

**Influence of the Remedial Method for
Master Learning & Direction
Towards the Islamic Education
Subject upon Sixth Grade Students**

**By
Hassan U. Musa**

**Supervised by
Prof. Dr. Ali Karim Hmeedi**

**Doctor of Philosophy
(Methods of Teaching Islamic Education)**

2013

Matriculation Number: A0276

Summary of Thesis

Help the entrance of learning in order to be able to raise the level of pupils with attainment low to reach their educational levels are good, it leads to the prevailing atmosphere of interaction and participation among pupils, as it relies criteria in certain specific level of achievement required, which seeks students, all of them to access it, Although the entrance of learning in order to be able to prove its effectiveness in teaching, and the delivery of the majority of pupils to the level of mastery of the subject and this was confirmed by most studies in this area, but the Islamic Education has not received adequate attention in teaching according to this entrance, as well as variation in the quality of the therapeutic methods used in this entrance, which is the most detailed, as is treatment of the remains of this entrance useless in the delivery of non-proficient students to the level of mastery of material, or goals is not possible to them.

Targeted research to know the impact of therapeutic approaches to learning in order to be able in the collection and the trend towards Islamic education in primary school students, and to achieve the selected researcher determined experimentally a three experimental groups, and chose a random school Brahmah of First Instance of Benin, and a school Brahmah for girls in the province of Babylon, to conduct the experiment, the total members of the sample core (136) male and female pupils, by (65) student, and (71) students, and distributed randomly to three groups, by (41) male and female pupils in the experimental group the first exposure students who did not reach the level of being able to style groups small, and (51) pupils and pupils in the second experimental group that display students who have not reached the level of mastery to the method of re-education, and (44) male and female pupils in the experimental group the third suffered by students who did not reach the level of being able to style review questions.

Rewarded the students research groups statistically using analysis of variance, single and square as any in the variables: intelligence, chronological age, and degrees of Islamic education in the final exam for the academic year previous to the experience of 2010-2011 m, and test scores above information in Islamic Education, the educational attainment of parents, not There were statistically significant differences between the three groups in these variables.

Having identified the scientific material, which included the topics listed in the book of Islamic education for the pupils to be taught sixth grade's (16) theme, the researcher formulated the goals of the behavioral issues, and the number was (124) target behavior, and prepared plans for teaching them. And is divided topics sixteen of the Book of Islamic education to eight units of teaching, and prepared her eight tests, training, applied after the completion of the teaching of each unit to students in the experimental groups of the three time of (20) minutes, and offered testing, all on a group of experts and professionals to verify the sincerity of paragraphs .

In order to measure the collection of students of the three research groups on the themes of Islamic education material studied by the researcher himself, tested at the end of the experiment, which lasted years, curriculum fully tested Thesela me equivalent to the tests formative eight terms of the number of paragraphs, content and objectives measured, after the verification of standard features paragraphs and tested in the light of the measurement spoken reference, and according to the test of being able to set by experts and specialists degree (90%), and total vertebrae test (40) paragraph of the type of multiple-choice and supplementary and right and mistake and pairing, and by the stability of the test grades dimensional using the equation Cooder, Richard Wilson 20. The total (0.70) Since the reliability coefficient calculated in this way represents the stability of the test standard reference, has adopted a researcher equation does not Livingstone corrective to represent the stability of the test spoken reference to \$ (0.94) and calculated the capacity of the paragraphs of the test of discrimination, and a promising researcher barometer to measure the direction of the students towards Islamic education as a variable dependent Secondly corrupted from (40) paragraph for the purpose of its application to students of the experimental groups of the three at the beginning of the experiment and when completed, according to approved standard by submitting it to a group of experts, specialists and retrieved the stability of the scale to \$ (0.86) and then corrected the formula of Spearman - Brown reached (0.93), and after using analysis of variance single study found the following results:

1. There were statistically significant differences at the level of (0.05) between the scores of students of the three research groups in the achievement test dimensional, for the benefit of students of the first experimental group.
2. There were statistically significant differences at the level of (0.05) between the scores of students of the three research groups in the achievement test dimensional, for the benefit of pupils of the experimental group first.

- 3. There were statistically significant differences at the level of (0.05) between the scores of students of the three research groups in the achievement test in the interest of pupils dimensional experimental group first.**
- 4. There were statistically significant differences at the level of (0.05) between the scores of students of the direction of the three research groups, for the benefit of pupils of the experimental group first.**
- 5. There were statistically significant differences at the level of (0.05) degrees in the direction of the three research groups of pupils, for the benefit of pupils of the experimental group first.**
- 6. There were statistically significant differences at the level of (0.05) degrees in the direction of the three research groups of pupils, for the benefit of pupils of the experimental group first.**

In light of the results of research the researcher recommended the importance of using a method small groups when the teaching of Islamic education in the sixth grade, and the definition of teachers of Islamic education and its parameters moves the vote, and suggested further studies similar in other branches of Islamic education, and balancing the therapeutic approaches of the three small groups, and re-education , and review questions with other treatment approaches in this field which still need to by many studies and research in the field.

**Researcher
Hassan U. Musa**



St Clements Education Group
Your Local Global University

جامعة
سان كليمنتس البريطانية
قسم الدراسات العليا
قسم العلوم التربوية والنفسية

مدى فاعلية الأساليب العلاجية للتعلم من اجل
التمكن في التحصيل والاتجاه نحو مادة التربية
الإسلامية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي
اطروحة تقدم بها

حسن عمران موسى الغزالي
الى جامعة سان كليمنتس البريطانية وهي جزء من
متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في (طرائق
تدريس التربية الإسلامية)
اشراف

أ.م.د علي كريم حميدي المسعودي

2013م

1434هـ

ثبت المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
أ	الإهداء
ب	شكر وتقدير
ج	ملخص الأطروحة باللغة العربية
د	ثبت المحتويات
هـ	ثبت الجداول
و	ثبت الملاحق
ز	ثبت الأشكال
1	الفصل الأول – التعريف بالبحث
2	مشكلة البحث
4	أهمية البحث والحاجة إليه
15	هدفا البحث
15	فرضيات البحث
16	حدود البحث
17	تحديد المصطلحات
25	الفصل الثاني – الإطار النظري
25	المبحث الأول: مدخل التعلم من أجل التمكن في تدريس المواد الإسلامية
26	تطور مفهوم التعلم من أجل التمكن
33	مزايا التعلم من أجل التمكن
35	الأساليب العلاجية للتعلم من أجل التمكن
40	اثر التقويم التكويني في التعلم من أجل التمكن
42	التعلم من أجل التمكن والتقويم المحكي المرجع
44	الانتقادات الموجهة إلى مدخل التعلم من أجل التمكن
46	المبحث الثاني:
46	الاتجاهات أهميتها خصائصها- مكوناتها- العوامل المؤثرة في تكوينها- وظائفها- أنواعها
56	ثانيا الدراسات السابقة
59	اولاً – دراسات تناولت اثر الأساليب العلاجية للتعلم من أجل التمكن
67	ثانياً - دراسات تناولت مدخل التعلم من أجل التمكن واتجاهات الطلبة نحو المادة
71	الموازنة بين الدراسات السابقة
75	الإفادة من الدراسات السابقة
76	الفصل الثالث – منهج البحث وإجراءاته
77	التصميم التجريبي للبحث
79	مجتمع البحث وعينته
84	تكافؤ مجموعات البحث
95	ضبط المتغيرات الدخيلة
99	تحديد المادة العلمية
99	صياغة الأهداف السلوكية

100	إعداد الخطط التدريسية
101	إعداد الاختبارات التكوينية
104	إعداد أدوات البحث
127	تطبيق التجربة
132	الوسائل الإحصائية
137	الفصل الرابع - عرض النتائج وتفسيرها
138	أولاً - عرض النتائج
153	ثانياً - تفسير النتائج
157	الفصل الخامس - الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات
158	الاستنتاجات
159	التوصيات
160	المقترحات
161	المصادر
162	أولاً: المصادر العربية
175	ثانياً: المصادر الأجنبية
177	الملاحق
233	ملخص الأطروحة باللغة الإنكليزية

ثبت الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
80	المدارس الابتدائية التابعة لتربية بابل/الهاشمية/القاسم	1
84	عدد تلامذة مجموعات البحث الثلاث قبل الاستبعاد وبعده	2
86	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاختبار ذكاء تلاميذ مجموعات البحث الثلاث	3
87	نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار ذكاء تلاميذ مجموعات البحث الثلاث	4
88	المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لتلاميذ مجموعات البحث الثلاث	5
88	نتائج تحليل التباين الأحادي لأعمار تلاميذ مجموعات البحث الثلاث.	6
89	المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات عينة البحث في مادة التربية الإسلامية في الامتحان النهائي للصف الخامس الابتدائي.	7
90	نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات عينة البحث في مادة التربية الإسلامية في الامتحان النهائي للصف الخامس الابتدائي.	8
92	المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات عينة البحث في اختيار المعلومات السابقة في مادة التربية الإسلامية	9
92	نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات عينة البحث في اختبار المعلومات السابقة في مادة التربية الإسلامية	10
93	تكرارات التحصيل الدراسي لأبناء تلاميذ مجموعات البحث الثلاث، وقيمة (كا ²) المحسوبة ولجدوليه.	11
94	تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث، وقيمة (كا ²) المحسوبة ولجدوليه	12

98	توزيع حصص مادة التربية الإسلامية على تلاميذ مجموعات البحث الثلاث	13
103	الاختبارات التكوينية، ومحتواها، وتاريخ تطبيقها	14
105	الخريطة الاختيارية لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي.	15
108	النسب المئوية وقيم كأي تربيع لاستجابات الخبراء لمعرفة صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي البعدي	16
113	قوة تمييز فقرات الاختبار التحصيلي البعدي	17
115	معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي البعدي	18
122	النسب المئوية وقيم (ك ⁴) لاستجابات الخبراء لمعرفة صلاحية فقرات مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية	19
124	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس	20
126	المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لتلاميذ مجموعات البحث الثلاث في تطبيق مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية قبل التجربة	21
127	نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في تطبيق مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية	22
138	المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي	23
239	نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي	24
140	قيمتا شيفيه المحسوبة والدرجة للموازنة بين متوسطات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي	25
141	المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لتلاميذ مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي	26
141	نتائج تحليل التباين الأحادي لتلاميذ مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي	27
142	قيمتا شيفيه المحسوبة والدرجة للموازنة بين متوسطات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي	28
143	المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لتلميذات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي	29
144	نتائج تحليل التباين الأحادي لتلميذات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي	30
145	قيمتا شيفيه المحسوبة والدرجة للموازنة بين متوسطات تلميذات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي	31
146	المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لتلاميذ مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية	32
146	نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاتجاه البعدي	33
147	قيمتا شيفيه المحسوبة والدرجة للموازنة بين متوسطات تلميذات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاتجاه البعدي	34
148	المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لتلاميذ مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية	35
149	نتائج تحليل التباين الأحادي لتلاميذ مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية	36
150	قيمتا شيفيه المحسوبة والدرجة للموازنة بين متوسطات درجات تلاميذ	37

	مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية	
38	المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاتجاه البعدي نحو مادة التربية الإسلامية	151
39	نتائج تحليل التباين الأحادي لتلاميذ مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاتجاه البعدي نحو مادة التربية الإسلامية	151
40	قيمتا شيفيه المحسوبة والدرجة للموازنة بين متوسطات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاتجاه البعدي نحو مادة التربية الإسلامية	152

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1	أعمار تلاميذ مجموعات البحث الثلاث محسوبة بالأشهر	178
2	درجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في مادة التربية الإسلامية في الصف الخامس الابتدائي	179
3	استبانة آراء الخبراء بشأن صلاحية فقرات اختبار المعلومات السابقة في مادة التربية الإسلامية	180
4	درجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في اختبار المعلومات السابقة في مادة التربية الإسلامية	183
5	درجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الذكاء	184
6	درجات تلاميذ مجموعات البحث في اختبار الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية القبلي	185
7	أسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحث في إجراءات البحث مرتبة بحسب اللقب العلمي، والحروف الهجائية، والموقع الوظيفي	186
8	استبانة آراء الخبراء بشأن صلاحية خطط تدريسية	187
9	الأهداف العامة لتدريس مادة التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي	194
10	استبانة آراء الخبراء في صلاحية أهداف سلوكية	195
11	استبانة آراء الخبراء في صلاحية الاختبارات التكوينية	200
12	أنموذج جدول درجات معلومات الاختبارات التكوينية الثمانية التي طبقت على عينة البحث	213
13	فقرات أسئلة المراجعة وأجوبتها بصيغتها النهائية	214
14	الاختبار التحصيلي البعدي بصيغته النهائية	221
15	أنموذج للإجابات الصحيحة لتلاميذ مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي	224
16	درجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي	231
17	درجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية البعدي	232
18		
19		

ثبت الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
1	العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات	51
2	وظائف الاتجاهات	53
3	أنواع الاتجاهات	55
4	التصميم التجريبي للبحث	130

الفصل الأول

أولا : مشكلة البحث

ثانيا: أهمية البحث

ثالثا: هدف البحث

رابعا: فرضيات البحث

خامسا: حدود البحث

سادسا: تحديد المصطلحات

مشكلة البحث:

تعد التربية ذات وظيفة قيمه فهي تتناول أُناسئَه بالتشكيل والتوجيه والتقويم في إطار قيم المجتمع الذي تعيش فيه ، بما يحتويه من واقع وتطلعات مستقبلية من خلال قدراتها على الاختبار والانتقاء والحذف والاطافه (20، احمد، 1983).

وقد حاول الكثير من المربين والفلاسفة تحديد الغاية من التربية فمنهم من قال إن الغرض منها هو تربية العقل ومنهم من نادى بتربية الخلق والشخصية ومنهم من رأى أنها تعويد النشء والاعتماد على النفس والتربية الاستقلالية (32، جادو، 1987م: ص 92-95).

على الرغم من الجهود التي بُذلت في مجال طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها، ما زال التدريس مقيداً بمفاهيم سادت الماضي، إذ نجد كثيراً من المدرسين ما زالوا يركزون على الأساليب التقليدية بدلاً من تركيزهم على تفعيل أثر الطالب، وإشراكه في العملية التعليمية (165، يعقوب، 1996: ص 6) إلا أن فشل الأسلوب الذي يتبعه قسم من المدرسين والمدرسات في تدريس هذه المادة يعود إلى اعتماده على الوعظ والتلقين وهذا الأسلوب لا يؤثر في نفوس الطلبة، ولا يجذبهم إلى الدرس، ولا يحرك وجدانهم، ويؤدي ذلك إلى ضعف جدوى تدريس هذه المادة التي هي تربية وتقويم للطالب وبناء لشخصيته على أسس متينة من الخلق الرفيع والأدب السامي والعلم الغزير (21، احمد، 1985: ص 43) (72، السرحان، 1989: ص 110)، وقد عانيت دراسات كثيرة بمادة التربية الإسلامية منها دراسة مذكور التي توصي بضرورة وجوب الاعتناء بكيفية استثمار نشاط التلاميذ الذاتي بالخلاص من قيود أساليب التلقين والتردد والمراجعة والاستذكار الآلي إذ يجب أن تسعى الهيئة التعليمية إلى ضرورة متابعة الاتجاهات التربوية الحديثة ونواحي التجديد في طرائق التدريس والسعي لتجربتها والانتفاع بالصالح منها (146، مذكور، 1987م: ص 290). وتؤكد دراسة السعيد ضرورة إقامة دورات تدريبية مخطط لها لمعلمي مادة التربية الإسلامية لتعريفهم بطرائق التدريس الحديثة وأساليب التقويم المناسبة لها (73، السعيد، 2000م: ص 85)، مما يسهم برفع كفاءة الهيئات التعليمية والتربوية

وتحسين مستوى أرائهم المهني وتطوير وتجديد معلوماتهم في مجالات تخصصهم وعملهم (62، الزبيدي، 2001م: ص 14). ويوضح العزاوي أهمية تجديد واستحداث المناهج ووسائل التدريس للمراحل كافة ولاسيما مادة التربية الإسلامية بما يضمن التواصل والتقدم مع الدول المتقدمة باستخدام التقنيات الحديثة (111، العزاوي، 1998م: ص 73). وفي ضوء ذلك ترى التربية الحديثة بأنه من الضروري جدا إحداث تجديد تربوي تتغير بواسطته الأساليب والأدوات والوسائل التربوية حتى يتسنى للمفاهيم الجديدة أن تسهم بتطوير المنظومة التربوية (10، أبو جلاله، 1999م: ص 43).

إذ أكدت دراسة الجبوري (أن الطرائق والأساليب التقليدية المتبعة في تعليم مادة التربية الإسلامية تمهل الطالب، وتوجه تركيزه نحو المدرس، وبذلك يكون أثر الطالب سلبيًا في العملية التعليمية (34، الجبوري، 2000: ص 3)، وأشارت دراسة العزاوي إلى (أن الغالبية العظمى من المعلمين والمدرسين يواجهون في المراحل الدراسية كافة صعوبات في طريقة تدريس هذه المادة للوصول إلى إنجاز جيد في الحفظ والتذكر واستبقاء المعلومات، وفهم المادة التعليمية وتفسيرها، وهذه الصعوبات تسبب ضعفًا في مستوى الطلبة (111، العزاوي، 1999: ص 7-8)، وتعزز نتائج دراسة الحديثي هذا الرأي عملياً فعن طريق متابعته الميدانية لعدد من مدرسي التربية الإسلامية ظهر أن عدداً غير قليل منهم دون المستوى المطلوب من حيث المهارات اللازمة لأداء عملهم سواء أكان ذلك في الجانب

العلمي أم في الجانب المهني منه (42، الحديثي، 2000:ص2)، الأمر الذي يؤكد وجود ضعف في تدريس مادة التربية الإسلامية وفي تحقيق الأهداف المرسومة لها مما يشعر بوجود مشكلة تستدعي الدراسة بحثاً عن طرائق وأساليب حديثة في التعليم تحل محل الطرائق والأساليب التقليدية في تحقيق أهداف التربية الإسلامية التي ترمي إلى تكوين السلوك، وتربية الوجدان لدى الطلبة، وقد لمس الباحث من خلال عمله الميداني في التعليم أن هناك ضعفاً في تعليم هذه المادة وأساليب إيصالها إلى التلاميذ إيصالاً يؤدي إلى غرس مبادئ الدين في نفوسهم ويقوم سلوكهم ويطبعهم بالطابع الإسلامي داخل المدرسة وخارجها الأمر الذي يتطلب مضاعفة الجهود لمعالجة هذا الضعف، لذلك كان هذا

البحث محاولة مراجعة عسى أن تأتي ثمارها المرجوة للتعرف على الأساليب الفضلى التي يمكن استعمالها لعلاج الضعف في تعليم مادة التربية الإسلامية أو الحد من الضعف الذي يعانيه قسم من تلاميذ المرحلة الابتدائية بصفة خاصة، والعمل على تحقيق أهداف تعليمها باستعمال الأساليب العلاجية وهي: المجاميع الصغيرة، وإعادة التعليم، وأسئلة المراجعة فربما تساعد الإجراءات والخطوات التي تتبع في تعليم هذه المادة الحيوية على وفق الأساليب العلاجية للتعلم من أجل التمكن على النهوض بها وإتقانها خدمة لديننا ووطننا. ومما تقدم تتجلى مشكلة البحث بوجود حاجة ماسة لاستحداث أساليب تعليمية تناسب تعليم مادة التربية الإسلامية سعياً لاستمرارية التطوير والمعالجة والارتقاء بمستوى تحصيل التلاميذ العلمي من أجل التمكن بإشراف التلميذ في العملية التربوية بزيادة تفعيل أثره ومساعدته نحو الارتقاء المنشود ولتحقيق التقدم الهادف بتدليل الصعاب نحو مستقبل مشرق.

أهمية البحث:

بما إن التربية تعني تنمية جوانب الشخصية كافة بانسجام وتفاعل منشود فهي تسعى لتزويد الأفراد بالمعارف والخبرات والمهارات فضلاً عن إنها تسعى لكمال الشئ شيئاً فشيئاً إلى حد التمام (96، طه، 1986م:ص7).

وبما إن التربية الإسلامية تعني بأنها مجموعة من المفاهيم المرتبطة في إطار فكري واحد يستند على المبادئ والقيم التي جاء بها الإسلام، يؤدي تنفيذها بان يسلك الإنسان سلوكاً يتفق ومنهج الإسلام (113، العزيزي، 1996م:ص6)، وإنها تعني النشاط الفردي والاجتماعي الهادف والمقبول لتنشئة الإنسان فكرياً وعقائدياً واجتماعياً..... بتزويده بالمعارف والاتجاهات والقيم والخبرات اللازمة لنموه نمواً سليماً طبقاً لأهداف الإسلام (160، النقيب، 1997م:ص183)

وبذلك فأنها تؤدي دوراً بالغ الأهمية في تكوين الإنسان بدءاً بتزويده بالمعارف وإطلاعه على الحقائق في مختلف العلوم والفنون وبطرائق التدريس وأساليبها المتنوعة لتنمية قدراته العقلية، وتوجيهه إلى استخدام المنهج العلمي الذي يعتمد على التطبيق المنتظم والمنطقي للمعرفة، وأنتهاءً بغرس القيم النبيلة ومدى تحقيق الأخلاق السامية وصولاً بالإنسان إلى غايات الخلق المنشودة إلى التمسك بالقيم الرائدة والنبيلة والمبادئ الرفيعة.... فضلاً عن أنها

تسعى لتنمية جميع جوانب الشخصية الإسلامية الفكرية والاجتماعية والعقلية..... وتنظيم سلوكه على أساس مبادئ الدين الحنيف وتعاليمه وقيمه الإسلامية على وفق المنهج الإسلامي(97، طه، 1986م:ص9)،(159، النحلوي، 1999م:ص98)، وبذلك تتحقق التنمية المتكاملة بتنمية مداركه العقلية وتنظيم سلوكه وعواطفه على أساس الدين الإسلامي .

والتربية الإسلامية لما لها من اثر ايجابي في ميادين العملية التربوية فأنها تمثل وحدة نموذجية خالدة بخلود الدهر لنشر تعاليم الدين الإسلامي المنشودة وتثبيتها للوصول إلى ايجابية المتعلم على وفق غايات التربية وتسمو به نحو الارتقاء الموسوم بتزويده بمبادئ الخلق النبيل وتعزه بإبعاده عن رذائل الخلق..... وتمتعه بالعقيدة الصحية والإيمان الراسخ قلبا وروحا وقولا وعملا ونستمد منه السلوك المرغوب لأنها تهدف إلى إتباع قول الحق ودين الإسلام لقوله تعالى(ومن يبتغ غير الإسلام ديناً فلن يقبل منه وهو في الآخرة من الخاسرين)سورة آل عمران/آية/85)،(71، الساعدي، 2002م:ص140_141)، فضلاً عن انه لا تنمو عن فراغ وإنما تنمو في إطار مجتمع إسلامي له طابعه المميز فضلاً عن انه له أهدافه وآماله وحاجاته ومطالبه ومشكلاته فقد اهتمت بتكوين الفرد المؤمن الناصح المتعاون المسالم المحب للخير لإخوانه المسلمين،، وذلك من خلال عبادة ربه حتى تكون عبادة عقلية قلبية فيها عمق الوعي وصدق المحبة وتوعيته برسالته نحو الكون

والحياة..... وبذلك تتحقق التنمية الشاملة على وفق مبادئ الإسلام السامية(95، طه، 1992م:ص21) لإيجاد الخلق الهادف وإعداد المسلم إعداداً كاملاً من جميع النواحي في جميع مراحل نموه استعداداً لحياة الدارين في هدى أخلاقيات القرآن الكريم ضمن إطار إسلامي وفكر هادف على وفق أساليب وطرائق تربوية منشوده.

وقد ازداد الاهتمام بتطوير طرائق التدريس وأساليب استحداثها لتكون أكثر فاعلية وإنتاجاً من تلك الطرائق والأساليب التقليدية التي يكون فيها المعلم مركز النشاط في العملية التعليمية التربوية، إذ إن المطلوب في الموقف التعليمي بان يكون التلميذ محور العملية التعليمية التربوية وهذا ما تسعى الاتجاهات التربوية الحديثة إلى إبراز أثره، وقد أثبتت نتائج الكثير من البحوث التربوية إن الطرائق التعليمية التي يكون فيها التلميذ هو المحور أفضل من غيرها من الطرائق الأخرى(147، مذكور، 1991م:ص244)، والطريقة من وجهة نظر التربية الإسلامية تعني عملية تحضير الخطوات اللازمة للتعليم من اجل تحقيق الأهداف..... وإتباع أيسر السبل في أثناء التعليم وصولاً للأهداف المرجوة بأقل جهد وأقصر وقت على وفق المنهج الإسلامي(12، أبو جلاله، 1999م:ص125) وإنها تعني سلسلة من النشاطات الهادفة بقصد توافر فرصة المشاركة لدى التلاميذ وتحقيق التغير المرغوب في سلوكهم ومن ثم مساعدتهم على التعامل مع متطلبات الحياة هي للمجتمع الإسلامي(82، الشيباني، 1985م:ص405)، (104، عبد الله، 1991م:ص132).

قال تعالى [إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا] سورة الإسراء/ الآية / 9، يمنح القرآن الكريم الإنسان الحياة المستقيمة والأخلاق القويمة لما فيه من الحكم، والعبر، والتشريع لذلك ينبغي أن يرمي منهج التربية الإسلامية إلى تعميق صلة المتعلم بالقرآن الكريم تلاوة

وفهماً، وتذوقاً، وحفظاً، وتوثيق صلته بالحديث النبوي الشريف، وتنمية وعيه بأركان العقيدة الإسلامية، ومفهومها، ومعرفة أحكام الدين الإسلامي في علاقة الفرد بالله سبحانه وتعالى، وعلاقته بالناس وبالكون فضلاً عن السيرة النبوية الشريفة والاقتداء بها (162، الهاشمي، 2001:ص1).

وطريقة الإسلام في التربية تتناول معالجة شؤون الكائن البشري معالجة شاملة لا تترك منه شيئاً، ولا تغفل عن شيء، جسمه وعقله وروحه، وحياته المادية، والمعنوية ونشاطاته كلها على الأرض (81، شحاته والكندي، 1993:ص173) (49، الخطيب وآخرون، 1999:ص3).

من هنا كان للتربية الإسلامية أثرٌ كبيرٌ في تربية الشيء، وإعداد المواطن الصالح زيادةً على تكوين المعتقدات الإيمانية عنده، وتعلمه واجباته نحو ربه، والآخرين المحيطين به، ونفسه، وهي إلى جانب ذلك الأساس في تكوين معايير سلوك الفرد المناسبة، وغرس القيم الأخلاقية النبيلة، والمثل العليا في نفسه وجداناً راقياً، وإرادة قوية متجهة نحو الخير تساعد على تهذيب نفسه (33، جاسم وفنن، 2000:ص1).

وبهذا تقدم التربية الإسلامية المنظومة المتكاملة من المعتقدات عن طبيعة المعرفة، ووسائلها، والسبل الموصلة إليها، ثم الهدف العام فيها، والنسق ألقيمي والأخلاقي الذي يحكم حياة الفرد والمجتمع والأمة، ويشمل محتوى منهج التربية الإسلامية مواد كسب المهارة وتعلم الصناعات المختلفة والإعداد للحياة العملية، والعمل الجاد الذي يعين الإنسان على عمارة الأرض بمقتضى منهج الله سبحانه وتعالى، فضلاً عن مواد ترقية الوجدان، وإبراز عظمة الله في خلقه (146، مذكور، 1990:ص228).

وتوصف التربية الحديثة بأنها عملية حيوية ترمي إلى تهيئة البيئة التي تساعد على تشكيل الشخصية الإنسانية لأفراد المجتمع، وتمكّثهم من اكتساب الصفات الاجتماعية، من خلال النمو المتوازن جسدياً، وعقلياً، ونفسياً على وفق الإطار الفلسفي للمجتمع، وتعدّ المدرسة أداة التربية في تحقيق أهدافها، وبعدّ المدرس مسؤولاً عن التعامل مع مجموعات الطلبة، وهو الأساس في تنفيذ المنهج ومتابعته

(150، مرعي والحيلة، 2000:ص49)، وإن كفايته من العوامل التي تساعد المدرسة على النجاح في أداء عملها، وتحقيق رسالتها، إذ تغير أثر المدرس في العقود الأخيرة، فبدلاً من أن يكون خازناً للمعلومات ومرسلاً لها، أصبح مرشداً، ومحرّكاً ومشجعاً للميول، والقدرات، وموظفاً للحاجات (41، الحارثي، 1999:ص10) ومطالباً بمتابعة المعرفة المتجددة، ونقلها، ودراسة شخصيات طلبته وبنائها بناءً متكاملاً من النواحي العقلية، والجسمية، والانفعالية، والاجتماعية (152، مقدادي، 1979:ص1).

وبعدّ أسلوب التعليم من عوامل نجاح المعلم أو فشله، بل أنّ الأسلوب الذي يتبعه مع تلامذته في تنفيذ المنهج، يترتب عليه تحقيق الأهداف التربوية، أو عدم تحقيقها، فإذا كان حسن اختيار الأسلوب المناسب مهماً في المواد الدراسية على نحو عام فإنه أكثر أهمية في مادة التربية الإسلامية، لأن الهدف الرئيس لم يكن الحصول على المادة فحسب بل تكوين

السلوك العام للتلميذ بما يلائم حقائق هذه المادة، فلا يتصرف في أمر من الأمور إلا في ضوئها وعلى هدى منها، ويتطلب هذا اختيار الأسلوب الذي يساعد على تحقيق هذه الغاية (76، السعدون، 2000:ص33).

ويرى الباحث أن الأساليب التقليدية لا يمكنها أن تحقق أهداف التربية الإسلامية وتنشئة التلاميذ على القيم الإسلامية الثابتة والسلوك الصحيح ولا يمكن أن

تتحقق هذه الأهداف إلا بإتباع الأساليب الحديثة التي تعتمد على إيجابية التلاميذ وتفاعلهم مع الدرس وقدرتهم على اكتساب المعرفة بما يكون لديهم الثقة بالنفس ويكسبهم المهارة والقدرة على التركيز وكلها من الصفات التي تسهم في نمو الشخصية الإسلامية المتكاملة في جوانبها جميعاً.

يساعد مدخل التعلم من أجل التمكن على رفع مستوى التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض للوصول بهم إلى مستويات تعليمية جيدة، فهو يؤدي إلى أن يسود جو التفاعل، والمشاركة بين التلاميذ، لأنها تعتمد محكات معينة، ومحددة لمستوى التحصيل المطلوب الذي يسعى التلامذة جميعهم إلى الوصول إليه (190, Salvin & Karweit, 1984, 730-732).

لقد شرع المربون المعاصرون في الحديث عن التعلم من أجل التمكن لكونه منحنى جديداً يعين التلامذة، أو غالبيتهم على الوصول إلى الأهداف التعليمية المحددة، وفي ظل هذا المنحنى التعليمي يصل (75-90%) من التلامذة إلى المستوى الذي لا يصل إليه إلا 25% في ظل طرائق التدريس المألوفة (90، صوالحة، 1985:ص119) ويقوم هذا المنحنى التعليمي على مسلمة أساسية مفادها (أن غالبية التلامذة قادرين على تحقيق الأهداف التعليمية إذا ما أعطوا الوقت الكافي. فعامل الزمن أحد العوامل المهمة الموصلة إلى التمكن من التعلم (188, Kullk, 1982, P: 855).

ويتفق الباحث مع ما ذهب إليه (أبو حطب): من أن التعليم لم يعد مقصوراً على التمييز بين القدرة، والمستوى وإنما أصبح يرمي إلى جعل نسب أكبر من التلاميذ تستطيع أن تتمكن بكفاية من المعلومات، والمهارات، والاتجاهات والميول والقيم التي تُعد أساسية لتنمية شخصيته في مجتمع حديث متغير، ومعنى ذلك أن يصبح التعليم خبرة تمكن لمعظم التلاميذ، وليس خبرة نجاح للأقلية ورسوب للأكثرية

(13، أبو حطب، 1990:ص585)، وعلى الرغم من أن مدخل التعلم من أجل التمكن لا يخلو من الصعوبات بما يتطلبه من جهد مضاف في تخصيص جزء من الوقت في إعداد الاختبارات التكوينية لقياس مدى تعلم التلاميذ موضوعات المادة التي درست، وتصحيح إجابات التلاميذ عن تلك الاختبارات، ومعرفة التلاميذ الذين لم يصلوا إلى مستوى التمكن، ومن ثم رسم الأساليب العلاجية وتخطيطها لمساعدة التلاميذ الضعاف على التمكن من المفاهيم والمبادئ، لم تكن هذه الصعوبات عبئاً قياساً بأهمية التعلم من أجل التمكن، وأساليبه العلاجية في مستوى تحصيل التلاميذ الدراسي الذي يُعد هدفاً أساسياً للتعلم.

وإذا كان التربويون يتحدثون عن التعلم من أجل التمكن على نحو عام فمن الأولى أن يؤكد هذا المنحنى في مادة التربية الإسلامية لا سيما ونحن في ظل ظروف جديدة لتعديل سلوك الإنسان العراقي الجديد، واستناداً إلى ذلك فإن أهمية هذا البحث تنطلق من أهمية التربية الإسلامية⁽¹⁾ وأثرها في البناء الوجداني والقيمي والسلوكي لدى التلاميذ، ويكتسب البحث أهمية أخرى في أن شريعة الإسلام لا تتحقق إلا بتربية النفس والجيل والمجتمع، وتطبيعهم على الإيمان بالله، وخشيته، والخضوع له وحده (159)، النحلاوي، 2001:ص18).

ولما كانت الاتجاهات الحديثة والمعاصرة في التربية تؤكد أهمية الفهم في التعلم أكثر من تركيزها على حفظ المعلومات والحقائق واستظهارها، اقتضى الأمر البحث عن طرائق وأساليب جديدة تسهم في تحقيق أهداف التربية (75، سعادة، 1985:ص84).

ويعد (بلوم Bloom) 1968 مؤسس مدخل التعلم من أجل التمكن، وقد اعتمد في ذلك على شرطين هما: الزمن اللازم والكافي للتعلم، والظروف المناسبة له، إذ توافر هذين الشرطين يزيد التحصيل بطريقة كبيرة (36، جمعة، 1989:ص4)، ويتطلب مدخل التعلم من أجل التمكن تجزئة محتوى المادة الدراسية إلى وحدات تعليمية، يتضمن كل منها مجموعة من الأهداف التعليمية، وتحليل هذه الوحدات إلى وحدات أصغر، وصياغتها بعبارات سلوكية محددة، وتحديد محكات التمكن في كل وحدة دراسية، وإعداد نماذج من الاختبارات التكوينية لقياس ما تعلمه التلامذة وما لم يتعلموه، وتحديد مستويات تحصيلهم، ومن ثم إعداد مجموعة من الأنشطة التعليمية المتنوعة، لمساعدة التلاميذ الذين لم يصلوا إلى مستوى التمكن المطلوب، من خلال إعطائهم حصصاً علاجية (23، أمين، 1999:ص67).

وقد حاول عدد من الدراسات تحديد الأساليب العلاجية الملائمة التي تؤدي إلى تنمية ثقة التلاميذ بقدراته، والى تمكنه من المتطلبات الأساسية للخبرات، والمعارف، والمهارات الضرورية في تعلم الموضوع، أو الوحدة الدراسية، بما تتلاءم وطبيعة المادة الدراسية (67، زكري وآخرون، 1993:ص51)، وتوصلت هذه الدراسات إلى مجموعة من أساليب التعليم العلاجي (Remedial instruction)، للتلاميذ غير المتمكنين من المادة الدراسية للوصول بهم إلى مستوى التمكن المطلوب.

وتختلف الأساليب العلاجية التي تستعمل لمتابعة التعلم من أجل التمكن باختلاف نضج التلميذ، ومستوى الصعوبة التي تبرز عنده، والغرض منها تهيئة رد فعل تفصيلي للتلاميذ والمدرسين، وتهيئة مواد تعليمية مكملة عند الحاجة. وقد وضعت هذه الأساليب لتؤكد التمكن من وحدة تعليمية معينة بطريقة تؤدي إلى تقليل الوقت المطلوب، وتؤثر في الوقت نفسه في نوعية التعليم، وقدرة التلاميذ على الفهم تأثيراً مباشراً (29، بلوم وآخرون، 1983:ص92).

ويؤكد الإسلام ضرورة تربية الاتجاهات الإيجابية في الفرد، ويعد العمل الصالح عنواناً لاتجاه إيجابي جديد في الفرد يجعل منه إنساناً جديداً يستأهل أن يبدل الله سيئاته

بحسنات، قال تعالى [وَمَنْ يُؤْمِنْ بِاللَّهِ وَيَعْمَلْ صَالِحًا يُكْفَرْ عَنْهُ سَيِّئَاتِهِ وَيُدْخِلْهُ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا ذَلِكَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ] سورة التغابن / الآية / 9، وقال تعالى: [وَإِنِّي لَغَفَّارٌ لِمَنْ تَابَ وَآمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا ثُمَّ اهْتَدَى] سورة طه / الآية / 82 وللترقية في المراحل التعليمية كافة أهداف أساسية، وتعد تنمية الاتجاهات الإيجابية أحد تلك الأهداف الأساسية إذ لا يقل في أهميته من الأهداف التي تتعلق بفهم التعلم واكتساب المعرفة العلمية، وتمثيلها، وتطوير مهارات التفكير العلمي، ويوجب قسم من المهتمين بالتربية جعل تنمية الاتجاهات العلمية هدفاً أساسياً للتربية (84، الشيخ، 1986:ص87). وقد يخضع تعلم الاتجاهات لمبادئ التعلم الأساسية الخاصة باكتساب المعرفة أتها اتجاهات مكتسبة وغير فطرية إذ تؤدي المدرسة من خلال الخبرات التعليمية والتعليمية الصفية دوراً مهماً، وبارزاً في تكوين الاتجاهات، وتعديلها لدى التلاميذ فقد تكون اتجاهات التلاميذ نحو تعلم موضوع معين أول عامل من العوامل التي تحدد مدى إقبالهم على تعلم ذلك الموضوع، وتحديد مدى ما يتلقونه في أذهانهم، وما سيتذكرونه إلى مواقف أخرى (28، بلقيس ومرعي، 1982:ص430).

إن الاتجاهات الإيجابية تؤدي إلى التفكير السليم وتسلك السلوك الملائم في المجتمع وهذه تؤدي إلى إيجاد الحلول الصحيحة لمشكلات الحياة اليومية لذلك فإن تنمية المجتمع تتطلب نمو اتجاهات الأفراد وأفكارهم في عادات سلوكية سليمة. ويصل هذا بنا إلى حقيقة مفادها أن محتويات المنهج، والفعاليات التي يتضمنها ينبغي أن تنمي في التلميذ المهارات، والاتجاهات، والمفاهيم، والمشاعر، والمعارف، والأذواق الجديدة لتصبح جزءاً لا يتجزأ من مكونات شخصيته، وضوابط سلوكه، وتصرفاته (43، الحسون، 1978:ص13).

وعلى وفق ذلك لم تعد عملية التعليم مقصورة على تزويد التلاميذ بقدر ثابت من المعلومات والحقائق المجردة فحسب، بل تعمل على تنمية قدراتهم، واستعداداتهم لغرض اكتساب المعلومات بطريقة مستمرة فضلاً عن تنمية المهارات، والاتجاهات، والقيم التي تجعلهم قادرين على تعرف مسؤولياتهم في حياتهم اليومية. ويرى الباحث أن للأساليب الحديثة التي تُمارس في تعليم مادة التربية الإسلامية تأثيراً فعالاً وإيجابياً في اتجاهات التلاميذ سواء أكان نموها أم نمو من يعلمها فميل التلاميذ أو عدم ميلهم لمادة التربية الإسلامية يتوقف على مدى العون الذي يسديه معلم المادة إلى التلاميذ من خلال أساليبه المتنوعة لتعلم هذه المادة تعلماً واضحاً والإسهام في إنشاء السلوك الإسلامي الحق وغرسه في نفوس التلاميذ مما يولد لديهم اتجاهات إيجابية باتجاه تعاليم الإسلام وقيمه، وزيادة على إضفائه على المادة نوعاً من الحيوية وجذبهم للإقبال عليه. ويأتي البحث وفقاً واهتمامات وزارتي التربية والتعليم العالي في العراق، والاتجاهات التربوية الحديثة بالأخذ بالمدخل الحديثة التي من شأنها زيادة فاعلية التلاميذ في العملية التعليمية، فعلى الرغم من أن مدخل التعلم من أجل التمكن أثبت فاعليته في تعليم بعض المواد الدراسية، وإيصال غالبية التلاميذ إلى مستوى التمكن من تعلمهم المادة الدراسية وهذا ما أكدته معظم الدراسات التي أجريت في هذا المجال، إلا أن مادة التربية الإسلامية (لم تنل القدر الكافي من الاهتمام في التعليم على وفق هذا المدخل) (166،

يونس، 1999:ص180)، فضلاً عن التباين في نوعية الأساليب العلاجية المستعملة في هذا المدخل، التي تُعدّ أهم مفصل فيها، فمن غير العلاج يبقى هذا المدخل بلا فائدة في إيصال التلاميذ غير المتمكنين إلى مستوى التمكن من المادة أو الأهداف غير المتمكن منها، ولعدم وجود دراسة سابقة تناولت مادة التربية الإسلامية في العراق على حد علم الباحث – تناول أثر هذه الأساليب في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي واتجاهاتهم نحو المادة، وجاء

اختيار الباحث للمرحلة الابتدائية لأهميتها لكونها (مرحلة أولى في بناء التلميذ وتكوين سمات شخصيته من خلال كشف قدراته، ومواهبه، وتوجيهه مهنيًا، ودراسيًا، وتهيئته للمرحلة المتوسطة، أو الالتحاق بمجالات العمل والإنتاج (24)، بحري وحبيب، 1985:ص32).

وبناءً على ما تقدم تبرز أهمية البحث الحالي من:

1. أهمية تعليم مادة التربية الإسلامية والنهوض بمتطلباتها، واحتياجاتها، بهدف ترسيخ تعاليم الدين الإسلامي الحنيف، والتخلق بأخلاق القرآن الكريم من أجل إعداد جيلٍ أيمانيٍّ قوي في شخصيته ويعي تراث أمته ومشكلاتها مُحصنٌ من كل أنواع الزلل والانحراف يؤدي أدواره ومسؤولياته الاجتماعية.
2. إنَّ مدخلَ التعلم من أجل التمكن، ولاسيما في أساليبه العلاجية قد شاع استعماله في معظم الدول، ولكنه لم يستعمل في مادة التربية الإسلامية في العراق إذ ما زالت مدارسهُ تتبنى الأساليب التقليدية المعروفة.
3. قياس اتجاهات تلاميذ الصف السادس الابتدائي نحو مادتهم لمعرفة كون تلك الاتجاهات سلبية أم ايجابية.
4. أهمية المرحلة الابتدائية لأنها مرحلة مهمة من مراحل التعليم إذ ينتقل بواسطتها التلاميذ إلى مرحلة المتوسطة.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1. تعرّف على أثر ثلاثة أساليب علاجية للتعلم من أجل التمكن وهي أسلوبُ المجموعات الصغيرة، وأسلوبُ إعادة التدريس، وأسلوبُ أسئلة المراجعة في تحصيل التربية الإسلامية لدى تلاميذ مرحلة الابتدائية في بابل .
2. قياس اتجاهات تلاميذ الصف السادس الابتدائي نحو مادة التربية الإسلامية.

فرضيات البحث:

- لتحقيق هدف في البحث وضع الباحث الفرضيات الصفرية الآتية:
1. ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة التربية الإسلامية بين مجاميع البحث الثلاث.
 2. ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات تحصيل تلميذات الصف السادس الابتدائي في مادة التربية الإسلامية بين مجموعات البحث الثلاث.
 3. ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اتجاه تلاميذ الصف السادس الابتدائي نحو مادة التربية الإسلامية بين مجموعات البحث الثلاث.
 4. ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اتجاه تلميذات الصف السادس الابتدائي نحو مادة التربية الإسلامية بين مجموعات البحث الثلاث.

حدود البحث:

- يقتصر البحث الحالي على:
1. استعمال أسلوبين في العلاجية وهي: أسلوب المجموعات الصغيرة، وأسلوب إعادة التعليم.
 2. مدرسة واحدة من المدارس الابتدائية للبنين في مدينة بابل، ناحية القاسم 2011-2012م.
 3. تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدارس البنين الابتدائية في مدينة بابل/ ناحية القاسم 2012-2022م.
 4. تعليم موضوعات كتاب التربية الإسلامية المقرر للصف السادس الابتدائي للعام الدراسي 2011-2012م.
 5. المستويات الثلاثة من تصنيف بلوم (Bloom) المجال المعرفي: المعرفة، والفهم، والتطبيق.
 6. عام دراسي كامل 2011-2012م.

تحديد المصطلحات

التعلم من أجل التمكن Mastery Learning

عرفه كل من:

(أجاروال Aggrwal) بأنه: (تشجيع التلميذ على التفاعل في هذا المدخل، إذ يقوم بإزالة الصعوبات والتخلص منها، ويُقسّم المعلم الوحدة الدراسية على أجزاء صغيرة لسهولة التعليم، وفي هذه الدراسة يعطى التلميذ الحرية في الانتقال من جزء إلى آخر عند الانتهاء من الجزء الأول، وحصوله على درجة (80% فأعلى) على الاختبار المخصص للفئة، وعند الفشل يُعاد تعليمه مرة أخرى إلى أن ينجح ويركز). (168, Aggarwal, 1995, PP:146).

و قاسم بأنه: إمكانية غالبية التلاميذ للوصول إلى أقصى مستوى من قدراتهم على التعلم إذا كان نمط التعليم المستعمل منظماً، وإذا ما قدم العون للتلاميذ في الوقت، والمكان الذين يواجهون فيهما صعوبات مختلفة، وكذلك إذا ما توافر لهؤلاء التلاميذ الوقت الكافي لإتقان ما يتعلمونه (133، قاسم، 1997:ص14).

و (كلارينا Clariana) بأنه: (مدخل تعليمي منظم يتضمن توجيه المعلم المباشر، والاختبارات المحكية المرجع مع تقديم علاج مناسب إلى أن يتحقق مستوى الأداء المرغوب فيه لدى كل تلميذ) (181Clariana, 1997, PP:135-137).

وكل من صيداوي ونخلة بأنه: (مدخل مستحدث يعتمد على تكامل الحلقات في العملية التعليمية، بدءاً من تحديد الأغراض، إلى تنظيم محتواها المعرفي، والسلوكي، إلى اتباع طرائق تدريس، وتقنيات فعالة، فضلاً عن اعتماد فنون متطورة ناجحة في التقويم التكويني التشخيصي، والتصحيح، والمتابعة، والمساندة) (129، غنيمه، 1998:ص216-217).

والصادق بأنه: (تزويد الطلبة بوحدات تعليمية ذات تنظيم جيد ولها أهداف محددة مبدئياً، ولا يسمح للطلاب بالانتقال من وحدة إلى أخرى إلا بعد أن يصل إلى مستوى التمكن المطلوب (86، الصادق، 2001:ص256-257).

الهاشمي بأنه: (القدرة على تعلم ما ندرسه بمستوى عالٍ من التمكن يحدّد بـ (75-95%) من الانجاز) (162، الهاشمي، 2001:ص5).
في ضوء التعريفات السابقة للتعلم من أجل التمكن صاغ الباحث تعريفاً إجرائياً له بأنه (مجموعة إجراءات أعدها الباحث تُنفذ بعد تعليم كل وحدة من وحدات التربية الإسلامية المقرر تدريسها خلال العام الدراسي، وتحديد درجة كل تلميذ على المفاهيم

جميعها، ودرجة كل مفهوم لدى التلاميذ جميعهم، ثم تطبيق الأسلوب العلاجي المناسب لكل مجموعة من مجموعات البحث الثلاث).

الأساليب العلاجية Treatment Methods عرفها كل من:

(بلوم Bloom) بأنها: (مجموعة من الأساليب التي تُستعمل نتيجة لاختلاف نضج الطلبة ومستوى صعوبات تعلمهم، والغرض منها تهيئة تغذية راجعة للطلبة مكملّة لنواقص تعلمهم أو معالجة لصعوبات هذا التعلم بهدف الوصول بهم إلى مستوى التمكن من الوحدة التعليمية) (29، بلوم وآخرون، 1983:ص92).

وعبد الحميد بأنها: (مجموعة من الخطوات المتبعة للأخذ بيد الطلبة للتغلب على الصعوبات التي تواجههم والأغلاط التي يرتكبونها في أثناء تعلم موضوع ما) (100، عبد الحميد، 1988:ص300).

ورجب بأنها: (أساليب تعليم علاجية تتفق وطبيعة الطلبة وطبيعة نموهم المهاري، وتتضمن تهيئة تغذية راجعة تصويبيه، ووقتاً إضافياً في التعليم، وتمارين تطبيقية إضافية للطلبة الذين لا يحققون مستوى التمكن في الوحدة التعليمية) (58، رجب، 1989: ص4).

عرفها زيتون بأنها: (عملية التدريس التصحيحي Corrective Teaching الذي يتضمن تقديم وصفات علاجية لتصحيح أغلاط التعلم الحادثة لدى الطلبة عقب تلقيهم تدريساً ابتدائياً (First Teaching) جميعاً استعملت فيه طرائق التدريس الجمعي التقليدية، وعادة ما يتم تقديم تلك الصفات العلاجية بالاستعانة بأساليب معينة يطلق عليها الأساليب العلاجية) (69، زيتون، 2001:ص343).

