جامعة المنصورة
كلية التربية

وَاقِعُ اسْتِخْدَامِ مُعَلِّمِيْ الدِّرَاسَاتِ الإِسْلَامِيَّةِ لإِسْتِرَاتِيْجِيَّاتِ التَّدْرِيْسِ المُتَمَرْكِزَةِ حَوْلَ الطَّالِبِ

إعـداد

أ/ عاصم بن صالح الصيخان
باحث ماجستير يقسم المناهج وطرق التدريس
كليَّة التربية – جامعة القصيم

أ.د/ سامي بن فهد السنيدي
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كليَّة التربية – جامعة القصيم

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة
العدد ١٢٤ – أكتوبر ٢٠٢٣

وَاقِعُ اسْتِخْدَامِ مُعَلِّمِيْ الدِّرَاسَاتِ الإِسْلَامِيَّةِ لِإِسْتِرَاتِيْجِيَّاتِ التَّدْرِيْسِ الْمُتَمَرْكِزَةِ حَوْلَ الطَّالِبِ

أ/ عاصم بن صالح الصيخان

باحث ماجستير يقسم المناهج وطرق التدريس

كليَّة التربية – جامعة القصيم

أ.د/ سامي بن فهد السنيدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس

كليَّة التربية – جامعة القصيم

المستخلَص

هدفت هذه الدِّراسَة إلى التعرُّف على استخدام معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لإستراتيجيات التدريس المتمركِزة حول الطالب، ولتحقيق أهداف الدِّراسَة استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وقاما باستخدام أداتي (الاستبانة)، و(بطاقة الملاحظة)، وتم التأكُّد من صدقهما وثباتهما، وتكوَّنت عينة الدِّراسَة من معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة، التابعين لمكتب التعليم بمحافظة ضرية بمنطقة القصيم بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، وأظهرت نتائج الدِّراسَة وجود فرق كبير بين نتائج أداة الاستبانة وأداة بطاقة الملاحظة، حيث أوضحت نتائج الاستبانة أن استخدام معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لإستراتيجيات التدريس المتمركِزة حول الطالب، جاءت بدرجة كبيرة، بمتوسِّط (٣,٩٤ من ٥)، وتبيَّن أن المهارات المتعلِّقة بتنفيذ الدرس، جاءت بالمرتبة الأولى، ثم بالمرتبة الثانية المهارات المتعلِّقة بالتقويم وغلق الدرس، وجاءت المهارات المتعلِّقة بالتخطيط والتهيئة للدرس بالمرتبة الثالثة. أما نتائج بطاقة الملاحظة فقد بيَّنت أن واقع استخدام معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لإستراتيجيات التدريس المتمركِزة حول الطالب، جاءت بدرجة ضعيفة، بمتوسِّط (١,١٨ من ٢) كما أظهرت نتائج الدِّراسَة بصورة عامة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة تُعزى لأي متغيِّر من متغيِّرَي الدِّراسَة: الخبرة التدريسيَّة، المرحلة التدريسيَّة.

الكلمات المفتاحيَّة: *التعليم المتمركِز حول الطالب، إستراتيجيات التدريس، معلِّمو الدِّراسَات الإسلاميَّة، الدِّراسَات الإسلاميَّة.*

Abstract:

This study aimed to identify Islamic studies teachers' use of student-centered teaching strategies. To achieve the objectives of the study, the researchers used the descriptive survey approach, and they used the (questionnaire) and (observation schedule) as data collection. The study sample consisted of studies teachers affiliated with the Education Office in Dhariya Governorate in the Qassim region of the Kingdom of Saudi Arabia. The results of the study showed that there was a significant difference between the results of the questionnaire and the observation schedule, as the results of the questionnaire indicated that the use of

Islamic studies teachers of student-centered teaching strategies was to a large degree, with an average of (3.94). Out of 5), it was found that skills related to implementing the lesson came in first place, then skills related to evaluating and closing the lesson came in second place, and skills related to planning and preparing for the lesson came in third place. As for the results of the observation schedule, it showed that the reality of Islamic studies teachers' use of student-centered teaching strategies was weak, with an average of (1.18 out of 2). The results of the study also showed in general that there were no statistically significant differences attributed to any of the study's variables: teaching experience, teaching stage.

Keywords: Student-centered education, Teaching strategies, Islamic studies teachers, Islamic studies.

مقدمة الدِّراسَة:

يتميَّز العصر الحالي بالانفجار المعرفي الهائل، والتطوُّر السريع المستمرِّ في مجالات الحياة المختلفة، وهذا يتطلَّب مواكبة هذا التطوُّر، والسعي الجادَّ في مواءمته، والاستفادة منه، وتسخيره لخدمة المسيرة التعليميَّة، ويعتبر التعليم الركيزة الأولى لتطوُّر الدول، ونموِّها في شتَّى المجالات، فعلى قدر الاهتمام بالتعليم يكون التطوُّر. وعلى عاتق التعليم تقع المسؤوليَّة الكبرى لتحقيق الأهداف المرجوَّة، ومواجهة التغيُّرات والتحديات الراهنة، وصقل وتنمية إمكانات الفرد المعرفيَّة والمهاريَّة اللازمة، لنخرج جيلًا يتمتَّع بالمهارات والقدرات العقليَّة التي من شأنها النهوض بالمجتمع، وتحقيق الرؤية المنشودة.

وقد اهتمَّ التربويون والمفكِّرون بالتعليم، واكتشفوا طرقًا ونظريات له، لإيصاله على الوجه المطلوب، مع ذلك فإن التعليم أكبر من أن يُحصر في نظريات معيَّنة؛ لأنه يشمل نواحي حياة الإنسان كلَّها، وهو في تطوُّر مستمرٌّ (الرمامنة، 2015)؛ فكان لزامًا على التربويين في المملكة العربيَّة السعوديَّة، إيجاد الحلول الفعليَّة لمواكبة هذا التطوُّر، والسعي الحثيث للرُّقي، والانتقال من الاعتماد التامِّ على طرق التدريس القائمة على التلقين المحض، إلى التنويع واستخدام إستراتيجيات حديثة، يكون من شأنها تكوين جيل من المتعلِّمين، قادرين على تخطِّي العقبات ومسايرة التطوُّرات، وتزيد من قدراتهم العقليَّة، والمهارات اللازمة. (قلادة، 2009).

وقد عزمتِ المملكة العربيَّة السعوديَّة، على النهوض بالتعليم وما يخدمه، وأولت الاهتمام الكبير بتطويره الذي انبثق منها المشروع الشامل لتطوير المناهج، وأسندت هذه المسؤوليَّة إلى وكالة التخطيط والتطوير، التي لا تألو جهدًا في تطوير التعليم بشكل عامٍّ، (وزارة التعليم، 2014) كما أن إقرار اختبار الرخصة المهنيَّة، والذي يعتبر بديلًا لاختبارات الكفايات، كما يعتبر شرطًا

للترقية والعلاوة، والمسند إلى هيئة التقويم والتدريب، هو ما ترجو منه الوزارة بأن يُسهم برفع جودة أداء المعلِّم، ويشجِّع على تطوير المهارات المهنيَّة للمعلِّمين. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020).

