جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY

درجة تمثيل كتاب التربية الإسلامية للصف السابع للأسس النفسية للمنهاج في الكويت (دراسة تحليلية)

The Degree of Representing the Islamic Education Textbook of the Seventh Grade to the Psychological Foundations of Curriculum in Kuwait (Analytical Study)

إعداد

غياض صاخر العنزي

إشراف

الأستاذ الدكتور محمود الحديدي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص المناهج وطرق التدريس

قسم الإدارة والمناهج

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

2013

تفـويـــض

أنا غياض صاخر العنزي، أفوض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقياً والكترونياً للمكتبات أو المنظمات أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاســـم : غياض صاخر العنزي

التاريخ : ٢٨/ ١/ 2014 م

التوقيع :

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها

(درجة تمثيل كتاب التربية الإسلامية للصف السابع للأسس النفسية للمنهاج في الكويت)

وأُجيزت بتاريخ : ٢ / ٢ / 2014 م

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
الأستاذ الدكتور: محمود الحديدي	مشرفاً	.....
الأستاذ الدكتور: جودت المساعيد	رئيساً	.....
الأستاذ الدكتور: أحمد الكيلاني	عضواً/ ممتحناً خارجياً	.....

إهداء

أهدي عملي هذا إلى من غرس في قلبي حب العلم

والعمل فكان نعم القدوة والسند إلى أستاذي

الاستاذ الدكتور الفاضل

محمود الحديدي

وإلى والدي ووالدتي رحمهما الله

والى أبنائي رعاهم الله،

وإلى كل من مد لي يد العون والمساعدة لإنجاز هذا

العمل.

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء و المرسلين، يسعدني أن أتقدّم بجزيل الشكر والامتنان إلى أستاذي الفاضل الدكتور محمود الحديدي لما قدمه من عون في إخراج هذا البحث إلى حيِّز الوجود، كما أتقدم بالشكر إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بالموافقة على مناقشة هذه الرسالة.

كما لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر لمحكمي أداة الدراسة.

وأخيراً أقدم خالص شكري لكل من مد لي يد العون ولم يتسع المقام لذكره.

فجزى الله الجميع عني خير الجزاء.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
العنوان	أ
التفويض	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
الإهداء	د
شكر وتقدير	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ح
قائمة الملاحق	ط
الملخص باللغة العربية	ي
الملخص باللغة الانجليزية	ك
الفصل الأول: مقدمة الدراسة	**1**
تمهيد	**1**
مشكلة الدراسة	**3**
هدف الدراسة وأسئلتها	**3**
أهمية الدراسة	**4**
مصطلحات الدراسة	**4**
حدود الدراسة	**5**
محددات الدراسة	**5**
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**6**

الإطار النظري	**6**
الدراسات السابقة ذات الصلة	**29**
تعقيب على الدراسات السابقة	**44**
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	**46**
منهج الدراسة	**46**
مجتمع الدراسة	**46**
عينة الدراسة	**46**
أداة الدراسة	**46**
المعالجة الإحصائية	**49**
الفصل الرابع: نتائــج الدراســة	**50**
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	**59**
مناقشة النتائج	**59**
التوصيات	**73**
قائمة المراجع	**74**
أولاً : المراجع العربية	**74**
ثانياً : المراجع الأجنبية	**80**
الملاحق	**82**
أداة الدراسة بصورتها الاولية	**82**
أسماء المحكمين	**88**
أداة الدراسة بصورتها النهائية	**89**

قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
1	معامل الاتفاق بين المحللين لكل مجال من مجالات الأداة وللأداة ككل بحسب معادلة هولستي للثبات.	**48**
2	معايير الأسس النفسية المتعلقة بمجالات الدراسة	**51**
3	التكرارات والنسب المئوية لتمثيل كتاب التربية الإسلامية للصف السابع للأسس النفسية للمنهاج في الكويت	**54**

قائمة الملاحق

رقم الملحق	الموضوع	الصفحة
1	أداة الدراسة بصورتها الاولية	**84**
2	قائمة بأسماء المحكمين	**90**
3	أداة الدراسة بصورتها النهائية	**91**

درجة تمثيل كتاب التربية الإسلامية للصف السابع للأسس النفسية للمنهاج في الكويت

إعداد

غياض صاخر العنزي

إشراف

الأستاذ الدكتور محمود الحديدي

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف السابع في دولة الكويت، والى معرفة مدى تمثيل كل مجال من المجالات الستة (النمو المعرفي، والديني، والاجتماعي، والانفعالي، وحاجات الطلبة، وميول واتجاهات الطلبة)، وتم استخدام المنهج الوصفي (تحليل المحتوى)، واختير كتاب الصف السابع كعينة للدراسة، وتم تحليل محتوى الكتاب وفق مجموعة من المعايير ذات العلاقة بالأسس النفسية لكل مجال من مجالات الدراسة الستة، وتم معالجة بيانات الدراسة باستخدام التكرار والنسب المئوية من المعيار والنسبة المئوية لكل مجال من المجموع الكلي للأسس النفسية، وأظهرت نتائج الدراسة أن كتاب التربية الإسلامية للصف السابع في الكويت يمثل الأُسس النفسية للمنهاج بدرجات متفاوتة، إذ جاءت المجالات مرتبة تنازلياً كالآتي: النمو الديني وبنسبة مئوية (23.67%)، النمو المعرفي وبنسبة مئوية (22.44%)، ميول واتجاهات الطلبة وبنسبة مئوية (16.78%)، النمو الانفعالي والوجداني وبنسبة مئوية (15.02%)، حاجات الطلبة وبنسبة مئوية (13.25%)، النمو الاجتماعي وبنسبة مئوية (8.83%)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها ضرورة زيادة الاهتمام من قبل مخططي المناهج بالمجالات الخاصة بالنمو الاجتماعي وحاجات الطلبة، وضرورة عمل توازن في مراعاة الأسس النفسية في جميع المباحث الدراسية.

The Degree of Representing the Islamic education textbook of the seventh grade to the Psychological Foundations of Curriculum in Kuwait (Analytical Study)

Prepared by

Ghayad Sakher Al-Eanizi

Supervised by

Prof . Mahmoud Al-Hadidi

Abstract

This study aimed to analyze the content of the Islamic education book for the seventh grade in the State of Kuwait, and to know the degree of representing of each field of the following six fields (cognitive development, religious, social, emotional, the needs of students, and students' attitudes and tendencies), and the descriptive approach has been used (content analysis), and the seventh grade textbook was chosen as a sample for the study, the analysis of the textbook content was analyzed according to a set of criteria related to the psychological foundations for each of the six fields of study, and the data was processed by using repetition and the percentages of the criterion and the percentage for each field to the total number of psychological foundations, the results showed that the Islamic education textbook of the seventh grade represent the psychological foundations of curriculum in Kuwait with varying degrees, they came in descending order as follows: Religious growth with (%23.67) percentage, cognitive development with (%22.44) percentage, tendencies of the students with (%16.78) percentage, the growth of emotional and sentimental with (%15.02) percentage, the

needs of the students with (%13.25) percentage, social growth with (%8.83) percentage, and the study concluded a set of recommendations, the most important are the need for increasing attention by curriculum planners for the fields of social growth and students needs, and the need for making balance in representing psychological foundations in all study subjects.

الفصل الأول

خلفيتها الدراسة وأهميتها

تمهيد:

مع التقدم الهائل في كافة الميادين التربوية تزايد الإهتمام بدراسة الطبيعة السيكولوجية للطالب كونه محور العملية التربوية, حيث أكدت البحوث والدراسات على الجانب النفسي في عملية التعلم والتعليم والتي تتحدد في مراعاة المناهج لنضج الطلبة, وميولهم, وإهتماماتهم, وقدراتهم, وسلوكهم, وخبراتهم السابقة, والفروق الفردية, وإثارة الدافعية والتشويق, لذا يجب بناء مناهج معاصرة لتعليم الطلبة وفق أسس منطقية ونفسية مدروسة, تقوم على التحدي والإثارة والمتعة منطلقةً من احتياجات الطلبة ومتمشيةً مع استعداداتهم وقدراتهم.

إن المخرجات المثالية للخطة التعليمية الفعالة يجب أن لا تكون لتعليم الطلبة ما يجب أن يعرفوه لمسايرة الحياة المعاصرة فحسب, بل يجب أن تخدم حاجاتهم النفسية والشخصية الخاصة كأفراد. لذا فالتخطيط الفعال يتطلب مادة تعليمية مصممة بطريقة تقلل من القلق والإحباط النفسي معتمدة على أسس بناء المناهج وتطويرها, وهذا يضع مخططي المنهاج ومصممي التعليم ومنفذيه أمام تحديات كبيرة ليتعرفوا إلى خصائص الطلبة والى احتياجاتهم وقدراتهم ويحللوا المحتوى التعليمي (الحيلة, 2012), ومن المعروف أن الطالب هو محور العملية التربوية, وتهدف المناهج إلى تربيته وتعديل وتغيير سلوكه, ومن هنا لا بد من مراعاة أسس النمو ومراحله وأسس التعلم ونظرياته في وضع المنهاج وتنفيذه (هندي وعليان, 2001؛ فرحان ومرعي, 2009), وفي ضوء المكتشفات السيكولوجية الحديثة فالمناهج أخذت تهتم بشكل بالغ بالأساس النفسي للمنهاج فركزت على الانطلاق في التعليم من نظريات التعلم والتعليم الحديثة التي ركزت على الأسس النفسية في العملية التعليمية التعلمية مثل الإهتمام بالدور الايجابي الفاعل للمتعلم,

واستخدام التعزيز والإثارة, والإثابة, والانطلاق من احتياجات المتعلمين وميولهم وقدراتهم, والتركيز على استخدام التفكير بمستوياته وأنماطه المختلفة, وإعطاء الفرصة للمتعلمين أن يختاروا ما يناسب قدراتهم وإهتماماتهم (مرعي والحيلة, 2009؛ هندي وعليان, 2001), وأثبتت الدراسات النفسية ضرورة مراعاة الأسس النفسية في المنهاج من ميول المتعلم وحاجاته وقدراته حتى يبنى طالب متكامل الشخصية (التل, وآخرون, 2008).

ولقد أولت مناهج التربية الإسلامية أهمية كبيرة للجانب النفسي سيما أن هدف التربية الإسلامية الشامل هو الإنسان بجميع جوانب شخصيته المتكاملة النفسية والمعرفية والروحية والجسدية، وكما تعهدت مناهج التربية الإسلامية تلك الجوانب بالتربية، فإنها استهدفت في الوقت نفسه تكاملها في حركة نموها وتناسقها، بحيث يصبح الإنسان متزناً في شخصيته ذا نظرة شمولية للأمور في الحياة (حلس، 2008)، كما تتولى مناهج التربية الإسلامية أيضاً عملية إعداد الإنسان من جميع جوانب شخصيته بصورة متكاملة ومتوازنة، في إطار العقيدة الإسلامية، وشريعتها وقيمها، لتكون شخصية مهتدية مكتملة تتمثل فيها سمات الشخصية الإسلامية التي تعمل ضمن مجتمعها لعمارة الارض وفق منهج الله تعالى (ريان، 2002).

وبذلك يتوجب على المختصين ببناء المناهج وتطويرها الإهتمام بالنواحي السيكولوجية للطالب، وبناء المناهج وتطويرها بما يتوافق وبيئة المتعلمين وخصائصهم، وهذاكلهُ يؤكد أهميةَ دراسة مدى تمثيل المنهاج للأسس النفسية ومن هنا جاءتْ هذه الدراسة للوقوف على درجة تمثيل كتاب التربية الإسلامية للصف السابع للأسس النفسية للمنهاج في الكويت تحديداً (دراسة تحليلية).

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحث كونهُ يعمل معلماً لمادة التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في دولة الكويت، عدم وجود قائمة مكتوبة بالأسس النفسية التي يجب أن تراعيها كتب التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة في الكويت, ولدى سؤال الباحث للمعلمين حول الأُسس النفسية التي يجب أن يتمثلها المنهاج، لاحظ تفاوتاً في تقديرات المعلمين لدرجة مراعاة كتب التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة للأسس النفسية للمنهاج، وللتأكد من ذلك قام الباحث بالرجوع إلى وزارة التربية والتعليم في الكويت والسؤال عن الأسس النفسية الواجب توافرها في منهاج التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة تبين انه لا يوجد هناك أسس مكتوبة وإنما هناك آراء شخصية, لذا تبلورت مشكلة الدراسة لدى الباحث في ضرورة التعرف على درجة تمثيل كتاب التربية الإسلامية للصف السابع للأسس النفسية للمنهاج في الكويتتحديداً .

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة تمثيل كتاب التربية الإسلامية للصف السابع للأسس النفسية للمنهاج في الكويت, وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما معايير الأسس النفسية للمنهاج الواجب توافرها في كتاب التربية الإسلامية للصف السابع في دولة الكويت؟

2. ما درجة تمثيل كتاب التربية الإسلامية للصف السابع لمعايير الأسس النفسية للمنهاج في الكويت؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تعالجه، إذ تعالج موضوعاً على قدر من الاهمية قلَّ تناوله في الدراسات السابقة في الكويت – على قدر إطلاع الباحث، وتكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

1. التعرف إلى درجة تمثيل الأسس النفسية في كتاب التربية الإسلامية للصف السابع في دولة الكويت التي سيبنى في ضوئها منهاج التربية الاسلامية.

2. يُؤمَّل أن تسهم هذه الدراسة في مساعدة مخططو المناهج في عملية تطوير كتب التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة ومناهجها من خلال تحديد مواطن القوة وجوانب الضعف في هذه الكتب بالنسبة لعلاقتها مع الأسس النفسية للمنهاج.

3. يُؤمَّل أن يستفيد معلمو التربية الإسلامية في تعَّرُف معايير الأُسس النفسية التي يجب مراعاتها في التدريس.

مصطلحات الدراسة:

– **الأسس النفسية:** "هي المبادئ التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه وحاجاته وقدراته واستعداداته, وحول طبيعة عملية التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهاج وتنفيذه" (مرعي والحيلة, 2009، 154).

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها قائمة معايير الأسس النفسية للمنهاج التي ستتضمنها أداة الدراسة.

– **كتاب التربية الإسلامية للصف السابع:** كتاب التربية الإسلامية للصف السابع الذي أقرته وزارة التربية والتعليم الكويتية ليدرس في مدارسها للعام الدراسي 2014/2013.

حدود الدراسة:

- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2014/2013.

محددات الدراسة: سيتم تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

1. اقتصرت هذه الدراسة على كتابي التربية الإسلامية (الفصل الأول والثاني) للصف السابع بما فيها الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة.

2. اقتصرت هذه الدراسة على قائمة معايير الأسس النفسية التي تم اشتقاقها وتطويرها لتحقيق أهداف الدراسة بعد التأكد من صدق وثبات تحليلها.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

تضمن هذا الفصل عرضاً للأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة وعلى النحو الآتي:

أولا: الأدب النظري

تناول الأدب النظري موضوعات تتعلق بتحليل المضمون، والكتاب المدرسي، والمنهاج وعناصر وأسسه، وعلاقة المنهاج بطبيعة المتعلم السيكولوجية، والجوانب السيكولوجية الواجب مراعاتها عند بناء المناهج، ونظريات التعلم، والتنظيم السيكولوجي كالآتي:

تحليل المضمون/ المحتوى (content Analysis):

يُعرف تحليل المحتوى بأنه أسلوب كمي ومنهجي وموضوعي لوصف وتحليل محتوى الاتصال، ويتفق جميع العاملين في ميدان تحليل المحتوى انه أسلوب كمي في البحث، ويستند التكميم على مُلَدَّمةٍ مفادها أن الأفكار المهمة بالنسبة لمجتمع ما تتكرر أكثر ما تتكرر الأفكار الأقل أهمية، وتسعى دراسات تحليل المضمون في التربية إلى تعَّرف واقع الكتاب المدرسي من حيث مدى تقيد المؤلف ببعض المعايير، أو لمعرفة مدى سهولة قراءة الكتاب، أو لمعرفة نوعية النشاطات العقلية التي يستخدمها الكتاب إلى غير ذلك، لذا يقوم باختيار مجموعة من الكتب من بين كتب مستوى معين، ومن ثم اختيار عدد من الفصول، أو الصفحات، أو الفقرات من كل كتاب، ثم يقوم الباحث بتطبيق نظام معين أو أسلوب معين لتحليل المحتوى، وتتجمع لديه بيانات كثيرة ينظمها ويحللها ويتوصل من خلالها إلى نتائج تتعلق بالأسئلة أو فرضيات الدراسة (عودة وملكاوي، 1992).

ويستطيع الباحث تحديد وحدة التحليل المناسبة وفقا لغرض الدراسة، وهناك خمسة وحدات تحليل وهي: الكلمة: وهي أصغر وحدة تحليل. والفكرة (Theme): وهي سلسلة من الوحدات

تكون موقفا يتعرض له شخص واستجابته لذلك الموقف ونتائج استجابته. الشخصيات: وتستخدم غالبا في تحليل محتوى الأفلام والمسلسلات التلفزيونية، والزمن والمساحة: وذلك من خلال حساب الزمن أو المساحة التي تمنحها جهة ما (مثل الصحافة) لموضوع ما. الفقرة: وتعتمد على تحليل الإهتمام النسبي مثل تحليل نسب عدد الكتب الموجودة في كل مجال في مكتبة ما.

ويبدأ تحليل المحتوى بتحديد الهدف من التحليل، وتحديد المجتمع وعينة الدراسة، ثم تحديد وحدة التحليل وطبيعة الفئات التي سيحلل بموجبها، ثم كيفية معالجة البيانات إحصائياً (التل وآخرون، 2006).

الكتاب المدرسي:

وُصف الكتاب المدرسي بأنه نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشتمل على عدة عناصر: هي الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف التربوية المتوقعة كما حددها المنهج، والكتاب هو مسرح عمليات المنهج: عمليات التصميم والتنفيذ والتقويم والتطوير، وبذلك سيعكس الكتاب في النهاية كل سلبيات التربية والتعليم وايجابياتها (مرعي والحيلة، 2009).

ويعد الكتاب المدرسي ذي أهمية كبيرة لكل من الطالب والمعلم، فتكلفته منخفضة نسبياً، ويسهل حمله ونقله، ويسهل الوصول لمعلوماته، ويسهل للطالب سرعة إكتساب المعلموات وفق قدراته الشخصية، لذا كان محط إهتمام المختصين التربويين، فعملوا على دراسته وتحليله وتقيميه كعنصر رئيسي من عناصر المنهاج (طعيمة، 2004).

كما أجمع التربويون والمهتمون بالمناهج وتطويرها على ضرورة الكتاب المدرسي بالنسبة لكل من المعلم والطالب، فالكتاب يقدم المعلومات العلمية المنظمة، ويستند إليها المعلم في اعداده للدروس والخبرات التعليمية، لذا يمثل الكتاب الموجه الرئيسي للمعلم فاستناداً إلى الكتاب تُحدد الأهداف، وتختار الاستراتيجيات والوسائل والانشطة المناسبة لتحقيقها، وتحدد أنواع التقويم المناسبة، لذا يمكن القول ان تنفيذ عملية التعليم برمتها ترتكز على وجود الكتاب (ديك وريزر ، 2000).

لذا يجب أن تكون هناك علاقة ما بين مادة الكتاب وتنظيمه، وأن يكون محتوى الكتاب من فردات ومفاهيم ومبادئ ملائمة لمستوى نضج الطلبة العقلية والثقافية والاجتماعية واللغوية، كما يجب أن تراعي الخبرات المقدمة للطلبة حاجات التلاميذ وميولهم، وأن تكون مرتبطة بحياتهم ومجتمعهم، كما يجب ربط الخبرات التي سيقدمها الكتاب بالخبرات السابقة واللاحقة للطالب (أبو الفتوح، 2004).

لذا يتبين مما سبق ضرورة تأليف الكتب المدرسية بما يتوافق وإهتمامات التلاميذ وحاجاتهم وميولهم، وان يزخر بالانشطة وثيقة الصلة ببيئتهم، وأن يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في قدراتهم وإهتماماتهم وخبراتهم السابقة.

المنهاج:

1. مفهوم المنهاج:

وصف المنهاج بأنه مجموعة الخبرات المربية التي توفرها المدرسة للطلبة تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى التعديل في سلوكهم (فرحان ومرعي, 2009، 43).