أمّا تعريف الباحث الإجرائي (للأساليب العلاجية) فقد جاء على النحو الآتي: (أساليب تعليمية تشخيصية لمعالجة التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض ومتابعتهم على وفق جدول خاص يضعه الباحث لكل اختبار تكويني (Formative test)، إذ تستعمل أسلوب المجموعات الصغيرة مع تلاميذ المجموعة الأولى، وأسلوب إعادة التعليم مع تلاميذ المجموعة الثانية).

التحصيل Achievement

وعرقه كل من:

حمدان بأنه: (سلوكٌ أو استجابة تمثل مجموع المعارف والمهارات والميول الملاحظة لدى الدارسين نتيجة عملية التعلم (46، حمدان، 1996:ص10).

و داود وأنور بأنه: (مقدار المعرفة، والمهارة التي حصل عليها الطالب نتيجة التعليم) (52، داود وأنور، 1990:ص128).

(جابلن Chaplin) بأنه: (مستوى محدد من الأداء، أو الكفاية في العمل المدرسي، أو بكليهما معاً (5:PP, 1971, Chaplin, 180).

و سمارة وآخرون بأنه: (مقدار ما حققه الطالب من أهداف تعليمية في مادة دراسية معينة نتيجة مروره في خبرات، ومواقف) (78، سمارة وآخرون، 1989:ص16).
الخليلى بأنه: (النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالب، ودرجة تقدمه في تعلم ما يتوقع منه أن يتعلمه (50، الخليلى، 1997:ص6).

أمّا تعريف الباحث الإجرائي (للتحصيل) بأنه: (الدرجات التي يحصل عليها تلاميذ (عينة البحث) في الاختبار التحصيلي البعدي الذي يُجرى لهم في الموضوعات التي درسوها).

الاتجاه Attitude

عرفة كل من :

ألعديلى بأنه: (استعدادات وجدانية مكتسبة، وهي ثابتة وتؤدي أثراً كبيراً في سلوك الإنسان، ومشاعره إزاء الأشياء التي يمارسها، وقد تكون إيجابية، أو سلبية، سرية، أو علنية) (109، ألعديلى، 1995:ص133).

السروري بأنه: (استعداد وجداني عقلي مكتسب، وثابت نسبياً ويستدل عليه من استجابات الفرد، أو الجماعة، التأييد أو المعارضة لأفكار، ومبادئ، أو مواقف، أو جماعات) (74، السروري، 1997:ص15).

(البورت Alport) بأنه: (حالة من الاستعداد العقلي، والعصبيّ تنتظم من خلال خبرة، وتكون ذات تأثير توجيهي، أو دينا مي في استجابة الفرد نحو الموضوعات جميعها، والمواقف التي تستثيرها الاستجابة) (169, Alport, 1935, PP:810).

حدّده الكبيسي بأنه: (استجابة متعلّمة ثابتة نسبياً بقبول الشخص، أو رفضه لأحد الموضوعات، أو أركان العملية التربوية التي تتمثل بالمدرس، والطالب والمنهج) (140، الكبيسي، 2000: ص77).

وقطامي بأنه: (استعداد نفسيّ متعلّم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو مثيرات من أفراد، أو أشياء، أو موضوعات تستدعي هذه الاستجابة، وتعبّر عنها عادةً بأحب، أو أكره) (136، قطامي، 1998: ص631).

من التعريفات المذكورة آنفاً تبين أنها:

1. حالة عقلية، وانفعالية، ووجدانية، وسلوكية.
 2. مكتسبة ومتعلّمة.
 3. تتسم بالثبات النسبي.
 4. يمكن أن تكون إيجابية، أو سلبية، أو محايدة.
- في ضوء التعريفات المذكورة آنفاً للاتجاه صاغ الباحث تعريفاً إجرائياً له بأنه: (استعداد أو تهيؤ عقليّ عصبيّ لمجموعة من المكونات المعرفية، والسلوكية، والوجدانية عند التلميذ نحو موضوعات، أو أشخاص، أو أحداث، أو مواقف في البيئة تتضمن التأييد، أو المعارضة، أو الحياد في ضوء خبراته السابقة نحو مادة التربية الإسلامية).

التربية الإسلامية Islamic Education

عرفها كل من:

مقداد يالجن: (بأنها إعداد المسلم إعداداً كاملاً من جميع النواحي في جميع نموه للحياة الدنيا والآخرة في ضوء المبادئ والقيم وطرق التربية التي جاء بها الإسلام) (154، مقداد يالجن، 1409: ص20)

العززي بأنها: (نظام متكامل للتربية ينبثق من عقيدة الإيمان بالله تعالى، ورسالة النبي محمد ﷺ، وتشتمل على فلسفة التربية، ومناهج التعليم، وطرائق التدريس، والإدارة التعليمية المدرسية، وغيرها من وجهة النظر الإسلامية) (114، العززي وآخرون، 1996: ص6).

زغلول راغب: (بأنها النظام التربوي القائم على الإسلام بمعناه الشامل)
(63، زغلول راغب، 1416: ص 85).

صلاح والرشيدي بأنها: (تنمية جوانب الشخصية جميعها تنمية شاملة متوازنة، على وفق كتاب الله، وسنة رسوله (p) (89، صلاح والرشيدي، 1999: ص 17).
علي بأنها: (مجموع المفاهيم التي يرتبط بعضها ببعض في إطار فكري واحد، يستند إلى المبادئ، والقيم التي جاء بها الإسلام، والتي ترسم عدداً من الإجراءات، والطرائق العملية التي يؤدي تنفيذها إلى أن يسلك المرء سلوكاً يتفق وعقيدة الإسلام) (119، علي، 2000: ص 11).

عبد الرحمن النقيب: (بأنها ذلك النظام التربوي والتعليمي الذي يستهدف إيجاد إنسان القران والسنة أخلاقاً وسلوكاً مهما كانت حرفته او مهنته)، (106، النقيب، 1417: ص 17).

الغلامي بأنها: (الإعداد الدقيق لتوجيه السلوك الإنساني توجيهاً صالحاً لنمو شخصية الفرد لتزكو مواهبه، وليدرك موازين الخير، والفضيلة توخياً لحفظ كيانه، وتوثيق بنائه ورفع شأنه) (128، الغلامي، 2000: ص 118).

جاسم وفن بأنها: (مجموعة متناسقة مترابطة من المفاهيم، والقيم الفاعلة في نفس المؤمن، وروحه حتى إذا كان على غير وعي كامل بها أو على غير قدرة على صياغتها، وتربيتها وعرضها) (33، جاسم وفن، 2000: ص 7).

عبد الرحمن النحلاوي: (بأنها التنظيم النفسي والاجتماعي الذي يؤدي إلى اعتناق الإسلام وتطبيقه كلياً في حياة الفرد والجماعة)، (107، النحلاوي، 1417: ص 21).

في ضوء التعريفات الآتية الذكر عرّف الباحث (التربية الإسلامية) بأنها: (مجموع المفاهيم التي تهدف إلى تعزيز الإيمان بالله وإيجاد السلوك المنسجم ومبادئ الإسلام التي يتضمنها كتاب التربية الإسلامية المقرر للصف السادس الابتدائي).

المرحلة الابتدائية Intermediate primary

(هي المرحلة التي تلي مرحلة رياض الأطفال، وتسبق مرحلة المتوسطة ومدتها ست سنوات وتشمل سنوات العمر بين (6 سنة و 12 سنة)،
(40، جمهورية العراق، 1996: ص 7).

الفصل الثاني

أولاً/ الإطار النظري

المبحث الأول

مدخل التعلم من أجل التمكن في تدريس التربية الإسلامية

- 1- تطور مفهوم التعلم من أجل التمكن.
- 2- مزايا التعلم من أجل التمكن.
- 3- الأساليب العلاجية للتعلم من أجل التمكن.
- 4- أثر التقويم التكويني في مدخل التعلم من أجل التمكن.
- 5- التعلم من أجل التمكن والتقويم المحكي المرجع.
- 6- الانتقادات الموجهة إلى مدخل التعلم من أجل التمكن.

تطور مفهوم التعلم من أجل التمكن.

إنّ اصول التعلم من أجل التمكن ليست جديدة على الفكر التربوي المعاصر بل لها اساس تاريخي قديم. فقد عدّ الاسلام (التمكن وحسن العمل) قيمة عليا في التربية الاسلامية، وقد ورد في القرآن الكريم كثير من الايات القرآنية الكريمة التي تحث العباد على اتقان ما يتعلمون واحسان ما يعملون كقوله تعالى [إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا] سورة الكهف / الآية / 30، وقوله تعالى [مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أَنشَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ] سورة النحل / الآية / 97، وقوله تعالى [الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا وَهُوَ الْعَزِيزُ الْغَفُورُ] سورة الملك / الآية / 2. واكد الرسول محمد p ذلك في الحديث النبوي الشريف حين قال: (إنّ الله يحب اذا عمل احدكم عملاً ان يتقنه) (94، الطبراني، 1985 ص275)، وكان الرسول p يراعي التدريج في تعليم اصحابه، فكان يقدم الالهة فالاهم، ويعلمهم شيئاً فشيئاً، ليكون اقرب تناولاً، واثبت على الفؤاد حفظاً وفهماً (16، ابو عُدّة، 1996:ص77).

روى البخاري ومسلم، عن ابن عباس (رضي الله تعالى عنهم): (إنّ النبي p بعث مُعَاذًا إِلَى الْيَمَنِ، فَقَالَ: اَنْكَ سَتَأْتِي قَوْمًا مِنْ اَهْلِ الْكِتَابِ، فَادْعُهُمْ إِلَى شَهَادَةِ اَنْ لَا اِلَهَ اِلَّا اللّٰهُ وَاَنْي رَسُولُ اللّٰهِ، فَاِنْ هُمْ اطَاعُوا لَذَلِكَ فَاعْلَمُهُمْ اَنْ اللّٰهُ افْتَرَضَ عَلَيْهِمْ صَدَقَةً، تَوْخِذُ مِنْ اَغْنِيائِهِمْ فَنُتْرَدُ عَلَى فَقَرَائِهِمْ، فَاِنْ هُمْ اطَاعُوا لَذَلِكَ فَاِيَاكَ وَكَرَائِمِ اَمْوَالِهِمْ، وَاتَّقِ دَعْوَةَ الْمَظْلُومِ، فَانْه لَيْسَ بَيْنَهَا وَبَيْنَ اللّٰهِ حِجَابٌ) ⁽²⁾ (25، البخاري، 1987م: ص357) (151، مسلم، 1981م: ص196).

عن ابن مسعود (كان الرجل منا اذا تعلّم عشر آيات لم يُجَاوِزْهُنَّ حَتَّى يَعْرِفَ مَعَانِيَهُنَّ وَالْعَمَلَ بِهِنَّ) (95، الطبري، 1984:ص35)، وعن عبد الرحمن السلمي قال: (حَدَّثَنَا مَنْ كَانَ يُقَرِّئُنَا مِنْ اصْحَابِ النَّبِيِّ p اَنْهُمْ كَانُوا يَقَرِّئُونَنَا مِنْ رَسُولِ اللّٰهِ p عَشْرَ آيَاتٍ، فَلَا يَأْخُذُونَ فِي الْعَشْرِ الْاُخْرَى حَتَّى يَعْلَمُوا مَا فِي هَذِهِ مِنَ الْعِلْمِ وَالْعَمَلِ) (6، ابن حنبل، 1978 : ص410). وقد أكد أكثر العلماء هذا المبدأ في تحقيق مستوى التمكن المطلوب من التلاميذ، ومنهم الامام الغزالي الذي دعا المعلم إلى مراعاة قدرة التلميذ، وعدم تكليفه فوق طاقته، وان على المتعلم الا يخوض في فن من فنون العلم دفعة واحدة بل يراعي الترتيب ويبتدئ بالاهم والا يخوض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبله (فالعلوم مرتبة ترتيباً ضرورياً بعضها طريق إلى بعض والموقف من راعى ذلك الترتيب والتدريج) (127، الغزالي، دت: ص46)، (85، شمس الدين، 1985:ص48). ونوه العالم الجليل ابن خلدون إلى ان الافادة من العلوم اذا تلقاها شيئاً فشيئاً فيراعي المدرس بذلك عدة امور منها عقل التلميذ واستعداداته وان التتابع والتكرار اساس التحصيل الجيد (7، ابن خلدون، 1983:ص274). ويرى ابن الجزري أنّ اعادة العلم أو التمكن منه يُعَدُّ شرطاً اساسياً للتكلم فيه إذ قال (ولا شك عند كل ذي لب ان من تكلم في علم ولو كان اماماً فيه، وكان العلم يتعلق بعلم اخر، وهو غير متقن لما يتعلق به داخله الوهم والغلط عند حاجته اليه) (4، ابن الجزري، 1977:ص57). ولم يُسَمَّ

الزرنوجي العناصر الاساسية لعملية التعلم من اجل التمكن باسمائها المعاصرة، الا ان محتوى كل عنصر يمكن كشفه في افكاره ونتاجاته، إذ غاية التعلم عنده ان يتعلم التلميذ كيف يتعلم، وكيف يعلم نفسه من خلال معرفة طرائق التدريس ويرى ضرورة أن يكرر المتعلم ما سبق تعلمه، ويقول: (ينبغي لطالب العلم ان يكرر سبق الامس خمس مرات وسبق اليوم الذي قبل الامس اربع مرات، وسبق الذي قبله ثلاث مرات، والذي قبله مرتين، والذي قبله مرة واحدة فهذا ادعى إلى الحفظ)، وان لا ينتقل من فن إلى

آخر قبل ان يتمكن منه ويقول: (ولا يشتغل بفن آخر قبل ان يتقن الاول) ولا يجهد نفسه جهداً ولا يضعف النفس حتى لا ينقطع عن العمل، وعليه ان يتأهب عقلياً وانفعالياً عند مواجهة الموقف وان يختار ما هو ذاتي ما يقدر انه انسب لتعلم اجود وان يمارس المتعلم أنشطة علاجية بديلة ومن ثم يقوم نفسه

(65، الزرنوجي، 1986: ص 102_148)، (108، عثمان، 1988: ص 183_196)

واعتمد الشيوخ المقرئون واصحاب الكتاتيب في تاريخنا العربي الاسلامي طريقة تشبه إلى حد بعيد ما يسمى في يومنا هذا التعلم من اجل التمكن إذ يحدد الشيخ لصبيانه واجباً تعليمياً معيناً ويواظب الصبي على حفظه واستظهاره ثم تسميحه قبالة الشيخ فان ابدى الثاني الرضا عنه يُعين واجب جديد آخر غير الذي اعطي له اما اذا حدث خلاف ذلك أي اخفق الصبي في تسميع الواجب الذي كلفه به الشيخ فُيطلب حينئذ منه مزيداً من القراءة والحفظ. اما تلاميذ المدارس فنُتبع طريقة اخرى لتعليمهم تختلف في جوهرها وطبيعتها عما يتبعه الشيخ (المعلم) مع المرحلة السابقة إذ يقرأ المعلم ثم يطلب من تلاميذه اعادة ما قُرئ عليهم وما سمعوه منه جملة فجملة ثم يتوقف المعلم ليطالب من احد التلاميذ الذين حفظوا الدرس قراءته ليردد بعده التلاميذ ما قرأه بشكل جماعي وتستمر العملية حتى يتحقق المطلوب منها وهو حفظ التلاميذ للواجب التعليمي ثم يصغي المعلم إلى ما حفظوه واحداً بعد آخر، ويلقي مهمة تحفيظ الآخرين الذين لم يتمكنوا من الواجب التعليمي على اقرانهم الذين تمكنوا منه (36، جمعة، 1989: ص 3).

ولم يكن الامر مقصوداً على هذه المحاولات إذ ظهرت محاولات آخر في بداية القرن العشرين لتطبيق مبادئ التعلم من اجل التمكن في المدارس منها محاولة (كارلتون (Carlton بوضع هذه المبادئ في نظام وننكا (Winnetka system) عام 1922 واستعمل (بيرن (Beren في العام عينه التغذية الراجعة في تحسين اداء

المتعلمين، وفي عام 1923 صمم (كارترز (Caters برنامجاً اطلق عليه اسم (تحليل الأنشطة) إذ سلسل الاهداف التعليمية في ضوءه تسلسلاً هرمياً لتسهيل عملية تعلم التلاميذ وتمكنهم منها (58، رجب، 1989: 47).

وتبعه في المحاولة واشبرون وموريسون (Washbourne & Morrison) اللذان حاولا تهيئة مواقف دراسية تجعل محور الاهتمام منصّباً على التمكن في مهمات تعليمية

محددة. ويبدو ان هاتين المحاولتين تتفقان في صفات اساسية اهمها: تعريف التمكن على وفق اهداف تعليمية محددة، وتقسيم المادة على وحدات صغيرة، وترتيبها بعناية بحيث يكون التمكن من كل وحدة مطلباً اساسياً للانتقال إلى الوحدات الاخرى، وتطبيق اختبارات تشخيصية للحصول على تغذية راجعة، وذلك لمساعدة كل تلميذ للتمكن من تعلم الوحدة، واعطاء كل طالب الوقت اللازم لاتمام تعلمه (100، عبد الحميد، 1988: ص 300-301)، ولكن قصور التكنولوجيا المطلوبة في دعم هذه الجهود وتطويرها ادى إلى اختفاء هذه الجهود وغيرها التي بذلت من اجل تطوير اساليب التعلم والتعليم لغرض الوصول إلى التمكن (Block, 1971, PP:4, . 172)

واخذ هذا المدخل بالظهور ونيل الاهتمام من جديد بعد تقديم (سكنر Skinner) في عام 1954 فكرة التعليم المبرمج التي تمكن التلميذ من التعلم الذاتي ويكون السير في العملية التعليمية على وفق قدراته الشخصية وقابلياته من خلال تقسيم الفكرة المعقدة على اقسام صغيرة حتى يتمكن منها، ويعزز السلوك الايجابي فيه وتوافر التغذية الراجعة التصحيحية من أجل تصحيح الاغلاط التي تقع في عملية التعلم وبذلك تحقق الخطوة الاولى على طريق التعلم من اجل التمكن (15، ابو زينة، 1997: 81-82).

وقد اثرت اعمال جين وبادريس (Gagen & Paradise) 1961 في هذا المدخل ولا سيما حين اقترحا امكانية تنظيم التعلم في تسلسل هرمي، إذ يعدان التمكن من وحدة دراسية شرطاً اساسياً ليحصل التمكن من تعلم الوحدة التي تتبعها والتي يمكن ان تكون اكثر تعقيداً من التي سبقتها (Torshen, 1977, PP:51, 194).

وقد عالج (كارول Carroll) 1963 الفروق الفردية من خلال وضع انموذج للتعلم المدرسي قائم على اساس اختلاف الطلبة في زمن تحصيلهم كي يتقنوا واجباً دراسياً معيناً، إذ يمكن للطلاب اتقان الموضوع ولا سيما إذا توافر له الوقت الذي يحتاج اليه في تعلمه. ولمعرفة الانموذج الذي وضعه كارول لابد من معرفة العوامل الخمسة الرئيسة التي تضمنها:

1. **فرصة التعلم:** هي الفترة الزمنية الكلية التي يسمح بها للتعلم، أو الذي يتيحها المعلم لتلاميذه من اجل تعلم مهمة معينة.
2. **الاستعداد والقابلية:** وهما مقدار الفترة الزمنية التي يحتاجها التلميذ للوصول إلى مستوى محدد من التمكن لانجاز مهمة تعليمية معينة.
3. **المثابرة:** وهي رغبة التلميذ في قضائه مقداراً من الوقت حيث تعلمه (Carroll, 1963, PP: 724-726, 179).
4. **القدرة على فهم التدريس:** تعني قدرة التلميذ على اتباع الخطوات في تعلم هذه المهمة زيادة على قدرته على فهم طبيعة المهمة المتعلمة.
5. **نوعية التدريس:** تعني تنظيم الموقف التعليمي وترتيب عناصره بطريقة تسهل على التلميذ تعلم المادة التعليمية. (29، بلوم واخرون، 1983: ص 82-83)، (141، محمد ومجيد، 1991: ص 164).

واتبع (كيلر Keller) الأسلوب عينه في وضعه انموذجاً للتعليم الفردي في تعليم مدخل التعلم من أجل التمكن ويرمي إلى عدم إهمال الجانب الإنساني المتمثل في التفاعل بين المدرس والطالب عند جعل العملية التعليمية عملية فردية، ويستند هذا الانموذج إلى فرضية هي: الاختلاف في سرعة التعلم بين المتعلمين على وفق قدراتهم وخصائصهم ومهاراتهم، لذا يتطلب التعلم تقويماً مستمراً لتوجيه عملية التعلم والتعليم، وليكشف جدوى المقياس طبق الانموذج عام 1964 على إحدى الجامعات في البرازيل يطلق عليها اسم برازيليا، وطبقت كذلك على جامعة ارزونا عام 1965 (193, Torshen, 1972, PP: 53) وتضمن الانموذج الآتي:

لكل مقرر من المقررات الدراسية مادة تعليمية تقسم على وفقه الوحدات الصغيرة ثم تهيأ السبل الكفيلة لانجازها من أهداف سلوكية واختبارات خاصة، وبعد انجاز الطالب الوحدة يتقدم ليجري اختباراً خاصاً في تلك الوحدة وتكون نتيجة الاختبار والحصول على مستوى التمكن هو العامل المؤهل لانتقاله إلى وحدة أخرى، ومن يُخفق في الحصول على هذا المستوى يُعد دراسة الوحدة ذاتياً أو يحضر دروساً تقدم لغير المتمكنين (non masters) بشكل اختياري (70، زيتون، 1999: ص 105-106).

وقد شكل انموذج كيلر حركة تربوية لتفريد التعليم لمبادئه بخصائص معينة هي:

1. إتاحة الفرصة قبالة التلميذ للتعلم على وفق سرعته الذاتية في الانتقال من وحدة إلى أخرى ويكون هذا الانتقال على وفق هذه السرعة.
2. إمكانية اعتماد السبل المختلفة التي من شأنها مساعدة التلميذ على التمكن من المادة سواء كانت إرشادية ومكتبية، أم سمعية، أم بصرية.
3. اعتماد رغبة التلميذ في دراسة المادة التي يهواها وهذا يعني اعتماد حرية الفرد في هذا الاختبار.

4. الاستعانة بالتلاميذ الفائقين الذين انهوا مقرراتهم الدراسية وعملوا مساعدين في شرح الجوانب الغامضة والمبهمة من المادة فضلاً عن الجوانب الصعبة.
5. تحديد مستوى التمكن السابق لتعلم المادة الذي لا يسمح بانتقال المتعلم إلى وحدة أخرى إلا إذا حققه وناله. (77، السعدي، 1989: ص 123) (192, Thompson, 1980, PP: 302).

وقد افاد (بلوم Bloom) من النماذج التي سبقته زيادة على افادته من النتائج التي توصل إليها انموذج (كارول) للتعلم في تقديم مدخل التعلم من أجل التمكن في عام 1968 فنتيجته ترمي إلى أن استعداد التلاميذ يكون على شكل منحني التوزيع الطبيعي الذي ينطبق كذلك على التحصيل الدراسي ولاسيما إذا سار التعلم على وفق هذا الاستعداد، وقد يتطابق منحني التحصيل ومنحني الاستعداد فيحصل معامل الارتباط بينهما إلى (0.70) وخلاف ذلك لو وزع التلاميذ بشكل عادي بحسب استعدادات معينة، وصمم نوع من التعليم المناسب لكل طالب، وأتيح لهم السير في التعليم بالسرعة المناسبة مع منح الزمن الكافي للتعلم، فإنه يتوقع من غالبية التلاميذ أن يحققوا إتقان الموضوع بطريقة فعالة (179, Carrol, 1963, P:75).

فالتلاميذ مختلفون في استعداداتهم وهذا يؤدي إلى اختلاف في حاجاتهم لزمن التعلم والظروف المناسبة لعملية تعلمهم، فذوو الاستعداد المنخفض تكون حاجتهم إلى زمن أطول وظروف خاصة تختلف إلى حد ما عما يحتاج إليه ذوو الاستعداد المتوسط والعالي (138، قطامي، 1994: ص 287-288). ويعد الوقت المتاح للتعلم من أهم المتغيرات في ظاهرة التأخر الدراسي من وجهة نظر (بلوم Bloom) فكل تلميذ سرعة معينة في التعلم تختلف بدورها عن سرعة تعلم تلميذ آخر غيره وعلى وفق ذلك لن نجد تلميذاً متأخراً دراسياً إذا أتى له الوقت الكافي والمناسب مع توافر السرعة إذ ينبغي مراعاة الوقت اللازم للتعلم في تصحيح عملية التعلم وفضلاً عن أن البدء بالمتطلبات الدراسية ضرورة من ضرورات تصميم المحتوى الدراسي

على نحو متسلسل ويخضع إلى مستوى التمكن في تدريسه إذ لا يسمح لأي طالب بالانتقال من موضوع إلى غيره حتى تثبت من تمكنه من الموضوع الذي سبقه (67، زكري، 1993: ص 64).

وقد أمكن ترجمة مخطط (بلوم Bloom) إلى خطوات قابلة للتطبيق في مواقف الصف بعد ادخال (بلوك Block) عام 1971 قسماً من التحسينات عليه ويمكن اجمالها بالآتي:

1. تصحيح اغلاط التلاميذ والصعوبات التي تواجههم بعد كل اختبار من خلال تقديم تغذية راجعة.
 2. تقسيم المحتوى الدراسي على وحدات تعليمية صغيرة.
 3. تحديد أهداف الوحدة التعليمية.
 4. ينبغي إتاحة الوقت الكافي في التعلم لمواجهة الصعوبات الفردية أو الجماعية.
 5. إدراك التلميذ وفهمه طبيعة المادة التي سيتعلمها.
 6. إتاحة فرص تعليمية بديلة إثرائية وعلاجية بطريقة جماعية وفردية.
 7. تقديم اختبارات تكوينية في نهاية كل وحدة.
- (Block, 1976, PP: 77, 174) (31، جابر، 1977: ص 513).

2. مزايا التعلم من أجل التمكن:

تُعدّ الإيجابية ومراعاة الجوانب الإنسانية والتربوية وتزويد التلاميذ بالمهارات الضرورية للتكيف في ظل مجتمع مفتوح وإعطاء الحق لكل فرد فيه بالتعلم والنجاح بما يتلائم وقيم ذلك المجتمع صفات لمدخل التعلم من أجل التمكن (153، مقدادي، 1988: 60).

2. يُعدّ التدريس الفردي عن طريق الكتب الدراسية البديلة أو كتيبات التدريب وبطاقات التوضيح أو الاستعانة بإحدى التقنيات كالتدريس الخصوصي السمعي (Audio Tutorial Instruction)، أو التدريس بالفيديو، أو الحاسوب الشخصي

والتعليم المبرمج، أو العلاج بواسطة التدريس الخصوصي، أو حصص التقوية والتدريس الجماعي عن طريق المجموعات الصغيرة المتعاونة، أو بالنمذجة، أو إعادة مادة التدريس اساليب علاجية يقدمها التعلم من أجل التمكن (69، زيتون، 2001: ص 243-245).

3. إن تحديد الاهداف وتعريف التلاميذ بها مقدماً يجعلهم يدركون المقرر الدراسي والموضوعات المهمة فيه مما يحفزهم إلى التمكن من المادة التعليمية باكتسابهم الاهداف ويوجد لهم حصيلة مفيدة من المادة منظمة تم تعلمها بتمكن.

4. يكون التقدم المتزايد في مستوى التمكن معزراً ايجابياً قوياً من شأنه اقبال التلاميذ على المادة التعليمية والاختبارات التي تشير إلى مدى نجاحهم في استيعاب تلك المادة (29، بلوم واخرون ، 1983:ص204).

5. يساعد الارشاد والاستذكار اللذين يوجد هما التعلم من اجل التمكن التلاميذ على التمكن من الاهداف المعدة وتزوده باقتراحات وحوافز للدرس، زيادة على مساعدته على تطوير ادائه وتربطه بمصادر المعلومات فضلاً عن ارشاده إلى المراجع المناسبة للتمكن من تعلمه.

6. يُعدّ التقويم التكويني الذي يستعمل في مدخل التعلم من اجل التمكن اداة طيعة مرنة ليس الهدف منها الحكم على التلميذ بل مساعدته على التعلم لانه يستند

إلى ان التلاميذ قادرون جميعاً على التعلم واتقانه وان التركيز على تقويم التلاميذ وادائهم أو المتابعة التشخيصية التصحيحية يؤدي إلى حدوث تعلم جيد (149، مدن، 1994: 47-48).

ويرى الباحث انه اذا لم يحقق مدخل التعلم من اجل التمكن فعاليته بالصورة نفسها التي اقترحها انصاره من بلوغ التلاميذ كلهم، أو معظمهم مستوى التمكن المطلوب فان لهذا المدخل من الامكانيات ما يعين المدرس على تقديم نوعية فضلى من التعليم لعدد اكبر من التلاميذ وهو اكبر تحدٍ يواجهه مدرس اليوم، من جهة اخرى فان عمليتي التعلم والتعليم يعملان على تغييرهما مدخل التعلم من اجل التمكن إذ يصبح التعلم في هذه الحالة تعاونياً اكثر منه تنافسياً ويصبح توجيه التعليم صفة المدرس وليس التلقين فقط.

3. الأساليب العلاجية للتعلم من أجل التمكن:

يرتكز كل أسلوب من الاساليب العلاجية التي تستعمل في مدخل التعلم من اجل التمكن على مراعاة مبدأ من مبادئ التعلم أو طريقة من طرائق التدريس بالاستناد إلى

مراعاة طبيعة المتعلم سواء اكان الطلبة يدرسون افراداً ام في مجموعات كبيرة كانت ام صغيرة، ويستعمل هذا النوع من التعليم (العلاجي) عادة للتلاميذ الضعاف في التعليم (67، زكري وآخرون، 1993:ص51-52).

ويؤكد (بلوم Bloom) ضرورة التنوع في الاساليب العلاجية المستعملة في تصحيح اغلاط التعلم، إذ يحتاج كل فرد من التلاميذ إلى انماط ونوعيات مختلفة من

التعليم حتى يتعلم المحتوى نفسه والاهداف التعليمية نفسها بمستوى من التمكن (47، حميدة، 1990:ص121).

وترمي هذه الاساليب إلى تقديم تعليم اضافي، وليس تقديم تعليم ليحل محل التعليم الاصلي، ويمكن الاستغناء عنها في حالة تحقيق التمكن المطلوب. وسيعرض الباحث اساليب علاجية بديلة جماعية وفردية مقترحة لتحقيق التمكن، ومن ابرز هذه الاساليب:

أولاً: الأساليب العلاجية الجماعية:

1. التعلم عن طريق الواجبات البيتية:
إذ يكلف التلاميذ غير المتمكنين من المادة بحل تمرينات أو تطبيقات اضافية لها علاقة بالمفاهيم أو الاهداف التي لم يصلوا فيها إلى مستوى التمكن المناسب (19، أحمد، 1990:ص45).

2. حصص التقوية:
ويتضمن هذا النوع من العلاج على تخصيص حصص أو (محاضرات معينة) لعلاج اغلاط التعلم، يقوم فيها مدرس أو أكثر بالتدريس لعدد من التلاميذ الذين يشتركون في عدد من اغلاط التعلم بغية تصحيح هذه الاغلاط لديهم من خلال تبيان هذه الاغلاط مع تصويبها لهم، وقد يتضمن هذا العلاج ايضاً حل التلاميذ قسم من الاسئلة أو التمرينات التي تساعدهم على تصويب الاغلاط بانفسهم (69، زيتون، 2001:ص344).

3. المجاميع الصغيرة المتعاونة:
يعد تقسيم التلاميذ على مجموعات صغيرة من الاساليب العلاجية المهمة التي لها تأثير ايجابي في التحصيل (20، امين، 1999:ص70)، إذ يجتمع التلاميذ في مجاميع صغيرة (تتراوح بين 3-4 تلميذ) يعالجون سوياً مشكلات التعلم التي يواجهونها، وينبغي أن يتأكد المدرس من ان كل فرد في المجموعة لديه مشكلات

تعلم مختلفة عن زملائه، وبهذه الطريقة يكون لدى كل تلميذ مادة قد تمكن من تعلمها، يستطيع أن يعلمها لبقية الاعضاء في المجموعة (47، حميدة، 1990:ص126).

4. النمذجة:
وهذا يتم من خلال عرض المهارة كمهارة الصلاة مثلاً امام تلميذ واحد، أو مجموعة من التلاميذ موضحاً لهم كيفية ادائها باسلوب صحيح ومبيناً في الوقت نفسه اغلاطهم التي

وقعوا فيها في اثناء ادائها، ويطلب في الغالب منهم بعد ذلك اداء تلك المهارة بشكلها الصحيح واعطائهم تغذية راجعة (Feed back) فورية.

5. اسئلة المراجعة:

يتم هذا النوع من العلاج بإيجاز المادة ومراجعتها، أو لأختبار معرفة التلاميذ الذين يشتركون في عدد من الاغلاط في حل قسم من الاسئلة التي تسهم في تصويب هذه الاغلاط بانفسهم (171, Banks, 1973, P:115)

6. إعادة التعليم:

وهو الاسلوب الاكثر شيوعاً في التعليم، وبمقتضاه يعيد المعلم تعليم قسم من المعلومات، أو المهارات المتضمنة في الوحدة الدراسية (69، زيتون، 2001:ص345)، وفي هذا الاسلوب يحرص المعلم على اعادة تدريس الوحدة بشكل يختلف عن تعليمها المبدئي (100، عبد الحميد، 1988:ص302).

7. المذكرات التدريبية:

يسهم هذا النوع من العلاج في مساعدة التلاميذ الذين لا يستطيعون فهم الافكار، والمبادئ، والمفاهيم في اطار الكتاب المدرسي، فقد يحتاج بعض التلاميذ إلى التدريبات والاعمال الخاصة التي يمكن ان تزوده بها المذكرات التدريبية (29، بلوم وآخرون، 1983:ص85).

8. التدريس الخاص:

تتمثل العلاقة الفردية بين المدرس والطالب اكثر انواع المساعدة تكلفة وعليه ينبغي قصر استعمالها على الحالات التي لا تفيد فيها الطرائق الاخرى، ومع ذلك فانه ينبغي اتاحة التعليم الخاص للتلاميذ حسب الحاجة، وفي الظروف المثالية ينبغي اتاحة التعليم الخاص غير المعلم الاعتيادي؛ لأنه يستطيع أن يتبع طريقة جديدة في النظر إلى فكرة أو عملية، وينبغي ان يكون المعلم الخاص ماهراً في التعرف على مواضع الصعوبة في تعلم التلميذ وان يساعده بطريقة لا تجعله يعتمد عليه باستمرار (29، بلوم وآخرون، 1983:ص85).

ثانياً: الأساليب العلاجية الفردية:

1. الإرشاد الخاص:

وفيه تقدم للطالب ارشادات ومساعدات خاصة، وعادة ما يقوم به الزملاء، إذ يطلب من الطلبة المتفوقين الذين تمكنوا من مادة معينة ان يقوموا بتدريسها لزملائهم الذين يواجهون صعوبة في تعلمها (173, Block & Anderson, 1975, 34-37) (47، حميدة، 1991:ص125).

2. الاستعانة (بالكراتات) الملونة:

وتساعد في تعميق فهم الطالب لمصطلحات ومفاهيم ومبادئ معينة درست في الوحدة ويخصص كارت لكل مفردة سواء اكانت مصطلحاً أو مفهوماً، وتكتب المفردة على احد وجهي الكارت وعلى الوجه الاخر يكتب تعريف، أو شرح، أو توضيح لها وترقم الكارتات وتحفظ في مكتبة الصف ويُعد لها فهرساً.

3. التعلم عن طريق الحاسوب:

ويتمثل هذا النوع من التعلم في تسخير الحاسوب وبرامجه لتقديم المعلومات، والتعريف بالمهارات والتدريب على حل المسائل والتمرينات وفي تشخيص جوانب الضعف وعلاجها للوصول بالطلبة إلى مستوى التمكن، إذ يمكن أن تظهر على شاشة الحاسوب نقاط القوة والضعف وتحديد الاهداف التي تمكن منها أو التي لم يتمكن منها، ومن ثم توجيه الطلبة لخطوات علاجية محددة، أو اعطائهم معلومات علاجية بطريقة مشوقة تعمل على جذب انتباههم للتعلم (189, Rossenhine, 1983, P: 335-337).

4. التعليم المبرمج:

وتقوم فكرة هذا التعليم على تقسيم المادة الدراسية على اقسام صغيرة متتابعة لكي يتم التمكن منه، وتعزيز السلوك المرغوب فيه، وتهيئة تغذية راجعة مباشرة لتصحيح اغلاط التعلم (19, Torshen, 1977, P:51).

5. العلاج عن طريق الكتب الدراسية البديلة:

تختلف الكتب المدرسية في درجة وضوحها في شرح فكرة معينة ولا يعني تبني المدرس لكتاب معين، وان الكتب الاخرى لا يمكن أن تستعمل في مواضع معينة من التدريس حينما تكون ذات فائدة في مساعدة طالب معين لا يستطيع فهم الفكرة في الكتاب المقرر، والمهمة هنا هي تحديد اين يجد الدارس صعوبة في فهم التدريس ثم امداده بكتب تعرض شروحا بطرق اكثر كفاية لتلك الافكار من الكتاب المقرر الاصلي (29، بلوم واخرون، 1983:ص85).

6. العلاج عن طريق كتب أو كتيبات التدريب:

وبمقتضاه يوجه الطالب إلى تصحيح اغلاطه بطريقة فردية، عن طريق قياسه بحل مجموعة من التمرينات والتدريبات المضمنة في كتب، أو كتيبات معينة يطلق عليها كتب، أو كتيبات التدريب (69، زيتون، 2001:ص343).

4. اثر التقويم التكويني في مدخل التعلم من اجل التمكن:

للتقويم التكويني (Formative Evaluation) دور اساسي في مدخل (بلوم Bloom) للتعلم من اجل التمكن لذا يمكن تعريفه بانه اختبارات تكوينية مستمرة تطبق خلال التعلم لوجود تغذية راجعة للطالب والمدرس، ولمتابعة التعليم في تعرف ما تعلم، وما يحتاج اليه في التمكن من المادة (58، رجب، 1989:ص11).

وقد ظهر هذا النوع من التقويم في بداية السبعينات فكان فاتحة خير وعهد جديدة في التقويم التربوي ليصبح بعدها مدخلا شاملا يستعمل لتحسين عملية التعلم والتعليم وقد عده المربون والمتخصصون في مجال القياس والتقويم نقلة نوعية في عمليات التقويم والتعليم وقد اطلق (سكريفن Scriven) عليه اسم التقويم التكويني أو البنائي أو التطويري ليبدل على التقويم الذي يحصل عدة مرات في خلال عمليتي التعلم والتعليم لغرض تحسينها وتطويرها يظن (فلانجان Flanagan) أن التقويم

التكويني اداة ذات تأثير أقوى من تأثير التقويم الختامي وسيعمل على تحسين نوعية التربية والدفع بعجلتها نحو الامام اذا أحسنَ توظيفه (115، عطا الله، 1985، ص13).

ويرى (بلوم Bloom) أنّ الاختبار التكويني يدعم تعلم الطالب الذي تمكن تماماً من المادة وتؤكد له كفاية طريقته في التعلم والدراسة.

فالتلميذ الذي يظهر تمكناً في الاختبارات المتتالية يقل قلقه على التحصيل في المقرر (29، بلوم وآخرون، 1983:ص93).

ولخص كل من (ستيفانز وميروكهوفر وانتوني) بحوثاً كثيرة أكدت فائدة الاستعمال المستمر للاختبارات التكوينية القصيرة ولاسيما اذا رافقتها تغذية راجعة تصحيحية (29، بلوم وآخرون، 1983:ص202).

ويرى بلوم أنّ هناك فوائد في استعمال اختبارات التقويم التكويني وقد اقترح تطبيقها في خلال كل وحدة تعليمية ولاسيما في نهايتها لتأكيد تمكن الطلبة من العناصر التعليمية التي تتضمنها كل وحدة دراسية.

وتعزز نتيجة الاختبارات التكوينية تعزيزاً مثمراً للطلبة الذين وصلوا إلى مستوى التمكن أو إلى مستوى قريب منه إذ تتوافر للطلبة تغذية راجعة ايجابية من كل وحدة تعليمية صغيرة، وكلما تكرر وجود الدليل على مستوى التمكن كان ذلك تعزيزاً لهم على استمرار الجهد والاهتمام الكاملين لمتابعة المادة التعليمية، ومن لم يستطع الوصول إلى مستوى التمكن من الطلبة فبأمكانه تعرف ما تعلمه، إذ يعد ان تطبيق الاختبار التكويني يمكن للطلبة تعرف الاسئلة التي اخفقوا في الاجابة عنها ويمكنهم في المقابل تعرف الاسئلة الصحيحة التي استطاعوا الوصول إلى حلول لها فتتوافر لهم المعلومات عن الاجزاء التي تتطلب مراجعة ثانية (15، الملحم، 1996:ص203-204).

وللتقويم التكويني مزايا منها: انه لا يعطي حكماً على المتعلم خلال مدة التعلم ولا يعاقب المتعلم على ما يخفق فيه ويقع فيه من اغلاط بل يفيد منه بوصفه تشخيصاً لإعادة التعلم، أو علاج الضعف والقصور ولا يوازن اداء الطالب وتحصيله باداء رفاقه بل يوازن بالمطلوب ادائه بوصفه محكاً، ويُعدّ التقويم التكويني جزءاً من التعلم والتعليم فهما عنصران متلازمان وهو جزء منهما، ويكون تركيزه على مساندة المتعلم ودعمه بالوسائل المختلفة للوصول به إلى التمكن المناسب لذا تستثمر نتائجه لتجويد عمليتي التعلم والتعليم (92، صيداوي، 1992، ص9) (8، ابن فاطمة، 1993:ص168).

ويؤكد الباحث اهمية استعمال التقويم التكويني لأثره الفاعل وفائدته الكبيرة في تحفيز الطلبة، واثارة اهتمامهم، وميولهم، واتجاهاتهم، وتعزيزها بطريقة ايجابية من خلال التغذية الراجعة التصحيحية فتكتشف اغلاط الطلبة ليتم معالجتها اولاً بأول، من خلال استعمال الاساليب العلاجية المناسبة لموضوعات التربية الاسلامية التي لم يحصل فيها تعلم كامل للوصول إلى التمكن المطلوب لتحسين العملية التعليمية وتطويرها.

5. التعلم من اجل التمكن والتقويم المحكي المرجع:

يمكن عدّ التعلم من اجل التمكن المدخل الذي بُني عليه التقويم المحكي المرجع ومواجهة التقويم معياري المرجع⁽³⁾، وقد توافقت هذه النهج مع الصيحات المتزايدة للتعلم الذاتي ومدارس بلا فشل واستعمال التكنولوجيا في التعلم مما يغزز تقدم الطالب وتحسين

مستواه لذا اصبح الشعار السائد، وهو القياس والتقويم مدخلاً لاصلاح التعليم ورفع مستوى كفاية كل طالب بدلاً من الفرز والتصنيف (88، الصفتي، 1994، ص4).

ومن المعروف ان كلمة محك كلمة عربية قديمة كانت تستعمل لمعرفة كون الاحجار كريمة أو لا، إذ كانت هناك مجموعة احجار كريمة معينة وثابتة متفق عليها على انها مقياس مرجعي للتأكد منها ويتم ذلك بحك الاحجار القديمة مع الجديدة، ومن الخدوش التي تحصل يمكن معرفة كونها أصلية أو غير اصلية وبذلك تكون الاولى مقياساً موضوعياً مرجعياً ثابتاً لقياس صدق الاحجار الكريمة.

ويمكن اطلاق مصطلح التقويم المحكي المرجع (Criterion-references) على التقويم الذي يركز على سير عمليتي التعلم والتعليم لدى المتعلم في مسيرته نحو تمكن ما هو مطلوب منه وقد انتشر هذا التقويم في الولايات المتحدة الامريكية منذ اوائل السبعينات من القرن الماضي.

ويعتمد هذا النوع من التقويم (المحكي المرجع) تقدير اداء الطالب بالاستناد إلى مجموعة من الاهداف المحددة والمصوغة صياغة اجرائية سلوكية بغض النظر عن اداء الطالب وعلاقته باداء زملائه في الصف ان النظام المرجعي في هذه الحالة ليس معيار الجماعة بل هو محك الاداء المطلوب التمكن منه وهذا يعني ان المدرس لا ينصب اهتمامه على تفوق الطالب على (80%) من زملائه في التحصيل الدراسي بقدر ما يهتم ان يكون الطالب قد انجز (80% أو 90%) من الاهداف التعليمية لوحدة دراسية معينة (116، علام، 1984:ص16-17).

وانبثقت انموذجات تربوية من هذا الاتجاه الذي يعتمد التمكن والتقويم المحكي المرجع تكاملت فيها عمليتا التقويم، والتعليم بمعنى ان كل واحد منهما اصبح يخدم الآخر بوصفهما مكونين من مكونات المنظومة التعليمية لتحقيق أهداف نوعية محددة، وهذه الانموذجات جميعاً تعتمد التعلم القائم على التمكن.

ويرى الباحث أنه في ظل الانفجار المعرفي المتسارع، ومحاولة الدول النامية ومنها العراق تحقيق النمو العلمي والاقتصادي والاجتماعي بسرعة للحاق بركب التقدم ومواكبة الثورة العلمية والتكنولوجية، لم يعد كافياً لشعبنا الاعتماد على الاقلية الموهوبة في دعم اقتصاده وتنميته بل به حاجة لتوظيف امكاناته لتنمية الاكثرية التي تستطيع ان تكمل تعليمها بنجاح.

6. الانتقادات الموجهة إلى مدخل التعلم من أجل التمكن:

على الرغم من الانتشار الواسع لمدخل التعلم من أجل التمكن ولأنه مدخلاً يساعد على تنمية قدرات الطلبة وزيادة دافعيتهم باتجاه التعلم وايجاد اتجاهات ايجابية نحو التعلم ولاسيما تعلم موضوع، أو وحدة دراسية إلا ان له معارضين إلى جانب المؤيدين له وجود مداخل تعليمية مرنة فيها زيادة على تزويدها الطلبة بمهارات معقدة لاستمرارية الحياة الحقيقية في داخل الصف الدراسي، ويرى معارضو هذا المدخل خلاف ذلك إذ يصفون

مداخله بالجمود والميكانيكية لأنها تزود الطلبة بمهارات يسيرة مطلوبة للحياة في مجتمع مغلق لذلك لن يتذوقوا تعقيدات التعلم المدرسي.

وذكر (دولي ومردث Dolly & Merdith) هو ان مدخل (بلوم) غير عملي على مستوى التطبيق فأكثر المدرسين مارسوا التدريس بصور تختلف عما يتطلبه هذا المدخل من مهارات متنوعة في التخطيط السابق للتعلم، فهذا المدخل يفترض وجود مهارات متنوعة لدى المدرسين ولأسيما في وضع معايير ومقاييس تمثل التمكن الحقيقي، وصوغ اهداف سلوكية للوحدات الدراسية وتصميمها إذ تشمل اساليب علاجية ومواد تعليمية مختلفة، فضلاً عن تصميم عدد من الاختبارات يتم استعمالها على وفق خطوات هذا المدخل وصعوبة اقناع المدرسين بقضاء وقت في التخطيط السابق للوحدات الدراسية وجهد عوضاً عن استعمال هذا الوقت في التدريس الفعلي (184, Dooly & Merdith, 1977, PP:72).

في حين يرى (برتون Britton) وهو من مؤيدي هذا المدخل أن مدخل بلوم حول الخطوات الرئيسة التي تحتاج إليها أي منهج لاعداد المدرسين التي لا بد لكل مدرس من الالمام بها ليقوم بمهنة التدريس، ولكنه ايدهما في مسألة الحاجة إلى الوقت والجهد من اجل التخطيط السابق والتهيئة لايجاد بدائل التدريس والتغذية الراجعة الملائمة، واقترح بهذا الشأن ان تشارك مجموعة من المدرسين في التخطيط السابق واستعماله في تدريس الطلبة (180, Britton, 1981, PP:50).

وقد وجه انتقاداً اخر لانصاره وجهه اليه (جونز وسكاليفك Jones & Skaalivk) وهو أن هذا التعلم يعوق الطالب ذا الاستعداد العالي، لأنه مطالب بانتظار زملائه البطيئين التعلم (47، حميدة، 1992:ص128).

ويرى (بلوم) ضرورة تغيير معدلات تعلم الطلبة ومساعدة البطيئين التعلم ليكونوا اكثر سرعة في تعلمهم إذا وفر التعلم من اجل التمكن الاساليب العلاجية. يتضح مما تقدم أن مدخل التعلم من اجل التمكن قد لاقى اهتماماً واضحاً من كثير من المتخصصين والباحثين، وانتقاداً من القسم الاخر، وعلى الرغم من المعوقات التي رافقت عملية التطبيق في المدارس يرون اهمية هذا المدخل في تزويد الطلبة بالمهارات اللازمة للنجاح، وذلك بزيادة اهتمام المدرسين في اتاحة الفرصة لنسب اكبر من الطلبة لكي يتعلموا أو يحققوا النجاح ويكثروا اتجاهات ايجابية نحو مادتهم تنعكس اثارها في سلوكهم ويشعرون بثقة اكبر في نفوسهم وهذا ما تدعو اليه شريعتنا الاسلامية السمحة في حق كل فرد في التعلم والكسب الحلال.

الفصل الثاني

المبحث الثاني الاتجاهات

1. أهميتها
2. خصائصها
3. مكوناتها
4. العوامل المؤثرة في تكوينها
5. وظائفها
6. أنواعها

1. أهميتها:

تؤدي الاتجاهات دوراً مهماً في استجابات الفرد المختلفة للمثيرات المتباينة التي يواجهها في حياته اليومية، وقد تكون تلك الاستجابات لمثيرات ايجابية أو سلبية تبعاً لتقلبه أو رفضه لتلك المثيرات.