ونظرًا لأهميَّة الدِّراسَات الإسلاميَّة؛ فمن الضروري الاهتمام بمن يقوم بتدريسها، وصقل مهاراته، وتنمية القدرات لديه، وقد اتفق التربويون والمهتمون بشؤونها على أهميَّة دور المعلِّم، وأنه حجر الأساس في العمليَّة التعليميَّة، وتزداد أهميَّة دوره في ظلِّ التغيُّرات الطارئة في هذا العصر، وسيطرة الوسائل الإعلاميَّة، وبرامج التواصل الاجتماعي الحديثة، التي فتحت الأبواب على مصاريعها، فأدَّى ذلك إلى ضعف القيم، وظهور السلوكيات الخاطئة، فضلًا عما توصَّلت إليه بعض الدِّراسَات، من أن الطلاب لا يقبلون على دراسة موادِّ الدِّراسَات الإسلاميَّة، مثل إقبالهم على دراسة الموادِّ الأخرى، وأنها لا تؤثر فيهم التأثير المرجوَّ منها، ويُعزى ذلك إلى معلِّم الدِّراسَات الإسلاميَّة. (عفيف، 2009؛ عيسى، 2011).

وتُعتبر مناهج الدِّراسَات الإسلاميَّة صُلب العمليَّة التربويَّة، التي تصل بالمتعلِّم إلى مصادر التشريع الإسلامي، وتربطه بربه، وتسير به إلى الحسَن من الأخلاق، وتعمل على تحصينه ضدَّ الانحرافات والجرائم، وترسِّخ لديهم الانتماء، وخدمة المجتمع والأمة في المجالات المختلفة، (الجهيمان، 2008؛ الجهني، 2010) كما أكَّد العديد من الدِّراسَات ضرورة التنويع في استخدام الممارسات الحديثة في تدريسها، وبيَّنت فعاليتها بزيادة التحصيل لدى الطلاب، وتفعيل دورهم في التعلُّم، مثل ما ذكرت دراسة زيادة (2019)، ودراسة الشبيبيَّة (2019)، ودراسة الصقريَّة والسالمي (2020)، ودراسة اللوزي (2020).

وتعدُّ أساليب التعليم المتمركِز حول الطالب من الأساليب الحديثة، التي تؤكد أهميَّة دور المتعلِّم الإيجابي في البيئة التعليميَّة، وتمتد جذوره إلى النظريَّة البنائيَّة، (العتيبي، 2013)، ويندرج تحته العديد من الإستراتيجيات التي لا تنحصر، فمنها: التعلُّم النشط، والتعلُّم التعاوني، والتعلُّم بالمشروعات، والتعلُّم القائم على حلِّ المشكلات، (Abdelhamid et al.,2018)، والتي بدورها تُعين المتعلِّمين على امتلاك المعرفة ومهارات القرن الحادي والعشرين، (Cuban, 2009)، ويعتبر التحوُّل الأكثر بروزًا في المشهد التربوي الحالي، (القرالة، 2017)؛ للخروج من الطريقة التقليديَّة التي تجعل الطالب متلقيًا للمعلومة فقط، وأن المعلِّم هو مصدر المعلومة الوحيد، وتنشئة جيل من المتعلِّمين قادرين على اكتساب المعلومة بالطرق الصحيحة، ومواكبة تحديات العصر الحالي.

وتؤكِّد الدِّراسَات التربويَّة والنفسيَّة ضرورة التركيز على المتعلِّم، وجعله محور العمليَّة التعليميَّة؛ ليحقِّق أهداف المنهج، ويصل إلى المستويات المعياريَّة، مهما كان مستواه الدراسي، أو نوع ذكائه، أو نمط التعلُّم الخاصِّ به (كوجك، 2008)، ويمنح الطلاب بعض التحكُّم والسيطرة في العمليَّة التعليميَّة، والذي يساعدهم على الاستقلاليَّة، وتحمُّل المسؤوليَّة، وكسر حواجز الخوف والخجل، وتزيد دافعيتهم للتعلُّم (Weimer, 2012).

ومن خلال تجربة التعليم في أزمة (كوفيد 19) (كورونا)، والتي أثبتت صعوبة الاعتماد على التعليم المتمركِز على المعلِّم، وجعل المعلِّم هو مصدر المعلومة الوحيد، فتوجَّب الاهتمام البالغ بجعل الطالب محور العمليَّة التعليميَّة، وتعزيز المهارات اللازمة للطالب ليتمكَّن من اكتساب المعلومة، وكان التعليم المقدَّم آنذاك هو التعليم الإلكتروني، أو ما يُسمَّى بالتعليم عن بُعد هو طريقة التعليم الوحيدة في التعليم العامِّ والجامعي إلا في بعض التخصصات المحدودة، وهوما يقتضي أن يكون الطالب ذا دور فعَّال وهو من يقود العمليَّة التعليميَّة (قناوي، 2020).

وقد أوصى العديد من الدِّراسَات على استخدام أساليب التعلُّم والتعليم المتمركِز حول الطالب، مثل دراسة عراقي (2011)، ودراسة العتيبي (2013)، ودراسة القرالة (2017)، ودراسة العتيبي (2018)، ودراسة الحسين (2019)، ودراسة السليمان (2022)، والتي أثبتت فعاليتها في تنمية تحصيل الطلاب واكتسابهم المهارات اللازمة.

واستنتاجًا لما سبق واستكمالًا للدِّراسَات والأبحاث والجهود المبذولة، ولما للتعلُّم المتمركِز حول الطالب من أهميَّة بالغة، ومن آثار إيجابيَّة في تحصيل الطلاب، واكتسابهم المهارات المتنوِّعة، جاءت هذه الدِّراسَة لمعرفة استخدام معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لإستراتيجيات التدريس المتمركِزة حول الطالب.

مشكلة الدِّراسَة:

سعت وزارة التعليم في تطوير العمليَّة التعليميَّة، وتعدَّدت الدِّراسَات العلميَّة التي تحثُّ على استخدام الإستراتيجيات التدريسيَّة المتنوِّعة في التعليم، وخاصةً الإستراتيجيات المتمركِزة حول الطالب، وبيَّنت أثرها الإيجابي في الطالب، وبيان أهميَّة تطبيق الإستراتيجيات التدريسيَّة المتمركِزة حول الطالب في التعليم، وقيام معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة بممارستها، حيث أوصى العديد من الدِّراسَات بذلك، ومنها: دراسة كوجك، (٢٠٠٨)، ودراسة القرالة (2017)، ودراسة العتيبي (2018)، ودراسة الحسين (2019)، ودراسة السليمان (2022)؛ فقد أشارت إلى ضرورة أن تكون الإستراتيجيات التدريسيَّة متمركِزة حول الطالب، وجعل الطالب محور العمليَّة التعليميَّة.

إلا أن الملاحظ وجود قصور في ممارسة المعلِّمين للإستراتيجيات المتمركِزة حول الطالب وتطبيقها، وهذا ما أشارت إليه بعض الدِّراسَات، مثل دراسة عراقي (2011)، ودراسة العتيبي (2013)، دراسة آل كاسي وآخرين (2015)، ودراسة القرالة (2017)، ودراسة (السليمان، 2022).

كما قام الباحثان بدراسة استطلاعيَّة لمعلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة، ولاحظا من خلال النتائج أن استخدام معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة للمارسات التدريسيَّة المتمركِزة حول الطالب، جاءت على النحو التالي: نادرًا بنسبة: ٦٦,٧%، ولا أعرفها أصلًا بنسبة: ١١,١، وأحيانًا بنسبة: ٢٢,٢، من خلال هذه النتائج.

كما أن الباحثان لاحظا خلال مسيرتهما التعليميَّة، عدم استخدام الكثير من معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة للإستراتيجيات التدريسيَّة المتمركِزة حول الطالب، وأن الممارسات التدريسيَّة لمعلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة ما زالت تقف بعيدًا عن تحقيق وتفعيل الإستراتيجيات التدريسيَّة المتمركِزة حول الطالب، واعتماد الكثير منهم على الطرق التقليديَّة المحضة.

