مدى تمكن معلمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية

إعداد
أ/ وسام محمد علي الحربي

المستخلص:

عنوان الدراسة : مدى تمكن معلمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية.

هدفت الدراسة إلى :

١-التعرف على مدى تمكن معلمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية.

٢-الكشف عما إذا كانت هناك دلالة إحصائية في مستوى تمكن معلمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية تعزى إلى متغيرات: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في استراتيجيات التدريس البنائي.

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة نوعين من المنهج الوصفي هما: المسحي والسببي المقارن.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع مُعلّمات التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، والبالغ عددهن (١٥١٦) معلمة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلمة من معلمات التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة، وقد أعدت الباحثة أداة بحثها والمتمثلة في بطاقة ملاحظة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- درجة تمكن معلمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية على مستوى الدرجة الكلية (إلى حد ما) وبمتوسط حسابي عام (١,٩٠)، وجاء (مبدأ التفاوض الاجتماعي) في الترتيب الأول وبمتوسط حسابي (٢,١٦) وتمكن (إلى حد ما)،يليه في المرتبة الثانية (مبدأ التكيف والمواءمة) وبمتوسط حسابي (٢,٠٧) وتمكن (إلى حد ما)،ثم في المرتبة الثالثة (مبدأ المعرفة السابقة) وبمتوسط حسابي (١,٩١) وتمكن (إلى حد ما)،وفي المرتبة الرابعة (مبدأ النشاط والاستمرارية والغرضية) وبمتوسط حسابي (١,٧٣) وتمكن (إلى حد ما)، وفي الترتيب الخامس جاء (مبدأ المشكلات والمهام الحقيقية) وبمتوسط حسابي (١,٦٩) وتمكن (إلى حد ما).

٢-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة ، عدد الدورات التدريبية في استراتيجيات التدريس البنائي.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بعدة توصيات، منها:

١- العمل على تنمية مهارات معلمات التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية والتي تتعلق بمبادئ التدريس البنائي موضع الدراسة الحالية، وذلك من خلال بعض الأساليب الفاعلة مثل: التدريب المباشر ومواقف التدريس المصغرة والزيارات الصفية المتبادلة .

٢-إعادة النظر في محتوى الدورات التدريبية التي تقدم للمعلمات بالتدريس البنائي عامة ، من حيث المحتوى وكذلك المدربات، وتدعيمها من خلال عقد مشاركات تعقد مع بيوت الخبرة الأكاديمية مثل: كليات التربية.

Abstract

Title of the study

Measuring to which extent can Islamic education teachers follow the principles of constructivism theory in the light of the requirements of developed curriculums at the primary level.

The study aims to:

- **Identify the extent to which Islamic education teachers of the principles of constructivism theory considering the requirements of the developed curriculums for the primary education.**
- **Detect whether there is a statistical significance regarding the level of teachers' ability to follow the principles of constructivist teaching in the primary levels in light of the following variables: qualification, experience, and training.**

Method:

In this study, the researcher used two descriptive approaches: observational and comparative.

The study population consists of all the teachers of Islamic education in the city of Mecca. The total is (1516) teachers. The sample of the study consists of (30) teachers of Islamic education in Mecca. A note card was prepared by the researcher as the tool of the study.

The findings of the study:

- **The level that the Islamic education teachers of the principles of constructivist teaching in light of the requirements of the developed curriculums at the primary level at the level of total (to a certain extent) and the average general calculation was (1.90). The principle of social negotiation came as the highest point with an average of (2.16) (to a certain extent). Second place (the principle of adjustment and harmonization), with has an average of (2.07). In the third place (the previous knowledge principle), with a came in an average of (1.91). The principle of activity, continuity and purpose) came in the fourth place with an average of (1.73). The principle of problems solving and real tasks) came in the fifth place with an average of (1.69).**
- **There were no statistically significant differences between the average responses of the sample of the study due to the variables of qualification, experience, and training.**

Recommendations:

- **There is a need for development on the skills of teachers of Islamic education in the primary schools, which is related to the principles of constructivist teaching approach by considering current study, and the use of effective methods such as direct training and attitudes of mini-teaching and mutual classroom visits.**
- **Reconsidering the content of the training provided to the teachers in constructivism approach, in terms of content as well as the trainers, and support these trainings by holding partnerships with academic expertise such as departments of education in universities.**

المقدمـــــة:

إن المتتبع لدين الإسلام العظيم يجد أن أولى جل عنايته بالعلم وإنزاله منزلة عظيمة، كيف لا! وأول نزول آية في القرآن الكريم تأمر بالقراءة، قال تعالى: ﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ۝٥ ﴾ [سورة العلق: آية١-٥].

ولنا في رسول الله أسوة حسنة فهو أفضل مربٍّ وخير مُعلّم للبشرية، فقد كان- صلى الله عليه وسلم- مثال المربِّي المشفق والمحبِّ الرحيم اللَّيِّن الذي يتجاوز عن الخطأ ويغضُّ الطرف عن الزلة، ويأخذ المتعلّم بالتوجيه دون قسوة أو غلظة، ويمنحه دوره في التفكير وإبداء الرأي، ويظهر له المودة والرحمة حتى التفّت حوله القلوب والعقول، قال تعالى: ﴿ فَبِمَا رَحۡمَةٖ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمۡۖ وَلَوۡ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلۡقَلۡبِ لَٱنفَضُّواْ مِنۡ حَوۡلِكَ ﴾[سورة آل عمران: آية١٥٩] (الجلاد، ٢٠١١: ٤٩-٥١).

وبناء على ماسبق يمكن القول أن مهنة التعليم من أفضل المهن وأرفعها، قال- صلى الله عليه وسلم-: **(إن الله وملائكته وأهل السماوات والأرض حتى النملة في جحرها وحتى الحوت ليصلون على معلّم الناس الخير)** (رواه الترمذي، رقم الحديث ٢٦٨٥ : ج٤ : ٣٤٧).وكفى شرفًا لهذه المهنة أن خاتم الأنبياء وأفضل المرسلين قام بها.

إن التربية الإسلامية تحتل مكانة رفيعة حيث إن مصدرها الله – عزوجل - وليست من أهواء البشر، بل تنبثق من دين الإسلام المتكامل وتلبي احتياجات المسلم وتسهم في تربيته تربية صحيحة، قال تعالى: ﴿ ٱلۡيَوۡمَ أَكۡمَلۡتُ لَكُمۡ دِينَكُمۡ وَأَتۡمَمۡتُ عَلَيۡكُمۡ نِعۡمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ ٱلۡإِسۡلَٰمَ دِينٗا ﴾[سورة المائدة: آية ٣] (الحازمي، ٢٠٠٦: ٤٦).

واستنادًا إلى ما سبق؛ فإن التربية الإسلامية تسعى إلى إعداد المسلم من جميع النواحي، ما يحتم على القائمين على المناهج الاهتمام بها جل الاهتمام بناءً وتقويما وتطويرًا . إذ يعد التقصير في تعليم التربية الإسلامية تفريطًا لا يمكن تعويضه وخسارة لا يمكن إدراك مدى أثرها.

إن للمعلمين بشكل عام مكانة عظيمة يستمدونها من خلال دورهم العظيم الذي يقومون به إصلاحًا وعطاءً وتقويمًا وتعليمًا ونصحًا، وتزيد هذه المكانة لمعلمي التربية الإسلامية كيف لا وهم يتناولون في عملهم أفضل العلوم وأجلها.

ومما يُميِّز معلم التربية الإسلامية أن المعلومات التي يقوم بتعليمها للتلاميذ لا يستغنون عنها مدى الحياة، وأعظم من ذلك هو مبلِّغ عن رسول الله- صلى الله عليه وسلم- فإن اجتهد وأصاب كان له أجران، وإن أخطأ كان له أجر (الفرج، ٢٠٠٢: ١٩).

لقد تزايدت سرعة التطورات المعرفية والتكنولوجية على كافة الأصعدة وهذا ما جعل البعض يقول بتحول أدوار المُعلّم من ناقلٍ وملقنٍ للمعرفة إلى مُعلّم ومُربٍّ في آنٍ واحدٍ، ويتسق ما سبق مع التربية الحديثة (الفرح ودبابنة، ٢٠٠٦: ٣)، وهو الأمر الذي يحتّم على المُعلّم ضرورة تجديد معارفه ومهاراته بشكل مستمرٍّ- في عصر تتزايد فيه المستجدَّات بشكل سريع- ليصبح مواكبًا لكافة التغيرات ومتفاعلًا جيدًا مع تلاميذه (مغزاوي والربيعي، ٢٠٠٦: ١٧٠).

وبنظرة عامة إلى طرائق التدريس التقليدية يُلاحظ أنها تعتمد على عملية الحفظ دون تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى التلاميذ، ولعلاج ذلك كان لابدَّ من وضع التلميذ محورًا للنشاط التربوي مع الاهتمام بالطرائق التي تتمركز حوله؛ ليكون دوره إيجابيًا في عملية التعلم، ونتيجة لذلك ظهرت النظرية البنائية القائمة على التدريس البنائي وأصبحت أساسًا لعدد من الطرائق والنماذج التعليمية المستخدمة في التدريس (سامية عبد الله، ٢٠١٥: ١٣-١٤).

إن أهم ما يميِّز النظرية البنائية من خلال ما قيل في الأدبيات التربوية أن التعلُّم فيها يُبنى على المعرفة السابقة ويُؤسس عليها التعلم الجديد، كما أنها تشجع على الإبداع والتفكير والتعاون، فهي نظرية تعلُّم لا تعليم.

ويبيِّن الصغير (٢٠١٠: ١٩٢) أن مسؤوليات المُعلّم المهنية مختلفة في المدرسة التقليدية عن المدرسة البنائية، فلا بد أن يدرك أن عليه مسؤولية مهنية جديدة، تستند إلى فلسفة واضحة في التدريس، يقلل فيها من الوقت المستغرق في الإلقاء وحشو المعلومات في أذهان التلاميذ، ويزيد

من الوقت المخصص للأنشطة، وإشغال التلاميذ في عمليات تعلم ذي معنى ويصبح المعلم البنائي متفاعلًا ومتفاوضًا وميسرًا ومرشدًا وباحثًا ومستشارًا وقائدًا يشجع التلاميذ على العمل المشترك والحوار والمناظرات العلمية، ويستخدم أساليب متنوعة في التدريس تساعد التلاميذ على العصف الذهني والملاحظة والاكتشاف وحل المشكلات.

وما سبق يدل على أن تطبيق النظرية البنائية يتطلب بيئة مرنة تُسهم في التحوُّل من التركيز على المُعلِّم إلى التركيز على التلميذ؛ مما يجعلها أكثر دافعية (زيتون وزيتون، ٢٠٠٦: ١٥٨).

لقد نالت النظرية البنائية اهتمام الباحثين دراسة وبحثًا وأثبتت فاعليتها،ومن ذلك ماجاء من النتائج في دراسة بابية (٢٠١٠)، دراسة الرفاعي (٢٠١١)، دراسة العنزي (٢٠١٣).

وبالرغم من الاهتمام البالغ الذي حظيت به المرحلة الابتدائية في سياسة التعليم بالمملكة خاصة مقررات التربية الإسلامية، إلا أن المتأمل لواقع التعليم في تلك المرحلة يرى أنه يواجه العديد من المشكلات فيما يتعلَّق بالمنهج وغيره (الحامد وآخرون، ٢٠٠٧: ٩٥- ٩٦).

ويؤكد ما سبق ما أشارت إليه دراسة كوثر بلجون (٢٠٠٧: ٥٦٠) والتي أشارت إلى أنه لا بدَّ من وجود عمليات إصلاح شاملة لعملية التعليم في ظلِّ المتغيرات العالمية المتسارعة في مختلف مجالات الحياة.

ويُلاحظ من أهم المستجدات التي يشهدها التعليم في المملكة العربية السعودية في الفترة الأخيرة المشروع الشامل لتقويم المناهج وتطويرها، وهو مشروع وطني يهدف إلى تطوير جميع عناصر المنهج وفق أحدث النظريات والأساليب التربوية العلمية المعاصرة (وزارة التعليم، ٢٠١٠: ٤).

ولأن المُعلِّمات هن الممارسات لواقع هذه المناهج المطورة ترى الباحثة ضرورة عمل دراسة عن مدى تمكُّن مُعلِّمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة.

مشكلة الدِّراسَة وأسئلتها:

على الرغم من الأهمية الواضحة للتدريس البنائي وضرورة تدريب المُعلِّمات أثناء الخدمة عليه والتمكن من مبادئه، فإن الواقع التدريسي لا يزال بمنأى عن فهم مبادئ وأفكار التدريس البنائي خاصة في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية، وتؤكد دراسة القبيلات (٢٠٠٧: ٢٤٧) أهمية الإعداد البنائي المتقن للمُعلِّم، حيث أوصت بأهمية إدخال النظرية البنائية وتطبيق أساليبها التدريسية في خطط كليات التربية.

ولكون المُعلِّمات من أهم الأفراد المؤثرين في العملية التعليمية؛ فقد اهتمت وزارة التعليم بذلك، وعقدت العديد من المؤتمرات والتي أشارت إلى ضرورة إعدادهن وتطوير أدائهن، ومنها المؤتمرات التي عقدت بجامعة أم القرى عام (١٣٩٤هـ، ١٤١٣هـ، ١٤٣٢هـ، ١٤٣٣هـ، ١٤٣٧هـ)، والمؤتمر التربوي الثالث (نحو إعداد أفضل لمُعلِّم المستقبل) بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان عام ٢٠٠٤م، والمؤتمر السادس عشر (تكوين المُعلِّم) عام ٢٠٠٤م بتنظيم الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس، ومؤتمر (الإصلاح المدرسي تحديات وطموحات) المنعقد بالإمارات العربية المتحدة عام ٢٠٠٧م ؛ فهذه المؤتمرات قد أكدت ضرورة الاهتمام بالمُعلِّمة، وإعدادها بشكل جيِّد وتطوير أدائها بصفة مستمرَّة.

وقد اتضح للباحثة أن التعليم العام لا زال يعاني من تدنٍّ في نواتج التعلُّم لدى التلميذات، ولازال هناك قصور في عمليات تدريس مُعلِّمات التربية الإسلامية، وقد أشارت بعض الدراسات إلى ذلك، مثل: دراسة الأكلبي (٢٠١٢) والتي أشارت إلى وجود جمود في أساليب تدريس التربية الإسلامية، وخلوها من التشويق، وكثرة الانتقادات الموجهة لها، واستمرارها على الأسلوب التقليدي في التركيز على المُعلِّم، ووجود تعويل كبير في التحصيل القائم على التلقين الذي يقف معه المتعلِّم موقف المتلقي، الأمر الذي ترتب عليه تدني تحصيل الطلاب وضعف اتجاهاتهم.

وبما أن أي تطوير قد يعتريه بعض المعوقات والصعوبات التي تحد من فعاليته وتؤثر على الأداء التدريسي للمعلمة، فإن تطوير مناهج التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية أظهر عددًا من الصعوبات منها قلة خبرة المعلمة على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة المناسبة للمناهج المطورة، وعدم تجهيز المدارس بالوسائل التعليمية الحديثة، إضافة إلى ذلك كثافة المناهج المطورة. وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال دراسة استطلاعية أجرتها على عدد من مُعلّمات التربية الإسلامية، إلا أنه دون دراسة علمية لا يمكن الجزم بهذه الصعوبات، ولهذا تبرز أهمية الدراسة الحالية.

ويذكر النعيري (٢٠١١: ٢) أن أداء بعض المُعلّمين في مقررات التربية الإسلامية المطورة لا يرقى إلى المستوى المطلوب، وأن هناك ممارسات خاطئة في تدريس مقررات التربية الإسلامية المطورة، كما بينت دراسة الشمري (٢٠١١) المشكلات التي تواجه المُعلّمين في تنفيذ مناهج المشروع الشامل، وقد أوصت بإعطاء دورات مكثّفة للمُعلّمين في كيفية تنفيذ مناهج المشروع الشامل، وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة للمشروع، وتقليل النصاب التدريسي للمُعلّمين، وكذلك أوصى الزهراني (٢٠١٣) بإصدار دليل للمُعلّم من قبل المشرفين التربويين يحتوى على طرائق التدريس الحديثة، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم وتكون معينة له في تنفيذ المنهج المطور.

واستجابة لمواجهة التحديث في المنظومة التربوية، تأتي هذه الدراسة للوقوف على مدى تمكن معلمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي أثناء عملية التدريس، باعتبار ذلك مدخلاً لتحقيق التغيير المنشود، ووصولاً إلى تحسين هذا الواقع التربوي التعليمي.

وتطرح هذه الدِّراسَة السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى تمكن مُعلّمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي في ضوء متطلّبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مدى تمكن مُعلّمات التربية الإسلامية للتدريس البنائي نحو مبدأ النشاط والاستمرارية والغرضية في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية؟
٢. ما مدى تمكن مُعلّمات التربية الإسلامية للتدريس البنائي نحو مبدأ المشكلات والمهام الحقيقية في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية؟
٣. ما مدى تمكن مُعلّمات التربية الإسلامية للتدريس البنائي نحو مبدأ التفاوض الاجتماعي في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية؟
٤. ما مدى تمكن مُعلّمات التربية الإسلامية للتدريس البنائي نحو مبدأ المعرفة السابقة في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية؟
٥. ما مدى تمكن مُعلّمات التربية الإسلامية للتدريس البنائي نحو مبدأ التكيف والمواءمة في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية؟
٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي، سنوات الخبرة ، عدد الدورات التدريبية في استراتيجيات التدريس البنائي؟

أهداف الدِّراسَة:

هدفت هذه الدِّراسَة إلى:

١- التعرُّف على مدى تمكن مُعلّمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي في ضوء متطلّبات المناهج المطوَّرة في المرحلة الابتدائية.
٢- الكشف عمَّا إذا كانت هناك دلالة إحصائية في مستوى تمكُّن مُعلّمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية تعزى إلى متغيرات: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة ، عدد الدورات التدريبية في استراتيجيات التدريس البنائي.

أهمية الدِّراسَة:

تنبثق أهمية هذه الدِّراسَة من الاعتبارات الآتية:

الأهمية النظرية (العلمية):

١. إلقاء الضوء على النظرية البنائية في التعليم، ونقل بعض الجوانب النظرية والمعوقات المرتبطة بها في التربية الإسلامية.
٢. تقديم صورة واقعية للقائمين على وضع مناهج التربية الإسلامية ومطوريها في وزارة التعليم عن مبادئ التدريس البنائي وأهميته في عمليات خدمة بناء المنهج من تخطيط وتنفيذ وتقويم وتطوير.

الأهمية التطبيقية (العملية):

١. **فيما يتعلق بمعلمة التربية الإسلامية:** قد تساعد نتائج هذا البحث في توجيه المُعلّمات إلى التعرف على معوقات التدريس البنائي داخل الصف وتحديد الاحتياجات اللازمة للتغلب على هذه المعوقات.
٢. **فيما يتعلق بالمشرفات التربويات:** توفر هذه الدِّراسَة أداة لقياس مدى تمكن المُعلّمة من التدريس البنائي، قد يساعد المشرفات التربويَّات ومصممي المناهج على الاستفادة منه في تقويم الأداء التدريسي للمُعلّمة.
٣. **فيما يتعلق بالباحثين:** تفيد الباحثين في التدريس البنائي بشكلٍ عام، وفي مجال التدريس البنائي لمواد التربية الإسلامية بشكل خاص من خلال استعراض الدراسات السابقة من جهة وما يتصل بنتائج وتوصيات الدراسة من جهة أخرى.

حدود الدِّراسَة:

التزمت الدِّراسَة الحالية الحدود التالية:

١. الحدود الموضوعية: مدى تمكُّن مُعلّمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي في ضوء متطلّبات المناهج المطوَّرة في المرحلة الابتدائية.
٢. الحدود المكانية: مدارس التعليم العام الحكومي بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.
٣. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي١٤٣٧-١٤٣٨ه.

مصطلحات الدِّراسَة:

تناقش هذه الدِّراسَة المصطلحات الآتية :

المدى:

عرفه إبراهيم (٢٠٠٩: ٩٠١) بأنه: "القَدْر الذي يحدِّده الخبراء من المادة العلمية متضمنًا في منهجٍ ما".

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: مستوى درجة ممارسة مُعلّمات التربية الإسلامية لمبادئ التدريس البنائي في ضوء المناهج المطورة بالمرحلة الابتدائية.

التمكن:

تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: قدرة المُعلّمة على بلوغ مستوى محدد في الأداء التدريسي وفقًا لمبادئ التدريس البنائي.

المبادئ:

المبدأ يعرف بأنه أساس أو قاعدة مشتقة من تعميم قوانين وخصائص الواقع الموضوعي بغرض توجيه العمل النظري والسلوك التطبيقي للإنسان (كويران، ٢٠٠١: ٧٥).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: مجموعة من المرتكزات والأسس القائمة على النظرية البنائية تقوم بها التلميذة بمساعدة المعلمة وإرشادها.

التدريس البنائي:

عرَّف شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣: ٨١) البنائية بأنها "نظرية في التعلم المعرفي ترتكز على أن التعلُّم عملية بنائية، ونشطة، ومستمرة، وغرضية التوجه، وتتضمَّن عملية التعلُّم إعادة بناء الفرد لمعرفة ما، أو لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين".

كما ذكرت سامية عبدالله (٢٠١٥: ١٣٣) بأنها "الطريقة التي يتمُّ من خلالها حدوث التعلُّم، وتقوم على أخذ آراء التلاميذ وخلفيَّاتهم المعرفية السابقة في الاعتبار، من أجل إحداث تعلُّم نشط ذي معنى".

وتعرف الباحثة التدريس البنائي إجرائيًا بأنه: كل استراتيجية تدريس تقع تحت مظلة النظرية البنائية وتخضع لأسسها.

المناهج المطوَّرة:

تقصد بها الباحثة جميع مقرَّرات التربية الإسلامية القائمة على النظرية البنائية والتي أُقِرَّت من وزارة التعليم عام ١٤٣١/١٤٣٢ه في المرحلة الابتدائية.

الإطار النظري:

المحور الأول: معلمة التربية الإسلامية

أدوار معلمة التربية الإسلاميَّة:

كرَّم الإسلام المعلّم وأشاد به، وجعل الله - تعالى- رسالة التعليم والتبيين من أبرز مهمَّات النبي- صلى الله عليه وسلَّم- قال تعالى: ﴿لَقَدْ مَنَّ ٱللَّهُ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُواْ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُواْ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ﴾[سورة آل عمران:آية١٦٤].

إن نهوض المعلّم برسالته في تكوين الفرد المسلم والمساهمة في النهوض بالمجتمع المسلم يتطلب منه أن يتسم بالصفات الإيمانيَّة والأخلاقيَّة والمهنيَّة التي تمكنه من القيام بتلك الرسالة (العجمي، ٢٠٠٦: ٢٣٧)،ويعلل ذلك الحمد (٢٠٠٢: ١١٣) في أن " العقل وحده مهما بلغ من العلم وحصَّل من المعرفة هو في معرض الزلل والخطأ إذا هو لم يسترشد بدين الله، ولم يعرض علومه ومعارفه على مقررات هذا الدين، وصدق الله العظيم إذ يقول: ﴿وَمَن لَّمْ يَجْعَلِ ٱللَّهُ لَهُۥ نُورًا فَمَا لَهُۥ مِن نُّورٍ﴾ [سورة النور:آية٤٠] " ويذكر العياصرة (٢٠١٠: ٤٨٦)، ومحمود (١٩٩٥: ٣٦-٣٧)، والدعيلج (٢٠٠٦: ٢٥٢-٢٥٣)، وقاسم وعبد الرشيد (٢٠١٦: ٦٨-٧٠) توصيفًا لأدوار معلمة التربية الإسلامية، وهي:

١. **فيما يتعلق بواجباتها نحو مهنة التعليم عامة:**
- الاطلاع على سياسة التعليم وأهدافها ساعية إلى تحقيق هذه الأهداف المرجوَّة.
- أن تلتزم برؤية المدرسة، وتؤدي رسالتها وفق الأنظمة واللوائح المعمول بها.
- الانتماء إلى مهنة التعليم وتقديرها، والإلمام بالطرق العمليَّة التي تعينها على أدائها، وألا تعدُّ التدريس مجرد مهنة تكتسب منها.
- الاستزادة من المعرفة، وتطوير معارفها ومهاراتها الأكاديميَّة والتربويَّة، ومتابعة المستجدات.
- معرفة متطلبات ما قبل التدريس، حيث يجب عليها أن تحدِّد ما اكتسبه التلميذات من خبرات سابقة، وتحليل محتوى الكتاب الدراسي منذ بداية العام الدراسي.
- المشاركة في الدورات التدريبيَّة، وإجراء الدِّراسَات التربويَّة والبحوث الإجرائيَّة.

٢. **فيما يتعلق بواجباتها نحو مدرستها:**
- الالتزام بواجبها الوظيفي، واحترام القوانين والأنظمة.
- تنفيذ المناهج والاختبارات، حسب الأنظمة والتعليمات المعمول بها.

- تحديد درجة الاستفادة من الوسائل التعليميَّة ومصادر التعلم.
- تحديد المناخ العام للصف.
- التعرف على المشكلات الصفيَّة، ووضع خطوات لعلاجها.
- توظيف الخبرات الجديدة.
- الإسهام في الأنشطة الدينيَّة المدرسيَّة المختلفة.
- التعاون مع المجتمع المدرسي.

٣. فيما يتعلق بواجباتها نحو تلميذاتها:

- غرس القيم: فالمعلّمة الناجحة لا يقتصر دورها على نقل العلم إلى أذهان تلميذاتها فقط، ولكن بجانب ذلك تقوم بتقويم الأخلاق، وتهذيب السلوك، وغرس القيم الإسلاميَّة الفاضلة، وتوجيه سلوك التلميذات توجيهًا إسلاميًا صحيحًا وسليمًا، وكذلك غرس قيم المجتمع وتحويلها إلى سلوك حسن يرفع من قيمة الفرد والمجتمع.
- أنموذج للقدوة: تعد المعلّمة القدوة والأسوة لتلميذاتها ؛ نظرًا لأنهن يحاكينها سلوكًا وخلقًا وقولًا وفعلًا؛ لذا على المعلّمة المسلمة الملتزمة بتعاليم التربية الإسلاميَّة أن تكون قدوة حسنة داخل المدرسة وخارجها، ولنا في التربية بالقدوة أسمى مثال في نبي الخلق والرحمة القدوة محمد صلى الله عليه وسلم.
- التعرُّف على ميولهن واهتماماتهن وحثهن.
- تعليمهن ماذا يتعلمن؟ وكيف يتعلمن؟
- التدريب على الأسلوب العلمي في التفكير، وعلى أسلوب الحوار والمناقشة المنظمة.

