مجلة كامبريدج للبحوث العلمية: مجلة علمية محكمة
تصدر عن مركز كامبريدج للبحوث والمؤتمرات–العدد الخامس والعشرون– ايلول ٢٠٢٣–صفر ١٤٤٥
ISSN-2536-0027

دور التَّعليم البنائيّ في تنمية التَّعلُّم الذَّاتيّ لمتعلِّمي الثَّانويّ من وجهة نظر معلِّمي مادَّة التَّربية الإسلاميَّة

المشرف أ.م.د. ربى هشام عوض
الباحث علاء محمد أحمد
جامعة الجنان/ كلِّيَّة التَّربية قسم مناهج وطرائق التَّدريس

ملخَّص الدِّراسة

هدفت **الدِّراسة الحاليَّة** إلى التَّعرف على دور التَّعليم البنائيّ في تنمية التَّعلُّم الذَّاتيّ لدَى متعلِّمي الثَّانويّ من وجهة نظر معلِّمي مادَّة التَّربية الإسلاميَّة. حيث تمَّ استخدام المنهج الوصفيّ التَّحليليّ، وتصميم استبيان لتحقيق الأهداف كأداة للدِّراسة، فيما تكوَّنت أفراد العيِّنة من (١٢٠) معلِّماً ومعلِّمةً من مدارس مدينة كركوك في العراق. وتوصَّلت الدِّراسة في نتائِجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات استجابات معلِّمي التَّربية الإسلاميَّة لاستخدام التَّعليم البنائيّ في تنمية التَّعلُّم الذَّاتيّ لدى متعلِّمي الثَّانويّ، تُعزى إلى كُلٍّ من المتغيِّرات المؤَهَّل العلميّ وسنوات الخبرة وعدد الدَّورات التَّخصُّصيَّة التي شاركوا فيها، وبالتَّالي تمَّ التَّأكُّد من ثبوت صِحَّة فرضيَّات **هذه الدِّراسة**.

Abstract

The current study aimed to identify the role of constructive learning in the development of self-learning among secondary students from the point of view of Islamic teachers. Where the descriptive analytical approach was used, a questionnaire was designed to achieve the goals as a tool for the study, while the sample consisted of ١٢٠ male and female teachers form schools in Kirkuk city in Iraq. The results revealed that there are statistically significant differences between the averages of responses of Islamic education teachers to the use of constrictive learning in the development of self-learning among secondary students according to the variables learning qualification and years of experience and number of specialized courses in active education, thus the validity of the hypotheses of this study was proofed.

المقدِّمة

يشهد العالم ثورات علميَّة وتقنيَّة هائِلة انعكست على مجالات الحياة الثَّقافيَّة والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة شتَّى، ولا سيَّما في مجال التَّربية والتَّعليم، حيث تأثَّر هذا القِطاع تأثُّراً واضحاً بفعل هذه التَّغييرات المتسارعة. إذ تبدَّلت أدوار المعلِّم والمتعلِّم وجميع المعنيين بالعمليَّة التَّعليميَّة على حدٍّ سواء، الأمر الَّذي جعلهم أمام تحدِّيَّات كبيرة على صعيد تطوير المناهج واكتساب مهارات جديدة للتَّعامل مع هذه المتغيِّرات،

مجلة كامبريدج للبحوث العلمية: مجلة علمية محكمة
تصدر عن مركز كامبريدج للبحوث والمؤتمرات–العدد الخامس والعشرون– ايلول ٢٠٢٣–صفر ١٤٤٥
ISSN-2536-0027

فأصبح المعلّم مُطالباً بتطوير طرائق وأساليب تدريسه للمادَّة، وتحسين تقنيَّاته التَّعليميَّة بما يتماشى مع مستجدَّات الوضع الرَّاهن.

كما اهتمَّ الباحثون التَّربويُّون، كأمثال جون ديوي Jhon Dewey [١] وجان بياجيه Jean Piaget [٢]، بالتَّركيز على كيفيَّة تشكيل المعانيّ والمفاهيم الجديدة وتحقيق الأهداف المعرفيَّة عند المتعلّم، فضلاً عن التَّأكيد على دور خبراته السَّابقة في بناء معارف جديدة بنفسه من خلال النَّظريَّة البنائيَّة (Gobren,٢٠١٣: ٥١). حيث تهتمُّ النَّظريَّة البنائيَّة، وهي إحدى نظريَّات التَّعلُّم الحديثة الَّتي تنبثق منها إستراتيجيَّة تعلُّم متنوِّعة، ببناء المعرفة وكيفيَّة اكتسابها فهي تُركِّز على دور المتعلّم في تشكيل المعرفة بنفسه وبنائِها. في هذا السِّياق يرى "عايش زيتون" أنَّ البنائيَّة تقود إلى معتقدات جديدة حول الابتكار والإبداع في العمليَّة التَّربويَّة، والتَّجديد في أدوار كُلٍّ من المعلّم والمتعلّم على حدٍّ سواءٍ. ففي النَّظريَّة البنائيَّة يكون المتعلّمُ نشيطاً ومتفاعلاً على نحوٍ إيجابيّ، بدلاً من كونه متعلّمٍ سلبيٍّ. أمَّا دور المعلّم فيكمُن في إرشاد المتعلّمين وتنظيم عمليَّة التَّعلُّم عِوضاً من أن يكون ناقلاً للمعرفة، من أجل ذلك يُؤكِّد التَّعلُّم البنائيّ على أهمِّيَّة السِّياق الَّذي يَحدُث فيه التَّعلُّم، إذ يُشجِّع على استقلاليَّة المتعلّم وحثّه على التَّعلُّم الذَّاتيّ لِيُصبح لديه مهارات التَّفكير العليا، وكيفيَّة توظيف هذه المهارات عند تطبيق المعرفة (١٤:٢٠٠٧).

في السِّياق ذاته، تبرز أهمِّيَّة التَّعلُّم الذَّاتيّ كوسيلة تعليميَّة نشطة، تُحقِّق للمتعلّم المعارف والخبرات المتناسقة بما يتوافق مع سرعته الذَّاتيَّة وقدراته معتمداً على رغبته في التَّعلُّم. إذ يُؤدِّي التَّعلُّم الذَّاتيَّ إلى مبدأ الاستمراريَّة في اكتساب المعرفة خارج المدرسة بالاستناد إلى الذَّات دون مساعدة الغير، سعياً لتحقيق غايات شخصيَّة كالإجابة عن بعض التَّساؤلات وحلِّ المشكلات. فالتَّعلُّم الذَّاتيّ يتمثَّل بالبحث عن المعرفة، وهو تعلُّم اختياريّ يقوم به المتعلّم ليس له وقت محدَّد ولا ينحصر في مرحلة عمريَّة معيَّنة أو في مكانٍ وزمانٍ، ما يُمكِّنه من استخدام التِّقنيَّات الحديثة لأنَّه لم يعُد اكتساب المعلومات وتطبيقها محدوداً ما يساعده ذلك على تطوير مهاراته الحياتيَّة المختلفة (Mufidah and Idress, ٢٠٢٠: ٤٣).

بناءً على ما سبق ذِكره يُمكن القول بأنَّ التَّعلُّم الذَّاتيّ قد أصبح له مكانة مُهمَّة بين مختلف أنواع التَّعليم، فهو جوهر التَّعلُّم المستمرِّ مدى الحياة، لأنَّه يُتيح الفرصة للمتعلّم تعلُّم المواد الدِّراسيَّة كافَّة وبطريقة حديثة ونشطة ولا سيَّما مادَّة التَّربية الإسلاميَّة. إذ تُساعد هذه الإستراتيجيَّة المتعلّم في استيعاب مفاهيم تلك المادَّة، والَّتي هي غالباً ما تُشكِّل له القِيم الأخلاقيَّة ليتحلَّى بها في المجتمع. من هذا المنطلق جاءت **الدِّراسة الحاليَّة** لتُسلِّط الضَّوء على دَور التَّعليم البنائيّ في تنميَة التَّعلُّم الذَّاتيّ لمتعلّمي المرحلة الثَّانويَّة من وجهة نظر معلّميّ مادَّة التَّربية الإسلاميَّة.