ونظرًا لما سبق من بيان أهميَّة استخدام أساليب التدريس المتمركِزة حول الطالب ودورها الإيجابي في العمليَّة التعليميَّة، وواقع الممارسات التدريسيَّة لدى معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة، وقلَّة ونُدرة الدِّراسَات العلميَّة التي تناولت إستراتيجيات التدريس المتمركِز حول الطالب، في تخصُّص الدِّراسَات الإسلاميَّة؛ فإنه يمكن القول بوجود حاجة ماسَّة إلى إجراء دراسة تُعنى بالتعرُّف على استخدام معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لإستراتيجيات التدريس المتمركِزة حولَ الطالب.

أسئلة الدِّراسَة:

س١: ما واقع استخدام معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لإستراتيجيات التدريس المتمركِزة حول الطالب؟

س٢: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين أفراد عينة الدِّراسَة عند مستوى (٠,٥)، تُعزى إلى المتغيِّرات التالية: الخبرة التدريسيَّة (أقل من خمس سنوات- خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات- عشر سنوات فأكثر)، والمرحلة الدراسيَّة (الابتدائيَّة- المتوسِّطة - الثانويَّة)؟

أهداف الدِّراسَة:

هدفت هذه الدِّراسَة إلى تحقيق ما يلي:

- معرفة واقع استخدام معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لإستراتيجيات التدريس المتمركِزة حول الطالب.
- معرفة إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة في استخدام معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لإستراتيجيات التدريس المتمركِزة حول الطالب حول الطالب، تُعزى إلى متغيِّر الخبرة التدريسيَّة، والمرحلة الدراسيَّة.

أهميَّة الدِّراسَة:

- قد توجِّه هذه الدِّراسَة معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة خصوصًا، والمعلِّمين عمومًا، وتحثُّهم على تعديل ممارساتهم التدريسيَّة التقليديَّة نحو استخدام إستراتيجيات التدريس المتمركِزة حول الطالب.
- قد تُعين هذه الدِّراسَة القائمين على تدريب وتأهيل معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة قبل الخدمة وأثناءها، على إعداد الخطط والبرامج التي تحثُّ على استخدام إستراتيجيات التدريس المتمركِزة حول الطالب.
- قد تفتح هذه الدِّراسَة المجال للباحثين في إجراء دراسات تخصُّ تنمية إستراتيجيات التدريس المتمركِزة حول الطالب.

حدود الدِّراسَة:

الحدود الزمانيَّة: تمَّ تطبيق هذه الدِّراسَة خلال الفصل الدراسي الثالث، للعام الدراسي ١٤٤٤هـ، ٢٠٢٣م.

الحدود المكانيَّة والبشريَّة: مجموعة من معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة في مراحل التعليم العامِّ: الابتدائيَّة، المتوسِّطة، الثانويَّة، التابعين لمكتب التعليم في محافظة ضرية، التابع لإدارة التعليم بمحافظة الرسِّ، وقد اختار الباحثان قطاع محافظة ضرية؛ لندرة الدِّراسَات التي تناولت معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة بمحافظة ضرية.

الحدود الموضوعيَّة: شملت هذه الدِّراسَة معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لمقرَّرات مراحل التعليم العامِّ: الابتدائيَّة، المتوسِّطة، الثانويَّة، ومعرفة واقع استخدام إستراتيجيات التعليم المتمركِز حول الطالب لديهم، وفق مهارات: التخطيط، التنفيذ، التقويم، والمحدَّدة بالإستراتيجيات المندرِجة تحت التعليم المتمركِز حول الطالب، وهي: العصف الذهني، والحوار والمناقشة، والتعلُّم الذاتي.

مصطلحات الدِّراسَة:

التعليم المتمركِز حول الطالب:هو أسلوب يركِّز على احتياجات الطالب أكثر من أيٍّ من المشاركين في العمليَّة التعليميَّة، ويؤثِّر ذلك الاتِّجاه في تصميم المنهج والمحتوى والنشاط المصاحب للتعليم (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١٩).

وفي ضوء هذا التعريف؛ يُعرِّف الباحثان التعليم المتمركِز حول الطالب إجرائيًّا بأنه: الممارسات التدريسيَّة التي تُسهم بتفعيل دور الطالب الإيجابي في العمليَّة التعليميَّة، وتفعيل دور المعلِّم الميسِّر والموجِّه في مقرَّرات الدِّراسَات الإسلاميَّة.

الإستراتيجيات التدريسيَّة: هي مجموعة الأعمال التي يقوم بها المعلِّم داخل الصفِّ، من تحديد للأهداف والتخطيط لها، وأساليب التدريس، والأنشطة المصاحبة لها، وإدارة الصفِّ والتعامل مع الطلاب، وتشجيعهم، والإشراف على أنشطتهم، وتقويمهم (هندي والتميمي، 2013).

وفي ضوء هذا التعريف؛ يُعرِّف الباحثان الإستراتيجيات التدريسيَّة إجرائيًّا بأنها: جميع ما يقوم به معلِّم الدِّراسَات الإسلاميَّة داخل الحجرة الصفيَّة، من أنشطة وإجراءات، وتحقيق الأهداف المخطَّط لها، وطرق وأساليب التدريس المتمركِزة حول الطالب، والمحدَّدة بـــــــ: العصف الذهني، والحوار والمناقشة، والتعلُّم الذاتي، والإشراف على الطلاب وتقويمهم.

الدِّراسَات السَّابقة:

بعد الاطلاع على ما أمكن التوصُّل إليه من الأدبيات والدِّراسَات ذات الصلة؛ قام الباحثان بتصنيف الدِّراسَات السابقة على محورين، شملت: منهج الدِّراسَة، والأداة، والعينة، وأبرز النتائج، وقد رتبها الباحثان وفقًا للتسلسل الزمني من الأقدم للأحدث:

المحور الأول: الدِّراسَات التي اهتمَّت بمعرفة واقع الإستراتيجيات التدريسيَّة لمعلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة:

- **دراسة مصطفى** (2016)، هدفت هذه الدِّراسَة إلى التعرُّف على ممارسات التعلُّم البنائي لدى معلِّمي التربية الإسلاميَّة، وعلاقتها ببعض المتغيِّرات ذات الصِّلة بممارساتهم التدريسيَّة في مديريَّة التربية والتعليم لقصبة إربد. وبلغت عينة الدِّراسَة (30) معلِّمًا ومعلِّمة لمادة التربية الإسلاميَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا، واتَّبعت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت أداة بطاقة الملاحظة، وتوصلت النتائج إلى أن ممارسات التعلُّم البنائي للمعلِّمين، توزَّعت جميعها ضمن درجتَي ممارسة "متوسِّطة" و"قليلة". بينما لم تظهر النتائج وجود علاقة بين تلك التقديرات وخبرة المعلِّمين ومؤهِّلاتهم العلميَّة.

