دور دليل المعلم لمباحث التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في تحسين أداء المعلمين التعليمي من وجهة نظر المعلمين

د. ناصر أحمد الخوالدة **د. مجدي سليمان المشاعلة**

كلية العلوم التربوية– الجامعة الأردنية الجامعة العربية المفتوحة – الأردن

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور دليل المعلم لمباحث التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في تحسين أداء المعلمين التعليمي من وجهة نظر المعلمين، وذلك من خلال الإجابة عن سؤالي الدراسة الآتيين:

1. ما درجة تقدير دور دليل المعلم لمباحث التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في تحسين أداء المعلمين التعليمي، من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة دور دليل المعلم للمباحث التربية الإسلامية في تحسين أداء المعلمين التعليمي تعزى إلى الخبرة التدريسية، أو المؤهل العلمي، أو الجنس؟

وقد أظهرت النتائج ما يأتي:

1. أن المتوسطات الحسابية تشير إلى أن تقديرات المعلمين لدور دليل المعلم كانت متوسطة في كل مجال من مجالات المقياس.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير دور دليل المعلم في كل مجال من المجالات باستثناء مقدمة الدليل والإرشادات العامة تعزى إلى الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

وقد تضمنت الدراسة توصيات بنيت على نتائجها.

مقدمـــة

يُعد المعلم قائداً للعملية التعليمية، فهو ركن أساس في تطويرها، وهو في حاجة دائمة إلى تحديث وتطوير أدواته التعليمية. ولذلك تم العمل على بناء مواد خاصة بالمعلم، يعتمد عليها في مرحلة التنفيذ الميداني للمنهج، وتشير (نور الدين، 2003) إلى أن مواد المعلم بمثابة حلقة الوصل بين المخطط، والمنفذ للمنهج الدراسي، وهي في مجموعها تعبر عما يتصوره المخطط سبيلاً لتحقيق أهداف المنهج. ولذلك فقد "لوحظ أن دليل المعلم يسمى أحياناً كتاب المعلم تمييزاً له عن كتاب الطالب، أو مرشد المعلم لأن المعلم يسترشد به عند تنفيذ المنهج" (حميده، 2000). وقد لوحظ أن دليل المعلم يمثل ركناً مهماً في مصادر المعلم في المملكة المتحدة على الرغم من أن لا حصر لفرص الرجوع إلى مصادر متنوعة، ومع ذلك فالمعلم لا يستغني عن الدليل الذي أعد من أجله بل ويستخدمه للتعرف على المصادر التي يجب الرجوع إليها استعداداً لتخطيط مواقف الدروس اليومية، (اللقاني 1989، ص 273). وقد أشار المجلس القومي للدراسات الاجتماعية باليابان نقلاً عن (نور الدين، 2003) إلى أن دليل المعلم للمعلم بمثابة الخطوط على جسم النمر يرافقه دائماً ويساعده في أداء دوره التربوي والتعليمي. وعليه فإن محتوى المنهج يتناول مستويين، الأول للمتعلم ويمثله الكتاب المدرسي، والثاني للمعلم ويمثله دليل المعلم (هندي، وعليان، 1989، ص 112).

وقد تعرض عدد من الباحثين لتعريف دليل المعلم، فقد عرَّفهُ شحادة (2003، ص 32) بأنه مجموعة من الأفكار والآراء والمقترحات، التي تعين المعلم على تدريس مقرر معين أو وحدة محددة، بما يساعده على تخطيط علمه وتهيئة المواقف التعليمية المناسبة أمام طلبته لتحقيق الأهداف المرجوة. وأشار الدمرداش (2001، ص 327) إلى أن دليل المعلم هو كتاب يتضمن كل ما من شأنه أن يوجه المعلم في عمله ويعينه ويرشده، ومن ثم فهو يتضمن الأفكار والآراء والمقترحات الخاصة بتدريس مقرر دراسي معين والتي تعين المعلم على التخطيط لهذا المقرر وتهيئة المواقف التعليمية المناسبة الكفيلة بتحقيق الأهداف المرجوة منه.

وأشار (الدويهيس، 1989، ص 203) إلى أن دليل المعلم " هو مجموعة من الأفكار والآراء التي تعين المعلم على تدريس مقرر معين أو وحدة معينة، بما يساعد على تخطيط عمله، وتهيئة المواقف التعليمية المناسبة أمام الطلبة، لتحقيق الأهداف المرجوة ".

وأما فرحان، أبوحلو، سعادة، و مرعي (1985، ص 101) فقد أشاروا إلى أن هناك أنواع متعددة من الأدلة المعروفة لدى مصممي المناهج، منها: دليل المنهاج: وهو الذي يكتفي بإرشادات عامة حول بنود المنهاج المختلفة. ودليل المرجع: وهو نفس الكتاب المدرسي موسعاً ومشروحاً لمستوى وأسلوب يتناسب مع المادة، بحيث تزداد كفاءة المعلم مادة وأسلوباً. ودليل الكتاب: وهو الذي يرشد المعلم إلى تدريس وحدات الكتاب المدرسي المختلفة موضحاً أهداف كل وحدة، وربما أحياناً كل درس، وأهم المتطلبات الأساسية اللازمة لتعلم الوحدة، والخطوات التي ينظم بها تعلم الطلاب لهذه الوحدة، وما يرافق ذلك من تبيان الوسائل والأساليب والأنشطة والمواد اللازمة، وأساليب تقويم الطلبة، والخطة الزمنية لتدريس وحدات الكتاب المختلفة.

ومع كل ذلك فإن دليل المعلم ليس مرجعاً في المبحث، ولا في طرائق تدريسها فحسب، ولا هو إعداداً لمجموعة من الدروس أو توصيف لعدد من المواقف التعليمية فحسب، فهو يعين المعلم في كل ذلك دون أن يفرض عليه قيداً أو يلزمه بأمر من الأمور أو بطريقة معينة للتدريس، أو يضع قيداً على اجتهاده، فهو يعد وسيلة من وسائل توسيع آفاق المعلم في مجالات المبحث والطريقة والوسيلة والأهداف والتقويم، وجميع ما يمكن أن يقدم إلى المعلم من عون علمياً وتربوياً للارتفاع بمستوى عمله وأدائه، شحادة (2003، ص 76). وقد أشارت إدارة المناهج والكتب المدرسية في الكويت (1985، ص 7–8) إلى أنه بالرغم مما يمكن أن يحققه المعلم من فوائد من التوجيه الفني والتدريب واجتماعات مع زملائه الذين يدرسون المنهج نفسه، فإن دليل المعلم يصقل كل ذلك ويبلوره بما يقدم من خلاصة خبرة صفوة من الخبراء والاختصاصيين في مجالات المبحث والتربية وتطبيقاتها الميدانية ممن يشاركون في إعداده.

وقد أشار زاهارس وبارنارد (Zaharis & Barnard, 1981) إلى أن أدلة المعلمين تنقل المنهج المتوقع بدلالة أداء الأهداف العامة والأهداف التدريسية، وهذه الأدلة يجب أن تتضمن مصادر مقترحة (مثل صفحات الكتب ومواد الإذاعة والتلفزيون) وأنشطة التدريس وطرائق

التقويم. ويورد حميدة (2000، ص 35) أن نوع العلاقة بين الكتاب المدرس وبين دليل المعلم هي علاقة تكاملية، ويتوقف ذلك على وعي المعلم وفهمه للعلاقة بين الكتابين، وكيف أنهما عنصران من أهم عناصر المنهج.

وقد أشار الروسان (1990، ص 45) إلى أن أهمية دليل المعلم تكمن في أنه يقدم عرضاً شاملاً لأهداف المنهج، ويبين العلاقة بين الأهداف وبين كلٍ من محتوى المنهج، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية والأنشطة، وعملية التقويم، ويقدم صورة شاملة ومتكاملة لأوجه التعلم التي يتضمنها الكتاب المدرسي. ويشير (شحاته، 2003 ص 76) إلى أن أهمية دليل تكمن في أنها تقدم أكبر عون للمعلم في أداء رسالته، فإذا تذكرنا أن المعلم كثيراً ما يكون مثقلاً بالأعباء والمسئوليات، التي تتصل بإعداد الدروس وتقديمها ومراجعة أعمال الطلبة والعمل الدائم على توجيههم، وأنه قلما تتاح أمامه الفرصة لمداومة اتصاله بكل جديد في مجال المادة العلمية أو التجديدات التربوية، وما يتطلبه ذلك من وقت وجهد ونفقات كثيراً ما ينوء به المعلم المعتاد، فإننا ندرك أهمية الدليل بالنسبة للمعلمين على مختلف مستوياتهم، فدليل المعلم يقدم خلاصة خبرة صفوة من الخبراء والمتخصصين في مجالات المبحث والتربية في العمل الميداني.

وبالرغم من أن دليل المعلم يمثل ركناً هاماً من مصادر المعلم، وبالرغم من الجهود التي تبذل في بناء دليل المعلم، يلاحظ أن بعض المعلمين يهملون استخدامه، وهذا راجع إما لقصور ذاته ومواصفاته، وإما للفهم الخاطئ لوظائفه والتشكيك في قيمته (الروسان، 1990، ص 75).

وبناءً على ما تقدم فإن دليل المعلم بحاجة إلى جهد مجموعة من المتخصصين، وبحاجة دائمة إلى المراجعة بناء على التغييرات التي تحدث للمنهاج وتؤدي هذه التغييرات إلى تنوع الوسائل والأساليب التدريسية المستخدمة، أو تغيير الأنشطة المتعددة، أو تعديل إجراءات التقويم وأدواته وغير ذلك مما يحتاجه المعلم في تنفيذ درسه.