الإطار المنهجي للدِّراسة: الفصل الأوَّل

إشكاليَّة الدِّراسة

يُسهم توظيف التَّعليم البنائيّ في تنمية التَّعلُّم الذَّاتيّ في مادَّة التَّربية الإسلاميَّة، وتتجلَّى أهمِّيته في العمليَّة التَّعليميَّة كونه يُتيح الفرصة أمام المتعلّم لممارسة عمليَّات التَّعلُّم المختلفة كالملاحظة والاستنتاج ووضع الفروض واختبار صِحَّتها وغيرها من عمليَّات التَّعلُّم (السَّيد والدُّوسري،٢٠٠٣:٩٥). فبالنَّظر إلى واقع العمليَّة التَّعليميَّة في المدارس العراقيَّة للمرحلة الثَّانويَّة وبخاصَّةٍ فيما يتعلَّق بتدريس مادَّة التَّربية الإسلاميَّة، تمَّت ملاحظة وجود ضُعف في مهارات التَّعلُّم الذَّاتي لدى المتعلّمين في هذه المادَّة، واعتمادهم على المعلّم كمصدر وحيد للمعلومات. كما لوحظ سيطرة الطَّرائق التَّقليديَّة في التَّدريس لدى غالبيَّة معلّمي مادَّة التَّربية الإسلاميَّة، والقِلَّة منهم من يستخدم الطَّرائق الحديثة وبخاصَّةٍ الإستراتيجيات المرتكزة حول نظريَّات التَّعلُّم البنائيّ، كما في دراسة " خلف وآخرون" التي أظهرت أنَّ ٧٢٪ من المعلّمين والمعلّمات لديهم ضُعفاً

مجلة كامبريدج للبحوث العلمية: مجلة علمية محكمة
تصدر عن مركز كامبريدج للبحوث والمؤتمرات–العدد الخامس والعشرون– ايلول ٢٠٢٣–صفر ١٤٤٥
ISSN-2536-0027

واضحاً في أدائهم التَّعليميّ بسبب عدم تعلُّمهم أساليب وطرائق حديثة (٢٠١٩: ١٣٠). أمَّا فيما يتعلَّق بالتَّعلُّم الذَّاتيّ، فقد أكَّدت " نعيمة رمضان" في دراستها على أنَّها من أساليب التَّعلُّم النَّشِط التي من شأنها إتاحة الفرصة للمتعلِّم توظيف مهاراته بفعاليَّة، وتطويره عقليَّاً وسلوكيَّاً ووجدانيَّاً (٢٠١٨: ٣٠٥).

بناءً على ما سبق ذِكره، تُلاحظ **الدِّراسة الحاليَّة** أنَّ أسباب ضُعف التَّعلُّم الذَّاتيّ لدى المتعلِّمين في مادَّة التَّربية الإسلاميَّة يُعزى إلى أسبابٍ تتعلَّق بمعلِّم المادَّة، الذي لا يُتيح الفرصة لهم ليتعلَّموا بشكلٍ ذاتيٍّ أي بالاعتماد على أنفسهم في أغلب الأحيان، فضلاً عن اعتماده الطَّرائق التَّقليديَّة في التَّدريس القائمة على التَّلقين دون إعطائهم الحريَّة في المشاركة الفعَّالة في العمليَّة التَّعليميَّة.

من هذا المنطلق، تمَّ تحديد إشكاليَّة **الدِّراسة الحاليَّة** الأساسيَّة وهي على النَّحو الآتي:

ما هو دور التَّعليم البنائيّ في تنمية التَّعلُّم الذَّاتيّ لمتعلِّمي الثَّانويّ من وجهة نظر معلِّمي مادَّة التَّربية الإسلاميَّة؟

- **أسئلة الدِّراسة الفرعيَّة**

انطلاقاً من إشكاليَّة **الدِّراسة الحاليَّة** التي سبق عرضها، تتفرَّع مجموعة من الأسئلة وهي كالآتي:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات استجابات معلِّمي التَّربية الإسلاميَّة لاستخدام التَّعليم البنائيّ في تنمية التَّعلُّم الذَّاتيّ لدى متعلِّمي الثَّانويّ تُعزى إلى متغيِّر المؤهَّل العلميّ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات استجابات معلِّمي التَّربية الإسلاميَّة لاستخدام التَّعليم البنائيّ في تنمية التَّعلُّم الذَّاتيّ لدى متعلِّمي الثَّانويّ تُعزى إلى متغيِّر سنوات الخبرة؟

فرضيَّات الدِّراسة

انطلاقاً من إشكاليَّة **الدِّراسة الحاليَّة** وأسئلتها يمكن وضع الفرضيَّات الآتية:

الفرضيَّة العامَّة:

يُؤدِّي التَّعليم البنائيّ دوراً بارزاً في تنمية التَّعلُّم الذَّاتيّ لمتعلِّمي الثَّانويّ من وجهة نظر معلِّمي مادَّة التَّربية الإسلاميَّة.

الفرضيَّات الفرعيَّة

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات استجابات معلِّمي التَّربية الإسلاميَّة لاستخدام التَّعليم البنائيّ في تنمية التَّعلُّم الذَّاتيّ لدى متعلِّمي الثَّانويّ تُعزى إلى متغيِّر المؤهَّل العلميّ.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات استجابات معلِّمي التَّربية الإسلاميَّة لاستخدام التَّعليم البنائيّ في تنمية التَّعلُّم الذَّاتيّ لدى متعلِّمي الثَّانويّ تُعزى إلى متغيِّر سنوات الخبرة.

ثالثاً-أهداف الدِّراسة

تنقسم أهداف **الدِّراسة الحاليَّة** على النَّحو الآتيّ:

الهدف العام: يتمثَّل الهدف العام من **هذه الدِّراسة** في التَّعرُّف على دور التَّعليم البنائيّ في تنمية التَّعلُّم الذَّاتيّ لدى المتعلِّمين في المرحلة الثَّانويَّة من وجهة نظر معلِّمي مادَّة التَّربية الإسلاميَّة في مدارس مدينة كركوك.

الأهداف الفرعيَّة: تسعى **الدِّراسة الحاليَّة** إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- قياس درجة استجابات معلِّمي التَّربية الإسلاميَّة لاستخدام التَّعليم البنائيّ في العمليَّة التَّعليميَّة.
- قياس درجة الفروق بين متوسِّطات آراء المعلِّمين حول أهمِّيَّة استخدامهم التَّعليم البنائيّ في تنمية التَّعلُّم الذَّاتيّ لدى المتعلِّمين في المرحلة الثَّانويَّة.

مجلة كامبريدج للبحوث العلمية: مجلة علمية محكمة
تصدر عن مركز كامبريدج للبحوث والمؤتمرات–العدد الخامس والعشرون– ايلول ٢٠٢٣–صفر ١٤٤٥
ISSN-2536-0027

- تسليط الضَّوء على أهمِّيَّة تطبيق التَّعليم البنائيّ في مادَّة التَّربية الإسلاميَّة في تنمية التَّعلُّم الذَّاتيّ لدى المتعلِّمين في المرحلة الثَّانويَّة.

