المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية
ISSN: 2682-2865
The Online ISSN : 2682-4248
المجلد 03 / العـدد: 02 (يونيو2021)، ص ص 205 - 256

تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في المدارس العربية الإسلامية الثانوية لمدينة أنجمينا تشاد "من وجهة نظر عينة من مديري ومشرفي هذه المدارس"

Evaluating the education system of Arabic Islamic secondary conservatories in N'Djamena Chad "from the point of view of a sample of the principals and supervisors of these schools"

أ. م. د/ عبد الواحد الجابر محمد [1]
[1] المعهد العالي لإعداد المعلمين أنجمينا- تشاد drabdalwahid@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/03/18 تاريخ القبول: 2021/04/19

مستخلص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في المدارس العربية الإسلامية الثانوية لمدينة أنجمينا تشاد "من وجهة نظر عينة من مديري ومشرفي هذه المدارس" وقد ركز الباحث علي تحليل بعض مكونات نظام التعليم العربي الإسلامي في المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنجمينا، والمتمثلة في أهداف نظام التعليم العربي الإسلامي، والمناهج الدراسية، وتقويم فاعلية الإدارة المدرسية في نظام التعليم العربي الإسلامي، وتقويم الاشراف التربوي في نظام التعليم العربي الإسلامي، وتقويم أساليب التقويم السائدة في نظام التعليم العربي الإسلامي.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها ما يلي:

وأسفرت نتائج التحليل الإحصائي أن الإدارة المدرسية تميز بعدم الفاعلية من وجهة نظر عينة البحث. يتسم أداء المشرفين التربويين بعدم الفاعلية" من وجهة نظر المبحوثين من المديرين والمشرفين". وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي من وجهة نظر عينة من المديرين والمشرفين. تعزى لمتغير الوظيفية وذلك لصالح الوظيفية مشرف تربوي .

الكلمات المفتاحية: تقويم، نظام التعليم، العربي، الإسلامي. المدارس السلامية الثانوية.

Abstract :

Self This study aimed at Evaluating the education system of Arabic Islamic secondary schools in N'Djamena Chad "from the point of view of a sample of the principals and supervisors of these schools" The researcher focused on analyzing some components of the Arabic Islamic secondary schools in N'Djamena Chad, represented by the objectives of the Arabic Islamic education system, curricula, evaluation of the effectiveness, evaluation of educational supervision, and evaluation of prevailing assessment.

The study found conclusions, including the following: -

1- The results of the statistical analysis revealed that the school administration was distinguished by ineffectiveness from the point of view of the research sample.

2- The performance of the educational supervisors is ineffective "from the point of view of the respondents who are principals and supervisors."

3- Statistically significant differences were found in evaluating the Arab-Islamic education system from the point of view of a sample of principals and supervisors attributed to the job occupation variable in favor of the educational supervisor job occupation.

Keywords: Evaluation, Education system, Arabic, Islamic. Secondary school

مقدمة:

إن النظام التعليمي العربي الإسلامي السائد في جمهورية تشاد هو الأساس الذي نهضت عليه الثقافة الإسلامية السائدة لدى قطاعات كثيرة من أجزاء المجتمع التشادي، هذه الثقافة التي انتشرت لغة وعادات وتقاليد وأخلاق وقيم إسلامية وأنماط للسلوك الاجتماعي، إنما كان السبب المباشر في انتشارها ورسوخها هو سيادة التعليم العربي الإسلامي، فاليه يرجع الفضل في نشأة الممالك الإسلامية التشادية: "مملكة كانم"، "وباغرمي "ووداي" والتي باتت جميعها وعلى فترات متتالية من التاريخ رمز الحضارة والثقافة الإسلامية التي طبعت مجتمعاً بشرياً يطابع خاص من السلوك الاجتماعي.

٢.مشكلة الدراسة:

لقد شهد التعليم العربي الإسلامي تطورات متلاحقة ابتداء من عصور ما قبل قيام الممالك الإسلامية ،ومروراً بعصر الممالك الإسلامية التشادية ،وانتهاء بعصر الاستعمار الفرنسي وفي كل هذه التطورات والدورات التاريخية لم يتوقف هذا النظام التعليمي من إمداد المجتمع التشادي بما يحتاجه من كوارد بشرية مؤهلة في مختلف قطاعات لتلبية حاجات المجتمع التشادي المتجددة، وكذلك في تحقيق أهداف المجتمع التشادي الإسلامية في أعداد ائمة الدين العاملين في مجال القفه والدعوة ،والتثقيف والهداية ،ورعاية أحكام الدين الإسلامي ؛ وانطلاقاً من كل هذه الخلفيات والمعطيات فان إشكالية الدراسة الحالية تتحد في السؤال المركزي : ما تقويم مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة انجمينا نظام التعليم العربي الاسلامي ويتفرع من هذا السؤال المحوري الأسئلة الفرعية التالية؟

١. هل يتسم أدا الإدارة المدرسية في نظام التعليم العربي الإسلامي بالجودة من وجهة نظر مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة انجمينا؟.

٢. ما مدى جودة أهداف نظام التعليم العربي الإسلامي من وجهة نظر مديري ومسرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية؟.

٣. إلى أي مدى تحقق المناهج الدراسية السائدة في نظام التعليم العربي الإسلامي الأهداف التي يقوم عليها نظام التعليم العربي الإسلامي من وجهة نظر مديري ومشرفي المدارس الثانوية العربية الاسلامية؟

٤. ما مدى تحقيق ممارسات الاشراف التربوي لأهداف نظام التعليم العربي الإسلامي من جهة نظر مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنجمينا؟.

٥. هل يتسم التقويم التعليمي في نظام التعليم العربي الإسلامي بالجودة من وجهة نظر مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية؟.

٦. هل توجد علاقة علاقة إحصائية ذات دلالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين استجابات عينة البحث وبعض المتغيرات مثل : النوع ، التخصص، المؤهل التعليمي ، الخبرة المهنية عدد الدورات التدريبية.

٣. أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في الحالية النقاط التالية :

١- - قد يفيد مديري المدارس العربية الإسلامية والمعلمين والمشرفين التربويين في معرفة الجوانب التعليمية الإيجابية لنظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد، فيعملون على تنميتها، والمحافظة على ما هو إيجابي فيها، وتعديل ماهو سلبي من جوانب نظام التعليم العربي الإسلامي.

٢- قد يفيد مطوري مناهج التعليم العربي الإسلامي في تشاد فيطورون مختلف مكونات هذا النظام التعليمي – نظام التعليم العربي الإسلامي. بما يلبي حاجات المتعلمين وتوقعات الآباء واحتياجات المجتمع التشادي الآنية والمستقبلية.

٤. أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- معرفة واقع الإدارة المدرسية بوصفها أهم أداة في نظام التعليم العربي الإسلامي.
- تُبَيِّن جودة أهداف نظام التعليم العربي الإسلامي.
- الكشف عن فاعلية المناهج التعليمية الحالية في نظام التعليم العربي الإسلامي.
- التعرف إلى فاعلية الاشراف التربوي في نظام التعليم العربي الإسلامي.
- التعرف إلى جودة التقويم التحصيلي في نظام التعليم العربي الإسلامي.
- الكشف عن العلاقة بين استجابات (المديرين والمشرفين في التعليم العربي الإسلامي الثانوي بمدينة أنجمينا)

٥. فرضيات الدراسة :

في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها يمكن صياغة الفرضيات التالية :

١- يتميز أداء الإدارة المدرسية في نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد بالفاعلية "من وجهة نظر مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية"

٢- تمتاز أهداف النظام التعليمي العربي الإسلامي في تشاد بالفاعلية "من وجهة نظر مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية".

٣- تحقق المناهج الدراسية السائدة حالياً أهداف نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد "من وجهة نظر مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنجمينا " .

٤- يتميز أداء المشرفين التربويين في نظام التعليم العربي الإسلامي بالفاعلية من وجهة نظر مديري ومشرفي التعليم العربي الإسلامي الثانوي بمدينة أنجمينا.

٥- فا علية ممارسات التقويم التعليمي في نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد ضعيفة "من وجهة نظر مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنجمينا " .

٦- لا توجد علاقة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ بين استجابات عينة البحث وبعض المتغيرات من قبيل: النوع، التخصص، المؤهل التعليمي، الخبرة المهنية، عدد الدورات التي تلقاها المبحوثين

٦. حدود الدراسة :

تتمثل حدود الدراسة الحالية على النحو التالي :

- **الحدود البشرية:** وتقتصر على مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية لمدينة أنجمينا (عاصمة تشاد)،

- **الحدود الموضوعية والعلمية:**

وتقتصر على وصف وتحليل وتفسير وتقويم "نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد" من وجهة نظر مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنجمينا .

- **الحدود المكانية:** تقتصر هذه الدراسة على مدينة أنجمينا عاصمة جمهورية تشاد

-**الحدود الزمانية:** تجري هذه الدراسة ضمن حدود العام الدراسي ٢٠١٩م-٢٠٢٠م.

-**الحدود المنهجية:** اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

٧. مصطلحات الدراسة :

١.٧ تقويم

قال مؤلف مختار الصحاح الشيخ الإمام محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي < قوَم الشيء تقويماً فهو (قويم) أي مستقيم وقولهم ما أقومه شاذ. وقوله تعالى (وذلك دين القيمة) (الآية رقم (٥) من سورة البينة.).

انما انثه لأنه أراد الملة الحنفية (القوام بالفتح العدل) قال الله تعالى: (وكان بين ذلك قواما). الآية ص ٦٧ من سورة الفرقان

وقوام الرجل أيضاً قامته وحسن طوله [وقوام الأمر بالكسر نظامه وعماده يقال فلان قوام أهل بيته ،و(قيام) أهل بيته وهو الذي بقيم شأنهم ومنه قوله تعالى: (ولا تؤتوا السفهاء أموالكم التي جعل الله لكم قياماً) (جزء من الآية رقم٥ من سورة النساء.)

وقد وردت لفظة تقويم في سورة التين في قوله تبارك وتعالى (لقد خلقنا الانسان في أحسن تقويم).

ولقد قال الإمام البيضاوي في تفسير هذه الآية إنما قصد المولى تبارك وتعالى (الجنس في أحسن تقويم تعديل بأن خص بانتصاب القامة وحسن الصورة واستجماع خواص الكائنات ونظائر سائر الممكنات) (البيضاوي: د .ت، ص ٨٠٤)

ويقال(قوّمت الشيء تقويماً إذا جعلته على أعدل وأكمل صورة) حجازي: ١٩٩٣،ص ٦١).

