مجلة العلوم التربوية والنفسية
جامعة القصيم، المجلد (١٢)، العدد (٤)، ص ص ١٥٧٩ – ١٦١٣، (شوال ١٤٤٠هـ، يونيو ٢٠١٩م)

واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمبادئ نظريات التعلم المعرفية في ضوء بعض المتغيرات

د. محمد عوض محمد السحاري
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، بكلية التربية، بجامعة الملك خالد

المستخلص: هدفت الدراسة إلى بناء قائمة بأهم مبادئ نظريات التعلم المعرفية الواجب توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية. واستقصاء واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمبادئ نظريات التعلم المعرفية أثناء تدريسهم. وتعرف مدى اختلاف تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمبادئ نظريات التعلم المعرفية باختلاف متغير سنوات الخبرة، الدورات التدريبية (التطور المهني)، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية على تطبيق معلمي التربية الإسلامية لهذه المبادئ. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٦) معلماً من معلمي التربية الإسلامية. وقد طبق عليهم استبيانه تضمنت (٤٤) عبارة. وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمبادئ النظريات المعرفية أثناء تدريسهم كانت ما بين كبيره ومتوسطة؛ حيث بلغت المتوسطات من (٢,٧٦) إلى (٢,٠٣). كما بلغت المتوسطات المتعلقة بالتخطيط من (٢,٧٣) إلى (٢,٢٨)، وبلغت المتوسطات المتعلقة بالتقويم من (٢,٥٩) إلى (٢,٢٧). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفردا العينة لدرجة تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمبادئ نظريات التعلم المعرفية أثناء التدريس الصفي تعزى للدورات التدريبية في ممارسة التقويم، ولصالح أكثر من ١٠ سنوات. بينما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفردا العينة لدرجة تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمبادئ نظريات التعلم المعرفية أثناء التدريس الصفي تعزى للدورات التدريبية في ممارستي التخطيط، والتنفيذ. وتوصلت أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: واقع التطبيق، النظريات المعرفية، المعلمين.

The Reality of Applying the Knowledge Theory Principles by Islamic Education Teachers in Light of Some Variables

Dr. Mohammed Awad Mohammed Al-Sahari
Assistant Professor of Curriculum and Instructions,
Faculty of Education -King Khaled University

Abstract :The study aims to create a list of the most important principles of the knowledge education theories that should be applied by the Islamic education teachers. It also sheds light on the reality of applying these principles by the Islamic education teachers while teaching, in addition to identifying the difference between teachers the principles of knowledge education theories according to the years of experience, the training courses (the vocational development), the qualification and the educational stage on applying these principles by the Islamic education teachers. The study sample included (126) Islamic education teachers, and a questionnaire of (44) phrases was distributed among the respondents. After analyzing the data, the study reached the following results: The relative weight of applying the knowledge theory principles by the Islamic education teachers while teaching ranged between high and medium as (2.76) and (2.03). The average of medium related to planning from (2.73) to (2.28) and the averages related to evaluation from (2.59) to (2.27). The results showed statistical differences between the respondents' estimates about the application of the knowledge theory principles by the Islamic education teachers while teaching, which are attributable to the training courses about practicing evaluation over more than 10 years. Meanwhile, the study results showed no statistical differences between the respondents' estimates about the application of the knowledge theory principles by the Islamic education teachers while teaching, which are attributable to the training courses about the practicing of planning and implementation. The study also showed no statistical differences attributable to the years of experience, qualification, and educational stage.

Key words: The Reality of Application, Knowledge Theories, Teacher.

المقدمة

يعد المعلم حجر الأساس في العملية التعليمية، ونجاحه في أداء مهامه يستدعي تمكنه من المهارات التدريسية نظراً للتغيرات المتسارعة في التعليم والمعرفة، وارتباطها بنظريات التعلم التي أدت إلى تغير أدوار المعلم، لذلك على التربويين والمهتمين والقائمين على العملية التربوية والتعليمية إعادة النظر في أهداف التعليم بما يتلاءم مع تطبيقات نظريات التعلم. لذا أكدت العديد من الدراسات على أهمية التطور المهني للمعلمين وتأثيره على عملهم داخل الصفوف الدراسية، فقد تبين أن له تأثيراً على معتقدات المعلمين وسلوكياتهم، وتبين أن هناك علاقة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم التدريسية (Villegas & Reimers, 2003).

ومع تعدد عناصر العملية التعليمية إلا أن التدريس وطرقه المختلفة تعد من العناصر الأساسية في العملية التعليمة لتنميتها للجوانب المختلفة للطلاب. لذا ظهرت العديد من الاتجاهات لتطوير وإعداد المعلم مهنياً منها" إعداد المعلم في ضوء مفهوم الكفايات" و"إعداد المعلم على أساس المهارات" وكلا الاتجاهين أكدا على أهمية أداء وممارسة المعلم الجيدة للعملية التدريسية.

ويؤكد الكثير من التربويين مثل برونر وأوزبل على أهمية دور المعلم في نجاح عملية التعليم الصفي، ويتأثر هذا الدور بشخصية المعلم ودافعيته ومعرفته المتعمقة بالمادة وقدرته على تنظيم بيئة تعليمية مناسبة (زيتون، ٢٠٠٧، ٤٠). ومعلم التربية الإسلامية كغيره من المعلمين يعد عنصراً رئيساً في المنظومة التربوية، يتغير دوره فيها بصفة مستمرة بتغير المواقف والأهداف، لتحسين جودة مخرجاتها، مما يستدعي إعداداً وتدريباً بصورة مستمرة لمواكبة المستجدات ومواجهة التحديات.

ويرتبط أداء المعلم بجودة ممارساته التدريسية، حيث تعكس هذه الممارسات الصفية قدرة المعلم على اختياره لطرقه التدريسية، وإجراءاته، وأدوات تقويمه بما يتناسب مع نظريات التعلم. وتظهر أهمية الممارسات التدريسية من خلال تأكيدها على التفاعل بين المعلم والمتعلم، والتأكيد على تفعيل التعلم النشط، كما تقدم تغذية راجعة سريعة، وتضع توقعات عالية وتجاوب أكثر، وتتفهم أن الذكاءات أنواع متعددة ولذا تهتم بالفروق الفردية بين المتعلمين (Rodrigusz,2008). كما تعد الممارسات التدريسية الصفية محدداً رئيسياً في تقدم تعلم الطلاب داخل الغرفة الصفية، إذ إنها بمثابة المؤشر على سلوكهم من جهة، وتحصيلهم الأكاديمي من جهة أخرى (البركات، الخصاونة، ٢٠١٠, ٢٠٩).

وتتطور الممارسات التدريسية للمعلمين وتتجدد بتطور نظريات التعلم، التي تطورت بدورها نظراً لتطور نظريات علم النفس ومدارسة، مما أسهم في استحداث تطبيقات تربوية أدت إلى حدوث طفرة في تعلم الأفراد معرفياً واجتماعياً وأداءً وسلوكاً وعادةً، وقد برزت العديد من النظريات التربوية التي تحاول تفسير التعلم، ومن ثم تبني

الفرضيات العلمية التي تساعد على تطوير عملية التعلم وترتقي بمستوى التعليم. وبسبب الاختلاف في تفسير عملية التعلم، وحقائق التعلم فقد اختلفت المدارس والنظريات وتعددت مداخلها (الصغير والنصار، ٢٠٠٢، ٣).

ومعرفة المعلم للنمو العقلي للمتعلم وطبيعة عملية التعلم تمكنه من اختيار وتطبيق عناصر تلك النظريات المتعلقة بها مع تلاميذه، كما أن تحديد التطبيقات المناسبة لتلك النظريات يجعل المعلم يعرف متى وأين يستخدمها، إضافةً إلى أن الجوانب التطبيقية لنظريات التعلم وتوظيفها في مجال التدريس أمر ضروري من أجل اختيار الخبرات التعليمية المناسبة في مجال التدريس، والتعامل مع طبيعة الموقف التدريسي (المراغي, ١٩٩٤, ٨٣).

وتهتم نظريات التعلم بالعمليات التي تحدث داخل الفرد مثل التفكير والتخطيط واتخاذ القرارات والتوقعات أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجية للسلوك. وتؤدي هذه النظريات إلى ثلاث وظائف رئيسية: حيث تحدد مظاهر التعلم الرئيسية، لذا تعتبر طريقاً لإجراء البحوث حول التعلم. كما أنها تلخص المعلومات المرتبطة بموضوع التعلم في عدد محدد من المبادئ، لتسهيل فهم عملية التعلم، وتسهيل عملية استخدامها في مواقف عملية، إضافةً إلى أنها تمثل محاولات إبداعية لتفسير عملية التعلم، وتحديد طبيعتها، ومتغيراتها. وتجدر الإشارة إلى أن نظريات التعلم هي بمثابة نظريات وصفية تتلخص وظيفتها في توليد المعرفة حول التعلم، ومنها يمكن اشتقاق إجراءات عملية ونظريات توصيفيه لتوظيف المبادئ والقوانين والنماذج في مواقف عملية مثل مواقف التدريس (الزغول، ٢٠١٠، ٤٤-٤٥).

ويعد الاتجاه المعرفي أحد نظريات التعلم التي تهتم بتفسير السلوك بوجه عام والتعلم بصفة خاصة، حيث يعتبر الاتجاه الأكثر ملائمة وفهماً لكثير من أساليب النشاط العقلي التي يمارسها الإنسان في كثير من مواقف حياته، نظراً لأن سلوك المتعلم يعتمد على خاصية الفهم وإدراك العلاقات في إطار النظرة الكلية الشاملة لعناصر الموقف، تلك الخاصية التي ينفرد بها النشاط العقلي في مستوياته العليا (الشرقاوي, ٢٠١٤, ١٠٢). والنظريات المعرفية هي مجموعة من النظريات التي تلتقي في نظرتها العامة لتفسير التعلم لدى الإنسان، إذ ترى أن ما يقوم به الإنسان من تفكير وإدراك وفهم وتنظيم داخل المجال البيئي، هو الأساس في تفسير التعلم (محمد, ٢٠٠٤, ٨٦).

وبناءً على ذلك ينبغي على المعلمين في ضوء النظرية المعرفية تنظيم المعلومات المقدمة للتلاميذ، ومحاولة ربط المعلومات الجديدة بمعلوماتهم وخبراتهم الأولية، واستخدام استراتيجيات وخطط لتوجيه ودعم انتباههم وحسن تخزين المعلومات وتنظيمها ومن ثم استرجاعها عند الحاجة (الصغير والنصار, ٢٠٠٢, ٧-٨).

وفي ضوء ما سبق تتضح أهمية توظيف مبادئ النظريات في عملية التعلم، وكذلك أهمية ممارسات المعلمين في تحقيق الكثير من جوانب التعلم لدى المتعلمين في ضوء هذه النظريات، ومن بين النظريات الكثيرة في هذا المجال تختار هذه الدراسة النظريات المعرفية، والتي تمثل أهم الاتجاهات التي حاولت تأطير التعليم ومن ثم تقديم الخطوط العريضة والتطبيقية للممارسات التدريسية، وهي ما تهتم به الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

يشكل التطوير المهني للمعلمين عاملا أساسيا في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، مما يؤدي إلى تطوير معارفهم ومهاراتهم التدريسية في مجال عملهم. ويعتبر التطور المهني للمعلمين مطلب ضروري خاصةً في ظل وجود مشكلات تتعلق بالجانب المهني للمعلم مما ينعكس على ممارساتهم التدريسية. ومن المشكلات المتعلقة بالمعلمين مبادئ واستراتيجيات التعلم المستخدمة، حيث أثبتت العديد من الدراسات أن هناك مشكلات ناتجة عن استخدام استراتيجيات التعليم التقليدية المتبعة في التدريس والتي تركز على استراتيجيات الإلقاء التقليدية وأنماط المحاضرة، كدراسة كل من الوافي (٢٠١٠)، والحايك والسوطرى (٢٠٠٨)، وأبو سريع وشوقي وأنور ومرسى (٢٠٠٦)، والمشرفي وعبداللطيف والصاوي (٢٠١٠). ولم يعد الاعتماد على هذه الاستراتيجيات التدريسية الاعتيادية مقبولاً في الوقت الحاضر في ظل تطور مناهج التربية الإسلامية، لذلك من المفترض أن ترتبط الممارسات التدريسية للمعلمين بأطر معينة تفسرها نظريات التعلم، كما يعد الإفصاح عن هذه الممارسات عاملا ًمهمًا في تحديد نظريات التعلم والتي يستند إليها المعلمون في تعاملاتهم مع الطلاب، وفي اختيار الخبرات والمواد التعليمية المناسبة لتحقيق نموهم الشامل (الصغير، والنصار, ٢٠٠٢ , ٣).

