

الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء من منظور بنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات

د. إيمان محمد رضا التميمي
وزارة التربية والتعليم
المملكة الأردنية الهاشمية

د. صالح ذياب هندي
قسم المناهج و التدريس
كلية العلوم التربوية - الجامعة الهاشمية

الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء من منظور بنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات

د. إيمان محمد رضا التميمي
وزارة التربية والتعليم
المملكة الأردنية الهاشمية

د. صالح ذياب هندي
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية - الجامعة الهاشمية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي درجة تقدير الممارسات الصفية التدريسية عند معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة من منظور بنائي. تكونت عينة الدراسة من (٨٨) معلماً ومعلمة للتربية الإسلامية في محافظة الزرقاء. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانته وتحكيمها واستخراج دلالات الصدق والثبات لها بالطرق العلمية المعهودة. وكشفت الدراسة عن النتائج التالية:

- ١- أن مجال تنفيذ التدريس قد احتل المرتبة الأولى بين مجالات الدراسة عند جميع الفئات، يليها التخطيط للتدريس، ثم الإدارة الصفية، وأخيراً تقوم التدريس.
- ٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات الصفية التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية تعزى للتفاعل بين الجنس والخبرة.
- ٣- وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والخبرة.

الكلمات المفتاحية: الممارسات الصفية التدريسية، المرحلة الثانوية، معلمي التربية الإسلامية، التربية الإسلامية، التصورات البنائية.

Classroom Teaching Practices of Islamic Education Teachers in the Secondary Stage in Zarka Governorate from Constructive Perspective and Their Relation with Some Variables

Dr. Saleh D. Hindi

Dept. of Curriculum and Instruction
Hashemite University

Dr. Eman M. Al-Tamimi

Ministry of Education
The Hashemite kingdom of Jordan

Abstract

The aim of this study is to investigate the degree of classroom teaching practices of Islamic education teachers in the secondary stage in public schools and its relation with the variables of experience and gender from constructive perspective.

The study sample consisted of (88) male and female teachers chosen from the teachers of Islamic education in Zarka governorate. A questionnaire was designed; its validity and reliability were proven.

The study has revealed the following results:-

1. The domain of implementing teaching has occupied the first position among the domains for all groups, then comes planning for teaching at secondly stage. The third one is classroom management, and finally, teaching evaluation.
2. There were statistically significant differences in the classroom practices of the teachers of Islamic education in secondary stages due to interaction between the variables of gender and experience.
3. There were no statistically significant differences in the class room teaching practices of the Islamic education teachers of secondary stage due to gender and experience.

Key words: Classroom teaching practices, secondary schools, Islamic education in the secondary schools, Islamic education, constructive perspective.

الممارسات الصفية التدريسية لعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء من منظور بنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات

د. إيمان محمد رضا التميمي
وزارة التربية والتعليم
المملكة الأردنية الهاشمية

د. صالح ذياب هندي
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية - الجامعة الهاشمية

المقدمة

يعد دور المعلم حجر الأساس في العملية التربوية، وهو من أهم العوامل التي يتوقف عليها نجاح هذه العملية في تحقيق أهدافها بتنظيم بيئة تعليمية صفية تساعد على إيجاد تعليم أفضل لدى المتعلمين. ونجاح المعلم في أداء مهامه يستدعي تمكنه من المهارات التدريسية المطلوبة لتنظيم وإدارة المواقف الصفية. ولهذا لم يعد التعليم كما يقول أبو دلبوح (٢٠٠٢، ص ١٥٥) "يعتمد فقط على حفظ مادة الاختصاص وما تحتويه من حقائق ومفاهيم بل يتجاوز ذلك إلى مدى تطبيقها".

ويؤكد كثير من المربين والباحثين التربويين من مثل برونر Bruner وروبونسون وأوزيل Ausubel & Robinson على أهمية دور المعلم في نجاح عملية التعليم الصفوي. ويتأثر هذا الدور بشخصية المعلم ودفاعيته ومعرفته المتعمقة بالمادة، وقدراته على تنظيم بيئة تعليمية مناسبة (زيتون، ٢٠٠٧، ص ٤٠).

وقد ذكر لينج وينج ونج (Leung & Ying Wong, 2005) أن هناك خمسة اعتبارات للممارسات التدريسية الجيدة وهي: اعتبارات مفاهيمية لها علاقة بالتدريس والمناهج والعلاقة بينهما، واعتبارات سياسية وفعالية وأميريقية وقيمة تزود المعلمين بالأمور التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار في تصميم وتنفيذ المنهاج. كما أكد على شخصية المعلم في التأثير على ممارسات التدريس من حيث امتلاكه للأخلاقيات كالتواضع، التشجيع، النزاهة، تفتح العقل، الحماسة، العدالة، والقدرة على التخيل.

ويشير ريد (Raid, 1999) إلى أن الممارسات الصفية تتطلب من المعلم معرفة تامة بالمناهج وأيدولوجياتها، وطرق التدريس، والطالب وكيفية التعامل معه، ومعرفة عميقة بالمحتوى، وطرق التقويم واتساق المحتوى وبيئات التعلم مع حاجات الطلاب لتحقيق تعلم فعال.

ويرى روس (Ross, 2000) أن الممارسات التعليمية للمعلم تكون مبنية على أيديولوجيات محكمة تؤثر بطريقة مباشرة وغير مباشرة على ممارساته التعليمية في غرفة الصف، ويتفق كيلي (Kelly, 2004) مع روس في أن هناك عدة أيديولوجيات تغلف المناهج وتؤثر في تكوينها، وبالتالي فإن ذلك ينعكس مباشرة على الغرفة الصفية وطرق تدريس المعلمين وممارساتهم التعليمية. وتعكس هذه الأيديولوجيات نظريات التعلم التي تستند إليها النماذج المتبعة في المواقف الصفية وما تنطوي عليه من ممارسات تدريسية مختلفة. ومن هذه النظريات النظرية السلوكية والمعرفية والبنائية.

إن ممارسات المعلم التعليمية التي تحقق تعليماً فعالاً كما يرى الباحثون هي وضوح التدريس، معرفة المحتوى، التنوع في التدريس، تبليغ الطلبة نواحي التعلم المتوقعة، والاستفادة من المصادر المختلفة كالكتب والمجلات، والعلم بمبادئ التعلم والنمو للطلاب وإظهار الحماسة لديهم (Reinhart & Beach, 1997).

وتندرج هذه الممارسات الصفية للمعلمين ضمن نظرية متكاملة هي البنائية (Constructivism) ويشير هذا المصطلح إلى فكرة أن كل متعلم يبني المعاني المختلفة إما فردياً أو جمعياً. وأن عملية بناء المعاني هي عملية التعلم، وللمعلم دور في تصميم بيئة التعلم التي تحفز المتعلم على بناء المعرفة وفقاً لحاجاته وقدراته. ويتمثل دور المعلم وفق النظرية البنائية في إنتاج متعلمين مستقلين بدلاً من نقل المعرفة. أما تدريسه فيقوم على تصميم المهمات التعليمية وحل المشكلات وتنفيذ المشروعات، وإتاحة الفرصة للطلبة للحوار معه ومع بعضهم، كما أنه يوظف عدداً كبيراً من الاستراتيجيات التي تدعم الفهم الفردي للطلبة عندما ينخرطون في حل المشكلات (الوهر، ٢٠٠٢، ص ٩٧-٩٦).

وذكر اليتون (Aleton, 1997) بأن نموذج التعلم البنائي يمتاز بعدة ميزات منها: أنه يجعل التعلم محور العملية التعليمية من خلال تفعيل دوره، فالمتعلم يكتشف ويبحث وينفذ الأنشطة، كما يتيح للمتعلم فرصة المناقشة والحوار مع زملائه المتعلمين أو مع المعلم مما يساعد على نمو لغة الحوار السليمة لديه وجعله نشطاً. ويربط بين العلم والتكنولوجيا ما يعطي المتعلمين فرصة لرؤية أهمية العلم بالنسبة للمجتمع ودوره في حل مشكلاته. ويجعل المتعلمين يفكرون بطريقة علمية وهذا يساعد على تنمية التفكير العلمي لديهم. كما يتيح للمتعلمين الفرصة للتفكير في أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة مما يشجع على استخدام التفكير الإبداعي وبالتالي تنميته لدى الطلبة. ويشجع على التعلم في مجموعات والتعلم التعاوني ويساعد بذلك على تنمية روح التعاون وروح الفريق الواحد

لدى المتعلمين.

وترتكز البنائية على عدد من المبادئ الأساسية هي: معرفة المتعلم السابقة هي محور الارتكاز في عملية التعلم كون الفرد يبني معرفته في ضوء خبراته السابقة، المتعلم يبني معنى لما يتعلمه بنفسه بناءً ذاتياً، التعلم لا يحدث ما لم يحدث تغييراً في بنية الفرد المعرفية حيث يعاد تنظيم الأفكار عند دخول معلومات جديدة، التعلم يحدث على أفضل وجه عندما يواجه مشكلة أو مهمة حقيقية وواقعية، وأن المتعلم لا يبني معرفته بمعزل عن الآخرين بل بالتفاوض الاجتماعي معهم (زيتون، ٢٠٠٧، ص ٤٤-٤٥).

وما جدر الإشارة إليه أن البنائية نظرية في التعلم وليست نظرية في التدريس، وبالتالي لم تقدم استراتيجيات تدريسية معينة في حد ذاتها، إلا أنها قدمت معايير للتدريس الفعال. كما وضعت المربين أمام تحديات تتعلق بترجمة الأفكار المنبثقة منها إلى نظرية في التدريس تتضمن أسئلة حول أدوار المعلم والمتعلم المتغيرة والمناسبة لمساعدة الطلبة كمتعلمين على بناء معارفهم، وتنمية مهاراته المتعلقة بالعمل الذاتي والتعاون مع الآخرين من أجل التعلم، وقد فرضت البنائية فلسفة جديدة في التعلم والتعليم مما أدى إلى تغيير في أدوار المعلمين والمتعلمين، وتطلب منهم تأدية الدور الأساسي المتمثل في تيسير وتسهيل المعرفة وتشجيع الطلبة المتعلمين على بنائها (الوهر، ٢٠٠٢، ص ٩٤؛ زيتون، ٢٠٠٧، ص ٦١)، لذا فإن معلمي التربية الإسلامية مطالبون بتصميم وتبني استراتيجيات وطرائق ونماذج تدريسية تتسق وهذه المسلمات لتحقيق أهداف التعليم البنائي المتمثل في حل المشكلات، والتفكير الناقد، والاحتفاظ بالمعرفة والفهم، وبناءً على ذلك، يجب على المعلم البنائي القيام بأدوار مطلوبة في استراتيجيات التدريس (تخطيطاً وتنفيذاً) وفقاً للبنائية والتعلم البنائي التي تقود عمل المعلم وتوجهه.