٤. فيما يتعلق بواجباتها نحو الدعوة إلى الله:

- الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.
- بيان وإيضاح المشكلات التي تحدث داخل المجتمع، وتبصير تلميذاتها بأخطارها، وحثهم على تجنبها.
- التوجيه والإرشاد، وتفرض هذه المسؤوليَّة أن تقوم المعلّمة بتوجيه وإرشاد تلميذاتها إلى طريق الخير والابتعاد عن الشر.
- أن لا تقبِّح في نفس التلميذات العلوم الأخرى التي لا تقوم بتعليمها.
- المساواة في التعامل مع التلميذات.
- الإخلاص في القول والعمل؛ وهذا ما يجعل التلميذات يقدرن المعلّمة، ويهتمون بالدروس التي تلقيها.

٥-فيما يتعلق بواجباتها نحو المجتمع المحلي:

- الوعي بقضايا المجتمع والمتغيرات والتحديات التي يمرُّ بها، والتفاعل مع المجتمع والتواصل معه.
- القيام بدور القائد الواعي الذي يعرف القيم والمثل والأفكار التي تحكم سلوك المجتمع.

٥. مرشدة وميسِّرة للعمليَّة التعليميَّة:

لقد أصبحت معلمة التربية الإسلامية ميسرة للعمليَّة التعليميَّة في إطار أهداف التربية الإسلامية وطبيعتها، أي تسهل عمليَّة التعلَّم على تلميذاتها، ويشمل هذا الدور القيام بالمهام التالية: تصميم بيئة التعلُّم، تشخيص مستويات التلميذات، وصف ما يناسبهن من مواد تعليميَّة، متابعة مدى تقدُّمهن، وإرشادهن وتوجيههن سواء في التعلُّم الفردي أو الجماعي؛ وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة.

٦. باحثـــــة:

تأتي هذه الوظيفة في مقدِّمة الوظائف التي ينبغي أن تقوم بها معلمة التربية الإسلامية، وتعني البحث عن كل ما هو جديد، وكل ما هو متعلّق بالموضوع الذي تقدمه لتلميذاتها، وكذلك

كل ما هو متعلّق بطرق تقديم المقررات من خلال الشبكة. ونظرًا لأن المعلّمة هي أكثر أعضاء المدرسة إحساسًا بالمشكلات التي تعوق العمليَّة التعليميَّة بشكل عام وتعيق أدائها بشكل خاصٍّ، ولديها خبرة أكثر في التعامل مع هذه المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها، فمن الممكن أن تستغل هذه الإمكانات لدى المعلّمة من خلال إشراكها في إجراء البحوث التربويَّة التي تحدث داخل حجرة الدِّراسَة أو المدرسة أو البيئة المحليَّة، ويمكنها إجراء هذه البحوث إما بمفردها أو بالاشتراك مع بعض أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية أو مراكز البحوث التربويَّة. وبناءً على ذلك فمن الضروري أن تكون مفردات البحث التربوي ضمن برامج إعدادها قبل الخدمة وبرامج تدريبها أثناء الخدمة.

٧. تكنولوجية:

هناك الكثير من المهارات التكنولوجيَّة التي يجب أن تتقنها معلمة التربية الإسلامية مثل: التمكن من استخدام الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت في تخطيط وادارة عمليتي التعليم والتعلم، وإتقان لغات البرمجة وبرامج تصفح المواقع واستخدام برامج حماية الملفات، والتعرُّف على أحدث اتجاهات استخدامات المستحدثات التكنولوجيَّة، والاستراتيجيات والطرائق وأنشطة التعلُّم المرتبطة بها، والخاصة بمجال مادة التربية الإسلامية.

٨. مديرة أو قائدة للعمليَّة التدريسيَّة:

تعدُّ معلمة التربية الإسلامية مديرة للعمليَّة التدريسيَّة داخل الصف وخارجه، حيث يقع عليها العبء الأكبر في العمليَّة التعليميَّة من خلال أدوارها المتعددة التي تقوم بها، فهي تعتبر مخططة لعمليَّة التدريس، ومنظمة للخبرات والبيئة التدريسية، وقائدة للأنشطة والممارسات التعليميَّة، وضابطة لإجراءات التدريس.

٩. مقوِّمة لعمليَّة التعلم:

معلمة التربية الإسلامية الناجحة هي التي توظِّف اللوائح المتعلّقة بتقويم التلميذات في المجالات المعرفيَّة والمهاريَّة والوجدانيَّة بشكل موجَّه وفعَّال، وتبحث في أحدث أساليب وأدوات تقييم وتقويم نواتج تعلُّم التلميذات، ويلزمها في هذا المجال فتح السجلات اللازمة لتوثيق درجات التلميذات حسب التعليمات، هذا إضافة إلى فتح السجلات التراكميَّة لمتابعة سلوك التلميذات وتقويمهن، كما يتطلب منها أيضًا وضع الخطط اللازمة لمعالجة حالات الضعف وحفز حالات التفوق، وأن تتبع الأساليب الحديثة والمتطورة في مجالات القياس والتقويم مثل: ملفات الإنجاز.

١٠. موجهة ومرشدة نفسية:

على الرغم من صعوبة قيام معلمة التربية الإسلامية بدور المرشد النفسي للتلميذات، إلا أنه يجب عليها أن تكون ملاحظة للسلوك الإنساني، كما يجب عليها أن تستجيب بشكل إيجابي عندما تعيق انفعالاتُ التلميذات تعلُّمَهن، ويجب عليها أيضًا معرفة الوقت المناسب لتحويل التلميذات للمرشدة الطلابية.

١١. مكتشفة للمواهب والقدرات الإبداعيَّة لتلميذاتها:

من الأدوار التي يجب أن تقوم بها معلمة التربية الإسلامية بالتعاون مع جميع العاملات بالمدرسة والمجتمع المحلي، هو أن تهيئ الظروف البيئيَّة التي تساعد على اكتشاف المواهب، وتنميتها ورعايتها وتوجيهها لخدمة التلميذات والمجتمع الذي يعيشن فيه.ومن ثم يجب عليها أن تكون على دراية وفهم لأساليب وأدوات كشف المواهب لدى تلميذاتها، ورعايتهن وتنمية هذه المواهب وتقويمها تقويمًا علميًا موضوعيًا، وخاصة أن مرحلتي الطفولة والمراهقة من أكثر المراحل العمريَّة تفجُّرًا بالمواهب والطاقات الإبداعيَّة لدى الأفراد، وأن المجتمع في حاجة حتميَّة إلى موهبة وإبداع كل فرد منهم.

مما سبق تستنتج الباحثة أنه من الواجب على معلمة التربية الإسلامية أن تكون نشطة في الموقف التعليمي قادرة على تجديد معرفتها الأكاديمية والتربوية وهوما ينعكس بدوره على إيجابية التلميذات، ويساهم في تحفيزهن نحو البحث عن المعلومات واكتسابهن العديد من المهارات المرتبطة بمحتوى التربية الإسلامية وهو مايتوافق بدوره مع مبادئ التدريس البنائي.

إن الأدوار السابقة تؤكد على أهمية ومكانة معلمة التربية الإسلامية، كما تؤكد كذلك على أن دورها لم يعد مقتصرًا على نقل المعلومة وتوصيلها لتلميذاتها وتلقينهن المعلومات ومطالبتهن

بحفظها واستظهارها، بل إن دورها تجاوز ذلك ليشمل كل ما يرتبط بجوانب شخصية التلميذة الدينية، والاجتماعية، والثقافية، والفكرية، وبنموها في تلك الجوانب.

وترى الباحثة أن أهم ما يميِّز أدوار معلِّمة التربية الإسلامية في ضوء التدريس البنائي بالمرحلة الابتدائية، ما يلي:

- وضع القواعد السليمة للتعامل مع التلميذات داخل الصف وخارجه، فالنظرية البنائية القائمة على التدريس البنائي تقوم على عدة مبادئ من أهمها العمل داخل المجموعات وهذا يتطلب من المعلمة إدارة الوقت بشكل فعال.
- التنويع في استخدام الطرائق والأساليب التوجيهيَّة والتدريسيَّة، التي تؤدي إلى إشراك المعلمة مع التلميذة في جميع عناصر العملية التعلمية مثل: (التخطيط، الأنشطة، التقويم) وهو ما تدعو إليه النظرية البنائية.
- استمراريَّة التعلُّم والبحث عن الجديد، وذلك عن طريق القراءة وحضور الدورات والمؤتمرات العلميَّة، وذلك لمعرفة النظريات المشتقة من النظرية البنائية ومعرفة استخدامها بشكل صحيح في التربية الإسلامية.
- استخدام القصص الجاذبة لانتباه التلميذات، وذلك لاستدعاء القيم السابقة والبناء عليها، وقد استخدم القرآن الكريم أسلوب القصة في عدة مواضيع، قال تعالى ﴿فَٱقۡصُصِ ٱلۡقَصَصَ لَعَلَّهُمۡ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [سورة الأعراف:آية١٧٦]، وذلك لتعزيز مبدأ التفاوض الاجتماعي والذي تدعو إليه النظرية البنائية.
- المهارة في توصيل المعلومات، واستدعاء الخبرات السابقة، ولنا في رسول الله أسوة حسنة فقد كان الرسول- صلى الله عليه وسلم- يقرِّب المعلومة إلى أذهان الصحابة باستخدام وسائل الإيضاح، يدل على ذلك قوله- صلى الله عليه وسلم- **(بعثت أنا والساعة كهاتين)** أي ما بينها (كهاتين) من فرق في الطول، والمعنى لتقريب وقت قيام الساعة (رواه البخاري، رقم الحديث ٦٥٠٤، ج٨: ١٠٥)، ومما لا شك فيه أن الخبرات السابقة هي الأساس للوصول إلى الخبرات اللاحقة وفقا لمبادئ النظرية البنائية.

الصعوبات التي تواجه تدريس التربية الإسلاميَّة:

تعاني مواد التربية الإسلاميَّة من بعض المشكلات التي تقلِّل من تحقيق أهدافها على الوجه المطلوب، ومن تلك المشكلات: ما يتعلق بالمعلِّمة، والمنهج، والتلميذة، وطرق التدريس، والتقويم، وأولياء الأمور، وهي ما توصلت إليها دراسة السكران (١٩٩١)، دراسة أبانمي (١٩٩٥)، دراسة الهمزاني (٢٠٠٢)، ودراسة السعدان(٢٠٠٢)، دراسة الشمري (٢٠٠٥)، دراسة عبد الأحد (٢٠٠٧)، دراسة العميري (٢٠١١)، كما وضحها الفرج (٢٠٠٢: ٢٥-٢٨)، هندي (٢٠٠٩: ٥٣٨-٥٥٠) وتلخصها الباحثة في ما يلي:

١. الصعوبات التي تتعلَّق بمعلِّمة التربية الإسلاميَّة، وتشمل:

- كثرة استخدام المعلمات لطريقة الإلقاء عند تدرسيهن، وضعف الإعداد التربوي لبعض معلمات التربية الإسلامية.
- عدم وجود نظام يضع حدًا للتلميذات المقصرات، ويحفظ للمعلِّمة هيبتها ومكانتها.
- انخفاض مستوى المعلِّمة، سواء من الناحية العلميَّة أو الشخصيَّة أو الفنيَّة.
- قلة الدورات التدريبيَّة أثناء الخدمة، وتشدُّد المعلِّمة في تعاملها مع تلميذاتها؛ مما يسبب نفورهن من المادة.
- عدم وجود معلِّمة متخصصة في القرآن الكريم، وجمود معلِّمات القرآن الكريم، وعدم تطويرهن أنفسهن.
- إلزام بعض المعلمات غير الراغبات تدريس القرآن الكريم بتدريسه، كما أن بعض معلِّمات القرآن الكريم ضعيفات في التلاوة وأحكام التجويد.
- قلة المعلِّمات اللاتي يعملن ويربين بالقدوة من معلِّمات التربية الإسلامية.

٢. **الصعوبات التي تتعلق بالمناهج الدراسيَّة، وتشمل:**

- عدم فتح المجال للتلميذات للمشاركة في تخطيط مناهج التربية الإسلاميَّة، وقلة اهتمام مواد التربية الإسلامية بالقضايا المعاصرة، وقلة الأمثلة الواقعيَّة فيها.
- عدم مناسبة محتواه للمستوى العقلي للتلميذات الدارسات له.
- ما تتعلَّمه التلميذات من مواد التربية الإسلامية لا يرتبط بالسلوك الذي يمارسنه.
- ترك المناهج لفترة طويلة دون تطوير.
- عدم وعي معلمات التربية الإسلامية بمبادئ التدريس البنائي، وعدم وضعهن معايير للعمل بها، فالتربية الإسلامية لا تتفق مع جميع ما تقوم عليه النظرية البنائية.

٣. **الصعوبات المتعلقة بمنهج القرآن الكريم، وتشمل:**

- طول السور المقررة لمادة القرآن الكريم.
- قلة الحصص المخصصة لتدريس القرآن الكريم.
- عدم مناسبة الوقت المخصَّص في الجدول الدراسي لمقرَّر القرآن الكريم.

٤. **الصعوبات التي تتعلَّق بطرائق التدريس، وتشمل:**

- قلة الدورات التدريبيَّة التي تُعنى باطلاع معلِّمات التربية الإسلامية على طرائق التدريس الحديثة، وأساليب التقييم الحديثة.
- عدم وجود دليل لمعلِّمات التربية الإسلامية يساعدهن على اختيار أنسب طرائق التدريس.

٥. **الصعوبات التي تتعلَّق بالتلميذات، وتشمل:**

- عدم التزام التلميذات بالأداء الجدي والعملي.
- ضعف بعض التلميذات في القراءة عامة، وفي القرآن الكريم خاصة.
- ضعف كثير من التلميذات في مادة التجويد.
- عدم وجود لائحة تأديبيَّة مناسبة.

٦. **الصعوبات التي تتعلق بالتقويم، وتشمل:**

- عدم الاستفادة من عمليَّة التقويم في تحسين المستوى.
- كثرة عدد التلميذات في الفصل الواحد، مما يعيق عمليَّة التقويم، بحيث لا يكون صادقًا.
- الوقت المخصص لتدريس هذه المواد المهمة غير كافٍ لتقييم تعلم التلميذات تقييمًا دقيقًا.

٧. **الصعوبات التي تتعلق بأولياء الأمور، وتشمل:**

- قلة متابعة الأسر للتلميذات.

وعلى الرغم من هذه الصعوبات إلا أن معلمة التربية الإسلامية من خلال إيمانها بدورها ومسئولياتها تجاه تدريس التربية الإسلامية وإلمامها بمبادئ النظريات الحديثة في ضوء طبيعة وأهداف التربية الإسلامية، سوف يكون له الأثر الأكبر في التغلب على الكثير من هذه الصعوبات والعمل على تطوير التربية الإسلامية.

المحور الثاني: التدريس البنائي

مفهوم البنائيَّة

تعدَّدت التعريفات الخاصة بالنظريَّة البنائيَّة ، أولها ما يتصل بتعريفها في اللغة، فكلمة البنائيَّة تشتق من الفعل بنى ، وبناء الشيء يعني تكوينه (فادية محمد، ٢٠١٦: ٤٨).

ومن هذا المفهوم ينطلق البنائيون في رؤيتهم للوجود، إذ يرون أن كل ما في الوجود عبارة عن بناء متكامل، يشتمل على أبنية جزئيَّة تربط بينها علاقات محددة (عطيَّة، ٢٠١٥: ٢٤٦).

أما اصطلاحًا فقد عرفت البنائيَّة بعدة تعريفات، منها:

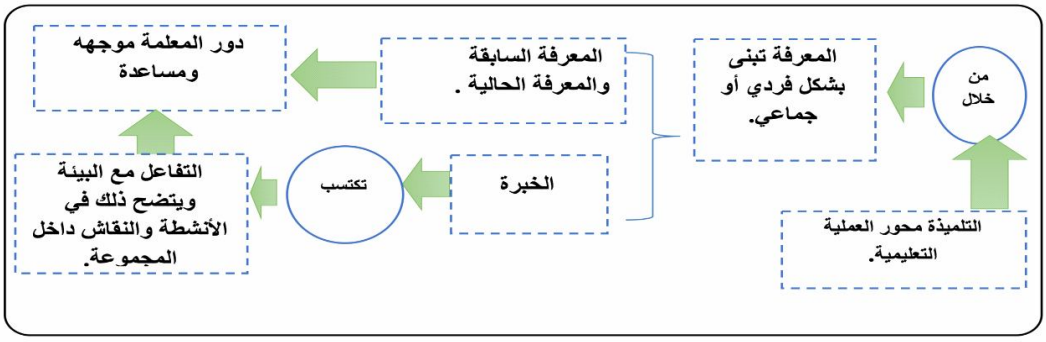
تعريف الصغير (٢٠١٠: ٨٨) والذي عرف البنائية على أنها:" نظريَّة في التعلم تؤكد أن عمليَّة اكتساب المعرفة تعدُّ عمليَّة بنائيَّة نشطة ومستمرة تتم من خلال تعديل في البنية المعرفيَّة للمتعلم، كما تؤكد ضرورة التعلم القائم على المعنى".

تعريف ريان (٢٠١١: ٩٥) وفيه اتجه لتعريف التدريس البنائي ووصفه: بأنه: " مجموعة من الإجراءات والتحركات والأفعال التدريسيَّة التي يمارسها المعلون وفق الرؤية البنائية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها كل مستجيب على المقياس الذي أعدَّ لهذا الغرض"

تعريف جامعة مدرسة التربية بجامعة كولو رادو والتي عرفت البنائية على أنها:" فلسفة التعلم القائمة على الافتراض القائل بأننا نبني فهمنا للعالم الذي نعيش فيه بالاعتماد على خبراتنا" (الضوي، ٢٠١٣: ١٨).

تعريف مازن (٢٠١٥: ٢٤٠) والذي عرف البنائية على أنها:" فلسفة تربويَّة ترى بأن المتعلم يقوم بتكوين معارفه الخاصة التي يخزنها بداخله، فلكل شخص معارفه الخاصة التي يمتلكها، وأن المتعلم يكون معرفته بنفسه، إما بشكل فردي أو مجتمعي بناءً على معارفه الحاليَّة وخبراته السابقة، حيث يقوم المتعلم بانتقاء وتحويل المعلومات، وتكوين الفرضيات واتخاذ القرارات، متعمدًا على البنيَّة الذهنيَّة التي تمكنه من القيام بذلك".

وتأسيسًا على ما سبق ترى الباحثة أن جميع هذه التعريفات تركز على عدد من العناصر المشتركة، يوضحها الشكل الآتي:



شكل (١) العناصر المشتركة التي ترتكز عليها النظرية البنائية.

مرتكزات التدريس البنائي:

للتدريس البنائي ثلاثة مرتكزات تلخصها أدبيات البحث، كما ذكرها زيتون (٢٠٠٧: ٤٢-٤٤)، العدوان وداود (٢٠١٦: ٤٠-٤٢) وهي:

أولًا: المعنى يُبنى ذاتيًا من قبل الجهاز المعرفي للتلميذ نفسه نتيجة تفاعل حواسه مع العالم الخارجي أو البيئة الخارجيَّة، فلا يمكن أن يتشكل هذا المعنى إذا قام المعلِّم بتلقين المعلومات وسردها، لأنها معرضة للنسيان، ويتأثر المعنى أو المفهوم المتشكل بالخبرات السابقة للتلميذ وبالسياق الذي يحصل عليه من التعلُّم الجديد، وهذا يتطلب تزويد التلميذ بالخبرات التي تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه.

ومن خلال النقطة السابقة تستنتج الباحثة ما يلي:

- التدريس البنائي يرفض فكرة نقل المعلمة للمعلومات، ولكن ذلك قد يتعارض مع مواد التربية الإسلامية في بعض الأحيان لأن معلمة التربية الإسلامية ناقلة للحقائق في كثير من الأحيان، وجميع الحقائق مصدرها رباني وجمعيها فطرية يولد بها الإنسان، قال الرسول صلى الله عليه وسلم **(كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه. ...)** (رواه البخاري، رقم الحديث ١٣٨٥، ج٢: ١٠٠).
- التدريس البنائي يركز على أن المعرفة تتشكل نتيجة تفاعل التلميذات مع البيئة.
- التدريس البنائي يتبنى فكرة التدرج في عرض المعلومات (الانتقال من العام إلى الخاص).
- وتتفق الباحثة مع النقطة السابقة، وترى جدوى تطبيقها في الكثير من المواقف التدريسية مع التلميذات.

ثانيًا: تشكل المعاني عند التلميذ عمليَّة نفسيَّة نشطة، تتطلب جهدًا عقليًا: فالتلميذ في الأصل يكون مرتاحًا لبقاء البناء المعرفي عنده متزنًا كلما جاءته خبرات جديدة، أو مثيرات بيئيَّة جديدة متفقة مع ما يتوقع، إلا أنه إذا لم تتفق هذه الخبرات أو المثيرات البيئيَّة مع توقعاته التي بناها على ما لديه من فهم سابق للمفاهيم العلميَّة، فيصبح عندئذ بناؤه المعرفي غير متزن، مما يتطلب منه أن ينشِّط عقله سعيًا وراء إعادة الاتزان، وبذلك فإن أمامه خيارات ثلاثة، وهي:

أ- **خيار البنية المعرفيَّة القائمة أو السليمة:** وهنا ينكر التلميذ خبراته الحسيَّة أو المعرفة الجديدة مدعيًا عدم صحتها، ويقدم مبررات ومسوغات لاستبعادها.وهنا لا يحدث تعلم جديد لدى التلميذ، ويبقى كما هو عليه متزنًا.

ب- **خيار إعادة تشكيل البناء المعرفي:** وفي هذا الخيار يقوم التلميذ بتعديل البنية المعرفيَّة لديه، وذلك بالتواؤم والتكيف مع الخبرات الجديدة واستيعابها، ومن ثمَّ يحدث التعلم ذي المعنى لدى التلميذ.

ج- **خيار اللامبالاة:** فهنا التلميذ لا يهتم بإدخال الخبرات أو المثيرات الجديدة في بنائه المعرفي، وينسحب من الموقف، وبهذا لا يحدث تعلم؛ نظرًا لتدني دافعيَّة التلميذ للتعلُّم.وهنا يقع العبء الأكبر على المعلِّم لإثارة دافعيَّة التلميذ بالطرق والأساليب المختلفة لذلك.

ثالثًا: البنى المعرفيَّة المتكونة لدى التلميذ تقاوم التغيير بشكل كبير وهذا يعني تمسك التلميذ بما لديه من معرفة مع أنها قد تكون خاطئة ويتشبث بها؛ لأنها تقدم تفسيرات مقنعة بالنسبة له.وهنا يبرز دور معلمة التربية الإسلامية في استحضار الأدلة وتقديم الأنشطة والتجارب التي تؤكد صحة معطيات الخبرة، وتبين الفهم الخاطئ إن كان ذلك موجودًا عند التلميذات.

مبادئ التدريس البنائي:

يبنى التدريس البنائيَّ في ضوء خمسة مبادئ رئيسة، وقد أشار إليها الدليمي (٢٠١٤: ٥٤-٥٩)، الموسوي (٢٠١٥: ٥٥- ٥٩)، الجنابي (٢٠١٥: ٧٨-٨٠)، الخالدي (٢٠١٥: ٤-٦) وهي:

أولًا: النشاط والاستمرارية والغرضية، ويتضمن هذا المبدأ مجموعة من المفاهيم الأساسيَّة الآتية:

- **التعلُّم عمليَّة بنائيَّة:** وهذا يعني أن المعرفة تتكوَّن من التراكيب المعرفيَّة السابقة، حيث يبنى التلميذ خبراته للعالم الخارجي أو البيئة الخارجيَّة، من خلال رؤيته للأطر والتراكيب المعرفيَّة لديه، وينظم خبراته ويفسرها مع العالم المحسوس المحيط به، ومثال ذلك: مشاهدة التلميذة لأسرتها ومشاركتها في أداء فريضة الحج وتأثرها بالمعلومات المنقولة أيضًا عن الفريضة قد يساعدها على اكتساب مفهوم الحج في دروس التربية الإسلامية بشكل أفضل من زميلاتها.
- **التعلُّم عمليَّة نشطة:** أي أن التلميذ يبذل جهدًا عقليًا للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه، ويتم ذلك عندما يواجه مشكلة ما، فيقوم في ضوء توقعاته باقتراح فروض معينة لحلها، ويحاول أن يختبر هذه الفروض، وقد يصل إلى النتيجة (معرفة جديدة).
- **التعلم عمليَّة غرضيَّة التوجه:** يقصد بذلك أنه لكي تكون عمليَّة التعلم عمليَّة بنائيَّة نشيطة يجب أن تكون غرضيَّة التوجه. فالتعلم في رأي البنائيين تعلم غرضي، يسعى خلاله التلميذ لتحقيق أغراض معينة تسهم في حل المشكلة التي يواجهها، أو تجيب عن أسئلة محيرة لديه.

ثانيًا: المشكلات والمهام الحقيقية:

يؤكد البنائيون على أن تكون مهام التلميذ ومشكلات التعلُّم حقيقيَّة، أي ذات علاقة بالخبرات الحياتيَّة كي يرى التلميذ علاقة المعرفة بحياته.

إن هذا النوع من التعلم يساعد التلاميذ على بناء معنى لما يتعلمونه، وينمي الثقة لديهم في قدراتهم على حل المشكلات فهم يعتمدون على أنفسهم، ولا ينتظرون أحدًا لكي يخبرهم بهذا الحل بصورة جاهزة فهم يشعرون أن التعلم هو صناعة المعنى، وليس مجرد معلومات عقيمة.

وفي ضوء ذلك ترى الباحثة أن التعلم باستخدام المشكلات التعليمية في منهج التربية الإسلامية يتطلب من المعلمة أن تبرز عدد من المشكلات والقضايا الجدلية، مثل: القضايا الفقهية لتتمكن من مساعدة التلميذات على التعلم باستخدام استراتيجية حل المشكلات.

ثالثًا: التفاوض الاجتماعي:

فالتلميذ لا يبني معرفته عن معطيات العالم التجريبي المحسوس من خلال أنشطته الذاتية فقط، وإنما قد يتم أيضًا من خلال مناقشة ما وصل إليه من معانٍ مع الآخرين من خلال التفاوض والنقاش بينه وبينهم، وبذلك تتعدل هذه المعاني لدى التلميذ بإشراف المعلم.

في ضوء ذلك تُكتسب القيم والاتجاهات بناءً على التفاوض الاجتماعي، والنقاش داخل المجموعات. فدور معلمة التربية الإسلامية يبرز في التعزيز داخل المجموعات، ويتم ذلك من خلال قيام المعلمة بدورها نحو تشجيع التلميذات نحو الحوار والتفاوض تجاه الكثير من المسائل الواقعية خاصة تلك المرتبطة بالواقع الاجتماعي.