لذا أصبح تخطيط المنهج وتنفيذه يتطلب الإجابة عن أسئلة مثل ما هي طبيعة المتعلم

والمجتمع الذي سيوضع له المنهاج؟ وما هي الطرق التدريسية المناسبة لإثارة فاعلية التلاميذ للتعلم؟ وما هي الأنشطة التي تسهل عملية التعلم؟ لذا فأن مفهوم المنهج ينطوي على جميع الخبرات المخططة التي توجدها المدرسة لمساعدة التلاميذ على بلوغ النتاجات التعليمية بأقصى درجه تسمح بها قدراتهم (مصطفى، 2000).

ومن ناحية أخرى فالمنهاج التربوي بمفهومه الحديث يساعد التلميذ على التعلم من خلال تهيئة البيئة التعليمية وليس التلقين، وتعد المعلومات قيمة بقدر ارتباطاها بواقع حياة الطالب، ويتكيف المنهج مع واقع حياة الطالب ومستقبله، كما ويراعي المنهج اتجاهات الطلبة وحاجاتهم وقدراتهم ويساعدهم على حل مشكلاتهم، ويعد المنهج بطريقة تعاونية تراعي واقع المجتمع وفلسفته، وطبيعة المتعلمين وخصائصهم، ويراعي الفروق الفردية بتنويع الأنشطة وطرق التدريس (الروسان، 2006).

2. منهاج التربية الإسلامية:

إن مفهوم التربية الإسلامية يتضح في كونها أحد الفروع علم التربية الذي يتميز بمصادره الشرعية المتمثلة بـ (القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة، وتراث السلف الصالح)، وغاياته الدينية الدنيوية، ويقوم على نظام تربوي مستقل ومتكامل، ويعتمد إعتماداً كبيراً على فقه الواقع، ولابد من متخصصين يجمعون بين علوم الشريعة وعلوم التربية، حتى تتم معالجة القضايا التربوية المختلفة من خلال معالجة إسلامية صحيحة ومناسبة لظروف الزمان والمكان، مع الأخذ بعين الاعتبار خصائص الطلبة وقدراتهم (قيطة، 2012).

ويهتم منهاج التربية الإسلامية بإعداد الفرد إعداداً كاملاً من كافة النواحي في جميع مراحل نموه، للحياة الدنيا والآخرة في ضوء المبادئ والقيم وطرق التربية التي جاء بها الإسلام (يالجن، 1998).

كما أن منهاج التربية الإسلامية منهاج متكامل يسعى إلى بناء الفرد بناء متكاملاً متوازناً من جميع النواحي جسمياً ونفسياً واجتماعياً وخلقياً وجمالياً وإنسانياً، كي يكون هذا الإنسان بشخصيته جزءًفاعلاً في بناء مجتمعه (السيد، 1988).

وتهدف التربية الإسلامية إلى إثراء حياة الطالب معرفياً بحيث تصقل الطلبة بالاساس المعرفي للعقيدة السليمة ليتحول إيمانهم من عقيدة العوام إلى عقيدة الفاهمين، ذلك باشباع حاجاتهم بالمعرفة الدينية بما يدور في خيالهم وأفكارهم تجاه دينهم، بحيث لاتؤثر عليه الأفكار الهدامة، وتصحيح الأفكار الخاطئة لديهم، وإمدادهم بالمفاهيم الصحيحة، كما تهدف وجدانياً إلى إشباع العواطف الإنسانية النبيلة لدى الطالب، ومحاربة القيم والعواطف غير المرغوبة، وتهدف سلوكياً إلى تعويدهم على العادات الحسنة المرغوبة، وتطبيقها سلوكياً في حياتهم، وتنشأتهم على حفظ وفهم أجزاء من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، وتهدف نفسياً إلى تنمية الوازع الديني، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو الدين، والتمسك به (صخي، 1995).

وتهتم مناهج التربية الإسلامية أيضاً بالتعرف على خصائص التلاميذ وطبيعتهم وقدراتهم، عند تخطيط المناهج وتنفيذها، وهذا يسهم بشكل كبير في انتقاء البرامج والأنشطة التي تناسب خصائص ومتطلبات النمو للتلاميذ، على نحو يهيء فرص النمو المتكامل والشامل لجميع جوانب شخصية الطالب المختلفة (الكلثم، 2006).

لذا فإن منهاج التربية الإسلامية تسعى لمراعاة جميع جوانب شخصية الطالب، وتقوم على تربية الفرد تربية جسدية نفسية متكاملة، وإعداد الإنسان الصالح بتربية إرادته ووجدانه وقدراته على ضبط نفسه، وتمكينه الربط بين ثقافة الاسلام وواقعه الحياتي، وتنمية تفكيره وقدراته الإبداعيه ليكون بحق شخصية إسلامية كما أرادها الله (ريان، 2002).

3. تطوير المنهج:

وفي ضوء الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي توجب تطوير المنهج ليساير التغييرات التي طرأت على كافة مجالات الحياة وخاصة فيما يتعلق بعلم النفس التربوي ونظريات التعلم، وأساليب وطرق التعلم، لذا أصبح لزاماً تطوير المنهج ليكون منهجاً عصرياً، وذلك بتخطيط الفرص التعليمية التي تمكن الطلبة من الوصول للأهداف المرغوبة، ويقاس مدى نجاح تطوير المنهج بدرجة تقدم الطلبة نحو الأهداف وهذا لا يعني أن يقاس تقدم الطالب بتقدم الطلبة الآخرين بل يقاس بمقارنته مع نفسه عبر الوقت (Audrey, Nicholls, Allen & Unwin, 1978).

ولا تتم عملية التطوير بشكل عشوائي بل تتم وفق مبادئ من أهمها مسايرة الاتجاهات العالمية وروح العصر، وأن تكون شاملة لجميع عناصر المنهاج وأسسه النفسية والاجتماعية والمعرفية والفلسفية، والموازنة بين الكم والنوع، وان تنطلق عملية التطوير من المبادئ التربوية والنفسية المتعلقة بخصائص المتعلمين وإهتماماتهم وميولهم (مرعي والحيلة, 2009).

لذا يتبين مما سبق أن عملية التطوير هي عملية شاملة تتناول جميع الجوانب التي تتصل بالمنهج وتؤثر وتتأثر به، كأهداف المنهج والخبرات الدراسية المتصلة بالكتب، والمقررات،

والأنشطة، والتجارب، وطرق التدريس والوسائل التعليمية, ووسائل التقويم؛ لذا تستلزم عملية التطوير دراسة التلميذ وبيئته دراسة متكاملة، وتحديد كل متطلباته وحاجاته.

4. عناصر المنهاج (الأهداف، والمحتوى، والطرق والأنشطة، والتقويم):

يتكون المنهاج من مجموعة من العناصر المتكاملة والمترابطة ترابطا وثيقا وتتفاعل هذه العناصر مع بعضها، ويؤثر كل عنصر بالآخر ويتأثر به، فتحقيق هدف ما يتطلب ان يكتسب التلميذ بعض المعلومات التي تساعد على اكتساب المهارة المطلوبة، وبذلك يرتبط المحتوى بالهدف ارتباطاً وثيقاً، كما ان اكتساب هذه المهارة يتطلب اختيار الطرق والوسائل التعليمية المناسبة، ومن ثم استخدام وسائل التقويم المناسبة التي بواسطتها يمكن الحكم على مدى إكساب التلاميذ للمهارة المطلوبة ، ومن هنا سيتم تناول عناصر المنهاج بشيء من التفصيل:

أ. الأهداف:

تشتق الأهداف في ضوء قدرات التلاميذ وميولهم، وإهتماماتهم، واتجاهاتهم نحو التعلم، وتشتق الأهداف أيضاً في ضوء البيئة المحلية، ويجب أن تراعي الفروق الفردية للتلاميذ، وثقافة المجتمع (Audrey, Nicholls, Allen & Unwin, 1978).

وتصنف الأهداف إلى ثلاثة أصناف: الأهداف المعرفية، والوجدانية أو الانفعالية، والنفسحركية (الأدائية).

الأهداف المعرفية: تتضمن الأهداف المعرفية مستويات مختلفة كالتذكر، والتفسير، والتطبيق، والتحليل والتركيب، والتقويم، وصنفها بلوم إلى:

التذكر: وهو قدرة الطالب على استرجاع المعلومات وتذكرها، والفهم أو الاستيعاب: وهو قدرة الطالب على التفسير أو إعادة وصف المعلومات التي اكتسبها الطالب بلغته الخاصة، والتطبيق:

وهو قدرة الطالب على استخدام أو تطبيق المعرفة في مواقف جديدة، والتحليل: وهو قدرة الطالب على تحليل الأشياء لعناصرها ومكوناتها الاصلية، والتركيب: وهو قدرة الطالب على وضع العناصر معا لتكوين كل جديد، والتقويم: وهو قدرة الطالب على إصدار أحكام أو تقديرات تستند إلى معايير أو معرفة معينة.

الأهداف الوجدانية: وترتبط بالاتجاهات والتقدير والقيم والميول وغيرها من الجوانب العاطفية وهي خمسة مستويات: التقبل، والاستجابة، وإعطاء القيمة، وتنظيم القيمة، والاتصاف باطار قيمي مركب.

الأهداف النفسحركية: وهي المتعلقة بالحركات بتعلم المهارات مثل الحركات الجسمية الكبيرة، والحركات الدقيقة المتناسقة، والتواصل غير اللفظي، والسلوك الحركي أثناء الكلام (القضاة، 2003)

ب. المحتوى:

يشمل المحتوى كل الخبرات التي تحقق النمو الشامل المتكامل المتطور للفرد؛ مثل الخبرات المعرفية والانفعالية، والنفسحركية التي يشتمل عليها المحتوى، وقد يوصف المحتوى بأنه المعرفة أو المهارات والاتجاهات، أو القيم التي يتعلمها الفرد، وهناك قواعد عامة لاختيار هذه الخبرات التعليمية مثل أن تتيح الخبرة للتلميذ أن يمارس السلوك المتضمن في الهدف، وان تلبي هذه الخبرات التعليمية ميول الطلبة، وان تكون الخبرات ملائمة للتلاميذ واستعداداتهم، وامكانياتهم، وان تراعي الخبرات الفروق الفردية بين التلاميذ، وتنمي الخبرات الاتجاهات الايجابية لدى التلاميذ مثل حب المدرسة والتعلم (إبراهيم والكلمرة، 2001).

ويولي علماء التربية أهمية كبرى لتنظيم المحتوى التعليمي لأنه يمكن التربويين من تطبيق نظريات التعلم والتعليم، ومراعاة خصائص الفرد المتعلم مثل: استعداداته، وقدراته، ونضجه،

وعمره، وخلفيته التعليمية، واتجاهاته، ومستوى دافعيته، وتساعد المعلم لان يستخدم طرقا تعليمية فاعلة ومتنوعة تتفق والطريقة التي نظمت فيها المعلومات، وتنوع الطرق يؤدي بالضرورة إلى مراعاة الفروق الفردية وتلبية ميول الطلبة، كما أن تنظيم المحتوى هو مفتاح لاسترجاع المعلومات من ذاكرة المتعلم، واستخدامها في حياته، كما أنه وسيلة جيدة لفهم ذلك المحتوى، واستيعاب ما جاء فيه من معلومات واستخدامها حسب الحاجة، ويحقق تنظيم المحتوى تحسينا في جودة التعليم ويعمل على استمراريته، ويلبي رغبات المتعلمين ويشعرهم بالرضا والارتياح، وهذا الشعور يؤثر في التعلم اللاحق وفق نظريات التعلم، كما يثير دافعيتهم نحو التعلم (الحيلة، 2012).

جـ. الأنشطة والطرق والوسائل التعليمية:

تعد الأنشطة والطرق والوسائل التعليمية ذات أهمية كبيرة لأنها تمثل مجموعة المواقف التعليمية التي يشترك فيها المعلم مع تلاميذه في تنفيذ المنهج، وفي حال حدوث نقص في الأدوات والتجهيزات والمصادر يظهر حاجز يعيق العملية التعليمية (Gallaher, 2004).

لذا الأنشطة التعليمية مكانا هاما في المنهج لان لها تأثيراً كبيرا في تشكيل خبرات المتعلم ومن ثم تعديل سلوكه، وتعمل الأنشطة في علاقات تبادلية وتفاعلية مع عناصر المنهج الأخرى، وإذا كانت الأهداف تجيب عن التساؤل لماذا نُعلِّم؟ والمحتوى يجيب عن السؤال ماذا نُعلِّم؟ فان نشاطات التعليم والتعلم هي التي تجيب عن السؤال كيف نُعلِّم؟، والأهداف الصحيحة والمحتوى الجيد لا يعني الكثير إذا لم تكون نشاطات التعلم والتعليم قادرة على إكساب التلاميذ الخبرات التربوية المرغوبة، ويعرّف نشاط التعلم والتعليم بأنه كل نشاط يقوم بع المعلم أو المتعلم أو كلاهما معا لتحقيق الأهداف التعليمية والنمو الشامل للمتعلم (مصطفى، 2000).

د. التقويم:

تعد عملية التقويم عملية أساسية وجانباً اساسيا من العملية التربوية والتعليمية، ويستخدم التقويم ليس فقط من اجل التقويم كهدف، بل من اجل تقويم الأهداف، وتحقيق أهداف وغايات تربوية متعددة وثيقة الصلة بالعملية التربوية، وهي العملية التي نحكم بها على مدى تحقيق الأهداف التربوية مثل تقويم المنهج بكافة عناصره وأسسه، إذ يمكن قياس مدى تحقيق المنهج للأهداف التي وضع من أجلها، وتقويم الكتب الدراسية كمادة علمية ومدى سهولتها أو صعوبتها، ومدى مناسبتها للمتعلمين، وتقويم أداء المعلمين، حيث يستطيع المعلم من خلال هذه العملية أن يتعرف على مدى كفائته في شرح المادة أو المقرر الذي يدرسه، وتقويم المتعلمين بهدف الحكم على قدراتهم واستعداداتهم التحصيلية في المقررات التي يدرسونها، لذا ظهر ما يعرف حالياً باختبارات الذكاء، واختبارات الميول والاتجاهات، والاختبارات الموضوعية للتحصيل، والتي أكدت على مراعاة الفروق الفردية، والقدرات المتنوعة للطلبة، وقياس تقدم التلميذ في جميع نواحي شخصيته (منصور، 2004).

لذا ينظر الى التقويم كعنصر مهم من عناصر المنهاج فهو أداة هامة من أدوات المعلم التي لا بد من إتقانها، لان التقويم يقدم تغذية راجعة للمعلم تفيده في معرفة مدى نجاحه في عمله وتقدمه في أدائه، ومدى تحقق أهداف المنهاج، ومدى تحسن اداء الطلبة، ومن هنا وصف التقويم بالهام والضروري كونه يقوم بأدوار ووظائف لا غنى عنها في العملية التعليمية (جان، 2006).

لذا يتبين مما سبق أن التقويم عبارة عن وسيلة تستخدم للحكم على كفاءة المعلم، ومدى تعلم التلاميذ وتفاعلهم مع الخبرات التي يحتويها المنهج، ويهدف إلى تحسين العملية التعليمية.

ويتبين مما سبق أيضاً ضرورة الإهتمام بعناصر المنهاج الأربعة، والنظر إلى المنهاج كنظام يتكون من مجموعة من العناصر التي تتفاعل مع بعضها لتحقيق هدف النظام، لذا يجب على المشتغلين في المناهج الإهتمام بجميع عناصر المنهاج.

5. أسس المنهج (الأسس المعرفية، والاجتماعية، والفلسفية، والنفسية):

أ. الأسس المعرفية:

تعد المعرفة أساساً لعملية النمو الإنساني فقد اعتبرت احد أهداف التربية الرئيسية، كما اعتبرت أساسا هاما من الأسس التي يجب أن يراعيها المنهج الدراسي لأن الذكاء من المميزات الأساسية للكائن الإنساني، والمعرفة هي نتاج هذا الذكاء، فواضع المنهج يجب أن يعرف ما طبيعة المعرفة التي يجب أن يشتمل عليها المنهج وما مصادر الحصول عليها، وما هي أنواع المعارف التي لها قيمة حقيقية في حياة الطالب (هندي وعليان، 2001).

كما أن لفلسفة المعرفة في التربية أهمية كبرى حيث تساعد فلسفة المعرفة على اختيار المعرفة المناسبة لتقديمها للمتعلمين من خلال المناهج، وتساعد على التدرج في التوسع المعرفي حسب المرحلة التعليمية، والتنويع في تقديم المعلومات، واختيار المعرفة التي تلائم رغبات التلاميذ وميولهم ودوافعهم (الروسان، 2006).

ب. الأسس الاجتماعية:

يمثل المنهاج جملة المعلومات والحقائق والمفاهيم والاتجاهات القيم والمهارات والنشاطات التعليمية المخططة والمنظمة تحت إشراف المدرسة لغايات تحقيق الأهداف التعليمة التي تعكس

أهداف المجتمع، وبالتالي فان على مصمم المنهاج أن يراعي ثقافة الأمة وقيمها، وطبيعة المجتمع (الخوالدة، 2004).

إذ يلعب المجتمع دورا مهما في التربية ورسم سياساتها لتناسب أهدافه، فالمجتمع هو المكان الذي يعيش فيه الإنسان فيواكب تقدمه أو تخلفه لذا فان الأسس الاجتماعية تعد ركيزة أساسية في بناء المنهاج (هندي وعليان، 2001).

جـ. الأسس الفلسفية:

تتمثل الأُسس الفلسفية بالقيم والمعتقدات ذات الصلة بالمنهاج، وتختلف الفلسفات من حيث نظرتها لطبيعة الإنسان والمعرفة والثقافة والقيم، وباختلاف الفلسفات يختلف المنهج؛ لأن المنهج يعكس فلسفة المجتمع، ونظامه وتطلعاته وحاجاته وطموحاته التي يريد أن يجسدها في نفوس أبنائه، لذا تعددت واختلفت الفلسفات باختلاف نظرتها للتعلم والمعرفة ومنها الفلسفة المثالية، والبرجماتية، والواقعية، والتصور الإسلامي (الروسان، 2006).

إذ يقوم الأساس الفكري للفلسفة المثالية على أن الحقيقة تكمن في الأفكار الموجودة في عالم السماء أو عالم المثل، وان جميع الأشياء الحقيقية تأتي من العقل، وقد انعكست مبادئ الفلسفة المثالية على الأسس العامة للتربية وهي: أن المعلم هو المسؤول عن إيجاد بيئة تعليمية نشطة، وهو المثل الأعلى، والتركيز على النمو العقلي وإشباعه بالمعلومات، وتبدأ العملية التربوية من رغبة المتعلم، وإثارة الحوافز في نفوس المتعلمين للتعلم، وضرورة تنمية شخصية المتعلم في المجالات المعرفية والروحية والخلقية؛ لذا اهتمت المناهج المثالية بمواد علم النفس والأخلاق والمنطق، واحتواء المناهج على الإرث الثقافي، وسعت المناهج إلى تحقيق الأهداف عن طريق

المحتوى المعد، والنمو الشخصي للمتعلم من خلال النشاط الذاتي وحرية الاختيار من بين الأُمور، وتحمل المسؤولية (مرعي والحيلة، 2009).

بينما إهتمت الفلسفة الواقعية بالتركيز على المعرفة المرتكزة على واقع الحياة، وأهتمت بالمعرفة أكثر من الإهتمام بميول الطلبة وإهتماماتهم، بينما تصمم المناهج بحسب الخصائص العمرية للمتعلمين، وتهتم المناهج الواقعية بتنظيم الخبرات وطريقة عرضها، بينما تؤمن الفلسفة البرجماتية بالتغيير، وتعتبر أن المحتوى لم يعد متضمنا في الكتب بل يصل إليه الطالب من خلال التفاعل مع البيئة والمعرفة، وتضمن المنهاج مواد تعطي الطالب المهارات اللازمة لحياته اليومية مثل العلوم الزراعية، والتربية المهنية، وتؤمن هذه الفلسفة بالتجربة، وأسست مبادئها التربوية على التعلم بالعمل، والتعلم باللعب واللعب بالعمل، ومراعاة الفروق الفردية، والميل إلى التجريب وحب الاستطلاع والبحث، واهتمت بميول الطلبة واتجاهاتهم وحاجاتهم، وتؤكد على الخبرة في التعلم أو تجديد الخبرة، ولم يعد الطالب في ضوء هذه الفلسفة متلقي سلبي بل عنصر نشيط باحث ومستكشف (فرحان، 1989).