وقال مؤلف معجم الرائد :" قوّم الشيء" : أزال أعو جاحه قوم الرمح) وقوم الشيء عدله" قوم المتاع جعل له قيمة معلومة، سعره، وقوم الأثر الأدبي : حكم في قيمته، عين قيمته"

المعنى الاصطلاحي للتقويم

إنما يفيد الاعتدال والاستقامة وإزالة الاعوجاج، وهذه الصفات إن كانت حالة في شيء أو قول ، أو عمل، أو نظم إداري أو تعليمي فإنها تعني جودته، واعتدال أركانه، وغياب الخلل البين في عناصره، وكل الأنظمة التعليمية في عالم اليوم إنما تهدف إلي ابعاد العيوب والخلل والاعوجاج في أركا النظام التعليمي حتى يؤتي آكله المتمثل في تحقيق أهداف التربية وأهداف المجتمع – كل حين بإذن ربه. ومن الناحية الاصطلاحية فإن للتقويم عدة معاني وتعريفات ولعل التعدد في هذه التعريفات والاختلاف في توصيف مصطلح " التقويم" راجع إلى تعدد الرؤى العلمية والاهتمامات والجوانب التي ينظر إليها كل من تعرض لتعريف التقويم من زاوية محددة من زوايا النظام التربوي.

فقد عرف التقويم بأنه: (عملية اصدار حكم على مدى تقدم المتعلمين نحو بلوغ الأهداف التي يتم تحديدها والتخطيط لها. (الظاهر وآخرون ١٩٩١، ص١٢).

بالإضافة إلى ذلك: (عملية الحصول على معلومات واستخدامها لتكوين الاحكام والتي بدورها تستخدم في عملية صنع القرار).

والتقويم بهذا المعنى لا يقتصر على ناحية معينة وإنما يشمل كافة عناصر النظام التربوي، فالتقويم (بمفهومه الحديث فهو ينصب على جميع جوانب النمو لدى التلميذ كما يتعرض أيضاً لجميع جوانب العملية التربوية والعوامل المؤثرة فيمتد إلى الأهداف التربوية، المنهج المقررات – الكتب، الطرق، والوسائل، الأنشطة، الامتحانات التلميذ، المعلم، التوجيه الفني، المباني المدرسية... الخ. (المفتي، والوكيل، ١٩٨٧،ص ١٨٧)

وبالتأمل في مفهوم التقويم التربوي فإن التقويم التربوي يشمل جميع مكونات النظام التربوي. أما تقويم النظام التربوي وكما يرى "عز الدين أبو التمن " تقويم يتناول مدى صلاحية المقررات الدراسية والمناهج التعليمية، وتقويم دور المكتبة المدرسية، وتقويم وسائط التعليم وتكنلوجيا التعليم وتقويم البيانات المدرسية للوقوف على مدى صلاحيتها التربوية .

الهدف الرئيس من تقويم هذه الجوانب:

ينحصر في الوقوف على مدى كفاءة النظم والبرامج التعليمية في تحقيق الأهداف التربوية التي وضعت لأجلها كماً ونوعاً ،فالتقويم الكمي للنظام التربوي والتعليمي يشمل عدد الذين تخرجوا في المؤسسة التعليمية، فيما يعني التقويم الكيفي نوعية الخريج الذي نريد .

نظام التعليم العربي الإسلامي:

بالرجوع إلى معاجم اللغة العربية فإننا نجد أن صاحب "مختار الصحاح " يعرف لغوياً النظام بقوله: - (نظم) اللُّؤلؤ جمعهُ في السلك وبانه ضرب و(نظمه تنظيماً)

مثله ومنه (نظم) الشعر و (نظمه) والنظام الخيط الذي ينظم به اللؤلؤ (الرازي، ٢٠١١، ص ٣٣٨)

ويبدوا أن المعنى اللغوي لكلمة نظام غير بعيد عن معناه الاصطلاحي كما يذهب إلى ذلك المرحوم"" الشيباني إذا يقول (ففي مجال التعليم فإن كلمة أو مصطلح " نظام التعليم" أو " النظام التعليمي" يعني في الاستعمال الحديث : الإطار الذي يندرج تحته أو ينتظم فيه كل ما يتعلق بالتعليم من فلسفة وأهداف وسياسة ومناهج وبرامج وطرائق وأساليب ووسائل وخدمات وإدارة، واعداد معلمين وهيكل وسلم تعليمي، وما إلى ذلك من العناصر والجوانب والمناشط التعليمية التي تندرج تحت النظام التعليمي وتدخل في مفهومه الحديث. (الشيباني، ١٩٨٥،ص ٩٥).

التعليم العربي الإسلامي: وقد عرفه كل من (سيد سجاد حسن، وسيد على أشرف بقولهما، ٢٠١٩ ،ص١٥) بأنه ذلك لون من ألوان التعليم الذي يعني بصقل أحاسيس الطالب بصورة يصبح معها موقفه من الحياة وأفعاله وقرارته والمنهج الذي يتبعه في شتي فروع المعرفة خاضعاً لقيم الإسلام الروحية والحلقية المتعمقة في وجدانه.

وبالإضافة إلى ذلك فإن التعليم العربي الإسلامي هو: (نسق تعليمي متكامل من المعارف والمعلومات والمفهومات والقيم والاتجاهات والمهارات المتعددة التي تنبع من المصادر المعتبرة للإسلام، والمتمثلة في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة ومن الاتجاهات الفكرية في الثقافة العربية الإسلامية، وتوجهه فلسفة تعليمية نابعة من هذه المصادر، ويهدف إلى تلبية حاجات المتعلم النفسية والمهنية والعقلية والاجتماعية المتغيرة سواء أكانت هذه الحاجات تتصل بحاجات الحاضر المعاش أو المستقبل المتطلع إليه. (محمد الجابر: كتاب تحت الطبع، ص ١١).

ويعرف الباحث اجرائياً نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد بأنه استجابات عينة البحث على بنود المقياس الذي طوره الباحث بهدف الوقوف على الجوانب الإيجابية وتلك السلبية في نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد

الاطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الاطار النظري:

العناصر التي يتألف منها نظام التعليم العربي الإسلامي التشادي:-

إن النظام التعليمي بشكل عام هو: الإطار الذي يضم عناصر العملية التعليمية ومكوناتها سواء كانت مكونات حية مثل: الطلبة والمعلمين والهيئة الإدارية والعاملين كافة: أو مكونات غير حية مثل: المناهج والمقررات والمباني والقرطاسية والأهداف والغايات، كما تدخل ضمن مفهومه العلاقات الوظيفية التي تربط هذه المكونات معاً ... الخ.

كما أن النظام التعليمي بهذا المعنى يتألف من عناصر مادية تتمثل في المعامل والمختبرات والمباني والفصول الدراسية والمستلزمات المادية الأخرى، ويتألف كذلك من عناصر غير مادية مثل الطلبة والطالبات والمعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات والعاملين الأخرين في المدرسة الذين يقومون بخدمات التغذية والصحة والتوجيه والإرشاد المدرسي، والموارد المالية المتمثلة في ميزانية المدرسة، غير أن هذه العناصر تكون فعالة وقد تؤتي اكلها كما هو مأمول منها إذا أضفنا إليها " القيم" التي توجه النظام التعليمي، وعلى ذلك يعرف النظام التعليمي بأنه : (مجموعة المبادئ والقيم التي توجه العملية التعليمية إلى طرق مختلفة، لتحقيق أهداف محددة مسبقاً، حيث تكون المؤسسة وعنصرا: العصر والبيئة من الأمور المحددة.س(سناء الدويكان، ٢٠١٦،ص ١٥).

وبصفة عامة فإن العناصر التي يتألف منها نظام التعليم تتحدد في:

١- الإطار القانوني الذي ينظم عمل التعليم ويكون في شكل قوانين ولوائح وتعليمات.

٢- الأهداف: وهي عبارة عن الغايات التي نريد أن نصل إليها ولا بد أن تكون ضمن الإمكانات والموارد المادية والبشرية المتاحة.

٣- البيئة التي تحيط بالمتعلمين وهي المجتمع الذي يؤثر ويتأثر بالنظام التعليمي.

٤- النظام العقدي الذي يكون متوافقاً مع التوجه الديني في المجتمع. الآراء والأفكار الموجودة في المجتمع، فكلما كانت هذه الأفكار سليمة فإن نتائج أداء النظام التعليمي تكون جيدة. (سناء الدويكان، ٢٠١٦،ص ١٥).

وصفوة القول: فإن النظام التعليمي يتكون من " أجزاء وعناصر"، وإن السمة المشتركة بين هذه الأجزاء هي التفاعل وتبادل الأثر والتأثير، وأن الأجزاء والعناصر الفرعية ـ تعمل من أجل انجاز هدف مشترك، وأن النظام أنما يعمل ضمن بيئة محددة يؤثر فيها ويتأثر بها. (أبو علي ، ٢٠١٠، ص ٢٥).

وبناء على ما تقدم فإن العناصر التي يتألف منها النظام التعليمي العربي الإسلامي في تشاد تكون: أ. الأهداف التربوية: وبحكم أن التعليم هنا هو تعليم عربي إسلامي فإن غرس العقيدة الإسلامية الموافقة لكتاب الله وسنة رسول الله محمد صلى الله عليه وسلم هي الهدف الأ سمى للتعليم العربي الإسلامي في تشاد قال المولى تبارك وتعالى:
((وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون)) . (الآية ٥٦ من سورة الذاريات)

فالهدف الأسمى للتعليم الإسلامي إنما يتجسد في: (تعريف الإنسان بخالقه وبناء العلاقة بينهما على أساس من ربانية الخالق وعبودية المخلوق). (الكيلاني، ١٩٨٧،ص ٣٤)

ويعتبر هذا التوجيه الفكري قريب مما ذهب إليه " عبد الرحمن النحلاوي"(١٩٧٩، ص١٥) إذ يرى أن الهدف الأسمى الذي تسعى إليه التربية الإسلامية إنما يتمثل في تحقيق العبودية لله تبارك وتعالى، وكذلك تحقيق الفرد لذاته، والتنمية العقلية، وبناء مكارم الأخلاق في سلوك الفرد والتربية الجسمية والاجتماعية للفرد.

وصفوة القول: إن هدف وغاية نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد هو بناء الاعتقاد الإسلامي السليم في سلوك الفرد. وهذا هدف تمسكت به المجتمعات المحلية الإسلامية في تشاد منذ أن رسخت قواعد الإسلام في هذه البلاد.

٢.الإدارة المدرسية:

تعتبر الإدارة المدرسية من عناصر النظام التعليمي المؤثرة في أدائه : الإدارة المدرسية التي تعمل في الميدان: مع المعلمين والطلبة والطالبات وأولياء الأمور والمشرفين التربويين وكل من له صلة بالعملية التعليمية داخل وخارج المدرسة فهي: (الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق الإجراءات من العاملين في الحقل التعليمي (المدرسة) من الإداريين والفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقاً بتمشي مع ما تهدف إليه الدولة من تربية بنائها، تربية صحية وعلى أسس سليمة.

