١٧

دراسة مقارنة في المدخلات المعرفية للمدارس الثانوية في نظامي التعليم الديني والعام (القسم الادبي) بالعراق

د. محمد عبد القهار داود

رئيس أبحاث أقدم/ مناهج وطرق تدريس العلوم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي-الجامعة العراقية
كلية التربية للبنات

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة لإجراء مقارنة للمقررات الدراسية في كل من ثانويات التعليم الديني والدراسات الإسلامية والتعليم العام (القسم الأدبي) في العراق من حيث المحتوى المعرفي (المفاهيم العلمية) ومصفوفة المدى والتتابع وعدد الحصص المقررة للمحتوى المعرفي (المفاهيم العلمية) والنسبة المتوافرة لكل مفهوم في كل منهما.

واشتملت عينة الدراسة الكتب المنهجية للمرحلة الثانوية (الرابع والخامس والسادس) في كل من التعليم العام (القسم الأدبي) والتعليم الديني للعام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٧م، وأتبع الباحث في دراسته المنهج المسحي والمنهج التحليلي المقارن، وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الخاصة بمشكلة الدراسة بالرجوع الى الوثائق والمراجع والكتب المنهجية واستعراض الدراسات السابقة ذات الصلة ودراستها وتحليلها، وخلصت الدراسة الى النتائج الآتية: أن النسبة المئوية المتوافرة لمفردات ومفاهيم المحتوى المعرفي لجميع مقررات التعليم الديني والدراسات الإسلامية في المرحلة الإعدادية تبلغ ٨٥٪ من مفردات ومفاهيم المحتوى المعرفي لمقررات التعليم العام الفرع الأدبي وخلص الباحث في نهاية الدراسة الى مجموعة من التوصيات للاستفادة في تحسين مدخلات طلبة التعليم الديني والدراسات الاسلامية في الجامعات العراقية.

الكلمات المفتاحية: مقارنة في المدخلات المعرفية، نظام التعليم الديني، نظام التعليم العام (القسم الادبي)

Abstract

The comparative study aims at comparing curricula in the secondary schools of religious education and Islamic studies، and general education (literary branch) in Iraq in terms of knowledge content (scientific concepts)، range and sequence matrix، the number of classes prescribed for knowledge content (scientific concepts) and the percentage available for each concept in each of them.

The study sample included textbooks for the secondary stage (fourth، fifth، and sixth grades) in both general education (literary section) and religious education systems for the ٢٠١٨/٢٠١٧ A.D. academic year. In his study، the researcher followed the survey approach and the comparative analytical approach to answer questions about the study problem by referring to the documents، references، methodological books، and by reviewing، studying and analyzing relevant previous studies. The study concluded with the following results: The available percentage of the vocabulary and concepts of knowledge content for all religious education and Islamic studies curricula in the preparatory stage is ٨٥٪ of the vocabulary and concepts of the knowledge content of the general education curricula، the literary branch. Finally، the study refers to a set of recommendations to benefit from improving the input of the religious education and Islamic studies students in Iraqi universities.

Keywords: Comparative Study، religious system، public education system (literary section)

المقدمة

تعيش المجتمعات الانسانية اليوم حياة مادية متسلطة، وتؤمن إيماناً قوياً بسيطرة العقل البشري وانطلاقه، وتعيش في الوقت نفسه فترة تطور علمي غيّر الكثير من معالم الوجود، وبدد الكثير مما كان سائداً من مدركات ومفاهيم، وقدم للمجتمع الانساني تصورات جديدة عن الكون والحياة، وهذا التطور العلمي حقيقة تحياها البشرية اليوم، وبخاصة في المجتمعات المتقدمة، وتحاول اللحاق بها في هذا المجال المجتمعات النامية، بل والمختلفة أيضاً.

ويتمتع العراق بنظام تعليمي كبير في منطقة الشرق الأوسط، وقد حقق هذا النظام نمواً هائلا لنظام التعليم، إذ يتألف نظام التعليم العام في العراق بقسميه (العلمي، والأدبي) و(المهني والديني)، ونظام التعليم مجاني في كافة المراحل الدراسية في تلك الأنظمة التعليمية لتحقيق المستويات المطلوبة وتوفير التعليم الشامل للجميع والحد من الفجوة بين الجنسين لكافة المراحل.

ويعد التعليم الديني عنصراً رئيساً في حياة الفرد والمجتمع، فهو يزود الفرد بعقيدة تساعد على فهم الكون الذي يعيش فيه، وتبصره بالغاية من خلقه، ويكسب الإنسان العديد من القيم والمثل العليا التي تهدي سلوكه في الحياة، فهو يحثه على الصدق، ويدفعه إلى عمل الخير.

وهذه القيم أيضاً ذات أثر كبير في الحياة الجماعية بل بدونها تنزلق البشرية إلى مرتبة الحيوانية، ويكفي في التدليل على ذلك أن نتصور مجتمعاً قد خلا من الصدق والامانة والاخلاص في العمل، والعطف على العاجز أو الفقير، لا شك أن مثل هذا المجتمع لا يمكن أن يستقيم له أمر.

ويتمثل نظام التعليم الديني في ست سنوات؛ ثلاث سنوات في المرحلة المتوسطة، وثلاث سنوات في المرحلة الثانوية، إذ يتوازي نظام التعليم الديني مع نظام التعليم الثانوي العام (القسم الأدبي) في المناهج الدراسية مع بعض الاختلاف في كثافة بعض المفاهيم المعرفية لبعض المقررات الدراسية.

كما إن مخرجات ثانويات التعليم الديني والدراسات الإسلامية ومنذ ٢٠٠٤ م إلى ٢٠١٥م يمكنهم الإلتحاق في اختصاصات (القرآن وعلومه، اللغة العربية، التاريخ، الجغرافية، علم النفس، علم الآثار، اللغة الانكليزية، القانون) ومنذ ٢٠١٥م ولحد الآن تم تحديد مدخلات طلبة التعليم الديني في الجامعات العراقية وأقسامها وخُفِضت نسبة قبولهم من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

الفصل الأول
مشكلة البحث وأهميته

مشكلة البحث:

تمثل المناهج محوراً هاماً في العملية التعليمية التعلّمية لأنها انعكاس وتجسيد لمضمون تلك العملية

فهي بشكلها وتجديداتها المتسارعة في ظل المجتمع التكنولوجي وعصر الثورة المعرفية، تهدف إلى مواكبة احتياجات الطلبة وميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم المتجددة، واحتياجات مجتمعاتهم، وهي أيضاً الأداة الفاعلة لإصلاح نظام التربية والتعليم وتجديده وتطويره بغية تحقيق الأهداف والنتاجات التربوية المنشودة.

وتحتل المناهج جزءاً كبيراً من المعايير التي تعتمدها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في قبول مخرجات التعليم الثانوي في الجامعات العراقية.

ويعد كل من طلبة التعليم العام (الأدبي) وطلبة التعليم الديني والدراسات الإسلامية من مخرجات التعليم للمرحلة الثانوية إلّا أن نسبة قبول طلبة الأدبي والاختصاصات المتاحة لهم أعلى بكثير من طلبة التعليم الديني.

من خلال الإطلاع على واقع القبول المركزي لطلبة التعليم الديني والدراسات في الجامعات العراقية ولكون الباحث قد عمل في مجال الإشراف والمناهج في التعليم الديني ومعايشة كثير من الطلبة في معاناتهم بعد التخرج وعدم قبول أعداد ليست قليلة منهم، ولا يمكن الوصول الى حل تلك الإشكالية بمعزل عن المناهج.

ولذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

«ما واقع المناهج الدراسية لثانويات التعليم الديني والدراسات الإسلامية مقارنة مع مناهج التعليم العام (الأدبي) من حيث المقررات وعدد الحصص الدراسية؟»

ويتفرع منه السؤالين الآتيين:

١. ما النسبة المؤية للمحتوى المعرفي (المفاهيم العلمية) ومصفوفة المدى والتتابع المتوافرة في المقررات الدراسية لثانويات التعليم الديني مقارنة مع التعليم العام (الأدبي) في كل من مادة التربية الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الإنكليزية، التاريخ، الجغرافية، الرياضيات، الاقتصاد؟

٢. ما النسبة المؤية لعدد حصص تدريس المحتوى المعرفي (المفاهيم العلمية) ومصفوفة المدى والتتابع المتوافرة للمقررات الدراسية لثانويات التعليم الديني مقارنة مع التعليم العام (الأدبي) في كل من مادة التربية الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الإنكليزية، التاريخ، الجغرافية، الرياضيات، الإقتصاد؟

٣. ما النسبة المؤية لمفردات المحتوى المعرفي (المفاهيم العلمية) ومصفوفة المدى والتتابع المتوافرة للمقررات الدراسية لثانويات التعليم الديني مقارنة مع التعليم العام (الأدبي) في كل من مادة التربية الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الإنكليزية، التاريخ، الجغرافية، الرياضيات، الإقتصاد؟

أهمية البحث

يعد هذا البحث استجابة لأحد الاتجاهات البحثية العالمية المعاصرة، وهي الدراسات المقارنة فى المناهج حيث تبرز أهميته من تقديمه ما يلي:

١. يعطي اهتماما كبيرا لدى واضعي السياسات

التعليمية وصانعي القرارات في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ونظم القبول الجامعي والتي تمثل المحك الأساسي لتخريج قوة بشرية ذات مهارات ومؤهلات تخدم متطلبات البلاد.

٢. قد يعطي هذا البحث مخططي برامج القبول المركزي في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي أهمية مخرجات التعليم الديني والدراسات الإسلامية ومؤشرات إيجابية تتوافق مع معايير القبول في الجامعات العراقية.

٣. قد يعطي تعزيزا كبيرا لدى القائمين على إدارة التعليم الديني والدراسات الإسلامية وصناع القرار فيها وإدارات المدارس التابعة لها.

٤. زيادة نسبة قبول طلبة التعليم الديني والدراسات الإسلامية بالجامعات العراقية وتنوع الاختصاصات في الكليات.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى الآتي:

١.التعرف على واقع المقررات الدراسية ومصفوفة المدى والتتابع في كل من ثانويات التعليم الديني والدراسات الإسلامية والتعليم العام (القسم الأدبي) في العراق.

٢.إجراء مقارنة للمقررات الدراسية في كل من ثانويات التعليم الديني والدراسات الإسلامية والتعليم العام (القسم الأدبي) في العراق من حيث المحتوى المعرفي (المفاهيم العلمية) ومصفوفة المدى والتتابع وعدد الحصص المقررة للمحتوى المعرفي (المفاهيم العلمية) ومصفوفة المدى والتتابع والنسبة المتوافرة لكل مفهوم في كل منها.

حدود البحث

الحدود الموضوعية

يقتصر البحث الحالي على المقررات الدراسية لكل من التعليم الديني والدراسات الإسلامية والتعليم العام (القسم الأدبي) في (٢٠١٨م-٢٠١٧م).

الحدود الزمانية: إجراء المقارنة بين المقررات الدراسية لكل من التعليم الديني والدراسات الإسلامية والتعليم العام(القسم الأدبي) في العراق لسنة (٢٠١٧-٢٠١٨)

الحدود المكانية: مدارس التعليم العام (الأدبي)، ومدارس التعليم الديني والدراسات الإسلامية في جمهورية العراق

مصطلحات البحث

المدخلات المعرفية: هي عبارة عن مصفوفة من الموارد من أنواع مختلفة يتم توفيرها لتحقيق أهداف محددة وتتضمن كل العناصر التي تدخل النظام من البيئة المحيطة بهدف تحقيق وظائف معينة.(فائزة المغربي،٢٠١٢،ص١٤).

المقارنة فى المدخلات المعرفية: مقارنة المدخلات المعرفية هى الدراسات التربوية التى تتضمن كلما يتعلق بـ«المناهج»، ومقارنة مكوناتها؛ للوقوف على أوجه التشابه والاختلاف، والتعرف على الإيجابيات، ونواحى القصور؛ بما يفيد المناهج، ويعمل على تطويرها؛ استنادًا على المقاربات المنهجية المختصة

بمقارنة المناهج، والتحليل المقارن للوحدات المختلفة الممكنة فى هذا الصدد(نفين حلمي وحنان محمود،٢٠١٩، ص١٤).

التعريف الإجرائي للمقارنة في المدخلات المعرفية

هي عملية دراسة تربوية تنصب على الموازنة بين المناهج الدراسية لكل من التعليم الديني والدراسات الإسلامية والتعليم العام (القسم الأدبي) في العراق لمعرفة النسب المؤية لتوافر المفاهيم العلمية في المحتوى الدراسي ومصفوفة المدى والتتابع وعدد الحصص المقررة لكلا المنهجين للوصول الى نتائج يتم اعتمادها من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

التعليم الديني: هو ذلك التعليم الذي يهدف إلى تربية الناشئة على الدين وعلى شرائعه وأخلاقه وأن يصبح ممارسة سلوكية يعيشها الفرد في حياته العامة والخاصة(عبد الله العايش، ٢٠١٥،ص١٠٣).

التعليم العام: ذلك التعليم الموحد على مستوى الدولة الذي تختلف مدته من دولة لأخرى، ويقوم على توفير الحد الأدنى من الاحتياجات التعليمية والمعارف والمهارات للأفراد، التي تمكنهم من مواصلة التعليم على اختلاف أنواعه ـأو الالتحاق بالتدريب، وذلك وفقاً لميولهم واستعداداتهم وإمكاناتهم، كما يُعنى بتنمية قدرة الأفراد على مواجهة تحديات وظروف الحاضر والاستعداد للمستقبل. (مفهوم التعليم : العام ـ الأساسي ـ المدرسي ـ النظامي . https://kl28.com/public_magazine/view/public1698

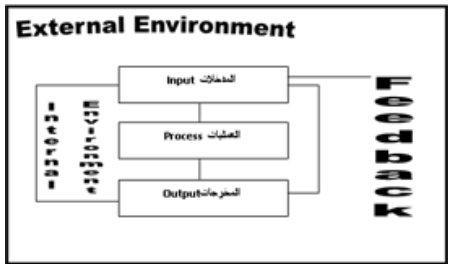
موقع مجلة كلمات، المجلة العامة، ٢٠/ ٤/ ٢٠٢١)

(The concept of public education"، blogs.edweek.org،15-7، 2018.Edited)

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

أن بيئة النظام التعليمي عبارة مجموعة المتغيرات والعوامل: الفيزيقية، المعرفية، السيكولوجية، الاجتماعية التي تحيط وتؤثر في العناصر الأربعة السابقة والشكل(١) يبين مكوناتها (فائزة محمد المغربي، ٢٠١٢،ص١٣).



شكل(١)

رسم توضيحي لمكونات المنظومة التعليمية لبيرتلان

ويرى فتحي الزيات أن المدخلات المعرفية هي جزء من التمثيل المعرفي « وهو تحويل دلالات ومعاني الصياغات الرمزية للمعلومات أو المدخلات المعرفية (كلمات – رموز– مفاهيم– وحدات معرفية)، والصياغات الشكلية(أشكال– رسوم– صور) إلى

معاني، وأفكار، وتصورات ذهنية وخطط أو أبنية أو استراتيجيات معرفية، تستدخل أو تشتق، ويتم استيعابها لتصبح جزء من البنية المعرفية الدائمة للفرد وأدواته المعرفية في التفاعل مع العالم الذي يحيط به(فتحي الزيات،٢٢٧،١٩٩٨)

وتعد البنية المعرفية ذات أهمية في تنشيط التمثيل المعرفي وتلعب نواتجه دوراً مهماً في إحداث التغيرات المعرفية لدى الفرد في تفاعلها مع عمليات التجهيز والمعالجة ومع مختلف الأنشطة المعرفية التي يمارسها الفرد.

