درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي

جمال خليل محمد الخالدي

كلية الآداب– قسم العلوم التربوية –جامعة الزيتونة الاردنية – المملكة الاردنية الهاشمية– عمان

الخلاصة

هدفت الدراسة تقصي مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمبادئ التدريس البنائي، واختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجة الممارسة وفقا لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية، ولتحقيق هذه الأهداف طبقت استبانة مكونة من (33) فقرة، على عينة مكونة من (187) معلما ومعلمة، من معلمي التربية الإسلامية في مديرية عمان الخامسة.

وأشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي كانت متوسطة، وظهرت فروق دالة إحصائيا لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح المؤهل العلمي الأعلى، ولم تظهر فروق دالة بين متوسطات درجة الممارسة لمتغير الجنس والخبرة والمرحلة التعليمية.

وأوصت الدراسة بتدريب معلمي التربية الإسلامية على توظيف أفكار النظرية البنائية في التعلم، خلال عملية التدريس، وتوفير مناخات دراسية تسهل تطبيق الممارسات البنائية في الغرف الصفية.

Abstract:

This study aimed at identifying the extent of the Islamic education teachers of their practice of the constructive instruction, and test the significant differences between the mean scores of practice according to four variables: gender, experience, qualifications, and educational level. In order to achieve these goals, the researcher applied tool questionnaire that consisted of (33) paragraphs, on a sample of (187) male and female Islamic Education teachers in Amman's Fifth Directorate of the Ministry of Education.

The results of the study showed that the degree of constructive instruction practices of Islamic Education teachers has been mediocre. A statistical significance difference was found for the scientific qualification variable, in favor of the higher scientific qualification. On the other hand, gender, educational stage, experience education did not show any significant differences.

The study recommended training Islamic Education teachers to use constructive-oriented teaching methods, and creating learning atmosphere that facilitates the implementation of structural practices in the classroom.

المقدمة

تعد البنائية من المذاهب الفكرية التي برزت في العصر الحديث، وشكلت ثورة في الدراسات الإنسانية والاجتماعية وطرق التعامل مع المعرفة، وامتد أثرها بشكل بارز إلى ميدان التربية، مما أسهم في ظهور نظرية التعلم البنائية، التي أحدثت انقلابا نوعيا في الأدبيات التربوية، طال كل أطراف وأشكال العملية التعليمية؛ من طلبة ومعلمين ومناهج واستراتيجيات تدريس وإشراف وإدارة.

وباتجاه أنظار التربويين إلى النظرية البنائية في التعلم، تعززت الرؤية التطبيقية للأفكار البنائية في الميدان التربوي في كافة مناحي التعليم، بشكل يجعل من المتعلم محوره وبعده الأهم، من أجل إحداث تعلم ذي معنى لديه، مما أسهم في تصميم العديد من النماذج والاستراتيجيات التدريسية، التي تهدف إلى تمكين المتعلم من بناء المعرفة بنفسه، من خلال عملية التفاوض الاجتماعي مع الآخرين.

ومن ثمّ فإن نظرية التعلم البنائية، هي 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,2011,150)، فهي نشاط فكري تفاعلي يتضمن تتابع منتظم لعدد من العمليات العقلية العليا، بهدف تكوين وبناء خبرات جديدة، أو دمج وإعادة تنظيم وهيكلة خبرات سابقة لدى المتعلم(Kotzee,2010,180;Aydin,et al,2009,520)، ويمكن تعريفها كذلك بأنها عملية استقبال وإرسال تفاعلية؛ تهدف إلى إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة، داخل سياق معرفتهم الآنية، مع خبرتهم السابقة ومجريات بيئة التعلم(Fagan,2010,93).

ولذا تعنى النظرية البنائية في التعلم باكتساب المعرفة وفق عملية تعلم نشطة، وإدماجها والتحكم بها ضمن سياق فردي، وإطار تفاعل اجتماعي(Qiyun,2009,02;Ray,2001,47)، وممارسة التفكير العلمي، بعيدا عن التعليم الصم(Rote Learning)، من أجل تحقيق الفهم الذاتي ذي المعنى، الذي يمكن الفرد من اكتساب عمليات التعلم العقلية؛ كالاستيعاب والتوافق والموازنة (زيتون، وزيتون،2003،178؛ Yang;Chang ; Hsu, 2008, 528).

ومن ثمّ فإن المعارف والخبرات بحسب وجهة النظر البنائية، لا تكتسب بطريقة التشبع السلبي(Passive Absorption)، بل من خلال التركيز على المتعلم، والعوامل الداخلية المؤثرة في تعلمه؛ كالمعرفة السابقة، والسعة العقلية والمخططات الذهنية(Schemes)، ونمط معالجة المعلومات وتخزينها، والدافعية، وأنماط التفكير..، وصولا بالمتعلم إلى إنشاء معان جديدة، وإسقاط التركيبات العقلوجدانية على محيطه، في سياقات زمكانية اجتماعية.

وتنقسم البنائية إلى مناح عدة، يبرز أكثرها أهمية وشهرة، المنحى المعرفي، ويسمى بالبنائية المعرفية، ويعود لبياجيه(Piagetian Cognitive Constructivism)، إذ يركز هذا المنحى على المدركات والخبرات الفردية التي يتم بناؤها ذاتيا، لتكوين تعلم ذي معنى، والمنحى الآخر هو الاجتماعي، أو البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي(Social Constructivism Vygotsky's)، ويركز هذا المنحى على التفاعل مع المعلم والأقران والبيئة والثقافة واللغة، كإجراءات فعالة لحدوث التعلم(Fagan,2010,95; Loewen,2006,160).

ومن ثمّ فإن تصور الإبستمولوجيا البنائية(Constructive Epistemology)، 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,2009,247)، وهذا محور عملية التكيّف(Adaption)، التي تعد الغاية الأسمى للتعلم، فهي هرم التطور النمائي، لكونها تهدف إلى تحقيق التوازن المعرفي والنفسي لدى الفرد.

وتتضمن عملية التكيف(Adaption)، تنظيم معطيات الخبرة بقطبيها؛ الاستيعاب والتنظيم أو التمثل(Assimilation)، والمواءمة(Accommodation)، إذ يعمل المتعلم في جانب التمثل على نمو المفاهيم(Conceptual Growth)، من خلال دمج المعارف والمهارات ضمن نسيجه المعرفي ومخزونه الثقافي، حتى تصبح مألوفة لديه، وفي جانب المواءمة، فإنه يقوم على تغيير البناء المعرفي وتعديل المفاهيم(Conceptual Change)، ليستوعب الخبرات الجديدة، بحيث يحصل التطابق بين المواقف الذاتية والبيئة المحيطة باتجاه تحقيق التوازن(Hanna,2008,660).