. الإدارة المدرسية بهذا المعنى عمل يؤدي من خلال تضافر جهود فريق من العاملين المتميزين في تخصصاتهم، ومهامهم داخل المدرسة، كل يعمل من أجل تحقيق أهداف التربية. وعندما يتعلق الأمر بمصطلح الادارة المدرسية فإنه كثيراً ما اختلط في ميدان العلوم التربوية بمصطلحات أخرى مرتبطة بمصطلح الإدارة المدرسية، من قبيل الإدارة التربوية، والإدارة التعليمية، والإدارة الصفية، فما هي الحدود التي عسى أن تكون فاصلة بين هذه المصطلحات المتداولة في الأدبيات التربوية؟

وتعرف الإدارة التربوية بأنها: (هي مجموع العمليات والإجراءات والوسائل المصممة وفق تنظيم معين، للا تجاه بالطاقات، والإمكانات البشرية والمادية نحو أهداف موضوعة، وتعمل على تحقيقها في إطار النظام التربوي الشامل وعلاقاته بالمجتمع . وإن نحن تأملنا في هذه التعريف لوجدانه يتكون من عناصر هي: العمليات والإجراءات التي تتخذ لضمان تسيير العمل التربوي، والتنظيم الذي يهدف إلى تحقيق أهداف النظام التعليمي، وتوجيه الإمكانات المادية والبشرية لتحقيق الأهداف التي تم تحديدها، وذلك كله في إطار نظام تربوي لتشابك علاقاته المؤسسية والتنظيمية.

أما الإدارة التعليمية فقد عرفها (الشيباني،١٩٨٥، ص١٨٧) بأنها مجموع العمليات التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري والنفس والمادي المناسب الذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط المنظم من أجل تذليل الصعاب وتكييف المشكلات الموجودة وتحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع وللمؤسسات التعليمية. .

الإدارة التعليمية إذن بحسب :- هي عمليات فنية وتنفيذية، مناخ فكري نفسي، عمل جماعي إنساني تعاوني وتكييف للمشكلات الموجودة في الميدان التعليمي وكل ذلك من أجل تحقيق أهداف النظام التعليمي بيد أن السؤال الذي يتعين طرحه هنا هو ما هي الحدود التي تفصل بين ما يسمى إدارة تربوية وتعليمية؟ هل الإدارة التربوية تحتل قمة الهرم الإداري في النظام التربوي وهو بالتأكيد مستوى وزارة التربية الوطنية؟ والإدارة التعليمية هي تدبير شؤون التعليم على مستوى المناطق التعليمية من خلال ما يعرف أحياناً بالمفوضيات التعليمية غير أنه بالنظر إلى ما هو سائد في الكتابات التربوية، فإن هنالك خلط وتخليط بين اصطلاح الإدارة التربوية والإدارة التعليمية، فبعضهم يلجأ إلى التفرقة بين ما هو تربية وما هو تعليم، وكيف أن ما هو تربية أعم مما هو تعليم، ومع هذا لا نكاد نجد حدوداً دقيقة تحدد مجال الممارسة الذي تتم فيه الإدارة التربوية والتعليمية.

ونحن نقترح هنا إطلاق مصطلح الإدارة التربوية على ذلك النشاط الجماعي التعاوني الاجتماعي المنظم الذي يمارس من خلال وزارة التربية الوطنية والهيئات والمنظمات والجمعيات التي تعاونها ويهدف – النشاط – إلى تحقيق أهداف التربية التي يتبناها المجتمع. وإطلاق مصطلح الإدارة التعليمية على تلك الجهود المنظمة التي تمارسها مفوضات التعليم وهي عادة تختص بإدارة التعليم على مستوى المناطق التعليمية، وعلى ذلك تكون الإدارة التعليمية: (هي الهيمنة على شئون التعليم بالدولة

بقطاعاته المختلفة، وممارستها بأسلوب يتفق مع متطلبات المجتمع والفلسفة التربوية السائدة فيه. (الحقيل، ١٤٠٦هـ ، ص٩).

وقد أورد (أنجو شحادة بلواني) نقلاً عن أحمد محمد تعريفاً للإدارة المدرسية: بأنها :(الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي (المدرسة) إداريين وفنيين بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة، تحقيقاً يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صالحة وعلى أسس سليمة(بلوتني، ٢٠٠٥ ،ص٢٥).

ويتم تحقيق الأهداف التربوية من خلال الجهود المخلصة الجماعية التعاونية يتطلب توفير الموارد المادية البشرية، مع ملاحظة أنه في كثير من الأحيان توفر الدولة الكثير من الموارد البشرية وكل التسهيلات اللازمة لتحقيق الأهداف التربوية في المدرسة، ومع هذا فإن المخرجات تكون سيئة، ولعل ذلك يرجع إلى عوامل معقدة أهمها: -

- الكفاءة، والعادات السيئة.
- غياب الروح العلمية الإدارية المدرسية في العمل.
- ضعف الرقابة، والمتابعة، والتخطيط، والتنظيم.
- انعدام المساءلة التربوية، إلى غير ذلك من عوامل ضعف الإدارة المدرسية، وقلة انتاجيتها.

الإدارة الصفية

هي العملية المنظمة والمخططة التي يوجه المعلم فيها جهوده لقيادة الأنشطة الصفية وما يبذله الطلبة من أنماط سلوك تتصل بإشاعة المناخ الملائم لبلوغ الأهداف الأدائية المخططة من قبل المعلم ويعيها الطلبة، وتحدد هذه العملية وبشكل دقيق دور كل من المعلم والمتعلم وما يقوم به المعلم من تنظيم الخبرات التعليمية والموارد والإدارات التي تسهم في تيسير العملية إلى أقصى طاقات المتعلم وتتيح له الفرصة لتحقيق ذاته واندماجه في الموقف ليطور شخصية متفاعلة حيوية نشطة مسيطرة على إمكانات البيئة ومستقلة عنها في قرارتها. (الفيكاوي، ٢٠١٨، ص٣)

والخلاصة :أن الإدارة الصفية هي التفاعل المنظم الهادف إلى اكتساب المتعلمين أنماط السلوك المعرفي والمهارى والوجداني المرغوب فيه، ويكون هذا التفاعل بين مكونات الموقف التعليمي داخل الصف التعليمي، وهذه المكونات المتفاعلة هي : المعلم، والمتعلم، والمقرر، والطريقة، والوسيلة التعليمية، وكلها لن تؤتي أكلها بدون معلم كفوء، قادر على قيادة الصف الدراسي لتحقيق الأهداف .

كما أن إدارة التعليم أو إدارة التعليم المدرسي في نظام التعليم العربي الإسلامي كانت في أيام الممالك الإسلامية التشادية الكبرى في تشاد: ممالك كانم، وباقرمي ووداي، تمارس عملياتها تخطيطاً وتنظيماً ومتابعة وتقويماً للنشاط التعليمي من قبل الفقيه أو شيخ المسيج. أما الآن فأنها باتت عملية متعددة الأطراف تشترك فيها:- مدير المدرسة والمعلم والمشرف التربوي، وأولياء الأمور، وتدخل وزارة التربية الوطنية من خلال مساعدة المدارس العربية الإسلامية بالمعلمين والمشرفين التربويين والمعدات واللوازم الإدارية والمدرسية، مع أن كثيراً من الأطراف المتوجسة من التعليم العربي الإسلامي في تشاد تعارض أحياناً تبني الحكومة التشادية للتعليم العربي الإسلامي وبعضهم يتحرج من (إضافة "إسلامي" إلى الصفة: " عربي" خوفاً على علمانية الدولة التي تفصل الدين عن الحياة العامة، وكأنها – العلمانية- باتت عندهم تعني انسلاخ الدولة عن ما هو ثابت في المجتمع التشادي مثل الإسلام والتعليم العربي الإسلامي.

ج- المناهج التعليمية لنظام التعليم العربي الإسلامي: -

لمفهوم المنهج عدة تحديدا ت تختلف باختلاف المداخل والرؤى الفلسفية، وليس صواباً ما نجده أحياناً في بعض مراجع التربية من تعريف المنهج بأنه :مجموع الخبرات والفرص التعليمية التي يمر بها التلاميذ وتؤدي بالطبع إلى تعديل سلوكهم، وإنما مفهوم المنهج التعليمي يتحدد في ضوء فلسفة التربية التي يتبناها المجتمع وتكون – فلسفة التربية – نابعة من الفلسفة العامة التي يتبناها المجتمع ،وفي ضوء الفلسفة التربوية فإن مقولات مركزية مثل: أهداف التربية ،ومفهوم المنهج، وغاية المدرسة،

وعلاقة التربية بالمجتمع، وماذا نعلم، وما الطرق والوسائل وأنماط التقويم كلها تحدد في ضوء الفلسفة التربوية. (الشيباني: ١٩٨٥ ،ص٢٥).

ويعرف المنهاج التعليمي بأنه: مجموعة من المواد المدرسية والخبرات العملية الموضوعية لتحقيق أهداف التربية، وهو يشتمل على مجموعتين أساسيتين أولاهما: المعلومات المستمدة من جهة ما هي ذات قيمة موضوعية، وثانيهما مجموعة الخبرات التي يمارسها الطفل بنفسه.

أما "أحمد حسين اللقاني "فيعرف المنهج بأنه: (مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها والتي يتم اتاحة الفرص للمتعلمين للمرور بها وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ وقد يكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسسة اجتماعية أخرى تحمل مسئولية التربية ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق والتأثير) (اللقاني ، د. ت،ص ٤) .

أن الخبرات المتنوعة التي يشترط أنها تكون قابلة للتطبيق والتأثير، تكون كذلك أن هي كانت نابعة من هوية المجتمع، وفي ضوء فلسفة تربوية تعكس آمال وطموحات المجتمع المراد للتربية. والمناهج التعليمية التأثير فيه، ولن يكون كذلك ما لم يكن المنهج نفسه واضح في أهدافه، ومحتواه، وطرقه ووسائله وأنماط تقويمه، وفي علاقته بالمجتمع الذي يطبق فيه، فالمنهج هو: ((ذلك الطريق أو السبيل الواضح الذي يسلكه المربي أو المدرب مع من بربهم، أو بدر بهم بتنمية معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم) (الشيباني: ١٩٨٨م، ص ٣٤٦).

لا جدال في أن تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات تكون مفيدة وتؤتي أكلها للفرد والمجتمع، كلما أفلحت المدرسة والمعلم والمدير والمشرف التربوي في أداء رسالتهم التربوية والتعليمة وكلما استطاع المجتمع أن يجعل من التربية والتعليم وسيلة للنهوض بالحياة الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع، ولوقاية المجتمع من الانقراض، خاصة وأن الأوبئة الفتاكة مثل "فيروس كرونا "القاتل لا ينفع معها إلا العلم والتعليم الجاد والمعلمون المبدعون، والمتعلمون المتميزون. وأكثر التعريفات المقدمة في إطار توضيح كنه المنهاج

التعليمي، ذلك الذي تقدم به: "على أحمد مدكور" والذي يمكن أن يكون الأقرب لمنهاج التعليم العربي الإسلامي. بأنه (نظام متكامل من المعايير الثابتة الإلهية والخبرات والمعارف والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسة تربوية إسلامية إلى المتعلمين بقصد أيضا لهم إلى مرتبة الكمال التي هيأها الله لها وبذلك يكونون قادرين على القيام بحق الخلافة في الأرض عن طريق الاسهام بإيجابية وفاعلية في عمارتها وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله تعالى. (أحمد، د. ت ،ص ١٧٨).