- **دراسة البطوش** (2017)، تهدف إلى التعرُّف على واقع مستوى الممارسات التدريسيَّة الصفيَّة، لدى معلِّمي ومعلِّمات التربية الإسلاميَّة للمرحلة الأساسيَّة، في مديريَّة التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي/محافظة الكرك، وتأثُّرها بمتغيِّري الجنس والخبرة التدريسيَّة، واعتمدت الدِّراسَة على المنهج الوصفي، وتمثَّلت أداة الدِّراسَة في الاستبانة، وتكوَّنت عينة الدِّراسَة من (60) معلِّمًا ومعلِّمة، وتوصَّلت النتائج إلى أن الممارسات التدريسيَّة الصفيَّة لدى معلِّمي ومعلِّمات التربية الإسلاميَّة، جاءت بدرجة متوسِّطة، كما توصَّلت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في الممارسات التدريسيَّة الصفيَّة، تُعزى لمتغيِّرَي الجنس والخبرة التدريسيَّة.
- **دراسة شلدان وآخرين** (2017)، هدفت إلى التعرُّف على درجة ممارسة معلِّمي التربية الإسلاميَّة بمحافظات غزة لإستراتيجيات التدريس المعاصرة، وسبل تطويرها، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة، وبلغت عينة الدِّراسَة (78) معلِّمًا ومعلِّمة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلِّمي التربية الإسلاميَّة لإستراتيجيات التدريس المعاصرة، كانت بوزن نسبي (44.05%)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة لدرجة ممارسة معلِّمي التربية الإسلاميَّة لإستراتيجيات التدريس المعاصرة، تُعزى لمتغيِّر الجنس لصالح المعلِّمين، ولمتغيِّر المحافظة لصالح الوسطى، ولا توجد فروق تُعزى لمتغيِّر المؤهَّل العلمي.
- **دراسة المالكي** (2018)، سعت إلى التعرُّف على درجة ممارسة معلِّمي التربية الإسلاميَّة لمبادئ التعلُّم النشط، من وجهة نظر المعلِّمين والمشرفين التربويين، واتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الاستبانة أداة للدِّراسَة، وتكوَّنت عينة الدِّراسَة من (329) معلِّما، و(27) مشرفًا تربويًّا، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلِّمي التربية الإسلاميَّة لمبادئ التعلُّم النشط كبيرة.
- **دراسة المهيرات** (2018)، هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة معلِّمي الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسيَّة، في العاصمة عمَّان، لمهارات التدريس، عند تدريسهم للطلبة المسجَّلين والمداومين في هذه المدارس. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأداة بطاقة الملاحظة، وبلغت عينة الدِّراسَة (25) معلِّمًا ومعلِّمة، وقد أظهرت نتائج الدِّراسَة أن درجة ممارسة المعلِّمين كانت متوسِّطة، كما توصَّلت الدِّراسَة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائيَّة، تُعزى لمتغيِّرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، فيما يتعلَّق بممارسة مهارات التدريس.

- **دراسة العبد الهادي** (2020)، هدفت إلى الكشف عن مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الممارسات التدريسيَّة، لمعلِّمي التربية الإسلاميَّة في المرحلة الثانويَّة بدولة الكويت، تبعًا لمتغيِّري الجنس وسنوات الخبرة الوظيفيَّة، واتبع الباحث المنهج الوصفي، واستخدم أداة الاستبانة، وبلغت عينة الدِّراسَة (169) معلِّمًا ومعلِّمة، وأظهرت نتائج الدِّراسَة توافر معايير الجودة الشاملة بدرجات مرتفعة في الممارسات التدريسيَّة (التخطيط والتنفيذ والتقويم) لمعلِّمي التربية الإسلاميَّة، كما بيَّنت الدِّراسَة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، تُعزى لمتغيِّري الجنس وسنوات الخبرة الوظيفيَّة.
- **دراسة داود** (2022)، هدفت إلى التعرُّف على فاعليَّة برنامج تدريبي، مقترح قائم على إستراتيجيات التعليم الممتِع، لتحسين الممارسات التدريسيَّة، لدى معلِّمي التربية الدينيَّة الإسلاميَّة، واتِّجاهاتهم نحو التعلُّم الممتع، واتَّبعت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت أداة بطاقة الملاحظة، واختبارًا تحصيليًّا، ومقياس اتِّجاهات، وبرنامجًا تدريبيًّا، وبلغت عينة الدِّراسَة (17) معلِّمًا ومعلِّمة، وأظهرت الدِّراسَة تدني الممارسات التدريسيَّة لمعلِّمي التربية الإسلاميَّة، كما أظهرت فاعليَّة البرنامج التدريبي القائم على التعلُّم الممتع، في تحسين الممارسات التدريسيَّة لمعلِّمي التربية الإسلاميَّة.

المحور الثاني: دراسات اهتمَّت بالتعليم المتمركِز حول الطالب:

- **دراسة القرالة** (2017)، وقد هدفت إلى تبيين مدى تطبيق معلِّمي اللغة العربيَّة لأساليب التعلُّم والتعليم المتمحور حول الطالب، من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة الكرك، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة، وتكوَّنت عينة الدِّراسَة من (299) مديرًا ومديرة من التابعين لمحافظة الكرك، وأظهرت نتائج الدِّراسَة إلى أنه تطبيق معلِّمي اللغة العربيَّة في مدارس محافظة الكرك لأساليب التعلُّم والتعليم المتمحور حول الطالب، من وجهة نظر المديرين، جاء بدرجة متوسِّطة.
- **دراسة العتيبي**، (2018)، هدفت الدِّراسَة إلى معرفة صعوبات استخدام إستراتيجيات التعليم المتمركِزة حول الطالب، في المدارس الثانويَّة بمدينة الطائف، من وجهة نظر المعلِّمين. واتبع الباحث المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة، وبلغت عينة الدِّراسَة (100) معلِّم، وتوصَّلت

الدِّراسَة إلى نتائج منها، أن صعوبات استخدام الإستراتيجيات المتمركِزة حول الطالب، جاءت بدرجة كبيرة.

- **دراسة أبو جليل**، (2018)، هدفت هذه الدِّراسَة إلى التعرُّف على فاعليَّة برنامج تدريسي مقترَح، متمحور حول الطالب، في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في اللغة الإنجليزيَّة في الأردن، واتبع الباحث المنهج التجريبي، واستخدم أداة الاختبار، وتكوَّنت عينة الدِّراسَة من (80) طالبًا وطالبة، وتوصَّلت الدِّراسَة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، في تحصيل الطلبة باللغة الإنجليزيَّة، لصالح المجموعة التجريبيَّة؛ ولهذا فإن النتائج تشير إلى وجود أثر إيجابي للبرنامج التدريسي المقترح، في تحصيل الطلبة باللغة الإنجليزيَّة.
- **دراسة الحسين** (2019) هدفت الدِّراسَة التعرُّف على واقع استخدام إستراتيجيات التعلُّم المتمركِزة حول الطالب، في تدريس الدِّراسَات الاجتماعيَّة، من وجهة نظر معلِّمي الدِّراسَات الاجتماعيَّة في التعليم العامِّ، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة، وبلغت عينة الدِّراسَة (152) معلِّمًا، وتوصَّلت الدِّراسَة إلى وجود معوِّقات كبيرة تمنع من استخدام إستراتيجيات التعلُّم المتمركِزة حول الطالب، في تدريس الدِّراسَات الاجتماعيَّة في التعليم العامِّ.
- **دراسة السلمان** (2022) هدفت الدِّراسَة إلى التعرُّف على أثر طريقة التدريس التعاوني المتمحور حول المتعلِّم، في الفصول الافتراضيَّة، في تحسين مخرجات التعلُّم، واتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وأداة اختبار، وبلغت عينة الدِّراسَة (119) طالبًا، (59) ضمن المجموعة التجريبيَّة، و(60) ضمن المجموعة الضابطة، وتوصلت الدِّراسَة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، لصالح المجموعة التجريبيَّة التي استُخدمت فيها طريقة التدريس المتمحورة حول المتعلِّم.

التعليق العامُ على الدِّراسَات السَّابقة:

بعد الاطلاع على الدِّراسَات السَّابقة، يتبيَّن اتفاق هذه الدِّراسَة (واقع استخدام معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لإستراتيجيات التعليم المتمركِز حول الطالب)، بدراسات المحور الأول من حيث الكشف عن ممارسات معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة، إلا أنها تختلف في اختصاصها بالتعليم المتمركِز حول الطالب، وتتَّفق أيضًا مع دراسات المحور الثاني بالتركيز على الأساليب المتمركِزة حول الطالب، إلا أنها تختلف عنها بعينة الدِّراسَة، وهي من معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة.