رابعاً-أهمِّية الدِّراسة

تتمثَّل أهمِّيَّة **الدِّراسة الحاليَّة** من أهمِّيَّة موضوعها ومتغيِّراتها التي تطرحها للوقوف على دور التَّعلُّم البنائيّ في تنمية التَّعلُّم الذَّاتي لدى المتعلِّمين في المرحلة الثَّانويَّة من وجهة نظر معلِّمي مادَّة التَّربية الإسلاميَّة، من هذا المنطلق تنقسم أهمِّيَّة **الدِّراسة الحاليَّة** على النَّحو الآتيّ:

- **الأهمِّيَّة النَّظريَّة:** تستمدُّ **الدِّراسة الحاليَّة** أهمِّيَّتها في كونها الدِّراسة الأولى من نوعها- في حدود العِلم والاطِّلاع- التي تُحاول تسليط الضَّوء على واقع تعليم مادَّة التَّربية الإسلاميَّة والطُّرق والأساليب التي يُمكن اعتمادها في العمليَّة التَّعليميَّة، من خلال توظيف التَّعليم البنائيّ سعياً لتنمية مهارات التَّعلُّم الذَّاتيّ لدى المتعلِّمين في المرحلة الثَّانويَّة.
- **الأهمِّيَّة العمليَّة:** تبرز الأهمِّيَّة العمليَّة **للدِّراسة الحاليَّة** في النِّقاط الآتية:

- قد تُفيد **الدِّراسة الحاليَّة** المعلِّمين في تعزيز قناعتهم بأهمِّيَّة التَّعليم البنائيّ في تنمية مهارات التَّعلُّم الذَّاتيّ في مادَّة التَّربية الإسلاميَّة.
- قد تُسهم **الدِّراسة الحاليَّة** في لفت انتباه المعنيِّين بشؤون إستراتيجيَّات التَّدريس الحديثة في وزارة التَّربية إلى ضرورة تدريب المعلِّمين من خلال إقامة دورات تُؤهِّلهم لتطبيق التَّعلُّم البنائيّ.
- قد تُساعد **الدِّراسة الحاليَّة** معلِّمي التَّربية الإسلاميَّة في تطبيق خطوات تنفيذ التَّعليم البنائيّ في مادَّة التَّربية الإسلاميَّة.

- **الإطار النَّظري: الفصل الثَّاني**
  - **المحور الأوَّل: النَّظريَّة البنائيَّة**

أوَّلاً- نشأة النَّظريَّة البنائيَّة

تعود النَّظريّة البنائيَّة في نشأتها إلى أفكار جان بياجيه Jean Piaget، والذي يُعدُّ مؤسِّس هذه النَّظريَّة، حيث ألقى الضَّوء على مراحل تطوُّر النُّمو المعرفيّ لدى المتعلِّم والتي تشتمل على التَّمثُّل والمواءمة. إذ تتطلَّب أوَّلاً التَّأثير على المعارف والمعلومات المتَّصلة بموضوع ما، ثمّ تحويلها وتفكيكها وتجميعها وتقسيمها وترتيبها...إلخ، بعد ذلك ملاحظة ما طرأ عليها من تغيُّرات، وأخيراً دمجها في إطار بيئة الفرد الذِّهنيَّة. ويشير بياجيه Piaget في نظريَّة التطوُّر المعرفيّ إلى أنَّ البنيويَّة أو البنائيَّة هي عبارة عن مجموعة تحويلات تحتوي على قوانين تُقابل خصائص العناصر، فتبقى دون أن تتعدَّى حدودها أو أن تستعين بعناصر خارجيَّة أخرى. بالإشارة إلى أنَّ هذه البنية تتألَّف من الجملة والتَّحويلات والضَّبط الذَّاتيّ (زيتون، ٢٠٠٢: ١٩٠).

في السِّياق نفسه تُعدُّ نظريَّة بياجيه Piaget في التطوُّر المعرفيّ نظريَّة شاملة عن مراحل نمو المتعلِّم وطبيعة الذَّكاء البشريّ وتطوُّره، إذ اعتقد أنَّ لمرحلة الطُّفولة لدى أحدهم دوراً حيويَّاً وفاعلاً في تنميته. كما وتُعرَف النَّظريَّة بالمرحلة التنمويَّة، حيث تتعامل مع طبيعة المعرفة بحدِّ ذاتها، وكيفيَّة تَقدُّم المتعلِّم تدريجيَّاً في اكتساب وبناء واستخدام المعرفة. كما أكَّد على أنَّ التطوُّر المعرفيّ يكون في وسط الكائن البشريّ، وأنَّ اللُّغة تتوقَّف على المعرفة، كما أنَّ الفهم يُكتَسَب من خلال التَّطوُّر المعرفيّ (زيتون، ٢٠٠٢: ١٩٣).

مجلة كامبريدج للبحوث العلمية: مجلة علمية محكمة
تصدر عن مركز كامبريدج للبحوث والمؤتمرات–العدد الخامس والعشرون– ايلول ٢٠٢٣–صفر ١٤٤٥
ISSN-2536-0027

في هذا الصَّدد أضافَ بياجيه Piaget أنَّ الفهم يُشتَقُّ أساساً من الجوانب العمليَّة للذَّكاء، فهو يُشكِّل إطار كيفيَّة فهم العالَم المُحيط بالفرد، حيث يتغيَّر هذا الأمر إذا كان الفهم غير ناجح أو غير صحيح، وهذه العمليَّة تتضمَّن وظيفتين أساسيَّتَين هُما:

١. **وظيفة الاستيعاب:** تتمثَّل في دمج العناصر الخارجيَّة داخل بُنى الحياة والبيئة، أو تلك التي حصل عليها المتعلِّم من خلال التَّجربة. فالاستيعاب هو كيف يتصوَّر ويتكيَّف مع المعلومات الجديدة، لأنَّها عمليَّة ملاءَمة المعلومات الجديدة مع المخطَّطات المعرفيَّة الموجودة مسبقاً، ثُمَّ يُعاد استخدامها في التَّجارب الجديدة لتتناسب مع الأفكار القديمة.

٢. **وظيفة التَّمثيل:** تتمثَّل في أنَّها عمليَّة الحصول على معلومات جديدة من البيئة المحيطة، وتحويل المخطَّطات الموجودة مسبقاً لتتناسب مع المعلومات الجديدة، وهذا يحدث عندما تحتاج المعرفة السَّابقة إلى تعديل لكي تتناسب مع المواضيع والمواقف الجديدة (Mcleod, ٢٠٠٩: ٣١٠).

ثانياً- التَّطوُّر المعرفيّ عند جان بياجيه Jean Piaget

استخدم بياجيه Piaget تعبير التَّعلُّم والتَّطوُّر المعرفيّ أي اكتساب المعلومات، وهذا في رأيه لا يحدث حين يكون المتعلِّم سلبيَّاً أو حين يتمُّ تلقينه للمعلومات، إلَّا إذا حدث نوع من التَّناقض في مفاهيم الفرد. فعندما يحدث هذا التَّناقض تبدأ عملية التَّوازن بالتَّحرُّك، أي أنَّ التَّطوُّر المعرفيّ يقع حين يكون المتعلِّم نَشطاً، أمَّا التَّعلُّم فيحدث حين يكون سلبيَّاً عديم النَّشاط. ما يعني أنَّ عملية النَّشاط في رأيه هي العنصر الحاسم في عمليَّة التَّطوُّر المعرفيّ، من أجل ذلك نادى إلى ضرورة تزويد المتعلِّم ببيئة غنيَّة بالمثيرات العقليَّة وليس مجرد تعلُّم محدود (Santrock, ٢٠٠٤: ٧٧).

في هذا السِّياق اقترح بياجيهPiaget في نظريَّته البنائيَّة عدة مراحل من التَّطوُّر المعرفيّ، إذ يرى أنَّ التَّراكيب أو الأبنية العقليَّة للمتعلِّم والمميزة لذكائه تمرُّ في أربع مراحل متتالية، تُعتَبر كلّ مرحلة مسؤولة عن نوع معيَّن من أنواع التَّفكير، وهذه المراحل هي كالآتي:

١- **مرحلة التَّفكير الحسِّيّ الحركيّ**: تبدأ هذه المرحلة منذ الولادة، وتنتهي في سن الثَّانية من العمر. وينصبُّ اهتمام الطِّفل خلالها على اكتشاف الأشياء، فمثلاً يتعلَّم طول المسافة حين يمدُّ يده لالتقاط شيء ما. كما يُطوِّر خلال هذه المرحلة مفهوم ثبات الأشياء أي الوعي بأشياء موجودة على الرغم من أنَّه لا يراها أمامه (Singer & Karen, ٢٠٠٦:٣١٠).