وتتبلور أهمية النظرية البنائية في التعلم، لتركيزها على دور المتعلم، باعتباره عنصرا نشطا 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(Sthapornnanon;et al,2009,7؛Vogel-Walcutt,et al,2011,135؛Denton,2012,35)، الأمر الذي يفرض الاهتمام بتنظيم بيئة التعلم، لمساعدة المتعلم في بناء معرفته الذاتية(Scott,2012,25؛Yilmaz,2008,37).

وإذ لم تقدم نظرية التعلم البنائية استراتيجيات تدريسية محدّدة بذاتها، إلا أنها قدمت معايير ومقترحات للتدريس الفعّال، ومن هنا تعددت الاستراتيجيات والطرائق والنماذج التدريسية المنبثقة عنها، كدورة التعلم، والسنادات(السقالات) التعليمية، والخرائط المفاهيمية، وحل المشكلات، والتعلم بالاكتشاف، والتعلم بالملاحظة، والتعلم التبادلي..، وغيرها من نماذج واستراتيجيات التدريس القائمة على مبادئ نظرية التعلم البنائي.

والبنائية حال غيرها من نظريات التعلم عالجتها أفكار وتصورات مختلفة من المنظرين، أمثال بياجيه وبرونر وأوزبل وفيجوتسكي وفون جلاسر سفيلد، إلا أن هناك مجموعة من المبادئ والأسس التي يتفق عليها معظم منظري الفكر البنائي، التي تعد مرتكزات أو افتراضات لنظرية التعلم البنائية، وهي:

1-ينتج النمو المفاهيمي من خلال بناء المعرفة ذاتيا، فالمتعلم نشط واجتماعي ومبدع، يعمل على بناء المعرفة ويذوتها، من خلال لغة الحوار والتفاوض الاجتماعي مع الآخرين.

2-يشكل التكّيف المعتمد على التمثل والمواءمة، غاية العملية المعرفية، فصحة المعرفة لا تنبع من كونها تطابق الحقيقة الوجودية، بل في كونها نفعية(Viable)، فالحقيقة من وجهة نظر البنائية نسبية غير مطلقة، تهدف إلى مساعدة الفرد في تفسير ما يمر به من خبرات حياتية، من أجل تحقيق التوازن بين الفرد ومحيطه.

3-المعرفة القبلية والخبرات السابقة، هي شرط أساس لبناء التعلم ذي المعنى، بشكل يؤدي إلى استمرارية الخبرات وترابطها وتنوعها وتكاملها.

وينبثق عن الافتراضات السابقة لنظرية التعلم البنائية، أدوار ومسؤوليات جديدة تقع على عاتق المعلم، فالمعلم من منظور بنائي مشرف ومسهل لعملية التعلم، بتصميمه بيئة تعلمية مثيرة، تلبي حاجات الطلبة وميولهم، وتراعي قدراتهم، مع بذل أقصى الجهود لتحفيزهم، ودعم مهارات الاستقصاء والاكتشاف لديهم، وتزويدهم بخبرات واقعية تتحدى مدركاتهم، وأنشطة تثير فضولهم الذهني، وتعزز لغة الحوار والتفاعل الجماعي، وتقبل وجهات النظر، وتنمي مهارات التفكير والتأمل لديهم، بما يجعل المتعلم محور خبرات التعلم.

مشكلة الدراسة:

إن التجديدات التربوية تكون قابلة للتطبيق حينما يكون منفذوها نشيطين، مما يجعلهم يستشعرون الحاجة للتغيير ويمتلكون الحماس نحوه، ويطورون رؤى جديدة حول عملية التعلم والتعليم.

واستجابة لموجة التحديث في المنظومة التربوية بشكل عام، وعمليتي تعلم التربية الإسلامية وتعليمها بشكل خاص، تأتي هذه الدراسة للوقوف على مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها، لأفكار وأسس النظرية البنائية في أثناء عملية التدريس، باعتبار ذلك مدخلا لتحقيق التغيير المنشود، وصولا إلى تحسين هذا الواقع التربوي التعلمي.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1-ما مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في مديرية تربية عمان الخامسة للتدريس البنائي ؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، بين متوسطي درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي تعزى لمتغير الجنس ؟

3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، بين متوسطات درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتدريس البنائي تعزى لمتغير الخبرة ؟

4-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، بين متوسطي درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتدريس البنائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟

5-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، بين متوسطي درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتدريس البنائي تعزى لمتغير المرحلة التعليمية ؟

أهداف الدراسة:

1-التعرف إلى مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مديرية تربية عمان الخامسة للتدريس البنائي.

2-فحص دلالة الفروق بين متوسطات درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية، في مديرية تربية عمان الخامسة للتدريس البنائي، وفقا لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من الاعتبارات الآتية:

1-انسجامها مع توجهات التطوير التربوي، الذي تتبناه وزارة التربية والتعليم الأردنية، وفق رؤى الاقتصاد المعرفي، من خلال جعل المدرسة هي المكان المناسب لتوليد الطاقات الفكرية للمتعلمين، وتعويدهم بناء معارفهم الذاتية وفق مرتكزات المنحى البنائي في التعلم.

2-تساعد نتائج هذه الدراسة في توجيه المعلمين والمشرفين نحو استحداث بيئات بنائية، وبناء أنشطة تعزز من فاعلية الطلبة في التعلم.

3-توفر هذه الدراسة مقياسا لممارسات التدريس وفق النظرية البنائية في التعلم، قد يساعد المشرفين التربويين، ومصممي المناهج الدراسية الإفادة منه، في تقويم السلوك التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية وتطويره.

محددات الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها، لمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الخامسة، خلال الفصل الثاني من العام الدراسي(2012/2011)م.

التعريفات 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,2011,150)، وبالتالي فهي نظرية في المعرفة والتعلم، تتطور خلال نشاط الفرد في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل خبراته وقدراته الذاتية، من خلال توسطات اجتماعية ثقافية معرفية.