وتقوم الاتجاهات بتنظيم العمليات الانفعالية والادراكية والمعرفية من ناحية، وتعمل من ناحية أخرى على توجيه الفرد إلى اتخاذ السلوك الملائم والمقبول لدى افراد الجماعة،

وتساعد الجماعة على اتخاذ القرارات من قسم من المواقف الاجتماعية والنفسية بثقة تامة ومن دون تردد (145، المخزومي، 1995:ص17)، (59، رضا، 1982:ص144). ولقد كان موضوع الاتجاهات ولمّا يزل موضوعاً مهماً في علم النفس، ولا سيما في الموضوعات المرتبطة بجوانب النشاط الانساني، فهي تساعد الفرد على التكيف مع الحياة الواقعية وتساعد على التكيف الاجتماعي. وذلك عن طريق قبول الفرد الاتجاهات التي ترغب فيها الجماعة فيشاركهم فيها، ومن ثم يشعر بالتجانس معهم، وتعمل الاتجاهات على اشباع كثير من الدوافع والحاجات النفسية والاجتماعية، مثل الحاجة إلى التقدير الاجتماعي والقبول الاجتماعي، والحاجة إلى الانتماء، فضلاً عن انها تعمل على تسهيل الاستجابة في المواقف التي تكون للفرد فيها اتجاهات خاصة بها، فلا يضطر إلى البحث عن سلوك جديد في كلّ مرة تجابه به الموقف.

وتساعد الاتجاهات الفرد على تفسير ما يمر به من خبرات ومواقف، وتعطي الموقف معنى ودلالة، وليس هذا فحسب بل تفيد معرفة الاتجاهات في كثير من الميادين، واذ تفيد العمال في عملهم ونظم الادارة في الميدان الصناعي، من تحقيق سعادة العمال وتكيفهم، وتفيد في زيادة الانتاج ورفع مستواه وتقليل حوادث الاصابة، وتفيد في الميدان التربوي الادارة التعليمية في معرفة اتجاهات الطلبة نحو المواد الدراسية المختلفة، ونحو زملائهم وكتبهم ومدرسيهم ونظم التعليم (125، عيسوي، 1995:ص197-198).

2. خصائص الاتجاهات:

من ابرز خصائص الاتجاهات

1. يمكن قياس الاتجاهات وتقويمها.
2. يمكن أن يكون الاتجاه ايجابياً أو سلبياً أو محايداً.
3. تتميز الاتجاهات بخصائص انفعالية من خلال الموقف التفضيلي عند الفرد (الحب – الكراهية) تجاه موضوع ما.
4. قد يكون الاتجاه قوياً ويبقى قوياً، يقاوم التعديل والتغيير وقد يكون ضعيفاً يمكن تعديله وتغييره
5. يمكن الاستدلال على الاتجاهات عن طريق ملاحظة سلوك الفرد تجاه الموضوع أو الشيء المعني.
6. تتشكل الاتجاهات نتيجة الخبرات والتنشئة الاجتماعية، لذ فهي مكتسبة ومتعلمة.
7. الاتجاهات هي عبارة عن علاقة قائمة بين الفرد وموضوع معين.
8. قد تكون الاتجاهات ثابتة، أو متغيرة، يمكن تعديلها وتغييرها وهي محددة بموضوعاتها.

9. يحرك الاتجاه سلوك الفرد نحو الأشياء والموضوعات التي تحيط به، لذا يكون الاتجاه دينامياً متحر (134، القاعود، 1991:ص66)، (44، حسين، 1991:ص112-113).

3. مكونات الاتجاهات:

للاتجاه مكونات ثلاث يتم قسم منها بالقسم الآخر، ولهذه المكونات علاقة بتوجيه الاستجابة وتحديدها سواء اكانت ايجابية ام سلبية، وهي مرتبة بحسب مراحل تكوين الاتجاه على النحو الآتي:

1. المكون المعرفي Knowledge Component

ويمثل هذا المكون المرحلة الاولى من تكوين الاتجاه، ويحتوي على حصيلة المعارف والمعلومات والحقائق التي تتجمع لدى الفرد ولها علاقة بموضوع الاتجاه.

2. المكون الوجداني Affective component

ويمثل المرحلة الثانية في تكوين الاتجاه، ويشير إلى مشاعر الحب والكرهية التي يواجهها الفرد تجاه موضوع الاتجاه، إذ يكون مرتبطاً بتكوينه العاطفي، وهذا يؤدي إلى موقف تفضيلي لموضوع الاتجاه (حب، أو كراهية، أو تأييد، أو رفض).

3. المكون السلوكي Behavioral component

ويمثل هذا المكون المرحلة الثالثة في تكوين الاتجاه، ويشير إلى الخطوات الاجرائية التي ترتبط بسلوك الانسان نحو موضوع الاتجاه، ببيان قبوله أو رفضه استناداً إلى تفكيره النمطي بشأنه واحساسه الوجداني به، لذا يعدّ هذا المكون المحصلة النهائية والترجمة العملية لتفكير الانسان وانفعالاته بشأن مثيرات هذا الموضوع مكونة الاتجاه العام نحوه، سواء اكان ايجابياً ام سلبياً.

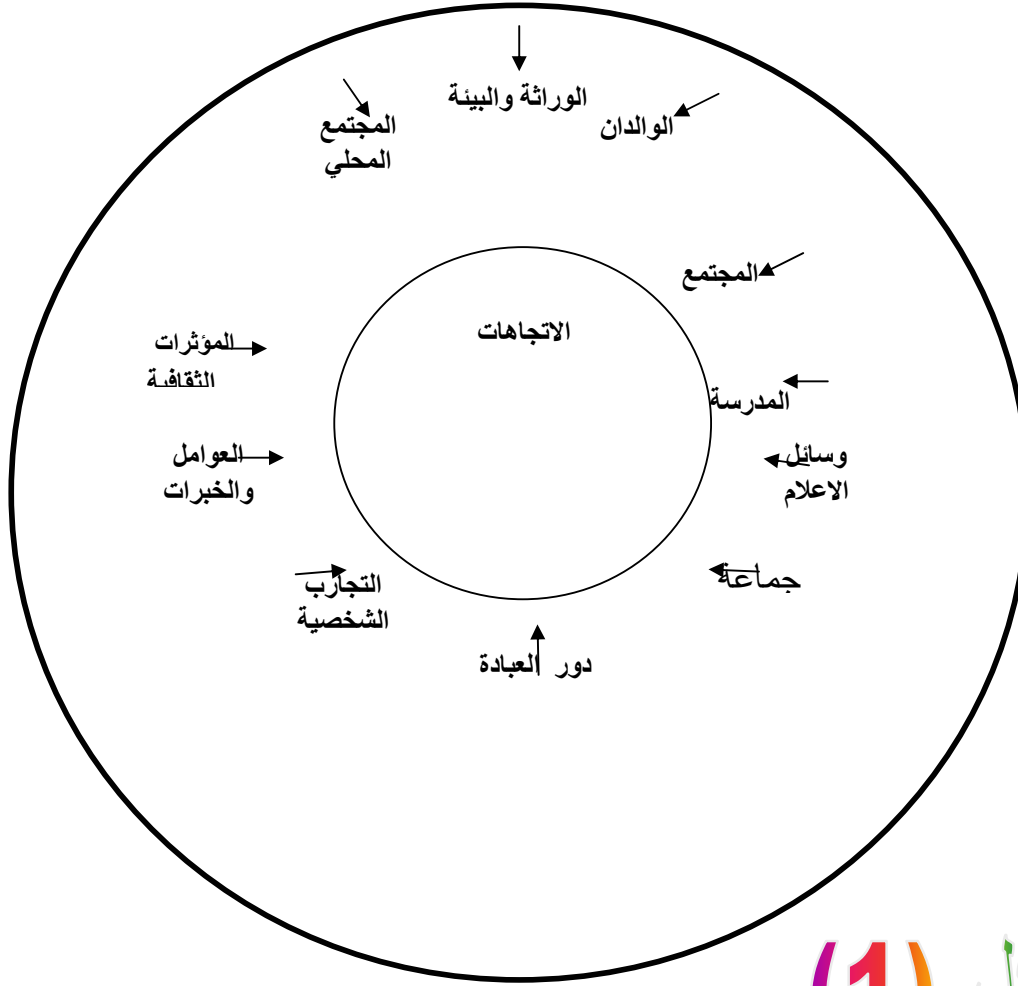
(28، بلقيس ومرعي، 1982:ص 183) (163، هزايمة، 1994:ص2).

4. العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات:

هناك عوامل عدة تؤثر في تكوين الاتجاهات هي على النحو الآتي:

1. الوراثة والبيئة.
2. الوالدان.
3. المدرسة.
4. المجتمع.
5. جماعة الأصدقاء.
6. دور العبادة.
7. وسائل الاعلام.
8. الخبرات الشخصية.
9. المؤثرات الثقافية والحضارية.
10. المجتمع المحلي.

والشكل (1) يوضح العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات:



الشكل (1)

العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات (28، بلقيس ومرعي، 1982:ص13)

5. وظائف الاتجاهات:

للاتجاهات وظائف متعددة منها:

1. وظيفة التعبير عن القيم: Value expressive function

يعبر الفرد عن قيمته الاجتماعية بالاتجاهات المختلفة التي يحملها، ويكون صريحاً في التعبير عن التزامه وتأكيد الصفات الايجابية التي تخصه

2. وظيفة التعبير عن الـ (انا): Ego-Defensive function

انّ عملية الانكار عملية لا شعورية يلجأ اليها الفرد لغرض الهروب من المواقف التي تكون مؤذية له، وتكون رغبة الفرد في المحافظة على احترامه لنفسه هي السبب في لجوئه إلى مثل هذا السلوك.

3. الوظيفة التكيفية أو النفعية

Instrumental adjective or utilitarian function

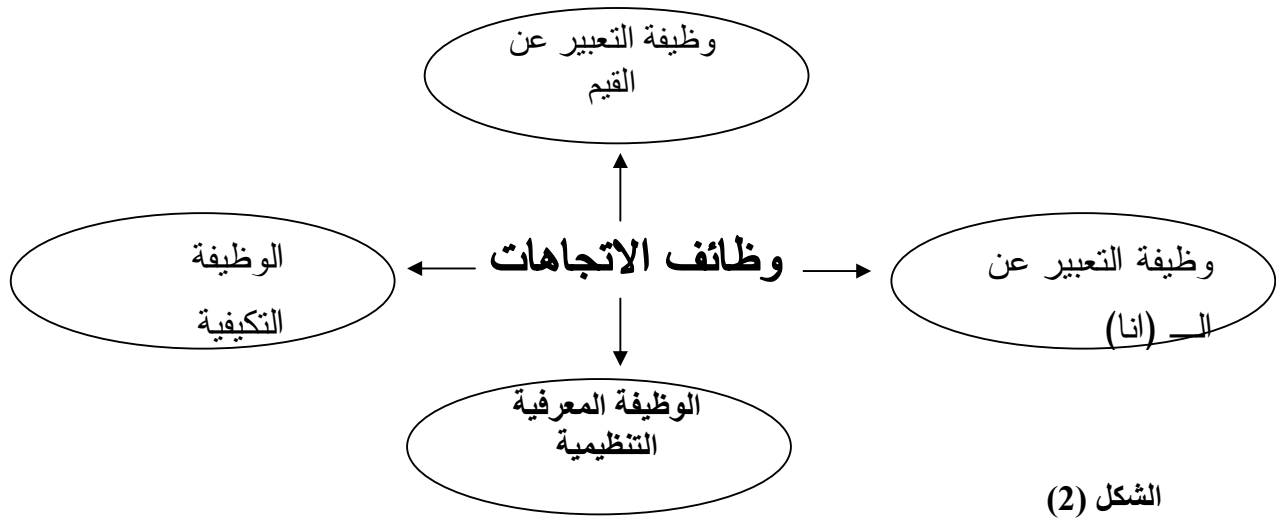
يطمح الافراد إلى تحقيق المنفعة الشخصية، والافادة من البيئة المحيطة بهم، ويعدّ قسم منه المدرسة السلوكية التي اعتمدت على تعزيز الاثابة انموذجاً لهذا الاتجاه، فقد يكون الفرد اتجاهاً ايجابياً ويندفع لتكرار المواقف التي تؤدي به إلى التعزيز والاثابة، لكنه يكون اتجاهاً سلبياً نحو المواقف التي تؤدي إلى العقاب ثم يبتعد بعد ذلك عنها.

4. الوظيفة المعرفية التنظيمية: Knowledge function

تتكون لدى الفرد عن طريق الاتجاهات نزعة لتحسين الادراك والمعتقدات وقد اكدت المدرسة (الجشطالتيّة) هذه الفكرة، فقد ذكر (كارتز) ان تغيير الاتجاهات يتطلب اسلوباً يجانس نوع الوظيفة التي يؤديها الاتجاه.

(145، المخزومي، 1995:ص9) (66، الزغبي، 1994:ص184).

والشكل (2) يوضح وظائف الاتجاهات:



الشكل (2)

وظائف الاتجاهات

6. أنواع الاتجاهات:

تصنف الاتجاهات التي يحملها الفرد على انواع مختلفة منها:

1. اتجاهات ايجابية واتجاهات سلبية:

ينجذب الفرد إلى الموضوع الذي يحمل نحوه اتجاهاً ايجابياً، في حين انه يبتعد عن الموضوع الذي يحمل تحوه اتجاهاً سلبياً.

2. اتجاهات سرية واتجاهات علنية:

كثيراً ما تنشأ اتجاهات سرية لدى الافراد، وذلك عند انضمامهم إلى حزب سياسي معين محظور، اما الاتجاهات العلنية فإن الفرد لا يجد حرجاً من الاعلان عنها والبوح بها للآخرين.

3. اتجاهات عامة واتجاهات خاصة:

والاتجاهات العامة هي اتجاهات يحملها عدد من الناس كاتجاهاتهم نحو منظمة معينة، أو حزب سياسي، أو جمعية علمية، اما الاتجاهات الخاصة فهي التي تتضمن الاتجاهات الشخصية الذاتية للفرد.

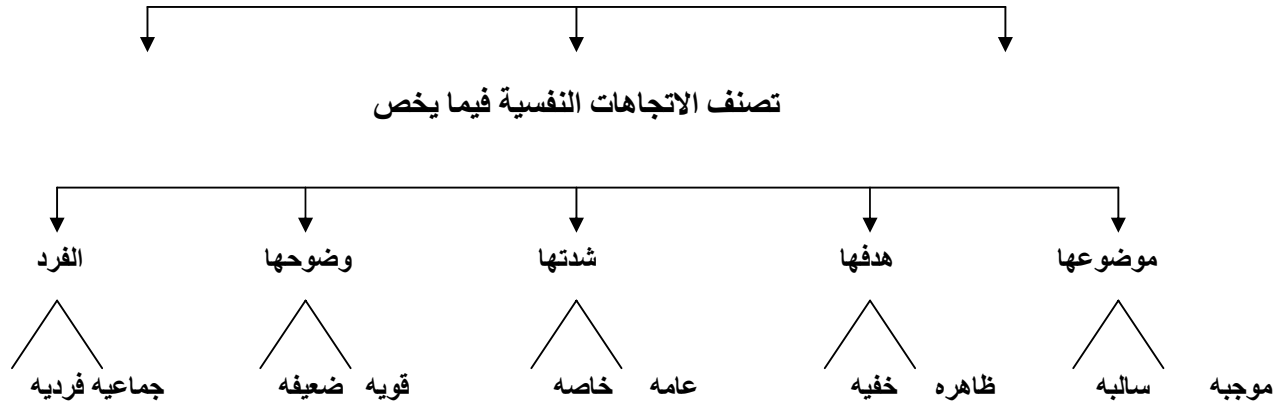
4. الاتجاهات القوية والاتجاهات الضعيفة:

ويمثل الاتجاهات القوية التدين فالفرد حينما يسمع شيئاً سيئاً إلى الدين الذي ينتمي اليه يغضب، في حين أن الفرد غير المتدين لا يواجه مثل هذا الموقف إلا باللامبالاة وعدم الاكتراث.

5. اتجاهات جماعية واتجاهات فردية:

هناك اتجاهات تكون مشتركة بين جماعة من الافراد كاتجاهاتهم نحو قائد معين أو فريق رياضي. اما الاتجاهات الخاصة فهي تخص الفرد نفسه، وهي تعدّ اتجاهات فردية كاتجاه الفرد نحو صديق معين.(121، عمر، 1992:ص178-181)، (80، السيد، 1985:ص251-253).

والشكل (3) يوضح انواع الاتجاهات:



الشكل (3)

أنواع الاتجاهات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لقسم من الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة على نحو ما بالدراسة الحالية، وبيان أهميتها، وموازنتها، ومن ثم بيان جوانب الإفادة منها. لذا فقد قسم الباحث الدراسات السابقة على النحو الآتي:

أولاً: دراسات تناولت اثر الأساليب العلاجية للتعلم من اجل التمكن:

1. دراسة زاير 1999م.
2. دراسة الربيعي 2003م.
3. دراسة رجب 1989م.
4. دراسة بلوك وتيرني 1979م.
5. دراسة دلشاو واوكي 1983م.

ثانياً: دراسات تناولت مدخل التعلم من اجل التمكن واتجاهات الطلبة نحو المادة:

1. دراسة جمعة 1989م.
2. دراسة الفالح 2001م.
3. دراسة ثومبسون 1980م.

وقد ناقش الباحث بعد عرض كل دراسة سابقة قسم من النقاط التي انفردت بها، وذلك بحدود ما توافر فيها من معلومات إذ إن معظم الدراسات التي حصل عليها كانت مستخلصات موجزة نُشرت عنها، وهذا مالم يمنحه فكرة واسعة عن فصولها، والإجراءات المتبعة فيها، وبعد عرض الدراسات السابقة كلها وازن الباحث فيما بينها

من حيث أهدافها، وعيانتها، واختباراتها التكوينية، وأساليبها العلاجية، ومددها الزمنية، وعمليات التكافؤ فيها، وأدوات بحثها، وما استعملته من تصاميم تجريبية، وما أسفرت عنه من نتائج.

أولاً ا: دراسات تناولت اثر الأساليب العلاجية للتعلم من اجل التمكن وهي:

1. دراسة زاير: 1999

وكانت بعنوان (اثر أساليب التقويم التكويني العلاجية في تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية والاحتفاظ به في قواعد اللغة العربية) رام الباحث من دراسته تعرف اثر ثلاثة أساليب علاجية للتقويم التكويني في تحصيل طلبة الصف الخامس الأدبي والاحتفاظ به في قواعد اللغة العربية.

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (222) طالباً وطالبة، اختيروا من بين المدارس المتوسطة والثانوية في محافظة بغداد بواقع (75) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية الأولى التي تعرض طلبتها الذين لم يصلوا إلى مستوى التمكن المطلوب إلى أسلوب إعادة التدريس، و

(74) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية الثانية التي تعرض طلبتها الذين لم يصلوا إلى مستوى التمكن المطلوب إلى أسلوب التطبيقات الاثرية، و (73) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية الثالثة التي تعرض طلبتها الذين لم يصلوا إلى مستوى التمكن المطلوب إلى أسلوب التمرينات البيئية.

درس الباحث مجموعات البحث الثلاث، وكافاً بين أفرادها في متغيرات: العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للإباء والأمهات، والتحصيل العام في درجات العام السابق للتجربة، والمعلومات السابقة عن المادة.

وفي نهاية التجربة التي استمرت عاماً دراسياً كاملاً أجرى الباحث اختباراً تحصيلياً ذا صورتين متكافئتين الأولى لاختبار التحصيل، والثانية لاختبار الاحتفاظ، تألفت فقراته من (60) فقرة من نوع الاختيار من متعدد والتكميل والإجابات القصيرة،

وتحقق الباحث من صدق الاختبار وثباته وقدرة فقراته على التمييز، وتحديد معاملات صعوبتها وفعالية بدائلها في التطبيقين، وبعد استعمال تحليل التباين الأحادي، وطريقة شيفيه (Sheffe) في معالجة البيانات إحصائياً أسفرت نتائج هذه الدراسة عما يأتي:

1. تفوق طلبة المجموعة التجريبية الأولى على المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة، وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.001).

2. تفوق طلبة المجموعات التجريبية الأولى على المجموعتين الثانية والثالثة في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.001).

3. تفوق طالبات مجموعات البحث الثلاث على طلاب مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي، وفي اختبار الاحتفاظ بالتحصيل وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.001).

4. هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) بين درجات طلبة مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي ودرجاتهم في اختبار الاحتفاظ. (61، زابر، 1999: ص1-166).

مما يلاحظ على هذه الدراسة أنّ الباحث لم يُعدّ خططاً دراسية للأساليب العلاجية التي تضمنتها دراسته في حين إن عنوان دراسته هو (اثر أساليب التقويم التكويني العلاجية في تحصيل طلبة المرحلة الاعداية والاحتفاظ به)، وعند قياس الباحث للثبات بالصور المتكافئة اخذ عينة من الإناث فقط في حين ضمت عينته ذكوراً وإناثاً ص 132، ومما يسجل للباحث عدد الاختبارات التكوينية التي طبقت في أثناء مدة التجربة، والمدة الزمنية التي استغرقتها التجربة، وحجم العينة المناسب

2. دراسة الربيعي: 2003

وهي بعنوان (اثر ثلاثة أساليب علاجية في تحصيل طالبات الصف الرابع العام والاحتفاظ به في مادة التاريخ) وكان الغرض منها الموازنة بين ثلاثة أساليب علاجية وهي أسلوب إعادة التدريس، وأسلوب الواجبات البيئية، وأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل طالبات الصف الرابع العام والاحتفاظ به في مادة التاريخ.

ولتحقيق مرامي الدراسة اختارت الباحثة عشوائياً عينة البحث البالغة (124) طالبة من طالبات الصف الرابع العام في إحصائية بلقيس للبنات في بغداد بواقع (42) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى التي تعرضت طالباتها اللواتي لم يصلن إلى مستوى التمكن المطلوب لأسلوب إعادة التدريس، و (41) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية التي تعرضت طالباتها اللواتي لم يصلن إلى مستوى التمكن المطلوب لأسلوب الواجبات البيتية، (41) طالبة في المجموعة التجريبية الثالثة التي تعرضت طالباتها اللواتي لم يصلن إلى مستوى التمكن المطلوب لأسلوب المجموعات الصغيرة.

درست الباحثة نفسها مجموعات البحث الثلاث، وكافأت بين أفرادها في متغيرات: الذكاء، والمعلومات السابقة عن المادة، والتحصيل العام في درجات العام السابق للتجربة، والمستوى الدراسي للأبوين.

وفي نهاية التجربة التي استمرت فصلاً دراسياً كاملاً أجرت الباحثة اختباراً تحصيلياً، تألفت فقراته من (60) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وتحققت الباحثة من صدق الاختبار وثباته وقدرة فقراته على التمييز، وتحديد معاملات صعوبتها وفعالية بدائلها، وبعد استعمال تحليل التباين الأحادي، وطريقة شيفيه في معالجة البيانات إحصائياً أسفرت نتائج الدراسة عن ما يأتي:

1. تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة، وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05).

2. تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل، وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05).

3. هناك ارتباط ذا دلالة عند مستوى (0.05) بين درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي ودرجاتهم في اختبار الاحتفاظ.

(57، الربيعي، 2003: ص5-133). ومما يسجل على دراسة الربيعي إن الباحث عندما صاغ فرضياته الصفرية في الفصل الأول من دراسته ص14 حددها بمستوى دلالة (0.05). ولكنه عند تحليل النتائج كانت الفرضيات بمستوى دلالة آخر تمثل بـ (0.01) ص (108-115)، وهذا إجراء غير صحيح فالصواب إن تكون الفرضيات نفسها في صياغتها وفي عرض النتائج، لأجل رفضها أو قبولها، ومما يلاحظ على الدراسة أيضاً عدم إعداد خطط دراسية للأساليب العلاجية الثلاثة التي درست بها عينة البحث ماعداً أنموذج الخطة التقليدية ص 88 ولكن مما يسجل عليها أيضاً عدم الإشارة إلى المدد الزمنية لإجراء الاختبارات التكوينية السبعة وتاريخ تطبيقها ص 89.

ومما يسجل للباحث حجم العينة المناسب قياساً على عدد المتغيرات المستقلة التي تناولها.

3. دراسة رجب: 1989

(اثر استخدام التقويم التكويني والتعلم العلاجي في إتقان مهارات الأداء والاحتفاظ بالتعلم) في كلية الدراسات العليا في الجامعة البحرينية، ورام الباحث منها تعرّف اثر استعمال التقويم التكويني العلاجي في إتقان مهارات الأداء والاحتفاظ بالتعلم وتحصيل مهارات الأداء لدى طلاب دبلوم الدراسات العليا.

ولتحقيق هذا الهدف اختار الباحث عشوائياً عينة البحث البالغة (66) طالباً من طلبة كلية البحرين الجامعية الملتحقين بدبلوم الدراسات العليا في التربية، ووزع أفرادها عشوائياً على ثلاث مجموعات متكافئة هي: المجموعة التجريبية الأولى التي يحصل فيها الطالب الذي لم يصل إلى مستوى التمكن على تغذية راجعة تصويبيه وأسلوب علاجي (وقت إضافي في التعليم) بعد الاختبارات التكوينية، والمجموعة التجريبية الثانية: التي يحصل فيها الطالب الذي لم يصل إلى مستوى الإتقان على تغذية راجعة تصويبيه وأسلوب علاجي (تمرينات تطبيقية إضافية) بعد الاختبارات التكوينية، والمجموعة الثالثة الضابطة التي لا يحصل فيها الطالب على تقويم تكويني، أو أسلوب علاجي.

اعد الباحث اختباراً قبلياً لقياس تجانس التباين لإفراد العينة، ومعرفة قدراتهم ومؤهلاتهم في التحصيل قبل بدء التجربة، التي طُبِّقَ في نهايتها اختبارٌ تحصيليٌّ اتسم بالصدق والثبات اعد لقياس تحصيل الطلاب في مهارات الأداء، وقد تالف من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، والمطابقة.

وبعد إجراء التعامل الإحصائي مع المتوسطات باستعمال تحليل التباين الأحادي، أسفرت نتائج الدراسة عما يأتي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات التعلم من أجل الإتقان لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تفوقت على المجموعتين الثانية والثالثة، وتفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية على طلاب المجموعة الضابطة.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات الطلاب في اختبار الاحتفاظ بالتعلم لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تفوقت على المجموعتين الثانية والثالثة، وتفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية على طلاب المجموعة الضابطة. (58، رجب، 1989: ص 1-56).

4. دراسة (بلوك وتيرني Block & Tierney) : 1979

تصدر هذه الدراسة التي أجريت في جامعة كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية العنوان الآتي (اثر الأساليب العلاجية التصحيحية لأنموذجي (بلوم وكليمر) لستراتيجية التعلم للتمكن في التحصيل الدراسي) وكان الهدف منها تعرّف اثر الأساليب العلاجية التصحيحية لأنموذجي (بلوم وكليمر) للتعلم من أجل التمكن في تحصيل طلبة الكلية).

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (44) طالباً وطالبة بواقع (15) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية الأولى: وقسم الطلبة فيها على مجموعات صغيرة درست بالطريقة التقليدية ورافقتها أساليب علاجية على وفق إجراءات أنموذج (بلوم) للتعلم من أجل التمكن، و (15) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية الثانية والتي درست طلبتها بالطريقة التقليدية مع استعمال أنموذج (كليمر) للحصول على تغذية راجعة وإعادة تدريس، و (14) طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة ويدرس طلبتها بالطريقة التقليدية (المحاضرة – المناقشة) التي استغرقت زمناً قدره (50) دقيقة بواقع ثلاث حصص أسبوعياً.

وبعد إجراء التعامل الإحصائي مع المتوسطات باستعمال تحليل التباين الأحادي، أسفرت نتائج الدراسة عما يأتي:

1. تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستعمال إجراءات (بلوم) للتعلم من أجل التمكن على المجموعة الضابطة.
2. تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال أنموذج (كلير) على المجموعة الضابطة.
3. كان لنتائج المجموعتين التجريبيتين تأثير أكبر من تأثير المجموعة الضابطة في معدل التحصيل الدراسي.

(175, Block & Tirney, 1979, P: 228-229)

ومما يلاحظ على هذه الدراسة قلة حجم العينة إذ تألفت من (44) طالباً وطالبة موزعين على ثلاث مجموعات، وكذلك عدم الإشارة إلى المدة الزمنية لإجراء الاختبارات التكوينية، زيادة على عدم تحديد المدة الزمنية التي استغرقتها التجربة وربما يعود السبب في ذلك إلى قلة المعلومات التي تتضمنها ملخصات الدراسات والبحوث العلمية.

5. دراسة (دلشاو واوكي Dill show & Okey): 1983

هذه الدراسة التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية وكانت تحت عنوان (اثر إستراتيجية التعلم من أجل التمكن على تحصيل طلبة الثانوية في مادة الكيمياء) والهدف منها تعرّف اثر إجراءات التعلم من أجل التمكن في تحصيل طلبة الصف التاسع⁽⁴⁾ الثانوي في مادة الكيمياء).

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (156) طالباً وطالبة وزعوا على ثلاث مجموعات متكافئة بواقع (52) طالب وطالبة في كل مجموعة، وتعرض طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين لم يصلوا إلى مستوى التمكن لأنشطة تصحيحية علاجية يختارونها بأنفسهم عقب الاختبارات التشخيصية (التكوينية) التي كانت تقدّم إليهم كل ثلاثة أيام لمدة خمس دقائق في اليوم الواحد، ودرست المجموعة التجريبية الثانية على وفق الطريقة التي خضعت لها المجموعة الأولى، ولكن الفرق بينهما هو إن المدرس نفسه كان يختار الأنشطة التصحيحية العلاجية وليس الطلبة أنفسهم، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

وفي نهاية التجربة أجرى الباحث اختباراً تحصيلياً أظهرت نتائجه بعد تحليلها إحصائياً تفوق طلبة المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة، وسجلت المجموعة التجريبية الأولى تفوقاً في الاختبار التكويني الأول على المجموعة الثانية،

ولم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات هاتين المجموعتين في الاختبارين الثاني والثالث.

(182, Dill show & Okey, 1983, PP: 203-211)

(4) الصف التاسع: يقابل الصف الثالث المتوسط في العراق.

ومما يلاحظ على دراسة (دلشاو واوكي) أنها اعتمدت منحني التوزيع الطبيعي معياراً لها لغرض الموازنة بين مجموعات البحث وتحديد الأفضلية. وهذا التوزيع الاعتدالي يستند إلى حقيقة في إن النتائج لا تكون دقيقة، ولا تصلح في تحديد وموازنة نتائج هذه الدراسة. ويؤكد "حمدان تدني الصلاحية التطبيقية للمنحنى الاعتدالي في التربية الحديثة لأنه تمثيل بياني لا يصلح عموماً للتعبير عن الواقع التحصيلي الذي يمتلكه الطلبة. فالطلبة الذين يحصلون على درجات متساوية في مجموعتين مختلفتين لا يكون تقديرهم متوازيًا في نوعه وكمه، وذلك لأن التقدير مرتبط بالمتوسط الحسابي لمجموع أقرانهم في كل مجموعة ثم بمقدار تشتته عن هذا المتوسط) (45، حمدان، 1984: ص103).

إن الدراسة الموسومة بـ (اثر استخدام التقويم التكويني والعلاجي في إتقان مهارات الأداء والاحتفاظ بالتعلم).

يرى (1) أن لو إن صيغة العنوان كانت (اثر التقويم التكويني العلاجي في إتقان مهارات الاداء والاحتفاظ بالتعلم) لا اصبح اكثر دقة، لان التقويم التكويني طريقة من طرائق التقويم، والتعليم العلاجي أسلوب ضمن إجراءات هذه الطريقة.

ثانياً: دراسات تناولت مدخل التعلم من اجل التمكن واتجاهات الطلبة نحو المادة

1. دراسة جمعة: 1989

(اثر إستراتيجية إتقان التعلم في تحصيل واتجاهات الطلبة بمبحث الرياضيات) هو عنوان الدراسة التي أجراها جمعة في الأردن، وكان الهدف منها تعرف أثر إجراءات إتقان التعلم في تحصيل طلاب الثاني الثانوي واتجاهاتهم⁽⁵⁾، ولتحقيق هذا الهدف اختار الباحث عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (156) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي من بين المدارس الثانوية الحكومية في محافظة اربد، وزّع أفرادها عشوائياً على مجموعتين، مثلت أحدها المجموعة التجريبية، وبلغ عدد أفرادها (80) طالباً درّسوا على وفق إجراءات إتقان التعلم، ومثلت الأخرى المجموعة الضابطة، وبلغ عدد أفرادها (76) طالباً درّسوا بالطريقة التقليدية، بعد إن أجرى تكافؤ أفراد المجموعتين إحصائياً في متغيرين هما: اختبار التحصيل القبلي، واختبار الاتجاه القبلي نحو مادة الرياضيات.

اعد الباحث (7) اختبارات تكوينية للمجموعة التجريبية، تطبق عليهم بعد الانتهاء من تدريس كل وحدة جزئية.

وفي نهاية التجربة التي استمرت (شهرين) اختبرت عينة الدراسة باختبارين، الأول: اختبار تحصيلي بعدي على وفق محك الإتقان المحدد بـ (80%)، والثاني اختبار الاتجاه البعدي.

وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي (t-test) للعينات غير المترابطة لمعرفة الفروق، واستعمال تحليل التباين المتعدد المتغيرات حسب طريقة هوتنغ (Hotting T²)، أسفرت نتائج الدراسة عما يأتي:

(5) يقابل الصف الثاني المتوسط في العراق.

1. تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة، بفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05).
 2. تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار الاتجاه نحو مادة الرياضيات بفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05).
 3. وبلغت نسبة المردود التعليمي في تحصيل الطلاب العائد إلى استعمال إجراءات إتقان التعلم بلغ (0.18) إما حجم التأثير الحاصل من تطبيق إتقان التعلم فقد بلغ (0.89). (36، جمعة، 1989: ص1-55).
- مما يؤخذ على دراسة جمعة عدم الدقة في تحديد جنس عينة الدراسة، إذ وردت كلمة "طلبة" مما يوحي إن العينة كانت من الجنسين الذكور والإناث في الوقت الذي كانت العينة من الذكور فقط. وكان من الأجدى بالباحث إن يذكر في عنوان دراسته كلمة طلاب لأنها تشير إلى الذكور بدلاً من كلمة طلبة التي تشير إلى الجنسين، ومما يسجل عليه أيضاً عدم الإشارة إلى المدد الزمنية لإجراء الاختبارات التكوينية السبع. ومما يسجل للباحث حجم العينة المناسب قياساً إلى عدد المتغيرات المستقلة التي تناولتها الدراسة، وقياساً إلى حجم العينات في البحوث التجريبية.

2. دراسة الفالح: 2001

- حملت دراسة الفالح التي أجريت في الرياض العنوان الآتي: (فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني في تنمية التحصيل الدراسي لوحدة الخلية والوراثة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض) ورمت تعرف فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني وأثرها في تحصيل طالبات الصف الأول والثانوي⁽⁶⁾ واتجاهاتهن نحو المادة، ولتحقيق هذا الهدف اختارت الباحثة عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (130) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بالثانوية العاشرة بمدينة الرياض، وزّع أفرادها عشوائياً على مجموعتين، مثلت أحدهما المجموعة التجريبية، وبلغ عدد أفرادها (68) طالبة درسن بإستراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني (Cooperative Mastery Learning Strategy)، ومثلت الأخرى المجموعة الضابطة، وبلغ عدد أفرادها (62) طالبة درسن بالطريقة التقليدية، بعد إجراء التكافؤ بين أفراد المجموعتين إحصائياً هما: اختبار التحصيل القبلي، واختبار الاتجاه نحو وحدة الخلية والوراثة القبلي.
- وفي نهاية التجربة التي استمرت (8 أسابيع) اختيرت عينة الدراسة باختبارين أحدهما الباحث، الأول: اختبار تحصيلي بعدي على وفق محك الإتقان المحدد بـ (80%)، والآخر: اختبار الاتجاه البعدي.
- وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستعمال تحليل التباين الاحادي المتلازم ذي الاتجاه الواحد (One way analysis of variance)، استعملت درجات الاختبار القبلي متغيراً ملازماً لدرجات الاختبار البعدي وذلك للحصول على المتوسطات المعدلة لدرجات الاداء البعدي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:
1. تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة بمستوى الإتقان المحدد بـ (80%) إذ وصل 60% من طالبات المجموعة التجريبية إلى هذا المستوى في حين وصل (10%) فقط من طالبات المجموعة لمستوى الإتقان.
 2. وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي الكلي.

(6) يقابل الصف الأول المتوسط في العراق.

3. تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مستويات (الحفظ، وإعادة الصياغة، والتفسير، والموازنة) بلغت قيمهم (21.7%، 10.5%، 19.4%، 21.4%) على التوالي، بفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

4. تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار الاتجاه نحو المادة (130، الفالح، 2001: مجلة رسالة الخليج العربي، ENT) مما يؤخذ على دراسة الفالح استعمال تحليل التباين الأحادي وسيلة إحصائية لتحليل نتائجها وكان الأجدى بالباحثة استعمال الاختبار التائي (t-test) وسيلة إحصائية لأن لديها مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، ومما يسجل للباحثة حجم العينة المناسب قياساً إلى عدد المتغيرات المستقلة التي تناولتها الدراسة.

3. دراسة (ثومبسون Thompson): 1980

حملت دراسة ثومبسون التي أجريت في جامعة توليسا في الولايات المتحدة الأمريكية العنوان الآتي: (اثر إستراتيجية التعلم للتمكن المستخدمة في التدريس في تحصيل الطلاب واتجاهاتهم) وكان الهدف منها تعرف اثر إجراءات التعلم للتمكن المستعملة في التدريس في تحصيل طلاب الصفوف الثالثة والخامسة والسابعة، واتجاهاتهم، وملاحظة الفروق الموجودة في تحصيل الرياضيات للمدارس الابتدائية والمتوسطة، وزع أفراد العينة التي اختيرت ميداناً للبحث: أحدهما تجريبية درّست باستعمال ستراتيجية (بلوم Bloom) للتعلم للتمكن، والأخرى ضابطة درّست على وفق الطريقة التقليدية.

اعدّ الباحث اختبارات تكوينية قصيرة تعطى في نهاية كل درس، الغرض منا معرفة تأثيرات إجراءات التعلم للتمكن.

وفي نهاية التجربة اختبرت عينة الدراسة باختبارين الأول: اختبار تحصيلي بعدي، والآخر: اختبار الاتجاه البعدي، أظهرت نتائجهما بعد معالجة بياناتهما إحصائياً ما يأتي:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في التحصيل بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.
2. كانت اتجاهات الطلاب ايجابية ولا سيما طلاب المرحلتين الخامسة والسابعة اللتين درّستا باستعمال ستراتيجية بلوم للتعلم للتمكن.

(192, Thompson, 1980, P: 361-365)

مما يلاحظ على هذه الدراسة عدم الوضوح (بمنهجية البحث وإجراءاته) الذي تُرجع الباحثة سببه إلى الترجمة الحرفية لها، فضلاً عن المعلومات القليلة التي تضمنها مستخلص الدراسة، وعدم الإشارة إلى حجم العينة وعدد الاختبارات التكوينية القصيرة ونوعها وتاريخ إعدادها.

الموازنة بين الدراسات السابقة:

استدل الباحث بعد عرضه الدراسات السابقة أن يوازن بينها من حيث الأهداف والعينات، وأدوات البحث والإجراءات، وكل ماله أهمية تستدعي ذلك، وعلى ما يأتي:-

1. لم يقتصر استعمال الأساليب العلاجية وطرائق تدريسها على مرحلة دراسية بعينها، أو صف دراسي محدد بل شمل مراحل التعليم وصفوفه المختلفة، فمنها ما طبق على المرحلة الجامعية كدراسات (بلوك وتيرني)، و (رجب)، و (أبي ذر)، ومنها ما طبق على المرحلة الإعدادية كدراسات (جمعة)، و (زاير)، و (الفالح)، و (الربيعي) و (دلشاو واوكي). وهناك دراسات طبقت على المرحلة المتوسطة كدراساتي (احمد) و (ثومبسون). وان التنوع في استعمال الأساليب العلاجية في المراحل الدراسية المختلفة دليل على صلاحيتها في التدريس في المراحل كلها.

2. اختلفت الدراسات السابقة في القائم بالتدريس، ويبدو أنّ هناك رأيين متناقضين بشأن هذه الفقرة، فالرأي الأول يرجح ربط مهمة تدريس مجموعات البحث بالباحثين أنفسهم للحصول على نتائج دقيقة، في حين يرجح الرأي الثاني ربط مهمة التدريس بمدرسي المادة أنفسهم تماشياً للذاتية والتحيز.

3. جاءت الدراسات السابقة متباينة في أهدافها، فقد سعى قسم منها إلى معرفة اثر استراتيجيات التقويم التكويني، كدراسة رجب، وسعى بعضها إلى معرفة اثر الأساليب العلاجية للتقويم التكويني دراسة زاير، وسعى قسم منها إلى معرفة اثر استراتيجيات إتقان التعلم، كدراسات جمعة، والفالح ودلشاو واوكي، وسعى بعضها الآخر إلى معرفة اثر الأساليب العلاجية باستعمال استراتيجيات إتقان التعلم، كدراسات (احمد) و(الربيعي) و(بلوك وتيرني) و(ثومبسون) و(أبي ذر).

4. تباينت الدراسات السابقة في حجم عيناتها، إذ كانت بين (44) طالباً وطالبة في دراسة (بلوك وتيرني)، و (227) طالباً وطالبة في دراسة (أبي ذر). وقد جاء تباين حجم العينات في الدراسات السابقة نتيجة طبيعة مجتمع البحث وحجمه، ومتطلبات التصميم التجريبي المعتمد في كل منها (194, Trackman, 1972, P:231).

ويتفق الباحث مع الرأي الثالث في أنّ يدرس الباحث مجموعات البحث، ولا سيما إذا كان الأسلوب التدريسي المجربّ جديداً، إذ إن الاستعانة بمدرسي المادة أنفسهم قد تؤدي إلى الإخلال بالسلامة الداخلية للبحث، من حيث عدم كفايتهم العلمية والمهنية، وحرصهم وتحمسهم للتجربة... وغير ذلك من الأمور التي يكون لها تأثيرها في دقة النتائج.

5. تباينت الدراسات السابقة في عدد الاختبارات التكوينية والمعالجات التي طبقتها في الدراسة، فكانت (7) اختبارات تكوينية ومعالجات في دراسات (جمعة) و(زاير) و(الربيعي) في حين كان عدد الاختبارات التكوينية والمعالجات التصحيحية اختبارين في دراسة (رجب)، وثلاثة اختبارات تكوينية ومعالجات تصحيحية في دراسة (احمد) في حين أشارت الدراسات الأخرى إلى وجود الاختبارات التكوينية والمعالجات التصحيحية ولكنها لم تشر إلى عددها.

ويعتقد الباحث إن للمعالجات التصحيحية عقب الاختبارات التكوينية علاقة في دقة النتائج التي تم التوصل إليها. فالحكم على فاعلية طريقة تعليمية أو أسلوب تعليمي لا يمكن إن يكون من خلال اختبار ومعالجة واحدة، أو اختبارين ومعالجتين يجرى

تطبيقهما خلال حصة واحدة أو حصتين، وإنما يكون من خلال عدد كاف من الاختبارات التكوينية والمعالجات التصحيحية، فهل يمكن إن نعتد بثقة على نتائج الدراسات التي طبقت اختباراً ومعالجة واحدة أو اختبارين ومعالجتين تصحيحيتين للوصول إلى مستوى التمكن المطلوب.

6. لم تتعرض الدراسات السابقة لمناقشة أي إجراء اتخذ في دراستها عدا دراستي (زاير)، و(الربيعي)، وقد لاحظت الباحثة أنّ هناك خلطاً بين مفهومي المناقشة والموازنة كما في دراسة (احمد) إذ وازنت الباحثة بين الدراسات السابقة التي ذكرتها وقد جاءت الموازنة تحت عنوان مناقشة الدراسات السابقة، في حين إن التعرض للدراسات السابقة وتسليط الضوء على ما فيها من سلبيات وإيجابيات على نحو فعال في إثراء الدراسة الميدانية وتطويرها.

7. تباينت الدراسات السابقة في المدة الزمنية التي استغرقتها التجربة، فكانت بين أسبوعين في دراسة (رجب) و عام دراسي كاملاً في دراسة (زاير)، وفصلاً دراسياً كاملاً في دراسة (الربيعي)، وثمانية أسابيع في دراسة (الفالح)، واستغرقت مدة الدراسة شهرين في دراسة (جمعة)، و54 يوماً في دراسة (احمد)، ولم تشر الملخصات التي حصلت عليها الباحثة لدراسات كل من ثومبسون، وبلوك وتيرني، وذلشوا ووكي و (ابو ذر) إلى المدد الزمنية التي استغرقتها.

ويعتقد الباحث أن المدة الزمنية القصيرة لإجراء الدراسة قد لا تعطي المتغير أو المتغيرات المستقلة فرصة مناسبة لظهور أثرها الفعلي في المتغير أو المتغيرات التابعة مما يعيق التوصل إلى نتائج صادقة، وإمكانية تعميمها، وهذا ما ينطبق إلى حد بعيد على دراسة رجب.

8. كانت معظم الدراسات السابقة محكية المرجع إذ حددت ابتداءً مستوىً للتمكن قبل بدء التجربة بلغ مقداره (0.75) في دراسة (زاير)، و (0.80) في دراسات (جمعة) و(احمد) و(الفالح) و(الربيعي)، أما دراسة (ذلشوا ووكي) فقد حددت نتائجها على وفق منحني التوزيع الطبيعي فاستعملت المتوسط الحسابي وسيلة إحصائية للموازنة بين مجموعات البحث الثلاث. ويتفق الباحث مع الدراسات التي استعملت محكات لقياس مستوى التمكن المطلوب حيث تساعد هذه المحكات على إصدار الحكم على تمكن كل طالب من الوحدة الدراسية المحددة في الحربة.

وقد أشار (علام) إلى ذلك بقوله: إن اختبارات التمكن تُعدّ نوعاً خاصاً من الاختبارات المحكية المرجع التي يتطلب فيها تحديد مستويات (فئات) سابقة للتمكن المطلوب يتم على أساسها اتخاذ قرار عن مستوى تمكن كل طالب في الوحدة الدراسية، أو في مجموعة من الوحدات بعد تحديد المستوى السلوكي لكل منها تحديداً دقيقاً (117)، (علام، 1986: ص93).

9. تباينت الدراسات السابقة في النتائج التي توصلت إليها، إذ توصلت دراستا (جمعة والفالح) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة

لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست باعتماد إستراتيجية إتقان التعلم، بينما توصلت دراسة (ثومبسون) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، في حين أكدت دراسات (رجب) و(احمد) و(بلوك وتيرني) و(دلشاو واوكي) و(أبي ذر) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لمصلحة المجموعة التجريبية التي أجريت عليها الأساليب العلاجية في التدريس. ويعتقد الباحث

إن هذا الاختلاف في نتائج الدراسات السابقة يشجع الباحثين على إجراء مزيد من الدراسات الميدانية في هذا المجال الحيوي خدمة لديننا الحنيف وامتنا العربية المجيدة، وهذا ما يعطي أهمية للدراسة الحالية.

10. اعتمدت اغلب الدراسات السابقة على تصميم تجريبي ذي متغير تابع واحد (التحصيل) كدراسات (بلوك وتيرني) و (دلشاو واوكي) و (أبودر)، واعتمد قسم من الدراسات على تصميم تجريبي ذي متغيرين تابعين هما: التحصيل والاتجاه نحو المادة كدراسات (ثومبسون) و(جمعة) و(الفالح)، التحصيل والاحتفاظ دراسات (رجب) و(احمد) و(زاير) و(الربيعي).

الإفادة من الدراسات السابقة:

بعد الإطلاع على الدراسات السابقة، ارتأى الباحث أن يبين أهمية هذه الدراسات فيما يتعلق بالدراسة الحالية وتأكيد جوانب الإفادة منها، سواء في تحديد عنوان بحثه وتبصيره بمشكلة البحث وكيفية معالجته أو إبراز أهميته، وطبيعة عيناته وحجومه وأسلوب اختياره وأدواته ووسائله الإحصائية، ومجال استعماله، وأخذ بالحسبان الإفادة من نتائج هذه الدراسات وكيفية عرضها وتفسيرها ويمكن تلخيص نواحي الإفادة على النحو الآتي:

1. تحديد عنوان البحث.
2. تحديد مشكلة البحث وأهميته.
3. عينة البحث والاتجاه الذي سلكه الباحثون في دراساتهم التجريبية ومساره والإفادة من ذلك لتحسين مستوى البحث الحالي.
4. الإفادة من نتائج الدراسات السابقة في تعزيز البحث والحاجة إليه وإبراز مشكلته.
5. مساعدة الباحث في إجراءات بحثه وذلك من خلال الآتي:
 - أ. صياغة الأهداف السلوكية.
 - ب. إعداد الاختبارات التكوينية.
 - ت. تعرف أداتي القياس المناسبين للبحث الحالي وخطوات إعدادهما.
 - ث. الإفادة من الوسائل الإحصائية وكيفية معالجتها للبيانات.
 - ج. علاقة النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة الحالية بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات العربية والأجنبية السابقة.