واتَّبعت الدِّراسَة المنهج الوصفي، وهو ما وافقتها في دراسات المحورين الأول والثاني، عدا دراسة أبو جليل (2018)، ودراسة السلمان (٢٠٢٢)، واستخدمت الدِّراسَة أداتي الاستبانة وبطاقة الملاحظة معًا، وهو ما وافقتها دراسة العتيبي (2013)، وتكوَّنت عينة الدِّراسَة من معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة، وهو ما وافقها دراسات المحور الأول، عدا دراسة المهيرات (2018) التي تكوَّنت عينتُها من معلِّمي الصفوف الثلاثة الأولى عمومًا.

وقد تميَّزت الدِّراسَة الحاليَّة عن الدِّراسَات السابقة، بأنها اختصَّت بمعرفة واقع استخدام معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة، لإستراتيجيات التعليم المتمركِز حول الطالب؛ حيث إنه لم يسبق البحث في واقع استخدام معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لإستراتيجيات التعليم المتمركِز حول الطالب، والتي تخصُّ أداء معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة على حدِّ علم الباحثين.

منهج الدِّراسَة:

استنادًا إلى الأهداف التي سعت الدِّراسَة الحاليَّة لتحقيقها؛ فإن المنهج المستخدم في هذه الدِّراسَة هو المنهج الوصفي (المسحي)؛ وذلك لملاءمته لموضوعها وأهدافها، ويُعرِّفه (العساف، 2012) بأنه: هو الذي يتم فيه استجواب جميع أفراد مجتمع البحث، أو عينة كبيرة منهم؛ بهدف وصف الظاهرة المدروسة، من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة، أو استنتاج الأسباب مثلًا، وذكر (عليان وآخرون، 2008) إلى أن المنهج الوصفي يتم استخدامه في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر، من حيث خصائصها، وأشكالها، والعوامل المؤثِّرة فيها، بطريقة كميَّة أو كيفيَّة، في مدد زمنيَّة، بحيث يهتمُّ بدراسة حاضر الظواهر والأحداث، ويشمل في كثير من الأحيان عمليات التنبؤ لمستقبل الظواهر، والأحداث التي يدرسها.

مجتمع الدِّراسَة:

يتكوَّن مجتمع الدِّراسَة الحاليَّة من جميع معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة، في مراحل التعليم العامِّ (الابتدائيَّة، المتوسِّطة، الثانويَّة)، في الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي (١٤٤٤هـ، ٢٠٢٣م)، وقد بلغ حجم مجتمع الدِّراسَة (٤٥) معلِّمًا، (وفقًا للإحصائيَّة الرسميَّة التي حصل عليها الباحثان من مكتب التعليم بمحافظة ضرية للعام الدراسي ١٤٤٤هـ، ٢٠٢٣م).

عينة الدِّراسَة:

نظرًا لمحدوديَّة مجتمع الدِّراسَة البالغ (٤٥) معلِّمًا من معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لمقرَّرات مراحل التعليم العامِّ (الابتدائيَّة، المتوسِّطة، الثانويَّة)، استخدم الباحثان أسلوب الحصر الشامل، أي دراسة جميع أفراد المجتمع دون أخذ عينة، بمعنى أن الباحثين طبَّقا أداة الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدِّراسَة، وقد وزَّع الباحثان الاستبانات على عينة البحث في الفصل

الدراسي الثالث للعام الدراسي (١٤٤٤ه)، وبعد التطبيق الميداني حصل الباحثان على (٢٩) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي، أما أداة بطاقة الملاحظة فقد قام الباحثان باختيار عينة ممثلة، باستخدام أسلوب أخذ العينات العشوائيَّة البسيطة، وعددهم (١٩) معلِّمًا.

وصف عينة الدِّراسَة:

أ- أداة الاستبانة:

سعى الباحثان لجمع البيانات الشخصيَّة التي تتعلَّق بفئة الدِّراسَة، وحتى تكون الصورة واضحة؛ فقد تم سؤال أفراد العينة، من خلال أداة الاستبانة بعض الأسئلة التي توضِّح البيانات الشخصيَّة المتعلِّقة بهم، فجاءت إجاباتهم وفقًا للجداول التالية:

جدول رقم (٧)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية	التكرار	النسبة
أقل من خمس سنوات	٠	٠
خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	١٥	٥١,٧
عشر سنوات فأكثر	١٤	٤٨,٣
المجموع	**٢٩**	**١٠٠٪**

يتَّضح من الجدول رقم (٧) أن ما نسبته ٥١,٧٪ من إجمالي أفراد عينة الدِّراسَة خبرتهم التدريسيَّة خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات، وهم الفئة الكبرى من أفراد عينة الدِّراسَة، بينما ٤٨,٣٪ من إجمالي أفراد عينة الدِّراسَة خبرتهم التدريسيَّة عشر سنوات فأكثر.

جدول رقم (٨)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المرحلة التدريسية

المرحلة التدريسية	التكرار	النسبة
المرحلة الابتدائية.	١٤	٤٨,٣
المرحلة المتوسطة.	١١	٣٧,٩
المرحلة الثانوية.	٤	١٣,٨
المجموع	**٢٩**	**١٠٠٪**

يتضح من الجدول رقم (٨) أن ما نسبته ٤٨,٣٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بالمرحلة الابتدائية، وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، بينما ٣٧,٩٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بالمرحلة المتوسطة، ونسبة ١٣,٨٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بالمرحلة المتوسطة.

هذه أبرز النتائج التي يمكن استنتاجها من إجابات أفراد العينة من المعلمين، وهي تظهر بوضوح أهم البيانات الأولية التي تتعلق بهم.

ب- بطاقة الملاحظة:

سعى الباحث لجمع البيانات الشخصية التي تتعلق بفئة الدراسة، وحتى تكون الصورة واضحة فقد تم سؤال أفراد العينة من خلال أداة الملاحظة بعض الأسئلة التي توضح البيانات الشخصية المتعلقة بهم، فجاءت إجاباتهم وفقًا للجداول التالية:

جدول رقم (٩)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية	التكرار	النسبة
أقل من خمس سنوات	٠	٠
خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	١٠	٥٢,٦
عشر سنوات فأكثر	٩	٤٧,٤
المجموع	**١٩**	٪١٠٠

يتضح من الجدول أعلاه أن ما نسبته ٥٢,٦٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة خبرتهم التدريسية خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات، وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، بينما ٤٧,٤٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة خبرتهم التدريسية عشر سنوات فأكثر.

جدول رقم (١٠)

وزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المرحلة التدريسية

المرحلة التدريسية	التكرار	النسبة
المرحلة الابتدائية	٧	٣٦,٨
المرحلة المتوسطة	٦	٣١,٦
المرحلة الثانوية	٦	٣١,٦
المجموع	**١٩**	٪١٠٠

يتضح من الجدول أعلاه أن ما نسبته ٣٦,٨٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بالمرحلة الابتدائية، وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، بينما ٣١,٦٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بالمرحلة المتوسطة، ونسبة ٣١,٦٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بالمرحلة الثانوية.