رابعًا: المعرفة السابقة:

يؤكد البنائيون أهميَّة المعرفة القبليَّة في بناء المعنى كون التفاعل بين معرفة التلميذ الجديدة ومعرفته القبليَّة اللبنة الأساسيَّة في عمليَّة التعلم ذي المعنى، ويحدث التعلم ذي المعنى في التربية الإسلامية من خلال ثلاثة عناصر، ذكرها المالكي (٢٠١٧) وهي:

- **العلاقة:** وهي أن يكون الموضوع الذي يدرسه التلميذ له علاقة به. وجميع موضوعات التربية الإسلامية ذات علاقة وثيقة بالتلميذ وفي أمس الحاجة لها.
- **الجانب الانفعالي:** جميع ما يدرس للتلميذ في التربية الإسلامية يراعي جوانبه الانفعالية والوجدانية، ولا يقتصر على المعرفة كمادة صماء فحسب.
- **السياق:** جميع ما يدرس للتلميذ في التربية الإسلامية يتم في ضوء سياق متكامل، فلا تستطيع أن تدرس التلميذ الصلاة، ولم تعرفه بأركان الإسلام أصلًا.

خامسًا: التكيف والمواءمة

أي أن التلميذ يقوم بالتكيف مع الضغوط المعرفيَّة التي يتعرض لها عن طريق إحداث تغيرات في التراكيب المعرفيَّة، كأن يطورها أو يوسعها أو يبدلها لتتواءم مع هذه الضغوط المعرفيَّة أو يهملها، فلكل مجال بنيته المعرفية المستمدة من مصادر محددة، وعند النظر إلى طبيعة مصادر التربية الإسلامية نجد أن منها ما يقبل النقد والتصحيح مثل: الأحاديث الضعيفة، ومنها لا يقبلُ النقد مثل: الآيات القرآنية.

وتأسيسًا على تلك المبادئ فقد ذكر زيتون (٢٠٠٩: ٣٧٩) أن عملية التدريس بالنسبة للنظرية البنائيَّة عبارة عن تنظيم لمواقف التعلم في غرفة الصف، بما يمكن التلميذ من بناء معرفته بنفسه بتوجيه وإرشاد من قبل المعلّم.

خصائص التدريس البنائي:

يختصُّ التدريس البنائي في التربية الإسلامية بعدة خصائص بارزة لها تأثيرها فى المواقف التعليميَّة، وقد حددت منى عبد الصبور (٢٠٠٤: ٤٣)، الموسوي (٢٠١٥: ٤٨-٥٠) أبرز تلك الخصائص، وهي:

- لا ينظر إلى التلميذ على أنه سلبي ومؤثَّر فيه، ولكن ينظر إليه على أنه مسؤول مسؤوليَّة مطلقة عن تعليمه.
- تستلزم عمليَّة التعلم عمليات نشطة يكون للتلميذ دور فيها، حيث تتطلب بناء المعنى.
- المعرفة ليست خارج التلميذ، ولكنها تبنى فرديًا وجماعيًا فهي متغيرة دائمًا، فهي تحدث من خلال البحث الذاتي عن المعلومات الدينية، وبناء المعرفة الجديدة والنقاش والجوار وتبادل الأدوار والفهم المشترك للقضايا الدينية.
- يأتي المعلّم إلى المواقف التعليميَّة ومعه مفاهيمه، ليس فقط المعرفة الخاصة بموضوع معين، ولكن أيضًا آرائه الخاصة بالتدريس والتعلم، وذلك بدوره يؤثر في تفاعله داخل الفصل.

- التدريس ليس نقل المعرفة، ولكنه يتطلَّب تنظيم المواقف داخل الفصل، وتصميم المهام بطريقة من شأنها أن تنمي التعلم.
- المنهج ليس ذلك الذي يتم تعلُّمه، ولكنه برنامج مهام التعلم والمواد والمصادر، والتي منها يبني التلاميذ معرفتهم.
- تولد البنائيَّة آراء مختلفة عن طرق التدريس والتعلم، وكيفيَّة تنفيذها في الفصل، حتى تكون متسقة مع المتطلبات العالميَّة للمناهج، والتي تنص على أن أفكار التلاميذ سوف تتغير مع اتساع خبراتهم، وهناك دور جوهري للمعلِّم في هذه العمليَّة، فالمعلِّم يمكنه أن يتفاعل مع التلميذ، ويثير الأسئلة، ويستند على التحديات الحاليَّة والخبرات، وتعدد الآراء في التربية الإسلامية أمر مقبول في غير الحقائق الدينية المطلقة فتعدد التفاسير والرؤى الفقهية موجود منذ زمن الخلفاء الراشدين لذلك على معلمة التربية الإسلامية التشجيع على طرح وتوليد الأفكار حول القضايا الدينية ذات الصلة بموضوعات الدراسة.
- التقويم يكون صادقًا وممزوجًا بالعمليَّة التعليميَّة.
- أن يعمل المعلِّمون كموجهين ومشرفين وقادة وميسرين.

أدوار المتعلِّم والمعلِّم وفق التدريس البنائي:

التلميذ وفق التدريس البنائي بانٍ لمعرفته، ومكتشف لما يتعلمه من خلال ممارسته للتفكير العلمي، فهو محور هذه النظريَّة ومركز اهتمامها (الطناوي، ٢٠١٠: ١٨٦).

بناءً على ذلك يذهب العدوان وداود (٢٠١٦: ٥١-٥٢) إلى أن دور التلميذ البنائي يمكن تقسيمه إلى قسمين هما:

أولًا: الأدوار المرتبطة بالجانب النظري، وتشمل:

- مناقشة مشكلة مرتبطة بالمنهج المعد مسبقًا داخل الفصل.
- التلميذ فعَّال بدوره داخل الفصل البنائي عن طريق مناقشة أفكاره ومشكلاته دون تدخل المعلِّم.
- للتلميذ حريَّة الإجابة في داخل الفصل البنائي، فلا تعتبر هناك إجابات صحيحة أو خاطئة، ولكن يتم صياغة أفكاره عن طريق النقاش والتفاوض الاجتماعي.
- التلميذ يستطيع تقويم أفكاره ومفاهيمه عن طريق مقارنتها بأفكار الآخرين.
- التلميذ يستطيع صياغة معرفته، وبناءها عن طريق مقارنتها بالمفهوم العام للآخرين.

ثانيًا: الأدوار المرتبطة بالجانب التطبيقي، وتشمل:

- التلميذ يطبق المعلومات التي اكتسبها نظريًا، ويكون بذلك قد حقق عامل التفكير والعمل.
- التلميذ يقوم بحل المشكلات التي تواجهه بمفرده، ومن ثم عرضها على المعلِّم.
- التلميذ يصل إلى حل نهائي للمشكلة، ويكتشف أن هناك دائماً أكثر من حل لأي مشكلة، دون حفظ حل وحيد للمشكلة.

ويجمل زيتون (٢٠١٠: ١٩٨)، الموسوي (٢٠١٥: ٦٧-٦٨) تلك الأدوار في ثلاث نقاط، وهي:

أولًا: نشط: فالتلميذ يقوم بدور فعَّال ليكتسب المعرفة ويفهمها، متعمدًا على ذاته، أي أن دور المتعلم يجب أن يكون إيجابيًا فهو يطرح الأسئلة ويناقش ويناظر ويفترض ويبحث بدلًا من أن يستمع ويقرأ. ومثال ذلك: غرس الشغف لدى التلميذات في البحث عن التأصيل الشرعي المتوافق مع الطبيعة الاجتماعية لبعض القضايا في التربية الإسلامية مثل: الحجاب مما ينتج عنه تكون أساس معرفي جيد لدى المتعلمة وقناعة دينية راسخة.

ثانيًا: اجتماعي: يبني المعرفة وسط مجموعة من الأقران، ويتبادل معهم المعلومات والأفكار، ويتجادل حتى يصل إلى حلول مع إثبات صحتها، ويتضح ذلك في ممارسة التعاون والاعتماد التبادلي الإيجابي في البحث عن المعلومات من مصادرها، ومن ثم تفسير الحقائق، واقتراح حلول حول العديد من القضايا.

ثالثًا: مبدع: وذلك لأن التلميذ يعيد بناء المعرفة، وينظم الموقف التعليمي، للوصول إلى اكتشافات جديدة.

أدوار المعلّم:

يمارس المعلّم- وفقًا للتدريس البنائي - عدة أدوار وهي كما أشار إليها الطناوي (٢٠١٠: ١٨٦)، مازن (٢٠١٥: ٢٦٤-٢٦٥)، الحارثي (٢٠٠٣: ١٥٤) ومن هذه الأدوار:

- منظّم لبيئة التعلم، وذلك يتطلب من معلمة التربية الإسلامية إعادة تنظيم بيئة التعلم وفق خطة التعليم.
- مصدر احتياطي للمعلومات إذا لزم الأمر.
- نموذج يكتسب منه التلاميذ الخبرة بملاحظته أولًا، ثم يكلفون بالقيام ببعض المهام أمامه وتحت ملاحظة دقيقة منه، ثم ينطلق كل منهم للعمل بمفرده، لذلك يعتبر المختصين أن من أبرز سمات معلمة التربية الإسلامية سلامة الفكر والمعتقد كونها محل ملاحظة لتلميذاتها فهي القدوة والنموذج الموثوق.
- موفّر لأدوات التعلم، وفي ضوء ذلك فإن على معلمة التربية الإسلامية إتقان مهارة اختيار الوسائل التعليمية ذات العلاقة بأهداف الدرس، ومعرفة طبيعة التلميذات، وطريقة التدريس وحسن استخدامها.
- يشارك في إدارة التعليم وتقويم التعلُّم.
- تشجيع التلاميذ على الاندماج في الحوارات مع بعضهم البعض، والتعبير عن أفكارهم بطرق متعددة.
- يستخدم استراتيجيات تدريسيَّة فعالة مرتكزة على دور التلميذ النشط مثل: حل المشكلات.
- يعطي أسئلة تتطلب تفكيرًا عميقًا ومشكلات مفتوحة النهاية.
- تهيئة الجو والمنهج الذي يساعد التلاميذ على تكوين المعنى بأنفسهم، وأن يخلق جوًا يشعر فيه التلميذ بالأمان والحرية في التعبير عن رأيه.

ومهما اختلفت المفاهيم في دور المعلم فإنه يبقى عاملًا مؤثرًا في إنجاح العملية التربوية أو فشلها، فالمعلم يمثل الأداة البارزة فى إنماء قدرات التلاميذ الفعلية، والاجتماعية، والجسمية وتطوير شخصياتهم بصورة عامة (كرم، ٢٠٠٢: ١٢٥)، وقد أوصت سامية عبد الله (٢٠١٥: ١٤٧-١٤٨) بعدد من التوصيات تساعد المعلّم على تأدية عمله بصورة تتوافق مع مبادئ التدريس البنائي:

- التأكيد على التعلم لا على التعليم، وذلك لأن التلاميذ محور العملية التعليمية.
- النظر إلى التلاميذ على أنهم أصحاب إرادة وغرض.
- تشجيع عمليَّة الاستقصاء لدى التلميذ، فالبحث عن المعلومات وصياغتها وتوجيه الأسئلة الاستفسارية بشأنها والوصول إلي استنتاجات تؤدي إلي تعلم متميز.
- التأكيد على السياق الذي يحدث فيه التعلم، فلكل مجتمع له ما يميزه من خصائص ثقافية واجتماعية مغايرة للمجتمع الغربي.
- التأكيد على الأداء والفهم عند تقييم التعلم.
- خلق بيئة بنائيَّة تساعد على اكتشاف الاختلافات التي توجد لدى التلاميذ بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة.
- تهيئة فرصة للتلاميذ تسمح لهم ببناء معرفتهم الخاصة وصنع المعنى، وكذلك دمجهم في مواقف مشكلة تعمل على استثارة معرفتهم ومفاهيمهم السابقة عن الموضوع أو المفهوم.

مميِّزات التدريس البنائي:

بالاطلاع على بعض المراجع التي ناقشت هذا المحور ومنها الخليفة ومطاوع (٢٠١٥: ٢١٤)، عطيَّة (٢٠١٥: ٢٩٠ - ٢٩٢)، خطابية (٢٠٠٥: ١١٩) تجمل الباحثة في النقاط التالية أهم مميزات التدريس البنائي في التربية الإسلامية وهي:

- يُقوم الأفكار التي بناها التلاميذ عن طريق ملاحظة نشاطهم والاستماع إلى تفسيراتهم.
- يشجع التلاميذ على دعم أفكارهم بالمبررات والبراهين المناسبة.
- يعمل على بناء ثقافة صفيَّة تساعد في تغيير الأفكار، وذلك لأنه يقدِّم للتلميذات فرصًا متعددة للحديث عن أفكارهم.
- يوفر التكنولوجيا اللازمة لتمكين التلاميذ من بناء معارفهم، فالتكنولوجيا معينة لبناء المعرفة وليست مصدر أساسي في التربية الإسلامية.
- يقدم الخبرات التي يستطيع التلميذ من خلالها بناء مخزون للتصوُّرات العقليَّة، يعتمد عليه في بناء الأفكار.
- يكتسب فيه التلاميذ مهارات التعاون والعلاقات الاجتماعيَّة والتوافق الاجتماعي.
- يعمل على تمتين الصلات بين المدرسة والتلاميذ والمجتمع، من خلال الأنشطة الوجدانيَّة والاجتماعيَّة التي ينخرط فيها التلاميذ.
- يهتم بالتقويم مثل إعداد نماذج أسئلة على مستويات عليا من التفكير، بغرض خلق الشخصيَّة المفكرة والمبتكرة.

و مما سبق يدل على أن كلًا من التعليم وفق التربية الإسلامية والتدريس البنائي لهما أهداف مشتركة، تسعى لبناء شخصية مفكرة ومتمكنة من: مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات والتفكير الابتكاري والتعاون والاعتماد التبادلي الإيجابي، مما يعني تكاملًا يظهر في أهداف التدريس البنائي ومناهج التربية الإسلامية.

المبحث الثالث: المناهج المطورة

مفهوم المنهج في التربية الإسلاميَّة:

إن علماء التربية لم يتفقوا على تعريف معين للمنهج لذلك تعددت التعريفات الاصطلاحيَّة للمنهج في الأدبيات التربويَّة، لكن مع ذلك فهم يتفقون على أن المناهج أوسع من أن تُحصر في نطاق ضيق من التعليم، فهم يرون أن المناهج تشمل كل شيء يتصل بالعمليَّة التعليميَّة، سواء كان الاتصال مباشرًا أو غير مباشر(عبد الحميد وسوزان أبو هدرة، ٢٠١٢: ٩).

ومن تلك التعريفات:

ما ذكره الدعيلج (٢٠٠٧: ١١) بأن المنهج:" نشاط هادف تقدمه المدرسة وتنظمه، وتشرف عليه، وتكون مسؤولة عنه، سواء تم داخل المدرسة أو خارجها".

بينما أورد مرعي والحيلة (٢٠٠٤: ٢٩) بأنه:"جميع أنواع النشاطات التي يقوم الطلبة بها، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها، سواء داخل أبنية المدرسة أو خارجها".

وكذلك أشار فايز (٢٠٠٦: ١٥) بأن المنهج هو:" مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم، وغير ذلك من اتجاهات وقيم ومهارات ونشاطات تعليميَّة مخططة ومنظمة، يتم تعليمها تحت إشراف المدرسة؛ لغاية تحقيق الأهداف التعليميَّة المقصودة"، فمفهوم المنهج قد تأثر بدرجة كبيرة بمفهوم التربية الإسلامية؛ لأن التربية الإسلامية تهدف إلى تنمية جميع جوانب الشخصيَّة الإنسانيَّة، للوصول إلى عبادة الله وتحقيق السعادة له، فكذلك المنهج يسعى لتحقيق هذه الأهداف والغايات.

والمنهج في التربية الإسلاميَّة عرَّفه مدكور (٢٠٠٢: ٧٨) بأنه: "نظام متكامل من القيم والمعارف والخبرات والمهارات التي تقدمها مؤسسة تربويَّة إسلاميَّة إلى المتعلمين فيها، بقصد تنميتهم تنمية شاملة متكاملة: جسميًا وعقليًا ووجدانيًا، وتعديل سلوكهم في الاتجاه الذي يمكنهم من عمارة الأرض وترقية الحياة وفق منهج الله

بينما ترى هدى الشمري (٢٠٠٥: ٦٩) أن المنهج في التربية الإسلاميَّة له مفهومان، وهما:

الأول: مفهوم عام شامل ينظر إلى التربية الإسلاميَّة على أنها التطبيق التربوي للنظام الإسلامي والترجمة العمليَّة الميدانيَّة للفكر الإسلامي في ميدان التربية، أي إعداد المسلم من جميع النواحي

في جميع مراحل نموه للحياة الدنيا والآخرة في ضوء المبادئ والقيم وفي ضوء أساليب وطرق التربية التي جاء بها الإسلام.

والآخر: مفهوم خاص أكثر تحديدًا وينظر إلى التربية الإسلاميَّة في ضوء ما يُدرس في مختلف المراحل الدراسيَّة من عناصر المنهج، كالقرآن الكريم والتوحيد والحديث والفقه والتفسير، ويركز على تزويد التلميذات بالحد المناسب من التربية الإسلامية من خلال مكونات المنهج المدرسي.

وذكر الريمي (٢٠١٢: ١٥٩) بأن المنهج في التربية الإسلاميَّة هو: "الحقائق الخالدة المستمدة من الكتاب والسنة، والخاصة بالإله والرسل وبجميع الأمور الغيبيَّة، وجميع المعارف والأنشطة التي تنظمها المدرسة وتشرف عليها، بقصد إيصال كل متعلم إلى كماله الإنساني، بإقراره بالعبوديَّة لله سبحانه وتعالى".

كما أورد يوسف (٢٠١٠: ١٨) بأنه: "نظام من الخبرات التي تقدمها المؤسسات التربويَّة للمتعلمين، من هذه الخبرات ما هو منزَّل من عند الله، ومنها ما يتعلق بالمكتسب بواسطة البشر؛ وذلك بهدف تحقيق نمو هؤلاء المتعلمين نموًا شاملًا متكاملًا متوازنًا، وتمكينهم من السلوك والعمل وفق تعاليم الدين الإسلامي".

ومن التعريفات السابقة لمفهومي المنهج بشكل عام والمنهج في التربية الإسلاميَّة تستخلص الباحثة أن المنهج جميع الخبرات التي تعدها المدرسة بهدف تحقيق النمو الشامل للتلميذات من جميع النواحي المعرفية، والمهارية، والوجدانية.

أسس بناء المنهج المدرسي وفق المبادئ التربويَّة الإسلاميَّة:

إن المنهج الدراسي المخطَّط في ضوء تعاليم التربية الإسلاميَّة لا بدَّ أن يجسِّد الأفكار والمفاهيم الإسلاميَّة، بحيث تجعل التلميذ مركز المنهج المدرسي، وتكمن دراسة أسس بناء المناهج فيما يلي:

- **أسس نفسية وعقائدية:** حيث تكون حاجات التلميذ مرتبطة بكل جوانب النمو، كالحاجات الروحيَّة، مثل: كيفيَّة أداء العبادات، باعتبارها من الممارسات الطبيعيَّة للإنسان المسلم، كذلك يشمل هذا الجانب اشتقاق أهداف للمنهج تخص الفرد المتعلم، فينبغي أن يتم بناء عليها اختيار الأهداف والأنشطة، وكافة الإجراءات الخاصة بتنفيذ المنهج الدراسي، في ضوء الدين الإسلامي وخصائص النمو للتلاميذ الذين يصمم لهم المنهج الدراسي.
- **أسس اجتماعية:** فمن حاجات الحياة المعاصرة التمسك بالعقيدة الإسلاميَّة الصافية، ومحاربة التيارات الفكريَّة الثقافيَّة الهدامة، وكذلك مكافحة الظواهر السلبيَّة الموجودة في المجتمع، ومنها أيضًا الحاجات الخاصة بالحفاظ على النفس والممتلكات الخاصة والعامة، والحِرَف التي تؤدي إلى الكسب المشروع، ومن حاجات الحياة المعاصرة كذلك القضاء على أهم المشكلات الصحيَّة، والاجتماعيَّة، والاقتصاديَّة في المجتمع، والتكيف مع مستجدات العصر، واشتقاق أهداف للمنهج تخصُّ المجتمع.
- **أسس معرفية:** بحيث يتم دراسة فروع المعارف والعلوم المختلفة التي تستلزم متطلبات سابقة، وتحديد هذه المتطلبات، ووضعها في تسلسلها المنطقي، وتصميم المناهج في ضوء تلك المتطلبات يكون أمرًا في غاية الأهميَّة، واشتقاق أهداف للمنهج تخصُّ المجالات المعرفيَّة (يحيى وآخرون، ٢٠١٦: ١٢٢- ١٢٣).

خصائص المنهج في التربية الإسلاميَّة:

إن المنهج المدرسي الذي تطلبه التربية الإسلاميَّة، يجب أن ينطبع بطابعها، ويتصف بأهم صفاتها ومميزاتها ويحقق أهدافها، وذلك بأن تُحقق فيه الصفات الآتية:

- أن يكون في ترتيبه وموضوعاته موافقًا للفطرة الإنسانيَّة يعمل على تزكيتها، وحفظها من الانحراف، تلك الفطرة التي أشار إليها الحديث القدسي **(خلقت عبادي حنفاء فاجتالتهم الشياطين....)** (رواه مسلم، رقم الحديث ٧٣٨٦، ج٨: ١٥٨)، وجاء عن النبي صلى الله عليه وسلم **(كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه. ...)**(رواه البخاري، رقم الحديث ١٣٨٥، ج٢: ١٠٠)، ووفقًا لذلك فإنه ينبغي على معلمة التربية الإسلامية أن تنمي في تلميذاتها كل ما يوافق الفطرية الإنسانية.

- أن يكون محققًا لهدف التربية الإسلاميَّة الأساسي، وهو إخلاص الطاعة والعبادة لله، ولجميع أهدافها الفرعيَّة التي ترمي إلى تقويم الحياة وتوجيهها لتحقق هذا الهدف في جميع جوانب الثقافة والتربية، التي وضع المنهج لتعهدها والنهوض بها، كالجانب العقلي والجانب الوجداني والجسمي والاجتماعي، وذلك لإخراج جيل متسمك بالعقيدة الصحيحة.
- أن يكون في تدرجه ومستواه موافقًا لطبيعة المرحلة الدراسيَّة التي يُوضع لها ؛ ليتناسب مع الخصائص العقلية والنفسية للتلميذات.
- أن يُراعي في تطبيقاته حاجات المجتمع ومنطلقاته الإسلاميَّة المثاليَّة، كالاعتزاز بالأمة المسلمة والولاء لها، والأخذ بجميع الاختصاصات التي لا بدَّ منها لرقي المجتمع المسلم مع الأخذ بجوانب الحضارة التي لا تتعارض مع الإسلام، بل تعين على رفع شأن الأمة المسلمة، وتحقيق شريعة الله تعالى.
- أن يكون المنهج في جميع جوانبه مُوجهًا توجيهًا إسلاميًا، ويربط بين العلوم المختلفة، وينسق بين موضوعاتها.
- أن يكون واقعيًا، أي ممكن التطبيق، متناسبًا مع إمكانات البلاد التي تريد تطبيقه، لذلك يجب أن يهتم مخططي مناهج التربية الإسلامية بطرح القضايا والمسائل الدينية التي تلامس واقع المجتمع الفعلي.
- أن يكون فعالًا، يعطي نتائج تربويَّة سلوكيَّة، ويترك أثرًا عاطفيًا جياشًا في نفوس الأجيال، بما يمتاز به من أساليب تربويَّة سليمة بعيدة الأثر، ونشاطات إسلاميَّة مثمرة عظيمة الأثر، سهلة المنال والتطبيق، معروضة عرضًا واضحًا.
- أن يُعنى بالجوانب الإسلاميَّة التربويَّة السلوكيَّة في أساسه المعرفي، مثل: الدعوة الإسلاميَّة، وإقامة المجتمع المسلم في الجو المدرسي، بحيث يحقق جميع أركان الإسلام وشعائره، وأساليبه التربويَّة، وتعاليمه، وآدابه في حياة الطلاب الفرديَّة وعلاقاتهم الاجتماعيَّة ورحلاتهم للدعوة إلى الله (الحمد، ٢٠٠٢: ٢٤٤-٢٤٧)، (النحلاوي، ٢٠١٣: ١٥٩-١٦١).

وعلى ذلك فإنه يمكن القول أن ما يميز المنهج في التربية الإسلاميَّة اشتقاقه من الكتاب الكريم وسنة نبينا محمد- صلى الله عليه وسلم- وعمله على تعزيز القيم والأخلاق، وتقوية صلة العبد بربه، وتحقيق السعادة للإنسان في الدنيا والآخرة.

مفهوم تطوير المنهج:

لكي يستطيع المنهج أن يحقق أهدافه بصورة جيدة، لأبد أن يخضع بين الحين والآخر للتطوير في جميع مكوناته (عرفان، ٢٠٠٨: ٢٤٧).

والتطوير: كما أورد عطية (٢٠٠٨: ٣٤١) هو: "عمليَّة التفكير الكيفي المنظم الذي يحدثه المربون في مكونات المنهج ويؤدي إلى تحديث المنهج، ورفع مستوى كفاءته في تحقيق أهداف النظام التعليمي".

كما عرفه يحيى وآخرون (٢٠١٦: ٣٤٣) بأنه:"التغير الكيفي في مكونات المنهج أو بعضها الذي يؤدي إلى رفع كفاءة المنهج في تحقيق غايات النظام التعليمي من أجل التنمية الشاملة".

كما عرف سرحان (٢٠١٠: ٢٠٥) تطوير المناهج وتحديثها بأنها:"إدخال تجديدات ومستحدثات في مجالها بقصد تحسين العمليَّة التربويَّة، ورفع مستواها، بحيث تؤدي في النهاية إلى تعديل سلوك التلاميذ وتوجيهه في الاتجاهات المطلوبة، وفق الأهداف المنشودة".

كذلك أورد الكسباني (٢٠١٠: ٤٣) بأن تطوير المنهج عبارة عن:"عمليَّة الوصول بمستوى المناهج الدراسيَّة إلى أفضل صورة ممكنة حتى تحقق الأهداف التربويَّة المنشودة على أحسن وجه، وبطريقة اقتصاديَّة في الوقت والجهد والتكلفة".

وتلخيصًا لما سبق ترى الباحثة أن تطوير المنهج يقصد به: التغيير الكلي او الجزئي لمنظومة المنهج بهدف رفع كفاءته، مما ينعكس إيجابيًا على النظام التعليمي.

