Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 51, No. 1, 2024

Deanship of Scientific Research

Problems of Learner-Centered Learning Practices among Islamic Studies Teachers in Intermediate and Secondary Stages in the Light of the Generative Constructivist Model

Abdulaziz Bin Faleh Al-Aosail *

Department of Curricula and Teaching Methods, College of Education, King Faisal University, Al-Ahsa, Saudi Arabia

Received: 21/11/2023
Revised: 12/5/2023
Accepted: 24/12/2023
Published: 15/3/2024

* *Corresponding author:*
afalosail@kfu.edu.sa

Citation: Al-Aosail, A. B. F. (2024). Problems of Learner-Centered Learning Practices among Islamic Studies Teachers in Intermediate and Secondary Stages in the Light of the Generative Constructivist Model. *Dirasat: Educational Sciences*, *51*(1), 181–200.
https://doi.org/10.35516/edu.v51i1.6212

© 2024 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: The research aimed to identify the problems of learner-centered learning practices among Islamic Studies teachers in the intermediate and secondary stages in Al-Ahsa Governorate, in the light of the generative constructivist model.

Methods: To achieve the research objectives, a descriptive-survery method was used. A questionnaire with 28 items distributed across four main areas of problems was administered. The sample included 186 teachers in the intermediate stage and 96 teachers in the secondary stage, totaling 282 teachers, selected randomly.

Results:. The research found that the overall degree of the assessment of the problems of learner-centered learning practices among Islamic Studies teachers in the light of the generative constructivist model was "moderate" in both the intermediate and secondary stages. The overall mean was approximately 3.14 in the intermediate stage and 2.99 in the secondary stage. There were no statistically significant differences between the means of the sample members' ratings of the problems in both stages, attributed to variables (educational stage and years of experience), except for the emergence of statistically significant differences attributed to the variable (years of experience) in the responses of intermediate stage teachers in the field of "learner-centered learning practices in the concentration stage," in favor of those with teaching experience of (10) years or more.

ConclusionsThe research suggests enhancing Islamic Studies teachers' awareness of employing learner-centered approaches for ongoing teaching improvement. It stresses the need to train supervisors in the generative constructivist model to foster such practices among teachers.

Keywords: Learner-centered learning, generative constructivist model, Islamic Studies.

مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكز حول المتعلِّم لدى معلِّمي الدراسات الإسلامية في المرحلتين المتوسِّطة والثانوية في ضوء النَّمُوذج التَّوْليديّ البنائيّ

عبدالعزيزبْنُ فالح العصيل*

قسم المناهج وطُرُق التَّدْرِيس، كلية التربية، جامعةُ الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية.

ملخّص

الأهداف: هَدَف البحث إلى تعرُّف مشكلات ممارَسات التعلُّم المتمَرْكِز حول المتعلِّم، لدى معلِّمي الدراسات الإسلامية في المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية بمحافظة الأحساء، في ضوء النَّمُوذج التَّوْليديّ البنائيّ.

المنهجية: لتحقيق أهداف البحث؛ استُخدِم المنهج الوصفيُّ المسحي، وطُبِّقت استبانة تضمَّنت (28) فِقْرةً موزَّعة على أربع مجالات رئيسة للمشكلات، وتضمَّنت العيِّنة (186) معلِّمًا في المرحلة المتوسِّطة، و(96) معلِّمًا في المرحلة الثانوية، بإجماليّ بلغ (282) معلِّمًا، تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائية.

النتائج: توصَّل البحث إلى أن الدرجة الكلية لتقدير مشكلات ممارَسات التعلُّم المتمركز حول المتعلِّم من قِبَل معلِّمي الدراسات الإسلامية في ضوء النَّمُوذج التَّوْليديّ البنائيّ -جاءت "متوسِّطةً"، في المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية، حيث بلغ المتوسِّط الحسابيُّ العامُّ نحوَ (3.14) في المرحلة المتوسِّطة، و(2.99) في المرحلة الثانوية، وتبيَّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطات درجات تقدير أفراد العيِّنة للمشكلات في المرحلتين تُعزى لمتغيِّرات (المرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة)، وذلك باستثناء ظهور فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيِّر (سنوات الخبرة)، في استجابات معلِّمي المرحلة المتوسِّطة في مجال (ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في مرحلة التركيز)، لصالح مَن خبرتُه التدريسية (10) سنوات فأكثرُ.

الخلاصة: يوصي البحث بأهمية تنمية وعي معلِّمي الدراسات الإسلامية بكيفية توظيف وتوجيه ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكز حول المتعلِّم للتطوير المستمرِّ لممارَساتهم التدريسية، وضرورة تدريب مشرِفي مقرَّرات الدراسات الإسلامية على أساليب تنمية ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكز حول المتعلِّم لدى المعلِّمين، في ضوء النَّمُوذج التَّوْليديّ البنائيّ.

الكلمات الدالة :التعلم المتمركز حول المتعلم، النموذج التوليدي البنائي، الدراسات الإسلامية.

المقدِّمة:

تُعَدُّ الدراسات الإسلامية من أهمِّ المقرَّرات الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة؛ فمن خلالها تتكامل المعرفة الدينية لدى المتعلِّمين، وتتحقَّق في إطارها المنظومة القيمية، وتنظَّم العلاقات وَفْقَ أُسس سليمة، وتزداد أهمية تعليمها في المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية؛ لما تتطلَّبه تلك المراحل من عناية باحتياجات المتعلِّم الدينية، وتمكينه من المهارات الشرعية الرئيسة؛ لتطبيق الشريعة تطبيقًا صحيحًا.

إن تطوير تعليم الدراسات الإسلامية يتطلَّب استمرار الارتقاء بعمليات تعليمها؛ تماشيًا مع التقدُّم العلميِّ، وتنامي الأبحاث التربوية ونظرياتها، وتطبيقاتها في التعليم والتعلُّم، والتي أثَّرت في تطوير اتِّجاهات التدريس، لذا؛ يُعَدُّ مفهوم التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم من المفاهيم المهمَّة في مجال التعليم، ويرتبط بمفهوم التعلُّم البنائيِّ، حيث يعتمد على كونه مُتمَرْكِزًا حول المتعلِّمين، ويكون هذا التعلُّم ذا معنًى بالنسبة لهم، ووثيقَ الصِّلة بحياتهم العملية (الشرعة ومصطفى،2021).

والتعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم يركِّز على توفير بيئة ملائمة للتعلُّم النشِط، واعتماد مناهجَ مرنةٍ، مع استخدام فعَّال لمخرَجات التعلُّم؛ من أجل فَهم إنجازات الطلاب، ويُعرَّف بأنه: " أساليبُ تدريسيةٌ متطوِّرة، تُستخدَم لتسهيل مهارات مثل: التفكير الناقد، وحلِّ المشكلات، والاستقصاء التحليليِّ، والعمل الجماعيِّ، والمشاريع، وتهتمُّ بإكساب المتعلِّمين المعارفَ والمهاراتِ اللازمةَ في القرن الحادي والعشرين (Cuban,2009&Junmin,2021).

ولعلَّ التحوُّل الأكثرَ بروزًا في المشهد التربويِّ المعاصر يَكمُن في السعي نحوَ نشر فكرة ضرورة تَمَحْوُر التعليم على المتعلِّم ذاته؛ حيث إن ما يميِّز التربية الحديثة منذ نشأتها أوائلَ القرن الماضي أنها كانت - ولا زالت - ضدَّ التعلُّم الذي يقوم على أسلوب التلقين، وضدَّ غلبة العملية التعليمية على حساب العملية التعلُّمية، ويمثِّل التعلُّم المتمركز حول المتعلِّم أسلوبًا تدريسيًّا متطوِّرًا، يُستخدَم لتسهيل امتلاك المتعلِّمين لمهارات عدَّة؛ كالتفكير الناقد، والإبداعيِّ، وحلِّ المشكلات، والاستقصاء التحليليِّ، والعمل الجماعيِّ، والمشاريع، كما يهتمُّ التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم بإكساب المتعلِّمين المعرفةَ والمهاراتِ اللازمةَ في القرن الحادي والعشرين، من خلال منحهم الدورَ الأكبر في عملية تعلُّمهم (القرالة والطويسي، 2019).

وتعود نشأة التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم إلى عدد من الجذور التاريخية التي استفاد منها علم المناهج وطرائق التدريس؛ فقد نظر إلى منهج سقراط القائم على الحوار والمناقشة - الذي يشجِّع طلابه على الحوار، ثم يَدَعُهم يبحثون عن الإجابة بأنفسهم - كأوَّل مُنطلَق له، ثم نظر إلى عدد من النظريات العلمية التي تَدعَم هذا الاتِّجاه، ومنها النظريةُ البنائية، ونظرية الدافعية والإنجاز، والإستراتيجيات الداعمة للعصف الذِّهنيِّ، والتعلُّم الذاتيِّ، وما يَدفَعه الإرشاد النفسيُّ؛ كنظرية العلاج المُتمَرْكِز حول الشخص، وإلى الخبرة والتمحوُر حول عنصر معيَّن كمبدأٍ داعم، وقد بَلْوَر علماء المناهج وطرائق التدريس ما تقدَّم إلى جعله من أهمِّ الاتِّجاهات الحديثة، حيث يتمُّ التحوُّل من علم مُتمَرْكِز على المعلِّم، إلى تعلُّم مُتمَرْكِز حول المتعلِّم (UNESCO,2001).

ومن خلال تتبُّع نشأة التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم، يمكِن توضيح مفهومه بأنه عملية احتواء ديناميكيٍّ للطالب، من خلال الموقف التعليميِّ، والتي تتطلَّب منه الحركة والأداء، والمشاركة الفعَّالة تحت إشراف المعلِّم المباشر (Khoury,2022) ،أو هو طريقة تعلُّم وتعليم في آنٍ واحد يشارك فيها المتعلِّمون بفاعلية كبيرة (سعادة، 2006)، أو كما أشار اللقاني والجمل (2003)؛ بأنه التعلُّم الذي يشارك فيه المتعلِّم مشاركة فعَّالة، من خلال عدد من الأنشطة، ويكون المعلِّم مرشدًا لعملية التعلُّم.

وناقش كلٌّ من قطامي (2013) والشحات (2012)، والسيد (2011)، خصائص التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم، التي يمكِن تلخيصها في أن التعلُّم موجَّهٌ لصالح المتعلِّم، والتركيز على مسؤولية المتعلِّم، ومبادرته للتعلُّم واكتساب المهارات، وأن جميع الأنشطة والمشاريع لا بدَّ أن تتمَركَز حول المتعلِّم، واعتبار المعلِّم ميسِّرًا وموجِّهًا ومشارِكًا وداعمًا، وأن يتمَّ العمل بشكل تعاونيٍّ وجماعيٍّ، كما أنه في هذا النوع من التعلُّم يتمُّ ربط عمليات التغذية الراجعة والتقويم بأدوات ووسائلَ مجرَّبةٍ تحقِّق الفاعلية.

ومن جهة أخرى، تحدِّد وايمر (2017)، خمسةَ مجالات رئيسة للتغيُّر عند التحوُّل من الفصول الدراسية التي تتمحوَر حول المعلِّم، إلى الفصول الدراسية التي تتمحوَر حول المتعلِّم، هي: ميزان القوى، ووظيفةُ المحتوى، ودور المعلِّم ومسؤولية المتعلِّم، والغرض من التقويم، وعملية التقويم، وهذا الأسلوب ليس طريقةً أسهلَ للتدريس؛ فهو يتطلَّب مهاراتٍ متطوِّرةً خاصَّةً بالتصميم التعليميِّ، فحين يعتمد الطلاب على أنفسهم أكثرَ من أجل التعلُّم، يرتبط ما يتعلَّمونه، وكيفية تعلُّمهم، ارتباطًا مباشرًا بالأنشطة المستخدَمة لإشراكهم في عملية التعلُّم، ومن ثَمَّ سيتعلَّمون قدرًا أكبرَ، وبطريقة أفضلَ، إذا كانت هذه الأنشطة جيِّدةَ التصميم، سواءٌ أكانوا داخلَ قاعة الدراسة أم خارجها.

وفي ضوء ما سبق، يتَّضِح أن التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم يركِّز على توفير بيئة ملائمة للتعلُّم النشِط، واعتماد مناهجَ مرِنةٍ، مع استخدام فعَّال لمخرَجات التعلُّم؛ من أجل فَهم إنجازات الطلاب (Nozomi,2023).