٢- **مرحلة تفكير ما قبل العمليَّات**: تبدأ هذه المرحلة من نهاية السَّنة الثَّانية، وتمتدُّ حتَّى نهاية السَّنة السَّابعة. ويكتسب الطِّفل في هذه المرحلة القدرة على تمثيل الأشياء والأحداث برموز، كاستخدام اللغة في التَّعبير عن حدثٍ جرى قبل ساعات. فبعد أن كان تفاعله مع البيئة آنيّاً في المرحلة السَّابقة، أصبح قادراً على اختزان الأحداث لاستخدامها فيما بعد (Santrock, ٢٠٠٤: ٨٠).

٣- **مرحلة التَّفكير المادِّيّ الواقعيّ**: وهي مرحلة العمليَّات المحسوسة، حيث تمتدُّ من سنِّ السَّابعة إلى سنِّ الحادية عشر. ففي هذه المرحلة يتمكَّن الطِّفل من تطوير مفهوم ثبات خصائص الأشياء كمفاهيم الطُّول والكتلة أو الكميَّة والعدد، حيث يُصبح قادراً على إجراء عمليَّات التَّصنيف البسيطة، كتصنيف الأشياء الحيَّة وغير الحيَّة، والقدرة على إجراء العمليَّات الرِّياضيَّة البسيطة كالجمع والطَّرح والضَّرب والقِسمة.

٤- **مرحلة التَّفكير المجرَّد**: تمتدُّ هذه المرحلة من سنِّ الثَّانية عشر إلى الخامسة عشر، حيث يتميَّز المتعلِّم في هذه المرحلة بقدرته على التَّعامل مع جميع الأشياء والأحداث وممارسة مهارات التَّفكير الاستدلاليّ (Mcleod, ٢٠٠٩: ٣١٥).

مجلة كامبريدج للبحوث العلمية: مجلة علمية محكمة
تصدر عن مركز كامبريدج للبحوث والمؤتمرات–العدد الخامس والعشرون– ايلول ٢٠٢٣–صفر ١٤٤٥
ISSN-2536-0027

ثالثاً- مراحل التَّعلُّم البنائيّ

لكلّ طريقة وإستراتيجيَّة وأسلوب للتَّعلُّم مجموعة من المراحل يتمُّ اتِّباعها في الوصول إلى النَّتائِج المطلوبة وتحقيق الأهداف المرغوبة، والتي يتمُّ تحديدها قبل البدء بتطبيق عمليَّة التَّعلُّم. حيث يُؤكِّد نموذج التَّعلُّم البنائِيّ على التَّفاعُل المستمرِّ بين المعلِّم والمتعلِّم، وفق مراحل عِدَّةٍ متتابعةٍ تعتمد كلّ واحدةٍ منها على سابقتها ومن ثمَّ تُمهِّد لِما تليها، وتتمثَّل في الآتي:

١- **مرحلة الدَّعوة:** تستهدف هذه المرحلة تحفيز المتعلِّمين لموضوع الدَّرس الجديد وجذب انتباههم نحوه، من خلال وضعهم في موقف ينطوي على سؤال لمشكلةٍ ما جديدة، ما تُؤدِّي إلى شعورهم بالاضطراب أو التَّناقُض المعرفيّ أو الشَّك والحِيرَة.

٢- **مرحلة الاستكشاف:** تتضمَّن هذه المرحلة قيام المتعلِّمين بأنشِطة استكشافيَّة، حيث يُنفِّذون العمل على شكل مجموعاتٍ تعاونيَّةٍ بهدف محاولة البحث عن إجابة للسُّؤال المطروح في المرحلة السَّابقة.

٣- **مرحلة اقتراح التَّفسيرات والحلول:** تَتِمُّ في هذه المرحلة عمليَّة تفسير النَّتائِج، والمفاضلة بين الحلول المقتَرَحة والتَّفاوض بشأنِها.

٤- **مرحلة اتِّخاذ القرار:** يتمُّ في هذه المرحلة تقويم المتعلِّمين أنفسهم أو من خلال المعلِّم، ومن ثمَّ يُنفِّذون أنشطة تطبيقيَّة لتطبيق ما توصَّلوا إليه في مواقف جديدة (النَّجدي وآخرون، ٢٠٠٣: ٣٠٦).

- **المحور الثَّاني: التَّعلُّم الذَّاتي**

أوَّلاً- أهمِّيَّة التَّعلُّم الذَّاتيّ

يُسهم التَّعلُّم الذَّاتيّ في تنمية مهارات التَّعلُّم مدى الحياة للمتعلِّم، حيث يُعَدُّ ضرورة لموائمة طبيعة العصر الحاليّ الذي يتَّسِم بالتَّغيُّرات السَّريعة نتيجة التَّدفُّق المعرفيّ، والتَّقدُّم العلميّ والتِّكنولوجيّ بما يُحتِّم على المُتعلِّم ضرورة الاهتمام بتعليم نفسه بنفسه، وأن يمنح لذاته الفرصة لكي يختار ويحدِّد ويتحمَّل مسؤوليَّة ما يَوَدُّ تعلُّمه بحيث يصبح موجِّهاً لذاته متفاعلاً وإيجابيَّاً. فالتَّعلُّم الذَّاتيّ هو عمليَّة يتمُّ إجراؤها بشكلٍ مقصودٍ في محاولة من قِبَل المتعلِّم لاكتساب قدرٍ هامٍّ من المعارف والمهارات والمفاهيم والاتِّجاهات والقيم بشكلٍ ذاتيٍّ، وذلك من خلال الوسائل والأدوات المحدَّدة التي تكون بين يديه. ويدلُّ هذا النَّوع من التَّعلُّم أيضاً على النَّشاط التَّعلُّمي الذي يقوم به المتعلِّم مدفوعاً برغبةٍ ذاتيَّةٍ، يهدف عن طريقها إلى تنمية إمكاناته واستعداداتِه وقدراتِه. من هذا المُنطلق لابُدَّ من الإشارة إلى أنَّ لتلك الأهمِّيَّة سِماتٍ بارزةٍ وأثراً في العمليَّة التَّعليميَّة، كأن يُحقِّق التَّعلُّم الذَّاتيّ لكلِّ متعلِّم تعلُّماً يتناسب مع قُدراتِه وطُمُوحاته الشَّخصيَّة، حيث يُمارِس فيه دوراً إيجابيَّاً لإتمام عمليَّة التَّعلُّم. كما أنَّه يعتمد على نفسه ما يجعله يتحمَّل المسؤوليَّة في المستقبل، فضلاً عن إكسابه مهارة حلِّ المشكلات واتِّخاذ القرارات بنفسه ويُنَمِّي لديه الشُّعور بقيمته الذَّاتيَّة (شنين، ٢٠١٦: ٢٢).

ثانياً- أهداف التَّعلُّم الذَّاتيّ

لكلِّ عملٍ يقوم به الفرد لا بُدَّ وأن يكون هناك هدف يسعى إلى تحقيقه، وبالمقابل فإنَّ للتَّعلُّم الذَّاتيّ مجموعة من الأهداف يصبو إليها، حيث أنَّها تتنوَّع بحسب المجالات التي يخدمها ويسعى إليها. وهي تتحدَّد في أبرز النُّقاط الآتية:

١- **أهداف مُرتبطة بالتَّخطيط للتَّعلُّم الذَّاتيّ:** حيث يُلزَم المتعلِّمون بأن يتعلَّموا كيفيَّة صياغة أهدافهم بشكلٍ علميٍّ ليُحدِّدوا بعدها الطرائق والإستراتيجيَّات، من أجل أن يكتسبوا منها المعرفة، ومن ثمَّ يتَّخذون قرارهم حول ما يتعلَّمونه وكيفيَّة تعلُّمِه ليتعاملوا في الوقت ذاته مع نتائج قراراتهم.

