تقويم أداء معلم التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة في ضوء نموذج أبعاد التعلم

د. حمد بن مرضي الكلثم
جامعة أم القرى– المملكة العربية السعودية
alkalthem@hotmail.com

ملخص: استهدف البحث الحالي تحديد أبعاد التعلم التي يجب أن تتوافر في معلم التربية الإسلامية في ضوء نموذج أبعاد التعلم لمارزانو. وتعرف مدى توفر هذه الأبعاد في أداء معلم التربية الإسلامية بمكة المكرمة. وقد استخدم الباحث بطاقة ملاحظة أداة للبحث لتقويم أداء معلمي التربية الإسلامية والحكم على مستوى أدائهم ومهاراتهم العلمية. وقد توصل الباحث إلى قائمة بمهارات أبعاد التعلم تضمنت (30) مهارة للأداءات التدريسية اندرجت تحت محورين رئيسيين هما: الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم، وعادات العقل المنتجة. وقد تحققت أربعة مهارات بدرجة كبيرة في أداء المعلمين، وثماني بدرجة متوسطة، وأربعة بدرجة قليلة، في حين لم تتحقق أربعة عشر مهارة من مهارات أبعاد التعلم معظمها في بُعد التعلم الثاني "عادات العقل المنتجة".

الكلمات المفتاحية: معلم التربية الإسلامية، نموذج أبعاد التعلم.

مقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى اله وصحبه أجمعين.

إن تطوير التعليم هو الركيزة الأساسية في التقدم الذي تنشده جميع الدول في شتى المجالات وعلى جميع الأصعدة، وذلك من خلال إجماع جميع المفكرين والمعنيين بأمور التطوير. ويدعم هذا الرأي الكثير من التجارب التي جرت على أرض الواقع منها ما يذكره كراجة (1997م) من التجارب والدراسات أكدت أن التعليم كان ومازال عاملاً أساسياً في نمو الاقتصاد الياباني وتطوره. فقد أثبتت الدراسة إلي أشار إليها فوجي (Fyoji) في مقالة التعليم كعامل أساسي في نمو الاقتصاد الياباني أن 25% من الزيادة في الدخل القومي في الفترة من 1930–1955م تعزى إلى أثر التعليم (ص22).

ويمثل المعلم أحد أهم عناصر المنظومة التعليمية التي ينبغي أن يشملها هذا التطوير، كونه عضوًا فاعلاً في إعداد الأجيال الحاضرة والمقبلة حيث يذكر العيافي (1428هـ/2007م) حول أهمية دور المعلم: إن المعلم هو العضو الفعال في العملية التربوية وعليه تقع مسؤولية

عظيمة في تربية النشء وإعدادهم، وهو الجسر الذي يربط بين تراث المجتمع وآماله وأهدافه ومبادئه المختلفة وبين واقع التلاميذ وعقولهم عن طريق تبسيط هذا التراث وتلقينه بالتلاميذ حتى يؤمنوا به وينشئوا عليه ويترجموه بدورهم إلى سلوك عملي تطبيقي يرضى عنه المجتمع وبذلك يكون المعلم قد حقق أهداف المجتمع وفي نفس الوقت أسهم فعلا في إنشاء أفراد صالحين مخلصين لأمتهم، عاملين على الإسهام في تطوير مجتمعهم.

وقد وجهت حكومة المملكة العربية السعودية جهودها في تطوير التعليم والاهتمام بالعلم كركن مهم من أركان العملية التعليمية وذلك ابتداء بالمؤتمر الأول لإعداد المعلمين عام 1394هـ/1974م وانتهاء بمشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام في عام 2007م والذي يتزامن تقديم هذه الخطة مع المؤتمر الرابع فه في جامعة أم القرى برعاية كريمة من خادم الحرمين الشريفين وقد كان من ضمن برامجه التطويرية الأربعة برنامج إعادة تطوير المعلمين والمعلمات والذي يهدف إلى رفع كفاءتهم التعليمية والتخصصية وتطوير قدراتهم مهنيا في ضوء مفهوم الكفايات والمهارات والمتغيرات المعاصرة. ويرى الباحث أن الاهتمام بتطوير أسلوب تقويم الأداء التدريسي للمعلم يعد من أهم عناصر تطوير التعليم عموما والمعلم بصفة خاصة. وقد أشار السيد وميخائيل (1409هـ/1988م) إلى " أن التقويم والتعليم وجهان لعملة واحدة متكاملة فهو جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، ويرتبط بسائر عناصرها ومكوناتها، ويؤثر سلبا أو إيجابًا في مسارها ونتائجها" (الخماش، 1428هـ/2007م، ص52).

ولتحقيق الأهداف المرجوة من عملية التقويم، يرى الباحث أن عملية تقويم الأداء التدريسي للمعلم يجب أن تعطي الأهداف اللازمة التي تعد المرجع الرئيس في بناء وتنفيذ برامج تأهيل وتطوير المعلم. حيث يذكر الدوسري (1421هـ/2000م) " أن من بين الأهداف التي يمكن أن تساهم في التحسين من قدرة المعلم على التدريس الحصول على معلومات يمكن الاستفادة منها في تحسين أداء المعلم " (ص490).

إن صدق العملية التقويمية ودقتها يعطي صورة واقعية عن مدى صلاح النظام التربوي، وعليه فإن توفير الأساليب العلمية المنصفة والموضوعية لتقويم الأداء التدريسي يُعد من الحاجات التربوية للتعليم عموماً وللمعلم بصفة خاصة. وبعد إطلاع الباحث على كثير من الدراسات التي تناولت النمو المهني للمعلم (Professional Growth) وجد أن من الجوانب المهمة لتحقيق النمو المهني للمعلم الاعتناء ببرامج الإعداد ، وكذلك الاعتناء ببرامج التدريب أثناء الخدمة.

وقد تبين أن هناك علاقة وثيقة بين تقويم أداء المعلم وبين تخطيط وتنفيذ وتقويم هذه البرامج مما ينعكس مباشرة على تحقيق النمو المهني للمعلم وبالتالي الارتقاء بمستوى المتعلمين كنتيجة طبيعية للنمو المهني للمعلمين، لذا فقد أوصى المؤتمر الأول لإعداد

المعلمين في مكة المكرمة في عام 1394هـ/1974م بأن يهدف تقويم المعلم إلى " توفير المعلومات الدقيقة التي يمكن على ضوئها تحسين وتطوير برامج إعداد المعلمين وكذلك برامج التدريب أثناء الخدمة " (الزهراني، 1415هـ/1994م ص34) وهذا يتفق مع ما أكده الثبيتي (1413هـ/1992م) "بأن عملية تقويم أداء المعلم ممكن أن تساعد في تحديد الكفايات الأساسية التي يمكن إدراجها ضمن برامج إعداد المعلمين وبرامج تدريبهم أثناء الخدمة " (ص12).

ومن هنا يتضح أهمية الدور الذي يجب أن تقوم به عملية تقويم الأداء لتحقيق النمو المهني للمعلم وهذا ما خلص إليه الثبيتي (1416هـ/1995م) بعد مناقشة أهداف تقويم المعلم حيث أشار إلى "أن اتخاذ القرارات المتعلقة بتخطيط برامج الإعداد والتدريب المهني للمعلمين يعتمد اعتماداً كلياً على نتائج عملية تقويم المعلم" (ص57).

مشكلة البحث

يتفق التربويون على أن المعلم هو أهم محور في العملية التعليمية، وعلى أن وضوح مهامه بشكل دقيق يساهم في أدائها بالشكل المطلوب . ويؤكد الدوسري (1421هـ/2000م)" على الحاجة الماسة إلى بلورة معايير مناسبة لتحديد أهم العناصر والأبعاد التي تمثل التدريس الجيد، وتشكل الإطار الملائم لتحديد الأدوار التي يقوم بها المعلم" (ص502). لذلك يجب أن تتضح مهام المعلم في أسلوب التقويم الذي يخضع له من قبل الجهات المسئولة عن التقويم والتي تتمثل في الإدارة المدرسية و الإشراف التربوي، ويشمل هذا معلم التربية الإسلامية خاصة في جميع مراحل التعليم العام.

وتبرز مشكلة البحث من خلال ما أوجزه الباحث عن أهمية تقويم أداء المعلم التدريسي، وارتباطه الوثيق ببرامج النمو المهني للمعلم (الإعداد – التدريب)، ومن خلال ملاحظة الباحث قصور نموذج تقويم المعلم الحالي عن تغطية الكثير من الجوانب المهمة التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تقويم الأداء التدريسي للمعلمين – فضلاً عن أنه نموذج واحد يطبق على جميع المعلمين بغض النظر عن تخصصاتهم المختلفة – ومن خلال نتائج وتوصيات العديد من الدراسات السابقة التي تناولت تقويم أداء المعلم في المملكة العربية السعودية مثل دراسة الثبيتي (1413هـ/1992م)،دراسة الثبيتي (1416هـ/1995م)، دراسة القرني (1416هـ/1995م)، دراسة الزايدي (1423هـ/2002م)، دراسة قاضي ومبارك (1413هـ1992م)،دراسة البريكان (1423هـ/2002م)، ودراسات أخرى والتي أوصت جميعها بضرورة: استثمار أداة التقويم المستخدمة في تشخيص بعض جوانب القصور لدى المعلم بهدف تحسين أدائه وإتاحة الفرصة له لينمو مهنيا ، وأن لا تقتصر الفائدة على تحديد مستوى الأداء فقط.

وقد قدمت الكثير من الدراسات مثل دراسة علي (1979م)، دراسة الصائغ(1981)، دراسة الحربي (1413هـ/1992م)،دراسة الثبيتي (1416هـ/1995م)، دراسة الزهراني (1424هـ/2003م)، نماذج مقترحة لبطاقات تقويم ترى أنها ترتقي بالعملية التقويمية. وما دفع هذه الدراسات لتقديم هذه البطاقات هو الحاجة إلى تطوير أسلوب تقويم المعلم، والدراسة الحالية ما هي إلا امتداد لهذه الدراسات وغيرها.

ومن منطلق أهميه الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة تعليميا والتي أشار الباحث إليها، فقد اطلع الباحث على نموذج مارزانو لتقويم أداء المعلم الذي أعده الدكتور الأمريكي روبرت مارزانو Robert Marzano والذي تم تصميمه عام 2011م. وهو النموذج الذي يستخدم حاليا من قبل وزاره التربية في ولاية فلوريدا وتستطيع المناطق استخدامه والتكيف معه كنموذج للتقويم . ويستند نموذج روبرت مارزانو للتقويم على عدد من المصنفات والأعمال السابقة ذات الصلة وهي: الإشراف الفعال (2011م)، فن وعلم التدريس (2007م)، تقويم الصف والأداء الفعال (2006م)، ماذا يحدث في المدرسة (2003م) وغيرها من الأعمال.

وقد تولدت كل هذه الأعمال أيضاً من توليفه من الأبحاث والنظريات، وهكذا يمكن النظر في وضع وتجميع هذه الأبحاث على تلك العناصر التي كانت معده لترتبط وتركز على الانجاز الأكاديمي للطالب.

ويهدف نموذج مارزانو لتقويم المعلم إلى سد الفجوة بين تقويم المعلم والتحصيل العلمي للطلاب.

وهو خلاصة ما يقارب من خمسة عقود من دراسات حول التعليم الفعال والممارسات التعليمية، ويعد هذا النموذج هو الأول من نوعه كونه يعمل على تأثير العلاقة بين الممارسات التعليمية والتحصيل العلمي للطلاب وذلك لمساعدة المعلمين والقادة على اتخاذ القرارات التي تجلب اكبر قدر من الفوائد لتلاميذهم. وقد صمم نموذج مارزانو التقويمي من خلال الاطلاع على الكثير من الدراسات التاريخية والبحوث المعاصرة لتقديم نظره أكثر شمولا عن فعالية المعلمين.