ونظرًا لندرة البحوث والدراسات التي تعنى بتحديد الأطر النظرية التي تستند إليها ممارسات المعلمين التدريسية في الوطن العربي (الصغير، والنصار, ٢٠٠٢, ٣). فإن هذه الدراسة جاءت استجابة لندرة البحوث والدراسات المتعلقة بتطبيق مبادئ نظريات التعلم المعرفية، وفى ضوء ما سبق تحددت مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن واقع تطبيق مبادئ نظريات التعلم المعرفية لدى معلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مبادئ نظريات التعلم المعرفية الواجب توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية؟

٢. ما واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمبادئ نظريات التعلم المعرفية؟

٣. ما مدى اختلاف تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمبادئ نظريات التعلم المعرفية باختلاف سنوات الخبرة، الدورات التدريبية (التطور المهني)، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. بناء قائمة بأهم مبادئ نظريات التعلم المعرفية الواجب توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية.
٢. تعرف واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمبادئ نظريات التعلم المعرفية
٣. استخدام القائمة والتي تم بنائها للكشف عن ممارسات معلمي التربية الإسلامية لمبادئ نظريات التعلم المعرفية.
٤. تعرف مدى تأثير متغيرات المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية (التطور المهني)، المؤهل العلمي في تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمبادئ نظريات التعلم المعرفية.

أهمية الدراسة

١. إفادة معلمي التربية الإسلامية من خلال تعرف واقع ممارساتهم لمبادئ نظريات التعلم المعرفية.
٢. تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية معلم التربية الإسلامية ودوره في تنشئة الطلاب سلوكياً وقيمياً.
٣. توعية معلمي التربية الإسلامية بمبادئ نظريات التعلم المعرفية، وانعكاسها على يقومون به من أنشطة وإجراءات في المواقف التدريسية أمام طلابهم.
٤. الاستفادة من المقياس المعد لهذه الدراسة في دراسات مشابهه.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على تعرف على واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمبادئ نظريات التعلم المعرفية.

الحدود الزمانية: طبقت أداة الدراسة الحالية على عينة من معلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٣٧هـ- ١٤٣٨هـ).

الحدود المكانية: مدارس التعليم بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة

النظريات المعرفية: تعرف نظريات التعلم بأنها مجموعة من المبادئ والمضامين التي يمكن من خلالها ربط التغيرات الملاحظة على الأداء، مع ما يمكن تصوره سببًا لحدوثها (المقوشي,٢٠٠١).

وتعرف النظريات المعرفية: بأنها النظريات التي تهتم بالعمليات التي تحدث داخل الفرد مثل التفكير والتخطيط واتخاذ القرارات والتوقعات (الزغول, ٢٠١٠, ٤٤).

يعرف واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية إجرائياً: بأنه الممارسات التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية والمتضمنة سلوكياتهم داخل الصف من أجل تنظيم الظروف الخارجية التي تساعد الطلاب على تنشيط العقل، وتنظيم وتقديم المادة التعليمية، ومن ثم حسن استرجاعها عند الحاجة، ومحاولة ربط الجديدة بما لديهم من معلومات وخبرات سابقة، واستخدام استراتيجيات وخطط لتوجيه ودعم انتباههم والمرتبطة بالنظريات المعرفية، بهدف إحداث التعلم لدى الطلاب.

الإطار النظري للدراسة

- **أولاً: التعلم ونظرياته**

ظهرت الكثير من نظريات التعلم والتي حاولت تفسير مفهوم التعلم، لهدف تطوير عملية التعليم، ولاختلاف تفسير هذه العملية فقد اختلفت وتعددت نظرياته. ورغم تعدد واختلاف هذه النظريات إلا أن الكثير من هذه النظريات أكدت أن التعلم عملية ارتباطيه، واختلفت في طبيعة هذه العملية، فالاتجاه السلوكي يرى أن التعلم يمثل ميلاً مكتسباً للاستجابة بطريقة معينة عندما يواجه بمثير معين في الموقف التعليمي. وينقسم الاتجاه السلوكي إلى نظريتين منفصلتين: النظرية الارتباطية والتي تركز على الارتباطات بين الأهداف، والبيئة، والسلوك (الصغير، والنصار, ٢٠٠٢). والنظرية الوظيفية والتي تؤكد على الوظائف التي يؤديها السلوك. أما الاتجاه المعرفي فيمكن وصف وجهة نظره في التعلم أنها توجه فلسفي متفق عليه، وهذا يعني أن المنظرين المعرفيين يشتركون في أفكار أساسية عن التعلم. حيث يرون أن طبيعة التعلم تمثل ميلاً مكتسباً لتوقع أحداث متتالية عندما يظهر مثير في الموقف التعليمي، وكما يفسر التعلم أيضاً في ضوء الاتجاه المعرفي بأنه تغير في المعرفة المضمنة بالذاكرة (الصغير، والنصار, ٢٠٠٢ , ٧). كما يرون أن التعلم يتوجه لتطوير أنماط السلوكيات العقلية والوجدانية والمهارية عن طريق إنسان يتفاعل مع الخبرات المعرفية في البيئة، وكذلك عن طريق العمليات العقلية العليا (محمد, ٢٠٠٤, ٧١-٧٢). ويرى المدخل المعرفي أن أحد أهم العناصر في عملية التعلم هو ما يجلبه الفرد لمواقف التعلم الجديد، فما يعرفه الفرد بالفعل يعد أساساً وإطاراً لبناء التعلم المستقبلي، فالمعرفة تحدد بدرجة كبيرة ما سوف يوجه الفرد انتباهه إليه ويدركه ويتعلمه (وولفولك, ٢٠١٠, ٥٦٥). ويتميز الاتجاه المعرفي بخاصية الفهم وإدراك العلاقات في إطار النظرة الكلية الشاملة لعناصر الموقف التعليمي، تلك الخاصية التي ينفرد بها النشاط العقلي. ولذلك يعتبر هذا الاتجاه في تفسيره للسلوك بصفة عامة وتفسيره للتعلم بصفة خاصة الاتجاه الأكثر ملائمة وفهماً لكثير من أساليب النشاط العقلي (الشرقاوي, ٢٠١٤, ١٠٢). وبالتالي فإن التعلم لدى السلوكيين يفسر بالارتباط، بينما يفسر التعلم عند المعرفيين

بظهور الأحداث المتتالية في المواقف التعليمية. وتظهر العلاقة بين التعلم ونظريات التعلم من خلال مبادئ التعلم التي المستمدة من أسس النظريات.

ورغم هذا الاختلاف إلا أن كلا النظريتين انتشرتا في الوسط التعليمي، فقد أكد المعرفيون والتربويون انتشار النظريات السلوكية في الوسط التعليمي من خلال الاستخدام المتزايد للتطبيقات التربوية السلوكية، حيث يرى السلوكيون أن التعليم والتعلم الصفي هي سلوكيات تتطلب من المعلم أن يعطي مجموعة من المثيرات والمعززات حتى يستطيع الطلاب القيام بالاستجابات المناسبة. كما تؤكد هذه النظريات على وضع أهدافاً محددة للمتعلمين مرتبطة بسلوك قابل للملاحظة والقياس. ويعد هذا الفكر ناجحاً للتعلم إذا كان الهدف هو إعادة تكرار السلوك الظاهر (المومني, ٢٠٠٢, ٢٥). أما إذا كان الهدف من التعلم هو تمكن الطلاب من الفهم وتطبيق المعلومات الجديدة فإنه ينبغي التحول إلى النظرية المعرفية التي تؤكد على ما يجري داخل عقل المتعلم، وعلى العوامل المتداخلة التي تؤثر في سلوكه (هندي، والتميمي, ٢٠١٣, ٢٥٣)، أما الهدف الرئيس للتعلم في المنحى المعرفي هو تكوين متعلمين قادرين على عمل أشياء جدية وليس مجرد تكرار لعملية التعلم، فالطلاب يستطيعون الابتكار ولديهم القدرة على الاختراع والاكتشاف إضافةً إلى أن من أهدافه تعزيز شخصية التلميذ ذات الفكر الناقدة (سلامة، ٢٠٠٢). ثم التحول إلى النظرية البنائية والتي تعد تطوراً لأفكار النظرية المعرفية مؤكدة أن بناء المتعلم لمعرفته بنفسه وتوظيفها مما يجعل تعلمه ذا معنى (زيتون, ٢٠٠٧, ٥٣). ورأى التربويون أن النظرية البنائية أكثر النظريات إبداعاً؛ لتركيزها على استخدام المتعلم لما حوله من أشياء وظواهر وأحداث. وبالتالي تهتم بدور المتعلم في البناء الشخصي للمعرفة لذا تعتمد على افتراض رئيسي وهو بناء الطالب لمعرفته بنفسه (Walker,2002). وتعتبر النظرية البنائية رؤية في نظرية تعلم الفرد وتطوره المعرفي، ترى أن الفرد نشطا في بناء أنماط التفكير، نتيجة تفاعل قدراته العقلية المعرفية مع الخبرة (Garcia, 2011). أدى ذلك إلى تحولات وتغيرات في استراتيجيات التدريس مما أصبح للمعلم أدوراً جديدة ومتجددة وفقاً للتعلم في ضوء نظريات التعلم.

- **ثانياً: النظريات المعرفية**

يستند الاتجاه المعرفي إلى ما وصل إليه كل من فرتهيمر, كوهلر, كورت, ليفين, بياجيه, وبرونر وأوزبل إلا أن بياجيه أكثر هؤلاء العلماء السابقين شهرة وتعد نظريته من أشهر النظريات المعرفية, حيث تعني بالكيفية التي تنمو من خلالها المعرفة لدى الفرد عبر مراحل نموه المتعددة, وقد اهتم بياجيه اهتماماً واسعاً بما يعرف" بنظرية المعرفة" والتي تعني بالدرجة الأولى بتفسير الكيفية التي يتم من خلالها اكتساب المعرفة, كما اهتم بفهم عمليات النمو العقلي لدى الإنسان, وتم توظيف العديد من المبادئ والمفاهيم لدراسة العمليات العقلية. وقد

قامت نظرية بياجيه على محورين أساسين، هما: أن المعرفة في حد ذاتها تشكل أداة تمثل لدمج ما يكتسبه من البيئة المحيطة في بنيته العقلية، كما أن المعرفة تؤدي وظيفة التحكم الذاتي في أساليب التفكير لدى الفرد وفقاً لعملية التوازن العقلي (المرعب ,٢٠١٣, ٢٣-٢٤).

ويرى بياجيه أن الإنسان يكتسب الخبرة، ويتمثلها وينظمها في أنماطه السلوكية المتوفرة لديه، وأن الاستعداد التطوري من وجهة نظره أول مكونات السلوك القبلي، ومن أهم مكتشفات التعلم الحديث، وأن مستوى التفكير الإنساني يمر بمراحل تطورية محددة، تتميز كل مرحلة منها بامتلاك عدد من المفاهيم أو البنى الفكرية وتسمى البنى المعرفية التي أطلق عليها عبارة الخطط الفكرية (Schemas). كما يضيف كل من (Anderson, Pearson, 1984) أن المعرفة ترتب في شكل منظم يدعى البنى المعرفية تستخدم لاستنتاج المعلومات وبالتالي يبني الطلاب نموذجاً ذهنياً متماسكاً، وتفعل البنى المعرفية لاستجابة الطلاب وفهمهم للمعاني.

كما يفترض بياجيه أن كل مفهوم جديد يتعلمه المتعلم يتأثر بالمفاهيم الأحرى السابقة لديه فيربطه ذهنياً بالمفاهيم الأخرى على هيئة شبكة من المعلومات (Renner,et al,1985).

وتعد نظرية بياجيه من أبرز النظريات المعرفية التي أثرت تطبيقاتها التربوية على طرق التدريس، ومنها تصميم نموذج دورة التعلم والذي يوفر بيئة غنية بالمثيرات الحسية تساعد المتعلمين على التفاعل النشط، وممارستهم لأنماط الاستدلال الحسي والمجرد تؤدي إلى تضمين المعرفة الجديدة داخل البنية المعرفية للمتعلم، مما يساعد على زيادة فعالية تحصيلها واستيعابها. كما تساعد على توصيل المفاهيم واكتسابها (الناجي, ٢٠١٠, ٩٤-٩٩). يؤكد ذلك ما تبلورت حوله نظريات التعلم المختلفة والتي أكدت على دور المتعلم من خلال بنائه للمعرفة، باعتباره عنصرا نشطا في عملية البناء، الأمر الذي يفرض الاهتمام بتنظيم بيئة التعلم، لمساعدة المتعلم في بناء معرفته الذاتية (Yilmaz, 2008)

وينتقد بياجيه طرائق التعليم التقليدية للمعارف المهيكلة سابقاً من خلال ذكاء المعلمين، مؤكداً أن المفاهيم لا تدرك بالاستماع السلبي، بل تبنى بالفعل والعمل، فالفعل يكون صوراً ذهنية من شأنها تشكيل بنى تنظيمية لأفعال جديدة، والسبيل إلى ذلك هو التدريس من خلال النشاط البنائي للمتعلم الذي يتيح أمامه فرص الاكتشاف المعرفي لنمو وتعديل بنياته (مندوره، ٢٠١١، ٣٠٨). ذلك النشاط البنائي الذي يركز على المدركات والخبرات الفردية التي يتم بناؤها ذاتيا، لتكوين تعلم ذي معنى، كما يركز في منحاه الآخر وهو المنحى الاجتماعي، أو البنائية الاجتماعية على التفاعل مع المعلم والأقران، ويركز مذلك على البيئة وغيرها من إجراءات لحدوث التعلم لدى المتعلم (Fagan, 2010 & Loewen, 2006).