مجلة كامبريدج للبحوث العلمية: مجلة علمية محكمة
تصدر عن مركز كامبريدج للبحوث والمؤتمرات–العدد الخامس والعشرون– ايلول ٢٠٢٣–صفر ١٤٤٥
ISSN-2536-0027

٢- **أهداف مُرتبطة باستخدام مصادر المعلومات وتوظيفها:** حيث يُفسح المجال أمام المتعلّمين لتطبيق ما تعلّموه في المؤسَّسةِ التّعليميَّة في حياتهم العمليَّة (شنين، ٢٠١٦: ٣٥).

٣- **أهداف مرتبطة بالتّقويم الذّاتيّ:** حيث يحتاج المتعلّم إلى زيادة قدرته على تقويم نفسه بنفسه لإدراك مَواطن الضّعف التي لديه، فيعمل على علاجها ذاتيًّا أو من خلال توجيه وإشراف مُعلِمه.

٤- **أهداف متعلّقة باتّجاه المتعلّمين:** حيث من الضَّروري اكتساب المُتعلّم اتّجاهات إيجابيَّة نحو عمليَّة التَّعلُّم، بالإضافة إلى تنمية الإحساس بأهمِّيَّة الإنجاز الذي قام به وزيادة ثقته بنفسه (الحناوي، ٢٠١٢: ١٩).

ثالثاً- شروط تحقيق التَّعلُّم الذّاتيّ

من أجل أن يتحقَّق التَّعلُّم الذّاتيّ لدى المتعلّم، لا بُدَّ من تشجيعه ودعمه للوصول إلى الفائدة المرجوَّة منه. ولكي تتحقَّق تلك الفائدة لا بُدَّ من وجود مجموعةٍ من الشُّروط والمستلزمات من أبرزها الآتي:

أ- **تحديد الأهداف من التَّعلُّم الذّاتيّ**: هو أمر لا بُدَّ منه لتحقيق الاستفادة المرجوة من التَّعلُّم الذّاتيّ، فهو يضع الخارطة الأساسيَّة لطريقة التَّعلُّم ويُحدِّد الغرض منها، فضلاً عن كونه يمنع التّشتُّت لدى المتعلّم خلال العمليَّة التّعليميَّة.

ب- **تقييم مصادر التَّعلُّم**: تكمُن في تنوُّع المصادر التي يُمكن من خلالها الوصول إلى المعلومات في التَّعلُّم الذّاتيّ، لذلك على المتعلّم تقييم المصادر التي يستخدمها وتحديد أيُّها أفضل في إثراء معرفته. فأصالة المصادر وموثوقيَّتها من أهمِّ النِّقاط التي لا بُدَّ أن تُؤخذ في عين الاعتبار عند تعلُّم شيءٍ جديدٍ أو مهارةٍ جديدةٍ، لذلك ينبغي التَّأكُّد والتَّحقُّق من المرجع عند اختياره (الحناوي، ٢٠١٢: ٥٢).

ت- **معرفة الأساسيَّات حول المواضيع المُراد تعلُّمها**: حيث يُوصى بالبدء في تعلُّم الأساسيَّات حول المحتوى المُراد تعلُّمه، وبخاصَّةٍ إذا كان مجالاً جديداً على المتعلّم.

ث- **توظيف المعرفة المكتسبة:** حيث لا يمكن تحقيق الفائدة من التَّعلُّم الذّاتيّ إلّا بتنفيذ أو توظيف المعرفة التي يكتسبها المتعلِم خلال دراسته، وذلك من خلال تكرارها أو تكرار القيام بها أو حتَّى مشاركة ما تعلّمه مع الآخرين من أقرانه ومعلّميه على حدٍّ سواءٍ.

ج- **مهارة إدارة الوقت:** تُعتبر تلك المهارة من أهمِّ الشَّروط الضَّرُوريَّة للتَّعلُّم الذّاتيّ، لأنَّ هذا النَّوع من التَّعلُّم لا يكون محدوداً بزمانٍ أو مكانٍ. إذ ينبغي على المُتعلّم تحديد الوقت الأنسب له ليتعلَّم، وهذا بدوره يتطلَّب امتلاكه مهارةٍ جيِّدةٍ في اختيار وتحديد الوقت المناسب.

ح- **مهارة التَّسجيل والمتابعة:** خلال عمليَّة التَّعلُّم الذّاتيّ سيكون هناك الكثير من المعلومات الجديدة التي لا بُدَّ من تسجيلها ومتابعة التَّقدُّم في تعلُّمها بشكلٍ مستمرٍّ، لذلك ينبغي من توفُّر شرط امتلاك تلك المهارة لتسجيل معلوماتٍ على نحوٍ صحيح (طاهر، ٢٠١٦: ٩٧).

- **المحور الثّالث: التَّربية الإسلاميَّة**

أوَّلاً- ماهيَّة التَّربية الإسلاميَّة

عُرِّفت التَّربية الإسلاميَّة بأنَّها التَّنظيم النَّفسيّ والاجتماعيّ الذي يُؤدّي إلى اعتناق الإسلام وتطبيقه كُلِيًّا في حياة الفرد والجماعة، أو بمعنى آخر هي تنمية فكرهم وتنظيم سلوكهم وعواطفهم على أساس الدِّين الإسلاميِّ بقصد تحقيق أهداف الإسلام في حياتهم. بالإشارة إلى أنَّ التَّربيةِ الإسلاميَّة هي تنمية جميع جوانب

مجلة كامبريدج للبحوث العلمية: مجلة علمية محكمة
تصدر عن مركز كامبريدج للبحوث والمؤتمرات–العدد الخامس والعشرون– ايلول ٢٠٢٣–صفر ١٤٤٥
ISSN-2536-0027

الشَّخصيَّة الإسلاميَّة المعرفيَّة والعاطفيَّة والجسديَّة والاجتماعيَّة، وتنظيم سلوكها على أساس مبادِئ الإسلام وتعاليمه واتِّباع شرائعه.

في هذا السِّياق تسعى التَّربية الإسلاميَّة إلى تنمية فكر الفرد وتنظيم سلوكه اللفظيّ والعمليّ على أساس الدِّين الإسلاميّ، فهي تهتمُّ ببناء شخصيَّته التي من خلالها سيبني المجتمع الإنساني القويم. كما أنَّها النِّظام التربويّ القائم على الإسلام بمعناه الشَّامل (النَّحلاوي، ١٩٩٩: ٤٥).

في هذا الصَّدد تعمل التَّربية الإسلاميَّة على جعل الإسلام بمنهجه الفريد، هو دين التَّوحيد وتحرير الأفراد من عبوديَّة العبيد إلى عبوديَّة ربِّ العبيد سبحانه وتعالى. كما تؤكّد على أنّ الإسلام يُكرِّم الفرد ويُعرّفه بأنَّ الكون خُلِق من أجله، وهو بذلك يدعوه إلى إعمال عقله واستثمار طاقاته فيما يعود بالفائدة عليه وعلى أُمَّته (كردي، ٢٠٠٢: ١٢).

في السِّياق نفسه تُمثِّلُ التَّربية الإسلاميَّة جُزءاً كبيراً من تراث المجتمع المسلم، إذ أنَّها تُشكِّلُ عوامل نهضته في المجالات كافَّة وذلك من خلال مصادرها الإلهيَّة الخالدة والتي تتمثَّل في الكتاب والسُّنَّة. وهذا ما يجعلها تتميَّز بالصِّدق والحقِّ والأصالة والثَّبات، فالتَّربية الإسلاميَّة هي دين مكارم الأخلاق والصِّدق والاستقامة والوفاء والمروءة والشَّجاعة والشَّهامة، كلُّها من الأخلاق التي دعا إليها الإسلام وتمثَّلت في شخصيَّة رسول الله صلَّى الله عليه وسلَّم (النَّحلاوي، ١٩٩٩: ٥٠).