خطوات تطوير المنهج

توجد مجموعة من الخطوات التي يمرُّ بها تطوير المنهج، فعمليَّة تطوير المناهج تستند على أسس علميَّة دقيقة، وهذه الخطوات هي:

- تحديد الهدف من التطوير، فالتطوير يتم بناءً على عدة أمور منها نقاط ضعف تم اكتشافها في المناهج السابقة.
- تحديد استراتيجية تستند إليها عمليَّة التطوير: أي تحديد الرؤية والفلسفة التي يستند إليها.
- دراسة علميَّة للواقع، وتحديد المشكلات التي يعاني منها.
- تكوين فريق من العمل للذين سيشاركون في عمليَّة التطوير، وتحديد الأفراد الذين سيكونون في كل فريق، وتحديد دور كل منهم.
- بث الشعور بالحاجة للتطوير لدى فريق العمل المعني بالتطوير، وكذلك التلاميذ وأولياء الأمور، والتوعية بمتطلباته ومشكلاته.
- التخطيط لعمليَّة التطوير أي تحديد المجالات المستهدفة في عمليَّة التطوير، ودور كل شخص في عمليَّة التطوير والمتطلبات الماديَّة والبشريَّة والفترات الزمنيَّة التي تستغرقها.
- تدريب العاملين في تنفيذ عمليَّة التطوير.
- التصميم: أي ترجمة فلسفة التربية إلى نظريات، وتحويل النظريات إلى مناهج لها أهداف ومحتوى وطرق تدريس، وأنشطة ووسائل وأساليب تقويم.
- الإبداع: أي تحديد المشكلات التي تواجه عمليَّة التطوير، وتقديم حلول متعددة لمواجهة هذه المشكلات.
- التجريب: يتم في هذه المرحلة تناول المنهج الذي تمَّ تطويره بالتطبيق، وذلك للحكم على مدى سلامته ومناسبته للتلاميذ وللمجتمع الذي يعيشون فيه، ومدى سلامته اللغويَّة وخلوه من الأخطاء العلميَّة.
- التقويم: ويتم في هذه المرحلة تناول المنهج الذي تمَّ تطويره، والتعرف على نقاط قوته لتدعيمها ونقاط ضعفه لعلاجها؛ وذلك للوصول به للصورة المثلى.
- التنقيح: يتم في هذه المرحلة مراجعة المنهج في ضوء نتائج التقويم، ويتم تناوله بالتعديل والإصلاح والتجويد.
- التعميم: يتم في هذه المرحلة تطبيق المنهج على نطاق واسع أو كامل.
- المتابعة: يتم في هذه المرحلة متابعة المراحل السابقة (الرباط، ٢٠١٦: ٣٦٣).

المشروع الشامل لتطوير المناهج:

إن من أهم نماذج التجديدات التربويَّة المشروع الشامل لتطوير المناهج والذي يقوم على إنتاج مواد تعليميَّة متنوعة، مواكبة للمستجدات والتطورات المعاصرة، وملبية للاحتياجات الاجتماعيَّة والوطنيَّة (الحقيل، ٢٠١١: ٣٧٥).

ويستند هذا المشروع على عدد من الأسس أبرزها الدين الإسلامي والثقافة العربيَّة والأهداف التربويَّة السليمة (الحامد وآخرون، ٢٠٠٧: ٣٠٨).

وقد عرَّف الفتلاوي المشروع الشامل لتطوير المناهج (٢٠٠٦:٢٩٥) بأنه:"عمليَّة شاملة تنصبُّ على جميع عناصر المنهج من أهداف، ومحتوى، وأنشطة، وتقويم، وجميع عمليات المنهج، من تصميم، وتنفيذ، وتقويم، وجميع العوامل المؤثرة فيها".

كما عرَّفته وزارة التعليم (٢٠١٠: ١) بأنه: "مشروع وطني يهدف إلى تطوير جميع عناصر المنهج وفق أحدث النظريات والأساليب التربويَّة والعلميَّة المعاصرة، وتتولى وزارة التعليم بالاشتراك مع بيوت الخبرة والمؤسسات التعليميَّة والأكاديميَّة الوطنيَّة عمليات تخطيطه وتنفيذه وتقويمه".

وبناءً على ما سبق؛ فإن المشروع الشامل لتطوير المناهج لا يقتصر على المنهج الدراسي فقط، بل يشمل جميع مكونات المنهج من أهداف ومحتوى وطرق تدريس ووسائل تعليميَّة وأنشطة

وتقويم، كما أن تطوير المنهج يحتاج إلى تطوير المعلّمة، وتدريب كفاءتها العلميَّة؛ لأنها المنفذة للمنهج والقائمة عليه.

أهداف المشروع الشامل لتطوير المنهج:

يهدف المشروع الشامل لتطوير المناهج إلى إحداث نقلة نوعيَّة في التعليم من خلال إجراء تطوير نوعي وشامل في المناهج؛ ليستطيع مواكبة الوتيرة السريعة للتطورات المحليَّة والعالميَّة، كما يهدف أيضًا إلى توفير وسيلة فعَّالة لتحقيق أهداف سياسة التعليم على نحو تكاملي عن طريق الآتي:

- إحداث نقلة نوعيَّة في التعلم.
- تحديد المهارات اللازم تعلمها في كل مرحلة من مراحل التعليم.
- رفع مستوى التعليم الأساسي الابتدائي والمتوسط، وتوجيهه نحو إكساب الفرد الكفايات اللازمة له في حياته الاجتماعيَّة والدراسيَّة والعلميَّة.
- تنمية المهارات الأدبيَّة من خلال التركيز على التعليم من خلال العمل والممارسة الفعليَّة للأنشطة.
- إيجاد تفاعل واعٍ مع التطورات التقنيَّة والتفجُّر المعرفي والثورة المعلوماتيَّة.
- تحقيق التكامل بين المواد الدراسيَّة عبر المراحل المختلفة.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ لاختيار الأنشطة المناسبة لقدراتهم وميولهم وحاجاتهم في حدود الإمكان.
- ربط المعلومات والتعلم بالحياة العمليَّة والتقنيَّة المعاصرة من خلال التركيز على الأمثلة العمليَّة المستمدة من الحياة الواقعيَّة.
- تضمين المناهج التوجيهات الايجابيَّة الحديثة في بناء المناهج مثل: مهارات التفكير ومهارات حل المشاكل ومهارات التعلم التعاوني، والتواصل الجيد مع مصادر المعرفة.
- تحقيق التدرج والاتصال في المادة الدراسيَّة عبر المراحل الدراسيَّة (الحقيل، ٢٠١١: ٣٧٥-٣٧٦)، (فرج، ٢٠٠٧، ٢٨٨-٢٨٩)، (الحامد وآخرون، ٢٠٠٧: ٣١٠).

وتبعًا لما سبق استعراضه ترى الباحثة بأن فكرة المشروع الشامل لتطوير المنهج ظهرت ونشأت لتلبية رغبات التلميذات، والبيئة، والمجتمع، بالإضافة إلى مواكبة العصر والتقدم العلمي والتكنولوجي، والتصدي للعولمة.

المراحل الأساسية للمشروع الشامل لتطوير المناهج:

حددت لهذا المشروع ست مراحل، وهي:

المرحلة الأولى: وفيها دراسة الواقع والتهيئة والإعداد والتخطيط للمشروع الشـــامل، وتبدأ من عام ١٤١٩ه حتى عام ١٤٢٢ه.

المرحلة الثانية: وفيها تحديد كفايات التلاميذ وبناء الخطة الدراسيَّة وإعداد وثائق المنهج. وتبدأ من عام ١٤٢٢ه حتى عام ١٤٢٥ ه.

المرحلة الثالثة: وفيها تدريب المؤلفين وإعداد وتأليف المواد التعليميَّة، وتوصيف وإعداد المواد المصاحبة. وتبدأ من عام ١٤٢٥ه حتـــى عام ١٤٢٨ه.

المرحلة الرابعة: وفيها التجريب الأولي للمواد التعليميَّة وتقويمها وتطويرها وتهيئة الميدان للتطبيق بمشاركة جميع قطاعات الوزارة. وتبدأ مـــن عام ١٤٢٨ه. وتستمر حتى يحكم على نتائج التقويم

المرحلة الخامسة: وفيها التجريب بالتعميم لمنتجات المشروع الشامل على مدارس المملكة بعد إنجازها
في المرحلة الرابعة، والحكم عليها من خلال نتائج التطبيق التجريبي، وتبدأ من العام الدراسي ١٤٣١ه/١٤٣٢ه.

المرحلة السادسة: وفيها التعميم الشامل والتقويم والتطوير لمنتجات المشروع الشامل لتطوير المناهج، ويبدأ من عام ١٤٣٤ه (وزارة التعليم: ٢٠١٠: ١٤).

وفيما يتعلق بواقع مناهج التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، فقد تطورت المناهج بشكل كبير، وأصبحت تتوفر فيها معايير المناهج الجيدة مثل: اتساق المحتوى مع الاتجاهات الحديثة في مجال الدراسة، وارتباط المحتوى بالبعدين الشخصي والمجتمعي في حياة التلميذات، وشمولية التقويم لجميع جوانب التعلم، والتركيز على أداء التلميذة، وترجمة المحتوى لأهداف المنهج وغيرها، ولكن يعاب على هذه المناهج أنها تحتاج لنوع من التنظيم فالمحتوي المعرفي لبعض المواد اعلى من مستوى التلميذات العقلي، ويحتاج ان يتنقل للمرحلة المتوسطة مثل موضوعات الزكاة وأحكامها، وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال دراسة استطلاعية قامت بها على بعض مشرفي التربية الإسلامية.

معوقات تطوير المنهج:

يقصد بها العوامل التي تحد من إنتاجية التطوير سواء كانت بشريَّة، ماديَّة، نفسيَّة، علميَّة، ثقافيَّة، اقتصاديَّة، تربويَّة (الكسباني، ٢٠١٠: ٦٠) وفيما يلي أهم الصعوبات والمعوقات التي تواجه عمليَّة تطوير المناهج الدراسيَّة:

- عدم التهيئة الذهنيَّة المطلوبة لقبول التغييرات الجديدة في المنهج، من المدرسين والإدارات والمشرفين والتلاميذ وأولياء أمورهم.
- مقاومة الآباء والمعلّمين القدماء للتغيير الجديد، لأنهم يعتقدون أن ما تعلموه من مناهج هو الأفضل، ولا ينبغي التفريط به.
- قلة الخبراء والمتخصصين في تصميم المناهج وتطويرها.
- عدم وجود تحديدات دقيقة للتغيرات السلوكيَّة المراد إحداثها لدى التلاميذ من خلال المنهج المطوَّر.
- عدم الالتزام بأسس التطوير وخطواته المشار إليها.
- عدم توفير المبالغ اللازمة لتطبيق المنهج المطور وتهيئة مستلزماته.
- قصور التجهيزات والكتب المدرسيَّة والكتب المصاحبة (الدليل) اللازمة لتطبيق المنهج المطور.
- محاولة تطوير المادة التعليميَّة من دون تطوير القائمين على تعليمها.
- عدم تأهيل المعلّمين والمشرفين والمديرين للتعامُل مع المنهج الجديد.
- عدم توفير المباني المدرسيَّة اللازمة.
- عدم توفير العدد الكافي من المدرسين والمشرفين اللازمين لتطبيق المنهج الجديد
- اعتماد الأساليب الروتينيَّة في اتخاذ الإجراءات اللازمة للتطبيق.
- المتغيرات السياسيَّة التي ترافق عمليَّة التطوير أو تمنع حصولها أصلًا.
- العوامل العسكريَّة وتعرُّض البلد إلى صراع عسكري يعيق عمليَّة التطوير.
- الاتجاهات السائدة لدى الرأي العام التي تعارض التجديد.
- عدم اهتمام الناس بأهميَّة التطوير والحاجة إليه.
- تعارض التطوير مع بعض الاتجاهات السائدة.
- الافتقار إلى المعلومات والإحصاءات والبيانات التي يقوم عليها التطوير(عطيَّة، ٢٠٠٨: ٣٥٠).

ولمواجهة هذه المعوقات يذكر الكسباني (٢٠١٠: ٦١) عدة أسباب، وهي كما يلي:

- إعداد كوادر فنيَّة متخصصة في إعداد الدِّراسَات اللازمة للتطوير المنهجي.
- توفير الإمكانات الماديَّة والبشريَّة اللازمة لتجريب المنهج المطوَّر قبل تعميمه.
- متابعة تنفيذ المنهج المطور من قِبَل لجان علميَّة متخصصة.

الصعوبات التي تواجه معلّمة التربية الإسلامية في تنفيذ المناهج المطورة:

حرصت الوزارة على أن تكون المواد المطورة واضحةً في الأسلوب وسهلةً في العبارات، يتنوع فيها العرض للمادة الدراسيَّة ليسهُل على التلميذ فهمُها، ويتمكن من استيعابها بيسر وسهولة، كما حرصت على تقريب المعلومة وتوصيلها من خلال الأشكال المناسبة والوسائل المتنوعة التي تشوق التلميذ لمطالعة الكتاب، وتعينه على فهمه، وترسخ لديه المعارف والأهداف التربويَّة التي يراد منه إدراكها والعمل بها، وحرصت كذلك على مشاركة التلميذ في الدرس تعلُّمًا وتطبيقًا وكتابةً وبحثًا عن المعلومة واستنباطًا لها، عن طريق تقديم أنشطة تعليميَّة وفراغات داخل المحتوى، تركت ليكتبها بأسلوبه، وحسب قدرته، وحرصت- أيضًا- على تنمية مهارة التفكير لدى التلميذ في هذه المرحلة، من خلال مساحات للتفكير تتيح له التمرن على أساسات الدرس والمشاركة الفعالة فيه، كما استُحدث كتابٌ للنشاط يحتوي على مجموعة من الأنشطة والتطبيقات لجميع الدروس التي في كتاب الطالب(وزارة التعليم، ٢٠١١: ٣) إلا أن هناك بعض الصعوبات التي تواجه معلّمي التربية الإسلاميَّة أثناء تنفيذ هذه المناهج، وقد توصلت إليها دراسة عفيف (٢٠٠٩)، دراسة بناء السبيعي (٢٠١١)، كذلك دراسة القرني (٢٠١٢)، وهي: عدم توافر الوسائل التعليميَّة الحديثة المناسبة لتدريس مواد التربية الإسلاميَّة، وكذلك صعوبة مناسبة البيئة الصفيَّة لتنفيذ الدرس باستخدام بعض طرائق التدريس، بالإضافة إلى عدم تدريب التلاميذ على كيفيَّة تقويم أنفسهم، وزيادة أعداد التلاميذ في الفصل الواحد، مما يعيق استخدام أساليب تقويم حديثة تناسب مواد التربية الإسلاميَّة، وكذلك عدم إلمام المعلم بطرائق التدريس الحديثة التي يمكن استخدامها في تدريس مواد التربية الإسلامية.

وترى الباحثة أن أهم الصعوبات التي تواجه المعلّمة قلة الدروات التدريبية التي تساعد على تطوير المعلّمة، وكيفيَّة التعامل مع المقررات المطورة، وعدم وجود اتجاه ايجابي نحو النمو المهني لدى بعض المعلمات، وصغر حجم الفصول الدراسيَّة، وعدم تهيئة المدارس لذلك، إضافة إلى ذلك تدريس المعلمات مواد في غير تخصصهم.

الدراسات السابقة:

لقد حظيت النظرية البنائية القائمة على التدريس البنائي باهتمام كثير من الباحثين التربويين؛ إذ دُرِسَتْ بمتغيرات عدة، وسوف تعرض الباحثة الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدِّراسَة وفق ثلاثة مجالات، وهي:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت الأداء التدريسي لمُعلّمي التربية الإسلامية :

تناولت الباحثة في هذا المحور الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية من خلال ما كشفت عنه الدراسات التربوية في مجال تدريس التربية الإسلامية، وذلك على النحو التالي:

- **دراسة السحيباني (٢٠٠٩)**

هدفت الدِّراسة إلى التعرُّف على ممارسة مُعلّمات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الإبداعي في أدائهن التدريسي، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وللإجابة عن أسئلة البحث قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية، وهي (بناء أداة لتحليل الخطط التدريسية) ، و(تصميم بطاقة ملاحظة)، و(بناء أداة لتحليل أسئلة اختبارات أعمال السنة)، وقد طُبق البحث على (٤٠) معلمة من مُعلّمات التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة.

وتوصلت الدراسة إلى:

١-تدني مستوى ممارسة مُعلّمات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الإبداعي في تخطيط الدروس وتنفيذ الدروس.

٢- تدني مستوى ممارسة مُعلّمات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الإبداعي في تقويم الدروس، حيث بلغ المتوسط العام لنسب تحقق عبارات أداة تحليل أسئلة اختبارات أعمال السنة للمُعلّمات ٩,٦، مما يدل على ضعف مُعلّمات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في التقويم.

٣-أوضحت نتائج البحث كذلك أن ممارسة مُعلّمات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الإبداعي في أدائهن التدريسي متحققة بنسبة ضعيفة؛ ولذلك وجب على المُعلّمات السعي إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي التالية:

- **المهارات التي تتعلَّق بطلاقة الأشكال، وطلاقة التداعي.**
- **تنمية مهاراتي المرونة (التلقائية والتكيفية)**
- **تنمية مهارة الأصالة**

٤-مطالبة المُعلِّمات بضرورة تطوير استخدام أساليب التقويم في اختبارات أعمال السنة.

- **دراسة المطرفي (٢٠٠٩)**

هدفت إلى التعرُّف على وقع أداء مُعلِّمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في ضوء معايير وزارة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس، وتحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت أداة الدراسة من (استبانة)، طُبقت على جميع مشرفي التربية الإسلامية بمدينة الرياض والبالغ عددهم (٦٥) مشرفًا، وعلى جميع مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض والبالغ عددهم (١١٥) مديرًا.

وتوصلت الدِّراسَة إلى:

١-مستوى أداء مُعلِّمي التربية الإسلامية من وجهة نظر مجتمع الدِّراسَة كان عاليًا؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي لأدائهم (٣,٥٣)،وهذا يعني أن المعايير قد تحققت بدرجة كبيرة حسب المقياس الذي اعتمده الباحث في دراسته.

٢-لا يوجد أي من المعايير تحقق بدرجة كبيرة جدًا.

٣- لا يوجد أي من المعايير تحقق بدرجة ضعيفة.

٤-لا يوجد أي من المعايير تحقق بدرجة ضعيفة جدًا.

٥-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس حول مستوى أداء مُعلِّمي التربية الإسلامية في المعايير التالية: (المعرفة التخصصية، تخطيط الدروس، إبراز خصائص المجتمع وربطها بالواقع، تنمية شخصية الطالب، استخدام الوسائل والتقنيات، استخدام الأساليب المناسبة في التقويم، الإسهام في الأنشطة المدرسية) وكانت الفروق لصالح مديري المدارس.

٦-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس حول مستوى أداء مُعلِّمي التربية الإسلامية في المعايير التالية: (توظيف طرائق التدريس، استخدام مهارات الاتصال، إشراكه للطلاب في عملية التعلُّم، مراعاته للفروق الفردية، إدارة الصف، التعاون مع الزملاء، العمل على تطوير نفسه).

- **دراسة عيسى (٢٠١٠)**

هدفت إلى التعرُّف على الفروق في مستويات أداء المُعلِّمين وفقًا لاختلاف (سنوات الخبرة، نصاب الحصص، كثافة الطلاب)،ومن ثم تقدير تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتعزيز جوانب القوة وعلاج جوانب القصور في الأداء التدريسي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت أداة الدراسة من (إعداد قائمة بالمعايير المهنية) و(بطاقة ملاحظة)،طبقت على (٣٠) مُعلِّمًا.

وتوصلت الدراسة إلى:

١-وجود تفاوت في مستويات أداء مُعلِّمي التربية الإسلامية في المعايير المهنية، حيث تراوحت نسبة تحققها بين (٠,٤٨ _ ٠,٧٠) وفي الأداء الكلي بنسبة (٠,٥٨).

٢-عدم وجود فروق دالة بين مستويات أداء المُعلِّمين في مجالات المعايير تُعزى للخبرة أو تُعزى لكثافة الفصل في مجالي التمكن في مادة التخصُّص وتخطيط التدريس، في حين وجدت فروق دالة في بقية المجالات للمُعلِّمين ذوي الفصول (أقل من ٣٠ طالبًا)، وفي مجالات المعايير المهنية للمُعلِّمين ذوي النصاب (من ٢٠ فأقل).

- **دراسة المالكي (٢٠١١)**

هدفت إلى بناء قائمة بمعايير الجودة الشاملة لأداء مُعلِّمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، وبناء تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمُعلِّمي المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت أداة الدِّراسَة من (بطاقة ملاحظة)،طبقت على (٩٧) مُعلِّمًا للتربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.

وتوصلت الدراسة إلى:

١- أن المستوى الإجمالي لواقع الأداء التدريسي لدى مُعلّمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة في مجال التمكّن من المادة العلمية للتربية الإسلامية والإلمام بها كان بدرجة متوسطة.

٢-أن المستوى الإجمالي لواقع الأداء التدريسي لـمُعلّمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة في مجال التخطيط لتدريس التربية الإسلامية كان بدرجة ضعيفة.

٣- أن المستوى الإجمالي لواقع الأداء التدريسي لـمُعلّمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة في مجال إدارة الصف للتربية الإسلامية كان بدرجة متوسطة.

٤-أن المستوى الإجمالي لواقع الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة في مجال التقويم والأسئلة الصفية كان بدرجة ضعيفة.

- **دراسة العبدلي (٢٠١١)**

هدفت هذه الدِّراسَة إلى بناء برنامج حاسوبي لتقويم أداء مُعلّمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية وأثره في تحصيل تلاميذهم، واستخدم الباحث في هذه الدِّراسَة المنهج الوصفي لبناء البرنامج الذي يسهم في وضع خطط أكثر ذكاءً لتحسين الأوضاع والعمليات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية، كما استخدم الباحث المنهج التجريبي للجزء الميداني لهذه الدِّراسَة.

وتكون مجتمع الدراسة من (٢٠٣) من الـمُعلّمين والـمُعلّمات، وتمثلت أداة الدراسة في إعداد قائمة تحوي مجموعة مجالات، وهي التخطيط للدرس، وتنفيذ الدرس، وآداب التلاوة، وتصحيح التلاوة، وتفسير التلاوة، وتقنيات التعلّم والتقويم.

وتوصلت الدراسة إلى:

١- قصور عينة الدِّراسَة الميدانية (المجموعة الضابطة) في المجالات الخاصة بأدائهم والمتمثلة في (التخطيط للدرس، وتنفيذ الدرس، وتقنيات التعليم والتقويم).

٢-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجة الكلية في الأداء للمجموعة (التجريبية والمجموعة الضابطة) لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة القحطاني (٢٠١٢)**

هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة المقترحة للأداء التدريسي، كذلك المساهمة في تطوير وتحسين أدائهم التدريسي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت أداة الدراسة من (بطاقة ملاحظة) تضمنت معايير الجودة الشاملة لمعلمي التوحيد في المرحلة المتوسطة، طُبقت على جميع معلمي التوحيد للصف الثالث المتوسط في محافظة خميس مشيط والبالغ عددهم (٤٢) معلمًا.

وتوصلت الدراسة إلى:

١- مستوى تمكن معلمي التوحيد للصف الثالث المتوسط مرتفعًا في المعيار الخامس عشر، وفوق المتوسط في المعيار الرابع عشر والخامس عشر، ومتوسط في المعيار الأول، وأقل من المتوسط في المعيار الثاني والثالث والرابع والحادي عشر، وضعيف في المعيار الخامس والثامن والتاسع والثاني عشر والسادس عشر والثامن عشر، وضعيف جدًا في المعيار السادس والسابع والعاشر والثالث عشر.

٢-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معظم معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمي التوحيد للصف الثالث المتوسط يمكن أن تعزى إلى: عدد سنوات الخبرة ، والدورات التدريبية التي حصل عليها المعلم.

- **دراسة الزهراني (٢٠١٣)**

هدفت الدِّراسَة إلى التعرُّف على درجة إسهام المشرف التربوي في معالجة المشكلات التي تواجه مُعلّمي المرحلة الابتدائية في تنفيذ المناهج المطورة والمتعلقة (بالتخطيط، والتنفيذ، والتقويم)،والتعرُّف عمَّا إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدِّراسَة تعزى إلى (طبيعة العمل، المؤهل، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال تنفيذ المناهج المطورة)،واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت أداة الدراسة من (استبانة) مكونة من (٢٢) عبارة، موزعة على ثلاثة محاور.

وتكونت عينة الدِّراسَة من (٣٦٦) مستجيب، منهم (٦٨) مشرفًا تربويًا،و(٢٩٨) معلّمًا بما نسبته (٢٥%) من إجمالي مُعلّمي العلوم والمواد الدراسية في مختلف التخصصات، ما عدا مُعلّمي التربية الرياضية والتربية الفنية بإدارة التعليم بمنطقة الباحة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية.

وتوصلت الدراسة إلى:

١- إسهام المشرف التربوي في معالجة المشكلات التي تواجه مُعلّمي المرحلة الابتدائية في تنفيذ المناهج المطورة في مجال (التخطيط) بدرجة (متوسطة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١,٣٧) وبانحراف معياري (٠,٤٢).

٢- إسهام المشرف التربوي في معالجة المشكلات التي تواجه مُعلّمي المرحلة الابتدائية في تنفيذ المناهج المطورة في مجال (التنفيذ) بدرجة (ضعيفة)،حيث بلغ المتوسط الحسابي (١,٦٣) وبانحراف معياري (٠,٤٣).

٣- إسهام المشرف التربوي في معالجة المشكلات التي تواجه مُعلّمي المرحلة الابتدائية في تنفيذ المناهج المطورة في مجال (التقويم) بدرجة (ضعيفة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١,٦٤) وبانحراف معياري (٠,٤٣).

٤-كشفت الدِّراسَة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسَة تُعزى إلى متغير (طبيعة العمل)،حيث كانت الفروق لصالح المشرفين التربويين، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح (الدراسات العليا)،كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تُعزى لصالح سنوات الخبرة من: (١٥ فأكثر) ،كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تُعزى إلى الدورات التدريبية في تنفيذ المناهج المطورة لصالح: (ثلاث دورات فأكثر).

- **دراسة البركاتي (٢٠١٤)**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى أداء معلمي التربية الإسلامية لمقررات التربية الإسلامية المطورة ضمن المشروع الشامل لتطوير المناهج بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، كذلك وضع تصور مقترح لتحسين مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة الدِّراسَة من (بطاقة ملاحظة)، طبقت على (٣٠) معلمًا ممن يدرسون مقررات التربية الإسلامية المطورة.

وتوصلت الدراسة إلى:

١-أن مستوى أداء المعلمين في مجال التخطيط كان متوسطًا في معظم الفقرات الواردة في الأهداف وفي المقياس الكلي حيث بلغ ٣,٠٣ .

٢-أن مستوى أداء المعلمين في مجال التنفيذ كان متباينًا بين دجات عالية ومتوسطة وضعيفة في معظم الفقرات الواردة في الأداء، وكان متوسطًا في المقياس الكلي حيث بلغ ٣,١٨ .