وبالرغم من ذلك فإن السائد في الأوساط التربوية في الوقت الحاضر هو استخدام متزايد للنظرية السلوكية فكثير من علماء النفس المعرفيين والتربويين يؤكدون أن المنحى السلوكي سيطر على الأوساط التعليمية، حيث يرى السلوكيون أن التعليم والتعلم الصفّي هي سلوكيات تتطلب من المعلم أن يعطي مجموعة من المثيرات والمعززات كي يتمكن هؤلاء الطلبة من تقليد الاستجابة المناسبة، فهذه النظرية تعد ناجحة إذا كان الهدف هو إعادة تكرار للسلوك الظاهر، أما إذا كان الهدف أن يتمكن الطلبة من الفهم وتطبيق المعلومات الجديدة فإن المنحى السلوكي غير ناجح لأنه خال من أي نموذج يقود للفهم، لذلك على المعلمين أن يشجعوا الطلبة على إنتاج التفسيرات البديلة للظواهر، وفحصها، وحتى يكونوا

بنائين بهذا المعنى يجب أن يعطوا اهتماماً كبيراً جداً للمفاهيم التي يحملها طلبتهم (المومني، ٢٠٠٢، ص ٢٥).

إن التحول من النظرية السلوكية التي تؤكد أن يكون للطلبة المتعلمين أهداف محددة ومرتبطة بسلوك قابل للملاحظة والقياس إلى النظرية المعرفية التي تؤكد ما يجري داخل عقل المتعلم وعلى العوامل المتداخلة التي تؤثر في سلوكه، إلى النظرية البنائية (كتطوير لأفكار النظرية المعرفية) التي تؤكد بناء الطالب (المتعلم) لمعرفته بنفسه وتوظيفها ما يجعل تعلمه ذا معنى؛ كل ذلك أدى بالانتقال من تبني السلوكية إلى تبني البنائية في التعلم؛ وترتب على ذلك تحولات وتوجهات مهمة في المناهج واستراتيجيات تدريسها من بينها أن أصبح للمعلم أدواراً جديدة ومتجددة وفقاً للتعليم البنائي يمارس أدواراً عدة من بينها: منظم للبيئة التعليمية البنائية، وموفر لمصادر التعلم المختلفة من أدوات وأجهزة ومواد تعليمية مكتوبة والإلكترونية مختلفة، ومشارك في عملية إدارة التعلم وتقييمه تقييماً حقيقياً وواقعياً (زيتون، ٢٠٠٧، ص ٥٣-٥٤).

وبالنظر إلى واقع ممارسات المعلمين نلاحظ تبايناً من معلم لآخر فما هو سبب ذلك؟ تعزو الكثير من الدراسات ذلك إلى عدد من المتغيرات مثل جنس المعلم والخبرة التي لها أثرها في هذا التباين، ومن هذه الدراسات دراسة (القضاة، ١٩٩٧) التي توصلت إلى أن المعلمات ذوات الخبرة العالية لديهن نتائج تحصيلية أعلى لطلباتهن. ودراسة (أبو دلبوح، ٢٠٠٢) التي أظهرت أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية لصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة.

لقد أورد الأدب التربوي المكتوب عديداً من الدراسات والبحوث التي تناولت وصفاً لممارسات المعلمين التدريسية وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل الجنس والخبرة، فقد أجرى الكخن ويحيى (١٩٩٢) دراسة هدفت التعرف إلى أساليب المعلمين المستخدمة في تعليم مهارات اللغة العربية للطلاب الضعاف في الصفوف الابتدائية العليا وعلاقتها بالجنس والتخصص والخبرة، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٠) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية في مديرية عمان الكبرى لعام ١٩٨٨\١٩٨٩م في الأردن، وأداتها استبانة أعدها الباحثان. توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة من أبرزها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات ممارسات المعلمين للأساليب المستخدمة تعزى إلى عامل الجنس لصالح المعلمات والتخصص لصالح المعلمين وتفاعلهما معاً. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة وذلك أن الخبرة الطويلة في التعليم قد لا يكون لها أثر إيجابي في حماس المعلمين ورغبتهم في معالجة ضعف الطلبة اللغوي.

وقام دبراني (١٩٩٣) بدراسة هدفت التعرف إلى درجة كفاية الممارسات التربوية لعلمي المدارس الثانوية الحكومية لمحافظة عمان الكبرى كما يراها الطلبة وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص والتحصيل؛ وإلى معرفة ما إذا كان هنالك أثر للتفاعلات الثنائية والثلاثية لهذه المتغيرات على مجالات الدراسة. تكوّنت عينة الدراسة من (٩٥٣) طالباً وطالبة. ولجمع المعلومات طور الباحث استبانة مكونة من (٧٥) فقرة تقيس درجة ممارسة المعلمين لعشر مجالات تدريسية مختلفة. وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي: إنّ الطلبة قيّموا درجة ممارسة معلمهم بدرجة عالية على سبعة مجالات وبدرجة متوسطة على ثلاث منها. وأنه لا توجد فروق دالة بين متوسطات إجابات الطلبة تعزى للجنس على مجالات إثارة الدافعية وتشويق الطلبة، وتقبل الطلبة، ومراعاة الفروق بينهم، والاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف. ووجود فروق دالة بين متوسطات إجابات الطلبة لصالح الإناث على سبعة مجالات من مجالات الدراسة ووجود فروق دالة بين متوسطات إجابات الطلبة تعزى للتخصص على ثلاثة مجالات هي: تنوع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفية.

وأجرى القضاة (١٩٩٧) دراسة هدفت تقصي أثر الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التعليمية في تحصيل طلبة الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى في مبحث اللغة العربية في الأردن. حيث إن التحصيل مؤثر من مؤشرات نجاح الممارسات الصفية التدريسية، ودلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى جنس المعلم لصالح الإناث والخبرة العالية، ووجود فروق دالة إحصائياً لتفاعل الجنس والخبرة لصالح التلاميذ من يدرسه معلمون ومعلمات خيرتهم عالية.

وقام سكيب وزملائه (Schempp, et al., 1998) بدراسة هدفت التأكد من أثر خبرة المعلم في معرفة الموضوع والمحتوى. حيث تم إجراء مقابلات مع (١٠) معلمين لمادة التربية البدنية في الولايات المتحدة الأمريكية. ركزت على خلفية المعلم في المبحث الدراسي ومدى تأقلمه مع موضوعين من المحتوى وفهمه للتخطيط أو التحضير للدرس والتدريس. وخبراته في تعليم هذين الموضوعين. أشارت النتائج إلى أن المعلمين من ذوي الخبرة كان لديهم فهمٌ أعمق للمبادئ حسب أولوياتها المرتبة وكانوا يمتلكون قدرة أفضل على ربط المواضيع بالنظام العام وكان طلابهم أفضل في فهم الموضوع وكان هؤلاء المعلمون أفضل في تحديد المشكلة لدى الطلاب وهؤلاء الخبراء من المعلمين كانوا أفضل في وصف سلسلة من العروض والمناظرات والنماذج لتلبية حاجات الطلاب والتغلب على صعوباتهم.

وأجرى ليدرمان (Lederman, 1999) دراسة هدفت التحقق من العلاقة بين فهم المعلمين

لطبيعة العلم والممارسات الصفية وتحديد العوامل التي تسير أو تعيق هذه العلاقة. تكونت عينة الدراسة من (5) مدرسين للبيولوجيا في مدارس ثانوية في جنوب كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية. تتراوح خبراتهم بين (1) - (15) عام. تم جمع بيانات الدراسة من مصادر متعددة منها: الملاحظة الصفية، الاستبانة المفتوحة، المقابلات، الخطط والمواد التعليمية. أظهرت نتائج الدراسة أن مفاهيم وأفكار المعلمين لطبيعة العلم ليست ذات تأثير مهم على الممارسات الصفية. كما أظهرت أهمية حاسمة لمستوى خبرة المعلمين، وتصورات الطلبة. حيث أن النتائج تترتب عليها آثار مهمة لتدريب المعلمين والتنفيذ الناجح للإصلاحات.

وقام أبو دلجوح (2002) بدراسة هدفت استقصاء آراء معلمي التربية الرياضية لمبادئ التدريس الفعال في التربية الرياضية في المدارس التابعة لمديريات تربية اربد الأولى والثانية ولواء الرمثا والكورة للعام الدراسي 2002\1999م ومدى تأثيرها على العملية التدريسية. تكونت عينة الدراسة من معلمي التربية الرياضية في تلك المديريات البالغ عددهم (199) معلماً ومعلمة. كما تم استخدام استبانة مكونة من (64) فقرة موزعة على ستة مجالات. فأظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة (11 سنة فأكثر) أكثر من المعلمين ذوي الخبرة القصيرة خاصة في مجال إدارة الصف والتفاعل الصفّي. أما فيما يتعلق بالنتائج المتعلقة بالفروق بين تقديرات معلمي التربية الرياضية لممارستهم لمبادئ التدريس الفعال حسب متغير الجنس أظهرت النتائج بأنه ليس هناك أثر واضح يعود لمتغير الجنس.

وأجرى مسمار (2002) دراسة هدفت تقويم واقع الممارسات التدريسية الفعلية لمدرسي التربية الرياضية في صفوف المرحلة الابتدائية بدولة قطر كما يقدرونها بأنفسهم من خلال استجاباتهم على أداة الدراسة وفقاً لتغيرات نوع المدرسة وجنس المعلم ومؤهلته العلمي وسنوات خبرته التدريسية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين الذين لديهم خبرات تراكمية في التدريس تزيد عن عشر سنوات، أما فيما يتعلق بمتغير الجنس فقد أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق معنوية أيضاً على جميع محاور الدراسة إلا في محور الإدارة. حيث أظهر المعلمون تفوقاً في استجاباتهم مقارنة مع المعلمات.

وقام عقل (2002) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في محافظة نابلس في فلسطين لمبادئ التدريس الفعال. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية، بلغ عددهم (46) معلماً ومعلمة. استخدمت الدراسة الاستبانة اشتملت على (37) فقرة موزعة على خمسة مجالات تضمنت مبادئ

التدريس الفعال. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المجالات ممارسة من قبل المعلمين كانت إدارة الصفوف، والأداء، والقدرة التعليمية. بينما كان مجالاً التقويم، والتطوير المهني أقل المجالات ممارسة. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة ممارسة التدريس الفعال تبعاً لمتغير الجنس لصالح المعلمات. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة التدريس الفعال تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة التدريس الفعال تبعاً لمتغير الخبرة.