ثانياً – مصادر التَّربية الإسلاميَّة

تستند مصادر التَّربية الإسلاميَّة على مرجعَيْن رئيسيَين هما، مرجعيَّة شرعيَّة مصدرها الوحي وأخرى عقليَّة مصدرها العقل. فالأولى تتمثَّل في مصدرين أساسيَيْن هما، القرآن الكريم والسُّنَّة النَّبويَّة الشَّريفة.

بالإشارة إلى أنَّ التَّربية الإسلاميَّة تختلف عن بقية العلوم لاعتمادها على مصادر متنوِّعة تستمدُّ منها أصولها التَّربويَّة والثَّقافيَّة والفكريَّة، وهذا التَّنوُّع يبرز في كونها تُمثِّل الأصول الحقيقيَّة للتَّربية لأنَّها تنطلق من تعاليم سماويَّة تتمثَّل في القرآن الكريم وما جاء به محمَّد صلَّى الله عليم وسلَّم وأقوال الصَّحابة والسَّلف الصَّالح (الهاشمي وآخرون،٢٠١٠:٢٥). فيما يلي أبرز المصادر للتَّربية الإسلاميَّة:

١- **القرآن الكريم**: يُعدُّ المصدر الأوَّل والأساسيّ للتَّربية الإسلاميَّة لِما فيه من تشريعات إلهيَّة وتوجيهات تربويَّة ربانيَّة تهدي إلى الحقِّ وإلى الطَّريق المستقيم، حيث تهدف هذه التَّشريعات إلى إصلاح النَّفس البشريَّة وإسعادها في الدُّنيا والآخرة. فيما تتمثَّل المرجعيَّة العقليَّة في أنَّ العقل يتفاعل مع المصادر الأصليَّة ثمَّ مع كلِّ المؤثِّرات التَّاريخيَّة البيئيَّة والسِّياسيَّة والاجتماعيَّة والفكريَّة، التي تُحيط بالعقل وتندرج تحت التُّراث الإنسانيّ (الجلاد، ٢٠١١: ٢٣).

٢- **السُّنَّة النَّبويَّة الشَّريفة**: تُعدُّ مصدراً رئيساً من مصادر التَّربية الإسلاميَّة لِما فيها من الهَديّ النَّبويّ العظيم، من خلال توضيح وبيان لمنهج التَّربية. بالإشارة إلى أنَّها جاءت بتشريعاتٍ وتوجيهاتٍ وآدابٍ نبويَّةٍ لم تَرد في القرآن الكريم، وإنَّما تمَّ استنباطها من حياة الرَّسول صلَّى الله عليه وسلَّم، ومن معالم شخصيَّته المتميِّزة التي جعلها الله سبحانه أُسوةً حسنةً وقدوةً متجدِّدةً على مرِّ الأجيال (الهاشمي وآخرون،٢٠١٠:٢٥).

٣- **السِّيرة النَّبويَّة:** تُعدُّ تاريخاً عظيماً حول حياة الرَّسول صلَّى الله عليه وسلَّم منذ ولادته حتَّى وفاته، التي وصلتنا بأصحِّ الطُّرق العلميَّة وأقواها ثُبوتاً ممَّا لا يُترك لأحدٍ أن يشُكَّ في وقائعها وأحداثها العظيمة.

٤- **منهج وتراث السَّلف الصَّالح:** يشتمل على مجموعة من الاجتهادات والآراء وأفكار العُلماء والفقهاء والمفكِّرين والمربِّين المسلمين في مجال التَّربية عبر التَّاريخ الإسلاميّ، إضافة إلى ما

ISSN-2536-0027

تزخر به سيرتهم الخالدة من مواقف تربويَّة مختلفة. شريطة أن يكون هذا التُّراث متَّفِقاً وغير متعارضٍ مع ما جاء في كتاب الله العظيم وسُنَّة نبيه الكريم، ومضبوطاً بالضَّوابط الشَّرعيَّة ومُحقِّقاً أهداف التَّربية الإسلاميَّة وغاياتها السَّامية.

٥- **الصَّالح من الفكر التربويّ المُعاصر والمُستجد**: يُقصد به مجموع الدِّراسات والأبحاث والملاحظات العلميَّة والأُطروحات الفكريَّة التَّربويَّة المُعاصرة التي يُمكن الإفادة منها في القضايا والمشكلات التَّربوية المختلفة، لاسيَّما وأنَّ المجال التَّربوي يُعدُّ مُتطوِّراً ومُتجدِّداً وغير ثابتٍ أو مستقرٍّ. من أجل ذلك كان لا بُدَّ من الانفتاح المُنضبط والإيجابيّ على مُختلف المعطيات الحضاريَّة المُعاصرة شرقيَّة كانت أم غربيَّة، للإفادة ممَّا وصل إليه التَّقدُّم العلميّ في مختلف المجالات، مع مراعاة أن تتمَّ الإفادة من الجانب الإيجابيّ منها، والذي لا يتعارض بأيِّ حالٍ مع الثَّوابت الشَّرعيَّة وتعاليم الدِّين الإسلاميّ الحنيف (الحديدي، ٢٠١١: ٤).

ثالثاً- مبرِّرات تعليم مادَّة التَّربية الإسلاميَّة

إنَّ الغاية الأساسيَّة من تعليم مادَّة التَّربية الإسلاميَّة هو إبراز قيمة الدِّين الإسلامي ومدى أهمِّيَّته لدى المتعلِّمين وتأثيره على سلوكيَّاتهم وتصرُّفاتهم تُجاهِ الآخرين. فهي تسعى إلى أن يتلقَّوا محتوى هذه المادَّة من خلال الممارسة النَّظريَّة والعمليَّة بهدف الالتزام بالسُّلوكيَّات الحميدة، فضلاً عن توفير الأمن والطُّمأنينة لهم واجتيازهم للمشكلات التي تواجههم في حياتهم اليَوميَّة. كما أنَّها تهتمُّ بتحقيق التَّوافق الاجتماعي للمتعلِّمين، بحيث يكون تعليمها عاملاً من عوامل إبراز أساليب السُّلوك الاجتماعيّ الحسن في تعاملاتِهم مع بعضهم البعض، تعاملاً مبنيَّاً على الاحترام المتبادِل فيما بينهم. فضلاً عن أنَّها تسعى إلى تكوين جيل يتمتَّع بمقوِّماتِ المواطنة الصَّالحة يؤمن بالمحبَّةِ والمساواةِ، لأنَّ الدِّين معاملة. كما أنَّها تُكسِبهم القدرة على التَّمييز بين السُّلوكيَّات المختلفة، واتِّباع الحسن منها وتجنُّب غير السَّويَّة منها. بالإضافة إلى أنَّها تُعزِّز قُدرتهم على الارتقاء بالذَّوق العام، وبخاصَّةٍ فيما يتعلَّق بآداب السُّلوك واحترام خصوصيَّات الآخرين (وزارة التَّربية السُّوريَّة، ٢٠١١: ٨).

- **الإطار الميداني للدِّراسة: الفصل الثَّالث**
  - **منهج الدِّراسة**

اعتمدت **الدِّراسة الحاليَّة** المنهج الوصفيّ التَّحليليّ Descriptive Analytical Methodology بهدف توضيح دور التَّعليم البنائيّ في تنمية التَّعلُّم الذَّاتيّ لمتعلِّمي الثَّانويّ من وجهة نظر معلِّمي مادَّة التَّربية الإسلاميَّة، فهو الأكثر ملائمة لطبيعة مشكلة الدِّراسة وأهدافها.

- **مجتمع الدِّراسة**

يشتمل مجتمع الدِّراسة على جميع مُعلِّمي التَّربية الإسلاميَّة في المرحلة الثَّانويَّة في مدارس مدينة كركوك والبالغ عددها (٣٥) مدرسة، في حين بلغ عدد أفراد مجتمع الدِّراسة من (١٥٠) معلِّماً ومعلِّمة للمرحلة الثَّانويَّة للعام الدِّراسي ٢٠٢٢- ٢٠٢٣.