وتؤكِّد نتائج الدراسات كدراسة (Chen, Hughes& Ranade, 2023) ، ودراسة الحسين (2019)، ودراسة القرالة والطويسي (2019)؛ ودراسة أهمية ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم للمعلِّم في البيئة الصفِّية، وأهمية استخدامه كإستراتيجية تعلُّمية؛ لضمان نجاح تعليم طلابهم

المتنوّعين ثقافيًّا وعلميًّا ولُغويًّا؛ بسبب زيادة مستوى إدراكهم، وتمكين الدور المزدوج للمعلِّمين؛ من أجل أن يصبحوا مفكِّرين وممارِسين ومنتِجين وموجِّهين وميسِّرين للعملية التعليمية (الدليمي،2014)، بالإضافة إلى أن ممارسة التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم تمثِّل تِقْنيَة فاعلة للتطوير المهنيّ؛ مما يؤكِّد أهمية تدريب المعلِّمين على تحليل التدريس من حيث متغيّراتُ السياق؛ وذلك لكي يتمكَّن المعلِّم من تحسين تعليمه، وتطوير التعلُّم، والتحوُّل إلى معلِّم محترف، ويُنشئ تعريفًا جديدًا للمعلِّم بأنه صديق ناقد، ويمكِن القيام بذلك بشكل فاعل من خلال تدريبه على ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم (Walsh,2007).

واستجابةً لكثير من النظريات التربوية؛ أضحى التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم مركزًا للعملية التعليمية، ومن أبرز تلك النظريات: النظريةُ البنائية التي تنادي بفكرة التدريس من أجل الفَهم، واعتماد المتعلِّم مركزًا للعملية التعليمية، وترى ميرسر (Mercer,1994)، أن البنائية تقوم على فكرة أن الطالب متعلِّم نشِط بطبعه، وقادرٌ على تكوين بيئة معرفية، من خلال ربط ما يتلقَّاه من معلومات جديدة بما لديه من معرفة سابقة، واتَّفَق منظِّرو البنائية في تعريفاتهم لها على أن المتعلِّم يكوِّن معرفته بنفسه، مستخدِمًا معلوماتِه الحاليَّةَ، وخبراتِه السابقةَ. لذا؛ "يَحدُث التعلُّم عند إعادة تشكيل البِنى المعرفية لدى المتعلِّم، سواءٌ تمَّ ذلك بإضافة معلومات جديدة، أو بإعادة تنظيم ما هو موجودٌ بالفعل في البِنيَة المعرفية، وبذلك تركِّز البنائية على دور المتعلِّم في بناء معرفته الشخصية، من خلال تفاعله المستمرِّ مع الخبرات والمعارف التي يتعرَّض لها في بيئة تعليمية جديدة" (الكسباني، 2008؛ القحطاني، 2020).

وفي ضوء ما سبق، يجب على المعلِّمين اختيار إستراتيجيات ونماذجَ حديثةٍ وَفْقَ مفهوم النظرية البنائية، التي تمكِّن المتعلِّم من أن يكون مركزًا للعملية التعليمية، ومن أبرز نماذج البنائية التي تُسهم في ذلك: النَّمُوذج التَّوْليديُّ البنائيُّ المنبثِق من النظرية الاجتماعية لفيجوتسكي (Vygotsky,1987)، حيث يشير إلى أن التفاعل الاجتماعيَّ يؤدِّي دورًا مهمًّا في اكتساب المتعلِّم للمعرفة، وركَّز في نظريته على منطقة النموِّ القريبة المركزية، التي عرَّفها بأنها المسافة بين مستوى التطوير الفعليّ الذي ينشأ من حلِّ المشكلة بصورة مستقلَّة، وبين مستوى التطوُّر المحتمَل حدوثُه خلال حلِّ المشكلة بتوجيه من متعلِّم أكثرَ خبرةً، أو بالتعاون مع الأقران.

ويعد النَّمُوذج التَّوْليديُّ البنائيَّ نموذج وظيفيٌّ للتدريس، يَهدُف إلى إكساب الطالب القدرةَ على توليد نوعين من العلاقات؛ الأول: توليد علاقات بين المعرفة والخبرات السابقة واللاحقة، والثاني: توليد علاقات بين المعرفة والخبرات اللاحقة المرادِ إكسابُها للطالب (صالح،2009)، وعرَّفه فنونه (2012) بأنه: نموذج تعليميٌّ تعلُّميٌّ يَهدُف إلى توليد نوعين من العلاقات: علاقة بين خبرة الطالب السابقة والجديدة، وبين أجزاء المعرفة الجديدة والمرادِ تعلُّمُها، ويتفاعل معها الطالب، ويوظِّفها في حياته اليومية حينما يتعرَّض لمشكلة غيرِ مألوفة لديه.

ويتمثَّل دور المعلِّم وَفْقَ النَّمُوذج التَّوْليديّ البنائيّ في أربعة أطوار، يلخِّصها ضبير (2009)، في التالي:

1. الطَّوْرُ التَّمهيديُّ: في هذا الطَّور يبدأ المعلِّم بالتَّمهيد من خلال المناقشة التي تعتمد الحوار، وطرح الأسئلة، ويستجيب الطلبة إما بالإجابة اللفظية، أو الكتابة في كرَّاساتهم الصفِّية، وفي هذه المرحلة تتكشَّف المفاهيم اليومية لدى المتعلِّمين.
2. الطَّور التركيزيُّ: من خلاله يوزِّع المعلِّم المتعلِّمين للعمل في مجموعات صغيرة، فيُعمل الربط بين المعرفة اليومية والمعرفة المستهدَفة، ويركِّز عمل المتعلِّمين على المعارف والمفاهيم المستهدَفة، مع تقديم المصطلحات العلمية، وإتاحة الفرصة للنقاش والحوار.
3. طَور التحدِّي: وهنا يقوم المعلِّم بمناقشة جماعية لجميع المجموعات، مع إتاحة الفرصة للمتعلِّمين للإدلاء بملحوظاتهم وفَهمهم، ويُتيح هذا الطَّور التحدِّيَ بين ما كان يعرفه المتعلِّم في الطور التمهيديّ، وما عَرَفه أثناء التعلُّم.
4. طَور التطبيق: وفي هذا الطور تُستخدَم المعارف والمفاهيم كأدوات وظيفية لحلِّ المشكلات، وإيجاد نتائجَ وتطبيقات في مواقفَ حياتيةٍ جديدة، تساعد على توسيع نطاق المعارف والمفاهيم.

وفي مجال التدريس، فإن توظيف النَّمُوذج التَّوْليديّ البنائيّ في التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم يؤدِّي إلى تفاعلات ديناميكة بين المعلِّم والطلاب؛ ليكونوا أكثرَ فاعليةً في عملية التعلُّم، ويُساعدهم على تطبيق ما تعلَّموه في سياقات مختلفة، بالإضافة إلى أن عملية التعلُّم تتمُّ في جوٍّ من الأُلفة؛ مما يزيد دافعيةَ الطلاب للتعلُّم (قابيل، 2009؛ المصري، 2016؛ الشرعة ومصطفى،2021).

ومما سبق، تتَّضِح العلاقة بين التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم والنَّمُوذج التَّوْليديّ البنائيّ، فالمناهج البنائية توضِّح أن المتعلِّمين يَبنُون معرفتهم الخاصَّة على نحو فعَّال ونشِط، بدلًا من تلقينهم المعلوماتِ في سلبية منقولة إليهم من المعلِّمين، والكتب الدراسية المقرَّرة، ومن منظور بنائيٍّ لا يمكِن منح المعرفة للطلاب وحسبُ؛ وإنما يجب على الطلاب أن يبنوا المعانيَ الخاصَّة بهم (Dada, Laseinde&Tartibu,2023).

وقد تناول عددٌ من الدراسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم، وثَمَّةَ دراساتٌ تناولت النَّمُوذج التَّوْليديَّ البنائيَّ، فمن جانب التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم، أُجرِيَت العديد من الدراسات لتقصِّي فاعليَّته في العملية التعليمية، منها دراسةُ الحسين (2019)، التي هَدَفت إلى تعرُّف واقع استخدام إستراتيجيات التعلُّم المُتمَرْكِزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلِّمي الدراسات الاجتماعية في التعليم العامّ بالمملكة العربية السعودية، واتَّبَعت الدراسة المنهج الوصفيَّ، وتكوَّنت العيِّنة من (152) معلِّمًا للدراسات الاجتماعية، وتمَّ تطبيق استبانة بعد التحقُّق من

صدقها وثباتها لبيان معوّقات الاستخدام، وأوضحت نتائج الدراسة أن واقع الاستخدام جاء بدرجة كبيرة، وهذا يعني وجود معوّقات واضحة تمنع من استخدام إستراتيجيات التعلُّم المُتمَرْكِز حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العامّ.

وهدفت دراسة جرفاني (Gravani,2019)، إلى تعرف مدى استخدام طرائق التعلم المتمركز حول المتعلم كأداة لتعزيز تعلم الكبار عن بعد في الجامعات التعليمية والصعوبات التي تواجهها، واسُتخدم المنهج النوعي، وتكونت العينة من (8) معلمين، و (16) متعلما، واستخدم الباحث دراسة الحالة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن استخدام أساليب التعلم المتمركز حول المتعلم في الجامعات التعليمية كان استخداما غير مقصود، وأوصت بأهمية استكشاف وتقديم برامج التعلم المتمركز حول التعلم في جامعات التعلم عن بعد.

كما سعت دراسة القرالة والطويسي (2019) إلى تعرُّف مدى تطبيق معلِّمي اللغة العربية لأساليب التعلُّم والتعليم المُتمَرْكِز حول الطالب، من وجهة نظر المديرين في مدارس الكرك في الأردن، واستخدمت المنهج الوصفيَّ، وتمَّ تصميم استبانة أساليب التعلُّم والتعليم المُتمَرْكِز حول الطالب، وتكوَّنت العيِّنة من (229) مديرَ ومديرةَ مدرسةٍ، وأظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق معلِّمي اللغة العربية لأساليب التعلُّم والتعليم المُتمَرْكِز حول الطالب جاء بدرجة متوسِّطة.

وأجرت أبو سليم (2019) دراسة استهدفت الكشف عن دور استخدام المدرِّس الجامعيّ لإستراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في تطوير مهارات الطالبات المعلِّمات في برنامج التربية الخاصَّة في تدريس اللغة العربية، واستخدمت الدراسة المنهج النوعيَّ الذي يقوم على معايشة الظاهرة ووصفها وتحليلها، ببناء وتنفيذ خُطَّة للتمركُز حول الطالبة في مقرَّر إستراتيجيات تدريس اللغة العربية لمعلِّمات التربية الخاصَّة، وتمَّ بناء نموذج ملاحظة القرين لوصف التغيُّر في مهارات الطالبات من خلال مشاهدة زميلاتهن، ونموذج التأمُّل الذاتيّ من الطالبة الممارِسة لمهاراتها، وتكوَّن مجتمع الدراسة من (74) طالبةً من طالبات كلية التربية بالخرج في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، وأشارت نتائج الدراسة إلى إمكانية تنفيذ التدريس المُتمَرْكِز حول الطالب من خلال تصميم وتنفيذ خُطَّة إدماج الطلاب في العملية التعليمية، وإبعادهم عن السلبية، وزيادة دافعيتهم، من خلال المشاركة في توحيد ما يَحدُث داخل القاعة.

وهَدَفت دراسة السيد وآخرين (2018) إلى تعرُّف مدى فاعلية استخدام التعليم المدمج الإلكترونيّ، وإستراتيجيات التدريس المُتمَرْكِز حول المتعلِّم، وَفْقَ نموذج فارك لأنماط التعلُّم، على مخرَجات التعلُّم والدافعية، واتَّبَعت الدراسة المنهج التجريبيَّ، وصمَّمت الباحثة اختبارًا تحصيليًّا، وأَعَدَّت استبيانَ الدافعية، واستبيانَ نموذج فارك لأنماط التعلُّم، وتكوَّنت العيِّنة من (75) طالبةً، تمَّ تقسيمهن على مجموعتين متكافئتين: تجريبيةٍ وضابطة، وأظهرت النتائج فاعلية التعليم المدمج الإلكترونيّ، وإستراتيجيات التدريس المُتمَرْكِز حول المتعلِّم، في تنمية مخرَجات التعلُّم والدافعية لدى عيِّنة الدراسة التجريبية.

أما العتيبي (2018)، فقام بدراسة هَدَفت إلى تعرُّف صعوبات استخدام إستراتيجيات التعلُّم المُتمَرْكِزة حول الطالب في المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلِّمين، وما إذا كان ثَمَّةَ فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية تُعزى لمتغيِّرات سنوات الخدمة، ونوع المؤهِّل الدراسيّ، والتخصُّص، واتَّبَعت الدراسة المنهج الوصفيَّ، وتمَّ تطبيق أداة الدراسة على عيِّنة بلغت (100) معلِّمٍ من معلِّمي المرحلة الثانوية، والتي تمثَّلت في استبانة موزَّعة على أبعاد الدراسة: (المعلِّم، والطالب، والبيئة الدراسية)، وبالإستراتيجيات المُتمَرْكِزة حول الطالب، وخَلَصت الدراسة إلى وجود صعوبات في استخدام الإستراتيجيات المُتمَرْكِزة حول الطالب في المدارس الثانوية بدرجة كبيرة.