وأجرت السليم (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية ونماذجها التدريسية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم في الرياض وأثر تلك الممارسات التدريسية في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط. تكونت عينة الدراسة من جميع معلمات العلوم الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية للبنات للعام الدراسي ٢٠٠١ وبلغ عددهن (١٢) معلمة، كما تكونت من طالبات الصف الأول المتوسط في مدرستين من مدارس مدينة الرياض تم اختيارهما بطريقة عشوائية وبلغ عدد الطالبات (٢٤٠) طالبة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المعلمات قبلياً وبعدياً في بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية البنائية لصالح التطبيق البعدي- فاعلة النموذج المقترح في تنمية الممارسات التدريسية البنائية لدى معلمات العلوم- فاعلية الممارسات التدريسية البنائية في تعديل التصورات البديلة حول مفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

وقام يونال واكبينار (Unal & Akpinar, 2006) بدراسة كان الهدف الرئيس منها هو تحديد ما إذا كانت سلوكيات وأفكار معلم العلوم للصفوف الابتدائية بنائية أم لا. وقد أجرى البحث على أساس نوعي استخدم فيه الملاحظة والمقابلة الأولية مع معلمي العلوم في تركيا. تبين هذه الدراسة أنه على الرغم من أن المعلمين يستطيعون التعبير عن بيئات تعلمهم بأنها بنائية إلا أن سلوكياتهم في غرفة الصف ليس لها مزايا بنائية. علاوة على ذلك فإن نصف معلمي العلوم تقريباً لا فكرة لديهم عن المعرفة المسبقة وتقييم الطالب كعناصر أساسية للتعلم وللتعليم البنائي. عند مقارنة آراء معلمي العلوم والذين تتراوح خبرتهم بين (٥-١، ٦-١٠، ١١-١٥، ١٦ فأكثر) عن بيئة التعلم وفقاً لخبراتهم وجد أن معظم المعلمين لديهم آراء تتراوح بين الطرق البنائية والتقليدية. وقد أشارت ملاحظات من داخل غرفة الصف أنه لا يوجد معلم من المعلمين يتسم بالبنائية وأنهم على الأغلب تقليديون.

في نفس الوقت فإن سلوكيات معلمي العلوم لا تختلف على نحو ملحوظ فيما يتعلق بخبراتهم مع وجود فارق بسيط لصالح الذين تتراوح خبراتهم بين (سنة ١٦- فأكثر).

وأجرى اكسو وزملاؤه (Aksu, et al., 2008) دراسة هدفت التعرف إلى وجهات نظر طلبة الجامعات حول الممارسات والسلوكيات والمواقف الصفية لعضو هيئة التدريس وقياس ممارسات التقييم الصفية. وتكونت عينة الدراسة من ٦٤٢ طالباً وطالبة منهم (٢٩٩) طالباً و(٣٤٣) طالبة من الذين حضروا برنامج من (١ برنامجاً في البكالوريوس في جامعة انونو ومالانبا بتركيا. أما أداة الدراسة فهي استبانة تم تطويرها من قبل الباحث. وأظهرت نتائج الدراسة: إن ممارسات التدريس والسلوكيات والمواقف الصفية لعضو هيئة التدريس وقياس وتقييم الممارسات هي سلبية بشكل عام. وأن المعلمين لا يبدون تعاطفاً أكبر مع الطلبة. ولا يتخذون مواقف ديمقراطية معهم بشكل عام. وأن وجهات النظر اختلفت وفقاً لمستوى الصف، البرنامج، ونوع البرنامج (مسائي/صباحي).

وقام الأحبابي ومحمود (٢٠٠٩) بدراسة هدفت التعرف إلى مدى تطبيق مدرسي ومدرسات المرحلة الإعدادية في مدينة تكريت لمبادئ التدريس الفعال وعلاقة ذلك بكل من التخصص والجنس. وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) مدرساً ومدرسة بواقع (٢٥) مدرساً و(٢٥) مدرسة. واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة تضمنت (٤٤) فقرة موزعة على (٨) مجالات. وأظهرت نتائج الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى تطبيق العينة لمفاهيم التدريس الفعال والمتوسط الفرضي. وأن مدرسي ومدرسات العينة لا يمتلكون بعض مبادئ التدريس الفعال. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى تطبيق العينة لمبادئ التدريس الفعال ومتغيري الجنس والتخصص.

وبالنظر إلى خلفية الدراسة والدراسات السابقة يتبين أهمية موضوع الدراسة والحاجة إلى بحثه. وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في محاولتها الكشف عن أثر متغير الجنس في الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية كدراسة (الكخن ويحيى، ١٩٩٢؛ القضاة، ١٩٩٧؛ مسمار، ٢٠٠٢؛ أبو دلبوح، ٢٠٠٢؛ عقل، ٢٠٠٢). ومتغير الخبرة كدراسة (القضاة، ١٩٩٧؛ Schempp, et al., 1998؛ أبو دلبوح، ٢٠٠٢؛ مسمار، ٢٠٠٢؛ عقل، ٢٠٠٢؛ Unal & Akpinar, 2006).

كما تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الأداة المستخدمة وهي الاستبانة باستثناء دراسة (Schempp et al., 1998؛ Lederman.,1999؛ Unal & Akpinar, 2006) التي استخدمت الملاحظة والمقابلات. كما تتشابه الدراسة مع بعض الدراسات

السابقة في العينة المكونة من المعلمين والمعلمات باستثناء دراسة (ديراني، 1993) التي تكونت من طلبة المدارس. ودراسة (Aksu et al., 2008) التي تكونت من طلبة الجامعات. ومع أن الدراسة الحالية قد أفادت من الدراسات السابقة في تحقيق أهدافها إلا أنها اختلفت عنها في موضوعها ومنهجيتها. إذ لا توجد دراسة واحدة من الدراسات السابقة تناولت الممارسات الصفية في التربية الإسلامية؛ ومن هنا تبرز أهمية الدراسة وتميزها عن غيرها والحاجة إليها لسد النقص وتقديم المعلومات الخاصة بهذا الصدد.

مشكلة الدراسة

بعد تدريس مبحث التربية الإسلامية على جانب كبير من الأهمية، نظراً لدوره في بناء شخصية الطالب وتنمية مفاهيمه وقدراته العقلية، وتحسين اتجاهاته السلوكية، وتوظيف معارفه وخبراته السلوكية، وتطوير مهاراته العملية في الحوار والتعاون والاعتماد على الذات في تشكيل مفاهيم ومعاني ما يتعلمه. وبالرغم من هذه الأهمية، فإن هذا الموضوع لم ينل الاهتمام المطلوب من الباحثين وبخاصة من وجهة نظر بنائية. وقد شعر الباحثان بحكم تخصصهما أن الحاجة تستدعي القيام بدراسة علمية تتناول:

- الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء من منظور بنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن واقع الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية من منظور بنائي.
2. الكشف عن علاقة الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بكل من جنس المعلمين ومستوى خبراتهم.
3. تطوير الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بالوقوف على جوانب القوة وتعزيزها وتشخيص جوانب الضعف وعلاجها.
4. الكشف عن الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في ضوء ما تنتهي إليه هذه الدراسة من نتائج.

أسئلة الدراسة

تحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما الممارسات الصفية التدريسية التي يمارسها معلمو ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية من منظور بنائي؟
٢. ما مدى اختلاف الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية تبعاً لاختلاف متغيرات (الجنس: معلم/معلمة)، الخبرة التدريسية (قصيرة/متوسطة/ طويلة). التفاعل بين الجنس والخبرة التدريسية؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من أهمية أهدافها، ومن جدّة موضوعها في مجال تدريس التربية الإسلامية، لا سيما أنه - في حدود علم الباحثين- لا توجد دراسات سابقة بهذا الشأن. كما تزداد أهمية الدراسة في محاولتها التعرف إلى الممارسات الفعلية لمعلمي التربية الإسلامية ومدى تحقيق هؤلاء المعلمين لما هو متوقع منهم في العملية التعليمية التعلمية داخل الصف، وبذلك يتوقع لهذه الدراسة أن تفيد معلمي التربية الإسلامية في تحسين أدائهم التعليمي وتطوير ممارساتهم الصفية التدريسية من الممارسات التقليدية إلى الممارسات الصفية التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية، كما تفيد الطلبة بتحسين مستوى تعلمهم وبالتالي تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي والسلوكي على حد سواء. فضلاً عن ذلك يمكن أن تفيد تطلعات المشرفين التربويين للمبحث والإدارة المدرسية في تفعيل ممارسات العملية التعليمية لتحقيق الأهداف التربوية التي ينشدها المسؤولون والقادة التربويون في الأردن.

حدود الدراسة

تناول هذه الدراسة استقصاء أثر جنس المعلم وخبرته في التعليم وتأثيرها على الممارسات الصفية التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، لذا تقتصر هذه الدراسة على ما يأتي:

١. معلمو ومعلمات التربية الإسلامية الذين يدرسون صفوف الأول والثاني الثانوي الأكاديمي في مديرية تربية الزرقاء الأولى لعام ٢٠٠٩-٢٠١٠م دون غيرها من المسارات التعليمية.
٢. المدارس الثانوية الحكومية، وهي بذلك غير معنية بالبحث في المدارس الخاصة أو المدارس

التابعة للقوات المسلحة.

٣. أداة الدراسة وهي استبانة تم إعدادها من قبل الباحثين لرصد الممارسات الصفية التدريسية و لدراسة أثر الجنس والخبرة على تقدير الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.

٤. اقتصرت الدراسة على النظرية البنائية كمفهوم عام يركز على التعلم وليس على التدريس مع أن لها انعكاسات على التدريس وبذلك فهي غير معنية بتناول مراحلها الأربعة وهي التنشيط، والاستكشاف، والمشاركة، والتوسيع.

كما تتحدد الدراسة في قدرتها على تعميم نتائجها بطبيعة الأداة ومدى توفر درجة الصدق والثبات فيها، وعلى كفاية عينة الدراسة وتمثيلها للمجتمع الأصلي.

مصطلحات الدراسة

الممارسات الصفية التدريسية: ويقصد بها في هذه الدراسة مجموعة الأعمال التي يقوم بها المعلمون داخل الغرفة الصفية (تحديد الأهداف والتخطيط لها ونوع الأسئلة وطرق عرضها والتقويم وأساليب التدريس والأنشطة المصاحبة، وإدارة الصف في كيفية التعامل مع الطلاب، ومراقبتهم وتشجيعهم والإشراف على أنشطتهم).

الخبرة التدريسية: ويقصد بها السنوات التدريسية التي أمضاها المعلم في غرفة الصف من بداية العام الدراسي وحتى انتهائه، كما تحدها وزارة التربية والتعليم، وتم تقسيمها في هذه الدراسة إلى ثلاثة مستويات:

١. خبرة قصيرة: - أربع سنوات فما دون.

٢. خبرة متوسطة: - خمس سنوات إلى تسع سنوات.

٣. خبرة طويلة: - أعلى من تسع سنوات.

مرحلة التعليم الثانوي: ويقصد بها في هذه الدراسة المرحلة التي تضم الصفوف الثانوية (الأول والثاني الثانوي) وتكون أعمار الطلبة فيها بشكل إجمالي ما بين (١٧-١٨) سنة. **النظرية البنائية:** نظرية تقوم على اعتبار أن التعلم لا يتم عن طريق النقل الآلي للمعرفة من المعلم إلى المتعلم، وإنما عن طريق بناء التعلم معنى ما يتعلمه بنفسه بناء على خبراته ومعرفته السابقة.