فالبنية المعرفية الجيدة تختزل الحاجة إلى الأنشطة الباحثة عن الاستراتيجيات الملائمة لأن الترابطات الكامنة في البناء المعرفي تنشط ذاتياً عند إستثارتها منتجة أساليب تيسر التعلم والحفظ والتذكر حتى في ظل بذل المتعلم لجهد أقل، حيث يكون التجهيز والمعالجة أيسر وأكثر قابلة للتنشيط والاستثارة، وذلك لتوفر الوحدات المعرفية الخام. (فتحي الزيات،٢٢٧،١٩٩٨)

ولقد كان للبنية المعرفية موقعاً مهماً في جميع نظريات التعلّم المعرفي بدءاً من الجشطالت الذي محورها الأساسي للتعلّم يتمثل في الإستبصار بإعتباره إعادة تنظيم المجال الإدراكي بشكل وحدات معرفية ذات معنى تعكسها البنية المعرفية على الفرد، وماتحتويه من خصائص كمية وكيفية تميز المجال المعرفي النوعي للفرد،أما في نظرية المجال»لكريت ليفين» فالتعلّم في أساسه تغير في البنية المعرفية حيث عندها يكون الحيز الحيوي أكثر تمايزاً أو أتساقاً كلما استطاع الفرد إشتقاق علاقات وصيغ ذات معنى.(الزيات، ١٩٩٦).

ويرى»ليفين» أن التغير في البنية المعرفية ينطوي على ثلاث عمليات هي :التمايز والتعميم وإعادة بناء مناطق الحيز الحيوي.

فالتمايز الإدراكي يشير إلى أن مناطق الحيز الحيوي الغامضة نسبياً في البنية المعرفية تصبح أكثر وضوحاً وتمايزاً واستقلالاً عن غيرها، أما التعميم فهو استجابة الفرد المعرفية للمواقف والمثيرات والمشكلات الأكثر تشابهاً وفقاً لأسلوبسه المعرفي في استقبال ومعالجة وتجهيز المعلومات، ومع هذا التغيير الدينامي في البنية المعرفية يعيد الفرد بناء مناطق الحيز الحيوي لديه منتجاً صياغات وإدراكات وتكوينات معرفية جديدة وهذه العمليات تتكامل وتحدث بصفة دينامية مع تزايد خبرات الفرد وتعلمه.....(١٩٧٨، أوزوبل).

وأكد (Hill،1980) أن المعرفة والتأثيرات التي يتركها البناء المعرفي للفرد هي المحدد الأساسي لتعلمه وسلوكه، وأن التعلم هو بالدرجة الأولى تعديل وتغير في البنية المعرفية للفرد.

ويرى(الزيات،١٩٩٦) أن النظريات المعرفية تختلف عن نظريات المثير والإستجابة في أن الأولى تفسر السلوك بالنظر إلى خبرات الفرد ومعلوماته وإنطباعاته وأفكاره وأسلوبه في معالجة وتجهيز المعلومات من حيث ترابطها وتمايزها وتنظيمها وتكاملها وإتساقها، بينما تركز الثانية على تفسير السلوك في إطار العلاقة بين المثير والإستجابة

المحكومة بالتعزيز.

كما تناول بياجيه مفهوم البنية المعرفية كونها من المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها نظريته في النمو العقلي المعرفي، كما يعطي أهمية كبيرة لعمليتي التمثيل والإستيعاب، والتمثيل عملية استجابة للمثيرات البيئية وفقاً لخصائص البناء المعرفي للفرد تعتمد على خصائص مادية وفيزيقية وإجتماعية والبنية المعرفية في أي لحظة تمثل ما أمكن الأنسان استيعابه والتي بواسطته تتكيف وتتعدل البنى المعرفية كماً وكيفاً ويحدث من خلال النمو المعرفي.(كوثر عبد الرحيم ،١٢٠٠١، ص١٢٠)

البنية المعرفية ودورها في التعلّم المعرفي كتجهيز ومعالجة المعلومات:

أن مفهوم البنية المعرفية يستخدم على نطاق واسع في مجالي علم النفس التربوي بصفة عامة والمعرفي بصفة خاصة إلا أنه لم يحضى بالإتفاق على معنى واحد.

والبنية المعرفية عبارة عن نتاج تفاعل بين المحتوى المعرفي وما يشمله من معلومات ومفاهيم وأفكار وقواعد وقوانين وقضايا ومعطيات إدراكية وعمليات معرفية تعالج هذا المحتوى (chase، 1973 ،p55).

وهناك أتفاق اليوم على أن مفهوم البنية المعرفية يختلف عن مفهوم المحتوى المعرفي (الزيات، ١٩٩٦،ص٤١٦).

إن المحدد الأساس للبنية المعرفية هو مستوى العمليات ومن ذلك يستدل عليها من خلال العلاقات القائمة بين مكونات المحتوى المعرفي، وعندما تكون عناصر هذا المحتوى محددة أو نوعية كما في بعض التخصصات الدقيقة لايكون هناك صعوبة لتحديد وقياس البنية المعرفية بدقة، ولكن ينشأ غموض عندما يتعلق الأمر بالمدى الواسع للوحدات المعرفية كالمجموع الكلي للأفكار والمعلومات المتضمنة فيها (Delacour، 1998، p67).

عرفها (أوزوبل وآخرون، ١٩٧٨): «المحتوى الشامل للمعرفة التراكمية للفرد وخواصها التنظيمية المتميزة التي تميز المجال المعرفي للفرد»

كما عرفها (فؤاد أبو حطب، ١٩٩٨) مقدار ووضوح وتنظيم المعرفة الراهنة عند المتعلم والتي تتألف من الحقائق والمفاهيم والقضايا والنظريات والمعطيات الإدراكية الخام التي تتوافر للمتعلم في لحظة ما.

وعرفها (الزيات، ١٩٩٨): محتوى الخبرات المعرفية للفرد كماً وكيفاً بما تنطوي عليه من تنظيم وترابط وتمايز وتكامل واتساق واستراتيجيات تستخدم في مختلف المواقف.

وتستند نظرية «أوزوبل» للتعلم المعرفي ذو المعنى على مبدأ أساسي هو مقدار وضوح وتنظيم البنية المعرفية الراهنة لدى المتعلّم، والتي تتألف من الحقائق والمفاهيم والنظريات والمعطيات الإدراكية الخام التي تتوافر للمتعلّم في لحظة ما وهذا مايسمى بالبنية المعرفية (فؤاد أبو حطب، آمال صادق، ١٩٩٨،ص١٠١).

وأكد أوزوبل أن العامل الوحيد الذي يؤثر

على التعلّم هو مالدى الفرد من معرفة سابقة(البنية المعرفية) والتي تكون منطلقاً للتدريس (Ausubel et Al،1978).

ويرى أوزوبل أن المتعلم يستقبل المعلومات اللفظية ويربطها بالمعرفة والخبرات السابقة وبذلك تأخذ المعلومات الجديدة بالإضافة إلى السابقة معنى خاص، لذا فإن سرعة التعلم المعرفي وفاعليته تعتمد على عدة عوامل أهمها:

قدرة المتعلم على إحداث ترابطات بين المعلومات الجديدة والسابقة داخل البناء المعرفي له.

قابلية المعلومات للتنظيم والترابط والتكامل داخل البناء المعرفي للفرد.

قدرة كل من المعلم والمتعلمعلى إكساب المعلومات الجديدة الحيوية وإشتقاق المعاني والدلالات.

ويؤكد أوزوبل على إمكانية تحسين كل من التعلم والاحتفاظ والتذكر عن طريق بناء أطر لتجهيز ومعالجة وتنظيم وتخزين المعلومات بشكل مترابط ومتكامل ومنطقي وذي معنى، ويعتقد أن وجود هذا البناء بالخصائص السابقة في أطر تفكير المتعلم سوف يحسن التعلّم والإحتفاظ به وويضمن إستمراره نشاطاً وأفعالاً، فضلاً على أنه يعطي المعلومات الجديدة معانيها الحقيقية وحيويتها ودلالاتها (Aus-ubel et Al،1978).

ويرى أوزوبل أن دور البنية المعرفية في التعلّم المعرفي تظهر من خلال الآتي:

إكساب الفكرة أو المادة التعليمية معناً إضافياً مشتقاً يتحدد في ضوء خصائص البنية المعرفية من حيث المحتوى والتنظيم.

تخفيض إحتمالية فقدان أو نسيان الفكرة أو المادة التعليمية الجديدة عن طريق إشتقاق إرتباطات بينها وبين غيرها من الأفكار أو المعلومات داخل البناء المعرفي للفرد.