ولأهمية دليل المعلم رأى الباحثان أنه من الضروري إجراء دراسة علمية بقصد التعرف على دور دليل المعلم لمباحث التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في تحسين أداء معلمي

المبحث من وجهة نظر المعلمين، خاصة وأنه لا توجد – في حدود علم الباحثين – دراسة علمية تناولت هذا الموضوع.

مشكلة الدراسة

تؤكد الدراسات التربوية أهمية دور أدلة المعلمين في العملية التعليمية، وتسعى وزارات التربية والتعليم إلى تطوير العملية التعليمية بشكل كامل من خلال وسائل متعددة ومنوعة، ويجب الإشارة هنا إلى أنه قد مضت سنوات عديدة على تصميم أدلة المعلمين في مباحث التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، وهي جزء لا يتجزأ من المنهاج، ولكن يلاحظ أن معظم الدراسات توجهت إلى تحليل ودراسة كتاب الطالب ودراسات أخرى توجهات إلى تحليل الاختبارات ولكن لم يجد الباحثان أي دراسة موجهه إلى دليل المعلم مع ما سبق في الإطار النظري من أهميته للمعلم وانعكاس ذلك على الطالب وعلى العملية التعليمية كاملة. وكذلك في ضوء شكوى المعلمين من أن دليل المعلم لا يؤدي الغرض الذي تم تصميمه من أجله، واعتمادا على خبرة الباحثين الميدانية وهما يعلمان المبحث، حيث تبين أن لهما أن المعلمين يستخدمون الدليل في تنفيذ دروسهم وتعليمها، وعليه فإن مشكلة الدراسة تتلخص فيما يأتي:

ما دور دليل المعلم لمباحث التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في تحسين أداء المعلمين التعليمي، من وجهة نظرهم؟

هدف الدراسة وأسئلتها

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما درجة تقدير دور دليل المعلم لمباحث التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في تحسين أداء المعلمين التعليمي، من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة دور دليل المعلم للمباحث التربية الإسلامية في تحسين أداء المعلمين التعليمي تعزى إلى الخبرة التدريسية، أو المؤهل العلمي، أو الجنس؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

1. إن رصد إدراكات المعلمين لدرجة فاعلية دليل المعلم، يمكن أن يساعد مصممي المناهج على التعرف على درجة تحقيق تلك المناهج للأهداف التي وضعت من أجلها. وتشعر المعلمين بأنهم طرف فاعل في عملية بناء المناهج مما يشجعهم على تقديم اقتراحات بناءة ومفيدة لتطويرها.
2. يمكن لهذه الدراسة أن تسهم في تطوير عملية بناء أدلة المعلمين بما تتناسب مع الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها هذه المباحث، وإمداد وزارات التربية والتعليم بنتائج علمية يمكن الاستعانة بها في التعرف على مدى فاعلية هذه الأدلة في العملية التعليمية، وفي تقديم مقترحات لغرض تفعيل دور هذه الأدلة في تعليم مباحث التربية الإسلامية.
3. يمكن أن تسهم الدراسة في مساعدة المشرفين عند بناء هذه الأدلة للقيام بعملهم على أكمل وجه.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة ضمن الحدود الآتية:

1. اقتصرت الدراسة على معلمي المرحلة الثانوية لمباحث التربية الإسلامية في العام الدراسي 2005/ 2006م في المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم لمنطقة عمان (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة).
2. تطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2005/ 2006 .

التعريفات الإجرائية:

الفاعلية: الدرجة التي يستطيع فيها دليل المعلم الخاص بمبحث التربية الإسلامية لصفوف المرحلة الثانوية التأثير في ممارسات المعلمين التعليمية، بهدف مساعدتهم في تحسين أدائهم التعليمي.

معلمو المرحلة الثانوية: ويقصد به المعلمون والمعلمات المسجلون لدى مديريات منطقة عمان الأربعة والذين يقومون بتدريس مباحث التربية الإسلامية الثلاثة (الثقافة الإسلامية، والعلوم الإسلامية، والتربية الإسلامية).

معلمو المرحلة الثانوية: ويقصد به المعلمون والمعلمات المسجلين لدى مديريات منطقة عمان الأربعة والذين يقومون بتدريس مباحث التربية الإسلامية الثلاثة (الثقافة الإسلامية، والعلوم الإسلامية، والتربية الإسلامية).

المرحلة الثانوية: ويقصد بها التعليم الموحد الذي توفره الدولة بعد المرحلة الأساسية لمن هم في سن المدرسة، ومدته سنتان، ويتوافر فيه عدة تخصصات (أدبي، وعلمي، وصناعي، وشرعي، وتكنولوجيا معلومات، ومهني).

دليل المعلم: ويقصد به هنا الدليل الخاص بمباحث التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، الذي قامت وزارة التربية والتعليم الأردنية بإعداده ليستعين به المعلمون في تنفيذ المنهاج.

مباحث التربية الإسلامية: وهي المباحث التي تعطى في المرحلة الثانوية، وتشتمل على الثقافة الإسلامية وتعطى لجميع فروع المرحلة الثانوية في الصفين الثاني الثانوي والأول الثانوي، وكتاب العلوم الإسلامية ويعطى لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي والشرعي فقط، وكتاب التربية الإسلامية ويعطى لطلبة الصف الأول الثانوي الأدبي والشرعي فقط.

الدراسات السابقة

تشير دراسة انجلش (English, 1987) التي هدفت إلى معرفة مدى استفادة المعلمين من الأدلة، واتجاهاتهم نحوها، وذلك من خلال المسح العشوائي الذي قام به، إلى أن المعلمين

يستخدمون أفكارهم الخاصة والكتاب المدرسي عند قرارات يومية حول المنهج، كما يلاحظ وجود فجوة كبيرة بين النظرية والتطبيق في المدارس، وأن المعلمين يبتعدون عن استخدام أدلة المعلمين باختلاف أنواعها بالرغم مما تقدمه هذه الأدلة من مساعدات للمعلمين عند تنفيذهم للمنهاج، وأن معظم المعلمين لديهم اتجاهات سلبية نحو دليل المعلم، حيث يصفونه بأنه كتاب ذو وزناً ثقيل، وليس له أي فائدة في وضع الأهداف أو المحتوى أو طرق الاختبارات وغيرها من الأنشطة، وأن معظم الأدلة لا تعتبر وثائق جيده، حيث إن المسئولين عن هذه الأدلة لا يقدمون الدعم الكافي لها، ولا يبذلون الجهد المطلوب في وضعها وكيفية بنائها.

أشارت دراسة بول واكيفور (Poole & Okeafor, 1989) التي هدفت إلى قياس مستوى استخدام أدلة المعلمين في غرفة الصف كما تظهر في الخطة اليومية للدرس التي يعدها المعلم، وقد تم اعتماد أربعة محكات لاستخدام الدليل وهي (جدول الأعمال، الأهداف، والأنشطة والمصادر، وفلسفة التعليم وطرائق التدريس)، وتكونت عينة الدراسة من (220) معلماً ومعلمه من الصفوف الروضة وحتى الصف الثالث. وقد أظهرت الدراسة أن هناك استخداماً جزئياً للدليل من قبل المعلمين في الخطة اليومية، ولم تظهر الدراسة فروقاً دالة إحصائياً على أن هناك فرق بين المعلمين يعود إلى الخبرة في التدريس.

وهدفت دراسة الصلاح (1993) إلى تقويم أدلة اللغة الإنجليزية للمراحل الثانوية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (162) معلماً ومعلمه من مديريات التربية في إربد والكورة وعجلون وبني كنانة والأغوار الشمالية والرمثا وجرش والمفرق. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن الأدلة لم تسهم في إثراء وتطوير معرفة المعلم لنظريات ومبادئ تدريس اللغة الإنجليزية، كما أن الأدلة كانت تفتقر إلى مقدمة خاصة تتحدث عن أهداف كل وحدة. وكذلك أشارت الدراسة إلى أنه لا تتوافر في الأدلة أية اقتراحات أو إرشادات إجرائية تعين المعلم على كيفية التعامل مع محتويات المبحث الدراسية، ومع المشكلات غير المتوقع ظهورها في الموقف الصفي.

وفي دراسة غيث (1995) والتي هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي المرحلة التعليم الأساسي نحو أدلة المعلمين، ومعرفة درجة استخدام المعلمين للأدلة في ممارساتهم التعليمية،

وتحديد ما إذا كانت اتجاهات المعلمين ودرجة استخدامهم للأدلة تختلف باختلاف الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي والجنس، كما هدفت إلى استقصاء التغييرات التي أحدثها استخدام المعلمين للأدلة في ممارساتهم التعليمية من وجهة نظرهم الخاصة، ومعرفة التغييرات التي يرغب المعلمون بإدخالها للأدلة. وتكونت عينة الدراسة من (320) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو أدلة المعلمين كانت إيجابية، وأن درجة استخدام معلمي مرحلة التعليم الأساسي للأدلة كانت أعلى من المتوسط، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات اتجاهات المعلمين ودرجة استخدام المعلمين للأدلة تعزى للمؤهل العلمي، في حين لم تظهر الدراسة وجود فروق دالة بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو الأدلة تعزى للخبرة التدريسية أو الجنس أو التفاعل الثنائية أو الثلاثية بين متغيرات الدراسة.

