درجة ممارسة مدرّسي التربية الإسلامية التدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمدرّسين أنفسهم في العراق

The Degree of Utilizing Constructivist in Teaching Islamic Studies from Supervisors and Teachers Themselves Perceptive in Iraq

إعداد

علي محمود مصطفى القيسي

إشراف

الأستاذ الدكتور حامد مبارك العويدي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص مناهج وطرق التدريس

قسم الإدارة المناهج

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

حزيران، 2021

التفويض

أنا علي محمود مصطفى القيسي، أفوض جامعة الشرق الاوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقياً والكترونياً للمكتبات، أو المنظمات، أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: علي محمود مصطفى القيسي

التاريخ: 21 / 06 / 2021.

التوقيع:

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة والموسومة بـ : **درجة ممارسة مدرّسي التربية الإسلامية التدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمُدرسين أنفسهم في العراق.**

للباحث: علي محمود مصطفى مصطفى.

وأجيزت بتاريخ: 14 / 06 / 2021.

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم	الصفة	جهة العمل	التوقيع
أ. د. إلهام علي الشلبي	عضوًا من داخل الجامعة ورئيسًا	جامعة الشرق الأوسط	.....
أ. د. حامد مبارك العويدي	مشرفًا	جامعة الشرق الأوسط	.....
د. عثمان ناصر منصور	عضوًا من داخل الجامعة	جامعة الشرق الأوسط	.....
أ. د. حامد عبدالله الطلافحة	عضوًا من خارج الجامعة	الجامعة الأردنية	.....

شكر وتقدير

قال تعالى ﴿ **وَمَن يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ** ۖ ﴾ ﴿لقمان، 12﴾

وقال رسوله الكريم ﷺ: »**لا يَشْكُرُ اللَّهَ مَنْ لا يَشْكُرُ النَّاسَ**« رواه البخاري.

أحمد الله عز وجل حمداً طيباً مباركاً ملئ السموات والارض على ما اكرمني به من اتمام هذه الدراسة والتي أرجو أن تنال رضاه وتنفعني في دنياي انه سميع الدعاء.

ثم اتوجه بجزيل الشكر وعظيم الامتنان الى كل من :

- ❖ الدكتور الفاضل / حامد مبارك العويدي، حفظه الله تعالى واطال في عمره لتفضله الكريم بالإشراف على هذه الدراسة، وتكرمه بنصحي وتوجيهي حتى اتمام هذه الدراسة.
- ❖ أعضاء لجنة المناقشة وكل من ساهم في تقديم يد العون لإنجاز هذه الدراسة.
- ❖ أساتذتي الافاضل في كلية العلوم التربوية الذين تتلمذت على أيديهم ولم يبخلوا بعلمهم علينا فجزاهم الله عنا خير الجزاء.
- ❖ القائمين على جامعة الشرق الاوسط وعلى رأسهم رئيس الجامعة وكافة الكادر التعليمي والاداري وكل العاملين فيها.
- ❖ الأخ والصديق الاستاذ عبدالواحد لقمان الحبار الذي كان عوناً لي في هذه الدراسة وقدم لي الكثير من المساعدات والتسهيلات والمعلومات فله مني كل الشكر والتقدير وجزاه الله عني خير الجزاء .

الاهـداء

إلـى التـي بحنانهـا ارتويـت، وبـدفئها احتميـت، وبنورهـا اهتـديت، ولحقهـا مـا وفيـت، الـى التـي يشتهي اللسان نطقها، وترفرف العين من وحشتها..... **امي الغالية**

إلـى درعـي الـذي بـه احتميـت، وفـي الحيـاة بـه اقتـديت، الـى مـن احترقـت شـموعه ليضـيء لنـا درب النجاح، ركيزة عمري..... **أبي الغالي**.

إلـى مـن يـذكرهم القلـب قبـل أن يكتـب القلـم، الـى مـن قاسـموني حلـو الحيـاة ومرهـا، ..... **إخوتي وأخواتي**

إلـى مـن سـاندتني وخطـت معـي خطـواتي، ويسـرت لـي الصـعاب، إلـى التـي تحملـت الكثيـر وعانت فكانت السند والعطاء، رفيقة دربي وشريكة حياتي..... **زوجتي العزيزة**

إلــى العينــين اللتــين اســتمد منهمــا القــوة والاســتمرار أعــذب مــا فــي عمــري، ولــدي ..... **الحسن وعبدالعزيز**

إلـى أحسـن مـن عرفنـي بهـم القـدر، أصـدقائي الأعـزاء وأخـص بالـذكر صـديقي وأخـي الـذي لـم تلــده أمــي والــذي عشــت معــه أجمــل الأوقــات واللحظــات فــي الغربــة..... **عبــدالعزيز الصائغ**

إلـى كـل هـؤلاء أهـدي لهـم هـذا العمـل المتواضـع سـائلاً الله العلـي القـدير أن ينفعنـا بـه ويمـدنا بتوفيقه.

الباحث

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
العنوان	أ
تفويض	ب
قرار لجنة المناقشة.....	ج
شكر وتقدير	د
الإهداء	هـ
فهرس المحتويات	و
قائمة الجداول	ح
قائمة الأشكال	ي
قائمة الملحقات	ك
الملخّص باللغة العربية	ل
الملخّص باللغة الإنجليزية	م
الفصل الاول	
خلفية الدراسة وأهميتها	
مقدمة	1
مشكلة الدراسة	5
هدف الدراسة وأسئلتها	6
أهمية الدراسة	7
حدود الدراسة	8
محددات الدراسة	8
مصطلحات الدراسة	8
الفصل الثاني	
الأدب النظري والدراسات السابقة	
خلفية نظرية	10
الدراسات السابقة	38

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة 41
مجتمع الدراسة 41
عينة الدراسة 41
أداة الدراسة 42
صدق الأداة 43
ثبات الأداة 43
الأساليب الإحصائية المستخدمة 45
اجراءات تطبيق اداة الدراسة 45

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

نتائج الإجابة عن السؤال الأول 47
نتائج الإجابة عن السؤال الثاني 56
نتائج الإجابة عن السؤال الثالث 65
نتائج الإجابة عن السؤال الرابع 67

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 73
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 74
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 75
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع 76
التوصيات والمقترحات 78
المراجع العربية 80
المراجع الأجنبية 86
الملحقات 89

قائمة الجداول

رقم الفصل – رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
1-2	الفرق بين التدريس التقليدي والتدريس البنائي	29
2- 3	توزيع أفراد عينة المدرسين حسب المتغيرات	42
3-3	قيم معاملات الثبات لاستبانة التدريس البنائي	44
4-3	قيم معامل الاتساق الداخلي لأبعاد استبانة التدريس البنائي باستخدام معادلة كرونباخ-ألفا	44
5-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين مرتبة تنازلياً.	47
6-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال (التفاعل الصفي والانشطة) مرتبة تنازلياً.	49
7-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال (طرائق التدريس والتقنيات التربوية) مرتبة تنازلياً.	50
8-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال (التقويم) مرتبة تنازلياً	52
9-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال (مصادر التعلم) مرتبة تنازلياً.	53
10-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال (مجال الأهداف والتخطيط) مرتبة تنازلياً.	55
11-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً.	56
12-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال (الأهداف والتخطيط) مرتبة تنازلياً.	58
13-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال (طرائق التدريس والتقنيات التربوية) مرتبة تنازلياً.	59
14-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال (التفاعل الصفي والانشطة) مرتبة تنازلياً.	61
15-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال (التقويم) مرتبة تنازلياً	62

رقم الفصل – رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
4–16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال (مصادر التعلم) مرتبة تنازلياً.	64
4–17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لعينتين مستقلتين ومستوى الدلالة بين متوسطي تقرير مدرسي التربية الإسلامية لممارستهم التدريس البنائي بين المشرفين التربويين والمدرسين.	66
4–18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير جنس المدرس.	67
4–19	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الخبرة للمعلم.	68
4–20	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الخبرة المدرس.	70
4–21	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	71

قائمة الأشكال

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	العلاقة بين المعرفة السابقة والجديدة وفق النظرية البنائية	15
2	نموذج جلازر (Glazer) التدريسي	33

قائمة الملحقات

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	الاستبانة بصورتها الاولية	89
2	الاستبانة بصورتها النهائية للمدرسين	93
3	أسماء المحكمين	97
4	الاستبانة بصورتها النهائية للمشرفين	98

درجة ممارسة مدرّسي التربية الإسلامية التدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمدرّسين أنفسهم في العراق

إعداد:

علي محمود مصطفى القيسي

إشراف:

الأستاذ الدكتور حامد مبارك العويدي

الملخّص

هدفت الدراسة إلى استقصاء درجة ممارسة مدرّسي التربية الإسلامية التدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمدرّسين أنفسهم في العراق, واختبار دلالة الفروق بين متوسطات الحسابية لدرجة الممارسة وفقاً لمتغيرات: (الجنس، الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي) ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم منهج البحث الوصفي المسحي. وقد تكوّنت عينة الدراسة من جميع مشرفي ومشرفات مادة التربية الإسلامية والبالغ عددهم (30)، كذلك تم اختيار عينة من مدرّسي مادة التربية الإسلامية بلغ عدد أفرادها (347) مدرساً ومدرّسة، (183 مدرس و 164 مدرسة) في المدارس الحكومية في مديرية تربية نينوى لجمع البيانات تم بناء استبانة خاصة مكونة من (40) فقرة وتم تطبيقها على أفراد العينة بعد التأكد من صدقها وثباتها.

وقد أشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة مدرسي التربية الاسلامية التدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين كانت بدرجة متوسطة، أما من وجهة نظر المدرسين أنفسهم فكانت بدرجة مرتفعة, كما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية($\alpha \leq 0.05$) في تقدير درجة ممارسة التدريس البنائي بين متوسطي تقدير المشرفين التربويين والمدرسين أنفسهم ولصالح المدرسين, ولم تكن هنالك فروق ذات دلالة احصائية($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة التدريس البنائي من وجهة نظر المدرسين تعزى لمتغيرات (الجنس والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي)، وأوصى الباحث بتدريب مدرسي التربية الاسلامية على توظيف الأفكار النظرية البنائية في التدريس داخل الصف، وتوفير مناخ دراسي يتناسب مع تطبيق الممارسات البنائية داخل الصف.

الكلمات المفتاحية: التدريس البنائي، مدرسو التربية الإسلامية، التعليم في العراق.

م

The Degree of Utilizing Constructivist in Teaching Islamic Studies from Supervisors and Teachers Themselves Perceptive in Iraq

Prepared by:

Ali Mahmood Mustafa AL-Qaisy

Supervised by:

Hamed Mubarak AL-Awidi

Abstract

The study aimed to investigate the degree to which Islamic education teachers utiliz constructive teaching from the perspective of educational supervisors and the teac hersteselves in Iraq. To achieve the objectives of the study, the descriptive approach was used. A sample from Islamic education teachers and supervisors in Nineveh governorate in Iraq was selected. The sample included all the supervisors of the Islamic education (30 supervisors) and A random sample of Islamic education teachers (347). To collect data a questionnaire consisting of (40) items was applied to the sample after verifying their validity and stability. The results indicated the degree to which teachers of Islamic education utilized constructive teaching from the educational supervisors 'point of view, it was moderate, and from the teachers' viewpoint it was high. In Addition, there were also statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of constructive teaching practice between the educational supervisors and the teachers themselves. There were no significant ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of teachers' utilization of constructive teaching from the teachers' point of view attributed to study variables (gender, teaching experience, and academic qualification). The researcher recommended training teachers of Islamic education to employ constructive theoretical ideas in teaching in the classroom.

Keywords: Islamic Education Teachers, Nineveh Governorate In Iraq, Constructivism.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

تؤدي المؤسسات التعليمية دوراً رئيساً في عملية التنشئة الثقافية والأخلاقية والاجتماعية، كما أن النمو المتزايد لتأثير وسائل الاعلام والاتصالات والدورات الاقتصادية في تحديد ونشر القيم الأخلاقية والثقافية سيكون له تأثيرات أساسية على الدور الذي تقوم به المدرسة في نقلها أو تكوينها أو تغييرها لهذه القيم.

ومما لا شك فيه أن كل هذه التغيرات تدل على أن المتعلمين يواجهون في وقتنا الحاضر عالماً يختلف عما واجهه كثير من أقرانهم فيما مضى، لذلك فأن ما كان مناسباً لأولئك الطلاب في الماضي لم يعد ولن يصلح لطلاب العصر الحاضر(الكبيسي وحسون، 2014).

وفي الاتجاه نفسه أدّى التقدّم العلمي إلى تشعّب العلوم والمعارف وتعدّد التخصّصات، ممّا ترك بصماته على جميع نواحي ومجالات الحياة، وصاحب ذلك تضخّم في كمّ المعرفة والمعلومات، وأصبح من الصعب على المقررات في جميع المراحل التعليمية المختلفة أن تتضمّن كلّ هذه التطوّرات المعرفية الهائلة، علاوة على ذلك ظهور العديد من المشكلات التي تواجه الأفراد في حياتهم اليومية ممّا يتطلّب تغيير فلسفة وأهداف التعليم من تعليم تقليدي قائم على المدرّس وكفاءته فقط إلى تعليم منظومي قائم على نشاط المدرس وممارسته لمهارات التدريس الفعّال، ومن تعلّم سلبي يستقبل فيه المتعلّم فقط ما يقدّمه إليه إلى تعلّم نشط يتمركز حول المتعلّم وإيجابياته في الموقف التعليمي (قرني، 2017).

يعد التعلّم الطريق الوحيد إلى الرقيّ والتحضّر ومسايرة التطوّر المتلاحق في شتى مجالات الحياة وبخاصّة التي تفضي إلى حتمية التعامل اليقظ مع الواقع العالمي بكلّ مفرداته هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنّ التعليم يعدّ الأسلوب الوحيد الذي يمكّن الأمم المختلفة من إعداد شعوبها إعداداً علمياً سليماً يؤهّلهم للتعامل بفكر علمي وتفكير منطقي مع كل ما تأتي به من مؤثرات سواء أكانت إيجابية أم سلبية، وعلى هذا فإنّ التعلّم يحتاج إلى كلّ عمل يرقى به ويحقق أهدافه، وهذا لن يتمّ إلّا إذا تمكّن المعنيّون به من القضاء على أية مشكلات تعترض مسيرته وفق أسلوب علمي (التميمي وعباس، 2016).

وفي العقود الماضية حدثت تغييرات كثيرة في دور المعلم والمتعلم في العملية التربوية، ويأتي ذلك مع التطور في نظريات علم النفس التربوي ونظريات التعلم. كما نشهد تطوراً علمياً وتكنولوجياً هائلاً يحتم علينا مواكبة التغيّرات المستمرة في عالم المعرفة العلمية، لذا لا بد من الاهتمام بطرائق تدريس المواد الإنسانية بشكل عام والتربية الإسلامية بشكل خاص (سلامة، 2007).

ويتطلب للقيام بذلك توظيف العديد من الاستراتيجيات والوسائل التربوية الحديثة للسعي نحو تطوير مهارات الطلبة على التفكير والنقد والإصغاء إلى الحدّ الأقصى الممكن من أجل الوصول إلى المرحلة المرجوّة، وتتطلّب عمليات ضمان الجودة في التعليم التحديد الدقيق لاستراتيجيات التدريس وربطها بنواتج التعليم, وهي من أهمّ العوامل المؤثّرة في نجاح الدرس وتحقيق جودته، وفي ضوء متطلّبات ضمان الجودة والاتجاهات الحديثة في التدريس كان من المهمّ التركيز على اختيار استراتيجيات تقود إلى التعلّم النشط (الفيفي، 2017).

وازاء الاهتمام المتزايد بالبيئة ومشكلاتها ظهرت الحاجة إلى إيجاد أفراد لديهم الوعي المناسب بالمشكلات البيئية والدراية الكافية بكيفية مواجهتها، والحافز القوي كلها، ومنع تفاقمها،

وهذا يعتمد بشكل أساسي على ما يتشكل لديهم من اتجاهات نحو البيئة (Kandir & lburan, 2012).

وبما أن أبرز أهداف التعليم إكساب الطالب الثقافة العلمية بحيث يكون قادراً على نقل المفاهيم والمعرفة العلمية إلى سياقات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، واتخاذ القرارات وايجاد حلول لمشكلاته اليومية، لذلك ينبغي أن يعكس المنهاج هذه الأهداف من حيث محتوى المادة العلمية واستراتيجيات التدريس وأنشطة التعلم (Laherty, 2000).

وأكد حمدان (2018) إلى تنويع طرائق التدريس وأساليبه في أيّ موقف تعليمي, وفي أي فصل وفي أي مرحلة, لأنّ الطلبة الذين نقوم بتعليمهم لا يتعلّمون بطريقة واحدة, فبينهم اختلافات متعدّدة تؤثّر في رغباتهم في التعليم وفي قدراتهم وسرعتهم على التعلّم وعلى ما يفضّلونه من طرائق تعليم وتعلّم, فإذا أردنا أن نساعدهم على تحقيق أهداف المنهج لا بدّ من تنويع التدريس بما يتّفق مع خصائصهم وسماتهم المختلفة.

فالتطور سنة من سنن الحياة، والتعليم كمنظومة متعددة شملته روائح التطوير والتجديد، والمتتبع للمناهج الدراسية الحديثة يجدها منسجمة مع الأهداف التي يسعى لتحقيقها وبما يتفق مع أحدث ما تنادي به النظريات التربوية الحديثة، ومن أشهرها النظرية البنائية التي انطلقت من نظرية بياجيه في النمو المعرفي والتي تركز على الدور الفعال للمتعلم (الطالب) في بناء معرفته من خلال تفاعله البنائي والتراكمي مع بيئته ومجتمعه ولغته مما أوجد نظرة مغايرة أدت الى تطور المنظومة التربوية التعليمية التعلمية (باغوس وعبدالبسيط، 2020).

ومن ثمّ فإن مبدأ البنائية حول المعرفة ينطلق من افتراضين: أولهما معني باكتساب المعرفة، وثانيهما يختص بغرضية المعرفة أو وظيفتها وصحتها؛ فاكتساب المعرفة عملية بنائية تفاعلية نشطة ومستمرة، تتم من خلال تعديل وتطوير وتنظيم الخبرات والتراكيب المعرفية للفرد، بهدف

مساعدته في حل مشكلات تواجهه، أو الإجابة عن أسئلة تحيره، أو إرضاء نزعة ذاتية داخلية لديه نحو تعلم موضوع ما (Shirvani,2009).

كما تفترض النظرية البنائية أن التعلم عملية مستمرة تسعى لتطوير بنى معرفية جديدة تعيد تنظيم خبرات المتعلم السابقة، وذلك من خلال بذل المتعلم جهداً معرفياً للوصول إلى المعرفة والتي تتطور من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، حيث ترى البنائية أن التعلم عملية إجتماعية وتركز على دور الآخرين في بناء المعرفة، كما تفترض أن التعلم يحدث بصورة أفضل عند مواجهة المتعلم بمشكلة حقيقية واقعية مرتبطة بالحياة اليومية، حيث يحدث عندئذ بناء للتعلم ذي المعنى عن طريق الربط بين المعلومات الجديدة والمعرفة السابقة للمتعلم، والتي تعتبر مكوّناً أساسياً لحدوت التعلم (الكسباني، 2008).

ولذا تعنى النظرية البنائية في التعلم باكتساب المعرفة وفق عملية تعلم نشطة، وإدماجها والتحكم بها ضمن سياق فردي، وإطار تفاعل اجتماعي وممارسة التفكير العلمي، بعيدا عن التعليم الأصم، من أجل تحقيق الفهم الذاتي ذي المعنى، الذي يمكن الفرد من اكتساب عمليات التعلم العقلية؛ كالاستيعاب والتوافق والموازنة (Yang and et al, 2008) .

وترى البنائية أنّ كلّ فرد يبني المعرفة بنفسه بمعنى أنّ المعرفة ما هي إلّا بناء شخصيّ ومخطّط عقلي بواسطة العمليّات المعرفيّة، كما أصبحت النظريّة البنائيّة الآن من أهم الاتجاهات التربويّة الحديثة في عملية التعليم والتعلّم، وتلقى رواجاً واسعاً في الفكر التربوي الحديث، لذلك أصبح من الضروري أن يكون المعلّم على دراية كافيّة بهذه النظريّة وعلاقتها بعملية التعليم والتعلّم، فهي تقوم على أساس أن المتعلمين ليسوا صفحات بيضاء يكتب عليها المعلم ما يشاء انما لديهم أفكارٍ ومعارفٍ ترتبط بها المعارف الجديدة وقد تتوافق معها فتندمج في البناء المعرفي للمتعلم وقد تختلف عنها فتحتاج إلى تعديل أو إضافة فيرتبط التعلم السابق بالتعلم الجديد(عطية، 2009).

وتعد النظرية البنائية جزءاً من التنوير القادم على الرغم من أنها ليست جديدة في سياق النظريات لكنها تعكس التعلم من منظور أوسع وأشمل فهدف كل النظريات هو تنسيق خبراتنا وتجهيزها بشكل منطقي وهو صميم البنائية (Von, 2001).

إن التدريس البنائي هو تنظيم عملية التعلم والتعليم على النحو الذي يتيح للطالب تكوين بنيته المعرفية بنفسه, وذلك من خلال مواقف تعليمية تثير تفكيره, وبنيته المعرفية وتحفيزه لبذل نشاط مقصود لدمج المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة في مواقف التعلم (Gagliradi, 2007).

وتتبلور أهمية التدريس البنائي في التعلم، من خلال تركيزه على دور المتعلم، باعتباره عنصرا نشطاً في بناء المعرفة، وقدرته على الاستجابة التفاعلية مع البيئة المحيطة، وتزداد احتمالية اكتساب الخبرات التفاعلية، والاحتفاظ بها واستخدامها، إذا ما تم بناء هذه المعرفة تحت ظروف تعليمية إلكترونية(Denton, 2012) .

ان دور مدرس التربية الاسلامية يظهر من خلال غرس القيم الاسلامية والاخلاقية التي دعا اليها الدين الاسلامي الحنيف في نفوس المتعلمين من أجل تكوين الشخصية الاسلامية المعتدلة واعداد جيل قادر على مواجهة التحديات والمشكلات التي تعترضه في حياته الدراسية.