وعلى الرغم من أن النماذج القائمة لتقييم المعلمين تستخدم على نطاق واسع، إلا أنها لاتزال تفتقر إلى اتفاق المراقبين على استخدامها.

ويضع نموذج مارزانو أيضا تحصيل الطلاب في طليعة أهدافه كهدف للتعليم غير قابل للتفاوض.

ويرى الباحث أن هذا النموذج يتبع المدرسة الشمولية في التقويم والتي تنظر إلى التقويم على أنه عمليه شامله يجب أن تشمل عمليات التدريس ومدخلاته ومخرجاته دون إهمال الجانب المتصل بشخصية المعلم وإعطائه الفرصة لتطوير نفسه وتمكينه قدراته.

ويلاحظ أن جميع الدراسات التي تعلقت بنموذج أبعاد التعلم لمارزانو ما هي إلا تأكيد على أهمية هذه النماذج وأثرها في تحسين الممارسات التعليمية، وقد تمت الإفادة منها لتقويم المعلم والذي تتناول هذه الدراسة.

أسئلة البحث

بما أن البحث يتعلق بتقويم أداء معلم التربية الإسلامية في ضوء مجالات نموذج أبعاد التعلم. فتحدد أسئلة البحث في السؤالين التاليين:

1. ما أبعاد التعلم التي يجب أن تتوافر في أداء معلم التربية الإسلامية في ضوء نموذج أبعاد التعلم لمارزانو؟
2. ما مدى توافر هذه الأبعاد في أداء معلمي التربية الإسلامية في مكة المكرمة؟

أهداف البحث

1. تحديد أبعاد التعلم التي يجب أن تتوافر في معلم التربية الإسلامية في ضوء نموذج أبعاد التعلم لمارزانو.
2. تعرف مدى توفر هذه الأبعاد في أداء معلم التربية الإسلامية بمكة المكرمة.

أهمية البحث

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

1. الارتقاء بعملية تقويم المعلم والاستفادة من نماذج تقويمية عالمية لذلك فان أهميته تنبثق من أهمية عملية التقويم نفسها لمعلم التربية الإسلامية.
2. يقدم هذا البحث تصوراً للجهات المسئولة عن التقويم (وزارة التربية والتعليم – وزارة الخدمة المدنية) عن أهم الأبعاد التعلمًية التي يجب أن تتوافر لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء نموذج أبعاد التعلم لتقويم المعلم.
3. يقدم هذا البحث للجهات المسئولة عن التقويم (وزارة التربية والتعليم – وزارة الخدمة المدنية) بطاقة تقويم مقترحة لتقويم أداء معلم التربية الإسلامية في ضوء نموذج أبعاد التعلم لتقويم المعلم.
4. يساعد هذا البحث معلمي التربية الإسلامية على فهم أدوارهم المهنية ومعرفة المهارات التي يجب عليهم إتقانها، وبالتالي تعزز لديهم مفهومي التطوير والتقويم الذاتي.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالحدود التالية:

أولاً: الحدود الموضوعية: البعد الأول من أبعاد التعلم الخمسة "الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم"، والبعد الخامس "عادات العقل".

ثانياً: الحدود البشرية والمكانية: اقتصر هذا البحث على معلمي التربية الإسلامية بإدارة التربية والتعليم بمكة المكرمة ومكاتب التربية والتعليم التابعة لها.

ثالثاً: الحدود الزمانية: طبق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (1433هـ/2012م – 1434هـ/2013).

مصطلحات البحث

1. معلم التربية الإسلامية:

يعرفه الباحث بأنه: المعلم الذي سبق تأهيله في إحدى كليات التربية أو إعداد المعلمين ليقوم بتدريس مواد التربية الإسلامية في جميع مراحل التعليم العام والذي يخضع لنظام التقويم المعمول به من قبل وزارة التربية والتعليم.

2. تقويم أداء معلم التربية الإسلامية:

ويعرفه الباحث بأنه: عملية يقوم بها الباحث، ومن يعاونه تبدأ بجمع البيانات وتحليلها؛ لتحديد درجة تحقيق معلم التربية الإسلامية للأهداف التربوية ومن ثم اتخاذ القرارات التصحيحية.

3 .نموذج أبعاد التعلم لتقويم المعلم :

ويُعرف إجرائياً بأنه: نموذج أعده روبرت مارزانو (Robert (MARZANO في عام (2011م) لغرض تقويم أداء المعلم، وهو خلاصة أكثر من أربعة عقود من الأبحاث التربوية التي قام بها. حيث يهتم هذا النموذج بالتقويم بنوعية البنائي (FormativeEvaluation) والنهائي (Summative Evaluation). ويتضمن النموذج أربعة مجالات تحتوي هذه المجالات على 60 عنصراً تؤدي في النهاية إلى تحقيق الأهداف المنشودة من كل مجال ومن ثم الوصول إلى الغاية النهائية من هذا النموذج وهي تحقيق النمو المهني للمعلم وزيادة مستوى تحصيل التلاميذ. ومجالات نموذج مارزانو لتقويم المعلم هي:

المجال الأول: الإستراتيجيات والسلوكيات الصفية.

المجال الثاني: الإعداد والتخطيط للدرس.

المجال الثالث : التفكير الناقد في التدريس.

المجال الرابع : الزمالة والمهنية.

أدبيات الدراسة– تقويم المعلم

أ. مقدمة:

فقد اتجهت أنظار رجال التربية إلى مسألة تقويم أداء المعلم – باعتباره أهم العناصر الرئيسة في العملية التعليمية – سواء كعمليات أو نواتج من أجل تطوير وتحسين أدائه. كما اتجهت أيضاً إلى تحسين مخلات البيئة الصفية المساندة للمعلم على حسن الأداء ودقته وتميزه

وتوفير المناخ الملائم لعملة التعليم والتعلم (الزايدي ، 1423هـ/2002م ، ص 17) ويذكر الخماش (1428هـ/2007م): "أن للتقويم أهمية كبيرة في كافة مجالات الحياة العادية"، ولقد أشار المنظرون إلى أهميته وخصوصاً تقويم التحصيل الدراسي، وغيره من جوانب العملية التعليمية حيث يساهم في تطوير المناهج وطرائق التدريس، ورفع كفاية المعلمين، وإدخال التقنيات الحديثة في التعليم، ولذلك أشار (السيد وميخائيل ، 1409هـ/1988م) إلى أن التقويم والتعليم وجهان لعملة واحده متكاملة فهو جزء لا يتجزأ من العلمية التعليمية، ويرتبط بسائر عناصرها ومكوناتها، ويؤثر سلباً أو إيجاباً في مسارها ونتائجها (ص 40).

ب. 1. مفهوم التقويم:

يتفق البحث في تعريف التقويم إلى تماما مع تعريف حمدان (1984م) بأنه "كفاية عوامل وعمليات ونتائج التدريس كماً ونوعاً وكيفياً في تحقيق الأهداف التربوية الموضوعة، بالمقارنة مع المواصفات المعيارية المحددة لكل منها" (ص26).

2. مفهوم أداء المعلم:

يذكر الشعيل (1424هـ/2003م) نقلا عن الأزرق (2000م) أن الأداء هو "السلوك المرئي الظاهر للفرد الذي يمكن ملاحظته وتقديره وتقويمه " (ص 46).

وينقل الشعيل (1424هـ/2003م) أيضا عن حسنين (1948م) تعريفاً آخر لمفهوم الأداء بحيث يتفق وتربية المعلم فعرفة بأنه " كل عمل سلوكي يمارسه المعلم في ضوء معرفة واعية مسبقة لطبيعته، وفي ضوء معرفة ذكيه للهدف الذي يحققه والنتائج المرغوبة التي يمكن أن تنتج أثناء وبعد الانتهاء من ممارسته " (ص 46).

ج. العوامل المؤثرة في أداء المعلم:

إن اهتمام الدراسات والبحوث التربوية بموضوع تقويم أداء المعلم نابع من الأهمية التي يحتلها أداؤه في العلمية التعليمية، لكن هذا يجب أن لا يصرف النظر عن الاهتمام بالعوامل التي تؤثر في أداء المعلم. ومن هذه العوامل:

1. التغيرات في المناهج الدراسية.
2. توقعات المجتمع ومتطلبات المؤسسة الاجتماعية.
3. التطور المعرفي والتقدم التقني.

ويؤكد الباحث ضرورة أخذ هذه العوامل بعين الاعتبار من الجهة المسئولة عن التقويم. وذلك لكي يتم تحديدها ومن ثم العمل على مساعدة المعلم للتواؤم معها عن طريق برامج الإعداد والتدريب أثناء الخدمة.

د. مصادر تقويم فاعلية أداء المعلم واتجاهاته:

حدد جابر (1422هـ/2001م) مصادر تقويم فاعلية أداء المعلم في الآتي:

1. تقويم فاعلية أداء المعلم وجودة التعليم الصفي بواسطة ملف أعمال المعلم.

2. تقييم المعلم من خلال بناء الأهداف التعليمية.
3. تقييم المعلم من خلال البيئة التعليمية التعلمية المعتمدة على محاكاة الأداء.
4. تقييم المعلم من أداء الطالب.
5. تقييم المعلم من خلال تقارير الطلبة عن المعلم.
6. تقييم المعلم من خلال مراجعة الزملاء المعلمين للمواد التعليمية للمعلم.
7. تقويم المعلم من خلال تحصيل الطالب.
8. تقويم المعلم من خلال الاختبارات.
9. تقويم المعلم بواسطة تقارير الوالدين (أولياء الأمور).
10. الملاحظة الصفية ودورها في تقويم المعلم (ص 161).

وقد أشار (الرهيط، 1425هـ/2004م، ص26) إلى الاتجاهات السائدة لتقويم أداء المعلم وهي:

1.تقويم أداء المعلم في ضوء تحصيل الطلاب

حيث يعتمد هذا الاتجاه على معيار الإنتاجية ، أو ما يسمى بالمدرسة النفعية، والتي تعتني بمخرجات التدريس دون مدخلاته أو العمليات التي تجري فيه (حمدان، 1984م، ص 29).

2. تقويم المعلم على أساس تأثيره في حجرة الدراسة

وقد بذلت العديد من المحاولات لتحديد طبيعة المناخ الدراسي وعلاقته بتعلم الطلاب، ووضعت العديد من المقاييس لهذا الغرض إلا أنها لم تحظ بتأييد يمكنها من أن تكون بفردها منطلقا لتقويم أدائه (الغامدي، 1420هـ/1999م، ص52).

3. تقويم المعلم على أساس ملاحظته كفاياتة التدريسية

ويقوم هذا الاتجاه على إجادة الكفايات التعليمية، ويستند إلى فرضية مؤداها أن عملية التدريس ما هي إلا سلوك عام يمكن تجزئته وتحليله إلى أنماط سلوكية (كفايات) يسهل ملاحظتها وقياسها ومن ثم توجيهها وتقويمها.

4. أهداف تقويم أداء المعلم:

أشار الثبيتي (1416هـ/1995) إلى أهمية تحديد أهداف تقويم المعلم عندما ذكر "أن عملية أداء المعلم سوف يكون لها مردود طيب، سواء بالنسبة للمعلم نفسه، أو العملية التعليمية كما أن معرفة أهداف عملية تقويم المعلم وتحديده سوف يساعد في اختيار الوسيلة المناسبة للتقويم، وتحديد الجوانب التي سوف يشملها التقويم، والحكم على عملية التقويم ذاتها" (ص 55).