أدوات الدِّراسَة:

أ/ الاستبانة:

اعتمد الباحثان (**الاستبانة**) أداةً لجَمْع المعلومات والبيانات؛ نظرًا لملاءمتها للدِّراسَة الحاليَّة، والتي تُحقِّق الجانب الميداني من الدِّراسَة فيما يتعلَّق بمعلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة، بناءً على أهداف الدِّراسَة وأسئلتها ومنهجها وطبيعة موضوعها، خصوصًا مع اختلاف مجتمع الدِّراسَة وتنوُّعه، ولأنها تعدُّ من أفضل الطرق في جمع البيانات من عينة الدِّراسَة، لا سيَّما في الدِّراسَات الإنسانيَّة، إذ يرى (ملحم، 2005) أن الاستبانة تستخدم للحصول على المعلومات من عدد كبير من الأفراد، وهي وسيلة للحصول على بيانات موضوعيَّة، وتحفيز الأفراد لإعطاء معلومات موثوقة وصحيحة، كما توفِّر الاستبانة أساليب التقنين الجيِّد للعبارات والإجابات، أكثر من غيرها من أدوات البحث العلمي، وتُعطي الفرد وقتًا كافيًا للتفكير في الإجابة؛ مما يُقلِّل الضغط عليه، ويدفعه إلى التدقيق في معلوماته.

إجراءات تطبيق أداة الدِّراسَة:

قام الباحثان بتصميم الاستبانة بعد مراجعة للإطار النظري والدِّراسَات السابقة، حول واقع استخدام معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لإستراتيجيات التدريس المتمركِزة حول الطالب، ثم حدَّد الباحثان مجالات أداة الدِّراسَة في الآتي:

١. **البيانات الأوليَّة:** تتعلَّق بالمتغيِّرين المستقلَّين، والتي تتضمَّن المتغيِّرين ذواتا العلاقة بالبيانات الشخصيَّة والوظيفيَّة لعينة الدِّراسَة، وتشتمل على (الخبرة التدريسيَّة، المرحلة التدريسيَّة).

٢. **مجالات الاستبانة:** تشمل الاستبانة عدة فقرات مصنَّفة تحت ثلاثة مجالات، وهي على النحو **الآتي:**

المجال الأول: المهارات المتعلِّقة بالتخطيط والتهيئة للدرس المتمركِز حول الطالب، واحتوى هذا المجال على (٢٠) فقرة.

المجال الثاني: المهارات المتعلِّقة بتنفيذ الدرس المتمركِز حول الطالب، واحتوى هذا المجال على (١٨) فقرة.

المجال الثالث: المهارات المتعلِّقة بالتقويم وغلق الدرس المتمركِز حول الطالب، واحتوى هذا المجال على (١٩) فقرة.

ب/ بطاقة الملاحظة

اشتملت بطاقة الملاحظة على عدة فقرات مصنَّفة تحت محورين، وهما على النحو **الآتي:**

المحور الأول: المهارات المتعلِّقة بتنفيذ الدرس المتمركِز حول الطالب، واحتوى هذا المحور على (٣١) فقرة، مقسمة على ثلاثة أبعاد، وهي (الحوار والمناقشة – التعلُّم الذاتي – العصف الذهني).

المحور الثاني: المهارات المتعلِّقة بالتقويم وغلق الدرس المتمركِز حول الطالب، واحتوى هذا المحور على (٢١) فقرة، مقسمة على ثلاثة أبعاد، وهي (الحوار والمناقشة – التعلُّم الذاتي – العصف الذهني).

صدق أدوات الدِّراسَة:

أ. **(صدق المحكَّمين، الظاهري) (External Validity) للأداة:** للتعرُّف على مدى صدق أداة الدِّراسَة في قياس ما وُضعت لقياسه، وعمل التصميم المبدئي لهاتين الأداتين؛ قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكَّمين والخبراء من ذوي الخبرة والاختصاص، من أساتذة جامعات متخصِّصين في المناهج وطرق التدريس؛ وذلك للتأكُّد من ملاءمتها ومناسبتها لموضوع الدِّراسَة، ووفائها بالغرض الذي من أجله صُمِّمت الاستبانة، وبطاقة الملاحظة، وشمولهما لما سيتم قياسه في الدِّراسَة، وقد أخذ الباحثان بملحوظات وتوجيهات المحكَّمين وتعديل أدوات الدِّراسَة وفقًا لها– قدر الإمكان– حتى آلت الأدوات إلى الصورة النهائيَّة التي طبقت بها.

ب. **صدق الاتساق الداخلي (Internal consistently Validity):** بعد التأكُّد من الصدق الظاهري لأدوات الدِّراسَة، قام الباحثان بتطبيقها ميدانيًّا، وعلى بيانات العينة، كما قام الباحثان بالتحقُّق من صدق الأدوات عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون (Person's Correlation Coefficient) بين الدرجة لكلِّ عبارة تنتمي لكلِّ مجال والدرجة الكليَّة لهذا المجال الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (١١)

معامل الارتباط لبيرسون، بالدرجة الكليَّة لمجال المهارات المتعلِّقة بالتخطيط والتهيئة للدرس المتمركِز حول الطالب

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٧١٦	١١	**٠,٥٨٢
٢	**٠,٧٢٨	١٢	**٠,٧٥٩
٣	**٠,٦٣٧	١٣	**٠,٨٠٤
٤	**٠,٥٩٨	١٤	**٠,٧٥٧
٥	**٠,٦٥٦	١٥	**٠,٦٧٧
٦	**٠,٥٨٦	١٦	**٠,٧٤٨
٧	**٠,٥٣١	١٧	**٠,٧٦٦
٨	**٠,٦٧٩	١٨	**٠,٧٢١
٩	**٠,٧١٢	١٩	**٠,٧٩٨
١٠	**٠,٦٩٥	٢٠	**٠,٧٢٢

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة ٠،٠١ فأقل

جدول رقم (١٢)

معامل الارتباط لبيرسون، بالدرجة الكليَّة لمجال المهارات المتعلِّقة بتنفيذ الدرس المتمركِز حول الطالب

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٢١	**٠,٦١٠	٣٠	**٠,٨٢١
٢٢	**٠,٨٠١	٣١	**٠,٥٩٧
٢٣	**٠,٨٠٦	٣٢	**٠,٨١١
٢٤	**٠,٥٨٤	٣٣	**٠,٧٣٨
٢٥	**٠,٥٠٠	٣٤	**٠,٩٠٩
٢٦	**٠,٧٦٦	٣٥	**٠,٧٤٣
٢٧	**٠,٦١٦	٣٦	**٠,٧٨٧
٢٨	**٠,٦٣٢	٣٧	**٠,٧٣٥
٢٩	**٠,٧٣٧	٣٨	**٠,٧٤٤

يلاحظ ** دالٌّ عند مستوى الدلالة ٠،٠١ فأقل

جدول رقم (١٣)

معامل الارتباط لبيرسون، بالدرجة الكليَّة لمجال المهارات المتعلِّقة بالتقويم وغلق الدرس المتمركِز حول الطالب

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٣٩	٠,٨٣٧**	٤٩	٠,٧٧٩**
٤٠	٠,٧٧٧**	٥٠	٠,٧٦٢**
٤١	٠,٧٠٩**	٥١	٠,٥٥٢**
٤٢	٠,٧١٧**	٥٢	٠,٨٢٢**
٤٣	٠,٧٩٤**	٥٣	٠,٧٦٨**
٤٤	٠,٧١٦**	٥٤	٠,٨٢٠**
٤٥	٠,٧٥٣**	٥٥	٠,٧٦٤**
٤٦	٠,٧٨٣**	٥٦	٠,٦١٨**
٤٧	٠,٨٣١**	٥٧	٠,٦٨٠**
٤٨	٠,٧٨٥**	–	–

يلاحظ ** دالٌّ عند مستوى الدلالة ٠،٠١ فأقل

يتَّضح من الجداول رقم (١٣)، أن: قيم معامل ارتباط كلِّ عبارة من العبارات مع مجالها موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يدل على صدق اتساقها مع المجال الذي تنتمي له.