-التدريس البنائي: تجدر الإشارة أنه لا يوجد نموذج تدريسي يسمى بنموذج التدريس البنائي، لأن البنائية نظرية في التعلم، انبثقت عنها مجموعة من النماذج والاستراتيجيات التدريسية المتعددة، ولكن من باب تجاوز أزمة المفاهيم والمصطلحات، يعرف التدريس البنائي بأنه: مجموعة الإجراءات التي تمكن الطالب من القيام بالعديد من المناشط التعليمية في أثناء تعلمه، وتؤكد على مشاركته الفعلية في تلك المناشط، 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،15).

ويمكن تعريفه إجرائيا بأنه: مجموعة من الإجراءات والأنشطة والخبرات التي يقدمها المعلمون وفق الرؤية البنائية في التعلم، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها كل معلم، على المقياس الذي أعد لهذا الغرض.

-مدى الممارسة: وهي الدرجة التي يتم تحديدها في ضوء المقياس المعد لذلك، لتقصي درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها، لأفكار المنحى البنائي في التدريس.

الدراسات ذات الصلة:

لقد حظيت النظرية البنائية باهتمام كبير من الباحثين التربويين في العقدين الماضيين، على المستويين؛ الوطني والعالمي، إذ تم دراسة علاقتها بمتغيرات عديدة، ومن ذلك دراسة (المومني،2002؛ و Hollenbeck, 2003؛ والسليم،2004؛ والنمراوي،2004) التي هدفت تقصي مدى فاعلية وتقبل المعلمين أو الطلبة لأفكار النظرية البنائية، وأظهرت عموم النتائج تقبلا واتجاهات إيجابية لأفكار المنحى البنائي في التعليم، أما دراسة(اللزام،2002؛Abbott;Fouts,2003؛ والزامل،2003؛ والغافري،2004)، فأشارت نتائجها إلى فاعلية التدريس القائم على أفكار النظرية البنائية، في تنمية التحصيل العلمي، والتفكير الإبداعي.

وهذا عرض لأقرب الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، مرتبة زمنيا من الأقدم إلى الأحدث، وذلك ابتداء من سنة(2005)، وما بعدها:

قام الخطيب(2005) بدراسة لتقصي أثر طريقة تدريس قائمة على أحد نماذج التعلم البنائي، في تحصيل الطلبة لمفاهيم الثقافية الإسلامية، وقد تألفت عينة الدراسة من (102) طالبا من طلبة جامعة الحسين بن طلال، وزعوا إلى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، وباستخدام اختبار تحصيل مفاهيم الثقافة الإسلامية، واختبار تماسك البنية المفاهيمية، واختبار اتجاهات الطلبة نحو مادة الثقافة الإسلامية، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية، على كل متغيرات الدراسة؛ التحصيل، وتماسك البنى المفاهيمية، والاتجاهات، وذلك لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة؛ التي درست بالطريقة الاعتيادية.

وأجرى الظفيري(2005) دراسة هدفت معرفة أثر التدريس وفق نموذج التعلم البنائي، في اكتساب المفاهيم العلمية وعمليات العلم، في مادة العلوم لطلاب الصف السادس المتوسط في الكويت، وتكونت العينة من(70) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ ضابطة وتجريبية، وباستخدام اختبار المفاهيم العلمية، واختبار عمليات التعلم، أظهرت النتائج فروقا دالة إحصائيا بين متوسطي علامات المجموعتين، في اختبار اكتساب المفاهيم العلمية تعزى إلى طريقة التدريس، وذلك لصالح نموذج التعلم البنائي، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات المجموعتين، في اختبار عمليات العلم تعزى إلى طريقة التدريس.

وقام الدراوشة(2007) بدراسة لتقصي أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية المعرفية البنائية، في اكتساب مهارات القراءة والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية، المتأخرين قرائيا في الأردن، وبلغ أفراد العينة(78) طالبا وطالبة، من طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسيين، وبتقسيم العينة إلى مجموعة ضابطة، وأخرى تجريبية تم إخضاع أفرادها للبرنامج التعليمي المقترح في غرفة المصادر التعليمية، أشارت نتائج اختبار مهارات القراءة، واختبار مهارات الكتابة، إلى وجود فروق دالة لأثر البرنامج التعليمي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وأما دراسة(Qiyun,2009)، فهدفت تقصي أثر بيئة تعلم بنائية-معرفية اجتماعية- قائمة على التعليم الإلكتروني، وذلك من خلال اختيار(24) معلما ومعلمة من المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة، وتقسيمهم إلى مجموعات صغيرة، بحيث يختار كل معلم، موضوعا رئيسا يدور النقاش حوله مع طلبة المرحلة الثانوية

لمدة(12) جلسة، من خلال توفير بنية معرفية، وبيئة تواصل اجتماعية إلكترونية، وأظهرت النتائج فعالية المنحى البنائي، القائم على الأسس المعرفية والاجتماعية والإلكترونية، في خلق بيئة تعلم فعالة، تتصف بالمرونة في اختيار موضوع التعلم؛ من خلال المشاركة بين المعلم وطلبته، وإثارة التفكير والانشغال بالتعلم ذي المعنى، مع ظهور سمة التعاون في البحث عن المعرفة، واستخدامها، وتمريرها للآخرين.

وأجرى(Shirvani,2009) دراسة للكشف عن مدى توافق البيئة الصفية مع النظرية البنائية في التعلم، إذ تم تدريب(49) طالبا معلما في المرحلة الجامعية في جنوب الولايات المتحدة، على تطبيق دروس في مادة الرياضيات للمرحلة الأساسية وفق النموذج البنائي، وباستخدام بطاقات الملاحظة، أظهرت النتائج وجود ممارسات إيجابية لدى الطلبة المعلمين في توفير بيئة تعلم بنائية، وذلك في مجالات أربعة، وهي: المعرفة العالمية، والتحدث وإبداء الرأي، وتقبل المادة العلمية، والتفاوض والتواصل الاجتماعي، ولم تظهر النتائج فروقا دالة في مجالي السيطرة؛ تعلم كيف تتعلم، وأهمية الرياضيات والوعي بتطبيقاتها الحياتية.

وفي دراسة(Fast;Hankes,2010) التي هدفت تقصي أثر برنامج تعليمي قائم على دمج استراتيجيات النظرية البنائية، من خلال تدريس محتوى الرياضيات للطلبة المعلمين في جامعة(Wisconsin Oshkosh) الأمريكية، ومن خلال تقسيم العينة المكونة من (63) طالبا وطالبة، إلى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، وتدريس المجموعة التجريبية مادة الرياضيات وفق النظرية البنائية، وباستخدام اختبار من متعدد، واستبانة، أظهرت نتائج الدراسة فروقا دالة لصالح أفراد المجموعة التجريبية، في تحقيق أهداف المادة الرئيسة، وتنمية قدرة الطلبة في التغلب على المفاهيم الخاطئة، والخبرات السلبية تجاه محتوى الرياضيات، بحيث ظهرت مواقف واتجاهات إيجابية نحو المحتوى التعلمي، وطرائق التدريس القائمة على المنحى البنائي.