وفي دراسة الشيخ (2001) التي هدفت إلى تقويم جودة المناهج والكتب المدرسية التي تم تطويرها ضمن خطة التطوير التربوي (1989– 1998) واقتصرت على تقويم المناهج والكتب المدرسية لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي من أربعة مباحث هي اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، التربية الاجتماعية والوطنية، ومن ضمن هذه المناهج تم تقويم أدلة المعلمين لهذه المباحث كذلك، وقد استخدم الباحث في تقويم أدلة المعلمين نموذجاً اشتمل على أربعة أسئلة أساسية تتوافق مع عناصر التطوير التربوي الأربعة وهي: الفروق الفردية بين الطلبة، والاهتمام بمهارات التفكير وأنماطه، والاهتمام بالمفاهيم والأفكار الأساسية، واستخدام المعرفة في الحياة والعمل. وأظهرت نتائج دراسته أن أدلة الكتب المدرسية تتفاوت من حيث تصميمها ومحتواها من مبحث لآخر، فأدلة التربية الاجتماعية والوطنية واللغة العربية والرياضيات تركز على التخطيط للدروس والوحدات وتقدم خططاً نموذجية لينسج المعلمون خططهم على منوالها، وأما أدلة كتب العلوم فتركز على المعلومات الأساسية لإثراء معرفة المعلمين، وعلى مقترحات خاصة بتدريس الوحدات والفصول وعلى تقديم نشاطات تعزيزيه وإثرائيه، وتوفر بعض الأدلة إجابات نموذجية عن أسئلة الفصول والوحدات وأسئلة إضافية، في حين تغفل بعض الأدلة هذه الأمور، وكذلك فإن الأدلة لا تتناول معالجة للفروق الفردية أو تنمية التفكير أو ربط التعلم بالحياة أو بناء مفاهيم

الطلبة وتطويرها، فضلاً عن ذلك، لا توفر الأدلة معلومات حول التوجهات أو السمات التي تميز مناهج المباحث للصفوف المختلفة.

وفي دراسة جازية (2002)، والتي هدفت إلى تقييم دليل المعلم في مادة اللغة الإنجليزية من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا في مدراس البادية الشمالية في الأردن، حيث تكونت أداة الدراسة من (54) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: المقدمة والمحتوى، والتخطيط، والتقويم، والقواعد والمهارات اللغوية، وإدارة المواقف الصفية، والإخراج، أظهرت الدراسة أن مجال التخطيط قد جاء في المرتبة الأولى، بينما جاء مجال القواعد والمهارات اللغوية في المرتبة الأخيرة، وجود فروق في مدى توفر معايير الدليل الفعال في دليل المعلم لصالح أفراد العينة الذين يحملون مؤهل بكالوريوس فأقل. كما أظهرت النتائج وجود فروق في مدى توفر معايير الدليل الفعال في دليل المعلم لصالح الذكور، ولصالح ذوي الخبرة (أكثر من 6 سنوات)، وكذلك وجود فروق لصالح العينة التي تدرس الصف الثامن.

وفي دراسة هدفت إلى التعرف على المكونات الأساسية الحالية المتوافرة في مرشد (دليل) معلمة مبحث العلوم من وجهة نظر معلمات وموجهات العلوم بالمرحلة الابتدائية، وكذلك التعرف على المكونات المستقبلية التي تجب توافرها في هذا المرشد، فقد استخدمت نور الدين استبانة مكونة من (62) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: الأهداف، المحتوى، أنشطة التعلم والتعليم، والتقويم، ولقد أوضحت الدراسة ضرورة اشتمال مرشد معلمة العلوم على المكونات التي وردت في البحث (الأهداف، المحتوى، أنشطة التعلم والتعليم، والتقويم)، بالإضافة إلى ضرورة إعادة بناء مرشد معلمة العلوم للمرحلة الابتدائية. (نور الدين، 2003).

ويخلص الباحثان من استعراض الدراسات السابقة إلى ما يأتي:

1. أشارت معظم الدراسات إلى أن المعلمين يقفون من الأدلة موقفاً سلبيا عند استخدامها، ويرون أنها لا تقدم لهم ما هو مطلوب منها أن تقدمه. كدراسة (English, 1987)؛ (الصلاح، 1993)؛ (نور الدين، 2003) في حين وجدت دراسة (Poole and Okeafor, 1989) أن المعلمين يستخدمون الأدلة استخداماً جزئياً، وبالمقابل فإن دراسة غيث (1995) أشارات إلى أن المعلمين يستخدمون الأدلة بدرجة أعلى من المتوسط.

2. اختلاف الدراسات حول اتجاهات المعلمين نحو الأدلة فقد أشارت دراسة (English, 1987) في نفس الوقت أشارت دراسة (غيث، 1995) إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو الأدلة من قبل المعلمين.
3. ركزت بعض الدراسات السابقة على جوانب محددة من أدلة المعلمين كدراسة (الشيخ، 2001) التي بحثت في تركيز الأدلة على مراعاة الفروق الفردية، ومهارات التفكير، والمفاهيم الأساسية، وتوظيف المعرفة في الحياة.
4. أدخلت عدد من الدراسات بعض المتغيرات المستقلة للدراسة (كالخبرة، والمؤهل العلمي، والجنس)، ولكنها اختلفت في أثر هذه المتغيرات على المتغيرات التابعة، ففي حين أشارت دراسة (غيث، 1995) إلى وجود فروق لصالح المؤهل، وعدم وجود فروق لصالح الخبرة أو الجنس أو التفاعل بينهم، أشارت دراسة (جازية، 2002) إلى وجود فروق لصالح الخبرة والمؤهل، والجنس.

وعليه فإنه لا توجد أي دراسة تتناول أدلة معلمي التربية الإسلامية – حسب علم الباحثين– حيث أن معظم الدراسة أُجريت على معلمي اللغة الإنجليزية، والعلوم، والاجتماعيات، واللغة العربية.

وبناءً على ذلك فإن الباحثين يدركان الحاجة إلى إجراء دراسة متخصصة في فاعلية دليل المعلم لمباحث التربية الإسلامية ودوره في تحسين أداء معلمي المبحث.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي المسحي، لأنه يتناسب مع طبيعة الدراسة، وتحقيق أهدافها، حيث يُعنى بمعرفة الحقائق التفصيلية عن واقع الظاهرة قيد الدراسة، وتحديد مشكلاتها، وإصدار أحكام تقويمية على واقعها (العساف، 1409هـ، 108).

متغيرات الدراسة:

المتغيرات التصنيفية (Classificatory Variables): تضمنت الدراسة عدداً من المتغيرات المستقلة، وهي:

- الجنس: وله فئتان وهما: معلم، معلمة.
- الخبرة التدريسية: وله ثلاث فئات وهي: أقل من خمس سنوات، من 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنة.
- المؤهل العلمي: وله أربع فئات، وهي: البكالوريوس، الدبلوم العالي، الماجستير الشرعي، الماجستير التربوي.
- المتغيرات التابعة (Dependent Variables): وتضمن عدة متغيرات، وهي: الدرجة الكلية على الاستبانة، ودرجة كل مجال من مجالات الاستبانة الستة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من إجمالي معلمي ومعلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في مديريات منطقة عمان (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة)، والبالغ عددهم كما ورد في سجلات وزارة التربية والتعليم (563) معلم ومعلمة، وذلك بواقع (306) معلم، و (257) معلمة.

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة قوامها (112) معلماً ومعلمة، وبنسبة تمثيل (19.9%) تقريباً من مجتمع الدراسة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وذلك ضماناً لشمولها وتمثيلها للمجتمع، وتمثلت الطبقية في تقسيم المجتمع إلى أربع طبقات وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير شريعة، ماجستير تربية)، وقد كان العدد هو (123) معلماً ومعلمة، ولكن العدد النهائي للاستبانات التي اعتبرت مقبولة هو (112)، حيث تم استبعاد (11) استبانه، إما بسبب ترك عدد كبير من الفقرات بلا استجابة أو لوجود نمطية في الاستجابات

(Response Set)، بمعنى أن استجابات بعض المعلمين لفقرات الاستبانة كانت حسب نمط واحد بحيث كانوا يعطوا نفس الاستجابات لجميع الفقرات، مما يوحي بعدم جديتهم في الاستجابة، ويبين الجدول (1) توزيع أفراد الدارسة النهائي حسب متغيرات الدراسة

جدول (1)

توزيع أفراد الدراسة حسب الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة

المتغير		المعلمون	
		العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	72	%64.3
	أنثى	40	%35.7
المؤهل	بكالوريوس	41	%36.6
	دبلوم عالي في التربية	44	%39.3
	ماجستير شريعة	14	%12.5
	ماجستير تربية	13	%11.6
الخبرة	أقل من 5 سنوات	22	%19.6
	من 5–10 سنوات	38	%33.9
	أكثر من 10 سنة	52	%46.5

أداة الدراسة:

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد أداة لقياس درجة فاعلية دليل المعلم لمبحث التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في تحسين أداء المعلمين التعليمي. وروعي في إعداد هذه الأداة أن تتيح للمعلم إبداء رأيه بوضوح وموضوعية في الجوانب المختلفة لمحتويات دليل المعلم.

وقد تم بناء الاستبانة باستخدام أسلوب التقدير الجمعي (أسلوب ليكرت Likert Technique)، وفق الخطوات الآتية:

أولاً: تحديد المجالات التي تشكل في مجموعها عناصر الاستبانة: وقد تم الاستعانة في هذه الخطوة ببعض الدراسات منها (الروسان، 1990؛ الصلاح، 1993؛ غيث، 1995؛ الشيخ، 2001؛ جازية، 2002؛ نور الدين، 2003)، بالإضافة إلى خبرة الباحثين، وكذلك تم الرجوع إلى المراجع العلمية في مجال المناهج، وتم تحديد أبعاد الاستبانة على النحو الآتي: مقدمة الدليل والإرشادات العامة، وأهداف الدروس، وعناصر تخطيط وتنفيذ الدروس، والأساليب التعليمية، والوسائل التعليمية والأنشطة، وأخيراً التقويم.

ثانياً: كتابة فقرات المقياس: تم تجميع عدد من الفقرات التي تتعلق بكل بعد من المجالات الستة من خلال ما يسمى بتشكيل مجمع الفقرات للمقياس(Item Pool)، والجدول(2) يبين توزيع فقرات المقياس على كل من المجالات الستة الرئيسة قبل التحكيم وبعده.