ما يميز منهاج التربية الإسلامية هو أن مصدره الأساس الهي، وأنه يلبي حاجة الفرد والمجتمع والإنسان في ظل التوجيه الإسلامي للحياة الإنسانية بشتي جوانبها، ولعلنا لا نضيف جديداً إن نحن قلنا بأن منهج التعليم في نظام التعليم العربي الإسلامي التشادي هو المنهج الذي : "يهدف إلى بناء العقيدة الإسلامية السليمة الموافقة لكتاب الله وسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم، في عقل ووجدان المتعلمين ويلبي حاجات الأفراد المتعلمين للمعارف ،والمهارات والاتجاهات والقيم التي تمكنهم من الحفاظ على عقيدتهم الإسلامية، والدفاع عنها والاعتزاز بها، والدفاع عنها، وتلبية حاجاتهم المهنية عندما يصبحون عاملين في شتى قطاعات العمل في المستقبل، ويلبي حاجات المجتمع التشادي المتطورة والمتغيرة في ميدان العلوم والمعارف العلمية والتكنلوجية".

د. الاشراف التربوي في نظام التعليم العربي الإسلامي: -

لعله من المفيد للقارئ الكريم أن نوجزنا قبل الدخول في تحديد مفهوم الاشراف التربوي عموماً، أن الاشراف التربوي في نظام التعليم العربي الإسلامي، مرتبط في كثير من الأحيان بإدارة التعليم العربي الإسلامي المدرسية في كثير من المدارس العربية الإسلامية على مختلف مراحلها ، فمدير المدرسة هو من يخطط الخطط التعليمية داخل المدرسة، وهو من يشرف علي تنفيذ الأ عمال والأ نشطة المدرسية وهو من يتابع، وينسق، وينظم العمل المدرسي داخل المدرسية، وفوق هذا فإنه في كثير من الأحيان ينسق علاقات المدرسة مع السلطات التعليمية الرسمية التشادية، وكذلك علاقات المدرسة مع

المؤسسات الاجتماعية والأهلية والإسلامية، وهو في أحيان كثيرة يساعد السلطات، والجهات الرسمية وغير الرسمية التي تعمل من أجل تحسين مستوى المعلم المهني والارتقاء به من أجل تحقيق أهداف النظام التعليمي العربي الإسلامي الفردية والاجتماعية.

والإشراف التربوي عموماً هو: (عملية فنية تهدف الى تحسين التعليم والتعلم من خلال الرعاية والتوجيه والتنشيط المستمر لنمو الطالب والمعلم والمشرف التربوي، وكل من له أثر في تحسين العملية التعليمية فنياً كان أو إدارياً) وفوق هذا فان الاشراف التربوي الحديث يتضمن مفهوم القيادة التي تعني التأثير في الآخرين والمشرف بحسب هذا التوجه الاشرافي التربوي لا يكون ولا يستحق أن يكون قائداً تربوياً ما لم يؤثر في المعلم والطالب وكل من يعمل معهم في الميدان التعليمي، حتى يمكنه استغلال ما عند هذه الأطراف جميعاً من دوافع واتجاهات وقدرات ومهارات ليحسن بها التعليم، وليرفع درجة جودته إلى الأعلى بالإضافة إلى ذلك فإن الاشراف التربوي عميلة تشاورية تعني تقدير اراء الآخرين وفي مقدمتهم المعلم والطلاب، حتى تنمو كل هذه الفئات في الاتجاه المرغوب فيه، يضاف إلى هذه المحددات لمفهوم الاشراف التربوي الحديث أنه :عملية إنسانية ،وهذه إشارة إلى وجوب الايمان بقيمة الفرد الإنسانية، وكسب تقته، والتعامل معه على أساس من التفاهم والمحبة. (عبدالواحد،تحت النشر ، ص،٣).

وفي ضوء ما تقدم فإننا نقدم هنا محاولة لتعريف الاشراف التربوي في نظام التعليم العربي الإسلامي بأنه: تلك الجهود المنظمة التي يبذلها كل مدير المشرف التربوي من أجل الارتقاء بالتعليم العربي الإسلامي في تشاد، والحفاظ على خصوصيته، وتحقيق أهداف هذا التعليم في ميادين: القدة والعقيدة والعبادة وتلبية حاجات المتعلمين وحاجات المجتمع التشادي المتجددة والمتطورة والمتغيرة، وتحسين جودة مخرجات هذا التعليم العربي الإسلامي.

هـ. التقويم في نظام التعليم العربي الإسلامي:

التقويم التربوي هو جزء أصيل في المنظومة التعليمية والتربوية ولا يخلو جانب من جوانب النظام التربوي صغر أو كبر إلا ويطاله التقويم ابتدآ بتقويم النظام التعليمي أو التربوي، وتقويم المناهج التعليمية، أو تقويم عمل وأداء الاشراف التربوي، أو تقويم مكتسبات التلاميذ المعرفية والوجدانية والمهارية أو تقويم أداء المعلم ، وكل هذه الجوانب من عملية التقويم لا تتم ولا تكون علمية ومفيدة لتحسين وتطوير أداء النظام التربوي ما لم نجمع المعلومات التي تفيد في تقويم جوانب النظام التعليمي، ومن هذا المنطلق فان التقويم هو: (عملية تخطيط للحصول على معلومات أو بيانات أو حقائق عن موضوع معين (المتعلم مثلاً) بطريقة علمية لإصدار حكم عليه بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية تسهم في اتخاذ أو اختيار القرار الأفضل لأجل التطوير والتحسين. (محفوظ،٢٠١٥ ، ص٣).

وبالطبع فان التوصل إلى قرارات تسهم في تطوير وتحسين جانب من جوانب النظام التربوي، لا تقتصر على المتعلم، وإنما يتعداه إلى مختلف عناصر وجوانب النظام التعليمي في أي مكون من مكوناته حتى يمكن لعمليات التقويم أن تسهم في تحسين وتطوير وتحديث وتجويد النظام التعليمي، فالتعليم بات اليوم جزءاً من أسباب بقاء الأمم في ظل التغيرات والأوبئة الخطيرة التي تفتك بالأمم والممارسة التقويمية في ظل نظام التعليم العربي الإسلامي مرت بدورات متعددة، قديماً وفي أيام الممالك التشادية الإسلامية الثلاثة : ممالك كانم، وباقرمي، وبرنو، كان شيخ المسيج أو الحلقة أو شيخ الزاوية الصوفية أو العلماء المعلمون في بيوتهم هم من يتولون اصدار الحكم على عملية التعليم برمتها. (السليك : ١٩٩٣،ص ١٨-١٩)

وحديثاً فان عملية التقويم باتت معقدة ومتداخلة تشترك فيها أطراف كثيرة اليوم في التعليم العربي الإسلامي ومنها : مدير المدرسة والمعلم وأولياء الأمور، والمشرفون

التربويون، والسلطات التعليمية الرسمية التي تساعد المدارس العربية مادياً وماليا وبشرياً.

ثانيا :الدراسات السابقة

اهتم كثير من العلماء والباحثين في مجال الأنظمة التربوية ببحث الجوانب والعناصر المتعددة المتداخلة التي يتكون منها. الأنظمة التربوية والتأثير المتبادلة بين هذه العناصر ومن الدارسات التي وقف عليها الباحث.

١.دراسة قطب مصطفى سانو(١٩٩٨)

هدفت الدراسة إلى تحليل النظم التعليمية التي تسود في القارة الأفريقية والسعي إلى تحليل مكوناتها تحليلا علمية وكذلك البرهنة على أن هذه النظم التعليمية الوافدة إلى أفريقيا نظم غريبة عن واقع أفريقيا الاجتماعي والثقافي انطلاقا من أن الواقع الذي تنبع منها هذه النظم التعليمية الوافدة إلى قارتنا الأفريقية هي الأخرى غريبة عن واقع الإنسان الإفريقي وأن أهدافها التي توجهها كذلك لا تتوافق والواقع الأفريقي وهي في نظر الكاتب ليست ملائمة للظروف السائدة في القارة الأفريقية وتهدف الدراسة والآثار الفكرية والأخلاقية والسياسية والاجتماعية التي تصيب الشباب الأفريقي من جراء هذه النظم التعليمية الوافدة إلى القارة الأفريقية والغريبة عن واقع الإنسان الأفريقي ويمتد التأثير على الشباب الأفريقي المتولد عن هذه النظم إلى التفكير والتدين والانتماء والمنهج والحياة برمتها.

كما هدفت الدراسة إلى إيضاح الرابط بين هذه النظم التعليمية الوافدة إلى أفريقيا وبين ظاهرة التخلف البنيوي التي تردي فيها أفريقيا والتي من نتائجها الحروب الأهلية والأزمات والاضطرابات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تشهدها القارة الأفريقية وهدفت الدراسة إلى اقتراح بديل حضاري يكون حاضرا على تجاوز واقع التخلف وتنشئة جيل شبابي أفريقي مختلف عما سبقه. أما المنهج المتبع في تحقيق موضوعات البحث فقد اتبع الباحث المنهج الوصفي والتحليلي النقدي

٢.دراسة محمد بن سعود المقبل(٢٠٠٩)

والتي تهدف إلى معرفة واقع التعليم الثانوي العام في المملكة العربية السعودية من حيث مكونات نظام التعليم الثانوي العام، وكفاءتها ومدى تفاعلها مع غيرها في بعدي البيئة الخارجية والداخلية الخاصة والعامة وكذلك التعرف إلى مدخلات التعليم الثانوي العام ومدى جودتها، ومعرفة مكونات النظام والتفاعل فيما بينها وبين البيئة التي تحيط بالتعليم الثانوي العام، كما سعت الدراسة إلى الوقوف على "أسلوب الممارسة الإدارية للنظام" وهل بأسلوب الممارسة الإدارية تدني إنجاز أهداف النظام التعليمي الثانوي العام. اتبع الباحث المنهج الوصفي من خلال أسلوب دراسة الحالة باعتباره أحد مكونات المنهج الوصفي التي يستعين بها الباحثون في وصف واقع النظم التعليمية والوقوف ما إذا كانت لها فاعلية تذكر أم لا. أما مجتمع الدراسة فقد ركز الباحث دراسة الحالة واختار عينة من المعلمين والطلبة وأجرى مقابلات مع كل مكونات الإدارة في المدرسة وركز على المقابلة لمعرفة فاعلية نظام التعليم الثانوي بها. وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية: المدخلات المادية غير كافية ومعيار العدالة غير محقة في الموارد البشرية. والأداء والفاعلية المأمولة ضعيفان في إدارة النظام والعمليات المرتبطة به.- أسلوب الممارسة الإدارية على أسلوب العمليات

٣.دراسة عبدالسلام القلالي(٢٠١٢)

هدفت الدراسة إلى تحديد المكونات الأساسية التي يرتكز عليه تحليل المنظومة التعليمية وبيان "الإنجازات والإيجابية و التي ربما تكون موجودة، وكذلك الوقوف على السلبيات، وسعت إلى تقديم مقترحات لتطوير منظومة التعليم في ليبيا حتى يمكن تجنب عوامل الفشل وتنمية العوامل التي يمكن أن تعود إلى «التنمية والتطوير" في المستقبل

وقد اقترح الباحث:

١- انشاء مفتشية عامة تتولى رقابة التعليم من الداخل وتنحصر اختصاصها

في مراقبة ومتابعة وتقويم كافة عناصر المنظومة التعليمية وتعالج الأخطاء والإخفاق وتقدم تقريرها إلى وزير التربية من شرح.