وقام القيسي(2010) بدراسة هدفت استقصاء درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية للنظرية البنائية، واستخدامهم لها في ضوء مقولاتها الأساسية، إذ تم توزيع استبانة مكونة من(35) فقرة، على(135) معلما من معلمي التربية الإسلامية، للمراحل الدراسية؛ الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، في منطقة تبوك، وأشارت النتائج أن درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ النظرية البنائية واستخدامهم لها كانت بدرجة متوسطة، ولم تظهر فروق دالة في درجة الاستخدام بين المراحل التعليمية المستهدفة.

وهدف الرفاعي في دراسته(2011) التعرف إلى أثر استخدام استراتيجيات التدريس فوق المعرفية وأنماط التعلم البنائي، في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية التفكير الاستقرائي، لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، وتكون أفراد الدراسة من (115) طالبا من طلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي، تم توزيعهم في ثلاث شعب صفية، إذ درست الشعبة الأولى بالطريقة الاعتيادية، والثانية بالبنائية، والثالثة باستراتيجية التدريس فوق المعرفية، وباستخدام اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية، ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية، على اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية، لصالح المجموعتين التجريبيتين؛ البنائية وفوق المعرفية، ولم توجد فروق دالة بين المجموعتين التجريبيتين لصالح أي منهما على اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية، وبتطبيق اختبار التفكير الاستقرائي، ظهرت فروق ذات دلالة لصالح استراتيجية التدريس فوق المعرفي، مقارنة بالتعلم البنائي، والطريقة الاعتيادية.

وأجرى ريان(2011) دراسة كان الهدف منها التعرف إلى مدى ممارسة معلمي الرياضيات في مديرية تربية الخليل للتدريس البنائي، وعلاقته بمعتقدات فاعليتهم التدريسية، كما هدفت إلى اختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجة الممارسة وفقا لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية، ولتحقيق

هذه الأهداف تم تطبيق استبانة، على عينة مكونة من(206) من معلمي ومعلمات الرياضيات في مديرية تربية الخليل، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي متوسطة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسة وفقا لمتغيرات الدراسة جميعها، في حين وجدت علاقة موجبة دالة إحصائيا، بين درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي ومعتقدات فاعليتهم التدريسية.

وفي ذات السياق جاءت دراسة(Kaya,2012) لتقصي مدى ممارسة معلمي الجغرافيا في تركيا، للتدريس وفق المنحى البنائي في التعلم، وأثر هذا النمط في تنمية الوعي بالتنوع الثقافي على المستويين المحلي والعالمي، إذ تم اختيار(40) معلما من معلمي الجغرافيا، ومن خلال دراسة الحالة؛ إذ تم جمع البيانات النوعية بواسطة سجلات الملاحظة الصفية، والمقابلات الشخصية، أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي الجغرافيا لديهم اتجاهات إيجابية نحو تطبيق المنحى البنائي، إذ توفرت لديهم القدرة على خلق جو من التعلم الممتع في الغرف الصفية، فضلا عن تنمية دافعية الطلبة للتعلم في جو من العمل الجماعي، وجعل المتعلم محور عملية التعلم، كما أشارت النتائج إلى فعالية تدريس الجغرافيا بحسب الرؤى البنائية، في تنمية وعي الطلبة بالقضايا الاجتماعية والشعبية الوطنية منها، والعالمية على حد سواء.

وهدفت دراسة(Tafrova-Grigorova *et al.*,2012) تقصي مواقف(30) معلما ومعلمة من معلمي العلوم، للنظرية البنائية في التعلم في مدارس بلغاريا الثانوية، إذ تم تصميم أداة ملاحظة قائمة على المقابلة الشخصية، تكونت من ستة أسئلة؛ من نوع الأسئلة المفتوحة، وبالتحليل النوعي لإجابات المعلمين، أظهرت نتائج الدراسة أن(30%) من المعلمين يمارسون أفكار النظرية السلوكية في التعاطي مع المتعلمين، وأن باقي المعلمين يطبقون الأفكار البنائية بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن لدى المعلمين استجابات إيجابية للتحول نحو المنحى البنائي في التدريس.

تعقيب على الدراسات ذات الصلة:

-يتضح أن نتائج الدراسات ذات الصلة أكدت أهمية وفاعلية النماذج البنائية في التدريس، وفي تخصصات متعددة؛ كالتربية الإسلامية، واللغة العربية، والجغرافيا، والعلوم، والرياضيات.

-كشفت نتائج الدراسات السابقة عن وجود علاقة إيجابية بين ممارسات ونماذج التدريس القائمة على النظرية البنائية، وبين بعض المتغيرات؛ كتنمية التحصيل، والاتجاهات الإيجابية نحو النظرية البنائية، وتكوين البنى المفاهيمية، وهو ما أشارت إليه دراسة الخطيب(2005)، وزيادة القدرة في اكتساب المفاهيم العلمية كما جاء في دراسة الظفيري(2005)، واكتساب المفاهيم الفقهية، كما في دراسة الرفاعي(2011)، وتقبل المنحى البنائي، كما في دراسة (Fast;Hankes,2010؛ وريان،2011؛ وKaya,2012 ؛ و-Tafrova-Grigorova;et al,2012).

-وإذ تعد هذه الدراسة امتدادا للعديد من الدراسات العالمية، فإن ما يميزها عن غيرها؛ أنها أجريت في ظل متغيرات مختلفة، لاسيما أن أيا من الدراسات السابقة، لم تجر تقصيا لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في الأردن للتدريس البنائي، مما يؤكد أهمية الدراسة الحالية في ضوء متغيراتها الديمغرافية، ويزيد من سطوع مشكلتها، ويجعلها الأولى في هذا المجال بحسب اطلاع الباحث.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الإسلامية ومعلِّماتها في مديرية تربية عمان الخامسة؛ المنتظمين في عملهم خلال الفصل الثاني من العام الدراسي(2012/2011)م، والبالغ عددهم(230) معلما ومعلمة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من(187) معلما ومعلمة، اختيروا بطريقة طبقية من مجتمع الدراسة، وفقا لمتغير الجنس، والجدول(1) التالي يبين توزيع أفراد العينة بحسب المتغيرات المستقلة للدراسة.