ج. ثبات أدوات الدِّراسَة (Reliability):

تعدُّ خاصيَّة الثبات (Reliability) من أهمِّ الخواصِّ الواجب توافرها في المقياس العلميِّ، قبل الشروع في تطبيقه؛ ويعني الثبات كما ذكر ملحم: "مدى الاتساق بين البيانات التي تجمع عن طريق إعادة تطبيق نفس المقياس على نفس الأفراد أو الظواهر، وتحت نفس الظروف، أو تحت ظروف متشابهة إلى أكبر قدر ممكن"، والمقصود بثبات الاستبانة أن تعطي النتائج نفسها تقريبًا، لو تكرر تطبيقها أكثر من مرة، على الأشخاص أنفسهم، في ظروف مماثلة.

وقد حسب الباحثان ثبات أدوات الدِّراسَة عن طريق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha(α))، كما يتَّضح من الجدول رقم (١٤)، وهو مقياس ثبات يعتبره القحطاني، وآخرون: "من أشهر المقاييس المستخدمة لقياس الثبات الداخلي"، عن طريق حساب درجة ثبات كلِّ عبارة من عبارات الدِّراسَة ومجالاتها، وكذلك حساب قيمة الثبات الكلي لأدوات الدِّراسَة.

جدول رقم (١٤) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدِّراسَة (الاستبانة)

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المجال
المهارات المتعلِّقة بالتخطيط والتهيئة للدرس المتمركِز حول الطالب	٢٠	٠,٩٣٩
المهارات المتعلِّقة بتنفيذ الدرس المتمركِز حول الطالب	١٨	٠,٩٣٣
المهارات المتعلِّقة بالتقويم وغلق الدرس المتمركِز حول الطالب	١٩	٠,٩٤٠
الثبات العام	**٥٧**	**٠,٩٧٧**

يتَّضح من الجدول رقم (١٤) أن: معاملات الثبات لمجالات الدِّراسَة، تراوحت بين (٠,٩٣-٠,٩٤)، وأن معامل الثبات العام عال، حيث بلغ (٠,٩٨)؛ وهذا يدلُّ على أن الاستبانة تتمتَّع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدِّراسَة.

كما قام الباحث بتطبيق بطاقة الملاحظة من قبل باحث آخر؛ للتأكُّد من ثبات البطاقة.

مدى الاتفاق بين الباحثين:

كلما كانت درجة الاتفاق بين الباحثين مرتفعة، كان معامل الثبات عاليًا، نأخذ نقاط الاتفاق عن طريق معامل الاتفاق بين الباحثين، باستخدام معادلة كوبر لقياس مدى الاتفاق بين الباحثين:

= عدد مرات الاتفاق

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف

جدول رقم (١٥)

نسب الاتفاق والاختلاف بين الباحثين

محاور البطاقة	تحليل الباحث	الباحث الآخر	بنود الاتفاق	بنود الاختلاف	نسبة الاتفاق
الحوار والمناقشة	٦٩	٦٥	٦٥	٤	٩٤,٢
التعلُّم الذاتي	٢٨	٢٩	٢٨	١	٩٦,٦
العصف الذهني	٤٦	٤٣	٤٣	٣	٩٣,٥
مستوى ممارسة المهارات المتعلِّقة بتنفيذ الدرس المتمركز حول الطالب	**١٤٣**	**١٣٧**	**١٣٦**	**٨**	**٩٤,٤**
الحوار والمناقشة	١٩	٢١	١٩	٢	٩٠,٥
التعلُّم الذاتي	٣	٣	٣	٠	١٠٠
العصف الذهني	١٥	١٤	١٤	١	٩٣,٣
مستوى ممارسة المهارات المتعلِّقة بالتقويم وغلق الدرس المتمركز حول الطالب	**٣٧**	**٣٨**	**٣٦**	**٣**	**٩٢,٣**
الدرجة الكليَّة لبطاقة الملاحظة	١٨٠	١٧٥	١٧٢	١١	٩٤

وبتطبيق المعادلة السابقة بلغ معامل الاتفاق بين الباحثين (٩٤%)، وهـي درجـة اتفـاق عالية، تشير إلى أن بطاقة الملاحظة تؤدِّي النتيجة نفسها أو قريبة منها، رغم اختلاف البـاحثين، وأنه يمكن الوثوق بها وتطبيقها على مجتمع البحث كله.

معيار الحكم على نتائج الاستبانة:

لتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن بدائل المقياس، وذلك إعطاء وزن للبدائل: (كبيرة جدًّا = ٥، كبيرة = ٤، متوسِّطة = ٣، ضعيفة = ٢، ضعيفة جدًّا =١)، ثم صنَّف الباحث تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى عن طريق المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة–أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (٥–١) ÷ ٥= (٠,٨٠)

جدول رقم (١٦)

درجات فئات معيار نتائج الدِّراسَة وحدودها وفاقًا لمقياس ليكرت الخماسي

الدرجة	معيار الحكم على النتائج	فئة المتوسِّط	
		من	إلى
٥	كبيرة جدًّا	٤,٢١	٥
٤	كبيرة	٣,٤١	٤,٢٠
٣	متوسِّطة	٢,٦١	٣,٤٠
٢	ضعيفة	١,٨١	٢,٦٠
١	ضعيفة جدًّا	١	١,٨٠

معيار الحكم على نتائج بطاقة الملاحظة:

ولتسهيل تفسير النتائج؛ استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن بدائل المقياس، وذلك بإعطاء وزن للبدائل: (موجودة = ٢، غير موجودة =١)، ثم صنَّف الباحث تلك الإجابات إلى مستويين متساويي المدى، عن طريق المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة–أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (٢–١) ÷ ١= (٠,٥٠).

جدول رقم (١٧)

درجات فئات معيار نتائج الدِّراسَة وحدودها وفقًا لمقياس ليكرت الثنائي

الدرجة	معيار الحكم على النتائج	فئة المتوسِّط	
		من	إلى
٢	موجودة	١,٥١	٢,٠٠
١	غير موجودة	١	١,٥٠

إجراءات التطبيق الميداني لأدوات الدِّراسَة:

طبق الباحث أدوات الدِّراسَة بعد إتمام خطوات بنائها وتقنينها، والتأكُّد من صدقها وثباتهـــا، وإخراجها في صورتها النهائيَّة، واستكمال الإجراءات النظاميَّة لتطبيقها، وكان ذلك فـــي الفـــصل الدراسي الثالث للعام الدراسي (١٤٤٤هـ).

وبعد اعتماد أدوات الدِّراسَة في صورتها النهائيَّة، واعتمادها من قبل المشرف على هذه الرسالة؛ قام الباحث بالخطوات التالية:

- توزيع الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدِّراسَة، وذلك عن طريق التوزيع الإلكتروني المباشر، وعن طريق برنامج الواتساب تحوي رابط أداة الدِّراسَة على أرقام الهواتف المحمولة للمعنيين بالدِّراسَة.
- جمع الاستبانات.
- زيارة المعلِّمين، وتطبيق بطاقة الملاحظة بعد ملاحظة أدائهم أثناء الزيارة.
- تفريغ إجابات أفراد عينة الدِّراسَة وفق مقياس ليكرت الخماسي في قاعدة البيانات في برنامج الحزم الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة (spss)، فقد صنّفت الاستبانات حسب متغيِّرات الدِّراسَة ومحاورها.