٣-أن مستوى أداء المعلمين في مجال التقويم كان متوسطًا في معظم الفقرات الواردة في الأداء وفي المقياس الكلي حيث بلغ ٣,٠٠ .

٤-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المعلمين في المجالات الثلاثة (التخطيط ، التنفيذ، التقويم) وفي المقياس الكلي تبعًا لمتغير التخصص.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المعلمين في المجالات الثلاثة (التخطيط ، التنفيذ ، التقويم) وفي المقياس الكلي تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

- **دراسة المالكي (٢٠١٥)**

هدفت إلى التعرف على دور الأساليب التدريسية في تطوير الأداء المهني لـمُعلّمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، كذلك التعرُّف على درجة ممارسة مُعلّمي التربية الإسلامية للأساليب التدريسية من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت أداة الدِّراسَة من (استبانة)، وتم تطبيقها على عينة الدِّراسَة المكونة من (١١٠) مُعلّمين ومشرفين.

وتوصلت الدراسة إلى:

١-أن دور الأساليب التدريسية لمجال التخطيط ومجال التنفيذ ومجال إدارة الصف ومجال التقويم في تطوير الأداء المهني لـمُعلّمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية كان بدرجة كبيرة.

٢-أن درجة ممارسة الأساليب التدريسية المباشرة من قبل مُعلّمي التربية الإسلامية من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية كانت بدرجة متوسطة، أما الأساليب التدريسية غير المباشرة فكانت بدرجة ضعيفة.

٣-توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور الأساليب التدريسية في تطوير الأداء المهني لـمُعلّمي التربية الإسلامية تبعًا لمتغيري: (المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة)، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير :(مكتب الإشراف).وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة مُعلّمي التربية الإسلامية للأساليب التدريسية من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية تُعزى إلى متغيري:(المؤهل العلمي)، وعدد(سنوات الخبرة)، بينما لا توجد فروق تبعًا لمتغير: (مكتب الإشراف).

٤-وضع تصور مقترح لتطوير الأداء المهني لـمُعلّمي التربية الإسلامية في ضوء الأساليب التدريسية المناسبة.

- **دراسة محمد (٢٠١٥)**

هدفت إلى تحديد الكفايات المهنية اللازمة لتطوير أداء مُعلّمات التربية الإسلامية في المدارس العربية التكميلية، وتحديد درجة أهمية تطوير أداء مُعلّمات التربية الإسلامية في ضوء الكفايات المهنية من وجهة نظر المديرين والمشرفين والـمُعلّمات، والعمل على وضع تصور مقترح لبرنامج تطويري لتحسين أداء مُعلّمات التربية الإسلامية في ضوء احتياجهن للكفايات المهنية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت أداة الدراسة من (استبانة وبطاقة ملاحظة)، طُبقت على مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (١٥٠) من مديري المدارس والمشرفين والـمُعلّمات في المدارس العربية التكميلية.

وتوصلت الدراسة إلى:

١- تحديد قائمة تحوي مجموعة من الكفايات المهنية اللازمة لتطوير أداء مُعلّمي التربية الإسلامية للمساهمة في تحديد المعايير اللازمة لتطوير أداء الـمُعلّمات، واشتملت القائمة على أربعة مجالات للكفايات المهنية، هي:

- الكفايات المتعلقة بمجال خصائص مُعلّمة التربية الإسلامية.
- الكفايات المتعلقة بمجال التخصُّص العلميِّ.
-الكفايات المتعلقة بالمجال المهنيِّ.
- الكفايات المتعلقة بالمجال الثقافيِّ.

٢- وضع تصور مقترح لإعداد برنامج تدريبي قائم على الكفايات المهنية للمُعلّمات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الاستبيان وبطاقة الملاحظة.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت التدريس البنائي في التربية الإسلامية:

تناولت الباحثة في هذا المحور أثر استخدام نماذج التدريس البنائي واستراتيجياته على عدة متغيرات، ومدى ممارسة مُعلّمي التربية الإسلامية لمبادئ التدريس البنائي من خلال ما كشفت عنه الدراسات التربوية في مجال تدريس التربية الإسلامية، وذلك على النحو التالي:

- **دراسة الخطيب والزعبي (٢٠٠٤)**

هدفت هذه الدِّراسَة إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام نموذج في التعلُّم البنائي في التحصيل وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة، وفي اتجاهات بعض طلبة جامعة الحسين بن طلال نحو مادة الثقافة الإسلامية. استخدم الباحثان المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبًا من طلبة جامعة الحسين بن طلال الذين يدرسون مادة الثقافة الإسلامية في السنة الأولى، وممن يعتنقون الديانة الإسلامية ويعيشون في بيئة إسلامية متشابهة الظروف، وزعوا إلى شعبتين تجريبية وضابطة، وقد تم اختيار العينة بصورة قصدية، واستخدم الباحثان في هذه الدِّراسَة ثلاث أدوات، هي (اختبار تحصيل مفاهيم مادة الثقافة الإسلامية)، و(اختبار تماسك البنية المفاهيمية)، و(مقياس اتجاهات الطلبة نحو مادة الثقافة الإسلامية).

وتوصلت الدراسة إلى:

١-وجود فروق دالة إحصائيًا في تحصيل الطلبة لمفاهيم مادة الثقافة الإسلامية لصالح المجموعة التجريبية. ٢-وجود فروق دالة إحصائيًا في البنية المفاهيمية للطلبة في مادة الثقافة الإسلامية لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

١- ووجود فروق دالة إحصائيًا في اتجاهات الطلبة نحو مادة الثقافة الإسلامية لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة الشملتي (٢٠٠٤)**

هدفت إلى معرفة أثر التدريس وفق نموذج دورة التعلُّم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم الفقهية، استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدِّراسَة من (٤٥٥) طالبًا وطالبة، موزعين على (١٨) شعبة، منها (٩) للذكور و(٩) للإناث، اختيرت بالطريقة العشوائية من طلبة الصفوف:(الثامن الأساسي والتاسع الأساسي والعاشر الأساسي)، وتم تصنيفهم عشوائيًا إلى مجموعتين: الأولى تجريبية درست باستخدام استراتيجية دورة التعلُّم، والخرائط المفاهيمية، والثانية ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وتكونت أداة الدراسة من (اختبار تحصيلي لكل صف من صفوف المرحلة الأساسية العليا يقيس درجة اكتسابهم للمفاهيم الفقهية)،كما قام الباحث (بإعداد مادة تعليمية وفق نموذج دورة التعلم والخرائط المفاهيمية).

وتوصلت الدراسة إلى:

١-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا (الثامن والتاسع والعاشر) للمفاهيم الفقهية تُعزى إلى الطريقة المستخدمة في التدريس ولصالح طلبة المجموعة التجريبية.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا (الثامن والتاسع والعاشر) للمفاهيم الفقهية تُعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس لكل صف على حده.

- **دراسة الخطيب (٢٠٠٥)**

هدفت هذه الدِّراسَة إلى تقصي أثر طريقة تدريس قائمة على أحد نماذج التعلُّم البنائي في تحصيل الطلبة لمفاهيم الثقافة الإسلامية،واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدِّراسَة من (١٠٢) من طلبة جامعة الحسين بن طلال، وزعوا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتكونت أداة الدراسة من (اختبار تحصيل مفاهيم الثقافة الإسلامية)، و(اختبار تماسك البنية المفاهيمية)، و(اختبار اتجاهات الطلبة نحو مادة الثقافة الإسلامية).

توصلت الدراسة إلى:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كل متغيرات الدِّراسَة بما في ذلك: التحصيل، وتماسك البنى المفاهيمية، والاتجاهات، وذلك لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

- **دراسة القيسي (٢٠١٠)**

هدفت هذه الدِّراسَة إلى استقصاء درجة مُعلِّمي التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية للنظرية البنائية واستخدامهم لها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت أداة الدراسة من (استبانة) مكونة من (٣٥) فقرة، طبقت على عينة الدراسة (١٣٥) مُعلِّماً من مُعلِّمي التربية الإسلامية للمراحل الدراسية، الابتدائية والمتوسطة والثانوية في منطقة تبوك.

وتوصلت الدراسة إلى:

١-أن درجة معرفة مُعلِّمي التربية الإسلامية لمبادئ النظرية البنائية واستخدامهم لها كانت بدرجة متوسطة.

٢-لم تظهر فروق دالة في درجة الاستخدام بين المراحل التعليمية المستهدفة.

- **دراسة القيام (٢٠١٠)**

هدفت هذه الدِّراسَة إلى معرفة أثر استراتيجيتي (ما وراء المعرفة والتعلُّم البنائي) في اكتساب المفاهيم العقدية، وتنمية مهاراتي إصدار الأحكام، واتخاذ القرار في التربية الإسلامية، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكون مجتمع الدِّراسَة من (٧٧) طالبًا موزعين على ثلاث شعب دراسية من شعب الصف الثاني الثانوي الأدبي، وقد وزعت هذه الشعب عشوائيًا على ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين في مدرسة زيد بن حارثة الثانوية، واشتملت على (٢٥) طالبًا، تم تدريس إحداهما باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة، والمجموعة الثانية تم تدريسها باستخدام استراتيجية التعلُّم البنائي، والمجموعة الثالثة كانت المجموعة الضابطة من مدرسة جرار بن النعمان الثانوية ودرست بالطريقة الاعتيادية وتكونت من (٢٧) طالبًا ، وتكونت أداة الدراسة من (اختبار من نوع اختيار من متعدد ،ومقياس لمهارتي اتخاذ القرار وإصدار الأحكام)، كما تم (إعداد دليل المُعلِّم لتدريس وحدتي العقيدة وعلوم القرآن الكريم باستخدام استراتيجيتي ما وراء المعرفة والتعلُّم البنائي).

وتوصلت الدراسة إلى:

١-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في اكتساب طلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي للمفاهيم العقدية تُعزى إلى استراتيجية التدريس لصالح الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجيتي ما وراء المعرفة والتعلُّم البنائي.

٢-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) على مقياس مهارتي اتخاذ القرار وإصدار الأحكام لصالح الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجيتي ما وراء المعرفة والتعلُّم البنائي.

- **دراسة بابية (٢٠١٠)**

هدفت هذه الدِّراسَة إلى التعرُّف على أثر استخدام استراتيجية التدريس البنائية في تنمية قدرات طلبة الصف العاشر على الاستيعاب والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدِّراسَة من (١٠٤) طلابٍ وطالباتٍ من طلبة الصف العاشر في مدارس دار الأرقم الإسلامية.وقد تم توزيع العينة على مجموعتين (ضابطة) و(تجريبية)،وتكونت أداة الدِّراسَة من (اختبار تحصيلي واختبار مهارات التفكير الناقد).

وتوصلت الدراسة إلى:

جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في تنمية قدرة الاستيعاب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، تُعزى إلى: التفاعل بين الجنسين وإلى استراتيجية التدريس المستخدمة لصالح مجموعة الذكور التجريبية، وفي تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي إلى استخدام استراتيجية التدريس البنائية.

- **دراسة الرفاعي (٢٠١١)**

هدفت هذه الدِّراسَة إلى التعرُّف إلى أثر استخدام استراتيجيات التدريس فوق المعرفية وأنماط التعلُّم البنائي في اكتساب المفاهيم الفقهية، وتنمية التفكير الاستقرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكون مجتمع الدِّراسَة من (١١٥) طالبًا 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، وتكونت أداة الدراسة من (اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية).

توصلت الدراسة إلى :

١-وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية لصالح المجموعتين التجريبيتين البنائية وفوق المعرفية.

٢-لم توجد فروق دالة بين المجموعتين التجريبيتين لصالح أيٍّ منهما في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية، وبتطبيق اختبار التفكير الاستقرائي ظهرت فروق ذات دلالة لصالح استراتيجية التدريس فوق المعرفي مقارنة بالتعلُّم البنائي، والطريقة الاعتيادية.

- **دراسة هندي والتميمي (٢٠١١)**

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، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٨) معلمًا ومعلمة للتربية الاسلامية في محافظة الزرقاء، وتكونت أداة الدراسة من (استبيان).

وتوصلت الدراسة إلى:

١-أن مجال تنفيذ التدريس قد احتل المرتبة الأولى بين مجالات الدراسة عند جميع الفئات، يليها التخطيط للتدريس ، ثم الإدارة الصفية وأخيرًا تقويم التدريس.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات الصفية التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية تعزى إلى متغير: التفاعل بين الجنس والخبرة.

٣-وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير: الجنس والخبرة.

- **دراسة الخالدي (٢٠١٢)**

هدفت هذه الدِّراسَة إلى تقصي مدى ممارسة مُعلّمي التربية الإسلامية ومُعلّماتها لمبادئ التدريس البنائي وفقًا لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية، ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة من (استبانة) مكونة من (٣٣) فقرة، طبقت على (١٨٧) مُعلّماً ومُعلّمة من مُعلّمي التربية الإسلامية في مديرية عمان الخامسة.

وتوصلت الدراسة إلى:

١-أن درجة ممارسة مُعلّمي التربية الإسلامية ومُعلّماتها للتدريس البنائي كانت متوسطة.

٢-ظهرت فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى متغير :المؤهل العلمي، وذلك لصالح المؤهل العلمي الأعلى. ٣-لم تظهر فروق دالة بين متوسطات درجة الممارسة تعزى إلى متغير: الجنس والخبرة والمرحلة التعليمية.

- **دراسة العنزي (٢٠١٣)**

هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام نموذج التعلُّم البنائي في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مقرَّر الفقه، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدِّراسَة من (٦٠) طالبًا من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة بريدة، وتم تقسيمهم الى مجموعتين (٣٠) طالبًا من مدرسة الحرمين المتوسطة يمثلون المجموعة التجريبية، و(٣٠) طالبًا من مدرسة الجزيرة يمثلون المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة المعتادة، وتكونت أداة الدِّراسَة من اختبار مهارات التفكير الناقد (معرفة الافتراضات – التفسير – الاستنتاج – الاستنباط – تقويم الحجج)، واختبار تحصيلي شمل المستويات الدنيا للتفكير:(التذكر – الفهم – التطبيق).

وتوصلت الدِّراسَة إلى:

١-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مستوى التفكير الناقد بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير الناقد،تُعزى لصالح المجموعة التجريبية.

٢-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل، تعزى لصالح المجموعة التجريبية.

المحور الثالث الدراسات التي تناولت المناهج المطورة وتطويرها في التربية الإسلامية:

تناولت الباحثة في هذا المحور واقع المناهج المطورة، وعدد من مداخل تطوير مناهج التربية الإسلامية من خلال ما كشفت عنه الدراسات التربوية في مجال تدريس التربية الإسلامية، وذلك على النحو التالي:

- **دراسة العامر (٢٠٠٨)**

هدفت إلى بناء مواصفات معيارية لعمليات تطوير المناهج في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة والخبرات العالمية المعاصرة،كما هدفت لتحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في العمليات المتبعة لتطوير مناهج التعليم العام للبنين في المملكة العربية السعودية في ضوء معيار الدِّراسَة، واقترحت نموذج لعمليات تطوير مناهج التعليم العام للبنين في

ضوء معيار الدِّراسَة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، ومنهج النُّظُم لتحليل نظم تطوير المناهج، وشملت عينة الدِّراسَة جميع العمليات المتبعة في تطوير مناهج التعليم العام للبنين، وتكونت أداة الدِّراسَة من (بطاقة مقابلة) للتعرُّف على الجانب الواقعي للعمليات المتبعة في تطوير المناهج ،كذلك (أداة تقييم مستوى الدول في صناعة المنهج الدراسي) للتعرُّف على الدول ذات التجربة المتميزة في صناعة المنهج.

وتوصلت الدِّراسَة إلى:

١- التعرُّف على الجانب الوثائقي للعمليات المتبعة في تطوير مناهج التعليم العام للبنين.
٢- بناء مواصفات معيارية لعمليات تطوير المناهج في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة والخبرات العالمية المعاصرة.
٣- تصميم نموذج مقترح لعمليات تطوير مناهج التعليم العام للبنين في ضوء المواصفات المعيارية لعمليات تطوير المناهج.

- **دراسة المالكي (٢٠٠٨)**

هدفت إلى بناء قائمة بأهم المستجدات الفقهية التي ينبغي تضمينها في مقرَّرات الفقه لطلاب المرحلة الثانوية (بنين) بالمملكة العربية السعودية، والتحقُّق من مدى تضمين هذه المستجدات في المقررات الحالية، وبناء تصور مقترح لتطوير مقررات الفقه لجميع صفوف المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدِّراسَة من كتب الفقه المقرَّرة على طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية قسم التربية الإسلامية (بنين)،وتكونت أداة الدراسة من (قائمة بالمستجدات الفقهية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية)،و(بطاقة تحليل لمحتوى مقررات الفقه بالمرحلة الثانوية).

وتوصلت الدراسة إلى:

١-التوصُّل إلى قائمة نهائية بالمستجدات الفقهية بلغت خمسة وسبعين مستجدًّا، تم تصنيفها في سبعة مجالات رئيسة، ويندرج تحت كل مجال مجموعة من المستجدات، ومنها المستجدات الفقهية الطبية، وعددها سبعة عشر مستجدًّا، والمستجدات الفقهية المالية وعددها سبعة عشر مستجدًّا، والمستجدات الفقهية في الأحوال الشخصية وقضايا المرأة وعددها ثمانية مستجداتٍ.

٢-تم بناء تصور مقترح لتضمين هذه المستجدات في محتوى كتب الفقه بالصفوف الثلاثة لطلاب المرحلة الثانوية.

كما أوصت هذه الدِّراسَة بضرورة تضمين هذه المستجدات في محتوى كتب الفقه لطلاب المرحلة الثانوية؛ حتى يشعر الطلاب بتلبية الدين الإسلامي لمقتضيات العصر.

- **دراسة اليعربي (٢٠٠٩)**

هدفت إلى إعداد قائمة بمعايير لتطوير منهج الثقافة الإسلامية لمرحلة ما بعد التعليم الأساسي، ومعرفة مدى توافرها في منهج الصف الثاني عشر من وجهة نظر مشرفي المادة ومُعلّميها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت أداة الدراسة من (قائمة بمعايير لتطوير منهج التربية الإسلامية لمرحلة ما بعد التعليم الأساسي)،وتكونت عينة الدِّراسَة من مجموعة من مشرفي الثقافة الإسلامية ومُعلّميها بمحافظة (مسقط، ومنطقتي الباطنة جنوب، والشرقية شمال) بلغ عددهم (١٢١) أجاب منهم (٧٨) فردًا على أداة الدِّراسَة.

وتوصلت الدراسة إلى:

١-أن مدى توافر معايير الدِّراسَة في منهج الصف الثاني عشر تراوح بين المتوسط والقليل، وذلك في جميع مجالات الدِّراسَة.

٢-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير الوظيفة، بينما وجدت فروق تعزى إلى متغير النوع لصالح الإناث في مجال الوسائل التعليمية فقط، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدِّراسَة تُعزى إلى متغير الخبرة في مجال المحتوى لصالح المُعلّمين المشرفين الذين تقلُّ خبرتهم عن عشر سنوات.

- **دراسة الرشيدي (٢٠٠٩)**

هدفت إلى التعرُّف على دور مُعلّمي التربية الإسلامية في تطوير المناهج في سلطنة عمان، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتألفت عينة الدِّراسَة من (٢١٢) مُعلّمًا ومُعلّمة من مُعلّمي

التربية الإسلامية بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في المدارس التابعة للمديريات التالية (محافظة مسقط، الباطنة جنوب، والباطنة شمال) بسلطنة عمان، وتكونت أداة الدراسة من (استبانة)،اشتملت على ثلاثة أجزاء:

١-دور مُعلّمي التربية الإسلامية في تطوير المناهج الدراسية.

٢-الأساليب الأكثر تفضيلًا لدى مُعلّمي التربية الإسلامية في تطوير المناهج الدراسية.

٣- الصعوبات التي تحدُّ من مشاركة مُعلّمي التربية الإسلامية في تطوير المناهج الدراسية.

وتوصلت الدراسة إلى:

١-ضعف مشاركة مُعلّمي التربية الإسلامية في تطوير المناهج في سلطنة عمان.

٢-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة مشاركة مُعلّمي التربية الإسلامية في تطوير المناهج الدراسية، تُعزى إلى متغير النوع: (ذكر، أنثى).

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور مُعلّمي التربية الإسلامية في تطوير المناهج الدراسية تُعزى إلى متغير: (الخبرة التدريسية).

٤-أكثر الأساليب التي يفضلها مُعلّمو التربية الإسلامية للمشاركة في تطوير المناهج هي الأساليب التقليدية والمكتوبة والتي لا تحتاج منهم إلى بذل الجهد والوقت، بينما نجدهم بعيدين عن تفضيل الأساليب الحديثة كالإسهام بالدراسات التربوية والبحوث العلمية، والمشاركة عبر شبكة الإنترنت.

٥-تركزت معظم الصعوبات التي تحد من مشاركة مُعلّمي التربية الإسلامية في تطوير مناهجها في العبء المدرسي، وضعف الإعداد، وقلة التشجيع، وضيق الوقت.

- **دراسة المقاطي (٢٠١٢)**

والتي هدفت إلى تطوير المفاهيم الوطنية في مقررات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي والمنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع محتوى مقررات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية، وتكونت أداة الدراسة من (قائمة بالمفاهيم الوطنية اللازم تضمينها في مقررات التربية الإسلامية).

وتوصلت الدراسة إلى:

١-بناء قائمة بالمفاهيم الوطنية اللازم تضمينها في مقررات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في البرنامج المشترك وهي التوحيد، والحديث، والفقه، والتفسير، التي يتم تدرسيها في المملكة العربية السعودية.

٢-حصر المفاهيم الوطنية المتضمنة وغير المتضمنة في مقررات التربية الإسلامية، بناءً على قائمة المفاهيم الوطنية اللازم تضمينها في مقررات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية.

٣-التوصُّل إلى النموذج المقترح لمصفوفة المدى والتتابع للمفاهيم الوطنية اللازم تضمينها في مقررات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية -لنظام المقررات -في المملكة العربية السعودية بناءً على معايير بناء المصفوفات المفاهيمية.

- **دراسة سرور والعزام (٢٠١٢)**

هدفت إلى الكشف عن دور مناهج التربية الإسلامية المطورة في تنمية قيم المواطنة الصالحة لدى طلاب المرحلة العليا من وجهة نظر المُعلّمين في(تربية إربد الثالثة)،واستخدم الباحثان منهجية كمية بأسلوب وصفي، حيث تقيس تقديرات المُعلّمين والمُعلّمات، وتكونت أداة الدراسة من (استبانة)، وتكون مجتمع الدِّراسَة من (٥٥) مُعلّمًا ومُعلّمة من مُعلّمي التربية الإسلامية العاملين في مديرية (تربية إربد الثالثة).وتم أخذ أفراد مجتمع الدِّراسَة كافة كأفراد لعينة الدِّراسَة.

وتوصلت الدراسة إلى:

أن درجة تنمية مناهج التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المُعلّمين (بتربية إربد الثالثة)كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٦)،كما أوصى الباحثان بضرورة ترسيخ قيم المواطنة الصالحة والسعي لتعزيزها في نفوس الطلاب من خلال موضوعات مناهج التربية الإسلامية، وكذلك الاستفادة من الخبرات الجامعية في هذا المجال.

- **دراسة آل شعلان (٢٠١٣)**

هدفت إلى تحديد حاجات ومشكلات طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية،وترتيب هذه الحاجات والمشكلات بحسب أهميتها من وجهة نظر الطلاب والمُعلّمين، وتحديد توافر هذه الحاجات والمشكلات في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وبناء تصور مقترح لتطوير منهج الحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء تلك الحاجات والمشكلات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي والتحليلي، وتكونت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية نظام المقررات وبلغ عددهم (٤٩٥) طالبًا، ومن مُعلّمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية نظام المقررات وبلغ عددهم (٣٣) مُعلّما، وكتاب الحديث والثقافة الإسلامية (١)، وتكونت أداة الدراسة من (٤) أدوات، وهي (استبانات) لقياس حاجات طلاب المرحلة الثانوية التي يرغبون في دراستها في مادة الحديث والثقافة الإسلامية، و(استبانة) تقيس مشكلات طلاب المرحلة الثانوية التي يرغبون في معالجتها في مادة الحديث والثقافة الإسلامية، و(بطاقتان لتحليل المحتوى).

وتوصلت الدراسة إلى:

١-تم تحديد حاجات الطلاب ومشكلاتهم الواجب توافرها في منهج الحديث والثقافة الإسلامية، وقد بلغت (٥٤) حاجة و(٣٨) مشكلة موزعة على (٦) محاور، المحور الأول (الروحي والنفسي)، والمحور الثاني (الاجتماعي)، المحور الثالث (العقلي والفكري)، المحور الرابع (الجسمي والصحي)، والمحور الخامس (الأخلاقي)، والمحور السادس (الاقتصادي والسياسي).

٢- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء العينة حول بعض المحاور، إلا أن متوسطات آراء العينة جميعها عالية ومتوسطة فقط، مما يعكس أهمية هذه المحاور.

٣-عدد ما يتوافر من الحاجات (الروحية والنفسية – الاجتماعية – العقلية والفكرية – الجسمية والصحية- الأخلاقية – الاقتصادية والسياسية) في منهج الحديث والثقافة الإسلامية (٣٣) من الحاجات من بين (٥٤) من الحاجات بشكل عامٍ. وعدد ما يتوافر من المشكلات (الروحية والنفسية –الاجتماعية – العقلية والفكرية – الجسمية والصحية – الاخلاقية – الاقتصادية والسياسية) في منهج الحديث والثقافة (٢٠) من المشكلات من بين (٣٨) من المشكلات بشكل عامٍ.

٤-تم تقديم تصور مقترح لتطوير منهج الحديث والثقافة الإسلامية في ضوء حاجات الطلاب ومشكلاتهم والتي لم ترد في المنهج الحالي.

- **دراسة العتيبي (٢٠١٤)**

هدفت إلى درجة مراعاة كتب الفقه المطورة للمرحلة الابتدائية للأسس العقدية والفكرية والاجتماعية والنفسية والمعرفية للمنهج، وإعداد قائمة بمعايير الأسس العقدية والفكرية والاجتماعية والنفسية والمعرفية لمنهج الفقه (للصفوف العليا) في المرحلة الابتدائية (الرابع، الخامس، السادس)،ومن ثم الكشف عن درجة تحقق هذه المعايير في كتب الفقه المطورة للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من كتب الفقه المطورة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وتكونت أداة الدراسة من (استمارة تحليل محتوى) تضم (٩٣) معيارًا.

وتوصلت الدراسة إلى:

١-تقديم قائمة مقترحات لمعايير الأسس العقدية والفكرية والاجتماعية والنفسية والمعرفية الواجب توفرها في كتب الفقه للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية.