ويذكر الدوسري (1421هـ/2000م) "أن أي تقويم لا ينتج عنه تحسين لأداء المعلم يُعد ناقصاً إن لم يكن بلا هدف" (ص 487) . ويذكر الزهراني (1995هـ) "إن من أهداف عملية تقويم التدريس تحسين التدريس من خلال تنقيح أو

تعـديل أو تجديـد الطـرق التعليميـة والمعرفـة والأنشـطة المنهجيـة، وإعـداد البـرامج التدريبيـة لمـن يحتـاج مـن المعلمـين ذلـك " (ص 389). ويـرى السـامرائي (1984م) أن مـن الوظـائف التنظيميـة للتقـويم " الحصـول علـى بيانـات عـن مـدى كفايـة المعلـم فـي وظيفتـه الأمـر الـذي يحـدد أخيـراً تعـديل منـاهج إعـداد المعلمـين، ووضـح بـرامج التـدريب أثناء الخدمة لتلافي النقص في الإعداد" (ص 132).

وقد أشار مكريل (1988) بأن معظم الكتاب مثل دنهام، هاريز، وردفيرن اجمعوا على أن الأهداف الرئيسة لتقويم المعلم تتمثل فيما يلي:

1. تزويد المشرفين والمعلمين بطريقة تسمح لهم وتشجعهم أن يعملوا معاً لتطوير وتعزيز التطبيقات التعليمية والتدريسية.
2. تأمين طريقة من أجل وضع مساعدة بناءة للمعلمين محدودي الأداء.
3. تـأمين قاعـدة أساسـية مـن اتخـاذ قـرارات منطقيـة حـول قضـايا الاحتفـاظ بـالمعلمين أو تحويلهم أو نقلهم أو فصلهم.
4. تأمين قاعدة أساسية من أجل إصدار أحكاماً أكثر تأكداً حول قضايا اختلاف مستويات الأداء في البرامج التعويضية مثل: مخصصات الرواتب أو السلم الوظيفي.
5. تـأمين معلومـات مـن أجـل تحديـد مـدى تطبيـق المعـارف والمهـارات التـي اكتسـبت مـن خلال تطور أنشطة العاملين، من اجل تقديم مستوى واستمرارية استخدام هذه المعارف والمهارات. (الثبيتي ، 1416هـ /1995م، ص 55).

وقد أوصى المؤتمر الأول لإعداد المعلمين بجامعة أم القرى بأن يهدف تقويم المعلم إلى:

1. مساعدة المعلم على النمو المتكامل خاصة في النواحي العلمية والمهنية والذاتية.
2. التعرف على جوانب القصور في أداء المعلم من النواحي العلمية والمهنية والتوجيهية ومعاونته لاستكمالها.
3. تحديد مدى إسهام المعلم في تحقيق رسالة المدرسة في ضوء أهداف التربية في المملكة وبخاصة ما يتعلق بالتنشئة الإسلامية.
4. توفير المعلومات الدقيقة التي يمكن على ضوئه تحسين وتطوير برامج المعاهد والكليات التي تعتني بإعداد المعلمين.
5. الاستعانة بنتائج التقويم لمعاونة الجهات المختصة بتدريب المعلمين أثناء الخدمة في مراجعة وتحسين لبرامجها.
6. الاستعانة بنتائج التقويم في اتخاذ القرارات المتعلقة بالحياة الوظيفية للمعلم وتوفير الحوافز المعنوية والمادية الملائمة. (الزهراني ، 1995م ، ص 291).

وينقل جابر (1422هـ/2001م) إبراز هافيل (1993م) للأغراض التي ينبغي أن يخدمها التقويم وهي كالآتي:

1. تستبعد الأشخاص غير المؤهلين من عملية الانتقاء وعمليات التأهيل.
2. يوفر تغذية راجعة بناءة للمدرسين أو المربين كأفراد.
3. يدرك الخدمة الممتازة ويساعد على تعزيزها.
4. يوفر توجيهات لممارسات التنمية المهنية.
5. يوفر شواهد تصمد أمام الفحص المهني والقانوني.
6. يساعد المؤسسات في إنهاء خدمات العاملين غير الأكفاء وغير المنتجين.
7. يوحد المدرسين والإداريين ويحقق تكاملا بين جهودهم لتعليم الطلاب (ص277).

وقد أشار الدوسري (1421هـ/2000م) عندما تحدث عن عناصر ربط نتائج التقويم بتحسين أداء المعلم إلى:أن نتائج تقويم المعلم وممارسات التقويم ذاتها تبقى ممارسات روتينية لا غاية لها، إذا لم ترتبط ببرامج واضحة لاستثمارها. لذا لا بد من البحث عن آلية للاستفادة مما يوفره التقويم من معلومات مهمة للتحسين من ممارسات ا لتدريس وزيادة فعاليته. وقد تعتمد الآلية المناسبة على العناصر الآتية وغيرها مما يمكن التفكير به ويتناسب والتنظيمات الإدارية في وزارات التربية والتعليم والمعارف والعناصر هي:

1. عقد لقاءات بين المشرفين التربويين في بداية العام الدراسي لتحديد الجوانب التي ستشملها عملية التقويم.
2. عقد لقاءات ثنائية بين المشرفين والمعلم لبحث نتائج التقويم وشرح الملاحظات التي وجدها المشرف والاستماع إلى رأي المعلم حولها.
3. إشراك المعلمين في الجوانب التخطيطية والتنفيذية لعملية تقويمهم وتدريبهم.
4. الإكثار من الدورات التدريبية المركزة على ما يستخلص من نتائج تقويم المعلمين، بحيث تكون مبنية على الاحتياجات والمشكلات الفعلية (ص 501).

معلم التربية الإسلامية: يؤكد التربويون على أهمية المعلم بعامة، وعظم الوظائف التي يقوم بها، وأن تقويم البرامج التربوية وتطويرها يجب أن يبدأ من المعلم؛ لذا يؤكد الثبيتي (1416هـ/1995م) على أنه لا جدوى في أفضل المناهج إعداداً ما لم يتول تنفيذها معلم جيد الإعداد، ويمتلك المهارات الأساسية للعملية التعليمية.

أما في ميدان التربية الإسلامية فللمعلم أهمية بالغة، أكد عليها أهل العلم قديماً وحديثاً، وتبدو أهمية معلم التربية الإسلامية من خلال أمور، من أهمها (الدويش، 1428هـ/2007م، ص 40):

1- أن السنة قامت على تلقي العلم عن الأشياخ والمعلمين، منذ عهد النبي صلى الله عليه وسلم إلى عصرنا هذا، لذا فقد عد الشاطبي (1411هـ/1990م) من أمارات العالم: "أن يكون ممن رباه الشيوخ في ذلك العلم لأخذه عنهم وملازمته لهم، فهو

الجديد بأن يتصف بما اتصفوا به من ذلك، وهكذا كان شأن السلف الصالح" (ج1، ص66).

2- أن العلوم الشرعية علوم توقيفية نقلية، وهي علوم تتعلق بالحلال والحرام وصحة العبادات وبطلانها؛ لذا فلا غنى للمتعلم عمن يوجهه ويأخذ بيده؛ لئلا يزل وينزلق.

3- أن العلوم الشرعية ليست قاصرة على المعارف، بل تشمل الهدي والسلوك، ومن ثمَّ فلا غنى للمتعلم عن معلم قدوة تتمثل فيه آثار العلم، قال عبدالرحمن بن يزيد: سألنا حذيفة عن رجل قريب السمت والهدي من النبي صلى الله عليه وسلم حتى نأخذ عنه؟ فقال: ما أحد أقرب سمتاً وهدياً ودلا بالنبي صلى الله عليه وسلم من ابن أم عبد. (رواه البخاري "3762").

ويتأكد الأمر في معلم القرآن الكريم، فالإضافة إلى ما سبق، فإن القرآن الكريم إنما يؤخذ بالتلقي والتلقين، كما كان النبي صلى الله عليه وسلم يتلقاه من جبريل مشافهة، عن سعيد بن جبير عن ابن عباس – رضي الله عنهما – في قوله تعالى: (لَا تُحَرِّكْ بِهِ لِسَانَكَ لِتَعْجَلَ بِهِ) (القيامة: 16) قال: كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يعالج من التنزيل شدة، وكان مما يحرك شفتيه، فقال ابن عباس: فأنا أحركهما لكم كما كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يحركهما، وقال سعيد: أنا أحركهما كما رأيت ابن عباس يحركهما، فحرك شفتيه فأنزل الله تعالى: (لَا تُحَرِّكْ بِهِ لِسَانَكَ لِتَعْجَلَ بِهِ{16} إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ{17}) قال: جمعه لك في صدرك وتقرأه، فإذا قرأناه، قال فاستمع له وأنصت (ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا بَيَانَهُ) ثم إن علينا أن تقرأه، فكان رسول الله صلى الله عليه وسلم بعد ذلك إذا أتاه جبريل استمع فإذا انطلق جبريل قرأه النبي صلى الله عليه وسلم كما قرأه (رواه البخاري "5" ومسلم "448").

"وكان جبريل يلقي النبي صلى الله عليه وسلم في رمضان فيدارسه القرآن" (رواه البخاري "6" ومسلم "2308").

نماذج أبعاد التعلم:

إن الاستفادة من التجارب العالمية في مجال تقويم الأداء الوظيفي للمعلم هو المحور الذي يرتكز عليه هذا البحث. وقد جسد هذا البحث هذه الاستفادة في تناوله لنموذج البرفسور روبرت مارزانو لتقويم المعلم واعتماده عليه في اقتراح بطاقة لتقويم معلم التربية الإسلامية في مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية. وسوف يتناول الباحث في هذا المحور بإيجاز بعض النماذج التعليمية التي قام مارزانو بتصميمها هو وزملاؤه ومن ثم سوف يستعرض النموذج محل هذا البحث وهو نموذج مارزانو لتقويم المعلم.

نموذج مارزانو لأبعاد التعلم (1990م).

وهو نموذج تدريسي صفي يتضمن كيفية التخطيط للدروس وتنفيذها وتصميم المنهج التعليمي أو تقويم الأداء للتلاميذ، ويقوم النموذج على مسلمة تنص على أن عملية

الـتعلم تتطلـب التفاعـل بـين خمسـة أنمـاط (أبعـاد) مـن الـتعلم هـي: الاتجاهـات والادراكـات الايجابيـة عـن الـتعلم، واكتسـاب المعرفـة وتكاملهـا، واسـتخدام المعرفـة بشـكل ذي معنى، واستخدام عادات العقل المنتجة. (مارزانو وآخرون ، 2000م ، ص7)

وبعـد نمـوذج مـارزانو لأبعـاد الـتعلم أساسـا لبنـاء وتخطـيط الوحـدات التعليميـة، بـدء مـن مرحلـة ريـاض الأطفـال حتـى نهايـة المرحلـة الثانويـة، متضـمنا خبـرات وتجـارب يقـوم بهـا المعلمـون لخلـق منـاخ تعليمـي نشـط ومثمـر ينمـو مـن خلالـه كـل مـن المعلـم والمـتعلم نحـو تحقيـق أفضـل للأهـداف المنشـودة للعمليـة التعليميـة. (الجفـري، 1432هـ/2010م، ص2).