كما أَولت العديد من الدراسات التربوية اهتمامها بنموذج التعلُّم التَّوْليديّ البنائيّ واستخداماته في العملية التعليمية، ومنها دراسةُ الموافي وآخرين (2023)، التي استهدفت التحقُّق من فاعلية برنامج قائم على نموذج التعلُّم التَّوْليديّ البنائيّ في تنمية مهارات التذوُّق الأدبيّ للنصوص الأدبية المناسبة لطلاب الصف الأوَّل الثانويّ، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبيَّ، واستخدمت الاختبار التحصيليَّ أداةً لجمع المعلومات، وتمَّ بناء مقياس التذوُّق الأدبيّ، وتصميم البرنامج، وإعداد دليل المعلِّم، وتوصَّلت النتائج إلى فاعلية البرنامج القائم على نموج التعلُّم التَّوْليديّ في تنمية مهارات التذوُّق الأدبيّ لدى عيِّنة الدراسة.

أما دراسة الخيري (2022)، فقد سعت إلى الكشف عن أثر استخدام نموذج التعلُّم التَّوْليديّ في تدريس العلوم في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الثالث المتوسِّط في مكة المكرمة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبيَّ القائم على التصميم شِبْهِ التجريبيّ ذي المجموعتين: التجريبية والضابطة، وتمثَّلت أداتا الدراسة في اختبار المفاهيم العلمية، واختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد، وتكوَّنت العيِّنة من (86) طالبًا، وأظهرت النتائج حجمَ أثر كبيرًا جدًّا لنموذج التعلُّم التَّوْليديّ في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى طلاب العيِّنة التجريبية.

وقام بكر (2022) بدراسة هَدَفت إلى تعرُّف أثر استخدام نموذج التعلُّم التَّوْليديّ في تنمية المفاهيم العلمية، وحلّ المسائل الوراثية لدى طلاب الصف الثامن الأساسيّ، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبيَّ ذا التصميم شِبْهِ التجريبيّ، وتكوَّنت العيِّنة من (60) طالبًا من طلاب تعليم قصبة أربد، تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتوزيعهم على مجموعتين: تجريبيةٍ وضابطة، وتكوَّنت من (30) طالبًا لكلٍّ منهما، وتمَّ تطبيق أدوات الدراسة المتمثِّلة في اختبار اكتساب المفاهيم العلمية، واختبار حلّ المسألة الوراثية، وأظهرت النتائج تفوُّق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في

اكتساب المفاهيم العلمية وحلّ المسألة الوراثية؛ مما يؤكّد فاعلية البرنامج.

وقام الكيلاني (2018) بدراسة هدفت إلى التعرُّف على أثر النَّمُوذج التَّوْليديّ البنائيّ في تحصيل المفاهيم الفقهية لطلبة الصف التاسع الأساسيّ وفاعليتهم الذاتية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبيّ، وتكوَّنت العيّنة من (70) طالبًا، وزّعوا على مجموعتين: إحداها تجريبية بلغ عددها (34) طالبًا، والأخرى ضابطة بلغ عدد أفرادها (36) طالبًا، واشتملت الدراسة على أداتين: اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية، ومقياس الفعالية الذاتية، وأوضحت نتائج الدراسة تفوُّق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البَعديّ لأداتَي الدراسة؛ مما يدلُّ على فاعلية النَّمُوذج التَّوْليديّ البنائيّ.

وباستقراء الدراسات السابقة، تبيَّن للباحث أن ثَمَّةَ اهتمامًا واضحًا من قِبَل الباحثين باستخدام التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم والنَّمُوذج التَّوْليديّ البنائيّ في معظم التخصُّصات؛ بَيْدَ أن هذا الاهتمامَ بدا ضعيفًا في مقرَّرات الدراسات الإسلامية في المراحل الدراسية المختلفة، بالرغم من توافُق فلسفة النَّمُوذج التَّوْليديّ البنائيّ ومراحله مع طبيعة هذه المقرَّرات، وحاجتها لتنمية الممارَسات التدريسية المختلفة كالتعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم، والمهارات المتنوّعة؛ كمهارات التفكير العُليا، ومهارات حلّ المشكلات، واشتملت هذه الدراسات على عدَّة أهداف، منها ما تَمَحْوَر حول واقع استخدام التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في العملية التعليمية؛ كدراسة الحسين (2019)، ومنها ما تعلَّق بتقصّي فاعلية التعلُّم المتمركز حول المتعلِّم، أو النَّمُوذج التَّوْليديّ البنائيّ، في تنمية مهارات متنوّعة، سواء على صعيد الطلاب أو المعلّمين، وفي مراحلَ دراسيةٍ مختلفة؛ مثل دراسة كلٍّ من: (الموافي وآخرين، 2023؛ والخيري، 2022)، ومنها ما ركَّز على التعرُّف إلى صعوبات استخدام التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في المدارس الثانوية، أما دراسة بكر (2022)، فقد ركَّزت على تعرُّف أثرِها في تنمية المفاهيم العلمية، وحلّ المسائل الوراثية، كما تباينَت هذه الدراسات في المنهجية المتَّبَعة، حيث اتَّبَع أغلبُها المنهج التجريبيَّ القائم على التصميم شِبْهِ التجريبيّ، وبعضُها اتَّبَع المنهج الوصفيَّ، ومن الملاحظ أيضًا أن تلك الدراساتِ استخدمت أدواتٍ متنوّعةً لتحقيق أهدافها، ومن هذه الأدوات: (اختبار تحصيليٌّ لقياس الجانبين: المهاريّ والمعرفيّ، وبطاقةُ الملاحظة، والاستبانة)، وقد تنوَّعت كذلك العيّنات المستخدَمة بين المراحل التعليمية المختلفة، وقد أفاد هذا التنوُّع في الأدوات والعيّنات في اختيار أداة البحث الحاليّ، وطريقة اختيار عيّنته، وقدَّ قدمت هذه الدراسات السابقة مجموعةً من هذه الصعوبات التي واجهت المعلّمين في مراحلَ تعليميةٍ مختلفة، أفاد منها البحث الحاليُّ عند بناء قائمة المشكلات؛ كدراسة العتيبي (2018)، وأوصت معظم هذه الدراسات بضرورة تبنّي التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في العلمية التعليمية؛ مما يَدعَم إجراء البحث الحاليّ، ويميّزه عن غيره من الدراسات السابقة بالوقوف على مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في ضوء النَّمُوذج التَّوْليديّ البنائيّ، وخاصَّةً في ظلّ عدم وجود دراسة - بحدود علم الباحث - تناولت هذه المتغيّراتِ مجتمِعةً.

الإحساس بمشكلة البحث:

يُعَدُّ التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم من الممارَسات التربوية الحديثة والمهمَّة؛ حيث أكَّدت المعاييرُ والمسارات المهنية للمعلّمين في المملكة العربية السعودية في مجالها الأول: (القيم والمسؤوليات المهنية) - أهميةَ اهتمام المعلّم الممارِس بتطوير أدائه المهنيّ، وتوظيفه الأساليبَ الحديثة في بيئة التعلُّم، كما أكَّدت في مجالها الثاني: (المعرفة بطرائق التدريس العامَّة) أهميةَ وقوف المعلّم المتقدّم والخبير على المشكلات التي تواجه تطبيق الممارَسات التدريسية الحديثة في المواقف التعليمية ومعالجتها (هيئة تقويم التعليم، 2017).

ورغم أهمية التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم لتطوير أداء معلّم الدراسات الإسلامية، فإنه يوظَّفُ بقلّة، ويواجِه استخدامُه بعضَ المشكلات، إضافةً إلى أن تطبيقه ما زال دون المستوى المأمول، حيث توضّح دراسة الحسين (2019) وجود معوّقات تمنع استخدام التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في التعليم العامّ، كما أظهرت نتائج دراسة القرالة والطوبسي (2019) ضعف تطبيق المعلّمين لأساليب التعلُّم والتعليم المُتمَرْكِزة جول الطالب، وأشارت نتائج دراسة "أبو سليم" (2019) إلى إمكانية تنفيذ التدريس المُتمَرْكِز حول المتعلِّم من خلال تصميم وتنفيذ خُطَّة إدماج الطلاب في العملية التعليمية، وإبعادهم عن السلبية، وزيادة دافعيتهم، من خلال المشاركة في توجيه ما يَحدُث داخل القاعة الدراسية، ثم زيادة المهامّ التي يقومون بها، وتشجيع العمل التعاونيّ، وتعليم مهارات محدَّدة، وتشجيع تفكير الطلاب في التعلُّم، وتعبيرهم عن كيفية حدوث التعلُّم.

وقد قام الباحث بإجراء مقابلات غير مقنَّنة مع (15) معلّمًا من معلّمي الدراسات الإسلامية في المرحلتين: المتوسّطة والثانوية، ودارت أسئلة المقابلة حول ممارَساتهم في التعلُّم المُتمَرْكِز حول الطالب، وقدرتهم على تطبيق هذا النوع من التعلُّم، واتَّضَح وجود صعوبة لدى العيّنة الاستطلاعية في تطبيقه في البيئة الصفّية، ورغبتهم في التدرُّب على تطبيقه، كما لاحظ الباحث أثناء إشرافه على مقرَّرات الخبرة المَيدانية في المدارس المتوسّطة والثانوية، ونقاشاته مع معلّمي مقرَّرات الدراسات الإسلامية ومشرفيها التربويين، من إشكاليات لديهم في تطبيق هذا النوع من التعلُّم، بالإضافة إلى نَدْرة الدراسات التي تناولت التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في مجال الدراسات الإسلامية.

وفي ضوء العلاقات الارتباطية ما بين التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم والتدريس البنائيّ، وما يعتريها من صعوبات في الممارسة، تَبرُز أهمية توثيق العلاقة فيما بينها باستخدام نماذج التدريس الحديثة - ومنها النَّمُوذج التَّوْليديُّ البنائيُّ - كمَدخَل لتعزيز التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم؛ مما عزَّز إمكانية إجراء البحث الحاليّ لسدّ الفجوة البحثية.

تحديد مشكلة البحث وأسئلته:

تتحدَّد مشكلة البحث الحاليّ في الحاجة إلى تعرُّف مشكلات تطبيق التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم وَفْقَ النَّمُوذج التَّوْليديّ البنائيّ لدى معلِّمي الدراسات الإسلامية في المرحلتين: المتوسّطة والثانوية، ويمكن التغلُّب على مشكلة البحث الحاليّ من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

1. ما مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم لدى معلِّمي الدراسات الإسلاميّة في المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية في ضوء النَّمُوذج التَّوْليديّ البنائيّ؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05≥a) بين متوسِّطات درجات تقدير معلِّمي المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية لهذه المشكلات، تُعزى لمتغيّرات (المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة).

أهداف البحث:

هَدَفَ البحث الحاليُّ إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

1. تحديد مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم لدى معلِّمي الدراسات الإسلامية في المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية في ضوء النَّمُوذج التَّوْليديّ البنائيّ.
2. الكشف عما إذا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 ≥a) بين متوسِّطات درجات تقدير أفراد العيّنة للمشكلات تُعزى لمتغيّرات: (المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة).

أهمية البحث:

الأهمية النظرية: تتمثَّل الأهمية النظرية للبحث الحاليّ فيما يلي:

أوَّلًا: يقدِّم البحث إطارًا نظريًّا يتناول التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم، والنَّمُوذج التَّوْليديَّ البنائيَّ.

ثانيًا: يواكِب الاهتماماتِ والاتِّجاهاتِ التربويةَ الحديثة التي تنادي بأهمية توظيف نظريات التعلُّم الحديثة في البيئة الصفِّية.

ثالثًا: إثراءٌ للمنحى التربويّ المحلِّيّ بشكل خاصّ؛ إذ لم تتطرَّق أيٌّ من الدراسات العربية – في حدود اطِّلاع الباحث – إلى موضوع البحث الحاليّ: (التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في ضوء النَّمُوذج التَّوْليديّ البنائيّ في الدراسات الإسلامية).

الأهمية التطبيقية: يُتوقَّع أن يُفيد البحث الفئاتِ التاليةَ:

أوَّلًا: معلِّمو الدراسات الإسلامية في المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية؛ وذلك في الوقوف على مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في ضوء النَّمُوذج التَّوْليديّ البنائيّ.