جدول (1):توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد
الجنس	ذكر	85
	أنثى	102
الخبرة	أقل من خمس سنوات	27
	من 5-10 سنوات	77
	أكثر من 10 سنوات	83
المؤهل العلمي	بكالوريوس	168
	دراسات عليا	19
المرحلة التعليمية	الأساسية	119
	الثانوية	68

أدوات الدراسة:

مقياس التدريس البنائي: وهو عبارة استبانة أُعدت للتعرف إلى مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتدريس، وفق مبادئ وأفكار النظرية البنائية في التعلم، وتكونت بصورتها الأولية من (37) فقرة، وتم إعداد هذه الاستبانة بعد الاطلاع على أدبيات النظرية البنائية، ومن أهم الدراسات التي ساهمت في تبلور رؤى الدراسة الحالية، دراسة (Shirvani,2009؛ والقيسي،2010؛ وريان،2011).

تكون المقياس من قسمين:

القسم الأول: تضمن معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة، باعتبارها متغيرات مستقلة، وهي: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية التي يدرسها المعلمون.

القسم الثاني: اشتمل هذا القسم على فقرات التدريس البنائي، بحيث خصص لكل فقرة سلم استجابة خماسي، بحسب مقياس ليكرت؛(بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدا)، وقد أعطيت رقميا الدرجات(5،4،3،2،1) على الترتيب.

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق مقياس الدراسة تم استخدام طريقة الصدق المنطقي(صدق المحتوى)، إذ عُرضت فقرات الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية

الفقرات ووضوحها من الناحيتين؛ التربوية واللغوية للموضوع المراد دراسته، وإبداء التعديلات أو الملاحظات في حال احتاجت الفقرة إلى تعديل، أو إضافة فقرات أخرى غير واردة في المقياس، بحيث تم اعتماد الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق(80%) فما فوق، وفي ضوء ذلك قام الباحث بإجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين، والتي تضمنت استبعاد أربع فقرات من فقرات مقياس التدريس البنائي، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض فقراته، وبالتالي أصبح المقياس مكونا بصورته النهائية من(33) فقرة.

ثبات أداة الدراسة:

وللتأكد من ثبات مقياس الدراسة، تم استخدم طريقة الاتساق الداخلي(Internal Consistency)، من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة، تكونت من (27) معلما ومعلمة، وجرى اشتقاق معاملات الثبات باستخدام معادلة(Cronbach Alpha)، إذ وجد أن معامل ثبات المقياس للدرجة الكلية يساوي(0.89)، وعُدت هذه القيمة مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

نتائج الدراسة وتحليلها:

أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول، والذي نصه: ما مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مديرية تربية عمان الخامسة للتدريس البنائي ؟

-للإجابة عن سؤال الدراسة السابق، أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، على مقياس التدريس البنائي، كما هو واضح في الجدول(2)، وللحكم على درجة الممارسة، فقد أعطيت المتوسطات التدريج الآتي:(1-2.33) متدنية، و(2.34-3.67) متوسطة، وأعلى من(3.67) مرتفعة، علما بأنه قد تم توزيع فقرات الاستبانة بشكل عشوائي، قبل تطبيقها على العينة المستهدفة.

الجدول(2):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة، على كل فقرة من فقرات مقياس التدريس البنائي، مرتبة بحسب درجة الممارسة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
23	أقدم للدرس من خلال مشكلات حقيقية مثيرة لاهتمام الطلبة	4.37	0.60
16	أوفر الفرص الكافية لربط التعلم بالحياة	4.33	0.67
20	أشجع الطلبة على تقديم حلول وبدائل مختلفة لحل مشكلات حياتية	4.29	0.71
13	أمنح الطلبة فرصا للعمل التعاوني والتعلم من خلال المجموعات	4.12	0.77
33	أعطي الطلبة الوقت الكافي للتحدث والتحاور في عملية التعلم	4.06	0.67
08	أسهم في أقامة علاقات اجتماعية ودية بين أطراف عملية التعلم	4.01	0.81
15	أوجّه المتعلمين إلى المشاركة في الأنشطة الصفية المختلفة	3.98	0.83
25	أحفز الطلبة على تقديم ملاحظات وتنبؤات بطرق مختلفة	3.81	0.88
11	أكثر من النشاطات والفعاليات الدافعة إلى الاستكشاف والاستقصاء	3.66	0.92
30	أمنح الطلبة الحرية في عرض استفساراتهم وأسئلتهم وأفكارهم	3.64	0.87
06	أسمح بتعدد وجهات النظر	3.63	0.93
12	أربط المعرفة الجديدة بمعرفة الطلبة القبلية لبناء تعلم ذي معنى	3.61	0.81
22	أسمح للطلبة بتقديم النقد حول الأفكار والتصورات المطروحة	3.57	0.94

28	أتجنب إصدار أحكام مسبقة على أداء الطلبة	3.51	0.95
14	أطرح على الطلبة أسئلة مفتوحة النهاية	3.45	0.74
21	أعزز ممارسات التعلم الذاتي لدى الطلبة	3.41	0.96
09	أحفز لدى المتعلمين مهارات التفكير المختلفة	3.21	0.84
27	أراعي تنوع الخبرات بحسب حاجات الطلبة وقدراتهم وميولهم	3.02	0.99
18	أتقبل أخطاء الطلبة وأعدّها مصدرا لتحسين تعلمهم	2.96	0.86
05	أمنح الطلبة وقتا للتفكير في الأسئلة التي أطرحها عليهم	2.61	1.05
24	أوجه الطلبة إلى استثمار الوقت الأكاديمي المتاح بجدية	2.59	1.09
17	أجيب عن أسئلة الطلبة بأسئلة أخرى	2.45	1.17
03	أوظف أفكار الطلبة وخبراتهم واهتماماتهم في تحسين تعلمهم	2.39	1.13
32	أعرض عددا كافيا من الأمثلة التوضيحية	2.37	1.25
10	أخطط للتكامل الأفقي والرأسي في الخبرات المقدمة للطلبة	2.36	1.18
04	استخدم مهارات اتصال لفظية وغير لفظية فاعلة	2.34	1.15
01	أمنح الطلبة وقتا للتأمل في الخبرات الجديدة	2.31	1.11
26	أوظف نتائج التقويم في تحسين عملية التعلم	2.27	0.97
29	أقوِّم أداء الطلبة من خلال مواقف حقيقية	2.26	1.03
02	أوفر تغذية راجعة للمتعلمين في الوقت المناسب	2.24	1.14
19	أوجه الطلبة لمصادر تعليمية متعددة وتكنولوجية حديثة	2.21	1.19
07	استخدم أساليب وأدوات تقويمية متنوعة	2.19	1.21
31	أشجع الطلبة على تقويم تعلمهم ذاتيا	2.17	1.10
	الدرجة الكلية	3.13	0.56

يتبين من الجدول السابق رقم(2)، أن ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتدريس البنائي بشكل عام قد جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على المقياس ككل(3.13)، في حين تراوحت متوسطات استجاباتهم على فقرات المقياس(2.17-4.37).