جدول(2)

توزيع فقرات مقياس الاتجاهات نحو استخدام الحاسوب في التعلم على أبعاده الخمسة

أبعاد المقياس	قبل التحكيم	بعد التحكيم
مقدمة الدليل والإرشادات العامة.	9	7
أهداف الدروس.	8	6
عناصر تخطيط وتنفذ الدروس.	15	11
الأساليب التعليمية.	9	8
الوسائل التعليمية والأنشطة.	10	7
التقويم.	10	8
المجموع	61	47

ثالثاً: التأكد من صدق الاستبانة: استخدم الباحثان عدة طرق لتقدير صدق الاستبانة على النحو الآتي:

أولاً: تأكد الباحثان من صدق المحتوى (Content Validity) حيث عرضت الأداة على سبعة من المحكمين، موزعين على النحو الآتي: أربعة من ذوي الاختصاص في المناهج وأساليب التدريس، ومشرفين اثنين للتربية الإسلامية، ومختص بالقياس والتقويم، وطلب منهم إبداء آرائهم في الأمور الآتية:

- مدى تمثيل المجالات لمشكلة الدراسة.
- مدى تمثيل الفقرات لكل مجال من مجالات مشكلة الدراسة.
- مدى الدقة والسلامة اللغوية في صياغة بنود الاستبانة.
- حذف أو إضافة ما يراه المحكمون مناسباً من عبارات.

واعتبر إجماع (80%) من المحكمين على صلاحية الفقرة معياراً لاعتمادها، وفي ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون على الأداة، أجريت التعديلات المقترحة، بحيث تم التوفيق بين آرائهم، وعد الباحثان ذلك بمثابة الصدق المنطقي للاستبانة.

ثانياً: طريقة الاتساق الداخلي لتقدير صدق التكوين: فقد أشارت نتائج دلالات صدق الاتساق الداخلي للأداة بعد تطبيقها على أفراد العينة إلى تمتع الأداة بدلالات صدق مقبولة، فقد تراوحت قيمة الارتباط فقرات الأداة مع الأداة ككل بين (0.77 – 0.82). كذلك تم التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات المجالات الفرعية للمقياس، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس بعضها مع بعض، والجدول (3) يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (3)

معاملات الارتباط بين درجات المجالات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

	1	2	3	4	5	6	7
1. مقدمة الدليل والإرشادات العامة	—						
2. أهداف الدروس	0.52*	—					
3. عناصر تخطيط وتنفيذ الدروس	0.42*	0.40*	—				
4. الأساليب التعليمية	0.35*	0.33*	0.40*	—			
5. الوسائل التعليمية والأنشطة	0.30*	0.35*	0.37*	0.48*	—		
6. التقويم	0.29*	0.45*	0.50*	0.41*	0.41*	—	
7. الدرجة الكلية	0.70*	0.74*	0.78*	0.75*	0.71*	0.70*	—

* دالة عند مستوى الدلالة (0.05).

يتضح من الجدول (3) أن معدلات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية دالة عند مستوى (0.05)، وهو ما يؤكد انتماء كل بعد من هذه الأبعاد للمقياس.

رابعاً: كتابة المقياس في صورته النهائية: تمت كتابة المقياس في الصورة النهائية والمكونة من(47) فقرة موزعة على المجالات الستة، ومن ثم إعادة عرضه على اللجنة مرة أخرى حيث أشاروا إلى أن الاستبانة في صورتها النهائية تعطي مؤشراً صادقاً لقياس مشكلة الدراسة.

خامساً: تحديد طريقة تصحيح المقياس: تم تحديد طريقة تصحيح الاستبانة على النحو الآتي:

- وضع أمام كل فقرة من فقرات الاستبانة خمسة خيارات على المستجيب أن يختار واحداً منها وهي: كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً.

- وضع درجة واحدة لكل إشارة تدل على قليلة جداً، ودرجتين على كل إشارة تدل على قليلة، وثلاث درجات على كل إشارة تدل على متوسطة، وأربع درجات على كل إشارة تدل على كبيرة، وخمس درجات على كل إشارة تدل على كبيرة جداً. وبهذا فإن العلامات التي وضعت على الاستبانة تتراوح بين (47 – 235).
- ولتحديد مواقع الفروق بين الاستجابات، تم اعتماد ثلاثة مستويات يتم من خلالها توزيع المدى للمتوسطات الحسابية على النحو الأتي:
  - المتوسط الحسابي بين (1.99 – فأقل) يقابل الاستجابة بدرجة قليلة.
  - المتوسط الحسابي بين (2 – 3.99) يقابل الاستجابة بدرجة متوسطة.
  - المتوسط الحسابي بين (4 فأكثر) يقابل الاستجابة بدرجة عالية.

سادساً: التأكد من ثبات المقياس: للتوصل إلى دلالات عن ثبات المقياس قام الباحثان بتقدير ثبات المقياس بطريقتين:

- طريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency: حيث طبقت الاستبانة على عينة الثبات، وهي عينة من خارج أفراد المجموعة بلغت (20) معلماً ومعلمة، حيث جرى اشتقاق معاملات الثبات للاتساق الداخلي بدلالة إحصائيات الفقرات، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على المقياس الكلي وكانت قيمته (0.82)، وكان تقدير معاملات ألفا للمقاييس الفرعية يساوي (0.77 ، 0.75 ، 0.80 ، 0.77 ، 0.79، 0.85) على التوالي.
- طريقة إعادة تطبيق الاختبار Test-Retest: حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة الثبات بعد عشرة أيام من تاريخ التطبيق الأول، وهي مدة كافية لإيجاد درجة ثبات يمكن الاعتماد على نتائجها. وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Product Moment Correlation) بين النتائج في المرتين وقد بلغ معامل الثبات الكلي بهذه الطريقة

(0.84)، وكان تقدير معاملات الارتباط الفرعية للمقاييس بهذه الطريقة فقد بلغت (0.80، 0.82، 0.75 ، 0.80 ، 0.77 ، 0.88) على التوالي.

وهذا يشير إلى درجة من الثبات مقبولة، مما يدعم الثقة باستخدام الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة.

إجراءات الدراسة

تم تنفيذ الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

- اختيار أفراد الدراسة.
- بناء أداة الدراسة، وحساب خصائصها السيكومترية من صدق وثبات، وذلك خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (20) من المعلمين.
- قام الباحثان بتوزيع الاستبيانات على أفراد الدراسة للإجابة عنها، وكان الباحثان يوضحان لكل مجموعة من المعلمين يلتقيان بها كيفية الإجابة عن الفقرات الواردة في الاستبانة ويجيبان عن أي استفسارات لديهم، واستغرقت عملية توزيع الاستبيانات وجمعها حوالي عشرة أيام.
- تصحيح استجابات أفراد الدراسة وتفريغها وفقاً لمفتاح التصحيح.
- تم تحليل البيانات إحصائياً.

المعالجة الإحصائية

من أجل معالجة البيانات استخدم الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية التالية:

1. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، من أجل تحديد استجابات المعلمين على المقياس حول درجة فاعلية أدلة المعلمين في مباحث التربية الإسلامية في تحسين أداء المعلمين التعليمي تبعاً لمجالاته الستة.
2. استخدم تحليل التباين المتعدد (MANOVA) باستخدام اختبار هوتلنج تريس (Hotelling's Trace)، بهدف الكشف عن الفروق عن متوسطات درجات أفراد الدراسة، تبعاً لكل مجال.

والسبب في استخدام هذا الأسلوب الإحصائي هو وجود علاقة بين درجات المعلمين على المجالات الستة، حيث أنها جميعاً تتعلق بإدراكات المعلمين لفاعلية أدلة المعلمين، وفي هذا الإطار يشير (Stevens, 1996) أنه عندما يكون هناك أكثر من متغير تابع وفي حالة وجود علاقة منطقية بين هذه المتغيرات أو في حالة وجود إطار نظري يربط بينها، فإنه يفضل في هذه الحالة المقارنة بين مجموعات الدراسة باستخدام التباين المتعدد أي بدمج التباين على كل متغير من المتغيرات التابعة ضمن بوتقة واحدة من التباين (Joint variance) ولهذا الإجراء فوائد عديدة فهو يقلل من احتمال تضخيم الخطأ من النوع الأول ويزيد من احتمال رفض الفرضية الصفرية الخاطئة أو ما يسمى بقوة الاختبار الإحصائي.

3. استخدام " اختبار شيفيه Scheffe " في إجراء المقارنات البعدية المتعددة، بغية الكشف عن مصادر هذه الفروق.