ثانيًا: أصحابُ القرار والمسؤولون عن تخطيط الممارَسات المهنية لمعلِّمي الدراسات الإسلامية، وذلك بالتركيز على ما يؤدِّي إلى تجاوز هذه المشكلات.

ثالثًا: الباحثون في مجال تدريس مقرَّرات الدراسات الإسلامية، حيث يؤمَّل أن يفتح البحث الحاليُّ آفاقًا جديدة في ممارَسات التدريس لدى معلِّمي الدراسات الإسلامية.

حدود البحث ومحدِّداته:

اقتصر البحث على الحدود والمحددات الآتية:

أوَّلًا: الحدود الموضوعية:

مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في ضوء مراحل النَّمُوذج التَّوْليديّ البنائيّ، وتتضمَّن المشكلات أربع مجالات رئيسة، هي: (مشكلات مرحلة التمهيد، ومشكلات مرحلة التركيز، ومشكلات مرحلة التحدِّي، ومشكلات مرحلة التطبيق).

ثانيًا: الحدود البشريَّة:

معلِّمو الدراسات الإسلامية في المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية.

ثالثًا: الحدود المكانية:

المدارس المتوسِّطة والثانوية التابعة للإدارة العامَّة للتعليم بمحافظة الأحساء.

رابعًا: الحدود الزمنية:

الفصل الدراسيُّ الأول من العام الجامعيّ 1445هـ

مُصطلحات البحث:

تمَّ تعريف بعض المصطلحات التي وَرَدت في البحث كما يلي:

- **ممارَسات التعلُّم:**

اصطلاحًا: "مجموعة المهارات والإجراءات والأساليب التي تعمل بصورة دينامية ومتداخلة، والتي ينبغي أن يمارِسها المعلِّم عند تخطيط الموقف

التدريسيّ، أو تنفيذه، أو تقويمه؛ بهدف تحقيق أهداف محدَّدة" (الفتلاوي، 2003).

إجرائيًّا: يُقصَد بها مجموعة المهارات والأساليب التي تمكِّن معلِّم الدراسات الإسلامية في المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية، من تخطيط وتنفيذ وتقويم عملية تعلُّم المتعلِّم؛ بهدف تحقيق مخرَجات وأهداف مقرَّرات الدراسات الإسلامية.

- **التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم:**

اصطلاحًا: "نهج تعليميٌّ يرتبط على نطاق واسع بالنظريات البنائية للتعلُّم، ويَدعَمها، ويتميَّز بطرائق التدريس المبتكَرة التي تَهدُف إلى تعزيز التعلُّم في التواصل مع المعلِّمين والمتعلِّمين الآخرين، والتي تأخذ الطلاب على مَحمَل الجِدِّ، بصفتهم مشاركين نشِطين في تعلُّمهم، وتعزيز المهارات؛ مثل: حلّ المشكلات، والتفكير النقديّ، والتفكير التأمُّليّ" (Attard,2010,p:5).

إجرائيًّا: الأساليب المبتكَرة التي يتَّبعها معلِّمو الدراسات الإسلامية في المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية، والتي يكون محورُها المتعلِّمَ؛ بهدف تعزيز المهارات القابلة للتعلُّم في مقرَّرات الدراسات الإسلامية.

- **النَّمُوذج التَّوْليديُّ البنائيُّ:**

اصطلاحًا: "مجموعة من الممارَسات والإجراءات التدريسية التي تشتمل على أربع خُطوات، هي: (التمهيديُّ، والتركيزيُّ، والتحدِّي، والتطبيق)، وذلك من خلال الحوار والتفاوض ما بين المعلِّم وطلبته، أو ما بين الطلبة فيما بينهم، باستخدام اللغة والكتابة والرموز" (Shepardsan,1999,p:624).

إجرائيًّا: مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم لدى معلِّمي الدراسات الإسلامية في ضوء النَّمُوذج التَّوْليديّ البنائيّ، ويُقصَد بها: (مشكلات مرحلة التمهيد، ومشكلات مرحلة التركيز، ومشكلات مرحلة التحدِّي، ومشكلات مرحلة التطبيق).

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفيَّ المسحي؛ لمراجعة البحوث والدراسات السابقة، والأدبيَّات النظرية ذات الصلة بجوانب البحث؛ لتحديد مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في ضوء النَّمُوذج التَّوْليديّ البنائيّ.

مجتمع البحث وعيِّنته:

تكوَّن مجتمع البحث الحاليّ من جميع معلِّمي الدراسات الإسلامية في المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية بمحافظة الأحساء، البالغِ عددُهم (395) معلِّمًا في المرحلة المتوسِّطة، و(230) معلِّمًا في المرحلة الثانوية، للفصل الأول من العام الجامعيّ 1445هـ، وَفْقَ إحصائية تِقْنيَة المعلومات بالإدارة العامَّة للتعليم بمحافظة الأحساء (2023)، وتضمَّنت العيِّنة (186) معلِّمًا في المرحلة المتوسِّطة، بنسبة بلغت (47%) من المجتمع، و (96) معلِّمًا في المرحلة الثانوية، بنسبة بلغت (42%) من المجتمع، وبلغ إجماليُّ العيِّنة في المرحلتين (282) معلِّمًا بنسبة عامَّة (45%) من المجتمع الكليّ للبحث، وتمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية، والجدول (1) يوضِّح توزيع العيِّنة وَفْقًا لمتغيِّرات البحث:

جدول (1): توزيع العيّنة وَفْقًا لمتغيّرات البحث

المتغيّر	فئات المتغيّر	العدد	النسبة
المرحلة التعليمية	المتوسِّطة	186	%.66
	الثانوية	96	%0.34
الخبرة التعليمية	أقلُّ من 5 سنوات	4	%0,1
	من 5 سنوات إلى أقلَّ من 10 سنوات	112	%0.40
	من 10 سنوات فأكثر	166	%0.59
المجموع		282	%100

متغيِّرات البحث:

يتضمَّن البحث أثر المتغيِّرات الآتية: (المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة).

أداة البحث:

لتقدير الأهمية النسبية لمشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في ضوء النَّمُوذج التَّوْليديّ البنائيّ؛ تم تصميم استبانة بالرجوع إلى الأدبيَّات والدراسات ذات الصلة، ومنها: (الموافي وآخرون، 2023؛ والخيري، 2022؛ وبكر، 2022؛ وأبو سليم، 2019؛ والعتيبي، 2018؛ والكيلاني، 2018)، وتمَّ ضبطها علميًّا لتتضمَّن في صورتها النهائية (28) فِقرةً، موزَّعة على أربعة مجالات رئيسة، واستُخدم مقياس ليكرت الخماسيّ، المكوَّن من خمسِ رُتَب لتحديد مستوى المشكلات، وحُدِّدت فئات توصيف المتوسِّطات الحسابية وَفْقَ الجدول (2) الآتي:

جدول (2): فئات توصيف المتوسِّطات الحسابية

الفئة	المتوسِّط الحسابيُّ
مشكلة كبيرة جدًّا	5 – 4.21
مشكلة كبيرة	4.20 – 3.41
مشكلة متوسِّطة	3.40 – 2.61
مشكلة قليلة	2.60 – 1.81
مشكلة قليلة جدًّا	1.80 – 1

صدق الأداة:

عُرِضت الاستبانة في صورتها الأوَّلية على ستَّة من الخبراء والمختصِّين في المناهج وطرائق تدريس الدراسات الإسلامية، وأربعةٍ من المختصِّين في العلوم الشرعية؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم في التوصُّل إلى الاستبانة في صورتها النهائية، وطُلِب منهم إبداء الرأي حول: مدى سلامة بنائها، ووضوح صياغة فِقراتها، واتِّساق مجالاتها، وتعديل ما يرونه مناسبًا لتجويد هذه الاستبانة، ثم تمَّ تفريغ البيانات، وحسابُ الوزن النسبيّ لكلِّ فِقرة؛ وذلك للاحتكام إلى هذه النِّسب في استبعاد ما لم يحقِّق المعيار العلميَّ لبقائه، وتمثَّل المعيار في الفِقرات التي حَظِيَت بنسب اتِّفاق بين المحكَّمين لا تقلُّ عن (80%)، كما قام الباحث بإجراء بعض التعديلات اللازمة في ضوء ملحوظات المحكَّمين وآرائهم، وقد بلغ عدد الفِقرات في صورتها النهائية (28) فِقرةً موزَّعة على أربعة مجالات للمشكلات، ثم طُبِّقت الاستبانة على عيِّنة استطلاعية مكوَّنة من (30) معلِّمًا في المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية – من غير عيِّنة البحث – وذلك لاختبار صدق اتِّساقها الداخليّ والبنائيّ.

صدق الاتِّساق الداخليّ للأداة:

تمَّ حساب صدق الاتِّساق الداخليّ بحساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات كلِّ فِقرة والدرجة الكلية للاستبانة، كما يوضِّح نتائجها الجدول (3) التالي:

جدول (3): حساب صدق الاتِّساق الداخليّ للأداة

المشكلة	معامل الارتباط	المشكلة	معامل الارتباط	المشكلة	معامل الارتباط
1	**0.79	11	**0.85	21	**0.77
2	**0.81	12	**0.73	22	**0.81
3	**0.79	13	**0.78	23	**0.79
4	**0.84	14	**0.78	24	**0.81
5	**0.82	15	**0.83	25	**0.84
6	**0.76	16	**0.79	26	**0.83
7	**0.79	17	**0.77	27	**0.76
8	**0.84	18	**0.76	28	**0.78
9	**0.84	19	**0.77		
10	**0.81	20	**0.81		

**** دالٌّ عند مستوى دلالة 0.01.**

يتَّضِح من نتائج الجدول (3) وجود معاملات ارتباط موجبة دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01)، بين كلِّ فِقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي له.

الصدق البنائيُّ للأداة:

تمَّ حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكلِّ مجال والدرجة الكلية للأداة باستخدام معامل ارتباط "بيرسون"، وجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول (4) التالي:

جدول (4): معاملات الارتباط بين كلّ مجال والدرجة الكلية للاستبانة

م	المجال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في مرحلة التمهيد	0.86**
2	مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في مرحلة التركيز	0.91**
3	مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في مرحلة التحدِّي	0.88**
4	مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في مرحلة التطبيق	0.89**

**** دالٌّ عند مستوى دلالة 0.01.**

يتَّضِح من نتائج جدول (4) وجودُ معاملات ارتباط دالَّة إحصائيًّا بين المجالات الفرعية والدرجة الكلية؛ مما يُشير إلى توفُّر مؤشِّرات صدق الاستبانة.

ثبات الأداة:

تمَّ حساب ثبات الأداة بحساب معامل الثبات "ألفا كرونباخ"، لمجالات الاستبانة، ويوضِّح الجدول (5) النتائج على النحو الآتي:

جدول (5): معاملات "ألفا كرونباخ" لمجالات الاستبانة والدرجة الكلية

م	المجال	الفِقرات	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في مرحلة التمهيد	7	0.95
2	مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في مرحلة التركيز	7	0.92
3	مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في مرحلة التحدِّي	7	0.88
4	مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في مرحلة التطبيق	7	0.93
الدرجة الكلية للاستبانة		28	*0.97*

يتَّضِح من نتائج الجدول (5) توفُّر درجة ثبات مرتفعة، حيث تراوحت بين (0.88- 0.95)، وبلغ معامل ثبات الاستبانة ككلٍّ (0.97)؛ مما يشير إلى توفُّر درجة عالية من الثبات للاستبانة.