معلم التربية الإسلامية: المعلم الذي يدرس مادة التربية الإسلامية في مديرية تربية الزرقاء الأولى في محافظة الزرقاء للصفوف الأول والثاني الثانوي للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة النهج الوصفي التحليلي نظراً لملاءمته طبيعة الدراسة باستخدام أداة الدراسة لاستقصاء الممارسات الصفية التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء من منظور بنائي. وتحديد أثر المتغيرات المستقلة للدراسة (الجنس والخبرة) في تقدير معلمي ومعلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في كل مجال من مجالاتها الأربعة، وعلى المجالات كلها مجتمعة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة وعينتها من جميع معلمي ومعلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الأولى في محافظة الزرقاء من يدرسون في العام الدراسي ٢٠١٠\٢٠٠٩م والبالغ عددهم (٨٨) معلماً ومعلمة وفقاً للإحصاءات التربوية الرسمية يتوزعون على (٣٢) مدرسة ثانوية، وبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب الجنس والخبرة في التدريس.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والخبرة

المجموع	أكثر من ٩ سنوات	٩-٥ سنوات	٤ سنوات فأقل	الخبرة الجنس
٤٥	٢٤	١٤	٧	معلم
٤٣	٢١	١٢	١٠	معلمة
٨٨	٤٥	٢٦	١٧	المجموع

أداة الدراسة

قام الباحثان ببناء أداة الدراسة لقياس الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية. واتبعت الخطوات الآتية في بنائها:

١. مراجعة الأدب التربوي السابق المتصل بموضوع الدراسة لتحديد الممارسات التي يجب على معلمي التربية الإسلامية اتباعها. وقد تمت الاستفادة من الأدوات التي تضمنتها بعض المؤتمرات التربوية (مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين، ٢٠٠٦) والإفادة كذلك من منطلقات التطوير التربوي المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم، ومن ملاحظات معلمي التربية الإسلامية والمشرفين التربويين والكتب المتخصصة ذات العلاقة.

٢. تصميم فقرات الاستبانة وتوزيعها على أربعة مجالات رئيسة تشمل عملية التدريس الصفية وهي:

- المجال الأول: التخطيط للتدريس وتكون من (ثمانية فقرات).
- المجال الثاني: الإدارة الصفية وتكون من (سبع فقرات).
- المجال الثالث: تنفيذ التدريس وتكون من (تسع فقرات).
- المجال الرابع: تقويم التدريس وتكون من (ست فقرات).

اشتملت الأداة في صورتها الأولية على (٣٤) فقرة تعكس الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية وتم تقدير إجابات أفراد الدراسة على مقياس خماسي متدرج وفق طريقة (ليكرت) على النحو الآتي: دائماً (خمس درجات)، غالباً (أربع درجات)، أحياناً (ثلاث درجات)، نادراً (درجتان)، مطلقاً (درجة واحدة). وصنفت فقرات الاستبانة في فئات حسب المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة في ضوء المعيار الآتي بعد حكيمه وإقراره من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج: درجة كبيرة ١٨، ٣-٥، درجة متوسطة ٣٤، ٢-١٧، ٣، درجة قليلة ٢، ١-٣.

صدق الاستبانة

تم التحقق من صدق الاستبانة وسلامتها اللغوية من خلال عرضها على لجنة من المحكمين وعددهم (٩) من ذوي الاختصاص التربوي والنفسي في الجامعة الهاشمية والزرقاء الخاصة ومشرفي وزارة التربية والتعليم، وقد أقر المحكمون سلامة الاستبانة ومناسبتها لغايات الدراسة، ورأوا حذف أربع فقرات، وإعادة تصنيف بعض الفقرات في المجال الذي يناسبها، وعلى ضوء ذلك جرى حذف الفقرات الأربع وتعديل تصنيف هذه الفقرات، ووضعها في المجال الذي يناسبها، وبذلك استقرت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (٣٠) فقرة كما يشير إلى ذلك الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

توزيع فقرات الاستبانة على مجالاتها

المجال	طبيعة المجال	أرقام الفقرات	عددها
١	التخطيط للتدريس	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨	٨
٢	الإدارة الصفية	٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥	٧
٣	تنفيذ التدريس	١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤	٩
٤	تقويم التدريس	٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠	٦
	المجموع		٣٠

ثبات الاستبانة

للتحقق من ثبات الاستبانة استخدمت معادلة كرونباخ الفا (Cronbachs Alfa) في حساب درجات الاتساق الداخلي للاستبانة على كل مجال من مجالاتها. وعلى المجالات ككل كما يظهر الجدول رقم (٣) وذلك بتطبيقها على عينة من المعلمين والمعلمات من غير عينة الدراسة. وقد بلغ معامل الاتساق أو معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠,٩١٨) وهي نسبة عالية وكافية لأغراض الدراسة، وبعد إجراء عملية تصديق الاستبانة وحساب ثباتها أصبحت جاهزة للتطبيق، واستقرت في شكلها النهائي كما يظهر ملحق (١).

الجدول رقم (٣)
معامل الاتساق الداخلي أو الثبات لكل مجال من مجالات
الاستبانة وعلى كل المجالات مجتمعة

الرقم	اسم المجال	معامل الثبات
١	التخطيط للتدريس	٠,٨٧٩
٢	الإدارة الصفية	٠,٥٥٢
٣	تنفيذ التدريس	٠,٧٣٨
٤	تقويم التدريس	٠,٧١٦
	معامل الثبات الكلي	٠,٩١٨

الأساليب الإحصائية

لاستخراج نتائج الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما استخدم اختبار تحليل التباين الثنائي ذي التصميم (٢x٣) لقياس أثر الجنس والخبرة كمتغيرين مستقلين، والتفاعل بين الجنس والخبرة على تقدير المعلمين لدرجة استخدام الممارسات التدريسية الصفية كمتغير تابع للدراسة، عن طريق الحاسوب باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS).

عرض النتائج ومناقشتها أولاً: عرض نتائج السؤال الأول

نص هذا السؤال على: ما الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية من منظور بنائي؟
للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لممارساتهم الصفية التدريسية

على فقرات الاستبانة وعلى المجالات ككل ثم حولت إلى رتب جرى ترتيبها تنازلياً لتحديد درجة الأهمية التي يوليها المعلمون والمعلمات لكل ممارسة تدريسية صافية وفقاً للمعيار المستخدم في البحث على المجالات الأربعة للاستبانة كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير المعلمين والمعلمات للممارسات الصفية التدريسية على فقرات مجالات الاستبانة

رقم المجال	الفقرات	المعلمون			المعلمات			المعلمون والمعلمات		
		التوسيط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التوسيط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التوسيط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
أولاً: مجال التخطيط للتدريس										
١	أصمم خطة تدريسية مستوفية العناصر في ضوء النتائج التعليمية لمبحث التربية الإسلامية	٤,٢٠	٠,٩١٩٠	١	٤,٦٩	٠,٥١٣	١	٤,٤٤	٠,٧٨٥	١
٢	أراعي مبادئ تعلم الطلبة ومراحلهم النمائية في تدريسي	٤,١٥	٠,٨٥١	٢	٤,٣٠	٠,٨٣١	٢	٤,٢٢	٠,٨٤٠	٢
٣	أوظف مصادر التعلم المتاحة في المدرسة والمجتمع في تدريسي	٤,١١	٠,٨٠٤	٤	٣,٨١	٠,٦٦٣	٦	٣,٩٦	٠,٧٤٩	٦
٤	أختار استراتيجيات التدريس الملائمة لحاجات وطبيعة تعلم الطلبة	٤,١٣	٠,٧٥٦	٣	٤,٢٣	٠,٦٤٨	٣	٤,١٨	٠,٧٠٣	٣
٥	أصمم أنشطة تعليمية تحفز الطلبة على التعلم والمشاركة	٣,٨٤	٠,٩٢٨	٦	٣,٦٢	٠,٨٧٣	٧	٣,٧٣	٠,٩٠٣	٧
٦	أركز في تخطيطي للدروس على النتائج المعرفية دون غيرها	٣,٧١	٠,٩٩١	٨	٣,١٨	١,٠٩	٨	٣,٤٥	١,٠٧	٨
٧	أحل المادة العلمية المراد تدريسها لاستخراج أهداف سلوكية	٣,٨٤	٠,٨٥١	٦	٤,١٣	٠,٨٠٤	٤	٣,٩٨	٠,٨٣٧	٥
٨	أتأكد من مناسبة الوسيلة التعليمية قبل استخدامها في الصف	٤	٠,٨٧٩	٥	٤,٠٢	٠,٨٥٨	٥	٤,٠١	٠,٨٦٤	٤
ثانياً: مجال الإدارة الصفية										
٩	أحرص على توفير بيئة صفية يسودها الاحترام والتعاون	٤,٣٥	٠,٨٨٣	٣	٤,٦٢	٠,٦١٨	١	٤,٤٨	٧٧٣٠	٣
١٠	أعامل الطلبة المشاغبين بقسوة	٣,٤٨	١,١٠	٦	٢,٢٥	٠,٩٧٨	٦	٢,٨٨	١,٢٠	٦
١١	أركز اهتمامي على الطلبة المتفوقين دون غيرهم	٣,١٥	١,١٦	٧	١,٨٨	٠,٩٣١	٧	٢,٥٣	١,٢٣	٧
١٢	أستخدم أساليب متنوعة في تعزيز مبادرات الطلبة واستجاباتهم الصحيحة	٤,٠٨	٠,٧٦٣	٥	٤,٠٦	٠,٥٩٣	٤	٤,٠٧	٠,٦٨١	٤
١٣	أعزز الإجابة الصحيحة للطلاب مادياً ومعنوياً	٤,٢٨	٠,٧٥٧	٤	٣,٧٢	٠,٩٣٤	٥	٤,٠١	٠,٨٩٠	٥
١٤	أحرص أن أكون قدوة للطلبة في كل ما يصدر عني	٤,٦٦	٦٠٣	١	٤,٦٢	٠,٦١٨	١	٤,٦٤	٠,٦٠٧	١
١٥	ألتزم بمواعيد الحصة عند بدايتها وعند انتهائها	٤,٦٦	٠,٥٦٤	١	٤,٦٢	٠,٥٧١	١	٤,٦٤	٠,٥٦٨	١
ثالثاً: مجال تنفيذ التدريس										
١٦	أنمي روح العمل الجماعي التعاوني لدى طلابي	٤,١٧	٠,٦٤٩	٢	٤,٤٤	٠,٥٨٩	١	٤,٣٠	٠,٦٣١	١
١٧	أتيح للمتعلم حرية كاملة للتعبير عن آرائه في القضايا التعليمية	٤,٢٤	٠,٧٤٣	١	٤,٣٧	٠,٧٢٤	٢	٤,٣٠	٠,٧٣٢	١

تابع الجدول رقم (٤)