ولذلك كان من الواجب على القائمين على العملية التعليمة أن يعدوا مدرساً قادراً على مواكبة النظريات الحديثة والتي تدعوا الى تنويع اساليب التدريس من خلال المعرفة الكاملة والالمام بمختلف الاستراتيجيات والنماذج الحديثة والتي تساير تطلعات وتوجهات المتعلمين وتذليل الصعوبات التي تعترضهم داخل الصف.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحث في الميدان التربوي ومناقشته للعديد من مدرّسي التربية الإسلامية حول

المبادئ والأساليب والطرائق المستخدمة من قبلهم أثناء تدريس المادة، فقد ذكر بعضهم أنهم يتّبعون الأسلوب التقليدي الذي يعتمد على المدرس في التدريس وأنهم يستخدمون طرائق تدريسية اعتيادية غالبا، وأن البيئة الصفية الاعتيادية هي السائدة في التدريس، وحجّتهم في ذلك طول المنهج المقرّر وعدم كفاية الوقت لإنهائه، وعدم ميولهم إلى تغيير هذا الأسلوب، أما البعض الآخر فقد أشاروا إلى كفاية الوقت في إنهاء المنهج، كما أبدوا ميولهم إلى استخدام أساليب تدريسية وتكوين بيئة صفية جديدة تساهم في ترسيخ المعلومات لدى المتعلمين, وتعطي جوّاً دراسيا يتناسب مع ميولهم وتفكيرهم، وأنهم بحاجة إلى دورات تدريبة على الأساليب والطرائق الحديثة التي يرغبون استخدامها في التدريس.

لذلك وجد الباحث ضرورة معرفة مدى استخدام مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية في محافظة نينوى لمبادئ التعلم البنائي من وجهة نظر المدرسين، وكذلك من وجهة نظر المشرفين التربويين ليتم التوصل إلى نقطة التقاء بين المدرسين ومشرفيهم ليتمكن الأخيرون من معرفة سلبيات وإيجابيات المدرسين القائمين على التدريس داخل الصف، وليتمكنوا من معرفة نقاط القوة لتعزيزها، ونقاط الضعف لتجنّبها بإقامة دورات تدريبية وتطويرية تساهم في مواكبة التطور الحاصل في العملية التعليمية.

هدف الدراسة وأسئلتها:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للتدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمدرسين أنفسهم في محافظة نينوى.

- اختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية من وجهة نظر المدرسين أنفسهم في مديرية تربية نينوى للتدريس البنائي، وفقا لمتغيرات: (الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي).

حيث تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

اولاً: ما درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى للتدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

ثانياً: ما درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى للتدريس البنائي من وجهة نظر المدرسين أنفسهم؟

ثالثاً: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي المشرفين والمدرسين في درجة ممارسة المدرسين التدريس البنائي.

رابعاً: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، لدرجة ممارسة مدرسي التربية الاسلامية التدريس البنائي من وجهة نظرهم تُعزى لمتغيرات (الجنس, الخبرة التدريسية, المؤهل العلمي)؟

أهمية الدراسة:

أهمية نظرية:

تتضح أهمية هذه الدراسة من خلال انسجامها مع توجهات التطوير التربوي، الذي تتبناه وزارة التربية العراقية وفق رؤى الاقتصاد المعرفي، من خلال جعل المدرسة هي المكان المناسب لتوليد الطاقات الفكرية للمتعلّمين، وتعويدهم بناء معارفهم الذاتية وفق مرتكزات المنحى البنائي في التعلم.

أهمية عملية:

تتضح الأهمية العملية للدراسة الحالية من خلال توجيه المدرسين والمشرفين نحو استحداث بيئات بنائية وبناء أنشطة تعزز من فاعلية الطلبة في التعلم, فضلا عن توفير استبانة لممارسات التدريس وفق النظرية البنائية في التعلم، قد يساعد المشرفين التربويين في تطوير المناهج والكتب الدراسية الإفادة منه في تقويم السلوك التدريسي لمدرس التربية الإسلامية وتطويره، فضلاً عن افادة طلبة الدراسات العليا والباحثين من الاستبانة ونتائج وتوصيات الدراسة.

حدود الدراسة:

حدود بشرية: تم تطبيق الدراسة على مشرفي ومشرفات ومدرسي ومدرسات مادة التربية الإسلامية في محافظة نينوى/جمهورية العراق.

حدود مكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في المدارس الثانوية الحكومية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة نينوى في جمهورية العراق.

حدود زمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في العام الدراسي (2020–2021م).

محددات الدراسة:

تم تعميم نتائج الدراسة خارج المجتمع الذي أجريت فيه بناءاً على الخصائص السايكومترية لأداة الدراسة (الصدق والثبات)، ودرجة تمثيل الدراسة لمجتمع الدراسة الأصلي المسحوبة منه، ومدى الموضوعية والدقة في إجابات عينة الدراسة عن فقرات الأداة، ودرجة تمثيل العينة لمجتمع البحث.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

نظرية التعلم البنائية: رؤية في نظرية تعلم الفرد وتطوره المعرفي، قوامها أن الفرد يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته العقلية المعرفية مع الخبرة الجديدة.(Garcia, 2011)

التدريس البنائي: مجموعة الإجراءات التي تمكّن الطالب من القيام بالعديد من الأنشطة التعليمية أثناء تعلمه، وتؤكد على مشاركته الفعلية في تلك النشاطات، بحيث يستنتج المعرفة بنفسه، ويحدث عنده التعلم القائم عن الفهم وبمستويات متقدمة، تؤدي إلى إعادة تنظيم البنية المعرفية للطالب وما فيها من معلومات. (الميهي، 2003)

ويعرّف الباحث التدريس البنائي إجرائيا بأنه: مجموعة من الإجراءات والأنشطة والخبرات التي يقدمها مدرّسو ومدرسات التربية الإسلامية وفق مبادئ التعلم البنائي في التعلم، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها كل مدرس أو مدرسة على الاستبانة التي أعدّت لهذا الغرض.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

خلفية نظرية

نشأة النظرية البنائية:

بدأت النظرية البنائية كنظرية فلسفية في بناء المعرفة بصفة عامة، ثم امتدّت مبادئها إلى مجال التعليم والتعلّم، ويرى كثير من التربويين أن البنائية تكوّنت نتيجة لجهود عدد من العلماء والفلاسفة كانت أفكارهم امتداداً للنظرية البنائية فيما بعد ومنهم:

الفيلسوف الإيطالي جيامبتسا فيكو (Giambattisa Vico) عام 1710م، وأطروحته عن بناء المعرفة، حيث يرى أن العقل البشري يبني المعرفة فلا يعرف العقل إلّا ما يبنيه بنفسه.

مساهمات أنصار المذهب النقدي أمثال كانت (Kant) حيث يرون أن العقل البشري ينشر المعرفة وفقاً لتصوّراته. وساهمت جهود المذهب الداروني ومنهم بييرموري(PMoreau)، وروبرت تشمبرز (R Chambers)، وتشارلز داروين (Charles Darwin)، في توضيح فكرة المواءمة بين الكائن الحي والبيئة تمثّل أساساً للتكيّف. كما برزت مساهمات أصحاب المذهب البراجماتي وعلى رأسهم جون ديوي (Hohn Deweys)، والذي يرى أنّ المعرفة آلة وظيفية في خدمة مطالب الحياة، وأنها تنمو وتتطوّر من خلال اكتساب مزيد من الخبرات.

وقدمت أعمال ومساهمات جان بياجيه (Jean Piaget)، للبنائية أهمّ أفكارها حول كيفية اكتساب المعرفة، إذ يعدّ واضع اللبنات الأولى للنظرية البنائية. (باغوس وعبد البسيط، 2020). ثم تبع جان بياجيه (Jean Piaget) منظّرون كثر، ومن أبرزهم جلاسر فيلد (Glaser Feld) الذي يرى أنّ البنائية عبارة عن نظرية معرفية تركّز على دور التعلّم في البناء المعرفي؛ إذ يؤكّد أنّ المعرفة

لا يتـمّ استقبالها بصـورة سلبية، بل تبنـى بشكل فعّـال، وأنّ الطالـب نشط يبنـي معارفه عن طريـق تفاعله مع المعلومات ومع الأقران، وأنّه قادر على تنظيم أفكاره ذاتياً، وأنّ التعلّم الجديد قد يكشف عن بعض الأخطاء في الأبنية المعرفية السابقة، فيؤدّي الى التعديل المطلوب في تلك البنية عن طريق الدمج بين التعلّم الجديد والقديم (قطامي، 2013).

وتعد النظرية البنائية من أحدث الاتّجاهات في التدريس نتيجة التحوّل الكبير في البحث التربوي خلال العقود الثلاثة الماضية، فقد تحوّل التركيز من العوامل الخارجية التي تؤثّـر على المتعلّم مثل متغيّرات المعلّم والمدرسة والمنهج والأقران وغيرها من العوامل إلى التركيز على العوامل التي تؤثّـر داخلياً على المتعلّم، أي التركيز على ما يحدث داخل عقله حينما يتعرّض للمواقف التعليمية المختلفة كمعرفته السابقة وفهمه السابق للمفاهيم وقدرته على التذكّـر وقدرته على معالجة المعلومات ودافعيته للتعلّم وأنماط تفكيره وكلّ ما يجعل التعلم ذا معنى (السعدي وعودة، 2006).

وتنقسم البنائية إلى مناح عدة، يبرز أكثرها أهمية وشهرة، المنحى المعرفي، ويسمى بالبنائية المعرفية، ويعود للعالم بياجيه، ويركز هذا المنحى على المدركات والخبرات الفردية التي يتم بناؤها ذاتيا، لتكوين تعلم ذي معنى، والمنحى الآخر هو الاجتماعي، أو البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي، ويركز هذا المنحى على التفاعل مع المعلم والأقران والبيئة والثقافة واللغة، كإجراءات فعالة لحدوث التعلم (Fagan, 2010).

كما تعدّ البنائية من المذاهب الفكرية التي برزت في العصر الحديث، وشكّلت ثورة في الدراسات الإنسانية والاجتماعية وطرق التعامل مع المعرفة، وامتدّ أثرها بشكل بارز إلى ميدان التربية، ممّا أسهم في ظهور نظرية التعلّم البنائية، التي أحدثت انقلاباً نوعياً في الأدبيات التربوية، شمل كلّ أطراف وأشكال العملية التعليمية من طلبةٍ ومعلّمين ومناهج واستراتيجيات تدريس وإشراف وإدارة, وباتّجاه أنظار التربويين إلى النظرية البنائية في التعلم تعزّزت الرؤية التطبيقية للأفكار

البنائية في الميدان التربوي في كافّة مناحي التعليم، بشكل يجعل من المتعلّم محوره وبعده الأهمّ، من أجل إحداث تعلّم ذي معنى لديه، ممّا أسهم في تصميم العديد من النماذج والاستراتيجيات التدريسية، التي تهدف إلى تمكين المتعلّم من بناء المعرفة بنفسه، من خلال عملية التفاوض الاجتماعي مع الآخرين (الخالدي, 2013).

ولقد تناول منظّرو البنائية ثلاثة احتمالات، **أوّلها:** إنّ لفظة "البنائية" تعدّ جديدة نسبياً في الأدبيات الفلسفية والنفسية والتربوية، وعليه فهي كغيرها من مصطلحات العلوم الإنسانية قد تحتاج لسنواتٍ عدَّة قبل أن تستقرّ على معنى محدّد لها، وربّما لن نستقرّ عليه, **وثانياً:** إنّ منظّري البنائية ليسوا بفريقٍ واحدٍ، ولكنّهم عدّة فرقٍ، ومن ثمّ فليس هناك إجماع فيما بينهم على تعريفٍ محدَّدٍ لها, **وثالثاً:** إنّ منظّري البنائية قد قصدوا أنْ لا يعرّفوها لحاجة في نفس يعقوب, فربّما آثروا أن يتركوا الأمر لكلٍّ منّا ليكوّن معنى محدّداً لها في ذهنه (زيتون وزيتون،2003).

الجذور التاريخية للنظرية البنائية:

أوّلاً : عند فلاسفة الغرب: اكتسبت النظرية البنائية شعبية كبيرة في السنوات الأخيرة على الرغم من أنّ فكرتها ليست حديثة؛ إذ يمكن ملاحظة الاتّجاهات نحو النظرية البنائية من خلال أعمال كلٍّ من سقراط وافلاطون وأرسطو (320–470 ق.م)، والذين تحدّثوا جميعاً عن "تكوين المعرفة"، فمن خلال النظرية المعرفية التي أظهرت تحدٍّ للنظرية السلوكية والتي لعلّ جذور المعرفة التاريخية تعود إلى الفيلسوف اليوناني أفلاطون الذي يؤمن بأنّ المعرفة الشخصية هي معرفة غير موروثةٍ, وبمعنى آخر إنّ مهمّة المعلّمين تكمن في مساعدة الطلّاب على استذكار هذه المعرفة، والتذكّر عند أفلاطون هو بحث واكتشاف الأفكار الحيوية؛ حيث يتمّ اتّباعها باستنباط مجموعة من المفاهيم الجديدة من خلال هذه الأفكار، كما أنّ سقراط الذي يؤمن بالتعليم المركّب الذي يجعل فيه

المتعلّمين يستنبطون أفكاره دون أن يقول لهم شيئاً، فأفكار أفلاطون وسقراط هي أساس الأفكار الحديثة التي تعتبر التعليم عملية استكشافية, وترى أنّ المعرفة تشتقّ من الحواسّ (العدوان وداؤد، 2016).

ثانياً: عند فلاسفة العرب المسلمين: على الرغم من أنّ البنائية تعدّ نظرية فلسفية حديثة في التعليم المعرفي إلّا أنّ لها جذوراً تاريخيةً عميقةً، فيذكر عدل الدين والعراقي (1994) أنّ الإسلام جعل الإدراكات الحسية أساساً تقوم عليه المعارف، ولكنّ الحواسّ فقط لا تحقّق بمفردها المعرفة المطلوبة، لأنّ هذه مهمّة العقل من خلال مبادئه الفطرية، واعتماد الإنسان على الحواسّ فقط في الوصول للمعرفة جعله عرضةً لخداعها, ولولا كفاية العقل ورجاحته لالتبس في عقول العلماء والناس معتقدات فاسدة عن الخالق، بينما اهتمّ البعض الآخر بطبيعة المعرفة وتقسيماتها, فمنهم من قسّمها الى توفيقية ومكتسبة، ومنهم من قسّمها إلى معرفة نقلية ومعرفة حسية ومعرفة تقليدية، ومنهم من قسّمها إلى: معرفة الدنيا كما في قوله تعالى ((كَذَٰلِكَ نَقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنبَاءِ مَا قَدْ سَبَقَ ۚ وَقَدْ آتَيْنَاكَ مِن لَّدُنَّا ذِكْرًا)) (طه: الآية: 99)، ومعرفة الثقاة التي تصدر عن كبار العلماء والمختصّين كالفتاوى، والمعرفة العقلية التي تصدر عن طريق العقل والتأمّل الفكري، والمعرفة الحسية التي تأتي عن طريق الحواسّ, ولا يمكن الاعتماد على نمطٍ واحدٍ من هذه الأنماط في اكتساب المعرفة، وإنّما الاعتماد عليها كلّها (عدل الدين والعراقي، 1994).

والنظرية بشكل عام: مجموعة من المقولات العامّة المترابطة التي تستخدم في تفسير حقائق محدّدة (إمّا أن تكون نتيجة الملاحظة أو من القياس) وتدعى هذه المقولات العامّة عادة: مسلّمات النظرية أو الافتراضات (فروض النظرية) أو المبادئ والقوانين، ويعتمد استخدام أيّ من هذه المصطلحات في النظرية على كون هذه المقولات العامّة جاءت من استنتاجات منطقية مثل (الافتراضات

والمسلّمات) وكونها تعميمات تستند إلى نتائج الدراسات العلمية مثل القوانين والمبادئ العلمية. (داؤد، 2014)

كما أنها رؤية في نظرية تعلّم الفرد وتطوّره المعرفي، قوامها أنّ الفرد يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير، نتيجة تفاعل قدراته العقلية المعرفية مع الخبرة الجديدة (Garcia & et al, 2011).

ويمكن تعريفها كذلك بأنّها عملية استقبالٍ وإرسالٍ تفاعليةٍ تهدف إلى إعادة بناء المتعلّمين لمعاني جديدة، داخل سياق معرفتهم الآنية، مع خبرتهم السابقة ومجريات بيئة التعلم (Fagan, 2010).

والتعلم البنائي هو مدخل التعلّم الذي يتضمّن مشكلة ما تواجه الطالب فيتصدّى لها، ويحاول حلّها من خلال اكتشافه المفاهيم والمبادئ بنفسه وتفاعله مع الموقف، ويكون الطالب دائم السعي للحصول على المعرفة بنفسه، ويكون مهتمّاً بترابط أجزاء البُنى المعرفية وعناصرها؛ لأنّ التعلّم الجديد يدمج مع البُنى المعرفية للطالب، وبذلك يكون التعلم أكثر قابلية للاستبقاء والاستدعاء وأقدر على تلبية حاجات الطالب (أبو جادو، 2000).

المدرسة البنائية :

يعدّ فوندت (Fondet) المؤسّس الأوّل لعلم النفس في القرن التاسع عشر، وقد أكّد على أنّ علم النفس علم تجريبي، وموضوعه الشعور ومنهجه الاستبطان، وقام بتحليل الشعور إلى ثلاثة عناصر هي: الإحساس والصور الذهنية والوجدان، وقد أطلق علماء النفس على اتّجاه فوندت (Fondet) وتلميذه تنشر (Tinsher) اسم "المدرسة البنائية"؛ لأنّ الأخير حاول تفسير عملية التفكير في ضوء العناصر التي تحدّث عنها فوندت (Fondet)، ومن ثمّ اعتبر تنشر (Tinsher) التفكير مكوّناً من إحساسات وصور ذهنية، وتكتسب الإحساسات معنى من خلال الفهم أو السياق مبنيّ على خبرات

سابقة لدى الأفراد، وعلى ذلك فإن الأفراد قد يتّفقون أو يختلفون في استجاباتهم للمثيرات المتطابقة (الأشقر، 2011).

مفهوم النظرية البنائية:

إنّ مفهوم النظرية البنائية يتضمّن ثلاثة عناصر هي :-

العنصر الأول: التراكيب المعرفية السابقة الموجودة لدى المتعلّم.

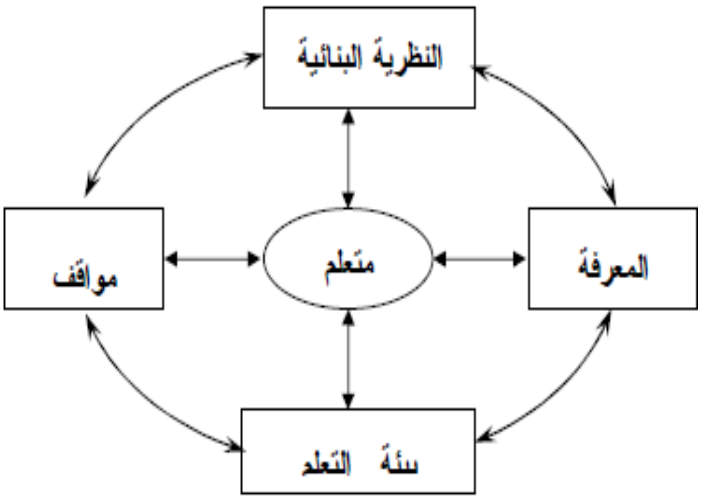
العنصر الثاني: المعرفة التي يتعرّض لها المتعلّم في الموقف التعليمي التعلّمي الراهن.

العنصر الثالث: بيئة التعلم بما تتضمّنه من متغيّرات متعدّدة.

ونتيجة وجود المتعلّم في بيئة تعلّم اجتماعية فاعلة، يحدث تفاعل نشط بين التراكيب المعرفية السابقة والتراكيب المعرفية الجديدة في مناخ اجتماعي تعلمي، يتولد عن هذا التفاعل بناء معرفة جديدة، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل رقم (1):

الشكل (1)

العلاقة بين المعرفة السابقة والجديدة وفق النظرية البنائية



(عفانة وأبو ملوح , 2007)

مرتكزات النظرية البنائية :

تنطلق تطوّرات النظرية البنائية من مرتكزات أو أعمدة هي:

المرتكز الأوّل: إنّ المعنى يبنى ذاتياً من قبل الجهاز المعرفي للفرد المتعلّم نفسه, ولا يتمّ نقله من المدرّس إلى المتعلّم, وعلى هذا فإنّ المعنى يتشكّل داخل عقل المتعلّم نتيجة لتفاعل حواسّه مع العالم الخارجي أو البيئة الخارجية في مقابل أنّه لا يمكن أن يتشكّل هذا المعنى أو الفهم لديه إذا قام المدرّس بتلقين المعلومات أو سردها عليه, سواء حفظها عن غيب أو ردّدها أو استرجعها في الامتحان, لأنها معرّضة للنسيان في وقت قصير نسبياً.

المرتكز الثاني: تشكيل المعاني عند الفرد المتعلّم عملية نفسية نشطة تتطلّب جهداً عقليا؛ إذ يرتاح لبقاء البناء المعرفي عنده متّزناً كلّما جاءت معطيات الخبرة متّفقة مع ما يتوقّع, ولكنه يندهش ويقع في حيرة إذا لم تتّفق معطيات الخبرة مع توقّعاته التي بناها على ما لديه من فهم سابق للمفاهيم, فيصبح بناؤه المعرفي غير متزن, وهنا ينشط عقله سعياً وراء إعادة الاتّزان (الكبيسي وحسون، 2014).

وهنا أمامه ثلاثة خيارات : الاول: خيار البنية المعرفية القائمة أو السليمة: وهنا ينكر المتعلّم خبراته الجديدة ويسحب ثقته بها، ويدّعي عدم صحّتها، ويقدّم مبرّرات لاستبعادها، وهنا لا يحدث تعلّم جديد لدى المتعلّم ويبقى كما هو متّزناً، **والثاني:** خيار إعادة تشكيل البناء المعرفي: وهنا يقوم المتعلّم بتعديل البينة المعرفية لديه، وذلك بالتوائم والتكيّف مع الخبرات الجديدة واستيعابها، وبالتالي يحدث التعلّم ذو المعنى لدى المتعلّم، **والثالث:** خيار اللّامبالاة: وهنا المتعلّم لا يعبأ بما يحدث ولا يهتمّ بالخبرات الجديدة، وينسحب من الموقف ولا يحدث هنا تعلّم نظراً لتدنّي الدافعية لدى المتعلّم، وهنا يقع العبء الأكبر على المعلّم لإثارة دافعية المتعلّم بالطرق والأساليب المناسبة.