ويذكر ناصر (٢٠٠١) أن بياجيه يرى أن دور المعلم يتمثل في التوجيه والإرشاد، وطرح قضايا عامة دون التدخل في جزئياتها، بل على الطالب تحليل تلك القضايا وتعرف جزئياتها ومعطياتها، ومن ثم استنتاج العلاقات وتراكيب بنية معرفية قائمة بذاتها، فالمعلم يجعل المفاهيم الموجودة عند الطالب واضحة، كما أنه ينظم بيئة التعلم، ويوفر الأدوات اللازمة، ويشارك في إدارة التعلم وتقويمه، وهو مصدر احتياطي للمعلومات إذا لزم الأمر (مندوره,٢٠١١, ٣٠٩).

ويرى بعض المؤسسين لنظرية الجشتالت ضرورة الاهتمام بالحركة الظاهرة في نطاق دراسة الإدراك، وتركيز الاهتمام حول النظم الكلية والتي تتفاعل فيها الجزئيات تفاعلاً ديناميكياً بطريقة معينة لا يمكن الاستدلال على الكل من الأجزاء لو نظر إليها على انفصال على أنها وحدات منفصلة لا يربطها إطار معين. إضافةً إلى ما سبق، فإن من آرائهم التعلم بالاستبصار وهو ظاهرة معرفية يتم من خلاله التوصل إلى حل المشكلة التي يواجهها الكائن فجأة بعد فترة من التأمل والانتظار، وهذا التعلم يكون قوياً بحيث يقاوم النسيان، وأنه سهل الانتقال إلى المواقف الجديدة المشابهة للمواقف التي حدث فيها (الزغبي, ٢٠١٤, ٧٦-٧٨).

كما أن برونر يعتقد أن الإنسان يحاول الحصول على المعرفة بشكل فاعل، فيتفاعل بشكل نشط مع المؤثرات التي يتعرض لها وبذلك يتوصل إلى المعرفة، وينتجها. وتتفق هذه النظرة مع رغبة الإنسان وسعيه الدائب والنشط للحصول على المعرفة. ويركز برونر على تعلم المفاهيم الأساسية للموضوع، وأن المتعلم لن يجد صعوبة في تعلم الموضوع واستيعابه واستبقائه إذا ما تعلمه وفق تعلم المفاهيم الأساسية، من خلال حصوله على إطار معرفي ذي معنى، يساعده لرؤية العلاقات الضرورية في نطاق الموضوع، وفهم التفاصيل. كما يؤكد على دور وأهمية الدافع الداخلي في عملية التعلم وأنه حافز المعرفة على اعتبار أنه دافع داخلي (مرعي, ١٩٩٩, ٣٧-٣٩).

ويعتبر عمل برونر تدعيماً لنظرية بياجيه، حيث ركز في نظريته على الجوانب الحيوية في التعلم، ودرس كيفية تنظيم المتعلم للأشياء التي حوله في بيئته، وكيفية الاستفادة منها لزيادة حصيلته المعرفية، ومن الجوانب التي ركزت عليها نظرية برونر المهارات والعمليات المختلفة والاتجاهات أكثر من تركيزها على الحقائق والمعلومات، لذلك ساهمت نظرية برونر في التعلم بالعديد من الأفكار والمعلومات التي يمكن الاستفادة منها في التدريس والتقويم (الناجي, ٢٠١٠, ١١٩-١٢٤). ويرى برونر كذلك أن أفضل نظريات التعلم هي التي توفر خبرات التعلم بالاكتشاف، وتمكن الطلاب من استيعاب المعلومات الجديدة والمهارات بطرق تأخذ في الاعتبار المعلومات والمهارات التي سبق اكتسابها (مندوره, ٢٠١١, ٣٢٩).

أما أوزوبل فقد رأى أن علم النفس السلوكي والقائم على المؤثر والاستجابة والتعزيز عاجز عن وصف وتفسير التعلم اللفظي ذي المعنى بطريقة مقنعة، حيث ينبغي الأخذ بعين الاعتبار البنية المعرفية للفرد (Congnitive structure) والعمليات المعرفية العقلية (Congnitive Processes) إذا ما رغبنا بفهم واستيعاب أثر التعلم (مرعي, ١٩٩٩, ٩٢). ويرى أوزبل كذلك أن دور المعلم ينحصر في تمكين الطلاب من إدراكهم وفهمهم لمعاني المعلومات والمعارف وتمكينهم من استخدامها وتوظيفها، ويرى أن التعلم ذا المعنى يتم إذا حاول المتعلم أن يربط المعلومات التي لديه في بنيته المعرفية، أما استذكار أو استظهار المعلومات الجديدة فقط فيتم عن طريق التعلم بالاستقبال المبني على الحفظ، وقد عمل برونر على تطوير نظريته في التعلم، حيث أصبحت تشمل نوعين من التعلم هما: التعلم بالاستقبال، والتعلم بالاكتشاف (الناجي, ٢٠١٠, ١٢٤).

- **افتراضات المنحى المعرفي**

يستند الاتجاه المعرفي على عدد من الافتراضات، ومن أهم هذه الافتراضات التي يستند إليها المنحى المعرفي ما ذكره كل من قطامي وقطامي (١٩٩٨, ٣٩):

- دراسة طرق التفكير واستراتيجياته وعملياته والبنى المعرفية تزود المتعلمين بركائز فهم عملية التعلم.
- إن أداة المعرفة هي العقل.
- الفروق بين الطلاب ترجع إلى العمليات الذهنية المستخدمة في المواقف التي يقومون بتوظيفها.
- لكل متعلم أسلوبه وسرعته في إعادة بناء أبنيته المعرفية وتنظيمها.
- التعلم عملية تطوير التفكير ومخططاته.
- يتحدد المحتوى الذي يطوره المتعلم بعاملين هما :العمليات الذهنية، والزمن المستغرق في إعمال التفاعل.
- تعتبر البنية المعرفية وحدة التعلم.
- تتطور البنى المعرفية وتزداد بالتفاعل مع المواقف.
- نقاط البدء في التدريس يعتمد على معرفة البنى المعرفية المتوافرة لدى المتعلم.

- **أهمية النظريات المعرفية كمبادئ للتدريس**

يعتبر التعليم في ضوء نظريات التعلم هدف رئيسي للتربية المعاصرة، ومن المهام الجديدة للمعلم في القرن الحادي والعشرين، نظراً لأن المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية فنجاحها يتوقف على دوره وفاعليته, ومدى امتلاكه مجموعة الكفايات الأساسية اللازمة للتدريس، وهو مطالب بمسايرة التغيير والتطور باستمرار, حيث إن نموه المهني مرتبط تماماً بنموه العلمي, ومن هنا فإن دوره يبرز من خلال قيامة بالجمع بين النظرية والتطبيق، وذلك بتوصيل الممارسات التطبيقية والعملية للتلاميذ من خلال العملية التعليمية (عرفة، ٢٠١٣).

حيث إن لجميع المعلمين معتقدات أو نظرية عن التعلم تساعدهم في بناء استراتيجياتهم التدريسية، ومن خلال مشاهدة سلوكيات المعلمين (مبادئ المعلمين التدريسية) يمكن الوقوف على معتقداتهم وتصوراتهم الأساسية عن العملية التعليمية (عدس, ١٩٩٨). إن نظريات التعلم ترتبط بتفكير المعلمين وبتطبيقاتهم الصفية، من خلال التركيز على طرقهم التدريسية والتخطيط واستراتيجيات التقويم، فالنظريات تزود المعلمين برؤية حول قراراتهم التدريسية. ويأتي دورهم في توظيف مبادئ النظريات التي تفسر عملية التعلم، بحيث تكون مهمتهم الرئيسية مساعدة الطلاب في التعلم من خلال إدراكهم لطبيعة العملية التعليمية التعلمية (Colburn, 2000).

يؤكد ذلك احتياج المعلمين لنظريات تعمل كموجهات لإجراءات تدريسهم وترشيداً له (الناجي, ٢٠١٠, ٩٠). حيث إن جزءاً رئيسياً من التدريس الناجح يكمن في اختيار نظرية تعلم أو جزء من النظريات لتوجيه الممارسات الصفية (جابر, ١٩٩٨, ٤٠-٤١). إن الممارسات التدريسية للمعلم تكون مبنية على أيدلوجيات محكمة تؤثر بطريقة مباشرة وغير مباشرة على ممارساته التعليمية في غرفة الصف (Ross, 2000). ويتفق(2004) Kelly مع Ross من حيث إن هذه الأيدولوجيات تنعكس مباشرة على ممارسات المعلمين التعليمية، وتعكس هذه الأيدولوجيات نظريات التعلم والتي تستند إليها النماذج المتبعة في المواقف الصفية وما تنطوي عليه من ممارسات ومنها النظريات المعرفية. ويعد فهم المعلمين والخبراء والتربويين للأسس النفسية والنظرية للتعلم لازماً، فهي تساعدهم على تحديد التوجه النفسي الذي ينطلقون منه في تعاملهم مع المتعلم، وفي اختيار الخبرات والمواد التعليمية المناسبة لنموه المعرفي، كما تساعدهم على استخدام الطرق والأساليب والنماذج المناسبة للمواقف التدريسية، وتطوير تلك الطرق والأساليب بما يتلاءم ومتغيرات التعليم أو التعلم (Driscoll, 1994). والتدريس في ضوء ذلك يحتاج إلى جهد مركز ومتأن لتوجيه تلك العمليات العقلية ودعمها. والمسؤولية الأساسية لخبير التدريس هي تنظيم الظروف الخارجية التي تساعد الطلاب على تنشيط العقل وخزن المعلومات وتنظيمها واسترجاعه (الصغير، والنصار, ٢٠٠٢, ٧).

الدراسات السابقة

هدفت دراسة الصغير والنصار (٢٠٠٢) إلى الكشف عن الأطر النظرية التي تستند إليها ممارسات المعلمين التدريسية، وتحديد العوامل المؤثرة على اختيار المعلمين الممارسات التدريسية وهي المؤهل الدراسي، المرحلة التعليمية، التخصص. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسات المعلمين التدريسية ارتبطت بالنظرية الإنسانية أكثر من النظريات الأخرى، كما أظهرت أيضاً فروقا ذات دلالة إحصائية بين المعلمين فيما يتعلق بالنظرية المعرفية لصالح ذوي المؤهلات الأعلى من البكالوريوس، أما فيما يتعلق بمتغير المرحلة التعليمية فلم يكن له أثر يذكر على الممارسات، أما بالنسبة للتخصص أشارت النتائج إلى وجود فروق في التخصصات فيما يتعلق

بالنظرية الإنسانية, وكانت الفروق بين معلمي التربية البدنية وعلمي التربية الفنية, ومعلمي الاجتماعيات من جهة أخرى لصالح معلمي الاجتماعيات.

كما هدفت دراسة الأحبابي ومحمود (٢٠٠٩) إلى تعرف واقع تطبيق مدرسي ومدرسات المرحلة الإعدادية في مدينة تكريت لمبادئ التدريس الفعال وعلاقة ذلك بعدد من المتغيرات. وقد تم تطبيق استبانة تضمنت (٤٤) فقرة موزعة على (٨) مجالات. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين مستوى تطبيق العينة لمفاهيم التدريس الفعال والمتوسط الفرضي، وأن مدرسي ومدرسات العينة لا يمتلكون بعض مبادئ التدريس. كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين مستوى تطبيق العينة لمبادئ التدريس ومتغيرات الدراسة.

وهدفت دراسة البركات، والخصاونة (٢٠١٠) إلى الكشف عن ممارسات تدريس الرياضيات لدى الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف خلال فترة التدريب الميداني، وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة بممارساتهم التدريسية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم بطاقة ملاحظة مكونة من (٣٧) فقرة. وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة المعلمين لم ترق إلى مستوى عال من الممارسة، حيث توزعت جميعها ضمن درجة ممارسة "متوسطة" و"قليلة", وأن تقديرات درجة الممارسات التدريسية تختلف باختلاف مجال الدراسة ولصالح مجال الاتصال الرياضي وتمثيل الأفكار الرياضية. ولم تظهر نتائج الدراسة وجود علاقة بين تلك التقديرات وكل من التقديرات الأكاديمية للطالب المعلم، وخبرة المعلم المتعاون ومؤهله العلمي.