نتائجُ البحث، وتفسيرها، ومناقشتها:

هَدَف هذا القسم إلى عرض وتفسير نتائج البحث التي تمَّ التوصُّل إليها في ضوء المعالجة الإحصائية لبيانات تطبيق أداة البحث، وسيَعرِضُ الباحثُ النتائجَ مرتَّبةً وَفْقَ تسلْسُل أسئلة البحث، وذلك على النحو الآتي:

الإجابة عن السؤال الأوَّل من أسئلة البحث، الذي نصُّه:

ما مشكلاتُ ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم لدى معلِّمي الدراسات الإسلامية في المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية، في ضوء النَّمُوذج التَّوْليديّ البنائيّ؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تمَّ حساب التَّكْرارات، والنسب المئوية، والمتوسِّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابة العيِّنة على كلّ مجال من مجالات الاستبانة؛ لتحديد درجة الموافقة عليها من قِبَل معلِّمي الدراسات الإسلامية في المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية، والتي يتَّضِح تفصيلُها في الجدول (6) التالي:

جدول (6): ترتيب المتوسِّطات الحسابية لمحاور الاستبانة

م	المجال	عدد الفِقرات	المرحلة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في مرحلة التمهيد	7	م	3.14	1	3
			ث	3.9	1.01	1
2	مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في مرحلة التركيز	7	م	3.9	1.01	4
			ث	2.94	1.05	4
3	مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في مرحلة التحدِّي	7	م	3.19	0.93	1
			ث	2.98	0.93	2
4	مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في مرحلة التطبيق	7	م	3.15	1.03	2
			ث	2.98	0.99	3
الاستبانة ككلٍّ		28	م	3.14	0.98	
			ث	2.99	0.99	

وبناءً على الجدول (6)، يتَّضِح أن الدرجة الكلية لتقدير مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم من قِبَل معلِّمي الدراسات الإسلامية في ضوء النَّمُوذج التَّوْليديّ البنائيّ - جاءت "متوسِّطة"، في المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية؛ حيث بلغ المتوسِّط الحسابيُّ (3.14) في المرحلة المتوسِّطة، وبلغ (2.99) في المرحلة الثانوية، مع اختلاف في تقدير أهمية مجالات المشكلات في المرحلتين، وقد يُعزى السبب إلى وعي وإدراك معلِّمي الدراسات الإسلامية في المرحلتين لمشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في البيئة التعليمية، بالإضافة إلى إهمال دور المتعلم في بناء معرفته الشخصية من خلال تفاعله المستمر مع الخبرات والمعارف التي يتعرض لها في بيئة تعليمية جديدة، وهذه النتيجة تتَّفِق مع نتيجة دراسة القرالة والطويسي (2019)، مع اختلاف العيّنة، والتي بيَّنت أن مستوى تطبيق المعلِّمين لأساليب التعلُّم والتعليم المُتمَرْكِزة حول المتعلِّم جاء بدرجة "متوسِّطة"، وتختلف مع نتيجة دراسة الحسين (2019)، التي أظهرت أن واقع استخدام إستراتيجيات التعلُّم المُتمَرْكِزة حول المتعلِّم جاء بدرجة "كبيرة" لدى عيّنة الدراسة.

وفيما يلي ترتيبُ فِقرات الاستبانة في كلّ مجال من مجالات مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم لدى معلِّمي الدراسات الإسلامية في المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية:

[1]: المجال الأول: مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في مرحلة التمهيد:

جدول (7): الإحصاءات الوصفية لمشكلات المجال الأول

م	المشكلة	مرحلة	%	درجة المشكلة					المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب	الدرجة
				كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسِّطة	قليلة	قليلة جدًّا				
1	التعرُّف إلى الأفكار القَبلية والمعرفة السابقة للمتعلِّمين في بِنيَتِهم المعرفية.	م	%	12.7	28.8	40.3	13.9	4.3	3.30	1.01	3	متوسِّطة
		ث	%	6.2	19.2	62.5	4.6	7.5	3.12	0.88	4	متوسِّطة
2	تحديد أساليب التمهيد المناسبة لمجال مقرَّرات الدراسات الإسلامية.	م	%	8.7	20	47.9	17.2	6.2	3.08	0.99	6	متوسِّطة
		ث	%	9.3	31	34.5	16.2	9	3.13	1.06	3	متوسِّطة
3	تحديد الأنشطة المناسبة في مرحلة التمهيد لإثارة فضول المتعلِّمين نحو الدرس.	م	%	15	30.8	38	7.4	8.8	3.35	1.11	1	متوسِّطة
		ث	%	10	29	37.7	16	9.4	3.10	1.08	5	متوسِّطة
4	القدرة على تدريب المتعلِّمين على إستراتيجية التساؤل الذاتيّ للتعرُّف إلى أفكارهم السابقة.	م	%	12.5	29.8	39.7	14.9	3.2	3.33	1.01	2	متوسِّطة
		ث	%	5	29.9	41.8	12.4	11.9	3.03	1.03	6	متوسِّطة
5	توظيف مهارة التفكير بصوت مرتفع لإتاحة التعبير للمتعلِّمين؛ للتعبير عن أفكارهم.	م	%	10.2	22.5	48.5	15.4	3.4	3.20	0.94	4	متوسِّطة
		ث	%	9	17.6	55	12.9	4.8	3.14	0.91	2	متوسِّطة
6	اكتشاف نواحي القصور في المعلومات المتوافرة لدى المتعلِّمين، وما يَلزَمهم لتعلُّم المفاهيم الجديدة.	م	%	7.3	18.2	53.3	12.9	7.3	3.04	0.92	7	متوسِّطة
		ث	%	10.2	17.4	50.3	7.9	14.9	3.02	1.12	7	متوسِّطة
7	القدرة على جمع معلومات حول التصوُّرات البديلة في أذهان المتعلِّمين.	م	%	8.5	23.1	43.6	19	5.5	3.08	1.01	5	متوسِّطة
		ث	%	8	21.9	53.4	10.8	5.8	3.15	0.96	1	متوسِّطة
المتوسِّط العامُّ		م								3.14	1	متوسِّطة
		ث								3.9	1.01	متوسِّطة

يتَّضِح من الجدول (7) أن الدرجة الكلية لتقدير مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في المجال الأول في المرحلة المتوسِّطة جاءت "متوسِّطة"، بمتوسِّط حسابيّ عامّ بلغ (3.14)، في حين حصلت المشكلات الفرعية لهذا المجال على درجة تقدير "متوسِّطة"، وكانت أكثر المشكلات حِدَّةً - والتي احتلَّت الترتيب الأول في المرحلة المتوسِّطة - المشكلةَ رَقْم (3): (تحديد الأنشطة المناسبة في مرحلة التمهيد لإثارة فضول المتعلِّمين نحو الدرس)، بمتوسِّط حسابيّ (3.35)، وربَّما تُعزى هذه النتيجة إلى أهمية توجيه المعلِّم اهتمامَه بتصميم أنشطة تركِّز على نشاط المتعلِّم؛ مما يحفِّزه على التعلُّم. في حين كانت أقلُّ المشكلات ترتيبًا في المرحلة المتوسِّطة المشكلةَ رقم (6): (اكتشاف نواحي القصور في المعلومات المتوافرة لدى المتعلِّمين، وما

يلزمهم لتعلُّم المفاهيم الجديدة)، بمتوسِّط حسابيٍّ (3.04)، حيث احتلَّت المرتبةَ السابعة، وربما تُعزى هذه النتيجة إلى ضرورة التهيئة لاكتشاف المعلومات المتوافرة سابقًا في أذهان المتعلِّمين، ودورهم وَفْقَ التعلُّم المُتمَرْكز حول المتعلِّم في اكتساب المفاهيم الجديدة.

وفي المرحلة الثانوية بلغت الدرجة الكلية لتقدير مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكز حول المتعلِّم في المجال الأوَّل درجة "متوسِّطة"، بمتوسِّط حسابيٍّ بلغ (3.09)، في حين حصلت المشكلات الفرعية لهذا المجال على درجة تقدير "متوسِّطة"، وجاء في الترتيب الأوَّل المشكلة رقم (7): (القدرة على جمع معلومات حول التصوُّرات البديلة في أذهان المتعلِّمين)، بمتوسِّط حسابيٍّ (3.15)، وربما يرجع السبب إلى الحاجة إلى تنمية مهارات المعلِّم والمتعلِّم في تحديد التصوُّرات الخطأ حيالَ بعض المفاهيم السابقة بالتركيز على أنشطة مُتمَرْكِزة حول المتعلِّم، بينما كانت أقلُّ المشكلات من حيث درجةُ الاتِّفاق عليها لدى معلِّمي الدراسات الإسلامية في المرحلة الثانوية المشكلةَ رَقْم (6): (اكتشاف نواحي القصور في المعلومات المتوافرة لدى المتعلِّمين، وما يلزمهم لتعلُّم المفاهيم الجديدة)، بمتوسِّط حسابيٍّ (3.02)، حيث احتلَّت المرتبةَ السابعة، وقد يُعزى السبب إلى أن التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم يؤدِّي إلى عملية التهيئة بشكل فعَّال؛ لاكتشاف القصور في المعلومات الموجودة في أذهان المتعلِّمين، بالإضافة إلى إهمال التركيز على ما يتعلمه الطلاب وطريقة تعلمهم بدل الاهتمام بماهية المواضيع التي سيُدرسها المعلم، وإهمال تحديد مخرجات التعلم؛ والتركيز على ما يجب أن يتعلمه الطلاب (الموضوع أو المحتوى)، دون الكيفية التي سيجري بها تعلم هذا المحتوى ووفقا لمعايير محددة تسهم في تعزيز التعلم المتمركز حول المتعلم.

[2]: المجال الثاني: مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في مرحلة التركيز:

جدول (8): الإحصاءات الوصفية لمشكلات المجال الثاني

م	المشكلة	مرحلة	%	درجة المشكلة					المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب	الدرجة
				كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسِّطة	قليلة	قليلة جدًّا				
8	التوجيه الصحيح لقيام المتعلِّمين بأنشطة استقصائية عقلية أو عملية.	م	%	8.04	19	52.4	18.2	2	3.12	0.88	2	متوسِّطة
		ث	%	7.6	17.8	46.5	16.3	11.8	2.92	1.05	5	متوسِّطة
9	القُدرة على طرح أسئلة تحفِّز المتعلِّمين للقيام بالأنشطة ذات العلاقة بالدرس.	م	%	10.6	19.1	46.8	14.9	8.5	3.08	1.03	3	متوسِّطة
		ث	%	11.9	14.9	50.6	12.2	10.4	3.05	1.06	4	متوسِّطة
10	مهارات المعلِّم في ترك فرصة الملاحظة للمتعلِّمين.	م	%	12.7	15	43.6	20.2	8.5	3.03	1.08	5	متوسِّطة
		ث	%	7.5	9	46.3	20.9	16.4	2.70	1.06	6	متوسِّطة
11	إدارة تعلُّم المتعلِّمين في التعبير والاستنتاج والتفسير بأسلوبهم الخاصّ.	م	%	11.7	13.9	31.8	30.8	11.8	2.82	1.10	7	متوسِّطة
		ث	%	12.9	13.9	50.7	11.9	10.6	3.07	1.06	3	متوسِّطة
12	توظيف المعلِّم لدوره كوسيط لمساعدة المتعلِّمين على التفكير والتفاعل.	م	%	8.5	20.2	48.9	14.9	7.4	3.07	1.01	4	متوسِّطة
		ث	%	10.4	6	43.3	22.4	17.9	2.68	1.10	7	متوسِّطة
13	إتقان الأسئلة الموجَّهة والتلميحات لمساعدة المتعلِّمين على توليد المعنى.	م	%	10.6	16	44.7	19.1	9.6	2.98	1.08	6	متوسِّطة
		ث	%	7.5	26.9	46.3	13.4	6	3.16	0.98	1	متوسِّطة
14	تقبُّل المعلِّم لأفكار المتعلِّمين وتصوُّراتهم كنقطة بداية لتوسيع معرفتهم.	م	%	10.6	23.4	50	11.8	4.2	3.24	0.94	1	متوسِّطة
		ث	%	6	29.9	43.3	11.9	9	3.11	1.01	1	متوسِّطة
المتوسِّط العامُّ		م							3.09		1.01	متوسِّطة
		ث							2.94	2.94	2.94	متوسِّطة

يتَّضِح من الجدول (8) أن الدرجة الكلية لتقدير مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في المجال الثاني في المرحلة المتوسِّطة جاءت "متوسِّطة"، بمتوسِّط حسابيٍّ عامٍّ بلغ (3.09)، في حين حصلت المشكلات الفرعية لهذا المجال على درجة تقدير "متوسِّطة"، وكانت أكثرُ المشكلات حِدَّةً - والتي احتلَّت الترتيب الأول - المشكلةَ رقم (14): (تقبُّل المعلِّم لأفكار المتعلِّمين وتصوُّراتهم كنقطة بداية لتوسيع معرفتهم)، بمتوسِّط حسابيٍّ

(3.24)، وربَّما توضِّح هذه النتيجة وجودَ صعوبة لدى معلِّمي الدراسات الإسلامية في تحديد التصوُّرات القَبْلية لدى المتعلِّمين في مرحلة التركيز؛ مما يُسهم في حِدَّة المشكلة، في حين كانت أقلُّ المشكلات ترتيبًا في المرحلة المتوسِّطة المشكلةَ رقم (11): (إدارة تعلُّم المتعلِّمين في التعبير والاستنتاج والتفسير بأسلوبهم الخاصّ)، بمتوسِّط حسابيٍّ (2.82)، حيث احتلَّت المرتبةَ السابعة، وتوضِّح هذه المشكلة أهمية إدراك معلِّمي الدراسات الإسلامية أسلوب إدارتهم لتعلُّم المتعلِّمين في البيئة الصفِّية، وكيفية إتاحة الفرصة لهم لاستخدام مهارات التعبير والاستنتاج والتفسير؛ لتمكين مبادئ التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم.