المرتكز الثالث: البنى المعرفية المتكوّنة لدى المتعلّم تقاوم التغيير بشكل كبير؛ إذ يتمسّك المتعلّم بما لديه من معرفة مع أنها قد تكون خاطئة، ويتشبّث بها لأنها تقدّم له تفسيرات مقنعة بالنسبة له، وهنا يتّضح دور المعلّم من خلال تقديم الأنشطة والتجارب التي تؤكّد صحّة معطيات الخبرة، وتبيّن الفهم الخاطئ إن كان ذلك موجوداً عند المتعلّم (زيتون، 2007).

الافتراضات التي تقوم عليها النظرية البنائية:

أشار كلّ من جونسون وكوت (Johnson & Goot, 1966) إلى بعض الافتراضات التي تقوم عليها البنائية منها: **أولاً:** الهدف الجوهري من التعلّم هو إحداث نوع من التكيّف مع الضغوط المعرفية التي قد يتعرّض لها، والضغوط المعرفية تعني كلّ ما يحدث من اضطرابات معرفية لديه نتيجة مروره بخبرات جديدة، **ثانياً:** يتمّ بناء المعرفة من خلال الخبرات السابقة، فالتفكير النشط أثناء عملية التعلّم يؤدّي إلى تنظيم بنية الفرد المعرفية، وأن المعارف والأفكار الموجودة في بنية المتعلّم المعرفية لا يمكن أن تنتقل من المدرّس إليه بنفس معناها بل تثير وتضيف معانٍ مختلفة لدى كلّ متعلّم.

أما علي (2011) فقد أشار إلى افتراضات أخرى منها أن البنائية تؤكّد على أن إتقان إبداع المتعلّم لتراكيب معرفية جديدة ينظّم ويفسّر خبراته مع معطيات العالم الخارجي، وبالتالي يصبح لديه إطار مفاهيمي يساعده على إعطاء معنى لخبراته التي مرّ بها، وكلّما مرّ بخبرات جديدة أدى ذلك إلى تعديل المنظومات الموجودة لديه أو تكوين منظومات معرفية جديدة، كما تؤكّد البنائية على التعلّم القائم على حلّ المشكلات، فعندما يواجه المتعلّمون مشكلات أو مهام حقيقية يساعدهم ذلك على بناء معنى ما تعلّموه وينمّي الثقة لديهم في قدرتهم على حلّ المشكلات، وبذلك يجدون أن عملية التعلم هي عملية فهم حقيقي لما تعلّموه، وليست مجرّد حفظ معلومات ووضعها في الذاكرة.

أسس التعلّم البنائي:

يستند التعلّم البنائي على عدّة أسس هي: تخطيط المدرّس لدعوة الطلّاب ومشاركتهم في نشاط او حلّ مشكلة معينة بصورة فعّالة، واستعمال تصوّرات الطلاب ومفاهيمهم في توجيه المدرّس وقيادته، واتاحة الفرصة للطلّاب كي يقوموا بالعمل الجماعي وبروح الفريق من أجل مناقشة ما تمّ التوصّل إليه من مقترحات وتفسيرات واستنتاجات، وإتاحة الفرصة أمامهم للبحث عن المعرفة للوصول الى حلول المشكلات المعروضة، وذلك من خلال المناقشة والحوار والتنافس فيما بينهم، وإعداد مجموعة من الأسئلة التي يطرحها المدرّس كي يقوم بتحفيزهم على البحث والرجوع الى المصادر المتنوّعة للمعلومات ومحاولة إيجاد الدلائل التي تدعم ما يذكره من إجابات (السيد، 2001).

ويضيف مكسيموس (2003) إلى ذلك قبول جميع آراء الطلّاب وإن كانت خاطئة مع مراعاة أن يقوم المدرّس بتوجيه أفكارهم إلى المسار الصحيح من دون الحكم على صحّة هذه الأفكار، وضرورة الاستماع الى تنبّؤات الطلاب بالنتائج الخاصّة بالمشكلة المطروحة قبل أن يخوضوا في الحلّ، وضرورة أن يضع المدرّس في الحسبان تصوّرات الطلّاب ومفاهيمهم البديلة مع مراعاة عدم الخلط بين تلك المفاهيم وتصميم الدروس بشكل يتحدّى تصوّرات الطلاب الخاطئة.

إنّ فلسفة النظرية البنائية التي تدعو إلى أن يبني المتعلّم معرفته بنفسه من خلال التفاعل المباشر مع الموقف التعليمي ومع المعرفة الجديدة وربطها بخبراته السابقة في ضوء توجيهات المعلّم, كما تهتمّ بكيفية حدوث التعلّم في عقل المتعلّم وما يحدث داخل حجرات الدراسة وما يفعله المتعلّم لتعليم زميله المتعلّم (عبد ورشيد, 2017).

مبادئ التعلم البنائي:

يأخذ التعلّم البنائي صورة مخصوصة به تميّزه عن التعلّم في ظل النظريّات الأخرى، فتظهر فيه العديد من المبادئ التي تعكس ملامح الفكر البنائي بوصفها نظرية في التعلّم المعرفي، والتي حدّدها الترتوري والقضاة (2006) في المبادئ الآتية:

أولاً : إنّ التعلّم عملية بنائية نشطة ومستمرّة وعرضية التوجيه، ويتّضح ذلك من خلال إنّ التعلّم عملية بنائية، أي يعني أنّ التعلّم باعتباره عملية بنائية لتراكيب معرفية جديدة من خلال تنظيم وتفسير خبرات المتعلّم مع معطيات العالم الحسّي، وإنّ التعلّم عملية نشطة، فالتعلّم لا يكون بنائياً ما لم يكن المتعلّم نشطاً، أي أن يبذل جهداً عقلياً للوصول إلى المعرفة بنفسه، وإنّ التعلّم عملية غرضية التوجيه لا بد أن تنطلق أغراض التعلّم من واقع حياة المتعلّم واحتياجاته لكي تولد لديه الغرضية والسعي لتحقيق أغراض معينة تسهم في حلّ مشكلة يواجهها أو تجيب عن أسئلة محيّرة لديه.

ثانياً: تتهيّأ للتعلّم أفضل الظروف عندما يواجه المتعلّم بمشكلة حقيقية ذات علاقة بخبراته الحياتية، وهذا يساعد على صناعة التعلّم ذي المعنى.

ثالثاً: تتضمّن عملية التعلّم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.

رابعاً: المعرفة القبلية للمتعلّم شرط أساسي لعملية التعلّم ذي المعنى ولما لها من تأثير في بناء المعرفة لديه.

خامساً: الهدف من عملية التعلم هو إحداث تكّيفات تتلاءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة المتعلّم ، أي أنها عملية بحث عن الموائمة بين المعرفة والواقع.

سادساً: التعلم عملية تحتاج إلى وقت، إذ أنّ التعلّم لا يحدث بشكل آني مباشر، ولإحداث التعلّم ذي المعني نحتاج إلى إعادة التأكيد على أفكار جديدة معيّنة، وتأمل معاني جديدة واستعمالها في مواقف حياتية.

في حين صاغ الخالدي (2013) هذه المبادئ بصياغة أخرى هي:

ينتج النموّ المفاهيمي من خلال بناء المعرفة ذاتياً، فالمتعلّم نشط واجتماعي ومبدع، يعمل على بناء المعرفة من خلال لغة الحوار والتفاوض الاجتماعي مع الآخرين، ويشكّل التكيّف المعتمد على التمثّل والمواءمة غاية العملية المعرفية، فصحّة المعرفة لا تنبع من كونها تطابق الحقيقة الوجودية، بل في كونها نفعية، فالحقيقة من وجهة نظر البنائية نسبية غير مطلقة، تهدف إلى مساعدة الفرد في تفسير ما يمرّ به من خبرات حياتية، من أجل تحقيق التوازن بين الفرد ومحيطه، والمعرفة القبلية والخبرات السابقة، هي شرط أساس لبناء التعلم ذي المعنى، بشكل يؤدّي إلى استمرارية الخبرات وترابطها وتنوّعها وتكاملها.

خصائص عناصر العلمية التعليمية في النظرية البنائية :

تنظر البنائية للمتعلّمين على أنّهم يبنون صوراً للعالم من حولهم، وهذه الصور العقلية تنفع في ضوء مواءمتها للخبرات، وعلى ذلك فالتعلّم عملية عقلية يُعاد فيها بناء البنية المفاهيمية للمتعلّم باستمرار بحيث تحتفظ بمدى واسع من الخبرات والأفكار، كما أنّها عملية نشطة لصنع المعنى والتي يمتلك المتعلّم التحكّم فيها، وبناءً على ذلك يُنظر للمتعلّمين كمصنّفين لتعلّمهم الخاص خلال عملية من التوازن بين البناء المعرفي لديهم والخبرات الجديدة المكتسبة (Gagliradi, 2007).

دور المعلّم في ضوء التعلم البنائي:

إنّ من مسؤوليات المدرّس وواجباته لم تعدّ نقله للمعرفة التي كانت مؤشِّراً على تميّزه وتفوّقه الى المتعلّمين باستخدام طريقة تدريسية تقوم على أساس أنّ المدرّس محور العملية التعليمية التعلّمية، فهو ملقّن وشارح ومفسِّر ومستنتج للمعرفة، في حين يكون المتعلّم ساكناً منصتاً متلقّياً لها, وما عليه إلّا حفظها وخزنها في ذاكرته العقلية إلى أن يحين وقت الاختبار فيقوم بتفريغ هذا المخزون المعرفي في كراسة الإجابة، بل أصبح دور المدرّس في عصر التقدّم العلمي والتكنولوجي موجّهاً وميسّراً لعملية تعلّم المتعلّمين وتدريبهم على كيفية الحصول على المعرفة العلمية وبنائها ومعالجتها بحيث تصبح عنصراً رئيساً من عناصر شخصيته المعرفية (عبد ورشيد، 2017).

إنّ البنية المعرفية المتكوّنة لدى المتعلّم تقاوم التعديل والتغيير؛ إذ يتمسّك بما لديه من خبرات حتى وإن كانت خاطئة (الرواضية وآخرون، 2012).

والتدريس الجيد يعلّم المتعلّمين مواجهة الأفكار لا مواجهة الأشخاص، وهذا يعني أنّ التدريس الفعّال يحوّل العملية التعليمية إلى شراكة بين المعلّم والمتعلّم, ويؤثّر اختيار الطريقة المناسبة لتدريس الموضوع بشكل كبير في تحقيق أهداف الدرس, وتختلف الطرق باختلاف المواضيع والموادّ وبيئة التعلّم، ومن الواجب إشراك الطلّاب في عملية التدريس؛ إذ أنه كلّما كبر إشراكهم كلّما كانت الطريقة أفضل (الشاطر، 2005).

في حين أن كثيراً من المعلّمين يرون أنّ البنائية طريقة مثلى، ونظرية رائعة يتعلّم بها الطلّاب دائماً، ومعظمهم يعتقدون أنه قد حيل بينهم وبين التدريس وفق النظرية البنائية بسبب مجموعة من المناهج التعليمية الجامدة والروتين الإداري الذي قد لا يساندهم في ترجمة هذه الأفكار إلى واقع حيّ ملموس (العدوان وداؤد، 2016).

وفي حين آخر نجد أنّ بعض المعلّمين لا يزالون يقاومون مثل هذه النظريات، ممارسين لنظريّتين سلوكية تقليدية, ويُعزى ذلك لأسباب منها: الالتزام بمدخلهم التدريسي الحالي الذي اعتادوه, والاهتمام بتعلّم الطالب وتحقيق النتائج, والاهتمام بضبط حجرة الدراسة (جابر، 2006).

وتؤكّد ممارسات التدريس البنائي القائم على النظرية البنائية على ضرورة قيام المعلّم بتقبّل المتعلم كفرد باحث مستكشف، ودعم مهارات الاستقصاء لديه وتحفيزها، وتزويده بخبرات واقعية حقيقية تتحدّى مدركاته السابقة، وتقديم أنشطة تعليمية تعزّز من تكامل الأنظمة المعرفية لديه، وتوظيف استجابات المتعلّمين في توجيه الدروس، والحرص على توفير أنشطة تثير الفضول الذهني لديهم، وتشجيع الحوارات الجماعية والاندماج التعاوني في الأنشطة التعليمية، والتأكيد على الخبرات القبلية في بناء معارف جديدة، والاهتمام بالأداء والفهم في عملية التقييم والتنويع في أساليبها المتمركزة على السياقات الحقيقية للتعلّم (ريان، 2011).

ويرى بياجيه إنّ محتوى الأبنية المعرفية هو الذي يتغيّر ولا يترتّب على ذلك تغير الوظيفة وعملية التنظيم المعرفية التي طوّرها المتعلّم بفعل تفاعله والخبرات التي تحققت لديه وتمثل الاشياء والمواد والمحتويات وهي لذلك تتغيّر حسب مكوّناتها وخصائصها, فالوردة مثلاً بنية معرفية ذات خصائص متميّزة لديه، انتقل فيها من عملية التمثيل إلى عملية المواءمة ثم إلى عملية التنظيم، والتكييف وهي قد تكون وردة جورية أو بلدية لها رائحة أو بدون رائحة، لها ألوان مختلفة، فالبناء المعرفي مستقلّ الخصائص في ذهن المتعلّم، أما المحتوى فهو يتغير وتبقى وظيفة الأبنية المعرفية لا تتغير، وقد يتبعها تطوّر وتوسّع في فهمها مع باقي الأبنية الموضوعية الأخرى (سعيد، 2009).

وبشكل عام يتطلّب التعلم البنائي من المعلّم أن يمكّن الطلبة من بناء معرفتهم الخاصّة بهم من خلال الاستفادة من خبراتهم السابقة، وإعادة تنظيمها بطريقة تسمح لهم بتطوير استراتيجيات تساعدهم في بناء الأفكار الجديدة التي تتكامل مع هذه الخبرات، وكذلك يتطلّب التعلم البنائي من

المعلّم أن يسمح لاستجابات الطلبة وميولهم بتوجيه الدروس وتغيير الاستراتيجيات التدريسية بما ينسجم مع إمكانيات المتعلّمين ورغباتهم، وهذا يتطلّب تشجيعهم على المشاركة في الحوار سواء مع المعلّم أو مع بعضهم البعض (Barrett, 2012) .

إنّ المتعلّم في ضوء التعلّم البنائي باحث إيجابي، لذلك فدور المعلّم هو جعل المفاهيم واضحة، فهو ليس ملقّناً بل موجّهاً ومرشداً، كما أنّه منظّم لبيئة التعلّم، وموفّر لأدوات التعليم، ومشارك في إدارة التعلّم وتقويمه (ناصر، 2001).

كما أن هناك مجموعة من المهام التي يجب أن يقوم بها المعلّم البنائي، وهي: تشجيع المتعلّمين على تبنّي أهداف الدرس وتبنّي أنشطته، ومن ثمّ امتلاكها بحيث تصبح أهداف الدرس أهدافهم، وتطوير الخبرات التعليمية التي تتيح للمتعلّمين فرصة تحمّل مسؤولية التخطيط للأنشطة واستخلاص نتائجها، وتقدير توقعات الطلبة واستنتاجاتهم وأفكارهم والاستماع إلى وصفهم لمجريات الأنشطة التعليمية وإنجازاتهم، وأن يتقبّل الاختلاف في التفسير، ولا يبحث عن الإجابة الصحيحة الواحدة، فضلاً عن تهيئة الجوّ والمناخ الذي يساعد المتعلّمين على تكوين المعنى بأنفسهم, وأن يهيّئ جوّاً يشعر فيه المتعلّم بالأمان والحرية في التعبير عن رأيه (الحارثي، 2003).

كما أضاف خطابية (2005) الأدوار الاتية للمعلّم البنائي:

- **المقدّم:** وهو ليس المحاضر، ولكنه الذي يشرح ويقدّم الأنشطة لمجموعات المتعلّمين والخيارات بحيث تشجيع الخبرات المباشرة للطلبة بشكل مستمرّ.
- **موجّه الأسئلة وطارح المشكلة:** وهو الشخص الذي يثير تكوين الأفكار واختيار وبناء المفاهيم من خلال توجيه الأسئلة وعرض المشكلات التي تنشأ من المراقبات.
- **منسّق العلاقات العامّة:** وهو الشخص الذي يشجّع ويطوّر العلاقات العامّة, ويمارس أنشطة متنوّعة في غرفة الصف.

- **موثّق التعلّم:** وهو الشخص الذي يوثّق التوقعات ويقيس أثرها في كلّ متعلّم بدالة المعرفة وتطوّر مهارات العلوم.
- **باني النظرية:** وهو الشخص الذي يساعد المتعلّمين على تشكيل الروابط بين أفكارهم وبناء نماذج ذات معنى تمثّل المعرفة التي قام المتعلّمون ببنائها.
- **المعلّم يستعمل التكنولوجيا** بكفاءة من أقراص مدمجة وبرمجيات ومواقع إنترنت.
- **المعلّم مربّي** يتفهّم حاجات واتّجاهات ومعتقدات المتعلمين.
- **المعلّم مدرّب،** يقوم بدور المدرّب.

دور المتعلم في ضوء التعلم البنائي:

إنّ دور المتعلّم في ضوء التعلّم البنائي يتجلّى في أنه يبحث عن المعنى، يقوم بترتيب الأحداث حتى مع غياب المعلومات الكاملة، كما يعتمد على معرفته السابقة ليتعلّم, فالمتعلم بهذا المعنى باحث ناشط، كما أن فهم أيّ شيء يعني فهم الروابط والعلاقات بين أجزائه. (ناصر, 2001)

كما حدّد رزق (2008) الأدوار يقوم بها المتعلّم البنائي وهي:

اولاً: المتعلّم فعّال: إذ تنادي البنائية بأنّ المعرفة والفهم يكتسبان بنشاط، ويناقش المتعلّم ويضع الفرضيات ويستقصي ويأخذ وجهات النظر المختلفة بدلاً من أن يسمع ويقرأ ويقوم بالأعمال الروتينية.

ثانياً: المتعلّم الاجتماعي: تنادي البنائية بأنّ المعرفة والفهم يبنيان اجتماعياً، فالمتعلّم لا يبدأ ببناء المعرفة بشكل فرديّ، وإنما بشكل اجتماعيّ بطريق الحوار مع الآخرين.

ثالثاً: المتعلّم المبدع: تنادي البنائية بأنّ المعرفة والفهم تبتدعان ابتداعاً، فالمتعلّمون يحتاجون لأن يبتدعوا المعرفة لأنفسهم ولا يكفي افتراض دورهم النشط.

وإنّ التعليم البنائي يركّز على التعلّم باعتباره عملية ويشجّع ويقبل استقلالية المتعلّم ومبادراته، وينظر إليه ككائن حيّ له إرادة وغرض وغاية، ويشجّع البحث والاستقصاء والتحرّي، ويدعم التعلّم

التعاوني، ويأخذ بعين الاعتبار معتقدات وافتراضات واتّجاهات ومعارف المتعلّم السابقة، ويتطلّب تزويد المتعلّمين بالفرص الكافية لبناء المعارف وفهمها. (زيتون ،2007), وترى أن التعلّم لا يتمّ عن طريق النقل الآلي للمعرفة من المعلّم الى المتعلّم، بل عن طريق بناء المتعلّم معنى لما يتعلّمه بنفسه بناءً على خبراته ومعرفته السابقة (عبد العاطي والسيد، 2012).

وهذا كلّه يتطلّب من المتعلّم دوراً بنائياً مميّزاً ونشطاً في نفس الوقت في عملية التعلّم، ويمكن تقسيم أدوار المتعلّم إلى قسمين:-

أولاً: الجانب النظري: يتميّز دور المتعلّم داخل الفصل الدراسي بما يأتي:

مناقشة مشكلة مرتبطة بالمنهج المعدّ مسبقاً داخل الفصل.

المتعلّم فعّال بدوره داخل الفصل البنائي عن طريق مناقشة أفكاره ومشكلاته دون تدخّل المعلّم.

للمتعلّم حرّية الإجابة في داخل الفصل البنائي, فلا تعتبر هناك إجابات صحيحة أو خاطئة, ولكن تتمّ صياغة أفكاره عن طريق النقاش والتفاوض الاجتماعي.

المتعلّم يستطيع تقويم أفكاره ومفاهيمه عن طريق مقارنتها بأفكار الاخرين وزملائه.

المتعلّم يستطيع صياغة معرفته وبناءها عن طريق مقارنتها بالمفهوم العام للآخرين.

ثانياً: الجانب العملي أو التطبيقي: يتميّز دور المتعلّم في المعامل خارج الفصل الدراسي بما يأتي:

- ❖ المتعلّم يطبّق المعلومات التي يكتسبها في الجانب النظري، ويكون بذلك قد حقّق عامل التفكير والعمل.
- ❖ المتعلّم يقوم بحلّ المشكلات التي تواجهه بمفرده، ومن ثمّ عرضها على المعلّم.
- ❖ المتعلّم يصل الى حلّ نهائيّ للمشكلة، ويكتشف أنّ هناك دائماً أكثر من حلّ لأيّ مشكلة دون حفظ حلّ وحيد للمشكلة (Alim, 2007).

دور البيئة الصفية في التعلم البنائي:

إنّ تبنّي البنائية في التعلّم والتعليم يترتّب عليه تحوّلات وتوجّهات مهمّة في المناهج وأدوار المعلّم والمتعلّم، ولذلك تشير الدراسات التربوية الحديثة إلى ضرورة تهيئة بيئة صف بنائية تتصف بكونها: تقبل استقلالية وذاتية الطالب وتشجّعها، ويطرح فيها المعلّم أسئلة مفتوحة النهاية ويسمح بزمن تفكير لتلقّي الإجابات والمقترحات، وبيئة ينشغل فيها المتعلّمون بالحوار والمناقشات والمناظرات العلمية مع المعلّم، ومع بعضهم البعض، وبيئة صف تشجّع المتعلّمين للانخراط والانهماك في الخبرات التي تتّحدى الفرضيات من جهة، وتشجّع المناقشات من جهة أخرى، بيئة صف يستخدم فيها المتعلّمون البيانات الخام والمصادر الأولية والمواد المادية المتفاعلة لتزويد الطلّاب بالخبرات بدلاً من استخدام بيانات الآخرين والاعتماد عليها فقط (جابر، 2006).

كما أنّ تعلّم المفاهيم يقلّل من تعقّد البيئة، إذ أن تعلّمها يلخّص ويصنّف ما هو موجود في البيئة من ظواهر وأشياء ومواقف, وتجمع الحقائق وتصنّفها وتقلّل من تعقّدها وتؤدّي إلى زيادة قدرة المتعلّمين على استخدام وظائف العلم الرئيسة التي تتمثّل في التفسير والتحكّم والتنبّؤ (السامرائي والخفاجي، 2014).