- **عيِّنة الدِّراسة**
  - **العيِّنة الاستطلاعيَّة**

وهي التي تُستخدم للتَّحقُّق من صدق وثبات المقياس، ويكون عددهم (٢٠) فرداً.

  - **العيِّنة الأساسيَّة**

مجلة كامبريدج للبحوث العلمية: مجلة علمية محكمة
تصدر عن مركز كامبريدج للبحوث والمؤتمرات–العدد الخامس والعشرون– ايلول ٢٠٢٣–صفر ١٤٤٥
ISSN-2536-0027

تكوَّنت عيِّنة **الدِّراسة الحاليَّة** من (١٢٠) معلّماً ومعلّمةً لمادَّة التَّربية الإسلاميَّة في المرحلة الثَّانويَّة في مدارس محافظة مدينة كركوك الرَّسميَّة في العراق. إذ تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائيَّة من المجتمع الكلّي، والجداول الآتية تُبيِّن متغيِّرات أفراد الدِّراسة من حيث المؤهَّل العلميّ وسنوات الخبرة

- **أداة الدِّراسة**

من أجل تحقيق أهداف **الدِّراسة الحاليَّة** فقد تمَّ تصميم استبيان لاستخدامه بهدف قياس المتغيِّر المستقلّ المتمثّل بالتَّعليم البنائيّ، والمتغيِّر التَّابع المتمثّل بالتَّعلُّم الذَّاتيّ، كما تمَّ التَّحقُّق من صدق هذا المقياس وثباته. وفيما يلي عرضاً مفصَّلاً للاستبيان وخصائصه السِّيكومتريَّة.

عرض ومناقشة النَّتائج

- **مناقشة الفرضيَّة الأولى**

تنصُّ الفرضيَّة الأولى على أنَّه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات استجابات معلّمي التَّربية الإسلاميَّة لاستخدام التَّعليم البنائيّ في تنمية التَّعلُّم الذَّاتيّ لدى المتعلّمين في المرحلة الثَّانويَّة تُعزى إلى متغيِّر المؤهَّل العلميّ".

أظهرت النَّتائج وجود فروق ذات دلالاتٍ إحصائيَّة بين متوسِّطات استجابات المعلّمين لاستخدام التَّعليم البنائيّ في تنمية التَّعليم الذَّاتيّ لدى المتعلّمين في المرحلة الثَّانويَّة تُعزى إلى متغيِّر المؤهَّل العلميّ، حيث جاءت نسبة المتوسِّط الحسابيّ للّذين لديهم مؤهَّل الماستر مرتفع مقارنة مع من لديهم المؤهَّل العلميّ الدِّبلوم واللّيسانس في كِلا المحورَين. وقد يرجع السَّبب إلى كون متغيِّر المؤهَّل العلميّ يُؤثِّر على استخدام التَّعليم البنائيّ، فالمعلّم الحاصل على شهادة الماستر قد يكون ممَّن يُتابعون كلَّ جديد في ميادين المعرفة وبخاصَّةٍ فيما يتعلَّق بالعمليَّة التَّعليميَّة لفترة أطول، ممَّن لديهم باقي المؤهِّلات العلميَّة. إذ يُؤدِّي التَّعليم البنائيّ دوراً في بناء المفاهيم وحلّ المشكلات وإعادة صياغة الأفكار والاستكشاف واقتراح الحلول، واستخدام المهارات العقليَّة وأساليب التَّعلُّم النشط الفعَّال. فالمؤهَّل العلميّ يُعرَّف بأنَّه المستوى الذي يصلُ إليه الفرد لرفع كفاءته العلميَّة من خلال الحصول على درجاتٍ علميَّة (الطَّائي،٢٠١١: ٩). يُستنتَج من كُلِّ ما سبق عرضه، أنَّ للمؤهَّل العلميّ دوراً بارزاً في استعداد المعلّمين وقدرتهم على استخدام إستراتيجيَّات حديثة أثناء العمليَّة التَّعليميَّة وبخاصَّة في مادَّة التَّربية الإسلاميَّة، لذا يُمكن القول أنَّ الفرضيَّة قد تحقَّقت وثبُتت صِحَّتها.

- **مناقشة الفرضيَّة الثَّانية**

تنصُّ الفرضيَّة الثَّانية على أنَّه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات استجابات معلّمي التَّربية الإسلاميَّة لاستخدام التَّعليم البنائيّ في تنمية التَّعلُّم الذَّاتيّ لدى المتعلّمين في المرحلة الثَّانويَّة تُعزى إلى متغيِّر سنوات الخبرة".

أظهرت النَّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات استجابات معلّمي التَّربية الإسلاميَّة لاستخدام التَّعليم البنائيّ في تنمية التَّعلُّم الذَّاتيّ لدى المتعلّمين في المرحلة الثَّانويَّة تُعزى إلى متغيِّر سنوات الخبرة، وقد يُعزى ذلك إلى أنَّ المعلّمين الذين لديهم خبرة في التَّعليم هم قادرون على الاستفادة منها بسبب تراكم الكفايات والمهارات لديهم على مرِّ الزَّمن. بالإضافة إلى اهتمامهم ومتابعتهم لكلِّ ما هو جديدٍ في مجال المعرفة بهدف تطوير خُبراتهم المهنيَّة. فكلَّما زادت معرفة المعلّم لأحدث الأساليب والإستراتيجيَّات الحديثة وكيفيَّة تطبيقها، كلَّما امتلك خبرات مهنيَّة ذات مستوى عالٍ. من هذا المنطلق لا بُدَّ من الإشارة إلى أنَّه لا يُمكن للمعلّم أن يُصبح معلّماً جيِّداً وذي خبرة في العمليَّة التَّعليميَّة، إلَّا بعد سنوات عِدَّة من ممارسته لمهنة التَّعليم، فضلاً عن تمتُّعه بخصائص معرفيَّة وأكاديميَّة وتعليميَّة ومهنيَّة وأخلاقيَّة. إذ لا يتمُّ اكتساب هذه الخصائص تلقائيّاً، وإنَّما من خلال الممارسة لها (علي وسالمة، ٢٠١٤: ١١). بالإشارة إلى أنَّه كي يكون

ISSN-2536-0027

الفرد مؤهَّلاً في أيِّ وظيفة، ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار الخبرة المهنيَّة لديه لأنَّها أكثر أهمِّيَّة من المؤهِّلات العلميَّة (عبد الهروط، ٢٠٢٢: ٥٥٨).

ولا شكَّ أنَّ سنوات الخبرة لدى المعلِّمين في التَّدريس مطلوبة بشكلٍ مُلحٍّ في عمليَّات التَّخطيط والتَّنفيذ والتَّقويم كافَّة، فالمعلِّم الذي يمتلك الخبرة الأكبر خلال فترة تدريسه يكون الأجدر بين زملائه، فيما يتعلَّق بمهارات التَّحضير السَّليم للدُّروس وإعدادها بما يتناسب مع الأهداف السُّلوكية الموضوعة لكلِّ درس. كما يكون قادراً على اختيار النَّشاط المناسب لطبيعة المحتوى المراد تعليمه للمتعلِّم، وبالتَّالي يستطيع استخدام الطَّريقة والأسلوب المناسبَيْن لكلِّ موقفٍ صفِّيٍّ لعرض مادَّته. في هذا السِّياق يُشير "ثابتي الحبيب" أنَّ الخبرة تتشكَّل من خلال المعارف والمهارات المكتسبة، لذا لا بُدَّ للمعلِّم من ممارسة مهامِّه لفترةٍ طويلةٍ والمدعومة بالملاحظة، حيث تختلف درجة الاكتساب من فردٍ لآخر بحسب قدرته ورغبته واستعداده (٢٠١٢: ٤١٨)، لذا يُمكن القول أنَّ الفرضيَّة الثَّانية قد تحقَّقت وثبُتت صِحَّتها.