جعل الفكرة أو المادة التعليمية الجديدة أكثر قابلية للإسترجاع عندما تصبح جزءاً من المحتوى الدائم للبناء المعرفي للفرد (Gifford، 1981، p162).

أنها تمثل الذخيرة المعرفية للفرد، فهي تؤثر على الإنتباه خلال مرحلة التأويل أو التفسير، كما تؤثر على عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات خلال مرحلتي الإستيعاب أو التمثيل أو الإحتفاظ طويل المدى(الزيات، ١٩٩٦،ص٤١٩).

ويذكر أوزوبل أن فاعلية البنية المعرفية تتأثر بعوامل التنظيم، والتمايز، والترابط، وأنها تتكون من مفاهيم وأفكار شبه ثابتة ومنظمة بدرجة ما في وعي المتعلم أو شعوره ويفترض أن طبيعة هذا التنظيم طبيعة هرمية متدرجة تكون المفاهيم والأفكار والقضايا الأكثر شمولاً في القمة والمفاهيم الأكثر تخصصاً أو نوعية في القاعدة (Ausubel et al، 1978).

ويرى الكثير من علماء علم النفس المعرفي أن البنية المعرفية هي المسؤولة عن تجهيز المعلومات من خلال إعطائها المعاني والدلالات، سواء تمثل هذا التجهيز في مجرد إعطاء معاني للكلمات أو المفاهيم أو

كان حل مشكلات صعبة ذات طبيعة معقدة ويرى (Hayes et simon،1974) أن البنية المعرفية تمثل الأساس المعرفي للأفراد ومن ثم فإن الفروق الفردية بينهم في البنى المعرفية تميز كل منهم، ويرى كل من (Keil، 1984) و(Bisonaz et voss، 1981) أن البنية المعرفية لها أهمية في إحداث التغيرات المعرفية لدى الفرد، وأن الفرق في الأداء الماهر والأداء العادي في مختلف الأنشطة العقلية التي يقوم بها الأفراد يرجع إلى الفرق بينهم في المعرفة السابقة أو البناء المعرفي لكل منهم، أكثر مما يكون راجعاً إلى الفروق في العمليات المعرفية، فهذه الأخيرة أيا كانت كفائتها وعمليات التجهيز والمعالجة أياً كانت خصائصها، يتعين أن نجد محتوى معرفي نتعامل معه، لذا يقترح (الزيات، ١٩٩٨) بأن الترابط، والتمايز، والتكامل، والثبات النسبي، والكم المعرفي، والكيف المعرفي، والتنظيم هي أبعاد البنية المعرفية والتي لها فاعلية في نواتج المعرفة(الزيات، ١٩٩٨، ص٢١٤).

ومن المداخل التي حضيت بقدر كبير من المنطقية لقياس البنية المعرفية هو المدخل البنائي بجهود من علماء النفس المعرفي...(Johnson، 1964، Shavel-son et Stanton، 1975) حيث يقوم على ثلاث خطوات متمايزة، إستثارة المعرفة، وتمثيل المعرفة، وتقويم تمثيل الفرد للمعرفة. (Charles، 1982، p129)، (Janelle، 1995، p65)،(Delacour، 1998، p81).

وتعد استراتيجيات تجويد البنية المعرفية ذات أهمية كبيرة والتي تتمثل أولها التحكم الذاتي للفرد عن طريق مراقبة الذات وتقويم الذات ثم تعزيز الذات وثانيها التربية العقلانية المتمثلة بتحليل المواقف في حدود الإمكانيات وفهم الذات جيداً والتعامل مع الواقع من منطلق فهم الفرد لقدراته (Dweck، 2000، p124)، (الفرحاتي، ٢٠٠٨، ص٥٢٤).

الدراسات السابقة

اطلع الباحث على مجموعة من دراسات المقارنة مثل

- دراسة (أبوغزالة،٢٠٠٢) التي هدفت إلى مقارنة كتب الرياضيات للمنهاج الفلسطيني المستخدم حتى عام ٢٠٠٠، مع كتب المملكة الأردنية الهاشمية، وكتاب جمهورية مصر العربية، من خلال التعرف علي اختلاف الموضوعات الرياضية، والتعرف على الأهداف التربوية التي تقيسها كل من المناهج الدراسية للصف السادس في مادة الرياضيات، والكشف عن التباين في الأهداف التربوية، في ضوء متغير تصنيف بلوم للمستويات المعرفية . فقد أشارت النتائج إلى وجود تشابه في الموضوعات الدراسية المطروحة للمناهج الثلاثة، باستثناء وحدة الجبر، فهي غير موجودة في المنهاج المصري، وانفرد المنهاج الفلسطيني بمادة الاحتمالات، حيث يوجد تباين في النسب المئوية لتوزيع مستوى الأهداف التربوية التي يقيسها كل من المناهج الثلاث تبعاً لتصنيف بلوم للأهداف المعرفية .
- أما دراسة (المحيسن،٢٠٠٧) هدفت الى مقارنة

استراتيجيات تنفيذ منهاج الرياضيات والعلوم في امريكا واليابان وبريطانيا والسعودية، ابرز ما اظهرته الدراسة بيان واقع تنفيذ منهاج العلوم في المدارس المتوسطة في السعودية مقارنة بالدول الثلاث واوجه الشبه والاختلاف بين هذه الدول في اربع مظاهر هي : المظاهر العامة لتدريس العلوم وواقع معلمي العلوم وتدريس العلوم، ومناهج العلوم، وبينت نتائج الدراسة ان مناهج العلوم في اليابان تركز على اعطاء المتعلم مواضيع كافية تربط العلوم بالبيئة المحلية بينما تركز مناهج العلوم في السعودية على ربط العلوم بالدين ومحاولة التأكيد على علمية الدين الاسلامي وعدم تعارضه مع العلوم التجريبية المعاصرة، واوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمي العلوم في السعودية اثناء الخدمة وقد اصبح ذلك ضرورة ملحة تتطلبها طبيعة مادة العلوم وان معلم العلوم السعودي مازال بعيدا عن هذا المطلب الحيوي وان معظم ما يقدمه للمتعلمين هو من اثار وبقايا ما تعلمه في الجامعة قرب زمانها او بعد .

وهدفت دراسة (وانج ولونج، ٢٠٠٨) الى مقارنة تدريس الرياضيات في هونج كونج وشنغهاي، وتحديد الطرق المختلفة لتدريس نظرية فيثاغورث التي تدرس في الصف الثامن في البلدين، وقد ركز التحليل الكمي والكيفي على بناء الدروس وطرق تدريس النظرية وانماط التفاعل داخل الصف، واوضحت نتائج التحليل والمقارنة ان المعلمين في كل من هونج كونج وشنغهاي يحاولون تدريس نظرية فيثاغورث بطرق وانشطة متنوعة و توصل الباحثون من الدراسة الى انه بالنسبة للمعلمين في البلدين ليست فقط المهارات الاجرائية هي المهمة، ولكن ايضا فهم الطلاب للمفاهيم، وانه على الرغم من ان بناء الدروس في كليهما متشابه الا ان الفروق بينهما تتضح في التطبيق.

كما قام كل من (رودك وسينسبوري،٢٠٠٩) بدراسة هدفت الى مقارنة المناهج الدراسية للعلوم في التعليم الابتدائي في انجلترا مع تلك المناهج الدراسية في بلدان اخرى عالية الاداء في الدراسات الدولية المقارنة، ونتيجة لتحليل المناهج في انجلترا وهذه البلدان ومقارنتها توصلت الدراسة الى عدد من النتائج وصنفت وفقا للمحاور التالية : محتوى منهاج العلوم مماثل لمحتوى مناهج العلوم في البلاد موضوع المقارنة، التركيز على العمليات مشترك بين المنهج في انجلترا ومعظم المناهج الدراسية في انجلترا اضيق نطاقا واقل وطأة من اغلبية المناهج الاخرى .