كذلك يساهم التعلم البنائي في إيجاد بيئة صفية تمكّن الطلاب من اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها والبناء عليها. وإنّ ممّا لا شكّ فيه أنّ تهيئة وتوفير المعلم لبيئة صفية مثمرة وفاعلة يعدّ امراً في غاية الأهمّية؛ إذ تعدّ هذه البيئة أحد المتغيّرات التي تعمل على زيادة تحصيل الطلبة إذا ما أحسن توفيرها وإدارتها بفاعليةٍ واقتدارٍ من قبل المعلّمين, وعاملاً مهمّاً في اكتساب المتعلّمين للعديد من المهارات والاتّجاهات (Emily, 2012) .

التقويم في التعلّم البنائي:

تذكر أدبيات البحث أن التقويم يعدّ من التحدّيات التي تواجه البنائيين، وبالرغم من عدم وجود صيغة متكاملة معتمدة لتقويم التعلّم البنائي إلّا أنّ ثمّة اجتهادات واقتراحات تتناقلها أدبيات البحث تتعلّق بتحديد أهداف التقويم، ونتاجات التعلم، وسياق التقويم ومعاييره ومسؤولي عملية التقويم, والاهتمام بتقويم التعلّم البديل الأصيل، وبالتالي استخدام أساليب وأدوات التقويم الحقيقي الأصيل كما في تقويم الأداء والملاحظة والمقابلات، وكتابة التقارير وقوائم الرصد، والتقويم الذاتي وتقويم الأقران... الخ، وفي هذا يتمّ تقويم نتاجات التعلم ومخرجاته، ومجالات متجدّدة في الأهداف من بينها: فهم المعرفة وطبيعة العلم والمفاهيم والعلميات والتطبيقات والإبداع والاتّجاهات والقيم في ضوء أهداف التعلّم المعرفي والبنائية في اكتساب المعرفة وفهمها والاحتفاظ بها واستدامتها والتأمّل فيها، وحلّ المشكلة، والتفكير الناقد وتوظيفها النشط في المنظور الشخصي والاجتماعي في مواقف التعلّم الجديدة (العدوان وداؤد، 2016).

إيجابيات وسلبيات النظرية البنائية في التدريس:

انقسمت وجهات النظر نحو النظرية البنائية في التدريس إلى إيجابيات وسلبيات، ولكلٍّ منها ما يدعمها، وفيما يلي عرضها:

أوّلاً: الايجابيات: إنّ النظرية البنائية تحقّق مجموعة من الإيجابيات منها: تبني المعرفة من قبل المتعلّم نفسه، ولا تنقل إلى المتعلّم بشكل سلبي من قبل المعلّم، المعلّم يساعد ويوجّه الطالب، وليس ملقّن للمعلومات، تساعد الطالب على الاكتشاف والتفكير العلمي من خلال حلّ المشكلات، تهتمّ بالفهم للمعارف وليس تغيير السلوكيات الظاهرة، التعلّم يقوم على الخبرات والمعارف السابقة عند المتعلّم الذي يقوم بربط جوهري بين السابق واللاحق، لا يبدأ الطالب بالتعلّم حتى يكون قد وصل

إلى مرحلة النضج، فدفع الطالب بسرعة إلى تعلّم مواضيع أكاديمية قد يسبّب له المتاعب ويعرضه إلى مشاكل مستقبلية، لا ينتقل المتعلم الى خبرة جديدة حتى يتقن الخبرة الحياتية وبذلك يكون البناء لديه سليماً، التنوّع في طرق التقويم، تركّز على المعرفة التي يمكن أن يوظّفها المتعلّم في حياته وليس على المعرفة الخاملة، العملية التعليمية تتمحور حول الطالب، كما أن المعرفة لا تصوّر الواقع، وإنّما هي أقرب إلى تعبير الإنسان الانطباعي عن الواقع وبالتالي في قابلة للخطأ (Ultanir, 2012).

ثانياً: السلبيات: وهناك وجهة نظر اخرى تشكّل نقداً على النظرية البنائية في التدريس وهي على النحو الآتي:-

تجزئة مراحل النموّ وفصلها عن بعضها البعض على شكل فترات مستقلة تعتمد أساساً التحديد العمري مروراً بالخصائص الذهنية لكلّ مرحلة وانتهاءً بنواتجها المحتملة والمفترضة، وكأنّ الفرد في هذه التجزئة ثابت لا يتغيّر مهما كانت الظروف المحيطة به، فالعالم بياجيه اعتبر تقسيمه العلمي نموذجاً عالمياً يحتذى به, والواقع يناقض توجّهه.

ولذلك يمكن اعتبار النظرية البنائية مفتقرة إلى المرونة في هذا المستوى, ولا تلائم كلّ الأوساط الثقافية والاجتماعية, وبالتالي لا يمكن اعتمادها في مجال التعليم الإنساني بمعناه الكوني, وفيما عدا ذلك تظل أعمال بياجيه ذات قيمة ثابتة في مجال التربية والتعليم (خطايبة، 2005).

ويذكر قرني (2017) أن هناك عدة فروق بين التدريس التقليدي والتدريس البنائي يتضح من خلال جدول رقم (1):

جدول (1)

الفرق بين التدريس التقليدي والتدريس البنائي

ت	التدريس التقليدي	ت	التدريس البنائي
1	المعرفة توجد خارج المتعلّم	1	المعرفة تتكوّن في البنية العقلية للمتعلّم
2	الهدف منه تذكّر المعرفة	2	الغرض منه تغيير وتعديل المفاهيم
3	المعرفة تنتقل إلى المتعلّم من المدرّس أو من الطبيعة	3	المعرفة ذات علاقة بخبرة المتعلّم ولا تنفصل عن شخصية ولا عن موقف الخبرة المنبثقة منها
4	محورها المدرّس	4	محورها المتعلّم
5	تعلّم تنافسي	5	تعلّم تعاوني
6	يكون محتوى التعلّم منفصلاً عن حياة المتعلّمين وبيئتهم المختلفة	6	يكون محتوى التعلّم مرتبطاً بحياة المتعلّمين وواقعهم
7	يعتمد المتعلّم على الكتاب المدرسي, والمدرّس فيه المصدر الأساسي للمعرفة	7	يعتمد محتوى المتعلّم على مصادر متعدّدة للمعرفة
8	تعتمد نواتج التعلّم على بيئة التعلّم فقط	8	تعتمد نواتج التعلّم على بيئة التعلّم والمعرفة القبلية واتّجاهات وأهداف المتعلّم
9	المعرفة مطلقة وثابتة	9	المعرفة نسبية وقابلة للتغيير
10	يتقبّل المدرّس من المتعلّم الإجابة الصحيحة فقط	10	يتقبّل المدرّس آراء ووجهة نظر كلّ متعلّم في الفصل أيّاً كانت صحيحة أو خاطئة, ويقود المتعلّم للوصول إلى الإجابة الصحيحة

11	تحكّم المدرّس في أنشطة تعلّم المتعلّم (تحكّم خارجي)	11	تحكّم المتعلّم في أنشطة تعلّمه (تحكّم داخلي)
12	المدرّس قائد وملقّن للمعرفة	12	المدرّس موجّه ومرشد وميسّر للعملية التعليمية
13	ينظر للمتعلّم على أنه وعاء فارغ يملؤه المدرّس بالمعلومات	13	المتعلّمون هنا مفكّرون
14	التأكيد على ناتج التعلّم النهائي	14	التأكيد على العمليات التي تتمّ أثناء التعلّم وطريقة الوصول لناتج التعلّم
15	التقويم يعتمد على اختبارات تحريرية تعتمد على الورقة والقلم	15	التقويم هنا قد يكون تقويماً ذاتياً أو التقويم البديل أو التقويم التكويني

(قرني، 2017)

وتنظر البنائية إلى التعلّم كنتيجة لبناء عقلي، فالطلّاب يتعلّمون خلال تنظيم ومواءمة المعلومات الجديدة مع المعلومات الحالية التي يعرفونها, وفي هذا فإنّ الطلّاب بوجه عام يتعلّمون أفضل عندما يبنون بنشاط تعلّمهم، كما أنّ التعلّم في التفكير البنائي يتأثّر بالسياق والمعتقدات والاتّجاهات للطالب, ولهذا فالطلّاب يشجّعون لاختراع أو أبداع حلولهم من جهة، وفحص أفكارهم من جهة أخرى، إذ أنّهم يعطون الفرصة للبناء على المعرفة المسبقة لهم.

وذكرت الحبّار (2018) أنّ النظرية البنائية تشير وتركّز على أمور عديدة في التدريس الصفي منها إنّ المتعلّم هو الذي يبني معرفته بنفسه بناءً على خبراته السابقة وبالطريقة التي يحصل فيها على المعلومات، والمتعلم يبني شخصيته بناءً على طريقة تفاعله مع من حوله وكيفية استقباله للمعلومات، والمتعلّم هو الذي يقوم بترتيب وتنظيم المعلومات في ذهنه بصورة منظّمة ومتوازنة، والنظرية البنائية تركّز على شخصية المتعلّم وميوله وقدراته ورغباته, ولا تركّز على المدرّس،

وكذلك التعلّم يحدث بصورة فعّالة ودائمية عندما يكون الفرد في مواقف حقيقية، والنظرية البنائية تفسح المجال للمتعلم بالتعبير عن أرائه حسب فهمه وإدراكه للموضوع وحسب قدرته على التعلم والاستيعاب، وتؤكّد على إيجابية المتعلم في تفاعله مع ما حوله وكيفية تلقيه للمعلومات وترفض التلقي السلبي، وكذلك تؤكّد على قدرة المتعلم في تطبيق ما تعلّمه في مواقف حياتية جديدة, وهذا ما يسمّى بـ (انتقال أثر التعلم)، وهذا ما تؤكّد عليه الدراسات التربوية الحديثة، وهو جعل المتعلم قادراً على توظيف ما يتعلّمه في مواقف حياتية.

ولذا تعنى النظرية البنائية في التعلم باكتساب المعرفة وفق عملية تعلّم نشطة، وإدماجها والتحكّم بها ضمن سياق فرديّ، وإطار تفاعل اجتماعي (Qiyun, 2009)، وممارسة التفكير العلمي بعيداً عن التعليم الأصم (Rote Learning)، ومن أجل تحقيق الفهم الذاتي ذي المعنى، الذي يمكّن الفرد من اكتساب عمليات التعلّم العقلية؛ كالاستيعاب والتوافق والموازنة (Yang , 2008).

نظرية التدريس:

يقصد بنظرية التدريس مجموعة الافتراضات التربوية التي تشير إلى العلاقات المتوفّرة بين نتائج التحصيل من جهة، وبيئة التعلّم وخصائص المتعلّمين من جهة أخرى، ونظرية التدريس عملية تنفيذية تنتهي ظاهرياً بتحقيق أهداف التعلّم المنهجية، وفعلياً بتقويم المنهج ونتاجاته التعليمية، وعلى الرغم من أهمّية النظرية التدريسية وحاجة المنظّرين إليها في مجال المناهج وطرق التدريس، إلّا أنّها لم تبلغ بعد تلك الدرجة من الإتقان والأحكام التي بلغتها مثيلاتها في العلوم الطبيعية، ولذا فإنّ استخدام مصطلح "نماذج التدريس" يعدّ من الناحية الإجرائية أكثر تحديداً من مصطلح "نظريات التدريس"؛ إذ ينظر إلى أنموذج التدريس على أنه نسق تطبيقي لنماذج التعلّم داخل غرفة الصف، وبعبارة أخرى أكثر تفصيلاً أنه مخطّط ارشادي يعتمد على أنموذج تعلّم معين، يقترح

مجموعة من الإجراءات المحدّدة والمنظّمة التي من شأنها توجيه عملية تنفيذ نشاطات التعليم والتعلّم، بما يسهل للعملية التعليمية تحقيق أهدافها المعرفية والمهارية والوجدانية.

معايير اختيار انموذج التدريس:

إنّ اختيار أنموذج التدريس لا يتمّ عشوائياً، وإنّما هناك بعض الشروط والمعايير التي تحكم هذا الاختيار ومن هذه المعايير **أولاً:** أهمية النموذج وجدواه ودوره في تذليل صعوبات التعلم، **ثانياً:** دقة ووضوح افتراضات الانموذج ومصطلحاته، **ثالثاً:** تضمين الانموذج للحد الادنى للافتراضات والمصطلحات البسيطة غير المعقدة، **رابعاً:** شمولية الانموذج لمعالجة أكبر عدد ممكن من متغيرات العملية التعليمية التعلمية، **خامساً:** امكانية ترجمة الانموذج الى اجراءات محددة قابلة للملاحظة والقياس (محمد، 2011).

والتدريس الجيد الفعال هو نمط من التدريس يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الايجابية للمتعلم، والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدماً مجموعة من الانشطة والعمليات العلمية كالملاحظة ووضع الفروض، أو القياس، وقراءة البيانات، والاستنتاج، والتي تساعده في التوصل الى المعلومات المطلوبة بنفسه وتحت اشراف وتوجيه المعلم وتقويمه (الحريري، 2010).

والتعلم النشط يؤكّد على عدم تحديد استراتيجية بعينها ذات خطوات محدّدة، فترى الخبيري (2017) أن التعلّم النشط يمثل فلسفة تربوية تعتمد على ايجابية المتعلّم في الموقف التعليمي، وتشمل جميع الدراسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلّم من خلال (عمل، بحث، تجريب، اعتماد المتعلّم على ذاته) في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات أو تكوين قيم واتجاهات.

ومن جانب آخر اكد محمد (2016) أن الحاجة إلى استراتيجيات التعلّم النشط ظهرت من خلال عجز المتعلّمين عن إدماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم مع المعلومات السابقة بعد كلّ نشاط تعليمي تقليدي.

النماذج التدريسية:

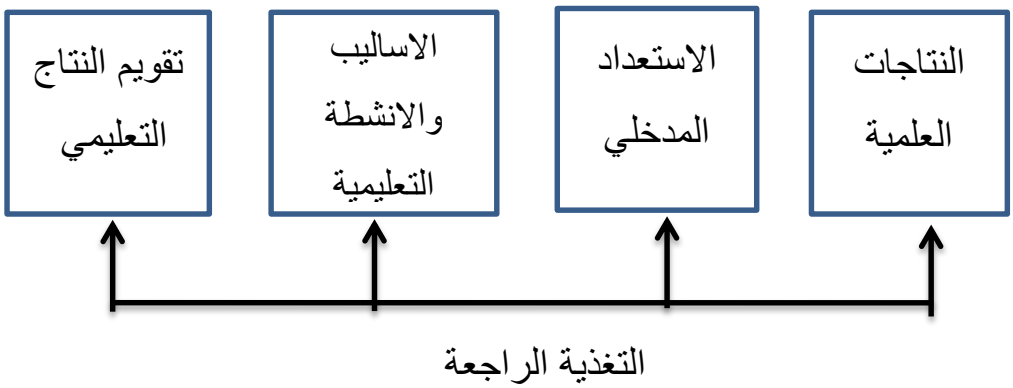
لقد تعددت النماذج التدريسية التي يمكن استخدامها للوصول إلى النتاجات المرصودة ومنها نموذج جلازر (Glazer) التدريسي وفيه تقسيم عملية التدريس إلى اربعة اقسام ترتبط ببعضها بعلاقة منطقية تتسلسل فيها العملية التدريسية وفق نظام خاص وهذه الأقسام هي :-

- ❖ الاهداف التعليمية.
- ❖ الاستعداد المدخلي.
- ❖ الاساليب والانشطة التعليمية.
- ❖ تقويم النتاج العلمي.

وهذا ما يوضحه الشكل رقم (2):

شكل (2)

نموذج جلازر (Glazer) التدريسي



(قطامي وقطامي، 2001)

نموذج كارين (Careen):

هو نموذج تكاملي متنوع يتألف من اساليب متعددة، مبني على اسس نظرية من التعلم ذي المعنى لديفيد اوزبل (David Ozbel) والنظرية البنائية لجان بياجييه (Jean Piaget) تجعل المتعلم محور العملية التعليمية (زاير وسماء، 2015).

خصائص الاستراتيجيات والنماذج القائمة على النظرية البنائية:

يرى عواد (2014) أنّ النظرية البنائية تهتمّ بالاستراتيجيات التعليمية التي تشجّع على التفاعل الاجتماعي، وتهتمّ أيضاً بالاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وتتّصف الاستراتيجيات التي تعتمد على النظرية البنائية بعدّة خصائص منها: أنها تدعو المتعلّمين للمشاركة الفعّالة في عملية التعلّم، وتساعد المتعلّمين على اتّخاذ القرار، وتشجّع المتعلّمين على طرح أسئلة والبحث عن إجاباتها، وتساعد على المناقشة والاتّصال بين الطلّاب، تشجّع على التعاون والتفاوض بين الطلّاب، تسمح للمتعلّمين بالتعبير عن ذواتهم.

بعض نماذج التدريس القائمة على النظرية البنائية:

تتعدّد نماذج التدريس القائمة على النظرية البنائية, ويمكن تحديد أهمّ هذه النماذج كما ذكر سعودي (1998) بما يلي:

- نموذج التغيير المفهومي بوسنر (Posner Model) .
- نموذج التعلّم البنائي تروبردج وبايبي (Trwobridge & Bybee M.) .
- نموذج التعلّم المرتكز حول المشكلة جريسون وتيلي (Grayson Wheatly M.)
- نموذج دورة التعلّم اتكن وكاربلس (Atkin & Karplus M.)
- نموذج التحليل البنائي ابلتون (Appleton M.)
- النموذج التوليدي (Osborn & Witt rock M.)

- ❖ نموذج جون زاهوريك البنائي (John A Zahoric M.)
- ❖ نموذج وودز (Woods M.)

وجميع النماذج البنائية السابقة لا تخرج عن كونها إجراءات تمكّن المتعلّم من القيام بالعديد من النشاطات العلمية ومشاركته الفعّالة فيها ليستنتج المعرفة بنفسه ويحدث عنده التعلّم لمستويات متقدّمة تؤدّي إلى تنظيم البيئة المعرفية له.

الدراسات السابقة:

بعد الاطّلاع على العديد من الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة يتم عرض هذه الدراسات مرتّبة من الأقدم إلى الأحدث:

أجرى الشطي، واليوسف، والعجمي (2018) دراسة هدفت معرفة طبيعة اتّجاهات معلّمي ومعلّمات المرحلة المتوسطة نحو ممارسة نموذج التعلّم البنائي وعلاقته ببعض المتغيّرات في دولة الكويت، استخدم الباحثون المنهج الوصفي، اختيرت عينة عشوائية مكوّنة من معلّمي ومعلّمات المرحلة المتوسطة، وبلغ عددهم (463) شخصاً، بواقع (234) معلماً، و(229) معلمة، لتحقيق هدف الدراسة أعدّ الباحثون استبانة تألّفت من محورين: المحور الاول الذي يخصّ الاتّجاهات الإيجابية لمعلّمي ومعلّمات المرحلة المتوسطة لنموذج التعلم البنائي، والمحور الثاني الذي يخصّ ممارستهم لنموذج التعلّم البنائي في المواقف التعليمية، وبعد تحليل البيانات باستخدام الاختبار التائي لعينتين (T-Test) مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون توصّلت الدراسة إلى أنّ مستوى الاتّجاهات الإيجابية لمعلّمي ومعلّمات المرحلة المتوسطة لنموذج التعلم البنائي مرتفع وبشكل واضح, وأسفرت كذلك وجود علاقة ارتباطية طردية بين تقبّل نموذج التعلم البنائي وممارسة نموذج التعلم البنائي، كما أشارت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً تعزى الى متغيّر النوع (ذكور/إناث) أو متغير عدد سنوات الخبرة بمحور ممارسة نموذج التعلم البنائي، في حين أنه توجد

فروق دالة إحصائياً تعزى الى متغير التخصّص (علمية/أدبية) بمحور ممارسة نموذج التعلم البنائي ولصالح معلّمي المواد الأدبية.

أجرى المساعفة (2018) دراسة هدفت إلى استقصاء درجة ممارسة معلّمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الأساسية واختبار دلالة الفروق بين المتوسّطات الحسابية لدرجة الممارسة وفقاً لمتغيرات: (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث منهج البحث الوصفي المسحي, وتكوّنت عينة الدراسة من (189) معلّماً ومعلّمة من معلّمي اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية والخاصة للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم في لواء ناعور, وقد طبقت استبانة مكوّنة من (40) فقرة على أفراد العينة, وبعد تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين المشترك والاختبار التائي لعينتين (T-Test) مستقلتين توصّلت الدراسة إلى أنّ درجة ممارسة معلّمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي كانت متوسطة، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة التدريس البنائي تعزى لمتغيّرات الجنس والخبرة, ولكن كانت هنالك فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي ولصالح المعلّمين من حملة الدراسات العليا.

أجرى باسكال (Pascale, 2019) دراسة هدفت الكشف عن تصوّرات المعلّمات في تطبيق مبادئ النظرية البنائية في المدارس, استخدم الباحث المنهج الوصفي, وتكوّنت عينة الدراسة من مجموعة من المعلّمات اختيروا من (3) مدارس في لبنان, ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة أسلوب المقابلات الشخصية والملاحظة الصفية في جمع البيانات والمعلومات, وبعد تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين توصّلت الدراسة إلى أنّ المعلّمات يفتقرن إلى الإدراك القابل للفهم للتطبيق الحقيقي والمعنى الحقيقي للنظرية البنائية, كما أشارت النتائج إلى وجود تصّور سلبي عن النظرية البنائية, وهناك قيود كثيرة تحول دون تطبيق مبادئ هذه النظرية.

وأجرى عسيري (2019) دراسة هدفت إلى معرفة مدى ممارسة معلّمي اللغة العربية للتدريس البنائي، ومعرفة الاختلاف في درجة الممارسة التدريسية تبعاً لمتغيرات: (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي)، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (31) معلّماً ومعلّمة اختيروا بطريقة عشوائية طبقية من مدارس المملكة العربية السعودية، ولتحقيق هدف الدراسة أعدّ الباحث استبانة مكوّنة من (31) فقرة، وبعد تحليل النتائج باستخدام الاختبار التائي لعينتين (T-Test) مستقلتين توصّلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلّمي اللغة العربية للتدريس البنائي كانت عالية، فضلا عن وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتغير الجنس تعود لصالح الذكور، ولمتغير الخبرة تعود لصالح أكثر من عشر سنوات، كما أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهّل العلمي ولصالح مؤهل الدكتوراه.