أما في المرحلة الثانوية، فقد بلغت الدرجة الكلية لتقدير المشكلات في المجال الثاني درجة "متوسِّطة"، بمتوسِّط حسابيٍّ عامٍّ بلغ (2.94)، في حين حصلت المشكلات الفرعية لهذا المجال على درجة تقدير "متوسِّطة"، وجاء في الترتيب الأول المشكلة رقم (13): (إتقان الأسئلة الموجَّهة، والتلميحات؛ لمساعدة المتعلِّمين على توليد المعنى)، بمتوسِّط حسابيٍّ (3.16)، وربما تُبرز هذه النتيجة وجود صعوبات لدى معلِّمي الدراسات الإسلامية في المرحلة الثانوية في إعداد وتوجيه الأسئلة والتلميحات لمساعدة المتعلِّمين على توليد المعنى؛ لتعميق ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم، بينما كانت أقلُّ المشكلات من حيث درجةُ الاتِّفاق عليها في المرحلة الثانوية المشكلةَ رَقْم (12): (توظيف المعلِّم لدوره كوسيط لمساعدة المتعلِّمين على التفكير والتفاعل)، بمتوسِّط حسابيٍّ (2.68)، وتبيِّن هذه المشكلة أهمية إتقان معلِّمي الدراسات الإسلامية لدورهم كوسيط وموجِّه وميسِّر؛ لمساعدة المتعلِّمين على التفكير والتفاعل، وتحقيق ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم باستخدام مرحلة التركيز بشكل فاعل.

[3]:المجال الثالث: مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في مرحلة التحدِّي:

جدول (9): الإحصاءات الوصفية لمشكلات المجال الثالث

م	المشكلة	مرحلة	%	درجة المشكلة					المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب	الدرجة
				كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسِّطة	قليلة	قليلة جدًّا				
15	قدرة المعلِّم على قيادة مناقشة الفصل بالكامل مناقشةً تفاوضية جماعية.	م	%	10.3	11.8	43.6	22.4	11.9	2.93	1.01	7	متوسِّطة
		ث	%	10.4	11.9	50.7	16.4	10.6	2.93	1.02	6	متوسِّطة
16	قدرة المعلِّم على إتاحة الفرصة لكلِّ مجموعة؛ لعرض ما توصَّلت إليه من أفكار ومعلومات ومفاهيمَ جديدةٍ.	م	%	11.9	14.9	50.7	11.9	10.4	3.05	1.04	6	متوسِّطة
		ث	%	11.7	13.8	31.9	30.9	11.7	2.85	1.01	7	متوسِّطة
17	تحديد ما واجه المتعلِّمين من صعوبات؛ بهدف إثبات ما تمَّ التوصُّل إليه مع إمكانية تصحيح أو تعديل ذلك من خلال التفاوض.	م	%	9.4	13.8	59.9	14.7	2.2	3.12	0.87	4	متوسِّطة
		ث	%	5	26.4	46.6	11.7	10.2	3	0.96	3	متوسِّطة
18	القدرة على تقديم المفاهيم والأفكار الجديدة من وجهة نظر المختصِّين.	م	%	8.4	15	57.5	12.8	6.3	3.08	0.91	5	متوسِّطة
		ث	%	4	19.9	52.2	16.4	7.5	2.95	1.01	5	متوسِّطة
19	إدارة وتوجيه المتعلِّمين لاستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتيّ، وسؤال أنفسهم الأسئلةَ التي تمَّ توليدها في الطَّور التمهيديّ والإجابة عنها.	م	%	10.5	27.8	46	14.6	1.1	3.31	0.90	2	متوسِّطة
		ث	%	7	22.9	44.9	17.9	7.4	3.01	0.98	2	متوسِّطة
20	مقارنة ما كان لدى المتعلِّمين	م	%	11.8	20.1	44.8	19.1	4.2	3.17	1.01	3	متوسِّطة

م	المشكلة	مرحلة	%	درجة المشكلة					المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب	الدرجة
				كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسّطة	قليلة	قليلة جدًّا				
	من مفاهيمَ وأفكار سابقة، وما تعلَّموه من مفاهيمَ وأفكار جديدة.	ث	%	4.5	20.9	50.7	16.1	7.8	2.96	.88	4	متوسّطة
21	إدارة التحدّي بين أفكار ومفاهيم المتعلّمين المولَّدة خلال مرحلة التركيز، وبين الأفكار والمفاهيم اليومية والمستهدَفة.	م	%	14.8	26.7	41.6	13.7	3.2	3.37	0.99	1	متوسّطة
		ث	%	6	19.2	53.9	13.6	7.3	3.02	0.94	1	متوسّطة
المتوسّط العامُّ		م							3.19		0.93	م
		ث							2.98		0.93	م

يتَّضِح من الجدول (9) أن الدرجة الكلية لتقدير مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في المجال الثالث في المرحلة المتوسّطة جاءت "متوسّطة"، بمتوسّط حسابيّ عامّ نحو (3.19)، في حين حصلت المشكلات الفرعية لهذا المجال على درجة تقدير "متوسّطة"، وكانت أكثرُ المشكلات حِدَّةً - والتي احتلَّت الترتيب الأول في هذا المجال - المشكلةَ رقم (21): (إدارة التحدّي بين أفكار ومفاهيم المتعلّمين المولَّدة خلال مرحلة التركيز، وبين الأفكار والمفاهيم اليومية والمستهدَفة)، بمتوسّط حسابيّ (3.37)، وتوضِّح هذه المشكلة وجود صعوبة لدى معلّمي الدراسات الإسلامية في القدرة على إدارة التحدّي بين المتعلّمين وإثارة أفكارهم؛ مما يتطلَّب تطوير مهارات التفكير الإبداعيّ لديهم بما يُسهم في تطوير ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم، وكانت أقلُّ المشكلات ترتيبًا من حيث درجةُ الاتِّفاق عليها في المرحلة المتوسّطة المشكلةَ رقم (15): (قدرة المعلِّم على قيادة مناقشة الفصل بالكامل مناقشةً تفاوضية جماعية)، بمتوسّط حسابيّ (2.93)، حيث احتلَّت في هذا المجال المرتبة السابعة، وتراجُع هذه المشكلة في الترتيب يبيّن ضرورة تدريب معلّمي الدراسات الإسلامية على مهارات التفاوض بين المجموعات التعاونية والتبادلية للمتعلّمين وداخلها؛ لتحقيق تطوير ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم.

وفي المرحلة الثانوية بلغت الدرجة الكلية لتقدير المشكلات في المجال الثالث درجة "متوسّطة"، بمتوسّط حسابيّ عامّ نحو (2.98)، في حين حصلت المشكلات الفرعية لهذا المجال على درجة تقدير "متوسّطة"، وجاء في الترتيب الأول المشكلة رقم (21): (إدارة التحدّي بين أفكار ومفاهيم المتعلّمين المولَّدة خلال مرحلة التركيز وبين الأفكار والمفاهيم اليومية والمستهدَفة)، بمتوسّط حسابيّ (3.02)، وتبيّن هذه المشكلة وجود صعوبات لدى معلّمي الدراسات الإسلامية في المرحلة الثانوية في إدارة مهارات التحدّي بين المتعلّمين؛ وقد يعزى ذلك لافتقارهم لبرامج تدريبية تسهم في معرفة كيفية تنمية مهارات التحدي بين المتعلمين؛ مما يتطلَّب البحث عن بدائلَ وحلولٍ جديدة لإدارة التحدّي بين المتعلّمين في المرحلة الثانوية، بينما كانت أقلُّ المشكلات ترتيبًا من حيث درجةُ الاتِّفاق عليها في المرحلة الثانوية المشكلةَ رقم (16): (قدرة المعلِّم على إتاحة الفرصة لكلّ مجموعة لعرض ما توصَّلت إليه من أفكار ومعلومات ومفاهيمَ جديدةٍ)، بمتوسّط حسابيّ (2.85)، حيث احتلَّت المرتبة السابعة، وهذه المشكلة توضِّح أهمية تنمية قدرات معلِّم الدراسات الإسلامية على إتاحة الفرصة للمجموعات الطلابية التعاونية لعرض أفكارهم بما يتَّسِق ومبادئَ التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم.

[4]: المجال الرابع: مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في مرحلة التطبيق:

جدول (10): الانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية لمشكلات المجال الرابع

م	المشكلة	مرحلة	%	درجة المشكلة					المتوسِّط الحسابي	الانحراف معياري	ترتيب	الدرجة
				كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسِّطة	قليلة	قليلة جدًّا				
22	إتاحة الفرصة للمتعلِّمين لتطبيق ما تعلَّموه في مواقفَ جديدةٍ.	م	%	7.6	21.2	51	18.2	2	3.18	0.99	6	متوسِّطة
		ث	%	4.2	18.9	52.7	16.6	7.6	2.95	0.91	7	متوسِّطة
23	تقديم بعض المواقف أو المشكلات التي تتحدَّى المتعلِّمين لتطبيق المعلومات والمفاهيم التي توصَّلوا إليها.	م	%	12.8	22.1	40.6	18.3	6.2	3.17	1.02	7	متوسِّطة
		ث	%	4.6	31.2	39	13.3	11.9	3.02	0.99	4	متوسِّطة
24	تقدير الوقت الكافي للتأمُّل وتفكير المتعلِّمين فيما توصَّلوا إليه.	م	%	13.9	22.3	40.4	11.8	11.6	3.19	1.11	5	متوسِّطة
		ث	%	6	19.4	51.2	12.9	10.5	2.99	1.01	6	متوسِّطة
25	توسيع نطاق المعلومات والمفاهيم للمتعلِّمين للوصول إلى فَهم عميق.	م	%	11.7	23.4	44.7	12.8	7.4	3.20	1.02	4	متوسِّطة
		ث	%	5	17.9	56.7	11.4	9	3.01	0.95	5	متوسِّطة
26	استخدام المفاهيم والمعلومات كأدوات وظيفية لحلِّ المشكلات.	م	%	13.8	22.4	42.5	17.1	4.3	3.23	1.01	3	متوسِّطة
		ث	%	5	15.9	64.2	7	8	3.03	1.04	3	متوسِّطة
27	تنمية التفكير فوق المعرفيّ لدى المتعلِّمين من خلال توليد الأفكار.	م	%	11.6	24.5	43.8	18.9	1.2	3.26	0.94	1	متوسِّطة
		ث	%	10	23.4	42.8	12.4	11.4	3.09	1.03	2	متوسِّطة
28	قدرة المعلِّم على نقل المتعلِّمين إلى مرحلة إنتاج أفكار جديدة مَبنيَّة على المعارف المستهدَفة.	م	%	13.8	18.2	48.8	15	4.2	3.24	0.98	2	متوسِّطة
		ث	%	10.9	22.4	48.8	10.2	7,7	3.21	1.02	1	متوسِّطة
المتوسِّط العامُّ		م							3.15		1.03	م
		ث							2.98		0.99	م

يتَّضِح من الجدول (10) أن الدرجة الكلية لتقدير المشكلات في المجال الرابع في المرحلة المتوسِّطة جاءت "متوسِّطة"، بمتوسِّط حسابيّ عامّ (3.15)، كما حصلت المشكلات الفرعية لهذا المجال على درجة تقدير "متوسِّطة"، وكانت أكثرُ المشكلات حِدَّةً - والتي احتلَّت الترتيب الأول - المشكلةَ رقم (27): (تنمية التفكير فوق المعرفيّ لدى المتعلِّمين من خلال توليد الأفكار)، بمتوسِّط حسابيّ (3.26)، وتبيّن هذه المشكلة وجود صعوبات لدى معلِّمي الدراسات الإسلامية في قدرتهم على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفيّ لدى المتعلِّمين؛ مما يستلزم تطبيق إستراتيجيات تدريسية تتلاءم والتعلُّمَ المُتمَرْكِز حول المتعلِّم؛ لتنمية هذا النوع من التفكير، في حين كانت أقلُّ المشكلات ترتيبًا في المرحلة المتوسِّطة المشكلةَ رقم (23): (تقديم بعض المواقف أو المشكلات التي تتحدَّى المتعلِّمين لتطبيق المعلومات والمفاهيم التي توصَّلوا إليها)، بمتوسِّط حسابيّ (3.17)، حيث جاءت في المرتبة السابعة، وتراجُع ترتيب هذه الفِقرة كمشكلة يبيّن ضرورة نشر ثقافة تصميم المواقف أو المشكلات التي تتحدَّى المتعلِّمين لتطبيق معلوماتهم في سياقات تعليمية مختلفة، بالإضافة إلى أهمية تعميم هذه المواقف بشكل علميّ ومنهجيّ.