الفصل الثالث

منهجية البحث وأجراءاته

1. التصميم التجريبي للبحث
2. مجتمع البحث وعينته
3. تكافؤ مجموعات البحث
4. ضبط المتغيرات الدخيلة
5. تحديد المادة العلمية
6. صياغة الأهداف السلوكية
7. اعداد الخطط التدريسية
8. اعداد الاختبارات التكوينية
9. اعداد أدوات البحث
10. تطبيق التجربة
11. الوسائل الإحصائية

للتحقق من هدي البحث وفرضياته، وجد الباحث عليه ان:

1. يحدد التصميم التجريبي المناسب لطبيعة بحثه.
2. يختار مجتمع البحث.

3. يختار عينة لتجربة البحث الحالي من طلبة الصف السادس من المدارس الابتدائية في بابل.
4. يكافئ بين مجموعات البحث الثلاث في قسم من المتغيرات.
5. يضبط قسم من المتغيرات الدخيلة التي تعتقد انها تؤثر في سلامة التجربة.
6. يحدد المادة العلمية التي ستدرس خلال مدة التجربة.
7. يصوغ الاهداف السلوكية التي يراد تحقيقها عند انتهاء تدريس المادة العلمية المحددة للتجربة.
8. يُعدّ الخطط التدريسية الملائمة لكل موضوع من موضوعات كتاب التربية الاسلامية للصف السادس الابتدائي.
9. يعدّ اداتي البحث الاولى لقياس تحصيل التلاميذ عينة البحث في مادة التربية الاسلامية، والثانية لقياس اتجاهات تلاميذ عينة البحث نحو هذه المادة.
10. يحدد الوسائل الاحصائية المناسبة للبحث.

أولاً: التصميم التجريبي:

لتصميم البحث التجريبي اهمية كبيرة، لأنه يكفل للباحث الانموذج المناسب في الوصول إلى نتائج يمكن ان تساعد في الاجابة عما طرحته مشكلة البحث من اسئلة والتحقق من فرضياته (187, Kerlinger, 1978, P:275)، ويتوقف تحديد نوع التصميم على طبيعة المشكلة، وظروف العينة. ومن المعروف ان البحوث التربوية لم تصل إلى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال من الضبط؛ لأنّ تهيئة درجة

كافية من ضبط المتغيرات امر بالغ الصعوبة، بسبب طبيعة الظواهر التربوية المعقدة التي تعالجها (131، فان دالين، 1985:ص381)، لذا تظل عملية الضبط في هذه البحوث جزئية مهما اتخذ فيها من اجراءات، وذلك لصعوبة التحكم في المتغيرات كلها في الظاهرة التربوية (52، داود وانور، 1990:ص250) لذلك اعتمد الباحث واحداً من تصاميم الضبط الجزئي ملائماً لظروف البحث الحالي، فجاء التصميم على ما يوضحه الشكل (4) الاتي:

الشكل (4)

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية الاولى	المجموعات الصغيرة	1. التحصيل
التجريبية الثانية	اعادة التدريس	2. الاتجاه
التجريبية الثالثة	اسئلة المراجعة	

التصميم التجريبي للبحث

يقصد بالمجموعة التجريبية الاولى: المجموعة التي يتعرض تلاميذها للمتغير المستقل (اسلوب المجموعات الصغيرة) للتغلب على جوانب الضعف في حال عدم التمكن من تعلم الموضوعات، ويقصد بالمجموعة التجريبية الثانية: المجموعة التي يتعرض تلاميذها للمتغير المستقل (اسلوب اعادة التدريس) للتغلب على جوانب الضعف في حال عدم التمكن من تعلم الموضوعات، ويقصد بالمجموعة التجريبية الثالثة: المجموعة التي يتعرض تلاميذها للمتغير المستقل (اسلوب اسئلة المراجعة) للتغلب على جوانب الضعف في حال عدم التمكن من تعلم الموضوعات. اما التحصيل فيقصد به المتغير التابع الاول، ويقاس باختبار تحصيلي بعدي لمعرفة اثر الاساليب العلاجية للتعلم من اجل التمكن فيه، ويقصد باتجاهات التلاميذ نحو المادة، المتغير التابع الثاني، ويقاس باختبار أعد لهذا الغرض، يطبق على التلاميذ قبل التجربة وبعدها.

ثانيا: مجتمع البحث وعينته:

يتطلب البحث الحالي اختيار مدرستين من بين المدارس الابتدائية في مدينة بابل، واحدة للبنين، واخرى للبنات، بحيث لا يقل عدد شعب الصف السادس الابتدائي فيها عن ثلاث شعب.

ولما كان من الصعب ان يختار الباحث هاتين المدرستين عشوائياً من بين المدارس الابتدائية جميعها في بابل، تم استعمال الاسلوب الطبقي العشوائي في اختيار عينة المدارس، وقد اختير عشوائياً⁽⁷⁾، المديرية العامة لتربية بابل / قسم تربية الهاشمية من بين اقسام المديرية العامة لتربية بابل

وبعدها زار الباحث مديرية التخطيط التربوي/ قسم الاحصاء في هذه المديرية المختارة فوجد ان القسم المذكور قسم مدارس المديرية على اربع وحدات هي: وحدة خط القاسم والطليعة ، خط الهاشمية، خط المدحتية، خط الشوملي. وبطريقة عشوائية اختير مدارس خط القاسم . واختير من بين مدارس البنات مدرسة الابراهيمية الابتدائية عشوائياً، في حين اختير مدرسة الابراهيمية الابتدائية للبنين قصدياً لوقوع المدرستين في بناية و رقعة جغرافية واحدة والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1)

المدارس الابتدائية التابعة لوحة القاسم

ت	اسم المدرسة	الموقع الجغرافي	عدد شعب السادس الابتدائي فيها
1	الجزائر بنين	بابل / الهاشمية / القاسم / العفينات	1
2	الخلود / م	بابل / الهاشمية / القاسم / البوكة	1
3	الربيع بنات	بابل / الهاشمية / القاسم / المركز	2
4	البقاع بنين	بابل / الهاشمية / القاسم / السلط	1
5	الشهيد / م	بابل / الهاشمية / القاسم / ال جودر	1
6	العمادية / م	بابل / الهاشمية / القاسم / العمادية	1
7	ابن الاثير / م	بابل / الهاشمية / القاسم / المراكصية	1
8	الفارابي / م	بابل / الهاشمية / القاسم / ال جدوع	1
9	الفداء / م	بابل / الهاشمية / القاسم / سوق دو هان	2
10	الاهرام / م	بابل / الهاشمية / القاسم / ابو طرفة	1
11	القدس / م	بابل / الهاشمية / القاسم / البوكة	1
12	السواقي / م	بابل / الهاشمية / القاسم / ابو طرفة	1
13	زمزم / م	بابل / الهاشمية / القاسم / ال علوان	1
14	الهادي بنين	بابل / الهاشمية / القاسم / المركز	4
15	الابراهيمية بنين	بابل / الهاشمية / القاسم / الابراهيمية	3
16	البشير بنين	بابل / الهاشمية / القاسم / المركز	3
17	الفردوس بنين	بابل / الهاشمية / القاسم / المركز	2
18	كميت بنين	بابل / الهاشمية / القاسم / المركز	3
19	المأمون بنات	بابل / الهاشمية / القاسم / جنازة	1
20	الوركاء بنات	بابل / الهاشمية / القاسم / الابراهيمية	3
21	البتول بنين	بابل / الهاشمية / القاسم / البوشناوة	1
22	ام ربيع بنات	بابل / الهاشمية / القاسم / الصفرة	1
23	الصحابه بنات	بابل / الهاشمية / القاسم / البصيرة	2
24	البيارق بنين	بابل / الهاشمية / القاسم / المركز	3
25	المأمون بنين	بابل / الهاشمية / القاسم / جنازة	1
26	الاماني بنات	بابل / الهاشمية / القاسم / المركز	2

ت	اسم المدرسة	الموقع الجغرافي	عدد شعب السادس الابتدائي فيها
27	تدمر بنين	بابل / الهاشمية / القاسم / المركز	2
28	دجلة بنات	بابل / الهاشمية / القاسم / المركز	2
29	زنوبيا بنات	بابل / الهاشمية / القاسم / المركز	3
30	القاسم بنات	بابل / الهاشمية / القاسم / المركز	4
31	موس بن نصير بنين	بابل / الهاشمية / القاسم / المركز	2
32	المهند / م	بابل / الهاشمية / القاسم / المركز	2
33	الوركاء بنين	بابل / الهاشمية / القاسم / الابراهيمية	3
34	البتول بنات	بابل / الهاشمية / القاسم / البوشناوة	1
35	ام الربيع بنين	بابل / الهاشمية / القاسم / الصفره	1
36	الصحابه بنين	بابل / الهاشمية / القاسم / البصيرة	2
37	الضياء بنين	بابل / الهاشمية / القاسم / الفيضيه	2
38	الثبات / م	بابل / الهاشمية / القاسم / الجربوعيه	1
39	المدائن بنين	بابل / الهاشمية / القاسم / البوحيايه	1
40	الهادي بنات	بابل / الهاشمية / القاسم / المركز	4
41	الابراهيمية بنات	بابل / الهاشمية / القاسم / الابراهيمية	3

42	الفردوس بنات	بابل/ الهاشمية/القاسم/ المركز	3
43	كميت بنات	بابل/ الهاشمية/القاسم/المركز	4
44	طارق بن زياد بنين	بابل/ الهاشمية/القاسم/المركز	3
45	طارق بن زياد بنات	بابل/ الهاشمية/القاسم/المركز	3
46	ارادة الحياة /م	بابل/ الهاشمية/القاسم/ المركز	2
47	الضياء بنات	بابل/ الهاشمية/القاسم/الفياضية	2
48	المدائن /بنات	بابل/ الهاشمية/القاسم/البوحيات	1
49	الجزائر بنات	بابل/ الهاشمية/القاسم/العفينات	1
50	الدوحة بنات	بابل/ الهاشمية/القاسم/ الدلي	1
51	الربيع بنين	بابل/ الهاشمية/القاسم/المركز	2
52	البقاع بنات	بابل/ الهاشمية/القاسم/السلط	1
53	العمادية بنات	بابل/ الهاشمية/القاسم/العمادية	1
54	الدوحة بنين	بابل/ الهاشمية/القاسم/ الدلي	1
55	الموده/م	بابل/ الهاشمية/القاسم/ الزنابير	1
56	الاولياء/م	بابل/ الهاشمية/القاسم/السادة	2

ت	اسم المدرسة	الموقع الجغرافي	عدد شعب السداس الابتدائي فيها
57	المباهلة/م	بابل/ الهاشمية/القاسم/الجميعات	2
58	ضفاف الفرات/م	بابل/ الهاشمية/الحي العسكري	1
59	الامام الكاظم/م	بابل/ الهاشمية/التياس	1
60	العراق الموحد/م	بابل/ الهاشمية/ المركز	1
61			
62			
63			
64			
65			

واختار الباحث بطريقة السحب العشوائي احدى الشعب الثلاث في مدرسة الابراهيمية للبنات، وهي شعبة (ج) لتمثل المجموعة التجريبية الاولى، ويستعمل معها اسلوب المجموعات الصغيرة واختارت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية الثانية، ويستعمل معها اسلوب اعادة التدريس، في حين مثلت الشعبة (ب) المجموعة التجريبية الثالثة، ويستعمل معها اسلوب اسئلة المراجعة، واتبعت الاسلوب نفسه مع الشعب الثلاث في مدرسة الابراهيمية للبنين فاخترت شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الاولى، وشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية الثانية، في حين مثلت شعبة (ج) المجموعة التجريبية الثالثة.

بلغ عدد تلاميذ الشعب الثلاث (72) تلميذة بواقع (21) تلميذة في شعبة (ج)، و(26) تلميذة في شعبة (أ)، و(25) تلميذة في شعبة (ب) في حين بلغ عدد تلاميذ الشعب الثلاث (75) تلميذاً بواقع (23) تلميذاً في شعبة (ب)، و(28) تلميذاً في شعبة (أ)، و(24) تلميذاً في شعبة (ج). وبعد استبعاد التلميذات الراسبات البالغ عددهن (6) تلميذة وزعن بواقع (2) تلميذة في شعبة (ج)، و(1) تلميذة في شعبة (أ)، و(3) تلميذة في شعبة (ب). واستبعد ايضاً التلاميذ الراسبين البالغ عددهم (4) تلاميذ ووزعوا بواقع تلميذين في شعبة (ب)، وتلميذ واحد في شعبة (أ)، و(2) تلميذ في شعبة (ج) وبذلك اصبح عدد افراد العينة (137) تلميذاً وتلميذة بواقع (66) تلميذة، و(71) تلميذاً، والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (2)

تلمذة مجموعات البحث الثلاث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	عدد التلاميذ الراسبين قبل الاستبعاد		عدد التلاميذ الراسبين بعد الاستبعاد		مجموع التلاميذ النهائي
	تلميذات	تلاميذ	تلميذات	تلاميذ	
التجريبية الاولى	21	23	2	1	41
التجريبية الثانية	26	28	1	1	51
التجريبية الثالثة	25	24	3	2	44
المجموع	72	75	6	4	136

إنّ سبب استبعاد التلاميذ الراسبين هو اعتقاد الباحث انهم يمتلكون خبرات عن الموضوعات التي تدرس خلال مدة التجربة، وهذه الخبرات قد تؤثر في دقة نتائج البحث؛ لانهم سبق ان درسوا الموضوعات أنفسهم في العام الماضي مما قد يؤثر في السلامة الداخلية للتجربة، وهذا ما حدا بالباحث إلى استبعادهم من النتائج النهائية فقط، إذ أبقى عليهم في الصف حفاظاً على النظام المدرسي.

ثالثاً: تكافؤ مجموعات البحث الثلاث:

حرص الباحث قبل الشروع بالتجربة على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث احصائياً في قسم من المتغيرات التي يعتقد أنها تؤثر في نتائج البحث وهذه المتغيرات هي:

1. الذكاء.
 2. العمر الزمني للتلاميذ محسوبا بالشهور⁽⁸⁾.
 3. درجات مادة التربية الاسلامية في الامتحان النهائي للصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي السابق 2010-2011م.
 4. اختبار قبلي في مادة التربية الاسلامية.
 5. التحصيل الدراسي للآباء.
 6. التحصيل الدراسي للأمهات.
- وفيما يأتي توضيح للتكافؤ الاحصائي في المتغيرات المذكورة سابقاً بين مجموعات البحث الثلاث:

أ. الذكاء:

لغرض التحقق من تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في متغير الذكاء استعمل الباحث اختبار (رافن Raven) للمصفوفات المتتابعة المقنن للعراقيين (53، الدباغ، 1983: ص 1-60)، الذي عده المختصون من الاختبارات الجيدة للذكاء العام لما يمتلكه من فوائد في

(8) الملحق (2).

معرفة قابلية التلاميذ على الملاحظة الواضحة، والفهم، واستنباط الروابط والعلاقات بين الأشياء وتعلمها، وموازنة قسم منها بالقسم الآخر واستعمالها لحل مشكلات أخرى (53، الدباغ، 1983: ص 31) فضلاً عن أنه اختباراً غير لفظي يمكن تطبيقه على مجموعات كبيرة من التلاميذ في ان واحد، ويصلح للفئات العمرية التي تنتمي إليها عينة البحث.

وللتأكد من سلامة بناء الاختبار قبل تطبيقه تمّ عرضه على مجموعة من الخبراء⁽⁹⁾ والمتخصصين بطرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الإسلامية، واللغة العربية وطرائق تدريسها، والتربية وعلم النفس، ومدرسي المادة ومدرساتها فأيدوا صلاحيته، وبلغ معامل الاتفاق بين الخبراء 100%، وطبق الاختبار على تلاميذ عينة البحث يوم الاحد الموافق 2012/3/م، وبعد تصحيح اجاباتهم، وحساب درجاتهم⁽¹⁰⁾ بلغت متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث (45.802) و(43.403) و(41.693) درجة على التوالي، وبعد اجراء التعامل الاحصائي لمعرفة دلالة الفرق في درجات اختبار الذكاء باستعمال تحليل التباين الاحادي ظهر أنّ الفرق ليس بذي دلالة احصائية عند مستوى (0.05)، اذ كانت القيمة الفائية الجدولية البالغة (2.99)، وبدرجتي حرية (2، 270)، اصغر من القيمة الفائية في كل مجموعة من المجموعات الثلاث، وهذا يعني ان المجموعات الثلاث متكافئة في ذكاء طلبتها، والجدولان (3 و4) يوضحان ذلك.

الجدول (3)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاختبار ذكاء تلاميذ مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	عدد افراد العينة	متوسط درجات الذكاء	الانحراف المعياري	التباين
التجريبية الاولى	41	45.802	6.252	39.096
التجريبية الثانية	51	43.403	6.533	42.683
التجريبية الثالثة	44	41.693	6.887	47.439

الجدول (4)

نتائج تحليل التباين لاختبار ذكاء تلاميذ مجموعات البحث الثلاث

مصدر	درجة	مجموعات	متوسط	القيمة الفائية	الدلالة
------	------	---------	-------	----------------	---------

(9) الملحق (8).

(10) الملحق (6).

التباين	الحرية	المربعات	المربعات	المحسوبة	الجدولية	الاحصائية عند مستوى (0.05)
بين المجموعات	2	716.53	0.0027			
داخل المجموعات	134	5890,3	0.0229	0.117	2.99	ليس بذى دلالة
الكلية	136	3,56				

ب. العمر الزمني محسوبا بالشهور:

استعان الباحث بالبطاقات المدرسية للحصول على المعلومات المطلوبة من أفراد العينة، فيما يخص العمر الزمني للتلاميذ (محسوبا بالشهور) لغاية 2011/12/15م. وعند حساب متوسطات اعمار تلاميذ مجموعات البحث الثلاث، وانحرافاتهم المعيارية، وباستعمال تحليل التباين الاحادي، للتحقق من تكافؤ اعمار تلاميذ مجموعات البحث الثلاث ظهر أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، إذا كان القيمة الفائية المحسوبة (0.432)، أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (2.99)، وبدرجتي حرية (2، 134)، وبذلك تعد مجموعات البحث الثلاث متكافئة احصائيا في العمر الزمني. الجدولان (5 و6).

الجدول (5)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاعمار تلاميذ مجموعات البحث الثلاث.

المجموعة	عدد افراد العينة	متوسط العمر بالشهور	الانحراف المعياري	التباين
التجريبية الاولى	41	129,012	7.785	60.62
التجريبية الثانية	51	124,803	14.82	219.899
التجريبية الثالثة	44	128,636	6.588	43.409

الجدول (6)

نتائج تحليل التباين الاحادي لاعمار تلاميذ مجموعات البحث الثلاث.

مصدر	درجة	مجموع	متوسط	القيمة الفائية	الدلالة الاحصائية
------	------	-------	-------	----------------	-------------------

التباين	الحرية	المربعات	المربعات	المحسوبة	الجدولية	عند مستوى (0.05)
بين المجموعات	2	1184.286	0.0016			
داخل المجموعات	134	36424,606	0.0037	0.432	2.99	ليس بذى دلالة
الكلية	136	37016,74				

ت. درجات مادة التربية الإسلامية في الامتحان النهائي للصف الاول المتوسط:
بلغت متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث في مادة التربية الإسلامية في الامتحان النهائي للصف الخامس الابتدائي (69.839) و (71.221) و (69.988) درجة على التوالي. وعند استعمال تحليل التباين الاحادي لمعرفة دلالة الفرق بين درجات مادة التربية الإسلامية بينها، ظهر أن الفرق ليس ذا دلالة احصائية عند مستوى (0.05) اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (1.382) أصغر من القيمة الفائية الجدولية (2.99) وبدرجتي حرية (2، 134) وهذا يدل على ان مجموعات البحث الثلاث متكافئة في هذا المتغير، والجدولان (7 و 8) يوضحان ذلك.

الجدول (7)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات عينة البحث في التربية الإسلامية في الامتحان النهائي للصف الخامس الابتدائي .

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين
التجريبية الاولى	41	69.829	8.7	75.69
التجريبية الثانية	51	71.215	9.03	81.691
التجريبية الثالثة	44	69.977	8.216	67.511

1

لجدول (8)

نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات عينة البحث في مادة التربية الإسلامية في الامتحان النهائي للصف الخامس الابتدائي.

الدالة الاحصائية عند مستوى (0.05)	القيمة الفائية		متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
ليس بذى دلالة			0.0176	113.019	2	بين المجموعات
	2.99	1.382	0.0128	10493,829	134	داخل المجموعات
				10550339	136	الكلية

ث. درجات اختبار المعلومات السابقة في مادة التربية الإسلامية:

لغرض معرفة ما يمتلكه تلاميذ مجموعات البحث الثلاث من معلومات تتصل بالمادة التعليمية التي سدرس لهم خلال مدة التجربة، اعد الباحث اختباراً قبلياً⁽¹¹⁾ تالف من (20) فقرة موزعة على ثلاثة اسئلة ضم السؤال الاول (10) فقرات من نوع الاختيار من متعدد، وضم السؤال الثاني (5) فقرات من نوع التكملة، وضم السؤال الثالث (5) فقرات من نوع المزوجة.

وللتثبت من سلامة بناء الاختبار قبل تطبيقه تمّ عرضه على مجموعة من الخبراء⁽¹²⁾ والمتخصصين بطرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الاسلامية، واللغة العربية وطرائق تدريسها، والعلوم الاسلامية، والعلوم التربوية والنفسية، ومدرسي المادة ومدرساتها. فأيدوا صلاحيته مع اجراء التعديلات على قسم من فقراته، وطبق الاختبار بصورته النهائية على تلاميذ عينة البحث يوم الخميس الموافق 2011/12/15م، وبعد تصحيح اجاباتهم، وحساب درجاتهم⁽¹³⁾ بلغت متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث (2.304) و (2.32) و (2.75) درجة على التوالي، وبعد اجراء التعامل الاحصائي لمعرفة دلالة الفرق ليس بذى دلالة احصائية عند مستوى (0.05) اذ كانت القيمة النهائية الفائية المحسوبة (0.406) اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (2.99) وبدرجتي حرية (2 و 270) مما يدل على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في هذا المتغير، والجدولان (9 و 10) يوضحان ذلك

الجدول (9)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات عينة البحث في اختبار المعلومات السابقة في مادة التربية الاسلامية

(11) الملحق (4).

(12) الملحق (8).

(13) الملحق (7).

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين
التجريبية الأولى	41	14.488	2.304	5.308
التجريبية الثانية	51	13.921	2.32	5.383
التجريبية الثالثة	44	14.681	2.75	7.565

الجدول (10)

نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات عينة البحث في اختبار المعلومات السابقة في مادة التربية الاسلامية

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائية		الدالة الاحصائية عند مستوى دلالة (0.05)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	2	30.15	0.066			ليس بذى دلالة
داخل المجموعات	134	827,81	0.163	0.406	2.99	
الكلي	136	842,89				

ج. التحصيل الدراسي للآباء:

اعتمد الباحث في تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في التحصيل الدراسي للآباء على ما ثبت من تحصيل دراسي لآباء تلاميذ كل مجموعة من المجموعات الثلاث، في البطاقة المدرسية، والتثبت منها من التلاميذ مباشرة، ويبدو من الجدول (11) ان تلاميذ مجموعات البحث الثلاث متكافئة احصائيا في التحصيل الدراسي للآباء⁽¹⁴⁾، إذ اظهرت نتائج البيانات باستعمال اختبار مربع كاي ان قيمة (كا²) المحسوبة (3.035) اصغر من قيمة (كا²) الجدولية البالغة (15.51) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (8) والجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (11)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء تلاميذ مجموعات البحث الثلاث، وقيمة (كا²) المحسوبة والجدولية

⁽¹⁴⁾ دمجت الخليتان (أمي) و(يقرأ ويكتب) في خلية واحدة لأن التكرار المتوقع أقل من (5)، وبذلك أصبح عدد الخلايا (5)، ودرجة الحرية (8).

المجموعة	حجة العينة	امي	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية أو معهد	جامعة فما فوق	درجة الحرية	قيمة (كا ²)		الدلالة الاحصائية عند مستوى دلالة (0.05)
									المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الاولى	41	2	6	7	10	12	4	8	3.035	15.51	ليس بذى دلالة
التجريبية الثانية	51	2	8	12	11	14	4				
التجريبية الثالثة	44	2	5	9	11	10	7				

ح. التحصيل الدراسي للأممات:

اعتمد الباحث في تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في التحصيل الدراسي للأممات على ما ثبت من تحصيل دراسي للأممات طلبة كل مجموعة من المجموعات الثلاث في البطاقة المدرسية، والتثبت منها من الطلبة مباشرة، ويبدو من الجدول (12) ان تلاميذ مجموعات البحث الثلاث متكافئة احصائياً في التحصيل الدراسي للأممات⁽¹⁵⁾، اذ اظهرت نتائج البيانات باستعمال اختبار مربع (كا²) ان قيمة (كا²) المحسوبة (4.392) اصغر من قيمة (كا²) الجدولية (15.51) عند مستوى دلالة وبدرجة حرية (8) والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول (12)

تكرارات التحصيل الدراسي للأممات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث، وقيمة (كا²) المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم العينة	امية	تقرأ وتكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية أو معهد	جامعة فما فوق	درجة الحرية	قيمة (كا ²)		الدلالة الاحصائية عند مستوى (0.05)
									المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الاولى	41	2	7	8	10	7	7	8	4.392	15.51	ليس بذى دلالة
التجريبية الثانية	51	2	10	12	9	10	8				
التجريبية الثالثة	44	2	7	11	12	6	6				

رابعا: ضبط المتغيرات الدخيلة:

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية، ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة الاجراءات، وفي كثرة استعمالات المتخصصين بهذا المجال المنهج التجريبي،

⁽¹⁵⁾ دمجت الخليتان (أمية) و(تقرأ وتكتب) في خلية واحدة لأن التكرار المتوقع أقل من (5)، وبذلك أصبح عدد الخلايا (5)، ودرجة الحرية (8).

يدركون تماماً الصعوبات التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها، أو ضبطها؛ لأن الظواهر السلوكية ظواهر غير مادية ومعقدة تتداخل فيها العوامل وتتشابك (164، همام، 1984: ص 203-204).

وزيادة على ما تقدم من اجراء التكافؤ الاحصائي بين المجموعات التجريبية الثلاث في خمسة من المتغيرات ذات التأثير في المتغيرين التابعين (التحصيل، والاتجاه)، حاول الباحث

ضبط عدد من المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) التي تعتقد أنها تؤثر في سلامة التجربة. وفيما يأتي هذه المتغيرات الدخيلة، وكيفية ضبطها:

أ. الاندثار التجريبي:

المقصود بالاندثار التجريبي، الأثر المتولد عن ترك أو انقطاع عدد من التلامي (عينة البحث) الخاضعين للتجريب مما يترتب على هذا الترك أو الانقطاع تأثير في النتائج (68، الزوبعي، 1981: ص 98).

والبحث الحالي لم يتعرض فيه للتلاميذ إلى الترك، أو الانقطاع، أو الانتقال من صف إلى آخر، أو من المدرسة واليها، عدا حالات الغياب الفردية التي تعرضت لها مجموعات البحث الثلاث بنسب ضئيلة وبطريقة تكاد تكون متساوية.

ب. الحوادث المصاحبة:

لم تتعرض التجربة في البحث الحالي إلى أي حادث أو ظرف طارئ يعرقل سيرها، ويؤثر في (المتغيرين التابعين) بجانب اثر المتغير المستقل، لذا امكن تقادي اثر هذا العامل.

ت. الفروق في اختيار افراد العينة:

حاول الباحث قدر الامكان تقادي تأثير تداخل هذا المتغير في نتائج البحث وذلك بالاختيار العشوائي للعينة، فضلاً عن اجراء عمليات التكافؤ الاحصائي بين تلاميذ المجموعات التجريبية الثلاث في بعض المتغيرات التي يمكن ان يكون لتداخلها مع المتغير المستقل اثر في المتغيرين التابعين (التحصيل، والاتجاه). زيادة على ان التلاميذ ينتمون إلى بيئة اجتماعية متشابهة، ومن منطقة سكنية واحدة.

ث. ادوات القياس:

سيطر الباحث على هذا المتغير باستعمال الادوات نفسها مع تلاميذ المجموعات التجريبية الثلاث، اذ استعملت الاختبارات التكوينية الثماني، والاختبار التحصيلي النهائي، واختبار الاتجاه.

ج. اجراءات اختبار المعلومات السابقة في مادة التربية الاسلامية:

ان الاختبار الذي يعطى لتلاميذ مجموعات البحث الثلاث في اول التجربة ربما يكون في حد ذاته خبرة تعليمية تؤثر في هؤلاء التلاميذ، بحيث يغيرون استجاباتهم في الاختبار

التحصيلي البعدي، بصرف النظر عما إذا كان قد ادخل في البحث المتغير المستقل أم لا بحيث يكون من الصعب القول بأن نتائج هذا الاختبار هي من فعل المعالجة الجديدة لمادة التربية الإسلامية، ولتفادي تأثير هذا العامل أجرى الباحث اختباراً لإغراض التكافؤ فقط بين تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في المعلومات السابقة عن المادة.

ح. اثر الإجراءات التجريبية:

حاول الباحث الحد من اثر هذا العامل في سير التجربة وتمثل ذلك في الآتي:

1. المادة الدراسية:

كانت المادة الدراسية المحددة للتجربة موحدة للمجموعات التجريبية الثلاث، وهي موضوعات كتاب التربية الإسلامية المقرر تدريسية للعام الدراسي 2011-2012م.

2. المعلم:

فيما يتعلق باحتمال تداخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة، درس الباحث مجموعات البحث الثلاث، وهذا يضيف على التجربة درجة من درجات الدقة والموضوعية، لأن أفراد معلم لكل مجموعة يجعل ردّ النتائج إلى المتغير المستقل صعباً، فقد تعزى إلى تمكن أحد المعلمين من المادة أكثر من الآخرين، أو إلى صفاته الشخصية، أو إلى غير ذلك من العوامل.

3. توزيع الحصص:

تمت السيطرة على هذا المتغير بالتوزيع المتساوي للدروس بين مجموعات البحث الثلاث، فقد كان الباحث يدرس ثلاث حصص اسبوعياً، بمعدل حصة واحدة لكل مجموعة، بحسب منهج توزيع وزارة التربية لمادة التربية الإسلامية للصف السادس ابتدائي، (39، جمهورية العراق، 1994: ص 10)، وتم هذا بالاتفاق مع ادارتي المدرستين، ومعلم التربية الإسلامية، ومدرستها على تنظيم جدول توزيع حصص مادة التربية الإسلامية للصف السادس ابتدائي، وقد تم توزيع حصص المجموعات الثلاث يوم الأحد للتلميذات ويوم الأربعاء للتلاميذ في النصف الدراسي الأول، ويوم الأحد للتلاميذ ويوم الأربعاء للتلميذات في النصف

الدراسي الثاني، وذلك بأن تكون الحصة الثانية من يوم الأحد والحصة الأولى من يوم الأربعاء للمجموعة التجريبية الأولى، وتكون الحصة الثالثة من يومي الأحد والأربعاء للمجموعة التجريبية الثانية وتكون الحصة الأولى من يوم الأحد، والحصة الثانية من يوم الأربعاء للمجموعة التجريبية الثالثة، والجدول (13) يوضح ذلك.

الجدول (13)

توزيع حصص مادة التربية الإسلامية على تلاميذ مجموعات البحث الثلاث

الفصل الدراسي الأول				الفصل الدراسي الثاني			
المجموعة	الجنس	اليوم	الساعة	الحصة	الجنس	اليوم	الساعة
التجريبية الأولى	تلميذات	الأحد	8.50	الحصة	تلاميذ	الأحد	8.00
	تلاميذ	الأربعاء		الثانية	تلميذات	الأربعاء	
التجريبية الثانية	تلميذات	الأحد	9.45	الحصة	تلاميذ	الأحد	9.45
	تلاميذ	الأربعاء		الثالثة	تلميذات	الأربعاء	
التجريبية الثالثة	تلميذات	الأحد	8.00	الحصة	تلاميذ	الأحد	8.50
	تلاميذ	الأربعاء		الأولى	تلميذات	الأربعاء	

4. الوسائل التعليمية:

حرص الباحث على أن تقدم الوسائل التعليمية التي اعتمدها في التجربة إلى تلاميذ مجموعات البحث الثلاث بطريقة واحدة من حيث تشابه السبورات، واستعمال الطباشير الملون، فضلاً عن كتاب التربية الإسلامية المقرر للصف السادس الابتدائي.

5. بناية المدرسة:

طبقت التجربة في مدرستين في نفس البناية وفي نفس الصفوف أي متشابهة من حيث المساحة، وعدد الشبائيك، والإضاءة، والتهوية، وعدد المقاعد، ونوعها وحجمها لكونهما تداوم أحدهما عكس الأخرى.

خ. مدة التجربة:

كانت مدة التجربة متساوية لمجموعات البحث الثلاث، إذ بدأت في يوم الخميس الموافق 2011/12/15م، وأنتهت في يوم الاثنين الموافق 2012/5/5م.

خامساً: تحديد المادة العلمية:

حدد الباحث المادة العلمية التي سيدرسها في أثناء مدة التجربة، وهي الموضوعات جميعها التي تضمنها كتاب التربية الإسلامية المقرر للصف السادس ابتدائي، البالغ عددها (16) موضوعاً إسلامياً.

سادساً: صياغة الأهداف السلوكية:

إن تحديد الأهداف السلوكية أمر ضروري في العملية التعليمية؛ لأنها تتضمن السلوكيات النهائية التي يتوقع أن يظهرها التلاميذ بعد مرورهم بمواقف وخبرات تعليمية (3، إبراهيم والكثرة، 1986: ص 88) وتساعد على تقويم التلاميذ، وتحقيق ما ينوي المعلم

عمله في الحصة الدراسية؛ لأنها محددة تحديداً دقيقاً، وقابلة للملاحظة والقياس (110)، عريفج ومصلىح، 1987 ص 102).

ويؤكد (مادوس، Mados) ان صياغة الاهداف التعليمية واستعمالها يؤدي دوراً مركزياً واساسياً في التدريس، والتعلم، فاذا عُرِفَت الاهداف بوضوح اصبحت نماذج أو خططاً تساعد على تشكيل عملية التدريس وارشادها (61، زاير، 1999: ص 118) وتزداد اهمية تحديد الاهداف السلوكية في مدخل التعلم من اجل التمكن

اذ ستكون دليلاً في تخطيط الدراسة، وتنفيذها، وبناء الاختبارات التكوينية واعداد مصادر التعلم البديلة عند تقديم التعليم العلاجي واعداد الاختبارات النهائية (139، كامل، 1999: ص 7-13).

وفي ضوء الاهداف التي اعدتها وزارة التربية لمادة التربية الاسلامية (الملحق 9) اشتق الباحث اهدافاً خاصة (سلوكية) لتدريس موضوعات التربية الاسلامية في الصف السادس الابتدائي، بلغ عددها (124) هدفاً سلوكياً، وعرضت هذه الاهداف على مجموعة من الخبراء⁽¹⁶⁾ والمتخصصين بطرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الاسلامية، واللغة العربية وطرائق تدريسها، والتربية وعلم النفس، والجامعة الاسلامية ومدرسي التربية الاسلامية ومدرساتها لبيان آرائهم في سلامة صياغتها، ومدى علاقتها بالمادة الدراسية، وفي ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم عدلت قسم من الاهداف، واعيدت صياغة اهداف اخرى، حتى اتخذت صيغتها النهائية (الملحق 11).

سابعا: اعداد الخطط الدراسية:

يُعَدُّ التخطيط احد العناصر المهمة التي يتوقف عليها النجاح في عملية التعليم، ولا يمكن أن تحقق هذه العملية نجاحات جيدة بمعزل عن التخطيط الجيد، اذ يتحمل المعلم مسؤولية كبيرة في تخطيط المواد التي يعلمها لتلاميذه، لأنَّ الخطة التعليمية تعكس الصورة الحقيقية لكل مجهودات المعلم ونشاطاته وفعالياته في داخل الصف وتسهل عملية التعليم وتحول دون عشوائيته، وتكشف عن الاهداف التي يرمي إلى تحقيقها، والطريقة التي ينبغي ان يعتمد عليها، والوسائل التي يستعملها (3، ابراهيم والكلزة، 1986: ص 22).

ولما كان اعداد الخطط التعليمية يعدُّ واحداً من متطلبات التعليم الناجح اعد الباحث الخطط التعليمية لموضوعات كتاب التربية الاسلامية للصف السادس ابتدائي المقرر تدريسها في إثناء مدة التجربة في ضوء محتويات الكتاب المدرسي والاهداف السلوكية للمادة على وفق الطريقة التقليدية (الاستجواب والمناقشة) مع تلاميذ مجموعات البحث الثلاث، وخططاً اخرى للأساليب العلاجية للتعلم من اجل التمكن معتمدة أسلوب المجموعات الصغيرة في تعليم تلاميذ المجموعة التجريبية الاولى، واسلوب اعادة التعليم في تعليم المجموعة التجريبية الثانية، واسلوب اسئلة المراجعة في تعليم تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة وقد عرضت نماذج⁽¹⁷⁾ من هذه الخطط جميعها على مجموعة من الخبراء⁽¹⁸⁾ والمتخصصين بطرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الاسلامية، واللغة العربية وطرائق

(16) الملحق (8).

(17) الملحق (9).

(18) الملحق (8).

تدريسها، والتربية وعلم النفس، ومعلمي التربية الاسلامية ومدرساتها لاستطلاع ارائهم، وملاحظاتهم، ومقترحاتهم، لغرض تحسين صياغة تلك الخطط، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء اجريت التعديلات اللازمة عليها، واصبحت جاهزة للتنفيذ.

ثامنا: اعداد الاختبارات التكوينية:

يرى (بلوم Bloom)، ضرورة ربط التعلم من أجل التمكن بالاختبارات التكوينية، اذ تساعد الاختبارات على تشخيص الطلبة في إنشاء تعليمهم للموضوع الدراسي إلى تلاميذ متمكنين، وخلافهم غير المتمكنين وتعقبها عملية رسم أسلوب تعلم علاجي ثم تطبيقه على مجموعة التلاميذ غير المتمكنين للوصول بهم إلى مستوى التمكن المطلوب (115)، عطا الله، 1985:ص13) وقد حاول الباحث الحصول على اختبارات جاهزة تتصف بالصدق والثبات، وتغطي موضوعات كتاب التربية الاسلامية جميعها للصف السادس ابتدائي، لكنه لم يجد غير اختبار واحد يغطي موضوعات الفصل الاول من الكتاب المدرسي المقرر وليس جميعها⁽¹⁹⁾، مما حدا بالباحث إلى اعداد ثمانية اختبارات تكوينية طبق كل منها بعد إنهاء تدريس كل وحدة من الوحدات الدراسية الثمانية وبزمن قدره (20) دقيقة لتطبيق هذه الاختبارات على تلاميذ مجموعات البحث الثلاث⁽²⁰⁾، معتمدة على محتوى كتاب التربية الاسلامية للصف السادس الابتدائي، والاهداف السلوكية المعدة.

اختار الباحث الاختبارات الموضوعية لقدرتها على تغطية قدر كبير من المادة ولسرعة تصحيحها، زيادة على انها تمكن التلاميذ من معرفة اغلاطهم ومواطن ضعفهم في دراستهم، وامتيازها بدرجة عالية من الصدق والثبات، وصياغة اسئلته محددة وواضحة وغير قابلة للتأويلات والتفسيرات المتعددة (142، محمد، 1999: ص 12-13)، اذ عرضت فقرات الاختبارات التكوينية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الاسلامية، واللغة العربية وطرائق تدريسها، والتربية وعلم النفس، والجامعة الاسلامية، وكلية العلوم الاسلامية، ومدرسي التربية الاسلامية ومدرساتها⁽²¹⁾، لإبداء ارائهم وحكمهم على ما يأتي:

1. مدى ملائمة فقرات الاختبار للوقت المحدد لها.
2. مدى ملائمة التعليمات والامثلة لمستوى نضج التلاميذ.
3. صلاحية فقرات الاختبار في مدى قياسها للمستويات الثلاثة الاولى (المعرفة، والفهم، والتطبيق) من المجال المعرفي من تصنيف (بلوم Bloom)، وفي ضوء اراء الخبراء وملاحظاتهم، اعيدت صياغة قسم من الفقرات، وعدّل البعض الآخر منها، واصبحت الاختبارات التكوينية جاهزة للتطبيق والجدول (14) يوضح ذلك.

(19) اختبار الجميلي، ندى فيصل فهد، في رسالتها الموسومة بـ "اثر استراتيجية الاختبارات القبلية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط

في مادة التربية الاسلامية"، جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد، 2000م (رسالة ماجستير غير منشورة).

(20) الملحق (12).

(21) الملحق (8).

الجدول (14)

الاختبارات التكوينية، ومحتواها، وتاريخ تطبيقها

الاختبارات التكوينية	المحتوى	تاريخ التطبيق
الاختبار التكويني الاول	الحديث الاول (تحريم السرقة)	2011/12/25م
الاختبار التكويني الثاني	الحديث الثاني (حسن الجوار)	2012/1/10م
الاختبار التكويني الثالث	الحديث الثالث (بر الوالدين)	2012/1/25م
الاختبار التكويني الرابع	الحديث الرابع (اتقان العمل)	2012/3/1م
الاختبار التكويني الخامس	الحديث الخامس (محاسبة النفس)	2012/3/22م
الاختبار التكويني السادس	(غزوة الخندق/ معركة الاحزاب)	2012/4/5م
الاختبار التكويني السابع	(صلح الحديبية)	2012/4/15م
الاختبار التكويني	(غزوة خيبر)	2012/4/30م

تاسعا: اعداد اداتي البحث:

اولاً: الاختبار التحصيلي:

يُعدّ الاختبار التحصيلي من اكثر الوسائل المستعملة في تقويم تحصيل التلاميذ، وهو الاداة التي توضح مدى تحقيق المادة للاهداف المرسومة لها (64، الزبيدي، 1993: ص222)، وقد استعمل الباحث الخريطة الاختبارية التي تم اعدادها لهذا الغرض.

اعداد الخريطة الاختبارية:

تُعدّ الخريطة الاختبارية الركيزة الاساسية التي يستند اليها الباحث في الكشف عن صلاحية الاختبار، ولا سيما درجة الاتساق الداخلي للاختبار، وتمثيله للموضوعات المطروحة (105، عبد الهادي، 1999: ص10) وبحسب الاهمية النسبية لكل منهما، زيادة على انها من متطلبات صدق المحتوى، وكونها تزيد من ثقة التلاميذ بعدالة الاختبار، وتساعد في قياس مدى تحقق اهداف المادة (27، البغدادي، 1984: ص129). لذا اعدّ الباحث خريطة اختبارية شملت محتوى موضوعات كتاب التربية الاسلامية جميعها للصف السادس الابتدائي، والاهداف السلوكية للمستويات الثلاثة الاولى من المجال المعرفي لتصنيف (بلوم Bloom)، (المعرفة، والفهم، والتطبيق)، وقد حسبت اوزان محتوى الموضوعات في ضوء عدد المفاهيم التي يتضمنها كل موضوع. اما في تحديد اوزان اهمية المستويات الثلاث للاهداف (معرفة، وفهم، وتطبيق)، فقد اعتمد الباحث على اعداد الاهداف السلوكية في كل مستوى، بحسب اهداف كل موضوع إلى العدد الكلي للاهداف.

وحدّد عدد الفقرات في كل مستوى من المستويات الثلاثة للأهداف السلوكية من مجموع فقرات الاختبار النهائي بـ (40) فقرة في ضوء عدد الفقرات الكلي، والأهمية النسبية لمحتوى الموضوعات، والأهمية النسبية لمستويات الأهداف السلوكية في الخريطة الاختبارية، الجدول (15) يوضح ذلك.

الجدول (15)

الخريطة الاختبارية لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي

ت	الموضوعات	عدد صفحات كل موضوع	نسبة أهمية المحتوى	عدد مستويات الأهداف السلوكية			مجموع الأهداف السلوكية	عدد فقرات كل مستوى في الاختبار			مجموع فقرات الاختبار
				معرفة	فهم	تطبيق		معرفة	فهم	تطبيق	
1	تحريم السرقة	3	6,2499	3	3	1	7	1	1	1	3
2	حسن الجوار	3	3332,8	2	5	0	7	1	1	0	2
3	بر الوالدين	3	8,3332	2	5	1	8	1	1	0	2
4	اتقان العمل	2	4,1666	1	5	1	7	1	2	1	4
5	محاسبة النفس	2	4,1666	3	3	1	7	1	1	0	2
6	تحريم الغيبة	3	6,2499	2	4	2	8	1	0	1	2
7	العفو عن السيئ	3	8,3332	2	5	2	9	1	1	1	3
8	الحفاظ على الممتلكات العامة	3	8,3332	1	4	1	6	1	1	0	2
9	النهي عن السب	3	6,2499	3	6	1	10	1	1	1	3
10	اختبار الأصدقاء	3	8,3332	6	2	2	10	1	1	1	3
11	الخدق والاحزاب	3	6,2499	5	2	0	7	1	1	0	2
12	صلح الحديبية	3	6,2499	5	3	1	9	1	1	0	2
13	غزوة خيبر	2	4,1666	5	3	0	8	1	1	0	2
14	فتح مكة	2	4,1666	5	2	0	7	1	2	0	3
15	خدبة (ع)	3	6,2499	6	2	0	8	1	1	0	2
16	حذيفة بن اليمان	2	4,1666	1	4	1	6	1	1	1	3
	المجموع	43	%100	52	58	14	124	16	17	7	40
	نسبة أهمية مستويات الأهداف السلوكية			41.93	46.77	11.30	%100				

صياغة فقرات الاختبار:

فضل الباحث الاختبار الموضوعية لأنها تتصف بالشمول ولها القدرة على تغطية أكبر قدر من المادة الدراسية ويمكن الإجابة عنها بطريقة أسرع، وتتسم بجودة عالية في الصدق والثبات (142، محمد، 1999:ص17)، زيادة على أنها أكثر أنواع الاختبارات تقويماً لأهداف المادة الدراسية في يسر وسهولة على الرغم من الجهد الكبير الذي يبذل في تصميمها.

واختير اربعة انواع من الاختبارات الموضوعية في بناء فقرات اختبار التحصيل الدراسي: النوع الاول هو الاختيار من متعدد (Multiple Choice Test) لما يتصف به من صدق وثبات، وقدرة على قياس كثير من مخرجات التعلم (142، محمد، 1999: ص47)، زيادة على سهولة تحليل نتائجه احصائياً، وقدرته على الحد من اثر الحدس والتخمين (1، ابراهيم، 1989: ص68) والنوع الثاني هو اختبار التكميل (Completion Test) الذي يوصف بأنه سهل الاعداد، ويشمل اجزاء واسعة من المادة الدراسية (54، الدليمي، 1999: ص277) والنوع الثالث هو الصواب والغلط (True, False) الذي يوصف بأنه سهل الاعداد والتصحيح، ويشمل اجزاء واسعة من الكتاب المدرسي (134، القاسمي، 1998: ص213) والنوع الرابع هو اختبار المزاوجة (Matching Test) الذي يقيس بطريقة موضوعية قدرات التلاميذ العقلية على اكتشاف العلاقات بين المعلومات العلمية، فضلاً عن ان مجال التخمين فيه ضعيف (87، صبحي، 1995: ص36). وبلغ عدد فقرات الاختبار بصيغته الاولى (56) فقرة بزيادة (16) فقرة عن العدد الذي حدد في الخريطة الاختبارية.

صدق الاختبار:

ان الاختبار الجيد لابد من ان يكون صادقاً، ولا يكون صادقاً الا عندما يقيس ما أعدّ لقياسه (126، الغريب، 1985: ص677)، ومن اجل التحقق من صدق الاختبار، وجعله محققاً للاهداف التي وضع من اجلها اعتمدت ثلاثة مؤشرات رئيسة كل منها إلى نوع من انواع الصدق هي صدق المحتوى، والصدق المرتبط بمحك، والصدق الظاهري، ويُعدّ صدق المحتوى من انواع الصدق التي تستعمل في الاختبارات محكية المرجع، الذي يتطلب تحديد المحتوى المراد قياسه، ويُعدّ بناء الخريطة الاختبارية مؤشراً من مؤشرات صدق المحتوى.

ولتحقيق صدق الاختبار عرضت فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الاسلامية واللغة العربية وطرائق تدريسها والتربية وعلم النفس⁽²²⁾ لابداء ارائهم وملاحظاتهم في صلاحية الفقرات في قياس محتوى المادة، من خلال اهدافها السلوكية، زيادة على صلاحية بناء تلك الفقرات وشمولها، وصياغتها والمستويات التي تقيسها.

وبعد تحليل استجابات الخبراء البالغ عددهم (20) خبيراً عدّلت قسم من الفقرات وقبلت الفقرات التي حصلت على نسبة (80%) فأكثر من موافقة الخبراء، أي قبلت الفقرات التي اتفق عليها (18) خبيراً فأكثر من المجموع الكلي لعدد الخبراء، وعند استعمال (مربع كاي) تبين ان قيمة (كا²) المحسوبة لهذا العدد من الخبراء (5.4) وهي اكبر من قيمة (كا²) الجدولية (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1)، والجدول (16) يوضح ذلك.

الجدول (16)

(22) الملحق (8).