أما دراسة (Jebet،2012): هدفت الدراسة المتمركزة حول تدريس القضايا المحلية والعالمية المثيرة للجدل في مناهج الدراسات الإجتماعية (دراسة مقارنة بين المدارس الكينية والمدارس الأمريكية) إلى الكشف عن الأفكار البنّاءة للمعلمين حول القضايا المثيرة للجدل في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية ومدارس كينيا لمادة الدراسات الإجتماعية، وبغض النظر عن الممارسات التربوية المثيرة للجدل لأعضاء هيئة التدريس على المستوى المحلي والعالمي، جاءت

هذه الدراسة للتحقق من الروابط بين أيديوجيات المعلمين التربوية وممارستهم التعليمية،وجاءت أيضاً للكشف عن مدى فكر وممارسات المعلمين حول تطوير التعليم والمواطنة والديمقراطية، وتمت مناقشة آراء علماء مابعد الاستعمار وكيفية إيجاد حلول لأساليب التدريس المثيرة للجدل في كلا المنطقتين، جمعت البيانات من خلال المقابلات والملاحظات الصفية خلال دروس معلمي الدراسة الاجتماعية وتحليل الوثائق، كشفت النتائج أن المعلمين تجنبوا تدريس القضايا المثيرة للجدل التي تعتبر حسّاسة للغاية كقضايا في مجتمعهم في كلا الدولتين.

وجاءت دراسة (Merey، Jus،& Kara-tekin، 2012): والتي هدفت إلى مقارنة مناهج الدراسات الاجتماعية بين تركيا والولايات المتحدة الأمريكية من حيث المصطلحات تعلّم القيم، حيث اعتمدت هذه الدراسة نموذج البحث النوعي وتم الحصول على البيانات من مناهج كلاً من الدولتين من خلال طريقة تحليل الوثائق وبينت نتائج الدراسة بأن مناهج تركيا تركز أكثر على القيم الاجتماعية والفردية مثل الإحساس مع الآخرين وتحمل المسؤولية والتضامن والأعمال الخيرية وحب الوطن...وفي الجهة المقابلة جاء التركيز في مناهج أمريكيا على القيم الاجتماعية والفردية مثل الإحساس مع الآخرين وتحمل المسؤولية والتضامن، واحترام حقوق الآخرين(الديمقراطية، التنوع) الصالح العام، محاولة منع وقوع الصراع.

كما هدفت دراسة(خوري، ٢٠١٢): الوصفية التحليلية إلى تحليل كتاب العلوم العامة للمرحلة الأساسية الدنيا في كل من فلسطين والأردن في ضوء معايير الثقافة العلمية، حيث أستخدمت أداة خاصة بتحليل المحتوى تتضمن معايير الثقافة العلمية الأربعة، وتكون مجتمع الدراسة من كتب العلوم العامة للمرحلة الإبتدائية الدنيا في كل من فلسطين والأردن، أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بحسب العينة متعددة المراحل، حيث أختيرت وحدات التحليل بشكل عشوائي وعلى مراحل، ولتحليل النتائج تم حساب تكرارات بنود معايير الثقافة العلمية في الكتاب، ومن ثم حساب النسب المؤية للتكرارات ومقارنتها بالنسب المؤية للمحك، وأظهرت نتائج الدراسة أن كلاً من كتب العلوم الفلسطينية والأردنية لم يلتزم بمعايير الثقافة العلمية في كتبها، وبناءاً على هذه النتائج خرجت هذه الدراسة بمجموعة من التوصيات الخاصة بالإدارة العامة للمناهج والباحثين.

التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ أن الدراسات التي تناولت المقارنة في المناهج كانت معظمها تتناول مادة دراسية واحدة أو مادتين أما الدراسة الحالية فقد شملت جميع المواد الدراسية للمرحلة الثانوية (الرابع-الخامس-السادس)إعدادي للتعليم الديني والدراسات الإسلامية والتعليم العام (القسم الأدبي) فيما يخص المدخلات المعرفية، وكذلك تعد الدراسة الحالية

الأولى فيما يخص مناهج التعليم الديني والدراسات الإسلامية ومقارنتها بالقسم الأدبي في التعليم العام، ولقد استفادت الدراسية الحالية من تلك الدراسات فيما يخص منهجيتها البحثية والإجراءات الإحصائية.

الفصل الثالث
اجراءات البحث ونتائجه

اختيار منهجية البحث

للإجابة عن أسئلة البحث استخدم الباحث نوعين من المنهج الوصفي:

* المنهج المسحي

لوضع الإطار النظري للبحث»مناهج التعليم الديني والدراسات الإسلامية ومناهج التعليم العام(القسم الأدبي)، والدراسات السابقة التي تناولت المقارنة في المناهج».

* منهج التحليل المقارن

تحديد نسبة توافر (المفاهيم العلمية) ومصفوفة المدى والتتابع لمناهج التعليم الديني والدراسات الإسلامية وعدد الحصص المخصصة لها مقارنة مع التعليم العام (القسم الأدبي) بالعراق في ضوء محاكات المقارنة أطر التحليل المقارن.

* تحديد المقررات الدراسية والمحتوى المعرفي

تم الحصول على جميع مقررات القسم الادبي في التعليم الثانوي من المديرية العامة للمناهج في وزارة التربية ،ومقررات ثانويات التعليم الديني والدراسات الاسلامية والمقررة للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨).

* إعداد القوائم:-

أ. قوائم تحوي على مصفوفة المدى والتتابع لجميع المقررات الدراسية لكل من مناهج التعليم الديني والدراسات الإسلامية والتعليم العام (القسم الأدبي) والمستقاة من الوثائق المنهجية لكل منهما ملحق(١).

ب. قائمة المقارنة الأولى والتي تحوي على مفردات مصفوفة المدى والتتابع لجميع المقررات الدراسية لمناهج التعليم الديني والدراسات الإسلامية وبيان النسبة المئوية لتوافرها مقارنة مع مفردات مصفوفة المدى والتتابع لجميع المقررات الدراسية لمناهج التعليم العام (القسم الأدبي).

جـ. قائمة المقارنة الثانية والتي تحوي على عدد الحصص المقررة لتدريس مفردات مصفوفة المدى والتتابع لجميع المقررات الدراسية لمناهج التعليم الديني والدراسات الإسلامية مقارنة بعدد الحصص المقررة لتدريس مفردات مصفوفة المدى والتتابع لجميع المقررات الدراسية لمناهج التعليم العام (القسم الأدبي).

* استخراج النسب المئوية للمقررات الدراسية :

لغرض اعطاء الصفه الكمية وتسهيل عملية المقارنة بين المقررات والمفردات تم حساب النسب المئوية وكالاتي:

أ-استخراج النسب المئوية للمقررات الدراسية لمناهج التعليم الديني والمتوافرة في المقررات الدراسية

لمناهج التعليم العام (القسم الأدبي)ملحق(٢).

ب. استخراج النسب المئوية لعدد الحصص لمقررات الدراسية لمناهج التعليم الديني مقارنة بعدد الحصص في المقررات الدراسية لمناهج التعليم العام (القسم الأدبي).

- الوسائل الاحصائية

تم معالجة النتائج إحصائياً بأستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.

- عرض النتائج وتفسيرها.

١. بالنسبه للسؤال الاول والذي ينص على (مالنسبة المئوية للمحتوى المعرفي (المفاهيم العلمية) ومصفوفة المدى والتتابع المتوافرة في المقررات الدراسية لثانويات التعليم الديني مقارنة مع التعليم العام (الأدبي) في كل من مادة التربية الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الإنكليزية، التاريخ، الجغرافية، الرياضيات، الاقتصاد؟ منفردةً ومجتمعةً(جميع المقررات)) كانت النتائج كما في ملحق٢ وألأشكال من(١-٨).

٢. الاجابة عن سؤال البحث الثاني الذي ينص على ((مالنسبة المئوية لعدد حصص تدريس المحتوى المعرفي (المفاهيم العلمية) ومصفوفة المدى والتتابع المتوافرة للمقررات الدراسية لثانويات التعليم الديني مقارنة مع التعليم العام (الأدبي) في كل من مادة التربية الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الإنكليزية، التاريخ، الجغرافية؟) كما موضح أدناه من جدول٨- ١٤.