وأجرى ماري وهوغ (Marie and Hugh, 2020) دراسة هدفت إلى معرفة مدى ارتباط ممارسات المعلّمين لمبادئ التعليم البنائية ومعتقداتهم الأخلاقية, استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكوّنت عينة الدراسة من (165) معلّماً من معلّمي إحدى المدارس الإيرلندية، وتم إعداد استبيانين: أحدهما لمعرفة ممارسة المعلّمين لمبادئ التعليم البنائية مكوّن من (25) فقرة موزّعة على (5) مجالات، والآخر لمعرفة مواقفهم الأخلاقية مكوّن من (20) فقرة، وبعد تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين ومعامل الارتباط توصّلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة المعلّمين لمبادئ التعليم البنائي كانت جيدة، وكشفت عن قائمة من مواقفهم الأخلاقية، فضلا عن وجود علاقة ارتباطية بين ممارسات التعليم البنائية والموقف الأخلاقي لدى أفراد عينة البحث.

وأجرى توكبا وبينار (Tugba and Pinar, 2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى امتلاك معلّمي العلوم ومعلّمي المواد الدراسية الأخرى مبادئ التدريس البنائي، استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكوّنت العينة من (100) فرد، بواقع (56) معلّماً و(44) معلمة، وبواقع (39) فرداً

لمادة العلوم و(61) فرداً للمواد الدراسية الأخرى اختيروا عشوائيا من المدارس الابتدائية العامة في الأناضول بتركيا، ولتحقيق هدف الدراسة أعدّ الباحثان استبيانا خماسي البدائل مكوّنا من (25) فقرة, وبعد تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين الأحادي توصلت الدراسة إلى امتلاك أفراد العينة بصورة عامة لمبادئ التدريس البنائي, فضلا عن ممارسة معلّمي مادة العلوم لمبادئ التدريس البنائي بدرجة أكبر من معلّمي المواد الدراسية الأخرى.

وأجرى ميدسون (Medson, 2021) دراسة هدفت استكشاف مدى ممارسة الطلّاب المعلّمين في السنة الأولى/ قسم المحاسبة لمبادئ التدريس البنائية, استخدم الباحث المنهج الوصفي, وتكوّنت عينة الدراسة من (48) فرداً من جامعة سول بلاتج في جنوب أفريقيا, واستخدم الباحث الملاحظة والمقابلات الجماعية لجمع البيانات, وبعد تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين توصلت الدراسة إلى ممارسة أفراد عينة الدراسة للتدريس البنائي بنحو متوسّط, كما كشفت عن مدى رغبتهم في تطوير ممارساتهم التدريسية وفق المنحى البنائي باعتباره ضرورة ملحّة على زيادة فهم طلبتهم, فضلاً عن تنويع أساليب التدريس بما يطوّر سير عملية التدريس داخل القاعات الدراسية.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة التي استطاع الحصول عليها, سيتناولها مستعرضا المحاور الأساسية لها وموقع البحث الحالي منها وكما يلي:

أولاً : الهدف:

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن درجة ممارسة مدرّسي مادة التربية الإسلامية للتدريس البنائي, واختلفت عن أهداف الدراسات السابقة التي هدفت الكشف عن طبيعة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة نحو نموذج التعلم البنائي أو استقصاء درجة ممارسة أو معلمي اللغة الإنكليزية

والعلوم والطلاب المعلمين أو الكشف عن تصورات المعلمات في تطبيق التدريس البنائي مثل دراسات (الشطي وآخرون, 2018؛ المساعفة, 2018؛ 2019 ,Pascal؛ عسيري, 2019؛ Marie and Hugh, 2020؛ Tugba and Pinar, 2020؛ Medson, 2021).

ثانيا: المنهجية:

اتفقت هذه الدراسة مع جميع الدراسات التي اعتمدت المنهج الوصفي المسحي من حيث منهجية البحث

ثالثاً: العينة:

تكوّنت عينة الدراسة الحالية من المدرّسين والمدرّسات, واتّفقت بذلك مع عينات جميع الدراسات السابقة؛ إذ استهدفت المدرسين والمعلمين.

رابعا: الأداة:

اتفقت هذه الدراسة في إعداد الاستبانة مع دراسات (الشطي وآخرون, 2018؛ المساعفة, 2018؛ عسيري, Marie and Hugh, 2020؛ Tugba and Pinar, 2020) واختلفت مع باقي الدراسات التي اعتمد فيها على الاختبارات, أو اعتمد فيها على المقابلات والملاحظة الصفية, كما في دراسة (Pascale, 2019) ودراسة (Medson, 2021).

خامساً: الوسائل الإحصائية:

اتفقت هذه الدراسة في استخدام الوسائل الإحصائية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الارتباط واختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين. واختلفت مع الدراسات التي تناولت وسائل إحصائية أخرى مثل مربع إيتا لقياس حجم الأثر، وتحليل التباين المشترك، مثل دراسة (المساعفة, 2018).

موضع الدّراسة الحالية من الدراسات السابقة:

إستفاد الباحث من خلال اطلاعه على الدراسات السابقة في كيفية صياغة وتفصيل الأدب النظري المتعلق في مجال الدراسة الحالية، والمنهجية البحثية المتبعة، وفي تطوير أداة الدراسة، واختيار عينتها, وتحديد المنهجية, والاطلاع على الأساليب الإحصائية المستخدمة والمناسبة لتحليل البيانات الخاصة في الدراسة الحالية، وتوظيف نتائج هذه الدراسات في تفسير وتوضيح نتائج الدراسة الحالية التي تمّ التوصّل إليها.

تميزت الدراسة الحالية بكونها أول دراسة – على حد علم الباحث – هدفت لتقصي درجة مستوى ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في محافظة نينوى/ العراق.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تضمّن هذا الفصل عرضاً لمنهج ومجتمع وعينة وأداة الدراسة، وكيفية بنائها، والإجراءات التي تمّ اتّباعها للتحقق من صدق وثبات الأداة، والأساليب الإحصائية التي تمّ استخدامها في معالجة وتحليل البيانات.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لملائمته لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مشرفي ومشرفات مادّة التربية الإسلامية في مديرية الإشراف الاختصاصي في المديرية العامة لتربية محافظة نينوى والبالغ عددهم (30) مشرفاً ومشرفة, بواقع (21) مشرفاً و(9) مشرفات, وكذلك مدرّسي ومدرّسات مادة التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية الذكور والإناث في المدارس الحكومية في المديرية العامة لتربية نينوى/مركز محافظة نينوى، والبالغ عددهم (398) مدرّساً ومدرّسة, بواقع (213) مدرّساً و (185) مدرّسة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من جميع مشرفي ومشرفات مادة التربية الإسلامية والبالغ عددهم (30) مشرفاً ومشرفة ، و(347) مدرساً ومدرسة، وبنسبة قدرها (87%) من مجتمع الدراسة, وقد بلغ عدد المدرسين (183) مدرّساً و(164) مدرّسة، والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة بالنسبة للمدرسين حسب متغيّرات (الجنس, والخبرة التدريسية, والمؤهل العلمي).

جدول (2)

توزيع أفراد عينة المدرسين حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد
الجنس	ذكر	183
	أنثى	164
الخبرة التدريسية	10 سنوات فما دون	81
	10 – 15 سنة	172
	15 سنة فما فوق	94
المؤهل العلمي	بكالوريوس	305
	دراسات عليا	42

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة للكشف عن درجة ممارسة مدرّسي التربية الإسلامية للتدريس البنائي للمرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات في محافظة نينوى، وذلك بعد الاطّلاع على الأدوات المستخدمة في بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (الخالدي، 2013) و(المساعفة, 2018) حيث تمّ اتّباع الخطوات الآتية لتطوير أداة الدراسة:

الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة.

تحديد الفقرات التي ينبغي تضمينها في الاستبانة.

بيان المجالات الرئيسة وتوزيع الفقرات على محاور الدراسة.

وضع الاستبانة في صورتها الأوّلية في فقراتها ومجالاتها (ملحق 1).

وتمّ استخدام تدريج ليكرت الخماسي للإجابة عن فقرات الاستبانة على النحو الآتي:

كبيرة جداً (5)، كبيرة (4)، متوسطة (3) ، قليلة (2)، قليلة جداً (1).

صدق الاداة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرضها بصورتها الالوية على مجموعة من المحكّمين والبالغ عددهم (11) من ذوي الكفاءة والتخصّص في مجال المناهج وطرق التدريس كما هو موضح في الملحق (1) وذلك للوقوف على رأيهم في أداة الدراسة من حيث مدى انتماء فقرات الاستبانة للمجالات التي أدرجت تحتها ومناسبتها لغرض الدراسة، وكذلك مدى صلاحية الفقرات ومناسبتها لهدف الدراسة، فضلاً عن اجراء أي تعديلات يرونها مناسبة.

وفي ضوء ذلك تم الأخذ بجميع ملاحظات المحكّمين من حيث الفقرات المنتمية والصالحة لأغراض الدراسة والتي تمّ الاتفاق عليها بنسبة 80 % من قبل المحكّمين.

ثبات الاداة

تم التأكّد من ثبات أداة الدراسة من خلال الإجراءات الآتية:

أولاً: طريقة (الاختبار وإعادة الاختبار) (Test Re-test): وذلك من خلال التطبيق على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة مكوّنة من (7) مشرفين و(46) مدرّساً ومدرّسة، إذ طبّقت الاستبانة على أفرادها, وبعد مرور اسبوعين جرى إعادة تطبيق الاستبانة عليهم مرة أخرى، وتمّ حساب معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين الأول والثاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وتراوحت قسم معامل الارتباط ما بين (0.87) و (0.81)، وقد عدّت هذه القيم مناسبة لأغراض هذه الرسالة، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3)

قيم معاملات الثبات لاستبانة التدريس البنائي

التسلسل	المجال	معامل ارتباط بيرسون
1	الأهداف والتخطيط	0.81
2	طرائق التدريس والتقنيات التربوية	0.83
3	التفاعل الصفي	0.82
4	مجال مصادر التعلم	0.87
5	مجال التقويم	0.85
	الدرجة الكلية	0.87

ثانياً: طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا:

تم التأكد من ثبات الاتساق الداخلي من خلال استخدام معادلة كرونباخ–ألفا, كما مبين في الجدول (4) الآتي .

الجدول (4)

قيم معامل الاتساق الداخلي لمجالات استبانة التدريس البنائي باستخدام معادلة كرونباخ–ألفا.

التسلسل	المجال	معامل الاتساق الداخلي
1	الأهداف والتخطيط	0.83
2	طرائق التدريس والتقنيات التربوية	0.82
3	التفاعل الصفي	0.89
4	مجال مصادر التعلم	0.81
5	مجال التقويم	0.85

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الاتساق الداخلي تراوحت بين (0.89) و (0.82)، وقد عدّت هذه القيمة مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

وبذلك اصبحت الاستبانة مكونة من (40) فقرة بصورتها النهائية كما في ملحق (2).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تمّ استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على درجة ممارسة مدرسي ومدرسات التربية الاسلامية للتدريس البنائي.

للإجابة عن اسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب: الجنس، والمؤهل العلمي لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين وبالنسبة لمتغير سنوات الخبرة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ولفحص دلالة الفروق الاحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الاحادي.

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

الرجوع الى الأدب النظري والدراسات السابقة.

تحديد مجتمع الدراسة وعيّنتها من خلال مراجعة شعبة التخطيط التربوي في المديرية العامة لتربية نينوى/ العراق وقد تم أخذ اعداد المجتمع من المشرفين التربويين ومدرسي ومدرسات التربية الاسلامية ليتم تطبيق الاستبانة عليهم.

تطوير أداة الدراسة من خلال الاطلاع على المقاييس والادوات المستخدمة في الدراسات السابقة تم تحديد مجالات التدريس البنائي الخمسة والتي اتفقت عليها معظم الدراسات السابقة، فضلاً عن

صياغة فقرات المجالات وعرضها على المحكمين من ذوي الاختصاص لبيان مدى ملائمتها لموضوع الدراسة، وتم استخدام تدريج (ليكرت) الخماسي، وفي ضوء ذلك تم الحكم على المتوسطات الحسابية وفق المعادلة الآتية:

(أعلى قيمة للتدريج – أدنى قيمة للتدريج)/ عدد الفئات

(5-1)/3 = 1.33

من (1-2.33) بدرجة منخفض

من (2.34-3.67) بدرجة متوسط

من (3.68-5) بدرجة مرتفع

التأكّد من صدق الأداة وثباتها: حيث تم التأكد من الصدق الظاهري والثبات والاتساق الداخلي.

تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة: من خلال تحويل الاستبانة الورقية الى استبانة الكترونية وذلك لصعوبة الوصول الى أفراد العينة بسبب الوضع الصحي التي يمر بها العالم متمثلة بوباء كورونا وقد تمت الاستعانة بمشرفي التربية الاسلامية ليتم توزيع الاستبانة عن طريق تطبيقات التواصل الاجتماعي (الواتساب والتيليكرام) وقد تمت الاستجابة من أغلب أفراد العينة للإجابة عن فقرات الاستبيان.

تفريغ البيانات في جداول خاصة تمهيداً لإجراء المعالجة الاحصائية: بعد توزيع الاستبانة الالكترونية على أفراد العينة تم تفريغ البيانات والاستعانة ببرنامج (Google Drive) و(Excel) ليتم معالجتها احصائياً.

تحليل البيانات احصائياً: بعد تحويل استجابات أفراد العينة الى مقادير كمية تم معالجتها احصائياً وبالاستعانة بالبرنامج الاحصائي (SPSS) حسب اسئلة الدراسة.

عرض نتائج الدراسة وتفسيراتها والتوصيات.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة التعرف الى درجة ممارسة مدرّسي التربية الإسلامية التدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمدرّسين أنفسهم في العراق, ويتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل اليها، من خلال الاجابة عن اسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الاول والذي نصه: "**ما درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين؟**".

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين والجدول (5) يبين ذلك

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين مرتبة تنازلياً.

ت	مجالات الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
3	مجال التفاعل الصفي والأنشطة	3.604	1.197	1	متوسطة
2	مجال طرائق التدريس والتقنيات التربوية	3.550	1.138	2	متوسطة
5	مجال التقويم	3.519	1.129	3	متوسطة
4	مجال مصادر التعلم	3.433	1.110	4	متوسطة
1	مجال الأهداف والتخطيط	3.413	1.151	5	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.504	1.145		متوسطة

تشير النتائج في الجدول (5) أن درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين كانت بدرجة متوسطة، اذ بلغ المتوسط الحسابي (3.504) بانحراف معياري (1.145)، وجاءت مجالات الاستبانة في الدرجة المتوسطة ايضاً، اذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.604– 3.413) ، وجاء في الرتبة الاولى مجال (التفاعل الصفي والانشطة)، بمتوسط حسابي (3.604) وانحراف معياري (1.197) وبدرجة متوسطة، وفي الرتبة الثانية جاء مجال (طرائق التدريس والتقنيات التربوية)، بمتوسط حسابي (3.550) وانحراف معياري (1.138) وبدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة الثالثة مجال (التقويم)، بمتوسط حسابي (3.519) وانحراف معياري (1.129) وبدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة الرابعة مجال (مصادر التعلم)، بمتوسط حسابي (3.433) وانحراف معياري (1.110) وبدرجة متوسطة، وفي المرتبة الاخيرة جاء مجال (الأهداف والتخطيط)، بمتوسط حسابي (3.413) وانحراف معياري (1.151) وبدرجة متوسطة.

أما بالنسبة لفقرات كل مجال، فكانت النتائج على النحو الآتي:

اولاً: مجال التفاعل الصفي والانشطة.

تم ايجاد المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين لفقرات مجال (التفاعل الصفي والانشطة)، والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال (التفاعل الصفي والانشطة) مرتبة تنازلياً.

ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
4	يتقبّل الآراء والأخطاء التي يطرحها الطلبة .	3.967	1.159	1	مرتفعة
3	يمنح الطلبة الحرية في عرض استفساراتهم وأسئلتهم.	3.833	1.117	2	مرتفعة
8	يشجع الطلبة على المحاورة الهادفة والمشاركة في الأنشطة المختلفة.	3.667	1.093	3	متوسطة
2	يعطي الطلبة الوقت الكافي للتحاور والتفكير في عملية التعلم.	3.633	0.999	4	متوسطة
5	يعزز ممارسات التعلم الذاتي لدى الطلبة.	3.600	1.037	5	متوسطة
6	يراعي تنوع الخبرات بحسب حاجات الطلبة وميولهم.	3.567	1.165	6	متوسطة
7	يحاول أثارة أسئلة تحفز الطلبة على التعلم الايجابي.	3.567	1.305	7	متوسطة
9	ينمي لدى الطلبة حب القراءة والاستطلاع والبحث.	3.333	1.539	8	متوسطة
1	يشجع الطلبة على تقديم حلول وبدائل مختلفة لحل مشكلاتهم.	3.267	1.363	9	متوسطة
الدرجة الكلية		3.604	1.197	متوسطة	

يتبين من الجدول (6) أن درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين لفقرات مجال (التفاعل الصفي والانشطة) كانت متوسطة، اذ بلغ المتوسط الحسابي (3.604) بانحراف معياري (1.197)، وجاءت فقرات هذا المجال بالدرجتين المرتفعة والمتوسطة ، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.967 – 3.267) وجاءت في

الرتبة الاولى الفقرة (الرابعة) والتي نصت على " أتقبّل الآراء والأخطاء التي يطرحها الطلبة" بمتوسط حسابي (3.967) وانحراف معياري (1.159)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (الثالثة) والتي نصت على " أمنح الطلبة الحرية في عرض استفساراتهم وأسئلتهم" بمتوسط حسابي (3.833) وانحراف معياري (1.117)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة ما قبل الاخيرة جاءت الفقرة (التاسعة) والتي نصت على "انمي لدى الطلبة حب القراءة والاستطلاع والبحث" بمتوسط حسابي (3.333) وانحراف معياري (1.539)، وبدرجة متوسطة، وفي الرتبة الاخيرة جاءت الفقرة (الأولى) والتي نصت على " أشجع الطلبة على تقديم حلول وبدائل مختلفة لحل مشكلاتهم" بمتوسط حسابي (3.267) وانحراف معياري (1.363)، وبدرجة متوسطة.

ثانياً: مجال طرائق التدريس والتقنيات التربوية

تم ايجاد المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين لفقرات مجال (طرائق التدريس والتقنيات التربوية)، والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال (طرائق التدريس والتقنيات التربوية) مرتبة تنازلياً.

ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
6	يعرض عدداً كافياً من الأمثلة التوضيحية.	3.900	0.960	1	مرتفعة
8	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة عند اختيار طريقة التدريس.	3.833	1.053	2	مرتفعة
2	يستخدم اساليب متنوعة في التعلم النشط .	3.633	1.098	3	متوسطة

7	يستخدم مهارات اتصال لفظية وغير لفظية مع الطلبة.	3.567	1.165	4	متوسطة
3	يربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة لبناء تعلم ذي معنى.	3.533	1.306	5	متوسطة
4	يوظف أفكار الطلبة وخبراتهم واهتماماتهم في تحسين تعلمهم.	3.433	0.971	6	متوسطة
5	يقدم الدرس من خلال مشكلات حقيقية تثير اهتمام الطلبة.	3.367	1.299	7	متوسطة
1	يمنح الطلبة فرصاً للعمل الجماعي.	3.133	1.252	8	متوسطة
الدرجة الكلية		3.550	1.138	متوسطة	

يتبين من الجدول (7) أن درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين لفقرات مجال "طرائق التدريس والتقنيات التربوية" كانت متوسطة، اذ بلغ المتوسط الحسابي (3.550) بانحراف معياري (1.138)، وجاءت فقرات هذا المجال بالدرجتين المرتفعة والمتوسطة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.900– 3.133), وجاءت في الرتبة الاولى الفقرة (السادسة) والتي نصت على " أعرض عدداً كافياً من الأمثلة التوضيحية" بمتوسط حسابي (3.900) وانحراف معياري (0.960)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (الثامنة) والتي نصت على "اراعي الفروق الفردية بين الطلبة عند اختيار طريقة التدريس" بمتوسط حسابي (3.833) وانحراف معياري (1.053)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة ما قبل الاخيرة جاءت الفقرة (الخامسة) والتي نصت على "أقدم الدرس من خلال مشكلات حقيقية تثير اهتمام الطلبة" بمتوسط حسابي (3.367) وانحراف معياري (1.299)، وبدرجة متوسطة، وفي الرتبة الاخيرة جاءت الفقرة (الأولى) والتي نصت على "أمنح الطلبة فرصاً للعمل الجماعي" بمتوسط حسابي (3.133) وانحراف معياري (1.252)، وبدرجة متوسطة.

ثالثاً: مجال التقويم.

تم ايجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظر من وجهة نظر المشرفين التربويين لفقرات مجال (التقويم)، والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال (التقويم) مرتبة تنازلياً

ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يتجنب إصدار أحكام مسبقة عن أداء الطلبة.	3.701	1.119	1	مرتفعة
5	يوفر تغذية راجعة للطلبة في نهاية الدروس.	3.700	1.088	2	مرتفعة
3	يوظف نتائج التقويم في تحسين عملية التعلم.	3.633	0.928	3	متوسطة
4	يقوِّم أداء الطلبة من خلال مواقف حقيقية.	3.633	1.129	4	متوسطة
7	يشجع الطلبة على تقويم تعلمهم ذاتياً .	3.567	1.040	5	متوسطة
2	يطرح على الطلبة أسئلة مفتوحة النهاية.	3.483	1.299	6	متوسطة
8	يوظف الوسائل التعليمية الحديثة في عملية التقويم.	3.433	1.194	7	متوسطة
6	يستخدم أساليب واستراتيجيات وأدوات تقويمية متنوعة.	3.000	1.232	8	متوسطة
الدرجة الكلية		3.519	1.129	متوسطة	

يتبين من الجدول (8) أن درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين لمجال التقويم كان بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.519) بانحراف معياري (1.129)، وجاءت فقرات هذا المجال بالدرجتين المرتفعة والمتوسطة ، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.701– 3.000), وجاءت في الرتبة الاولى الفقرة (الأولى) والتي نصت على "أتجنب إصدار أحكام مسبقة عن أداء الطلبة" بمتوسط

حسابي (3.701) وانحراف معياري (1.119)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (الخامسة) والتي نصت على "أوفر تغذية راجعة للطلبة في نهاية الدروس" بمتوسط حسابي (3.700) وانحراف معياري (1.088)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة ما قبل الاخيرة جاءت الفقرة (الثامنة) والتي نصت على "اوظف الوسائل التعليمية الحديثة في عملية التقويم" بمتوسط حسابي (3.433) وانحراف معياري (1.194)، وبدرجة متوسطة ، وفي الرتبة الاخيرة جاءت الفقرة (السادسة) والتي نصت على " استخدم أساليب واستراتيجيات وأدوات تقويمية متنوعة" بمتوسط حسابي (3.000) وانحراف معياري (1.232)، وبدرجة متوسطة.