النسب المئوية وقيم كاي تربيع لاستجابات الخبراء لمعرفة صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي البعدي

ارقام الفقرات	مجموع الفقرات	عدد الخبراء المؤيدين	عدد الخبراء غير المؤيدين	النسبة المئوية للمؤيدين %	قيمة (كا ²) المحسوبة	الدالة الاحصائية عند مستوى (0.05) ⁽²³⁾
1، 4، 5، 6، 20، 18، 27، 32، 30، 29	10	15	-	100%	15	دالة احصائياً
2، 7، 8، 10، 16، 19، 23، 25، 31، 33، 37، 39، 40	13	14	1	93.33	11.26	دالة احصائياً
3، 9، 11، 14، 21، 24، 26، 28، 34، 35، 36، 37	12	13	2	86.66	8.06	دالة احصائياً
12، 13، 15، 17، 22	5	12	3	80%	5.4	دالة احصائياً

صياغة تعليمات الاختبار:

اعد الباحث بعد اعداد فقرات الاختبار، والتثبت من صلاحيتها التعليمات الخاصة بالاختبار التحصيلي البعدي على النحو الاتي:

أ. تعليمات الاجابة عن فقرات الاختبار:

وضع الباحث تعليمات عن الاختبار التحصيلي (البعدي) تضمنت الغرض من الاختبار، وطريقة الاجابة عن فقراته مع انموذج لحلها، وضرورة الاجابة عن فقرات الاختبار جميعها، وروعي في صياغة التعليمات أن تكون مفهومة وواضحة للتلاميذ، وتضمنت التعليمات عدد اسئلة الاختبار التحصيلي وفقراته، وطلب منهم قراءة فقرات الاختبار جميعها بدقة قبل تثبيت الاجابة التي يعتقدوا أنها صحيحة، وتضمنت التعليمات ايضاً بعض المعلومات الخاصة بالتلاميذ (عينة البحث).

(23) قيمة (كا²) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1) تبلغ (3.841).

ب. تعليمات التصحيح:

خصصت درجة واحدة للفقرة التي يجاب عنها بطريقة صحيحة، وصفر للفقرة التي يجاب عنها بطريقة غير صحيحة، وعوملت الفقرات المتروكة والفقرات التي تحمل أكثر من اختيار واحد، والفقرات التي لا تكون الاجابة عنها واضحة، معاملة الاجابات غير الصحيحة.

الاختبار الاستطلاعي:

لغرض معرفة الوقت الذي تستغرقه الاجابة عن الاختبار التحصيلي البعدي، والتثبت من وضوح فقراته، ومستوى صعوبتها، وقوة تمييزها، والوقت الذي يستغرق في الاجابة عنها، طبق الاختبار على عينة استطلاعية ممثلة لعينة البحث الاساسية تقريباً اذ اختيرت من مجتمع البحث نفسه، ولها مواصفات عينة البحث عينها، تألفت من (100) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس ابتدائي في مدرسة الصحابة للبنين ومدرسة الصحابة للبنات يوم الثلاثاء الموافق 2012/4/25م، بعد ان ثبت

الباحث من اكمالهم موضوعات التربية الاسلامية جميعها قبل هذا التاريخ، اذ طلب منهم تأشير حالات الغموض في التعليمات وفي الفقرات في إثناء الاجابة، والاستفسار عنها بهدف تحديدها وتعديلها، وبعد تطبيق الاختبار اتضح ان التعليمات واضحة، واتضح ان الوقت الذي استغرق في الاجابة عن فقرات الاختبار كان (40) دقيقة⁽²⁴⁾.

التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:

إنّ الهدف من عملية تحليل فقرات الاختبارات محكية المرجع هي التحقق من انها تؤدي الغرض الذي صممت من اجله، وان عملية تقدير صدقها يعتمد على نتائج نوعين مختلفين من التحليل، يختص النوع الاول بتحديد مدى مطابقة كل فقرة مع الهدف السلوكي الذي تقيسه والذي يقوم به عادة الخبراء والمختصين، ويختص النوع الثاني بتحديد العلاقة بين ما تقيسه الفقرة واستجابات التلاميذ على هذه الفقرة ويعتمد على التحليل الاحصائي لدرجات الفقرات (117، علام، 1986:ص51-57)، ويرمي التحليل الاحصائي لفقرات الاختبارات المحكية المرجع إلى حساب القوة التمييزية لها، ومعاملات صعوبتها، وعلى النحو الاتي:

أ. القوة التمييزية للفقرات:

$$\text{قوة التمييزية} = \frac{\text{زمن اسرع طالب} + \text{زمن ابطأ طالب}}{\text{زمن الاختبار}} = \frac{45+35}{40} = 2$$

(24)

زمن الاختبار = (30، البياتي، 1977:ص108)

يقصد بها قدرتها على ان تميز بين التلاميذ الحاصلين على درجات مرتفعة، وبين من حصلوا على درجات منخفضة في السمة التي تقيسها الفقرات (99، الظاهر، 1999: ص129) فالفقرة الفعالة هي تلك الفقرة التي تقيس السمة، وتميز بين تلميذين يختلفان فعلاً في السمة اختلافاً سلوكياً وفي الوقت نفسه تقيس سمة معينة دون غيرها، ومن الطرائق الشائعة في حساب القوة التمييزية لفقرات الاختبارات المحكية المرجع طريقة (كوكس وفارجاس) التي تعتمد اعادة الاختبار على عينة من التلاميذ اذ يتم تطبيقه مرة قبل تدريس المادة، وتتم اعادته مرة اخرى بعد الانتهاء من تدريس المادة (122، عودة، 1998: ص301)، ولتحقيق هذا طبق الاختبار على تلاميذ شعبتين اختيروا عشوائياً من شعب الصف السادس ابتدائي البالغ عددها (7) سبع شعب في مدرسة ام الربيعين للبنين⁽²⁵⁾ مدرسة ام الربيعين للبنات⁽²⁶⁾ وبلغ عددهم (60) تلميذاً وتلميذة قبل تدريس كتاب التربية الاسلامية، وبعد الانتهاء من تدريس هذا الكتاب اعيد تطبيق الاختبار على العينة نفسها ثم صححت الاجابات، وحسب عدد الاجابات الصحيحة لكل فقرة في التطبيقين الاول والثاني (122، عودة، 1998: ص301) فكانت القوة التمييزية للفقرات بين (0.40) و (0.61)، ويرى (براون Brown) ان فقرات الاختبار تُعدّ جيدة اذ كانت قوة تمييزها (0.20) فأكثر. (178, Brown, 1981, P:109) على الرغم من ان الفقرات ذات القدرة التمييزية المنخفضة قد لا تستبعد من الاختبار ويحتفظ بها فيه لكونها تقيس اهدافا ينبغي تحقيقها (122، عودة، 1998: ص299) الجدول (17) يوضح ذلك.

الجدول (17)

قوة تمييز فقرات الاختبار التحصيلي البعدي

ت	تسلسل السؤال	تسلسل الفقرة	قوة التمييز	ت	تسلسل السؤال	تسلسل الفقرة	قوة التمييز
1	الاول	1	0.41	25	الثاني	21	0.48
2		2	0.41	26		22	0.45
3		3	0.46	27		23	0.43
4		4	0.41	28		24	0.59
5		5	0.42	29		25	0.59
6		6	0.44	30		26	0.47
7		7	0.45	31	الثالث	27	0.41
8		8	0.44	32		28	0.43
9		9	0.45	33		29	0.61
10		10	0.48	34		30	0.41
11		11	0.40	35		31	0.45
12		12	0.60	36		32	0.61

(25) مدرسة ام الربيعين للبنين عدد شعبها (4) اربع شعب.

(26) مدرسة ام الربيعين للبنات عدد شعبها (3) ثلاث شعب.

0.42	33	الرابع	37	0.41	13		13
0.59	34		38	0.41	14		14
0.48	35		39	0.40	15		15
0.44	36		40	0.48	16		16
0.41	37			0.47	17		17
0.44	38			0.45	18		18
0.40	39			0.44	19		19
0.47	40			0.56	20		20

ب. معامل صعوبة الفقرات:

إن حساب معامل صعوبة أو سهولة الفقرة يحقق لنا غايتين، الأولى هي تقديم تسلسل الفقرات ضمن الاختبار يتدرج من السهلة إلى الصعبة (122، عودة، 1998:ص199)، أما الثانية فإن حساب معامل صعوبة الفقرة أو سهولتها يساعدنا في الحكم على قدرة الفقرة في قياس نواتج التعلم قبل وبعد التدريس إذ ينبغي أن تزداد قيم السهولة بعد التعلم عن قيمه قبل التعلم (117، علام، 1986:ص67)، ولتحقيق ذلك حسب الباحث معامل السهولة للفقرات باستعمال معادلات تراعي اجاباتها (1.0)، فكانت معاملات سهولة فقرات الاختبار التحصيلي البعدي قبل التعلم وبعده تراوحت بين (0.32) و (0.96)، إذ تشير "انستازي Anastasi" إلى أن أي فقرة ضمن توزيع معاملات الصعوبة يتراوح بين (0.20 – 0.80) يمكن أن تكون مقبولة وينصح أن يحتفظ بها في ملحق الفقرات إذا كانت معيارية المرجع (170, Anastasi, 1976,P:209)، أما في الاختبارات المحكية المرجع فيفضل ابقاء الفقرات التي تتجاوز معاملات صعوبتها هذين الحدين وذلك لكونها تقيس أهدافاً ينبغي تحقيقها (122، عودة، 1998:ص299) والجدول (18) يوضح ذلك.

الجدول (18)

معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي البعدي

ت	تسلسل السؤال	تسلسل الفقرة	معامل الصعوبة	ت	تسلسل السؤال	تسلسل الفقرة	معامل الصعوبة
1	الاول	1	0.88	25	الثاني	21	0.56
2		2	0.63	26		22	0.72
3		3	0.70	27		23	0.96
4		4	0.56	28		24	0.72
5		5	0.72	29		25	0.66
6		6	0.93	30		26	0.63
7		7	0.63	31	الثالث	27	0.56
8		8	0.93	32		28	0.66
9		9	0.56	33		29	0.79
10		10	0.72	34		30	0.88

0.72	31		35	0.72	11		11
0.90	32		36	0.74	12		12
0.48	33	الرابع	37	0.60	13		13
0.78	34		38	0.56	14		14
0.54	35		39	0.90	15		15
0.72	36		40	0.38	16		16
0.81	37			0.77	17		17
0.90	38			0.96	18		18
0.59	39			0.37	19		19
0.94	40			0.32	20		20

ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار دقة فقراته، واتساقها فيما بينها في قياسي الخصيصة المراد قياسها (184, Eble, 1972, P: 409).

تم حساب ثبات الاختبار المحكي المرجع من خلال درجات عينة التحليل الاحصائي للفقرات البالغ عددها (40) فقرة، وقد اعتمد الباحث اجابات تلاميذ عينة التمييز نفسها البالغ عددهم (10) تلميذاً وتلميذة، وقد حسب الثبات للفقرات الموضوعية بمعادلة كودر ريتشاردسون-20 وتعدّ هذه المعادلة من اكثر المعادلات شيوعاً لاستخراج الاتساق الداخلي للاختبار اذا كانت فقراته جميعها من النوع الموضوعي (الاختيار من متعدد، والمزاوجة، والصواب والغلط والتكميل) التي تكون لها إجابة واحدة محددة (55، دوران، 1985: ص165) فبلغ (0.70) وقد كان معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة يمثل ثبات الاختبار المعياري المرجع، ولكي يمثل ثبات الاختبار محكي المرجع لابد من تصحيحه بمعادلة (لايفنجستون Livingston)، في ضوء درجة المحك البالغة (90%)، وبلغ معامل ثبات الاختبار باستعمال هذه المعادلة (0.94)، ويُعدّ معامل الثبات هنا مقبولاً بالنسب إلى الاختبارات غير المقننة التي اذا بلغ معامل ثباتها (0.68) فإنّها تعدّ جيدة William, (197٠.1966, P:22)

ثانياً: اعداد مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الاسلامية:

اهتمت البحوث التربوية الحديثة بوسائل قياس الاتجاهات، ودراسة العوامل المسؤولة عن تشكلها، وجاء هذا الاهتمام الشديد في علم النفس الاجتماعي بموضوع الاتجاه ودراسته لقيمة مفهوم الاتجاه ليس بوصفه مؤشراً للتنبؤ بالسلوك فحسب، بل ايضاً لفهم الظواهر النفسية والاجتماعية المختلفة (144، محمود، 1989: ص163)،

والمقياس بحسب ما يعرفه "تايلور Tylor" بانه "موقف مقنن للحصول على عينة من سلوك الفرد ويعبر عن هذه العينة بالارقام (195 , Tylor, 1971, P:35).

اعداد فقرات المقياس:

أ. بهدف التوصل إلى قياس دقيق لاتجاهات التلاميذ نحو مادة التربية الإسلامية، وبعد الاطلاع على الأدبيات المتوافرة في هذا المجال لم يجد الباحث على حد علمه مقياساً مصمماً للبيئة العراقية لخدمة أهداف بحثه، لذلك ارتأى أن يبني مقياساً منسجماً مع طبيعة العينة المبحوث عنها.

ب. اعتمد الباحث على قسم من الأسس في صياغة فقرات المقياس التي حددتها الأدبيات وهي:

1. أن تصاغ العبارات بلغة سليمة ومفهومة.
2. يفضل أن تكون كل منها ذات جمل يسيرة وهادفة (93، طاقه، 1989:ص69).
3. أن تكون كل فقرة من فقرات المقياس ذات فكرة محددة وواضحة.
4. أن تكون كل فقرة منها ذات علاقة مباشرة بمادة التربية الإسلامية.

تحديد نوعية الفقرات:

وضع الباحث أمام كل فقرة من الفقرات ثلاثة بدائل إيجابية تدل على إيجابية التلاميذ نحو المادة، وسلبية تدل على ضعفهم في المادة وبدائل أخرى محايدة بين الإيجاب والسلب. بعد صياغة فقرات المقياس البالغة (40) فقرة، عرضت فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المتخصصين بطرائق تدريس القرآن الكريم، والتربية الإسلامية

واللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية، وكلية العلوم الإسلامية ومدرسي التربية الإسلامية ومدرساتها⁽²⁷⁾، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم بشأن صلاحية الفقرات في قياس اتجاهات التلاميذ، زيادة على صلاحية بناء تلك الفقرات وشمولها وصياغتها، والبدائل التي تقيسها.

صياغة تعليمات المقياس:

صاغ الباحث بعد إعداد فقرات المقياس، والتثبت من صلاحيتها التعليمات الخاصة بالمقياس وهي على النحو الآتي:

أ. تعليمات الإجابة:

أعدت التعليمات الخاصة بالإجابة عن فقرات مقياس الاتجاه بحيث تكون واضحة، وتضمنت الغرض من المقياس، وطريقة الإجابة عن فقراته مع نموذج لحظها، وعدد أسئلة المقياس وفقراته، وفكرة عن الهدف من المقياس، وطلب من أفراد العينة جميعهم قراءة الملاحظات التي توضح للتلاميذ كيفية الإجابة، وأن الفقرات تعبر عن وجهة نظر التلاميذ نحو مادة التربية الإسلامية، وأن وقت الإجابة ليس محدداً وأنه لا يجوز التأشير بعلمتين على الفقرة الواحدة.

ب. تعليمات التصحيح:

(27) الملحق (8).

تم التصحيح على اساس اعطاء الدرجات (1، 2، 3) للبدائل الموجودة امام كل عبارة من العبارات الثلاث (ايجابية، سلبية، محايدة)، وقد اعطيت درجات للاستجابات الايجابية والسلبية، ولذلك كانت الدرجة (1) مخصصة للاستجابة المحايدة وتزداد الدرجة تدريجياً بالاتجاه الايجابي وجد انها تقل تدريجياً بالاتجاه السلبي. وبعد ذلك جمعت درجات الاستجابات جميعها على العبارات جميعها الواردة في المقياس لتحديد الدرجة الكلية التي حصل عليها كل تلميذ أو تلميذة من افراد عينة البحث. وفي ضوء ذلك يمكن القول بان التلاميذ الذين يحصلون على الدرجة (80) تكون لديهم اتجاهات محايدة نحو مادتهم ومن يحصل على درجات أكثر من (120) تكون لديهم اتجاهات ايجابية نحو المادة ومن يحصل على درجات اقل من (40) تكون اتجاهاتهم سلبية نحو المادة.

وبلغ أدنى درجة على المقياس للاتجاه السلبي هي (40) درجة في حين تبلغ أعلى درجة على المقياس للاتجاه الايجابي هي (120) درجة وهي حاصلة من حاصل ضرب عدد العبارات في المقياس في (3) لانها تمثل اعلى درجة لاجابية الاتجاه فيما يخص العبارة الواحدة (124، عيسوي، 1986:ص108).

التطبيق الاستطلاعي للمقياس:

بغية التثبت من وضوح فقرات المقياس، وقوة تمييزها، والزمن الذي يُستغرق في الاجابة عنها، طبق المقياس على عينة استطلاعية ممثلة لعينة البحث اذ اختيرت من مجتمع البحث نفسه، ولها مواصفات عينة البحث عينها، وتكونت من (100) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من مدرسة الابراهيميه للبنات ومدرسة الابراهيمية الابتدائية للبنين يوم الثلاثاء الموافق 2011/12/15م، لغرض معرفة مدى وضوح التعليمات والعبارات والكلمات، وقد سمح الباحث لافراد العينة الاستطلاعية بالاستفسار عن الكلمات والعبارات غير الواضحة أو غير المفهومة لهم، وعدلت قسم من الكلمات في ضوء ملاحظاتهم واستفساراتهم.

تحليل الاحصائي لفقرات المقياس:

إنّ الهدف من تحليل فقرات المقياس هوالتحقق من صلاحية كل فقرة من فقراته، وتحسين نوعيته وقدرته على التمييز واستبعاد غير الصالح منها (Scannell, 1975, P:214-215, 191).

وبغية تحليل فقرات المقياس رتبت درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية تنازلياً بعد تصحيح الاجابات، ثم اختيرت اعلى واوطأ (27%) منها بوصفها افضل نسبة

للموازنة بين مجموعتين متباينتين من المجموعة الكلية لدراسة خصائص فقرات المقياس، اذ اشار(كيلي Kelly) إلى اختيار هذه النسبة من التوزيع بوصفها المجموعتين المتطرفتين بشرط اعتدالية التوزيع (132، فرج، 1980:ص149)؛ لأنها تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز (68، الزوبعي، 1981:ص74) وقد بلغ عددالتلاميذ في المجموعتين العليا والدنيا (100) تلميذاًوتلميذة في كل مجموعة، وبلغت اعلى درجات المجموعة العليا بين (0.112) و(0.90) درجة، فيما كانت اوطأ درجات

المجموعة الدنيا بين (0.75) و(0.54) درجة ثم حُسبت قوة التمييز لكل فقرة من فقرات المقياس على النحو الآتي:

قوة تمييز الفقرات:

يقصد بقوة تمييز الفقرات مدى قدرتها على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا، فيما يخص الصفة التي يقيسها المقياس (78، سمارة، 1989: ص106) وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات التمييز وجد أنها كانت بين (0.30) و(0.61)، وهذا يعني أن فقرات المقياس تميز بين المجموعتين العليا والدنيا في اتجاهات الطلبة نحو مادة التربية الإسلامية، إذ يشير (ايبل Eble) أن فقرات الاختبار تعد جيدة إذا كانت قوة تمييزها (0.30) فأكثر (184, Eble, 1972, P:406).

صدق المقياس:

يُعدّ المقياس صادقاً إذا كانت العبارات التي يتضمنها مناسبة للغرض الذي وضعت من أجله (60، ريان، 1993: ص417) ومن أجل التحقق من صدق المقياس، وجعله محققاً للاحاداف التي وضع من اجلها.

1. الصدق الظاهري:

يدل الصدق الظاهري على المظهر العام، أو الصورة الخارجية للمقياس بوصفه وسيلة من وسائل القياس، أي أنه يدل على مدى ملائمة المقياس للتلاميذ ووضوح تعليماته، ويشير (ايبل Eble) إلى أن أفضل وسيلة للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس هو أن يقرر عدد من الخبراء أو المحكمين مدى تحقيق الفقرات للصفة أو الصفات المراد قياسها (184, Eble, 1972, P: 566) ولكي يتحقق الباحث من ذلك عرض العبارات المقترحة على مجموعة من الخبراء المتخصصين بطرائق تدريس القرآن الكريم، والتربية الإسلامية واللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية، وكلية العلوم الإسلامية ومعلمي التربية ومعلماتها وذلك لبيان مدى صلاحية هذه الفقرات لقياس الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية⁽²⁸⁾ وقد طلب من كل واحد من الخبراء بيان رأيه في مدى صلاحية كل فقرة من الفقرات وبدائلها المقترحة (إيجابية، أو سلبية، أو محايدة) وبيان الحاجة إلى تعديل قسم من العبارات أو إعادة صياغتها أو حذف قسم من الفقرات أو اضافتها التي من شأنها دعم المقياس وتجعله صالحاً لدراسة اتجاهات تلاميذ الصف السادس الابتدائي نحو مادتهم، وفي ضوء تحليل استجابات الخبراء البالغ عددهم (20) خبيراً عُدلت قسم من الفقرات وقُبلت الفقرات التي حصلت على نسبة (80%) فأكثر من موافقة الخبراء، أي قبلت الفقرات التي اتفق عليها (18) خبيراً فأكثر من المجموع الكلي لعدد الخبراء، وعند استعمال مربع كاي لعينة واحدة في معرفة دلالة الفروق بين عدد المؤيدين وغير المؤيدين تم قبول الفقرات التي

(1)

(28) الملحق (8).

كانت قيمة (كا²) المحسوبة لهذا العدد من الخبراء (12.8) وهي اكبر من قيمة (كا²) الجدولية (3.84) عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (1)، والجدول (19) يبين النسب المئوية وقيم (كا²) لاستجابات الخبراء لمعرفة صلاحية فقرات مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الاسلامية.

الجدول (19)

النسب المئوية وقيم (كا²) لاستجابات الخبراء لمعرفة صلاحية فقرات مقياس الاتجاه نحو المادة

ارقام الفقرات	مجموع الفقرات	عدد الخبراء المؤيدين	عدد الخبراء غير المؤيدين	النسبة المئوية للمتفقين	قيمة (كا ²) المحسوبة	الدلالة الاحصائية عند مستوى (0.05) ⁽²⁹⁾
2، 3، 5، 7، 8، 11، 13، 15، 16، 18، 23، 26، 32، 35، 36، 37، 40	17	20	-	%100	20	دالة
1، 4، 6، 10، 14، 17، 19، 21، 22، 24، 25، 27، 28، 29، 30، 31، 33، 34، 38	19	19	1	%95	16.2	دالة
9، 12، 20، 39	4	18	2	%90	12.8	دالة

2. الصدق المرتبط بمحك:

اتخذ معامل ارتباط (بيرسون Person) بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس في حساب صدق فقرات صورتني مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الاسلامية، اذ يرى المتخصصون بالمقياس النفسي، أن ارتباط درجة كل فقرة بمحك خارجي أو داخلي يمثل مؤشر صدقها، واستعملت درجات التلاميذ على مقياس الاتجاه نحو المادة بوصفه محكاً داخلياً.

معامل الاتساق الداخلي (ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس)

⁽²⁹⁾ قيمة (كا²) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1) تبلغ (3.841).

يُعدّ الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية ضرورياً، وذلك لانتقاء الفقرات في عملية تحليلها، وذلك لان الأساس في حساب الدرجة لهذا الأسلوب هو جمع حاصل الاجابات على الفقرات. وان انسب طريقة لتحليل الفقرات بما يزيد من احتمال اتساقه الداخلي هو علاقة الفقرة بالمجموع الكلي وللتحليل بهذا الأسلوب بحسب معامل ارتباط "بيرسون Person" بين كل فقرة وبين المجموع الكلي لمجموع الفقرات. استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة البحث (100) تلميذاً وتلميذه على كل فقرة بين درجاتهم الكلية للمقياس، فكانت معاملات الارتباط بين (0.30) و(0.94) ولمعرفة دلالتها الاحصائية تم موازنتها بقيم معامل الارتباط الجدولية عند مستوى (0.05)، فوجد انها جميعاً ذات دلالة احصائية وبذلك اقيمت فقرات المقياس جميعها البالغ عددها (40) فقرة، والجدول (20) يبين معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس.

الجدول (20)
معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
1	0,51	21	0,45
2	0,60	22	0,65
3	0,60	23	0,30
4	0,94	24	0,37
5	0,61	25	0,57
6	0,47	26	0,72
7	0,86	27	0,94
8	0,73	28	0,76
9	0,55	29	0,56
10	0,75	30	0,67
11	0,30	31	0,56
12	0,77	32	0,30
13	0,45	33	0,51
14	0,57	34	0,92
15	0,88	35	0,62
16	0,62	36	0,50
17	0,91	37	0,63
18	0,61	38	0,74
19	0,67	39	0,61
20	0,38	40	0,81

ثبات المقياس:

يقصد بثبات المقياس اعطاؤه النتائج نفسها اذا ما اعيد تطبيقه على التلاميذ انفسهم، وفي الظروف انفسها (22، الامام، 1990:ص145) ويُعدّ المقياس ثابتاً عندما تكون النتائج التي نحصل عليها عند اعادة المقياس على الافراد انفسهم، وتحت الظروف انفسها، وفي اماكن واوقات مختلفة، متساوية تقريباً (126، الغريب، 1985:ص653)، وقد حسب ثبات مقياس الاتجاه للبحث الحالي باستعمال:

1. طريقة اعادة التطبيق:

تم حساب معامل ثبات المقياس باستعمال معامل ارتباط (بيرسون Person) بين درجات التطبيق الاول، والتطبيق الثاني (30، البياتي، 1977:ص183) اذ طبق الباحث مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الاسلامية يوم الاحد الموافق 2011/12/18م على عينة اختيرت عشوائياً من طلبة الصف السادس الابتدائي في مدرسة الوركاء الابتدائية للبنات، ومدرسة الوركاء الابتدائية للبنين، وقد تألفت العينة من (100) تلميذاً وتلميذة وبعد اسبوعين على تطبيق المقياس الاول اعيد تطبيقه مرة اخرى على العينة الاستطلاعية أي يوم الخميس الموافق 2011/12/29م، إذ تُعدّ اعادة تطبيق المقياس بعد مدة اسبوع أو اسبوعين مدة مناسبة لتحقيق التوازن بين كل من التذكر والنسيان في ان واحد (68، الزوبعي، 1981:ص34) وقد بلغ معامل الثبات (0.86) وصحح بمعادلة سبيرمان-براون فبلغ معامل الثبات (0.93) ويُعدّ معامل الثبات جيداً اذا كانت قيمته لا تقل من (0.65) (123، عودة والخليلي، 2000م: ص154).

2. طريقة كودر ريتشاردسون:

تم حساب ثبات المقياس باستعمال معادلة " كودر-ريتشاردسون-20 " ايضاً؛ لأنها تعتمد على اتساق فقرات المقياس بعضها مع بعض وكذلك اتساق كل فقرة من فقرات المقياس مع المقياس كله (143، محمد، 1988:ص74) وبلغ معامل ثبات المقياس باستعمال هذه المعادلة (0.82) وهو معامل ثباتها مقبول فيما يخص الاختبارات غير المقننة التي اذا بلغ معامل ثباتها (0.67) فإنها تعدّ جيدة (186, Hedjes, 1966, P:22).

لغرض التحقق من تكافؤ تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في درجات مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الاسلامية، طبق على عينة البحث، وبعد حساب متوسطات درجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث وانحرافاتهم المعيارية، باستعمال تحليل التباين الاحادي، ظهر انه ليست هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05)، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (19.73)، وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (2.99) وبدرجتي حرية (270.2)، وبذلك تُعدّ مجموعات البحث الثلاث متكافئة احصائياً في تطبيق مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الاسلامية قبل اجراء التجربة. والجدولان (21) و (22) يوضحان ذلك.

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لتلاميذ مجموعات البحث الثلاث في تطبيق مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية قبل التجربة

المجموعة	عدد العينة	افراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين
التجريبية الاولى	41		32.658	3.811	14.526
التجريبية الثانية	51		32.352	3.69	13.616
التجريبية الثالثة	44		32.477	3.285	10.795

الجدول (22)

نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في تطبيق مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائية	
				المحسوبة	الجدولية
بين المجموعات	2	1.33	1.503	19.73	2.99
داخل المجموعات	134	177,636	0.0762		
الكلي	136	177,769			

عاشرا: تطبيق التجربة:

اتبع الباحث في إثناء تطبيق التجربة ما يأتي

أ. اجراءات تطبيق التجربة:

درس الباحث المجموعات التجريبية الثلاث مادة التربية الاسلامية مستعملة في ذلك طريقة (الاستجواب والمناقشة). وقبل بدء تعليم كل وحدة اعطت المجموعات التجريبية الثلاث قائمة بالاهداف التعليمية للوحدة ووجهتهم إلى كيفية الافادة منها في استذكار الاجزاء المتعلقة بكل وحدة في كتاب التربية الاسلامية، وفي نهاية تدريس كل وحدة كان الباحث يخبر تلاميذ المجموعات التجريبية الثلاث بموعد اجراء الاختبار التكويني الخاص بكل وحدة من الوحدات الدراسية الثمانية، وفي حصة التربية الاسلامية التالية لاجراء الاختبار كانت تعيد لتلاميذ المجموعات التجريبية الثلاث

بعد تصحيحه من دون اعطاء درجات⁽³⁰⁾، وامام كل غلط توجيهات بكيفية تصحيحه، وقد ينص التوجيه على قراءة فقرات من كتاب التربية الاسلامية أو قراءة ملاحظات معينة تم تدوينها في إثناء الشرح، ومنحت الحصة كاملة للتلاميذ لتصحيح اغلاطهم بإتباع التوجيهات السابقة أو بالافادة من الاسلوب العلاجي الذي اختاره الباحث لكل مجموعة تجريبية من مجموعات البحث الثلاث خلال الحصة، بعد أن أعد جدولاً بدرجات كل تلميذ وتلميذه وبكل مفهوم مقيس على حدة.

وفي ضوء هذه الدرجات صُنف التلاميذ على ثلاث مجموعات، المجموعة الاولى تمتلك خبرات ممتازة، والمجموعة الثانية تمتلك خبرات متوسطة، وللمجموعة الثالثة تمتلك خبرات ضعيفة حول مفاهيم كل موضوع من موضوعات التربية الاسلامية، فضلاً عن تحديد المفاهيم التي يمتلك فيها التلاميذ خبرات ممتازة، والمفاهيم التي يمتلكون فيها خبرات متوسطة، والمفاهيم التي يمتلكون فيها خبرات ضعيفة.

وفي ضوء هذا التصنيف درس الباحث مجموعات البحث الثلاث للاساليب العلاجية للتعلم من أجل التمكن لمعالجة جوانب الضعف، أو القصور في التعلم، ولا سيما في المفاهيم التي يمتلك فيها التلاميذ خبرات ضعيفة مع التركيز على التلاميذ الضعاف في المفاهيم كلها من خلال تطبيق الباحث للاساليب العلاجية الثلاث بحسب الآتي:

1. الاسلوب العلاجي الاول: تضمن العمل في مجموعات صغيرة (Small groups) ويعالج فيه ثلاثة من التلاميذ، أو أكثر معاً مشكلات التعلم التي يواجهونها، وقد راع الباحث عند تكوين هذه المجموعات أن يكون لكل تلميذ وتلميذه قدر الامكان صعوبات تعلم تختلف في طبيعتها عن صعوبات تعلم زملائه والزميلات في العينة نفسها، وبهذا سيحصل كل تلميذ وتلميذه على مادة يتمكن منها ويمكن بعد ذلك ان يعلمها إلى زملائه في المجموعة.

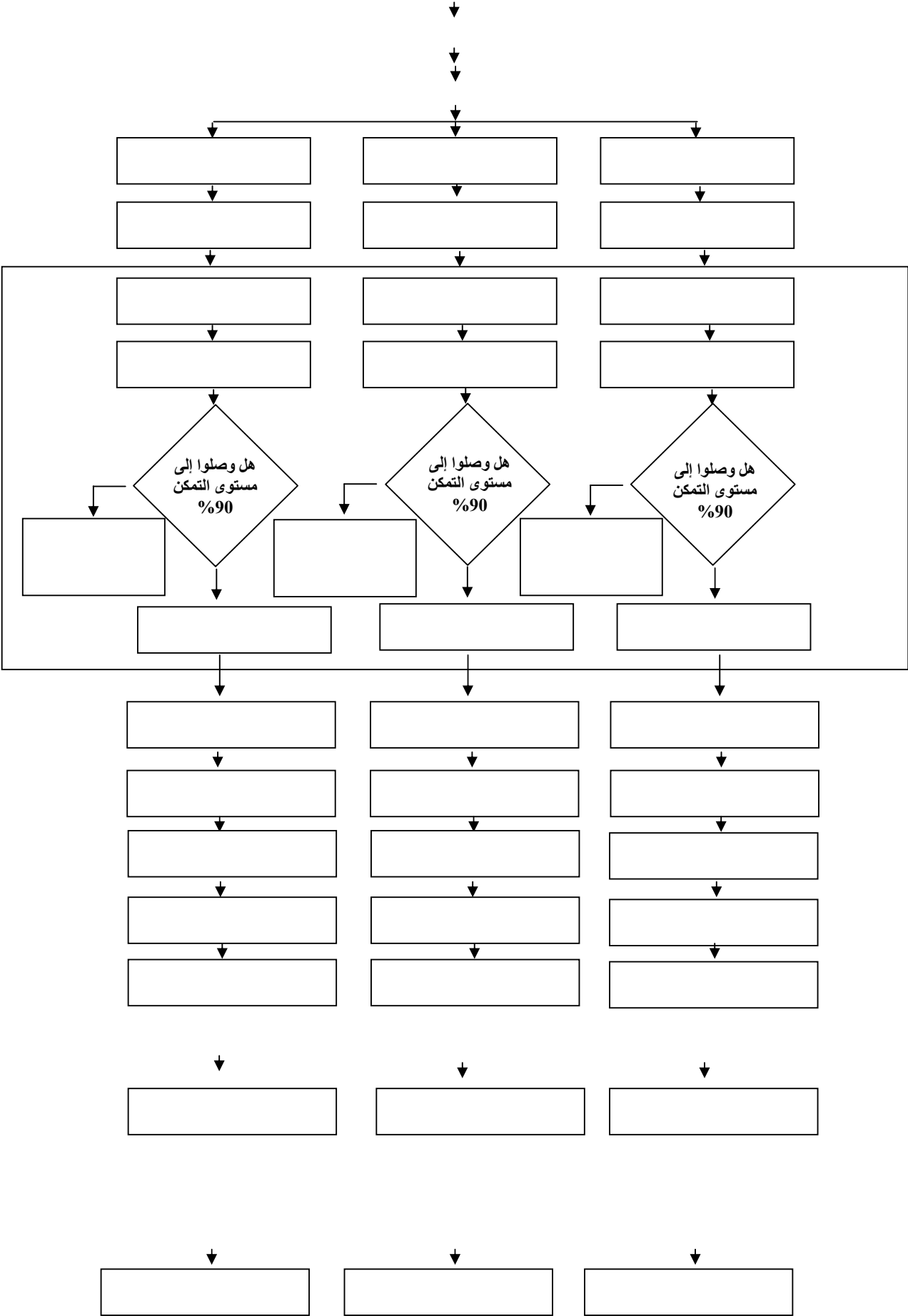
2. الاسلوب العلاجي الثاني: اعادة التدريس (Reteaching): واعتمد الباحث هذا الاسلوب في بداية حصة التصحيح في حالة وجود غلط شائع يستلزم

⁽³⁰⁾ أعط الباحث تقدير امتياز لمن يحصل على الدرجة (100%) أو (90%) وتقدير جيد جداً لمن يحصل على (80%) في الاختبارات التكوينية وهذا يشكل تعزيزاً قد يساعد التلاميذ على الاحتفاظ بالاستجابة عندما يحتاج اليها.

اعادة تعليم المادة للتلاميذ الذين لم يتمكنوا منها، ويتم ذلك من خلال زيادة وقت التعلم على حصص التربية الاسلامية، ويكون ذلك بمعدل حصة واحدة تعقب كل اختبار تكويني بوصفه تغذية راجعة تصحيحية لمعالجة ضعف التلاميذ في الوصول إلى مستوى التمكن المطلوب، وقد تابع الباحث في اثناء حصة التصحيح التلاميذ للثبوت من ان كلاً منهم يقوم فعلاً بتصحيح اغلاط التعلم لديه وعند إنهاء التلاميذ تصحيح اغلاط التعلم يُطلبُ منهم اعطاء تفسير للإجابة المصححة وذلك للثبوت من تمكنهم من المادة التي اخفقوا في تحصيلها من قبل، وكان ذلك يحدث مع التلاميذ الذين فضلوا ان يصححوا اغلاط تعلمهم بمفردهم على وفق توجيهات اختبارهم التكويني.

3. الاسلوب العلاجي الثالث: اسئلة المراجعة⁽³¹⁾ (Review)

Question): صاغ الباحث الاسئلة بطريقة تتطلب اجابات قصار وكان الهدف منها تمكين التلاميذ الضعاف من القدرة على قراءة المادة الدراسية كلها في اثناء الاجابة عنها، وبذلك تُعدّ وسيلة لمراجعة ما قرؤوه ودرسوه وتُحلُّ هذه الاسئلة في داخل الصف بمعونة التلاميذ الذين استطاعوا الوصول إلى مستوى التمكن المطلوب من خلال شرح الاسئلة لزملائهم، وبهذا تتحقق فرصة اكبر للتلاميذ المتفوقين لاستثمار قدراتهم إلى اقصى حد ممكن.



ب. تحديد درجة محك التمكن:

إنّ طبيعة مدخل التعلم من أجل التمكن والاختبارات المحكية المرجع تتطلب تحديد مستوى التمكن للمادة الدراسية على وفق محك يتقرر بموجبه تحديد التلاميذ المتمكنين وغير المتمكنين وتحديد درجة التمكن من المفاهيم والاهداف (23، امين، 1999: ص 67)، وقد استعان الباحث في تحديد محك التمكن (Mastery criterion) بعدد من الخبراء⁽³²⁾ المتخصصين بطرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الاسلامية، واللغة العربية وطرائق تدريسها، والتربية وعلم النفس، وكلية العلوم الاسلامية، ومعلمي التربية الاسلامية ومعلماتها، واتفق على درجة (90%) محكاً للتمكن سواء في التمكن من المفهوم أو الهدف في تحديد التلاميذ المتمكنين وغير المتمكنين، لذلك اعتمدت هذه الدرجة محكاً للتمكن في الاختبارات التكوينية الثماني والاختبارات التحصيلية النهائية.

طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي على تلاميذ مجموعات البحث الثلاث يوم الأحد الموافق 2012/5/3م، في وقت واحد، "الساعة التاسعة صباحاً"، بعد أن اخبرتهم بموعد الاختبار قبل اسبوع من اجرائه وذلك لكي يتحقق التكافؤ بين تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في الاستعداد والتهيؤ للامتحان.

وبعد تثبيت اسماء التلاميذ وشعبهم ومدارسهم، وزعت عليهم اسئلة الاختبار التحصيلي البعدي، وطلب منهم قبل الاجابة عن فقرات الاختبار قراءة التعليمات بدقة. وساعد قسم من معلمي مدرسة (الصحابه) للبنين وقسم من معلمات مدرسة صحابه للبنات على الاشراف على تطبيق الاختبار من اجل المحافظة على سير الاختبار، وسلامة التجربة، وتم تصحيح اجابات التلاميذ على وفق الانموذج الذي وضع للتصحيح.

2. اجراءات تطبيق مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الاسلامية البعدي:

طبق الباحث مقياس الاتجاه البعدي على تلاميذ مجموعات البحث الثلاث يوم الاثنين الموافق 2012/5/4م، في وقت واحد، "الساعة التاسعة والنصف صباحاً". واتبع الاجراءات نفسها التي اتبعها عند تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي.

حادي عشر. الوسائل الاحصائية:

(32) الملحق (8).

استعمل الباحث في اجراءات بحثه، وتحليل نتائجه الوسائل الاحصائية الاتية:

1. تحليل التباين الاحادي: One-way Analysis of Variance

استعمل لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعات البحث الثلاث عند التكافؤ الاحصائي في قسم من المتغيرات، وفي اختبار معنوية الفروق بينهم، واختبار الذكاء، وتحليل النتائج النهائية.

$$F = \frac{م ع ب}{م ع د}$$

اذ تمثل

ف: القيمة الفائية

م ع ب: متوسط المربعات بين المجموعات
م ع د: متوسط المربعات داخل المجموعات
(122، عودة والخليلي، 2000:ص 311)

2. مربع كاي (كا²): Chi-square

استعمل لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعات البحث الثلاث عند التكافؤ الاحصائي في متغيري التحصيل الدراسي للاباء والأمهات.

$$كا^2 = \frac{(ل-ق)^2}{ق}$$

اذ تمثل:

ل: التكرار الملاحظ

ق: التكرار المتوقع

(91، الصوفي، 1985:ص 79)

3. معادلة صعوبة الفقرة: Item Difficulty Equation

استعمل لحساب معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي البعدي

(ن-ن ع)+(ن-ن د)

$$ص = \frac{-----}{2 ن}$$

اذ تمثل:

(ن - ن ع): عدد الاجابات غير الصحيحة عن الفقرة من المجموعة العليا

(ن - ن د): عدد الاجابات غير الصحيحة عن الفقرة من المجموعة الدنيا

ن: عدد الطلبة الكلي

(55، دوران، 1985:ص 123)

4. معادلة تمييز الفقرة: Item Discrimination Equation

استعمل لحساب قوة تمييز فقرات مقياس الاتجاه

$$ن = \frac{م ع - م د}{2/1 ك}$$

اذ تمثل:

م ع: مجموع الاجابات الصحيحة عن الفقرة من المجموعة العليا
 م د: مجموع الاجابات الصحيحة عن الفقرة من المجموعة الدنيا
 2/1 ك: نصف مجموع التلاميذ الكلي في المجموعتين العليا والدنيا
 (68، الزوبعي، 1981:ص 79)

5. معامل ارتباط بيرسون: Pearson Coefficient Correlation

استعمل لحساب معامل ثبات المقياس بطريقة اعادة تطبيق المقياس

ن مج ص ص - (مج ص) (مج ص)

$$r = \frac{\sum (X - \bar{X})(Y - \bar{Y})}{\sqrt{\sum (X - \bar{X})^2 \sum (Y - \bar{Y})^2}}$$

اذ تمثل:

ر: معامل ارتباط بيرسون

ن: عدد افراد العينة

س: قيم المتغير الاول

ص: قيم المتغير الثاني

(122، عودة، 1998:ص 276)

6. معادلة كودر-ريتشاردسون-20: Kuder-Ricchardson-20

استعمل لحساب ثبات الاختبار التحصيلي البعدي

$$r = \frac{\sum (X_i - \bar{X})^2}{\sum (X_i - \bar{X})^2 + \sum (X_i - \bar{X})^2}$$

اذ تمثل:

ن: عدد فقرات الاختبار

ص ف: نسبة التلاميذ الذين اجابوا اجابة صحيحة عن الفقرة.

خ ف: نسبة التلاميذ الذين اجابوا اجابة غير صحيحة عن الفقرة.

ع²: تباين درجات الاختبار.

(118، علام، 2000:ص 162)

7. معادلة لايفنجستون: Livingston Equation

استعمل في تصحيح معامل الثبات المحسوب بمعادلة كودر-ريتشاردسون-20

$$r_{mm} = \frac{r_{ss} + (s^2 - m^2)}{r_{ss} + s^2}$$

اذ تمثل:

ر م م: معامل ثبات الاختبار المحكي المرجع.

ر س: معامل ثبات الاختبار المحسوب بأي طريقة.
ع²س: تباين الدرجات في الاختبار
س: الوسط الحسابي للدرجات في الاختبار.
م: الدرجة التي اعتمدت محكاً.
(83، الشرقاوي، 1996:ص82) (122، عودة، 1998:ص364).

طريقة شيفيه Scheffe-Method:

استعمل لمعرفة اتجاه الفروق بين مجموعات البحث الثلاث

$$F = \frac{M}{\sqrt{\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right) \left(\frac{1}{d} \right)}}$$

اذ تمثل:

ف م: قيمة شيفيه المحسوبة.

س₁: المتوسط الحسابي للعينة الاولى.

س₂: المتوسط الحسابي للعينة الثانية.

م ع د: متوسط المربعات داخل المجموعات.

ن₁: عدد افراد العينة الاولى.

ن₂: عدد افراد العينة الثانية.

ف ح = (مج س - 1) د

اذ تمثل:

ف ح : قيمة شيفيه الحرجة.

مج س: عدد المتوسطات الحسابية في المعالجة.

د: القيمة الفائية الجدولية عند درجتى حرية بين المجموعات وداخلها.

(56 والراوي وخلف الله، 1980:ص72-73)

(185, Glass,

1970, P: 394).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

عرض النتائج

تفسير النتائج

بعد إنهاء تجربة البحث على وفق الخطوات والإجراءات التي أُشير إليها في الفصل السابق يعرض الباحث النتائج التي توصل إليها البحث على وفق هدفه وفرضياته من خلال الموازنة بين متوسطات تحصيل تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي واختبار الاتجاه الذين طبقاً في نهاية التجربة، وتفسر النتائج التي توصل إليها البحث، والاستنتاجات التي توصل إليها، والتوصيات والمقترحات.

أولاً: عرض النتائج:

بعد تصحيح إجابات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث عن فقرات الاختبار التحصيلي البعدي⁽³³⁾ أظهرت النتائج إن متوسطات درجات عينة البحث كانت (27.53)، (25.182)، (23.284) درجة على التوالي، واختبار معنوية الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات استعمل تحليل التباين الأحادي والجدولان (23) و(24) يوضحان ذلك.

الجدول (23)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	41	27.53	4.027
التجريبية الثانية	51	25.182	5.162
التجريبية الثالثة	44	23.284	3.447

الجدول (24)

نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي
البعدي

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	2	761.78	380.89	20.01	2.99	دالة إحصائية
داخل المجموعات	134	5139.7				
الكلية	136	5901.48				

يتضح من الجدول (24) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ودرجتي حرية (2، 270) بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (01 و 20) اكبر من القيمة الفائية الجدولية (99 و 2)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى من البحث التي نصت على انه: (ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات تحصيل تلاميذ الصف السادس ابتدائي في مادة التربية الإسلامية بين المجموعات الثلاث)، ولاختبار معنوية الفروق بين متوسطات تحصيل تلاميذ مجموعات البحث الثلاث، وتحديد أي المجموعات يختلف متوسط تحصيل تلاميذها اختلافاً ذا دلالة إحصائية عن المجموعتين الأخرين، استعمل الباحث طريقة (Sheffe) لمعرفة الفروق ودلالاتها إحصائياً.

الجدول (25)

قيمتا شيفيه المحسوبة والحرية للموازنة بين متوسطات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي

الموازنة بين المجموعات	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة (0.05)
	المحسوبة	الحرية	
التجريبية الأولى والثانية	3.634	2.447	دالة إحصائية
التجريبية الأولى والثالثة	6.327		
التجريبية الثانية والثالثة	3.007		

يتضح من نتائج طريقة شيفيه (Sheffe) المثبتة في الجدول (25) ما يأتي:
1. إن متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى الذين استعمل معهم أسلوب المجموعات الصغيرة يختلف اختلافاً ذا دلالة إحصائية من متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم أسلوب إعادة التدريس، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (3.634) اكبر من قيمة شيفيه الحرية (2.447) لمصلحة تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى.

2. إن متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى الذين استعمل معهم أسلوب المجموعات الصغيرة يختلف اختلافاً ذا دلالة إحصائية من متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة الذين استعمل معهم أسلوب أسئلة المراجعة، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (6.327) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة (2.447) لمصلحة تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى.

3. إن متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم أسلوب إعادة التدريس يختلف اختلافاً ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة الذين استعمل معهم أسلوب أسئلة المراجعة، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (3.007) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة (2.447) لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية.

ولاختيار معنوية الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي، اعتمد الباحث تحليل التباين الأحادي، والجدولان (26) و(27) يوضحان ذلك.

الجدول (26)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لتلاميذ مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	22	26.681	4.241
التجريبية الثانية	26	24.454	5.08
المجموعة الثالثة	22	22.441	3.067

الجدول (27)

نتائج تحليل التباين الأحادي لتلاميذ مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	2	391.53	195.765	10.407	2.99	دالة عند مستوى (0.05)
داخل المجموعات	139	2615.8	18.81			
الكلية	141	3007.33				

يتضح من الجدول (27) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ودرجتي حرية (139.2) بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (10.407) اكبر من القيمة الفائية الجدولية (2.99)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية من البحث التي نصّت على أنه (ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في

متوسط درجات تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة التربية الإسلامية بين المجموعات الثلاث)، ولاختبار معنوية الفروق بين متوسطات تحصيل تلاميذ مجموعات البحث الثلاث، وتحديد المجموعات التي يختلف متوسط تحصيل تلاميذها اختلافاً ذا دلالة إحصائية عن المجموعتين الأخرين، استعمل الباحث طريقة (Sheffee) لمعرفة معنوية الفروق ودلالاتها احصائياً.

الجدول (28)

قيمتا شيفيه المحسوبة والحرارة للموازنة بين متوسطات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي

الموازنة بين المجموعات	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة 0.05
	المحسوبة	الحرارة	
التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية	2.539	2.447	دالة احصائياً
التجريبية الأولى، والتجريبية الثالثة	4.559		
التجريبية الثانية، والتجريبية الثالثة	2.28		

يتضح من نتائج طريقة شيفيه المثبتة في الجدول (28) ما يأتي:

1. إن متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى الذين استعمل معهم أسلوب المجموعات الصغيرة يختلف اختلافاً ذا دلالة إحصائية عند متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم أسلوب إعادة التدريس، إذ كانت قيمة (Sheffe) المحسوبة (2.539) اكبر من قيمة (Sheffe) الحرارة لمصلحة تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى.
2. إن متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى الذين استعمل معهم أسلوب المجموعات الصغيرة يختلف اختلافاً ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة الذين استعمل معهم أسلوب أسئلة المراجعة، إذ

كانت قيمة (Sheffe) المحسوبة (4.559) اكبر من قيمة (Sheffe) الحرارة (2.447) لمصلحة تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى.