رقم المجال	الفقرات	المعلمون			المعلمات			المعلمون والمعلمات		
		الرتبية	الاجتراف	التوسط الحسابي	الرتبية	الاجتراف	التوسط الحسابي	الرتبية	الاجتراف	التوسط الحسابي
١٨	أعتمد في تدريسي على مراجع مختلفة دون الاقتصار على الكتاب المدرسي	٣,٤٦	١,١٥	٨	٢,٤٦	٠,٧٣٥	٨	٢,٤٦	٠,٩٧٠	
١٩	أستخدم طريقة المحاضرة في تدريسي لسهولة وتغطيتها أكبر قدر من المادة الدراسية	٣,٩١	٠,٩٤٩	٥	٣,٥٣	٠,٨٨٢	٦	٣,٧٢	٠,٩٣١	
٢٠	أنوع في أساليب التدريس بما يتناسب مع الفروق الفردية للطلبة	٤,١٥	٠,٨٥١	٣	٣,٩٣	٠,٦٣٢	٣	٤,٠٤	٠,٧٥٦	
٢١	أوظف أساليب التكنولوجيا الحديثة داخل الغرفة الصفية	٣,٤٢	٠,٩١٦	٩	٣,٠٦	٠,٨٢٧	٩	٣,٢٥	٠,٨٨٧	
٢٢	أنوع في مستويات النشاطات الصفية لتناسب المستويات المختلفة للطلبة	٣,٧٣	٠,٧٨٠	٦	٣,٦٥	٠,٦١٢	٥	٣,٦٩	٠,٧٠٠	
٢٣	أحرص على إكساب الطلبة مهارات البحث العلمي من خلال تكليفهم بإعداد تقارير وبحوث	٣,٦٨	٠,٨٧٤	٧	٣,٥١	٠,٧٩٧	٧	٣,٦٠	٠,٨٣٧	
٢٤	أعمل على تنمية التفكير العلمي عند الطلبة	٤,٠٢	٠,٥٨٣	٤	٣,٨٨	٠,٦٦٢	٤	٣,٩٥	٠,٦٢٣	
رابعا: مجال تقويم التدريس										
٢٥	أركز في الاختبارات على قياس مستوى تذكر الطلبة للمادة الدراسية	٤,٠٤	٠,٨٥١	٣	٣,٨١	٠,٨٥٢	٤	٣,٩٣	٠,٨٥٤	
٢٦	أحرص على التقويم المستمر في كل خطوة من خطوات الموقف التعليمي	٤,٠٢	٠,٨٣٩	٤	٣,٨٢	٠,٦٩٠	٢	٤,٠١	٠,٧٦٥	
٢٧	أحرص على تضمين الاختبارات أسئلة تقيس العمليات العقلية العليا عند الطلبة	٣,٨٢	٠,٨٣٣	٥	٣,٩٥	٠,٦١٥	٣	٣,٨٨	٠,٧٣٣	
٢٨	أستخدم التقارير اليومية والبحوث كجزء من عملية تقويم تعلم الطلبة	٣,٣٥	٠,٨٢٩	٦	٣,١٨	٠,٧٣٢	٦	٣,٢٧	٠,٧٨٢	
٢٩	أستخدم أساليب التقويم المعتمد على الأداء في تقويم سلوك الطالب وتعلمه	٤,١٤	٠,٩٠٣	٢	٣,٦٥	٠,٧١٩	٥	٣,٩٠	٠,٨٥٢	
٣٠	أراعي أن تكون أسئلة الاختبارات ذات إجابات محددة في الكتاب المدرسي	٤,٤٠	٠,٥٧٩	١	٤,١٦	٠,٦٥٢	١	٤,٢٨	٠,٦٢٤	

ويظهر من الجدول رقم (٤) نتائج الدراسة المتعلقة بالممارسات الصفية التدريسية على فقرات الاستبانة مرتبة وفقاً لآراء المعلمين ثم المعلمات ثم المعلمين والمعلمات معاً.

١- مجال التخطيط للتدريس

يتبين من الجدول رقم (٤) أن الممارسات الصفية التدريسية في مجال التخطيط للتدريس تتراوح في متوسطاتها بين (٣,٧١-٤,٢٠) من وجهة نظر المعلمين. وبين (٣,١٨-٤,٦٩) من وجهة نظر المعلمات. وبين (٣,٤٥-٤,٤٤) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات معاً. وأنها وفقاً للمعيار هي ممارسات بدرجة كبيرة ومتوسطة. ولم يصل أي منها إلى مستوى درجة قليلة. وقد بلغ عدد الممارسات الصفية التدريسية بدرجة كبيرة في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين (٨) ممارسات أي ما نسبته (١٠٠٪). و(٦) ممارسات من وجهة نظر المعلمات أي ما نسبته (٧٥٪). و(٧) ممارسات من وجهة نظر المعلمين والمعلمات معاً أي ما نسبته (٨٧,٥٪). وتراوح

متوسطات الممارسات بدرجة كبيرة في نظر المعلمين والمعلمات بين (٣,٧٣-٤,٤٤) وهي من حيث متوسطاتها ورتبها على الترتيب التالي:

أصمم خطة تدريسية مستوفية العناصر في ضوء النتائج التعليمية لمبحث التربية الإسلامية واحتلت المرتبة الأولى ومتوسطها (٤,٤٤). الفقرة رقم (١):

- أراعي مبادئ تعلم الطلبة ومراحلهم النمائية في تدريسي واحتلت المرتبة الثانية ومتوسطها (٤,٢٢). الفقرة رقم (٢).

- أختار إستراتيجية التدريس الملائمة لحاجات وطبيعة تعلم الطلبة واحتلت المرتبة الثالثة ومتوسطها (٤,١٨). الفقرة رقم (٤).

- أتأكد من مناسبة الوسيلة التعليمية قبل استخدامها في الصف واحتلت المرتبة الرابعة ومتوسطها (٤,٠١). الفقرة رقم (٨).

- أحلل المادة العلمية المراد تدريسها لاستخراج أهداف سلوكية واحتلت المرتبة الخامسة ومتوسطها (٣,٩٨). الفقرة رقم (٧).

- أوظف مصادر التعلم المتاحة في المدرسة والمجتمع في تدريسي واحتلت المرتبة السادسة (٣,٦٩). الفقرة رقم (٣).

- أصمم أنشطة تعليمية تحفز الطلبة على التعلم والمشاركة واحتلت المرتبة السابعة ومتوسطها (٣,٧٣). الفقرة رقم (٥).

أما الممارسات الأقل أهمية بالنسبة لهذا المجال من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، فهي ممارسة واحدة متوسطة أي ما نسبته (١٢,٥٪) وهي:

- أركز في تخطيطي للدروس على النتائج المعرفية دون غيرها واحتلت المرتبة الثامنة ومتوسطها (٣,٤٥). الفقرة رقم (٦).

إن هذه النتائج التي انتهت إليها الدراسة فيما يتصل بالممارسات الصفية التدريسية في مجال تخطيط التدريس تشير إلى أن هناك اتفاقاً شبه تام بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم لهذه الممارسات، ويمكن تفسير ذلك أن المشرفين التربويين ومدراء المدارس يتابعون عملية إعداد الخطط وتحضير الدروس ومدى استجابتها لحاجات الطلبة وما بينهم من فروق فردية. كما أن ذلك يشير إلى إدراك المعلمين لأهمية التخطيط للتدريس والذي بدوره يؤدي إلى نجاح العملية التدريسية بما يتناسب مع مبادئ النظرية البنائية في التعليم (زيتون، ٢٠٠٧: ص٥٨).

أما الممارسات الصفية التدريسية بدرجة متوسطة فتمثلها فقرة واحدة ونصها -أركز

في تخطيطي للدروس على النتائج المعرفية دون غيرها ومتوسطها (٣,٤٥) الفقرة رقم (٦) فقد يفسر ذلك أن وزارة التربية والتعليم في توجهاتها الحديثة تؤكد على ضرورة أن يركز المعلمون على النتائج المعرفية بالإضافة للجوانب الانفعالية والمهارية. وتؤكد هذه النتائج ما انتهت إليه دراسة (أبو دليوح، ٢٠٠٢).

٢- مجال الإدارة الصفية

يظهر الجدول رقم (٤) الممارسات الصفية التدريسية في مجال الإدارة الصفية مرتبة وفقاً لآراء المعلمين، ثم المعلمات، ثم المعلمين والمعلمات معاً. وقد تم الترتيب داخل كل فئة وللفئتين معاً باستخدام المتوسطات بعد ترتيبها ترتيباً تنازلياً.

وتبين من الجدول رقم (٤) أن الممارسات التدريسية في مجال الإدارة الصفية تتراوح في متوسطاتها بين (٤,٦٦-٣,١٥) من وجهة نظر المعلمين، و(٤,٦٢-١,٨٨) من وجهة نظر المعلمات، و(٤,٦٤-٢,٥٣) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات معاً، وأنها وفقاً للمعيار ممارسات ذات درجة كبيرة ومتوسطة وقليلة، فقد بلغ عدد الممارسات بدرجة كبيرة في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين (٥) ممارسات أي ما نسبته (٧١٪)، وهو نفس العدد والنسبة بالنسبة للمعلمات إلا أن هناك ممارستين تدريسيّتين بدرجة قليلة بالنسبة للمعلمات تراوحت متوسطاتها بين (١,٨٨-٢,٢٥). كما لم توجد أية ممارسة بدرجة متوسطة في هذا المجال من وجهة نظر المعلمات وكذلك بلغ عدد الممارسات بدرجة كبيرة في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين والمعلمات معاً (٥) ممارسات أي ما نسبته (٧١٪)، وهذه الممارسات التدريسية هي في الترتيب من حيث متوسطاتها ورتبها على النحو الآتي:

- ألتزم بمواعيد الحصة عند بدايتها وعند انتهائها واحتلت المرتبة الأولى ومتوسطها (٤,٦٤)، الفقرة رقم (١٥).

- أحرص أن أكون قدوة للطلبة في كل ما يصدر عني واحتلت المرتبة الأولى ومتوسطها (٤,٦٤)، الفقرة رقم (١٤).

- أحرص على توفير بيئة صفية يسودها الاحترام والتعاون واحتلت المرتبة الثالثة ومتوسطها (٤,٤٨)، الفقرة رقم (٩).

- أستخدم أساليب متنوعة في تعزيز مبادرات الطلبة واستجاباتهم الصحيحة واحتلت المرتبة الرابعة ومتوسطها (٤,٠٧)، الفقرة رقم (١٢).

- أعزز الإجابة الصحيحة للطلاب مادياً ومعنوياً واحتلت المرتبة الخامسة ومتوسطها (٤,٠١)، الفقرة رقم (١٣).

أما الممارسات الصفية التدريسية الأقل ممارسة في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين والمعلمات معاً فهي بدرجة متوسطة بلغ عددها ممارستين تدريسيّتين أي ما نسبته (٢٩٪) وتتراوح متوسطاتها بين (٢,٥٣-٢,٨٨)، وهي من حيث متوسطاتها ورتبها على الترتيب الآتي:

- أعامل الطلبة المشاغبين بقسوة واحتلت المرتبة السادسة ومتوسطها (٢,٨٨). الفقرة رقم (١٠).

- أركز اهتمامي على الطلبة المتفوقين دون غيرهم واحتلت المرتبة السابعة ومتوسطها (٢,٥٣). الفقرة رقم (١١).