وحصلت الفقرة (23) على أعلى متوسط حسابي(4.37)، ونصت على: أقدم للدرس من خلال مشكلات حقيقية مثيرة لاهتمام الطلبة، وفي الترتيب الثاني جاءت الفقرة(16) بمتوسط حسابي(4.33)، ونصت على: أوفر الفرص الكافية لربط التعلم بالحياة، وتلاها الفقرة(20)، بمتوسط حسابي(4.29)، ونصت على: أشجع الطلبة على تقديم حلول وبدائل مختلفة لحل مشكلات حياتية، وفي الترتيب الرابع جاءت الفقرة(13)، وبمتوسط حسابي(4.12)؛ أمنح الطلبة فرصا للعمل التعاوني والتعلم من خلال المجموعات.

أما الفقرات التي احتلت المراكز الأخيرة، فقد جاءت الفقرة(31)، في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي(2.17)، ونصت على: أشجع الطلبة على تقويم تعلمهم ذاتيا، ثم الفقرة(7) في المرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي(2.19)، ونصت على: استخدم أساليب وأدوات تقويمية متنوعة، ثم الفقرة(19)، وبمتوسط حسابي(2.21)، ونصت على: أوجه الطلبة لمصادر تعليمية متعددة وتكنولوجية حديثة.

ولقد أشارت الفقرات الثماني الأول، إلى ارتفاع درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لأفكار المنحى البنائي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى طبيعة مادة التربية الإسلامية التي تتناول في بعض دروسها موضوعات حياتية، كالمعاملات والعبادات والأخلاق..، مما يجعل عملية التعلم ممتعة ووظيفية، ويلعب المتعلم فيها محورا بارزا، من خلال العمل الجماعي تارة، والتطبيق العملي والمحاكاة والتمثيل.. تارة أخرى، وحل المشكلات والتعلم بالملحوظة تارة ثالثة، الأمر الذي يبرز دور المعلم كمسهل وميسر وموجه لعملية التعلم، وينأى به عن ممارسة الدور التقليدي في التدريس.

أما حصول أغلب فقرات الاستبانة على درجة ممارسة متوسطة، وذلك بمجموع(18) فقرة من أصل(33)، أي بنسبة (54.54%)، مما يجعل هذه النتيجة تتشابه مع نتيجة دراسة (القيسي،2010؛ وريان،2011؛ و Tafrova-Grigorova; *et al*,2012)، وربما يعود السبب في ذلك إلى كون جهود الإصلاح والتطوير التربوي، ما زالت تتأرجح بين أفكار المدرسة السلوكية من جهة، والبنائية من جهة أخرى، الأمر الذي يستلزم بذل المزيد من الدورات وورش العمل، والتشجيع الفعال لتوجيه ممارسات المعلمين نحو أفكار البنائية في التعلم.

وأما حصول(7) فقرات على درجة ممارسة متدنية، ولاسيما تلك الفقرات التي تدور حول الممارسات التقويمية، واستخدام الوسائل التكنولوجية في التعلم، فقد يرجع السبب في ذلك إلى تعثر النظام الإشرافي أو الإداري الإيجابي، الأمر الذي ينتج سلوكات صفية مشبعة بممارسات تقليدية، فضلا عن مقاومة أو ممانعة أساليب التدريس الحديث ونظرياته، من قبل بعض المعلمين، لأسباب متعلقة بخلفياتهم المعرفية، أو لافتقارهم إلى الخبرات الكافية لمثل هذه الممارسات، أو لأنها تستدعي منهم التخلص من بعض المعتقدات التي يحملونها تجاه مهنتهم، أو لأنها تزيد من أعبائهم الوظيفية، ويزداد الأمر تعقيدا في حال كون بعض دروس المناهج الدراسية، تحد في مضمونها من درجة توظيف الأفكار البنائية في أثناء تدريس هذه الموضوعات، مما يستدعي إحداث تغيرات جوهرية في متعلقات العملية التعليمية التعلمية، من أجل تمثل الأفكار البنائية في منظومة الفعل التربوي.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني ومناقشته، الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسطي درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي تعزى لمتغير الجنس ؟

للإجابة عن السؤال السابق، أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التدريس البنائي تبعا لمتغير الجنس، ولاختبار دلالة الفروق بين متوسطي الاستجابة، أُستخدم اختبار(ت)(T-Test)، والجدول(3) يبين ذلك.

الجدول(3):نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتدريس البنائي وفقا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
ذكر	85	15.93	4.208	185	0.853	0.394
أنثى	102	16.23	5.231			

يتبين من الجدول السابق(3)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتدريس البنائي وفقا لمتغير الجنس، حيث قيمة (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة(α=0.05)، ودرجة حرية(185)، تساوي(1.96)، بينما بلغت قيمة(ت) المحسوبة(0.853)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(α=0.05)، مما يجعل هذه النتيجة تتشابه مع نتيجة دراسة ريان،2011.

وتعزى هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث إلى أن جميع المعلمين؛ ذكورا وإناثا، يتقيدون بالتعليمات نفسها الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، ويخضعون للتوجيهات نفسها، ويمرون بذات برامج التطوير المهني، المتمثلة بورشات العمل أو الدورات التدريبية أو غيرها، كما أنهم يدرّسون المقرر الدراسي نفسه، الأمر الذي يساعد في تشابه ممارساتهم التدريسية؛ بغض النظر عن جنسهم.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثالث ومناقشته؛ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسطات درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتدريس البنائي تعزى لمتغير الخبرة ؟

للإجابة عن السؤال السابق، أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التدريس البنائي تبعا لمتغير الخبرة، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول(4):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التدريس البنائي وفقا لمتغير الخبرة

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخبرة	أقل من 5 سنوات	27	3.36	0.51
	من 5- 10 سنوات	77	3.43	0.55
	أكثر من 10 سنوات	83	3.39	0.48

يتضح من الجدول(4)، السابق وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مقياس التدريس البنائي وفقا لمتغير الخبرة، ولفحص الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way Anova)، والجدول(5)، يوضح ذلك.