جدول (٨)

مقارنةعدد الحصص لمادة التربية الاسلامية

الأدبي		الديني		
الصف	مجموع الحصص سنويا	الصف	مجموع الحصص سنويا	أكثر من ١٠٠٪
الرابع	٤٨	الرابع	٢٨٨	
الخامس	٤٨	الخامس	٢١٦	
السادس	٤٨	السادس	٢٨٨	

جدول (٩)

مقارنةعدد الحصص لمادة اللغة العربية

الأدبي		الديني		
الصف	مجموع الحصص سنويا	الصف	مجموع الحصص سنويا	٩٥٪
الرابع	١٤٤	الرابع	١٦٨	
الخامس	١٦٨	الخامس	١٦٨	
السادس	١٦٨	السادس	١٢٠	

جدول (١٠)

مقارنةعدد الحصص لمادة التاريخ

الأدبي		الديني		
الصف	مجموع الحصص سنويا	الصف	مجموع الحصص سنويا	
الرابع	٤٨	الرابع	٤٨	١٠٠٪
الخامس	٤٨	الخامس	٤٨	
السادس	٤٨	السادس	٤٨	

جدول (١١)

مقارنةعدد الحصص لمادة الجغرافية

الأدبي		الديني		
الصف	مجموع الحصص سنويا	الصف	مجموع الحصص سنويا	
الرابع	٤٨	الرابع	٠	٦٦,٦٪
الخامس	٤٨	الخامس	٤٨	
السادس	٤٨	السادس	٤٨	

جدول (١٢)

مقارنةعدد الحصص لمادة الاقتصاد

الأدبي		الديني		
الصف	مجموع الحصص سنويا	الصف	مجموع الحصص سنويا	
الرابع	لا توجد مدخلات	الرابع	٢٤	٥٠٪
الخامس	لا توجد مدخلات	الخامس	لا يوجد	
السادس	٤٨	السادس	لا يوجد	

جدول (١٣)

مقارنةعدد الحصص لمادة اللغة الانكليزية

الأدبي		الديني		
الصف	مجموع الحصص سنويا	الصف	مجموع الحصص سنويا	
الرابع	١٢٠	الرابع	١٢٠	٨٨٪
الخامس	١٤٤	الخامس	١٢٠	
السادس	١٤٤	السادس	١٢٠	

جدول (١٤)

مقارنةعدد الحصص لمادة الرياضيات

الأدبي		الديني		٧٥٪
الصف	مجموع الحصص سنويا	الصف	مجموع الحصص سنويا	
الرابع	٧٢	الرابع	48	
الخامس	٧٢	الخامس	48	
السادس	٤٨	السادس	48	

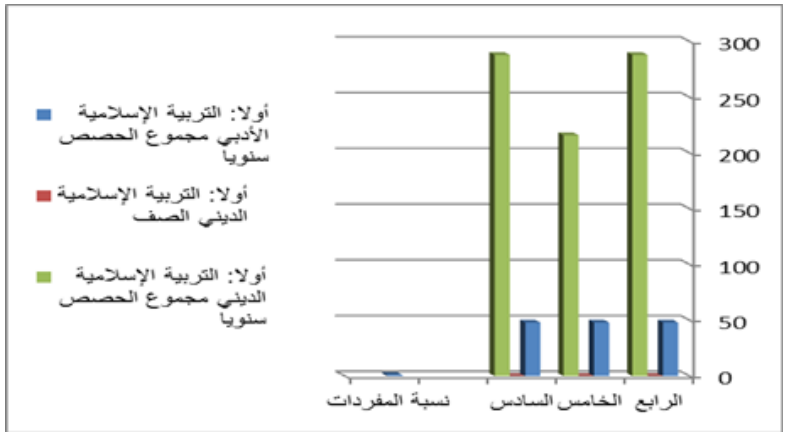
بالنسبة للسؤال الثالث والذي ينص (مالنسبة المئوية لمفردات المحتوى المعرفي (المفاهيم العلمية) ومصفوفة المدى والتتابع المتوافرة للمقررات الدراسية لثانويات التعليم الديني مقارنة مع التعليم العام (الأدبي) في كل من مادة التربية الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الإنكليزية، التاريخ، الجغرافية، الرياضيات، الإقتصاد؟)

ظهرت النتائج كالاتي:

جدول (١٥)

مقارنة نسبة المفردات لمادة التربية الاسلامية

مادة الإسلامية			
	الأدبي	الديني	
الصف	مجموع الحصص سنويا	الصف	مجموع الحصص سنويا
الرابع	٤٨	الرابع	٢٨٨
الخامس	٤٨	الخامس	٢١٦
السادس	٤٨	السادس	٢٨٨
نسبة تطابق المفردات	١٠٠٪		



شكل(١)

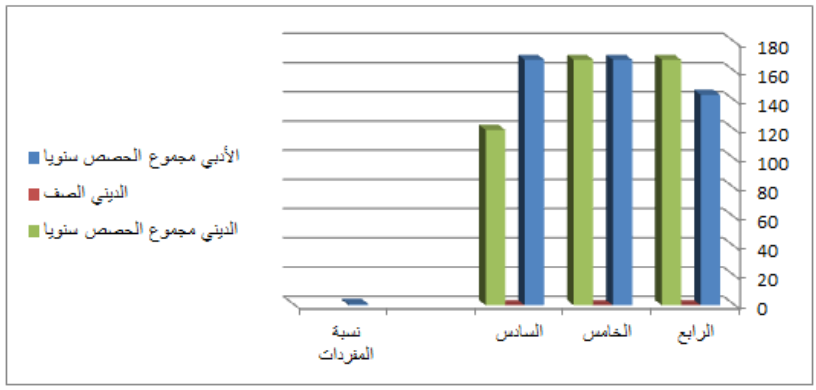
مقارنة نسبة المفردات لمادة التربية الاسلامية

يتضح من الشكل (١) أن النسبة المئوية المتوافرة لمفردات ومفاهيم مادة التربية الإسلامية للمحتوى المعرفي في مقررات التعليم الديني والدراسات الإسلامية تبلغ ١٠٠٪ من مفردات ومفاهيم مادة التربية الإسلامية للمحتوى المعرفي في مقررات التعليم العام الفرع الأدبي.

جدول (١٦)

مقارنة نسبة المفردات لمادة اللغة العربية

مادة اللغة العربية			
الأدبي		الديني	
الصف	مجموع الحصص سنويا	الصف	مجموع الحصص سنويا
الرابع	١٤٤	الرابع	١٦٨
الخامس	١٦٨	الخامس	١٦٨
السادس	١٦٨	السادس	١٢٠
نسبة تطابق المفردات		٨٨,٨٠٪	

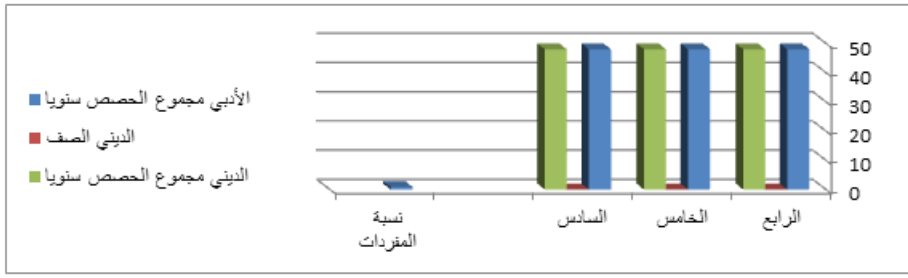


شكل (٢)

مقارنة نسبة المفردات لمادة اللغة العربية

يتضح من الشكل (٢) أن النسبة المئوية المتوافرة لمفردات ومفاهيم مادة اللغة العربية للمحتوى المعرفي في مقررات التعليم الديني والدراسات الإسلامية تبلغ ٨٠ ,٨٨٪ من مفردات ومفاهيم مادة اللغة العربية للمحتوى المعرفي في مقررات التعليم العام الفرع الأدبي.