٢-تضمَّن كتاب الفقه للصف الرابع (٣٢٢٦) تكرارًا لمعايير الأسس العقدية والفكرية والاجتماعية والنفسية والمعرفية، منها (١٧٨٧) تكرارًا، بما نسبته ٥٥،٤٠ % لمعايير الأسس المعرفية من المجموع العام لأسس ذلك الكتاب، وتحقَّقت معايير هذا المحور بدرجة كبيرة، وجاءت معايير الأسس النفسية في المرتبة الثانية بتكرار بلغ (٧٦٧) تكرارًا، بما نسبته ٢٣،٧٧% وبدرجة تحقق متوسطة، تلاها عدد تكرارات محور الأسس العقدية والفكرية البالغ (٥٦٠) تكرارًا، بما نسبته ١٧,٣٦ وبدرجة تحقق متوسطة، وأخيرًا تكرار معايير الأسس الاجتماعية البالغ (١١٢) تكرارًا، بما نسبته ٣،٤٧% وبدرجة تحقق قليلة جدًا.

التعليق على الدراسات السابقة:

أولًا: الدراسات التي تناولت الأداء التدريسي لمُعلّمي التربية الإسلامية :

تم استعراض الدراسات التي عُنيت بالأداء التدريسي لـمُعلّمي التربية الإسلامية.ومن خلاله استنتجت الباحثة عددًا من النقاط أهمها :

أولًا :فيما يتعلق بالمنهج البحثي (نوعه – عينته – أدواته- تطبيقه):

١- أكثر المناهج المستخدمة تمثلت في المنهج الوصفي، ما عدا دراسة العبدلي (٢٠١١) التي استخدمت المنهج الوصفي والمنهج التجريبي.

٢- جميع الدراسات التي عرضت أجريت على عينات مختلفة من مُعلّمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، ما عدا دراسة المطرفي (٢٠٠٩) فقد طبقت على مديري المدارس والمشرفين التربويين، وكذلك دراسة الزهراني (٢٠١٣) التي طبقت على مُعلّمي التربية الإسلامية ومشرفي التربية الإسلامية، ودراسة نجاة محمد (٢٠١٥) التي طبقت على مديري المدارس والمشرفين والـمُعلّمات.

٣- أدوات الباحثين تنوعت ما بين بطاقة ملاحظة واستبيان، بينما تميزت دراسة إيمان السحيباني (٢٠٠٩) باستخدام ثلاث أدوات وهي: بناء أداة لتحليل الخطط التدريسية لـمُعلّمات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، وتصميم بطاقة لملاحظة ممارسات مُعلّمات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الإبداعي، وبناء أداة لتحليل أسئلة اختبارات أعمال السنة لـمُعلّمات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، وكذلك دراسة عيسي (٢٠١٠) حيث قام الباحث بإعداد قائمة بالمعايير المهنية، وبطاقة ملاحظة للتعرف على الفروق في مستويات أداء المعلمين وفقًا لاختلاف (سنوات الخبرة، نصاب الحصص ، كثافة الطلاب)، ودراسة نجاة محمد (٢٠١٥) التي استخدمت فيها الباحثة استبانة لتحديد المعايير المهمة للكفايات المهنية اللازمة لتطوير أداء معلمات التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين من (مدراء المدارس، والمشرفين التربويين، ومعلمات التربية الإسلامية) بالمرحلة الابتدائية، وبطاقة ملاحظة لتحديد مدى احتياج معلمات التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية للكفايات المهنية.

٤- جميع الدراسات أجريت في المملكة العربية السعودية ما عدا دراسة نجاة محمد (٢٠١٥) التي طبقت في بريطانيا.

ثانيًا: فيما يتعلق بمضمون النتائج :

١- القصور الواضح لدى معلمات التربية الإسلامية في مهارات التفكير الإبداعي، مما ينعكس سلبيًا على أداء المتعلمات.

٢- انخفاض الأداء التدريسي وفق معايير الجودة الشاملة في مجال التخطيط والتقويم والأسئلة الصفية، مما يؤدي إلى انخفاض الأداء التدريسي الذي ينعكس على منظومة تعليم التربية الإسلامية .

٣- استخدام أساليب التدريس المباشرة التي تعطي توجهات وأوامر من قبل المعلم أكثر من استخدام الأساليب غير المباشرة، وهو نقيض النظرية البنائية والاتجاهات المعاصرة في التربية.

ومما سبق ترى الباحثة أن الدراسات السابقة في هذا المحور تتفق مع نتائج الدراسة الحالية في تدني الأداء التدريسي لمعلمات التربية الإسلامية.

ثانيًا: الدراسات التي تناولت التدريس البنائي في التربية الإسلامية :

تم استعراض الدراسات التي تناولت التدريس البنائي في التربية الإسلامية.ومن خلاله استنتجت الباحثة عددًا من النقاط أهمها :

أولًا : فيما يتعلق بالمنهج البحثي (نوعه – عينته – أدواته - تطبيقه):

١- استخدمت الدراسات المنهج التجريبي، ما عدا دراسة الخالدي (٢٠١٢)، ودراسة هندي وإيمان التميمي (٢٠١١)، ودراسة القيسي (٢٠١٠) فقد استخدمت المنهج الوصفي.

٢- شملت الدِّراسَة جميع مراحل التعليم العام (الابتدائي – المتوسط – الثانوي)،كل ذلك يدل دلالة واضحة على أهمية التدريس البنائي والاهتمام المتزايد به.

٣- تنوعت أدوات الباحثين بين استبيان واختبارات، منها (اختبارات التحصيل، اختبار مهارات التفكير الناقد، واختبارات تماسك البنية المفاهيمية).
٤- طُبقت جميع الدراسات في الأردن ما عدا دراسة العنزي (٢٠١٣)، ودراسة القيسي (٢٠١٠) اللتين طبقتا في المملكة العربية السعودية.

ثانيًا : فيما يتعلق بمضمون النتائج :

١- وجود أثر إيجابي دال احصائيًا لاستخدام نماذج واستراتيجيات التدريس المستندة إلى النظرية البنائية على اكتساب وبناء المفاهيم الخاصة بمنهج التربية الإسلامية، كذلك زيادة التحصيل الدراسي لدى المتعلمين.
٢- لاستخدام نماذج واستراتيجيات التدريس المستندة إلى النظرية البنائية نتائج مهمه في تنمية المهارات مثل: التفكير الناقد والإبداعي لدى المتعلمين.

ثالثًا: الدراسات التي تناولت المناهج المطوَّرة وتطويرها في التربية الإسلامية :

تم استعراض الدراسات التي تناولت واقع المناهج المطورة وعدد من مداخل تطوير المناهج في التربية الإسلامية.ومن خلاله استنتجت الباحثة عددًا من النقاط أهمها:

أولًا : فيما يتعلق بالمنهج البحثي (نوعه – عينته – أدواته - تطبيقه):

١- استخدمت جميع الدراسات المنهج الوصفي، باستثناء دراسة العامر (٢٠٠٨) والتي استخدم فيها الباحث المنهج الوصفي، إضافة لمنهج النظم لتحليل نظم تطوير المناهج.
٢- طبقت الدراسات على مقررات المراحل الدراسية (الابتدائي– الثانوي)، ماعدا دراسة البعري (٢٠٠٩) التي طبقت على مشرفي ومعلمي التربية الإسلامية، ودراسة جميلة الرشيدي (٢٠٠٩)، ودراسة فاطمة سرور والعزام (٢٠١٢) اللتين طبقتا على معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لمعرفة آرائهم عن المناهج وتطويرها في التربية الإسلامية.
٣- تعددت أدوات الدراسات وتنوعت وفق كل مدخل من داخل التطوير، ومنها: استبيان، وبطاقة تحليل محتوى، وبطاقة مقابلة للتعرُّف على الجانب الواقعي للعمليات المتبعة في تطوير مناهج التعليم، وأداة تقييم مستوى الدول في صناعة المنهج الدراسي للتعرُّف على الدول ذات التجربة المتميزة في صناعة المنهج، وقائمة بالمفاهيم الوطنية اللازم تضمينها في مقررات التربية الإسلامية، وكذلك قائمة بالمستجدات الفقهية اللازمة.
٤- طبقت الدراسات في عمان، والأردن، والمملكة العربية السعودية.

ثانيًا : فيما يتعلق بمضمون النتائج :

١- أهمية الأخذ بمبدأ التطوير المستمر لمناهج التربية الإسلامية لما لها من فوائد لجميع عناصر العملية التعليمية، وتستدل الباحثة على التغير الإيجابي في اتجاهات المتعلمات نحو التفاعل مع منهج التربية الإسلامية والذي يمثل نقلة نوعية في اتجاهات التعليم المتمركزة حول نشاط المتعلم في المملكة.
٢- التطوير يستند إلى مداخل ومعايير إما مجتمعية أو نفسية أو معرفية أكاديمية ، وترى الباحثة ضرورة اقتراح مدخل تكاملي يجمع بين المداخل والمعايير السابقة لتطوير مناهج التربية الإسلامية.

ومما سبق يتضح أن دراسة الباحثة تتفق مع أكثر الدراسات السابقة فيما يلي:

١- المنهج: فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي.
٢- أداة الدِّراسَة: والمتمثلة في بطاقة الملاحظة.
٣- عينة الدِّراسَة: والمتمثلة في مُعلّمات التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية.

وتختلف الدراسات السابقة عن دراسة الباحثة في :

ربط المتغير المستقل (مبادئ التدريس البنائي) بالمناهج المطوَّرة.

جوانب استفادة الباحثة من الدراسات السابقة :

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الجوانب التالية :

١- تكوين نظرة عامة عن البحث الحالي، واختيار المنهج المناسب للدراسة الحالية.
٢- بناء أداة الدِّراسَة (بطاقة الملاحظة).
٣- تحديد الأساليب الإحصائية الملائمة للدراسة.

٤- مناقشة النتائج وتفسيرها.
٥- دعمت نتائج الدارسات السابقة رؤية الباحثة لأهمية مُعلّمة التربية الإسلامية والاهتمام بالأداء التدريسي لها، وأهمية وفاعلية التدريس البنائي، ومعرفة أبرز المعوّقات التي تحوْل بين المُعلّمات وبين تنفيذ المناهج المطورة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

بناءً على مشكلة الدراسة وتساؤلاتها فإن المنهج الملائم للدراسة الحالية هو المنهج الوصفي حيث "يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًا أو كميًا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويبين خصائصها، بينما التعبير الكمي يعطينا وصفًا رقميًا لمقدار الظاهرة أو حجمها" (عبيدات وآخرون ، ٢٠١٤: ١٨٠).

وفي الدراسة الحالية استخدمت الباحثة نوعان من المنهج الوصفي على النحو التالي:

١. المنهج الوصفي المسحي: لمعرفة مدى تمكن معلمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية.
٢. المنهج الوصفي السببي المقارن: للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في استراتيجيات التدريس البنائي.

مجتمع الدراسة:

مجتمع الدِّراسَة عرفه عبيدات وآخرون (٢٠١٤: ٩٦) بأنه" جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة الدراسة".

وتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع مُعلّمات التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، والبالغ عددهن (١٥١٦) معلمة، تبعًا للإحصائية الواردة من إدارة تعليم مكة المكرمة في الفصل الدراسي الأول (١٤٣٧/١٤٣٨هـ).

عينة الدراسة:

١. العينة الاستطلاعية: تمت الملاحظة أولًا على عينة استطلاعية تكونت من (١٠) معلمات، بهدف التأكد من توافر الخصائص السيكومترية لبطاقة الملاحظة (الصدق والثبات وثبات المحللين)، وسوف يتم تناول ذلك تفصيليًا لاحقًا.
٢. العينة النهائية: بعد أن تم التأكد من توافر الخصائص السيكومترية للأداة (الصدق و الثبات وثبات المحللين) تم تطبيق بطاقة الملاحظة على العينة النهائية (٣٠) معلمة، دون أن تشتمل على أي من أفراد العينة الاستطلاعية، وقد استخدمت الباحثة العينة العنقودية لكي تصبح العينة ممثلة للمجتمع الكلي للدراسة، وفي ما يلي وصفًا تفصيليًا لعينة الدراسة.

أولًا: وصف عينة الدراسة تبعًا للمؤهل العلمي

تكونت عينة الدراسة من (٢٦) معلمة حاصلة على مؤهل تربوي بنسبة (٨٦,٦٧%)،(٤) معلمات حاصلات على مؤهل غير تربوي بنسبة (١٣,٣٣٦%).

ثانيًا : وصف عينة الدراسة تبعًا لسنوات الخبرة

تكونت عينة الدراسة من (٤) معلمات ذوات سنوات خبرة من ١ - ٥ سنوات بنسبة (١٣,٣٣%)، (٦) معلمات ذوات سنوات خبرة من ٦ - ١٠ سنوات بنسبة (٢٠%)،(٢٠) معلمة ذوات سنوات خبرة من ١١ سنة فأكثر بنسبة (٦٦,٦٧%)

ثالثًا : وصف عينة الدراسة تبعًا لعدد الدورات التدريبية في استراتيجيات التدريس البنائي

تكونت عينة الدراسة من (١٩) معلمة لديهن من ١ - ٥ دورات تدريبية بنسبة (٦٣,٣٣%)،(٧) معلمات حاصلات على من ٦ - ١٠ دورات بنسبة (٢٣,٣٣%)،(٤) معلمات لديهن من ١١ دورة تدريبية فأكثر بنسبة (١٣,٣٣%).

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة، حيث إنها الأداة الأكثر ملائمة لهذه الدراسة، وتم بناء بطاقة الملاحظة بعد الاطلاع على عدد من البحوث والدراسات والأدبيات في هذا المجال، واشتملت بطاقة الملاحظة على خمسة محاور يشكل كل محور مبدأ من مبادئ التدريس البنائي، ويندرج تحت كل مبدأ مجموعة من الممارسات التي تمثل كل مبدأ تمثيلًا علميًا.

وتم التأكد من صدق بطاقة الملاحظة بطريقتين هما:

١. **صدق المحكمين** بعد الانتهاء من إعداد بطاقة الملاحظة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وبلغ عدد المحكمين (٢٥) محكمًا وذلك للتأكد من وضوح العبارة، وانتمائها للمبدأ الذي تنتمي إليه، وكذلك النظر في تدرج فئات استجابة بطاقة الملاحظة ومدى ملائمتها. وبناءً على آراء المحكمين، ووفقًا لتوجيهاتهم ومقترحاتهم تم تعديل بعض العبارات، وأصبح بعد ذلك عدد العبارات في بطاقة الملاحظة (٣٥) عبارة توزعت على (٥) مبادئ.

٢. **صدق الاتساق الداخلي** تم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع المبدأ الذي تنتمي إليه من خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية (١٠) معلمات، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة المجال في بطاقة الملاحظة

المبدأ الأول: مبدأ النشاط والاستمرارية والغرضية		المبدأ الثاني: مبدأ المشكلات والمهام الحقيقية		المبدأ الثالث: مبدأ التفاوض الاجتماعي		المبدأ الرابع: مبدأ المعرفة السابقة		المبدأ الخامس: مبدأ التكيف والمواءمة	
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
١	٠,٦٨	١	٠,٧٠	١	٠,٦٨	١	٠,٧١	١	٠,٧٢
٢	٠,٧١	٢	٠,٦٨	٢	٠,٧٠	٢	٠,٦٩	٢	٠,٦٨
٣	٠,٦٩	٣	٠,٧١	٣	٠,٦٩	٣	٠,٧٠	٣	٠,٦٩
٤	٠,٧٠	٤	٠,٦٦	٤	٠,٦٩	٤	٠,٦٩	٤	٠,٧١
٥	٠,٦٩	٥	٠,٦٨	٥	٠,٧١	٥	٠,٦٩	٥	٠,٦٩
٦	٠,٦٨	٦	٠,٧١	٦	٠,٦٨	٦	٠,٦٩	٦	٠,٧٠
٧	٠,٦٨	٧	٠,٧٢	٧	٠,٦٨	٧	٠,٧٢		
				٨	٠,٧١				

تراوحت قيم معاملات الارتباط من (٠,٦٨) إلى (٠,٧٢) وجميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، وتشير إلى الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة ودرجة المبدأ الذي تنتمي إليه في بطاقة الملاحظة.

وتم التأكد من ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة:

معامل ألفا كرونباخ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٢) معاملات الفا كرونباخ لثبات بطاقة الملاحظة

المبدأ	قيمة الفا كرونباخ
الأول: مبدأ النشاط والاستمرارية والغرضية.	٠,٩١
الثاني: مبدأ المشكلات والمهام الحقيقية.	٠,٨٩
الثالث: مبدأ التفاوض الاجتماعي.	٠,٩٢
الرابع: مبدأ المعرفة السابقة.	٠,٩٠
الخامس: مبدأ التكيف والمواءمة.	٠,٨٨
الدرجة الكلية.	٠,٩٣

تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ من (٠,٨٩) إلى (٠,٩٣) وهي مرتفعة وتشير إلى تمتع بطاقة الملاحظة بدرجة عالية من الثبات.

ثبات المحللين:

تم التأكد من ثبات الملاحظة عن طريق الاستعانة بملاحظة أخرى، وتم الاتفاق على معايير ودرجات الملاحظة، وقامت الباحثة وزميلتها بملاحظة (١٠) معلمات، وتم حساب معادلة كوبر للاتفاق بين درجات الباحثة والملاحظة الأخرى، وكانت نسبة الاتفاق كالتالي:

جدول (٣) معاملات الاتفاق بين الباحثة والملاحظة الأخرى

المبادئ	معامل الاتفاق
الأول: مبدأ النشاط والاستمرارية والغرضية.	٠,٩٨
الثاني: مبدأ المشكلات والمهام الحقيقية.	٠,٩٨
الثالث: مبدأ التفاوض الاجتماعي.	٠,٩٧
الرابع: مبدأ المعرفة السابقة.	٠,٩٩
الخامس: مبدأ التكيف والمواءمة.	٠,٩٧
الدرجة الكلية.	٠,٩٦

تراوحت قيم معامل الاتفاق من (٠,٩٧) إلى (٠,٩٨) وهي مرتفعة وتشير إلى ثبات الملاحظين، ومن ثم إمكانية اعتماد الباحثة على نفسها في ملاحظة أفراد العينة النهائية والوثوق في درجات الملاحظة.

أداة الدراسة في صورتها النهائية:

بعد التأكد من صدق وثبات بطاقة الملاحظة وثبات المحللين، أصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق على عينة الدراسة النهائية على الشكل التالي:

الجزء الأول: البيانات الأولية عن عينة الدراسة من حيث: (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة - عدد الدورات التدريبية في استراتيجيات التدريس البنائي).

الجزء الثاني: تكون من (٣٥) عبارة توزعت على (٥) مبادئ كالتالي:

المبدأ الأول: مبدأ النشاط والاستمرارية والغرضية تكون من (٧) عبارات.

المبدأ الثاني: مبدأ المشكلات والمهام الحقيقية تكون من (٧) عبارات.

المبدأ الثالث: مبدأ التفاوض الاجتماعي تكون من (٨) عبارات.

المبدأ الرابع: مبدأ المعرفة السابقة تكون من (٧) عبارات.

المبدأ الخامس: مبدأ التكيف والمواءمة تكون من (٦) عبارات.

فئات الاستجابة ودرجات الملاحظة:

استخدمت الباحثة مقياس ثلاثي أمام كل عبارة في بطاقة الملاحظة كالتالي:

العبارة	مدى التمكن		
	متمكنة	متمكنة إلى حد ما	غير متمكنة
القدرة على جمع المعلومات من مصادرها ذاتيًا وبمشاركة زميلاتها			

١. تم إعطاء الدرجة (٣) في حالة كون المعلمة متمكنة، والدرجة (٢) في حالة كون المعلمة متمكنة إلى حد ما، والدرجة (١) في حالة كون المعلمة غير متمكنة.
٢. تم وضع عدد من المعايير لكل عبارة يتم من خلالها الحكم على مدى التمكن.
٣. وفقًا للمقياس الثلاثي تم استخدام المعيار التالي للحكم على قيمة المتوسط الحسابي لمدى التمكن:

مدى الاستجابة = أعلى درجة – أقل درجة
= ٣ – ١ = ٢

طول الفئة = مدى الاستجابة / عدد فئات الاستجابة = ٣/٢ = ٠,٦٧

جدول (٤) معيار قيمة المتوسط الحسابي لمدى التمكن

المتوسط الحسابي	مدى التمكن
١ – أقل من ١,٦٧	غير متمكنة
١,٦٧ – أقل من ٢,٣٤	متمكنة إلى حد ما
٢,٣٤ – ٣	متمكنة

إجراءات تطبيق الدراسة:

سارت الدراسة الحالية وفق الإجراءات التالية:

١. بناء أداة الدِّراسَة وعرضها على المحكمين وتم الأخذ بأغلب ملاحظاتهم المتفق عليها.
٢. التأكد من صدق وثبات الأداة كما عرض سابقًا.
٣. أخذ الموافقة من الجهات المسئولة لتسهيل تطبيق الدِّراسَة.
٤. أخذ إحصائية بعدد معلمات التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.
٥. اختيار العينة الاستطلاعية للدراسة وتكونت من (١٠) معلمات للتربية الإسلامية المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، بهدف التأكد من توافر الخصائص السيكومترية لبطاقة الملاحظة (الصدق والثبات وثبات المحللين)، وقامت الباحثة وزميلتها بملاحظة المعلمات داخل الفصول، وفي الأنشطة، واستغرقت الملاحظة أسبوعين وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من شهر جماد الأول من عام ١٤٣٨/١٤٣٧ه
٦. اختيار العينة النهائية بعد أن تم التأكد من توافر الخصائص السيكومترية للأداة (الصدق و الثبات وثبات المحللين)، تم تطبيق بطاقة الملاحظة على العينة النهائية (٣٠) معلمة، دون أن تشتمل على أي من أفراد العينة الاستطلاعية، واستغرقت الملاحظة أربعة أسابيع، وانتهت في شهر جماد الثاني من عام ١٤٣٨/١٤٣٧ه
٧. جمع البيانات وإجراء المعالجة الإحصائية.
٨. تحليل النتائج وتفسيرها.
٩. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١. التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة بالنسبة للبيانات الأولية.
٢. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وذلك لحساب مدى التمكن لكل عبارة أو مجوعة من عبارات (المبدأ).
٣. اختبار (مان وتني) للمقارنة بين متوسطات درجات التمكن تبعًا لمتغير(المؤهل العلمي).

٤. اختبار (كروسكال والس) للمقارنة بين متوسطات درجات التمكن تبعًا لمتغيرات (سنوات الخبرة – عدد الدورات التدريبية في استراتيجيات التدريس البنائي).
٥. الاتساق الداخلي لحساب صدق بطاقة الملاحظة.
٦. ألفا كرونباخ لحساب ثبات بطاقة الملاحظة.
٧. معادلة كوبر للاتفاق بين المحللين.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

السؤال الرئيس:

ما مدى تمكن معلمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية؟

للإجابة عن السؤال الرئيس، تم استخدام بعض مقاييس الإحصاء الوصفي والتي تمثلت في (المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الحسابي العام) لمعرفة مدى تمكن معلمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية سواء للدرجة الكلية والمبادئ الخمسة الفرعية (مبدأ النشاط والاستمرارية والغرضية - مبدأ المشكلات والمهام الحقيقية - مبدأ التفاوض الاجتماعي - مبدأ المعرفة السابقة - مبدأ التكيف والمواءمة)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تمكن معلمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية للدرجة الكلية والمبادئ الخمسة الفرعية

مبادئ التدريس البنائي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى التمكن	الترتيب
الأول: مبدأ النشاط والاستمرارية والغرضية.	١,٧٣	٠,٣١	إلى حد ما	٤
الثاني: مبدأ المشكلات والمهام الحقيقية.	١,٦٩	٠,٣٩	إلى حد ما	٥
الثالث: مبدأ التفاوض الاجتماعي.	٢,١٦	٠,٢٨	إلى حد ما	٢
الرابع: مبدأ المعرفة السابقة .	١,٩١	٠,٢٦	إلى حد ما	٣
الخامس: مبدأ التكيف والمواءمة.	٢,٠٧	٠,٣٢	إلى حد ما	١
الدرجة الكلية.	١,٩٠	٠,١٤	إلى حد ما	-

تشير نتائج جدول (٥) أن مدى تمكن معلمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي في المرحلة الابتدائية على مستوى الدرجة الكلية (إلى حد ما) وبمتوسط حسابي عام (١,٩٠).وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخالدي (٢٠١٢). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن تطبيقات المدرسة السلوكية ماتزال هي السائدة بين أغلب المعلمات خصوصًا إذا ما أخذنا في عين الاعتبار أن جميع معلمات التربية الإسلامية في مكة المكرمة من المعلمات الخبيرات في تدريس المقررات السابقة والمتوافقة مع المدرسة السلوكية وبالتالي فإنه من المتوقع أن يكون اتجاههن نحو التدريس البنائي منخفض، وهذا يستلزم بذل المزيد من الدورات وورش العمل لتوجيه ممارسات المعلمات التدريسية نحو أفكار البنائية في التعلم والتي تدعم تدريس مواد التربية الإسلامية.

وبالنظر إلى المبادئ الخمسة الفرعية المكونة للتدريس البنائي، يلاحظ أن المبدأ الثالث (مبدأ التفاوض الاجتماعي) في الترتيب الأول وبمتوسط حسابي (٢,١٦) وتمكن (إلى حد ما)، يليه في المرتبة الثانية المبدأ الخامس (مبدأ التكيف والمواءمة) وبمتوسط حسابي (٢,٠٧) وتمكن (إلى حد ما)، يليه في المرتبة الثالثة المبدأ الرابع (مبدأ المعرفة السابقة) وبمتوسط حسابي (١,٩١)

وتمكن (إلى حد ما)، يليه في المرتبة الرابعة المبدأ الأول (مبدأ النشاط والاستمرارية والغرضية) وبمتوسط حسابي (١,٧٣) وتمكن (إلى حد ما)، وفي الترتيب الخامس جاء المبدأ الثاني (المشكلات والمهام الحقيقية) وبمتوسط حسابي (١,٦٩) وتمكن (إلى حد ما).