وفي ضوء التصور الإسلامي للمنهاج تنقسم المناهج إلى قسمين: القسم الأول يسمى المناهج التربوية الثابتة، وهذا النوع من المناهج يحتوي القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وهذا النوع ثابت المحتوى ويتجدد في أسلوب التقديم والتفاعل والعطاء داخل الصفوف التعليمية، كما هو متجدد حسب التخطيط والتنظيم بحسب الظروف المادية والإنسانية، أّما القسم الثاني من المناهج فيحتوي على كافة المواد الدراسية التي تحتوي عليه المؤسسات التربوية؛ لذا يجب صياغة محتوى جميع المناهج الدراسية بما يتوافق والفكر التربوي الإسلامي، وتحقيق الأهداف التربوية في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، وتحديد حصة كل منهاج في ضوء مشاركته في تحقيق الأهداف التربوية المرحلية والعامة (مرعي والحيلة، 2009).

لذا يتبين مما سبق أن المناهج التربوية ترتبط بصلة وثيقة بالفلسفة، ناتجة عن الارتباط الوثيق ما بين الفلسفة والتربية، والسبب في ذلك هو أن جوهر فلسفة التربية يكمن في تطبيق الفلسفة واستخدامها في الميدان التربوي.

د. **الأسس النفسية:**

يقصد بالاسس النفسية المبادئ التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول المتعلم من حيث خصائصه النمائية في الجوانب المختلفة، وحاجاته وقدراته العقلية، واستعداداته، وحول طبيعة التعلم ونظرياته، التي ينبغي مراعاتها عند وضع المنهاج الدراسي (حمدان، 1992).

وهي مجموعة الأُسس المختصة بالخصائص النمائية للمتعلم وقدراته العقلية, واستعداداته، وحول طبيعتة التعلم ونظرياته التي ينبغي مراعاتها وسماته الموصوفة في نظريات علم النفس، والتي ينبغي مراعاتها عند وضع المنهاج الدراسي (Ladson, 2003).

- علاقة المنهج بطبيعة المتعلم السيكولوجية:

يشمل النمو جميع جوانب شخصية الإنسان الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والانفعالية وتؤثر كل واحدة من هذه النواحي بغيرها وتتأثر بها, لذا يجب ان يهتم المنهج بجميع جوانب شخصية الطالب باعتبارها أجزاء متكاملة بدلا من العناية بجانب واحد على حساب الجوانب الأخرى, والنمو عملية مستمرة ومن واجب المنهج في ذلك ان يقدم خبرات مترابطة ومتدرجة بحيث تستند على خبرات التلاميذ السابقة (هندي وعليان, 2001).

وتسعى المناهج الحديثة إلى التكيف مع بيئة التلميذ من خلال الإهتمام بميول الطفل، والمت اللازمة لنموه العقلي، وحاجاته، وإهتماماته، واستعداداته وقدراته للانخراط في العملية التعلمية (Palmade, 2001).

وتعى أيضاً إلى العناية بجميع نواحي نمو المتعلم، ومراعاة ميول التلاميذ واتجاهاتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، والإهتمام بنشاط التلميذ وايجابيته في الموقف التعليمي، وتنويع الأنشطة ومناسبتها لقدرات المتعلم، وتنويع طرق التدريس ومناسبتها لطبيعة التلاميذ وما بينهم من فروق فردية، ومساعدة كل تلميذ على النمو بالقدر الذي تهيئه له قدراته واستعداداته، واستثارة دوافع التلميذ نحو التعلم، وتقويم مختلف جوانب النمو لدى المتعلم (مصطفى، 2000).

لذا يتبين مما سبق ضرورة مراعاة المناهج للاسس النفسية والإهتمام بالقضايا السكولوجية الخاصة بالمتعلم من خلال فهم خصائص الإنسان وحاجاته التي يرمي إلى إشباعها، وميوله، ومستوى نضجه، وتأسيساً على ما سبق سيتم تناول علاقة المنهج بطبيعة المتعلم السيكولوجية من خلال تناول الموضوعات التالي: (النمو ومطالبه، والتنظيم السيكولوجي، ونظريات التعلم، والجوانب السيكولوجية الواجب مراعاتها عند تخطيط وتصميم وتنفيذ المنهاج).

- النمو ومطالبه:

تختلف حاجات وميول الطلبة باختلاف مراحل نموهم، لذا فإن دراسة مراحل النمو لها أهمية خاصة بالنسبة للمشتغلين في ميادين العلوم الإنسانية والتربوية، إذ أن النمو عملية يتم بها النضج بالتدريج في جانبين هما الجانب التكويني الذي يحتوي على الطول والوزن والعرض والشكل والاعضاء الداخلية والخارجية وما شابه، والنمو الوظيفي الذي يحتوي على نمو الوظائف التي يستطيع الفرد بها القيام ككائن حي بتوظيف هذا النمو التكويني وحثه على العمل أو الفعل، وهنا تبدا الأجهزة التكوينية بالعمل فينمو التفكير والتخيل والتذكر والادراك، وتبدأ تتوسع مدارك الفرد، وتترافق أيضا مع النمو النفسي االلفرد ومحاولة تحديد شخصيته وإهتماماه وميوله، والتي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تخطيط المناهج وبنائها (ناصر، 2004).

كما أن النمو عملية مستمرة، ويظهر كتغير تدريجي يبدأ من الميلاد ويستمر طوال الحياة، وتأسيساً على ما سبق يمكن عمل تخطيط طويل المدى للمناهج بحيث تتفق مع الأهداف التربوية والأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية والمؤثرات البيئية (Guthrie & Power, 1990).

لذا يمكن تحديد مطالب النمو التي يجب مراعاتها بما يلي:

- مطالب جسمية: مثل العناية الصحية بالفرد أو المجتمع، وتنوع النشاط البدني.

- مطالب النمو العقلي: مثل اكتساب المفاهيم الاجتماعية والسياسية والعلمية اللازمة، وتنويع المواد الدراسية، وتوفير الفرص التعليمية المتنوعة.

- مطالب النمو الاجتماعي: الإعداد للحياة الأسرية، وإعداد الأَفراد لقبول أدوارهم في المجتمع (الروسان، 2006).

- التنظيم السيكولوجي:

يجب على المختصين بتخطيط المناهج المدرسية وتطويرها تنظيم المنهاج وفق المبادئ النفسية لبناء المنهاج، إذ يجب دراسة سيكولوجية المتعلم وعلاقتها بالمناهج التربوية من خلال دراسة خصائص المتعلم النفسية، وكيفية تعلمه، وكيفية حدوث عملية التعلم، والعوامل المؤثرة في نموه، وبيئته وحاجاته (الخوالدة، 2004).

والسبب في ذلك أن للتربية قطبان أساسيان هما التلميذ بخصائص نموه، والمجتمع بأهدافه وطبيعته، لذا حاول المنهج الحديث مراعاة نمو التلاميذ وتتبع هذا النمو وتدرج معهم وفقا لمراحل نموهم المختلفة، فأصبح من الضروري الإلمام بكل الدراسات السيكولوجية لوضع الأهداف التي تتمشى مع مستوى التلاميذ وخصائص نموهم في كل مرحلة تعليمية، فقد تكون الأهداف جيدة والمحتوى جيد ولكن ليس بمستوى التلاميذ، لذا ينبغي على المشتغلين بالمناهج معرفة النواحي الخاصة بنمو التلاميذ للاستفادة منها في وضع الأهداف، واختيار المحتوى، وانتقاء الوسائل التعليمية وأدوات التقييم سيما أن التربية هي الحياة والحياة نمو؛ فإذاً التربية نمو؛ لذا يجب أن يتماشى المنهج مع نمو التلاميذ الحركي، والانفعالي، والاجتماعي، ويجب على المنهج أيضاً أن يثير إهتمامات المتعلمين، ويراعي الفروق الفردية فيما بينهم، ويتمشى مع قدراتهم على التفكير، فقدرات الخيال والتذكر تختلف باختلاف مراحل النمو (إبراهيم والكلمرة، 2001).

- نظريات التعلم:

يوجد علاقة حقيقية بين علم النفس وعلم التربية ولقد أسهم التقدم الذي أحرزه علم نفس الطفل حديثا في تطوير علوم التربية بشكل ملموس، وعلى الرغم من الأبحاث والدراسات الناجحة التي أجراها المختصون أمثال بياجييه وفالون يبقى الباب مفتوحا لمزيد من البحوث والدراسات في

مجال تكييف التعليم مع مراحل نمو الطفل المختلفة، ولقد تجاذبت هذا المجال نظريات مختلفة في أوقات مختلفة عُرفت باسم نظريات التعلم (Palmade, 2001).

ونظريات التعلم هي محاولات قام بها العلماء لتفسير ظاهرة التعلم، وتحديد العوامل التي تؤثر بها، وقد قامت هذه النظريات بناء على تجارب تم إجراؤها على الإنسان والحيوان، ومن أهم نظريات التعلم: النظرية السلوكية أو الإرتباطية، نظرية التعلم المعرفي، ونظرية الملكات العقلية:

نظرية التعلم المعرفي: يرى الفلاسفة العقليون (الجشتالتيون) أن العقل أداة التعلم الأولى وينظرون إلى العقل على انه يتكون من مجموعة من البنى العقلية وقامت على هذه النظرية المدرسة النفسية المعرفية، وينزعون أصحاب هذه النظرية إلى افتراض وجود عدد من الحقائق تبرهن على نفسها بنفسها ويحدث التعلم وفقا لهم بالاستبصار وفجأة وطبقا لقوانين تعلمية مثل قانون التقارب الذي نص على أن عناصر المجال الإدراكي الواحد تنزع للتجمع مع بعضها طبقا لاقترابها وتجاورها، ويؤكدوا على أن التعلم يحدث بطرق متعددة، بالتفكير الاستقرائي، وباكتشاف المفاهيم، وبالتطور العقلي (فرحان ومرعي, 2009).

وترى النظرية أن انتقال اثر التعلم يحدث حينما يدرك المتعلم الموقف ككل وليس كأجزاء متفرقة، وتكون عملية التعلم أكثر فاعلية عندما يوجد تشابه فعلي بين الخبرات السابقة وبين الموقف الجديد، وعندما يكون المتعلم عالي الذكاء؛ أي لديه القدرة على ربط العلاقات بين المواقف المختلفة (هندي وعليان، 2001).

نظرية الملكات العقلية: ترى هذه النظرية أن عقل الإنسان يتكون من مجموعة من الملكات أو القدرات تستقل كل منها عن الأخرى مثل ملكة الانتباه وملكة التذكر وملكة التفكير وغيرها، وتقوم

الفكرة الأساسية لهذه النظرية أن هذه الملكات يمكن تدريبها من خلال المواد الدراسية التي تناسبها، لذا تتجه هذه النظرية إلى تدريب العقل وترتيب المادة على أساس الترتيب المنطقي؛ لذا تقوم على تلقين الطلبة من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب، ومن الجزء إلى الكل، ومن الماضي إلى الحاضر، غير أن علم النفس الحديث اثبت خطأ منطلقات هذه النظرية وعدم جدواها في تنمية القدرات اللازمة للتفكير المنطقي عند الطلبة، ووجد أنها تتنافى ومنطق علم الفسيولوجيا (السامرائي وقاعود، 1995).

النظرية السلوكية أو الإرتباطية: يرى السلوكيون أن الشرطية هي الوحدة الأساسية للتعلم، أي أن المنهج من وجهة نظرهم يركز على عناصر جزئية من المحتوى وليس على الأفكار الرئيسية والمبادئ العامة، وما على الطالب إلا أن يحدد ويميز الاستجابات المرغوبة والمثيرات التي تؤدي إلى هذه الاستجابات، ثم يربط بين الاستجابة المناسبة والمثيرات عن طريق التعزيز(الروسان، 2006).

- الجوانب السيكولوجية الواجب مراعاتها عند بناء المناهج:

أ. القدرات والاستعدادات:

وتعني وصول المتعلم إلى مستوى من النضج يمكنه من تحصيل الخبرة أو المهارة عن طريق عوامل التعلم الأخرى المؤثرة، والاستعدادات نوعان هما: الاستعداد العام للمتعلم؛ ويقصد به بلوغ المتعلم المستوى المطلوب من النضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي الذي يؤهله لاكتساب خبرة ما، أّما النوع الثاني فهو الاستعداد التطوري؛ ويعني توفر الحد الأدنى من المستوى المعرفي لدى المتعلم ليؤهله لتعلم موضوع معين (السامرائي والقاعود، 1995).

لذا فإن قياس الاستعداد عند المتعلم ينصب على العناصر التي تبرز استعداده لعملية التعلم، وأصبحت دراسة القدرة العقلية، والميول والاتجاهات والرغبات، والنضج العضوي والصحة الجسمية، والخبرات السابقة للطلبة ضرورة حتمية لبناء منهج قادر على التكيف مع واقع الطلبة والمجتمع (الروسان، 2006)،

وتأسيساً على ما تقدم تلعب القدرات والاستعدادات دوراً هاماً في عملية التعلم لذا يجب على المناهج مراعاتها فيما يلي: التركيز على العمليات العقلية التي تفيد التلميذ في حياته الدراسية والعامة، ومناسبة المنهاج لقدرات التلاميذ، وتنظيم المنهج على صورة مجالات يختار التلميذ منها ما يناسب قدراته، وربط ميول الطلبة بقدراتهم واستعداداتهم، والتنويع في الأنشطة حتى يجد كل تلميذ النشاط المناسب لقدراته واستعداداته، وتخطيط التعلّم في ضوء ما لدى المتعلم من قدرات (مصطفى، 2000).

ب. الحاجات:

وصفت الحاجة بأنها حالة توتر أو اختلال في التوازن يشعر بها الفرد تجاه هدف معين يسعى إلى الوصول إليه حتى يزيل الاختلال والتوتر، أي هي حالة نقص وافتقار يزولان بتلبية الحاجة سواء كان هذا النقص مادياً أم معنوياً، داخليا أم خارجياً، وقد حدد ماسلو حاجات الإنسان بصورة هرمية أولها الحاجات الأساسية (الطعام والشراب....) وتأتي في قاعدة الهرم يعلوها الأمن والسلامة، ثم المكانة والتقدير، ثم تحقيق الذات، وتختلف حاجات المتعلمين باختلاف المجتمع الذي ينتمون إليه، وفي ضوء هذا التصور تساعد معرفة حاجات المتعلمين التربويين والمعنيين على إعداد مناهج تلائم المراحل العمرية للمتعلم وتناسبها (التل والصرايرة وصارم ومحمود و شعراوي، 2008).

لذا يتبين مما سبق أن حاجات الأَفراد تختلف باختلاف مجتمعاتهم، كما أن المناهج التي تهتم بالمجتمع وحاجاته تهتم بدراسة حاجات الأَفراد وميولهم ورغباتهم وتوجهاتهم، كما ان عدم تلبية المننهاج لحاجات الطلبة أو عدم تماشيه مع مستوى نضجهم يؤدي بالضرورة إلى عزوف الطلبة عن التعلم، أو تنمية اتجاهات سلبية تجاه المنهاج، لذا يجب ان يقد المنهاج للتلاميذ خبرات تهتم بالجانب النفسي اضافةً إلى الجسمي، والعقلي، والوجداني.

جـ- الميول والاتجاهات:

تعد تنمية الاتجاهات الايجابية من الأُمور الواجب مراعاتها عند بناء المنهج، فإذا لم تراعى اتجاهات الطلبة نحو المدرسة وعملية التعلم فقد ينمي الطالب اتجاهات سلبية تجاه عملية التعلم برمتها (إبراهيم والكلمرة، 2001).

لذا فإن عملية تنمية الاتجاهات تهتم بشعور الفرد نحو أمر ما أو موضوع ما، سواء أكان هذا الشعور ايجابياً أو سلبياً ، وبناء على هذا الشعوريُ خطط لتعليم الفرد (الحيلة، 2012).

كما تعد الميول في التربية هدفا ووسيلة في نفس الوقت، فهي هدف يسعى إلى تحقيق الخبرات التعليمية المتنوعة، وكوسيلة لأنها عامل مساعد وقوة دافعة للتعلم، ويتم تنمية الميول إذا اكتشف الطالب انه يلبي ميوله نتيجة القيام بعمل ما فيزداد ميله لهذا العمل، ويمكن ربط الخبرات التي قد لا يميل إليها الطالب بخبرات أخرى يميل إليها الطالب مثل طالب لا يميل للقراءة فيمكن ربط القراءة بحب الاستطلاع والاكتشاف، وهنا يحدث ما يسمى بالإشباع المصاحب (إبراهيم والكلمرة، 2001).

د. الدافعية والإهتمامات:

تساعد إهتمامات المتعلم ودوافعه بعملية التعلم فهي تمثل الأسس العامة لعملية اكتساب الخبرات، وتحقيق الأهداف، ويدل الدافع على علاقة قوية بين تنشيط السلوك وتوجيهه؛ أي أن الدافع يستثير السلوك ويدفع الفرد للقيام بعمل معين لإزالة حالة التوتر وإشباع الحاجات (التل والصرايرة وصارم ومحمود و شعراوي، 2008).

كما أن إثارة إهتمام المتعلم بما يتعلمه تدفعه للإهتمام بالدرس، وبالتالي تتحقق النتاجات التعليمية بشكل أسرع، ولاستثارة إهتمام المتعلم ينبغي أن تكون الخبرات التعليمية مرتبطة مع حاجات واستعدادات المتعلم، وان يشعر المتعلم بحاجة حقيقية لما يتعلمه، وان لا ينتقل المتعلم إلى موقف تعليمي آخر إلا بعد إتقانه الموقف الأول (الروسان، 2006).

هـ. الفروق الفردية:

يدرك كافة المعلمين أن التلاميذ يختلفون، وهناك إشارات يمكن من خلالها تمييز اختلافات التلاميذ، فبعض هذه الفروق تكون واضحة يسهل على المعلمين ملاحظتها بسهوله وبشكل فوري لدى رؤيتهم لفصل للمرة الأولى كالفروق الجسمية، أّما الفروق الأخرى والتي قد تتعلق بمرونة الشخصية والمزاج مثلا فمن الممكن ملاحظتها بعد فترة قصيرة نسبياً، أّما فروقا غير هذه وتلك فتتطلب من المعلمين وقت أطول لملاحظتها، وبمرور الوقت يتّعوف المعام اختلاف التلاميذ في معدل تعلمهم، واتجاهاتهم نحو التعلم ووسائله، سيما أن تلاميذ الصف الواحد اكتسبوا خبرات سابقة متفاوته بحسب تفاوت أسرهم وظروفهم (Audrey, Nicholls, Allen & Unwin, 1978)

وبهذا المعنى يمكن إيجاز مراعاة الفروق الفردية بما يلي: تنويع المحتوى والأنشطة، وتدرج المفاهيم والتعميمات التي تناسب نمو الطالب وقدراته، وبناء المناهج بطريقة تتيح للطالب اختيار ما يناسبه من المحتوى والأسلوب، وإتاحة الفرصة للطالب ليكتشف قدراته، وميوله، واستعداداته، ومراعاة أسلوب تفريد التعليم في جميع مراحل العملية التعليمية التعلمية، وتنويع الخبرات وشمولها وتكاملها لتنمية شخصية متوازنة لدى الطالب، وتنويع الوسائل التعليمية وتدرجها (السامرائي وقاعود، 1995).

خلاصة:

وتأسيساً إلى ما تقدم يستنتج الباحث أن أسس بناء المناهج تؤثر في أهداف المنهج ومحتواه وتنظيمه، وتقويمه، وتُعد الأُسس النفسية أحد هذه الأُسس، لذا إضطلعت خصائص المتعلمين بأهمية كبيرة في بناء المنهاج وتطويرها, لذا يجب مراعاة الخصائص النمائية للمتعلم من خلال ربط المنهاج بحاجاته وإهتماماته، ورغباته وميوله، ورفد المنهاج بانشطة من الواقع تتصل بحياة الطالب، وتتوافق مع مستوى نضجه، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وإثارة دافعية الطلبة على التعلم، لذا يجب تنظيم الخبرات التعليمية المقصودة في داخل المدرسة وخارجها بما يتناسب واستعدادات وقدرات الطالب، ومنحه الحق في اختيار ما يناسبه من اجل مساعدته على النمو المتكامل في جميع جوانب شخصيته، مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة المتعلم، وطبيعة المعرفة، وطبيعة المجتمع، ونظريات التعلم، لذا يمكن القول أن أخذ ألأسس النفسية بعين الاعتبار عند تخطيط وتصميم وتنفيذ المنهج يؤدي إلى تحسين عملية لتعلم والارتقاء بها، لذا يجب دراسة الأُسس النفسية والوقوف على مدى تمثيل المنهاج لها، لما تضطلع به من دور كبير في توسيع فهمنا لطبيعة الفرد وميوله، واتجاهاته, ودوافعه ولطبيعة عملية التعلم ذاتها.