3. إن متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم أسلوب إعادة التدريس لا يختلف اختلافاً ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة الذين استعمل معهم أسلوب أسئلة المراجعة، إذ كانت قيمة (Sheffe) المحسوبة (2.28) اقل من قيمة (Sheffe) الحرارة (2.447).

ولاختبار معنوية الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات تلميذات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي، اعتمد الباحث تحليل التباين الأحادي، والجدولان (29) و (30) يوضحان ذلك.

الجدول (29)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لتلميذات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	عدد العينة	أفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	19		28.54	3.499
التجريبية الثانية	25		26	5.13
التجريبية الثالثة	22		24.088	3.619

الجدول (30)

نتائج تحليل التباين الاحادي لتلميذات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدالة
				المحسوبة	الجد ولية	
بين المجموعات	2	402.67	201.335	11.05	2.99	دالة عند
داخل المجموعات	128	2332.85	18.22			مستوى
الكلي	130	2735.52				(0.05)

يتضح من الجدول (30) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دالة (0.05) ودرجتي حرية (2، 128) بين متوسطات درجات تحصيل تلميذات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (11.05) أكبر من القيمة الفائية الجدولية (2.99)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثالثة من البحث التي نصّت على أنه (ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات تحصيل طالبات الصف السادس الابتدائي في مادة التربية الإسلامية بين المجموعات الثلاث، ولاختبار معنوية الفروق الإحصائية بين متوسطات تحصيل تلميذات مجموعات البحث الثلاث، وتحديد أي المجموعات يختلف متوسط تحصيل طالباتها اختلافاً ذا دلالة إحصائية عن المجموعتين الأخرين، استعمل الباحث طريقة (Sheffe) لمعرفة معنوية الفروق ودلالاتها إحصائياً.

الجدول (31)
قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطات تلميذات مجموعات البحث الثلاث
في الاختبار التحصيلي البعدي

الموازنة بين المجموعات	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة (0.05)
	المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية	2.734	2.447	دالة احصائياً
التجريبية الأولى، والتجريبية الثالثة	4.701		
التجريبية الثانية، والتجريبية الثالثة	2.17		

يتضح من نتائج طريقة Sheffe المثبتة في الجدول (31) ما يأتي:

1. إن متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية الأولى اللائي استعمل معهن أسلوب المجموعات الصغيرة يختلف اختلافاً ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية الثانية اللائي استعمل معهن أسلوب إعادة التدريس، إذ كانت قيمة (Sheffe) المحسوبة (2.734) اكبر من قيمة (Sheffe) (الحرجة (2.447) لمصلحة تلميذات المجموعة التجريبية الأولى.
2. إن متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية الأولى اللائي استعمل معهن أسلوب المجموعات الصغيرة يختلف اختلافاً ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية الثالثة اللائي استعمل معهن أسلوب أسئلة المراجعة، إذ كانت قيمة (Sheffe) المحسوبة (4.701) اكبر من قيمة (Sheffe) (الحرجة (2.447)، لمصلحة تلميذات المجموعة التجريبية الأولى.
3. إن متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية الثانية اللائي استعمل معهن أسلوب إعادة التدريس لا يختلف اختلافاً ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية الثالثة اللائي استعمل معهن أسلوب أسئلة المراجعة، إذ كانت قيمة (Sheffe) المحسوبة (2.17) اقل من قيمة (Sheffe) (الحرجة (2.447).

ولاختبار معنوية الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات اتجاه تلاميذ مجموعات البحث الثلاث، اعتمد الباحث تحليل التباين الأحادي، والجدولان (32) و (33) يوضحان ذلك.

الجدول (32)
المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لتلاميذ مجموعات البحث الثلاث في اختبار
الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	41	26.356	4.346
التجريبية الثانية	51	32.73	4.13
التجريبية الثالثة	44	22.068	3.725

الجدول (33)
نتائج تحليل التباين الاحادي لتلاميذ مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاتجاه البعدي نحو
مادة التربية الإسلامية

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	2	824.8	412.4	24.54	2.99	دالة عند مستوى (0.05)
داخل المجموعات	134	4537.2	16.8			
الكلية	136	5362				

يتضح من الجدول (33) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ودرجتي حرية (2، 270) بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاتجاه نحو المادة إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (24.54) أكبر من القيمة الفائية الجدولية (2.99)،

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الرابعة من البحث التي نصّت على أنه: "ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اتجاه تلاميذ الصف السادس الابتدائي نحو مادة التربية الإسلامية بين المجموعات الثلاث"، ولاختبار الفروق بين متوسطات درجات اتجاه تلاميذ مجموعات البحث الثلاث، وتحديد المجموعات التي يختلف اتجاه تلاميذه اختلافاً ذا دلالة إحصائية عن المجموعتين الأخريين، استعمل الباحث طريقة (Sheffe) لمعرفة معنوية الفروق ودلالاتها إحصائية والجدول (34) يوضح: قيمتا شيفيه المحسوبة والحرارة للموازنة بين متوسطات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاتجاه البعدي نحو مادة التربية الإسلامية

الموازنة بين المجموعات	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة (0.05)
	المحسوبة	الحرارة	
التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية	4.326	2.447	دالة احصائية
التجريبية الأولى، والتجريبية الثالثة	6.795		
التجريبية الثانية، والتجريبية الثالثة	2.802		

الجدول (34)

يتضح من نتائج (Sheffe) في الجدول (34) ما يأتي:

1. إن متوسط درجات اتجاه تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى الذين استعمل معهم أسلوب المجموعات الصغيرة يختلف اختلافاً ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات اتجاه تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم أسلوب إعادة التدريس، إذ كانت قيمة (Sheffe) المحسوبة (4.326) أكبر من قيمة (Sheffe) الحرارة (2.447) لمصلحة تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى.

2. إن متوسط درجات اتجاه تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى الذين استعمل معهم أسلوب المجموعات الصغيرة يختلف اختلافاً ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات اتجاه تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة الذين استعمل معهم أسلوب أسئلة

المراجعة، إذ كانت قيمة (Sheffe) المحسوبة (6.795) اكبر من قيمة (Sheffe) الحرجة (2.447) لمصلحة تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى.

3. إن متوسط درجات اتجاه تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم أسلوب إعادة التدريس يختلف اختلافاً ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات اتجاه تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم أسلوب أسئلة المراجعة، إذ كانت قيمة (Sheffe) المحسوبة (2.802) اكبر من قيمة (Sheffe) الحرجة (2.447) ولمصلحة تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية.

ولاختبار معنوية الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي، اعتمد الباحث تحليل التباين الأحادي والجدولان (35) و(36) يوضحا

الجدول (35)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لتلاميذ مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاتجاه البعدي نحو مادة التربية الإسلامية

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	22	25.59	4.263
التجريبية الثانية	26	22.763	3.907
التجريبية الثالثة	22	20.674	3.318

الجدول (36)

نتائج تحليل التباين الأحادي لتلاميذ مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	2	424.7	212.35	13.97	2.99	دالة عند مستوى (0.05)
داخل المجموعات	68	2113.2	15.2			
الكلي	70	2537.9				

يتضح من الجدول (36) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بدرجتي حرية (139.2) بين متوسطات اتجاهات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (13.97) اكبر من القيمة الفائية الجدولية (2.99)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الخامسة من البحث التي نصّت على أنّه "ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اتجاه طلاب الصف السادس الابتدائي في مادة التربية الإسلامية بين المجموعات الثلاث"، ولاختبار معنوية الفروق بين متوسطات اتجاه تلاميذ مجموعات البحث الثلاث، وتحديد المجموعات التي يختلف متوسط اتجاه تلاميذه اختلافاً ذا دلالة إحصائية عن المجموعتين الأخرتين، استعمل الباحث طريقة (Sheffe) لمعرفة معنوية الفروق ودلالاتها إحصائياً.

الجدول (37)

قيمتا شيفيه المحسوبة والحرحة للموازنة بين متوسطات درجات تلاميذها مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاتجاه البعدي نحو مادة التربية الإسلامية

الموازنة بين المجموعات	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة (0.05)
	المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية	2.953	2.447	دالة احصائياً
التجريبية الأولى، والتجريبية الثالثة	5.282		
التجريبية الثانية، والتجريبية الثالثة	2.634		

يتضح من نتائج طريقة (Sheffe) المثبتة في الجدول (37) ما يأتي:

1. إن متوسط درجات اتجاه تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى الذين استعمل معهم أسلوب المجموعات الصغيرة يختلف اختلافاً ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات اتجاه تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم أسلوب إعادة التدريس، إذ كانت قيمة (Shefee) المحسوبة (2.953) اكبر من قيمة (Shefee) الحرجة (2.447) لمصلحة تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى.
2. إن متوسط درجات اتجاه تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى الذين استعمل معهم أسلوب المجموعات الصغيرة يختلف اختلافاً ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات اتجاه تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة الذين استعمل معهم أسلوب أسئلة المراجعة، إذ كانت قيمة (Shefee) المحسوبة (5.282) اكبر من قيمة (Shefee) الحرجة (2.447) لمصلحة تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى.
3. إن متوسط درجات اتجاه تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم أسلوب إعادة التدريس يختلف اختلافاً ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات اتجاه تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة الذين استعمل معهم أسلوب أسئلة

المراجعة، إذ كانت قيمة (Shefee) المحسوبة (2.634) اكبر من قيمة (Shefee) الحرجة (2.447) لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية.

بعد تصحيح إجابات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث عن فقرات اختبار الاتجاه البعدي نحو مادة التربية الإسلامية أظهرت النتائج إن متوسط درجات عينة البحث كانت (28.081) ، (24.816)، (23.4) درجة على التوالي، ولاختبار معنوية الفروق الإحصائية بين متوسطات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي، اعتمد الباحث تحليل التباين الأحادي، والجدولان (38) و (39) يوضحان ذلك.

الجدول (38)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لتلاميذ مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاتجاه البعدي نحو مادة التربية الإسلامية

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	19	28.081	3.927
التجريبية الثانية	25	24.816	4.104
التجريبية الثالثة	22	23.4	3.566

الجدول (39)

نتائج تحليل التباين الاحادي لتلاميذ مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	2	459.7	229.85	14.92	2.99	دالة عند مستوى (0.05)
داخل المجموعات	64	1972	15.4			
الكلية	66	2431.7				

يتضح من الجدول (39) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ودرجتي حرية (2، 128) بين متوسطات درجات تلميذات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (14.92) أكبر من القيمة الفائية الجدولية (2.99)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية السادسة من البحث التي نصّت على أنه: " ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات اتجاه تلميذات الصف السادس الابتدائي نحو مادة التربية الإسلامية بين المجموعات الثلاث"، ولاختبار معنوية الفروق بين متوسطات درجات تلميذات مجموعات البحث الثلاث، وتحديد أي المجموعات يختلف متوسط تحصيل تلميذاته اختلافاً ذا دلالة إحصائية عن المجموعتين الآخرين، استعمل الباحث طريقة (Sheffe) لمعرفة معنوية الفروق ودلالاتها احصائياً.

الجدول (40)

قيمتا شيفيه المحسوبة والحرية للموازنة بين متوسطات تلميذات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية

الموازنة بين المجموعات	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة (0.05)
	المحسوبة	الحرية	
التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية	3.823	2.447	دالة احصائياً
التجريبية الأولى، والتجريبية الثالثة	5.38		
التجريبية الثانية، والتجريبية الثالثة	1.748		

يتضح من نتائج (Sheffe) المثبتة في الجدول (40) ما يأتي:

1. إن متوسط درجات اتجاه تلميذات المجموعة التجريبية الأولى اللائي استعمل معهن أسلوب المجموعات الصغيرة يختلف اختلافاً ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية الثانية اللائي استعمل معهن أسلوب إعادة التدريس، إذ كانت قيمة (Sheffe) المحسوبة (3.823) اكبر من قيمة (Sheffe) الحرجة (2.447) لمصلحة تلميذات المجموعة التجريبية الأولى.
2. إن متوسط درجات اتجاه تلميذات المجموعة التجريبية الأولى اللائي استعمل معهن أسلوب المجموعات الصغيرة يختلف اختلافاً ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية الثالثة اللائي استعمل معهن أسلوب أسئلة المراجعة، إذ كانت قيمة (Sheffe) المحسوبة (5.38) اكبر من قيمة (Sheffe) الحرجة (2.447) لمصلحة تلميذات المجموعة التجريبية الأولى.
3. إن متوسط درجات اتجاه تلميذات المجموعة التجريبية الثانية اللائي استعمل معهن أسلوب إعادة التدريس لا يختلف اختلافاً ذا دلالة إحصائية عن متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية الثالثة اللائي استعمل معهن أسلوب أسئلة المراجعة، إذ كانت قيمة (Sheffe) المحسوبة (1.748) أقل من قيمة (Sheffe) الحرجة (2.447).

تفسير النتائج:

أولاً:

إن الأسلوب العلاجي (المجموعات الصغيرة) أفاد تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى بدليل ارتفاع مستوى تحصيلهم، وتفوقهم على تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم أسلوب إعادة التدريس، وتلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة الذين استعمل معهم أسلوب أسئلة المراجعة، إذ رفضت الفرضيات الصفرية الأولى، والثانية، والثالثة. ويرى الباحث إن التوصل إلى هذه النتائج يمكن إن يعزى إلى الأسباب الآتية:

1. إن أسلوب المجموعات الصغيرة يعطي الفرصة للتلاميذ غير المتمكنين للمشاركة في تصحيح أخطاء التعلم لديهم، إذ انه يشرح بطريقة تمكنهم من فهمه والوقت الذي يمضيه التلاميذ في مثل هذا العمل مثمر، ومفيد في تقوية تلك الروابط بينهم.
2. إن أسلوب المجموعات الصغيرة يلبي حاجات التلاميذ المتفوقين في إظهار قدراتهم العلمية من خلال اشتراكهم في شرح الفقرات الصعبة لزملائهم غير المتمكنين.
3. إن أسلوب المجموعات الصغيرة يعلم التلاميذ الاعتماد على النفس والقدرة على مواجهة المواقف الصعبة ومحاولة علاجها من دون خوف، أو تردد.
4. إن الجماعات الصغيرة من التلاميذ الذين يجتمعون في أوقات معلومة بعد كل اختبار تكويني هم أكثر فاعلية في مساعدة بعضهم البعض في التغلب على الصعوبات التي يواجهونها في الاختبار.
5. إن تقسيم التلاميذ على مجموعات صغيرة منتظمة لمعالجة ما وقعوا فيه من أخطاء، وقيامهم بتصحيحها مباشرة اثر في تعزيز هذا الأسلوب، وزيادة فاعليته.

6. إن أسلوب المجموعات الصغيرة اعتمد النشاط الجماعي، وخلق حالة من التعاون، الأمر الذي أدى إلى زيادة تحصيلهم، واتجاهاتهم ايجابياً نحو مادتهم.
7. قد يكون للمعالجة التصحيحية عقب الاختبارات التكوينية أثر زيادة ثقة التلاميذ، ومساعدتهم على إجادة التعلم، ومن ثم زيادة التحصيل لان بالتلميذ حاجة إلى إن يقف دائماً على مستويات تقدمه موازناً نفسه بإقرانه، حتى يسعى إلى تحويل مساره تجاه الأهداف المحددة سابقاً.
8. إن التقدم المتزايد في مستوى التمكن فضلاً عن وجود دليل على حدوثه يعد معززاً ايجابياً وقوياً من شأنه إن يجعل التلاميذ يقبلون على المادة التعليمية، وعلى الاختبارات التكوينية التي تشير إلى مدى نجاحهم في استيعاب تلك المادة. وان التلاميذ يتوقعون دائماً الاختبارات ويعدون أنفسهم لها.
9. إن إبلاغ التلاميذ إن تعلمهم، وقياس مهارات أدائهم سوف يتم في ضوء مستوى التمكن قد ساعد على زيادة تحسن أداء التلاميذ واتجاهاتهم نحو المادة، ولذلك يمكن القول إن استعمال التعلم من اجل التمكن يؤثر تأثيراً ايجابياً في تحصيل التلاميذ وفي تحقيق نتائج افضل.

ثانياً:

- أظهرت نتائج تحليل الفرضيات الرابعة، والخامسة، والسادسة، تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى الذين استعمل معهم أسلوب المجموعات الصغيرة على تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم أسلوب إعادة التدريس، وتلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة الذين استعمل معهم أسلوب أسئلة المراجعة في الاتجاه نحو المادة، ويمكن أن يعزا ذلك إلى ما يأتي:
1. الدرجات التي حصل عليها التلاميذ، قد جعلتهم يشعرون بالرضا والارتياح للمادة، وقد انعكس ذلك على أدائهم في مقياس الاتجاهات إذ كان أدائهم أفضل مما كان عليه وبشكل واضح، وتؤكد هذه النتيجة وجود علاقة ايجابية بين التحصيل والاتجاهات إذ تزداد الاتجاهات بزيادة التحصيل، ويمكن إن نستنتج هنا إن للتحصيل أثراً ايجابياً ملموساً في تنمية الاتجاهات نحو المادة.
2. قد يكون لاستعمال الأسلوب العلاجي (المجموعات الصغيرة) الذي اتبع مع هذه المجموعة والذي نفذ بعد اكتشاف أغلاط التلاميذ عقب الاختبار التكويني، اثر في مساعدة التلاميذ على فهم ما عجزوا عن فهمه، والتمكن منه مما أدى إلى تثبيت النتائج، وتصحيح المسار في إثناء تدريس التلاميذ مادة التربية الإسلامية أولاً بأول.
3. إن طبيعة موضوعات التربية الإسلامية، وارتباطها الوثيق بحياة الإنسان كونها تمكن التلميذ من معرفة نفسه بشكل افضل وتمكنه كذلك من الإلمام بالبيئة التي يعيشها، والعوامل المرتبطة بها والمؤثرة في حياته، فضلاً عن إنها تحاول إن

تقدم الإجابات المناسبة عن كثير من الأسئلة التي تهمة والتي تتعلق بجوانب حياته، فقد أشارت نتائج هذه الدراسة المتعلقة بمعرفة اتجاهات التلاميذ نحو مادة التربية الإسلامية إلى إنها كانت ايجابية على المقياس الكلي، وعلى إبعاده الفرعية.

4. يبرز دور الاتجاهات بوصفها احد الأهداف الأساسية والمهمة في تدريس مادة التربية الإسلامية لما لها من أهمية تربوية كبيرة، إذ أنها تساعد التلميذ على التقدم في المجالات المعرفية، وتجعله أكثر قرباً وإقبالاً على المادة التي يدرسها، فضلاً عن إنها تزيد من انتباهه وتهيئ له فرصاً للمناقشة، والتعبير عن ذاته وإنها وتشعره بان المادة الدراسية سهلة وممتعة، وتزيد من قدرته على تلقي اكبر قدر ممكن من المعرفة النظرية في مدة محددة.

الفصل الخامس

الأستنتاجات

التوصيات

المقترحات

أولاً: الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث، توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:

1. وجود علاقة ايجابية بين التحصيل في المادة والاتجاه نحوها.
2. إن استعمال الأساليب العلاجية للتعلم من أجل التمكن في تدريس مادة التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي قد أسهم في زيادة فاعلية التدريس ورفع كفايته قياساً بالتحصيل والاتجاه نحو المادة.
3. إن أسلوب المجموعات الصغيرة، أثبت فاعلية ضمن حدود الدراسة الحالية في التحصيل الدراسي واتجاهات التلاميذ نحو مادة التربية الإسلامية، عند موازنته بأسلوب إعادة التدريس وأسئلة المراجعة.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه الباحث في نتائج هذا البحث يوصي بالآتي:

1. اصدر كراس من وزارة التربية يبين أهمية التعلم من أجل التمكن وأساليبه العلاجية ولا سيما أسلوب المجموعات الصغيرة، وكيفية إعداده، وطريقة استعماله لتكون بين يدي معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها.
3. تخصيص جزء من الوقت في جدول الحصص الأسبوعي لممارسة الأساليب العلاجية للتعلم من أجل التمكن ولا سيما أسلوب المجموعات الصغيرة لدورها الفاعل والمؤثر في زيادة التحصيل.
4. اعتماد أسلوب المجموعات الصغيرة في تدريس مادة التربية الإسلامية في الصف السادس الابتدائي.
4. ضرورة تضمين كتاب التربية الإسلامية على نماذج من الاختبارات التكوينية لتعين المعلمين للوصول بتلامذتهم إلى التمكن المطلوب.
5. توصية المعلمين والمعلمات إلى ضرورة عدم الاقتصار على الأسلوب التقليدي المتبع في المدارس وضرورة استعمال الأساليب العلاجية للتمكن، بوصفها أساليب حديثة تسهم في رفع مستوى تحصيل التلاميذ الدراسي.
6. تدريب معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في مرحلة الابتدائية على الأساليب العلاجية للتعلم من أجل التمكن في تعليم المادة، والتركيز على أسلوب المجموعات الصغيرة، من خلال أعداد معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في كليات المعلمين والتربية وفي الدورات التدريبية.

ثالثاً: المقترحات:

استكمالاً لهذا البحث، وتطويراً له، يقترح الباحث إجراء:

1. دراسة مماثلة للدراسة الحالية تستعمل فيها تقنيات حديثة كالحاسوب والانترنت والشفافيات كتقنيات علاجية للتمكن من التعلم.
2. دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة اثر الأساليب العلاجية في هذه الدراسة في متغيرات أخرى كالاحتفاظ بالتعلم، والثقة بالنفس، والتفكير الإبداعي.
3. دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل وصفوف دراسية أخرى.
4. دراسة وصفية لتعرف آراء المعلمين والتلاميذ في الأساليب العلاجية للتعلم من اجل التمكن المتبعة وكيفية الوصول إلى السبل الكفيلة لتطويرها وتحسينها.

المصادر

اولا: المصادر العربية

ثانيا: المصادر الأجنبية

أولاً: المصادر العربية:

1. إبراهيم، عاهد، وآخرون. مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار عمار، عمان، 1989م.
2. إبراهيم، عبد اللطيف فؤاد. المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها، ط7، مكتبة مصر، 1990م.
3. إبراهيم، والكثرة. المناهج المعاصرة، منشأة المعارف، القاهرة، 1986م.
4. ابن الجزري، شمس الدين محمد بن محمد: تحقيق عبد الحي الفرماوي. منجد المقرئين ومرشد الطالبين، القاهرة، 1977م.
5. ابن جماعة، بدر الدين الكتاني. تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت.
6. ابن حنبل، احمد. مسند الإمام احمد بن حنبل، ط2، دار الفكر، بيروت، 1978م.
7. ابن خلدون، عبد الرحمن. المقدمة، تحقيق حجر عاصي، دار مكتبة الهلال، بيروت، 1983م.
8. ابن فاطمة، محمد. تقويم المعلمين الإشكالية والطرائق والفنيات، تونس، 1993م.
9. ابن هشام، محمد عبد الملك. سيرة النبي P، دار الفكر، بيروت، 1981م.
10. أبو جلاله، صبحي حمدان. استراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 1999م.
11. أبو جلاله، صبحي حمدان. استراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم، عمان – الأردن، ط1، 1999م : 43.
12. أبو جلاله، صبحي حمدان. استراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم، عمان – الأردن، ط1، 1999م : 125.
13. أبو حطب، فؤاد. القدرات العقلية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1990م.
14. أبو داود، سليمان ابن الأشعث. سنن أبي داود، دار أحياء التراث العربية، بيروت، د.ت.
15. أبو زينة، فريد كامل. الرياضيات: مناهجها وأصول تدريسها، ط4، دار الفرقان، عمان، 1997م.
16. أبو غدة، عبد الفتاح. الرسول المعلم P وأساليبه في التعليم، ط1، دار البشائر الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1996م.
17. الأحمد، ردينه عثمان، وحزام عثمان. طرائق التدريس (منهج، أسلوب، وسيلة)، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2001م.
18. احمد، مآرب محمد. اثر التعلم للتمكن على التحصيل والاحتفاظ لطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الأحياء، جامعة الموصل، كلية التربية، 1991م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
19. احمد، المبروك عثمان. طرائق التدريس على وفق المناهج الحديثة، ط1، منشورات كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس، 1990م.
20. احمد، لطفي بركات. القيم والتربية، دار المريخ للنشر، الرياض، 1983م.
21. احمد، محمد عبد القادر. طرائق تعليم العربية، ط4، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1985م.
22. الإمام، مصطفى محمود، وآخرون. التقويم والقياس، جامعة بغداد، كلية التربية، 1990م.
23. أمين، مرفت فتحي رياض. اثر استخدام استراتيجيات بلوم التعلم للتمكن على تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية، جامعة أسيوط. مجلة كلية التربية، مصر، 1999م.
24. بحري، منى يونس، وعافى حبيب. المنهج والكتاب المدرسي، مطبعة جامعة بغداد، 1985م.

25. البخاري، محمد بن إسماعيل: تحقيق مصطفى ديب البغا. صحيح البخاري، ج2، دار ابن كثير، بيروت، 1987م.
26. البغدادي، زين الدين أبي الفرج عبد الرحمن. جامع العلوم والحكم في شرح خمسين حديثاً من جوامع الكلم، دار العلوم الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع. لبنان ومكتبة الشرق الجديد العراق، 1986م.
27. البغدادي، محمد رضا. الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرائق التدريس، ط2، مكتبة الفلاح، الكويت، 1984م.
28. بلقيس، احمد، وتوفيق مرعي. الميسر في علم النفس التربوي، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، 1982م.
29. بلوم، بنيامين، وآخرون. ترجمة محمد أمين المفتي. تقويم الطالب التجميعي والتكويني، الطبعة العربية، دار ماكجروهيل للنشر، القاهرة، 1983م.
30. ألبياتي، عبد الجبار توفيق. وزكريا اثناسيوس. الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، ط1، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد، 1977م.
31. جابر، جابر عبد الحميد. علم النفس التربوي، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1977م.
32. حادو، عبد العزيز. سيكولوجية الطفل وتربيته، مجلة التربية ع81، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، 1987م: 92-95.
33. جاسم، شاكر مبدر، وفتن بصري. مواصفات معلم التربية الإسلامية من وجهة نظر الإشراف التربوي والإدارات المدرسية وطلبة المرحلة الثانوية، وزارة التربية، مركز البحوث والدراسات التربوية، بغداد، 2000م.
34. الجبوري، جنان مزهر. اثر أسلوب الدور التمثيلي في تحصيل تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مادة التربية الإسلامية، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، 2000م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
35. جرادات، عزت، وآخرون. مدخل في التربية، ط3، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 1987م.
36. جمعة، مصطفى محمد. اثر استراتيجيات إتقان التعلم في تحصيل واتجاهات الطلبة في مبحث الرياضيات، الأردن، 1989م. (رسالة ماجستير غير منشورة).
37. جمهورية العراق، وزارة التربية. المؤتمر التربوي الثالث عشر (توصيات)، بغداد، 1987م.
38. منهج الدراسة المتوسطة، ط1، مديرية مطبعة وزارة التربية، رقم (6)، بغداد، 1991م.
39. محطات تعريفية، مطبعة وزارة التربية، رقم (1)، بغداد، 1994م.
40. تطور التربية في العراق (التقرير الوطني للجمهورية العراقية اللجنة الوطنية العراقية للتربية والثقافة والعلوم، الدورة (45)، مطبعة وزارة التربية، رقم (1)، بغداد، 1996م.
41. أبحارثي، جبار خلف، المعلم ومسؤولياته التربوية والاجتماعية. ملخصات بحوث المؤتمر العلمي السادس، كلية المعلمين، الجامعة المستنصرية، بغداد، 1999م.
42. أحمدي، إحسان عمر محمد. تقويم مهارات الاستجاب لدى مدرسي مادة التربية الإسلامية ومدرساتها في المرحلة المتوسطة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، 2000م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
43. الحسون، عبد الرحمن. أسس المناهج والكتاب المدرسي، طبعة رونيو (غير منشورة)، بغداد، 1978م.

44. حسين، محي: في سيكولوجيتي الاتجاهات وتعاطي المخدرات. المجلة الاجتماعية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية الجنائية، المجلد (28)، العدد (2)، القاهرة، 1991م.
45. حمدان، محمد زياد. (المنحنى العادي في التربية بين سوء الاستعمال وسلبية النتائج)، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، المركز العربي لبحوث التعليم العالي، العدد (2)، 1984م.
46. —. التحصيل الدراسي (مفاهيم ومسائل وحلول)، دار العربية الحديثة، دمشق، 1996م.
47. حميدة، فاطمة إبراهيم. التعلم للاتقان وأثره على التحصيل في مادة الجغرافية بالمرحلة الثانوية، دراسات تربوية، المجلد (7)، الجزء (46)، مصر، 1992م.
48. الحيلة، محمد محمود. التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط1، دار السيرة، عمان، 1999م.
49. الخطيب، احمد علي. التربية الإسلامية، وزارة التربية، مطبعة الصفري، العراق، 1999م.
50. الخليلي، خليل يوسف. التحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الإعدادي، المؤتمر التربوي الثاني عشر من 16-17 سبتمبر، البحرين، 1997م.
51. الخوالدة، محمد محمود وآخرون. طرائق التدريس العامة، ط1، وزارة التربية والتعليم، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء، 1995م.
52. داود، عزيز حنا، وأنور حسين. مناهج البحث التربوي، جامعة بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1990م.
53. الدباغ، فخري وآخرون. اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المقنن للعراقيين، مطبعة جامعة الموصل، 1983م.
54. الدليمي، كامل محمود نجم، وطه علي حسين. طرائق تدريس اللغة العربية، جامعة بغداد، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، 1999م.
55. دوران، رودني: ترجمة محمد سعيد صبا ريني، وآخرون. اساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم، دائرة التربية، الأردن، 1985م.
56. الراوي، خاشع محمود، وعبد العزيز خلف الله. تصميم وتحليل التجارب الزراعية، جامعة الموصل، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الموصل، 1980م.
57. الربيعي، شذى قاسم نفل. اثر ثلاثة أساليب علاجية في تحصيل طالبات الصف الرابع العام والاحتفاظ به في مادة التاريخ، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، 2003م (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
58. رجب، مصطفى. اثر استخدام التقويم التكويني والتعلم العلاجي في إتقان مهارات الأداء والاحتفاظ بالتعلم، المؤتمر التربوي الخامس، الاتجاهات المعاصرة في التعلم والتعليم، المؤسسة العربية للطباعة، البحرين، 1989م.
59. رضا، أنور ظاهر. دراسة تجريبية لبناء مقياس للاتجاه نحو مهنة التدريس لطلبة كلية التربية، جامعة البصرة، مجلة كلية الآداب، العدد (14)، البصرة، 1979م.
60. ريان، فكري حسن. التدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، عالم الكتب، القاهرة، 1993م.
61. زاير، سعد علي. اثر أساليب التقويم التكويني العلاجية في تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية والاحتفاظ به في قواعد اللغة العربية، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، 1999م، (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
62. الزبيدي، صباح حسن. دور أساتذة أجامعه في خدمة المجتمع، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجامعة المستنصرية، كلية المعلمين، وقائع المؤتمر (8)، ج2، 2001م: 24.

63. زغلول ، راغب النجار. أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية ، ط2 ، دار الفكر ، دمشق
1416 هـ : 85 .
- . الزبيدي ، عبد القوي ، وآخرون. علم النفس التربوي ، مطابع الكتاب المدرسي ، صنعاء ، 1993م.
65. الزر نوجي ، برهان الإسلام: تحقيق ودراسة محمد عبد القادر احمد. تعليم المتعلم طريق التعلم ، القاهرة ، 1986م.
66. الزغبى ، احمد محمود. أسس علم النفس الاجتماعي ، دار الحكمة اليمانية ، صنعاء ، 1994م.
67. زكري ، عمر محمد مدني ، وآخرون ، مجموعات التقوية بين النظرية والتطبيق. دراسة ميدانية على مدارس التعليم العام في مدينة الهفوف بمنطقة الإحساء في السعودية. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، العدد (3) ، السنة الثانية ، قطر ، 1993م.
68. الزويبي ، عبد الجليل ، وآخرون. الاختبارات والمقاييس النفسية ، جامعة الموصل ، دار الكتب للطباعة والنشر ، الموصل ، 1981م.
69. زيتون ، حسن حسين. تصميم التدريس (رؤية منظومية) ، ط2 ، عالم الكتب ، القاهرة ، 2001م.
70. زيتون ، عدنان سلمان: تقديم محمود السيد. التعلم الذاتي استراتيجية تربوية معاصرة ، ألف باء الأدب ، دمشق ، 1999م.
71. الساعدي ، ابتسام موسى جاسم عنيد ، دراسة تجريبية لمعرفة تأثير إستراتيجية الملخصات القبلية في تحصيل طالب الصف الخامس الإعدادي في مادة التربية الإسلامية ، مجلة كلية المعلمين العدد (32) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، الجامعة المستنصرية ، 2002م : ص 140-141 .
72. السرحان ، محي هلال. أصول تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية في المدارس الثانوية ، مطبعة الرشاد ، بغداد ، 1989م.
73. السعيد ، خليل محمود سعيد . صعوبات تدريس مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن ، بغداد ، ابن رشد ، 2000م : 85 (رسالة ماجستير غير منشورة) .
74. السروري ، عبد فرحان خالد. اتجاهات طلبة جامعة صنعاء نحو تعليم المرأة وعملها ، جامعة بغداد ، كلية الآداب ، 1997م. (رسالة ماجستير غير منشورة).
75. سعادة ، جودت احمد. الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية ، مؤسسة الخليج العربي ، القاهرة ، 1985م.
76. السعدون ، عادل علي ناجي. أثر استراتيجية التقويم التكويني في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، 2000م ، (رسالة ماجستير غير منشورة).
77. السعدي ، قيس مغشعش. (فاعلية التعليم الذاتي في تطوير كفايات التدريس لتدريس المعاهد الفنية) ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، 1989م ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
78. سمارة ، عزيز ، وآخرون. مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط2 ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، 1989م.
79. السويدي ، وضحي علي. تطور مدلول بعض المفاهيم الدينية لدى عينة تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية ، حولية كلية التربية ، جامعة قطر ، العدد التاسع ، 1992م.
80. السيد ، فؤاد البهي. علم النفس الاجتماعي ، ط3 ، دار الفكر العربي ، 1985م.
81. شحاتة ، حسن ، والكندري. تعليم التربية الإسلامية في العالم العربي ، ط1 ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت ، 1993م.

82. لشيباني ، عمر محمد التومي . فلسفة التربية الإسلامية ، القاهرة ، ط1 ، 1985م : 405 .
83. الشرقاوي، أنور محمد، و آخرون. القياس والتقويم النفسى والتربوى، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1996م.
84. الشيخ، عمر. العلاقة بين اتجاهات الطلبة في المرحلتين المتوسطة والإعدادية نحو العلم وسمات شخصياتهم، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد (14)، العدد (2)، الكويت، 1986م.
85. شمس الدين، عبد الأمير. الفكر التربوي عند الإمام الغزالي، دار أقرأ، بيروت، 1985م.
86. الصادق، إسماعيل محمد الأمين محمد. طرائق تدريس الرياضيات، نظريات وتطبيقات، ط1، سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس، الكتاب السابع عشر، دار الفكر العربى، القاهرة، 2001م.
87. صبحي، مهدي خطاب، وآخرون. الاختبارات المدرسية أنواعها وخطوات إعدادها، مكتب فرج للطباعة، بغداد، 1995م.
88. ألفتني، عماد يوسف. استخدام نموذج راش اللوغارتمى الاحتمالي في بناء اختبار تشخيص هدفى المرجع، لقياس إتقان المعلمين والباحثين للمهارات الأساسية لبناء الاختبارات التحصيلية، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمى الثالث، جامعة البحرين، كلية التربية، البحرين، 1994م.
89. صلاح، سمير يونس، والرشيدي. التربية الإسلامية وتدریس العلوم الشرعية، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 1999م.
90. صالحة، محمد، وإبراهيم يعقوب. التغذية الراجعة واستراتيجية إتقان التعلم، جامعة اليرموك، الأردن، 1985م.
91. الصوفي، عبد المجيد رشيد. اختبار كاي، واستخداماتها فى التحليل الإحصائى، ط1، منشورات دار النضال للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1985م.
92. صيداوي، احمد. نحو التقويم التربوى الحقيقى، إدارة التدريب، وزارة التربية والتعليم، البحرين، 1992م.
93. طاقه، طه ياسين. الاتجاهات والحياة، المكتبة الوطنية، بغداد، 1989م.
94. الطبراني، سليمان بن احمد. تحقيق طارق بن عوض الله. المعجم الأوسط، ط1، دار الحرمين، القاهرة، 1985م.
95. الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. جامع البيان عن تأويل أى القرآن، ج1، دار الفكر، بيروت، 1984م.
96. طه، تيسير، وآخرون. أساليب تدريس التربية الإسلامية، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، 1992م.
97. طه ، صبحي . مباحث فى علوم القرآن ، بغداد ، ط1 ، 1986م : 7.
98. طه ، صبحي . مباحث فى علوم القرآن ، بغداد ، ط1 ، 1986م : 9 .
99. الظاهر، زكريا محمد، وآخرون. مبادئ القياس والتقويم فى التربية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 1999م.
100. عبد الحميد، احمد جمال الدين. اثر استدام (إجراءات التعلم حتى التمكن) على تمكن الطالبات المعلمات من بعض مهارات تخطيط الدروس اليومية، حولية كلية التربية. بجامعة قطر، السنة السادسة، قطر، 1988م.
101. عبد العال، السيد محمد عبد المجيد، خصائص المعلم الناجح وعلاقتها بالدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بسلطنة عمان، جامعة المنصورة، كلية التربية، مجلة كلية التربية، العدد (34)، المنصورة، 1997م.
102. عبد الله، عبد الرحمن صالح. المرجع فى تدريس علوم الشريعة، ج1، الأردن، 1994م.

103. ———. المرجع في تدريس علوم الشريعة، ج2، مؤسسة الوراق، الأردن، 1997م.
104. عبد الله ، عبد الرحمن صالح وآخرون . مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها ، الأردن ، ط1 ، 1991م : 132 .
105. عبد الهادي، نبيل. القياس والتقويم واستخدامه في مجال التدريس الصفّي، ط1، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، 1999م.
106. عبد الرحمن النقيب . التربية الإسلامية المعاصرة في مواجهة النظام العالمي الجديد ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1417 هـ : 17.
- 107

107. عبد الرحمن النحلاوي . أصول التربية الإسلامية وأساليبها ، ط2 ، دار الفكر العربي ، دمشق ، 1417 هـ : 21 .
108. عثمان، سيد احمد. الزر نوجي وكتابه: تعليم المتعلم طريق التعلم، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب التربية العربي لدول الخليج، من أعلام التربية العربية الإسلامية، م3، 1988م.
109. ألعيلي، ناصر محمد. السلوك الإنساني والتنظيمي، معهد الإدارة العامة، السعودية، 1995م.
110. عريفج، سامي، وخالد حسين مصلح. في القياس والتقويم، ط3، عمان، 1987م.
111. العزاوي، وفاء تركي عطية، أثر استخدام أسئلة التحضير القبلية في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التربية الإسلامية، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، 1999م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
112. العزاوي ، محمد عبد الوهاب . التحليل الاستراتيجي لفجوة البناء النوعي للمزيج الجامعي في العراق ، المجلة العربية للتعليم التقني م (15) العدد (1) ، 1998م : 73 .
113. ألغيزي ، حسن عزت خليل وآخرون . مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية ، اليمن ، ط1 ، 1996م : 6 .
114. ألغيزي، عزت خليل، وآخرون. مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية، ط1، وزارة التربية والتعليم، اليمن، 1996م.
115. عطا الله، ميشيل، وآخرون. أثر استراتيجيات الاختبارات التكوينية في تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم العامة، المجلة التربوية، العدد (6)، المجلد (6)، عمان، 1985م.
116. علام، صلاح الدين محمود، بعض الاتجاهات المعاصرة في مجال تقويم الطلاب، المركز القومي للبحوث التربوية الكويت، ودمشق، 1984م.
117. ———. تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي، مطابع القبس التجارية، جامعة الكويت، كلية الآداب، الكويت، 1986م.
118. ———. القياس والتقويم التربوي والنفسي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.
119. علي، سعيد إسماعيل. القرآن الكريم رؤية تربوية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.

120. علي، يعقوب موسى. التعلم التعاوني ودوره في علاج صعوبات تعليم مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، 1996م.
121. عمر، ماهر محمود. سيكولوجية العلاقات الاجتماعية، ط2، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1992م.

122. عودة، احمد سليمان. القياس والتقويم في العملية التدريسية، الإصدار الثاني، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، 1998م.
123. —، و خليل يوسف الخليلي. الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، 2000م.
124. عيسوي، عبد الرحمن محمد. دراسة ميدانية للميول الدراسية لدى الطلبة الجامعيين في التوجيه التربوي والمهني، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1986م.
125. —. دراسات في علم النفس الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، 1995م.
126. الغريب، رمزية. التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1985م.
127. الغزالي، أبو حامد. إحياء علوم الدين، ج1، دار إحياء التراث العربي، القاهرة، ب.ت.
128. أعلامي، واثق محمد. دراسات إسلامية، مجلة فصلية علمية، يصدرها قسم الدراسات الإسلامية في بيت الحكمة، العدد الأول، السنة الأولى، بغداد، 2000م.
129. غنيمه، محمد متولي. سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي وبنية العملية التعليمية، ط2، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1998م.
130. الفالح، سلطنة بنت قاسم: فاعلية استراتيجيات التعلم التعاوني ألاتقاني في تنمية التحصيل الدراسي لوحددة الخلية والوراثة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (79)، السنة (22)، كلية التربية للبنات، الرياض، 2001م، (أطروحة دكتوراه منشورة) موقعها في شبكة الانترنت: www.obegs.org ..
131. فان دالين، ديوبولدب: ترجمة محمد نبيل نوفل، وآخرون. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1985م.
132. فرج، صفوت. القياس النفسي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1980م.
133. قاسم، علي عيسى. مستوى إتقان طلبة الصف التاسع في الأردن للمهارات الجبرية، الجامعة الأردنية، الأردن، 1997م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
134. القاسمي، علي محمد. مفهوم التربية الإسلامية وطرائق التدريس، دار المنار للنشر والتوزيع، الإمارات العربية، 1998م.
135. القاعود، إبراهيم: الدراسات الاجتماعية، مناهجها وأساليبها، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، 1991م.
136. قطامي، يوسف. سيكولوجية التعلم والتعليم الصفّي، الإصدار الثاني، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 1998م.
137. قطامي، يوسف، ونايفة. استراتيجيات التدريس، ط1، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، 1993م.
138. —، وآخرون. تصميم التدريس، جامعة القدس المفتوحة، الأردن، 1994م.
139. كامل، مصطفى محمود. استخدام استراتيجيات التعلم حتى يتمكن في تدريس مفرد في التقويم التربوي لإكساب الطلاب المعلمين مهارات الاختبارات التحصيلية، جامعة طنطا، كلية التربية، مجلة علم النفس، العدد (51)، السنة (13)، مصر، 1999م.
140. الكبيسي، وهيب مجيد، والدا هري. المدخل في علم النفس التربوي، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، الاردن، 2000م.
141. محمد، داود ماهر، ومجيد مهدي محمد. أساسيات في طرائق التدريس العامة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، كلية التربية، الموصل، 1991م.
142. محمد، صباح محمود. التقويم مفهومه، أهدافه، أدواته مع تركيز خاص على الاختبارات المقالية والموضوعية، الجامعة المستنصرية، بغداد، 1999م.
143. محمد، محمد رمضان. الاختبارات التحصيلية والقياس النفسي والتربوي، ط1، دار التعلم، دبي، 1988م.

144. محمود، عبد المنعم شحاته، الاتجاه نحو عمل المرأة خارج المنزل مقارنة بين التسليطين وغير التسليطين. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، العدد (3)، المجلد (17)، الكويت، 1989م.

145. المخزومي، أمل علي: دور الاتجاهات في سلوك الأفراد والجماعات. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (30)، السنة (15)، وكتب التربية لدول الخليج العربي، 1995م.

146. مذكور، علي احمد. منهج التربية الإسلامية في التصور الإسلامي، دار النهضة العربية، بيروت، 1990م.

147. مذكور، علي احمد. منهج التربية أصوله وتطبيقاته، الكويت، ط1، 1987م : 290.

148. مذكور، علي احمد. منهج التربية أصوله وتطبيقاته، الكويت، ط1، 1987م : 244.

149. مدن، يوسف: التغذية الراجعة في مجال التعليم. مجلة قضايا تربوية، العدد (3)، البحرين، 1994م.

150. مرعي، توفيق احمد، ومحمد محمود الحيلة. المناهج التربوية الحديثة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2000م.

151. مسلم، أبو الحسين مسلم بن حجاج. صحيح الإمام مسلم، ج1، دار الفكر، بيروت، 1981م.

152. مقدادي، محمد فخري. تأثير برنامج معاهد المعلمين والمعلمات الحكومية في الأردن في اتجاهات طلبتها نحو مهنة التعليم، الجامعة الأردنية، كلية التربية، الأردن، 1979م، (رسالة ماجستير غير منشورة).

153. ———. التعلم للاتقان. رسالة المعلم، العدد (2)، المجلد (29)، وزارة التربية والتعليم، الأردن، 1988م.

154. مقداد يالجن. أهداف التربية الإسلامية وغايتها، ط2، دار الهدى للنشر والتوزيع، الرياض، 1409هـ : 20.

155. المكتب الاقليمي في البلاد العربية. مجلة التربية الجديدة، العدد (5)، عمان، 1994م، ص35.

156. مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية. مجلة التربية الجديدة عدد خاص (57)، عمان، 1995م، ص131.

157. الملحم إسماعيل: التقويم أثناء الحصة الدراسية. مجلة التربية، العدد (118)، السنة (25)، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، قطر، 1996م.

158. منسي، محمود عبد الحليم. الإحصاء والقياس في التربية وعلم النفس، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1989م.

159. النحلاوي، عبد الرحمن. أصول التربية الإسلامية وأساليب تدريسها، ط2، دار الفكر المعاصر لبنان، ودار الفكر سوريا، 2001م.

160. النحلاوي، عبد الرحمن. أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، سوريا – دمشق، ط2، 1999م : 98.

161. النقيب، عبد الرحمن. التربية الإسلامية المعاصرة في مواجهة النظام العالمي الجديد، مصر، ط1، 1997م : 183.

162. الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي: مدخل الإتيقان من الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية. بحث مقدم إلى مؤتمر طرائق تدريس القرآن الكريم في كلية التربية للبنات، العراق، 2001م.
163. هزايمة، عبد النور طایل محمد. البناء ألعاملي لمقياس ليكرت بدلالة عدد نقاط التدرج، الجامعة الأردنية، الأردن، 1994م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
164. همام، طلعت. سين وجيم عن علم النفس الاجتماعي، مؤسسة الرسالة، دار عمار، الأردن، 1984م.
165. يعقوب، بنال فاروق. فاعلية الطرائق التفاعلية في تدريس التربية الإسلامية دراسة تجريبية في الصف الثاني الإعدادي بمدينة دمشق، سوريا، 1996م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
166. يونس، فتحي علي، واخران. التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1999م.

ثانياً: المصادر الأجنبية:

167. Abadir, Layla, Effects of mastery learning strategies on community college mathematics students achievement and success rate, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, 1993.
168. Aggarawal. J.G. Essential Educational Technology vikac publishing house Ltd. 1995.
169. Albort, G. Attitude in had book of social psychology, Wercester Clark, Press, 1935.
170. Anastasi, A., Psychological Testing. New York, Macmillan Publishing, 1976.
171. Banks, James, A., Teaching strategy for the social studies, Addison-Wesley publishing company, 1973.
172. Block J.H. Mastery learning: Theory and practice. New York, 1971.
- _____ & Anderson, L.W. Mastery learning in class room, Instructor, New York. 1975.
174. _____ & Burns, R.B. Mastery learning of Research in Education. No. 4, 1976.
175. _____ & Tierney, M.L. An exploration of two correction procedures used in mastery learning approaches to struction. Journal of Educational psychology, 66(6), 1979.
176. Bloom, P.S. & others Hand book formative and slummative evaluation of student learning. New York, 1971.
177. Britton, Ronald B. Mastery learning and mastery teaching educational technology, Vol. 21, No.1, Jan., 1981.
178. Brown, F.G. Measuring classroom achievement, New York. 1981.
179. Carrol, J.B., A model of school learning, Teachers College Record, 1963.
180. Chaplin, J.P., Dictionary of psychology, New York, Pell Publishing 1971.