وفي الجزء التالي تتناول الباحثة مدى تمكن معلمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية (كل مبدأ على حدة) من خلال الإجابة على الأسئلة الخمسة الفرعية التي انبثقت من السؤال الرئيس، وكانت كالتالي:

السؤال الفرعي الأول:

ما مدى تمكن معلمات التربية للتدريس البنائي نحو مبدأ النشاط والاستمرارية والغرضية في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول، تم استخدام بعض مقاييس الإحصاء الوصفي والتي تمثلت في (المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الحسابي العام) لمعرفة مدى تمكن معلمات التربية الإسلامية نحو مبدأ النشاط والاستمرارية والغرضية في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تمكن معلمات التربية الإسلامية للتدريس البنائي نحو المبدأ الأول النشاط والاستمرارية والغرضية

م	العبارة	مبدأ النشاط والاستمرارية والغرضية			
		الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى التمكن
2	مناقشة ما توصلت إليه مع زميلاتها.	1	2.23	0.73	إلى حد ما
4	التفاعل الإيجابي مع عناصر البيئة المحلية.	2	1.97	0.96	إلى حد ما
6	وضع خطة لتنفيذ أنشطة التعلم .	3	1.9	0.89	إلى حد ما
7	اقتراح طرق تمكنها من تقييم أعمالها.	4	1.63	0.85	غير متمكنة
1	القدرة على جمع المعلومات من مصادرها ذاتيًا وبمشاركة زميلاتها.	5	1.6	0.50	غير متمكنة
3	الالتزام بأدوار التعلم مع زميلاتها.	6	1.43	0.50	غير متمكنة
5	اكتساب اتجاهات إيجابية جديدة تجاه التعاون مع زميلاتها.	7	1.33	0.66	غير متمكنة
	المتوسط العام		1.73	0.31	إلى حد ما

يلاحظ من جدول (٦) أن مدى تمكن معلمات التربية الإسلامية للتدريس البنائي نحو مبدأ النشاط والاستمرارية والغرضية في المرحلة الابتدائية كان (إلى حد ما) بمتوسط حسابي عام (١,٧٣).وتراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات التي تقيس مبدأ النشاط والاستمرارية والغرضية من (١,٣٣) إلى (٢,٢٣) وهي تقع ضمن فئات الاستجابة (غير متمكنة – إلى حد ما).وتم ترتيب هذه العبارات حسب قيم المتوسط الحسابي لمدى التمكن على النحو التالي:

العبارة (٢) وهي (مناقشة ما توصلت إليه مع زميلاتها) بمتوسط حسابي (٢,٢٣) وتمكن (إلى حد ما).العبارة (٤) وهي (التفاعل الإيجابي مع عناصر البيئة المحلية) بمتوسط حسابي (١,٩٧) وتمكن (إلى حد ما).العبارة (٦) وهي (وضع خطة لتنفيذ أنشطة التعلم) بمتوسط حسابي (١,٩) وتمكن (إلى حد ما). العبارة (٧) وهي (اقتراح طرق تمكنها من تقييم أعمالها) بمتوسط حسابي (١,٦٣) وتمكن (إلى حد ما). العبارة (١) وهي (القدرة على جمع المعلومات من مصادرها ذاتياً وبمشاركة زميلاتها) بمتوسط حسابي (١,٦) وتمكن (إلى حد ما). العبارة (٣) وهي (الالتزام بأدوار التعلم مع زميلاتها) بمتوسط حسابي (١,٤٣) وتمكن (إلى حد ما).العبارة (٥) وهي (اكتساب اتجاهات إيجابية جديدة تجاه التعاون مع زميلاتها) بمتوسط حسابي (١,٣٣) وتمكن (إلى حد ما).وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى اعتماد المعلمة على نفسها في جمع المعلومات وعرضها دون مشاركة حقيقية من تلميذاتها، وهذا ينعكس سلبًا على عملية بناء مفاهيم التربية الإسلامية لدى التلميذة، وإضعاف بنائية المعلومة لديها، وكذلك إضعاف قدرتها على بذل جهد عقلي لاكتشاف المعلومة بنفسها، وكذلك إضعاف سعيها لاستخدام المعلومة في حل المشكلات التي تواجهها.

وتخالف هذه النتيجة ما أشارت إليه دراسة انتصار مصطفى (٢٠١٦) على أهمية دور المعلمين في توظيف ممارسة التعلم البنائي التي تجعل من المتعلمين يقومون بالاستقصاء والبحث في البيئة المحلية بحيث يربطون المعرفة بحياتهم.

السؤال الفرعي الثاني:

ما مدى تمكن معلمات التربية الإسلامية للتدريس البنائي نحو مبدأ المشكلات والمهام الحقيقية في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني، تم استخدام بعض مقاييس الإحصاء الوصفي والتي تمثلت في (المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الحسابي العام) لمعرفة مدى تمكن معلمات التربية الإسلامية للتدريس البنائي نحو مبدأ المشكلات والمهام الحقيقية في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تمكن معلمات التربية الإسلامية للتدريس البنائي نحو المبدأ الثاني: مبدأ المشكلات والمهام الحقيقية

م	العبارة	مبدأ المشكلات والمهام الحقيقية			
		الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى التمكن
2	تحديد مشكلة حياتية.	1	2.43	0.86	متمكنة
1	الإحساس بمشكلة حياتية.	2	2.27	0.87	إلى حد ما
5	اقتراح حلول منطقية لمشكلة حياتية.	3	2	0.91	إلى حد ما
3	تحليل أسباب مشكلة حياتية.	4	1.57	0.82	غير متمكنة
4	تحديد الشخصيات المسئولة عن المشكلة.	5	1.43	0.73	غير متمكنة
6	استنتاج تعميمات تصلح لحل مشكلات حياتية أخرى.	6	1.07	0.37	غير متمكنة
7	اقتراح مشكلات واقعية يمكن دراستها.	7	1.07	0.37	غير متمكنة
	المتوسط العام		1.69	0.39	إلى حد ما

تشير نتائج جدول (٧) أن مدى تمكن معلمات التربية الإسلامية للتدريس البنائي نحو مبدأ المشكلات والمهام الحقيقية في المرحلة الابتدائية هو (إلى حد ما) بمتوسط حسابي عام (١,٦٩).وتراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات التي تقيس مبدأ المشكلات والمهام الحقيقية من

(١,٠٧) إلى (٢,٤٣) وهي تقع ضمن فئات الاستجابة (غير متمكنة – إلى حد ما - متمكنة).وتم ترتيب هذه العبارات حسب قيم المتوسط الحسابي لمدى التمكن على النحو التالي:
العبارة (٢) وهي (تحديد مشكلة حياتية) بمتوسط حسابي (٢,٤٣) وتمكن (متمكنة).العبارة (١) وهي (الإحساس بمشكلة حياتية) بمتوسط حسابي(٢,٢٧) وتمكن (إلى حد ما).العبارة (٥) وهي (اقتراح حلول منطقية لمشكلة حياتية) بمتوسط حسابي (٢) وتمكن (إلى حد ما).العبارة (٣) وهي (تحليل أسباب مشكلة حياتية) بمتوسط حسابي (١,٥٧) وتمكن (غير متمكنة).العبارة (٤) وهي (تحديد الشخصيات المسئولة عن المشكلة) بمتوسط حسابي (١,٤٣) وتمكن (غير متمكنة).العبارة (٦) وهي (استنتاج تعميمات تصلح لحل مشكلات حياتية أخرى) بمتوسط حسابي (١,٠٧) وتمكن (غير متمكنة).العبارة (٧) وهي (اقتراح مشكلات واقعية يمكن دراستها) بمتوسط حسابي (١,٠٧) وتمكن (غير متمكنة).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن التربية الإسلامية في أصلها تقوم على الحقائق الثابتة التي لا تقبل الزيادة أو النقص مثل (أركان الإسلام والإيمان) ولكن هناك الكثير من التطبيقات تحتاج إلى ربط بالواقع وبالمشكلات الحقيقية، مثل (تدريس مادة الفقه) الذي يعتمد نجاحه على مناقشة المشكلات الفقهية، وفي هذا السياق أكد الدليمي (٢٠١٥) على أهمية استخدام النموذج البنائي في تدريس الفقه.

السؤال الفرعي الثالث:

ما مدى تمكن معلمات التربية الإسلامية للتدريس البنائي نحو مبدأ التفاوض الاجتماعي في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث، تم استخدام بعض مقاييس الإحصاء الوصفي والتي تمثلت في (المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الحسابي العام) لمعرفة مدى تمكن معلمات التربية الإسلامية للتدريس البنائي نحو مبدأ التفاوض الاجتماعي في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تمكن معلمات التربية الإسلامية للتدريس البنائي نحو المبدأ الثالث: مبدأ التفاوض الاجتماعي

م	العبارة	مبدأ التفاوض الاجتماعي			
		ترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى التمكن
8	تشكيل مجموعات تعاونية داخل الصف.	1	2.87	0.51	متمكنة
6	تغيير اتجاهاتها بناءً على الاتجاه العام الإيجابي والتربوي لمجموعة التعلم.	2	2.73	0.52	متمكنة
3	بناء المعرفة بأساليب تشاركيه.	3	2.67	0.55	متمكنة
2	الاعتماد الإيجابي المتبادل بينها وبين زميلاتها.	4	2.67	0.61	متمكنة
7	ممارسة الاكتشاف الجماعي لموضوع التعلم الجديد.	5	2.33	0.76	إلى حد ما
5	بناء مفاهيم مشتركة تعبر عن الفهم المشترك لمجموعة التعلم.	6	1.7	0.55	إلى حد ما
4	بناء الثقة والحب والمودة مع زميلاتها.	7	1.7	0.65	إلى حد ما
1	تكوين صداقات مع زميلاتها تبنى على أساس التربية الإسلامية.	8	1.1	0.40	غير متمكنة
	المتوسط العام		2.16	0.28	إلى حد ما

تشير نتائج جدول (٨) إلى أن مدى تمكن معلمات التربية الإسلامية للتدريس البنائي نحو مبدأ التفاوض الاجتماعي في المرحلة الابتدائية هو (إلى حد ما) بمتوسط حسابي عام (٢,١٦).وتراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات التي تقيس مبدأ التفاوض الاجتماعي من (١,١) إلى (٢,٨٧)، وهي تقع ضمن فئات الاستجابة (غير متمكنة – إلى حد ما - متمكنة).وتم ترتيب هذه العبارات حسب قيم المتوسط الحسابي لمدى التمكن على النحو التالي:

العبارة (٨) وهي (تشكيل مجموعات تعاونية داخل الصف) بمتوسط حسابي (٢,٨٧) وتمكن (متمكنة). العبارة (٦) وهي (تغيير اتجاهاتها بناءً على الاتجاه العام الإيجابي والتربوي لمجموعة التعلم) بمتوسط حسابي (٢,٧٣) وتمكن (متمكنة).العبارة (٣) وهي (بناء المعرفة بأساليب تشاركيه) بمتوسط حسابي (٢,٦٧) وتمكن (متمكنة).العبارة (٢) وهي (الاعتماد الإيجابي المتبادل بينها وبين زميلاتها) بمتوسط حسابي (٢,٦٧) وتمكن (متمكنة).العبارة (٧) وهي (ممارسة الاكتشاف الجماعي لموضوع التعلم الجديد) بمتوسط حسابي (٢,٣٣) وتمكن (إلى حد ما).العبارة (٥) وهي (بناء مفاهيم مشتركة تعبر عن الفهم المشترك لمجموعة التعلم) بمتوسط حسابي (١,٧) وتمكن (إلى حد ما).العبارة (٤) وهي (بناء الثقة والحب والمودة مع زميلاتها) بمتوسط حسابي (١,٧) وتمكن (إلى حد ما).العبارة (١) وهي (تكوين صداقات مع زميلاتها تبنى على أساس التربية الإسلامية) بمتوسط حسابي (١,١) وتمكن (غير متمكنة).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أسباب كثيرة منها صغر حجم الفصول الدراسية، وكثافة أعداد التلميذات من جهة، وعدم وجود توافق بين كم المقرر الدراسي الكبير، وعدد الحصص المخصصة لتدريسه.

كما تعزو الباحثة هذه النتائج إلى اعتقاد أن كثيرًا من المعلمات يرون أنه لا يمكن فتح مجال الحوار والتفاوض في تدريس التربية الإسلامية كونها تعتمد على مصادر ثابتة لا تقبل الحوار أو الجدل. ويجهل الكثير منهن أن الإسلام صالح لكل زمان ومكان وأن هناك الكثير من القضايا والمستجدات المعاصرة التي تحتاج إلى الحوار والتفاوض وربطها بموضوعات التربية الإسلامية. وتجد الباحثة أنه لا تعارض بين كون التربية الإسلامية ثابتة في أصولها وأركانها لا تقبل النقاش والتفاوض، وبين المسائل والمستجدات المعاصرة الكثيرة التي يحتاج تدريس التربية الإسلامية إلى معالجتها من خلال تعزيز مبدأ التفاوض الاجتماعي في المواطن التي يحتاج تدريس التربية الإسلامية من خلالها.

السؤال الفرعي الرابع:

ما مدى تمكن معلمات التربية الإسلامية للتدريس البنائي نحو مبدأ المعرفة السابقة في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الرابع، تم استخدام بعض مقاييس الإحصاء الوصفي والتي تمثلت في (المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الحسابي العام) لمعرفة مدى تمكن معلمات التربية الإسلامية للتدريس البنائي نحو مبدأ المعرفة السابقة في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تمكن معلمات التربية الإسلامية للتدريس البنائي نحو المبدأ الرابع: مبدأ المعرفة السابقة

م	العبارة	مبدأ المعرفة السابقة			
		الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى التمكن
1	الخبرات المعرفية السابقة وربطها بالمعارف الجديدة.	1	2.77	0.43	متمكنة
6	أساليب التهيئة المناسبة للربط بين الدرس السابق و الجديد.	2	2.77	0.63	متمكنة
5	الاحتياجات الخاصة بالتلميذات قبل التدريس.	3	2.3	0.88	إلى حد ما
2	الخبرات الوجدانية السابقة وربطها بالخبرات الجديدة.	4	1.77	0.82	إلى حد ما
4	المشكلات التعليمية السابقة والقدرة على حلها.	5	1.7	0.88	إلى حد ما
3	الخبرات المهارية السابقة وربطها بالمهارات الجديدة.	6	1.07	0.37	غير متمكنة
7	اهتمامات وميول التلميذات تجاه موضوعات التعلم باستخدام مقياس مقنن.	7	1	0.00	غير متمكنة
	المتوسط العام		1.91	0.26	إلى حد ما

تشير نتائج جدول (٩) إلى أن مدى تمكن معلمات التربية الإسلامية للتدريس البنائي نحو مبدأ المعرفة السابقة في المرحلة الابتدائية هو (إلى حد ما) بمتوسط حسابي عام (١,٩١).وتراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات التي تقيس مبدأ المعرفة السابقة من (١) إلى (٢,٧٧) وهي تقع ضمن فئات الاستجابة (غير متمكنة – إلى حد ما - متمكنة).وتم ترتيب هذه العبارات حسب قيم المتوسط الحسابي لمدى التمكن على النحو التالي:

العبارة (١) وهي (الخبرات المعرفية السابقة وربطها بالمعارف الجديدة) بمتوسط حسابي (٢,٧٧) وتمكن (متمكنة).العبارة (٦) وهي (أساليب التهيئة المناسبة للربط بين الدرس السابق والجديد) بمتوسط حسابي (٢,٧٧) وتمكن (متمكنة).العبارة (٥) وهي (الاحتياجات الخاصة بالتلميذات قبل التدريس) بمتوسط حسابي (٢,٣) وتمكن (إلى حد ما).العبارة (٢) وهي (الخبرات الوجدانية السابقة وربطها بالخبرات الجديدة) بمتوسط حسابي (١,٧٧) وتمكن (إلى حد ما).العبارة (٤) وهي (المشكلات التعليمية السابقة والقدرة على حلها) بمتوسط حسابي (١,٧) وتمكن (إلى حد ما).العبارة (٣) وهي (الخبرات المهارية السابقة وربطها بالمهارات الجديدة) بمتوسط حسابي (١,٠٧) وتمكن (غير متمكنة). العبارة (٧) وهي (اهتمامات وميول التلميذات تجاه موضوعات التعلم باستخدام مقياس مقنن) بمتوسط حسابي(١) وتمكن (غير متمكنة).

وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم فهم المعلمات لهذا المبدأ بشكل جيد، واعتمادهن على التمهيد التقليدي والذي لا يراعي الربط بين المعلومات السابقة والجديدة بشكل منظم، كما أن الخبرات في التربية الإسلامية تراكمية تقوم على بعضها البعض كذلك واقعية تربط بواقع التلميذات، وعدم تمكن المعلمات من هذا الجانب يدل على قصور في مهارات التدريس لديهن ،وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ريم العلي (٢٠٠٧) والتي تؤكد على وجود قصور لدى معلمات التربية الإسلامية في أدائهن التدريسي من حيث (المادة العلمية، والكفاءة في التدريس).

السؤال الفرعي الخامس:

ما مدى تمكن معلمات التربية الإسلامية للتدريس البنائي نحو مبدأ التكيف والمواءمة في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية ؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الخامس، تم استخدام بعض مقاييس الإحصاء الوصفي والتي تمثلت في(المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الحسابي العام) لمعرفة مدى تمكن معلمات التربية الإسلامية للتدريس البنائي نحو مبدأ التكيف والمواءمة في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تمكن معلمات التربية الإسلامية للتدريس البنائي نحو المبدأ الخامس: مبدأ التكيف والمواءمة

م	العبارة	المجال الخامس: مبدأ التكيف والمواءمة			
		الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى التمكن
3	القدرة على تلخيص المعلومات.	1	2.83	0.38	متمكنة
5	تطبيق المعرفة المكتسبة في مواقف جديدة.	2	2.33	0.84	إلى حد ما
2	القدرة على استنتاج أسباب جديدة.	3	2.13	0.90	إلى حد ما
4	القدرة على تفسير الحقائق منطقيًا.	4	2.13	0.90	إلى حد ما
6	اقتراح طرائق بديلة لاكتساب المعلومات.	5	1.7	0.92	إلى حد ما
1	القدرة على تكوين مفاهيم جديدة.	6	1.3	0.60	غير متمكنة
المتوسط العام			2.07	0.32	إلى حد ما

تشير نتائج جدول (١٠) إلى أن مدى تمكن معلمات التربية الإسلامية للتدريس البنائي نحو مبدأ التكيف والمواءمة في المرحلة الابتدائية هو (إلى حد ما) بمتوسط حسابي عام (٢,٠٧).وتراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات التي تقيس مبدأ المعرفة السابقة من (١,٣) إلى (٢,٨٣) وهي تقع ضمن فئات الاستجابة (غير متمكنة – إلى حد ما - متمكنة).وتم ترتيب هذه العبارات حسب قيم المتوسط الحسابي لمدى التمكن على النحو التالي:

العبارة (٣) وهي (القدرة على تلخيص المعلومات) بمتوسط حسابي (٢,٨٣) وتمكن (متمكنة).العبارة (٥) وهي (تطبيق المعرفة المكتسبة في مواقف جديدة) بمتوسط حسابي (٢,٣٣) وتمكن (إلى حد ما).العبارة (٢) وهي (القدرة على استنتاج أسباب جديدة) بمتوسط حسابي (٢,١٣) وتمكن (إلى حد ما).العبارة (٤) وهي (القدرة على تفسير الحقائق منطقيًا) بمتوسط حسابي (٢,١٣) وتمكن (إلى حد ما).العبارة (٦) وهي (اقتراح طرائق بديلة لاكتساب المعلومات) بمتوسط حسابي (١,٧) وتمكن (إلى حد ما).العبارة (١) وهي (القدرة على تكوين مفاهيم جديدة) بمتوسط حسابي (١,٣) وتمكن (غير متمكنة).وتعزو الباحثة ذلك إلى ضعف توجه المعلمات نحو المنهج الاستقرائي في التدريس.

السؤال السادس الفرعي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في استراتيجيات التدريس البنائي؟

أولًا: المقارنة حسب المؤهل العلمي

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تمكن مُعلّمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي في المرحلة الابتدائية تبعًا للمؤهل العلمي

مبادئ التدريس البنائي	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول: مبدأ النشاط والاستمرارية والغرضية	تربوي	26	1.70	0.30
	غير تربوي	4	1.89	0.39
الثاني: مبدأ المشكلات والمهام الحقيقية	تربوي	26	1.67	0.41
	غير تربوي	4	1.82	0.24
الثالث: مبدأ التفاوض الاجتماعي	تربوي	26	2.07	0.30
	غير تربوي	4	2.00	0.20
الرابع: مبدأ المعرفة السابقة	تربوي	26	1.90	0.27
	غير تربوي	4	2.00	0.12
الخامس: مبدأ التكيف والمواءمة	تربوي	26	2.05	0.33
	غير تربوي	4	2.21	0.25
الدرجة الكلية	تربوي	26	1.90	0.14
	غير تربوي	4	2.01	0.12

تشير نتائج جدول (١١) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمدى تمكن مُعلّمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.ولمعرفة هل هذه الفروق هي فروق ظاهرية أم فروق ذات دلالة إحصائية لم تتمكن الباحثة من استخدام اختبار (ت) بسبب وجود (٤) معلمات فقط في فئة المؤهل العلمي (غير تربوي)، وتم استخدام الاختبار الإحصائي البديل وهو اختبار مان وتني وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٢)

اختبار مان وتني (ي) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مدى تمكن مُعلّمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي في المرحلة الابتدائية تبعًا للمؤهل العلمي

مبادئ التدريس البنائي	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة ي	قيمة ز	الدلالة الإحصائية
الأول: مبدأ النشاط والاستمرارية والغرضية	تربوي	26	14.87	35.50	1.02	0.31
	غير تربوي	4	19.63			
الثاني: مبدأ المشكلات والمهام الحقيقية	تربوي	26	15.17	43.50	0.53	0.60
	غير تربوي	4	17.63			
الثالث: مبدأ التفاوض	تربوي	26	15.98	39.50	0.79	0.43

مبادئ التدريس البنائي	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة ي	قيمة ز	الدلالة الإحصائية
الاجتماعي	غير تربوي	4	12.38			
الرابع: مبدأ المعرفة السابقة	تربوي	26	14.90	36.50	0.96	0.34
	غير تربوي	4	19.38			
الخامس: مبدأ التكيف والمواءمة	تربوي	26	14.88	36.00	1.00	0.32
	غير تربوي	4	19.50			
الدرجة الكلية	تربوي	26	14.60	28.50	1.44	0.15

تشير نتائج جدول (١٢) أن قيم (مان وتني) للدرجة الكلية والمبادئ الفرعية تراوحت من (٢٨,٥) إلى (٤٣,٥)،وتم اختبار دلالتها الإحصائية باستخدام اختبار (ز)،وتراوحت قيم (ز) من (٠,٥٣) إلى (١,٤٤)،وجميع هذه القيم غير دالة إحصائيًا، وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مدى تمكن مُعلّمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي على مستوى الدرجة الكلية والمبادئ الفرعية (تعزى إلى متغير المؤهل العلمي).وهذه النتيجة تعارض دراسة الخالدي (٢٠١٢)،ويرجع ذلك في كون أغلب العينة من حملة البكالوريوس التربوي.

ثانيًا: المقارنة تبعًا لسنوات الخبرة

جدول (١٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تمكن مُعلّمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي في المرحلة الابتدائية تبعًا لسنوات الخبرة

مبادئ التدريس البنائي	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول: مبدأ النشاط والاستمرارية والغرضية	من ١ ـ ٥ سنوات	4	1.71	0.29
	من ٦ ـ ١٠ سنوات	6	1.74	0.26
	من ١١ سنة فأكثر	20	1.73	0.34
الثاني: مبدأ المشكلات والمهام الحقيقية	من ١ ـ ٥ سنوات	4	1.93	0.36
	من ٦ ـ ١٠ سنوات	6	1.71	0.36
	من ١١ سنة فأكثر	20	1.64	0.40
الثالث: مبدأ التفاوض الاجتماعي	من ١ ـ ٥ سنوات	4	2.25	0.07
	من ٦ ـ ١٠ سنوات	6	2.10	0.15
	من ١١ سنة فأكثر	20	2.01	0.33
الرابع: مبدأ المعرفة السابقة	من ١ ـ ٥ سنوات	4	1.75	0.27
	من ٦ ـ ١٠ سنوات	6	1.95	0.38
	من ١١ سنة فأكثر	20	1.93	0.21
الخامس: مبدأ التكيف والمواءمة	من ١ ـ ٥ سنوات	4	1.83	0.33
	من ٦ ـ ١٠ سنوات	6	1.94	0.25

مبادئ التدريس البنائي	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	من ١١ سنة فأكثر	20	2.16	0.31
الدرجة الكلية	من ١ ـ ٥ سنوات	4	1.93	0.15
	من ٦ ـ ١٠ سنوات	6	1.91	0.11
	من ١١ سنة فأكثر	20	1.91	0.15

تشير نتائج جدول (١٣) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمدى تمكن مُعلّمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. ولمعرفة هل هذه الفروق هي فروق ظاهرية أم فروق ذات دلالة إحصائية،لم تتمكن الباحثة من استخدام اختبار تحليل التباين (ف) بسبب وجود (٤) معلمات فقط في فئة (من ١ - ٥ سنوات)،وأيضًا (٦) معلمات فقط في فئة (من ٦ - ١٠ سنوات).وتم استخدام الاختبار الإحصائي البديل وهو اختبار (كروسكال والس)،وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٤)

اختبار كروسكال والس للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مدى تمكن مُعلّمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي في المرحلة الابتدائية تبعًا لسنوات الخبرة

مبادئ التدريس البنائي	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأول: مبدأ النشاط والاستمرارية والغرضية.	من ١ ـ ٥ سنوات	4	14.75	0.06	2	0.97
	من ٦ ـ ١٠ سنوات	6	16.08			
	من ١١ سنة فأكثر	20	15.48			
الثاني: مبدأ المشكلات والمهام الحقيقية.	من ١ ـ ٥ سنوات	4	20.00	1.82	2	0.40
	من ٦ ـ ١٠ سنوات	6	17.17			
	من ١١ سنة فأكثر	20	14.10			
الثالث: مبدأ التفاوض الاجتماعي.	من ١ ـ ٥ سنوات	4	22.00	2.77	2	0.25
	من ٦ ـ ١٠ سنوات	6	13.58			
	من ١١ سنة فأكثر	20	14.78			
الرابع: مبدأ المعرفة السابقة.	من ١ ـ ٥ سنوات	4	10.00	1.86	2	0.39
	من ٦ ـ ١٠ سنوات	6	16.25			
	من ١١ سنة فأكثر	20	16.38			
الخامس: مبدأ التكيف والمواءمة .	من ١ ـ ٥ سنوات	4	10.38	3.74	2	0.15
	من ٦ ـ ١٠ سنوات	6	11.83			
	من ١١ سنة فأكثر	20	17.63			
الدرجة الكلية.	من ١ ـ ٥ سنوات	4	15.50	0.06	2	0.97
	من ٦ ـ ١٠ سنوات	6	14.75			
	من ١١ سنة فأكثر	20	15.73			

تشير نتائج جدول (١٤) أن قيم (كاي تربيع) للدرجة الكلية والمبادئ الفرعية تراوحت من (٠,٠٦) إلى (٣,٧٤) وجميع هذه القيم غير دالة إحصائيًا، وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مدى تمكن مُعلّمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي على مستوى الدرجة الكلية والمبادئ الفرعية (تعزى إلى متغير سنوات الخبرة)،وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هندي وإيمان التميمي (٢٠١١).وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الخبرة وحدها لا تكفي إذا لم يصاحبها برامج تطوير شامله للمعلمة يمُكنها من مواكبة المستجدات التدريسية المتسارعة والتي من أهمها في هذه الألفية النظرية البنائية ونماذجها المختلفة .