وقد أشار مارزانو (1998م) إلى ست مسلمات لنموذج أبعاد التعلم وهي:

1- ينبغي أن يعكس التعليم أفضل ما نعرفه عن كيفية حدوث التعلم.
2- يحدث التعلم نتيجة نظام مركب من العمليات المتفاعلة تصنف في خمسة أبعاد من التفكير.
3- أكثر الطرق فاعلية في تحسن التعلم وتقدمه هو التعلم الذي يركز على التعليم من خلال المناهج المتعددة التخصصات " المنهج المترابط ".
4- لابد أن يتضمن منهج التعليم من رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الثانوية تدريسا صريحا للاتجاهات والإدراكات والقدرات العقلية العالية المرتبطة بخبراته الحياتية.
5- إن التعليم الفعال يضم نمطين من التعليم، أحدهما متمركز حول المعلم والآخر متمركز حول المتعلم.
6- لابد أن يركز التقويم على استخدام الطلاب للمعرفة، وليس على استرجاع المعلومات في المستويات الدنيا من التفكير.

أنواع أبعاد التعلم في نموذج مارزانو:

يرى الباحث أن ظهور فكرة أبعاد التعلم المتمركز على الأداء والمستويات التعليمية تعود إلى عدة عوامل هي كما يلي:

1. الشعور بعدم جدوى عملية التعليم والتعلم القائم على المعرفة النظرية، لأنها تؤدي إلى انفصال بين ما تم تدريسه، وبين الأداء والممارسة في ميدان العمل والحياة.
2. ظهور الاتجاه السلوكي الذي يؤكد على ضرورة تحديد أفعال السلوكيات التي تساعد المتعلم على أداء المهام من خلال تعليمة.
3. الاستناد إلى الحاجات المهنية الحياتية للمتعلم، وتحديد هذه الحاجات من خلال تحليل المهام والأدوار والأخطاء.
4. الاهتمام بالتعليم الإجرائي التطبيقي من جانب المتعلم.

5. الاتجاه نحو جودة مخرجات التعليم، والمنافسة العالمية في سوق العمل.
6. النظر إلى المعرفة على أساس أنها وسيلة لغايات إنتاجية.

ذكر مارزانو (Marzano, 1992,P4) إن عملية التعلم تتضمن وتتطلب تفاعل خمسة أنماط من التفكير اسماها "أبعاد التعلم" وهذه الأنماط الخمسة هي نواتج أو سلالة أبعاد التفكير التي توضح كيف يعمل العقل خلال التعلم، وهذه الأبعاد الخمسة هي كما يلي:

- البعد الأول : الاتجاهات الايجابية نحو التعلم : Toward Positive Attitudes Learning.
- البعد الثاني : اكتساب وتكامل المعرفة: Acquisition and Integration of Knowledge.
- البعد الثالث: تعميق المعرفة وصقلها: Extending and Refining Knowledge
- البعد الرابع: الاستخدام ذي المعنى للمعرفة: Using Knowledge Meaningfully
- البعد الخامس : عادات العقل المنتجة : Productive habits of Mind

والشكل رقم (1) التالي يبين أنشطة نموذج أبعاد التعلم الخمسة.

شكل 1 : مخطط تفصيلي لأبعاد التعلم الخمسة وأنشطتها

أهمية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو:

يُعد نموذج أبعاد التعلم ترجمه تطبيقيه عمليه لمجمل خصائص ومميزات النظريات التربوية التي استمد منها النموذج أبعادة، والتي تُمثل أحداث واهم ما وُجد على الساحة التربوية التعليمية من نظريات والمتمثلة في نظريات التعلم المتسق مع وظائف المخ، والتعلم التعاوني، والتعلم المتمركز حول المشكلات.

وقد أشارت (الحصان، 1428هـ/2007م، ص65) إلى أن العديد من الباحثين يرون إن نموذج مارزانو لأبعاد التعلم يمكن اعتباره إطاراً مرجعياً، وأهدافاً تسعى أي وحدة دراسية إلى تحقيقها، وفي أي محتوى دراسي، أو أي مستوى تعليمي ، حيث يمثل البعدان الأول والخامس من نموذج أبعاد التعلم القاعدة أو الخلفية أو الوسط والبيئة التي يحدث فيها التعليم، مع عدم إغفاله لدور الانفعالات والمشاعر في تنظيم المحتوى المعرفي للعقل، وقابلية التعلم للنمو داخل العقل، وأهمية الانتباه في مواقف التعلم وفي مساعدة الذاكرة على رسم خرائط على شبكة الأعصاب بالمخ (خرائط العقل)، التي تتوقف كفايتها على جودة عمليات التعلم، وعلى القدرة على الاحتفاظ بالانتباه طوال مواقف التعلم ، ووضوح المعنى وربط ما تم تعلمه بالسابق لدى المتعلم ، وأيضا على عمليات التحليل والتطبيق والتصنيف والتركيب التي تم ممارستها أثناء تعلم المحتوى، وعلى حاجة العقل إلى قدر من المثيرات ونظام من التغذية الراجعة لكي يحدث التعلم ويعالج نموذج أبعاد التعلم كل هذه الأمور بفاعلية.

وقد أكد (مارزانو، 2000 ، ص12) على أن نموذج أبعاد التعلم صمم بعناية مهام أدائه تتيح للمتعلم فهم المعرفة وتطبيقها، واستخدام المهارات التعاونية في الحياة اليومية.

كما أشارت نتائج عدد من البحوث والدراسات التي أجريت في موضوع أبعاد التعلم إلى الآثار الإيجابية لهذه الأبعاد في التدريس في مجالات عديدة من العملية التعليمية، ففي نطاق التخطيط للتدريس باستخدام هذا النموذج يوفر للمعلم ترتيب وتنظيم أنشطة التعلم من البداية (مارزونا، 2000، ص268) وفي مجال تحسين العملية التعليمية وتنمية مهارات التفكير المختلفة ورفع معدل التحصيل المعرفي للطلاب في جميع المستويات المعرفية كما أكدت ذلك كل دراسات كل من (الباز 2001م) و (الحارون ،2003م) و(البعلي، 2003 م) و(الحصان، 1428هـ/2007م).

ويساهم نموذج أبعاد التعلم في تقديم المحتوى العلمي في المناهج بشكل يمكن للطلاب من فهمه وإدراك العلاقات بين أجزائه، وبالتالي يعمل على حل المشكلات المختلفة التي تواجه الفرد في فهمه لمحتوى المنهج، وينتج عنها اكتساب المتعلم لمهارات إيجاد الحلول للمشكلات في حياته اليومية، وذلك كما أشارت إليه نتائج دراسة كل من: (الباز 2001م) و(البعلى 2003م) و (الحارون 2003م) و (الحصان 1428هـ/2007م) و (Allinother 1998).

وقد حدد صالح والبشير (2005م ،ص198–199) الفوائد التي يمكن للوصول إليها من خلال تطبيق نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فيما يلي:

- رفع مستوى استيعاب الطلاب، وفهمهم للمواد التعليمية، وذلك يؤدي إلى تحسين وتسريع عمليات التعلم.
- تنمية قدرات الطلاب الذهنية وإكسابهم المهارات والعمليات والعادات العقلية التي تجعل منهم طلاباً مفكرين ومنتجين.
- تطوير وتنمية مهارات التفكير المختلفة عند المتعلمين.
- تعليم الطلاب كيفية البحث عن المعرفة والحصول عليها واكتسابها.
- علاج حالات الضعف الدراسي بطريقه علميه تربويه.
- توفر طرق إثرائيه للعملية التعليمية ترفع من كفاءتها ونجاحها.
- تُخرج متعلمين متطورين يواكبون تقنية العصر، وذوي اهتمامات وأداءات عالية، ويتصفون بالقدرة على التعلم الذاتي.
- تُغير نظرة المتعلم تجاه التعليم من مجرد الحفظ والتلقين، والدراسة للامتحانات، إلى الاستمتاع بالدراسة، وتقبل التحديات التعليمية والتعليم للحياة.
- إكساب المتعلمين لمهارات الاتصال بأشكاله المختلفة، ورفع مستوى دافعيتهم نحو التعلم، وثقتهم بأنفسهم.
- بناء خبرات ميدانية ذات معنى وصلة بالحياة خارج نطاق المدرسة.
- تطوير أداء المعلم لتقديم تعلماً ينهض بالمتعلم وينميه من جميع جوانبه.
- إيجاد بيئة تعليمية جيده وناجحة، بفكر متجدد يسهم في إكساب المتعلمين مهارات الحياة ومتوافقين اجتماعياً.

الدراسات السابقة والقيمة التربوية لنموذج أبعاد التعلم:

تتعدد الفوائد التربوية التي يمكن تحقيقها كنتائج لتطبيق نموذج أبعاد التعلم في التعليم ومن هذه الفوائد ما يلي:

1- يساهم نموذج أبعاد التعلم في تنمية التحصيل الدراسي: وقد تحققت من هذه النتيجة بعض الدراسات منها:

- دراسة هانت وبيل (Hant& Bell, 2002) التي توصلت إلى فاعلية النموذج في تنمية التحصيل في العلوم والاتجاه نحو المادة لدى أطفال الروضة.
- أما دراسة إبراهيم البعلي (2003) التي أثبتت فاعلية النموذج في تنمية التحصيل في مادة العلوم وبعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. واتبع الباحث المنهج التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (159) تلميذا

وتلميذة يمثلون المجموعتين الضابطة والتجريبية، وقام الباحث بإعداد دليل للمعلم، وكتاب للتلميذ، واختبار تحصيلي.

- وقد أثبتت دراسة ستان (Stan, 2006) فقد أثبتت فاعلية النموذج في تنمية التحصيل في مادة البيولوجي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- كما أثبتت دراسة إيمان عثمان (2008) فاعلية النموذج في تنمية التحصيل في مادة العلوم واتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- أما دراسة صالح (2009) فقد أثبتت فاعلية النموذج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الاستدلالي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

2- يساهم نموذج أبعاد التعلم في تنمية مهارات التفكير، وقد تحققت من هذه النتيجة بعض الدراسات منها:

- دراسة خالد الباز (2001) التي أثبت فاعلية النموذج في تنمية التحصيل في الكيمياء والتفكير المركب (اتخاذ القرار – الناقد – الابتكاري) والاتجاه نحو مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم على التحصيل، وتنمية التفكير المركب، وتنمية الاتجاهات الإيجابية، لدى طلاب الصف الأول الثانوي نحو مادة الكيمياء، واتبع الباحث المنهج التجريبي. وقد قام بإعداد أدوات البحث والتي شملت كتاب الطالب، ودليل للمعلم وفقا لنموذج مارزانو لأبعاد التعلم، واختبار تحصيلي قبلي وبعدي في محتوى الوحدتين، ومقاييس للتفكير المركب (اتخاذ القرار ، التفكير الناقد ، التفكير الإبتكاري)، ومقياس الاتجاه نحو الكيمياء.
- وقد أثبتت دراسة أسامة عبد اللطيف (2003) فاعلية النموذج في تنمية بعض مهارات التفكير (المقارنة، التصنيف، الاستقرار، الاستنباط، تحليل الأخطاء، بناء الأدلة، تحليل المنظور) لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. وهدفت هذه الدراسة إلى تنمية بعض مهارات التفكير المتضمنة في نموذج أبعاد التعلم من خلال تدريس العلوم لتلاميذ الصف الأول في المرحلة الإعدادية، واتبع الباحث المنهج التجريبي من عينتين، وكانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار لقياس بعض مهارات. وأعد الباحث كتاب للطالب ودليل للمعلم في وحدة البيئة ومواردها في ضوء نموذج مارزانو لأبعاد التعلم.