إن النتائج سالفة الذكر التي انتهت إليها الدراسة فيما يتصل بالممارسات الصفية التدريسية في مجال الإدارة الصفية تشير إلى أن هناك اتفاقاً شبه تام بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم لهذه الممارسات، حيث يفترض أن معلم التربية الإسلامية يمتلك إطاراً قيميّاً يلتزم بفعله للقيام بالواجبات الموكلة إليه فيما يتصل بعمله التعليمي، وهذا يعزز الصورة الجدية لممارسات المعلم في المواقف الصفية، وهو ما ينعكس أثره على استجابة الطالب وانضباطه في الصف ومشاركته بالتالي في الحصول على المعرفة والاستزادة منها، كما يحرص على تطبيق مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة والحرص على توفير فرص تعليمية متكافئة وإيجاد بيئة تعليمية مشجعة تحفز الطالب لمزيد من التحصيل وهذا مما يتفق مع معطيات النظرية البنائية وتوجهاتها التعليمية.

وتؤكد هذه النتائج ما انتهت إليه بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (عقل، ٢٠٠٢: أبو دليوح، ٢٠٠٢).

٣- مجال تنفيذ التدريس

تبين من الجدول رقم (٤) أن الممارسات التدريسية في مجال تنفيذ التدريس تتراوح في متوسطاتها بين (٣,٤٢-٤,٢٤) من وجهة نظر المعلمين، و(٣,٠٦-٤,٤٤) من وجهة نظر المعلمات، و(٣,٢٥-٤,٣٠) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات معاً، وأنها وفقاً للمعيار ممارسات ذات درجة كبيرة ومتوسطة، ولم يصل أي منها إلى مستوى الدرجة القليلة، فقد بلغ عدد الممارسات بدرجة كبيرة في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين (٧) ممارسات أي ما نسبته (٧٧٪)، و(٤) ممارسات من وجهة نظر المعلمات أي ما نسبته (٤٤٪)، و(١) ممارسات من وجهة نظر المعلمين والمعلمات معاً أي ما نسبته (١٧٪)، وتتراوح متوسطات الممارسات بدرجة كبيرة في نظر المعلمين والمعلمات بين (٣,٢٩-٤,٣٠) وهي من حيث متوسطاتها ورتبها على الترتيب التالي:

- أمني روح العمل الجماعي التعاوني لدى طلابي واحتلت المرتبة الأولى ومتوسطها (٤,٣٠).

الفقرة رقم (١٦).

- أتيح للمتعلم حرية كاملة للتعبير عن آرائه في القضايا التعليمية واحتلت المرتبة الأولى ومتوسطها (٤,٣٠). الفقرة رقم (١٧).
 - أنواع في أساليب التدريس بما يتناسب مع الفروق الفردية للطلبة واحتلت المرتبة الثالثة ومتوسطها (٤,٠٤). الفقرة رقم (٢٠).
 - أعمل على تنمية التفكير العلمي عند الطلبة واحتلت المرتبة الرابعة ومتوسطها (٣,٩٥). الفقرة رقم (٢٤).
 - أستخدم طريقة المحاضرة في تدريسي لسهولة تسهيلها وتغطيتها أكبر قدر من المادة الدراسية واحتلت المرتبة الخامسة ومتوسطها (٣,٧٢). الفقرة رقم (١٩).
 - أنواع في مستويات النشاطات الصفية لتناسب المستويات المختلفة للطلبة واحتلت المرتبة السادسة ومتوسطها (٣,٦٩). الفقرة رقم (٢٢).
 - أما الممارسات الصفية التدريسية الأقل ممارسة في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين والمعلمات معاً فهي بدرجة متوسطة بلغ عددها (٤) ممارسات تدريسية أي ما نسبته (٢٣٪). وتتراوح متوسطاتها بين (٣,٢٥-٣,٦٠) وهي من حيث متوسطاتها ورتبها على الترتيب الآتي:
 - أحرص على إكساب الطلبة مهارات البحث العلمي من خلال تكليفهم بإعداد تقارير وبحوث واحتلت المرتبة السابعة ومتوسطها (٣,٦٠). الفقرة رقم (٢٣).
 - أعتد في تدريسي على مراجع مختلفة دون الاقتصار على الكتاب المدرسي واحتلت المرتبة الثامنة ومتوسطها (٣,٤٦). الفقرة رقم (١٨).
 - أوظف أساليب التكنولوجيا الحديثة داخل الغرفة الصفية واحتلت المرتبة التاسعة ومتوسطها (٣,٢٥). الفقرة رقم (٢١).
- إن هذه النتائج التي انتهت إليها الدراسة فيما يتصل بالممارسات الصفية التدريسية في مجال تنفيذ التدريس تشير إلى أن هناك اتفاقاً شبيه تام بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم لهذه الممارسات وقد تعزى هذه النتيجة إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بالعمل الجماعي التعاوني وتنميته داخل الغرفة الصفية والتنوع في الأنشطة وتشجيع التفكير العلمي وتنوع استراتيجيات التدريس وهو ما يدعم اهتمامها بالانتقال من السلوكية إلى البنائية التي ترى أن التعلم عبارة عن عملية اجتماعية يتفاعل فيها المتعلمون من خلال الحوار والمناقشة وتكوين الأفكار وإتاحة الفرصة للطلاب في التعبير عن آرائه مما يساهم في بناء معرفته بنفسه. كما يلاحظ أن المحاضرة تستخدم بدرجة كبيرة بين معلمي التربية

الإسلامية وقد تفسر هذه النتيجة أن مادة التربية الإسلامية في أغلبها عقيدة وأخلاق لا تخضع للجدل وإنما يتلقاها المسلم بالخضوع والقبول مما يوجه المعلم لاستخدام التدريس المباشر وهو ما لم تمنع به وزارة التربية والتعليم إذ أنها من الاستراتيجيات المعتمدة في المناهج المطورة. كما لا بد أن نراعي أن المرحلة الثانوية تتمتع بخصوصية معينة مما يجبر المعلم التركيز على الحفظ وبالتالي عدم وجود الوقت الكافي للتركيز على إكساب الطلبة مهارات البحث العلمي والاقتصار على الكتاب المدرسي. وهو ما يتعارض مع مبادئ البنائية التي ترى أن أكبر عدو للفهم هو التركيز على تغطية المنهاج كل شاردة وواردة فيه. لذا نحتاج لمعالجة هذا التوجه بأن نركز على مساعدة الطالب لاكتساب خلفية قوية للأفكار والمفاهيم التي تتخلل المناهج لبناء المعرفة وتكوين معنى لها سواء بسواء (زيتون، ٢٠٠٧، ص ٣٥).

٤- مجال تقويم التدريس

تبين من الجدول رقم (٤) أن الممارسات الصفية التدريسية في مجال تقويم التدريس تتراوح في متوسطاتها بين (٤,٤٠-٣,٣٥) من وجهة نظر المعلمين، و(٤,١٦-٣,١٨) من وجهة نظر المعلمات، و(٤,٢٨-٣,٢٧) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات معاً، وأنها وفقاً للمعيار المستخدم في الدراسة ممارسات بدرجة كبيرة ومتوسطة، ولم يصل أي منها إلى مستوى درجة قليلة، فقد بلغ عدد الممارسات بدرجة كبيرة في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين (٥) ممارسات أي ما نسبته (٨٣٪)، و(٤) ممارسات من وجهة نظر المعلمات أي ما نسبته (٦٧٪)، و(٥) ممارسات من وجهة نظر المعلمين والمعلمات معاً أي ما نسبته (٨٣٪)، وتتراوح متوسطات الممارسات بدرجة كبيرة في نظر المعلمين والمعلمات بين (٤,٢٨-٣,٨٨) وهي من حيث متوسطاتها ورتبها على الترتيب التالي:

- أراعي أن تكون أسئلة الاختبارات ذات إجابات محددة في الكتاب المدرسي واحتلت المرتبة الأولى ومتوسطها (٤,٢٨). الفقرة رقم (٣٠).
- أحرص على التقويم المستمر في كل خطوة من خطوات الموقف التعليمي واحتلت المرتبة الثانية ومتوسطها (٤,٠١). الفقرة رقم (٢٦).
- أركز في الاختبارات على قياس مستوى تذكر الطلبة للمادة الدراسية واحتلت المرتبة الثالثة ومتوسطها (٣,٩٣). الفقرة رقم (٢٥).
- أستخدم أساليب التقويم العتمد على الأداء في تقويم سلوك الطالب وتعلمه واحتلت المرتبة الرابعة ومتوسطها (٣,٩٠). الفقرة رقم (٢٩).
- أحرص على تضمين الاختبارات أسئلة تقيس العمليات العقلية العليا عند الطلبة واحتلت

المرتبة الخامسة ومتوسطها (٣,٨٨). الفقرة رقم (٢٧).

أما الممارسات الأقل أهمية بالنسبة لهذا المجال من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، فهي ممارسة واحدة متوسطة أي ما نسبته (١٧٪) وهي:

- أستخدم التقارير اليومية والبحوث كجزء من عملية تقوم تعلم الطلبة واحتلت المرتبة السادسة ومتوسطها (٣,٢٧). الفقرة رقم (٢٨).

إن هذه النتائج في مجال تقوم التدريس تشير إلى أن هناك اتفاقاً شبه تام بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم لهذه الممارسات وقد تعود هذه النتيجة إلى طبيعة المرحلة الثانوية حيث تتمتع بخصوصية معينة من حيث التقويم إذ أن المعلم يركز بشكل أساس على أساليب التقويم التي تعتمد على الاختبارات ذات الإجابة المحددة في الكتاب المدرسي التي تعد الطالب لامتحان شهادة الثانوية العامة لذا يقل استخدام التقارير اليومية والبحوث لقلة وقت المعلم والطالب في هذه المرحلة، وربما يعود ذلك أيضاً لطول المنهاج والذي لا يمكن المعلم من استخدام أساليب التقويم الحديثة في المرحلة الثانوية لأن ذلك يتطلب وقتاً أكبر ولا يرى الطالب والمعلم والمثرف التربوي أهمية وفائدة لاستخدامه مما يدفعهم للتغاضي عن استخدامها في هذه المرحلة والتركيز على الاختبارات فقط بما يتلاءم مع طبيعة هذه المرحلة. وهذا يتعارض مع ما تدعو إليه البنائية من تبني أشكال جديدة من التقويم تسمح للطلبة بتوضيح ما يعرفونه غير الاختبارات الكتابية مثل: كتابة المقالات والتقارير البحثية وإجراء الحوارات والمناقشات والبحث (الوهر، ٢٠٠٢: ص ٩٨).

ويظهر الجدول رقم (٥) خلاصة بتقديرات المعلمين ثم المعلمات ثم المعلمين والمعلمات معاً على الممارسات التدريسية الأكثر أهمية على المجالات ككل.