نتائج الدراسة ومناقشتها

سيقوم الباحثان بعرض النتائج ومناقشتها معاً وذلك كما يأتي:

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول والمتضمن "ما درجة فاعلية دليل المعلم لمباحث التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في تحسين أداء المعلمين التعليمي؟"

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على المجالات الستة، وللمقياس الكلي كمؤشر على درجة فاعلية دليل المعلم في مبحث التربية الإسلامية على الفقرات الخاصة بكل مجال من مجالات أداة الدراسة المستخدمة لهذا الغرض، كما في جدول (4)

جدول (4)

المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على مجالات الدليل الستة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	1	مقدمة الدليل والإرشادات العامة	3.15	0.45
3	2	أهداف الدروس	2.62	0.68
2	3	عناصر التخطيط وتنفيذ الدروس	2.66	0.69
5	4	الأساليب التعليمية	2.39	0.79
4	5	الوسائل التعليمية والأنشطة	2.54	0.72
6	6	التقويم	2.18	0.73
		الكلي	2.58	0.52

ويتبين من الجدول (4) نتائج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية على مجالات المقياس كلٍ على حدة، وعلى الأداة ككل. ويتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي الكلي على استجابات المعلمين والمعلمات لدرجة فاعلية دليل المعلم بلغ (2.58)، وذلك يشير إلى أن تقديرات المعلمين لدرجة فاعلية دليل المعلم كانت متوسطة في كل مجال من مجالات المقياس وفي المجال الكلي، وأما باقي المجالات فقد تراوحت قيمها بين (2.18 – 3.15)، كما أوضحت النتائج أن جميع المجالات تعبر عن فاعلية بدرجة متوسطة، وأنه لا يوجد أي مجال من مجالات الدراسة يعبر عن فاعلية قليلة أو فاعلية عالية، ويتضح من جدول (4) أن مجال مقدمة الدليل والإرشادات العامة يأتي في الترتيب الأول، يليه مجال عناصر التخطيط وتنفيذ الدروس، ثم أهداف الدروس، ثم الوسائل التعليمية والأنشطة، ثم الأساليب التعليمية، وأخيراً التقويم. ويرجع الباحثان ذلك إلى أن الأدلة تعاني من ضعف في مجال قدرتها على مساعدة المعلمين في الجوانب التطبيقية

والتنفيذية في العملية التعليمية التعلمية، وقد أشارت دراسة (الصلاح، 1993) إلى ذلك بان أدلة المعلمين تفتقر إلى وجود إرشادات إجرائية تعين المعلمين على كيفية التعامل مع المبحث والمحتويات ومع المشكلات اليومية للمعلمين في داخل الصفوف، وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (غيث، 1995) التي أشارت إلى أن درجة استخدام المعلمين للأدلة على جميع محاور الأداة كانت فوق الوسط، وقد يعود ذلك إلى اختلاف المبحث حيث طبقت دراسة صلاح على معلمي اللغة الإنجليزية.

وبالنسبة لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المقياس، فيوضح الجدول (5) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات المجالات كل على حدة، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقرة من فقرات الاستبانة منسوبة إلى مجالها

مجالها

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		المجال الأول (مقدمة الدليل والإرشادات العامة)		
1	8	يُعرفني بأهمية الدليل في تنفيذ المنهاج.	2.88	1.16
2	3	يُعرفني الأهداف العامة والرئيسة للدليل.	3.21	1.01
3	4	يُوضح لي الغرض من تعليم المبحث بصورة عامة.	3.20	1.17
4	1	يُرشدني إلى الخطوط العريضة لوحدات كتاب الطالب وفصوله.	3.46	1.03
5	2	يُعرفني بمكوناته وموضوعاته.	3.29	1.12
6	11	يُعرفني بدوري في تنفيذ المنهاج.	2.86	1.12
7	5	يُقدم لي الإرشادات بصورة واضحة ومحددة.	3.11	1.14

تابع : جدول (5)

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		المجال الثاني (أهداف الدروس)		
8	8	يُقدم لي أهدافاً سلوكية مشتقة من الأهداف العامة لمناهج المبحث.	2.88	1.21
9	6	يُنوع في الأهداف بحيث تغطي المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية.	2.95	1.20
10	27	يُساعدني في وضع الأهداف السلوكية وصياغتها بحيث يمكن قياسها.	2.57	1.02
11	35	يُبين لي إمكانية التنوع والتدرج في صياغة الأهداف السلوكية.	2.32	1.12
12	43	يُوجهني إلى التركيز على الأهداف الوجدانية في تعليم التربية الإسلامية.	2.08	1.01
13	7	يُنوع في الأهداف لتراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	2.90	1.22
		المجال الثالث (عناصر التخطيط وتنفيذ الدروس)		
14	8	يبرز المفاهيم والتعميمات الجديدة.	2.88	1.23
15	38	يحدد القراءات الخاصة بالوحدة.	2.21	1.20
16	16	يُحدد القيم والاتجاهات المطلوب التركيز عليها في الدروس.	2.78	1.14
17	40	يرشدني إلى كيفية وضع الخطط التدريسية.	2.11	1.04
18	14	يثبت نموذجاً لخطة فصلية أو سنوية.	2.83	1.24
19	12	يُثبت نموذجاً لخطة يومية.	2.85	1.21
20	13	يوزع عدد الحصص على الوحدات والفصول الدراسية.	2.84	1.20
21	25	يساعدني في تحليل محتوى كتاب المبحث.	2.58	1.14
22	15	يقدم الدليل قائمة بالمراجع المناسبة لكل وحدة تعليمية.	2.82	1.19
23	23	يُقدم نموذجاً لتحليل محتوى دروس محددة.	2.65	1.21
24	16	يُقدم نموذجاً لدرس تطبيقي.	2.78	1.24
		المجال الرابع (الأساليب التعليمية)		
25	32	يُرشدني إلى أساليب متنوعة تناسب تعليم موضوعات المبحث.	2.44	1.27
26	30	يقدم لي ما يساعدني على استثارة دافعية الطلبة لتعلم الوحدة.	2.49	1.29
27	21	يوضح لي كيفية القيام بربط تعليم التربية الإسلامية بواقع حياة الطالب.	2.68	1.16
28	36	يرشدني إلى كيفية استخدام التكنولوجيا في تعليم التربية الإسلامية.	2.24	1.29
29	39	يرشدني إلى كيفية تنفيذ تعليم المبحث بطريقة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	2.13	1.35

تابع : جدول (5)

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
30	33	يرشدني إلى إجراءات تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.	2.40	1.32
31	37	يساعدني في إجراء البحوث الإجرائية المتعلقة في تعليم المبحث.	2.23	1.30
32	28	يُبين لي كيفية إكساب الطلبة القيم والاتجاهات الإسلامية وتمثلها.	2.53	1.26
		المجال الخامس (الوسائل التعليمية والأنشطة)		
33	25	يرشدني إلى وسائل تعليمية مرتبطة بمحتوى المادة التعليمية.	2.58	1.21
34	22	يُبين لي إجراءات استخدام الوسائل التعليمية.	2.66	1.25
35	44	يُعرفني على كيفية توظيف التكنولوجيا في تعليم المبحث.	1.95	1.03
36	24	يُبين لي إجراءات تنفيذ النشاط التعليمي.	2.60	1.26
37	29	يساعدني في تحديد الأنشطة التي تسهم في تنفيذ الأهداف وتحقيقها	2.51	1.15
38	19	يقدم موضوعات بحثية أُكلف بها طلبتي.	2.71	1.25
39	18	يقترح أنشطة صفية وأخرى غير صفية.	2.74	1.18
		المجال السادس (التقويم)		
40	19	يساعدني في التعرف إلى إجراءات تقويم مناسبة لتعلم المبحث.	2.71	1.36
41	40	يرشدني إلى عمل سجل تراكمي لما يقوم به الطالب	2.11	1.22
42	34	يرشدني إلى أساليب تقويم متنوعة للحصص	2.36	1.30
43	42	يوضح لي طرائق وأدوات التقويم المناسبة لتعليم المبحث.	2.08	1.32
44	46	يقدم إجابات عن أسئلة كتاب الطالب وحلول التمارين الواردة فيه.	1.90	1.15
45	45	يقدم أسئلة تفكيرية وتطبيقية لإثراء تعلم الطلبة.	1.94	1.28
46	31	يوجهني إلى كيفية استخدام أسئلة ذات مستويات متدرجة لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة	2.47	1.34
47	47	يساعدني في كيفية تحليل نتائج الاختبارات والاستفادة منها في التغذية الراجعة.	1.85	1.21

ويتضح من جدول (5) ما يأتي:

1. بالنسبة للمجال الأول (مقدمة الدليل والإرشادات العامة): أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين والمعلمات لدرجة فاعلية المقدمة والإرشادات العامة تراوحت قيمها بين (2.86 –

3.46)، كما أوضحت النتائج أن جميع الفقرات تعبر عن فاعلية بدرجة متوسطة، وأنه لا يوجد أي فقرة تعبر عن الفاعلية القليلة أو الفاعلية العالية من وجهة نظر المعلمين، وقد حصلت الفقرة " يُرشدني إلى الخطوط العريضة لوحدات كتاب الطالب وفصوله" على أعلى المتوسطات بمتوسط حسابي مقداره (3.46)، في حين حصلت الفقرة " يُعرفني بدوري في تنفيذ المنهاج" على أدنى المتوسطات إذ حصلت على متوسط بلغ (2.86). وقد يعود ذلك إلى أن المعلمين يقدِّرون أن الجانب التنفيذي للدليل يعاني من ضَعف، وأنه بحاجة إلى عناية في الجانب النظري.

2. بالنسبة للمجال الثاني (أهداف الدروس): أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين والمعلمات لدرجة فاعلية أهداف الدروس تراوحت قيمها بين (2.08 – 2.95)، كما أوضحت النتائج أن جميع الفقرات تعبر عن فاعلية بدرجة متوسطة، وأنه لا يوجد أي فقرة تعبر عن الفاعلية القليلة أو الفاعلية العالية من وجهة نظر المعلمين، كما أوضحت النتائج أن الفقرة " يُنوع في الأهداف بحيث تغطي المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية" قد حصلت على أعلى المتوسطات بمتوسط حسابي مقداره (2.95)، في حين حصلت الفقرة " يُوجهني إلى التركيز على الأهداف الوجدانية في تعليم التربية الإسلامية". على أدنى المتوسطات إذ حصلت على متوسط حسابي مقداره (2.08)، وهذا ربما يكون مؤشراً على إدراك المعلمين إلى أهمية الأهداف الوجدانية في مبحث التربية الإسلامية ولكنهم لا يجدون في دليل المعلم ما يساعدهم على بناء هذه الأهداف وتنفيذها فيه، وهي من أهم خصوصيات مباحث التربية الإسلامية.