في حين هدفت دراسة العليمات (٢٠١٠) إلى تعرف واقع ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الأولى للكفايات التدريسية في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين. وقد تم تطبيق استبانة تضمنت مجالات ستة هي :المعرفة الأكاديمية، التخطيط للتدريس، تنفيذ الدرس، تقيم التعلم، التطوير الذاتي، أخلاقيات مهنة التعليم. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الأولى للكفايات التدريسية في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهن ي ا كانت متوسطة، كذلك، بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية تعزى إلى متغير الجنس.

أما دراسة ريان (٢٠١١) فقد هدفت إلى استقصاء درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وعلاقته بمعتقدات فاعليتهم التدريسية. وأظهرت نتائج الدراسة توسط درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي بشكل عام. كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجة الممارسة وفقاً لمتغيرات الدراسة. ومن نتائجها أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً بين درجة الممارسة ومعتقدات فاعليتهم التدريسية.

وهدفت دراسة مصلح (٢٠١٢) إلى تعرف مدى ممارسة الطلبة المعلمين في جامعة القدس لمهارات التدريس من وجهة نظر المعلمين المتعاونين. وقد تم تطبيق استبانة تضمنت المهارات التدريسية، وتم تصنيفها في ثلاثة محاور رئيسة وهي: مهارات فنية، وإدارية، واجتماعية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج وجود فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة مدى ممارسة الطلبة /المعلمين لمهارات التدريس من وجهة نظر المعلمين المتعاونين وتعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، بالنسبة للمؤهل لصالح درجة البكالوريوس، وللخبرة لصالح عدد سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة الخالدي (٢٠١٣) إلى تقصي مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي. وقد تم تطبيق استبانة تضمنت المهارات التدريسية، وأشارت النتائج إلى أن درجة الممارسة كانت متوسطة وظهرت فروق فردية لصالح متغير المؤهل العلمي. ولم تظهر فروق في المتغيرات الأخرى. كما أظهرت عدم وجود فروقا دالة إحصائياً في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم الفقهية تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس لكل صف على حده.

كما هدفت دراسة هندي، والتميمي (٢٠١٣) إلى تقصي درجة تقدير الممارسات الصفية التدريسية عند معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة من منظور بنائي. وقد تم تطبيق استبانة. وتوصلت الدراسة إلى أن مجال تنفيذ التدريس احتل المرتبة الأولى بين مجالات الدراسة يليه تخطيط التدريس، الإدارة الصفية، وأخيراً تقويم التدريس. أيضاً توصلت إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية في الممارسات التدريسية تعزى لمتغير الخبرة عند المعلمين لصالح معلمي ذوي الخبرة (١٠) سنوات فأكثر، كما توجد فروق ذات دلاله إحصائية تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والخبرة.

التعليق على الدراسات السابقة

- تناولت الدراسات مجموعة مختلفة من الأهداف فبعضها حاول الكشف عن الأطر النظرية التي تستند إليها ممارسات المعلمين التدريسية في مراحل تعليمية مختلفة, وتحديد المتغيرات المؤثرة على اختيار المعلمين الممارسات التدريسية كدراسة الصغير والنصار (٢٠٠٢), كما اهتمت دراسة الأحبابي ومحمود (٢٠٠٩) بتطبيق مدرسي ومدرسات المرحلة الإعدادية لمبادئ التدريس الفعال, وكشفت دراسة العليمات (٢٠١٠) عن ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الأولى للكفايات التدريسية, وكذلك دراسة البركات, والخصاونة, (٢٠١٠), ودراسة مصلح (٢٠١٢), ودراسة هندي, والتميمي (٢٠١٣) كشفت عن ممارسات المعلمين التدريسية, أما دراسة ريان (٢٠١١) والخالدي (٢٠١٣) فهدفتا إلى استقصاء درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية والرياضيات للتدريس البنائي. وجميع الدراسات السابقة كشفت الممارسات،

والمبادئ التدريسية تبعاً لبعض المتغيرات، واستخدمت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي. وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث الهدف، حيث هدفت الدراسة الحالية للكشف عن مدى ممارسة المعلمين للممارسات التدريسية، كما اتفقت مع دراسة الصغير والنصار (٢٠٠٢) من حيث تطبيقها للنظريات المعرفية، واختلفت مع الدراسات السابقة في ذلك. كما تتفق مع جميع الدراسات السابقة من حيث استخدام المنهج الوصفي، والكشف عن هذه الممارسات تبعاً لبعض المتغيرات.

- أجريت الدراسات السابقة في فترات زمنية متباينة، فكانت أول هذه الدراسات دراسة الصغير والنصار (٢٠٠٢)، وآخر هذه الدراسات دراسة هندي، والتميمي (٢٠١٣)، مما يدل على أن قضايا الممارسات التدريسية حظيت باهتمام كبير من قبل الباحثين، إلا أن ربط هذه الممارسات بنظريات التعلم لم يحظ بذلك الاهتمام الكبير من قبل الباحثين.
- هناك دراسات اختارت عينة الدراسة من المعلمين، مثل دراسة الصغير والنصار (٢٠٠٢)، وريان (٢٠١١)، والخالدي (٢٠١٣)، وبعضها اختار المعلمين والمعلمات كدراسة الأحبابي ومحمود (٢٠٠٩)، ودراسة العليمات (٢٠١٠)، ودراسة مصلح (٢٠١٢)، ودراسة هندي، والتميمي (٢٠١٣). ودراسات اختارت الطلاب والطالبات المعلمين كعينة لدراستها مثل دراسة البركات، والخصاونة (٢٠١٠)، ودراسة مصلح (٢٠١٢)، ودراسات اختارت معلمي التربية الإسلامية كعينة لدراستها كدراسة ودراسة هندي، والتميمي (٢٠١٣). والخالدي (٢٠١٣)، وأما بالنسبة للدراسة الحالية تتفق مع دراسة الصغير والنصار (٢٠٠٢)، من حيث اختيارها للمعلمين فقط كعينة للدراسة، وتتفق مع دراسة هندي، والتميمي (٢٠١٣) والخالدي (٢٠١٣) باختيار معلمي التربية الإسلامية عينة للدراسة.
- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الاهتمام بالممارسات التدريسية.
- تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة باهتمامها بتحديد مستوى الممارسات التدريسية في ضوء النظريات المعرفية لدى معلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة: تسعى الدراسة الحالية للكشف عن واقع تطبيق مبادئ نظريات التعلم المعرفية لدى معلمي التربية الإسلامية، لذلك يتطلب هذا دراسة مسحية تستكشف ممارسات المعلمين التدريسية داخل الصف الدراسي. وعليه فإن الباحث استخدم المنهج الوصفي باعتباره المنهج الملائم لمثل هذه الدراسات، في وصف الوضع الراهن.

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة الحالية على (١٢٦) معلماً للتربية الإسلامية تم اختيارهم بطريقة عشوائياً من مجتمع الدراسة، وقد تم توزيع (١٥٠) استبانة وقد أعيد منها (١٤٠) استبانة تمثل ما نسبته (٩٣) % من العينة

الكلية، بينما تم استبعاد (١٤) استبانة، وذلك لتضمن هذه الاستبانات إجابات عشوائية، وبعضها يحمل إجابة واحدة لكل الفقرات، كما أن بعضها غير مكتمل.

خصائص عينة الدراسة: توضح الجداول التالية توزيع عينة الدراسة على متغيرات الدراسة والتكرارات والنسب المئوية:

جدول (١) توزيع أفراد العينة وفقاً للمؤهل

المؤهل	التكرار	النسبة
أقل من بكالوريوس	٧	٥,٦٪
بكالوريوس	١٠٧	٨٤,٩٪
أعلى من بكالوريوس	١٢	٩,٥٪
المجموع	١٢٦	١٠٠٪

يتضح من الجداول (١) أن معظم أفراد العينة حاصلون على درجة البكالوريوس، وفي حين جاءت النسب متقاربة فيما يتعلق بأفراد العينة الأقل والأعلى من مؤهل البكالوريوس، إلا أن نسبة الحاصلين على أقل من البكالوريوس هي الأدنى تمثيلاً.

جدول (٢) توزيع أفراد العينة وفقاً الخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية	التكرار	النسبة
أقل من ٥ سنوات	٢٦	٢٠,٦٪
٥-١٠ سنوات	٢٠	١٥,٩٪
أكثر من ١٠ سنوات	٨٠	٦٣,٥٪
المجموع	١٢٦	١٠٠٪

يتضح من الجداول (٢) أن معظم أفراد العينة لديهم خبرة تدريسية أكثر من عشر سنوات. وفي حين جاءت النسب متقاربة فيما يتعلق بأقل من خمس سنوات، ومن خمس إلى عشر سنوات، إلاَّ أن نسبة من لديهم خبرة تدريسية أقل من خمس سنوات أعلى بقليل من الأخرى.

جدول (٣) توزيع أفراد العينة وفقاً للمرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	التكرار	النسبة
ابتدائي	٤٥	٣٥,٧٪
متوسط	٥٣	٤٢,١٪
ثانوي	٢٨	٢٢,٢٪
المجموع	١٢٦	١٠٠٪

يتضح من الجداول (٣) أن أفراد العينة الذين يدرسون للمرحلة المتوسطة أعلى بقليل من أفراد العينة الذين يدرسون للمرحلة الابتدائية، وأقل أفراد العينة ممن يدرسون للمرحلة الثانوية.

جدول (٤) توزيع أفراد العينة وفقاً للتطور المهني (الدورات التدريبية)

الدورات التدريبية	التكرار	النسبة
اقل من ٥ دورات	٣٦	٪٢٨,٦
من ٥- ١٠دورات	٤٦	٪٣٦,٥
من ١٠ فأكثر	٤٤	٪٣٤,٩
المجموع	١٢٦	٪١٠٠

يتضح من الجداول (٤) أن أفراد العينة الذين تلقوا تدريباً من خمس إلى عشر دورات أعلى بقليل ممن تقلوا تدريباً من عشر سنوات فأعلى، وأقل أفراد العينة ممن تلقوا تدريباً أقل من خمس دورات، والملاحظ أن النسب متقاربة بين التقسيمات الثلاثة بالجدول السابق.

أداة الدراسة: استخدم الباحث استبانة للكشف عن واقع تطبيق مبادئ نظريات التعلم المعرفية لدى معلمي التربية الإسلامية من إعداد الباحث، وقد اعتمد الباحث على بعض الأدبيات والدراسات السابقة حول الموضوع لتحديد العبارات الفرعية، وقد تكونت الاستبانة من (٤٤) عبارة.

الصدق

تم التحقق من الأداة عن طريق الصدق الظاهري (صدق المحكمين) حيث تم عرضهما على (١٠) من المحكمين، من ذوى الخبرة والاختصاص في مجال التربية، علم النفس، والمناهج وطرق التدريس، للحكم على مدى وضوح العبارات، وملاءمتها داخل كل محور، ومدى انتمائها للمحاور، وقامت مجموعة المحكمين بالحذف والتعديل مما كان له أثر إيجابي في ضبطها.

صدق الاتساق الداخلي

كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية على الاستبانة بعد حذف درجة العبارة حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٢٣ الى ٠,٦٧) وكانت كلها دالة إحصائياً. وتم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على كل محور (مجال) من محاور الاستبانة والدرجة الكلية على الاستبانة فجاءت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول (٥):

جدول (٥) معاملات الارتباط بين الدرجة على كل محور والدرجة الكلية على الاستبانة

المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
أولاً: تخطيط الممارسات	٠,٥٧
ثانياً: تنفيذ الممارسات	٠,٩٧
ثالثاً: تقويم الممارسات	٠,٧٥

ويتضح من الجدول (٥) ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، حيث بلغ التخطيط (٠,٥٧) وبلغ التنفيذ (٠,٩٧) وبلغ التقويم (٠,٧٥)، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

ثبات الاستبانة

تم حساب ثبات الاستبانة عن طريق حساب معامل ثبات الفا- كرونباخ للاستبانة ككل حيث بلغت قيمته (٠,٩١) وهو يشير إلى معامل ثبات مرتفع، كما تم حساب معاملات ثبات -الفا-كرونباخ لكل محور(مجال) من محاور (مجالات) الاستبانة الثلاث كما هو موضح بجدول (٦):

جدول (٦) معاملات ثبات الفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة

المحور	معامل ثبات الفا-كرونباخ
أولاً: تخطيط الممارسات	٠,٥٦
ثانياً: تنفيذ الممارسات	٠,٨٩
ثالثاً: تقويم الممارسات	٠,٧٣

ويتضح من جدول (٦) ارتفاع قيم معاملات ثبات الفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة حيث بلغ التخطيط (٠,٥٦)، وبلغ التنفيذ (٠,٨٩)، وبلغ التقويم (٠,٧٣)، وجميع هذه القيم مرتفعة. كما تم حساب ثبات الاستبانة أيضاً باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث تم حساب معامل الثبات الكلى بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – براون وبلغت القيمة (٠,٨٣) وهذه القيمة تشير إلى ارتفاع معامل ثبات الاستبانة. كما تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور من محاور الاستبانة كما يوضحها جدول (٧):

جدول (٧) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور من محاور الاستبانة

المحور	معامل ثبات التجزئة النصفية
أولاً: تخطيط الممارسات	٠,٤٣
ثانياً: تنفيذ الممارسات	٠,٨١
ثالثاً: تقويم الممارسات	٠,٦٠

ويتضح من جدول (٧) ارتفاع قيم معاملات ثبات معامل التجزئة النصفية لكل محور من محاور الاستبانة حيث بلغ التخطيط (٠,٤٣)، وبلغ التنفيذ (٠,٨١)، وبلغ التقويم (٠,٦٠)، وجميع هذه القيم مرتفعة.