الجدول رقم (٥)

خلاصة بدرجات تقدير الممارسات الصفية التدريسية وفقاً لآراء المعلمين والمعلمات على المجالات ككل

رقم المجال	المجال	المعلمون		المرتبة	المعلمات		المرتبة	المعلمون والمعلمات	
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
١	التخطيط للتدريس	٤,٦٠٧	٣٢	٢	٣,٠٨٢	٣٢,٠٢٣	٢	٣,٩١٤	٣٢,٠١١
٢	الإدارة الصفية	٣,٢١٦	٢٨,٧١١	٣	٢,٤٠٥	٢٥,٦٩٧	٣	٣,١٩٨	٢٧,٢٩٥
٣	تنفيذ التدريس	٣,٩٢٧	٣٤,٨٢٢	١	٣,١٨١	٣٣,٨٦٠	١	٣,٥٩٤	٣٤,٣٥٢
٤	تقويم التدريس	٢,٨٧٣	٢٣,٨٠٠	٤	٢,٣٣٤	٢٢,٧٦٧	٤	٢,١٦٨	٢٣,٢٩٥
٥	المجالات ككل	١٢,٢١٩	١١٩,٣٣		٨,٤٨٠	١١٤,٤٦		١٠,٧٨٠	١١٦,٩٥

يتبين من الجدول رقم (5) أن مجال تنفيذ التدريس قد احتل المرتبة الأولى بين المجالات عند جميع الفئات فبلغ متوسطه الحسابي من وجهة نظر المعلمين (34,822). و(33,810) من وجهة نظر المعلمات، و(34,352) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات معاً. بينما احتل مجال التخطيط للتدريس المرتبة الثانية بمتوسط (32) من وجهة نظر المعلمين، و(32,023) من وجهة نظر المعلمات، و(32,011) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات معاً. كما احتل مجال الإدارة الصفية المرتبة الثالثة بين المجالات من حيث المتوسطات حيث بلغ متوسطه (28,711) من وجهة نظر المعلمات، و(25,697) من وجهة نظر المعلمات، و(27,295) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات معاً. وأدناها مرتبة بين المجالات كان مجال تقويم التدريس حيث بلغ متوسطه (23,800) من وجهة نظر المعلمين، و(22,717) من وجهة نظر المعلمات، و(23,239) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات معاً.

يظهر من الجدول رقم (5) أن هناك اتفاقاً تاماً بين المعلمين والمعلمات في درجة تقديرهم لأهمية مجالات الدراسة ما يشير إلى أهمية هذه المجالات من وجهة نظرهم واتفاقهم بشكل عام على التزامهم بالممارسات الصفية التدريسية التي تضمنتها هذه المجالات. ويتضح من مجمل نتائج الإجابة عن السؤال الأول للدراسة أن الاستنتاج الذي يمكن استخلاصه هو أن المعلمين والمعلمات يقدرون أهمية مجالات الممارسات الصفية التدريسية التي يبدو أنهم يلتزمون بها، كأثر للمتابعة والتطوير المستمر للمعلم من دورات وورش تدريبية بما يتناسب وطبيعة المرحلة التي يدرسونها.

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على: ما مدى اختلاف الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في تدريس المرحلة الثانوية تبعاً لاختلاف متغيرات (الجنس/معلم/معلمة)، الخبرة التدريسية (قصيرة/متوسطة/طويلة)، التفاعل بين الجنس والخبرة التدريسية)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثنائي (2x3) لاختبار الفروق بين المتوسطات حسب المتغيرات (الجنس/معلم/معلمة)، الخبرة التدريسية (قصيرة/متوسطة/طويلة)، التفاعل بين الجنس والخبرة التدريسية) كما يظهر من الجدول رقم (6):

الجدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين الثنائي (٢x٣) لاختبار الفروق بين المتوسطات حسب متغيرات (جنس المعلم، خبرته التدريسية، والتفاعل بينهما) لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
جنس المعلم	١١٠,٤٨٤	١	١١٠,٤٨٤	١,٠٩٨	٠,٢٩٨
خبرة المعلم	١٨٧,٢٨٧	٢	٩٣,٦٤٣	٠,٩٣٠	٠,٣٩٩
الجنس X الخبرة	١١٥٩,٢٢٨	٢	٥٧٩,٦١٤	٥,٧٥٨	٠,٠٠٥
الخطأ	٨٢٥٣,٩٤٢	٨٢	١٠٠,٦٥٨		
المجموع	١٢١٣٨٠٨,٠٠٠	٨٨			

ويتبين من الجدول رقم (٦) أثر كل متغير من متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

١. أثر متغير الجنس

بالنظر للجدول رقم (٦) يتبين أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في درجة تقدير معلمي ومعلمات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية للممارسات الصفية التدريسية تعزى لمتغير الجنس حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (٠,٢٩٨) وهي أكبر من ($\alpha=0.05$). ويمكن تفسير ذلك أن المعلمين والمعلمات يمارسون عملهم وفق خطط وتسهيلات تربوية متشابهة وكذلك تعرضهم لنفس الخبرات العملية والتدريبية. وهذه النتيجة توافق ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (ديراني، ١٩٩٣؛ أبو دليوح، ٢٠٠٢؛ مسمار، ٢٠٠٢؛ الإحبابي ومحمود، ٢٠٠٩).

غير أن نتيجة الدراسة في ذلك لا تتفق مع ما توصلت إليه دراسات أخرى أظهرت أن هنالك فروقاً في درجة تقدير معلمي ومعلمات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية للممارسات الصفية التدريسية تعزى لمتغير الجنس (الكخن ويحيى، ١٩٩٢؛ القضاة، ١٩٩٧؛ عقل، ٢٠٠٢).

٢. أثر متغير الخبرة التدريسية

يتبين من الجدول رقم (٦) أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في درجة تقدير معلمي ومعلمات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية للممارسات الصفية التدريسية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (٣,٩٩) وهي أكبر من ($\alpha=0.05$). وقد تعود هذه النتيجة إلى تشابه نمط الخبرة لدى المعلمين والمعلمات نظراً لعملهم في بيئة تعليمية تكاد تكون واحدة ويتعرضون لمتغيرات تكاد تكون متشابهة من حيث التعليمات والمتابعة والتدريب. وهذه النتيجة توافق ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (الكخن ويحيى، ١٩٩٢؛ عقل، ٢٠٠٢).

غير أن نتيجة الدراسة في ذلك لا تتفق مع ما توصلت إليه دراسات أخرى أظهرت أن هنالك فرقاً في درجة تقدير معلمي ومعلمات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية للممارسات الصفية التدريسية تعزى لمتغير الخبرة كدراسة (القضاة، ١٩٩٧؛ Schempp, et al., 1998؛ ابو دلبوح، ٢٠٠٢؛ مسمان، ٢٠٠٢).

ولعرفة أثر كل مستوى من مستويات متغير الخبرة للمعلمين ثم المعلمات ثم المعلمين والمعلمات في درجة تقدير الممارسات الصفية التدريسية حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مستوى لمعرفة الفروق بينها كما يظهر الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)
خلاصة بالفروق بين المتوسطات تبعاً لمستويات الخبرة

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الخبرة	الجنس
٧	٩,٧٠٢	١١٤,١٤	٤ سنوات فأقل	معلمون
١٤	١٢,٥٣٥	١١٤,٧١	٩-٥ سنوات	
٢٤	١١,٥١٥	١٢٣,٥٤	١٠ سنوات فأكثر	
٤٥	١٢,٢١٩	١١٩,٢٣	المجموع	
١٠	٨,٩٣٤	١١٣,٦٠	٤ سنوات فأقل	معلمات
١٢	٩,٦٤٣	١١٩,٤١	٩-٥ سنوات	
٢١	٦,٥٣٨	١١٢,٠٨	١٠ سنوات فأكثر	
٤٣	٨,٤٨٠	١١٤,٤٦	المجموع	
١٧	٨,٩٥٩	١١٣,٨٢	٤ سنوات فأقل	معلمون ومعلمات
٢٦	١١,٣٢٩	١١٦,٨٨	٩-٥ سنوات	
٤٥	١١,٠٦٢	١١٨,١٧	١٠ سنوات فأكثر	
٨٨	١٠,٧٨٠	١١٦,٩٥	المجموع	

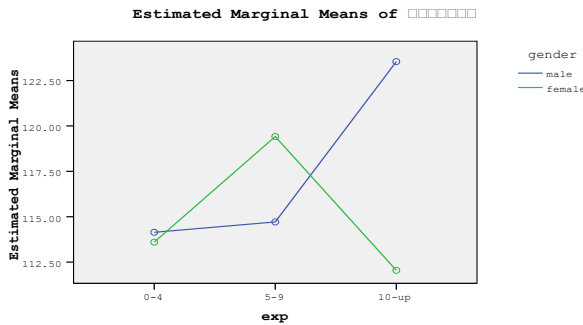
يتضح من الجدول رقم (٧) أن هناك فروقاً ظاهرية في متوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات تبعاً لمتغير الخبرة عند المعلمين لصالح معلمي ذوي الخبرة (١٠ سنوات فأكثر) بمتوسط حسابي (١٢٣,٥٤) وهذا أمر طبيعي حيث يكتسب المعلم خبرة تعليمية تنعكس على أدائه، بينما حصل المعلمون ذوو الخبرة (٤ سنوات فأقل) على متوسط حسابي (١١٤,١٤) وقد يعزى ذلك إلى انشغالهم بأموورهم الخاصة والأسرية ويتطلعون لإيجاد عمل إضافي لتلبية حاجاتهم على حساب عملهم بالإضافة لقلّة خبراتهم وعدم حضورهم لدورات تدريبية تربوية في هذه المرحلة في الغالب، أما المعلمات فقد حصلت المعلمات ذوات الخبرة (٩-٥ سنوات) على أعلى متوسط حسابي (١١٩,٤١) حيث تكتسب المعلمات مع الوقت خبرة تنعكس على أدائها بما عمل على تنمية وتطوير خبراتها عبر الزمن، بينما حصلت المعلمات

ذوات الخبرة (١٠ سنوات فأكثر) على أدنى متوسط حسابي (١١٢,٠٨) وقد تفسر هذه النتيجة أن المعلمة تعمل في فترة شبابها بشكل أكبر غير أنه مع تقدم عمرها وزيادة مسؤولياتها نحو أسرته وأولادها ينعكس ذلك سلباً على أدائها وعملها.

أما المعلمون والمعلمات فكان أعلى متوسط حسابي لصالح المعلمين والمعلمات الذين تتراوح خبراتهم (١٠ سنوات فأكثر). وقد يعزى ذلك إلى ارتباط الممارسات التعليمية بسنوات العمل المهني، فضلاً عن أثر حضور المعلمين للدورات التدريبية التي تعقدتها مديريات التربية لتحسين مستوى المعلم في شتى المهارات وتدريبه على أساليب التدريس الحديثة، إذ يفترض أنه كلما زادت سنوات الخبرة ازداد الفرد وعياً وإدراكاً بالأحداث من حوله وإلمامه بالمواقف التي تمر به أو يتعرض لها، وقد أشارت الدراسات إلى أن ارتباط المعلمين بمهنة التعليم يزداد كلما زادت سنوات خبرتهم مما يجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم وولاء للتربية، وهذا يتوافق مع دراسة (القضاة، ١٩٩٧؛ Schempp, et al., 1998; Lederman, 1999; أبو دلبوح، ٢٠٠٢؛ مسمار، ٢٠٠٢؛ Unal & Akpinar, 2006).