٢- إنشاء هيئة تختص بإعداد وتدريب المشرفيين التربويين بناء على مسابقات تجرى لاختيارهم.

٣- إنشاء مؤسسة تختص بالكتاب المدرسي

٤- تأسيس مركز للبحوث التربوية يعنى بتطوير المناهج الدراسية والخطط الموضوعة التربية وترقية مستوى أداء الإدارة التعليمية.

٥- مركز لتطوير إدارة التعليم وإعداد الكوادر الفنية مثل أمناء المكتبات المدرسية ،مشرفي المعامل المدرسية،والاخصائيين الاجتماعيين

٦- إنشاء هيئة إدارية تعنى بثقافة الجودة في عناصر التعليم ونشرها بين العاملين في مجال التعليم. (عبدالسلام القلالي،مرجع سبق ذكره)

٤. دراسة سليمة عمر على ومحمد أمين حامد القضاة(٢٠١٤)

سعت هذه الدراسة اقتراح أسس تربوية للنظام التربوي الليبي في ضوء توجهات الفكر التربوي المعاصرة،تألفت عينة البحث من ٢١٥ من الخبراء في ميدان التربية والتعليم وقد توزعوا بين ١١٠من أعضاء هيئة التدريس،و١٠٠ من الخبراء العاملين في وزارة التربية الوطنية في الجزء الثاني من العام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢م

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمعرفة واقع نظام التربية في ليبيا.

وقد استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي المتعدد، وكذلك اختبار سيفيه للتأكد من دلالة الفروق، والتحليل العاملي لفحص التشيع والشيوع للأسس التي اقترحاها الباحثان ،قد خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج منه:أن واقع تطبيق الأسس التربوية المقترحة جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر عينة البحث فيما جاء أبعاد الدراسة من وجهة نظر عينة الدراسة مرتبة تنازليا على النحو التالي:-البعد الديني ،الثقافي الفلسفي الاجتماعي،التاريخي،السياسي الاقتصادي ،كما كشفت الدراسة وجود

فروق إحصائية ذات دلالة تعود لمتغيرات الخبرة وذلك لصالح الخبرة المهنية من فئة عشر سنوات ولمتغير التخصص وذلك لصالح التخصص العلمي.

٥. دراسة ناصر جاسر عباس الاغا (٢٠١٧)

سعت هذه الدراسة إلي التعرف الي إدارة النظم التربوية علي ضوء التفكير النظمي. اتبع الباحث منهج البحث المكتبي وهو المنهج المناسب لبحث موضوع الدراسة من من وجهة نظر الباحث، وتحليل منطق العلاقات المتداخلة بين الا نظمة التربوية، وكذلك العلاقات التي تربط أجزاءها بعضها ببعض، والصلات التي تربط الأنظمة التربوية بالأنظمة الاجتماعية الأخرى التي تحيط بالنظام التربوي.

وقد خلص الباحث الي النتائج التالية:ان التفكير النظمي يساعد القائمين علي أمر التعليم وإصلاح الأنظمة التربوية علي رؤية العناصر المتداخلة المكونة للنظام التربوي . ويتيح هذا النمط من التفكير التدقيق في عمل النظام التربوي بشكل مستمر. ويؤكد هذا التفكير علي التفاعل بين مكونات النظام التربوي.

إن التفكير النظمي يتيح لنا معرفة العوامل أو العلل المؤثرة في النظام مما يساعد علي ادخال مقترحات جديدة تؤدى إلي التجويد في أداء النظام التربوي. التفكير النظمي أسلوب يقربنا من الشفافية والبعد عن التقوقع.

وفي ضوء نتائج البحث قدم الباحث مجموعة من التوصيات التي ترمي الي تحسين النظام التربوي الفلسطيني ونشر ثقافة التفكير النطمي.

٧. دراسة سامية تراتيب العتيبي(٢٠١٨)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى قدرة أسلوب تحليل النظم على واقع النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية وقد انبثق عن هذا الهدف الأهداف الفرعية التالية :

١- الوقوف على واقع مدخلات النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية وذلك باستخدام أسلوب تحليل النظم.

٢- بيان ما عليه عمليات النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية وذلك باستخدام أسلوب تحليل النظم.

٣-معرفة واقع المخرجات في النظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية في ضوء استخدام أسلوب تحليل النظم.

٤-تقديم تصميم مقترح من عند الباحثة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٢٠م

٥- تقديم توصيات ومقترحات قد تسهم في تحسين واقع نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية.

استخدمت الباحثة أسلوب تحليل النظم التعليمية لتحليل واقع نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، وقد خلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات منها توصيات في ميادين المناهج التعليمية،والإدارات والتقنيات التعليمية وإعداد وتدريب المعلمين.

التعليق على الدراسات السابقة :

استفاد الباحث من الدراسات السابقة التي عرضها بشئ من الايجاز مايلي :

١- تطوير أهداف الدراسة الحالية.

٢- إعادة صياغة أسئلة البحث وفروضه.

٣- في المناهج العلمية البحثية التي اتبعها هذه الدراسات .

٤- تطوير أداة البحث التي هدفت إلى تقويم بعض عناصر نظام التعليم العربي الإسلامي الثانوي في المدارس العربية الإسلامية بمدينة أنجمينا.

٥- في النتائج والتوصيات والمقترحات التي أفادت الباحث في التوصيات والمقترحات الخاصة بالدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة الميدانية

- **منهج البحث:**

اختار الباحث منهج البحث الوصفي لأنه المنهاج العلمي الأنسب لدراسة ووصف وتحليل وتفسير واقع نظام التعليم العربي الإسلامي الثانوي في تشاد ، فالمنهج الوصفي هو المنهج الذي يهدف إلى وصف الواقع الحالي وصفاً كميا وكيفياً .

- **مجتمع البحث:-**

تألف مجتمع البحث الحالي من مجموع مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بالعاصمة أنجمينا،ونظرا لصغر حجم مجتمع الدراسة وتجانسه في كثير من الخصائص فإن الباحث اختار أسلوب الحصر الشامل.

- أداة البحث:-

يتطلب تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد النزول إلى الواقع الميداني واستقصاء آراء المديرين والمشرفين الذين عماد التعليم العربي الإسلامي في تشاد لمختلف مراحله، ولذلك صمم الباحث استبانة لتقويم نظام التعليم العربي الإسلامي من وجهة نظر عينة من المديرين والمشرفين في المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنجمينا، بعد التأكد من صدقها وثباتها.

الجدول رقم (1) يوضح التوزيع التكراري لمتغير النوع

النوع	التكرار	التكرار النسبي
ذكر	52	%82.5
أنثى	11	%82.5
المجموع	63	%100.0

يلاحظ من الجدول أن متغير النوع حصل النوع (ذكر) على النسبةً الأعلى من بين باقي النسب بنسبة (82.5%)، في حين حصل النوع (أنثى) على النسبة الأدنى بنسبة (82.5%). وتعود النسبة المنخفضة للإناث إلى قلة وجودهن في الوظائف الإدارية والإشراقية في مؤسسات التعليم العربي الإسلامي.

الوظيفة	التكرار	التكرار النسبي
مدير	52	%82.5
مشرف تربوي	11	%17.5
المجموع	63	%100.0

الجدول رقم (2) يوضح التوزيع التكراري لمتغير الوظيفة

يلاحظ من الجدول أن متغير الوظيفة حصلت الوظيفة (مدير)على النسبةً الأعلى من بين باقي النسب بنسبة (82.5%)، في حين حصلت الوظيفة (مشرف تربوي) على النسبة الأدنى بنسبة (17.5%). وارتفاع نسب المديرين إنما يعود إلى جمعهم بين وظيفة المدير المدرسة ومشرفها.

الجدول رقم (3) يوضح التوزيع التكراري لمتغير المؤهل التعليمي

المؤهل التعليمي	التكرار	التكرار النسبي
ليسانس ثلاث سنوات	7	%11.1
ليسانس أربع سنوات	37	%58.7
دبلوم المعلمين المتوسط	7	%11.1
ماجستير	11	%17.5
دكتوراة	1	%1.6
المجموع	63	%100.0

يتضح من الجدول السابق أن متغير المؤهل التعليمي حصل المؤهل التعليمي (ليسانس أربع سنوات)على النسبةً الأعلى من بين باقي النسب بنسبة (58.7%)، يليه في المرتبة الثانية المؤهل التعليمي (ماجستير) بنسبة (17.5%)، المرتبة الرابعة المؤهل التعليمي (ليسانس ثلاث سنوات، دبلوم المعلمين المتوسط) بنسبة (11.1%) لكل منهما، في حين حصل المرتبة الدنيا المؤهل التعليمي (دكتوراه) بنسبة (1.6%). وارتفاع نسب الليسانس مقارنة بالمؤهلات التعليمية الأخرى يرجع إلى أن مؤهلات الماجستير والدكتوراه قليلة بسبب ضعف التطور في المؤهلات العلمية التربوية العليا.

الجدول رقم (4) يوضح التوزيع التكراري لمتغير التخصص العلمي

التخصص العلمي	التكرار	التكرار النسبي
لغة عربية	17	%27.0
كيمياء	3	%4.8
حاسوب	3	%4.8
هندسة	1	%1.6
تاريخ وحضارة	2	%3.2
تربية جغرافيا	1	%1.6
تربية	8	%12.7
تاريخ	4	%6.3
لغة عربية ودراسات	1	%1.6
فيزياء	4	%6.3
رياضيات	1	%1.6
علاقات دولية	1	%1.6
علوم تطبيقية	1	%1.6
جغرافيا وتاريخ	2	%3.2
أصول تربية	2	%3.2
أحياء	4	%6.3
فيزياء كيمياء	1	%1.6
شريعة	1	%1.6
علم النفس التربوي	2	%3.2
هندسة علوم المياه	1	%1.6
إدارة	1	%1.6
أدب	2	%3.2
المجموع	63	%100.0

يتضح من الجدول السابق أن في متغير التخصص العلمي حصل التخصص العلمي (لغة عربية) على النسبةً الأعلى من بين باقي النسب بنسبة (27.0%)، يليه في المرتبة الثانية التخصص العلمي (تربية) بنسبة (12.7%)، في المرتبة الثالثة التخصص العلمي

(تاريخ، فيزياء، أحياء) بنسبة (6.3%) لكل منها، في المرتبة السادسة التخصص العلمي (كيمياء، حاسوب) بنسبة (4.8%) لكل منها، في المرتبة الثامنة التخصص العلمي (تاريخ وحضارة، جغرافيا وتاريخ، أصول تربية، علم النفس التربوي، أدب) بنسبة (3.2%) لكل منها، في حين حصل على المرتبة الدنيا التخصص العلمي (هندسة، تربية جغرافيا، لغة عربية ودراسات، رياضيات، علاقات دولية، علوم تطبيقية، فيزياء كيمياء، شريعة، هندسة علوم المياه، إدارة بنسبة (1.6%) لكل منها.