3. بالنسبة للمجال الثالث (عناصر تخطيط وتنفيذ الدروس): أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين والمعلمات لدرجة فاعلية عناصر تخطيط وتنفيذ الدروس تراوحت قيمها بين (2.11 – 2.88)، كما أوضحت النتائج أن جميع الفقرات تعبر عن فاعلية بدرجة متوسطة، وأنه لا يوجد أي فقرة تعبر عن الفاعلية القليلة أو الفاعلية العالية من وجهة نظر المعلمين، كما أوضحت النتائج أن الفقرة " يُبرز المفاهيم والتعميمات الجديدة" حصلت على أعلى المتوسطات بمتوسط حسابي مقداره (2.88)، في حين حصلت الفقرة " يُرشدني إلى

كيفية وضع الخطط التدريسية" على أدنى المتوسطات إذ حصلت على متوسط حسابي مقداره (2.11)، ويفسر الباحثان ذلك بأن دليل المعلم يكتفي في جانب التخطيط بوضع خطط جاهزة ويتوقع من المعلم أن يبني على منوالها ولا يقوم بتعليم المعلم كيفية التخطيط، وكان الأجدر بالدليل أن يقوم بتطوير أداء المعلم في جانب التخطيط وليس التخطيط له.

4. بالنسبة للمجال الرابع (الأساليب التعليمية): أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين والمعلمات لدرجة فاعلية الأساليب التعليمية تراوحت قيمها بين (2.13 – 2.68)، كما أوضحت النتائج أن جميع الفقرات تعبر عن فاعلية بدرجة متوسطة، وأنه لا يوجد أي فقرة تعبر عن الفاعلية القليلة أو الفاعلية العالية من وجهة نظر المعلمين، كما أوضحت النتائج أن الفقرة " يوضح لي كيفية القيام بربط تعليم التربية الإسلامية بواقع حياة الطالب قد حصلت " على أعلى المتوسطات بمتوسط حسابي مقداره (2.68)، وفي حين حصلت الفقرة " يرشدني إلى كيفية تنفيذ تعليم المبحث بطريقة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة " على أدنى المتوسطات إذ حصلت على متوسط حسابي مقداره (2.13)، وهذا يشير إلى نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة (الشيخ، 2001) من أن أدلة المعلمين لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، ولا تقدم مهارات التفكير وأساليب تعليمها للطلبة. وذلك لأن الأدلة تحاول أن تقدم للمعلم الخطوط العريضة من كل شيء ولا تدخل في التفصيلات التي تتركها في الغالب للمعلم – على فرض أن المعلم ذو خبرة ودراية في الأمور التربوية.

5. بالنسبة للمجال الخامس (الوسائل التعليمية والأنشطة): أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين والمعلمات لدرجة فاعلية الوسائل التعليمية والأنشطة تراوحت قيمها بين (1.95 – 2.74)، كما أوضحت النتائج أن هناك (6) فقرات تعبر عن فاعلية بدرجة متوسطة حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.51 – 2.74)، وهذه تشكل نسبة (85.8%) من مجموع الفقرات البالغ عددها سبع فقرات، في حين نجد أن هناك فقرة واحدة تعبر عن فاعلية بدرجة قليلة بلغ المتوسط الحسابي لها (1.95) تشكل نسبة (14.2%)، في الوقت الذي لم تسجل فيه أية فقرة تعبر عن فاعلية عالية من وجهة نظر المعلمين، كما أوضحت النتائج أن الفقرة "يقترح أنشطة صفية وأخرى غير صفية " قد حصلت على أعلى المتوسطات بمتوسط

حسابي مقداره (2.74)، في حين أن الفقرة " يعرفني على كيفية توظيف التكنولوجيا في تعليم المبحث " حصلت على أدنى المتوسطات إذ حصلت على متوسط حسابي مقداره (1.95)، ويفسر الباحثان ذلك بأن الأدلة قد تم بناؤها من فترة طويلة سبقت توجهات وزارة التربية والتعليم في توظيف التكنولوجيا في التعليم، وقد يعود ذلك إلى ضعف خبرة مصممي الأدلة في الجوانب التربوية حيث إن معظمهم من ذوي الاختصاص في الجانب المعرفي (تخصص شريعة إسلامية). وأن عدم تأليف الأدلة من قبل لجنة متخصصة، يؤدي إلى عدم الربط الكافي بين فروع المنهاج، والتي منها الأنشطة التعليمية.

6. بالنسبة للمجال السادس (التقويم): أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين والمعلمات لدرجة فاعلية التقويم تراوحت قيمها بين (1.85 – 2.71)، كما أوضحت النتائج أن هناك (5) فقرات تعبر عن فاعلية بدرجة متوسطة حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.08 – 2.71)، وهذه تشكل نسبة (62.5%) من مجموع الفقرات البالغ عددها ثماني فقرات، في حين نجد أن هناك (3) فقرات تعبر عن فاعلية بدرجة قليلة بلغ المتوسط الحسابي لها (1.85 – 1.94) تشكل نسبة (37.5%)، في الوقت الذي لم تسجل فيه ولا فقرة تعبر عن فاعلية عالية من وجهة نظر المعلمين، كما أوضحت النتائج أن الفقرة " يساعدني في التعرف إلى إجراءات تقويم مناسبة لتعلم المبحث" قد حصلت على أعلى المتوسطات بمتوسط حسابي مقداره (2.71)، في حين حصلت الفقرة " يساعدني في كيفية تحليل نتائج الاختبارات والاستفادة منها في التغذية الراجعة" على أدنى المتوسطات إذ حصلت على متوسط حسابي مقداره (1.85)، ويفسر الباحثان ذلك بأن جانب التقويم هو من الجوانب المهمة والتي تحتاج إلى مختصين في جانب التقويم، وخاصة في إجراءات التقويم وأساليبه وأدواته، وأن دليل المعلم فيه جوانب كثيرة من القصور والضعف من أشدها التقويم، كما أشارت هذه النتائج. وفي الآونة الأخيرة تداركت وزارة التربية والتعليم هذا الجانب حيث قامت ببناء دليل للمعلمين مختص بالتقويم.

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني والمتضمن "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي مبحث التربية الإسلامية في تقدير درجة فاعلية دليل المعلم للمبحث تعزى إلى الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، والجنس، والتفاعل بينهم؟"

تم استخراج المتوسطات الحسابية لكل مجال من مجالات الدراسة، حسب متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، كما هو موضح في الجدول (6)

جدول (6)

المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على مجالات الدراسة حسب متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي

المجالات	الجنس	الخبرة	المؤهل				
			بكالوريوس	دبلوم عالي	ماجستير شريعة	ماجستير تربية	المجموع
المجال الأول (مقدمة الدليل والإرشادات العامة)	ذكر	أقل من 5 سنوات	3.43	3.33	3.00	3.71	3.37
		من 5 – 10– سنوات	3.43	2.93	3.14	2.78	3.12
		أكثر من 10 سنوات	3.03	3.04	3.17	2.72	3.02
		المجموع	3.27	3.07	3.14	2.88	3.13
	أنثى	أقل من 5 سنوات	3.48	3.14	3.43	ـــــ	3.36
		من 5 – 10– سنوات	3.12	3.15	2.93	3.43	3.14
		أكثر من 10 سنوات	3.28	2.95	3.43	3.04	3.14
		المجموع	3.26	3.06	3.23	3.17	3.17
المجال الثاني (أهداف الدروس)	ذكر	أقل من 5 سنوات	3.48	2.50	3.00	2.00	2.93
		من 5 – 10– سنوات	2.83	2.62	2.67	2.59	2.70
		أكثر من 10 سنوات	2.67	2.25	2.83	1.88	2.42
		المجموع	2.95	2.43	2.80	2.10	2.62
	أنثى	أقل من 5 سنوات	3.28	2.42	3.00	ـــــ	2.94
		من 5 – 10– سنوات	3.00	2.67	3.09	3.84	3.01
		أكثر من 10 سنوات	2.45	1.78	2.75	2.09	2.19
		المجموع	2.81	2.21	2.93	2.67	2.61

تابع : جدول (6)

المجالات	الجنس	الخبرة	المؤهل				
			بكالوريوس	دبلوم عالي	ماجستير شريعة	ماجستير تربية	المجموع
المجال	ذكر	أقل من 5 سنوات	3.52	2.56	3.00	2.09	2.98
الثالث		من 5 – 10– سنوات	3.23	2.23	2.82	3.09	2.73
(عناصر		أكثر من 10 سنوات	2.82	2.24	3.00	1.73	2.47
تخطيط		المجموع	3.14	2.31	2.94	2.17	2.66
وتنفيذ	أنثى	أقل من 5 سنوات	3.18	2.73	2.73	ـــــ	2.96
الدروس)		من 5 – 10– سنوات	2.72	2.07	2.78	2.11	2.39
		أكثر من 10 سنوات	2.95	2.45	2.75	2.30	2.66
		المجموع	3.42	2.60	2.87	2.09	2.97
المجال	ذكر	أقل من 5 سنوات	3.56	2.34	3.00	1.63	2.87
الرابع		من 5 – 10– سنوات	2.81	2.03	2.83	2.57	2.45
(الأساليب		أكثر من 10 سنوات	2.41	1.79	2.43	1.50	2.04
التعليمية)		المجموع	2.86	1.99	2.63	1.82	2.36
	أنثى	أقل من 5 سنوات	3.58	2.44	3.88	ـــــ	3.25
		من 5 – 10– سنوات	2.40	2.23	2.69	3.13	2.48
		أكثر من 10 سنوات	2.48	2.02	2.82	1.69	2.21
		المجموع	2.67	2.17	2.98	2.17	2.46
المجال	ذكر	أقل من 5 سنوات	3.41	2.51	3.00	1.57	2.87
الخامس		من 5 – 10– سنوات	3.02	2.19	3.14	2.57	2.63
(الوسائل		أكثر من 10 سنوات	2.36	2.05	2.71	1.89	2.22
التعليمية		المجموع	2.86	2.20	2.89	2.04	2.50
والأنشطة)	أنثى	أقل من 5 سنوات	3.66	2.43	2.57	ـــــ	3.07
		من 5 – 10– سنوات	2.91	2.80	2.72	2.43	2.78
		أكثر من 10 سنوات	2.59	2.17	2.57	1.90	2.31
		المجموع	2.91	2.45	2.63	2.07	2.60