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة:

يعد الاطلاع على الدراسات السابقة والإسترشاد بها ضرورياً لمقارنة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة وبيان موقعها منها؛ لذا تم تناول مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بالأسس النفسية موضوع الدراسة، إذ تم ترتيبها حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وكما يلي:

دراسة **السمير (1994)** والتي هدفتَ عَرُّف مدى مراعاة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى للأسس النفسية للمنهاج من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون منهاج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة للعام 1995/1994م والبالغ عددهم (235) معلما ومعلمة، وتم اختيار عينة بالطريقة العشوائية البسيطة تكونت من (94) معلما ومعلمة وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تكونت من (85) فقرة توزعت على أربعة مجالات، وأظهرت نتائج الدراسة أن كتاب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى يراعي بدرجة عالية مبادئ النمو لدى التلاميذ وتعنى هذه النتائج أن الكتب الثلاثة تحرص على تحقيق النمو المتكامل لشخصية التلميذ من الجوانب المختلفة، وعلى مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وكما أظهرت أن الكتب الثلاث تراعي بدرجة عالية الخصائص النمائية للتلاميذ، وتراوحت بدرجة مراعاتها للجوانب السبعة لهذا المجال، وتبين أن كتاب الصف الأول يراعي بدرجة عالية خصائص النمو العقلي والجسمي والخلقي والاجتماعي واللغوي والإدراكي، فيما يراعي بدرجة متوسطة مرتفعة خصائص النمو الانفعالي للتلاميذ. كما تبين أن كتاب الصف الأول والثاني يراعي بدرجة عالية خصائص النمو العقلي والجسمي والانفعالي ولاجتماعي واللغوي والإدراكي للتلاميذ، فيما يراعي بدرجة متوسطة مرتفعة خصائص النمو الخلقي الروحي. وتبين أن كتاب الصف الثالث يراعي

بدرجة عالية خصائص النمو العقلي والاجتماعي واللغوي والإدراكي للتلاميذ، فيما يراعي بدرجة متوسطة مرتفعة خصائص النمو الجسمي والانفعالي للتلاميذ, وكما أظهرت نتائج الدراسة أن الكتب الثلاث تراعي بدرجة عالية حاجات التلاميذ, وتعني هذه النتائج أن الكتب الثلاثة تلبي حاجات التلاميذ الأساسية، وحاجاتهم إلى الشعور بالأمن والانتماء للوطن والأمة وبالاحترام والتقدير, وتشبع حاجاتهم إلى الفهم والمعرفة والى التحلي بالصدق والإخلاص والتعاون والمساواة والتنافس الشريف. وتبقى الكتب الثلاثة بحاجة إلى المزيد من التأكيد على الحاجة إلى الإسلام وتحقيق الذات واثبات الهوية للتلميذ. وتبين من نتائج الدراسة لان كتاب الصف الأول والثالث يراعيان اتجاهات التلاميذ بدرجة متوسطة مرتفعة فيما يراعي كتاب الصف الثاني بدرجة عالية اتجاهات التلاميذ.

دراسة **والتر(Walter, 1996)** والتي هدفت تَعَرُّف مدى تمثيل كتب المرحلة الأساسية للأسس النفسية من وجهة نظر المعلمين, وفي ضوء تحقيق أهداف الدراسة اختيرت عينة عشوائية مكونة من (336) من معلمي المرحلة الأساسية وتم استطلاع أرائهم من خلال استبيان مكون من (63) فقرة، وكانت أهم نتائج الدراسة عدم توافر الأسس النفسية بدرجة متساوية وندرة وجود بعض الأسس النفسية مثل معايير السلوك الوجداني أو الانفعالي, وأوصت الدراسة بإعادة النظر في بناء مناهج تلك المرحلة.

دراسة **شرمان (1998)** والتي هدفت تعرف تقدير معلمي ومشرفي مبحث الفيزياء لمراعاة أسس منهاج الفيزياء للصفوف التاسع والعاشر والأول ثانوي للمرتكزات الفلسفية والنفسية والاجتماعية ضمن خطة التطوير التربوي في الأردن, واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والإستبانة كأداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي مبحث الفيزياء لصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر وقد بلغ عددهم (395) معلماً ومعلمة, وتم إختيار عينة عشوائية تكونت

من (220) معلماً ومعلمة, وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس, في حين أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي, والتخصص وعدد سنوات الخبرة في التعليم, وأظهرت أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في المرتكزات الفلسفية والنفسية والاجتماعية ولصالح المعلمين من حملة شهادة مؤهل تربوي بعد البكالوريوس, ووجود فروقاً ذات دلالة إحصائية لاستجابات المعلمين تعزى لمتغير التخصص وعلى جميع مرتكزات بناء منهج الفيزياء ولصالح تخصص الكيمياء والأحياء, ووجود فروقاً ذات دلالة إحصائية لاستجابات المعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة وعلى جميع مرتكزات بناء منهج الفيزياء ولصالح المعلمين ذوي الخبرة 6-10 سنة.

دراسة **عبد الخالق (1998)** والتي هدفت تقويم كتابي الفيزياء في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظات فلسطين الشمالية من خلال تَعَرُّف تنمية الكتاب لاتجاهات الطلبة النمائية، ووسائل تقويم الكتاب، والأساليب والوسائل والأنشطة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الصف التاسع والعاشر الذين يدرسون مبحث الفيزياء في المدارس الحكومية التابعة لمحافظات الشمال في فلسطين، وقد بلغ عددهم (344) معلم ومعلمة موزعين على (196) مدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (260) معلما موزعين على (154) مدرسة حيث تم توزيع الاستبانة على جميع عينة الدراسة واعتبر أن المعلمين الذين استجابوا هم عينة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة ان التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات معا كانت أعلى من المستوى المقبول تربويا وبدلالة إحصائية (a=.05) لكل كتاب من كتابي الفيزياء، ولكل مجال من مجالات الدراسة. وأظهرت كذلك نتائج الدراسة، أن الأساس النفسي (تنمية اتجاهات الطلبة) والذي تفرع إلى الفقرات التالية (ينمي كتاب الفيزياء اتجاهات ايجابية نحو

الفيزياء، يوفر كتاب الفيزياء عنصر التشويق في وحداته، يبرز جمال وتنسيق الموضوعات الفيزيائية، يثير الكتاب إهتمام الطالب بالتخصص، يوضح كتاب الفيزياء دور الفيزياء في الحياة العملية) كان المجال الوحيد الذي نال تقدير (عالي) في كل من كتاب التاسع والعاشر الأساسي ين وبنسبة (76%) و(75%) على التوالي، وأوصت الدراسة تضمين مقدمة كتاب الفيزياء ما يشير إلى حاجات المتعلمين وإهتماماتهم لتكون مرشداً لمعلم المادة.

دراسة **أبو صعيليك (1999)** والتي هدفت تعرف الأسس النفسية المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسية في الأردن, واستخدمت الدراسة طريقة تحليل المحتوى, حيث قام الباحث بتطوير تصنيف الأسس النفسية في موضوع الدراسة بعد التأكد من صدقه وثباته, وتمثلت عينة الدراسة من عدد من الوحدات الدراسية المقررة في الكتب, وأظهرت نتائج الدراسة أن توزيع الأسس النفسية على مجالاتها في الكتب الثلاثة لم يكن متوازنا إذ تكررت الأسس النفسية متفرعة عن مجال " خصائص النمو اللغوي" في كتاب الصف الرابع (282) مرة, وفي كتاب الصف الخامس تكررت (551) مرة, وتكررت في كتاب الصف السادس (711) مرة, وتكررت الأسس النفسية متفرعة عن مجال " خصائص النمو الجسمي" في كتاب الصف الرابع (35) مرة, وفي كتاب الصف الخامس تكررت (54) مرة,وتكررت في كتاب الصف السادس (21) مرة, أما الأسس النفسية متفرعة عن مجال "خصائص النمو الديني" في كتاب الصف الرابع (21) مرة, وفي كتاب الصف الخامس تكررت (116) مرة, وتكررت في كتاب الصف السادس (59) مرة، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن توزيع الأسس النفسية على مجالاتها في كتب عينة الدراسة لم يتبع نظاما معينا في التوزيع بل أن العشوائية هي السمة الغالبة على هذا التوزيع في الكتب المدرسية.

دراسة **تشيبو** (**Chipo, 2001**) التي استهدفت فيها استطلاع آراء المعلمين الزيمبابويين, حول الأسس الواجب تمثيلها للمنهاج, واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي, والاستبانة كأداة للدراسة, وتم اختيار عينة عشوائية تكونت من ثمانية مدارس في زمبابوي, وتم توزيع الاستبانات وكان عدد الاستبانات المستردة هي (114) استبانة, أي بمعدل (75%) من الاستبانات الموزعة, وكان هناك إجماع في اعتقادات المعلمين في غالب فقرات الاستبانة, وتوصلت الدراسة إلى نتائج جديرة بالملاحظة أهمها التركيز على الأسس النفسية للمنهاج بحيث تتوافق المواضيع التعليمية المتضمنة في المنهاج مع رغبات وميول الطلبة.

دراسة **الابراهيم. (2002)**والتي هدفت تَعَرُّف مدى مراعاة كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية للأسس النفسية للمنهج، واستخدمت الدراسة طريقة تحليل المحتوى، والاستبانة كأدوات للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين يقومون بتدريس منهاج اللغة العربية للصفين الأول والثاني ثانوي للعام الدراسي م2002/2001م والبالغ عددهم (298) معلماً ومعلمة، وتم اختيار عينة بالطريقة العشوائية تكونت من (161) معلماً ومعلمة، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تكونت من أربعة مجالات هي مجال النمو المعرفي، ومجال النمو الاجتماعي، ومجال النمو الانفعالي، ومجال النمو الديني، وأظهرت نتائج الدراسة أن كتب اللغة العربية للصفين الأول والثاني ثانوي لم تراعى فيها الأسس النفسية للمنهج، وفي مجال النمو الاجتماعي من الأسس النفسية لمنهج اللغة العربية كان مغطى بشكل جيد ومقبول، وكان هناك قصور في تغطية مجال النمو الانفعالي لكتب الصفيين الأول والثاني الثانويين، وهذا عكس ما توصلت إلية الباحثة في تحليل المحتوى وأيضا هناك قصور في تغطية مجال النمو الديني لكتب الصفيين الأول والثاني الثانويين، وهذا يطابق ما توصلت إلية الباحثة عند تحليل المحتوى، وانه

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس أو المؤهل العلمي، وتوجد فروق تعزى لمتغير الخبرة لصالح الخبرة الأعلى.

دراسة **أبو غزال (2003)** والتي هدفتَ عَرُّف تقويم كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الثانوية في الأردن في ضوء الأسس النفسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من مجالين، المجال الأول البشري, والمجال الثاني المادي، حيث تكون مجتمع الدراسة من (24)عضوا و(188) مشرفا ومشرفة و(849) معلما ومعلمة في المجال البشري، أما المجال المادي فتكون من كتب التربية الاجتماعية للصف الأول الثانوي وعددها(3) كتب للعام الدراسي 2003/2002. وكتب التربية الاجتماعية للصف الثاني الثانوي وعددها(3) كتب للعام الدراسي 2003/2002، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية تكونت من (246)عضوا منهم (16) عضوا من أعضاء لجنة تأليف منهج التربية الاجتماعية والوطنية و(44) مشرفا تربويا(186) معلما ومعلمة ممن يدرسون مادة التربية الاجتماعية والوطنية، وتمثلت أداة الدراسة استبيان تكون من (45) أساسا نفسيا وزعت على أربعة مجالات وهي (المجال النمو المعرفي، ومجال النمو الديني، ومجال النمو الوجداني، ومجال النمو النفس حركي)، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقديرات أفراد العينة من المعلمين والمشرفين التربويين وواضعي المنهاج على مجال النمو المعرفي جاءت بدرجة كبيرة، وأن درجة تقديرات المعلمين والمشرفين التربويين وواضعي المنهاج على مجال النمو الديني جاءت بدرجة منخفضة، وأن درجة تقديرات المعلمين والمشرفين التربويين وواضعي المنهاج على مجال النمو الوجداني جاءت بدرجة متوسطة بينما كانت درجة تقديرات واضعي المنهاج بدرجة كبيرة، وجاءت درجة تقديرات المعلمين والمشرفين التربويين على مجال النمو النفسي الحركي بدرجة منخفضة بينما درجة تقديرات واضعي المنهاج بدرجة كبيرة.

دراسة **المشرف (2003)** والتي هدفت تَعَرُّف الأسس العقدية والاجتماعية والنفسية للمناهج الدراسية بالمملكة العربية السعودية, وفي سبيل تحقيق هدف الدراسة تم إتباع نوعين من البحث أولا المنهج الوصفي القائم على جمع المعلومات والبيانات من المراجع ذات العلاقة، والثاني المنهج التحليلي الاستنباطي لما أوردته الأدبيات الفكرية والاجتماعية والنفسية ذات العلاقة، وأظهرت نتائج الدراسة أهم الأسس النفسية الواجب توافرها في المناهج ومنها: التفاعل مع البيئة تأثًرا وتأثيرًا، وتشجيع السلوك المرغوب فيه، وتقدير الطالب لقيمة الوقت واستثماره. تنمية مهارات الطالب وقدراته، وتنويع طرائق التعليم والتعلم باختلاف ميول واتجاهات الطلبة، مناسبة طريقة التعلم مع قدرات الطالب والبيئة المحيطة.

دراسة **الشمري (2005)** والتي هدفت تَعَرُّف درجة مراعاة كتب الجغرافيا للمرحلة الابتدائية العليا للأسس النفسية للمنهاج من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس في محافظة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الجغرافيا في المرحلة الابتدائية العليا ومديري المدارس في محافظة حفر الباطن في السعودية والبالغ عددهم (356) معلما و(300) مديرا، وتم اختيار عينة بالطريقة العشوائية الطبقية وقد بلغ عدد أفرادها (89) معلما و(75) مديرا، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تألفت من (50) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك عدد من الأسس النفسية التي ينبغي مراعاتها في منهاج الجغرافيا من تلك التي وقعت في درجة المراعاة المتوسطة، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة لدرجة مراعاة الأسس النفسية في منهاج الجغرافيا يمكن أن تعزى إلى المركز الوظيفي لصالح المديرين.

دراسة **الحوامدة (2006)** التي هدفت تَعَرُّف درجة توافر الأسس العقدية, والفلسفية والاجتماعية والنفسية والمعرفية في كتب اللغة العربية, واستخدم الباحث المنهج الوصفي (تحليل المحتوى), وتمثلت أداة الدراسة في قائمة معايير طورها الباحث, وتشكلت عينة الدراسة من كتب مقصودة لمبحث اللغة العربية، أشارت الدراسة إلى أن سمة العشوائية هي الغالبة على توزيع معايير هذه الأسس في كتب اللغة العربية، لعدم وجود معايير منتظمة تضبط مستوى مساواة توافرها.

دراسة **الشرعة (2006)** والتي هدفت تعرف درجة تمثيل منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن للأسس الاجتماعية والمعرفية والنفسية والفلسفية للمنهاج, واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى وتكون مجتمع وعينة الدراسة من كتب التربية الإسلامية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر الأساسي وقد قام الباحث بتطوير قائمة بمضامين تلك الأسس بعد التأكد من صدقها وثباتها وتكونت من (108) مضمونات موزعة على مجالات الأسس المختلفة, وأظهرت نتائج الدراسة أن كتب التربية الإسلامية التي تشملها عينة الدراسة تضمنت (5659) تكراراً موزعة على الأسس التي تضمنتها الدراسة حيث احتلت مضامين الأسس المعرفية المرتبة الأولى (2373) تلتها مضامين الأسس النفسية, تبعتها مضامين الأسس الاجتماعية, وجاءت بالمرتبة الأخيرة من حيث مجموع مضامين الأسس الفلسفية, ومن النتائج أيضاَ أن هناك نقصاً واضحاً في تمثيل مضامين الأسس الاجتماعية والفلسفية في كتب الصف الثامن والتاسع والعاشر الأساسية.

دراسة **الشراري (2007)** والتي هدفت تعرف درجة مراعاة كتب التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية العليا للأسس النفسية للمنهاج في المملكة العربية السعودية, وتكون مجتمع الدراسة من كتب التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية العليا (الصفوف الرابع, والخامس, والسادس) في المملكة

العربية السعودية, وقام الباحث بإعداد أنموذج لمضامين الأسس النفسية اللازم توافرها في منهاج التربية الإسلامية وتكون من (57) مضمونا قسمت على ثلاث مجالات وتم تحليل كتب التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية العليا بالاعتماد على هذا النموذج بعد التحقق من صدقه وثباته, وأظهرت نتائج الدراسة أنه كلما زاد مستوى الصف الدراسي زادت الدرجة التي تمت فيها مراعاة مضامين الأسس النفسية في كتاب التربية الإسلامية لذلك الصف حيث جاء كتاب التربية الإسلامي للصف السادس الابتدائي في المرتبة الأولى بدرجة عالية ثم جاء كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الابتدائي في المرتبة الثانية بدرجة متوسطة وفي المرتبة الثالثة جاء كتاب التربية الإسلامية للصف الرابع بدرجة متدنية, ومن النتائج أيضاَ تمت مراعاة مضامين الأسس النفسية في مجال العقيدة الإسلامية بدرجة عالية حيث حصل على النسبة الأكبر من تكرارات مضامين الأسس النفسية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة ككل, ولكل صف على حده, ثم تلاه مجالي الفقه الإسلامي والأخلاق الإسلامية بنتيجتين متقاربتين, على مستوى المرحلة ككل, ومن النتائج أيضاَ توزيع كل مضمون من مضامين الأسس النفسية في المجالات الثلاثة على مستوى المرحلة ككل, ولكل صف على حده, والتي جاءت موزعة بشكل منتظم ومتكامل عبر صفوف المرحلة الابتدائية العليا.

دراسة **الصواغ (2007)** والتي هدفت التعرف إلى مدى مراعاة كتب التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة للأسس الاجتماعية والنفسية من وجهة نظر معلميها في دولة الكويت تبعاً لمتغيرات الجنس، الخبرة التعليمية، المؤهل العلمي، والصف، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمد الباحث استبانة كأداة لجمع المعلومات، وتم توزيع الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (220) معلماً ومعلمة، حيث استرجع منها (217) إستبانة، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية أظهرت نتائج الدراسة أن مدى مراعاة كتب التربية الإسلامية للمرحلة

المتوسطة للأسس الاجتماعية مرتفعاً، وأن مدى مراعاة كتب التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة للأسس النفسية متوسطاً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى مراعاة كتب التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة للأسس النفسية والإجتماعية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، ووجود فروق في مدى مراعاة كتب التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة للأسس النفسية والإجتماعية تبعاً لمتغير الخبرة بين المعلمين الذين مستوى خبرتهم أقل من (5) سنوات والمعلمين في مستوى (5–10) سنوات، ولصالح مستوى أقل من خمس سنوات، ووجود في مدى مراعاة كتب التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة للأسس الإجتماعية تبعاً لمتغير الصف، بين الصف السادس والصف التاسع ولصالح الصف السادس، وبين الصف السابع والصف التاسع، ولصالح الصف السابع.