- كما أثبتت دراسة شيماء درويش (2003) فاعلية النموذج في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل في مادة الأحياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- أما دراسة ماجدة صالح، وهدى بشير (2005) فقد أثبتت فاعلية النموذج في تنمية التفكير الاستدلالي المركب لدى أطفال الروضة. وهدفت الدراسة إلى قياس أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية المهارات والمفاهيم المرتبطة ببعض الخبرات التعليمية المتطلبة لطفل الروضة، واتبعت الباحثتان المنهج التجريبي، وتم اختيار عينة عشوائية من الأطفال بروضة المركز التربوي الملحق بكلية رياض الأطفال بالإسكندرية، وقامت الباحثتان بإعداد برنامج خبرة تعليمية متكاملة لطفل الروضة في ضوء نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في الرياضيات والدراسات الاجتماعية والعلوم واللغويات واستغرقت تجربة البحث (10) أسابيع.
- وقد أثبتت دراسة محمد حسانين (2006) فاعلية برنامج معد في ضوء نموذج مارزانو في تدريس الفيزياء على اكتساب المفاهيم والتفكير المركب (التفكير الابتكاري والناقد واتخاذ القرار) والاتجاه نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- أما دراسة أماني الحصان (2008) فقد توصلت إلى فاعلية النموذج في تنمية بعض مهارات التفكير (المقارنة، التصنيف، الاستقراء، الاستنباط، تحليل المنظور) والاستيعاب المفاهيمي في العلوم والإدراكات نحو بيئة الصف لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية.

3- يساهم نموذج أبعاد التعلم في تنمية بعض عادات العقل، وقد تحققت من هذه النتيجة بعض الدراسات منها:

- دراسة تارليتون (Tarleton, 1992) التي أثبتت فاعلية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية بعض عادات العقل (التفكير الابتكاري والناقد والذاتي) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- وتتفق معه دراسة جوينثير (Guenther, 1999) التي أثبتت فاعلية استخدام نموذج مارزانو أبعاد التعلم في تنمية بعض عادات العقل (التفكير الابتكاري والناقد وفوق المعرفي) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- أما دراسة فتح الله مندور (2009) فقد أثبتت فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وبعض عادات العقل (المثابرة – التحكم بالتهور – التفكير التبادلي – تطبيق المعارف السابقة على مواقف جديدة– التساؤل وطرح المشكلات) لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

4- يساهم نموذج أبعاد التعلم في تنمية الذكاءات المتعددة، وقد تحققت من هذه النتيجة دراسة مريم الرحيلي (2007) التي أثبتت فاعلية النموذج في تنمية الذكاءات المتعددة (الذكاء الرياضي – الذكاء اللغوي – الذكاء الاجتماعي – الذكاء الشخصي – الذكاء الطبيعي – الذكاء المكاني) لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة.

وباستقراء العرض السابق من الدراسات السابقة التي تبين القيمة التربوية لتطبيق نموذج أبعاد التعلم في التعليم يتبين أنه قد:

- ساهم في تحقيق العديد من الفوائد التربوية في مختلف المجالات، معرفي (تحصيل دراسي)، التفكير (تفكير ناقد – ابتكاري – ذاتي – اتخاذ قرار – فوق معرفي – تبادلي)، (مهارات عقلية مثل: المقارنة، التصنيف، الاستقراء، الاستنباط، تحليل الأخطاء، بناء الأدلة، تحليل المنظور)، الذكاءات مثل: الذكاء الرياضي، المكاني، اللغوي، الطبيعي، الشخصي، الذكاء الاجتماعي) وجداني (اتجاه نحو المادة، الإدراكات نحو بيئة الصف، المثابرة، التحكم بالتهور).
- تم تطبيقه على مختلف المراحل الدراسية (من مرحلة رياض الأطفال حتى مرحلة التعليم الثانوي).

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة

لتحقيق هدف البحث استخدام منهج البحث الوصفي الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة، كما توجد في الواقع ، وهي هنا ملاحظة أداء معلمي التربية الإسلامية في ضوء نموذج أبعاد التعلم، والاهتمام بوصفها وصفاً دقيقاً والتعبير عنها تعبيراً كمياً.

مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع البحث من جميع معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة وعددهم (700) معلماً، وقد اخترت عينة ممثلة للمجتمع الأصلي تكونت من (50) معلماً يمثلون مكاتب الإشراف الخمسة : الشمال والجنوب والغرب والشرق ووسط مكة المكرمة.

أداة الدراسة

تم استخدام بطاقة ملاحظة، باعتبارها أحد أدوات تقويم المعلم، وتعتمد في تطبيقها على ملاحظة المعلم ملاحظة مباشرة في أثناء ممارسة التدريس وتعرف مدى تمكنه من أبعاد التعلم التي تضمنها البطاقة، وهي من أنسب الوسائل لجميع البيانات الخاصة بسلوك الأفراد، والحكم

على مستوى أدائهم ومهاراتهم العملية، وتعد الملاحظة المباشرة من أهم الأساليب المستخدمة لدراسة ما يحدث في الفصول من سلوك المعلم والمتعلمين.

إعداد بطاقة ملاحظة لقياس أداء معلم التربية الإسلامية في ضوء نموذج أبعاد التعلم.

ولقد مرت عملية إعداد بطاقة ملاحظة لقياس مستوى أداء المعلم لأبعاد التعلم في ضوء نموذج أبعاد التعلم لمارزانو بمجموعة من الخطوات وهي:

1- **تحديد هدف بطاقة الملاحظة:** هدفت البطاقة إلى قياس مستوى أداء معلم التربية الإسلامية في ضوء نموذج التعلم لمارزانو التي تم إعدادها مسبقاً.

2- **صياغة فقرات بطاقة الملاحظة في صورة عبارات إجرائية روعي فيها الآتي:**

- أن تكون محددة وواضحة يسهل ملاحظتها.
- أن تصف كل عبارة نمطاً أدائياً واحداً.
- أن تصف الأداء المراد ملاحظته بحيث لا يكون لها أكثر من تفسير للحكم عليه.

3- صياغة تعليمات بطاقة الملاحظة:

تم صياغة تعليمات بطاقة الملاحظة، وروعي فيها الدقة والوضوح، وقد تضمنت توضيح الهدف من البطاقة وطبيعتها وكيفية تسجيل الملاحظة فيها، بحيث تسير إجراء الملاحظة للقائم بعمل الملاحظ على نحو صحيح دون غموض.

4- صدق بطاقة الملاحظة Validity:

للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس والمتخصصين في التربية الإسلامية، ذلك لإبداء الرأي حول النقاط التالية:

- سلامة صياغة اللغة للعبارات وألفاظها.
- دقة العبارات الإجرائية في وصف الأداء المراد ملاحظتها.
- مدى انتماء العبارات الإجرائية للمهارة المراد ملاحتها.

وقد أقر المحكمون بسلامة العبارات من حيث الصياغة والدقة والانتماء للمهارة الرئيسة، مع إجراء بعض التعديلات بناءً على آراء ومقترحات المحكمين.

5- حساب ثبات بطاقة الملاحظة:

لحساب ثبات البطاقة تم استخدام أسلوب اتفاق الملاحظتين، وذلك بالاشتراك مع أحد مشرفي التربية الإسلامية حيث تم تطبيق البطاقة على عينة من معلمي التربية الإسلامية مكونة من ثماني معلمين في ثلاثة أسابيع متتالية ثم تم حساب نسبة الاتفاق من خلال معادلة كوبر:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات + عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

وتم خلال الخطوات التالية :

- تخصيص بطاقتين لكل معلم أحدهما مع الباحث والآخر مع المشرف .
- جلوس كل ملاحظ بعيداً عن الأخر مع مراعاة التمكن من رؤية المعلم أثناء التدريس بالصف.
- تم استخدام رمز موحد وهو علامة (✓) أمام المهارة في الخانة التي يتم فيها تحقق المهارة بدرجة مناسبة من وجهة نظر كل ملاحظ على حدة.
- بدأت عملية الملاحظة منذ بداية الحصة إلى نهايتها ويوضح الجدول التالي نسب الاتفاق بين الباحث والمشرف التربوي.

جدول 1

النسبة المئوية للاتفاق بين الملاحظتين في فقرات بطاقة الملاحظة

المعلم	نسبة الاتفاق في الملاحظتين
1	%82.2
2	%88.7
3	%90.3
4	%80.6
5	%85.5
6	%83.1
7	%84.6
8	%87.9
المتوسط (ثبات بطاقة الملاحظة)	%85.4

وقد حدد كوبر Cooper مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق كالآتي (خطاب، 2000، ص465):

- أقل من 70% انخفاض ثبات البطاقة.
- 85% فأكثر ارتفاع ثبات البطاقة.

من الجدول (1) يتبين أن متوسط نسبة الاتفاق = 85.4% وهي نسبة تدل على ارتفاع ثبات البطاقة المستخدمة في قياس مستوى جودة أداء المعلم.

6- أسلوب تسجيل الملاحظة والتقدير الكمي للأداء:

تم تحديد أسلوب تسجيل الملاحظات وتقدير الأداء حيث تم تحديد لكل بُعد من أبعاد التعليم مقاييس تمثل درجة تحقيق الأداء مقدرة تقديراً كمياً كالآتي:

- ثلاثة درجات إذا حقق المعلم أداء من أحد أبعاد التعليم بدرجة كبيرة.
- درجتان إذا حقق المعلم الأداء بدرجة متوسطة.
- درجة واحدة إذا حقق المعلم الأداء بدرجة قليلة.

- صفر إذا لم يؤد المعلم الأداء مطلقاً.

7- وضع الصورة النهائية لبطاقة حيث أصبحت البطاقة على درجة عالية من الصدق والثبات صالحة للتطبيق.

نتائج الدراسة: أولاً: أبعاد التعلم:

جدول 2

أبعاد التعلم والأداءات التدريسية

م	أبعاد التعلم	الأداءات التدريسية
1	الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم	1- يتأكد التفاته إلى جميع الطلاب في جميع أجزاء الفصل وأركانه، مع التركيز على النظر إلى عيون الطلاب . 2- ينادي على الطلاب بأسمائهم الأولى أو المحببة لديهم. 3- يتحرك عن قصد نحنو الطلاب، والاقتراب منهم بلطف. 4- يلمس الطلاب بطرق مناسبة ومقبولة. 5- يحترم جميع الاستجابات، ويقدر الجوانب الصحيحة من الاستجابات غير الصحيحة 6- يعيد صياغة الأسئلة باستخدام عبارات مختلفة لكي يوفر فرصة لاحتمالية الاستجابة الصحيحة. 7- يتيح الوقت الكافي للطلاب للإجابة عن الأسئلة. 8- يقدم التوجيهات والتلميحات الكافية لكي يتوصل الطالب للاستجابة الصحيحة. 9- يعتمد الإرشادات الخاصة بالسلوكيات المقبولة داخل الفصل. 10- يرتب المقاعد والموارد التعليمية داخل الفصل بصورة توفر الراحة للطالب. 11- يحدد فترات الراحة وتنظيمها للطلاب في حال احتياج الطلاب لها. 12- ملاءمة المهام المكلف بها الطلاب من أهداف المتعلم الشخصية، شريطة أن يساهم في وضعها 13- يعد مهام صفية مفتوحة النهاية، ويتيح الفرصة للطلاب لإكمالها. 14- يقدم تغذية راجعة ايجابية للطلاب. 15- يستثمر حب الاستطلاع لدى الطلاب بتخطيط مهام صفية تتناول هذا الجانب 16- يتيح الفرصة للطلاب لتوين تصور واضح عن المهام التي سوف يقومون بها. 17- يتيح للطلاب إمكانات وموارد خارجية مثل : مصادر التعلم، والوقت، والأجهزة، والإرشادات الضرورية لإنجاز مهام التعلم.
2	عادات العقل المنتجة	18- يوجه المتعلمين على أن يكونوا على وعي بتفكيرهم. 19- يساعد المتعلمين ويشعهم على وضع خطة منظمة للعمل. 20- يشجع المتعلمين على استخدام مصادر التعلم. 21- يشجع المتعلمين على الاستفادة من التغذية الراجعة. 22- يوجه المتعلمين لتقويم أعمالهم. 23- يحث المتعلمين ويشجعهم على مراعاة الدقة في العمل.