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة العبارات والدرجة الكلية للاستبانة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٣٠٠.**	١٢	٤٦٨.**	٢٣	٤٨١.**	٣٤	٥٨٤.**
٢	٧٥٩.**	١٣	٣٩٨.**	٢٤	٥٠٤.**	٣٥	٤٦٣.**
٣	٣٠٤.**	١٤	٣٢٠.**	٢٥	٣١٥.**	٣٦	٥١٤.**
٤	٣١٨.**	١٥	٥٠٣.**	٢٦	٤١٨.**	٣٧	٥٦٦.**
٥	٤٢٥.**	١٦	٤٨٧.**	٢٧	٤٢٩.**	٣٨	٥٥١.**
٦	٣٨٠.**	١٧	٥٠٥.**	٢٨	٥١٢.**	٣٩	٥٧٦.**
٧	٢٣٩.**	١٨	٤٩١.**	٢٩	٤٢٠.**	٤٠	٤٩٨.**
٨	٤٤٦.**	١٩	٦٠٦.**	٣٠	٤٩٠.**	٤١	٥٥٠.**
٩	٤٤٦.**	٢٠	٥٩٤.**	٣١	٥٢٩.**	٤٢	٤٦٧.**
١٠	٣٤٧.**	٢١	٥١٣.**	٣٢	٥١٢.**	٤٣	٥٥٠.**
١١	٣٦٣.**	٢٢	٥٠٥.**	٣٣	٤٧٢.**	٤٤	٣٣٥.**

**. الارتباط دال عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من جدول (٨) أن معاملات الارتباط لجميع محاور المقياس ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، ويشير هذا إلى أن كل محور من محاور المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق مع بقية المحاور ومع المقياس ككل. وفي ضوء الجدول السابق فإن المقياس بعباراته ومحاوره يتمتع بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي، ويعطي ثقة في نتائج تطبيقه على معلمي التربية الإسلامية.

ولتحديد درجة التوافر/الموافقة تمت بناءً على قيمة المتوسط الحسابي وفى ضوء درجات قطع مقياس أداة الدراسة، وذلك باعتماد المعيار التالي لتقدير درجة التوافر / الموافقة حيث تم تحديد طول فترة المقياس الثلاثي المستخدمة في هذه الأداة (١: ٣)، وتم حساب المدى (٣- ١ =٢) والذي تم تقسيمه على عدد فترات المقياس الثلاثة للحصول على طول الفترة أي (٣/٢ = ٠,٦٧)، ثم إضافة هذه القيمة إلى اقل قيمة في المقياس وهى (١) وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى وهكذا بالنسبة لباقي الفترات كما هو مبين بجدول (٩):

جدول (٩) تحديد درجة التوافر/الموافقة

الفترة	الوزن النسبي	درجة الموافقة
١ – ١,٦٧	١- ١,٦٧	غير متوفرة
١,٦٨ – ٢,٣٥	١,٦٨ – ٢,٣٥	بدرجة متوسطة
٢,٣٦ -٣	٢,٣٦ – ٣	بدرجة كبيرة

إجراءات صياغة الاستبانة

قام الباحث بتفريغ نتائج التحكيم، ومراجعة الاستبيان، وإجراء التعديلات وفقاً لآراء المحكمين وأصبحت الاستبانة معدة في صورتها النهائية وصالحة للتطبيق بعد حذف بعض العبارات نتيجة لتكرارها وتداخلها مع بعض العبارات وتم إضافة بعض العبارات، حيث اشتملت الاستبانة على (٤٤) عبارة.

إجراءات التطبيق

اختيار عينة من المعلمين بمنطقة عسير، وطبقت أداة الدراسة على عينة مصغرة لتبيان صحة وصدق الأداة وقياس ثباتها، وتم تصحيح الأداة ومراجعتها وفق نتائج تطبيقها على العينة المصغرة، ثم تطبيق الأداة الدراسة على العينة الأصلية، وتحليل البيانات، وقد تم استبعاد (١٤) استبانة بعضها يحمل إجابة واحدة لكل الفقرات، والبعض الآخر غير مكتمل. وأخيراً تم كتابة النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري وما أسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات السابقة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

أولا: تم تحليل البيانات ومعالجتها استخدام البرنامج الإحصائي SPSS

ثانياً: تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لحساب صدق وثبات الاستبانة:

- معامل ارتباط بيرسون
- معامل ثبات الفا كرونباخ
- معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – براون

ثالثاً: تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لتحليل البيانات:

- حساب التكرارات والنسب المئوية
- اختبار كاى٢
- أسلوب تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)
- اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين متوسطات أفراد العينة.

مناقشة النتائج وتفسيرها

يتناول هذا الجزء من الدراسة عرضا لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال تحليل البيانات التي تم جمعها عن طريق الاستبانة على عينة الدراسة، وقد تم عرضها ومناقشتها وفقا لتسلسل أسئلة الدراسة وذلك على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذه السؤال" **ما مبادئ نظريات التعلم المعرفية الواجب توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية؟**" للإجابة عن هذه السؤال قام الباحث بتحديد قائمة المبادئ في ضوء النظريات المعرفية والتي يمكن تطبيقها من خلال عملية التدريس الصفي, وفق خطوات محددة شملت الاطلاع على العديد من النظريات المعرفية والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة في مجال الممارسات التدريسية المتعلقة بالنظريات المعرفية, ثم تم توزيع القائمة الأولية للمبادئ على المختصين لتحكيمها, وبعد التحكيم تم إعداد قائمة المبادئ للنظريات المعرفية في صورتها النهائية, وقد اشتملت هذه القائمة على (٣) محاور رئيسية و(٤٤) عبارة فرعياً, وبإعداد هذه القائمة يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذه السؤال" **ما واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمبادئ نظريات التعلم المعرفية؟**" وللإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية واختبار كاى٢ لدلالة الفروق بين الاستجابات للعبارات والأوزان النسبية كما هو موضح بجدول (١٠):

جدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية واختبار كاى٢ لدلالة الفروق بين الاستجابات للتخطيط

البعد	العبارة	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		غير متوفرة		كا٢	الدلالة	الوزن النسبي	درجة الممارسة
		ك	%	ك	%	ك	%				
التخطيط	١.أحدد الأهداف التدريسية التي ينبغي على الطلاب تحقيقها.	٩٢	٧٣	٣٣	٢٦,٢	١	٠,٨	١٠١,٤	(**)	٢,٧٢	كبيرة
	٢. أراعي في تخطيطي للدروس والأنشطة التعليمية مستويات وخبرات الطلاب السابقة.	٧٠	٥٥,٦	٥١	٤٠,٥	٥	٤	٥٣,١٩	(**)	٢,٥١	كبيرة
	٣. أختار الأنشطة التي تساعد الطلاب على التعلم.	٦٠	٤٧,٦	٥٣	٤٢,١	١٣	١٠,٣	٣٠,٦١	(**)	٢,٧٣	كبيرة
	٤. أحدد طرق التدريس التي تتمركز حول الطلاب والتي أكدت عليها النظريات المعرفية.	٥٤	٤٢,٩	٦٤	٥٠,٨	٨	٦,٣	٤٢,٤٧	(**)	٢,٣٦	كبيرة

	٥. أوفر المثيرات الحسية والمجردة التي أحتاج إليها في عملية التعلم.	٤٦	٣٦,٥	٧٠	٥٥,٦	١٠	٧,٩	٤٣,٤٢	(**)	٢,٢٨	متوسطة
	٦. أعد أسئلة لمعرفة مدى تمكن الطلاب من المعلومات السابقة قبل الدخول للدرس.	٨٥	٦٧,٥	٣٦	٢٨,٦	٥	٤	٧٧,٤٧	(**)	٢,٦٣	كبيرة
اجمالى البعد		٤٠٧	٥٣,٨٣	٣٠٧	٤٠,٦	٤٢	٥,٥٥	–	–	٢,٤٨	

ك = التكرار % = النسبة المئوية (**) = دالة عند مستوى ٠,٠١ (*) = دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٠) أن الوزن النسبي لعبارات المحور المتعلق بتخطيط التدريس كانت ما بين (٢,٧٣) إلى (٢,٢٨)، كما يلاحظ أن العبارات أرقام (٣, ١, ٦) قد جاءت في المراتب الثلاثة الأولى من حيث درجة التطبيق بدرجة كبيرة، وبأوزان نسبيه مقدارها (٢,٧٣, ٢,٧٢, ٢,٦٣). في حين جاءت العبارات أرقام (٢, ٤, ٥) في المراتب الأخيرة من حيث درجة التطبيق بدرجة كبيرة ومتوسطة، وبأوزان نسبيه مقدارها (٢,٣٦, ٢,٥١, ٢,٢٨). ويلاحظ أن هناك عبارة واحدة جاءت بدرجة متوسطة في محور التخطيط، بينما جاءت (٥) عبارات بدرجة كبيرة.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي التربية الإسلامية يطبقون أغلب مبادئ النظريات المعرفية بدرجة كبيرة، إلى أن المشرفين ومدراء المدارس التي يتبع لها هؤلاء المعلمين يتابعون عملية التخطيط، إضافةً إلى إدراك المعلمين لأهمية التخطيط في العملية التدريسية. ويتفق هذا مع دراسة هندي والتميمي (٢٠١٣).

جدول (١١) التكرارات والنسب المئوية واختبار كاى٢ لدلالة الفروق بين الاستجابات للتنفيذ

البعد	العبارة	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		غير متوفرة		كا٢	الدلالة	الوزن النسبي	درجة الممارسة
		ك	%	ك	%	ك	%				
التنفيذ	١. أطرح أسئلة لتعرف مدى تمكن الطلاب من المعلومات السابقة قبل الدخول للدرس.	٩٧	٧٧	٢٨	٢٢,٢	١	٨	١١٦,٧	(**)	٢,٧٦	كبيرة
	٢. أتيح فرصة للطلاب للاعتماد على قدراتهم في التوصل إلى إجابات أسئلة التمهيد في بداية للدرس.	٧٥	٥٩,٥	٤٨	٣٨,١	٣	٢,٤	٦٣	(**)	٢,٥٧	كبيرة
	٣. أهيئ لموضوع الدرس بشكل مناسب للطلاب مما يؤدي إلى استثارة معارفهم السابقة حول الدرس.	٨١	٦٤,٣	٤٢	٣٣,٣	٣	٢,٤	٧٢,٤٢	(**)	٢,٦١	كبيرة
	٤. أعرض المعرفة الجديدة بشكل شامل وبعبارات مألوفة	٧٦	٦٠,٣	٤٦	٣٦,٥	٤	٣,٢	٦٢,٢٨	(**)	٢,٥٧	كبيرة