دراسة **السر (2007)** والتي هدفت تقويم تنظيم محتوى كتب الرياضيات للصفوف (السابع، والثامن، والتاسع) الأساسية في فلسطين في ضوء نظريات التعلم والتعليم المعرفية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت الإستبانة كأداة لجمع المعلومات، ثم طبقها على عينة مكونة من (185) معلما ومعلمة، وأظهرت النتائج عدم ووجد فروق ذات دلالة بين متوسطات تقديرات المعلمين التقويمية للكتب الثلاثة؛ حيث جاءت تقديرات المعلمين التقويمية لتلك الكتب متقاربة، إذ بلغت متوسطات تلك التقديرات درجة متوسطة، بل هي أقرب للحد الأدنى للمستوى المتوسط، مما يعني أن المعلمين غير راضين إجمالا عن الكتب الثلاثة، كما أظهرت النتائج أن الكتب الثلاثة تعاني من ضعف مراعاة النمو الخلقي للمتعلمين، وحاجاتهم، وضعف ارتباط خبرات المحتوى الرياضي بميولهم وإهتماماتهم، وضعف ارتباط المحتوى مع محتوى المواد الدراسية الأخرى.

دراسة **الحكمي (2009)** والتي هدفت تَعَرُّف الأسس العلمية لبناء مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات فقه الواقع، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة أعدها الباحث وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومشرفي التربية الإسلامية، وأعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين المتخصصين في التربية الإسلامية، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (362) بواقع (281) معلماً و(46) عضواً, و(35) مشرفاً، وأكدت نتائج الدراسة على أن مصدر اختيار هذه الأسس القران الكريم والسنة النبوية، وأن هذه الأسس يتم تحديدها بالارتباط بالواقع، وأن لا تكون مناهج التربية الإسلامية بعيدة عن حياة الطالب، وأن تتجه إلى أغناء خبرات التلاميذ وإشباع حاجاتهم، وتلائم حاجات الطفل وقدراته واستعداداته، وان تطور أسس بناء مناهج التربية الإسلامية لبناء شخصية الطالب بناءً شاملاً متكاملاً في جميع جوانب نموه العقلية والجسمية والانفعالية، وأوضحت نتائج الدراسة أيضاً أن جميع الأسس المحددة في أداة الدراسة لبناء مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات فقه الواقع مناسبة من وجهة نظر عينة الدراسة وبالتالي صالحة لبناء هذه المناهج.

دراسة **الخريشا (2009)** والتي هدفت تعرف درجة مراعاة منهاج اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية الوسطى للأسس الاجتماعية والمعرفية والنفسية للمنهاج في الأردن, واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى واعتماد الجملة وحدة للتحليل وفق قائمة بمضامين الأسس الاجتماعية والمعرفية والنفسية والفلسفية والتي قامت الباحثة بتطويرها بحيث تكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (110) مضمونات موزعة على مجالات الأسس المختلفة, وأظهرت نتائج الدراسة أن كتب اللغة الانجليزية التي شملتها عينة الدراسة تضمنت (616) تكراراً موزعة على الأسس التي تضمنتها الدراسة, حيث إحتلت مضامين الأسس الاجتماعية المرتبة الأولى بمجموع

التكرارات (363), تلتها مضامين الأسس المعرفية (171)تكراراً , تلتها مضامين الأسس النفسية (82) تكرارا, وجاءت بالمرتبة الأخيرة من حيث مجموع التكرارات مضامين الأسس الفلسفية (صفر)تكراراً ,وتشير أن هناك نقصاً واضحاً في تمثيل مضامين الأسس الاجتماعية والمعرفية والنفسية والفلسفية في كتب الصف السابع والسادس والخامس الأساسية.

دراسة **قولن (Golen, 2011)** والتي هدفت تقييم تمثيل ثلاثة أسس من أسس المنهاج بشكل عام في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي الأسس الفلسفية , والنفسية, والاجتماعية, واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي, استخدمت الدراسة المقابلة كأداة لجمع المعلومات, واختيرت عينة الدراسة من شريحة واسعة ومتنوعة من رجال الأعمال, ومكتب التربية والتعليم، والمشرفين, ومدير المناهج الدراسية، ومدير التعليم المهني، ورئيس قسم الأعمال التجارية والتعليم، وأعضاء من هيئة التدريس, وأولياء الأمور، والطلبة، وتكونت أداة الدراسة من (15) فقرة على شكل أسئلة تبدأ ب "ماذا تعتقد.....؟" ليعرب الأشخاص عن أفكارهم حول أسس المنهاج الثلاثة, وكيفية تحسينها, وكانت أهم نتائج الدراسة إن جميع من تم مقابلتهم اتفقوا أجابوا نفس الإجابة على ستة فقرات تخص الأساس النفسي أن المناهج تحتاج التركيز أكثر على النضج إذ يتعرض الصغار لخبرات الكبار, وتوصلت أيضا إلى أهمية التعلم من الآخرين وتنمية التفكير الإبداعي, والاتفاق بين فلسفة المدرسة وفلسفة الفرد.

دراسة **الحوامدة (2011)** والتي هدفت الكشف عن درجة تمثيل كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في الأردن للأسس العقدية، والفلسفية، والنفسية، والمعرفية، والاجتماعية للمنهاج، باستخدام أسلوب المنهج الوصفي (تحليل المحتوى)، وقد تكونت عينة الدراسة من كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي (كتاب مهارات الاتصال، وكتاب القواعد والتطبيقات اللغوية)، وقد تم تطوير تصنيفاُ لمعايير الأسس العقدية، والفلسفية، والنفسية، والمعرفية،

والاجتماعية موضوع الدراسة، وقد تكونت أداة الدراسة من (88) معياراً، موزعة على مجالات الأسس، وأظهرت نتائج الدراسة أن تمثيل معايير الأسس العقدية، والفلسفية، والنفسية، والمعرفية، والاجتماعية في كتاب اللغة العربية للصف الثامن لم تخضع لنظام معين يوازن ويربط بينها، وكما أظهرت نتائج الدراسة أن معايير الأسس المعرفية الأكثر تمثيلاً، أما معايير الأسس الاجتماعية جاء تمثيلها بدرجة ضعيفة في كتاب اللغة العربية للصف الثامن، وعدم مراعاة التكامل والشمول في توزيعها، أما معايير الأسس النفسية جاء تمثيلها بدرجة عالية في كتاب اللغة العربية للصف الثامن ويعزو الباحث النتيجة إلى أن الكتاب قد تم تطويره حديثاً , ولأهمية معاير الأسس النفسية في بناء المناهج واختيار محتواه.

دراسة **حمادنة وبني خالد (2011)**والتي هدفت تَعَرُّف مدى مراعاة كتب اللغة العربية في الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن لخصائص الطلبة النمائية من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت الدراسة استبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية للصفوف الأربعة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية لمحافظة المفرق، وبلغت عينة الدراسة (100) معلما ومعلمه طبقت عليهم الدراسة، وأظهرت النتائج أن المجال اللغوي والمجال العقلي ومجال الإدراكي جاءت في المستوى القوي، بينما جاء كل من المجال الانفعالي والمجال الخلقي والمجال الجسمي والمجال الاجتماعي في المستوى المتوسط. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس.

دراسة **العاتكي (2011)**والتي هدفت تَعَرُّف مهارات التفكير المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وأدلتها في الجمهورية العربية

السورية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (تحليل المحتوى)، واعتمدت الدراسة قائمة بمهارات التفكير الواجب تضمينها في محتوى هذه الكتب كأداة للدراسة، واستخدمت تلك القائمة في تحليل محتوى عينة البحث التي اشتملت على ثلاثة أدلة للمعلم في مادة الدراسات الاجتماعية وثلاثة كتب للتلميذ في هذه المادة، وأظهرت النتائج الدراسة أن كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة المذكورة وأدلتها قد تضمنت عددا من مهارات التفكير وبنسب متفاوتة من مهارة لأخرى ومن صف لآخر، لكنها لم تعد بشكل متوازن يتفق وقدرات الطلبة ولاسيما مهارات التذكر وجمع المعلومات التوليد التي حصلت على نسب مئوية عالية مقارنة مع مهارات التكامل والتقويم (التي ضمنت في المحتوى بنسب مئوية ضئيلة)، في حين أن كلاً من (مهارة صياغة الأهداف، ومهارة إعادة البناء، ومهارة تحديد الأفكار الرئيسة، ومهارة تحديد الأخطاء، ومهارة بناء المحكات) غير متضمنة في عينة الكتب المحللة.

دراسة **طيوب ودرويش وحسين (2011)** والتي هدفت تقويم مستوى جودة الكتب المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي وفق المعايير العالمية، وتضمنت الدراسة محور إعداد الكتب وتأليفها، ومحور الأساس السيكولوجي والتربوي للكتاب، والمادة العلمية للكتاب، ومحور الأنشطة والأساليب التعليمية، وأساليب التقويم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الدراسة استبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكون مجتمع البحث من (2547) معلما ومعلمة، أخذت منهم عينة بلغت (334)، وأظهرت نتائج الدراسة أن الكتب المدرسية تتوافق مع المعايير العالمية للجودة بدرجة تتراوح بين المتوسط والجيد. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا على توافق الكتب المدرسية من حيث الأسس السيكولوجية مع المعايير العالمية وهي (مادة الكتاب مشوقة بحيث تزيد دافعية المتعلمين إلى التعلم، ويراعي محتوى الكتب الخبرات السابقة للمتعلمين، يراعي محتوى الكتب الفروق الفردية بين المتعلمين، يراعي محتوى الكتب تنظيم المادة

الدراسة منطقيا وسيكولوجيا، يلبي محتوى الكتب حاجات وميول المتعلمين، تناسب الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في عرض المحتوى المراحل النمائية للمتعلمين، تسهم الموضوعات في تنمية قدرة المتعلمين على حل المشكلات، يسهم أسلوب العرض في تنمية مهارات التفكير لدى الطالب، تتدرج طرقة العرض من السهل الى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد، يبتعد أسلوب الكتاب عن الحشو الزائد للمعلومات، الصور والرسومات جذابة وترتبط ببيئة المتعلمين، ويجمع محتوى الكتب بين الأصالة والمعاصرة).

دراسة **الفيومي (2013)** والتي هدفت تَعَرُّف مستوى تمثيل كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن للأسس الفلسفية والنفسية للمنهاج, وشمل مجتمع الدراسة وعينتها كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا، والتي تضم الصفوف السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر, واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (تحليل المحتوى), وطور الباحث أداة تصنيفية لمعايير الأسس الفلسفية والنفسية، تكونت في صورتها النهائية بعد التأكد من صدقها وثباتها من(48) معياراً , الأسس الفلسفية شكلت (26) معيارا، والأسس النفسية شكلت (22) معيارا وتوصلت إلى أن كتب اللغة العربية عينة الدراسة تضمنت(1412) تكراراً مثلت الأسس الفلسفية منها (731) تكراراً، والنفسية(681)، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاَ أن معظم معايير الأسس النفسية التي تم تضمينها في كتاب اللغة العربية للصف السابع جاءت بنسب ضعيفة لا تتناسب وأهمية هذه المعايير وخصائص المرحلة العمرية للمتعلم، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاَ أن معظم معايير الأسس النفسية التي تم تضمينها في كتاب اللغة العربية للصف الثامن تركزت على تنمية اتجاهات الطلبة وميولهم، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاَ أن معظم معايير الأسس النفسية التي تم تضمينها في كتاب اللغة العربية للصف التاسع تركزت على المعايير المتفرعة عن

خصائص النمو العقلي، وأن توزيع معايير الأسس الفلسفية والنفسية في كتب اللغة العربية عينة الدراسة لم يخضع لنظام معين يوازن ويربط بينها.

تعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية ما يلي:

أولاً : عرضت الدراسة الحالية العديد من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع تمثيل المنهاج للأُسس النفسية، ويلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة علاقتها بمتغيرات أخرى كالاسس الفلسفية، والعقدية، كما أن إنها تناولت مجتمعات عربية وأجنبية مختلفة، بينما إنفردت الدراسة الحالية بتناولها درجة تمثيل كتاب التربية الإسلامية للصف السابع للأسس النفسية للمنهاج في الكويت.

ثانياً: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الحوامدة (2006), دراسة أبو صعيليك (1999)، و ودراسة الشرعة (2006)، ودراسة الخريشا (2009)، ودراسة الشراري (2007)، ودراسة الحوامدة (2011), ودراسة العاتكي (2011), ودراسة الفيومي (2013), إذ اقتصرت عينة الدراسة على الكتاب المدرسي، بينما اختلفت مع دراسة السمير (1994), ودراسة والتر(Walter, 1996), ودراسة عبد الخالق (1998), ودراسة تشيبو (Chipo, 2001), ودراسة الابراهيم (2002), ودراسة السر (2007), ودراسة حمادنة وبني خالد (2011), ودراسة طيوب ودرويش وحسين (2011), إذ اقتصرت عينتها على مجموعة من المعلمين والمعلمات، ودراسة أبو غزال (2003), ودراسة الشمري (2005), ودراسة الحكمي (2009), و دراسة شرمان (1998)، إذ اقتصرت عينة الدراسة على مجموعة من المشرفين والمعلمين، ومع دراسة قولن (Golen, 2011), والتي اقتصرت عينتها على شريحة واسعة ومتنوعة من رجال الأعمال,

ومكتب التربية والتعليم، والمشرفين, ومدير المناهج الدراسية، ومدير التعليم المهني، ورئيس قسم الأعمال التجارية والتعليم، وأعضاء من هيئة التدريس, وأولياء الأمور، والطلبة.

ثالثاً: تتفق الدراسة الحالية مع ودراسة العاتكي (2011)، ودراسة الحوامدة (2006), ودراسة أبو صعيليك (1999)، ودراسة الحوامدة (2011), ودراسة الفيومي (2013)، ودراسة الشرعة (2006)، ودراسة الخريشا (2009)، ودراسة الشراري (2007)، إذ إعتمدت المنهج الوصفي (تحليل المضمون) واشتُقَت مجموعة معايير طُوِّرت كأداة للدراسة، بينما استخدمت دراسة قولن (Golen, 2011) المقابلة كأداة للدراسة, واستخدمت دراسة السمير (1994), ودراسة عبد الخالق (1998), ودراسة والتر(Walter, 1996), ودراسة تشيبو (Chipo, 2001), ودراسة الابراهيم (2002), ودراسة أبو غزال (2003), ودراسة المشرف (2003), ودراسة الشمري (2005), ودراسة السر (2007), ودراسة الحكمي (2009), ودراسة حمادنة وبني خالد (2011), دراسة طيوب ودرويش وحسين (2011) إذ اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة للدراسة.

رابعاً: مدى الاستفادة من الدراسات السابقة: استفاد الباحث من بعض الأدوات التي تم استخدامها في الدراسات السابقة في تطوير اداة الدراسة الحالية، واستنار الباحث في كتابة الإطار النظري بإلاطلاع على مراجع الدراسات السابقة التي وردت في جدول المحتويات، كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة في استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يشمل هذا الفصل الطريقة والإجراءات التي تم تطبيقها لأغراض تحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى الإجابة عن أسئلتها، حيث تم تحديد منهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها، وأساليب تطوير أداة حصر المعايير والأسس النفسية بغرض تحليل محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف السابع في دولة الكويت.

- **منهج الدراسة:** تم استخدام المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) للتعرف على درجة مراعاة كتاب التربية الإسلامية للصف السابع للأسس النفسية للمنهاج.

- **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع كتب التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة من الصف السادس وحتى الصف التاسع بواقع كتابين لكل صف (الفصل الأول والثاني)، إذ بلغ المجموع الكلي (8) كتب، التي قررتها وزارة التربية في دولة الكويت تدريسها للطلاب للعام الدراسي 2014/2013.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من كتابي التربية الإسلامية للصف السابع (الفصل الأول والثاني) الذي قررت وزارة التربية في دولة الكويت تدريسه للطلاب للعام الدراسي 2014/2013.

أداة الدراسة:

تصميم الأداة: تم إشتقاق قائمة المعايير (الأداة) بإتباع الخطوات التالية:

- تم مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة حول الموضوع، ووَضِع قائمة معايير بالأسس النفسية المتعلقة بالموضوع, ومن هذه الدراسات (الحكمي، 2009)، (حمادنة، وبني خالد،2011)، (الحوامدة، 2006؛ 2011)، (الحيلة، 2012)، (الروسان، 2006)، (الشمري، 2005)، (الفيومي، 2013)، (العاتكي، 2011)، (عبدالخالق، 1998)، (المشرف، 2003)، ((Chipo, M. (2001))، ((Walter ,J.(1996))، وتم التوصل إلى مجموعة من المعايير، صُنِفَت إلى ستة مجالات للأسس النفسية حسب ما ورد في الدراسات السابقة كما يلي:

أولا: مجال الأسس النفسية المتعلقة بمجال النمو المعرفي (8) معايير.

ثانياً: مجال الأسس النفسية المتعلقة بمجال النمو الديني (6) معايير.

ثالثاً: مجال الأسس النفسية المتعلقة بمجال النمو الاجتماعي (5) معايير.

رابعاً: مجال الأسس النفسية المتعلقة بمجال النمو الوجداني/الانفعالي (9) معايير.

خامساً : مجال الأسس النفسية المتعلقة بحاجات الطلبة (6) معايير.

سادساً : مجال الأسس النفسية المتعلقة بمجال ميول واتجاهات الطلبة (7) معايير.

صدق الأداة:

بعد إعداد أداة الدراسة (قائمة معايير الأُسس النفسية) بصورتها الاولية ملحق (1)، تم التأكد من صدقها بطريقة صدق المحكمين من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج, والقياس والتقويم، والإدارة لتربوية ملحق (2)، وقد أجمع (أكثر من 80%) من المحكمين على صلاحية أداة الدراسة لتحليل محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف السابع، وصلاحية المعايير لقياس الأسس النفسية الواردة في الكتاب، وتم إعادة هيكلة استمارة

تحليل المحتوى بصورتها النهائية ملحق (3) والتي تضمنت قائمة معايير لتحليل محتوى كتاب الصف السابع للتربية الإسلامية تحليلاً كمياً.

ثبات تحليل المحتوى:

تم التأكد من ثبات تحليل المحتوى باستخراج معامل الاتفاق حسب معادلة هولستي للثبات بين تحليل الباحث وتحليل زميله الذي قام بمساعدته في التحليل, وجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1)

معامل الاتفاق بين المحللين لكل مجال من مجالات الأداة وللأداة ككل بحسب معادلة هولستي للثبات

الرقم	المجال	معامل الاتفاق حسب معادلة هولستي
1	**مجال الأسس النفسية المتعلقة بمجال النمو المعرفي**	**0.89**
2	**مجال الأسس النفسية المتعلقة بمجال الديني**	**0.91**
3	**مجال الأسس النفسية المتعلقة بمجال النمو الاجتماعي**	**0.82**
4	**مجال الأسس النفسية المتعلقة بمجال النو الوجداني/ الانفعالي**	**0.83**
5	**مجال الأسس النفسية المتعلقة بمجال حاجات الطلبة**	**0.87**
6	**مجال الأسس النفسية المتعلقة بمجال ميول واتجاهات الطلبة**	**0.85**
	الدرجة الكلية	**0.86**

إجراءات تحليل المحتوى:

- إعداد قائمة بمعايير الأسس النفسية.
- التحقق من صدق قائمة المعايير وثباتها.

– اختيار عينة كتابي التربية الإسلامية للصف السابع (الفصل الأول والثاني) الذي قررت وزارة التربية في دولة الكويت تدريسه للطلاب للعام الدراسي 2014/2013.

– تحديد وحدة التحليل إذ تم إعتماد الجملة.

– تحديد فئات التحليل (المعايير).

– التحليل العملي؛ إذ قام الباحث وبشكل منفصل عن زميله باستخدام قائمة المعايير المحددة، وكتابة المؤشرات الموجودة في الكتاب الدالة على المعيار في قوائم أولية، ثم تصفية القائمتين في قائمة واحدة.

– قام الباحث بحساب عدد تكرارات والنسب المئوية لكل معيار حسب كل مجال.

– التوصل للنتائج وكتابة التوصيات.

المعالجة الإحصائية:

– تم استخدام معادلة هولستي (Holster) لحساب معامل الاتفاق بين المحللين.

– تم استخدام التكرارات, والنسب المئوية في تحليل محتوى الكتاب.

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي هدفت التعرف على درجة تمثيل كتاب التربية الإسلامية للصف السابع للأسس النفسية للمنهاج في الكويت، وسيتم عرض النتائج بالاعتماد على أسئلة الدراسة:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما معايير الأسس النفسية للمنهاج الواجب توافرها في كتاب التربية الإسلامية للصف السابع في دولة الكويت؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بمراجعة الأدب النظري والدراسات ذات العلاقة بالأسس النفسية للمنهاج، ووضع مجموعة من المعايير، ضمن ستة مجالات، هي:

أولا: مجال الأسس النفسية المتعلقة بمجال النمو المعرفي.