ثالثًا: المقارنة تبعًا لعدد الدورات التدريبية في استراتيجيات التدريس البنائي

جدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تمكن مُعلّمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي في المرحلة الابتدائية تبعًا لعدد الدورات التدريبية في استراتيجيات التدريس البنائي

مبادئ التدريس البنائي	عدد الدورات التدريبية في استراتيجيات التدريس البنائي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول: مبدأ النشاط والاستمرارية والغرضية	من ١ - ٥ دورات	19	1.74	0.24
	من ٦ - ١٠ دورات	7	1.59	0.36
	من ١١ دورة فأكثر	4	1.93	0.47
الثاني: مبدأ المشكلات والمهام الحقيقية	من ١ - ٥ دورات	19	1.68	0.45
	من ٦ - ١٠ دورات	7	1.78	0.22
	من ١١ دورة فأكثر	4	1.57	0.39
الثالث: مبدأ التفاوض الاجتماعي	من ١ - ٥ دورات	19	2.05	0.31
	من ٦ - ١٠ دورات	7	2.08	0.26
	من ١١ دورة فأكثر	4	2.04	0.32
الرابع: مبدأ المعرفة السابقة	من ١ - ٥ دورات	19	1.92	0.26
	من ٦ - ١٠ دورات	7	1.92	0.30
	من ١١ دورة فأكثر	4	1.86	0.23
الخامس: مبدأ التكيف والمواءمة	من ١ - ٥ دورات	19	2.07	0.28
	من ٦ - ١٠ دورات	7	2.02	0.38
	من ١١ دورة فأكثر	4	2.17	0.43
الدرجة الكلية	من ١ - ٥ دورات	19	1.91	0.15
	من ٦ - ١٠ دورات	7	1.91	0.14
	من ١١ دورة فأكثر	4	1.94	0.08

تشير نتائج جدول (١٥) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمدى تمكن مُعلّمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي، تعزى إلى متغير عدد الدورات التدريبية في استراتيجيات التدريس البنائي،ولمعرفة هل هذه الفروق هي فروق ظاهرية أم فروق ذات دلالة إحصائية، لم تتمكن الباحثة من استخدام اختبار تحليل التباين (ف) بسبب وجود (٤) معلمات فقط في فئة (من ١١دورة فأكثر)،وأيضًا (٧) معلمات فقط في فئة (من ٦ - ١٠ دورات).وتم استخدام الاختبار الإحصائي البديل وهو اختبار (كروسكال والس) وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٦)

اختبار كروسكال والس للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مدى تمكن مُعلّمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي في المرحلة الابتدائية تبعًا لعدد الدورات التدريبية في استراتيجيات التدريس البنائي

مبادئ التدريس البنائي	عدد الدورات التدريبية في استراتيجيات التدريس البنائي	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأول: مبدأ النشاط والاستمرارية والغرضية	من ١ - ٥ دورات	19	15.92	2.50	2	0.29
	من ٦ - ١٠ دورات	7	11.71			
	من ١١ دورة فأكثر	4	20.13			
الثاني: مبدأ المشكلات والمهام الحقيقية	من ١ - ٥ دورات	19	15.71	0.51	2	0.78
	من ٦ - ١٠ دورات	7	16.50			
	من ١١ دورة فأكثر	4	12.75			
الثالث: مبدأ التفاوض الاجتماعي	من ١ - ٥ دورات	19	15.32	0.10	2	0.95
	من ٦ - ١٠ دورات	7	16.36			
	من ١١ دورة فأكثر	4	14.88			
الرابع: مبدأ المعرفة السابقة	من ١ - ٥ دورات	19	15.84	0.15	2	0.93
	من ٦ - ١٠ دورات	7	15.43			
	من ١١ دورة فأكثر	4	14.00			
الخامس: مبدأ التكيف والمواءمة	من ١ - ٥ دورات	19	15.24	0.25	2	0.88
	من ٦ - ١٠ دورات	7	15.07			
	من ١١ دورة فأكثر	4	17.50			
الدرجة الكلية	من ١ - ٥ دورات	19	15.92	0.68	2	0.71
	من ٦ - ١٠ دورات	7	13.29			
	من ١١ دورة فأكثر	4	17.38			

تشير نتائج جدول (١٦) أن قيم (كاي تربيع) للدرجة الكلية والمبادئ الفرعية تراوحت من (٠,١٠) إلى (٢,٥٠) وجميع هذه القيم غير دالة إحصائيًا، وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مدى تمكن مُعلّمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي على مستوى الدرجة الكلية والمبادئ الفرعية (تعزى إلى متغير عدد الدورات التدريبية في استراتيجيات التدريس البنائي)، وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم كفاية برامج التدريب التربوي في إكساب المعلمات وعيًا كافيًا بمفاهيم النظرية البنائية.والذي قد يرجع إلى ضعف البرامج التدريبية وقلة الزمن المخصص لها من جهة،وعدم سعي المعلمات بدرجة كافية لحضور دورات تدريبية تمكنهن من مواكبة التطورات الحديثة في أساليب التدريس الخاصة نتيجة

لعدم وجود قناعة لديهن للقيام بذلك ، وبالتالي فلا بد من العمل على توليد مثل هذه القناعة من خلال التوعية و الحوافز التي تشجعهن على الإقبال على التدريب.

استنادًا لما ورد في جميع النتائج الإحصائية لهذه الدراسة فإن درجة تمكن معلمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية إلى (حد ما)، ويرجع ذلك إلى وجود بعض الخلط بين مبادئ النظرية السلوكية والبنائية في واقع تدريس التربية الإسلامية ، كما يعود السبب الأكبر في ذلك إلى عدم الفهم الأمثل لهذه المبادئ لدى المختصات في تدريس التربية الإسلامية في الميدان كالمشرفات والمعلمات.

ومن خلال النتائج التي تم التوصل إليها تعرض الباحثة عددًا من التوصيات، ومجموعة من المقترحات.

التوصيات:

- العمل على تنمية مهارات معلمات التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية والتي تتعلق بمبادئ التدريس البنائي موضع الدراسة الحالية، وذلك من خلال بعض الأساليب الفاعلة مثل: التدريب المباشر ومواقف التدريس المصغرة والزيارات الصفية المتبادلة.
- العمل على تنمية مهارات معلمات التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية والتي تتعلق بمبادئ التدريس البنائي موضع الدراسة الحالية، من خلال إعداد أدلة محكمة للتدريس البنائي.
- تنمية مهارات معلمات التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية والتي تتعلق بمبادئ التدريس البنائي موضع الدراسة الحالية، بصرف النظر عن نوع المؤهل أو سنوات الخبرة أو عدد الدورات التدريبية وربط هذه التنمية المهنية بدرجات الأداء الوظيفي والترقي الوظيفي للمعلمات.
- إعادة النظر في محتوى الدورات التدريبية التي تقدم للمعلمات بالتدريس البنائي عامة، من حيث المحتوى وكذلك المدربات، وتدعيمها من خلال عقد مشاركات تعقد مع بيوت الخبرة الأكاديمية مثل: كليات التربية.

المقترحات:

- دراسة لتقويم أداء معلمات التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في ضوء التعلم النشط.
- دراسة لتحديد مدى تمكن معلمات التربية الإسلامية من التعلم النشط في المرحلة المتوسطة.
- دراسة لتحليل محتوى كتب التربية الإسلامية في ضوء مبادئ النظرية البنائية.
- دراسة لتقويم كتب التربية الإسلامية في ضوء مبادئ النظرية البنائية.

قائمة المصادر والمراجع:

أولًا:المصادر:

القرآن الكريم.
الحديث الشريف (سنن ابن ماجه، وسنن الترمذي، وصحيح البخاري، ومسلم).
إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٩) معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. عالم الكتب: القاهرة.
شحاتة، حسن والنجار، زينب (٢٠٠٣) معجم المصطلحات التربوية والنفسية.عالم الكتب: القاهرة.

ثانيًا:المراجع:

أبا نمي، فهد عبد العزيز(١٩٩٥) أهم مشكلات تدريس المواد الشرعية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والموجهين بمدينة الرياض.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود: الرياض.
الأكلبي، مفلح دخيل (٢٠١٢) فاعلية استخدام نموذج مازانو لأبعاد التعلم في تنمية العمليات المعرفية العليا والتحصيل الدراسي في مقرر الفقه والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى طلاب الصف الثاني متوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد: أبها.
آل شعلان، سعيد عبدالله سعيد (٢٠١٣) تطوير منهج الحديث والثقافة الإسلامية (١) لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء حاجات الطلاب ومشكلاتهم.رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
بابية ، محمد نمر (٢٠١٠) أثر استخدام استراتيجية تدريس بنائية لتدريس مبحث التربية الإسلامية في تنمية قدرة طلبة الصف العاشر على الاستيعاب والتفكير الناقد.رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية:عمان.
البركاتي، علي بلقاسم (٢٠١٤) تقويم الأداء التدريسي لمعلمي مقررات التربية الإسلامية المطورة ضمن المشروع الشامل لتطوير المناهج بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
بلجون، كوثر جميل (٢٠٠٧) تصورات المعلمات لسمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن).جامعة الملك سعود، اللقاء السنوي الرابع عشر.
الجلاد، ماجد زكي (٢٠١١) تدريس التربية الإسلامية.ط٣، دار الميسرة للنشر: الأردن.
الجنابي، طارق كامل داود (٢٠١٥) خرائط المفاهيم والأسلوب المتمركز حول المشكلة وأثرهما في تحصيل المفاهيم الإحيائية وتنمية حب الاستطلاع العلمي.دار صفاء: الأردن.
الحارثي، إبراهيم أحمد (٢٠٠٣) تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات النظرية والتطبيق. ط٢، مكتبة الشقري: الرياض.
الحازمي ، خالد محمد (٢٠٠٦) أصول التربية الإسلامية.مكتبة دار الزمان : المدينة المنورة.
الحامد، محمد معجب وآخرون(٢٠٠٧) التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراق المستقبل. ط٤، مكتبة الرشد: الرياض.
الحقيل، سليمان بن عبدا لرحمن (٢٠١١) نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.ط١٦، مكتبة العبيكان:الرياض.
الحمد، أحمد(٢٠٠٢) التربية الإسلامية. ط١، دار أشبيليا للنشر والتوزيع: الرياض.
الخالدي، جمال (٢٠١٢) درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي.مجلة جامعة بابل، المجلد٢١، العدد ١، ص٢٩١.
الخالدي، يحيى عبيد (٢٠١٥) التعلم النشط وتطبيقاته التربوية. مطبعة الحميضي: الرياض.
خطابية، عبدالله محمد (٢٠٠٥) تعليم العلوم للجميع.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخطيب ، عمر (٢٠٠٥) أثر نموذج في التعلم البنائي في مادة الثقافة الإسلامية في التحصيل وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة والاتجاهات لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال نحو مادة الثقافة الإسلامية.رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة عمان العربية للدراسات العليا:الأردن.

الخطيب، عمر سالم والزعبي ، طلال عبدالله (٢٠٠٤) أثر التدريس باستخدام نموذج في التعلم البنائي في التحصيل وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة وفي اتجاهات بعض طلبة جامعة الحسين بن طلال نحو مادة الثقافة الإسلامية.مجلة الدراسات التربوية والنفسية.المجلد ٣ ، العدد٢ ، ص٣-٢٦

الخليفة، حسن جعفر ومطاوع، ضياء الدين محمد (٢٠١٥) استراتيجيات التدريس الفعال.مكتبة المتنبي: جدة.

الدعيلج، إبراهيم عبد العزيز (٢٠٠٦). التربية الإسلامية - المفاهيم الأهمية، الخصائص، المصادر، الأهداف، القيم، الوسائط، الأسس، الأساليب - ط١، دار القاهرة: مصر.

الدعيلج، إبراهيم عبد العزيز(٢٠٠٧). المناهج - المكونات، الأسس، التنظيمات، التطوير -ط١، دار القاهرة: مصر.

الدليمي، عصام حسن (٢٠١٤) النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية.ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع: الأردن.

الدليمي، منتصر (٢٠١٥) أثر استخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في وحدة الفقه وتنمية مهارات التفكير الاستنباطي لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت: الأردن.

الرباط، مصطفى عبد السميع (٢٠١٦) المناهج وتوجهاتها المستقبلية.دار الكتاب الحديث: القاهرة، الكويت، الجزائر.

الرشيدي، جميلة مرهون جميل(٢٠٠٩) دور معلمي التربية الإسلامية في تطوير مناهجها في سلطنة عمان.رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السلطان قابوس :عمان.

الرفاعي، محمد (٢٠١١) أثر استخدام استراتيجيات التدريس فوق المعرفية والبنائية للتعلم في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية التفكير الاستقرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن.رسالة دكتوراه غير منشورة.جامعة عمان العربية: الأردن.

ريان، عادل (٢٠١١) مدى ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وعلاقتها بمعتقدات فاعليتهم التدريسية. مجلة جامعة القدس المفتوحة. العدد ٢٤، المجلد ١، ص٩٥.

الريمي، قاسم صالح (٢٠١٢) أهداف التربية الإسلامية ومدى تحقيقها دراسة تطبيقية على بعض كليات التربية.دار عالم الكتاب: الرياض.

الزهراني، خالد صالح مسفر (٢٠١٣) درجة إسهام المشرف التربوي في معالجة المشكلات التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية في تنفيذ المناهج المطورة في منطقة الباحة.رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى:مكة المكرمة.

زيتون، حسن حسين (٢٠٠٩) استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم.عالم الكتب: مصر.

زيتون، حسن وزيتون، كمال (٢٠٠٦) التعلم والتدريس من منظور البنائية. عالم الكتب: مصر.

زيتون، عايش محمود (٢٠٠٧) النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم.ط١، دار الشروق: عمان.

زيتون، عايش محمود (٢٠١٠) الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها.دار الشروق: الأردن.

السبيعي، بناء سعيد (٢٠١١) مشكلات تدريس العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية للبنات وحلولها حسب رأي المعلمات والمشرفات والتربويات.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود: الرياض.

السحيباني، إيمان عبدالعزيز (٢٠٠٩) مدى ممارسة معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الإبداعي في أدائهن التدريسي.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية : الرياض.

سرحان، الدمرداش عبد المجيد (٢٠١٠) المناهج المعاصرة. دار النهضة العربية: الكويت.

سرور، فاطمة محمد والعزام، محمد نايل (٢٠١٢) دور مناهج التربية الإسلامية المطورة في تنمية قيم المواطنة الصالحة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين في تربية اربد.مجلة العلوم التربوية. المجلد ٣٩، العدد٢، ص ٤٨٧-٥٠٣.

السعدان، ابراهيم عبد الله (٢٠٠٢) مشكلات تدريس التربية الإسلامية في اندونيسيا.جامعة اسيوط، مجلة كلية التربية. العدد ٢، المجلد ١٨، ص ٤٠٤-٤٣٦.

السكران، محمد إبراهيم (١٩٩١) أهم المشكلات التي تواجه تدريس العلوم الدينية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر الطلاب وأولياء أمورهم والمدرسين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود: الرياض.

الشمري، فيصل فهد (٢٠١١) مشكلات تنفيذ مشروع التطوير الشامل في الصف الأول المتوسط بمدينة سكاكا من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود: الرياض

الشمري، محمد مضحي (٢٠٠٥) مشكلات تدريس القرآن الكريم في الصفوف الأولية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود: الرياض.

الشمري، هدى علي جواد (٢٠٠٥) طرق تدريس التربية الإسلامية. دار الشروق للنشر والتوزيع: الأردن.

الشملتي، عمر عبدالقادر (٢٠٠٤) أثر التدريس وفق نموذج دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم الفقهية.رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان : الأردن.

الصغير، أحمد حسين (٢٠١٠) بعض مسؤوليات المعلم المهنية في ضوء النظرية البنائية. -دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات- مجلة مستقبل التربية العربية. المجلد ١٧، العدد ٦٥، ص١٩٢.

الضوي، منيف خضير (٢٠١٣) النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية-استراتيجيات التدريس الحديثة ونماذج للتقويم البنائي- ط١، مطابع الحميضي: الرياض.

الطناوي، عفت مصطفى (٢٠١٠) التدريس الفعال – تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه - ط٢، دار الميسرة للنشر والتوزيع: الأردن.

العامر، إبراهيم أحمد عبدالعزيز (٢٠٠٨) تقويم عمليات تطوير المناهج الدراسية في التعليم العام للبنين بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة والخبرات العالمية المعاصرة.رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة الإمام محمد بن سعود: الرياض.

عبد الأحد، ظهير أحمد (٢٠٠٧) مشكلات تعليم التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة بمدينة دلهي من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس. رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك سعود: الرياض.

عبد الحميد، خضرة سالم و أبو هدرة، سوزان محمود (٢٠١٢) بناء وتطوير المناهج.مكتبة المتنبي: الدمام.

عبد الصبور، منى (٢٠٠٤). المدخل المنظومي وبعض نماذج التدريس القائمة على الفكر البنائي.ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي الرابع حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم.

عبدالله، سامية محمد محمود (٢٠١٥) التعلم البنائي والمفاهيم النحوية. ط١، دار الكتاب الجامعي: الإمارات.

العبدلي، فرحان (٢٠١١) بناء برنامج حاسوبي لتقويم أداء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية وأثره على تحصيل تلاميذهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعةكليمنتس: العراق.

العتيبي، صالح سعود فرج (٢٠١٤) درجة مراعاة كتب الفقه المطورة للمرحلة الابتدائية للأسس العقدية والفكرية والاجتماعية والنفسية والمعرفية للمنهج. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

العجمي، محمد عبد السلام (٢٠٠٦) التربية الإسلامية الأصول و التطبيقات.ط١، دار الناشر الدولي: الرياض.

العدوان، زيد سليمان وداود، أحمد عيسي (٢٠١٦) النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس.ط١، الناشر مركز ديبونو لتعليم الفكر: الأردن..

عطية، محسن علي (٢٠٠٨) الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال.ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع: الأردن.

عطية، محسن علي (٢٠١٥) البنائية وتطبيقاتها استراتيجيات التدريس الحديثة.ط١، الدار المنهجية للنشر والتوزيع: الأردن.

عفيف، صالح أحمد (٢٠٠٩) معوقات تدريس مواد التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفيها ومعلميها بمكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

العلي، ريم عبد العزيز (٢٠٠٧) تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي. رسالة ماجستير منشورة. جامعة الملك سعود: الرياض.

العميري، سليمان محمد (٢٠١١) أسباب عزوف بعض معلمي التربية الإسلامية عن التدريس بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

العنزي، فيصل مفرح (٢٠١٣) فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الثالث متوسط. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة ام القرى: مكة.

العياصرة، وليد رفيق (٢٠١٠) التربية الإسلامية واستراتيجيات تدريسها وتطبيقاتها العملية.ط١، دار الميسرة: الأردن.

عيسى، محمد أحمد (٢٠١٠) تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء التدريسي. مجلة كلية التربية بالمنصورة. العدد ٧٦، الجزء ٢، ص٢٠١١.

فايز، رزق (٢٠٠٦) المناهج التربوية - المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير - عالم الكتب الحديث: الأردن.

الفتلاوي، سهيلة محسن (٢٠٠٦): المناهج التعليمية والتدريس الفاعل.دار الشرق: الأردن.

الفرج، عبد الرحمن مبارك (٢٠٠٢) أساليب وطرق تدريس مواد التربية الإسلامية.ط٣، مؤسسة الجريسي للنشر والتوزيع: الرياض.

فرج، عبد اللطيف بن حسين (٢٠٠٧) صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج. ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان.

الفرح، وجيه ودبابنة، ميشيل (٢٠٠٦) أساسيات التنمية المهنية للمعلمين.الوراق للنشر والتوزيع: عمان.

قاسم، محمد جابر وعبد الرشيد، وحيد حامد (٢٠١٦) مناهج التربية الإسلامية ومتطلبات تدريسها.ط١، الدار المصرية اللبنانية: مصر.

القبيلات، راجي عيسى (٢٠٠٧) أثر بعض العوامل المؤثرة في درجة التمكن المعرفي للنظرية البنائية لدى طلبة مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم بجامعة الإسراء الخاصة.مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد٢، ص٢٤٦.

القحطاني، محمد هادي حسين (٢٠١٢) تقويم الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في مادة التوحيد لطلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة.رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

القرني، علي خضر (٢٠١٢) صعوبات تدريس العلوم الشرعية المطورة في الصف الرابع الابتدائي وأثرها على الأداء التدريسي للمعلم في مدينة الرياض.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود: الرياض.

القيام ، حسين إبراهيم عبدالرحمن (٢٠١٠) أثر استراتيجيتي ماوراء المعرفة والتعلم البنائي في اكتساب المفاهيم العقدية وتنمية مهارتي إصدار الأحكام واتخاذ القرار في مبحث العلوم الإسلامية لطلاب المرحلة الثانوية في الأردن .رسالة دكتوراه غيرمنشورة، جامعة عمان العربية : الأردن

القيسي، محمد (٢٠١٠) درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية بالنظرية البنائية واستخدامهم لها في ضوء مقولاتها الأساسية في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستيرغيرمنشورة،جامعة مؤتة: الأردن.

كرم ، إبراهيم محمد (٢٠٠٢) ما مدى إتقان معلم العلوم الاجتماعية بمدارس التعليم العام بدولة الكويت للكفايات التدريسية – دراسة استطلاعية لآراء الموجهين والمدرسين الأوائل – مجلة العلوم التربوية والنفسية.العدد ٤، المجلد ٣، ص ١٢٥.

الكسباني، محمد السيد علي (٢٠١٠) تطوير المنهج من منظور الاتجاه المعاصر. مؤسسة حورس الدولية للنشر:مصر.

كويران، عبد الوهاب عوض (٢٠٠١) مدخل إلى طرائق التدريس. دار الكتاب الجامعي: العين.

مازن، حسام محمد (٢٠١٥) تدريس العلوم والتربية العلمية من السلوكية إلى البنائية.ط١، المكتبة العصرية: مصر.

المالكي ، مسفر عيضة مسفر (٢٠١١) دراسة تقويمية للأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة.رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أم القرى : مكة المكرمة.

المالكي، عبد الرحمن عبد الله (٢٠١٧) استراتيجيات التدريس الحديثة. ط١، مكتبة الرشد: مكة.

المالكي، عدنان بخيت عطية (٢٠٠٨) تقويم مقررات الفقه في المرحلة الثانوية في ضوء المستجدات الفقهية المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى : مكة المكرمة.

المالكي، مسفر عبد الله سالم (٢٠١٥) دور الأساليب التدريسية في تطوير الأداء المهني لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية.رسالة دكتوراه منشورة، جامعة المدينة العالمية: ماليزيا.

محمد، فادية فؤاد حميدو (٢٠١٦) البنائية عند ليفي ستروس.دار المعرفة الجامعية:مصر.

محمد، نجاة (٢٠١٥) تطوير أداء معلمات التربية الإسلامية بالمدارس العربية التكميلية في مرحلة التعليم الابتدائي ببريطانيا في ضوء الكفايات المهنية للمعلمات.رسالة ماجستير منشورة، الجامعة العالمية: ماليزيا.

محمود، عبد الله (١٩٩٥) إعداد المعلم من منظور التربية الإسلامية.دار البخاري: المدينة المنورة.

مدكور، علي أحمد (٢٠٠٢) منهج التربية الإسلامية أصوله وتطبيقاته.ط٢، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع: الكويت.

مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود (٢٠٠٤) المناهج التربوية الحديثة- مفاهيمها، وعناصرها، وأسسها، وعملياتها - دار الميسرة: عمان.

مصطفى، انتصار غازي (٢٠١٦) ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات.المجلة الأردنية في العلوم التربوية. المجلد ١٢، العدد ٣، ص ٣٤٤.

المطرفي ، رياض طويرش (٢٠٠٩) تقويم أداء معلمي العلوم الشرعية في ضوء معايير وزارة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس.رسالة ماجستيرغيرمنشورة ، جامعة الملك سعود : الرياض.

مغراوي، عبد المؤمن محمد و الربيعي، سعيد حمد (٢٠٠٦) التعلم الذاتي. ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع: الكويت

المقاطي، صالح إبراهيم هادي (٢٠١٢) تطوير المفاهيم الوطنية في مقررات العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية(نظام المقررات) في المملكة العربية السعودية.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود: الرياض.

الموسوي، نجم غالي (٢٠١٥) التعلم التعاوني – المفهوم، الرؤى -.الرضوان للنشر والتوزيع: الأردن.

الموسوي، نجم غالي (٢٠١٥) النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة استراتيجية الجدول الذاتي (k.w.l) أنموذجاً. الرضوان للنشر والتوزيع: الأردن.

النحلاوي، عبد الرحمن (٢٠١٣) أصول التربية الإسلامية وأساليبها.ط ٢٩، دار الفكر: دمشق.

النعيري، محمد أحمد (٢٠١١) تقرير إدارة التربية والتعليم بالليث بعنوان(واقع تدريس مقررات المشروع الشامل لتطوير المناهج).

الهمزاني، خالد غنيم (٢٠٠٢) معوقات تدريس القرآن الكريم في المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود:الرياض.

هندي، صالح ذياب (٢٠٠٩) طرائق تدريس التربية الإسلامية - أصول نظرية نماذج وتطبيقات عملية - دار الفكر: الأردن

هندي، صالح ذياب والتميمي، إيمان محمد رضا (٢٠١١) الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء من منظور بنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات.مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد ١٤، العدد ١، ص ٢٤٧-٢٨٠.

وزارة التعليم (٢٠١٠) الدليل التعريفي للمشروع الشامل لتطوير المناهج.

وزارة التعليم (٢٠١١) الفقه والسلوك للصف الرابع الابتدائي.

يحيى، حسن عايل أحمد وآخرون(٢٠١٦) مناهج التعليم في مواجهة التحديات المعاصرة. ط٢، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع: جدة.

اليعربي، سعيد علي هاشل (٢٠٠٩) معايير تطوير منهاج الثقافة الإسلامية لمرحلة ما بعد التعليم الأساسي ومدى توافرها في منهاج الصف الثاني عشر من وجهة نظر مشرفي المادة ومعلميها.رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السلطان قابوس:عمان .

يوسف، ماهر إسماعيل (٢٠١٠) المناهج ومنظومة التعليم. شركة الرشد العالمية: الرياض.