	لدى الطلاب.										
	٥. أربط المعلومات الجديدة لموضوع الدرس بما لدى الطلاب من معارف سابقة.	٨٧	٦٩	٣٩	٣١	–	–	١٨,٢٨	(**)	٢,٦٩	كبيرة
	٦. أظهر العلاقة بين المعارف المتعلقة بالدرس للطلاب في صورة منظمة.	٥٤	٤٢,٩	٦٦	٥٢,٤	٦	٤,٨	٤٨	(**)	٢,٣٨	كبيرة
	٧. أمنح الفرصة للطلاب للتوصل بأنفسهم إلى حلول للمشكلات اعتماداً على بنيتهم المعرفية السابقة.	٦٠	٤٧,٦	٦١	٤٨,٤	٥	٤	٤٨,٩٠	(**)	٢,٤٣	كبيرة
	٨. أجعل محتوى المادة الدراسية في هيئة تساؤلات أو مشكلات لتنمية مهارة فرض الفروض لدى الطلاب.	٦١	٤٨,٤	٦١	٤٨,٤	٤	٣,٢	٥١,٥٧	(**)	٢,٤٥	كبيرة
	٩. أحفز الطلاب لصياغة مشكلات جديدة مألوفة لديهم اعتماداً على البنية المعرفية لديهم.	٥٥	٤٣,٧	٦٢	٤٩,٢	٩	٧,١	٣٩,٤٧	(**)	٢,٣٦	كبيرة
	١٠. أساعد الطلاب على إعادة تنظيم معارفهم حول الدرس.	٦٤	٥٠,٨	٥٦	٤٤,٤	٦	٤,٨	٤٧,٠٤	(**)	٢,٤٦	كبيرة
	١١. أستخدم استراتيجيات تدريسية معرفية كخرائط المفاهيم والرسوم التخطيطية.	٤٠	٣١,٧	٦٢	٤٩,٢	٢٤	١٩	١٧,٣٣	(**)	٢,١٢	متوسطة
	١٢. أستخدم المنظمات المتقدمة الشارحة، لتزويد الطلاب بصورة شمولية للدرس.	٣٣	٢٦,٢	٦٤	٥٠,٨	٢٩	٢٣	١٧,٤٧	(**)	٢,٠٣	متوسطة
	١٣. أستخدم المنظمات المتقدمة المقارنة، للتمييز بين الأفكار الجديدة والأفكار المضمنة. ببنية الطلاب المعرفية.	٣٤	٢٧	٦٣	٥٠	٢٩	٢٣	١٦,٠٤	(**)	٢,٠٣	متوسطة
	١٤. أنظم محتوى المادة الدراسية للطلاب من المفاهيم الأكثر شمولاً إلى المفاهيم الأكثر تفصيلاً وتخصيصاً.	٥٥	٤٣,٧	٦٦	٥٢,٤	٥	٤	٥٠,٣٣	(**)	٢,٣٩	كبيرة
	١٥. أتيح الفرصة للطلاب لاستخلاص المعاني ذات العلاقة بالمفاهيم والتي تم اكتسابها من الدرس.	٦٧	٥٣,٢	٥٨	٤٦	١	٨	٦١	(**)	٢,٥٢	كبيرة
	١٦. أتيح فرصة للطلاب لكي	٤٨	٣٨,١	٦٢	٤٩,٢	١	١٢,٧	٢٦,٤٧	(**)	٢,١٣	متوسطة

	يكتشفوا التسلسل الهرمي للمفاهيم.									
	١٧. أبدأ في تدريسي بالمفاهيم الأساسية لإيجاد إطار معرفي يساعد على فهم تفاصيل الدرس.	٥٢	٤١,٣	٦٦	٥٢,٤	٨	٦,٣	٤٣,٦١	(**)	٢,٣٤	متوسطة
	١٨. أستخدم المثيرات الحسية لمساعدة الطلاب على التفاعل النشط أثناء عملية التعلم.	٥٨	٤٦	٥٥	٤٣,٧	١٣	١٠,٣	٣٠,١٤	(**)	٢,٣٥	متوسطة
	١٩. أطرح أسئلة تثير عملية التفكير لدى الطلاب.	٨٥	٦٧,٥	٣٦	٢٨,٦	٥	٤	٧٧,٤٧	(**)	٢,٦٣	كبيرة
	٢٠. أبدأ بتكوين نظرة كلية عن التدريبات التي تقدم للطلاب.	٥٦	٤٤,٤	٦٣	٥٠	٧	٥,٦	٤٤,٣٣	(**)	٢,٣٨	كبيرة
	٢١. أحث الطلاب على ربط ما تعلموه بمواقف حياتية.	٨٩	٧٠,٦	٣٥	٢٧,٨	٢	١,٦	٩١,٨٥	(**)	٢,٦٩	كبيرة
	٢٢. أقدم أنشطة تتيح الفرصة لتفاعل الطلاب مع بيئتهم الطبيعية والاجتماعية لنموهم المعرفي.	٦١	٤٨,٤	٥٤	٤٢,٩	١١	٨,٧	٣٤,٩٠	(**)	٢,٣٩	كبيرة
	٢٣. أشجع الطلاب على طرح أسئلتهم الخاصة حول موضوع الدرس ومناقشتها لتعديل بنيتهم المعرفية.	٨٩	٧٠,٦	٣٠	٢٣,٨	٧	٥,٦	٨٥,١٩	(**)	٢,٦٥	كبيرة
	٢٤. أهيئ مواقف تعليمية توجد نوعاً من علاقات التفاعل المشترك بين الطلاب.	٥٣	٤٢,١	٦٣	٥٠	١٠	٧,٩	٣٧,٧٦	(**)	٢,٣٤	متوسطة
	٢٥. أدير الأنشطة التعليمية بشكل تفاعلي بين الطلاب مما ينمي معرفتهم.	٦١	٤٨,٤	٥٧	٤٥,٢	٨	٦,٣	٤١,٤٧	(**)	٢,٤٢	كبيرة
	٢٦. أعمل مرشداً وموجهاً لعملية التعلم مما يتيح للطلاب الاعتماد على أنفسهم في بناء معرفتهم الجديدة.	٧٧	٦١,١	٤١	٣٢,٥	٨	٦,٣	٥٦,٧١	(**)	٢,٥٤	كبيرة
	٢٧. أنمي الاستقلال العقلي أثناء إجراء المناقشات بين الطلاب.	٦٧	٥٣,٢	٥٤	٤٢,٩	٥	٤	٥٠,٩٠	(**)	٢,٤٩	كبيرة
	٢٨. أوفر مناخاً نفسياً ميسراً ومشجعاً على التعلم.	٧٩	٦٢,٧	٤٣	٣٤,١	٤	٣,٢	٦٧	(**)	٢,٥٩	كبيرة
	٢٩. أبتعد في تدريسي عن الحفظ والاستظهار.	٥١	٤٠,٥	٦٦	٥٢,٤	٩	٧,١	٤١,٥٧	(**)	٢,٣٣	متوسطة

	٣٠. أعزز دوافع الطلاب الداخلية لعملية التعلم.	٧٣	٥٧,٩	٥٠	٣٩,٧	٣	٢,٤	٦٠,٦١	(**)	٢,٥٥	كبيرة
	٣١. أنظم مواقف تعليمية تساعد على التحدي العقلي للطلاب بما يتناسب مع قدراتهم ومعارفهم السابقة.	٥٣	٤٢,١	٦٤	٥٠,٨	٩	٧,١	٤٠,٣٣	(**)	٢,٣٤	متوسطة
	٣٢. أجعل الطلاب يستخدمون إجراءات جديدة منظمة عند تعلم معلومات جديدة.	٥٣	٤٢,١	٦٢	٤٩,٢	١١	٨,٧	٣٥,٢٨	(**)	٢,٣٣	متوسطة
اجمالى البعد		٢٠٤٤	٥٠,٨٨	١٧٢٣	٤٢,٩	٢٥٠	٦,٢٢	–	–	٢,٤٤	

ك = التكرار % = النسبة المئوية (**) = دالة عند مستوى ٠,٠١ (*) = دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١١) أن الأوزان النسبية لعبارات المحور المتعلق بممارسات تنفيذ التدريس قد تراوحت ما بين (٢,٧٦) إلى (٢,٠٣). كما يلاحظ أن العبارات أرقام (١, ٥, ٢١, ٢٣, ١٩, ٣)، قد جاءت في المراتب الستة الأولى من حيث درجة التطبيق بدرجة كبيرة، وبأوزان نسبيه مقدارها (٢,٧٦, ٢,٦٩, ٢,٦٥, ٢,٦٣, ٢,٦١).

في حين جاءت العبارات أرقام (١١, ١٢, ١٣, ١٦, ٢٩, ٣٢)، في المراتب الستة الأخيرة من حيث درجة التطبيق بدرجة متوسطة، وبأوزان نسبيه مقدارها (٢,٣٣, ٢,١٣, ٢,١٢, ٢,٠٣). ويلاحظ أن هناك (١٠) عبارات جاءت بدرجة متوسطة في محور التنفيذ، بينما جاءت (٢٢) عبارة بدرجة كبيرة. وهذا لا يعني بالضرورة إدراك المعلمين للخلفية النظرية لتلك المبادئ وإنما يعكس درجة الممارسة التدريسية داخل الصف الدراسي (الصغير والنصار, ٢٠٠٢, ١٩).

وبالنسبة للعبارات التي جاءت بدرجة متوسطة من المبادئ فإن الباحث يعزو ذلك إلى أن عدداً من معلمي التربية الإسلامية لم يلتحقوا بدورات تدريبية حول المبادئ المتعلقة بنظريات التعلم. لذلك ممارساتهم يغلب عليها التقليدية. وتتشابه هذه النتائج مع دراسة الخالدي (٢٠١٣) حيث أوضح أن حصول بعض فقرات الاستبيان على درجة متوسطة يعود إلى كون جهود الإصلاح والتطوير التربوي ما زالت تتأرجح بين أفكار المدرسة السلوكية والمعرفية من جهة أخرى الأمر الذي يدعو لمزيد من الدورات وورش العمل (٢٩٩). ويؤيد ذلك دراسة القيسي (٢٠١٠) ودراسة ريان (٢٠١١).

كما يلاحظ من الجدول (١٠) أن أقل مبادئ النظريات المعرفية تطبيقاً من قبل المعلمين هما:

- الفقرة الثانية عشر "أستخدم المنظمات المتقدمة الشارحة، لتزويد الطلاب بصورة شمولية للدرس" حيث بلغ الوزن النسبي (٢,٠٣). وقد يعزى ذلك إلى أن معلمي التربية الإسلامية لا يملكون مهارات

استراتيجية المنظمات المتقدمة الشارحة، إضافةً إلى أنها من المفاهيم الجديدة على المعلمين ولم يتطرقوا لها سابقاً. وبالتالي يحتاجون إلى دورات لفهم مثل هذه الاستراتيجيات المتعلقة بالنظريات المعرفية.

- الفقرة الثالثة عشر "أستخدم المنظمات المتقدمة المقارنة، للتمييز بين الأفكار الجديدة والأفكار المضمنة. ببنية الطلاب المعرفية." حيث بلغ الوزن النسبي (٢,٠٣). وقد يعزى ذلك إلى أن معلمي التربية الإسلامية لا يملكون أيضاً مهارات استراتيجية المنظمات المتقدمة المقارنة، إضافةً إلى أنها من المفاهيم الجديدة على المعلمين ولم يتطرقوا لها سابقاً. وبالتالي يحتاجون إلى دورات لفهم مثل هذه الاستراتيجيات المتعلقة بالنظريات المعرفية.

- الفقرة الحادية عشر "أستخدم استراتيجيات تدريسية معرفية كخرائط المفاهيم والرسوم التخطيطية" حيث بلغ الوزن النسبي (٢,١٢). وقد يعزى ذلك إلى أن معلمي التربية الإسلامية لا يملكون أيضاً مهارات استراتيجيات التدريس.

- الفقرة السادسة عشر "أتيح فرصة للطلاب لكي يكتشفوا التسلسل الهرمي للمفاهيم." حيث بلغ الوزن النسبي (٢,١٣). وقد يعزى ذلك إلى أن معلمي التربية الإسلامية لا يملكون مهارات استراتيجيات تدريسية مثل خرائط المفاهيم والرسوم التخطيطية والتي قد تشمل تسلسل المفاهيم، فإن هذا قد يؤثر بشكل أو بآخر على اكتشاف التسلسل الهرمي لهذه المفاهيم من قبل الطلاب.