رابعاً: مجال مصادر التعلم.

تم ايجاد المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين لفقرات مجال (مصادر التعلم)، والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال (مصادر التعلم) مرتبة تنازلياً

ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
4	يعطي الطلبة مجالاً لإيجاد حلول للمشكلات التي تعترضهم.	3.867	0.860	1	مرتفعة
5	يحفز الطلبة على استخدام مهارات التفكير المتنوعة.	3.533	1.074	2	متوسطة
1	يحفز الطلبة على تقديم ملاحظات وتنبؤات بطرق متعددة.	3.467	1.137	3	متوسطة
7	يوجه الطلبة لمصادر تعليمية حديثة وجديدة.	3.433	1.251	4	متوسطة

6	يشجّع الطلبة على استخدام مصادر جديدة خارج البيئة الصفية.	3.333	1.061	5	متوسطة
3	يبحث عن طرح تصوّرات مفاهيمية بديلة للمفاهيم الخاطئة.	3.300	1.119	6	متوسطة
2	يستخدم الانشطة المتنوعة التي تحفز الطلبة على الاكتشاف.	3.100	1.269	7	متوسطة
الدرجة الكلية		3.433	1.110	متوسطة	

يتبين من الجدول (9) أن درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين لفقرات مجال (مصادر التعلم) كانت متوسطة، اذ بلغ المتوسط الحسابي (3.433) بانحراف معياري (1.110)، وجاءت فقرات هذا المجال بالدرجتين المرتفعة والمتوسطة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.867– 3.100) وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (الرابعة) والتي نصت على "أعطي الطلبة مجالاً لإيجاد حلول للمشكلات التي تعترضهم" بمتوسط حسابي (3.867) وانحراف معياري (0.860)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (الخامسة) والتي نصت على "أحفز الطلبة على استخدام مهارات التفكير المتنوعة" بمتوسط حسابي (3.533) وانحراف معياري (1.074)، وبدرجة متوسطة، وفي الرتبة ما قبل الاخيرة جاءت الفقرة (الثالثة) والتي نصت على "أبحث عن طرح تصوّرات مفاهيمية بديلة للمفاهيم الخاطئة" بمتوسط حسابي (3.300) وانحراف معياري (1.119)، وبدرجة متوسطة، وفي الرتبة الاخيرة جاءت الفقرة (الثانية) والتي نصت على "استخدم الانشطة المتنوعة التي تحفز الطلبة على الاكتشاف" بمتوسط حسابي (3.100) وانحراف معياري (1.269)، وبدرجة متوسطة.

خامساً: مجال الأهداف والتخطيط.

تم ايجاد المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين لفقرات مجال (الاهداف والتخطيط)، والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (الأهداف والتخطيط) مرتبة تنازلياً

ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يحدد الأهداف المطلوبة مسبقاً.	3.733	0.980	1	مرتفعة
3	يخطّط لإشراك طلبتي في حل المشكلات المختلفة.	3.633	1.377	2	متوسطة
5	يوفر بعض المصادر الإثرائية ذات العلاقة بموضوع الدرس.	3.567	1.165	3	متوسطة
6	يربط بين الأهداف السلوكية والتقويم.	3.500	1.009	4	متوسطة
7	يحدد الوقت المناسب مع خطوات ومراحل عرض الدرس.	3.433	1.135	5	متوسطة
8	يعزز واهتم بالمواضيع المهمة التي تستثير الطلبة.	3.267	1.048	6	متوسطة
2	يوفّر مناخاً ملائماً تعلّمياً داخل الصف .	3.100	1.322	7	متوسطة
4	يربط عملية التعلم بمواقف الحياة اليومية.	3.067	1.172	8	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.413	1.151		متوسطة

يتبين من الجدول (10) أن درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين لفقرات مجال (الأهداف والتخطيط) كانت متوسطة، اذ بلغ المتوسط الحسابي (3.413) بانحراف معياري (1.151)، وجاءت فقرات هذا المجال بالدرجتين

المرتفعة والمتوسطة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.733 – 3.067) وجاءت في الرتبة الاولى الفقرة (الأولى) والتي نصت على "أحدد الأهداف المطلوبة مسبقاً" بمتوسط حسابي (3.733) وانحراف معياري (0.980)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (الثالثة) والتي نصت على "أخطّط لإشراك طلبتي في حل المشكلات المختلفة" بمتوسط حسابي (3.633) وانحراف معياري (1.377)، وبدرجة متوسطة، وفي الرتبة ما قبل الاخيرة جاءت الفقرة (الثانية) والتي نصت على "أوفّر مناخاً ملائماً تعلّمياً داخل الصف" بمتوسط حسابي (3.100) وانحراف معياري (1.322)، وبدرجة متوسطة ، وفي المرتبة الاخيرة جاءت الفقرة (الرابعة) والتي نصت على " اربط عملية التعلم بمواقف الحياة اليومية" بمتوسط حسابي (3.067) وانحراف معياري (1.172)، وبدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي نصه: **ما درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظر المدرسين أنفسهم؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم, والجدول (11) يبين ذلك.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً.

ت	مجالات الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	مجال الأهداف والتخطيط	3.901	0.846	1	مرتفعة
2	مجال طرائق التدريس والتقنيات التربوية	3.865	0.878	2	مرتفعة
3	مجال التفاعل الصفي والانشطة	3.840	0.904	3	مرتفعة

5	مجال التقويم	3.831	0.924	4	مرتفعة
4	مجال مصادر التعلم	3.800	0.945	5	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.847	0.899	مرتفعة	

تشير النتائج في الجدول (11) أن درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم كانت بدرجة مرتفعة، اذ بلغ المتوسط الحسابي (3.847) بانحراف معياري (0.899)، وجاءت مجالات الاستبانة في الدرجة المرتفعة، اذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.901 – 3.800)، وجاء في الرتبة الاولى مجال (مجال الأهداف والتخطيط)، بمتوسط حسابي (3.901) وانحراف معياري (0.846) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاء مجال (مجال طرائق التدريس والتقنيات التربوية)، بمتوسط حسابي (3.865) وانحراف معياري (0.878) وبدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الثالثة مجال (مجال التفاعل الصفي والانشطة)، بمتوسط حسابي (3.840) وانحراف معياري (0.904) وبدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الرابعة مجال (مجال التقويم)، بمتوسط حسابي (3.831) وانحراف معياري (0.924) وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الاخيرة جاء مجال (مصادر التعلم)، بمتوسط حسابي (3.800) وانحراف معياري (0.945) وبدرجة مرتفعة.

أما بالنسبة لفقرات كل مجال، فكانت النتائج على النحو الآتي:

اولاً: مجال الأهداف والتخطيط

تم ايجاد المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم لفقرات مجال (الاهداف والتخطيط)، والجدول (12) يبين ذلك.

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (الأهداف والتخطيط) مرتبة تنازلياً

ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	أوفّر مناخاً ملائماً تعلّمياً داخل الصف .	3.973	0.785	1	مرتفعة
7	أحدد الوقت المناسب مع خطوات ومراحل عرض الدرس.	3.971	0.816	2	مرتفعة
3	أخطّط لإشراك طلبتي في حل المشكلات المختلفة.	3.939	0.846	3	مرتفعة
8	اعزز واهتم بالمواضيع المهمة التي تستثير الطلبة.	3.928	0.850	4	مرتفعة
6	أربط بين الأهداف السلوكية والتقويم.	3.899	0.865	5	مرتفعة
1	أحدد الأهداف المطلوبة مسبقاً.	3.850	0.850	6	مرتفعة
4	اربط عملية التعلم بمواقف الحياة اليومية.	3.838	0.868	7	مرتفعة
5	أوفر بعض المصادر الإثرائية ذات العلاقة بموضوع الدرس.	3.809	0.890	8	مرتفعة
الدرجة الكلية		3.901	0.846	مرتفعة	

يتبين من الجدول (12) أن درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم لفقرات مجال (الأهداف والتخطيط) كانت مرتفعة، اذ بلغ المتوسط الحسابي (3.891) بانحراف معياري (0.846)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال بالدرجة المرتفعة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.973 – 3.809) وجاءت في الرتبة الاولى الفقرة (الثانية) والتي نصت على "أوفّر مناخاً ملائماً تعلّمياً داخل الصف" بمتوسط حسابي (3.973) وانحراف معياري (0.785)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (السابعة)

والتي نصت على " أحدد الوقت المناسب مع خطوات ومراحل عرض الدرس" بمتوسط حسابي (3.971) وانحراف معياري (0.816)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة ما قبل الاخيرة جاءت الفقرة (الرابعة) والتي نصت على " اربط عملية التعلم بمواقف الحياة اليومية" بمتوسط حسابي (3.838) وانحراف معياري (0.868)، وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الاخيرة جاءت الفقرة (الخامسة) والتي نصت على " أوفر بعض المصادر الإثرائية ذات العلاقة بموضوع الدرس" بمتوسط حسابي (3.809) وانحراف معياري (0.890)، وبدرجة مرتفعة.

ثانياً: مجال طرائق التدريس والتقنيات التربوية.

تم ايجاد المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم لفقرات مجال (طرائق التدريس والتقنيات التربوية)، والجدول (13) يبين ذلك.

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال (طرائق التدريس والتقنيات التربوية) مرتبة تنازلياً

ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
3	أربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة لبناء تعلم ذي معنى	3.983	0.812	1	مرتفعة
6	أعرض عدداً كافياً من الأمثلة التوضيحية	3.893	0.815	2	مرتفعة
7	استخدم مهارات اتصال لفظية وغير لفظية مع الطلبة	3.879	0.860	3	مرتفعة
1	أمنح الطلبة فرصاً للعمل الجماعي	3.876	0.856	4	مرتفعة
8	اراعي الفروق الفردية بين الطلبة عند اختيار طريقة التدريس.	3.861	0.903	5	مرتفعة

2	استخدم اساليب متنوعة في التعلم النشط .	3.829	0.844	6	مرتفعة
5	أقدم الدرس من خلال مشكلات حقيقية تثير اهتمام الطلبة.	3.806	0.957	7	مرتفعة
4	أوظف أفكار الطلبة وخبراتهم واهتماماتهم في تحسين تعلمهم.	3.795	0.976	8	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.865	0.878	مرتفعة	

يتبين من الجدول (13) أن درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم لفقرات مجال (طرائق التدريس والتقنيات التربوية) كانت مرتفعة، اذ بلغ المتوسط الحسابي (3.865) بانحراف معياري (0.878)، وجاءت فقرات هذا المجال بالدرجة المرتفعة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.983– 3.795), وجاءت في الرتبة الاولى الفقرة (الثالثة) والتي نصت على " أربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة لبناء تعلم ذي معنى" بمتوسط حسابي (3.983) وانحراف معياري (0.812)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (السادسة) والتي نصت على "أعرض عدداً كافياً من الأمثلة التوضيحية" بمتوسط حسابي (3.893) وانحراف معياري (0.815)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة ما قبل الاخيرة جاءت الفقرة (الخامسة) والتي نصت على "أقدم الدرس من خلال مشكلات حقيقية تثير اهتمام الطلبة" بمتوسط حسابي (3.806) وانحراف معياري (0.957)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الاخيرة جاءت الفقرة (الرابعة) والتي نصت على " أوظف أفكار الطلبة وخبراتهم واهتماماتهم في تحسين تعلمهم" بمتوسط حسابي (3.795) وانحراف معياري (0.976)، وبدرجة مرتفعة.

ثالثاً: مجال التفاعل الصفي والانشطة.

تم ايجاد المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم لفقرات مجال (التفاعل الصفي والانشطة)، والجدول (14) يبين ذلك.

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال (التفاعل الصفي والانشطة) مرتبة تنازلياً.

ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
9	انمي لدى الطلبة حب القراءة والاستطلاع والبحث	3.957	0.830	1	مرتفعة
6	أراعي تنوع الخبرات بحسب حاجات الطلبة وميولهم	3.931	0.828	2	مرتفعة
5	أعزز ممارسات التعلم الذاتي لدى الطلبة.	3.879	0.875	3	مرتفعة
1	أشجع الطلبة على تقديم حلول وبدائل مختلفة لحل مشكلاتهم.	3.838	0.884	4	مرتفعة
2	أعطي الطلبة الوقت الكافي للتحاور والتفكير في عملية التعلم.	3.813	0.945	5	مرتفعة
3	أمنح الطلبة الحرية في عرض استفساراتهم وأسئلتهم.	3.810	0.982	6	مرتفعة
4	أتقبّل الآراء والأخطاء التي يطرحها الطلبة	3.793	0.920	7	مرتفعة
7	أحاول أثارة أسئلة تحفز الطلبة على التعلم الايجابي.	3.780	0.926	8	مرتفعة
8	اشجع الطلبة على المحاورة الهادفة والمشاركة في الأنشطة المختلفة.	3.761	0.948	9	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.840	0. 904	مرتفعة	

يتبين من الجدول (14) أن درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم لفقرات مجال (التفاعل الصفي والانشطة) كانت مرتفعة، اذ بلغ المتوسط الحسابي (3.840) بانحراف معياري (0.904)، وجاءت فقرات هذا المجال بالدرجتين المرتفعة ،

فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.957 –3.761) وجاءت في الرتبة الاولى الفقرة (التاسعة) والتي نصت على " انمي لدى الطلبة حب القراءة والاستطلاع والبحث" بمتوسط حسابي (3.957) وانحراف معياري (0.830)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (السادسة) والتي نصت على " أراعي تنوع الخبرات بحسب حاجات الطلبة وميولهم" بمتوسط حسابي (3.931) وانحراف معياري (0.828)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة ما قبل الاخيرة جاءت الفقرة (السابعة) والتي نصت على " أحاول أثارة أسئلة تحفز الطلبة على التعلم الايجابي" بمتوسط حسابي (3.780) وانحراف معياري (0.926)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الاخيرة جاءت الفقرة (الثامنة) والتي نصت على " اشجع الطلبة على المحاورة الهادفة والمشاركة في الأنشطة المختلفة" بمتوسط حسابي (3.761) وانحراف معياري (0.948)، وبدرجة مرتفعة.

رابعاً: مجال التقويم.

تم ايجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم لفقرات مجال (التقويم) والجدول (15) يبين ذلك.

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال (التقويم) مرتبة تنازلياً

ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
3	أوظف نتائج التقويم في تحسين عملية التعلم.	3.919	0.886	1	مرتفعة
4	أقوّم أداء الطلبة من خلال مواقف حقيقية.	3.910	0.860	2	مرتفعة
5	أوفر تغذية راجعة للطلبة في نهاية الدروس.	3.896	0.913	3	مرتفعة

1	أتجنب إصدار أحكام مسبقة عن أداء الطلبة.	3.859	0.925	4	مرتفعة
2	أطرح على الطلبة أسئلة مفتوحة النهاية.	3.798	0.966	5	مرتفعة
7	أشجع الطلبة على تقويم تعلمهم ذاتياً .	3.795	0.926	6	مرتفعة
6	استخدم أساليب واستراتيجيات وأدوات تقويمية متنوعة.	3.762	0.923	7	مرتفعة
8	اوظف الوسائل التعليمية الحديثة في عملية التقويم.	3.711	0.991	8	مرتفعة
الدرجة الكلية		3. 831	0. 924	مرتفعة	

يتبين من الجدول (15) أن درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم لمجال (التقويم) كانت مرتفعة، اذ بلغ المتوسط الحسابي (3.831) بانحراف معياري (0.924)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال بالدرجة المرتفعة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.919–3.711), وجاءت في الرتبة الاولى الفقرة (الثالثة) والتي نصت على "أوظف نتائج التقويم في تحسين عملية التعلم" بمتوسط حسابي (3.919) وانحراف معياري (0.886)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (الرابعة) والتي نصت على " أقوِّم أداء الطلبة من خلال مواقف حقيقية" بمتوسط حسابي (3.910) وانحراف معياري (0.860)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة ما قبل الاخيرة جاءت الفقرة (السادسة) والتي نصت على "استخدم أساليب واستراتيجيات وأدوات تقويمية متنوعة" بمتوسط حسابي (3.762) وانحراف معياري (0.923)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الاخيرة جاءت الفقرة (الثامنة) والتي نصت على " اوظف الوسائل التعليمية الحديثة في عملية التقويم" بمتوسط حسابي (3.711) وانحراف معياري (0.991)، وبدرجة مرتفعة.

خامساً: مجال مصادر التعلم .

تم ايجاد المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم لفقرات مجال (مصادر التعلم)، والجدول (16) يبين ذلك.

الجدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال (مصادر التعلم) مرتبة تنازلياً.

ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	استخدم الانشطة المتنوعة التي تحفز الطلبة على الاكتشاف.	3.853	0.976	1	مرتفعة
6	أشجّع الطلبة على استخدام مصادر جديدة خارج البيئة الصفية.	3.835	0.935	2	مرتفعة
1	أحفز الطلبة على تقديم ملاحظات وتنبؤات بطرق متعددة.	3.823	0.829	3	مرتفعة
5	أحفز الطلبة على استخدام مهارات التفكير المتنوعة.	3.821	0.941	4	مرتفعة
4	أعطي الطلبة مجالاً لإيجاد حلول للمشكلات التي تعترضهم.	3.787	0.965	5	مرتفعة
3	أبحث عن طرح تصوّرات مفاهيمية بديلة للمفاهيم الخاطئة.	3.784	0.905	6	مرتفعة
7	أوجه الطلبة لمصادر تعليمية حديثة وجديدة.	3.694	1.063	7	مرتفعة
الدرجة الكلية		3.800	0.945	مرتفعة	

يتبين من الجدول (16) أن درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم لفقرات مجال (مصادر التعلم) كانت مرتفعة، اذ بلغ المتوسط الحسابي (3.800) بانحراف معياري (0.945)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال بالدرجة المرتفعة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.853–3.694) وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (الثانية) والتي نصت على "استخدم الانشطة المتنوعة التي تحفز الطلبة على الاكتشاف" بمتوسط حسابي (3.853) وانحراف معياري (0.976)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (السادسة) والتي نصت على " أشجّع الطلبة على استخدام مصادر جديدة خارج البيئة الصفية" بمتوسط حسابي (3.835) وانحراف معياري (0.935)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة ما قبل الاخيرة جاءت الفقرة (الثالثة) والتي نصت على "أبحث عن طرح تصوّرات مفاهيمية بديلة للمفاهيم الخاطئة" بمتوسط حسابي (3.784) وانحراف معياري (0.905)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الاخيرة جاءت الفقرة (السابعة) والتي نصت على " أوجه الطلبة لمصادر تعليمية حديثة وجديدة " بمتوسط حسابي (3.694) وانحراف معياري (1.063)، وبدرجة مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والذي نصه: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي المشرفين والمدرسين في درجة ممارسة المدرسين التدريس البنائي؟**".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لعينتين مستقلتين ومستوى الدلالة بين متوسطي تقرير مدرسي التربية الإسلامية لممارستهم التدريس البنائي بين المشرفين التربويين والمدرسين أنفسهم والجدول (17) يبين ذلك

الجدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لعينتين مستقلتين ومستوى الدلالة بين متوسطي تقرير مدرسي التربية الإسلامية لممارستهم التدريس البنائي بين المشرفين التربويين والمدرسين

ت	المجال	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	الأهداف والتخطيط	المشرفون	30	3.413	0.530	4.836	0.000
		المدرسون	347	3.890	0.354		
2	طرائق التدريس والتقنيات التربوية	المشرفون	30	3.550	0.610	2.698	0.011
		المدرسون	347	3.856	0.378		
3	التفاعل الصفي والانشطة	المشرفون	30	3.604	0.492	2.504	0.018
		المدرسون	347	3.839	0.358		
4	مصادر التعلم	المشرفون	30	3.433	0.682	0.950	0.350
		المدرسون	347	3.313	0.349		
5	التقويم	المشرفون	30	3.521	0.514	3.116	0.004
		المدرسون	347	3.822	0.423		
	الدرجة الكلية	المشرفون	30	3.508	0.326	5.653	0.000
		المدرسون	347	3.848	0.180		

من الجدول (17) يتضح أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي تقرير المشرفين والمدرسين الكلي لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للتدريس البنائي, إذ بلغت قيمة "ت" (5.653) وبمستوى دلالة (0.000) وهي أقل من (0.05), ولصالح متوسط تقرير المدرسين, إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.848) وبانحراف معياري (0.180). كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع المجالات ولصالح المدرسين باستثناء مجال (مصادر التعلم) إذ بلغت قيمة "ت" (0.950) عند مستوى

(0.350) وهي أكبر من (0.05) وهذا يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المشرفين والمدرسين.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الرابع والذي نصه: **(هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، لدرجة ممارسة مدرسي التربية الاسلامية التدريس البنائي من وجهة نظرهم تُعزى لمتغيرات (الجنس, الخبرة التدريسية, المؤهل العلمي))؟.**

وتمت الاجابة عن هذا السؤال وفقاً لمتغيراته وعلى النحو الآتي:

أ- متغير الجنس:

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير جنس المدرس، كما تم استخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين والجدول (18) يبين ذلك.

الجدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير جنس المدرس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأهداف والتخطيط	ذكر	183	3.889	0.347	0.017	0.986
	انثى	164	3.888	0.354		
طرائق التدريس والتقنيات التربوية	ذكر	183	3.894	0.416	0.574	0.566
	انثى	164	3.919	0.420		
التفاعل الصفي والانشطة	ذكر	183	3.847	0.391	0.219	0.827
	انثى	164	3.856	0.400		

مصادر التعلم	ذكر	183	3.792	0.442	0.292	0.771
	انثى	164	3.805	0.444		
التقويم	ذكر	183	3.830	0.461	0.043	0.965
	انثى	164	3.828	0.473		
الدرجة الكلية	ذكر	183	3.851	0.202	0.418	0.677
	انثى	164	3.860	0.203		

اظهرت النتائج في الجدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي تبعاً لمتغير جنس المدرس في الدرجة الكلية، اذ بلغت القيمة التائية (0.418) وبمستوى دلالة (0.667)، وكذلك لم توجد فروق ذات دلالة احصائية لجميع الأبعاد فقد بلغت قيم الدلالة الخاصة ب "ت" أكبر من (0.05) لكل حالة.