جدول(5):نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتدريس البنائي وفقا لمتغير الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.39	2	0.19	1.013	0.317
داخل المجموعات	41.33	184	0.21		
المجموع	41.72	186			

يتبين من الجدول(5) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس التدريس البنائي وفقا لمتغير الخبرة، إذ إن قيمة(ف) الجدولية عند مستوى الدلالة(α=0.05)، ودرجتي حرية(2 و 184)، تساوي(2.9957)، مما يجعل قيمة (ف) المحسوبة؛ البالغة (1.013) قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(α=0.05)، وهذا ما أشارت إليه نتيجة دراسة ريان،2011.

ويعزو الباحث سبب ظهور هذه النتيجة؛ إلى أن ممارسة التدريس البنائي يحتاج إلى خبرات متجددة، وإلى انتقال مستمر نحو هذه الممارسات، وربما كان لتأثر المعلمين وتقليدهم لبعضهم بعضا، من خلال تطبيق أنماط وسلوكيات ذات طابع تقليدي؛ مستوحاة من أفكار المدرسة السلوكية، مما حييد أثر الخبرة التدريسية، وجعلها غير ذي جدوى في نقل الأفكار البنائية إلى البيئة الصفية.

رابعا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الرابع ومناقشته، ونص السؤال: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسطي درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتدريس البنائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟

وللإجابة عن هذا السؤال، أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التدريس البنائي تبعا لمتغير المؤهل العلمي، ولاختبار دلالة الفروق بين متوسطي الاستجابة، أُستخدم اختبار (ت)(T-Test)، والجدول(6) يبين ذلك.

الجدول(6):نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتدريس البنائي وفقا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
بكالوريوس	168	15.73	4.341	185	2.265	0.024
دراسات عليا	19	17.91	5.203			

يتبين من الجدول السابق(6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتدريس البنائي، وفقا لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح المؤهل العلمي الأعلى، إذ إن قيمة (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة(α=0.05)، ودرجة حرية(185)، تساوي(1.96)، بينما بلغت قيمة(ت) المحسوبة(2.265)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(α=0.05)، وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة ريان،2011.

ويعزو الباحث السبب في ذلك لما يتعرض له أفراد الدراسات العليا، من مناقشات وندوات وأبحاث جامعية، تنعكس إيجابيا على ممارساتهم الصفية، مما يدلل على فعالية الدراسات العليا في تكوين اتجاهات ومن ثم ممارسات صفية، يمكن وصفها بأنها تتفق من أفكار النظرية البنائية، من حيث جعل المتعلم محورا لعملية التعلم، وما ينبثق عن ذلك من تغيير في استراتيجيات العملية التعليمية.

خامسا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الخامس ومناقشته، ونص السؤال الخامس على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسطات درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتدريس البنائي تعزى لمتغير المرحلة التعليمية ؟

للإجابة عن السؤال السابق، أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التدريس البنائي تبعا لمتغير المرحلة التعليمية، ولاختبار دلالة الفروق بين متوسطي الاستجابة، أُستخدم اختبار(ت)(T-Test)، والجدول(7) يبين ذلك

الجدول(7):نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتدريس البنائي وفقا لمتغير المرحلة التعليمية

المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
الأساسية	119	18.34	5.354	185	0.365	0.716
الثانوية	68	18.58	5.450			

يتبين من الجدول السابق(7)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتدريس البنائي،وفقا لمتغير المرحلة التعليمية، إذ إن قيمة (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة(α=0.05)، ودرجة حرية(185)، تساوي(1.96)، بينما بلغت قيمة(ت) المحسوبة(0.365)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(α=0.05)، وتتشابه هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القيسي،2010؛ وريان،2011.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تشابه البيئات التعليمية والمناخات المدرسية، في المراحل الدراسية كافة، وإلى تأثر ممارسات المعلمين التدريسية بممارسات زملائهم في مراحل تعليمية أخرى، وقد تعود هذه النتيجة أيضا إلى أنظمة الإشراف والتوجيه المتبعة، والتي غالبا ما تكون نفسها المطبقة على جميع المراحل الدراسية، كما أن برامج التطوير المهني في أثناء الخدمة تستهدف جميع المعلمين، بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية أو المرحلة التعليمية التي يدرسونها، الأمر الذي يسهم في خلق أنماط واستراتيجيات تدريسية متشابهة؛ بغض النظر عن المرحلة التعليمية.

الاستنتاجات:

1-تبين أن الدرجة الكلية لممارسة معلمي التربية الإسلامية للمنحى البنائي في التعلم، كانت متوسطة.

2-وجود فروق دالة إحصائيا بين حملة البكالوريوس، والدراسات العليا، في درجة ممارسة المنحى البنائي، وذلك لصالح أفراد الدراسات العليا.

3-عدم وجود فروق دالة إحصائيا لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمرحلة التعليمية.

التوصيات:

1- تدريب معلمي التربية الإسلامية على توظيف المنحى البنائي في التدريس، من خلال إعداد برامج تدريبية قائمة على أفكار نظرية التعلم البنائية.

2-توفير كافة وسائل الدعم لتشجيع المعلمين العاملين في الميدان التربوي، على استخدام استراتيجيات تدريسية قائمة على أفكار النظرية البنائية في التعلم.

3-تزويد أعضاء هيئة التدريس بدليل إرشادي يوضح فلسفة نظرية التعلم البنائي، وبعض الاستراتيجيات التدريسية المنبثقة عنها.

4-تضمين مناهج التربية الإسلامية نماذج تطبيقية لدروس تقوم على استراتيجيات النظرية البنائية؛ ليستفيد منها المعلمون في تدريسهم.

5-إجراء دراسات وبحوث أخرى؛ حول العوائق التي تواجه المعلمين في تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة، وأفكار نظرية التعلم البنائي، أو حول اتجاهات الطلبة وتقبلهم للمنحى البنائي في التعلم.

المراجع والمصادر:

-الخطيب، عمر(2007). أثر نموذج في التعليم البنائي في مادة الثقافة الإسلامية في التحصيل وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة، والاتجاهات لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية.