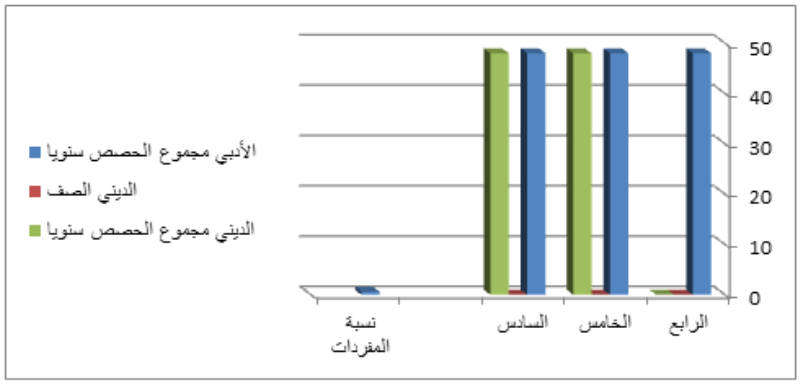
مادة التاريخ			
الأدبي		الديني	
الصف	مجموع الحصص سنويا	الصف	مجموع الحصص سنويا
الرابع	٤٨	الرابع	٤٨
الخامس	٤٨	الخامس	٤٨
السادس	٤٨	السادس	٤٨
نسبة تطابق المفردات ٨٩٪			



شكل(٣)

يتضح من الشكل (٣) أن النسبة المئوية المتوافرة لمفردات ومفاهيم مادة التاريخ للمحتوى المعرفي في مقررات التعليم الديني والدراسات الإسلامية تبلغ ٨٩٪ من مفردات ومفاهيم مادة التاريخ للمحتوى المعرفي في مقررات التعليم العام الفرع الأدبي.

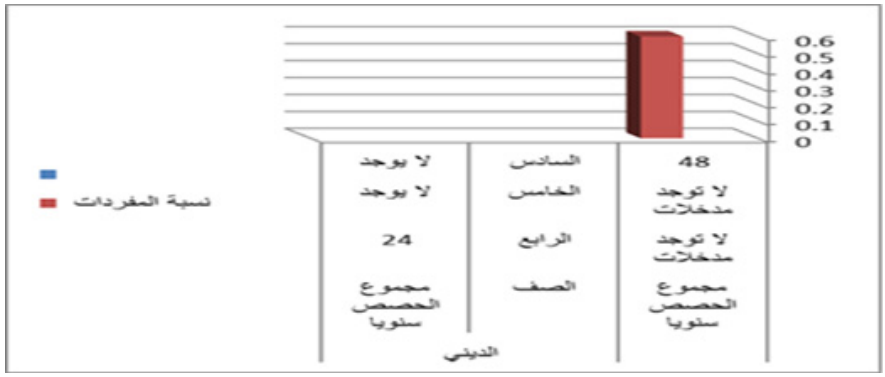
مادة الجغرافية			
الأدبي		الديني	
الصف	مجموع الحصص سنويا	الصف	مجموع الحصص سنويا
الرابع	٤٨	الرابع	٠
الخامس	٤٨	الخامس	٤٨
السادس	٤٨	السادس	٤٨
نسبة تطابق المفردات٥٧٪			



شكل(٤)

يتضح من الشكل (٤) أن النسبة المئوية المتوافرة لمفردات ومفاهيم مادة الجغرافية للمحتوى المعرفي في مقررات التعليم الديني والدراسات الإسلامية تبلغ ٥٧٪ من مفردات ومفاهيم مادة الجغرافية للمحتوى المعرفي في مقررات التعليم العام الفرع الأدبي.

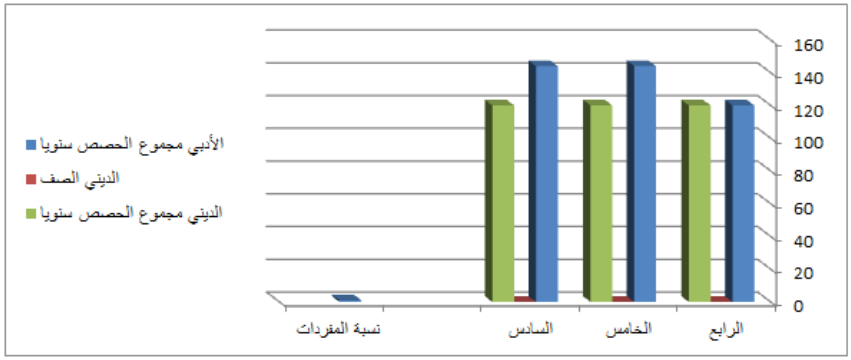
مادة الإقتصاد			
الأدبي		الديني	
الصف	مجموع الحصص سنويا	الصف	مجموع الحصص سنويا
الرابع	لا توجد مدخلات	الرابع	٢٤
الخامس	لا توجد مدخلات	الخامس	لا يوجد
السادس	٤٨	السادس	لا يوجد
نسبة تطابق المفردات ٦٠٪			



شكل(٥)

يتضح من الشكل (٥) أن النسبة المئوية المتوافرة لمفردات ومفاهيم مادة الاقتصاد للمحتوى المعرفي في مقررات التعليم الديني والدراسات الإسلامية تبلغ ٦٠٪ من مفردات ومفاهيم مادة الاقتصاد للمحتوى المعرفي في مقررات التعليم العام الفرع الأدبي.

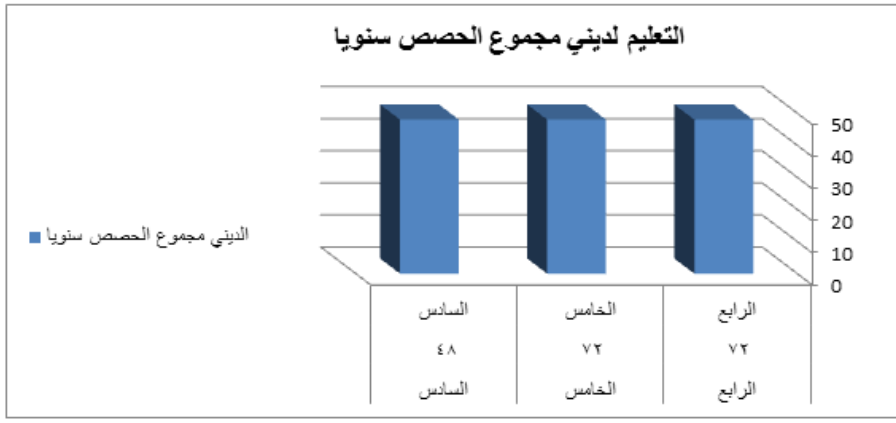
مادة اللغة الإنكليزية			
الأدبي		الديني	
الصف	مجموع الحصص سنويا	الصف	مجموع الحصص سنويا
الرابع	١٢٠	الرابع	١٢٠
الخامس	١٤٤	الخامس	١٢٠
السادس	١٤٤	السادس	١٢٠
نسبة المفردات			١٠٠٪



شكل(٦)

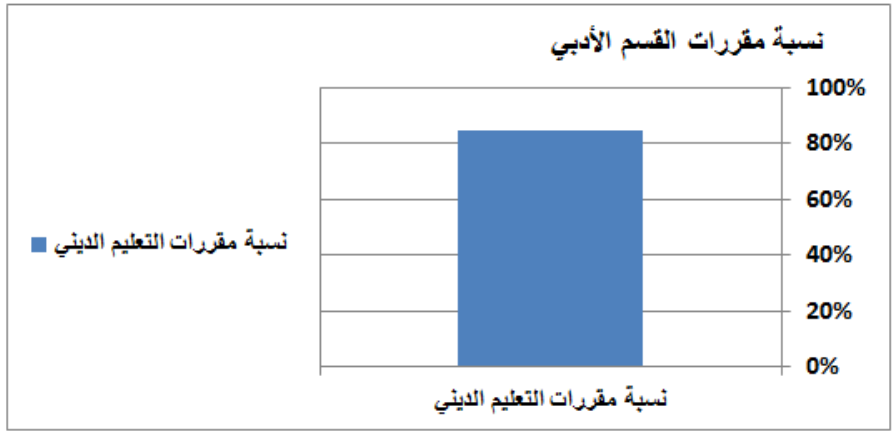
يتضح من الشكل (٦) أن النسبة المئوية المتوافرة لمفردات ومفاهيم مادة اللغة الانكليزية للمحتوى المعرفي في مقررات التعليم الديني والدراسات الإسلامية تبلغ ١٠٠٪ من مفردات ومفاهيم مادة اللغة الانكليزية للمحتوى المعرفي في مقررات التعليم العام الفرع الأدبي.