- **توصيَّات الدِّراسة**

في ضوء النَّتائج التي توصَّلت إليها **الدِّراسة الحاليَّة**، يُمكن تقديم التَّوصيات الآتية:

- إقامة ورشات عمل يتمُّ من خلالها توضيح كيفيَّة تطَّبيق التَّعليم البنائيّ واستخدامه في العمليَّة التَّعليميَّة للمواد الدِّراسيَّة كافَّة.
- توجيه المعلِّمين وتحفيزهم على المشاركة في دورات تدَّريبيَّة مخصَّصة لطرائق التَّدريس الحديثة وبخاصَّة التَّعليم البَنائيّ.
- إقامة دورات تدريبيَّة وورش عمل للمتعلِّمين تُعزِّز لديهم التَّعلُّم الذَّاتيّ.

قائمة المراجع

أوَّلاً: المراجع العربيَّة

١- الجلَّاد، ماجد .(٢٠١١). **تدريس التَّربيَّة الإسلاميَّة**، الأردن: دار الميسرة للنَّشر، ط٣.

٢- الحبيب، ثابتي .(٢٠١٢). **تجديد مناهج وأدوات تحليل العمل وتوصيف الوظائف**، إيران: ديوان المطبوعات الجامعيَّة، وهران.

٣- الحنَّاوي، مجدي .(٢٠١٢). **تطوير الحقائب التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة من التَّقليد إلى الإلكترونيَّة**، فلسطين: جامعة القدس المفتوحة للنَّشر والتَّوزيع.

٤- خلف، مهنَّد والدَّهبيّ، جبَّار وطالب، يسرى وأمين، زينب وعذاب، عليّ والعكيليّ، قاسم (٢٠١٩). أسباب ضعف أداء المعلِّمين المعلِّمات في تعلُّم أساليب وطرائق تعليميَّة جديده ووضع الحلول والمعالجات لها، العراق: **مجلة الدِّراسات المستدامة، المجلَّد ١٨، العدد(٣).**

٥- رمضان، نعيمة .(٢٠١٨). أهمِّيَّة التَّعلُّم الذَّاتيّ في العمليَّة التَّدريسيَّة، الجزائر: **مجلَّة آفاق علميَّة، المجلَّد ١٠، عدد ٣.**

٦- زيتون، كمال عبد الحميد .(٢٠٠٢). **تدريس العلوم للفهم، رؤية بنائيَّة**، مصر: عالم الكتب.

٧- السَّيد، جيهان كمال والدُّوسريّ، فوزيَّة محمَّد .(٢٠٠٣). فاعليَّة نموذج التَّعلُّم البنائيّ في تعديل التَّصوُّرات البديلة لبعض المفاهيم وتنمية الاتِّجاه نحو المادَّة لدى تلميذات الصَّف الأوَّل من المرحلة

المتوسِّطة بالمملكة العربيَّة السُّعودية، مصر: **مجلَّة دراسات في المناهج وطرق التَّدريس، كلِّيَّة التربيَّة، جامعة عين شمس، العدد(٩١).**

٨- شنين، فاتح الدين. (٢٠١٦). **دور التعلّم الذاتي في تنمية المهارات التدريسيّة لدى معلّمي اللّغة العربيّة بالمرحلة الابتدائيّة، رسالة دكتوراه في علم التَّدريس،** الجزائر: جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

٩- الطَّائي، جعفر حسن .(٢٠١١). أزمة البحث العلميّ في الوطن العربيّ، الأردن: **مجلَّة رسالة المكتبة العدد ٤٦، المجلَّد ١.**

١٠- زيتون، عايش. (٢٠٠٧). **النظريّة البنائيّة واستراتيجيّات تدريس العلوم،** الأردن: دار الشروق.

١١- عبد الهروط، لؤي مسلم .(٢٠٢٢). مدى أهمِّيَّة الخبرة والمؤهَّلات العلميَّة في وظائف البلديَّات، الأردن: **المجلَّة العربيَّة للنَّشر العلميّ.**

١٢- عليّ، أمحمديّ، سالمة، أغيات .(٢٠١٤). **برامج إعداد المعلّم وتكوينه مهنيًّا في ضوء التَّحدِّيات المستقبلية،** الجزائر: جامعة أدرار.

١٣- الغامدي، علي.(٢٠١١). نظرية بياجيه النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، مصر: **مجلة عالم التَّربية، مجلد١٢، العدد٣٦.**

١٤- كردي، محمَّد. (٢٠٠٢). **جوانب التَّربية الإسلاميَّة الأساسيَّة،** المملكة العربيَّة السُّعودية: دار الهدى للنَّشر والتَّوزيع.

١٥- النَّجدي، أحمد، راشد، علي وعبد الهادي، منى .(٢٠٠٣). **طرق وأساليب وإستراتيجيَّات حديثة في تدريس العلوم،** مصر: دار الفكر العربي.

١٦- النَّحلاوي، عبد الرَّحمن .(١٩٩٩). **أصول التَّربية الإسلاميَّة،** الأردن: دار الفكر.

١٧- الهاشميّ، عبد الرَّحمن وآخرون .(٢٠١٠). **إستراتيجيَّات معاصرة في تدريس التَّربية الإسلاميَّة،** الأردن: دار عالم الثَّقافة للنَّشر والتَّوزيع.

١٨- وزارة التَّربية السُّوريَّة .(٢٠١١). **كتاب المعلّم التَّربية، الجمهوريَّة الدَّينيَّة الإسلاميَّة، لصفوف الحلقة الأولى،** سوريا.

ثانياً: المراجع الأجنبيَّة

١٩- Gobren ,V. (٢٠١٣). **The Design and Development of Cognitive Acceleration Through Technology ducation (CATE).** implications for Teacher Education, University of London, London, Uk.

٢٠- Mufidah, N., & Idrees, M. U. H. M. (٢٠٢٠). Self-Learning Strategy in Teaching Speech Skills to Face COVID ١٩. **Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning, ٣(١).**

٢١- Santrock, W. (٢٠٠٤**). Life-Span Development** (٩the Ed), Boston, MA: McGraw-Hill College-Chapter٨**.**

ISSN–2536–0027

٢٢- Singer, F. & Karen, E. (٢٠٠٦). Concrete Operational Period, **Encyclopedia of Human Development, Ed, Neil J, Salkind, Vol (١).**

- **ثالثاً: المراجع الإلكترونيَّة**

٢٣- Mcleod, S (٢٠٠٩), Jean Piaget, Retrieved http://www. شوهد بتاريخ: شباط ١٤، ٢٠٢٣

٢٤- الحديدي، عماد أمين. **التَّربيَّة الإسلاميَّة** (on-line)www.alhadidi.files.wordpresscom : شوهد بتاريخ: أيار ٢٠، ٢٠٢٣

٢٥- الحلواني، ناصر.(٢٠١٩). https://hekmah.org/ديوي-جون/. شوهد بتاريخ: شباط ١٥، ٢٠٢٣

[١] جون ديوي (١٨٥٩-١٩٥٢) من أوائل مؤسِّسي الفكر البراغماتيّ الأمريكيّ إلى جانب تشارلز بيرس ووليام جيمس، وهو من أبرز المفكّرين الأمريكيين في النِّصف الأوّل من القرن العشرين، انتشرت نظريَّات وتجارب ديوي التّربويَّة على نطاق عالميّ، وكان لنظريَّاته النَّفسيَّة تأثيرها الكبير (الحلواني،٢٠١٩: ٢).

[٢] وُلِد جان بياجيه ١٨٩٦ في سويسرا، اهتمَّ بالطَّريقة التي تعمل بها البيئة الطَّبيعيَّة عملها، كما أسَّس المركز الدوليّ للمعرفة الوراثيَّة في جنيف، وهو مؤسِّس النَّظريَّة البنائيَّة (الغامدي،٢٠١١:٣٠٣).

CAMBRIDGE SCINTIFIC JOURNAL