ثانياً: مجال الأسس النفسية المتعلقة بمجال النمو الديني.

ثالثاً: مجال الأسس النفسية المتعلقة بمجال النمو الاجتماعي.

رابعاً: الأسس النفسية المتعلقة بمجال النمو الوجداني/الانفعالي.

خامساً : الأسس النفسية المتعلقة بحاجات الطلبة.

سادساً : الأسس النفسية المتعلقة بمجال ميول واتجاهات الطلبة.

وفيما يلي عرض المعايير لكل مجال من المجالات:

جدول (2)

معايير الأسس النفسية المتعلقة بمجالات الدراسة

المجال		المعيار
أولا: مجال الأسس النفسية المتعلقة بمجال النمو المعرفي:	1	الحرص على أن يحفظ الطالب الأحاديث الشريفة
	2	لاعتماد على الخبرات السابقة للطلبة في التوصل إلى الإجابات.
	3	طرح قضايا تعتمد على الاستدلال.
	4	طرح أسئلة من مستويات التفكير العليا (تحليل، تركيب،تقييم).
	5	التركيز على مهارات التفكير الناقد.
	6	تضمين قصصاً تثير التشويق.
	7	تقديم دروس مستقاة من قصص الصحابة (التعلم بالقدوة)
	8	تنمية خيال الطالب.
ثانياً: مجال الأسس النفسية المتعلقة بمجال النمو الديني:	9	الاعتزاز بالدين الإسلامي وقيمه.
	10	ترسيخ الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله.
	11	زيادة إدراك الطلبة لقدرة الله عز وجل.
	12	تشجيع مشاركة الطلبة في المناسبات الدينية.
	13	تعزيز مفاهيم نحو الإيمان بالغيب.
	14	تعزيز مكانة الرسول عليه السلام، وعظم خالقه.
ثالثاً: مجال الأسس النفسية المتعلقة بمجال النمو الاجتماعي:	15	تعزيز الانتماء للوطن.
	16	تقديم حلول للمشكلات الاجتماعية.
	17	تعزيز العمل التطوعي في المدرسة.

	18	تعزيز قيم التكافل الاجتماعي.
	19	تعزيز التشاركية في البيت والمدرسة والمجتمع.
رابعاً: الأسس النفسية المتعلقة بمجال النمو الوجداني/الانفعالي:	20	تشجع الاعتماد على النفس.
	21	تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم.
	22	تعزيز مقدرة الطالب على التحكم في انفعالاته في المواقف المختلفة.
	23	تعزيز محاربة الظلم والرذيلة.
	24	التأكيد على إحترام الآخرين.
	25	تقديم أسئلة تتطلب إعطاء القيمة حول موضوع ما.
	26	تأكيد حب الفوز بالجنة.
	27	تنمية الإحساس بنعم الله.
	28	تعزيز الرضا بقدر الله سبحانه.
خامساً: الأسس النفسية المتعلقة بحاجات الطلبة:	29	طرح مشكلات متصلة بواقع الطالب.
	30	طرح مشكلات مناسبة لسن الطالب.
	31	طرح أسئلة تناسب قدرات الطلبة.
	32	طرح موضوعات مرتبطة بحاجات المجتمع.
	33	طرح مواضيع لاستخدام التعلم في المواقف الحياتية.
	34	تعزيز معرفة الطالب بحاجات الإنسان الأساسية (عبادة، سعي نحو الرزق،...).
سادساً: الأسس النفسية المتعلقة بمجال ميول واتجاهات الطلبة:	35	تقديم أسئلة تسمح للطلبة للتعبير عن آرائهم وتوجهاتهم.
	36	تعزيز اتجاهات الطلبة نحو التعلم بالعمل.
	37	تعزيز اتجاهات الطلبة نحو التفكير في عظم مخلوقات الله.

	38	**تعزيز اتجاهات الطلبة نحو الإخلاص في العمل.**
	39	**تعزيز اتجاهات الطلبة نحو التعلم خارج نطاق الغرفة الصفية.**
	40	**تعزيز اتجاهات الطلبة نحو أهمية الصلاة.**
	41	**تعزيز اتجاهات الطلبة نحو العدل والشجاعة في قول الحق.**
المجموع	41	

يظهر من الجدول (2) أن مجموع المعايير النفسية التي تم إشتقاقها بعد التحقق من الصدق والثبات بلغت (41) معيار موزعة على ستة مجالات، حيث تضمن المجال الأول: **النمو المعرفي** ثماني معايير، وتضمن المجال الثاني: النمو الديني ستة معايير، وتضمن المجال الثالث: النمو الاجتماعي خمسة معايير، وتضمن المجال الرابع:النمو الوجداني/ الانفعالي: تسعة معايير، وتضمن المجال الخامس:حاجات الطلبة ستة معايير، وتضمن المجال السادس:ميول واتجاهات الطلبة سبعة معايير.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما درجة تمثيل كتاب التربية الإسلامية للصف السابع للأسس النفسية للمنهاج في الكويت؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم تحليل مضمون كتاب التربية الإسلامية للصف السابع بالاعتماد على الأسس النفسية حسب كل مجال من المجالات الستة، جدول (2) يبين التكرارات والنسب المئوية لجميع الأسس النفسية الواردة في الكتاب.

جدول (3)

التكرارات والنسب المئوية لتمثيل كتاب التربية الإسلامية للصف السابع للأسس النفسية للمنهاج في الكويت

المجال		المعيار	التكرار	النسبة المئوية من المجال	النسبة المئوية من الأداة ككل
أولا: مجال الأسس النفسية المتعلقة بمجال النمو المعرفي:	1	الحرص على أن يحفظ الطالب الأحاديث الشريفة	20	15.75	3.53
	2	لاعتماد على الخبرات السابقة للطلبة في التوصل إلى الإجابات.	7	5.51	1.24
	3	طرح قضايا تعتمد على الاستدلال.	12	9.45	2.12
	4	طرح أسئلة من مستويات التفكير العليا (تحليل، تركيب،تقييم).	41	32.28	7.24
	5	التركيز على مهارات التفكير الناقد.	10	7.87	1.77
	6	تضمين قصصاً تثير التشويق.	14	11.02	2.47
	7	تقديم دروس مستقاة من قصص الصحابة (التعلم بالقدوة)	15	11.81	2.65
	8	تنمية خيال الطالب.	8	6.30	1.41
المجموع		**8**	**127**	**100**	**22.44**
ثانياً: مجال الأسس النفسية المتعلقة بمجال النمو الديني:	9	**الاعتزاز بالدين الإسلامي وقيمه.**	31	23.13	5.48
	10	**ترسيخ الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله.**	42	31.34	7.42

	11	زيادة إدراك الطلبة لقدرة الله عز وجل.	22	16.42	3.89
	12	تشجيع مشاركة الطلبة في المناسبات الدينية.	4	2.99	0.71
	13	تعزيز مفاهيم نحو الإيمان بالغيب.	18	13.43	3.18
	14	تعزيز مكانة الرسول عليه السلام، وعظم خالقه.	17	12.69	3.00
المجموع		**6**	**134**	**100**	**23.67**
ثالثاً: مجال الأسس النفسية المتعلقة بمجال النمو الاجتماعي:	15	**تعزيز الانتماء للوطن.**	5	10.00	0.88
	16	**تقديم حلول للمشكلات الاجتماعية.**	19	38.00	3.36
	17	**تعزيز العمل التطوعي في المدرسة.**	2	4.00	0.35
	18	**تعزيز قيم التكافل الاجتماعي.**	18	36.00	3.18
	19	**تعزيز التشاركية في البيت والمدرسة والمجتمع.**	6	12.00	1.06
المجموع		**5**	**50**	**100**	**8.83**
رابعاً: الأسس النفسية المتعلقة بمجال النمو الوجداني/الانفعالي:	20	**تشجع الاعتماد على النفس.**	4	4.71	0.71
	21	**تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم.**	7	8.24	1.24
	22	**تعزيز مقدرة الطالب على التحكم في انفعالاته في المواقف المختلفة.**	19	22.35	3.36
	23	**تعزيز محاربة الظلم والرذيلة.**	13	15.29	2.30
	24	**التأكيد على إحترام الآخرين.**	10	11.76	1.77
	25	**تقديم أسئلة تتطلب إعطاء القيمة حول موضوع ما.**	3	3.53	0.53
	26	**تأكيد حب الفوز بالجنة.**	11	12.94	1.94

	27	تنمية الإحساس بنعم الله.	10	11.76	1.77
	28	تعزيز الرضا بقدر الله سبحانه.	8	9.41	1.41
المجموع		**9**	**85**	**100**	**15.02**
خامساً: الأسس النفسية المتعلقة بحاجات الطلبة:	29	طرح مشكلات متصلة بواقع الطالب.	15	20.00	2.65
	30	طرح مشكلات مناسبة لسن الطالب.	5	6.67	0.88
	31	طرح أسئلة تناسب قدرات الطلبة.	8	10.67	1.41
	32	طرح موضوعات مرتبطة بحاجات المجتمع.	6	8.00	1.06
	33	طرح مواضيع لاستخدام التعلم في المواقف الحياتية.	17	22.67	3.00
	34	تعزيز معرفة الطالب بحاجات الإنسان الأساسية (عبادة، سعي نحو الرزق،...).	24	32.00	4.24
المجموع		**6**	**75**	**100**	**13.25**
سادساً: الأسس النفسية المتعلقة بمجال ميول واتجاهات الطلبة:	35	تقديم أسئلة تسمح للطلبة للتعبير عن آرائهم وتوجهاتهم.	1	1.05	0.18
	36	تعزيز اتجاهات الطلبة نحو التعلم بالعمل.	14	14.74	2.47
	37	تعزيز اتجاهات الطلبة نحو التفكير في عظم مخلوقات الله.	3	3.16	0.53
	38	تعزيز اتجاهات الطلبة نحو الإخلاص في العمل.	4	4.21	0.71
	39	تعزيز اتجاهات الطلبة نحو التعلم خارج	5	5.26	0.88

		نطاق الغرفة الصفية.			
	40	تعزيز اتجاهات الطلبة نحو أهمية الصلاة.	52	54.74	9.19
	41	تعزيز اتجاهات الطلبة نحو العدل والشجاعة في قول الحق.	16	16.84	2.83
المجموع		**7**	**95**	**100**	**16.78**
المجموع الكلي		**41**	**566**	**100**	**100**

يظهر من الجدول (3) أن مجموع تكرارات الأسس النفسية الواردة في كتاب التربية الإسلامية للصف السابع في الكويت بلغت (566)، وأن أبرز تكرارات الأسس النفسية للمجالات كانت على المجال النمو الديني، حيث بلغت (134) وبنسبة مئوية (23.67%) من المجموع الكلي للأسس النفسية، ثم جاءت تكرارات مجال النمو المعرفي وبلغت (127) وبنسبة مئوية (22.44%)، ثم جاءت تكرارات المجال ميول واتجاهات الطلبة وبلغت (95) وبنسبة مئوية (16.78%)، ثم جاءت تكرارات مجال النمو الانفعالي والوجداني وبلغت (85) وبنسبة مئوية (15.02%) من المجموع الكلي للأسس النفسية الواردة في الكتاب، ثم جاء المجال المتعلق بحاجات الطلبة بتكرار (75) ونسبة مئوية (13.25%)، وأخيراً جاء مجال النمو الاجتماعي بتكرار (50) ونسبة مئوية (8.83%) من المجموع الكلي للأسس النفسية الواردة في الكتاب.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يشتمل هذا الفصل على مناقشة نتائج الدراسة التي هدفت تعَّرُف درجة تمثيل كتاب التربية الإسلامية للصف السابع للأسس النفسية للمنهاج في الكويت، وسيتم مناقشة النتائج بالاعتماد على أسئلة الدراسة التالية:

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما معايير الأسس النفسية للمنهاج الواجب توافرها في كتاب التربية الإسلامية للصف السابع في دولة الكويت؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن مجموع المعايير النفسية التي استطاع الباحث حصرها بلغت (41) معيار موزعة على ستة مجالات، حيث تضمن المجال الأول: النمو المعرفي (8) معايير، مثل الحرص على حفظ الطلبة الأحاديث الشريفة، وتقديم دروس مستقاة من قصص الصحابة (التعلم بالقدوة)، وتضمين قصصاً تثير التشويق، وطرح قضايا تعتمد على الاستدلال ومهارات التفكير الناقد، وتنمية خيال الطلبة، وطرح أسئلة من مستويات التفكير العليا (تحليل، تركيب،تقييم)، والاعتماد على الخبرات السابقة للطلبة في التوصل إلى الإجابات. ويشير هندي وعليان (2001)، إلى أن المعرفة أساسية في النمو الإنساني فقد اعتبرت احد أهداف التربية الرئيسية، كما واعتبرت أساساً هاماً من الأسس التي يجب أن يراعيها المنهج الدراسي لأن الذكاء من المميزات الأساسية للكائن الإنساني، والمعرفة هي نتاج هذا الذكاء، فواضع المنهج يجب أن يعرف ما طبيعة المعرفة التي يجب أن يشتمل عليها المنهج وما مصادر الحصول عليها، وما هي أنواع المعارف التي لها قيمة حقيقية في حياة الطالب.

أما المجال الثاني النمو الديني فتضمن ستة معايير، من أبرزها زيادة إدراك الطلبة لقدرة الله عز وجل، والاعتزاز بالدين الإسلامي وقيمه، وتعزيز مفاهيم نحو الإيمان بالغيب، وترسيخ الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله، وتعزيز مكانة الرسول عليه السلام، وتشجيع مشاركة الطلبة في المناسبات الدينية، سيما أن المناهج في التربية الإسلامية تنقسم إلى قسمين في ضوء التصور الإسلامي وهي المناهج التربوية الثابتة، وهذا النوع من المناهج يحتوي القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وهو ثابت المحتوى ويتجدد في أسلوب التقديم والتفاعل والعطاء داخل الصفوف التعليمية، كما هو متجدد حسب التخطيط والتنظيم بحسب الظروف المادية والإنسانية، أّما القسم الثاني من المناهج فيحتوي على كافة المواد الدراسية التي تحتوي عليه المؤسسات التربوية؛ لذا تتم صياغة محتوى جميع المناهج الدراسية بما يتوافق والفكر التربوي الإسلامي، وتحقيق الأهداف التربوية في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، وتحديد حصة كل منهاج في ضوء مشاركته في تحقيق الأهداف التربوية المرحلية والعامة.

أما المجال الثالث فقد تضمن النمو الاجتماعي وشمل خمسة معايير، هي تعزيز قيم التكافل الاجتماعي، تقديم حلول للمشكلات الاجتماعية، وتعزيز الانتماء للوطن، تعزيز العمل التطوعي في المدرسة، وتعزيز التشاركية في البيت والمدرسة والمجتمع، ذلك لان المجتمع يلعب دوراً مهماً في التربية ورسم سياساتها لتناسب أهدافه، فالمجتمع هو المكان الذي يعيش فيه الإنسان فيواكب تقدمه أو تخلفه لذا فان الأسس الاجتماعية تعد ركيزة أساسية في بناء المنهاج، وتجدر الإشارة إلى أن المنهج يعكس فلسفة المجتمع، ونظامه وتطلعاته وحاجاته وطموحاته التي يريد أن يجسدها في نفوس أبناؤه، لذا يمكن القول أن الفلسفات تعددت واختلفت نظرتها للتعلم والمعرفة باختلاف المجتمعات، كما لا يمكن إغفال أن المنهاج في مجتمعنا يرسخ العلاقات الإجتماعية وفق الفكر الإسلامي.

وتضمن المجال الرابع النمو الوجداني/ الانفعالي وشمل تسعة معايير، من أبرزها تعزيز محاربة الظلم والرذيلة، تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم، والتأكيد على إحترام الآخرين، وتشجع الاعتماد على النفس، وتعزيز مقدرة الطالب على التحكم في انفعالاته في المواقف المختلفة، وتقديم أسئلة تتطلب إعطاء القيمة حول موضوع ما، وتأكيد حب الفوز بالجنة، وتنمية الإحساس بنعم الله، وتعزيز الرضا بقدر الله سبحانه، ذلك لأن النمو يشمل جميع جوانب شخصية الإنسان الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والانفعالية وتؤثر كل واحدة من هذه النواحي بغيرها وتتأثر بها, لذا يجب ان يهتم المنهج بجميع جوانب شخصية الطالب باعتبارها أجزاء متكاملة بدلا من العناية بجانب واحد على حساب الجوانب الأخرى, فالنمو عملية مستمرة ومن واجب المنهج أن يقدم خبرات مترابطة ومتدرجة بحيث تستند على خبرات التلاميذ السابقة، وتنمي شخصيتهم في المجالات الوجدانية والعاطفية والانفعالية إلى جانب المعرفية والجسمية.

وتضمن المجال الخامس حاجات الطلبة وشملت ستة معايير، مثل طرح مشكلات متصلة بواقع الطالب ومناسبة لسنهم، وقدراتهم، وتعزيز معرفة الطالب بحاجات الإنسان الأساسية (عبادة، سعي نحو الرزق،...). وطرح مواضيع لاستخدام التعلم في المواقف الحياتية ومرتبطة بحاجات المجتمع، ويذكر الحيلة (2012) أن علماء التربية أبدوا إهتماماً كبيراً لتنظيم المحتوى التعليمي بما يراعي إهتمامات الطلبة واحتياجاتهم، وهذا يتوافق مع نظريات التعلم والتعليم، كما يجب مراعاة خصائص الفرد المتعلم مثل: إحتياجاته، استعداداته، وقدراته، ونضجه، وعمره، وخلفيته التعليمية، واتجاهاته، ومستوى دافعيته، وإذا ما عُرِفَت خصائص الفرد وإحتياجاته فإنها تسهم في مساعدة المعلم لان يستخدم طرقا تعليمية فاعلة ومتنوعة تتفق والطريقة التي نظمت فيها المعلومات، وهذا يؤدي بالضرورة إلى مراعاة الفروق الفردية وتلبية ميول الطلبة، وتسهل عملية إسترجاع المعلومات من ذاكرة المتعلم عندما يرتبط المنهاج بحياة الطالب واحتياجاته، وهذا يسهم

في فهم المحتوى، واستيعاب ما جاء فيه من معلومات واستخدامها حسب الحاجة، وهذا يحقق تنظيم تحسيناً في جودة التعليم ويعمل على استمراريته، ويلبي رغبات المتعلمين واحتياجاتهم ويشعرهم بالرضا والارتياح، وهذا الشعور يؤثر في التعلم اللاحق وفق نظريات التعلم، كما يثير دافعيتهم نحو التعلم.