181. Clariana, R., Pace in mastery based computer assisted learning British Journal of Educational Technology, Vol., 28, Apr. 1997.
182. Dillashow, F.Gerald, & Okey James R. Effects of a modified mastery learning strategy on achievement. Attitudes, and on. Test Behavior of high school chemistry students Journal of Research in Science Teaching Vol.20, No.3, 1983.
183. Dolly, J.P. and Meredith V.11. The use of mastery learning as a classroom management model, Educational Technology, Vol., 15, No.2, 1977.
184. Eble, R.L. Essentials of educational measurement, New York , 1972.
185. Glass, G. & Stanly J. Statistical method in Education and psychology, New York, 1973.
186. Hedges. W.D. Testing and Evaluation for the Sciences, California, 1966.
187. Kerlinger F.N. Foundations of Behavioral Research, 2nd, Ed, Holt, New York, 1978.
188. Kulk, Individualized systems of instructions published in the Encyclopedia of Educational Research, 5th Edition Vol.4, Mezlonon, 1982.
189. Rossenhine, B., Teaching function in instruction programs, Elementary School Journal, 83(4), 1983.
190. Saliva, R.F. and Karwelt, N.L., Mater learning and student team, A factorial experiment uran general mathematics classes, American Educational Research Journal, 21, 1984.
191. Scannell, D. Testing and Measurement in the classroom Boston, Houghton. 1975.
192. Thompson, S. Do individualized master and traditional instructional systems yield different course effects in college calculus. American Educational Research Journal. 17(3), 1980.
193. Torshen, Kaypomerance. The mastery. Approach to complete based education, Academic, Press, New York, 1972.
194. Tuckman, Bruce W. Conducting educational research, Harcourt Brace Jovanovich, ING., New York, 1972.
195. Tyler. L.E. Test and measurement, 2nd (ed.), New Jersey Prentice-Hall. Inc. 1971.
196. Welton, C. (et al), The effect of item feedback given during an ability the Journal of Educational Psychology 5, (3), 1981.
197. William, D.H. Testing and evaluation for the sciences. California: Wadsworth publishing Co., Inc., 1966

الملحق (1)

أعمار تلاميذ مجموعات البحث الثلاث محسوبة بأشهور

المجموعة التجريبية الأولى				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة التجريبية الثالثة			
د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت
128	27	130	1	124	27	130	1	126	27	129	1
128	28	129	2	130	28	129	2	125	28	132	2
129	29	135	3	128	29	128	3	127	29	133	3
129	30	124	4	130	30	129	4	127	30	134	4
128	31	132	5	123	31	129	5	128	31	128	5
128	32	127	6	127	32	132	6	131	32	127	6
133	33	131	7	129	33	129	7	130	33	126	7
134	34	128	8	127	34	124	8	129	34	128	8
129	35	140	9	127	35	128	9	126	35	127	9
129	36	130	10	123	36	124	10	128	36	128	10
128	37	124	11	128	37	123	11	126	37	128	11
128	38	124	12	129	38	130	12	125	38	130	12
127	39	132	13	124	39	124	13	129	39	131	13
127	40	132	14	125	40	123	14	131	40	132	14
130	41	125	15	127	41	129	15	131	41	129	15
	2	133	16	129	42	123	16	127	42	129	16
		131	17	124	43	129	17	125	43	127	17
		127	18	123	44	129	18	125	44	126	18
		128	19	129	45	124	19			135	19
		129	20	127	46	124	20			133	20
		134	21	128	47	123	21			132	21
		136	22	125	48	127	22			130	22
		130	23	123	49	129	23			127	23
		130	24	124	50	129	24			128	24
		127	25	129	51	129	25			127	25
		127	26			126	26			128	26

الملحق (2)

درجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في مادة التربية الإسلامية في الصف الخامس الابتدائي

المجموعة التجريبية الأولى				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة التجريبية الثالثة			
ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د
1	63	27	69	1	66	27	59	1	76	27	59
2	67	28	75	2	72	28	85	2	66	28	77
3	69	29	65	3	71	29	66	3	73	29	69
4	62	30	75	4	76	30	81	4	74	30	80
5	89	31	69	5	60	31	75	5	71	31	71
6	78	32	68	6	72	32	67	6	73	32	75
7	59	33	73	7	74	33	74	7	55	33	70
8	63	34	86	8	68	34	68	8	81	34	67
9	63	35	56	9	72	35	69	9	70	35	73
10	69	36	74	10	54	36	66	10	67	36	60
11	88	37	62	11	78	37	69	11	70	37	86
12	69	38	66	12	85	38	73	12	64	38	62
13	69	39	63	13	77	39	75	13	85	39	63
14	63	40	83	14	76	40	63	14	79	40	63
15	57	41	55	15	77	41	76	15	67	41	52
16	83			16	57	42	73	16	88	42	67
17	74			17	55	43	74	17	74	43	73
18	55			18	66	44	75	18	71	44	60
19	63			19	75	45	77	19	59		
20	76			20	57	46	76	20	75		
21	64			21	87	47	71	21	76		
22	69			22	74	48	75	22	65		
23	66			23	70	49	75	23	52		
24	89			24	67	50	76	24	68		
25	74			25	61	51	67	25	69		
26	83			26	82			26	84		

الملحق (3)

استبانته أراء خبراء بشأن صلاحية الاختبار التحصيلي القبلي
الأستاذ الفاضل المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.....

يدرس الباحث (مدى فاعلية الأساليب العلاجية للتعلم من اجل
التمكن في التحصيل والاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية لدى
تلاميذ الصف السادس الابتدائي) وتحقيقا لذلك اعد الباحث اختبارا
تحصيليا قويا يقيس معلومات التلاميذ السابقة في مادة التربية
الإسلامية للصف السادس الابتدائي لغرض إجراء عملية التكافؤ
بينهم ، فقد وضع اختبارا لتطبيقه على أفراد عينة البحث قبل
التجربة ، ولما يعهد منكم من دقة ، وأمانة علمية، ونظره
موضوعيه وسعة اطلاع في هذا المجال فضلا عن ماتملكونه من
خبره ودراية، يضع بين أيديكم اختبار التحصيل القبلي راجيا
التفضل بايداء أراكم السديدة ، وملاحظاتكم القيمة في الحكم على
صلاحية فقراته، وصياغتها ، وملاءمتها لمستوى التلاميذ .وإذ
يلجأ الباحث إليكم لتقويم فقرات اختبار التحصيل القبلي فانه يرجوا
معاونتكم خدمة لديننا ووطننا العزيز.

وتقبلوا الشكر والتقدير

الباحث

حسن عمران موسى الغزالي

س1: اختبار المعلومات السابقة في مادة التربية الإسلامية
ضع دائرة ٥ حول الحرف الذي يدل على الإجابة الصحيحة في مايتي:

1-انتشار جريمة السرقة في المجتمع.....

أ- يبني مجتمع امن

ب-يعيق تقدمه ورفاء

ج- يعني تطبيق القانون بالشكل الصحيح

2-يكون الإنسان عادلا وتقوينا له منطقيا.....

أ-إذا نظرنا إلى مايملكه من القوة النفوذ

ب-إذا نظرنا إلى مايملكه من النفوذ والسلطة

ج-إذا نظرنا إليه على وفق مايرضي الله ورسوله

3-من خلقه الكون؟

أ-الله سبحانه وتعالى

ب-الطبيعة

ج-الله ورسوله

4-العظيم 0

أ-من أسماء الرسول(ص)

ب- من أسماء الله الحسنی

ج-من أسماء الإمام علي (ع)

5-اليوم الاخر هو

أ-يوم نزول الوحي على الرسول(ص)

ب-يوم القيامة

ج-يوم المباهلة

6-طاعة الوالدين من

أ- طاعة الأقارب

ب-طاعة الجار

ج-طاعة الله تعالى

7-الغيبة هي.....

- أ-ذكر الآخرين بالمحاسن
ب-ذكر الآخرين بالسوء وفضحهم في غيابهم
ج-ذكر الآخرين بالمحاسن والسوء
8- من شروط الحج هي.....
أ- إن يكون ذكرا
ب-إن يكون أنثى
ج-إن يكون عاقلا بالغاً(ذكرا كان أم أنثى)
9-الأمر بالمعروف هو.....
أ-العمل بما يرضي الله ورسوله
ب-العمل بالمنكر
ج-العمل بقول الزور
10-الحفاظ على الممتلكات العامة يعني الحفاظ على.....
أ-املاك أهل الجاه والسلطة
ب- املاك شخص معين
ج-املاك الدولة

الملحق (4)

درجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في اختبار المعلومات السابقة في مادة التربية الإسلامية

المجموعة التجريبية الأولى				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة التجريبية الثالثة			
ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د
1	15	27	16	1	11	27	15	1	18	27	15
2	14	28	13	2	11	28	14	2	17	28	14
3	13	29	16	3	11	29	13	3	13	29	17
4	12	30	17	4	11	30	12	4	12	30	16
5	11	31	16	5	12	31	11	5	11	31	13
6	16	32	18	6	16	32	16	6	16	32	16
7	15	33	14	7	15	33	13	7	15	33	17
8	14	34	14	8	14	34	16	8	14	34	16
9	13	35	13	9	13	35	17	9	13	35	18
10	16	36	15	10	16	36	14	10	16	36	14
11	15	37	15	11	15	37	18	11	15	37	14
12	15	38	16	12	15	38	14	12	15	38	13
13	15	39	14	13	15	39	14	13	15	39	15
14	14	40	13	14	14	40	13	14	14	40	15
15	14	41	12	15	14	41	15	15	14	41	16
16	13	42		16	13	42		16	13	42	
17	12	43		17	12	43		17	12	43	
18	11	44		18	11	44		18	11	44	
19	17	45		19	17	45		19	17	45	
20	16	46		20	16	46		20	16	46	
21	14	47		21	14	47		21	14	47	
22	16	48		22	16	48		22	16	48	
23	15	49		23	15	49		23	15	49	
24	17	50		24	17	50		24	17	50	
25	14	51		25	14	51		25	14	51	
26	15			26	15			26	15		

الملحق (5)
درجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الذكاء

المجموعة التجريبية الأولى				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة التجريبية الثالثة			
د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت
38	27	52	1	51	27	35	1	35	27	37	1
36	28	51	2	45	28	31	2	39	28	36	2
35	29	45	3	41	29	36	3	40	29	41	3
42	30	41	4	42	30	33	4	42	30	52	4
41	31	42	5	50	31	32	5	38	31	51	5
40	32	50	6	51	32	37	6	35	32	60	6
39	33	51	7	55	33	38	7	34	33	39	7
38	34	55	8	62	34	35	8	37	34	39	8
39	35	62	9	55	35	36	9	35	35	50	9
45	36	55	10	55	36	34	10	36	36	40	10
41	37	55	11	52	37	38	11	33	37	45	11
40	38	52	12	53	38	36	12	38	38	46	12
41	39	53	13	55	39	35	13	40	39	53	13
42	40	55	14	45	40	42	14	39	40	58	14
43	41	45	15	40	41	41	15	37	41	45	15
		40	16	51	42	40	16	41	42	59	16
		51	17	45	43	39	17	40	43	60	17
		45	18	46	44	38	18	34	44	61	18
		46	19	52	45	39	19			53	19
		52	20	50	46	45	20			42	20
		50	21	40	47	41	21			42	21
		40	22	41	48	40	22			51	22
		41	23	40	49	41	23			40	23
		40	24	45	50	42	24			38	24
		45	25	40	51	43	25			34	25
		40	26			52	26			36	26

الملحق (6)

درجات تلاميذ مجموعات البحث في اختبار الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية القبلي

المجموعة التجريبية الأولى				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة التجريبية الثالثة			
ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د	ت	د
1	32	27	35	1	29	27	33	1	36	27	33
2	34	28	33	2	30	28	31	2	35	28	29
3	33	29	32	3	27	29	35	3	33	29	29
4	31	30	32	4	31	30	37	4	33	30	36
5	35	31	35	5	32	31	31	5	29	31	39
6	37	32	25	6	26	32	30	6	35	32	29
7	31	33	29	7	29	33	36	7	32	33	29
8	30	34	35	8	31	34	29	8	38	34	34
9	36	35	31	9	29	35	37	9	29	35	36
10	29	36	32	10	35	36	36	10	34	36	33
11	37	37	34	11	33	37	30	11	28	37	29
12	36	38	32	12	32	38	32	12	29	38	39
13	30	39	35	13	32	39	31	13	33	39	27
14	32	40	27	14	35	40	30	14	36	40	29
15	31	41	35	15	25	41	35	15	33	41	33
16	30			16	29	42	35	16	28	42	35
17	35			17	35	43	34	17	34	43	28
18	35			18	31	44	39	18	32	44	35
19	34			19	32	45	27	19	33		
20	39			20	34	46	38	20	29		
21	27			21	32	47	28	21	27		
22	38			22	35	48	35	22	28		
23	28			23	27	49	29	23	34		
24	35			24	35	50	33	24	39		
25	29			25	32	51	35	25	36		
26	33			26	34			26	36		

أسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحث في إجراءات البحث مرتبه
بحسب اللقب والحروف الهجائية، والموقع الوظيفي

[illegible]

الملحق (8)

استبانة آراء الخبراء بشأن خطط تدريسية

الأستاذ الفاضل..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث دراسة (مدى فاعلية الأساليب العلاجية للتعلم من أجل التمكن في التحصيل والاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي) ولما كان البحث الحالي يتطلب إعداد خطط أنموذجية لموضوعات كتاب التربية الإسلامية المقرر للصف السادس الابتدائي توضح خطوات سير الدرس ، فقد أعد أربع خطط أنموذجية ، وعلى النحو الآتي :

1. خطة أنموذجية على وفق الأسلوب التقليدي (الاستجواب والمناقشة)

2. خطة أنموذجية على وفق أسلوب المجموعات الصغيرة

3. خطة أنموذجية على وفق أسلوب إعادة التدريس

4. خطة أنموذجية على وفق أسلوب أسئلة المراجعة

نظرا لما تمتعون به من خبرة ودراية علمية في هذا المجال أضع بين أيديكم الخطط النموذجية الأربع راجية التفضل بابداء آرائكم السديدة وملاحظاتكم القيمة في صلاحيتها المحتوى الحديث النبوي الشريف

جزاكم الله خير الجزاء

الباحث

حسن عمران موسى الغزالي

خطة أنموذجية لتدريس الحديث النبوي الشريف (تحريم الغيبة) على وفق الأسلوب التقليدي (الاستجواب والمناقشة)

المادة: التربية الإسلامية

الصف والشعبة : السادس / أ

الموضوع: الحديث النبوي الشريف

اليوم والتاريخ:

(تحريم الغيبة)

قال رسول الله صلى الله عليه واله وسلم (إن الغيبة حرام على كل مسلم وإن الغيبة لتأكل الحسانات ، كما تأكل النار الحطب)

صدق رسول الله

الهدف العام (انظر الملحق 9)
الأهداف السلوكية (انظر الملحق 10)
الوسائل التعليمية: الكتاب المقرر، والسبورة، والطباشير الملون
خطوات الدرس:

أولاً: المقدمة والمهيد: كلنا نعرف إن ديننا الإسلامي دين عبادة وأخلاق ومعاملة، وإيمان بان الوفاء بالوعد وصدق الكلام، والأمانة هي من صفات المؤمنين المفلحين وبعكس هذه الصفات تفقد الثقة والاحترام ويوجب غضب الله، ويهدد كيان المجتمع ويعطل نشاطه وانتاجه، ثم أثر اهتمام التلاميذ بتسميعهم قصة موجزة حدثت في زمن الرسول الكريم محمد (ص)، يروى إن رسول الله (ص) ومعه جماعة من الناس قد مروا برجل لا عاقبة النبي (ص) لذنوب ارتكبه، فاغتاب رجلان منهم ذلك الرجل، فكسبت عنهما رسول الله (ص) حتى مروا بجيفة حمار ميت، فأشار الرسول (الرسول) (ص) إلى جيفة الحمار ودعاهما إلى الأكل منها فاستغرب الجلان من ذلك استغراباً شديداً واشمأزت نفسيهما، فبين لهما النبي (ص) إن اغتيا بهما لذلك الرجل أقدر من أكلهما لهذه الجيفة وأقبح، وفي هذا تنفير عظيم عن اغتيا ب الناس لان الغيبة تذهب الحسنات وتمحوها كما تحرق النار الخشب وتمحوه، فحتى لو استغفرنا منها لن يغفر الله لنا إلا بعد أن يغفر لنا من اغبناه، فيجب عدم ذكر عيوب الناس، وكشف ماستره الله تعالى عليهم.
بعد هذا تمهيد انتقل مع تلاميذي للخطوة الثانية وفيها اطلب من التلاميذ مسك قلم الرصاص لضبط الكلمات التي تحتاج إلى ذلك
العرض : اكتب الحديث النبوي الشريف على النحو الآتي (إن الغيبة حرام على كل مسلم وان الغيبة لتأكل الحسنات، كما تكل النار الحطب)

صدق رسول الله

أ/ قراءة الحديث الجهرية :

إقرأ الحديث الشريف قراءه جهرية مراعي إخراج الحروف من مخارجها على نحو جيد مع ضبط الحركات والسكنات على وفق أصول القراءة الجهرية الجيدة .

ب/ شرح المفردات الصعبة :

اسأل التلاميذ عن معاني المفردات التي وردة في نص الحديث الشريف، وأوضح الغامض منها.

ج/ قراءة التلاميذ الجهرية :

أتيح لبعض التلاميذ المتفوقين قراءة الحديث الشريف بطريقة التي قرأت بها لكي يحسنوا ضبط القراءة قبل الدخول في خطوة الشرح، منبها عن الأخطاء التي قد يقعون فيه

د/ الشرح والتحليل :

الباحث : قبل إن ابدأ بشرح الحديث الشريف لابد لنا من إن نعرف ما الغيبة ؟ فمن يعرف لي الغيبة ؟

احد التلاميذ : الظن والتجسس.

الباحث: أحسنت :يحذرننا رسول الله(ص) في الحديث من الغيبة، مؤكدا حرمتها ة فقد حرمها الله تعالى تحريما شديدا في قوله تعالى (يأيها الذين ء امنوا اجتنبوا كثيرا من الظن إن بعض الظن إثم ولا تجسسوا ولا يغتب بعضكم بعضا أيحب أحدكم أن يأكل لحم أخيه ميتا فكرهتموه واتقوا الله إن الله تواب رحيم) سورة الحجرات/آية/12

إنما ضرب الله هذا المثل للغيبة لان أكل الميت حرام ومستقذر و الغيبة كذلك حرام في الدين وقبيحة ،فشبه الله تعالى من يغتاب الناس بمن يأكل لحم أخيه وهو ميت وهذا غاية البشاعة.

إن الغيبة تكون نتيجة الحقد،أو الحسد أو الغيرة وعلى المسلم إن يتطهر من هذه الصفات الخبيثة،كما يجب علينا عدم الاستماع إلى الغيبة ؟،فمن يستمع إلى الغيبة يكون شريكا فيها ويتحمل إثمها ،لذا علينا عدم الاستماع إلى الغيبة والدفاع عمن يغتابه الآخرون أو ترك المكان لذا علينا إن نعرف إن الغيبة محرمة سواء أكانت قولاً أم فعلاً أم إشارة الخاتمة :

وهي الخطوة الأخيرة في الدرس ،وتتضمن:
أ/الخلاصة :

الباحث :يحذرننا نبينا محمد (ص)من الظن و التجسس لأنها علامات الغيبة التي حرمها الله سبحانه وتعالى في كتابه الكريم شبهما بمثل مايكل المسلم لحم أخيه المسلم .
لذا على كل مسلم كلما وسوس له الشيطان لمعصية الله تعالى واغتياب احد وجب عليكم الاستعاذة بالله منه وان تتذكروا دوما ماقاله رسول الله(ص) لمن اغتاب غيره وكيف شبهه بمن يأكل جيفة حمار ،فجميعنا يكره ذلك ،لذا تكون الغيبة سببا في نشر الأحقاد والكراهية بين الناس

الفوائد العلمية :

احد التلاميذ :إن حالة مجتمعنا الان صوره ناطقة لما جاء في الحديث الشريف وذلك لما تجره هذه الصفة على صاحبها من إضرار فھيه تجعله يأكل لحم أخيه المسلم .
التقويم:

بعد ،الانتهاء من عرض موضوع الحديث الشريف أعطي خلاصة لمجمل المعلومات الواردة فيه ، ثم أوجه بعض الأسئلة للتلاميذ لمعرفة مدى فهمهم واستيعابهم لموضوع الدرس وتحقيق الأهداف المتوخاة منه:
الأسئلة:

- 1-ما الغيبة ؟
- 2-لماذا نحذر من الغيبة؟
- 3-كيف نظر الإسلام إلى الغيبة ؟
- 4-مامصير أهل الغيبة؟
- 5-ماسبب تحذير الرسول (ص) من الغيبة؟

6- ما هم ما يرشد إليه الحديث الشريف؟ تحديد الواجب البتي :

خطة أنموذجية لتدريس العقيدة الإسلامية (الإيمان بالله) على وفق الأسلوب التقليدي (المجموعات الصغيرة)
الصف والشعبة : السادس/ب
المادة: التربية الإسلامية
اليوم والتاريخ: الموضوع: درس إضافي في مادة العقيدة الإسلامية (الإيمان بالله)

الهدف العام: (انظر الملحق 9)

الأهداف السلوكية (انظر الملحق 10)

الوسائل التعليمية : الكتاب المقرر والسبورة والطباشير الملون
المقدمة والتمهيد:

تهيئة أذهان التلاميذ واستثارة اهتمامهم للدرس الإضافي والغاية الرئيسة منهم مستعرضه
المفاهيم التي كان فيها التعلم ضعيفا والتي افرزها الاختبار التكويني الأول
عرض مادة العقيدة الإسلامية:

قبل البدء بعرض المادة يقسم الباحث التلاميذ على مجموعات صغيرة تتكون كل مجموعة
من (3-4) تلاميذ وتلميذات يعالجون معا صعوبات التعلم لديهم عقب الاختبار التكويني
المعد لهذه الوحدة، بعدها تسجل المحاور الرئيسة على السبورة ثم أبدء بشرحها
وتوضيحها والتعليق عليها بوصفها تغذية راجعة للتغلب على جوانب الضعف والقصور في
التعلم ، والتركيز على التلاميذ ذوي المستوى الضعيف ، من خلال إثارة الأسئلة على وفق
ماثبت من أهداف ، التي تم إعدادها للدرس الإضافي ، والعمل على تطبيقها بالتسلسل
الخلاصة والتقويم :

بعد الانتهاء من عرض مادة الدرس الإضافي أعطي خلاصة مختصرة ، لمجمل المعلومات
موجهة بعض الأسئلة في بعض المفاهيم التي لايمتلك التلاميذ فيها خبرات علمية كافية
، والتركيز على التلاميذ الضعفاء ، واستنتج من خلال الإجابة عنها مدى قدرتهم على
استيعابها.
الأسئلة:

1- من خلق الكون؟

2- من يرزق المخلوقات بعد إن أوجدها ؟

3- هل يمكن إن نرى ربنا؟ ولماذا؟

4- ما الدليل على وجود ربنا سبحانه وتعالى؟

5- ما الدليل على إن ربنا عليم حكيم؟

الواجب البتي:

لمزيد من الفهم والتوضيح اطلب من التلاميذ ذوي المستوى الضعيف حل الأسئلة
الموجودة في الكتاب المدرسي التي تخص العقيدة الإسلامية وكتابتها في دفاترهم
وجلبها في الدرس القادم وتصحيحها ومن ثم إعادتها إليهم.

خطة أنموذجية لتدريس العقيدة الإسلامية (الإيمان بالله) على وفق أسلوب (إعادة التدريس)
الصف والشعبة : السادس / المادة: التربية الإسلامية
اليوم والتاريخ: الموضوع: درس إضافي في مادة العقيدة الإسلامية (الإيمان بالله)

الهدف العام: (انظر الملحق 9)

الأهداف السلوكية (انظر الملحق 10)

الوسائل التعليمية: الكتاب المقرر والسبورة والطباشير الملون
المقدمة والتمهيد:

تهيئة أذهان التلاميذ واستثارة اهتمامهم للدرس الإضافي والغاية الرئيسة منهم مستعرضه
المفاهيم التي كان فيها التعلم ضعيفا والتي أفرزها الاختبار التكويني الأول
عرض مادة العقيدة الإسلامية:

قبل البدء بعرض المادة تسجل المحاور الرئيسة على السبورة ثم أبدء بشرحها وتوضيحها
والتعليق عليها بوصفها تغذية راجعة للتغلب على جوانب الضعف والقصور في التعلم ،
والتركيز على التلاميذ ذوي المستوى الضعيف ،من خلال إثارة الأسئلة على وفق ما ثبت
من أهداف سلوكية ،التي تم إعدادها للدرس ، على تطبيقها بالتسلسل
الخلاصة والتقويم :

بعد الانتهاء من عرض مادة الدرس الإضافي أعطي خلاصة مختصرة ، لمجمل المعلومات
موجهة بعض الأسئلة في بعض المفاهيم التي لا يمتلك التلاميذ فيها خبرات علمية كافية
،والتركيز على التلاميذ الضعفاء ،واستنتج من خلال الإجابة عنها مدى قدرتهم على
استيعابها.
الأسئلة:

1-من خلق الكون؟

2-من يرزق المخلوقات بعد إن أوجدها ؟

3-هل يمكن إن نرى ربنا؟ولماذا؟

4-ما الدليل على وجود ربنا سبحانه وتعالى؟

5-ما الدليل على إن ربنا عليم حكيم؟

الواجب البيتي:

لمزيد من الفهم والتوضيح اطلب من التلاميذ ذوي المستوى الضعيف حل الأسئلة
الموجودة في الملخص السبوري التي تخص العقيدة الإسلامية وكتابتها في دفاترهم
وجلبها في الدرس القادم وتصحيحها ومن ثم إعادتها إليهم.

خطة أنموذجية لتدريس العقيدة الإسلامية (الإيمان بالله) على وفق أسلوب (أسئلة المراجعة)
الصف والشعبة : السادس / المادة: التربية الإسلامية
اليوم والتاريخ: الموضوع: درس إضافي في مادة العقيدة الإسلامية (الإيمان بالله)

الهدف العام: (انظر الملحق 9)

الأهداف السلوكية (انظر الملحق 10)

الوسائل التعليمية: الكتاب المقرر والسبورة والطباشير الملون
المقدمة والتمهيد:

تهيئة أذهان التلاميذ واستثارة اهتمامهم للدرس الإضافي والغاية الرئيسة منهم مستعرضه المفاهيم التي كان فيها التعلم ضعيفا والتي أفرزها الاختبار التكويني الأول عرض مادة العقيدة الإسلامية :

قبل البدء بعرض المادة تسجل المحاور الرئيسة على السبورة ثم أبدء بشرحها وتوضيحها والتعليق عليها بوصفها تغذية راجعة للتغلب على جوانب الضعف والقصور في التعلم ، والتركيز على التلاميذ ذوي المستوى الضعيف ، من خلال إثارة الأسئلة على وفق ما ثبت من أهداف سلوكية ، التي تم إعدادها للدرس ، على تطبيقها بالتسلسل الخلاصة والتقويم :

بعد الانتهاء من عرض مادة الدرس الإضافي أعطي خلاصة مختصرة ، لمجمل المعلومات موجهة بعض الأسئلة في بعض المفاهيم التي لا يمتلك التلاميذ فيها خبرات علمية كافية ، والتركيز على التلاميذ الضعفاء ، واستنتج من خلال الإجابة عنها مدى قدرتهم - يرزق المخلوقات بعد إن أوجدها ؟

3-هل يمكن إن نرى ربنا؟ولماذا؟

4-ما الدليل على وجود ربنا سبحانه وتعالى؟

5-ما الدليل على إن ربنا عليم حكيم؟

الواجب البيتي:

لمزيد من الفهم والتوضيح اطلب من التلاميذ ذوي المستوى الضعيف حل الأسئلة الموجودة في الملخص السبوري التي تخص العقيدة الإسلامية وكتابتها في دفاترهم وجلبها في الدرس القادم وتصحيحها ومن ثم إعادتها إليهم.

أسئلة المراجعة:

1-من يرزق المخلوقات بعد إن أوجدها ؟

2-ما الدليل على إن ربنا عليم حكيم؟

3-من خلق الكون؟

4-ما الدليل على وجود ربنا سبحانه وتعالى؟

5-هل يمكن إن نرى ربنا؟ولماذا؟

الملحق(9)

الأهداف العامة لتدريس مادة التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي

1.إعداد التلاميذ ذو شخصية إسلامية عن طريق الإيمان بالله تعالى.

2.تنمية المهارات الأساسية لدى كل تلميذ.

3.تحقيق النمو المتكامل للأفراد بابعادة الروحية والعقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية.

4-تزويد التلاميذ بالثقافة الإسلامية لشؤون الحياة.

5. إتاحة الفرصة إمام جميع التلاميذ للحصول على نصيب من العلم والثقافة.
6. تصحيح ماقد يكون لدى التلميذ من مفاهيم دينية خاطئة.

الملحق (10)

استبانة أراء الخبراء بشأن صلاحية أهداف سلوكية
الأستاذ الفاضلالمحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يدرس الباحث (اثر الأساليب العلاجية للتعلم من اجل التمكن في التحصيل والاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية) ولما كان البحث الحالي يتطلب صياغة الأهداف السلوكية لمحتوى موضوعات التربية الإسلامية للمصف السادس الابتدائي، فقد اشتق الباحث من الأهداف العامة للمادة على وفق تصنيف بلوم بالمستويات الثلاثة (التذكر، والفهم، والتطبيق) ولما وجدته فيكم من دقة وأمانة علمية وسعة اطلاع في هذا المجال ، فضلا عن ماتملكونه من خبرة ودراية ، أضع بين أيديكم الأهداف السلوكية راجيا التفضل أبيداء ملاحظاتكم القيمة في الحكم على صلاحيتها وصياغتها ، وتغطيتها لمحتوى موضوعات الكتاب المقرر ، فضلا عن ملامتها للمستويات المعرفية التي تقابلها.

شاكرا تعاونكم

الباحث

حسن عمران موسى الغزال

الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية لموضوعات التربية الإسلامية لصف السادس الابتدائي

1. الموضوع : الحديث الأول (تحريم السرقة)		
المستويات	الأهداف السلوكية :جعل التلاميذ بعد إنهاء تقديم الدرس قادرين على إن :	
1	يعرفوا معنى(الحد)	معرفة
2	ماذا يحدث لو لم تنفذ العقوبة بالسارق .	معرفة
3	يعرفوا مفهوم السرقة	معرفة
4	يوضحوا كيف إن نفس المسلم تطيب بالابتعاد عن السرقة	فهم
5	أثر تطبيق العدالة على الجميع من دون تمايز بين فرد وآخر؟	تطبيق
6	ما أثر الشفاعة والتوسط للسارق في عدم تنفيذ العقوبة عليه؟	فهم
7	لماذا قال رسول الله (ص)(لو أن فاطمة بنت محمد سرقت ، لقطعت يدها)؟	فهم
2.الموضوع : الحديث الثاني(حسنى الجوار)		
1	اذكر حديثا نبويا شريفا في حسنى الجوار	معرفة
2	رعاية حقوق الجار من الواجبات التي اوصا بها الله سبحانه وتعالى	فهم
3	من هو الجار	فهم
4	ماذا تفعل لو علمت جارك مريض	معرفة
5	كيف تبين ان الجار اقرب ألينا من الأهل والأصدقاء	فهم
6	عدد حقوق الجار	فهم
7	كيف تجامل الجار وتواسيه عند الشدائد والملفات	فهم
3.الموضوع :الحديث الثالث(برى الولدين)		
1	ما المقصود بالبرى ؟	معرفة
2	يعرفوا معنا (سخطه)	معرفة
3	أعط مثالا تؤكد احترام الولدين	تطبيق
4	توضيح رضا الوالدين طريقتنا إلى الجنة	فهم
5	ماذا قال الله تعالى عن رعاية الوالدين	فهم
6	توضيح الواجبات اتجاه الوالدين	فهم
7	توضيح أهم مايرشد إليه الحديث الشريف	فهم
8	وصف ما على الإنسان فعله مع والديه	فهم
4. الموضوع:الحديث الرابع(إتقان العمل)		
1	يعرفوا معنا كلمة اتقته	معرفة
2	يصفوا حالة الإنسان عندما يفقد العمل	فهم
3	يبينوا أهم مايرشد إليه الحديث الشريف	فهم
4	يعطوا أمثلة متعددة على العمل	تطبيق
5	يوضحوا قول الرسول (ص) خيركم من عمل عملا فأتقته	فهم
6	يبينوا معنى العمل	فهم

7	يستنتجوا أهمية العمل في الحياة	فهم
5. الموضوع: الحديث الخامس (تحريم الغيبة)		
1	يذكروا معنى (تأكل الحسنات)	معرفة
2	يعرفوا الحسد	معرفة
3	يذكروا ما يطلبه الدين الإسلامي من المسلم	معرفة
4	يعطوا مثالا مايفعله الحسد بصاحبه	تطبيق
5	توضيح كون الحسد صفة مذمومة	فهم
6	معرفة الأسباب التي تجعل بعض الناس يغتاب الآخرين	فهم
7	هل يجوز الاستماع إلى الغيبة ؟	فهم
6. الموضوع: الحديث السادس (محاسبة النفس)		
1	يعرفوا (الكيس)	معرفة
2	يعددوا علامات تحاسب عليها النفس	معرفة
3	يوضحوا كيفية محاسبة الإنسان لتصرفاته في كل وقت	فهم
4	قوة أرادة الإنسان تحميه من الزلات والاثام	تطبيق
5	كيف يعين الله تعالى الإنسان إذا سعى في عمله وصبر	فهم
6	يفسر ان الجنة لمن يحاسب نفسه ويمنعها عن الخطأ	فهم
7	يفسر كيف يحاسب الإنسان نفسه	فهم
8	يبينوا أهم مايرشد إليه الحديث النبوي الشريف	فهم
7.الموضوع: العقيدة الإسلامية(الايمان بالله)		
1	يعرفوا من خلق الكون	معرفة
2	من يرزق المخلوقات بعد ان أوجدها	معرفة
3	هل يمكن ان نرى ربنا ؟ لماذا؟	فهم
4	ما الدليل على وجود ربنا سبحانه وتعالى	فهم
5	ما الدليل على ان ربنا عليما حكيم	تطبيق
6	يذكروا أدلة وأمثال على وجود الله سبحانه وتعالى	فهم
7	يعرفوا معنى الايمان	فهم
8	الايمان بالله وحده لأشريك له	فهم
8.الموضوع:العقيدة الإسلامية(الايمان بالأنبياء)		
1	يعرفوا معنى كلمة (ظهيراً)	معرفة
2	هل تستطيع عقولنا ان نخبرنا ماذا يريد ربنا منا قبل بعثة الأنبياء(عليهم السلام)	تطبيق
3	لماذا بعث الله ألينا الأنبياء (عليهم السلام)	فهم
4	بماذا يأمرنا الأنبياء إن نفعل؟ وماذا نترك؟	فهم
5	هل يجوز لنا ان نؤمن ببعض الأنبياء فقط ولماذا؟	فهم
6	من هو أول الأنبياء؟ ومن هو آخرهم ؟	فهم
9.الموضوع:العقيدة الإسلامية (الايمان باليوم الآخر)		

1	يذكروا أية قرآنية كريمة تؤكد انبعاث الرسل	معرفة
2	كيف يفسر ان الله ارحم الراحمين	معرفة
3	ماهي أفضل الأعمال التي تقربنا إلى الله تعالى	معرفة
4	لماذا يدخل الله سبحانه وتعالى الكفار في النار	فهم
5	ما المقصود باليوم الآخر	فهم
6	ما مصير الكافرين في الآخرة	تطبيق
10.الموضوع:مباحث فقهية(الحج)		
1	يعرفوا الحج	معرفة
2	يعرفوا معنى كلمة(سبيلا)	معرفة
3	يعددوا فوائد الحج	معرفة
4	معرفة شروط الحج	فهم
5	يعددوا أركان الإسلام	تطبيق
6	يذكروا شروط أداء مناسك الحج	معرفة
7	يذكروا هل ان فريضة الحج تؤدي أكثر من مرة؟اذكر الحديث النبوي الذي يؤكد جوابك	معرفة
8	ماذا حدد الحديث النبوي (فمن حج ولم يرفث ولم يفسق رجع كيوم ولدته أمه)	معرفة
9	يذكروا أية قرآنية باعتبار الحج ركن من أركان الإسلام	معرفة
11.الموضوع:مباحث فقهية (الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر)		
1	ماالمعروف؟اذكر أمثلة	معرفة
2	ماالمنكر اذكر أمثلة	معرفة
3	اذكر آيتين تتحدثان عن المعروف والمنكر	فهم
4	ما واجب المسلم اتجاه الذي يفعل المنكر	تطبيق
5	معرفة أسباب تحريم الإسلام للمنكر	فهم
6	لماذا أمر الله بالمعروف	معرفة
7	معرفة واجباتنا اتجاه الناس يتركون المعروف	تطبيق
12.الموضوع:مباحث فقهية(وحدة المسلمين)		
1	ماهي الآيات التي تتحدث عن نصرة المسلمين	معرفة
2	يأمرنا الله إن نعتصم بشي ما هو؟	فهم
3	ينهى القرآن الكريم عن سبب الضعف فما هو؟	معرفة
4	يعرفوا حال الناس في المدينة المنورة بعد مجئ الرسول(ص)	فهم
5	يعرفوا حال الناس في المدينة المنورة قبل مجئ الرسول (ص)	فهم
6	يعرفوا السلمون في العالم أخواننا،ماذا قال النبي (ص)عن ذلك؟	معرفة
13.الموضوع:من الآداب الإسلامية(العفو عن المسيء)		

1	مامعنى (الكاظمين الغيظ)	معرفة
2	اذكر آيتين تتحدثان عن التسامح؟	معرفة
3	إذا لم تتسامح الناس ماذا يحدث	فهم
4	بين موقفا في سيرة النبي (ص) يبين التسامح	معرفة
5	يبيّنوا العفو والتسامح أحسن أم العقاب والانتقام	معرفة
6	يبيّنوا الاستفادة من فقه الإمام موسى بن جعفر الكاظم (ع)	معرفة
7	يبيّنوا المشاكل التي تحدث بين الناس وما هو الحل المناسب لها؟	فهم
8	يعرفوا ان العفو عن إساءة الصديق لا يدل على الخوف منه	فهم
14.الموضوع:من الآداب الإسلامية (الحفاظ على الممتلكات العامة)		
1	يذكروا كيف نحافظ على ممتلكات المدرسة	معرفة
2	يعرفوا ماذا نفعل للممتلكات العامة ليرضى عنا الله سبحانه وتعالى	معرفة
3	يعرفوا ان ملاعب الكرة والحدائق العامة ملك للحكومة	معرفة
4	يتعرفوا على حكم الإسلام على من يضر بالممتلكات العامة	فهم
5	يعرفوا ماذا يفعلوا إذا راو تلميذا يعبث بنظافة جدران المدرسة	معرفة
6	يتعرفوا على ان المسئ للممتلكات العامة مضرا للجميع	فهم
15.الموضوع:من الآداب الإسلامية (النهي عن السب)		
1	يعرفوا أفات اللسان .	معرفة
2	ماذا يسمى سب المؤمن	معرفة
3	يتعرفوا على عدم سب غير المؤمن ولماذا؟	معرفة
4	يتعرفوا على مانهائى الله سبحانه وتعالى عن سب إلهة المشركين؟	فهم
5	يتعرفوا على عدم سب الوالدين	فهم
6	هل يؤاخذنا ربنا على ما نقوله بالسنتنا؟ يذكروا حديثا نبويا شريفا في ذلك.	معرفة
7	ما معنى السب؟	معرفة
16.الموضوع:من الآداب الإسلامية (اختيار الأصدقاء)		
1	يعرفوا كيفية اختيار الأصدقاء ولماذا؟	معرفة
2	يتعلموا لماذا أوعظ لقمان ابنه في اختيار الأصدقاء	فهم
3	يذكرون حديثا نبويا شريفا في اختيار الأصدقاء	فهم
4	يتعلموا آداب الصحبة	فهم
5	يعطوا أمثلة على كيفية حفظ ود الأصدقاء بعد موتهم	تطبيق

الملحق (11)

استبانته آراء خبراء بشأن صلاحية الاختبارات التكوينية
الاستاذ الفاضل.....المحترم
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث دراسة (مدى فاعلية الأساليب العلاجية للتعليم من اجل التمكن في التحصيل والاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي) ولما كان البحث الحالي يتطلب إعداد اختبارات تكوينية لموضوعات كتاب التربية الإسلامية المقرر للصف السادس الابتدائي ، فقد صاغ الباحث من الأهداف السلوكية ، ولما تعهد فيكم من دقه وأمانه علمية وسعة اطلاع في هذا المجال ، فضلاً عن ماتملكونه من خبره ودراية ، أضع بين أيديكم الاختبارات التكوينية أثمان راجياً التفضل بإيداء ملاحظاتكم القيمة في الحكم على صلاحياتها وصياغتها وتغطيتها لمحتوى موضوعات الكتاب المقرر وعلى النحو الآتي :-

- 1- الاختبار الاول ويشمل الحديثان الشريفان (تحريم الغيبة وتحريم السرقة)
 - 2- الاختبار الثاني ويشمل الحديثان الشريفان (حسن الجوار وبر الوالدين)
 - 3- الاختبار الثالث ويشمل الحديثان الشريفان (إتقان العمل ومحاسبة النفس)
 - 4- الاختبار الرابع ويشمل العقيدة الإسلامية (الايان بالله والإيمان بالأنبياء)
 - 5- الاختبار الخامس ويشمل مباحث فقهية (الحج والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر)
 - 6- الاختبار السادس ويشمل الآداب الإسلامية (العفو والتسامح والنهي عن السب)
 - 7- الاختبار السابع ويشمل من الآداب الإسلامية (الحفاظ على الممتلكات العامة واختيار الأصدقاء)
 - 8- الاختبار الثامن ويشمل العقيدة الإسلامية والمباحث الفقهية (الايان باليوم الآخر ووحدة المسلمين)
- ونظراً لما تمتعون به من خبره ودراية علمية في هذا المجال أضع بين أيديكم الاختبارات التكوينية أثمان راجياً التفضل بإيداء أرائكم السديدة وملاحظاتكم القيمة في الحكم على صلاحية فقراته وصياغتها وشمولها وملاءمتها لمستوى التلاميذ .

مع الشكر والتقدير

الباحث

حسن عمران موسى

الاختبار التكويني الأول :

س1: ضع دائرة 0 حول الحرف الذي يدل على الإجابة الصحيحة فيما يأتي :

- 1- أي الآيات الآتية تبين إن ردع السارق وتطبيق حكم الشريعة في حقه ليكون عبره لغيره وحماية للمجتمع منه قال تعالى :
أ- (واتكن منكم أمة يدعون الى الخير ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر وأولئك هم المفلحون)

سورة إل عمران / الآية / 104

ب- (والسارق والسارقة فاقطعوا ايديهما جزاء بما كسبا نكلا من الله والله عزيز حكيم)

سورة المائدة / الآية / 38

ج- (يوم لا ينفع مال ولا بنون الا من اتى الله بقلب سليم)

سورة الشعراء / الآية/ 88-99

2- الحديث النبوي الشريف الذي يبين معنى تحريم الغيبة هو.....

أ- (إن الغيبة حرام على كل مسلم وان الغيبة لتأكل الحسنات كما تأكل النار الحطب) .

ب- (رضا الله في رضا الوالدين وسخطه في سخطهما) .

ج - (لا يدخل الجنة من لا يأمن جاره بوائقه) .

3- ان في ارتكاب الغيبة ضياعاً
أ- لعمل الشر

ب- لحسناتنا ومعصية الله تعالى ورسوله الكريم (ص)

ج- لعمل الخير والشر

4- ان الغيبة تكون نتيجة

أ- الحقد ، الحسد ، الغيرة .

ب- عمل الخير .

ج- الأمر بالمعروف .

5- إقامة الحد على السارق حماية

أ- للسارق نفسه .

ب- لأمن المجتمع واستقراره .

ج - لعمل الخير والأمر بالمعروف .

س2 : أكمل الفراغات الآتية بما يناسبها :

1- لا يعفى من عقوبة السرقة

2- تحريم الشفاعة والتوسط للسارق ولو كان

3- لا ينفذون العقوبة بالسارق إذا كان

4- ضرورة ردع السارق وتطبيق في حقه .

س3: فيما يأتي قائمتان من الكلمات ، المطلوب منك كتابة رقم الكلمة من القائمة (أ) إمام

ما يناسبها من القائمة (ب) .

(ب)

(أ)

1- لا يعفى من عقوبة السرقة ... لا تحمي السارق من العقوبة

2- ضرورة ردع السارق وتطبيق ... ذو جاه وقوة وحسب ونسب

3- تحريم الشفاعة والتوسط للسارق ولو كان ... احد

4- النسب والمال والجاه والشفاعة ... حكم الشرع في حقه

... صدقت نيته

الاختبار التكويني الثاني :

س1: في ما يأتي قائمتان من الكلمات، المطلوب منك كتابة رقم الكلمة من القائمة (أ) إمام ما يناسبها من القائمة (ب)

- | | | | |
|-----|---------------------------------------|-----|-------------------------|
| (أ) | 1.سخطه..... | (ب) |الله سبحانه وتعالى |
| | 2.من أمثلة التصرفات الشريرة التي تؤدي | |غضبه |
| | الجار هي | | |
| | 3.رضا الوالدين | |البر |
| | 4.للوالدين مكانة عظيمة عند..... | |رفع صوت المذيع |
| | | |طريقنا الى الجنة |

س2: أكمل الفراغات الآتية بما يناسبها:

- 1.ان تتسامح مع الجيران إذا اسأوا.....
- 2.طاعة الوالدين وعدم مخالفتهم، من طاعة
- 3.حقوق الجار من الواجبات التي أوجبها الإسلام على.....
- 4.رضا الوالدين طريقنا الى
- 5.على المسلم ان يمد يد العون الى.....

س3: اكتب كلمة (صح) إمام العبارة الصحيحة وكلمة (خطأ) إمام العبارة الخاطئة:

- 1.يوصينا الرسول (ص) بالاحترام الجار ومراعاة حقوقه.
- 2.رفع صوت المذيع او التلفزيون لا يؤدي الجار.
- 3.طاعة الوالدين من طاعة الله تعالى.
- 4.لنقدم يد العون والمساعدة الى جارنا.
- 5.رضا الله في رضا الوالدين.
- 6.للوالدين مكانة عظيمة عند الله سبحانه وتعالى.

الاختبار التكويني الثالث:

س1: ضع دائرة 0 حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

- 1.والرسول الكريم (ص) يدعو الله تعالى ان يرحم ويبارك كل من
أ.يعمل عمل مخالف لقواعد الشرع .
ب.يفرق بين أبناء المجتمع الواحد.
ج.يعمل عملا صالحا ونافعاً للمجتمع.
- 2.يدل قول الرسول (ص) (رحم الله امرأ عمل عملا صالحا فألقته) على.....
أ. من عمل صالحا ونافعاً ينتفع به أفراد المجتمع.

- ب. إتقان العمل.
 ج. من يعمل عملاً فلا يتقنه.
 3. محاسبة النفس تعني.....
 أ. النار والعذاب في الآخرة فقط.
 ب. عدم إيذاء الآخرين.
 ج. التمتع في الدنيا والعذب في الآخرة.
 4. العمل واجب على كل فرد
 أ. بالغ وراشد.
 ب. قادر على العمل.
 ج. من أفراد المجتمع.
 5. إن الذي لا يعمل بإتقان وإخلاص فإن الله لا يبارك فيه في.....
 أ. الدنيا.
 ب. الدنيا والآخرة.
 ج. الآخرة.

- س2: أكمل الفراغات الآتية بما يناسبها:
 1. العمل واجب على كل مسلم.....
 2. يبارك الله تعالى في العامل المخلص في.....
 3. إن الجنة لمن يحاسب نفسه ويمنعها عن.....
 4. ضرورة محاسبة الإنسان لتصرفاته في كل.....
 5. قوة إرادة الإنسان تحميه من الزلات و.....

س3: ضع إمام كل عبارة في القائمة (أ) الحرف الذي يناسبها من القائمة (ب):

(ب)

(أ)

- | | |
|---------------------------|-----------------------------------|
| أ. العاقل | 1. يقصد ب(أتقنه) |
| ب. الله سبحانه وتعالى | 2. ضرورة محاسبة الإنسان لنفسه في |
| ج. احكمه وأتمه لا نقص فيه | 3. للوالدين مكانة عظيمة عند |
| د. فأتقنه | 4. يعني ب(الكيس) |
| هـ. كل وقت | 5. رحم الله امرأ عمل عملاً صالحاً |

الاختبار التكويني الرابع:

س1: اكتب كلمة (صح) إمام العبارة الصحيحة وكلمة خطأ إمام العبارة الخاطئة:

1. إن الله لا تراه العيون وإنما تدركه العقول.
2. الله سبحانه وتعالى يرزق المخلوقات بعد إن أوجدها.
3. يجب إن نؤمن باليوم الآخر الذي نرجع فيه الى الدنيا بعد ألوت.
4. الله سبحانه وتعالى خلق الكون .
5. الصلاة خير عمل يقربنا الى الله.