جدول (١٢) التكرارات والنسب المئوية واختبار كاى٢ لدلالة الفروق بين الاستجابات للتقويم

البعد	العبارة	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		غير متوفرة		كا٢	الدلالة	الوزن النسبي	درجة الممارسة
		ك	%	ك	%	ك	%				
التقويم	١. أستخدم أسئلة بنائية لمعرفة مدى تحقيق الطلاب للأهداف بشكل مترابط.	٧٩	٦٢,٧	٤٣	٣٤,١	٤	٣,٢	٦٧	(**)	٢,٥٩	كبيرة
	٢. أوظف أخطاء الطلاب لبناء أنشطة علاجية لمعالجة جوانب الضعف لديهم.	٦٦	٥٢,٤	٥١	٤٠,٥	٩	٧,١	٤١,٥٧	(**)	٢,٤٥	كبيرة
	٣. أستخدم أسئلة تقويمية تساعد على تنمية عمليات التأمل المعرفي.	٧٤	٥٨,٧	٤٣	٣٤,١	٩	٧,١	٥٠,٣٣	(**)	٢,٥١	كبيرة
	٤. أقوم الطلاب في ضوء إيجاد حلول للمشكلات التي يواجهونها.	٥٢	٤١,٣	٦٢	٤٩,٢	١٢	٩,٥	٣٣,٣٣	(**)	٢,٣١	متوسطة
	٥. أتيح المجال للطلاب لتقويم التقدم المعرفي السابق والجديد ذاتياً، مما يعزز عملية اتخاذ القرار لديهم.	٤٨	٣٨,١	٦٥	٥١,٦	١٣	١٠,٣	٣٣,٤٧	(**)	٢,٢٧	متوسطة
	٦. أقدم التغذية الراجعة الفورية حسب احتياج الطلاب دون تدخل مباشر.	٥١	٤٠,٥	٦٢	٤٩,٢	١٣	١٠,٣	٣١,٤٧	(**)	٢,٣٠	متوسطة
	أجمالي البعد	٣٧٠	٤٨,٩	٣٢٦	٤٣,١٢	٦٠	٧,٩٣	–	–	٢,٤١	

ك = التكرار % = النسبة المئوية (**) = دالة عند مستوى ٠,٠١ (*) = دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٢) أن الوزن النسبي لعبارات المحور المتعلق بتقويم التدريس قد كانت ما بين (٢,٥٩) إلى (٢,٢٧)، كما يلاحظ أن العبارات أرقام (١, ٣, ٢) قد جاءت في المراتب الثلاثة الأولى من حيث درجة التطبيق بدرجة كبيرة، وبأوزان نسبيه مقدارها (٢,٥٩, ٢,٥١, ٢,٤٥). في حين جاءت العبارات أرقام (٤, ٦, ٥) في المراتب الأخيرة من حيث درجة التطبيق بدرجة متوسطة، وبأوزان نسبيه مقدارها (٢,٣١, ٢,٣٠, ٢,٢٧).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي التربية الإسلامية يطبقون (٥٠٪) من العبارات المتعلقة بالتقويم وفق النظريات المعرفية بدرجة كبيرة, ويطبقون (٥٠٪) من العبارات المتعلقة بالتقويم بدرجة متوسطة, إلى أن المعلمين قد يكون تركيزهم على تحصيل المعارف فقط, مثل "أستخدم المعلمين لأسئلة بنائية لمعرفة مدى تحقيق الطلاب للأهداف" و"توظيف المعلمين لأخطاء الطلاب لبناء أنشطة علاجية لمعالجة جوانب الضعف لديهم في الجوانب المعرفية" و" استخدم المعلمين لأسئلة تقويمية تساعد على تنمية عمليات التأمل المعرفي", وهذا ما أكدته العبارات (١, ٢, ٣) من مهارة التقويم السابق. وبالتالي تقييم مدى تقدم الطلاب في التحصيل المعرفي دون "ربط المعلمين مهارة التقويم بمشكلات الطلاب", و"تعزيز المعلمين لعملية اتخاذ القرار لديهم"، و"تقديم المعلمين للتغذية الراجعة الفورية لهم". وهذا ما أكدته العبارات (٤, ٥, ٦) من مهارة التقويم السابق. إضافةً إلى أن برامج التدريب المقدمة لمعلمي التربية الإسلامية تركز على تقييم جوانب التحصيل المعرفي بشكل كبير دونما تركيز مماثل على الممارسات التقويمية الأخرى.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص هذه السؤال" **ما مدى اختلاف تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمبادئ نظريات التعلم المعرفية باختلاف سنوات الخبرة، الدورات التدريبية (التطور المهني)، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية؟**" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لمعرفة أثر متغير سنوات الخبرة في تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمبادئ نظريات التعلم المعرفية

جدول (١٣) تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لحساب دلالة الفروق في متوسطات تقديرات ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتطبيقات التربوية للنظريات المعرفية أثناء تدريسهم باختلاف سنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	٠,٢٩٧	٢	٠,١٤٩	٠,٠٣٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٧٣,٣	١٢٣	٣,٨٤٨		
	كلى	٤٧٣,٦	١٢٥	-		

التنفيذ	بين المجموعات	٢٠٢,٦	٢	١٠١,٣٢	١,٢١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٢٢٢,٥	١٢٣	٨٣,١١٠		
	كلى	١٠٤٢٥,٢	١٢٥	–		
التقويم	بين المجموعات	٥,٠٢٩	٢	٢,٥١٥	٠,٤١٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٤٢,٢	١٢٣	٦,٠٣٥		
	كلى	٧٤٧,٣	١٢٥	–		
الكلى	بين المجموعات	٢٥٦,٧	٢	١٢٨,٣٧	٠,٩١٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٧٣٦٠,٦	١٢٣	١٤١,١٤		
	كلى	١٧٦١٧,٤	١٢٥			

(**) = دالة عند مستوى ٠,٠١ (*) = دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٣) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمبادئ نظريات التعلم المعرفية أثناء التدريس الصفي تعزى لسنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٠,٩١٠). عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)، للممارسات الثلاث (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، مما يدل على أن سنوات الخبرة لم تؤثر تأثيراً جوهرياً في ممارسة المعلمين للتطبيقات التربوية لنظريات التعلم المعرفية. ويعود ذلك إلى تأثير البيئة المدرسية على اكتساب هذه الممارسات المتعلقة بالنظريات المعرفية من حيث تبادل الزيارات بين المعلمين، واحتكاك المعلمين ذوي الخبرة القليلة، والمتوسطة، والكبيرة ببعضهم، وقد يرجع ذلك أيضاً إلى خبرة المشرفين التربويين القائمين بعملية الإشراف على المعلمين مما نتج عنه ممارسات تدريسية متقاربة لا تؤثر فيها سنوات الخبرة. وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة الكيلاني (٢٠٠٥)، ودراسة ريان (٢٠١١)، ودراسة الخالدي (٢٠١٣).

وبالنسبة لمعرفة متغير الدورات التدريبية (التطور المهني) تم حساب تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لمعرفة أثر المتغير في تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمبادئ نظريات التعلم المعرفية. فالجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٤) تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لحساب دلالة الفروق في متوسطات تقديرات ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتطبيقات التربوية للنظريات المعرفية أثناء تدريسهم باختلاف الدورات التدريبية (التطور المهني)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	٤,٨٨٥	٢	١,٩٤٣	٠,٥٠٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٦٩,٧٧	١٢٣	٣,٨١٩		
	كلى	٤٧٣,٦٥	١٢٥	–		
التنفيذ	بين المجموعات	١٣٧,٥٧	٢	٦٨,٧٨	٠,٨٢٢	غير دالة

	داخل المجموعات	١٠٢٨٧,٦٤	١٢٣	٨٣,٦٣		
	كلى	١٠٤٢٥,٢١	١٢٥	–		
التقويم	بين المجموعات	٤٦,٥٣	٢	٢٣,٢٦	٤,٠٨٤	دالة
	داخل المجموعات	٧٠٠,٧٦	١٢٣	٥,٦٩٧		
	كلى	٧٤٧,٣٠	١٢٥	–		
الكلى	بين المجموعات	٤٠٤,٠٩	٢	٢٠٢,٠٤	١,٤٤٤	غير دالة
	داخل المجموعات	١٧٢١٣,٣٣	١٢٣	١٣٩,٩٤		
	كلى	١٧٦١٧,٤٢	١٢٥	–		

(**) = دالة عند مستوى ٠,٠١ (*) = دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٤) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمبادئ نظريات التعلم المعرفية أثناء التدريس الصفي تعزى للدورات التدريبية في ممارسة التقويم، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (**٤,٠٨٤**). عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)، بينما لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمبادئ نظريات التعلم المعرفية أثناء التدريس الصفي في ممارستي التخطيط والتنفيذ تعزى للدورات التدريبية. حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (**٠,٥٠٩**) للتخطيط و (**٠,٨٢٢**) للتنفيذ عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)، مما يدل على أن الدورات التدريبية لها تأثير في ممارسة المعلمين للتقويم في ضوء مبادئ نظريات التعلم المعرفية فقط. ولمعرفة لصالح من تعود الفروق بين المجموعات استخدم الباحث اختبار شافيه للمقارنات البعدية كما يوضح ذلك الجدول (١٥).

جدول (١٥) اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين متوسطات العينة في ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتطبيقات التربوية للنظريات المعرفية أثناء تدريسهم باختلاف الدورات التدريبية (التطور المهني)

المرحلة	المستوى	الفروق بين المتوسطات س– ص	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
التقويم	أقل من ٥ دورات	١,٠٧٦٠٩*	٥٣١١٤	٠,١٣٣
		-٢٩٥٤٥-*	٥٣٦٤٢	٠,٨٥٩
	٥–١٠ دورات	-١,٠٧٦٠٩-*	٥٣١١٤	٠,١٣٣
		-١,٣٧١٥٤-*	٥٠٣٣٣	٠,٠٢٧
	أكثر من ١٠ دورات	٠,٢٩٥٤٥*	٥٣٦٤٢	٠,٨٥٩
		١,٣٧١٥٤*	٥٠٣٣٣	٠,٨٢٧

يتضح من الجدولين (١٤) و (١٥) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمبادئ نظريات التعلم المعرفية أثناء التدريس الصفي لممارسة التقويم، بين كل ممن التحقوا بدورات تدريبية أكثر من

(١٠) دورات ومن التحقوا بدورات تدريبية من (٥-١٠) دورات، لصالح أفراد العينة الذين التحقوا بأكثر من (١٠) دورات؛ كما هو موضح بالجدول.

ويعزى ذلك إلى تأثير الدورات التدريبية على ممارسة التقويم لدى المعلمين، حيث تناولت هذه الدورات التقويم بشكل أكبر حرصاً منها على تنمية المستوى التحصيلي لهؤلاء المعلمين، وقد يكون لإدراك المعلمين ذوي الخبرة العالية لأهمية ممارسة التقويم أثر في تطوير مهاراتهم التقويمية، نظراً لاهتمامهم بتحصيل طلابهم.

وبالنسبة لمعرفة متغير الدورات التدريبية (التطور المهني) تم حساب تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لمعرفة أثر المتغير في تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمبادئ نظريات التعلم المعرفية. **المؤهل العلمي؟**" والجدول (١٦) يوضح ذلك.

جدول (١٦) تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لحساب دلالة الفروق في متوسطات تقديرات ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتطبيقات التربوية للنظريات المعرفية أثناء تدريسهم باختلاف المؤهل العلمي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	٢,٤٠٩	٢	١,٢٠٤	٠,٣١٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٧١,٢٥	١٢٣	٣,٨٣١		
	كلى	٤٧٣,٦٥	١٢٥	–		
التنفيذ	بين المجموعات	٢١٧,٥٥	٢	١٠٨,٧٧	١,٣١١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٢٠٧,٦٦	١٢٣	٨٢,٩٨		
	كلى	١٠٤٢٥,٢١	١٢٥	–		
التقويم	بين المجموعات	١٥,٩٢	٢	٧,٩٦١	٣,٣٣٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٣١,٣٧	١٢٣	٥,٩٤٦		
	كلى	٧٤٧,٣٠	١٢٥	–		
الكلى	بين المجموعات	٢٦٣,٦٧	٢	١٣١,٨٣	٠,٩٣٤	غير دالة
	داخل المجموعات	١٧٣٥٣,٧٥	١٢٣	١٤١,٠٨		
	كلى	١٧٦١٧,٤٢	١٢٥	–		

(**) = دالة عند مستوى ٠,٠١ (*) = دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٦) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمبادئ نظريات التعلم المعرفية أثناء التدريس الصفي تعزى المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (**٠,٩٣٤**). عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)، مما يدل على أن المؤهل العلمي لم تؤثر تأثيراً جوهرياً في ممارسة المعلمين للتطبيقات التربوية لنظريات التعلم المعرفية، وهذا بخلاف ما توصلت إليه دراسة الخالدي (٢٠١٣).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أغلب أفراد العينة ممن يحملون درجة البكالوريوس، حيث بلغ عددهم (١٠٧) بنسبة مئوية (٨٤,٩٪)، في حين أن حملة الأقل والأعلى من بكالوريوس متقاربة مما يقلل من إمكانية وجود فروق فردية بين أفراد العينة. إضافةً إلى أن جميع أفراد العينة حاصلون على الدبلوم التربوي، مما أهلهم لدراسة عدد من المواد التربوية بالإضافة إلى التطبيق الميداني، وهذا يؤثر إيجاباً على تساوي أدائهم التدريسي للممارسات الثلاث (التخطيط، التنفيذ، التقويم).

وبالنسبة لمعرفة متغير الدورات التدريبية (التطور المهني) تم حساب تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لمعرفة أثر المتغير في تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمبادئ نظريات التعلم المعرفية المرحلة التعليمية. والجدول (١٧) يوضح ذلك.