الجدول رقم (5) يوضح التوزيع التكراري لمتغير سنوات الخبرة المهنية

سنوات الخبرة المهنية	التكرار	التكرار النسبي
أقل من 5 سنوات	3	%4.8
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	4	%6.3
من 10 إلى أقل من 15 سنوات	8	%12.7
من 15 إلى أقل من 20 سنوات	25	%39.7
20سنة فأكثر	23	%36.5
المجموع	63	%100.0

يتضح من الجدول أن متغير سنوات الخبرة المهنية حصلت سنوات الخبرة المهنية (من 15 إلى أقل من 20 سنوات) النسبةً الأعلى من بين باقي النسب بنسبة (39.7%)، يليها في المرتبة الثانية سنوات الخبرة المهنية (20 سنة فأكثر) بنسبة (36.5%)، في المرتبة الثالثة سنوات الخبرة المهنية (من 10 إلى أقل من 15 سنوات) بنسبة (12.7%)، في المرتبة الرابعة سنوات الخبرة المهنية (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) بنسبة (6.3%)، في حين حصلت المرتبة الدنيا سنوات الخبرة المهنية (أقل من5 سنوات) بنسبة (4.8%).

الجدول رقم (6) يوضح التوزيع التكراري لمتغير عدد الدورات التدريبية

عدد الدورات التدريبية	التكرار	التكرار النسبي
لا توجد	4	%6.3
دورة واحدة	1	%1.6
دورتان	24	%38.1
ثلاثة دورات	28	%44.4
أربعة دورات	6	%9.5
المجموع	63	%100.0

يتضح من الجدول أن متغير عدد الدورات التدريبية حصل عدد الدورات التدريبية (ثلاثة دورات) النسبةً الأعلى من بين باقي النسب بنسبة (44.4%) يليه في المرتبة الثانية عدد الدورات التدريبية (دورتان) بنسبة (44.4%)، في المرتبة الثالثة عدد الدورات التدريبية (أربعة دورات) بنسبة (9.5%)، في المرتبة الرابعة عدد الدورات التدريبية (لا توجد) بنسبة (6.3%)، في حين حصل على المرتبة الدنيا عدد الدورات التدريبية (دورة واحدة) بنسبة (1.6%).

صدق الأداة : الخصائص السيكو مترية لمقياس تقويم نظام التعليم:

أولاً: محور تقويم أهداف نظام التعليم:

صدق فقرات: محور تقويم أهداف نظام التعليم:

وللتثبت من صدق المحور الأول حسب معامل ارتباط (بيرسون Person .) درجة كل فقرة والدرجة الكلية، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (10) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01.) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (01.)

جدول رقم (7) يوضح ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور تقويم أهداف نظام التعليم

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
1	2.4444	1.01247	.816**	.000	.01
2	2.4921	.99795	.720**	.000	.01
3	2.5714	.99538	.779**	.000	.01
4	2.4921	1.20313	.000	.000	.01
5	2.3651	1.15426	63	.000	.01

6	2.5397	1.11912	.853**	.000	.01
7	2.4127	1.07215	.803**	.000	.01
8	2.5397	1.05991	.803**	.000	.01
9	2.6190	1.00689	.842**	.000	.01
10	2.6825	.87668	.824**	.000	.01
المجموع	25.1587	8.28564	.785**		

صدق محور تقويم أهداف نظام التعليم العربي الإسلامي:

من خلال التثبت من صدق فقرات محور تقويم أهداف نظام التعليم العربي الإسلامي حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (10) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01.حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (01.)

وبما أن علاقة الفقرة بالدرجة الكلية تعني أن المقياس يقيس سمة واحدة، إذن فصدق فقرات المقياس تعني أن المقياس صادق في قياس ما وضع من أجله، وعلى ضوء ذلك فإن محور تقويم أهداف نظام التعليم صادق في قياس ما وضع لقياسه.

ثانياً: محور تقويم مناهج نظام التعليم:

صدق فقرات: محور تقويم مناهج نظام التعليم:

وللتثبت من صدق المحور الثاني حسب معامل ارتباط (بيرسون Person.)

درجة كل فقرة والدرجة الكلية، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (10) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات إرتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01.) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (01.)

جدول رقم (8) يوضح إرتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور تقويم مناهج نظام التعليم

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
11	2.2063	.84546	.511**	.000	.01
12	2.0794	.78907	.547**	.000	.01
13	2.3016	1.02603	.431**	.000	.01
14	3.0159	1.17077	.638**	.000	.01
15	2.4921	1.13412	.596**	.000	.01
16	2.1270	1.19801	.573**	.000	.01
17	2.5397	.98087	.335**	.007	.01
18	2.5238	.91329	.537**	.000	.01
19	2.6349	1.00485	.578**	.000	.01
20	3.0476	.99074	.391**	.002	.01
المجموع	24.9683	5.20226			

2. صدق محور تقويم مناهج نظام التعليم:

من خلال التثبت من صدق فقرات محور تقويم مناهج نظام التعليم حسب معامل إرتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (10) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01.) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (01.). وبما أن علاقة الفقرة بالدرجة الكلية تعني أن المقياس يقيس سمة واحدة، إذن فصدق فقرات المقياس تعني أن

المقياس صادق في قياس ما وضع من أجله، وعلى ضوء ذلك فإن محور تقويم مناهج نظام التعليم صادق في قياس ما وضع لقياسه.

ثالثاً: محور تقويم فاعلية الإدارة المدرسية في نظام التعليم:

- **صدق فقرات: محور تقويم فاعلية الإدارة المدرسية في نظام التعليم:**

وللتثبت من صدق المحور الثالث حسب معامل إرتباط (بيرسون Person)بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (13) فقرة صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات إرتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01)

جدول رقم (9) يوضح إرتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور تقويم فاعلية الإدارة المدرسية في نظام التعليم

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل إرتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
21	2.5556	1.05918	.544**	.000	.01
22	2.3968	.88972	.780**	.000	.01
23	2.0635	.96508	.779**	.000	.01
24	2.1587	.95388	.820**	.000	.01
25	2.3492	.88279	.734**	.000	.01
26	2.9206	.84818	.559**	.000	.01
27	2.7460	.91525	.692**	.000	.01
28	2.9524	1.03843	.544**	.000	.01
29	2.5873	.89145	.581**	.000	.01
30	2.5397	1.02902	.611**	.000	.01
31	2.1429	.93078	.805**	.000	.01

32	2.2063	.93600	.770**	.000	.01
33	2.6667	1.01600	.701**	.000	.01
المجموع	32.2857	8.08309			

- **صدق محور تقويم فاعلية الإدارة المدرسية في نظام التعليم:**

من خلال التثبت من صدق فقرات محور تقويم فاعلية الإدارة المدرسية في نظام التعليم حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (13) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01.) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (01.) وبما أن علاقة الفقرة بالدرجة الكلية تعني أن المقياس يقيس سمة واحدة، إذن فصدق فقرات المقياس تعني أن المقياس صادق في قياس ما وضع من أجله، وعلى ضوء ذلك فإن محور تقويم فاعلية الإدارة المدرسية في نظام التعليم صادق في قياس ما وضع لقياسه.

رابعاً: محور تقويم الإشراف التربوي في نظام التعليم:

1. صدق فقرات: محور تقويم الإشراف التربوي في نظام التعليم:

وللتثبت من صدق المحور الرابع حسب معامل إرتباط (بيرسون Person) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (10) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01.) ومستوى دلالة (05.) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (01.) ومستوى دلالة (05.)

جدول رقم (10) يوضح إرتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور تقويم الإشراف التربوي في نظام التعليم

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل إرتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
34	2.4286	.99538	.397**	.001	.01
35	2.2222	.97459	.457**	.000	.01
36	2.3492	.86432	.281*	.026	.05
37	2.3333	.98374	.279*	.026	.05
38	2.3651	.95549	.280*	.026	.05
39	2.4921	.99795	.336**	.007	.01
40	2.9206	5.23728	.398**	.001	.01
41	2.4444	1.07430	.396**	.001	.01
42	2.5556	.91189	.280*	.026	.05
43	2.6190	.88770	.335**	.007	.01
المجموع	32.2857	8.08309			

- **صدق محور تقويم الإشراف التربوي في نظام التعليم:**

من خلال التثبت من صدق فقرات محور تقويم الإشراف التربوي في نظام التعليم حسب معامل إرتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (10) فقرات صادقة في قياس ما أعدت

لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) ومستوى دلالة (.05) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01) ومستوى الدلالة (.05) وبما أن علاقة الفقرة بالدرجة الكلية تعني أن المقياس يقيس سمة واحدة، إذن فصدق فقرات المقياس تعني أن المقياس صادق في قياس ما وضع من أجله، وعلى ضوء ذلك فإن محور تقويم الإشراف التربوي في نظام التعليم صادق في قياس ما وضع لقياسه.

خامساً: محور تقويم أساليب التقويم السائدة في نظام العليم:

1. صدق فقرات: محور تقويم أساليب التقويم السائدة في نظام العليم:

وللتثبت من صدق المحور الخامس حسب معامل إرتباط (بيرسون Person) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (9) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) ومستوى دلالة (.05) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01) ومستوى الدلالة (.05) .

جدول رقم (11) يوضح إرتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور تقويم أساليب التقويم السائدة في نظام العليم

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل إرتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
44	2.2222	.97459	.319*	.011	.05
45	2.3492	.86432	.295*	.019	.05
46	2.3333	.98374	.310*	.013	.05
47	2.3651	.95549	.318*	.011	.05
48	2.4921	.99795	.296*	.019	.05
49	2.9206	5.23728	.806**	.000	.01
50	2.4444	1.07430	.428**	.000	.01
51	2.5556	.91189	.407**	.001	.01
52	2.6190	.88770	.477**	.000	.01
المجموع	22.3016	6.75525			

٢. صدق محور تقويم أساليب التقويم السائدة في نظام العليم:

من خلال التثبت من صدق فقرات محور تقويم أساليب التقويم السائدة في نظام العليم حسب معامل إرتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (9) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات إرتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) ومستوى دلالة (.05) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01) ومستوى دلالة (.05)

وبما أن علاقة الفقرة بالدرجة الكلية تعني أن المقياس يقيس سمة واحدة، إذن فصدق فقرات المقياس تعني أن المقياس صادق في قياس ما وضع من أجله، وعلى ضوء ذلك فإن محور تقويم أساليب التقويم السائدة في نظام العليم صادق في قياس ما وضع لقياسه.

٥ . حساب ثبات مقياس تقويم نظام التعليم:

وللتثبت من ثبات مقياس تقويم نظام التعليم استخدم الباحث في حساب الثبات معادلة (الفاكرونباخ)، حيث تعد معادلة (الفاكرونباخ) من أساليب استخراج الثبات. وقد استخرج الباحث الثبات باستخدام هذه الطريقة حيث بلغت قيمة معامل الثبات العام (.914) وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات عالي.