م	أبعاد التعلم	الأداءات التدريسية
		24- يحث المتعلمين ويشجعهم على تفتح العقل.
		25- يحث المتعلمين ويشعهم على الدفاع عن آرائهم ومواقفه.
		26- يحث المتعلمين على احترام الأخرين ودراتهم.
		27- يشجع المتعلمين على الاندماج بعمق في أعمال ليس لها حلول جاهزة أو إجابات سريعة
		28- يشجع المتعلمين على نقص المعلومات.
		29- يشجع المتعلمين على وضع المعايير الخاصة بمستويات أدائهم والمحافظة على تحقيقها.
		30- يشجع المتعلمين على الخروج عن المألوف والتعامل مع الأشياء بطرق جديدة ومغايرة.

ثانياً : نتائج بطاقة ملاحظة أداء المعلم لأبعاد التعلم في ضوء نموذج أبعاد التعلم لمارزانو قام الباحث بتطبيق بطاقة ملاحظة أداء المعلمين لأبعاد التعلم.

قام الباحث بتطبيق بطاقة ملاحظة أداء المعلمين، ثم قام بحساب قيمة المتوسطات والنسب المئوية لها، وذلك لكل كلية على حدة، وفي النتيجة الكلية للعينة ككل وأيضاً بالنسبة لكل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة وفي الملاحظة ككل كالآتي:

أ- النتيجة الكلية:

متوسط أداء المعلمين المئوية لها على بطاقة الملاحظة ككل للعينة ويوضحه الجدول التالي:

جدول 3

مستوى أداء المعلمين في بطاقة الملاحظة كدرجة كلية

عدد المعلمين	النهاية العظمى	المتوسط (م)	النسبة المئوية
50	90	3.01	%37.6

يتضح من الجدول (3) أن متوسط درجات الأداء على بطاقة ملاحظة الأداء التدريس لمعلمي التربية الإسلامية في ضوء نموذج أبعاد التعلم بلغ (1.37) بنسبة مئوية مقدارها (37.6%) أي أن مستوى أداء المعلمين متحقق بدرجة قليلة. ويعزو الباحث ذلك إلى عدم استخدام نموذج أبعاد التعلم لتقويم المعلم من قبل وزارة التربية والتعليم، وبالتالي استخدامه في مكة المكرمة والتكيف معه كنموذج للتقويم. ولذلك يؤكد الدوسري (1421هـ/2000م) على أن الحاجة الماسة إلى بلورة معايير مناسبة لتحديد أهم العناصر والأبعاد التي تمثل التدريس الجيد، وتشكل الإطار الملائم لتحديد الأدوار التي يقوم بها المعلم. ولذلك يجب أن تتضح مهام المعلم في أسلوب التقويم الذي يخضع له معلم التربية الإسلامية من قبل الجهات المسئولة عن التقويم والتي تتمثل في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي.

ب- نتيجة أداء معلم التربية الإسلامية لأبعاد التعلم في بطاقة ملاحظة الأداء

جدول 4

نتيجة أداء المعلم لأبعاد التعلم في بطاقة الملاحظة

م	أبعاد العلم	الأداءات التدريسية	درجة الأداء: المتوسط الموزون	درجة الأداء: الانحراف المعياري	درجة التحقق
1	الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم	1- يتأكد التفاته إلى جميع الطلاب في جميع أجزاء الفصل وأركانه، مع التركيز على النظر إلى عيون الطلاب.	3.10	0.71	متوسطة
		2- ينادي على الطلاب بأسمائهم الأولى أو المحببة لديهم	3.25	0.95	كبيرة
		3- يتحرك عن قصد نحنو الطلاب، والاقتراب منهم بلطف.	3.25	095	كبيرة
		4- يلمس الطلاب بطرق مناسبة ومقبولة.	3.97	1.95	كبيرة
		5- يحترم جميع الاستجابات، ويقدر الجوانب الصحيحة من الاستجابات غير الصحيحة.	1.83	0.50	متوسطة
		6- يعيد صياغة الأسئلة باستخدام عبارات مختلفة لكي يوفر فرصة لاحتمالية الاستجابة الصحيحة.	0.01	1.05	قليلة
		7- يتيح الوقت الكافي للطلاب للإجابة عن الأسئلة.	0.05	1.06	قليلة
		8- يقدم التوجيهات والتلميحات الكافية لكي يتوصل الطالب للاستجابة الصحيحة.	1.75	0.04	متوسطة
		9- يعتمد الإرشادات الخاصة بالسلوكيات المقبولة داخل الفصل	0.85	0.04	قليلة
		10- يرتب المقاعد والموارد التعليمية داخل الفصل بصورة توفر الراحة للطالب.	0.0	0.01	غير متحققة
		11- يحدد فترات الراحة وتنظيمها للطلاب في حال احتياج الطلاب لها.	0.0	0.01	غير متحققة
		12- ملاءمة المهام المكلف بها الطلاب من أهداف المتعلم الشخصية، شريطة أن يساهم في وضعها.	0.0	0.02	غير متحققة
		13- يعد مهام صفية مفتوحة النهاية ، ويتيح الفرصة للطلاب لإكمالها.	0.0	0.03	غير متحققة
		14- يقدم تغذية راجعة ايجابية للطلاب.	0.83	0.61	قليلة
		15- يستثمر حب الاستطلاع لدى الطلاب بتخطيط مهام صفية تتناول هذا الجانب.	0.0	0.02	غير متحققة
		16- يتيح الفرصة للطلاب لتلوين تصور واضح عن المهام التي سوف يقومون بها.	0.0	0.01	غير متحققة
		17- يتيح للطلاب إمكانات وموارد خارجية مثل: مصادر التعلم، والوقت، والأجهزة، والإرشادات الضرورية لإنجاز مهام التعلم.	20.87	1.08	متوسطة
		18- يوجه المتعلمين على أن يكونوا على وعي بتفكيرهم.	0.0	0.01	غير متحققة

م	أبعاد العلم	الأداءات التدريسية	المتوسط الموزون	درجة الأداء: الانحراف المعياري	درجة التحقق
2	عادات العقل المنتجة	19- يساعد المتعلمين ويشعهم على وضع خطة منظمة للعمل	0.0	0.03	غير متحققة
		20- يشجع المتعلمين على استخدام مصادر التعلم.	2.87	1.08	متوسطة
		21- يشجع المتعلمين على الاستفادة من التغذية الراجعة.	1.80	0.50	متوسطة
		22- يوجه المتعلمين لتقويم أعمالهم.	0.0	0.02	غير متحققة
		23- يحث المتعلمين ويشجعهم على مراعاة الدقة في العمل	3.21	0.95	كبيرة
		24- يحث المتعلمين ويشجعهم على تفتح العقل.	3.15	1.17	متوسطة
		25- يحث المتعلمين ويشعهم على الدفاع عن آرائهم ومواقفه	0.0	1.01	غير متحققة
		26- يحث المتعلمين على احترام الأخرين ودراتهم.	1.81	0.87	متوسطة
		27- يشجع المتعلمين على الاندماج بعمق في أعمال ليس لها حلول جاهزة أو إجابات سريعة.	0.0	1.03	غير متحققة
		28- يشجع المتعلمين على نقص المعلومات.	0.0	1.01	غير متحققة
		29- يشجع المتعلمين على وضع المعايير الخاصة بمستويات أدائهم والمحافظة على تحقيقها.	0.0	1.02	غير متحققة
		30- يشجع المتعلمين على الخروج عن المألوف والتعامل مع الأشياء بطرق جديدة ومغايرة.	0.0	1.03	غير متحققة

يتضح من الجدول (4) ما يلي:

- بلغ عدد مهارات أداء التدريس في ضوء بُعدَي التعلم: الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم، وعادات العقل المنتجة ثلاثون مهارة، تراوحت متوسطات أداء معلمي التربية الإسلامية في مهارات أبعاد التعلم ما بين (3.97) و(0.0).
- تحققت أربع مهارات بدرجة كبيرة هي: 2، 3، 4، 32.
- تحققت ثماني مهارات بدرجة متوسطة هي: 1، 5، 8، 17، 20، 21، 24، 26.
- تحققت أربع مهارات بدرجة قليلة هي: 6، 7، 9، 14.
- لم تحقق أربعة عشرة مهارة هي: 10، 11، 12، 13، 15، 16، 18، 19، 23، 25، 27، 28، 29، 30.
- إن المهارات الأربع التي حصلت على أعلى درجة تحقق في الأداء شائعة، ويحرص عليها معظم المعلمين، ولعلها من المسلمات التي يؤديها المعلمون لتكوين اتجاه نحو التعلم.
- إن المهارات غير المتحققة والتي بلغ عددها عشر مهارات من الأداءات التدريسية تعود إلى التعلم القائم على المعرفة والنظرية، والتي تؤدي إلى انفصال بين ما تم

تدريسه، وبين الأداء والممارسة في ميدان العمل. وعدم الاهتمام بالتعليم الإجرائي التطبيقي، والنظر إلى المعرفة على أنها أساس وليس في ميدان عمل لغاية إنتاجية.

- بالإضافة إلى عدم تدريب معلمي التربية الإسلامية على نموذج أبعاد التعلم ولعل هذه النتيجة تتفق ما أكده الأكلبي (2012م) في أن واقع تدريس مواد التربية الإسلامية في كثير من مدارسنا لا يزال يولي الاهتمام بكم المعلومات والمعارف وحفظها، دون الاهتمام بتطبيقها والاستفادة منها في الحياة المتعلم، ظناً من مدرسيها بأنها مواد نظرية لا تنمي المهارات.
- أن أكثر المهارات الأداء غير المحققة جاءت في بُعد التعلم الثاني "عادات العقل المنتجة". وهذا يؤكد ما ذُكر أعلاه من أن التركيز على المعلومات وحفظها، والمعرفة النظرية يؤثر سلباً في تنمية المهارات العقلية والمتمثلة في عادات العقل المنتجة.

المناقشة

يستند نموذج أبعاد التعلم لمارزانو إلى الفلسفة البنائية التي ترى أن أي تعلم جيد يتشكل بمجهود عقلي نشط من قبل المتعلم، وترى أن المعنى يُبْنى ذاتياً من قبل الجهاز المعرفي للمتعلم نفسه ولا يتم من المعلم إلى المتعلم.

وقد استفاد نموذج أبعاد التعلم من الأبحاث التربوية في مجال علم النفس المعرفي والتعلم حول عمليات التعلم والتفكير المتضمنة خمسة أنماط من التفكير يمر بها المتعلم أثناء تعلمه سماه مارزانو أبعاد التعلم. ويشير جابر وآخرون (2000م) إلى أن التعلم يحدث في إطار حيز كبير من الاتجاهات الي توجه كل خبرة من خبرات الطلاب، فالتعلم الفعال يركز في المقام الأول على تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو التعلم، وهو ما يحاول البحث الحالي التأكد متحققة في أداء معلمي التربية الإسلامية التدريس.

ولذلك حدد مارزانو جانبين يتم من خلالهما تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم هما: مناخ التعلم، والمهام التعليمية.

ولعل الاتجاه الحالي نحو جودة مخرجات التعليم، والمنافسة العالمية في سوق العمل، والنظر إلى المعرفة على أساس أنها وسيلة لغايات إنتاجية كان من العوامل التي أدت إلى ظهور فكرة أبعاد التعلم، والتي يجب الإسراع في تدريب المعلمين في ضوئها وذلك لتحسين نوعية التدريس وجودة التعلم وبالتالي تنظيم مخرجات التعلم.