س2: أكمل الفراغات التيه بما يناسبها :

1. الحكيم العادل لايساوي بين الظالم و.....
2. يؤمن باليوم الآخر الذي نرجع فيه الى الدنيا بعد
3. يدخل الله الكفار والعاصين في
4. الله سبحانه وتعالى يرزق الكائنات الحية فتبقى على.....
5. خلق الكون

س3: ضع دائرة 0 حول الحرف الذي يدل على الإجابة الصحيحة فيما يأتي :

1. خلق الكون.....
أ.الرسول (ص) ب. الله سبحانه وتعالى ورسوله الكريم(ص)
ج.الله سبحانه وتعالى
2. إن الله تعالى لا تراه العيون وإنما.....
أ.تدركه العقول ب.تسمعه ج. يشبهه مخلوقاته
3. الصلاة خير عمل يوصلنا الى.....
أ.الرسول ب. الله ج. الايمان
4. إن الله سبحانه وتعالى يعاقب الكافرين بالنار بسبب.....
أ.كفرهم وإعمالهم السيئة ب.نهيههم عن المنكر ج.أمرهم بالمعروف
5. الحكيم العادل لايساوي بين
أ.الظالم والمظلوم ب.العاقل والمجنون ج.الكافر والمؤمن

الاختبار التكويني الخامس:

س1: فيما يأتي قائمتان من الكلمات، المطلوب منك كتابة رقم الكلمة من القائمة (أ) إمام ما يناسبها من القائمة (ب)

- | | |
|---------------------------|--|
| (أ) | (ب) |
| 1.الحج فريضة على |بالمنكر |
| 2.الحج مرة واحدة في العمر |مرة واحدة في العمر |
| 3.من فوائد الحج |واجب على المؤمنين من الرجال والنساء |

4. الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ركن من أركان الإسلام
5. شرع الله الحج على كل مسلم
6. ان أعمال الغش والقتل والسرقة تحقيق وحدة المسلمين
نسميها بالمعروف

س2: أكمل الفراغات الآتية بما يناسبها :

1. للحج فوائد.....
2. يجب ان نتعاون جميعا على الأمر با..... والنهي عن
3. المعروف كل عمل حسن و..... و.....
4. المنكر هو كل فعل او قول قبيح و..... و.....
5. يعتبر الحج ركنا من.....
6. يتعود الحاج على..... وتحمل.....
7. يكون الحاج مالكا نفقات السفر..... و.....

س3: ضع دائرة 0 حول الحرف الذي يدل على الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

1. تدل الآية الكريمة في قوله تعالى (المؤمنين والمؤمنات بعضهم اولياء بعض يامرون بالمعروف وينهون عن المنكر)
أ. يأمرون بالمعروف ولا ينهون عن المنكر
ب. ي؟أمرون بالمعروف وينهون عن المنكر
ج. لا يأمرون بالمعروف ولا ينهون عن المنكر
2. من فوائد الحج
أ. تفرقة المسلمين
ب. تهذيب النفوس
ج. التعود على عدم لصبر
3. إذا وجدت شخصا يقوم بعمل ضار فعليك ان:
أ. تتركه وتتعد عنه
ب. تنصحه وتمنعه منه
ج. تفعل مثل ما يفعل

4. فرض الله تعالى الحج على.....

- أ. على الرجال فقط
- ب. على الرجال والنساء
- ج. على النساء فقط
5. يدل قوله تعالى (ولتكن منكم امتا يدعون للخير ويأمرون بالمعروف ويانهون عن المنكر واولئك المفلحون) ال عمران/104
أ. منع كل عمل ضار بالمجتمع
ب. التمسك بأوامر الله وتجنب نواهيه

ج. الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر

6. من شروط الحج

أ. عاقلاً بالغاً قادراً على السفر

ب. قرائه القرآن

ج. إخلاص النية

الاختبار التكويني السادس :

س1: ضع دائرة 0 حول الحرف الذي يدل على الإجابة الصحيحة فيما يأتي :

1- الآية الكريمة التي تدل على العفو والتسامح هي :

أ- (يا أيها النبي انا ارسلناك شاهداً ومبشراً ونذيراً). سورة الأحزاب/ الآية/45

ب- (يا أيها النبي جاهد الكفار والمنافقين) . سورة التوبة / الآية/73

ج- (وان تعفوا وتصفحوا وتغفروا فان الله غفور رحيم) . سورة التغابن/ الآية/14

2- من صفات الإنسان المؤمن التحلي ب-

أ- بمكارم الأخلاق .

ب- النهي عن المعروف .

ج - النهي عن المنكر والمعروف .

3- الآية الكريمة التي تنهانا عن سبب إلهة المشركين هي :

أ- (وانك لعلى خلق عظيم). سورة القلم/ الآية/ 4

ب- (ولا تسبوا الذين يدعون من دون الله فيسبوا الله عدواً بغير علم). سورة

الإنعام/ الآية/ 108

ج - (وان لك اجراً غير ممنون). سورة القلم / الآية / 3

4- الإنسان الكريم النفس ذو الأخلاق السامية يحبه

أ- الله ويحترمه الناس .

ب- الله ولا يحترمه الناس .

ج- الناس .

س2/ أكمل الفراغات الآتية بما يناسبها :

1- الآية الكريمة التي تؤكد على العفو والتسامح هي

2- ان العفو والتسامح خير من و.....

3- ان كلاً من القرآن الكريم والرسول (ص) يدعونا الى العفو عن.....

4- لقد نهانا الله تعالى في كتابة الكريم عن سب إلهة

5- علينا ان نقول ونفعل

س3/ فيما يأتي قائمتان من الكلمات ،المطلوب منك كتابة رقم الكلمة من القائمة (أ) إمام ما يناسبها من القائمة (ب).

- | (أ) | (ب) |
|-------------------------------|-------------------------------|
| 1- تعفوا | ...لايتسامح الناس معه |
| 2- نقول ونفعل الخير ليدعوا | ... السوء |
| 3- ان نظهر أسنتنا وأفواهنا من | ... تتسامحوا |
| 4- تغفروا | ... لوالدينا بالرحمة |
| 5- من لايتسامح مع الناس | ... عدم محاسبة المسمى إذا تاب |
| | ... يحبه الله ويحترمه |

- الاختبار التكويني السابع :
- س1/ أكمل الفراغات الآتية بما يناسبها :
- 1- المؤمن إذا وعد وفى بـ
 - 2- ملاعب الكرة والحدائق العامة ملك.....
 - 3- بناية المدرسة والمستوصف الصحي كلها ممتلكات
 - 4- لا يكفي ان يكون أصدقاءنا من جيرانونا او أقاربنا وإنما لابد من ان يكونوا من أهل.....و.....والخلق
 - 5- المدرسة هي بيتنا

- س2/ اكتب كلمة (صح) بعد العبارة الصحيحة وكلمة (خطا) بع العبارة الخاطئة :
- 1- في الآخرة يحشر الله تعالى أصدقاء السوء أعداء .
 - 2- ان يكون الأصدقاء صالحين لنسلم في ديننا ودنيانا.
 - 3- للصحة آداب كثيرة منها نحترمهم حاضرين وغائبين .
 - 4- المدرسة والمستوصف الصحي هي ممتلكات خاصة .
 - 5- لا نحافظ على الممتلكات العامة.

س3/ فيما يأتي قائمتان من الكلمات ،المطلوب منك كتابة رقم الكلمة من القائمة (أ) إمام ما يناسبها من القائمة (ب).

- | (أ) | (ب) |
|--|---|
| 1- مركز الشرطة ودائرة الاتصالات هي | ...فعلاً حراماً يعاقب عليه ربنا سبحانه وتعالى |
| 2- من لا يحافظ على الممتلكات العامة يرتك | ...ممتلكات عامة |
| 3- لا يجوز لأحدنا إن يضر شخصاً آخر بغير | ... أعداء |
| 4- ينهانا الرسول (ص) على ضرورة | ... الحق |

مراعاة دين الذين نختارهم
5- في الآخرة يحشر الله تعالى أصدقاء السوء ... ممتلكات خاصة
... لصداقتنا

الاختبار التكويني الثامن:

س1: ضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

1. يجب ان نؤمن باليوم الآخر الذي نرجع فيه الى ربنا بعد.....

أ. اللقاء ب. الموت ج. الحزن

2. الحكيم العادل لايساوي بين

أ. الظالم ب. المظلوم ج. الظالم والمظلوم

3. الصلاة خير عمل يقربني الى.....

أ. الله ب. الرسول ج. الله ورسوله

4. ان الله يأمرنا ان نعتصم بحبل الله جميعا وهو.....

أ. القرآن ب. الكتاب ج. الإنجيل

5. القرآن الكريم ينهي المسلمين عن التفرق والخلافات فيما بينهم ليكونوا

أ. ضعفاء ب. مرتدين ج. أقوياء

س2: فيما يأتي قائمتان من الكلمات ،المطلوب منك كتابة رقم الكلمة من القائمة (أ)
إمام ما يناسبها من القائمة (ب):

(ب)

(ب)

1. الوحدة تجعل المحبة والقوة والتعاون بين جميعا

2. قبل ان يأتي الرسول (ص) إلي المدينة حرام

كان أهلها

3. إن الاتحاد قوة للمسلمين الناس

4. إنما قاله القرآن والرسول فهو الجنة

5. يجازي الله سبحانه وتعالى المؤمنين ب متفرقين

..... حلال

س3: أكمل الفراغات الآتية بما يناسبها:

1. من امن بالله سبحانه وتعالى يدخل.....

2. يعاقب الكافرين بالنار بسبب كفرهم و.....

3. دين الإسلام هو دين يجمع المسلمين جميعا و.....

4. ان التفرقة من الأعمال المحرمة في وهي خطر على المسلمين.....

الملحق (12)

أنموذج جدول درجات معلومات الاختبارات التكوينية (الثمانية) المستعملة في مدخل التعلم من أجل التمكن

النسبة %	مجموع كل مفهوم	ت 2 0	ت 1 9	ت 1 8	ت 1 7	ت 1 6	ت 1 5	ت 1 4	ت 1 3	ت 1 2	ت 1 1	ت 1 0	ت 9	ت 8	ت 7	ت 6	ت 5	ت 4	ت 3	ت 2	ت 1	الأسئلة المفاهيم	ت م	ت ت
أقل من 90 %																							1	
																							2	
																							3	
																							4	
																							5	
																							6	
																							7	
																							8	
																							9	
																							10	
																							11	
																							12	
																							13	
																							14	
																							15	
																							16	
																							17	
																							18	
																							19	
																							20	
																							مجموع درجات كل تلميذ أو تلميذه لمجموع المفاهيم	
أقل من 90 %																							النسبة النسوية لمجموع كل تلميذ أو تلميذه	

الملحق (13)

استبانة آراء خبراء بشأن صلاحية أسئلة المراجعة

الأستاذ المحترمالفاضل
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث دراسة (مدى تأثير الأساليب العلاجية للتعلم من أجل التمكن في التحصيل

والإتجاه نحو مادة التربية الإسلامية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية)، ولما كان البحث الحالي يتطلب إعداد أسئلة مراجعة لموضوعات كتاب التربية الإسلامية المقرر للصف السادس الابتدائي يعطى لتلاميذ

الضعاف الذين يتم تشخيصهم بالاختبارات التكوينية ،

فقد أعد (73) سؤالاً في موضوعات التربية الإسلامية وأجوبتها، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية في هذا المجال، أضع بين أيديكم أسئلة موضوعات التربية الإسلامية وأجوبتها راجياً التفضل بإبداء آرائكم السديدة، وملاحظاتكم القيمة في صلاحيتها وتغطيتها لمحتوى موضوعات الكتاب المقرر.

جزاكم الله خير الجزاء

الباحث

حسن عمران موسى

فقرات أسئلة موضوعات التربية الإسلامية وأجوبتها بصيغتها النهائية:

ت	أسئلة موضوعات التربية الإسلامية
1	الموضوع: الحديث الأول (تحريم السرقة)
1	هل تنفذ العقوبة بالسارق قبل الإسلام؟
ج	لا تنفذ العقوبة إذا كان السارق من أصحاب الجاه والقوة والحسب والنسب وينفذونها إذا كان السارق ضعيفا ممن لانصب ولاجاه له.
2	هل النسب والجاه والمال تحجب السارق من العفو عنه؟
ج	كلا لا تحميه من العقوبة.
3	لماذا يقام الحد على السارق؟
ج	وذلك لحماية امن المجتمع واستقراره.
4	ما معنى (الشريف)؟
ج	من له حسب وجاه.
5	ما معنى (أقاموا عليه الحد)؟
ج	نفذوا فيه العقوبة.
2	الموضوع: الحديث الثاني (حسن الجوار)
1	عدد حقوق الجار؟
ج	أ.كف الأذى عن الجار ب. حمايته ج. مساعدته د. الصبر على أذى الجار.
2	ما معنى (بوائقه)؟
ج	شروعه.
3	ما معنى (لا يأمن)؟
ج	يؤذي، لا يصون، ولا يحفظ.
4	هل إن الجار اقرب إلينا من الأهل والأصدقاء؟
ج	نعم الجار اقرب إلينا من الأهل والأصدقاء عند حدوث مصيبة.
3	الموضوع: الحديث الثالث (بر الوالدين)
1	ما واجباتك اتجاه والديك؟
ج	طاعتهما وعدم مخالفتهما.
2	ماذا قال الله سبحانه وتعالى عن الوالدين؟
ج	قال تعالى (وقضى ربك ان لاتعبدا الا اياه وبالوالدين احسانا اما يبلغن عنك الكبر احدهما او كلاهما فلا تقل لهما افأ ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما)
3	ما معنى (سخطه)؟
ج	غضبه.

4	الموضوع الحديث الرابع (إتقان العمل)
1	ما معنى (عملا صالحا)؟

ج	عملا مفيدا.
2	هل يبارك الله تعالى في العامل المسي في عمله؟
ج	الذي لا يعمل باخلاص وإتقان العمل فإن الله تعالى لا يبارك فيه في الدنيا وفي الآخرة ويحاسبه حسابا عسيراً في نار جهنم.
3	ما معنى (أتقنه)؟
ج	أحكمه وأتمه لانقضاء فيه.
4	هل العمل واجب على كل مسلم؟
ج	نعم واجب على كل مسلم قادراً عليه.
5	الموضوع: الحديث الخامس (تحريم الغيبة)
1	هل يجوز الاستماع للغيبة؟
ج	لا يجوز الاستماع للغيبة والاستماع لها يكون شريكاً فيها.
2	ما معنى (تأكل الحسنات)؟
ج	تذهب الحسنات وتمحوها.
3	عرف الغيبة؟
ج	هي ذكر الآخرين بالسوء وفضحهم في غيابهم.
4	ما الأسباب التي تجعل بعض الناس يغتاب الآخرين؟
ج	إن الغيبة تكون نتيجة الحقد والحسد والغيرة.
5	اكتب الحديث النبوي الشريف الذي يحرم الغيبة؟
ج	قال الرسول (ص) (إن الغيبة حرام على كل مسلم وإن الغيبة لتأكل الحسنات كما تأكل النار الحطب).
6	الموضوع: الحديث السادس (محاسبة النفس)
1	ما معنى (تمنى على الله)؟
ج	طلب من الله العون من دون إن يعمل.
2	ما معنى عمل لما بعد الموت؟
ج	عمل عملاً صالحاً ينفعه في الآخرة.
3	كيف يحاسب الإنسان نفسه؟
ج	علينا أن نحكم عقولنا لا شهواتنا ورغباتنا في تصرفاتنا مع الآخرين وعلينا أن نسيطر على عواطفنا فلا ننقاد إليها فنؤذي الآخرين ليرضى الله علينا ويدخلنا جنات النعيم.

7	الموضوع: العقيدة الإسلامية (الآيمان بالله)
1	من خلق الكون؟
ج	الله سبحانه وتعالى.
2	هل يمكن أن نرى ربنا؟ ولماذا؟

ج	لا يمكن إن نراه لأنه لا يشبه مخلوقاته ولا كن تدركه العقول.
3	من يرزق المخلوقات بعد أن أوجدها؟
ج	الله سبحانه وتعالى يرزقها.
4	ما الدليل على أن ربنا عليم حكيم؟
ج	لأنه وضع كل شيء في مكانه الصحيح المناسب.
8	الموضوع: العقيدة الإسلامية (الإيمان بالأنبياء)
1	من هو أول الأنبياء؟
ج	النبي آدم (ع)
2	هل نؤمن بقسم من الأنبياء دون الآخرين؟
ج	لا يجوز بل نؤمن بجميع الأنبياء
3	لماذا بعث الله ألينا الأنبياء (ع)؟
ج	لكي لا يجعلنا حيارى تائهين.
4	هل نؤمن بالكتب السماوية؟
ج	نعم نؤمن بجميع الكتب السماوية.
5	من هو آخر الأنبياء؟
ج	النبي محمد (ص)
9	الموضوع: العقيدة الإسلامية (الإيمان باليوم الآخر)
1	هل يمكن إن نرى الله سبحانه وتعالى؟
ج	لا يمكن إن نرى الله لكن ندركه بالعقول.
2	من يرزق المخلوقات؟
ج	الله سبحانه وتعالى.
3	هل الحكيم العادل يساوي بين الظالم والمظلوم؟
ج	كلا لا يساوي بين الظالم والمظلوم.
4	لماذا نؤمن باليوم الآخر؟
ج	لأنه نرجع فيه إلى الله سبحانه وتعالى بعد الموت.
5	ماهي أفضل الأعمال التي تقربنا إلى الله سبحانه وتعالى؟
ج	الصلاة أفضل الأعمال التي تقربنا إلى الله سبحانه وتعالى.
10	الموضوع: مباحث فقهية (الحج)
1	ماهي شروط الحج؟
ج	أ- أن يكون عاقلا بالغاً قادراً على السفر ج- مالكا نفقات السفر د- آمناً على ماله وعياله
2	ما فوائد الحج؟
ج	أ- غفران الذنوب ب- تحقيق وحدة المسلمين ج- التعود على الصبر د- تهذيب النفوس.
3	الحج فريضة على كل..... باعتباره ركناً من.....
ج	مسلم ، أركان الإسلام .

4	فمن حج ولم يرفث رجع كيوم ولدته أمه
ج	الموضوع:مباحث فقهية(الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر)
1	1
1	ما المنكر،اذكر أمثلة على ذلك؟
ج	ما هو ضار لنفسه ولأهله ولمجتمعه ووطنه،مثل الغش،القتل،الظلم،السرقه،الغيبه.
2	ما المعروف،اذكر أمثلة على ذلك؟
ج	المعروف هو العمل النافع والمفيد للفرد والمجتمع والدولة مثل الصوم،الصلاة الزكاة،حسن الخلق.....الخ
3	لماذا أمر الله تعالى بالمعروف؟
ج	لأنها إعمالا حسنة ونافعة ومفيدة للفرد والمجتمع والدولة .
4	لماذا ينهى الإسلام المنكر؟
ج	لأنها ضرر على الشخص والآخرين من أبناء المجتمع .
5	ماهي واجبات المسلم اتجاه الذي يفعل المنكر؟
ج	السكوت عن هذه الأعمال تشجع المسيء على ارتكاب السيئة وبالتالي إصابة المجتمع بالضرر والفساد والدمار.
1	الموضوع:مباحث فقهية(وحدة المسلمين).
2	
1	اذكر آية قرآنية تؤكد عن وحدة المسلمين؟
ج	قال تعالى: (ولا تكونوا كالذين تفرقوا واختلفوا من بعد ماجاهم البين وأولئك لهم عذابا عظيم)
2	يأمرنا الله سبحانه وتعالى إن نعتصم بشيء،ما هو ؟
ج	يأمرنا الله سبحانه وتعالى ان نعتصم بحبل الله جميعا وهو القرآن.
3	كيف كان حال المسلمين في المدينة المنورة قبل مجيء الإسلام؟
ج	كانوا متفرقين.
4	كيف صار حال المسلمين في المدينة المنورة بعد مجيء الإسلام؟
ج	أصبحوا إخوة متحابين وصاروا قوة كبيرة لنصرة الإسلام.
5	ينهى القرآن عن أسباب الضعف فما هو؟
ج	ينهى القرآن الكريم المسلمين عن التفرقة والخلافات بينهم ليكونوا أقوياء ولا يكونوا ضعفاء.
1	الموضوع:من الآداب الإسلامية (العفو عن المسيء)
3	
1	ما معنى والكاظمين الغيظ؟
ج	الذين يسيطرون على أنفسهم عند الغضب فلا يغضبون.
2	اذكر آية قرآنية تدل على العفو؟

ج	قال تعالى(وان تعفوا وتصفحوا وتغفروا فإن الله غفوراً رحيم) التغابن/14
3	اذكر صفات الإنسان المؤمن؟
ج	من صفات الإنسان المؤمن التحلي بمكارم الأخلاق وان من أفضل مكارم الأخلاق العفو عن الناس والتسامح معهم .
4	ما معنى وتصفحوا؟
ج	يصبر على أذى الآخرين.
5	إذا لم يتسامح الناس ماذا يحدث؟
ج	تزداد المشكلة وتتحول إلى عداوة وأذى للجميع.
1	الموضوع: من الآداب الإسلامية(الحفاظ على الممتلكات العامة)
4	

1	أعط أمثلة على الممتلكات العامة؟
ج	مركز الشرطة، المدرسة، دائرة الاتصالات، المستوصف الصحي.....الخ.
2	ما حكم الإسلام بمن يضر بالممتلكات العامة؟
ج	يرتكب فعلاً حراماً يعاقبه عليه الله سبحانه وتعالى.
3	المؤمن إذا وعد وفى.....
ج	بوعده
4	الإسلام.....و.....
ج	عقيدة، وسلوك
5	ماذا ماذا يفعل من يسيء للممتلكات العامة ليرضى الله سبحانه وتعالى؟
ج	يسعى لإصلاح ما أحدثه فيها من ضرر ويستغفر الله تعالى.
1	الموضوع: من الآداب الإسلامية(النهي عن السب)
5	
1	لماذا ينهى الله سبحانه وتعالى عن سب الهة المشركين؟
ج	وذلك لان عندما نسب إلهتهم سيسبون الله سبحانه وتعالى.
2	هل يجوز لأحد ان يسب والديه؟
ج	لا يجوز لأحد ان يسب والديه.
3	علينا ان نقول ونفعل الخير والمعروف ليدعوا الناس.....
ج	لوالدينا بالرحمة.
4	ماذا يسمى سب المؤمن؟
ج	يسمى بالفسوق.
5	اذكر آية قرآنية ينهى الله بها عن سب المشركين؟
ج	قال تعالى(ولا تسب الذين يدعون من دون الله فيسب الله عدواً بغير علماً)الأنعام/108
6	اذكر حديث نبوي شريف ينهى فيه عن سب الوالدين؟
ج	قال الرسول (ص) (من اكبر الكبائر ان يسب الرجل والديه) صدق الرسول(ص)

5.أرشدنا الرسول(ص) في حديث بر الوالدين(رضا الله في رضا الوالدين،وسخطه في سخطهما)

أ.رضا الرسول(ص) ب.رضا المجتمع ج.طاعة الوالدين وعدم مخالفتها ،من طاعة الله تعالى

6.دعا الرسول الكريم(ص) الله تعالى إن يرحم ويبارك كل من.....
أ.يعمل عملا غير صالح ب.يعمل عملا صالحا ونافعا للمجتمع ج.يعمل عملا مخالفا لشرع

7.الحديث النبوي الشريف الذي يبين حسن الجوار هو
أ.من سلك طريقا يلتمس فيه علما سهل الله له طريقا إلى الجنة.
ب.من قام ليلة القدر إيمانا واحتسابا غفر له ما تقدم من ذنبه.
ج.لا يدخل الجنة من لا يأمن جاره بوائقه

8.ضرورة ردع السارق وتطبيق.....
أ.عدم الحكم عليه ب.وتطبيق حكم الشرع فيه ج.الحماية له

9.الحديث النبوي الشريف الذي يبين تحريم الغيبة هو.....
أ.إن الغيبة حراما على كل مسلم وإن الغيبة لتأكل الحسنات كما تأكل النار الحطب.
ب.من حسن إسلام المرء تركه ما لا يعنيه.
ج.خيركم من تعلم القرآن وعلمه.

10.قوله تعالى(والسارق والسارقة فاقطعوا أيديهما جزاء بما كسبا نكلا من الله والله عزيزا حكيم)(المائدة/38)

يدل على محاسبة الإنسان على.....
أ.تحريم السرقة ب.تحريم العمل ج.تحريم العمل

11.رضا الوالدين طريقنا إلى.....
أ.النار ب.الجنة ج.الدنيا

12.إن الله لا تراه العيون لكن.....
أ.تدركه الحواس ب.تدركه الإبصار ج.تدركه العقول

13.إن الله سبحانه وتعالى يعاقب الكافرين بالنار بسبب.....
أ.كفرهم وإعمالهم السيئة ب.أمرهم بالمعروف ج.نهيه عن المنكر

14.معنى كلمة (الحد)
أ.التسامح ب.العقوبة ج.الخير

15.معنى كلمة (أتقنه)
أ.أكمله ب.أنقصه ج.احكمه وأتمه لا نقص فيه

16.الآية الكريمة التي تؤكد انبعث الأنبياء يهدونهم إلى طريق الحق والصلاح.....
أ.(من اهتدى فإنما يهتدي لنفسه ومن ضل فإنما يضل عليها ولا تزرزروا وزرته أخرى

وما كنا معذبين حتى نبعث رسولا)(الإسراء/15
ب.يا أيها النبي إنا أرسلناك شاهدا ومبشرا ونذيرا)(الأحزاب/45

ج. يا أيها النبي جاهد والمنافقين) التوبة/73

17. معنى كلمة (الشريف)

أ. من يأمر بالمعروف ب. من له حسب وجاه ج. من يأمر بالمنكر

18. من خلق الكون.....

أ. الرسول (ص) ب. الله ورسوله ج. الله سبحانه وتعالى

19. من هو أول الأنبياء.

أ. آدم ب. موسى ج. إبراهيم

20. يبين لنا الله سبحانه وتعالى في القرآن الكريم إن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر

واجب على..... ز.

أ. الرجال ب. النساء ج. المؤمنين الرجال والنساء

س2: أكمل الفراغات الآتية بما يناسبها:

1. من صفات الإنسان المؤمن التحلي.....

2. لقد نهانا الله سبحانه وتعالى عن سب إلهة.....

3. إن نطهر ألسنتنا وأقوالنا من.....

4. ملاعب الكرة والحدائق العامة ملك.....

5. المدرسة هي بيتنا.....

6. يجب إن نؤمن باليوم الآخر الذي نرجع فيه إلى ربنا بعد.....

س3: اكتب كلمة (صح) بعد العبارة الصحيحة وكلمة (خطأ) بعد العبارة الخاطئة:

1. الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر واجب على المؤمنين الرجال والنساء.

2. يجب علينا إن نحافظ على الممتلكات العامة.

3. الحج فرض على الرجال فقط.

4. بر الوالدين طاعة للأنبياء.

5. الغيبة من الصفات الحسنة.

6. أوصانا الله سبحانه وتعالى ورسوله الكريم باحترام الجار.

س4: فيما يأتي قامتين من الكلمات، المطلوب منك كتابة رقم الكلمة من القائمة (أ) إمام ما

يناسبها من القائمة (ب):

(ب)

(أ)

..... الشريف

..... الحد

..... بوائقه

..... سخطه

..... رحم

..... أتقنه

1. اعز، أكرم

2. شروره

3. تأكل الحسنات

4. غضبه

5. من له حسب وجاه

6. العاقل

7. احكمه وأتمه لا نقص فيه
8. العقوبة
.....الكيس
.....تذهب الحسنات وتمحوها
.....الغيبة

الملحق (15)

أنموذج للإجابات الصحيحة للاختبار التحصيلي البعدي للمجموعات التجريبية الثلاث

س1:

- | | | | | |
|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1.(أ) | 2.(ب) | 3.(ج) | 4.(ب) | 5.(ج) |
| 6.(ب) | 7.(ج) | 8.(ب) | 9.(أ) | 10.(أ) |
| 11.(ب) | 12.(ج) | 13.(أ) | 14.(ب) | 15.(ج) |
| 16.(أ) | 17.(ب) | 18.(ج) | 19.(أ) | 20.(ج) |

س2:

1. بمكارم الأخلاق
2. المشركين
3. السوء
4. عام
5. الثاني
6. الموت

س3:

1. صح
2. صح
3. خطأ
4. خطأ
5. خطأ
6. صح

س4:

- | | | |
|--------------------|------------------|-----------------------------|
| (5) من له حسب وجاه | (8) العقوبة | (2) شروره |
| (4) غضبه | (1) اعز، أكرم | (7) احكمه و أتمه لا نقص فيه |
| (6) العاقل | (3) تأكل الحسنات | |

مقياس الاتجاه لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

التعريف بالمقياس

عزيزي التلميذعزيزتي التلميذه

تمر بك خلال دراستك منهج التربية الإسلامية عدة مواقف ويشمل هذا المقياس مجموعة منها ،وسيكون لكل موقف منها ثلاث إجابات (أ،ب،ج) تعليمات المقياس :

- 1.مطلوب منك عزيزي التلميذ ...عزيزتي التلميذه قراءة كلا موقف بإجاباته الثلاثة بإمعان شديد ثم ضع كلمة (صح) بإزاء لإجابة التي تنطبق على حالتك.
- 2.لاحظ عدم وجود إجابات صحيحة وأخرى غير صحيحة .
- 3.ليس لإجابتك عن الأسئلة التي خصصت للمقياس دخل في نجاحك أو رسوبك آخر العام .

مثال

إذا سئلت عن مادة التربية الإسلامية من حيث سهولتها أو صعوبتها فاني أرى أنها مادة :

أ.سهلة (صح) ب.صعبة . ج.متوسطة .
إذا كانت الإجابة (أ) تنطبق وحالتك فضع إمامها علامة (صح) على نحو ما في المثال السابق:

فقرات المقياس

- 1.إذا رأيت صديقك يكره ويغض صديقاً آخر له فانك أ.تتركه يفعل مايحلو له ب.تنصحه بما أمرت به الديانة الإسلامية السمحة ج.تشجعه على ذلك
2. ماهو شعورك عند دراسة مادة التربية الإسلامية أ.لا أجد متعة في دراستها . ب.استمتع بدراستها أكثر من المواد الأخرى . ج. استمتع بدراستها كالمواد الأخرى .
- 3.عند ما لا يحضر المعلم التربية الإسلامية فاني. أ.احزن لعدم حضوره ب.يتساوى عندي حضوره وعدمه . ج.افرح لعد حضوره
- 4.إذا طلب مني إبداء الرأي في عدد حصص التربية الإسلامية في الجدول الدراسي فاني أجد أنها. أ.كافية وتبقى على ماهي عليه . ب.قليلة وينبغي الإكثار منها ج.كثيرة وينبغي تقليلها

5. عندما يطلب منا معلم مادة التربية الإسلامية المشاركة في الشرح الدروس فاني :
أ. لا أشارك .
ب. تتساوى عندي المشاركة وعدمها.
ج. أحب هذه المشاركة .

6. إذا زاد على حاجتي مبلغ من المال فاني :
أ. احتفظ بجزء منه واشتري بالأخر كتباً دينية.
ب. احتفظ به
ج. اشتري به كتباً دينية
7. إذا كلف معلمو مادة التربية الإسلامية بتنظيم حفل ديني:
أ. لا أستطيع إن احدد
ب. أشارك في هذا الحفل
ج. لا أشارك في هذا الحفل
8. إذا سئلت عن طبيعة ترتيب واتساق الموضوعات الواردة في كتابة التربية الإسلامية فأجد ضرورة في
أ. تعديل بعضها وترك بعضها الآخر
ب. استبدالها بمعلومات أخرى
ج. الإبقاء عليها كما هي
9. عندما يطلب مني الذهاب إلى مكتبة المدرسة فاني:
أ. أحبذ قراءة الكتب العلمية فحسب
ب. أقرأ أي كتاب يقع بين يدي .
ج. أحبذ قراءة الكتب الدينية
10. إذا عدت إدارة المدرسة سفره مدرسيه إلى مدينه أثريه وكنت مشتركاً فيها وحين وقت الصلاة فانك:
أ. تترك الصلاة في اليوم
ب. تصلي في الوقت المحدد للصلاة
ج. تصلي بعد عودتك من السفارة
11. لو ضرب أخي احد الزملاء فان موقفى سيكون :
أ. لا ابالي
ب. أوضح له الغلطة الذي قع فيه
ج. معه ضد زميلي
12. عند زيارتي الأماكن المقدسة فاني :
أ. يتساوى الأمران عندي
ب. أعجب بفخامة البناء
ج. أتأثر وينتابني الخشوع
13. إذا قسمت وزارة التربية مادة التربية الإسلامية على فروعها المختصة بها كالحديث والسيرة والأبحاث والفقهاء فانك ترى :

- أ. لا اعرف
- ب. الموافقة على تقسيمها على فروع
- ج. الأجود إن تبقى على ماهي عليه مادة واحدة متكاملة
14. إذا عرض في التلفاز برنامج في رحاب القرآن الكريم بينما كنت أشاهده فاني.
- أ. انقل القناة إلى قناة أخرى
- ب. اظفي جهاز التلفاز وانهض
- ج. احرص على متابعة البرنامج باهتمام شديد
15. عند ما يطلب قسم من المعلمي المدرسة حصة من معلم مادة التربية الإسلامية لإكمال مناهج الدراسية فاني :
- أ. لاهتم بما بما يحصل
- ب. اشعر بالحزن
- ج. اشعر بفرح عظيم
16. لو طلب مني إبداء مدى إفادتي من منهج التربية الإسلامية في نهاية العام الدراسي فأجابتي تكون :
- أ. لم أفد شيئاً منه
- ب. أفدت كثيراً منه
- ج. لا ادري مقدار إفادتي منه
17. عندما تكون مادة التربية الإسلامية موجودة في جدول الحصص اليومية فاني : أ. لا اخصص وقتاً لقراءتها
- ب. اخصص وقتاً لقراءتها
- ج. اخصص وقتاً اقل لقراءتها
18. إذا سئلت عن رأيي في طبيعة الموضوعات التي يحتويها كتاب التربية الإسلامية فجابني هو :
- أ. إن لها اثر في الحياة
- ب. أنها كبقية المواد الاخرى
- ج. أنها بعيدة عن واقع الحياة
19. لو طلب مني إبداء الري في مكملات كتاب التربية الإسلامية كطباعة مثلاً فاني أرى انه .
- أ. رديء الطباعة
- ب. متوسط الطباعة
- ج. جيد الطباعة
20. حينما يقع زميلك في الغلط فانك :
- أ. توازره فيما يفعل
- ب. لاتأبه به
- ج. تخبره إن عمله يخالف تعاليم الديانة الإسلامية السمحة
21. إذا حكمت بين زميلين متخاصمين احدهما قوي والآخر ضعيف فحكمك سيكون أ. تبعا للحق

- ب. مصالحة الطرفين
ج. مناصرة القوي خوفا منه
22. لو سئلت عن رأيي في عرض دروس تعليمية في مادة التربية الإسلامية من خلال شاشة التلفاز فاني:
أ. ارفض بشدة
ب. لا ابدى رأياً
ج. أوافق على ذلك
23. إذا رأيت احد زملائي يحاول إخراج قصاصات الغش من جيبه في امتحان مادة التربية الإسلامية فاني :
أ. لا اهتم للامر
ب. أشجعه على عدم أداء ذلك
ج. أحثه على أداء الغش
24. عندما أجد في الصحف والمجلات موضوعا دينيا فاني :
أ. أقرأه
ب. لا اكثرث به
ج. أقرأه
25. ماهو شعورك لو علمت بزيادة موضوعات أخرى على كتاب مادة التربية الإسلامية
أ. اشعر بضيق
ب. لا اكثرث للامر
ج. اشعر بفرح كبير
26. إذا حدد موعد الامتحان في شهر رمضان فاني
أ. افطر
ب. اختار في حينها الصوم أو الإفطار
ج. أصوم
27. عند يطلب مني الذهاب إلى مكتبة المدرسة فاني:
أ. احبذ قراءة الكتب الدينية
ب. اقرأ أي كتاب يقع بين يدي
ج. احبذ قراءة الكتب العلمية فحسب
28. إذا طلب مني رأيي في ترتيب حصة مادة التربية الإسلامية ضمن جدول الحصص اليومي للدراسة فاني أجد إن تكون في :
أ. الحصة الوسطى
ب. الحصة الأخيرة
ج. الحصة الأولى
29. ماهو شعورك لو علمت بزيادة حصص مادة التربية الإسلامية
أ. اشعر بحزن كبير
ب. لا اهتم بالامر
ج. اشعر بسعادة كبيرة

30. لو طلب مني إلقاء محاضرة أنموذجية من خلال شاشة التلفاز في مادة الإسلامية فاني:

أ. أرفض ذلك رفضاً قاطعاً

ب. أتردد في إعطاء الرأي المحدد في هذه المسألة

ج. أشارك في المناقشة بحماس

31. عند الجلوس مع زملاء وعرض قسم من المسائل الدينية المتعلقة بمادة التربية الإسلامية فاني:

أ. أبتعد من إبداء رأيي الشخصي

ب. أنتظر حتى يسمح لي بالحديث

ج. أشارك في المناقشة بحماس

32. إذا ضاع كتاب مادة التربية الإسلامية ولم أستطيع شراء فاني:

أ. أقترضه لأقراه وأرجعه ثانية

ب. أحاول توفير النقود لشراؤه

ج. أسرقه من زميلي

33. إذا رأيت أحد أصدقائي يتوانى في قراءة مادة التربية الإسلامية فاني :

أ. أشجعه على هذا الإهمال

ب. أتركه وشأنه

ج. أنصحه بقراءة المادة وعدم إهمالها

34. طريقة عرض مادة التربية الإسلامية التي يستعملها المدرس في تقديم المعلومات

وشرحها تجعلني:

أ. اشتاق إلى الصحة

ب. يستوي عندي الأمران

ج. أمل من الحصة

35. إذا كان أحد أفراد عائلتك صاحب محل ، ورايته يغش في البضاعة إذ يعرض شيئاً

وبييع شيئاً آخرأ فماذا تفعل له:

أ. أشجعه على مزاولة هذا العمل

ب. لا اكثرث للأمر

ج. أنصحه بعدم مزاولة الغش في عمله

36. إذا رأيت مظلوماً فواجبك إن:

أ. تمهله ولا تهتم لأمره

ب. تحثه على استرداد حقه

ج. تقف إلى جانبه

37. إذا رأيت أحد زملائي يحاول سرقة كتاب التربية الإسلامية من زميلي آخر لإيذائه

فاني :

أ. أشجعه على الأمر

ب. لا اكثرث للأمر

ج. أخبره إن عمله حرام

38. إذا فكر احد زملائي في عمل نشرة جداريه تخص التربية الإسلامية فاني :

أ. أعارض فكرته

ب. أتجنب مشاركته

39. إذا طلب مني إبداء رأيي في الوقت الذي تستغرقه محاضرة التربية الإسلامية فاني:

أ. اطلب انقاصه

ب. لا ابدى رأياً

ج. اطلب زيادته

40. إذا كان أبي يستطيع أداء فريضة الجهاد ولم يجاهد فاني :

أ. اترك له حرية الخيار

ب. أشجعه على عدم أداء تلك الفريضة

ج. أحثه على أداء الفريضة

الملحق (16)

درجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي ألبعدي

المجموعة التجريبية الأولى			المجموعة التجريبية الثانية			المجموعة التجريبية الثالثة		
ت	تلميذات	تلاميذ	ت	تلميذات	تلاميذ	ت	تلميذات	تلاميذ
1	28	23	1	25	23	1	25	21
2	29	22	2	30	28	2	26	23
3	29	25	3	27	25	3	23	20
4	27	26	4	30	28	4	29	24
5	34	28	5	28	26	5	24	23
6	28	26	6	28	26	6	26	22
7	29	25	7	27	25	7	23	21
8	25	23	8	23	21	8	20	20
9	29	23	9	30	28	9	28	25
10	26	26	10	26	24	10	24	26
11	24	24	11	24	22	11	25	21
12	25	23	12	23	21	12	22	19
13	31	25	13	30	28	13	26	22
14	33	26	14	24	23	14	26	23
15	31	24	15	26	24	15	25	24
16		27	16	29	27	16	25	25
17		22	17	28	26	17	24	22
18		22	18	22	21	18	19	24
19		28	19	22	20	19	23	23
20			20	24	22	20	23	22
21			21	22	21	21	24	22
22			22	26	24	22	26	
23			23	24	23	23		
24			24		27	24		
25			25		28	25		

الملحق (17)

درجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية البعدي

المجموعة التجريبية الأولى			المجموعة التجريبية الثانية			المجموعة التجريبية الثالثة		
ت	تلميذات	تلاميذ	ت	تلميذات	تلاميذ	ت	تلميذات	تلاميذ
1	28	25	1	24	25	1	20	21
2	30	27	2	25	24	2	24	20
3	26	23	3	27	22	3	26	22
4	27	25	4	24	23	4	22	20
5	27	24	5	23	25	5	24	19
6	29	24	6	25	22	6	23	18
7	28	26	7	24	21	7	23	22
8	30	25	8	24	23	8	25	23
9	26	27	9	24	22	9	20	22
10	26	25	10	26	22	10	24	20
11	25	23	11	25	22	11	26	21
12	30	23	12	27	24	12	24	20
13	31	22	13	25	23	13	22	19
14	30	28	14	23	25	14	22	18
15	28	27	15	23	23	15	19	23
16		25	16	23	21	16	21	23
17		25	17	22	21	17	27	22
18		27	18	28	21	18	26	21
19		25	19	27	20	19	24	20
20			20	25	26	20	24	23
21			21	25	25	21	26	22
22			22	27	23	22	24	
23			23	25	23	23		
24			24		25	24		
25			25		23	25		

ملخص الأطروحة

يساعدُ مدخلُ التعلم من أجل التمكن على رفع مستوى التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض للوصول بهم إلى مستوياتٍ تعليميةٍ جيدةٍ، فهو يؤدي إلى أن يسودَ جوٌّ من التفاعل والمشاركة بين التلاميذ، إذ إنه يعتمدُ محكاتٍ معينةً ومحددةً لمستوى التحصيل المطلوب، الذي يسعى الطلبةُ جميعُهُم إلى الوصول إليه، وعلى الرغم من أنَّ مدخلَ التعلم من أجل التمكن أثبتَ فاعليته في التدريس، وإيصال غالبية التلاميذ إلى مستوى التمكن من المادة الدراسية وهذا ما أكدته معظم الدراسات التي أجريت في هذا المجال كدراسة زاير 1999م، الربيعي 2003م، رجب 1989م، بلوك وتيرني 1979م، دلشاولو 1983م، جمعة 1989م، الفالح 2001م ودراسة ثومبسون 1980م، إلا أن مادة التربية الإسلامية لم تنلَ القدرَ الكافي من الاهتمام في التدريس على وفق هذا المدخل، فضلاً عن التباين في نوعية الأساليب العلاجية المستعملة في هذا المدخل التي تعدُّ أهم مفصلٍ فيها، إذ من غير العلاج يبقى هذا المدخلُ بلا فائدةٍ في إيصال التلاميذ غير المتمكنين إلى مستوى التمكن من المادة، أو الأهداف غير الممكن منها.

استهدفَ البحثُ معرفة أثر الأساليب العلاجية للتعلم من أجل التمكن في التحصيل والاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتحقيق ذلك اختار الباحث تصميمًا تجريبيًا ذا ثلاث مجموعاتٍ تجريبيةٍ، واختار عشوائيًا مدرسة الإبراهيمية الابتدائية للبنين، ومدرسة الإبراهيمية للبنات في محافظة بابل لإجراء التجربة، وبلغ أفراد عينة البحث الأساسية (136) تلميذاً وتلميذة، بواقع (65) تلميذة، و(71) تلميذاً، وزعوا عشوائياً على المجموعات الثلاث، بواقع (41) تلميذاً وتلميذة في المجموعة التجريبية الأولى التي تعرضَ طلبتها الذين لم يصلوا إلى مستوى التمكن إلى أسلوب المجموعات الصغيرة، و(51) تلميذاً وتلميذات في المجموعة التجريبية الثانية التي تعرضَ تلاميذها الذين لم يصلوا إلى مستوى التمكن إلى أسلوب إعادة التعليم، و(44) تلميذاً وتلميذة في المجموعة التجريبية الثالثة التي تعرضَ تلاميذها الذين لم يصلوا إلى مستوى التمكن إلى أسلوب أسئلة المراجعة.

كوفاً بين تلاميذ مجموعات البحث إحصائياً باستعمال تحليل التباين الأحادي، ومربع كأي في متغيرات: الذكاء، والعمر الزمني، ودرجات مادة التربية الإسلامية في الامتحان النهائي للعام الدراسي السابق للتجربة 2010-2011م، ودرجات اختبار المعلومات السابقة في مادة التربية الإسلامية، والتحصيل الدراسي للأبوين، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في هذه المتغيرات.

وبعد أن حُدِّدَت المادة العلمية التي تضمنت الموضوعات الواردة في كتاب التربية الإسلامية المقرر تدريسها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي البالغ عددها (16) موضوعاً، صاغ الباحث الأهداف السلوكية للموضوعات، وكان عددها (124) هدفاً سلوكياً، واعد خططاً تدريسية لها.

وجُزِّئَت الموضوعات الستة عشر من كتاب التربية الإسلامية إلى ثماني وحداتٍ تدريسيةٍ، واعدت لها ثمانية اختبارات تكوينية، طُبِّقَت بعد الانتهاء من تدريس كل وحدةٍ على طلبة المجموعات التجريبية الثلاث بزمان قدره (20) دقيقة، وعُرضت الاختبارات جميعها على مجموعة من الخبراء والمختصين للتثبت من صدق فقراتها.

ومن أجل قياس تحصيل تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في موضوعات مادة التربية الإسلامية التي درَّسها الباحث بنفسه، اختبروا في نهاية التجربة التي استمرت عاماً دراسياً كاملاً باختبار تحصيلي بعدي مكافئاً للاختبارات التكوينية الثمانية من حيث عدد فقراته ومحتواه والأهداف التي يقيسها، بعد أن تم التثبت من الخصائص القياسية للفقرات وللاختبار في ضوء القياس المحكي المرجع، وعلى وفق محك التمكن الذي حدَّده الخبراء والمختصون بدرجة (90%)، وبلغ مجموع فقرات الاختبار (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد والتكميل والصواب والخطأ والمزاوجة، وحسب ثبات الاختبار التحصيلي البعدي باستعمال معادلة كودر ريتشاردسون-20 وبلغ (0.70) ولما كان معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة يمثل ثبات الاختبار المعياري المرجع، فقد اعتمد الباحث معادلة لايفنجستون التصحيحية لكي يمثل ثبات الاختبار المحكي المرجع فبلغ (0.94) وحسبت قدرة فقرات الاختبار على التمييز، واعد الباحث مقياساً لقياس اتجاه التلاميذ نحو مادة التربية الإسلامية بوصفه متغيراً تابعاً ثانياً تالف من (40) فقرة لغرض تطبيقه على تلاميذ المجموعات التجريبية الثلاث في بداية التجربة وعند الانتهاء منها، وحسب صدق المقياس بعرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين واستخرج ثبات المقياس فبلغ (0.86) ثم صحح بمعادلة سبيرمان-براون فبلغ (0.93)، وبعد استعمال تحليل التباين الأحادي خلصت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي، لمصلحة تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى.
2. هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي، لمصلحة تلميذات المجموعة التجريبية الأولى.
3. هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي لمصلحة تلميذات المجموعة التجريبية الأولى.
4. هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجات اتجاه تلاميذ مجموعات البحث الثلاث، لمصلحة تلميذات المجموعة التجريبية الأولى.

5. هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات اتجاه تلاميذ مجموعات البحث الثلاث، لمصلحة تلميذات المجموعة التجريبية الأولى.

6. هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات اتجاه تلاميذ مجموعات البحث الثلاث، لمصلحة تلميذات المجموعة التجريبية الأولى.

وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بأهمية استعمال أسلوب المجموعات الصغيرة عند تدريس مادة التربية الإسلامية في الصف السادس الابتدائي، وتعريف معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها بخطوات إجرائه، واقتراح إجراء دراسات لاحقة مماثلة في فروع أخرى من التربية الإسلامية، وموازنة الأساليب العلاجية الثلاثة المجموعات الصغيرة، وإعادة التعليم، وأسئلة المراجعة مع أساليب علاجية أخرى في هذا الميدان الذي ما زالت به حاجة إلى كثير من الدراسات والبحوث الميدانية.

شكر وامتنان

الحمد لله الذي انزل على عبده الكتاب ولم يجعل له عوجاً والصلاة والسلام على اشرف خلق الله سيدنا محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) .
يسرني أن ابدأ بالشكر الجزيل للدكتور علي كريم حميدي المسعودي الذي كان بمثابة الأخ المرشد الذي لم يتوان في مد يد العون والمساعدة لي وكان طوال مدة الأطروحة يرفدني بالتوجيهات وتذليل الصعوبات التي واجهتني حتى تم انجاز هذه الأطروحة.
واخص بالشكر أيضاً الأستاذ الأخ كريم عبيس أبو حليل لما قدمه لي من عون ونصيحة في انجاز الأطروحة.
وعرفاناً بالجميل لا أنسى فضل وجهد زوجتي الذي لم تتردد لحظة في ارفادي بالمساعدة والتحفيز والذي أغنتني برعايتها وعطفها.
فجزا الله خير الجزاء كل من وقف بجانبني وساندني لإتمام هذه الأطروحة (إخوتي وأخواتي وأبنائي وبناتي) وكل من أعانني.

الباحث

الإهداء

إلى.....

- من أدعوه أن يتم إحسانه علي وهو على كل شيء قدير (لوجه الله تعالى).
- المصطفى (صلى الله عليه وآله) وأبنته الزهراء (عليها السلام) قرّة عين البشر.
- بعلمها وأبنائها السراج المنير (عليهم السلام).
- والدي اللذين هما لي خير سميّه (رحمهم الله).
- أخوتي وأخواتي.
- زوجتي العزيزة.
- أبنائي وبناتي.

إليهم أهدي هذا الجهد المتواضع.....

الباحث

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

((أَمَنَ الرَّسُولُ بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْهِ مِنْ رَبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ
وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْ رُسُلِهِ وَقَالُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا
عُفِّرَانِكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ * لَا يُكْفِ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا
كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا رَبَّنَا وَلَا
تَحْمِلْ عَلَيْنَا إَصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِنَا رَبَّنَا وَلَا تُحَمِّلْنَا مَا لَا
طَاقَةَ لَنَا بِهِ وَاعْفُ عَنَّا وَاعْفِرْ لَنَا وَارْحَمْنَا أَنْتَ مَوْلَانَا فَانصُرْنَا عَلَى
الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ))

صدق الله العلي العظيم

(البقرة الأيتان: 285-286)