جدول (12) نتائج اختبار ألفا كرونباخ لمقياس تقويم نظام التعليم

م	المحور	قيمة معامل ألفاكرونباخ	عدد الفقرات	تسلسل العبارات في المقياس
١	تقويم أهداف نظام التعليم العربي الإسلامي	.931	10	من 1 – 10
٢	تقويم مناهج نظام التعليم العربي الإسلامي	.689	10	من 11 – 20
٣	تقويم فاعلية الإدارة المدرسية في نظام التعليم العربي الإسلامي	.888	13	من 21 – 33

٤	تقويم الإشراف التربوي في نظام التعليم العربي الإسلامي	.640	10	من 34 – 43
٥	تقويم أساليب التقويم السائدة في نظام العليم العربي الإسلامي	.610	9	من 44 – 52
المتوسط العام لنتائج إختبار ألفا كرونباخ لكل محاور مقياس تقويم نظام التعليم		.914	52	من 1 – 52

الصدق التجريبي لمقياس تقويم نظام التعليم:

وعلى ضوء حساب قيمة معامل (ألفاكرونباخ) البالغة (914.) فإن الصدق التجريبي للمقياس يساوي (956.) وهو الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وهذا يشير أيضاً إلى أن مقياس تقويم نظام التعليم يتمتع بصدق عالي.

عرض ومناقشة النتائج واختبار فرضيات الدراسة

ثانياً: اختبار فرضيات الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

الفرضية الأولى: (يتسم أداء الإدارة المدرسية في نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بالفاعلية)

للتحقق من الفرضية الأولى قام الباحث بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة على حدة، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي المحسوب والوسط الحسابي النظري، استخدم الباحث اختبار (T). والجدول رقم (13) يوضح ذلك :

جدول (13) اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس أداء الإدارة المدرسية في نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد

الوسط الحسابي المحسوب	الوسط الحسابي الفرضي	قيمه (ت)	درجه الحرية	القيمة الاحتمالية
2.035	3.000	45.796	62	.000

يلاحظ من الجدول رقم (13) أن قيمة الوسط الحسابي المحسوب يساوي (2.035) وهي أقل من قيمة الوسط الحسابي الفرضي (3.000)، وأن القيمة التائية قد بلغت (45.7963) وأن قيمتها الاحتمالية كان مقدارها (000.) وهي أقل من مستوى الدلالة (05.)، وهذا يشير إلى أن أداء الإدارة المدرسية في نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد يتسم بعدم الفعالية.

الفرضية الثانية: (تتسم أهداف النظام التعليمي العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بالفعالية)

للتحقق من الفرضية الثانية قام الباحث بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة على حدة، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي المحسوب والوسط الحسابي النظري، استخدم الباحث اختبار (T). والجدول رقم (14) يوضح ذلك:

جدول (14) اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس أهداف النظام التعليمي العربي الإسلامي في تشاد

الوسط الحسابي المحسوب	الوسط الحسابي الفرضي	قيمه (ت)	درجه الحرية	القيمة الاحتمالية
2.516	3.000	24.101	62	.000

يلاحظ من الجدول رقم (14) أن قيمة الوسط الحسابي المحسوب يساوي (2.516) وهي أقل من قيمة الوسط الحسابي الفرضي (3.000)، وأن القيمة التائية قد بلغت (24.101) وأن قيمتها الاحتمالية كان مقدارها (000.) وهي أقل من مستوى الدلالة (05.)، وهذا يشير إلى أن أهداف النظام التعليمي العربي الإسلامي في تشاد تتسم بعدم الفعالية.

الفرضية الثالثة: (تحقق المناهج الدراسية السائدة حالياً من وجهة نظر مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنجمينا أهداف نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد)

للتحقق من الفرضية الثالثة قام الباحث بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة على حدة، ولاختبار وجود فروق ذات

دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي المحسوب والوسط الحسابي النظري، استخدم الباحث اختبار (T). والجدول رقم (15) يوضح ذلك:

جدول (15) اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس مدى تحقيق المناهج الدراسية السائدة أهداف نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد

الوسط الحسابي المحسوب	الوسط الحسابي الفرضي	قيمه (ت)	درجه الحرية	القيمة الاحتمالية
2.497	3.000	38.095	62	.000

يلاحظ من الجدول رقم (15) أن قيمة الوسط الحسابي المحسوب يساوي (2.497) وهي أقل من قيمة الوسط الحسابي الفرضي (3.000)، وأن القيمة التائية قد بلغت (38.095) وأن قيمتها الاحتمالية كان مقدارها (000.) وهي أقل من مستوى الدلالة (05.)، وهذا يشير إلى أن المناهج الدراسية السائدة لا تحقق أهداف نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد.

الفرضية الرابعة: (يتسم أداء المشرفين التربويين في نظام التعليم العربي الإسلامي من وجهة نظر مديري ومشرفي التعليم العربي الإسلامي الثانوي بمدينة أنجمينا بالفعالية)

للتحقق من الفرضية الرابعة قام الباحث بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة على حدة، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي المحسوب والوسط الحسابي النظري، استخدم الباحث اختبار (T). والجدول رقم (16) يوضح ذلك:

جدول (16) اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس أداء المشرفين التربويين في نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد

الوسط الحسابي المحسوب	الوسط الحسابي الفرضي	قيمه (ت)	درجه الحرية	القيمة الاحتمالية
2.411	3.000	40.444	62	.000

يلاحظ من الجدول رقم (16) أن قيمة الوسط الحسابي المحسوب يساوي (2.411) وهي أقل من قيمة الوسط الحسابي الفرضي (3.000)، وأن القيمة التائية قد بلغت (40.444) وأن قيمتها الاحتمالية كان مقدارها (000.) وهي أقل من مستوى الدلالة (05.)، وهذا يشير إلى أن أداء المشرفين التربويين في نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد يتسم بعدم الفعالية.

الفرضية الخامسة: (فاعلية ممارسات التقويم التعليمي في نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنجمينا ضعيفة)

للتحقق من الفرضية الخامسة قام الباحث بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة على حدة، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي المحسوب والوسط الحسابي النظري، استخدم الباحث اختبار (T). والجدول رقم (17) يوضح ذلك:

جدول (17) اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس فاعلية ممارسات التقويم التعليمي في نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد

الوسط الحسابي المحسوب	الوسط الحسابي الفرضي	قيمه (ت)	درجه الحرية	القيمة الاحتمالية
1.668	3.000	39.932	62	.000

يلاحظ من الجدول رقم (17) أن قيمة الوسط الحسابي المحسوب يساوي (1.668) وهي أقل من قيمة الوسط الحسابي الفرضي (3.000)، وأن القيمة التائية قد بلغت (39.932) وأن قيمتها الاحتمالية كان مقدارها (000.) وهي أقل من مستوى الدلالة (05.)، وهذا يشير إلى أن فاعلية ممارسات التقويم التعليمي في نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنجمينا ضعيفة.

الفرضية السادسة: (لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر عينة من مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنحمينا تبعاً لمتغير (النوع).

لحساب الفروق في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر عينة من مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنحمينا تبعاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى)، قام الباحث بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (ت) ، الجدول رقم (18) يوضح ذلك:

جدول (18) يوضح قيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لقياس الفرق في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد

النوع	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	القيمة التائية	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
ذكر	124.4231	22.31446	45.664	62	.000
أنثى	146.0909	9.77195			

نلاحظ من الجدول أعلاه أن القيمة التائية قد بلغت (45.664) وأن القيمة الاحتمالية لاختبار (ت) كانت مقدارها (000.) وهي أقل من مستوى الدلالة (05.)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر عينة من مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنحمينا تبعاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى) لصالح النوع (أنثى).

الفرضية السابعة: (لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر عينة من مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنحمينا تبعاً لمتغير الوظيفة) لحساب الفروق في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر عينة من مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنحمينا تبعاً لمتغير الوظيفة (مدير، مشرف تربوي)، قام

الباحث بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (ت) ، الجدول رقم (19) يوضح ذلك:

جدول (19) يوضح قيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لقياس الفرق في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد

الوظيفة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
مدير	124.4231	22.31446	45.664	62	.000
مشرف تربوي	146.0909	9.77195			

نلاحظ من الجدول أعلاه أن القيمة التائية قد بلغت (45.664) وأن القيمة الاحتمالية لاختبار (ت) كانت مقدارها (000.) وهي أقل من مستوى الدلالة (05.)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر عينة من مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنحمينا تبعاً لمتغير الوظيفة (مدير، مشرف تربوي) لصالح الوظيفة (مشرف تربوي).

الفرضية الثامنة: (لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر عينة من مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنحمينا تبعاً لمتغير المؤهل التعليمي) لحساب الفروق في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر عينة من مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنحمينا تبعاً لمتغير المؤهل التعليمي، قام الباحث بحساب الوسط الحسابي وتحليل التباين الأحادي، الجدول رقم (20) يوضح ذلك:

الجدول (20) نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للفروق في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجات الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية F	القيمةالإحتمالية Sig
بين المجموعات	1010.262	4	252.566	.495	.740
داخل المجموعات	29602.055	58	510.380		
الكلي	30612.317	62			

يبين الجدول (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر عينة من مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنجمينا تبعاً لمتغير المؤهل التعليمي وذلك استناداً إلى قيم (F) المحسوبة لمتغير المؤهل التعليمي (495.)، وقيمتها الاحتمالية التي تساوي (740.) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠٥.) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر عينة من مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنجمينا تبعاً لمتغير المؤهل التعليمي.

الفرضية التاسعة: (لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر عينة من مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنجمينا تبعاً لمتغير التخصص العلمي) لحساب الفروق في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر عينة من مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنجمينا تبعاً لمتغير التخصص العلمي، قام الباحث بحساب الوسط الحسابي وتحليل التباين الأحادي، الجدول رقم (21) يوضح ذلك:

الجدول (21) نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للفروق في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجات الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية F	القيمة الإحتمالية Sig
بين المجموعات	7326.675	21	348.889	.614	.884
داخل المجموعات	23285.642	41	567.942		
الكلي	30612.317	62			

يبين الجدول (21) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر عينة من مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنجمينا تبعاً لمتغير التخصص العلمي وذلك استناداً إلى قيم (F) المحسوبة لمتغير التخصص العلمي (614.)، وقيمتها الاحتمالية التي تساوي (884.) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠٥.) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر عينة من

مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنحمينا تبعاً لمتغير التخصص العلمي.

الفرضية العاشرة: (لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر عينة من مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنحمينا تبعاً لمتغير سنوات الخبرة المهنية) لحساب الفروق في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر عينة من مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنحمينا تبعاً لمتغير سنوات الخبرة المهنية، قام الباحث بحساب الوسط الحسابي وتحليل التباين الأحادي، الجدول رقم (22) يوضح ذلك:

الجدول (22) نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للفروق في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجات الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية F	القيمةالإحتمالية Sig
بين المجموعات	1160.988	4	290.247	.572	.684
داخل المجموعات	29451.330	58	507.782		
الكلي	30612.317	62			

يبين الجدول (22) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر عينة من مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنحمينا تبعاً لمتغير سنوات الخبرة المهنية وذلك استناداً إلى قيم (F) المحسوبة لمتغير سنوات الخبرة المهنية (.572)، وقيمتها الاحتمالية التي تساوي (.684) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر عينة من مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنحمينا تبعاً لمتغير سنوات الخبرة المهنية.