ب- متغير الخبرة:

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الخبرة للمدرس، والجدول (19) يبين ذلك.

الجدول (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الخبرة للمعلم.

المجال	مستويات متغير الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأهداف والتخطيط	10 سنوات فما دون	81	3.862	0.342
	10-20 سنة	172	3.901	0.344
	20 سنة فما فوق	94	3.908	0.850

طرائق التدريس والتقنيات التربوية	10 سنوات فما دون	81	3.900	0.470
	10–20 سنة	172	3.874	0.341
	20 سنة فما فوق	94	3.789	0.349
التفاعل الصفي والانشطة	10 سنوات فما دون	81	3.830	0.406
	10–20 سنة	172	3.831	0.350
	20 سنة فما فوق	94	3.842	0.329
مصادر التعلم	10 سنوات فما دون	81	3.282	0.432
	10–20 سنة	172	3.326	0.320
	20 سنة فما فوق	94	3.318	0.321
التقويم	10 سنوات فما دون	81	3.746	0.507
	10–20 سنة	172	3.834	0.398
	20 سنة فما فوق	94	3.859	0.926
الدرجة الكلية	10 سنوات فما دون	81	3.724	0.431
	10–20 سنة	172	3.753	0.351
	20 سنة فما فوق	94	3.743	0.555

يلاحظ من الجدول (19) المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الخبرة للمدرس، في كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية، اذ حصل اصحاب فئة الخبرة من (10–20 سنة) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.753)، وجاء اصحاب فئة الخبرة (20 سنة فما فوق) بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.743)، في حين جاء اصحاب فئة الخبرة (10 سنوات فما دون) بالرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي (3.724)، ولتحديد فيما اذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الاحاد (One Way ANOVA) وجاءت النتائج كما في الجدول (20).

الجدول (20)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الخبرة المدرس.

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الأهداف والتخطيط	بين المجموعات	0.223	2	0.112	0.890	0.411
	داخل المجموعات	43.092	344	0.125		
	المجموع	43.315	346			
طرائق التدريس والتقنيات التربوية	بين المجموعات	0.599	2	0.299	2.113	0.122
	داخل المجموعات	48.739	344	0.142		
	المجموع	49.337	346			
التفاعل الصفي والانشطة	بين المجموعات	0.008	2	0.004	0.031	0.970
	داخل المجموعات	44.273	344	0.129		
	المجموع	44.281	346			
مصادر التعلم	بين المجموعات	0.108	2	0.054	0.443	0.642
	داخل المجموعات	42.028	344	0.122		
	المجموع	42.136	346			
التقويم	بين المجموعات	0.365	2	0.183	1.020	0.362
	داخل المجموعات	61.586	344	0.179		
	المجموع	61.951	346			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.053	2	0.027	0.824	0.440
	داخل المجموعات	11.101	344	0.032		
	المجموع	11.154	346			

أظهرت النتائج في الجدول (20) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الخبرة للمدرس، في الدرجة الكلية وفي جميع المجالات، فقد بلغت قيمة "ف" للدرجة الكلية (0.824) وبمستوى (0.440)، ولمجال (الأهداف والتخطيط) بلغت قيمة "ف" (0.890) وبمستوى (0.411) ولمجال (طرائق التدريس والتقنيات التربوية) بلغت قيمة "ف" (2.113) وبمستوى (0.122)، أما بالنسبة لمجال (التفاعل الصفي والانشطة) فقد بلغت قيمة "ف" (0.031) وبمستوى (0.970)، ولمجال (مصادر التعلم) فقد بلغت قيمة "ف" (0.443) وبمستوى (0.642), ولمجال (التقويم) فقد بلغت قيمة "ف" (1.020) وبمستوى (0.362).

ج- متغير المؤهل العلمي:

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، كما تم استخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين والجدول (21) يبين ذلك.

الجدول (21)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأهداف والتخطيط	بكالوريوس	305	3.899	0.351	0.321	0.750
	دراسات عليا	42	3.916	3.323		
طرائق التدريس والتقنيات	بكالوريوس	305	3.874	0.370	1.191	0.239

التربوية	دراسات عليا	42	3.801	0.376		
التفاعل الصفي والانشطة	بكالوريوس	305	3.848	0.353	1.261	0.213
	دراسات عليا	42	3.778	0.337		
مصادر التعلم	بكالوريوس	305	3.803	0.390	0.452	0.653
	دراسات عليا	42	3.773	0.404		
التقويم	بكالوريوس	305	0.837	0.428	0.704	0.484
	دراسات عليا	42	3.795	0.350		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	305	3.853	0.177	1.263	0.212
	دراسات عليا	42	3.813	0.198		

اظهرت النتائج في الجدول (21) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمدرس في الدرجة الكلية ولجميع الأبعاد، اذ بلغت القيمة التائية الكلية (1.263) وبمستوى (0.212), ولبعد (الأهداف والتخطيط) بلغت قيمة "ت" (0.321) وبمستوى (0.750)، ولبعد (طرائق التدريس والتقنيات التربوية) بلغت قيمة "ت" (1.191) وبمستوى (0.239)، ولبعد (التفاعل الصفي والانشطة) بلغت قيمة "ت" (1.261) وبمستوى (0.213)، ولبعد (مصادر التعلم) بلغت قيمة "ت" (0.452) وبمستوى (0.653)، ولبعد (التقويم) بلغت قيمة "ت" (0.704) وبمستوى (0.484).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمناقشة نتائج الدراسة التي تم التوصل اليها وفقاً لأسئلة الدراسة، والتوصيات والمقترحات المنبثقة عن نتائج الدراسة وكما يلي:

اولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الاول الذي ينص على **(ما درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى للتدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين؟)**.

أظهرت نتائج السؤال الاول الى أن درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين كانت بدرجة متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة على أن معرفة مدرسي التربية الاسلامية للتدريس البنائي تحتاج الى المزيد من التدريب، كما يمكن عزو هذه النتيجة الى قلة الاهتمام من قبل القائمين على العملية التعليمية في وزارة التربية بالدورات التدريبية المتعلقة بطرق التدريس الحديثة خاصة التدريس البنائي وتطوير اداء مدرسي التربية الاسلامية وقلة تفعيل طريقة التدريس البنائي وتضمينها مناهج التربية الاسلامية.

وتشير هذه النتيجة الى اهمية الدور الذي يقوم به المشرفون التربويون في ضرورة توعية المدرسين وحثهم على استخدام طريقة التدريس البنائي في التدريس، اذ أن طبيعة مادة التربية الاسلامية تتطلب ذلك لما لهذه المادة من مواضيع مختلفة كالعقيدة، والفقه، والسيرة النبوية، واحكام العبادات والمعاملات، والتي تجعل منها مادة ممتعة ومحببة لدى الطلبة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (المساعفة, 2018) ودراسة (Medson, 2021) في كون درجة ممارسة التدريس البنائي متوسطة , واختلفت مع دراسة (الشطي وآخرون, 2018) ودراسة (عسيري, 2019)؛ إذ كانت درجة ممارسة التدريس البنائي فيها مرتفعة.

وأظهرت النتائج أيضاً أن درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين لفقرات مجال (مجال التفاعل الصفي والانشطة) كانت متوسطة، على الرغم من حصولها على المرتبة الاولى ويستدل من هذه النتيجة أن مدرسي التربية الاسلامية بالتفاعل الصفي والانشطة من وجهة نظر المشرفين لهم اهتمام كبير باعتبار أن التفاعل الصفي يمثل الركيزة الاساسية في سير الدرس، فالمدرسون يحرصون على المشاركة الفاعلة للطلبة واعطائهم دور بارز واساسي باعتبارهم محور العملية التعليمية، كما أن الانشطة التي تعطى اثناء الدرس لها اهمية كبيرة وهذا الامر يعد من اساسيات التدريس البنائي.

ويستدل من نتائج الدراسة أن مدرسي التربية الاسلامية يحتاجون الى معرفة في طرائق التدريس واستخدام التقنيات التربوية، اذ أن طبيعة مادة التربية الاسلامية تتطلب معرفة وتنوع باستخدام عدة طرق وأساليب تدريسية أثناء عرض المادة، كما أن استخدام التقنيات التربوية والوسائل التعليمية يحتم على المدرس أن يكون ملماً بطريقة استعمالها الاستعمال الصحيح في عرض الفكرة والموضوع أو المفهوم الذي يراد ترسيخه في اذهان الطلبة.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على **(ما درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى للتدريس البنائي من وجهة نظر المدرسين أنفسهم؟)**

أظهرت نتائج السؤال الثاني الى أن درجة ممارسة مدرسي التربية الاسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم كانت بدرجة مرتفعة، ويمكن تفسير هذه النتيجة الى أن مدرسي التربية الاسلامية لديهم المعرفة الكافية عن طرق التدريس الحديثة وكذلك ما يملكونه من افكار المنحى البنائي، وقد يرجع السبب في ذلك طبيعة مادة التربية الاسلامية التي تتناول لبعض دروسها موضوعات حياتية كالأخلاق والقيم . وتشير النتيجة الى أن عملية التعلم ممتعة وظيفياً،

يلعب المتعلم فيها محوراً بارزاً من خلال العمل الجماعي تارة، والتطبيق العملي والمحاكاة والتمثيل تارة اخرى، وحل المشكلات والتعلم بالملحوظة تارة ثالثة، الامر الذي يبرز دور المعلم كمسهل وميسر وموجه لعملية التعلم، وينأى به عن ممارسة الدور التقليدي في التدريس.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الشطي وآخرون, 2018) ودراسة (عسيري, 2019) في كون درجة ممارسة التدريس البنائي مرتفعة, واختلف مع دراسة (المساعفة, 2018) ودراسة (Medson, 2021) إذ كانت درجة مستوى ممارسة التدريس البنائي فيها متوسطة.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على **(هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي المشرفين والمدرسين في درجة ممارسة المدرسين التدريس البنائي).**

يتضح في الجدول (17) الى أنه يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي تقرير المشرفين والمدرسين لدرجة ممارسة مدرسي التربية الاسلامية للتدريس البنائي اذ بلغت قيمة ت الكلية (5.653) عند مستوى (0.000) ولصالح متوسط تقرير المدرسين، وكذلك في جميع المجالات باستثناء مجال (مصادر التعلم) اذ بلغت قيمة ت (0.950) ومستوى (0.350).

ويعزو الباحث هذه النتيجة الى أن المدرسين يمارسون التدريس البنائي بمعظم مجالاته ولديهم ثقة بأنفسهم في كيفية تطبيق مبادئ التدريس البنائي داخل غرفة الصف أما المشرفون فكان لهم رأي مختلف، اذ انهم لاحظوا أن هذه الممارسات البنائية تحتاج الى بعض التدريب والتطوير. مما يسهم في تطور قدرات المدرسين في المجالات المختلفة للتدريس البنائي.

أما بالنسبة لمجال (مصادر التعلم) فقد اتفق المشرفون والمدرسون على أن استخدام هذه المصادر كان بمستوى واحد من حيث اعتماد المدرسين على نفس الكتاب المدرسي والمصادر

الاخرى مثل الانترنت والمكتبة المدرسية ويستدل لهذا الى أن المدرسين يسيرون على وفق ما اعدته البرامج التطويرية بدون اضافة، ويتقيدون بالتوجيهات التي تصدر من وزارة التربية بشأن نصادر التعلم المستخدمة في العملية التعليمية.

رابعا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي ينص على **(هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، لدرجة ممارسة مدرسي التربية الاسلامية التدريس البنائي من وجهة نظرهم تُعزى لمتغيرات (الجنس, الخبرة التدريسية, المؤهل العلمي))؟.**

أ- متغير الجنس

اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير جنس المدرس في الدرجة الكلية، اذ بلغت قيمة "ت" (0.418) وبمستوى دلالة (0.667)، وكذلك في جميع المجالات اذ بلغت قيم الدلالة الخاصة بـ (ت) أكبر من (0.05) لكل حالة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة الى أن المدرسين والمدرسات يخضعون لنفس الدورات والورش التدريبية ويحملون نفس المؤهلات العلمية، ويستدل من هذه النتيجة أن جميع مدرسي التربية الاسلامية يمرون بنفس برامج التطوير ويتقيدون بالتعليمات نفسها الصادرة عن وزارة التربية، كما أنهم يدرسون نفي المقرر الدراسي، وهذا انعكس على توافق ممارساتهم التدريسية بغض النظر الى جنسهم.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الشطي وآخرون, 2018) ودراسة (المساعفة, 2018) في عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس, واختلفت مع دراسة (عسيري, 2019)؛ إذ كانت فيها فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

ب- متغير الخبرة التدريسية

اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير خبرة المدرس في الدرجة الكلية وجميع المجالات، فقد بلغت قيمة "ف" للدرجة الكلية (0.824) وبمستوى (0.440)، ولمجال (الاهداف والتخطيط) بلغت قيمة "ف" (0.890) وبمستوى (0.411) ولمجال (طرائق التدريس والتقنيات التربوية) بلغت قيمة "ف" (2.113) وبمستوى (0.122)، ولمجال (التفاعل الصفي والانشطة) بلغت قيمة "ف" (0.031) وبمستوى (0.970)، أما لمجال (مصادر التعلم) فبلغت قيمة "ف" (0.443) وبمستوى (0.642)، ولمجال (التقويم) بلغت قيمة "ف" (1.020) وبمستوى (0.362).

ويعزو الباحث ذلك الى أن ممارسة التدريس البنائي يحتاج الى خبرات متجددة والى انتقال مستمر نحو هذه الممارسات. فضلاً عن تقليد بعض المدرسين بعضهم الآخر وعدم رغبتهم في تطوير خبراتهم واخضاعهم لنفس البرامج التطويرية بغض النظر عن خبراتهم التدريسية في الميدان التربوي.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الشطي وآخرون, 2018) ودراسة (المساعفة, 2018) في عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الخبرة, واختلفت مع دراسة (عسيري, 2019)؛ إذ وجدت فيها فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الخبرة ولصالح فئة (10 سنوات فما فوق).

ج- متغير المؤهل العلمي

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في مديرية تربية نينوى التدريس البنائي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمدرس في الدرجة الكلية، اذ بلغت قيمة "ت"

(1.263) وبمستوى (0.212)، وكذلك لجميع الابعاد اذ بلغت جميع قيم مستويات قيم "ت" أكبر من (0.05).

ويعزو الباحث هذه النتيجة الى افتقار برامج اعداد المدرسين وتدريبهم للتوجهات الحديثة في برامج الاعداد والتي تميز بين مؤهلاتهم العلمية وتراعي اختلافاتهم الفردية فيها، ويستدل في هذه النتيجة الى أن جميع المدرسين لهم نفس التوجهات والميول نحو تطوير قدراتهم العلمية بغض النظر عن شهاداتهم الاكاديمية التي يحملونها.

وأختلفت هذه النتيجة مع دراسة (المساعفة, 2018) في وجود فروق ذات دالة إحصائيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي, إذ كانت فيها فروق دالة إحصائيا ولصالح فئة أصحاب الدراسات العليا, وكذلك اختلفت مع دراسة (عسيري, 2019) إذ كانت فيها فروق دالة إحصائيا ولصالح فئة الدكتوراه.

التوصيات والمقترحات:

اولاً: التوصيات

النتيجة الاولى: أن درجة ممارسة مدرسي التربية الاسلامية للتدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين جاءت بدرجة متوسطة على الدرجة الكلية للاستبانة.

النتيجة الثانية: أن درجة ممارسة مدرسي التربية الاسلامية للتدريس البنائي من وجهة نظرهم جاءت بدرجة مرتفعة على الدرجة الكلية للاستبانة.

النتيجة الثالثة: يوجد فرق دال احصائياً بين متوسط تقرير المشرفين التربويين والمدرسين في درجة ممارسة المدرسين للتدريس البنائي ولصالح متوسط تقرير المدرسين.

النتيجـة الرابعـة: عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة احصـائيا بـين متغيـرات الدراسـة (الجـنس، الخبـرة التدريسية، والمؤهل العلمي) في درجة ممارسة المدرسين للتدريس البنائي من وجهة نظرهم.

ويوصي الباحث بالآتي:

أ- تـوفير بـرامج تدريبيـة وتطويريـة قائمـة علـى الفلسـفة البنائيـة, وتـوفير منـاخ دراسـي يتناسـب مـع تطبيق أفكار النظرية البنائية في التدريس.

ب- تضمين دروس تطبيقية في مناهج التربية الاسلامية تقوم على النظرية البنائية ليستفيد منها مدرسو التربية الاسلامية أثناء التدريس.

ج_ إجراء دراسات وبحوث تهدف الكشف عن معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة، وأفكار نظرية التعلم البنائي.

د _ متابعة مدرّسي التربية الاسلامية ومدرّساتها وحثهم على الاطّلاع على الدراسات والبحوث للتعرف على طبيعة التدريس البنائي.

ثانياً: المقترحات

أ- تصميم دليل ارشادي للمدرّسين يوضح فلسفة التعلم البنائي، وبعض النماذج والاستراتيجيات المنبثقة عنها.

ب- توفير وسائل دعم وتشجيع المدرسين على استخدام استراتيجيات تدريسية قائمة على أفكار النظرية البنائية في التدريس.

ج_ إجراء دراسات وبحوث لمعرفة درجة ممارسة مدرّسي المواد الدراسية الأخرى للتدريس البنائي.

المراجع العربية

القرآن الكريم.

ابو جادو، صالح محمد علي (2000). **علم النفس التربوي**، عمان, الأردن, دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الأشقر، فارس (2011). **فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم**، ط1 ، دار هران للنشر والتوزيع.

باغوس، اندريان فرماتا، عبدالبسيط، محمد ناصر (2020). **النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية**، برنامج الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الاسلامية الحكومية، إندونيسيا.

الترتوري، محمد والقضاة، محمد فرحان (2006). **المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعّالة**, عمان, الأردن, دار الحامد للنشر والتوزيع.

التميمي, رافد صباح وعباس، تغريد فاضل (2016). **التعلم البنائي والتعلم التقليدي**، https://www.researchgate.net/342039780_altlm_albnayy_waltlm_altqlydy

جابر، جابر عبدالحميد (2006). **حجرة الدراسة الفارقة والبنائية**، القاهرة : دار عالم الكتب .

الحارثي، إبراهيم أحمد (2003). **تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات**، النظرية والتطبيق، ط1. الرياض: مكتبة الشقيق للنشر والتوزيع.

الحبار، ندى لقمان محمد أمين عبدالواحد (2018). **توظيف استراتيجيات تدريسية في ضوء المدخل المنظومي لإكساب المفاهيم الفقهية وتنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طلبة كلية العلوم الإسلامية**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة الموصل، العراق

الحريري، رافدة (2010). **طرق التدريس بين التقليد والتجديد**، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع

حمدان، صلاح الدين حسن (2018). **استراتيجيات التدريس الحديثة**، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.

الخالدي, جمال خليل (2013). "درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي", **مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية**، جامعة بابل, العراق, 21(1), 289- 304.

الخبيري، صبرية بنت محمد (2017). **نشرة إثرائية حول التعلّم النشط ودمج مهارات التفكير والتعلّم**، ط1، وزارة التعليم للبنات بمحافظة الخرج، المملكة العربية السعودية.

خطايبة، عبدالله محمد، (2005). **تعليم العلوم للجميع**، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

داؤد، احمد عيسى (2014). **اصول التدريس النظري والعملي**، عمان : دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

رزق، حنان بنت عبدالله بن أحمد (2008). **أثر توظيف التعلم البنائي في برمجية مادة الرياضيات على تحصيل طالبات الصف الأوّل المتوسط بمدينة مكة المكرمة**، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية, جامعة أم القرى، السعودية.

الرواضية، صالح محمد وآخرون (2012). **التكنولوجيا وتصميم التدريس**، ط1. عمان: زمزم للنشر والتوزيع.

ريان، عادل (2011). "مدى ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وعلاقتها بمعتقدات فاعليتهم الدراسية:، **مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، 1. (34). 85-116.

زاير، سعد وسماء، تركي (2015). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، بغداد، دار المرتضى للنشر.

زيتون، حسن حسين وزيتون، كمال عبدالحميد (2003). **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، ط1. عمان: دار عالم الكتب.

زيتون، عايش (2007). **النظرية البنائية واستراتيجية تدريس العلوم**، ط1. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السامرائي، قصي محمد لطيف، والخفاجي، رائد ادريس (2014). **الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس**، ط1. عمان: دار دجلة للطباعة.

السعدي، عبدالرحمن وعودة، ثناء مليجى (2006). **التربية العلمية مداخلها واستراتيجيتها**، القاهرة : دار الكتب الحديث.

سعودي، منى عبدالهادي (1998). **فعالية استخدام نموذج التعليم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة ، جامعة عين شمس.

سعيد، عبدالعزيز (2009). **تعليم التفكير ومهاراته**، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

سلامة، عبد الحافظ (2007). **أساليب تدريس العلوم والرياضيات**، عمان: دار اليازوري العلمية.

السيد، احمد جابر (2001). "استخدام برنامج قائم على انموذج التعلم البنائي الاجتماعي واثره على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي"، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس, كلية التربية, جامعة عين شمس, (73), 13-47.

الشاطر، جمال محمد (2005) **اساسيات التربية والتعليم الفعال**، عمان، دار اسامة للنشر.

الشطي، يعقوب يوسف، اليوسف، هيفاء علي، العجمي، عمار احمد (2018). "طبيعة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة نحو توظيف نموذج التعلم البنائي في التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات في دولة الكويت"، **مجلة البحث العلمي في التربية**، (19). 521-550

عبد، زياد سالم ورشيد، فاتن محمد (2017). "اثر استخدام نماذج النظرية البنائية في التحصيل المعرفي لطلاب التربية البدنية وعلوم الرياضة في مادة طرائق التدريس"، **مجلة الثقافة الرياضية**، 8 (2). 191-222.

عبدالعاطي، حسن البانع والسيد، عبدالمولى السيد (2012). **التعلم الالكتروني الرقمي: النظرية. التصميم. الانتاج** ، ط2. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

عدل الدين، زكي والعراقي، عاطف(1994). **الانسان في فلسفة الغزالي وتصوفه**، القاهرة : دار الفكر العربي .

العدوان، زيد سليمان وداؤد، احمد عيسى (2016). **النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس**، ط1. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

عسيري، جابر بن زاهر (2019). "درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لغة ثانية للتدريس البنائي"، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، 8. (3). 63-77.