-الدراوشة، طليب(2007). أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية المعرفية البنائية في اكتساب مهارات القراءة والكتابة، لطلبة المرحلة الأساسية المتأخرين قرائيا في الأردن، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية.

-الرفاعي، محمد(2011). أثر استخدام استراتيجيات التدريس فوق المعرفية والبنائية للتعلم، في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية التفكير الاستقرائي، لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، رسالة دكتوراه ، جامعة عمان العربية.

-ريان، عادل(2011). مدى ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وعلاقتها بمعتقدات فاعليتهم التدريسية، مجلة جامعة القدس المفتوحة، المجلد(1)، العدد(24)، ص85-116.

-الزامل، محمد(2003). أثر تدريس العلوم باستخدام نموذج تعلم بنائي في تنمية التفكير والاتجاهات نحو العلوم، لدى طلبة المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك: إربد، الأردن.

-زيتون، حسن؛ وزيتون، كمال(2003). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ط/1، القاهرة، مصر: عالم الكتب.

-السليم، ملاك(2004). فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم، وأثره في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والجيوكيميائية، لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض، مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)، المجلد(16)، العدد(2)، ص687-766.

-الظفيري، ناجي(2005). أثر تدريس وفق نموذج التعليم البنائي في اكتساب المفاهيم العلمية وعمليات العلم في مادة العلوم، لطلاب المرحلة المتوسطة في الكويت، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية: الأردن.

-الغافري، علي(2004). أثر نموذج التعلم البنائي(CLM) على التحصيل في الكيمياء والتفكير الإبداعي، لدى طلبة الصف الحادي عشر من التعليم العام، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس: سلطنة عمان.

-القيسي، محمد(2010). درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية بالنظرية البنائية واستخدامهم لها في ضوء مقولاتـــها الأساسية في المملكة العربيـــة السعوديـــــة، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة: الأردن.

-اللزام، إبراهيم(2002). فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعليم العلوم وتعلمها بالمرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

-المومني، أحمد(2002). فاعلية المعلمين في تطبيق نموذج بنائي في تدريس العلوم للصف الثالث الأساسي في الأردن، مجلة دراسات(سلسلة العلوم الإنسانية)، المجلد(29)، العدد(1)، ص 23-35.

-الميهي، رجب(2003). أثر اختلاف نمط ممارسة الأنشطة التعليمية في نموذج تدريس مقترح، قائم على المستحدثات التكنولوية 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، المجلد(6)، العدد(3)، ص1-37.

-النمراوي، زياد(2004). مدى تقبل معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، للمنحى البنائي في تدريس الرياضيات، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية: عمان.

المصادر والمراجع الأجنبية:

-Abbott, M; Fouts, J(2003).Constructivist teaching and student achievement: The results of a school-level classroom observation study in Washington,Washington School Research Center. From: www.spu. constructivist edu/ wsrc/ html. (17/02/2012).

-Aydin, Sevgi, *et al*(2009).The contribution of constructivist instruction accompanied by concept mapping in enhancing pre-service chemistry teachers' conceptual understanding of Chemistry in the Laboratory Course, Journal of Science Education & Technology,vol.18,no.6,p.518-534.

-Denton, David(2012).Enhancing instruction through constructivism, cooperative learning, and cloud computing,techtrends: Linking Research & Practice to Improve Learning,vol.56,no.4,p.34-41.

-Erdogan, Ibrahim; Campbell, Todd(2008).Teacher questioning and interaction patterns in classrooms facilitated with differing levels of constructivist teaching practices, International Journal of Science Education,vol.30,no.14,p.1891–1914.

-Fagan, Melinda(2010).Social Construction Revisited: Epistemology and Scientific Practice, Philosophy of Science,vol.77,no.1,p.92-116.

-Fast, Gerald; Hankes, Judith(2010).Intentional Integration of Mathematics Content Instruction with Constructivist Pedagogy in Elementary Mathematics Education, School Science & Mathematics,vol.110,no.7,p.330-340.

-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,vol.50,no.2,p.149-156.

-Hanna,Robert(2008).On Constructivist Epistemology, Review of Metaphysics, vol.61, no.3, p.658-662.

-Hollenbeck, James(2003).Using a constructivist strategy and STS methodology to teach science with the humanities. A paper presented to the third international conference on science, mathematics, and technology education, east London, south Africa. January 15-18, 2003, from: http:// scholar. google. com/ scholar? q=Using+a+constructivist+strategy+and+STSi=3O1wui7ym.

-Kaya, Erdogan(2012).A case study on constructivist Geography teaching based upon folk culture, E-Journal of New World Sciences Academy (NWSA), vol.7, no.1, p.79-98.

-Kotzee, Ben(2010).Seven posers in the constructivist classroom,London Review of Education,vol.8,no.2,p.177-187.

-Loewen, Susan(2006).Exceptional intellectual performance: a neo-Piagetian perspective, High Ability Studies,vol.17,no.2,p.159-181.

-Qiyun,Wang(2009).Designing a web-based constructivist learning environment, Interactive Learning Environments,vol.17,no.1,p.01-13.

-Ray, J(2001).Rural and urban teacher's understanding of teaching practices, Dissertation Abstract International,vol.61,no.2,p.46-64.

-Scott, Sheila(2012).Constructivist perspectives for developing and implementing lesson plans in General Music, General Music Today,vol.25,no.2,p.24-30.

-Shirvani, Hosin(2009).Does your elementary Mathematics methodology class correspond to constructivist epistemology? Journal of Instructional Psychology, vol.36,no.3,p.245-258.

-Sthapornnanon, Nunthaluxna;et al(2009).Social constructivist learning environment in an Online Professional Practice Course, American Journal of Pharmaceutical Education,vol.73,no.1,p.01-08.

-Tafrova-Grigorova; *et al*(2012).Science teachers attitudes towards constructivist environment: A Bulgarian case, Journal of Baltic Science Education, Vol.11, no. 2, p.184-193.

-Vogel-Walcutt;et al(2011).Cognitive load theory (VS). constructivist approaches: which best leads to efficient,deep learning ? Journal of Computer Assisted Learning,vol.27,no.2,p.133-145.

-Yang, Fang; Chang, Chun ;Hsu ,Ying (2008).Teacher views about constructivist instruction and personal epistemology: a national study in Taiwan, Educational Studies,vol.34,no.5,p.527-542.

-Yilmaz, Kaya(2008).Social studies teachers' views of learner-centered instruction, European Journal of Teacher Education,vol.31,no.1,p.35-53.