الفرضية الحادية عشر: (لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر عينة من مديري ومشرفي المدارس العربية

الإسلامية الثانوية بمدينة أنحمينا تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية) لحساب الفروق في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر عينة من مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنحمينا تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية (لا توجد، دورة واحدة، دورتان، ثلاثة دورات، أربعة دورات)، قام الباحث بحساب الوسط الحسابي وتحليل التباين الأحادي، الجدول رقم (23) يوضح ذلك:

الجدول (23) نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للفروق في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجات الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية F	القيمة الاحتمالية Sig
بين المجموعات	6762.222	4	1690.556	4.111	.005
داخل المجموعات	23850.095	58	411.209		
الكلي	30612.317	62			

يبين الجدول (23) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر عينة من مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنحمينا تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية (لا توجد، دورة واحدة، دورتان، ثلاثة دورات، أربعة دورات) وذلك استناداً إلى قيم (F) المحسوبة لمتغير سنوات الخبرة المهنية (4.111)، وقيمتها الاحتمالية التي تساوي (005.) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠٥.) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر عينة من مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنحمينا تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية (لا توجد، دورة واحدة، دورتان، ثلاثة دورات، أربعة دورات) لصالح عدد الدورات التدريبية (ثلاثة دورات) أنظر الجدول (24).

الجدول (24) يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير عدد الدورات التدريبية

عدد الدورات التدريبية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
لا توجد	108.7500	35.13189
دورة واحدة	102.0000	.
دورتان	122.5833	22.99890
ثلاثة دورات	138.8929	14.41537
أربعة دورات	118.1667	21.77537

أ- **النتائج :** ويمكن ايجازها في:

١- إن أداء الإدارة المدرسية في نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد يتسم بعدم الفعالية.

٢- أوضحت نتائج التحليل الاحصائي أن أهداف النظام التعليمي العربي الإسلامي في تشاد تتسم بعدم الفعالية.

٣- بينت نتائج التحليل الإحصائي أن المناهج الدراسية السائدة لا تحقق أهداف نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد.

٤- بحسب نتائج التحليل الإحصائي فإن أداء المشرفين التربويين في نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد يتسم بعدم الفعالية.

٥- إن فاعلية ممارسات التقويم التعليمي في نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنجمينا ضعيفة.

٦- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر عينة من مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة تبعاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى) لصالح النوع (أنثى).

٧- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر عينة من مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة تبعاً لمتغير الوظيفة (مدير، مشرف تربوي) لصالح الوظيفة (مشرف تربوي).

٨- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر عينة من مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنحمينا تبعاً لمتغير المؤهل التعليمي.

٩- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر عينة من مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنحمينا تبعاً لمتغير التخصص العلمي.

١٠-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر عينة من مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنحمينا تبعاً لمتغير سنوات الخبرة المهنية.

١١-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من وجهة نظر عينة من مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنحمينا تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية (لا توجد، دورة واحدة، دورتان، ثلاثة دورات، أربعة دورات) لصالح عدد الدورات التدريبية (ثلاثة دورات).

ب- التوصيات:-

وفي ضوء أهداف البحث ونتائجه يوصي الباحث بما يلي:-

١- تجويد أداء الإدارة المدرسية في نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد من خلال وضع معايير شفافة وذات مصداقية يقوم عليها اختيار مديري المدارس العربية الإسلامية وتدريب المديرين،وتحديث مهاراتهم الفنية.

٢- تطوير أهداف نظام التعليم العربي الإسلامي حتى تلبي توقعات الدارسين و والمجتمع التشادي وأولياء الأمور.

٣- إعادة تخطيط مناهج التعليم العربي الإسلامي في ضوء احتياجات التلاميذ والمجتمع التشادي ومتغيرات العصر وثوابت الإسلام.

٤- تطوير الإشراف التربوي في التعليم العربي الإسلامي حتى يكون عونا للمعلمين وأولياء الأمور والمديرين والمجتمع التشادي،وأداة لتحقيق أهداف نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد.

٥- تطوير مهارات التقويم التربوي والتعليمي لمعلمي التعليم العربي الإسلامي في تشاد حتى تكون أداة لتجويد مخرجات هذا التعليم ومدخلاته وعملياته.

ج- مقترحات ببحوث مستقبلية:

وفي ضوء نتائج البحث وتوصياته يقترح الباحث إجراء البحوث المستقبلية التالية:-

١- تحليل نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد بالتركيز على المدخلات والعمليات والمخرجات

٣- تحليل نظام التعليم العربي الإسلامي الثانوي في المرحلة الابتدائية.

٤- تحليل نظام التعليم العربي الإسلامي في المدراس العربية الإسلامية الإعدادية بمدينة أنجمينا.

٥- تصور مقترح لتطوير نظام التعليم العربي الإسلامي في تشاد.

المصادر والمراجع:

١- القرآن الكريم : الآية ٥٦ من سورة الذاريات

٢- الآية رقم (٥) من سورة البينة.

٣- الآية رقم٥ من سورة النساء.

٤- الآية ص ٦٧ من سورة الفرقان.

٥- الأغا، ناصر إدارة الأنظمة التربوية في ضوء الفكر النظمي "رؤية منهجية" المجلة العلمية لكلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات، الإصدار ٠٤ /٢٠١٧، ص ٣٣.

٦- بلوتني ، أنجود شحادة (د. ت) : الإدارة المدرسية في قيمة الاندلاع في المدارس الحكومية في محافظة شمال فلسطين ومعيقاتها من وجهة نظر مديرها، رسالة ماجستير منشورة، جامعة النجاح الوطنية كلية الدراسات فلسطين.

٧- التائب والقضاة، سليمة عمر على وأمين حامد(٢٠١٤): أسس تربوية مقترحة لنظام التربوي الليبي في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد التاسع والعشرون، العدد السادس، ص ٧٥ .

٨- حجازي، محمد محمود (د.ت): التفسير الواضح، الجزء الحادي والعشرون، مطبعة الاستغلال أبكري، الطبعة السادسة، القاهرة.

٩- حسين و أشرف، سيد سجاد، وسيد على(١٩٨٣): أزمة التعليم الإسلامي، ترجمة أمين حسين الرباط، جامعة الملك عبد العزيز، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

١٠- الحقيل ، سليمان عبد الرحمن(١٤٠٦ هـ): الإدارة المدرسية وتعبة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية، دار الكتب، الطبعة الثانية، الرياض.

١١- حميد، آدم حاكم (د.ت): كلية كولمبو للتعليم الفني: وزارة التعليم الفني العراقية مؤسسة العامل الفنية، بغداد .

١٢- الدويكات، سناء(٢٠١٦).: مفهوم النظام التعليمي، مرجع الكتروني Mawdoo 3.com

١٣- الرازي ، محمد بن أبي بكر بن عبد الرزاق (د.ت): مختار الصحاح، دار التوفيقية للتراث، القاهرة.

١٤- رباح وأبو علي، عبد القادر خالد (٢٠١٠): العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية، رسالة ما جستير منشورة على الانترنت، جامعة الأزهر غزة (فلسطين)،

١٥- سانو، قطب(١٤١٩هـ) : النظم التعليمية الوافدة في إفريقيا : قراءة في البديل الحضاري وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية بدولة قطر، كتاب الامة، العدد ٦٣، السنة الثالثة عشرة. ص: ٤٢.

١٦- السليك، علي قمر (١٩٩٣): مشكلات تعليم اللغة العربية في المدارس الحكومية المتوسطة في تشاد، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية .

١٧- الشيباني، عمر محمد التومي(١٩٨٨) : فلسفة التربية الإسلامية، الدار العربية للكتاب، ، دون طبعة، طرابلس ،ليبيا.

١٨- الشيباني، عمر محمد التومي (١٩٨٥) الفكر التربوي بين النظرية والتطبيق، المنشئات العامة للنشر والتوزيع والإعلان ، الطبعة الأولى، طرابلس ليبيا.

١٩- صليبا، جميل (د.ت): المعجم الفلسفي، الجزء الثاني، دار الكتاب اللبناني، الطبعة الأولى، بيروت.

٢٠- الظاهر وزميلاه، زكريا محمد(١٩٩١) التقويم والقياس، دار الثقافة عمان، الطبعة الأولى .

٢١- عبد الواحد، علي عيد (د.ت): الإشراف التربوي: وظائفه، مجالاته أنماطه وكيفية التخطيط له، بحث منشور على شبكة الانترنت .

٢٢- العتيبي، سامية ترتيب(٢٠١٨) : تحليل نظام التعليم في المملكة العربية السعودية " الواقع والتطلعات" المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،العدد٣ .

٢٣- عطوي، جودت عزت(٢٠١٤): الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الثامنة، عمان، الأردن.

٢٤- الفيلكاوي ،أحمد محمد (٢٠١٩) :كفايات التعلم الصفي والعلاقات الإنسانية، الدورة التدريبية للمعلمين والمعلمات الجدد للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩).

٢٥- القلالي، عبد السلام (٢٠١٢): المنظومة التعليمة في ليبيا عناصر التحليل ، مواطن الإخفاء ،إستراتجية التطوير ،ورقة مقدمة إلى المؤتمر الوطني لتطوير التعليم المنعقد في الفترة ١٥، ١٧، ١٩، طرابلس.

٢٦- الكيلاني، ماجد عرسان(١٩٨٧): تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، مكتبة التراث ، الطبعة الثالثة، المدينة المنورة.

٢٧- اللقاني ،أحمد حسين(د.ت)": المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب ، الطبعة الثانية، القاهرة.

٢٨- محفوظ، أحمد فاروق اتجاهات حديثة في تقويم أداء المتعلم ، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي القاهرة " بحث منشور على الانترنت".

٢٩- محمد ،عبد الواحد الجابر: التعليم العربي الإسلامي في تشاد دوره في التكامل العربي التشادي "كتاب تحت الطبع" .

٣٠- مدكور ،علي أحمد (د.ت): منهج التربية الإسلامية في التصور الإسلامي، مكتبة الفلاح،الطبعة الأولى ،الكويت.

٣١- المطيري، ندى : الإدارة المدرسية الحديثة، مرجع الكتروني.

٣٢- معجم الرائد الالكتروني، مادة قوم.

٣٣- المفتي و الوكيل ، محمد أمين ، وحلمي أحمد (١٩٨٧): أسس بناء المناهج وتنظيماتها، " بدون ذكر مكان ودار النشر ورقم الطبعة"

٣٤- المقبل، محمد بن سعود: تحليل نظام التعليم الثانوي في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، على مستوى مكوني الأهداف والإدارة: بحث مقدم إلى الملتقي الأول للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في الفترة من ٢٢-١٤٣٠/١/٢٤هـ.

٣٥- ناصر الدين أبي سعيد عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل، دار الجبل، "بدون ذكر مكان النشر وتاريخ النشر ورقم الطبعة"

٣٦- النحلاوي ، عبد الرحمن(١٩٧٩) : أصول التربية الإعلامية، وأساليبها في البيت، والمدرسة والمجتمع، دار الفكر ، الطبعة الأولى،دمشق.