وقد أكد مارزانو وآخرون (1999م)، وباير Beyer (2003م) على أهمية تكوين وتنميه عادات العقل لدى الطلاب، وأشار كذلك العديد من الدراسات والبحوث إلى أهمية تنمية العديد من عادات العقل والتي يجب أن يتدرب عليها الطلاب حتى تصبح جزء من طبيعتهم وذلك من خلال الأنشطة، وحل المشكلات وتؤكد بعض الدراسات مثل دراسة الحارثي (2002م)

علـى أن الطـلاب يفتقـرون لتلـك العـادات، وعلـى وجـه الخصـوص تلـك التـي تـربط بـالمواد والأنشطة الدراسية ويعزو السبب في ذلك إلى عدم تنميتها لهم من قبل المعلمين.

ويـرى مـارزانو (Marzano,2000) إلـى أن تكـون العـادات العقليـة هـدفًا رئيسًـا لمراحـل التعليم جميعها، كما يشير كوستا (Costa,2001 p. 12) إلى أن إهمال عادات العقل يسبب القصور في نتائج العملية التعليمية.

ويشـير نوفـل(2010، 65) أن العـادات العقليـة تـدعو إلـى الالتـزام بتنميـة عـدد مـن الاستراتيجيات المعرفية أطلق عليها اسم العادات العقلية، والعادة – كما هو معروف – شيء ثابت متكرر يعتمد عليه الفرد، إذ إن العادات العقلية تستند لوجود ثوابت تربوية ينبغي التركيز على تنميتها وتحويلها إلى سلوك متكرر ومنهج ثابت في حياة المتعلم. ومن هذا المنطلق جاءت دعوت التربية الحديثة لان تكون العادات العقلية مثل عادات الأكل والشرب والنوم.

ويشير كوستا وجرمستون (Costa & Gamstom,2001) إلى أن تنمية العادات العقلية تتطلب من المعلمين استخدام أساليب تدريسية تساعد علي تجسيد الأفكار لاستيعابها، كما أنها ترتبط بمراحل النمو المعرفي؛ ولهذا يجب أن تكون الأنشطة التعليمية التي نسعى من خلالها لتطوير العادات العقلية مناسبة للمرحلة النمائية المعرفية للمتعلم.

يرى مارزانو (Marzano, et al, 1997 p, 74) أن التعليم الجيد ليس ملء العقل بالمعلومات والمهارات، وإنما يتمثل في إثارة التساؤلات وتعميق الفهم بالمعلومات والمهارات وإعادة صياغتها وغيرها من الإجراءات الاستقصائية التي تساهم في تنمية العادات العقلية.

وأشارت حسام الدين (2008, 2) إن أهمية عادات العقل ترجع إلى كونها تساعد على تنمية المهارة العقلية وتعلم أي خبرة يحتاجها التلاميذ في المستقبل، ومن ثم فهي تؤدي إلى فهم أفضل للعالم من حولهم، وتساعد على تنظيم عملية التعلم وتوجهها بكفاءة مع مواقف الحياة اليومية في ضوء اختيار الإجراء المناسب للموقف التعليمي الذي يمر به المتعلم، وتشجيع المتعلمين على امتلاك الإرادة تجاه استخدام القدرات والمهارات العقلية في جميع الأنشطة التعليمية والحياتية حتى يصبح التفكير لدى المتعلم عادة لا يمل من ممارستها، واكتساب القدرة على مزج قدرات التفكير الناقد والإبداعي والتنظيم الذاتي للوصول إلى أفضل أداء.

وترى الجفري (2011، 44) أن هذه عادات العقل تستلزم منح الفرد لنفسه فرصة للتأمل في أفعاله، ولماذا فعلها؟ ومن ثم القيام بتقييم كفاءة استراتيجياته الأدائية، التي أوصلته لأهدافه المنشودة.

فعادات العقل نمط غير واع في أغلب الأحيان من السلوك المكتسب من خلال عملية التكرار، وبالتالي فإنها تؤسس في العقل، وأن عادت العقل هي نمط من الأداءات الذكية للفرد تقوده إلى أفعال إنتاجية (Costa &Kallick, 2005).

التوصيات

في ضوء نتائج البحث يمكن التوصية بما يلي:

- إقامة دورات تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في مراحل مختلفة، لتزويدهم بالمهارات اللازمة لمعرفة طرق التدريس الفاعلة في الموقف التعليمي، وطرق التعامل والتوظيف لتلك الطرق.
- إقامة دورات لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة لتمكنهم من مهارات أبعاد التعلم وفق نموذج مارزانو.
- إثراء البيئة الصفية والتعليمية وتهيئة الإمكانات المادية والمعنوية، بما يتناسب مع طرق التدريس الفاعلة، ومنها نموذج أبعاد التعلم.
- الاهتمام بتنمية عادات العقل المرتبطة بقضايا التربية الإسلامية لما له أثر في إقدام الطلاب على حل المشكلات المختلفة.

المراجع

الأحمد، خالد طه (2005م). تكوين المعلمين من الإعداد للتدريب .العين : دار الكتاب الجامعي.

الأكلبي، مفلح دخيل (2012). "فاعلية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية العمليات المعرفية العليا والتحصيل الدراسي في مقرر الفقه والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى طلاب الصف الثاني المتوسط"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (178) يناير، جامعة عين شمس.

الباز، خالد (2001م). فعالية استخدام نموذج مارزانو لإبعاد التعلم في تدريس مادة الكيمياء على التحصيل والتفكير المركب والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام في البحرين، المؤتمر العلمي الخامس، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

الباز، خالد صلاح (2001م، يوليو).فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعليم في تدريس مادة الكيمياء على التحصيل والتفكير المركب و الاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام بالبحرين". بحث مقدم في المؤتمر العلمي الخامس التربية العلمية للمواطنة ،الإسكندرية، الجمعية المصرية للتربية العلمية. المجلد الأول .263-413.

البخاري، إيمان. (1428هـ/2007م). *أهمية استخدام مواقع تعليم اللغة الانجليزية على*

شبكة الانترنت في تحسين مهارتي الاستماع والتحدث من جهة نظر معلمات ومشرفات المرحلة الثانوية بمدينة جدة " رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس ،كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

البريكان، عثمان *(1423هـ/2002م)*. المهام التي يؤديها المشرفون التربويون تجاه معلمي المرحلة المتوسطة.*مجلة جامعة الملك سعود ،العلوم التربوية و الإسلامية*، الرياض، المجلد 15.

بشارة، جبرائيل (1986م). *تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية*، بيروت: المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع.

البعلي، إبراهيم عبد العزيز (2003 م).فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعليم في تدريس العلوم في التحصيل و تنمية بعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.*مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية*، مصر الجديدة، المجلد السادس .4، 56-94.

البعلي، ابراهيم عبد العزيز محمد*(2003* م). فعالية استخدام نموذج مارزانو لابعاد التعلم في تدرس العلوم في التحصيل وتنمية بعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي، *مجلة التربية العلمية*، المجلد(6)، العدد(4)، ص ص65-94.

التويجري، عبد الكريم (1425هـ*)* .*الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الانجليزية بمنطقة القصيم*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الثبيتي، عوض .(1416هـ/1995م).*أراء المعلمين والمديرين والموجهين وأعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية نحو بطاقة توجيه المعلم وتقويمه في مدينة الطائف*. رسالة الخليج العربي .56، 49-79.

الثبيتي، علي (1413هـ/1992م ،شوال). *دور بطاقة توجيه المعلم وتقويمه في عملية خلق التكامل بين برامج إعداده وتدريبه*. المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

جابر، جابر (1422هـ/2001). *اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس*، مصر: دار الفكر العربي.

جان، محمد (1423هـ/2002م). *المرشد النفيس إلى اسلمة التربية وطرق التدريس* الطبعة 3، مكة المكرمة: مكتبة سالم.

الجرف، ريما .(1425 هـ/2004م) .*قوة اللغة الانجليزية –الماضي و الحاضر والمستقبل*. ندوة اللغات في عصر العولمة أبها، جامعة الملك خالد.

الجفري، عبد القادر. (1432 هـ/2010م). *نموذج مارزانو لأبعاد التعليم*. **نشرة تربوية**، مكتب التربية والتعليم ،مكة المكرمة.

الجفري، سماح بنت حسبن صالح(2011 م). *اثر استخدام غرائب صور ورسوم الافكار الابداعية لتدريس مقرر العلوم في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طالبات الصف الاول المتوسط بمدينة مكة المكرمة*، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الحارثي، إبراهيم (2000م) *العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ*، الرياض، مكتبة الشقري.

الحارون، شيماء (2003م) . *فعالية نموذج أبعاد التعليم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل لدى طالبات الصف الأول ثانوي في مادة الأحياء*، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ،جامعة عين شمس، مصر.

حسام الدين، ليلى عبد الله (2008 م). *فاعلية استراتيجية البداية الاستجابة التقويم في مادة العلوم*، المؤتمر العلمي الثاني عشر، التربية العلمية والواقع المجتمعي: التاثير والتأثر ،الجمعية المصرية للتربية العلمية، مصر.

حسانين، محمد *(2006م). فاعلية برنامج معد وفق نموذج أبعاد التعلم في تدريس الفيزياء على اكتساب المفاهيم والتفكير المركب والاتجاه نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المينا، مصر.

الحصان، أماني محمد(2007 م). فاعلية نموذج أبعاد التعلم في تنمية بعض مهارات التفكير والاستيعاب المفاهيمي في العلوم والإدراكات نحو بيئة الصف لدى تلميذات الصف السادس الإبتدائي، *سلسلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، المجلد الأول، العدد الثاني، ص ص215–225.

حمدان، محمد (1984م) *تقييم وتوجيه التدريس*. الرياض: الدار المنشورة. نشر والتوزيع.

الخليلي، خليل وآخرون (1997م) *تدريس العلوم في مراحل التعليم* العام دار القلم: الإمارات العربية المتحدة(دبي).

الخياط، عبد الكريم، ذياب، عبد الرحيم. (1996م). نظام تقويم كفاءة المعلم أثناء الخدمة في وزارة التربية بدولة الكويت. *(المجلة التربوية)*. 38 ، 27 –73.

درة، عبدالباري (1991م) *تحديد الاحتياجات التدريبية: إطار نظري ومقترحات للتطوير. رسالة المعلم*، الأردن العددان الأول والثاني، 21 – 38.

الدغمي، مها .(2007م). *تصوير مقترح للدورات التدريبية لمعلمات اللغة الانجليزية في*

ضوء تقويم الدورات التدريبي الحالية بمنطقة الجوف. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

دهان، سالم (1429هـ/2008م). *الدور المأمول للجمعيات العلمية التربوية في تنمية الكفايات التعليمية والمهنية للمشرفين التربويين*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الدوسري، راشد. (2009م). *تقويم المعلم مقاربات جديدة و أساليب* حديثة سوريا: دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع.

الدوسري، إبراهيم (1421هـ/2000م) *الإطار المرجعي للتقويم التربوي*، الطبعة2، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

ديوان الخدمة المدنية، (1412هـ/1991م) *لائحة تقويم الأداء الوظيفي، الجزء الخاص بشاغلي الوظائف التعليمية*. الرياض.