تابع : جدول (6)

المجالات	الجنس	الخبرة	المؤهل				
			بكالوريوس	دبلوم عالي	ماجستير شريعة	ماجستير تربية	المجموع
المجال السادس (التقويم)	ذكر	أقل من 5 سنوات	2.96	2.13	3.00	1.50	2.51
		من 5 – 10– سنوات	2.35	1.80	2.42	2.63	2.14
		أكثر من 10 سنوات	2.34	1.72	1.95	1.66	1.93
		المجموع	2.52	1.84	2.22	1.91	2.13
	أنثى	أقل من 5 سنوات	3.45	1.69	2.13	ـــــ	2.69
		من 5 – 10– سنوات	2.31	2.28	2.81	2.75	2.43
		أكثر من 10 سنوات	2.14	1.88	3.13	1.41	2.01
		المجموع	2.47	2.00	2.80	1.86	2.27
المجموع الكلي	ذكر	أقل من 5 سنوات	3.39	2.55	3.00	2.06	2.92
		من 5 – 10– سنوات	2.96	2.27	2.83	2.74	2.62
		أكثر من 10 سنوات	2.61	2.17	2.69	1.87	2.34
		المجموع	2.94	2.29	2.77	2.14	2.56
	أنثى	أقل من 5 سنوات	3.44	2.48	2.94	ـــــ	3.04
		من 5 – 10– سنوات	2.81	2.64	2.81	2.99	2.78
		أكثر من 10 سنوات	2.61	2.14	2.91	2.02	2.37
		المجموع	2.84	2.38	2.87	2.35	2.62

يتضح من جدول (6) أنه توجد فروق ظاهرية بين متوسطات تقدير درجات فاعلية دليل المعلم للمرحلة الثانوية حسب متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل، في كل المتغيرات التابعة، ولتحديد موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين التي تعبر عن درجة فاعلية دليل المعلم في العملية التعليمية، تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) باستخدام اختبار هوتلنج تريس (Hotelling's Trace) وفقاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، كما هو موضح في جدول (7)

جدول (7)

تحليل التباين المتعدد لاختبار دلالة الفروق بين استجابات المعلمين حسب متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل في كل مجال من مجالات الدراسة

المتغيرات	المتغير التابع	مجموع المربعات	المتوسط	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	مقدمة الدليل والإرشادات العامة	0.316	0.316	1.615	0.207
هوتلنج =	أهداف الدروس	0.222	0.222	0.666	0.417
	عناصر تخطيط وتنفيذ الدروس	0.051	0.051	0.153	0.967
	الأساليب التعليمية	0.676	0.676	1.929	0.168
	الوسائل التعليمية والأنشطة	0.006	0.006	0.015	0.901
	التقويم	0.056	0.056	0.144	0.705
	الكلي	0.067	0.067	0.477	0.492
الخبرة	مقدمة الدليل والإرشادات العامة	0.914	0.457	2.340	0.102
هوتلنج =	أهداف الدروس	5.667	2.834	8.510	0.000
	عناصر تخطيط وتنفيذ الدروس	2.678	1.339	3.958	0.023
	الأساليب التعليمية	5.705	2.852	8.138	0.001
	الوسائل التعليمية والأنشطة	3.263	1.632	4.206	0.018
	التقويم	2.500	1.250	3.216	0.045
	الكلي	2.788	1.394	9.942	0.000
المؤهل العلمي	مقدمة الدليل والإرشادات العامة	0.710	0.237	1.212	0.310
هوتلنج =	هداف الدروس	6.131	2.044	6.138	0.001
	عناصر تخطيط وتنفيذ الدروس	8.736	2.912	8.610	0.000
	الأساليب التعليمية	11.333	3.778	10.779	0.000
	الوسائل التعليمية والأنشطة	9.797	3.266	8.418	0.000
	التقويم	9.776	3.259	8.384	0.000
	الكلي	6.990	2.330	16.616	0.000
الجنس * الخبرة	مقدمة الدليل والإرشادات العامة	0.052	0.026	0.132	0.876
هوتلنج =	هداف الدروس	1.456	0.728	2.186	0.118

تابع: جدول (7)

المتغيرات	المتغير التابع	مجموع المربعات	المتوسط	قيمة ف	مستوى الدلالة
	عناصر تخطيط وتنفيذ الدروس	0.036	0.018	0.052	0.949
	الأساليب التعليمية	0.289	0.145	0.412	0.663
	الوسائل التعليمية والأنشطة	0.061	0.031	0.079	0.924
	التقويم	0.783	0.391	1.007	0.369
	الكلي	0.024	0.012	0.085	0.918
الجنس * المؤهل	مقدمة الدليل والإرشادات العامة	0.591	0.197	1.009	0.392
هوتلنج =	هداف الدروس	1.535	0.512	1.536	0.211
	عناصر تخطيط وتنفيذ الدروس	0.633	0.211	0.624	0.601
	الأساليب التعليمية	0.901	0.300	0.857	0.466
	الوسائل التعليمية والأنشطة	0.663	0.221	0.570	0.636
	التقويم	0.373	0.124	0.320	0.811
	الكلي	0.112	0.037	0.267	0.849
الخبرة * المؤهل	مقدمة الدليل والإرشادات العامة	0.956	0.159	0.816	0.560
هوتلنج =	هداف الدروس	3.122	0.520	1.562	0.167
	عناصر تخطيط وتنفيذ الدروس	2.014	0.336	0.993	0.435
	الأساليب التعليمية	4.459	0.743	2.120	0.059
	الوسائل التعليمية والأنشطة	2.839	0.473	1.220	0.304
	التقويم	6.724	1.121	2.883	0.013
	الكلي	2.222	0.370	2.641	0.021
الجنس * الخبرة *	مقدمة الدليل والإرشادات العامة	1.056	0.211	1.081	0.376
المؤهل	هداف الدروس	0.291	0.058	0.175	0.971
هوتلنج =	عناصر تخطيط وتنفيذ الدروس	1.293	0.259	0.765	0.578
	الأساليب التعليمية	0.731	0.146	0.417	0.836
	الوسائل التعليمية والأنشطة	1.015	0.203	0.523	0.758
	التقويم	3.270	0.654	1.682	0.147
	الكلي	0.442	0.088	0.630	0.677

يوضح جدول (7) نتائج تحليل التباين المتعدد لاستجابات معلمي التربية الإسلامية، حيث أظهرت النتائج ما يأتي:

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير فاعلية دليل المعلم في أي مجال من مجالات الدليل أو المجموع العام تعزى للجنس. ويفسر الباحثان ذلك بأن كلا الجنسين لديهم التقدير نفسه بفاعلية دليل المعلم، حيث أن المعلمين من كلا الجنسين يتعرضون لنفس المواقف التعليمية تقريباً وهم بحاجة إلى دليل للمعلم يساعدهم في هذه المواقف التعليمية. وهذا يعزز قبول وجهة نظر أفراد العينة بمستوياتها المختلفة بالقدر نفسه، مما يعكس ارتفاع مستوى اهتمام المعلمين والمعلمات بدرجة فاعلية الدليل، وهي مؤشرات إيجابية. وقد يعزى ذلك إلى طبيعة دليل المعلم الذي لا يفرق بين المعلمات والمعلمين، فهو يقدم إرشاداته وتعليماته لكلا الجنسين معاً. مما يلغي أثر الجنس وقد أشارت إلى نفس النتيجة دراسة (غيث، 1995)، إلا أن دارسة (جازية، 2002) قد أشارت إلى وجود فروق لصالح الجنس ولصالح الذكور، وقد يعود ذلك إلى اختلاف المرحلة التدريسية للمعلمين، واختلاف المبحث.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير فاعلية دليل المعلم في كل من المجالات الآتية: (الأهداف، والتخطيط، والأساليب، والوسائل، والتقويم، والمجموع العام) تعزى للخبرة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير فاعلية دليل المعلم في مجال (مقدمة الدليل والإرشادات العامة) تعزى للخبرة، وللكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير الخبرة في متوسط تقدير درجة فاعلية دليل المعلم، تم إجراء مقارنات بعدية بطريقة شيفيه كما هو موضح في جدول (8)

جدول (8)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات عينة معلمي التربية الإسلامية تبعاً لخبرة المعلم

المجالات	فئات خبرات المعلمين	المتوسط الحسابي	فئات خبرات المعلمين (1)	(2)	(3)
الأهداف	(1) أقل من 5 سنوات	2.932		0.111	*0.595
	(2) من 5 – 10 سنوات	2.821			*0.485
	(3) أكثر من 10 سنوات	2.337			
التخطيط	(1) أقل من 5 سنوات	2.971		0.180	*0.529
	(2) من 5 – 10 سنوات	2.791			*0.349
	(3) أكثر من 10 سنوات	2.442			
الأساليب	(1) أقل من 5 سنوات	2.974		*0.511	*0.873
	(2) من 5 – 10 سنوات	2.462			*0.361
	(3) أكثر من 10 سنوات	2.101			
الوسائل	(1) أقل من 5 سنوات	2.928		0.236	*0.672
	(2) من 5 – 10 سنوات	2.692			*0.437
	(3) أكثر من 10 سنوات	2.255			
التقويم	(1) أقل من 5 سنوات	2.558		0.304	*0.597
	(2) من 5 – 10 سنوات	2.255			0.293
	(3) أكثر من 10 سنوات	1.961			
المجموع العام	(1) أقل من 5 سنوات	2.948		*0.266	*0.595
	(2) من 5 – 10 سنوات	2.687			*0.329
	(3) أكثر من 10 سنوات	2.353			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05)