وفي المرحلة الثانوية بلغت الدرجة الكلية لتقدير مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في المجال الرابع درجة "متوسِّطة"، بمتوسِّط حسابيّ عامّ بلغ (2.98)، وحصلت المشكلات الفرعية لهذا المجال على درجة تقدير "متوسِّطة"، وجاء في الترتيب الأول المشكلة رقم (28): (قدرة المعلِّم على نقل المتعلِّمين إلى مرحلة إنتاج أفكار جديدة مَبنيَّة على المعارف المستهدَفة)، بمتوسِّط حسابيّ (3.21)، وتُبرِز هذه المشكلة وجود صعوبة لدى معلِّمي الدراسات الإسلامية في التخطيط لنقل المتعلِّمين إلى مرحلة إنتاج أفكار إبداعية، وابتكارات جديدة؛ مما يُشير إلى ضعف ممارسة التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في هذا المجال، بينما كانت أقلُّ المشكلات ترتيبًا في المرحلة الثانوية المشكلةَ رقم (22): (إتاحة الفُرصة للمتعلِّمين لتطبيق ما تعلَّموه في مواقفَ جديدةٍ)، بمتوسِّط حسابيّ (2.95)، حيث احتلَّت المرتبة السابعة، وتراجُع ترتيب الفِقرة كمشكلة يُبرز أهمية توعية معلِّمي الدراسات الإسلامية باستمرار إتاحة الفرصة للمتعلِّمين؛ لتطبيق ما تعلَّموه في مواقفَ جديدةٍ.

الإجابةُ عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، الذي نصُّه:

هل توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a<0.05) بين متوسِّطات درجات تقدير معلِّمي المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية لهذه

المشكلات، تُعزى لمتغيّرات (المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تمَّ الكشف عن إمكانية وجود فروق في استجابات أفراد العيّنة تُعزى لتلك المتغيّرات، على النحو الآتي:

[1]: الفروق وَفْقَ متغيّر (المرحلة التعليمية):

للكشف عن هذه الفروق؛ استُخدِم اختبار "ت" لعيّنتين مستقلَّتين؛ لمعرفة الفروق بين متوسّطات الاستجابة على المشكلات الرئيسة، وللاستبانة ككلٍّ، وتتَّضِح النتائج وَفْقَ الجدول (11) الآتي:

جدول (11): نتائج اختبار "ت" للفروق وَفْقَ متغيّر المرحلة التعليمية

م	المشكلة	المرحلة	ن	المتوسّط	الانحراف المعياري	"ت" ودلالتها
1	مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في مرحلة التمهيد.	م	186	28.51	7.01	1.06
		ث	96	27.27	8.03	غير دالٍّ
2	مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في مرحلة التركيز.	م	186	40.33	11.17	1.11
		ث	96	38.36	10.66	غير دالٍّ
3	مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في مرحلة التحدّي.	م	186	16.09	3.90	1.60
		ث	96	15.01	4.11	غير دالٍّ
4	مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في مرحلة التطبيق.	م	186	28.61	7.53	1.31
		ث	96	26.09	7.28	غير دالٍّ
الدرجة الكلية		م	186	107	26.18	1.39
		ث	96	93	27.13	غير دالٍّ

يتَّضِح من الجدول (11) عدمُ وجود فروق دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (a=0.05)، في درجة موافقة معلِّمي الدراسات الإسلامية في المرحلتين: المتوسّطة والثانوية، على مشكلات ممارسة التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في الدرجة الكلية، وفي المشكلات الفرعية، وَفْقًا لمتغيّر المرحلة التعليمية؛ ما يعني أن اختلاف المرحلة التعليمية لم يؤدِّ لاختلاف رؤيتهم لمشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في ضوء النَّمُوذج التَّوْليديّ البنائيّ، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى تشابه أفراد العيّنة في الإعداد التربويّ، وأن معلِّمي الدراسات الإسلامية في المرحلتين: المتوسّطة والثانوية، تُتاح لهم برامجُ متَّسِقةٌ في التوجيه والتدريب.

[2]: الفروق وَفْقَ متغيّر (سنوات الخبرة التعليمية):

وللكشف عن الفروق؛ استُخدم تحليل التباين الأحاديّ (One-Way Anova Test)؛ لاختبار أثر سنوات الخبرة في مستوى الاستجابات، وتتَّضِح النتائج من الجدول (12) التالي:

جدول (12): نتائج اختبار تحليل التباين الأحاديّ الاتِّجاه للفروق في الاستجابات وَفْقَ التباين في سنوات الخبرة

م	المشكلة	المرحلة	مصدر التباين	مجموع المربَّعات	درجات الحُرّية	مربَّع المتوسّط	ف	الدلالة
1	مشكلات ممارسة التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في مرحلة التمهيد.	م	بين المجموعات	171.231	2	13.123	1.688	0.14 غير دالٍّ
			داخل المجموعات	4320.191	183	46.431		
			الإجمالي	4312.988	185			
		ث	بين المجموعات	91.923	1	20.391	1.821	0.23 غير دالٍّ
			داخل المجموعات	78801.170	94	56.011		
			الإجمالي	3963.521	95			
2	مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في مرحلة التركيز.	م	بين المجموعات	799.437	2	6.711	4.211	0.04 دال
			داخل المجموعات	9623.466	183	109.601		
			الإجمالي	10162.711	185			
		ث	بين المجموعات	155.416	1	17.921	1.131	0.26

م	المشكلة	المرحلة	مصدر التباين	مجموع المربَّعات	درجات الحُرّية	مربَّع المتوسِّط	ف	الدلالة
			داخل المجموعات	9188.824	94	129.670		غير دالٍّ
			الإجمالي	8611.576	95			
3	مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في مرحلة التحدِّي.	م	بين المجموعات	26.645	2	0.461	0.871	0.44 غير دالٍّ
			داخل المجموعات	1362.926	183	14.300		
			الإجمالي	1862.338	185			
		ث	بين المجموعات	26.477	1	0192	1.881	0.23 غير دالٍّ
			داخل المجموعات	1043.001	94	16.922		
			الإجمالي	1066.881	95			
4	مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في مرحلة التطبيق.	م	بين المجموعات	88.682	2	8.778	0.921	0.46 غير دالٍّ
			داخل المجموعات	5240.026	183	56.291		
			الإجمالي	5311.611	185			
		ث	بين المجموعات	133.712	1	8.921	2.131	0.11 غير دالٍّ
			داخل المجموعات	3611.146	94	51.612		
			الإجمالي	3216.849	95			
الدرجة الكلية		م	بين المجموعات	3177.581	2	4.921	1.928	0.11 غير دالٍّ
			داخل المجموعات	6037.233	183	711.210		
			الإجمالي	7211.721	185			
		ث	بين المجموعات	1841.592	1	43.011	1.801	0.16 غير دالٍّ
			داخل المجموعات	51911.203	94	810.132		
			الإجمالي	52361.121	95			

يتَّضِح من الجدول (12) عدمُ وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا في درجة موافقة معلِّمي الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسِّطة على مشكلات ممارَسات التعلُّم المتركز حول المتعلِّم في كلٍّ من المجال: (الأول، والثالث، والرابع)، في الدرجة الكلية، وفي المشكلات الفرعية، وَفْقًا لمتغيِّر (سنوات الخبرة)، حيث جاءت قيم (ف) غير دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (a=0.05)، بينما كانت قيمة (ف = 4.21) دالَّةً عند مستوى دلالة (a=0.05)، للفروق في الاستجابة على المجال الثاني: (مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في مرحلة التركيز)؛ ما يعني وجود تباين في استجابات معلِّمي الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسِّطة على هذا المجال، تَرجِع للتباين في متغيِّر (سنوات الخبرة)، ولتحديد اتِّجاه هذا الفرق؛ استُخدِم اختبار بَعديٌّ (LSD)؛ لتحديد اتِّجاه الفرق، وتتَّضِح النتائج في الجدول (13) التالي:

جدول (13): نتائج المقارنات البَعدية باختبار أقل فرق ممكِن (LSD) في المرحلة المتوسِّطة

فئة الخبرة (1)	فئة الخبرة (2)	الفرق في المتوسِّط	الدلالة
أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	1.61003	0.811 غير دالّ
	أكثر من 10 سنوات	5.12766-	0.387 غير دالّ
من 5 إلى 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	1.56211-	0.706 غير دالّ
	أكثر من 10 سنوات	6.589201-	0.007 غير دالّ
أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	5.19688	0.412 غير دالّ

فئة الخبرة (1)	فئة الخبرة (2)	الفرق في المتوسّط	الدلالة
	من 5 إلى 10 سنوات	6.63109	0.007 غير دالّ

يتَّضِح من الجدول (13) أن معلِّمي الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسِّطة الذين لديهم خبرةٌ أكثرُ من (10) سنوات، كانوا أكثرَ فَهْمًا لمشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في المجال الثاني (مشكلات مرحلة التركيز)، مقارنةً بمن كانت خبراتُهم من (5 إلى أقلَّ من 10 سنوات)، وقد يُعزى السبب إلى العلاقة بين عامل سنوات الخبرة التدريسية، والقدرة على ممارسة ممارَسات مرحلة التركيز، ويتبيَّن كذلك من الجدول (13) عدمُ وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى دلالة (a=0.05)، في درجة موافقة معلِّمي الدراسات الإسلامية في المرحلة الثانوية على جميع مشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في الدرجة الكلية، وفي المشكلات الفرعية، وَفْقًا لمتغيِّر (سنوات الخبرة)؛ ما يعني أنه لم تختلف رؤية معلِّمي الدراسات الإسلامية لمشكلات ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في ضوء النَّمُوذج التَّوْليديِّ البنائيِّ بتباين سنوات الخبرة لديهم؛ أي: أن مستوى تحديد المشكلات لدى معلِّمي المرحلة الثانوية لم يتأثَّر بالخبرة، وقد تفسَّر هذه النتيجة بأن مفهوم التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم وممارَساته في البيئة التعليمية باختلاف خبراتهم واحدة، وأن برامج إعداد معلِّمي الدراسات الإسلامية قبل الخدمة، وبرامج تدريبهم بعد الخبرة، بحاجة إلى توضيح إجرائيٍّ لكيفية تفعيل مطالب التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في ضوء النَّمُوذج التَّوْليديِّ البنائيِّ.

الاستنتاجات:

- وجود مشكلات في ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم لدى معلِّمي الدراسات الإسلامية في المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية بمحافظة الأحساء، في ضوء النَّمُوذج التَّوْليديِّ البنائيِّ؛ حيث جاءت المشكلات بدرجة "متوسِّطة".
- حاجة معلِّمي الدراسات الإسلامية في المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية لفَهم النَّمُوذج التَّوْليديِّ البنائيِّ، وصولًا إلى تعميق فَهم التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم، وذلك على مستوى الأفكار أو العمليات أو النواتج.
- حاجة معلِّمي الدراسات الإسلامية في المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية لبيئة بحثية إجرائية مناسبة؛ ليتمكَّنوا من تقييم أساليب التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم، وتنمية اتِّجاهاتهم الإيجابية نحو هذا النوع من التعلُّم.

تَوْصِيَاتُ البحث:

في ضَوْءِ ما تمَّ التوصُّل إليه من نتائجَ، يوصي الباحث بما يأتي:

- أهمية تنمية وعي معلِّمي الدراسات الإسلامية بكيفية توظيف وتوجيه ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم للتطوير المستمرِّ لممارَساتهم الذاتية في جميع جوانبها المعرفية والمهارية والوِجدانية؛ وذلك من خلال برامج تدريبية نوعية تسهم بها كليات التربية في الجامعات السعودية.
- أهمية تنمية وعي معلِّمي الدراسات الإسلامية بكيفية توظيف وتوجيه ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم للتطوير المستمرِّ لعملية تعليم وتعلُّم الدراسات الإسلامية، ضمن مجتمعات تعلُّم مِهنية؛ في المدارس المتوسطة والثانوية.
- ضرورة قيام وزارة التعليم بتدريب مشرفي مقرَّرات الدراسات الإسلامية على أساليب تنمية ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم لدى المعلِّمين، في ضوء النَّمُوذج التَّوْليديِّ البنائيِّ.
- عناية المختصِّين بتطوير وتخطيط مقرَّرات الدراسات الإسلامية في المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية بالتعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم وممارَساته الصفِّية، وتنمية مهارات التفكير في تلك الممارَسات، وتضمينها في مقرَّرات الدراسات الإسلامية.
- تحفيز الباحثين في مجال تعليم الدراسات الإسلامية في المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية على توظيف التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في تنمية مهارات المتعلِّمين، وربطه بالتعلُّم الذاتيِّ.