مادة الرياضيات			
الأدبي		الديني	
الصف	مجموع الحصص سنويا	الصف	مجموع الحصص سنويا
الرابع	٧٢	الرابع	٤٨
الخامس	٧٢	الخامس	٤٨
السادس	٤٨	السادس	٤٨
نسبة المفردات		١٠٠٪	



شكل (٧)

يتضح من الشكل (٧) أن النسبة المئوية المتوافرة لمفردات ومفاهيم مادة الرياضيات للمحتوى المعرفي في مقررات التعليم الديني والدراسات الإسلامية تبلغ ١٠٠٪ من مفردات ومفاهيم مادة الرياضيات للمحتوى المعرفي في مقررات التعليم العام الفرع الأدبي.



شكل(٨)

يتضح من شكل (٨) أ أن النسبة المئوية المتوافرة لمفردات ومفاهيم المحتوى المعرفي لجميع مقررات التعليم الديني والدراسات الإسلامية في المرحلة الإعدادية تبلغ ٨٥٪ من مفردات ومفاهيم المحتوى المعرفي لمقررات التعليم العام الفرع الأدبي.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يلي :

١.التأكيد على القائمين بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي للنظر في توسعة المدخلات الجامعية في الكليات والأقسام لطلبة التعليم الديني والدراسات الإسلامية ضمن مايتمتع به طلبة التعليم العام (القسم الأدبي) بوزارة التربية.

٢. توظيف نتائج البحث الحالي في إمكانية فتح المجال في القبول الجامعي لطلبة التعليم الديني والدراسات الإسلامية بالكليات التي تتعلق بالخدمة المجتمعية كالقانون والادارة والاقتصاد وغيرها من الكليات.

٣.قد تفيد أصحاب القرار في دائرة التعليم الديني والدراسات الإسلامية في متابعة المدخلات الجامعية لطلبتهم مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

المقترحات

١. وضع برنامج سنوي يتم اللقاء بين مسؤولي القبول المركزي في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي مع مسؤولي دائرة التعليم الديني والدراسات الإسلامية لوضع خطة قبول طلبة التعليم الديني حفاظاً على مستقبل أبناء العراق الواحد.

٢. إجراء المزيد من الأبحاث التي تعمل على توسيع مدخلات طلبة التعليم الديني والدراسات الإسلامية لجعلهم عناصر فاعلة في المجتمع العراقي.

المراجع:

١. المقررات الدراسية لمدارس دائرة التعليم الديني والدراسات الإسلامية للمرحلة الثانوية من المواقع الآتية:

1. https://drive.google.com/drive/folders/13f-pt6C8u_YWC0jhR-cIh9_d4dESUykE.

2. https://drive.google.com/drive/folders/1uf-1ZsT-ds-2o9CchbuoqNqkaf-2wA7C3

3. https://drive.google.com/drive/folders/1GZadpFzxh4RTs876yA4USR_UIntOj-V9

٢. المقررات الدراسية لمدارس التعليم العام المرحلة الاعدادية(القسم الأدبي) بوزارة التربية من الموقع الآتي:

http://www.manahj.edu.iq/index.php?name=Pages&op=page&pid=125

٣. ابراهيم بن عبدالله المحيسن:تدريس العلوم: تأصيل وتحديث، مكتبة العبيكان ،الرياض، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٧.

٤. آمال صادق و فؤاد أبو حطب، نمو الأنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، مكتبة الأنجلو مصرية، الطبعة الرابعة، القاهرة،١٩٩٨.

٥. حسن أبو غزالة، دراسة تقويمية بين محتوى مناهج الرياضيات الفلسطيني والأردني والمصري

للصف السادس الأساسي، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، ٢٠٠٢م.

٦. الشلبي، نسرين محمود، مناهج التربية الفنية في مصر والعراق دراسة مقارنة، مجلة كلية التربية، العدد الثاني، ٢٠٠٥م.

٧. العايدي، محمود (٢٠٠٨). مقارنة محتوى مناهج الرياضيات الفلسطينية والأردنية والمصرية للصف التاسع الأساسي . رسالة ماجستير –غير منشورة – جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٨. العايدي، محمود (٢٠٠٨). مقارنة محتوى مناهج الرياضيات الفلسطينية والأردنية والمصرية للصف التاسع الأساسي . رسالة ماجستير –غير منشورة – جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٩. عبد الله بن خلفان العايش، التعليم الديني في الوطن العربي وتحديات العولمة، المجلة الدولية المتخصصة، المجلد الرابع، العدد(٣) آذار ٢٠١٥،ص١٠٠-١٢٠.

١٠. عبير خوري، العلوم العامة للمرحلة الأساسية الدنيا: دراسة مقارنة بين كتب العلوم الفلسطينية والأردنية في ضوء معايير الثقافة العلمية، رسالة ماجستير، جامعة بيرزيت، فلسطين، ٢٠١٦م.

١١. فائزة محمد المغربي: تقنيات التعليم،-جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٢.

١٢. فتحي الزيات: الأسس البايولوجية والنفسية للنشاط العقلي والمعرفي، القاهرة، جمهورية مصر العربية، دار النشر للجامعات،١٩٩٨.

١٣. فتحي الزيات: سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمعرفي، القاهرة، جمهورية مصر العربية، دار النشر للجامعات، ١٩٩٦.

١٤. كوثر عبد الرحيم شهاب: المدخل المنظومي والبناء المعرفي، المؤتمر العربي الأول حول «الاتجاه المنظومي في التدريس والتعلم»، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، ١٧-١٨ فبراير، ٢٠٠١.

١٥. محمود الفرحاتي وأحلام البار: التكوين العقلي المعرفي للمتعلّم «المعايير وتحقيق الجودة،الأسكندرية، جمهورية مصر العربية، دار الجامعة الجديدة للنشر، ٢٠٠٨.

١٦. نيفين حلمي وحنان محمود، دراسات المقارنة فى المناهج: دراسة تحليلية مقارنة، وإطار مقترح المقالة ١٥، المجلد ٤٣، العدد ٤، الخريف ٢٠١٩، الصفحة ١٠٥١-١١٤٠.

١٧. Ausubel، D.، Novak، J.، & Hanesian، H. (1978). Educational Psychology: A Cognitive View (2nd ed.). New York: Holt، Rinehart & Winston.

١٨. Delacour، Y (1998): un introduction aux neuroscience. cognitive، Belgique، de Boeck.

١٩. Dweck، C. S.، & Leggett، E. L. (2000). A social-cognitive approach to motivation and personality. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.)، Key reading in social psychol-

ogy. Motivational science: Social and personality perspectives (p. 394-415). Psychology Press.

٢٠. Herbert A. Simon William G. Chase، American Scientist Reprinted from July-August 1973 Volume 61 Number 4 pp. 394-403.

٢١. Jabot، w. (2012). Teaching local and global controversial issue in the social studies education: Comparative study of Kenyan and us high school s. Retrieved April 12،2013، from: http:// web. Ebscohost.com.

٢٢. Merey، Z. (2012) Children Rights in sciol Studies curricula in Elementary Education: Comparative study، Retrieved April 12،2013، from: http:// web.ebscohost.com.

٢٣. Robert Gifford، University of Victoria، British Columbia، Canada، Sociability: Traits، Settings، and Interactions، Journal of Personality and Social Psychology 1981، Vol. 41، No. 2، 340-347.

٢٤. Ruddock، G. and Marian Sainsbury، M. (2008) Comparison of the Core Primary Curriculum in England to those of Other High Performing Countries، London; DCSF.

٢٥. Wang، Z (2008) Investigation if Differences in Students Mathematical Performance on TIMSS 2003. A thesis submitted to the faculty of graduate studies in partial fulfillment of the degree of science University of Calgary. Canada.

٢٦. المواقع الإلكترونية

١. http://www.moe.gov.jo/

٢. http://www.mext.go.jp/

٣. http://www.saudiembassy.or.jp/

٤. http://www.almarefh.net/

٥. http://www.ahewar.org/

٦. http://www.ibtesama.com/vb/showthread-t_365388.html

٧. http://timss.bc.edu/timss2011

٨. http://timss.bc.edu/timss2011/downloads/TIMSS2011_Enc-v1.pdf

٩. The concept of public education"، blogs.edweek.org،15-7، 2018. Edited

١٠. https//:kl28.com/public_magazine/view/public1698موقع

كلمات، المجلة العامة