٣- أثر تفاعل الجنس مع الخبرة التدريسية

يتبين من الجدول رقم (٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) في درجة تقدير معلمي ومعلمات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية للممارسات الصفية التدريسية تعزى لتفاعل بين الجنس والخبرة التدريسية وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات كدراسة (الكخن ويحيى، ١٩٩٢؛ ديراني، ٢٠٠٢). كما يظهر الرسم البياني الآتي:



الشكل رقم (١)
سنوات الخبرة

وبالنظر إلى هذا الرسم يتبين أن المعلمات ذوات الخبرة القصيرة (٤ سنوات فأقل) بلغ متوسط ممارساتهن (١١٣,٦٠) وهو أقل عن غيره من متوسطات أصحاب الخبرات الأخرى، بينما

بلغ متوسط ممارسة المعلمين من ذوي الخبرة القصيرة (٤ سنوات فأقل) (١٤,١٤) وهو أعلى قليلاً من المعلمات.

كما يلاحظ أن معدل تحسن متوسط ممارسات المعلمات من ذوات الخبرة المتوسطة (٥-٩ سنوات) هو أعلى من معدل تحسن الذكور ذوي نفس الخبرة.

وربما يفسر ذلك أن المعلمات مع ازدياد سنوات خدمتهن وتلقيهنّ التدريس وحضور الورش التربوية تزداد رغبتهنّ وحبهنّ لمهنة التعليم وهذا له أثره الإيجابي على مستوى ممارساتهنّ. في حين أنه لا يلاحظ مثل هذا الأمر عند المعلمين بسبب الأعباء التي يعانها المعلمون نتيجة ممارستهم مهنة التعليم. حيث يلاحظ تحسن معدل متوسط ممارساتهم بالانتقال من الخبرة المتوسطة (٥-٩ سنوات) إلى الخبرة الأعلى (١٠ سنوات فأكثر) وذلك بسبب استقرار أمورهم في هذا المستوى من الخبرة. في حين أن المعلمات ذوات الخبرة الطويلة بلغ متوسط ممارساتهنّ (١٠ سنوات فأكثر) (١١٢,٠٨) وهو أقل بكثير مما كان عليه في مستوى الخبرة المتوسط. عكس المعلمين تماماً وقد يفسر بازدياد مسؤوليات المرأة، مما يقلل الرغبة لديها في حضور الدورات والورش التدريبية التي تكون غالباً بعد نهاية الدوام المدرسي. لا سيما أن كثيراً منهنّ قد قاربن من سن التقاعد مقارنة بسن التقاعد عند الرجال.

الاستنتاجات والتوصيات

وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج أمكن التوصل إلى خلاصة بالاستنتاجات العامة الآتية:

١. إنّ معلمي ومعلمات التربية الإسلامية بحاجة إلى التدريب على جوانب عديدة من الممارسات في مجالات الإدارة الصفية وتقوم التدريس من وجهة نظر بنائية. حيث أظهرت النتائج تدنياً في مستوى ممارسة المعلمين لهذين المجالين.
٢. إنّ معلمي ومعلمات التربية الإسلامية يعانون من مشكلات منها عدم معرفتهم أو قدرتهم على تطبيق مبادئ النظرية البنائية وذلك لطبيعة المرحلة التي يدرسونها. خاصة أن الطلبة يخضعون في نهايتها إلى امتحان الثانوية العامة الذي يعتمد بشكل أساس على الامتحانات الكتابية أي يركز على عمليات عقلية دنيا تعتمد على الحفظ والتذكر وبالتالي ينعكس على ممارسات المعلم التدريسية الصفية. وهذا يستدعي تنظيم الدورات أو برامج تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية تتناول زيادة معرفتهم في تطبيق مبادئ النظرية البنائية.

٣. إنّ البرامج التي يتم من خلالها إعداد معلمي التربية الإسلامية قبل الخدمة لا تمكن هؤلاء المعلمين من تطوير وعي مناسب بالنظرية البنائية، فالعلمون الذين يتخرجون من كلية الشريعة لا يدرسون شيئاً من المواد المتعلقة بأساليب التدريس وبالتالي فهم غائبون عن أية أفكار تتعلق بالنظريات التربوية ومنها البنائية، وهو ما يبرز الحاجة إلى الاهتمام بالأساليب التربوية وطرق التدريس لطلبة كليات الشريعة.

٤. عدم كفاية برامج التدريب التربوي في إكساب معلمي التربية الإسلامية وعياً كافياً بالنظريات التربوية ومنها البنائية ربما لعدم امتلاك المشرفين أنفسهم هذه المعرفة لأنه عادة لا يتم تعيين المشرفين وفق مؤهلاتهم التربوية وإنما الأكاديمية، وهذا يتطلب عقد دورات إثرائية لمشرفي التربية الإسلامية تتصل بالنظريات التربوية ومنها البنائية.

٥. عدم سعي معلمي التربية الإسلامية في الأردن لتطوير أنفسهم بدرجة كافية تمكنهم من مواكبة التطورات الحديثة في أساليب التدريس الخاصة بمبحثهم لعدم وجود قناعة لديهم للقيام بذلك وبالتالي لا بد من العمل على توليد هذه القناعة، وتوفير بعض الحوافز التي تشجعهم على التعلم الذاتي والإقبال على التدريب، كالمكافآت المادية مقابل كل دورة يحضرها المعلم أو الزيادة في الراتب أو الترقية.

وفي هدي نتائج الدراسة والاستنتاجات التي إنتهت إليها يوصي الباحثان بما يأتي:

١. أن يركز مشرفو التربية الإسلامية في زياراتهم للمعلمين والمعلمات على جوانب الممارسات التي أظهرت الدراسة أنهم يمارسونها بدرجة متوسطة أو قليلة، مثل مجال الإدارة الصفية وتقوم التدريس.

٢. وضع برامج تدريبية تتناول النظريات التربوية ومنها البنائية ومفهوم التعلم المنبثق عنها وأساليب التدريس والتقوم البنائية ودور المعلم والطالب في التعلم البنائي وإتاحة الفرصة لهم لتطبيق ذلك في المواقف الصفية، ومتابعة حثيثة من المشرفين التربويين الذين يقومون بعملية التدريب.

٣. إدخال مساقات تربوية تعنى بأساليب التدريس لمادة التربية الإسلامية في برامج كلية الشريعة لتهيئة الطلبة الدارسين لها وإعدادهم كمعلمين قبل الخدمة.

٤. ضرورة تطوير كتب التربية الإسلامية بما يتناسب والطرائق الحديثة، وتقليل الكم المعرفي الموجود في هذه الكتب، حتى يتسنى للمعلمين استخدام استراتيجيات التدريس المنبثقة من النظرية البنائية التي تركز على نوع التعليم وليس الكم.

٥. تغيير استراتيجيات التقوم المتبعة بحيث تتناسب وطرائق التدريس المنبثقة من البنائية.

كما يقترح الباحثان إجراء دراسات وبحوث أخرى على النحو الآتي:

١. إجراء دراسة حول الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في محافظة الزرقاء من منظور بنائي وعلاقتها بمتغير الجنس والخبرة والمؤهل الأكاديمي.
٢. إجراء دراسة لقياس أثر التدريب على الممارسات الصفية التدريسية في تحسين مستوى أداء معلمي التربية الإسلامية للكشف عن أثر هذا التدريب في تطوير الممارسات الصفية التدريسية للمعلمين.
٣. إعداد برنامج تدريبي لتدريب معلمي المرحلة الثانوية على الممارسات الصفية التدريسية التي أظهرت الدراسة تدني مستوى ممارسته واختبار أثره في أدائهم.

المراجع

- أبو دبلوح، موسى (٢٠٠٢). مدى ممارسة معلمي التربية الرياضية لمبادئ التدريس الفعال وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة أبحاث الترموك*، ١٨(٤ب)، ١٥٥١-١٥٥٧.
- الاحبابي، إيناس محمد ومحمود، رائد إدريس (٢٠٠٩). مدى تطبيق مدرسي ومدرسات المرحلة الإعدادية لمبادئ التدريس الفعال وعلاقته بالجنس والتخصص. *مجلة علوم إنسانية*، ٧(٤٢)، ١-١٩.
- ديراني، محمد عبد (١٩٩٣). درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن. *مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ٥(١)، ٢٣-٦٥.
- زيتون، عايش (٢٠٠٧). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- السليم، ملاك بنت محمد (٢٠٠٤). فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم وأثرها في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض. *مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ١٦(٢)، ١٨٧-٧٦٥.
- عقل، فواز (٢٠٠٢). التدريس الفعال لدى معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في مدينة نابلس. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، ١٦(٢)، ٤٤١-٤٦٨.
- القضاة، حامد (١٩٩٧). أثر تأنيث الهيئات التدريسية وبعض المتغيرات الأخرى على التحصيل الأكاديمي في مبحث اللغة العربية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الأردن.

الكخن، أمين وخولة يحيى (1992). أساليب المعلمين في تعليم مهارات اللغة للطلاب الضعاف. *مجلة دراسات*, 19(4), 69-93.

مسمار، بسام عبدالله (2002). تقويم واقع الممارسات التدريسية الفعلية لدرسي التربية الرياضية في صفوف المرحلة الابتدائية بدولة قطر. *مجلة مركز البحوث التربوية*, 21(1), 27-61.

المومني، ابراهيم (2002). فاعلية المعلمين في تطبيق نموذج بنائي في تدريس العلوم للصف الثالث الأساسي في الأردن. *مجلة دراسات*, 29(1), 23-33.

وزارة التربية والتعليم (2006). *مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا، إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي*. أيار، عمان: الأردن.

الوهر، محمود (2002). درجة معرفة معلمي العلوم للنظرية البنائية وأثر تأهيلهم الأكاديمي والتربوي وجنسهم عليها. *مجلة مركز البحوث التربوية*, 22(1), 9-12.

Aksu, M. & Cdvtded, A. & Duy, B. (2008). College students' perceptions about teaching practices, classroom behaviors and attitudes of the faculty members. *Journal of the Faculty of Education* 9(16), 17-42.

Aleton, k. (1997). Analysis and description of students learning during science classes using a constructivist – based modele. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(3), 303-318.

Kelly, R. (2004). *The curriculum: Theory and practice*. London: Sage Publication.

Lederman, N. G. (1999). Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: factors that facilitate or impede the relationship. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(8), 916-929.

Leung, B. W & Ying Wong, P. W. (2005). Matching music teachers self conception with students perception on teaching effectiveness in an unfavorable secondary classroom context, Hong Kong institute education, *revista electronic completeness de investigation en education musical*, 2(1), 1-12.

Raid, W. (1999). *Curriculum as institution and practice*. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, New Jersey.

Reinhartz, J. & Beach, D. (1997). *Teaching and learning in the elementary school*. an important of prentice Hall: New Jersey.

Ross, A. (2000). *Curriculum construction and critique*. London: flamer pross.

Schempp, P. M. & Tan, S. (1998). Subject expertise and teachers' knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 1-15.

Unal, G. A. (2006). To what extent science teachers are constructivist in their classrooms? *Journal of Baltic Science Education*, 2(10), 40-49.