الرحيلي، مريم أحمد فائز (2007 م). *اثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة*، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الرهيط، عبد الرحمن (1425 هـ/2004م) *العلاقة بين نتائج تقويم الأداء الوظيفي للمعلم المتميز في مراحل التعليم العام و نسب التفاعل اللفظي في أداة فلاندرز*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الزايدي، مها.(1423هـ/2002م) . *تقويم الأداء الوظيفي للمشرفة التربوية*. دراسة تطبيقية، القاهرة: دار الفكر العربي.

الزهراني، سعيد .(1424هـ/2003م). *بطاقة مقترحة لتقويم معلمي الصفوف المبكرة من وجهة نظر مشرفي الصفوف المبكرة و مديري المداري الابتدائية بتعليم العاصمة المقدسة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الزهراني، حسن (1995م). *المعلم السعودي – إعداده وتدريبه وتقويمه*. جده: دار البلاد للطباعة والنشر.

الزهيري، راشد. (1428هـ/2007م). *أسباب تدني مستوى تحصيل تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة اللغة الانجليزية*. رسالة غير منشورة . قسم المناهج و طرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

السامرائي، مهدي (1403 هـ1982). *تدريب المعلمين أثناء الخدمة في دول الخليج العربي*، دراسة تحليلية مقارنة منشورة، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الشريف، فهد ماجد الفعر (2006م). *بناء إستراتيجية قائمة على الكفايات لإعداد معلم اللغة الانجليزية للمرحلة الابتدائية في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى ،مكة المكرمة.

شريف، غانم. وحنان سلطان (1403هـ/1982م) *الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية*. الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر.

الشعيل، عبدالكريم (1432هـ/2010م). *تقويم أداء معلمي اللغة العربية بمراكز محو الأمية والمدارس الليلية والثانوية*. رسالة الماجستير غي منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الشنيفي، علي .(1432هـ/2010م). *تجربة تقويم الأداء الوظيفي لشاغلي الوظائف التعليمية في مدارس الهيئة الملكية للجبيل وينبع*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

صالح، العملي بشير، هدى (2005م). استخدام نموذج أبعاد التعلم في تنمية المهارات والمفاهيم المرتبطة ببعض الخبرات التعليمية المتطلبة لطفل الروضة. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، العدد 107، 183 – 233.

صالح، ماجدة؛ بشير، هدى (2005 م). *استخدام نموذج ابعاد التعلم في تنمية المهارات والمفاهيم المرتبطة ببعض الخبرات التعليمية المتطلبة لطفل الروضة*، بحث منشور في كلية رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية ص183–235.

صالح، مدحت محمد حسن (2009 م). فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الاول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، *مجلة التربية العلمية*، المجلد(12)، العدد(1)، ص ص73– 128.

صالح، ماجدة وبشير، هدى (2005م) استخدام نموذج أبعاد التعلم في تنمية المهارات والمفاهيم المرتبطة ببعض الخبرات التعليمية المتطلبة لطفل الروضة' *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس* ،العدد107

الصباغ، سميلة، و وآخرون(2006م) دراسة مقارنة لعادات العقل لدي الطلبة المتفوقين في

المملكة العربية السعودية ونظرائهم في الأردن، دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، رعاية الموهبة تربية من أجل المستقبل، تنظمة مؤسسة الملك عبد العزيز ورجالة لرعاية الموهوبين في الفترة ما بيت 2-1427/8/6هـ/2006م: جدة.

طيف، أسامة *(2003م). تنمية بعض مهارات التفكير المتضمنة في نموذج أبعاد التعلم من خلال تدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

عبيدات، ذوقان وعدس، عبدالرحمن وعبدالحق، كايد .(1992م*). البحث العملي*. عمان: دار الفكر.

العتري، بشرى .(2007 ، ربيع الأخر). *تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام*. بحث مقدم للقاء التربوي الرابع عشر للعلوم التربية والنفسية، الجودة في التعليم العام، القصيم، فرع الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

عثمان، محمد .(2001م*). تدريب المعلمين أثناء الخدمة – بعض التجارب المعاصرة*، المملكة العربية السعودية.

عيسى، محمد (2004م). دراسة تقويم الأداء وبرامج النمو المهني لمعلمي اللغة الانجليزية في مدارس البحرين الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة ، *مجلة التربية*. البحرين 13، 126 – 127.

الغامدي، أحمد (1410هـ/1989م*). الكفايات اللازمة لمدرسي اللغة الانجليزية في المرحلة المتوسطة والثانوية من وجهة نظر مدرسي اللغة الانجليزية بمدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الغامدي، محمد.(1420هـ/1999م*) تصور مقترح لنموذج تقييم أداء المعلم في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الغامدي، وفاء (2008م) . *تقويم عضو هيئة التدريس بجامعة أم القرى وجامعة فلوريدا الأمريكية*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

فتح الله، مندور عبد السلام (2009م). فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وبعض لعادات العقلية لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الابتدائي بمحافظة عنيزة بالمملكة العربية السعودية، دراسة منشورة، *مجلة التربية*

العلمية الصادرة عن الجمعية المصرية للتربية العملية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس، المجلد (12)، العدد (2)، ص ص (83- 125).

قاضي، سهيل، عبدالحكيم، مبارك .(1413هـ/1992م ، شوال) . *دراسة تقويمية لبطاقة تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والإداريين والموجهين*. بحث مقدم إلى المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

القرني، علي (1416هـ/1995م). اختيار وإعداد المعلم وتقويم أدائه في مجلس التعاون لدول الخليج العربية. *مجلة التوثيق التربوي*. وزارة المعارف، الرياض. 36،13-29.

قطامي، يوسف، عرنكي، رغدة .(2007م). *نموذج مارزانو لتعليم التفكير للطلبة الجامعيين*. عمان: ديبونو للنشر والتوزيع.

قنديل، يس عبدالرحمن .(1414هـ/1993م). *التدريس وإعداد المعلم*. الرياض: دار النشر الدولي.

كراجة، عبدالقادر (1997م). *القياس والتقويم في علم النفس*، الطبعة 1، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

كوستا، ارثر و كاليك، بينا (2003م) *عادات العقل – سلسة تنموية – استكشاف وتقصي عادات العقل*، ترجمة: مدارس الظهران الأهلية، دار الكتاب للنشر والتوزيع: الدمام.

لعيافي، عوض (1428هـ/2007م). *أولويات البحث التربوي نحو تطوير المعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

مارزانو، روبرت، مكتغ، دبرا (2001م) *تقويم الأداء باستخدام نموذج أبعاد التعلم*. (ترجمة صفاء الأعسر، جابر عبدالحميد، نادية الشريف) القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

مارزانو، ر.ج وآخرون (1998) *أبعاد التعلم دليل المعلم، تعريب*: جابر عبد الحميد جابر و صفاء الأعسر ونادية شريف، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع: القاهرة.

مارزانو، ر.ج وآخرون (1999م) *أبعاد التعلم تقويم الأداء باستخدام نموذج أبعاد التعلم*، تعريب: جابر عبد الحميد جابر وصفاء الأعسر ونادية شريف، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع: القاهرة.

مارزانو، ر.ج وآخرون (2000م) *أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل المدرسي*، تعريب: جابر عبد الحميد وصفاء الأعسر ونادية شريف، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع: القاهرة.

مارزانو، روبرت (2003م) *الممارسات المدرسية الفاعلة*. (ترجمة مدارس الظهران

الأهلية) الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

مارزانو، روبرت وآخرون (1988م) *أبعاد التفكير*. (ترجمة يعقوب نشوان، محمد خطاب) الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

مارزانو، روبرت، مارزانو، جانا (2003م) *إدارة الفصل الفعالة*. (ترجمة عبدالعزيز العمر) الرياض: جامعة الملك سعود.

محمد، ماهر احمد حسن .(2011م) *مبادئ التربية*، الطبعة 2. الرياض: مكتبة الرشد.

وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.(2007م). *مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

المطيري، عيد (1429هـ/2008م). *المشكلات التدريسية لمعلم اللغة الانجليزية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة مهد الذهب*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

نوفل، محمد بكر (2010). *تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل*، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

Al Asem, M.I.(2003). *"Attitude of social studies supervision and teachers toward teacher's evaluation system in Saudi Arabia*" unpublished doctoral dissertation . University of Arkansas.

Alansari, Issa Hassan .(1995). "*In-service Education and Training of EFL Teachers in Saudi Arabia* : A study of Current Provision and Future Needs" . Unpublished dissertation, University of Southampton,.

Allin, B.& Others (1998). An Investigation of the Effectiveness of Learning Dimension model as an Instructional Tool, *Science Education* . (77) 1.95-111.

Beyer, B .(2003). *What Research Suggested About Teaching Thinking Skills*. www.deboro.edu.

Costa, A. &Garmston, R. (2001). *Cognitive Coaching: A Foundation for Renaissance Schools. Norwood*, MA: Christopher Gordon Pubs.

Costa, A. &Kallick, B. (2005). *Describing (16) Habits of Mind* .Retrieved_; August 28,2005, From: http://www. Habits of mind .net/whatare.

Haystead, M. W. &Marzano, R.J .(2010). *Final Report : A Second Year Evaluation Study of Promethean Active Classroom. Englewood*, CO :Marazano Research Laboratory .

James Allen S. "*Teachers Attitudes towards Classroom Observation as*

A means of Their Evaluation" EDD ,Univ , of Goergia , 1991 (DAI 52/03 A,p 771) .

Marzano Research Laboratory.(2010). *What Works in Oklahoma school Phase I Report. Englewood .CO*: Marzano Research Laboratory.

Marzano, R. J. (1997). *Content knowledge: A compendium of standards and benchmarks for K-12 education* [On-line]. Available: http://www.mcrel.org/standards-benchmarks/ [2000, April 2]

Marzano, R.J (2003). *What work in schools* .Alexandria, VA: A.

Marzano, R.J (2006). *Classroom assessment and grading that work*. Alexandria, VA: ASCD.

Marzano, R.J (2007). *The art and science of teaching* Alexandria, VA: ASC..

Marzano, R.J., Frontier, T., &Livingston,D. (2011). *Effective supervision Supporting the art and science of teaching*. Alexandria, VA: ASCD.

Marzano, R.J., Marzano , J.S. &Pickering , D, J. (2003). *Classroom management that works*. Alexandria, VA: ASCD.

Marzano, R.J., Pickering , D, J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works*. Alexandria, VA: ASCD.

Randy Alvin, F, (1990)."*A comparison of the Attitudes of Lowa High School Teachers and principals towers Teacher Evaluation and Purposes of Teacher Evaluation*" EDD, Drake Univ, (DAI 51/09 A,P. 2939)

Tarleton, D. (1992). ”*Dimensions of Learning “ modelfor enhancing student thinking and LearningEnglish* Journal, V. 86, N(٢)

An Evaluation of Islamic Education teacher Performance in Middle School Level in Light of Learning Dimensions Model

Dr. Hamed Mordi Alkalthem
Umm Al-Qura University, Makkah K.S.A
alkalthem@hotmail.com

Abstract: in light of Marzano learning dimensions model, the current study seeks to determine the dimensions of learning that Islamic education teacher should have, besides checking the availability of these dimensions in the performance of Mecca Islamic education teacher. The researcher has used an observation scorecard as a tool for evaluating and judging the performance and scientific skills of Islamic education teachers. The researcher has formulated a list of learning dimensions skills including (30) skills for teaching. These skills are grouped into two main categories: positive attitudes towards learning, and mind productive habits. The findings has proved that four skills are highly statistically significant to teachers performance, eight are moderately statistically significant to teachers performance, and four are low statistically significant to teachers performance; while other fourteen skill are not verified, most of which are in the second category:"productive habits of mind".

Key words: Islamic education teacher, learning dimensions model.