عطية ، محسن علي (2009). **تقويم اداء مدرسي اللغة العربية**، عمان، الأردن, دار المناهج.

عفانة, عزو اسماعيل وأبو ملوح، محمد سلمان (2007). "أثر استخدام بعض استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية التفكير المنظومي في الهندسة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة", **وقائع المؤتمر العالمي الأول لكلية التربية**, كلية التربية, جامعة الأقصى, فلسطين, 1-66.

علي، محمد السيد (2011). **موسوعة المصطلحات التربوية**، ط1. عمان: دار المسيرة للنشر التوزيع والطباعة.

عواد، فارس افليح (2014). **فاعلية استخدام استراتيجيات تدريسية قائمة على النظرية البنائية لتنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات التعلم لتلاميذ المرحلة الاساسية في الاردن،** (رسالة دكتوراه غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

الفيفي، عافية يحيى (2017). **دليل المعلمة في تطبيق أبرز استراتيجيات التعليم والتعلم،** وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

قرني، زبيدة محمد (2017). **استراتيجيات التعليم وخرائط التعلّم،** ط1، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، جمهورية مصر العربية. قطامي، نايفة (2013). **نموذج شوارکز وتعليم التفكير**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع

قطامي، يوسف (2013). **النظرية المعرفية في التعليم،** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2001). **سيكولوجية التدريس الفعال،** عمان: دار الشروق للنشر.

الكبيسي، عبدالواحد حميد وحسون، افاقة حجيل (2014). **تدريس الرياضيات وفق استراتيجيات النظرية البنائية (المعرفية وما فوق المعرفية)**، ط1. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الكسباني، محمد (2008). **نماذج وتطبيقات في العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الإجتماعية،** القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد، أحمد محمود (2016). "اثر استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في تحصيل طلبة الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ"، **مجلة الفتح** ، كلية التربية الاساسية ، جامعة ديالى، (68). (382–407).

محمد، السيد علي (2011). **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق تدريسها**، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المساعفة ، هران مهد عبدالكريم(2018). **درجة ممارسة معلمي اللغة الانجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الاساسية في ضور بعض المتغيرات في لواء ناعور**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الاوسط، عمان، الاردن.

مكسيموس، داود وديع (2003)."البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات", **وقائع المؤتمر الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعليم**، مركز تطوير تدريس العلوم، عمان. 1- 24.

الميهي، رجب (2003). أثر اختلاف نمط ممارسة الأنشطة التعليمية في نموذج تدريس مقترح، قائم على المستحدثات التكنولوجية والنظرية البنائية على التحصيل وتنمية مهارات قراءة الصور والتفكير الابتكاري في العلوم، لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي مركز التحكم الداخلي والخارجي، **مجلة التربية العلمية**، جامعة عين شمس، 6. (3). 1-37.

ناصر، إبراهيم (2001). **فلسفات التربية**, عمان, دار وائل للطباعة والنشر.

المراجع الاجنبية:

Alim, F.(2007). **Evaluation of ablended course from the view point of constructivism** . ERLC_NO:ED500169 .

Barrett , L : Long , B.(2012) .The Moore method and the Constructivist theory of learning : was R.L. Moore a Constructivist?, Primus, 22. (1).75-84

Denton, David (2012). Enhancing instruction through constructivism, cooperative learning, and cloud computing , **techtrends : Linking Research & Practice to Improve Learning**, 56. (4). 34-41.

Fagan, Melinda (2010).Social Construction Revisited: **Epistemology and Scientific Practice, Philosophy of Science,** 77.(1). 92-116.

Gagliardi ,R .F.(2007). **Pedagogical Perceptions of teacher: The intersection of constructivism and technology use in the classroom.**, Ed.D., University of Hartford .

Garcia, Georgia & et al (2011).Socio-constructivist and political views on teachers implementation of two types of reading comprehension approaches in low-income schools, **Theory Into Practice**, 50. (2). 149-156.

Johnson, P. & Goot R. (1966): constructrism and Eviden Evidence from childrens Ldeas, **science Education page.**

Kandir, A, yurt, O.& lburan, N.(2012).**Comparison of teaeners and teaher candidates in terms of their environmental attitudes** .Educational Sciences : **Theory & practice**,12.(9). 323-327.

Laherty, J. (2000). **Promoting information literacy for science education programmes: Correlating the national science education content standards with the association of college and research libraries information competency standards for higher education**. Issues in Science and Technology Librarianship. Retrived from http://www.istl.org/00-fall/article3.html at september, 2008.

Marie Sharkey & Hugh Gash (2020): Teachers' Constructivist and Ethical Beliefs, **Behavioral Sciences**, 10.(96). 23- 36.

Medson Mapuya (2021): First-Year Accounting Student Teachers' Constructivist Learning Experiences, The Lecturer's Role and Implications for Curriculum Implementation, **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research**, 20.(1). 103-119.

Pascale Hajal (2019): Investigating School Teachers' Perceptions of Constructivist Theory: A Multiple Case Study in Lebanon, **International Journal of Social Sciences,** 5.(1). 535-553.

Qiyun, Wang, (2009).Designing a web-based constructivist learning environment, **Interactive Learning Environments**, 17.(1). 01-13.

Shirvani, Hosin(2009). Does your elementary Mathematics methodology class correspond to constructivist epistemology? **Journal of Instructional Psychology**, 36.(3). 245-258.

Emily .M.& Boitumelo M.(2012) . The Constructivist Theory in Mathematics : The Case of Bot 5 Wana Primary Schools . International Review of Social Sciences and Humanities 3. (2). 139-147.

Tugba Ecevit & Pinar Ozdemir (2020): Determination of Science and Primary Teachers' Teaching and Learning Conceptions and Constructivist Learning Environment Perceptions, **International Journal of Progressive Education**, 16.(3). 142- 155.

Ultanir,E.(2012).An Epistemological Glance at the constructivist Approach in Dewey. Piagetamd Montessori**, International Tournal of Instruction** ,5.(2).195-212.

Von. G (2001). The Radical contructivist view of science, **Foundation of Science**, 6.(13). 221- 245.

Yang, Fang; Chang, Chun ;Hsu ,Ying (2008).Teacher views about constructivist instruction and personal epistemology: a national study in Taiwan, **Educational Studies**,34.(5). 527-542

قائمة الملحقات

ملحق (1)

كلية العلوم التربوية
وطرق التدريس
قسم الادارة والمناهج
2021/2020

التخصص: المناهج
العام الدراسي/ الفصل الدراسي: الفصل الثاني

(الاستبانة بصورتها الاولية)

الدكتور / ة ..... المحترم / ة

تحية طيبة وبعد:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

يقوم الباحث بأجراء دراسة بعنوان " **درجة ممارسة مدرّسي التربية الإسلامية التدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمدرّسين أنفسهم في العراق** " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية / تخصص المناهج وطرق التدريس من جامعة الشرق الاوسط .

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة خاصة بالتدريس البنائي بالرجوع الى الادب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة .

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة واسعة وطويلة في مجال البحث العلمي، ولما نعهده بكم من سمعة علمية طيبة ومرموقة، فان الباحث يتوجه اليكم أملاً منكم بالتكرم ببيان رأيكم بصدق الاستبانة المرفقة، وذلك من خلال وضع اشارة مميزة في المكان المخصص للصلاحية.

راجياً منكم ابداء الرأي بشأن فقراتها من حيث:

صلاحية الفقرة

دقة الصياغة اللغوية

التعديلات التي ترونها ضرورية على الفقرات كافة

اية ملاحظات أخرى ترونها أنها تطور الاستبانة

اسم المشرف: د. حامد العويدي اسم الطالب: علي محمود مصطفى القيسي

بيانات المحكم

الاسم	
الرتبة الاكاديمية	
التخصص	
جهة العمل	

الجزء الاول: المعلومات العامة

الجنس	**ذكر** ☐ **انثى** ☐
سنوات الخبرة	**10 سنوات فما دون** ☐ **10–20 سنة** ☐ **20 سنة فما فوق** ☐
المؤهل العلمي	**بكالوريوس** ☐ **دراسات عليا** ☐

الجزء الثاني: فقرات الاستبانة:

ت	المجالات	ملائمة	غير ملائمة	الملاحظات
	مجال الأهداف والتخطيط			
1	أحدد الأهداف المطلوبة مسبقا			
2	أوفّر مناخا ملائما تعلّميا اجتماعيا مناسبا داخل الصف الدراسي			
3	أخطّط لدعوة الطلبة لمشاركتهم في إيجاد حلول للمشاكل المختلفة			
4	أوفر فرصا كافية لربط عملية التعلم بالحياة اليومية			
5	أهيّئ بعض المصادر الإثرائية ذات العلاقة بموضوع الدرس			

6	أربط بين الأهداف السلوكية والتقويم				
7	أحدد الوقت المناسب مع خطوات ومراحل عرض الدرس				
مجال طرائق التدريس والتقنيات التربوية					
1	الجماعي فيما بينهم للعمل فرصا الطلبة أمنح				
2	أعزز التعلم النشط بأساليب متنوعة				
3	أربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة لبناء تعلم ذي معنى				
4	تعلمهم تحسين في واهتماماتهم وخبراتهم الطلبة أفكار أوظف				
5	استخدم أساليب متنوعة وحديثة في التدريس				
6	الطلبة اهتمام تثير حقيقية مشكلات خلال من الدرس أقدم				
7	أعرض عددا كافيا من الأمثلة التوضيحية				
8	استخدم مهارات اتصال لفظية وغير لفظية فاعلة				
مجال التفاعل الصفي والانشطة					
1	**أشجع الطلبة على تقديم حلول وبدائل مختلفة لحل مشكلات حياتية**				
2	أعطي الطلبة الوقت الكافي للتحاور والتفكير في عملية التعلم				
3	أربط بين البنى المعرفية للطلبة				
4	أمنح الطلبة الحرية في عرض استفساراتهم وأسئلتهم				
5	أتقبّل الآراء والأخطاء التي يطرحها الطلبة				
6	أعزز ممارسات التعلم الذاتي لدى الطلبة				
7	أراعي تنوع الخبرات بحسب حاجات الطلبة وميولهم				
8	أوجه الطلبة إلى استثمار الوقت المتاح بحرص وجدّية				
9	أخرى بأسئلة الطلبة أسئلة عن أجيب				
10	اشجع الطلبة على النقاش والمحاورة الهادفة والتعلم الإيجابي				
11	أسهم في إقامة علاقات اجتماعية بين أطراف عملية التعلم				
مجال مصادر التعلم					
1	أوجّه المتعلمين إلى المشاركة في الأنشطة المختلفة				
2	أحفز الطلبة على تقديم ملاحظات وتنبؤات بطرق متعددة				
3	أكثر من النشاطات التي تدفع إلى الاستكشاف				
4	أبحث عن طرح تصوّرات مفاهيمية بديلة للمفاهيم الخاطئة				

5	أعطي الطلبة مجالا لإيجاد حلول للمشاكل التي تعترضهم			
6	أحفز المتعلمين على استخدام مهارات التفكير المتنوعة			
7	أشجّع الطلبة على استخدام مصادر جديدة للتعلم			
8	أعزز نشاطات الطلبة وأفكارهم من خلال مصادر تعلم جديدة			
9	تعليمية حديثة وجديدة لمصادر الطلبة أوجه			
مجال التقويم				
1	أسمح للطلبة بتقديم النقد حول الأفكار المطروحة داخل الصف			
2	الطلبة أداء عن مسبقة أحكام إصدار أتجنب			
3	النهاية مفتوحة الطلبة أسئلة على أطرح			
4	أطلب من الطلبة إعطاء أمثلة خارج المنهاج المقرر			
5	لتحسين تعلمهم مصدرا وأعدّها الطلبة أخطاء أتقبل			
6	أعطي علامات لتشجيع الطلبة على الابتكار			
7	أوظف نتائج التقويم في تحسين عملية التعلم			
8	حقيقية مواقف خلال من الطلبة أداء أقوِّم			
9	أوفر تغذية راجعة للمتعلمين في نهاية الدرس			
10	استخدم أساليب وأدوات تقويمية متنوعة			
11	ذاتيا تعلمهم تقويم على الطلبة أشجع			

ملحق (2)

جـامـعـة الـشـرق الأوسـط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

الاستبانة الخاصة بالمدرسين

بصورتها النهائية

أخـي المـدرس / أختـي المدرسـة ..... المحتـرم/ المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

يقوم الباحث بأجراء دراسة بعنوان " **درجة ممارسة مدرّسي التربية الإسلامية التدريس البنـائي من وجهـة نظـر المشـرفين التربـويين والمدرّسـين أنفسـهم فـي العـراق** " وذلـك اسـتكمالاً لمتطلبـات الحصول على درجة الماجستير في التربية / تخصص المناهج وطرق التدريس من جامعة الشرق الاوسط .

أرجـو التكـرم والاجابـة علـى أجزائهـا بأمانـة ودقـة وموضـوعية، علمـاً أن المعلومـات سيتم جمعهـا وستعامل بسرية تامة ولن تستخدم الا لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الشكر والتقدير

الباحث: علي محمود مصطفى القيسي

الجزء الاول: المعلومات العامة

الجنس	**ذكر** ☐	**انثى** ☐
سنوات الخبرة	**10 سنوات فما دون** **10–20 سنة** **20 سنة فما فوق**	☐ ☐ ☐
المؤهل العلمي	**بكالوريوس** **دراسات عليا**	☐ ☐

الجزء الثاني: فقرات الاستبانة

ت	المجالات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
	مجال الأهداف والتخطيط					
.1	أحدد الأهداف المطلوبة مسبقاً.					
.2	أوفّر مناخاً ملائماً تعلّمياً داخل الصف .					
.3	أخطّط لاشراك طلبتي في حل المشكلات المختلفة.					
.4	اربط عملية التعلم بمواقف الحياة اليومية.					
.5	أوفر بعض المصادر الإثرائية ذات العلاقة بموضوع الدرس.					
.6	أربط بين الأهداف السلوكية والتقويم.					
.7	أحدد الوقت المناسب مع خطوات ومراحل عرض الدرس.					
.8	اعزز واهتم بالمواضيع المهمة التي تستثير الطلبة.					
	مجال طرائق التدريس والتقنيات التربوية					
.1	أمنح الطلبة فرصاً للعمل الجماعي.					
.2	استخدم اساليب متنوعة في التعلم النشط .					
.3	أربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة لبناء تعلم ذي معنى.					
.4	أوظف أفكار الطلبة وخبراتهم واهتماماتهم في تحسين تعلمهم.					
.5	أقدم الدرس من خلال مشكلات حقيقية تثير اهتمام الطلبة.					

.6	أعرض عدداً كافياً من الأمثلة التوضيحية.					
.7	استخدم مهارات اتصال لفظية وغير لفظية مع الطلبة.					
.8	اراعي الفروق الفردية بين الطلبة عند اختيار طريقة التدريس.					
مجال التفاعل الصفي والانشطة						
.1	أشجع الطلبة على تقديم حلول وبدائل مختلفة لحل مشكلاتهم.					
.2	أعطي الطلبة الوقت الكافي للتحاور والتفكير في عملية التعلم.					
.3	أمنح الطلبة الحرية في عرض استفساراتهم وأسئلتهم.					
.4	أتقبّل الآراء والأخطاء التي يطرحها الطلبة .					
.5	أعزز ممارسات التعلم الذاتي لدى الطلبة.					
.6	أراعي تنوع الخبرات بحسب حاجات الطلبة وميولهم.					
.7	أحاول أثارة أسئلة تحفز الطلبة على التعلم الايجابي.					
.8	اشجع الطلبة على المحاورة الهادفة والمشاركة في الأنشطة المختلفة.					
.9	انمي لدى الطلبة حب القراءة والاستطلاع والبحث.					
مجال مصادر التعلم						
.1	أحفز الطلبة على تقديم ملاحظات وتنبؤات بطرق متعددة.					
.2	استخدم الانشطة المتنوعة التي تحفز الطلبة على الاكتشاف.					
.3	أبحث عن طرح تصوّرات مفاهيمية بديلة للمفاهيم الخاطئة.					
.4	أعطي الطلبة مجالاً لإيجاد حلول للمشكلات التي تعترضهم.					
.5	أحفز الطلبة على استخدام مهارات التفكير المتنوعة.					
.6	أشجّع الطلبة على استخدام مصادر جديدة خارج البيئة الصفية.					
.7	أوجه الطلبة لمصادر تعليمية حديثة وجديدة.					
مجال التقويم						
.1	أتجنب إصدار أحكام مسبقة عن أداء الطلبة.					
.2	أطرح على الطلبة أسئلة مفتوحة النهاية.					
.3	أوظف نتائج التقويم في تحسين عملية التعلم.					

.4	أقوِّم أداء الطلبة من خلال مواقف حقيقية.					
.5	أوفر تغذية راجعة للطلبة في نهاية الدروس.					
.6	استخدم أساليب واستراتيجيات وأدوات تقويمية متنوعة.					
.7	أشجع الطلبة على تقويم تعلمهم ذاتياً .					
.8	اوظف الوسائل التعليمية الحديثة في عملية التقويم.					

ملحق (3)

جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

اسماء المحكمين

الرقم	المحكم	الجامعة
.1	أ.د. ايناس مصطفى العزو	جامعة الموصل
.2	أ.د. عبدالرزاق ياسين ابراهيم	جامعة الموصل
.3	أ.م.د. أبي ابراهيم حسين	جامعة الموصل
.4	أ.م.د. ازهار طلال حامد	جامعة الموصل
.5	أ.م.د. رنا غانم حامد	جامعة الموصل
.6	أ.م.د. زياد عبدالاله عبدالرزاق	جامعة الموصل
.7	أ.م.د. سيف اسماعيل ابراهيم	جامعة الموصل
.8	أ.م.د. لجين سالم مصطفى	جامعة الموصل
.9	أ.م.د. ندى لقمان الحبار	جامعة الموصل
.10	د. رضوان فاروق	مديرية تربية محافظة نينوى
.11	د. عثمان منصور	جامعة الشرق الاوسط

ملحق (4)

جـامـعـة الـشـرق الأوسـط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

الاستبانة الخاصة بالمشرفين

بصورتها النهائية

أخـي المشـرف / أختـي المشـرفة ..... المحتـرم/ المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

يقوم الباحث بأجراء دراسة بعنوان **" درجة ممارسة مدرّسي التربية الإسلامية التدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمدرّسين أنفسهم في العراق** " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية / تخصص المناهج وطرق التدريس من جامعة الشرق الاوسط .

أرجو التكرم والاجابة على أجزائها بأمانة ودقة وموضوعية، علماً أن المعلومات سيتم جمعها وستعامل بسرية تامة ولن تستخدم الا لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الشكر والتقدير

الباحث: علي محمود مصطفى القيسي

الجزء الاول: المعلومات العامة

الجنس	**ذكر**	**انثى**	
سنوات الخبرة	**10 سنوات فما دون** **10–20 سنة** **20 سنة فما فوق**		
المؤهل العلمي	**بكالوريوس** **دراسات عليا**		

الجزء الثاني: فقرات الاستبانة

ت	المجالات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
	مجال الأهداف والتخطيط					
1.	يحدد الأهداف المطلوبة مسبقاً.					
2.	يوفر مناخاً ملائماً تعلّمياً داخل الصف .					
3.	يخطط لاشراك طلبته في حل المشكلات المختلفة.					
4.	يربط عملية التعلم بمواقف الحياة اليومية.					
5.	يوفر بعض المصادر الإثرائية ذات العلاقة بموضوع الدرس.					
6.	يربط بين الأهداف السلوكية والتقويم.					
7.	يحدد الوقت المناسب مع خطوات ومراحل عرض الدرس.					
8.	يعزز الاهتمام بالمواضيع المهمة التي تستثير الطلبة.					
	مجال طرائق التدريس والتقنيات التربوية					
1.	يمنح الطلبة فرصاً للعمل الجماعي.					
2.	يستخدم اساليب متنوعة في التعلم النشط .					
3.	يربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة لبناء تعلم ذي معنى.					
4.	يوظف أفكار الطلبة وخبراتهم واهتماماتهم في تحسين تعلمهم.					
5.	يقدم الدرس من خلال مشكلات حقيقية تثير اهتمام الطلبة.					
6.	يعرض عدداً كافياً من الأمثلة التوضيحية.					

7.	يستخدم مهارات اتصال لفظية وغير لفظية مع الطلبة.					
8.	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة عند اختيار طريقة التدريس.					
	مجال التفاعل الصفي والانشطة					
1.	يشجع الطلبة على تقديم حلول وبدائل مختلفة لحل مشكلاتهم.					
2.	يعطي الطلبة الوقت الكافي للتحاور والتفكير في عملية التعلم.					
3.	يمنح الطلبة الحرية في عرض استفساراتهم وأسئلتهم.					
4.	يتقبل الآراء والأخطاء التي يطرحها الطلبة .					
5.	يعزز ممارسات التعلم الذاتي لدى الطلبة.					
6.	يراعي تنوع الخبرات بحسب حاجات الطلبة وميولهم.					
7.	يحاول أثارة أسئلة تحفز الطلبة على التعلم الايجابي.					
8.	يشجع الطلبة على المحاورة الهادفة والمشاركة في الأنشطة المختلفة.					
9.	ينمي لدى الطلبة حب القراءة والاستطلاع والبحث.					
	مجال مصادر التعلم					
1.	يحفز الطلبة على تقديم ملاحظات وتنبؤات بطرق متعددة.					
2.	يستخدم الانشطة المتنوعة التي تحفز الطلبة على الاكتشاف.					
3.	يطرح تصوّرات مفاهيمية بديلة للمفاهيم الخاطئة.					
4.	يعطي الطلبة مجالاً لإيجاد حلول للمشكلات التي تعترضهم.					
5.	يحفز الطلبة على استخدام مهارات التفكير المتنوعة.					
6.	بشجع الطلبة على استخدام مصادر جديدة خارج البيئة الصفية.					
7.	يوجه الطلبة لمصادر تعليمية حديثة وجديدة.					
	مجال التقويم					
1.	يتجنب إصدار أحكام مسبقة عن أداء الطلبة.					
2.	يطرح على الطلبة أسئلة مفتوحة النهاية.					
3.	يوظف نتائج التقويم في تحسين عملية التعلم.					
4.	يقوِّم أداء الطلبة من خلال مواقف حقيقية.					
5.	يوفر تغذية راجعة للطلبة في نهاية الدروس.					

6.	يستخدم أساليب واستراتيجيات وأدوات تقويمية متنوعة.					
7.	يشجع الطلبة على تقويم تعلمهم ذاتياً .					
8.	يوظف الوسائل الحديثة في عملية التقويم.					