وتضمن المجال السادس ميول واتجاهات الطلبة وشمل سبعة معايير، منها تعزيز اتجاهات الطلبة نحو التعلم بالعمل، والإخلاص بالعمل، وتعزيز اتجاهات الطلبة نحو التعلم خارج نطاق الغرفة الصفية، وتعزيز اتجاهات الطلبة نحو العدل والشجاعة في قول الحق، وأهمية الصلاة، والتفكير في عظم مخلوقات الله، وتقديم أسئلة تسمح للطلبة للتعبير عن آرائهم وتوجهاتهم، سيما أن النمو والتعلم عمليتان مستمرتان حيث ينمو الأطفال ويتعلمون وتتكون لديهم اتجاهات وميول قبل دخولهم المدرسة، لذا ينبغي أن تراعي المدرسة هذه الحقيقة في مناهجها، بحيث تربط بينها وبين ما سبق للطالب أن تعلمه، إذ يستمر الطفل بعد أن يلتحق بالمدرسة بالتعلم من خارج المدرسة، وهذا يتطلب أن يربط المنهاج بين حياة الطفل خارج المدرسة وداخلها، ولا شك أن المدرسة هي الحاضنة الرئيسة للتعلم، وهي المسؤولة عن تنمية ميول واتجاهات الطلبة بشكل إيجابي لتؤهلهم للأعباء التي يتطلبها فهم الحياة والتفاعل معها، كون التلميذ هو محور العملية التربوية، وكيفما وضعت الأهداف وبنيت المناهج فان هذا لن يؤدي إلى شيء ما لم يُعتمد على فهم حقيقي لميول الطالب واتجاهاته، لان تقديم أي من الخبرات التعليمية للتلميذ دون العلم بميوله واتجاهاته، يؤدي بالضرورة إلى فشل في تحقيق الأهداف المنشودة، لذا فان دراسة ميول واتجاهات التلميذ ضرورة لا مناص منها على المستوى التخطيطي والتنفيذي للمنهج.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج معظم الدراسات السابقة ذات العلاقة مثل دراسة تشيبو (Chipo, 2001) التي أظهرت نتائجها أن أهم الأُسس الواجب تمثيلها للمنهاج هي توافق المواضيع التعليمية المتضمنة في المنهاج مع رغبات وميول الطلبة. ومع نتائج دراسة المشرف (2003) والتي أظهرت نتائجها أن أهم الأسس النفسية الواجب توافرها في المناهج الدراسية هي تنمية مهارات الطالب وقدراته، وتنويع طرائق التعليم والتعلم باختلاف الأحوال والأشخاص، ومناسبة طريقة التعلم مع قدرات الطالب والبيئة المحيطة. واتفقت مع نتائج دراسة السمير (1994) التي أظهرت بعض المعايير التي يجب ان تراعيها المناهج مثل خصائص النمو الانفعالي للتلاميذ، وحاجات التلاميذ, واتجاهاتهم. واتفقت مع نتائج دراسة **والتر(Walter, 1996)** والتي هدفتْ َعَّرُف مدى تمثيل كتب المرحلة الأساسية للأسس النفسية من وجهة نظر المعلمين، في بعض المعايير التي يجب ان تراعيها المناهج مثل معايير السلوك الوجداني أو الانفعالي. واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الابراهيم (2002) في بعض المجالات مثل مجال النمو المعرفي، ومجال النمو الاجتماعي، ومجال النمو الانفعالي، ومجال النمو الديني، واتفقت أيضاً في بعض المجالات مع دراسة أبو غزال (2003) والتي هدفتْ َعَّرُف تقويم كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الثانوية في الأردن في ضوء الأسس النفسية وهي (المجال النمو المعرفي، ومجال النمو الديني، ومجال النمو الوجداني)، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الفيومي (2013) والتي هدفتْ َعَّرُف مستوى تمثيل كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن للأسس الفلسفية والنفسية للمنهاج في مجال اتجاهات الطلبة وميولهم.

ومع دراسة الشراري (2007) والتي أظهرت نتائجها أن مراعاة مضامين الأسس النفسية في مجال العقيدة الإسلامية بدرجة عالية حيث حصل على النسبة الأكبر من تكرارات مضامين الأسس النفسية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة ككل.

واتفقت مع نتائج دراسة الحكمي (2009)والتي هدفت تَعَرُّف الأسس العلمية لبناء مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات فقه الواقع، في بعض المعايير التي يجب ان تراعيها المناهج مثل أن يكون مصدر اختيار هذه الأسس القرآن الكريم والسنة النبوية، وأن هذه الأسس يتم تحديدها بالارتباط بالواقع، وأن لا تكون مناهج التربية الإسلامية بعيدة عن حياة الطالب، وأن تتجه إلى أغناء خبرات التلاميذ وإشباع حاجاتهم، وتلائم حاجات الطفل وقدراته واستعداداته، وان تطور أسس بناء مناهج التربية الإسلامية لبناء شخصية الطالب بناءً شاملاً متكاملاً في جميع جوانب نموه العقلية والجسمية والانفعالية، وأوضحت نتائج الدراسة أيضاً أن جميع الأسس المحددة في أداة الدراسة لبناء مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات فقه الواقع مناسبة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما درجة تمثيل كتاب التربية الإسلامية للصف السابع للأسس النفسية للمنهاج في الكويت؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني أن مجموع تكرارات الأسس النفسية الواردة في كتاب التربية الإسلامية للصف السابع في الكويت بلغت (566)، وأن أبرز تكرارات الأسس النفسية للمجالات كانت على مجال النمو الديني، حيث بلغت (134) وبنسبة مئوية (23.67%) من المجموع الكلي للأسس النفسية، ثم جاءت تكرارات مجال النمو المعرفي بالمرتبة الثانية وبلغت (127) وبنسبة مئوية (22.44%)، ثم جاءت تكرارات مجال ميول واتجاهات الطلبة بالمرتبة الثالثة وبلغت (95) وبنسبة مئوية (16.78%)، ثم جاءت تكرارات مجال النمو الانفعالي والوجداني بالمرتبة الرابعة وبلغت (85) وبنسبة مئوية (15.02%) من المجموع الكلي للأسس النفسية الواردة في الكتاب، ثم جاء المجال المتعلق بحاجات الطلبة بالمرتبة الخامسة بتكرار (75) ونسبة مئوية (13.25%)، ثم جاء مجال النمو الاجتماعي بالمرتبة السابعة

والأخيرة بتكرار (50) وبنسبة مئوية (8.83%) من المجموع الكلي للأسس النفسية الواردة في الكتاب.

ووفقاً للنتائج السابقة يظهر مراعاة كتاب التربية الإسلامية للصف السابع في الكويت للأسس النفسية للمنهاج من خلال التنويع في الأنشطة والخبرات التعليمية، وتنمية التلاميذ تنمية شاملة متكاملة، بحيث يقدم خبرات تهتم بالجانب الديني، والمعرفي، والوجداني، والإجتماعي بشكل متوافق مع ميول الطلبة واتجاهاتهم، وربط المنهج بالدوافع والحاجات الحقيقية للطالب، وأظهرت نتائج الدراسة الحالية أيضاَ عدم تمثيل كتاب التربية الإسلامية للصف السابع في الكويت للأسس النفسية للمنهاج بدرجة متساوية، إذ يتبين أن تكرارات مجالي النمو الديني، والمعرفي بلغت (261) وبنسبة مئوية (46.11%) مما يبين التركيز الكبير للمنهاج على الأسس النفسية الخاصة بمجالي النمو الديني، والمعرفي نسبةً إلى المجموع الكلي للأسس النفسية الواردة في الكتاب، بينما جاءت أقل تكرارات لمجال النمو الاجتماعي إذ بلغت (50) تكراراً وبنسبة مئوية (8.83%) من المجموع الكلي للأسس النفسية الواردة في الكتاب.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة والتر (Walter, 1996) والتي وأظهرت نتائجها عدم تمثيل كتب المرحلة الأساسية للأسس النفسية بدرجة متساوية من وجهة نظر المعلمين. ومع نتائج دراسة الحوامدة (2011) والتي أظهرت نتائجها أن معايير الأسس النفسية تمثل كتاب اللغة العربية للصف الثامن، ومع نتائج دراسة الشمري (2005) والتي أظهرت نتائجها تمثيل الأسس النفسية لمنهاج الجغرافيا للمرحلة الابتدائية العليا بدرجة متوسطة.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الإبراهيم (2003) والتي هدفت تَعَرُّف مدى مراعاة كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية للأسس النفسية للمنهج، وأظهرت نتائجها أن كتب

اللغة العربية للصفين الأول والثاني ثانوي لم تُراعى فيها الأسس النفسية للمنهج. واختلفت نتائج الدراسة الحالية أيضاً مع نتائج دراسة الفيومي (2013)والتي هدفت تَعَرُّف مستوى تمثيل كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن للأسس الفلسفية والنفسية للمنهاج، وأظهرت نتائجها أن معظم معايير الأسس النفسية التي تم تضمينها في كتاب اللغة العربية للصف السابع جاءت بنسب ضعيفة لا تتناسب وأهمية هذه المعايير وخصائص المرحلة العمرية للمتعلم.

وأظهرت نتائج الدراسة الحالية أن تركيز المنهاج كان كبيراً على الأسس النفسية الخاصة بمجال النمو الديني نسبةً إلى المجموع الكلي للأسس النفسية الواردة في الكتاب، إذ حصلت على أعلى تكرار حيث بلغت (134) وبنسبة مئوية (23.67%) من المجموع الكلي للأسس النفسية، وربما يعود السبب في ذلك إلى طبيعة منهاج التربية الإسلامية يجب أن يولي جل إهتمامه على هذا الجانب الرئيسي في الكتاب.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الإبراهيم (2003) والتي هدفت تَعَرُّف مدى مراعاة كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية للأسس النفسية للمنهج، وأظهرت نتائجها وجود قصور في تغطية مجال النمو الديني لكتب الصفيين الأول والثاني الثانويين. واختلفت أيضاً مع نتائج دراسة أبو غزال (2003) والتي هدفتتَعَرُّف تقويم كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الثانوية في الأردن في ضوء الأسس النفسية، وأظهرت نتائجها أن درجة تقديرات أفراد العينة من المعلمين والمشرفين التربويين وواضعي المنهاج على مجال النمو الديني جاءت بدرجة منخفضة.

وأظهرت نتائج الدراسة الحالية أن تركيز المنهاج كان كبيراً أيضاً على الأسس النفسية الخاصة بمجال النمو المعرفي نسبة إلى المجموع الكلي للأسس النفسية الواردة في الكتاب إذ بلغت (127) وبنسبة مئوية (22.44%)، وربما ذلك يعود إلى أهمام المنهج بتعزيز الناحية

المعرفية كون الفئة المستهدفة بالمنهاج هي طلبة الصف السابع وخاصة فيما يتعلق بحفظ الحديث الشريف، وتنمية مهارات التفكير العليا، والتركيز على مهارات التفكير الناقد، وتنمية خيالهم.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سمير (1994) والتي هدفت تَعَرُّف مدى مراعاة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى للأسس النفسية للمنهاج من وجهة نظر المعلمين، وأظهرت نتائجها مراعاة كتاب الصف الأول لخصائص النمو العقلي والإدراكي. ومع نتائج دراسة أبو غزال (2003) والتي هدفت تَعَرُّف تقويم كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الثانوية في الأردن في ضوء الأسس النفسية، وأظهرت نتائجها أن درجة تقديرات أفراد العينة من المعلمين والمشرفين التربويين وواضعي المنهاج على مجال النمو المعرفي جاءت بدرجة كبيرة. ومع نتائج دراسة الفيومي (2013)والتي هدفت تَعَرُّف مستوى تمثيل كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن للأسس الفلسفية والنفسية للمنهاج، وأظهرت نتائجها أن كتاب اللغة العربية للصف الثامن يراعي معايير الأسس النفسية الخاصة بالنمو العقلي.

وأظهرت نتائج الدراسة الحالية أن تمثيل مجال ميول واتجاهات الطلبة لكتاب الصف السابع جاء في المرتبة الثالثة إذ بلغت تكراراته (95) تكراراً وبنسبة مئوية (16.78%)، وربما يعود ذلك إلى إهتمام الكتاب بخصائص التلميذ وميوله واتجاهاته، لذا حاول الكتاب الحديث مراعاة نمو ميول واتجاهات التلاميذ وتتبع هذا النمو والتدرج معه وفقا لمراحل نمو الطلبة المختلفة، فأصبح من الضروري الإلمام بكل الدراسات السيكولوجية المتعلقة بميول واتجاهات الطلبة التي تتمشى مع كل مرحلة تعليمية، فقد تكون الأهداف جيدة والمحتوى جيد ولكنها لا تتناسب وميول واتجاهات الطلبة، وتجدر الإشارة إلى أن القدرات والاستعدادات، والميول والاتجاهات، تلعب دوراً

هاماً في عملية التعلم لذا يجب على المناهج التركيز على العمليات العقلية التي تفيد التلميذ في حياته الدراسية والعامة، ومناسبة المنهاج لقدرات التلاميذ، واتجاهاتهم، وتخطيط التعلّم في ضوء ما لدى المتعلم من قدرات، وتنظيم المنهج على صورة مجالات يختار التلميذ منها ما يناسب قدراته، وربط ميول الطلبة بقدراتهم واستعداداتهم، والتنويع في الأنشطة حتى يجد كل تلميذ النشاط المناسب لقدراته واستعداداته وميوله، ويشير إبراهيم والكلمرة (2001) أن الاتجاهات الايجابية من الأُمور الواجب مراعاتها عند بناء المنهج، فإذا لم تراعى اتجاهات الطلبة نحو المدرسة وعملية التعلم فقد ينمي الطالب اتجاهات سلبية تجاه عملية التعلم برمتها.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الفيومي (2013) والتي أظهرت أن كتاب اللغة العربية للصف الثامن يراعي معايير الأسس النفسية الخاصة بتنمية اتجاهات الطلبة وميولهم. ومع نتائج دراسة سمير (1994) والتي أظهرت أن كتابي الصف الأول والثالث يراعيان اتجاهات التلاميذ. ومع نتائج دراسة عبد الخالق (1998) والتي هدفت تقويم كتابي الفيزياء في مرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظات فلسطين الشمالية من خلال تَعَرُّف تنمية الكتاب لاتجاهات الطلبة النمائية أن الأساس النفسي، وأظهرت نتائجها أن كل من كتاب التاسع والعاشر الأساسي تراعي معيار "اتجاهات الطلبة". ومع نتائج دراسة تشيبو (Chipo, 2001) التي استهدفت استطلاع آراء المعلمين الزيمبابويين حول الأسس الواجب تمثيلها للمنهاج، وأظهرت نتائجها توافق المواضيع التعليمية المتضمنة في المنهاج مع رغبات وميول الطلبة، ومع نتائج دراسة المشرف (2003) والتي هدفت تَعَرُّف الأسس العقدية والاجتماعية والنفسية للمناهج الدراسية بالمملكة العربية السعودية، إذ أظهرت نتائجها أن من أهم الأسس النفسية الواجب توافرها في المناهج هو تنويع طرائق التعليم والتعلم باختلاف ميول واتجاهات الطلبة.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة السر (2007) والتي هدفت تقويم تنظيم محتوى كتب الرياضيات للصفوف (السابع، والثامن، والتاسع) الأساسية في فلسطين في ضوء نظريات التعلم والتعليم المعرفية، إذ أظهرت نتائجها أن الكتب الثلاث تعاني من وضعف ارتباط خبرات المحتوى الرياضي بميول وإهتمامات الطلبة.

وأظهرت نتائج الدراسة الحالية أن تمثيل مجال النمو الانفعالي والوجداني لكتاب الصف السابع جاء في المرتبة الرابعة إذ بلغت تكراراته (85) تكراراً وبنسبة مئوية (15.02%) وربما يعود ذلك إلى إهتمام الكتاب بخصائص التلميذ الانفعالية والوجدانية إذ أنها تسهم في تتفتح إمكانات الفرد الكامنة والتي تظهر على شكل قدرات ومهارات تتمثل في احترام الآخرين، والثقة بالنفس، واتخاذ مواقف إيجابية ضد الظلم والرذيلة، ولكن لم يتم مراعاة هذا المجال بالقدر الكافي مقارنة مع بقية المجالات.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سمير (1994) والتي أظهرت مراعاة كتاب الصف الأول لخصائص النمو الانفعالي للتلاميذ. ومع نتائج دراسة أبو غزال (2003) والتي أظهرت نتائجها أن درجة تقديرات المعلمين والمشرفين التربويين وواضعي المنهاج على مجال النمو الوجداني جاءت بدرجة متوسطة. واتفقت مع نتائج دراسة حمادنة وبني خالد (2011) والتي هدفت تَعَرُّف مدى مراعاة كتب اللغة العربية في الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن لخصائص الطلبة النمائية من وجهة نظر المعلمين، وأظهرت نتائجها أن المناهج تراعي الأساس السيكولوجي للمتعلمين وأنها تراعي المجال الوجداني للتلاميذ. واتفقت مع نتائج دراسة الحكمي (2009) والتي أظهرت نتائجها أن جميع الأسس المحددة في أداة الدراسة لبناء مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات

فقه الواقع مناسبة من وجهة نظر عينة الدراسة والمتضمنة مراعاة مناهج التربية الإسلامية لبناء شخصية الطالب بناءً شاملاً متكاملاً في جميع جوانب نموه العقلية والجسمية والانفعالية.

واختلفت مع نتائج دراسة والتر (Walter, 1996) التي هدفت تعرُّف مدى تمثيل كتب المرحلة الأساسية للأسس النفسية من وجهة نظر المعلمين والتي أظهرت نتائجها ندرة وجود الأُسس النفسية مثل معايير السلوك الوجداني أو الانفعالي في مناهج المرحلة الأساسية. واختلفت أيضاً مع نتائج دراسة الإبراهيم (2003) والتي أظهرت وجود قصور في تغطية مجال النمو الانفعالي لكتب الصفيين الأول والثاني الثانويين.

وأظهرت نتائج الدراسة الحالية أن تمثيل مجال حاجات الطلبة لكتاب الصف السابع جاء في المرتبة الخامسة إذ بلغت تكراراته (75) تكراراً، وبنسبة مئوية (13.25%)، وربما ذلك يعود لإهتمام المنهج بإشباع حاجات التلاميذ النفسية، والجسمية، والعقلية، والاجتماعية في كل مرحلة من مراحل النمو، كون حاجة كل فرد تتشكل باختلاف بيئته، وبالتالي تختلف حاجات الأَفراد باختلاف بيئاتهم، والمناهج التي تهتم بمشكلات المجتمع وحاجاته تهتم بدراسة حاجات الأَفراد داخل بيئتهم، كما أن عدم تلبية الحاجات يؤدي إلى الشعور بالفشل، لذا اهتم المنهج بتلبية حاجات التلاميذ، ويشير التل والصرايرة وصارم ومحمود و شعراوي (2008) على أن عملية التعلم تمثل الأسس العامة لعملية اكتساب الخبرات، وتحقيق الأهداف، ويدل الدافع على علاقة قوية بين تنشيط السلوك وتوجيهه؛ أي أن الدافع يستثير السلوك ويدفع الفرد للقيام بعمل معين لإزالة حالة التوتر وإشباع الحاجات.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الحكمي (2009) والتي أظهرت نتائجها أن جميع الأسس المحددة في أداة الدراسة لبناء مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات فقه الواقع مناسبة من وجهة نظر عينة الدراسة

والمتضمنة مراعاة مناهج التربية لحاجات التلاميذ وإشباعها. واتفقت مع نتائج دراسة السمير (1994) والتي أظهرت نتائجها أن الكتب الثلاث للصف (الأول والثاني والثالث) تراعي حاجات التلاميذ، وتعني هذه النتائج أن الكتب الثلاثة تلبي حاجات التلاميذ الأساسية، وحاجاتهم إلى الشعور بالأمن والانتماء للوطن والأمة وبالاحترام والتقدير, وتشبع حاجاتهم إلى الفهم والمعرفة والى التحلي بالصدق والإخلاص والتعاون والمساواة والتنافس الشريف.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة السر (2007) والتي هدفت تقويم تنظيم محتوى كتب الرياضيات للصفوف (السابع، والثامن، والتاسع) الأساسية في فلسطين في ضوء نظريات التعلم والتعليم المعرفية، إذ أظهرت نتائجها أن الكتب الثلاث تعاني من ضعف مراعاة حاجات الطلبة.

وأظهرت نتائج الدراسة الحالية أن تمثيل مجال النمو الاجتماعي لكتاب الصف السابع جاء في المرتبة السادسة والأخيرة إذ بلغت تكراراته (50) تكراراً، وبنسبة مئوية (8.83%)، وربما يعود إهتمام المنهج بالنمو الاجتماعي بسبب أهمية تعزيز قدرات الشخص على التعامل مع الآخرين والتكيف في المجموعة، وأن يعيش الفرد حياة متزنة خالية من الصراع النفسي. واتفقت مع نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سمير (1994) والتي أظهرت مراعاة كتاب الصف الأول والثاني لخصائص النمو الاجتماعي لدى الطلبة. واتفقت مع نتائج دراسة الإبراهيم (2003) والتي أظهرت أن منهاج اللغة العربية يراعي مجال النمو الاجتماعي بشكل مقبول. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة حمادنة وبني خالد (2011) والتي أظهرت نتائجها أن المناهج تراعي الأساس السيكولوجي للمتعلمين والمجال الاجتماعي للطلبة.

لذا ترى الدراسة أن كتاب التربية الإسلامية للصف السابع في الكويت قد جاء بصورة جيدة في مراعاته للأسس النفسية ككل، إذ تبين أن أكثر المجالات التي تمثلها الكتاب هي مجال

النمو الديني، والمعرفي، يليها مجال الميول والاتجاهات، والانفعالي/الوجداني، وحاجات الطلبة، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال النمو الاجتماعي، وبالتالي ينبغي إبلاء المزيد من العناية والإهتمام بجانب النمو الاجتماعي ومحاولة عمل توازن بين جميع مجالات الأسس النفسية.