يتبين من جدول (8) أن المقارنة بين متوسطات درجة تقدير درجة فاعلية دليل المعلم للمرحلة الثانوية من قبل المعلمين الخاصة بالخبرة، بينت أن اتجاه الفروق كانت للمعلمين من ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات، وذلك بمتوسطات حسابية في جميع المجالات مقارنة مع غيرها من الفئات الأخرى، وقد بين الجدول أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين الفئة الأولى (أقل من 5 سنوات) من جهة، والفئة الثالثة (أكثر من 10 سنوات) في كل المجالات، ولصالح الفئة الأولى. وبين الفئة الأولى والفئة الثانية (من 5 – 10 سنوات) في الأساليب والمجموع العام فقط، ولصالح الفئة الأولى. وبين الفئة الثانية والفئة الثالثة في (الأهداف، والتخطيط، والأساليب، والوسائل، والمجموع العام) ولصالح الفئة الثانية. ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن أصحاب الخبرات الطويلة (أكثر من 10 سنوات) يستطيعون أن يقدروا درجة الفاعلية لدليل المعلم بشكل أفضل، وأن يحكموا إذا كانت درجة الفاعلية مناسبة للعملية التعليمية، فإنه كلما زادت خبرة المعلم فإن فاعلية الدليل بالنسبة له تصبح قليلة. وهذا يمكن تفسيره بان دليل المعلم لا يتم تطويره بشكل مستمر بل يبقى لفترات طويلة وهذا ما يسبب تقليل فاعليته مع زيادة الخبرة. وأن الدليل لا يقدم شيئاً جديداً أو متجدداً يناسب زيادة الخبرة للمعلمين. وكذلك فإن المعلمين الأقل خبرة في مجال التدريس تساعدهم التوجيهات المقتضبة الموجودة في الدليل. وقد أشارت دراسة (جازية، 2002) إلى نفس النتيجة من أن الخبرة لها أثر في النتيجة، ولكن أشارت دراسة كل من (Poole and Okeafor, 1989)؛ (غيث، 1995) إلى عدم وجود فروق نتيجة الخبرة وقد يعود ذلك نيتجة المرحلة التعليمية التي يقوم المعلمون بتعليمها حيث كانت في دارسة (Poole and Okeafor, 1989) من الروضة حتى الصف الثالث الأساسي. وإلى طبيعة المبحث المدرس.

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير فاعلية دليل المعلم في كل من المجالات الآتية: (الأهداف، والتخطيط، والأساليب، والوسائل، والتقويم، والمجموع العام) تعزى للمؤهل العلمي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير فاعلية دليل المعلم في مجال (مقدمة الدليل والإرشادات العامة) تعزى للمؤهل العلمي. وللكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي في متوسط تقدير درجة فاعلية دليل المعلم، تم إجراء مقارنات بعدية بطريقة شيفيه كما هو موضح في جدول (9)

جدول (9)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات عينة معلمي التربية الإسلامية تبعاً للمؤهل العلمي للمعلم

المجالات	فئات المؤهل العلمي	متوسطات حسابية	فئات المؤهل العلمي (1)	(2)	(3)	(4)
الأهداف	(1) بكالوريوس	2.894		*0.531	0.049	*0.534
	(2) دبلوم	2.364			- 0.481	0.004
	(3) ماجستير شريعة	2.846				0.486
	(4) ماجستير تربية	2.360				
التخطيط	(1) بكالوريوس	3.070		*0.722	0.200	*0.839
	(2) دبلوم	2.348			- *0.522	0.117
	(3) ماجستير شريعة	2.870				*0.639
	(4) ماجستير تربية	2.232				
الأساليب	(1) بكالوريوس	2.782		*0.740	0.030	*0.799
	(2) دبلوم	2.042			- *0.710	0.058
	(3) ماجستير شريعة	2.752				*0.768
	(4) ماجستير تربية	1.984				
الوسائل	(1) بكالوريوس	2.881		*0.609	0.086	*0.826
	(2) دبلوم	2.273			- 0.523	0.217
	(3) ماجستير شريعة	2.796				*0.740
	(4) ماجستير تربية	2.055				
التقويم	(1) بكالوريوس	2.499		*0.613	0.069	*0.613
	(2) دبلوم	1.886			- 0.545	0.000
	(3) ماجستير شريعة	2.430				0.545
	(4) ماجستير تربية	1.885				
المجموع العام	(1) بكالوريوس	2.902		*0.587	0.095	*0.665
	(2) دبلوم	2.315			- *0.492	0.079
	(3) ماجستير شريعة	2.806				*0.570
	(4) ماجستير تربية	2.236				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبين من جدول (9) أن المقارنة بين متوسطات درجة تقدير درجة فاعلية دليل المعلم للمرحلة الثانوية من قبل المعلمين الخاصة بالمؤهل العلمي، بينت أن اتجاه الفروق كانت للمعلمين من حملة درجة البكالوريوس، فقد بين الجدول أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين الفئة الأولى (حملة درجة البكالوريوس) من جهة، والفئة الثانية (حملة الدبلوم العالي) والفئة الرابعة (حملة درجة ماجستير التربية) في كل المجالات، ولصالح الفئة الأولى. وبين الفئة الثانية والفئة الثالثة في التخطيط والأساليب والمجموع العام فقط، ولصالح الفئة الثالثة. وبين الفئة الثالثة والفئة الرابعة في (التخطيط، والأساليب، والوسائل، والمجموع العام) ولصالح الفئة الثالثة. ويفسر الباحثان ذلك بأن المؤهلين تأهيلاً تربويا (دبلوم عالي، وماجستير تربية) قد يكونون بحاجة إلى مخاطبة المستوى العلمي لهم ولا يكتفون بمجرد الخطوط العريضة والتي يعرفها غير المتخصصين في التربية، وأيضا فإن الدراسات التربوية قد زادت من قدرتهم على تقدير درجة الفاعلية للدليل. وهذا يؤكد نتائج دارستي (غيث، 1995)؛ و (جازية، 2002) اللتين ذهبتا إلى وجود فروق تبعاً للمؤهل العلمي ولصالح درجة البكالوريوس.

التوصيات:

استناداً إلى نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بما يأتي:

1. إعادة النظر في مواصفات دليل المعلم في كل ما يتعلق بتحسين أداء معلم التربية الإسلامية في غرفة الصف في الجانب العملي.
2. ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين المستجدين في كيفية التعامل مع الدليل وتوظيفه والاستفادة منه في العملية التعليمية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إدارة المناهج والكتب المدرسية. (1985). مواصفات دليل المعلم وكتاب الطالب بمراحل التعليم العام، الكويت: وزارة التربية.

جازية، نهاية عبدالله. (2002). تقييم معلمي اللغة الإنجليزية في مدراس البادية الشمالية الأردنية لكتاب دليل المعلم في اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

حميدة، إمام مختار. (2000). أسس بناء وتنظيمات المناهج (الواقع والمأمول)، ط 3، دار زهراء الشرق، القاهرة.

الدمرداش، صبري. (2001). المناهج حاضراً.... ومستقبلاً. مكتبة المنار الإسلامية، الكويت.

الدويهيس، عبدالله مرزوق. (1989). من تجربة الكويت في تطوير المنهج المدرسي، (ورقة عمل). مجلة التربية، العدد الأول. السنة الأولى.

الروسان، سليم سلامة. (1990). تخطيط المنهج وتطويره. كلية الزرقاء الحكومية، عمان، الأردن.

شحاته، حسن. (2003). المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ط3، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.

الشيخ، عمر. (2001). تقويم برنامج المناهج والكتب المدرسي. سلسلة الدراسات التقويمية لبرنامج التطوير التربوي، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، التقرير رقم (5) عمان، الأردن.

الصلاح، محمود أحمد. (1993). تقييم الأدلة التعليمية للغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

العساف، صالح بن أحمد. (1409هـــ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: العبيكان للطباعة والنشر.

غيث، سوزان محمد. (1995). اتجاهات المعلمين نحو أدلة المعلمين ومدى استفادتهم منها في التعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

فرحان، أحمد؛ أبوحلو، يعقوب؛ سعادة، جودت؛ مرعي، توفيق. (1985). تخطيط المناهج وتطويرها، وزارة التربية والتعليم وشئون الشباب، سلطنة عُمان.

اللقاني، أحمد حسين. (1989). المناهج بين النظرية والتطبيق. القاهرة، عالم الكتب.

نور الدين، وداد عبد السميع. (2003). التصورات المستقبلية لموجهات ومعلمات العلوم حول أهمية توافر المكونات الأساسية في مرشد معلمة العلوم في المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد 4، العدد 1، ص ص: 199– 228.

هندي، صالح؛ عليان، هشام. (1989). دراسات في المناهج والأساليب، ط 5، كلية عمان، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية

English, F. (1987). It's time to abolish conventional curriculum guides, Educational leadership. Vol (44), No. 4, pp. 50-52.

Poole, M. and Okeafor, K. (1989). The effects of teacher efficacy and interactions among educators on curriculum implementation, Journal of curriculum and supervision, Vol(4), No. 2, pp. 146-161.

Stevens, J.P. (1996). Applied multivariate statistics for the social sciences. (3rd ed). NJ: Lawrence Erlabaum.

Zahais, J. and Barnard, D. (1981). Curriculum anarchy: managing the unmanageable, Educational leadership. Vol (39), No. 2, pp. 128-129.