مقترَحاتُ البحث:

استكمالًا لما بدأه البحث الحاليُّ؛ يُقترَح إجراء البحوث الآتية:

- فاعلية برنامج تدريبيٍّ مقترَح في تنمية ممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم، في ضوء النَّمُوذج التَّوْليديِّ البنائيِّ لدى معلِّمي الدراسات الإسلامية، والاتِّجاه نحو التدريس.
- درجة إتقان معلِّمي الدراسات الإسلامية لممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم في ضوء النَّمُوذج التَّوْليديِّ البنائيِّ، وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم.
- مستوى إتقان معلِّمي الدراسات الإسلامية لممارَسات التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم، وعلاقته بتنمية مهارات طلابهم.
- درجة تضمين مقرَّرات الدراسات الإسلامية في المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية لأنشطة التعلُّم المُتمَرْكِزة حول المتعلِّم.
- المعيقات الثقافية والصفِّية في تبنِّي نهج التعلُّم المُتمَرْكِز حول المتعلِّم، وتصوُّر مقترَح لمعالجتها.

المصادروالمراجع

أبو سليم، أ. (2019). دور استخدام المدرس الجامعي لاستراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في تطوير مهارات الطالبات المعلمات في التربية الخاصة في تدريس اللغة العربية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 3 (3)، 1-26.

بكر، ف. (2022). *أثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية المفاهيم وحل المسألة الوراثية لدى طلاب الصف الثامن. رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة آل البيت، الأردن.

الحسين، أ. (2019). واقع تدريس استراتيجيات التعلم المتمركز حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 3(2)، 153-214.

الخيري، م. (2022). أثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تدريس العلوم في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدارس مكة المكرمة. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، 11(1)، 65-96.

الدليمي، ع. (2014). *النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية*. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

سعادة، ج. (2006). *التعلم النشط*. عمان: دار الشروق.

السيد، ع. (2011). *اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس*. عمان: دار المسيرة.

السيد، هـ، زاهد، م.، ومعوض، غ. (2018). فاعلية استخدام التعليم المدمج الإلكتروني إستراتيجيات التدريس المتمركز حول المتعلم وفق نموذج فارك على مخرجات التعلم والدافعية. *مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ*، 2(18)، 21-82.

الشحات، د. (2012). فعالية إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية بعض المهارات الحياتية. *مجلة كلية التربية ببورسعيد*، مصر، 12.

الشرعة، م.، و مصطفى، أ. (2021). *أثر التدريس وفق نموذج بابي البنائي في اكتساب طالبات المرحلة الثانوية لمفاهيم مبحث التربية الإسلامية في الأردن. دراسات: العلوم التربوية*، 48(2)، 60-80.

صالح، م. (2009). *أثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في علاج التصورات البديلة لبعض المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

ظهير، خ. (2009). *أثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في علاج التصورات البديلة لبعض المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

العتيبي، م. (2018). صعوبات استخدام إستراتيجيات التعليم المتمركزة حول الطالب في المدارس الثانوية. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، 8(34)، 464-488.

الفتلاوي، س. (2003). *المدخل إلى التدريس*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

فنونة، ز. (2012). *أثر استخدام نموذج التعلم التوليدي والعصف الذهني في تنمية المفاهيم والاتجاه نحو الأحياء لدى طلاب الصف الحادي عشر. رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

قابيل، س. (2009). *فاعلية استخدام النموذج التوليدي لتدريس العلوم في تنمية الاتجاهات التعاونية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الزقازيق، مصر.

القحطاني، ن. (2020). أثر برنامج تعليمي قائم على التفاعل بين الرحلات المعرفية Web Quest وبيئة التعلم البنائية في اكتساب مهارات حل المشكلات لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في السعودية. *دراسات: العلوم التربوية*، 47(2)، 366-378.

القرالة، ح.، الطويسي، أ. (2019). مدى تطبيق معملي اللغة العربية لأساليب التعلم والتعليم المتمحور حول الطالب من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة الكرك. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، 3(25)، 379-408.

قطامي، ي. (2013). *النظرية المعرفية في التعلم*. عمان: دار المسيرة.

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

الكيلاني، أ. (2018). أثر النموذج التوليدي البنائي في تحصيل المفاهيم الفقهية لطلبة الصف التاسع الأساسي وفعاليتهم الذاتية. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*، 2(4)، 59-78.

اللقاني، أ.، الجمل، ع. (2003). *معجم المصطلحات التربوية*. القاهرة: عالم الكتب.

المصري، أ. (2016). فاعلية التدريس وفق نموذج التعلم التوليدي في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، مصر، 2، 91-160.

الموافي، أ.، محمد، ص.، ومحمود، م. (2023). برنامج قائم على نموذج التعلم التوليدي لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة الدولية للمناهج والتربية والتكنولوجية*، 16، 1-23.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2017). *المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية*. الرياض: وزارة التعليم.

وايمر، م. (2017). *التدريس المتمركز حول المتعلم*. القاهرة: مؤسسة هنداوي للنشر والتوزيع.

REFERENCES

Abu Salim, A. (2019). The role of the university teacher's use of student-centered teaching strategies in developing the skills of special education female students in teaching Arabic Language. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 3(3), 1-26.

Ahmed, M., Rahman., A., Kamal, H., & Fatimah, T. (2022). Ensuring learner-centred pedagogy in an open and distance learning environment by applying scaffolding and positive reinforcement. *Learner-centered pedagogy in learning environment*, 17(3), 289-304.

Al-Delaimi, A. (2014). *Constructivist theory and its educational applications.* Amman: Dar Safa for Publishing and Distribution.

Al-Fatlawi, S. (2003). *Introduction to Teaching*. Amman: Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.

Al-Hussein, A. (2019). The reality of teaching student-centered learning strategies in Social Studies education. *International Journal of Research in Educational Sciences*, 3(2), 153-214.

Al-Kasbani, M. (2008). *Models and applications in Science, Mathematics, Arabic Language, and Social Studies*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Kheiri, M. (2022). The impact of using the generative learning model on teaching Science at the development of scientific concepts and critical thinking among third (3rd)-grade intermediate school students in Mecca. *Journal of Curriculum and Teaching Methods*, 11(1), 65-96.

Al-Kilani, A. (2018). The impact of the generative constructivist model on the understanding of jurisprudential concepts for ninth (9th) grade students and their self-efficacy. *Journal of Al-Hussein Bin Talal University for Research*, 2(4), 59-78.

Al-Laqani, A., & Al-Jamal, A. (2003). *Glossary of Educational Terminology*. Cairo: Alam Al-Kutub.

Al-Masry, A. (2016). The effectiveness of teaching according to the generative learning model in developing academic achievement and some cognitive habits among home economics female students at the Faculty of Specific Education. *Arab Research Journal in the Fields of Specific Education, Egypt*, 2, 91-160.

Al-Mawafi, A., Mohammed, S., and Mahmoud, M. (2023). A program based on the generative learning model to develop literary taste skills among secondary school students. *International Journal of Curriculum, Education, and Technology*, 16, 1-23.

Al-Otaibi, M. (2018). Difficulties in using student-centered teaching strategies in secondary schools. *Journal of the College of Education at Assiut University*, 8(34), 464-488.

Al-Qahtani, N. (2020). The impact of an educational program based on cognitive field trips/ Web Quest and the constructivist learning environment on acquiring problem-solving skills among third (3rd) grade intermediate students in Saudi Arabia. *Dirasat: Educational Sciences*, 47(2), 366-378.

Al-Qaralleh, H., & Al-Tuweissi, A. (2019). The extent of implementing Arabic language labs focused on student-centered learning and teaching methods from the perspective of school principals in Al-Karak Governorate. *Al-Manarah Journal for Research and Studies*, 3(25), 379-408.

Al-Sayyid, A. (2011). *Modern trends and applications in curriculum and teaching methods*. Amman: Dar Al-Maseera.

Al-Sayyid, H., Zahid, M., & Maawad, G. (2018). The effectiveness of using electronic integrated education and student-centered teaching strategies according to the VARK model of learning outcomes and motivation. *Journal of the College of Education at Kafrelsheikh University*, 2(18), 21-82.

Al-Sharia, M., & Mustafa, A. (2021). The impact of teaching, according to the Bybee constructivist model, on the acquisition of secondary school female students' concepts of Islamic education in Jordan. *Dirasat: Educational Sciences*, 48(2), 60-80.

Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K., & Santa, R. (2010). Student-Centred Learning: Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions. *European Students' Union (NJ1)*.

Bakr, F. (2022). *The impact of using the generative learning model on developing concepts and solving genetic problems*

among eighth(8th) grade students. Unpublished master's thesis, Al Al-Bayt University, Jordan.

Chen, J., Hughes, S., & Ranade, N. (2023). Reimagining Student-Centered Learning: Accessible and Inclusive Syllabus Design During and After COVID-19 Pandemic. *Computers and Composition - Elsevier*, 67, 102751.

Cuban, L. (2009). *Hugging the Middle: How Teachers Teach in an Era of Testing and Accountability*. NY: Teachers College Press.

Dada, D., Laseinde, O., & Tartibu, L. (2023). Student-Centered Learning Tool for Cognitive Enhancement in the Learning Environment. *Procedia Computer Science – Elsevier*, 217, 507 – 512.

Education and Training Evaluation Commission. (2017). *Standards and career paths for teachers in the Kingdom of Saudi Arabia*. Riyadh: Ministry of Education.

El-Shahat, D. (2012). The effectiveness of problem-centered learning strategy in the development of some life skills. *Journal of the Faculty of Education in Port Said, Egypt*.

Fannouna, Z. (2012). *The impact of using the generative learning and brainstorming model on developing concepts and attitudes towards Biology among eleventh (11th) grade students. Unpublished master's thesis*, Islamic University, Palestine.

Gravani, M. (2019). Learner-centred education as a tool for enhancing adult learning in distance learning universities. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(2),198-216.

Junmin, L. (2021). Learner-Centered Learning Tasks in Higher Education: A Study on Perception among Students. *Education Sciences*, 230(11), 2-13.

Khoury, O. (2022). Perceptions of student-centered learning in online translator training: findings from Jordan. *Heliyon, 8*(6).

Mercer, C. (1994). Implications of constructivism for teaching math to students with moderate to mild disabilities. *The journal of Special Education*, 28(3), 290-306.

Nozomi, S. (2023). Is learner-centered pedagogy associated with pupils' positive attitudes towards learning? The case of Tanzania, Compare. *A Journal of Comparative and International Education*, 53(8), 1373-1391.

Qabeel, S. (2009). *The effectiveness of using the generative model in teaching science in developing cooperative attitudes among preparatory stage students. Unpublished master's thesis*, Zagazig University, Egypt.

Qatami, Y. (2013). *Cognitive theory in learning*. Amman: Dar Al-Maseera.

Saada, J. (2006). *Active learning*. Amman: Dar Al-Shorouk.

Saleh, M. (2009). *The impact of using the generative learning model on correcting alternative perceptions of some mathematical concepts among eighth(8th) grade students. Unpublished master's thesis*, Islamic University, Palestine.

Savasci, F., & Berlin, D.F. (2012). Science Teacher Beliefs and classroom practice related to constructivism in different school settings. *Journal of Science Teacher Education*, 23(1), 65-86.

Shepardson, D. (1999). Learning Science in a First Grad Science Activity: Vygotsky perspective. *Science Education*, 5(83), 621-638.

Stage, F. K., Muller, P., Kinzie, J., & Simmons, A. (1998). *Creating Learning Centered Classrooms. What Does Learning Theory Have To Say? ASHE-ERIC Higher Education Report, Volume 26, No. 4*. ERIC Clearinghouse on Higher Education, One Dupont Circle, NW, Suite 630, Washington, DC 20036-1183; toll-free.

UNESCO (2001): *International Bureau of Education*. Science Education for contemporary society: problems, Issues, and Dilemma. Final Repot of the International workshop on the reform in the teaching of science and technology level in Asia: Comparative References Europe.

Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of LS Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology* (Vol. 3). Springer Science & Business Media.

Walsh, A. (2007). An exploration of Biggs' constructive alignment in the context of work-based learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *32*(1), 79-87.

Weimer, M. (2017). *Learner-Centered Teaching*. Cairo: Hindawi Foundation for Publishing and Distribution.

Zaheer, K. (2009). *The impact of using the generative learning model on correcting alternative perceptions of some mathematical concepts among eighth(8th)-grade students. Unpublished master's thesis*, Islamic University, Palestine.