التوصيات:

بالاعتماد على نتائج الدراسة الحالية توصي الدراسة بما يلي:

- زيادة الإهتمام من قبل مخططي المناهج بالمجالات الخاصة بالنمو الاجتماعي وحاجات الطلبة، حيث أن الهدف الرئيسي من العملية التعليمية هو الطالب وتنمية قدراته واتجاهاته ونموه الشخصي والاجتماعي.
- إعادة النظر ببعض الأسس النفسية المراعاة في كتب التربية الإسلامية للصف السابع في الكويت، والخاصة بالطلبة وخصائصهم النمائية وحاجاتهم ودوافعهم نحو التعلم، والتركيز على تمثل بعض الأسس وخاصة القدوة الحسنة.
- العمل على التوازن في مراعاة الأسس النفسية في جميع المباحث الدراسية، والتركيز في كل مبحث على الأسس الخاصة ببناء أهداف المنهاج نفسه.
- إجراء دراسات ميدانية خاصة باتجاهات الطلبة نحو مادة التربية الإسلامية، والصعوبات التي يواجهونها للعمل على التخفيف منها وحلها.
- إجراء دراسات مستقبلية تشمل وجهات نظر المعلمين حول ودرجة رضاهم عن محتوى المواد الدراسية، وخاصة التربية الإسلامية والأسس التي يجب أن تراعيها هذه الكتب.

المراجع:

الابراهيم، افتكار. (2002). **مدى مراعاة كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية للأسس النفسية للمنهج** (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك.

إبراهيم، فوزي؛ والكلمرة، رجب. (2001). **المناهج المعاصرة**. الإسكندرية: منشأة المعارف.

أبو صعيليك,محمد.(1999). **الأسس النفسية المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسية في الأردن** (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم التربوية، جامعة ال البيت.

أبو غزال، جاد الله. (2003). **تقويم كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الثانوية في الأردن في ضوء الأسس النفسية** (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك.

أبو الفتوح، رضوان. (2004). **الكتاب المدرسي**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

التل، سعيد؛ والجاردي، عدنان؛ وقنديلجي، عامر؛ وبني هاني، عبد الرزاق؛ وأبو زينة، فريد. (2006). **مناهج البحث العلمي، أساسيات البحث العلمي**. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

التل, وائل والصرايرة, خالد وصارم, احمد ومحمود, عادل وشعراوي, أحمد. (2008). **مقدمة في أصول التربية**. عمان: دار الجندارية.

جان، محمد. (2006). **أسس المناهج وعناصرها وتنظيماتها من منظور اسلامي**. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الحكمي، عبد الله. (2009). **الأسس العلمية لبناء مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات فقه الواقع** (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى.

حلس، داوود. (2010). **محاضرات في طرائق تدريس التربية الإسلامية**، ط3. غزة: مكتبة آفاق.

حمادنة، أديب. وبني خالد، محمد. (2011). مدى مراعاة كتب اللغة العربية في الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن لخصائص الطلبة النمائية من وجهة نظر المعلمين. **مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد (38)**4، 1433- 1453.

حمدان، محمد. (1992). **المنهج المعاصر: عناصره ومصادره وعمليات بنائه**. عمان: دار التربية الحديثة.

الحوامدة، محمد. (2006). **درجة تمثيل كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن للأسس الفلسفية والاجتماعية والنفسية والمعرفية للمنهاج** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، الأردن.

الحوامدة، محمد (2011). درجة تمثيل كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في الأردن للأسس العقدية والفلسفية والنفسية والمعرفية والاجتماعية للمنهاج، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، 3 (1)**: 257- 302.

الحيلة، محمد. (2012). **تصميم التعليم نظرية وممارسة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخريشا, عنود.(2009). **درجة مراعاة منهاج اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية الوسطى للأسس الاجتماعية والمعرفية والنفسية للمنهاج في الأردن** (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

الخوالدة، محمد. (2004). **أسس بناء المناهج التربوية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ديك، والتر؛ وريزر، روبرت. (2000). **التخطيط للتعليم الفعال** (ترجمة: محمد الغزاوي). عمان: دار حنين للنشر.

الروسان، سليم. (2006). **تخطيط المنهج وتطويره، ط2**. عمان: جهينة للنشر والتوزيع.

ريان، محمد. (2002). **المنهاج التربوي من منظور إسلامي**. القدس: دار اليقين للنشر والتوزيع.

السامرائي، هاشم؛ والقاعود، إبراهيم. (1995). **المناهج أسسها، تطويرها، نظرياتها**. الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

السر، خالد. (2007). تقويم تنظيم محتوى كتب الرياضيات للصفوف: (السابع، والثامن، والتاسع) الأساسية في فلسطين في ضوء نظريات التعلم والتعليم المعرفية. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، (1)**1، 411-444.

السمير، محمد. (1994). **مدى مراعاة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى للأسس النفسية للمنهاج من وجهة نظر المعلمين** (أطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعة اليرموك.

السيد، محمد. (1988). **معجزة الاسلام التربوية**. الكويت: دار البحوث العلمية.

الشراري,محمد.(2007). **تعرف درجة مراعاة كتب التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية العليا للأسس النفسية للمنهاج في المملكة العربية السعودية** (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

الشرعة, ممدوح. (2006). **درجة تمثيل منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن للأسس الاجتماعية والمعرفية والنفسية والفلسفية للمنهاج** (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

شرمان, محمد. (1998). **تقدير معلمي ومشرفي مبحث الفيزياء لمراعاة أسس منهاج الفيزياء للصفوف التاسع والعاشر والأول ثانوي للمرتكزات الفلسفية والنفسية والاجتماعية ضمن**

خطة التطوير التربوي في الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك, قسم الإدارة وأصول التربية.

الشمري، ثامر. (2005). **درجة مراعاة كتب الجغرافيا للمرحلة الابتدائية العليا للأسس النفسية للمنهاج من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس في محافظة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية** (رسالة ماجستير غير منشورة).الجامعة الأردنية.

الصواغ، طلال. (2007). **مدى مراعاة كتب التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة للأسس الإجتماعية والنفسية من وجهة نظر معلميها في دولة الكويت** (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاردنية، عمان، الأردن.

طعيمة، رشدي. (2004). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**. (مفهومه، اسسة، واستخداماته). القاهرة: دار الفكر العربي.

طيوب، محمود؛ ودرويش، رمضان؛ وحسين، محمود. (2011). تقويم مستوى جودة الكتب المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) وفق المعايير العالمية " دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية ". **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسة العلوم الاقتصادية والقانونية، (33)**5، 99-128.

العاتكي، سندس. (2011). مهارات التفكير المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وأدلتها في الجمهورية العربية السورية. **مجلة جامعة دمشق. (27)6**. 625-668.

عبد الخالق، عصام. (1998). **تقويم كتابي الفيزياء في مرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظات فلسطين الشمالية** (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

عودة، أحمد؛ وملكاوي فتحي. (1992). **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، ط2**. عمان: مكتبة الكناني.

فرحان, إسحاق ومرعي, توفيق. (2009). **المنهاج التربوي**. جامعة القدس المفتوحة.

فرحان، محمد. (1989). **دراسات في فلسفة التربية**. الموصل: مطبعة التعليم العالي.

الفيومي, خليل. (2013). مستوى تمثيل كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن للأسس الفلسفية والنفسية للمنهاج. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية, 21** (1)، ص 125-158.

القضاة، خالد. (2003). **مدخل إلى تصميم وإنتاج واستخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

قيطة، محمد. (2012). **مدى تضمن منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمفاهيم حقوق الإنسان ومدى إكتساب الطلبة لها** (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

الكلثم، حمد. (2006). **بناء برنامج الإعداد التربوي لمعلم التربية الإسلامية وفق الاتجاهات الحديثة لمواجهة التغيرات الثقافية المعاصرة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

مرعي, توفيق والحيلة, محمد. (2009). المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها **وأسسها وعملياتها**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مصطفى، صلاح. (2000). **المناهج الدراسية عناصرها وأسس تطبيقها**. الرياض: دار المريخ للنشر.

المشرف، عبد الإله. (2003). **الأسس العقدية والاجتماعية والنفسية للمناهج الدراسية بالمملكة العربية السعودية**. ورقة عمل مقدمة لندوة " بناء المناهج، الأسس والمنطلقات ". كلية التربية، جامعة الملك سعود خلال الفترة من 12 13-2003/5/14.

منصور، عبد المجيد. (2004). **علم النفس التربوي**. الرياض: مكتبة العبيكان.

ناصر، إبراهيم. (2004). **التنشئة الاجتماعية**. عمان: دار عمار.

هندي, صالح, وعليان, هشام. (2001). **دراسات في المناهج والأساليب العامة**. عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

يالجن، مقداد. (2004). **أهداف التربية الإسلامية وغاياتها**. الرياض: دار الهدى للنشر والتوزيع.

يونس، صلاح؛ والرشيدي، سعد. (1999). **التربية الإسلامية وتدريس العلوم الإجتماعية، ط1**. الكويت: مكتبة الفلاح.

المراجع الأجنبية:

Audery, S., Nicholls, S., Allen, G. & Unwin, L. (1978). **Develophng a Curriculum Second edtion**. Ltd., London.

Chipo, M. (2001). **Zimbabwean Teachers Perceptions of the Zimbabwean Infant Curriculum**- Department of Teachers Education, University of Zimbabwe.

Gallagher, J. J. (2000). Teaching for understanding and application of science knowledge. **School Science & Mathematics**, **100**(6), 310-318.

Golen, S. (2001). The Philosophical, Sociological, and Psychological Foundations of Curriculum, **Eric,36598742**.

Guthrie, R. & Power, F. (1990). **Educational Psychology**. New York: The Ronall Press Co.

Ladson, B. (2003). Crossing over to Cannan: the journey of new teachers in divers classroom. **Harvard Educational Review** (**73**)2.

Palmade, G. (2001). **The Methods Pedagogue**. Paris: Ouida Bayreuth.

Walter ,J.(1996). The Analysis of the Mississippi first Cycle classes in high of the Psychological Criteria of the Teacher View point, **Journal of Research in Science teaching** , **pp 314-347**.

ملحق (1)

أداة الدراسة بصورتها الاولية

الرقم	الفقرة	المثال المعيار في كتاب التربية الإسلامية للصف السابع (إن وجد)	رقم الصفحة	التكرار
أولا: مجال الأسس النفسية المتعلقة بمجال النمو المعرفي:				
1	الحرص على أن يحفظ الطالب آيات وسور من القرآن الكريم.			
2	الحرص على أن يحفظ الطالب الأحاديث الشريفة			
3	طرح أسئلة تتطلب إجابات مفتوحة.			
4	الاعتماد على الخبرات السابقة للطلبة في التوصل إلى الإجابات.			
5	طرح قضايا تعتمد على الاستدلال.			
6	طرح أسئلة تعتمد على الاستقراء.			
7	طرح أسئلة تتطلب الوصول إلى المعرفة ذاتياً.			
8	طرح أسئلة من مستويات التفكير العليا (تحليل، تركيب،تقييم).			
9	التركيز على مهارات التفكير الناقد.			

الرقم	الفقرة	المثال لمعيار في كتاب التربية الإسلامية للصف السابع (إن وجد)	رقم الصفحة	التكرار
10	تضمين عبارات توحي بالتعزيز والإثابة.			
11	الإهتمام بمفاهيم ومبادئ التعلم.			
12	تضمين قصصاً تثير التشويق.			
13	تضمين صوراً تثير الدافعية.			
14	تقديم دروس مستقاة من قصص الصحابة (التعلم بالقدوة)			
15	تقديم أسئلة تتطلب الاستكشاف.			
16	تنمية خيال الطالب.			
ثانياً: مجال الأسس النفسية المتعلقة بمجال النمو الديني:				
17	الاعتزاز بالدين الإسلامي وقيمه.			
18	ترسيخ الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله.			
19	زيادة إدراك الطلبة لقدرة الله عز وجل.			
20	تشجيع مشاركة الطلبة في المناسبات الدينية.			
21	تعزيز مفاهيم نحو الإيمان بالغيب.			
22	تعزيز اتجاهات الطلبة نحو مكانة الرسول عليه السلام، وعظم خالقه.			

الرقم	الفقرة	المثال لمعيار في كتاب التربية الإسلامية للصف السابع (إن وجد)	رقم الصفحة	التكرار
ثالثاً: مجال الأسس النفسية المتعلقة بمجال النمو الاجتماعي:				
23	تعزيز الانتماء للوطن.			
24	تعزيز الانتماء للأمة العربية.			
25	تقديم حلول للمشكلات الاجتماعية.			
26	تعزيز العمل التطوعي في المدرسة.			
27	تنشيط العمل الجماعي في المدرسة.			
28	تشجيع العمل بروح الفريق.			
29	تعزيز قيم الصداقة والتعاون.			
30	تعزيز قيم التكافل الاجتماعي.			
31	تعزيز التشاركية في البيت والمدرسة والمجتمع.			
رابعاً: الأسس النفسية المتعلقة بمجال النمو الوجداني/الانفعالي:				
32	تشجع الاعتماد على النفس.			
33	تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم.			

الرقم	الفقرة	المثال لمعيار في كتاب التربية الإسلامية للصف السابع (إن وجد)	رقم الصفحة	التكرار
34	تعزيز مقدرة الطالب على التحكم في انفعالاته في المواقف المختلفة.			
35	تعزيز محاربة الظلم والرذيلة.			
36	إثارة انتباه الطالب نحو الاحتياجات الإنسانية.			
37	التأكيد على إحترام الآخرين.			
38	تقديم أسئلة تتطلب إعطاء القيمة حول موضوع ما.			
39	تأكيد حب الفوز بالجنة.			
40	تنمية الإحساس بنعم الله.			
41	تعزيز الرضا بقدر الله سبحانه.			
المجال الخامس: الأسس النفسية المتعلقة بحاجات الطلبة:				
42	موضوعات الدروس مرتبطة بالحاجات الإنسانية (الطعام، والمسكن، والملبس، والآمان).			
43	طرح مشكلات متصلة بواقع الطالب.			
44	طرح مشكلات مناسبة لسن الطالب.			

الرقم	الفقرة	المثال لمعيار في كتاب التربية الإسلامية للصف السابع (إن وجد)	رقم الصفحة	التكرار
45	طرح أسئلة تناسب قدرات الطلبة.			
46	طرح موضوعات مرتبطة بحاجات المجتمع.			
47	طرح أسئلة لاستخدام التعلم في المواقف الحياتية.			
48	تعزيز معرفة الطالب بحاجات الإنسان الأساسية (عبادة، سعي نحو الرزق،...).			
المجال السادس: الأسس النفسية المتعلقة بمجال ميول واتجاهات الطلبة:				
49	تقديم أسئلة تسمح للطلبة للتعبير عن آرائهم وتوجهاتهم.			
50	تعزيز اتجاهات الطلبة نحو التعلم بالعمل.			
51	تعزيز اتجاهات الطلبة نحو التفكير في عظم مخلوقات الله.			
52	تعزيز اتجاهات الطلبة نحو الإخلاص في العمل.			
53	تعزيز اتجاهات الطلبة نحو التعلم خارج نطاق الغرفة الصفية.			
54	تعزيز اتجاهات الطلبة نحو أهمية الصلاة.			

الرقم	الفقرة	المثال لمعيار في كتاب التربية الإسلامية للصف السابع (إن وجد)	رقم الصفحة	التكرار
55	تعزيز اتجاهات الطلبة نحو العدل والشجاعة في قول الحق.			

ملحق (2)

قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	جهة العمل	التخصص	إسم المحكم
1	جامعة الشرق الأوسط	المناهج وطرق التدريس	أ.د. غازي خليفة
2	جامعة الشرق الأوسط	المناهج وطرق التدريس	أ.د.جودت سعادة
3	جامعة الشرق الأوسط	الإدارة والقيادة التربوية	أ.د. عبد الجبار البياتي
4	جامعة الشرق الأوسط	الإدارة والقيادة التربوية	أ.د. عباس الشريفي
5	جامعة الشرق الأوسط	الإدارة والقيادة التربوية	أ.د. كمال دواني
6	وزارة التربية والتعليم	القياس والتقويم	د. حجاج الصمادي

ملحق (3.)

أداة الدراسة بصورتها النهائية

الرقم	الفقرة	المِثَال على المِعيار في كِتَاب التَربِيَة الإِسلَامِية للصَف السابع في الكويت	رقم الصفحة	التكرار
أولا: مجال الأسس النفسية المتعلقة بمجال النمو المعرفي:				
1	الحرص على أن يحفظ الطالب الأحاديث الشريفة			
2	الاعتماد على الخبرات السابقة للطلبة في التوصل إلى الإجابات.			
3	طرح قضايا تعتمد على الاستدلال.			
4	طرح أسئلة من مستويات التفكير العليا (تحليل، تركيب،تقييم).			
5	التركيز على مهارات التفكير الناقد.			
6	تضمين قصصاً تثير التشويق.			
7	تقديم دروس مستقاة من قصص الصحابة (التعلم بالقدوة)			
8	تنمية خيال الطالب.			
ثانياً: مجال الأسس النفسية المتعلقة بمجال النمو الديني:				

9	الاعتزاز بالدين الإسلامي وقيمه.			
10	ترسيخ الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله.			
11	زيادة إدراك الطلبة لقدرة الله عز وجل.			
الرقم	الفقرة	المِثَال على المِعيار في كِتَاب التَربِيَة الإِسلَامِية للصَف السابع في الكويت	رقم الصفحة	التكرار
12	تشجيع مشاركة الطلبة في المناسبات الدينية.			
13	تعزيز مفاهيم نحو الإيمان بالغيب.			
14	تعزيز مكانة الرسول عليه السلام، وعظم خالقه.		68	
ثالثاً: مجال الأسس النفسية المتعلقة بمجال النمو الاجتماعي:				
15	تعزيز الانتماء للوطن.			
16	تقديم حلول للمشكلات الاجتماعية.			
17	تعزيز العمل التطوعي في المدرسة.			
18	تعزيز قيم التكافل الاجتماعي.			
19	تعزيز التشاركية في البيت والمدرسة والمجتمع.			
رابعاً: الأسس النفسية المتعلقة بمجال النمو الوجداني/الانفعالي:				

20	تشجع الاعتماد على النفس.			
21	تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم.			
22	تعزيز مقدرة الطالب على التحكم في انفعالاته في المواقف المختلفة.			
23	تعزيز محاربة الظلم والرذيلة.			
الرقم	الفقرة	المِثَال على المِعيار في كِتَاب التَربِيَة الإسلَامية للصَف السابع في الكويت	رقم الصفحة	التكرار
24	التأكيد على احترام الآخرين.			
25	تقديم أسئلة تتطلب إعطاء القيمة حول موضوع ما.			
26	تأكيد حب الفوز بالجنة.			
27	تنمية الإحساس بنعم الله.			
28	تعزيز الرضا بقدر الله سبحانه.			
خامساً: الأسس النفسية المتعلقة بحاجات الطلبة:				
29	طرح مشكلات متصلة بواقع الطالب.			
30	طرح مشكلات مناسبة لسن الطالب.			
31	طرح أسئلة تناسب قدرات الطلبة.			
32	طرح موضوعات مرتبطة بحاجات المجتمع.			

33	طرح مواضيع لاستخدام التعلم في المواقف الحياتية.			
34	تعزيز معرفة الطالب بحاجات الإنسان الأساسية (عبادة، سعي نحو الرزق،...).			
المجال السادس: الأسس النفسية المتعلقة بمجال ميول واتجاهات الطلبة:				
35	تقديم أسئلة تسمح للطلبة للتعبير عن آرائهم وتوجهاتهم.			
36	تعزيز اتجاهات الطلبة نحو التعلم بالعمل.			
الرقم	الفقرة	المِثَال على المِعيار في كِتَاب التَربِيَة الإِسلَامِية للصَف السابع في الكويت	رقم الصفحة	التكرار
37	تعزيز اتجاهات الطلبة نحو التفكير في عظم مخلوقات الله.			
38	تعزيز اتجاهات الطلبة نحو الإخلاص في العمل.			
39	تعزيز اتجاهات الطلبة نحو التعلم خارج نطاق الغرفة الصفية.			
40	تعزيز اتجاهات الطلبة نحو أهمية الصلاة.			
41	تعزيز اتجاهات الطلبة نحو العدل والشجاعة في قول الحق.			