جدول (١٧) تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لحساب دلالة الفروق في متوسطات تقديرات ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتطبيقات التربوية للنظريات المعرفية أثناء تدريسهم باختلاف المرحلة التعليمية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	١,٥٠٠	٢	٠,٧٥٠	٠,١٩٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٧٢,١٥	١٢٣	٣,٨٣٩		
	كلى	٤٧٣,٦٥	١٢٥	–		
التنفيذ	بين المجموعات	٨٥,٩٦	٢	٤٢,٩٨	٠,٥١١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٣٣٩,٢٤	١٢٣	٨٤,٠٥		
	كلى	١٠٤٢٥,٢١	١٢٥	–		
التقويم	بين المجموعات	١٩,٦٨	٢	٩,٨٤٠	١,٦٦٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٢٧,٦٢	١٢٣	٥,٩١٦		
	كلى	٧٤٧,٣٠	١٢٥	–		
الكلى	بين المجموعات	١٤٧,٨٥	٢	٧٣,٩٢	٠,٥٢١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٧٤٦٩,٥٧	١٢٣	١٤٢,٠٢		
	كلى	١٧٦١٧,٤٢	١٢٥	–		

(**) = دالة عند مستوى ٠,٠١ (*) = دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٧) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمبادئ نظريات التعلم المعرفية أثناء التدريس الصفي تعزى للمرحلة التعليمية، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (**٠,٥٢١**). عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)، مما يدل على أن المرحلة التعليمية لم تؤثر تأثيراً جوهرياً في ممارسة المعلمين للتطبيقات التربوية لنظريات التعلم المعرفية. ويعود ذلك إلى تشابه البيئات التعليمية من حيث الأنظمة الإشرافية، حيث إن أغلب أفراد العينة ينتمون لمجمعات تعليمية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، وبالتالي

فإن الإشراف والمتابعة عليهم تتم من جهة إشرافية معينة، مما أثر على اكتساب معلمي التربية الإسلامية للممارسات التدريسية (للممارسات الثلاث: التخطيط، التنفيذ، التقويم) في ضوء النظريات المعرفية بشكل متساوي. وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة القيسي (٢٠١٠)، ودراسة ريان (٢٠١١)، ودراسة الخالدي (٢٠١٣).

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

أولاً: توصيات متعلقة بالتخطيط

- العمل على توفير الخبرات والمثيرات الحسية والمجردة التي يحتاجها إليها معلمو التربية الإسلامية في عملية تدريسهم، حتى يتمكن كل من المعلم والطالب من الاستفادة منها وممارسه الأنشطة التعليمة في ضوء هذه الخبرات والمثيرات لتنمية مهارات التفكير.

ثانياً: توصيات متعلقة بالتنفيذ

- عقد دورات تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية أثناء الخدمة لتنمية مهاراتهم التدريسية المتعلقة بالتنفيذ، وذلك من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية مختلفة كخرائط المفاهيم والرسوم التخطيطية، والمنظمات المتقدمة الشارحة والمقارنة القائمة على مبادئ نظريات التعلم المعرفية خلال تدريسهم لمواد التربية الإسلامية لدورها في تحقيق أهداف تدريس هذه المواد.
- ضرورة تضمين دليل معلمي التربية الإسلامية التأكيد على المبادئ التدريسية لمهارة التنفيذ والمرتبطة بنظريات التعلم المعرفية مما يساعد هؤلاء المعلمين على تحقيق الأهداف التدريسية أثناء تدريسهم, وأبرز هذه المبادئ التي ينبغي تضمينها بدليل المعلمين: التأكيد على البدء بتدريس المفاهيم الأساسية, والتأكيد على إتاحة الفرصة للطلاب ليكتشفوا التسلسل الهرمي للمفاهيم, والتأكيد كذلك على استخدام المثيرات والخبرات الحسية مما يساعد الطلاب على التفاعل النشط أثناء عملية التعلم, التأكيد على تهيئة مواقف تعليمية تساعد على خلق تفاعل مشترك بين الطلاب, كما ينبغي التأكيد على التفكير العلمي مما يخلق نوعاً من التحدي العقلي للطلاب بما يتناسب مع قدراتهم ومعارفهم السابقة.
- التأكيد على أهمية نظريات التعلم المعرفية وتطبيقاتها التربوية في العملية التدريسية فيما يتعلق بمهارة تنفيذ التدريس أثناء تقديم الدورات التدريبية والتي تقدم من قبل إدارات التعليم لمعلمي التربية الإسلامية.
- التأكيد على أهمية ابتعاد معلمي التربية الإسلامية عن الحفظ والاستظهار أثناء تدريسهم، من خلال التأكيد على استراتيجيات تدريسية تنمي مهارات تفكيرية مثل الفهم، والتحليل، والتركيب، والتطبيق، وغيرها.

- مراجعة وتحديث البرامج التربوية على مستوى الدبلومات والبكالوريوس والدراسات العليا لمعلمي التربية الإسلامية، بما يضمن تحقيق الممارسات التدريسية لمهارة التنفيذ في ضوء نظريات التعلم المعرفية.

ثالثاً: توصيات متعلقة بالتقويم

- ضرورة تضمين دليل معلمي التربية الإسلامية التأكيد على الممارسات التدريسية لمهارة التقويم والمرتبطة بنظريات التعلم المعرفية مما يساعد هؤلاء المعلمين على تحقيق الأهداف التدريسية أثناء تدريسهم، وأبرز هذه الممارسات التي ينبغي تضمينها بدليل المعلمين: التأكيد على ممارسات تقويم الطلاب في ضوء إيجاد حلول للمشكلات التي يواجهونها، كما ينبغي التأكيد كذلك على التقويم الذاتي من قبل الطلاب لأنفسهم، وأهمية تقديم التغذية الراجعة الفورية للطلاب.
- ضرورة تضمين الممارسات التدريسية لمهارة التقويم بمناهج التربية الإسلامية من خلال أنشطة كتاب الطالب وكتاب النشاط، كبلورة أسئلة التقويم بدروس مناهج التربية الإسلامية في صورة مشكلات حياتية تحتاج للبحث ودراسة، إضافة إلى التأكيد على التقويم الذاتي من قبل الطالب لنفسه من خلال تضمين ذلك بكتاب الطالب وكتاب النشاط، وذلك بما يحقق أهداف مناهج التربية الإسلامية.

مقترحات الدراسة

- دراسة ممارسات معلمي التخصصات المختلفة لمبادئ نظريات التعلم المعرفية.
- دراسة ممارسات معلمي التخصصات المختلفة لمبادئ نظريات التعلم السلوكية.
- دراسة مقارنة بين ممارسات المعلمين لمبادئ نظريات التعلم المعرفية في ضوء بعض المتغيرات.
- دراسة اتجاهات المعلمين نحو تطبيق مبادئ نظريات التعلم المعرفية في التدريس.
- دراسة أثر استخدام المعلمين لمبادئ نظريات التعلم المعرفية على التحصيل لدى الطلاب.

المراجع

أبو سريع، أسامة؛ وشوقي، مرفت؛ وأنور، عبير؛ ومرسى، صفاء (٢٠٠٦). أثر برنامج تنمية المهارات الحياتية في تجويد الحياة، ندوة علم النفس وجودة الحياة، مسقط: جامعة السلطان قابوس (١٧- ١٩) كانون أول ٢٠٥- ٢٢٨.

البركات، على أحمد، الخصاونة، أمل عبدالله (٢٠١٠)، الممارسات التدريسية فى الرياضيات لدى الطلبة المعلمين وعلاقتها بتقديرهم الأكاديمي فى الجامعة والخبرة التدريسية للمعلم المتعاون ومؤهلة العلمي، مجلة الكويت. ٢٥, (٩٧). ٢٠٧-٢٥١.

جابر، عبدالحميد جابر (١٩٩٨)، التدريس والتعلم :الأسس النظرية. القاهرة، دار الفكر.

الحايك، صادق؛ والسوطرى، حسن (٢٠٠٨)، أثر استخدام بعض أساليب التدريس الحديثة فى توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية القائمة على الاقتصاد المعرفي، مؤتمر كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك.

الأحبابي، إيناس محمد، ومحمود، رائد إدريس (٢٠٠٩)، مدى تطبيق مدرسي ومدرسات المرحلة الإعدادية لمبادئ التدريس الفعال، مجلة علوم إنسانية, ٧ (٤٢) , ١-١٩.

الخالدي، جمال خليل محمد (٢٠١٣)، درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي، مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية، المجلد (٢١)، العدد (١).

ريان، عادل (٢٠١١)، مدى ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وعلاقتها بمعتقدات فاعليتهم التدريسية، مجلة جامعة القدس المفتوحة، المجلد (١)، العدد (٢٤)، ص٨٥-١١٦.

الزغبي، أحمد محمد (٢٠١٤)، نظريات التعلم، الرياض، مكتبة الرشد.

الزغول، عماد عبدالرحيم (٢٠١٠)، نظريات التعلم، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، عايش (٢٠٠٧)، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

سلامة، عادل أبو العز (٢٠٠٢)، طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير. ط١. عمان دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الشرقاوي. أنور محمد (٢٠١٤)، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

عدس، عبدالرحمن (١٩٩٨)، علم النفس التربوي: نظرة معاصرة، ط٥, عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

عرفة، عبد الباقي محمد (٢٠١٣). كفايات معلم التربية الخاصة وأخلاقيات المهنة، الرياض، مكتبة الرشد.

العليمات، حمود محمد (٢٠١٠)، درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنيا مجلة الجامعة الإسلامية, ١٨ (٢) , ٢٦٥-٢٩٨.

قطامي، يوسف، ونايفة قطامي (١٩٩٨)، نماذج التدريس الصفي .عمان :دار الشروق للنشر والتوزيع.

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

الكيلاني، أحمد محيي الدين (٢٠٠٥)، مستوى أداء معلمي التربية الإسلامية في الأردن لمهارات التدريس اللازمة لهم وعلاقتها ببعض المتغيرات، دراسات في المناهج وطرق التدريس، (١٠١)، جامعة عين شمس, ١٣-٣٩.

المراغي، السيد (١٩٩٤)، استراتيجيات التدريس، دار الزمان للنشر والتوزيع، المدينة المنورة.

المرعب، منيرة (٢٠١٣)، مدخل إلى نظريات التعلم، الرياض، دار الرشد العالمية.

مرعي، توفيق، وآخرون (١٩٩٩)، استراتيجيات تعليم محتوى المنهاج التربوي نماذج تعليمية معاصرة، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

المشرفي، انشراح؛ وعبداللطيف، فاتن؛ والصاوي، إبراهيم (٢٠١٠)، برنامج مقترح لتعليم بعض تنمية المهارات الحياتية وتأثيره في تحسين مفهوم الطفل لذاته– السعودية، جامعة أم القرى.

مصلح، معتصم محمد عزيز (٢٠١٢)، مدى ممارسة الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة لمهارات التدريس متوجهة نظر المعلمين المتعاونين .مجلة جامعة الأقصى) سلسلة العلوم الإنسانية) ، ١٦ (٢) , ١٨٦– ٢١٧.

المقوشي، عبد الله (٢٠٠١)، الأسس النفسية لتعلم وتعليم الرياضيات: أساليب ونظريات معاصرة، الرياض :مكتب التربية العربي لدول الخليج.

مندوره، محمود (٢٠١١)، نظريات التعلم، الرياض، دار الرشد العالمية.

المومني، إبراهيم (٢٠٠٢)، فاعلية المعلمين في تطبيق نموذج بنائي في تدريس العلوم للصف الثالث الأساسي في الأردن، مجلة دراسات, ٢٩ (١) , ٢٣-٣٣.

الناجي، عبدالسلام، (٢٠١٠)، ماهي المهارات التي ينبغي أن يتعلمها طلاب المرحلة الثانوية، مجلة المعرفة، الرياض.

الصغير، علي محمد، والنصار، صالح عبدالعزيز، (٢٠٠٢)، ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم، مجلة القراءة والمعرفة، عدد١٨.

هندي، صالح، التميمي، إيمان (٢٠١٣)، الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء من منظور بنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين.

الوافي، عبد الرحمن (٢٠١٠)، المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: الجامعة الإسلامية.

وولفولك، انيتا (٢٠١٠)، علم النفس التربوي، ترجمة صلاح الدين محمود علام. عمان، دار الفكر.

محمد، محمد جاسم (٢٠٠٤). علم النفس التربوي وتطبيقاته، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading. In P. D. Pearson (Ed.), Handbook of reading research. White Plains, NY: Longman.

Colburn, A. (2000). Constructivism: Science Education's Grand Unifying Theory. Clearing House, 74 (1).

Driscoll, M. (1994). Psychology of learning for instruction. Boston: Allyn and Bacon.

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

Garcia, Georgia. (2011). Socio-constructivist and political views on teacher's implementation of two types of reading comprehension approaches in low-income schools, Theory into Practice, vol.50, no.2, p.149-156.

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

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

Renne, John W.; Abraham, Michael, R. &Birnie, H.H. (1985). The important of the form of the student acquisition of data in physics learning cycles, Journal of Research in Science Teaching ,22(4):303-325.

Rodinguez, S., (2008). Teachers Attitudes Toward Reflective Teaching Evidence in A professional Development Program.

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

Villegas-Reimers, E., (2003). Teacher Professional Development an International Review of the Literature. UNESCO: International Institute for Educational planning. www.unesco.org/iiep.

Walker, Gryson, H. (2002). Concept Mapping and curriculum design teaching resource center, The University of Tennesse.

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