نتائج الدِّراسَة ومناقشتها:

تمَّت الاجابة عن السؤال الأول من الدِّراسَة، من خلال أداتي الاستبانة، وبطاقة الملاحظة.

السؤال الأول: ما واقع استخدام معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لإستراتيجيات التدريس المتمركِزة حول الطالب؟

١/ عرض نتائج أداة الاستبانة

وللتعرُّف على واقع استخدام معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة، لإستراتيجيات التدريس المتمركِزة حول الطالب؛ تم حساب المتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، والرتب لإجابات أفراد عينة الدِّراسَة، على مجالات مستوى واقع استخدام معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة، لإستراتيجيات التعليم المتمركِز حول الطالب، وجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٨)

المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لإجابات أفراد عينة الدِّراسَة على مجالات مستوى واقع استخدام معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لإستراتيجيات التدريس المتمركِزة حول الطالب

م	المجالات	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	المهارات المتعلِّقة بالتخطيط والتهيئة الدرس المتمركِز حول الطالب	٣,٧٨	٠,٧٢٥	٣
٢	المهارات المتعلِّقة بتنفيذ الدرس المتمركِز حول الطالب	٤,١٤	٠,٦٣٢	١
٣	المهارات المتعلِّقة بالتقويم وغلق الدرس المتمركِز حول الطالب	٣,٩١	٠,٧٤٠	٢
	واقع استخدام معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لإستراتيجيات التدريس المتمركِزة حول الطالب	**٣,٩٤**	**٠,٦٧٨**	

يتَّضح من الجدول رقم (١٨) أن واقع استخدام معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لإستراتيجيات التدريس المتمركِزة حول الطالب، جاءت بدرجة كبيرة، وذلك بمتوسِّط (٣,٩٤ من ٥)، وتبين من النتائج أن المهارات المتعلِّقة بتنفيذ الدرس المتمركِز حول الطالب، جاءت بالمرتبة الأولى، بمتوسِّط (٤,١٤ من ٥)، تليها المهارات المتعلِّقة بالتقويم وغلق الدرس المتمركِز حول الطالب بالمرتبة الثانية، بمتوسِّط (٣,٩١ من ٥)، ثم المهارات المتعلِّقة بالتخطيط والتهيئة للدرس المتمركِز حول الطالب بالمرتبة الثالثة، بمتوسِّط بلغ (٣,٧٨ من ٥).

وفيما يلي النتائج التفصيليَّة لواقع استخدام معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لإستراتيجيات التدريس المتمركِزة حول الطالب:

أولًا- المهارات المتعلِّقة بالتخطيط والتهيئة للدرس المتمركِز حول الطالب:

للتعرُّف على مستوى المهارات المتعلِّقة بالتخطيط والتهيئة للدرس المتمركِز حول الطالب؛ تم حساب التكرارات، والنسب المئويَّة، والمتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، والرتب. وجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٩)

إجابات أفراد عينة الدِّراسَة على المهارات المتعلِّقة بالتخطيط والتهيئة للدرس المتمركِز حول الطالب مرتبة تنازليًّا حسب المتوسِّط الحسابي لكلٍّ منها

م	العبـــــارة	التكرار	استجابات أفراد العينة					المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة %	كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسِّطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا			
١	أُشرك الطلاب في التخطيط لأهداف الدرس بصورة إجرائيَّة شاملة للأهداف المعرفيَّة، والمهاريَّة، والوجدانيَّة.	ت	٥	٦	١١	٦	١	٣,٢٨	١,٠٩٩	٢٠
		٪	١٧,٢	٢٠,٧	٣٧,٩	٢٠,٧	٣,٤			
٢	٢- أقدم للطلاب مجموعة من مصادر التعلُّم لتكوين الخلفيَّة المعرفيَّة للدرس.	ت	٦	١٠	٨	٤	١	٣,٥٥	١,٠٨٨	١٥
		٪	٢٠,٧	٣٤,٥	٢٧,٦	١٣,٨	٣,٤			
٣	٣- أراعي عند تحديد أهداف الدرس الفروق الفرديَّة بين الطلاب.	ت	١٨	٥	٦	–	–	٤,٤١	٠,٨٢٥	١
		٪	٦٢,١	١٧,٢	٢٠,٧	–	–			
٤	٤- أحدِّد الموضوعات التي ستطرح في جلسة الحوار بمشاركة الطلاب.	ت	٥	١٥	٨	١	–	٣,٨٣	٠,٧٥٩	٨
		٪	١٧,٢	٥١,٧	٢٧,٦	٣,٤	–			
٥	٥- أتشارك مع الطلاب في تحديد الأهداف المرجوَّة من جلسة الحوار.	ت	٨	١١	٦	٣	١	٣,٧٦	١,٠٩١	١١
		٪	٢٧,٦	٣٧,٩	٢٠,٧	١٠,٣	٣,٤			
٦	٦- أحدِّد مع الطلاب قواعد الحوار قبل جلسة الحوار.	ت	٧	٩	٩	٣	١	٣,٦٢	١,٠٨٣	١٣
		٪	٢٤,١	٣١,٠	٣١,٠	١٠,٣	٣,٤			
٧	٧- أحفِّز الطلاب على المشاركة في جلسة الحوار.	ت	١٣	١٠	٥	١	–	٤,٢١	٠,٨٦١	٢
		٪	٤٤,٨	٣٤,٥	١٧,٢	٣,٤	–			

م	العبـــــارة	التكرار	استجابات أفراد العينة					المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة %	كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسِّطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا			
٨	٨- أقسِّم الطلاب إلى مجموعات حواريَّة متنوِّعة المستويات.	ت	٨	٦	٧	٦	٢	٣,٤١	١,٢٩٦	١٨
		٪	٢٧,٦	٢٠,٧	٢٤,١	٢٠,٧	٦,٩			
٩	٩- أتعاون مع الطلاب في وضع خطة زمنيَّة محدَّدة لجلسات الحوار تتناسب مع محاور الحوار.	ت	٥	٩	٨	٥	٢	٣,٣٤	١,١٧٣	١٩
		٪	١٧,٢	٣١,٠	٢٧,٦	١٧,٢	٦,٩			
١٠	"١٠- أتعاون مع الطلاب في وضع خطة واضحة لتنفيذ التعلُّم الذاتي.	ت	٦	١٠	٧	٥	١	٣,٥٢	١,١٢٢	١٧
		٪	٢٠,٧	٣٤,٥	٢٤,١	١٧,٢	٣,٤			
١١	١١- أتناقش مع الطلاب أهداف التعلُّم الذاتي.	ت	٥	١٠	١٠	٣	١	٣,٥٢	١,٠٢٢	١٦
		٪	١٧,٢	٣٤,٥	٣٤,٥	١٠,٣	٣,٤			
١٢	١٢- أساعد الطلاب على استكشاف ميولهم وقدراتهم، من خلال التعلُّم الذاتي.	ت	١٠	١٠	٩	–	–	٤,٠٣	٠,٨٢٣	٥
		٪	٣٤,٥	٣٤,٥	٣١,٠	–	–			
١٣	١٣- أتعاون مع الطلاب في تحديد الوسائل التي تدعم التعلُّم الذاتي.	ت	١١	١١	٣	٢	٢	٣,٩٣	١,١٩٣	٧
		٪	٣٧,٩	٣٧,٩	١٠,٣	٦,٩	٦,٩			
١٤	١٤- أتيح للطلاب اختيار الأنشطة المناسبة لهم، والتي تعتمد على التعلُّم الذاتي.	ت	٨	١٠	٦	٢	٣	٣,٦٢	١,٢٦٥	١٤
		٪	٢٧,٦	٣٤,٥	٢٠,٧	٦,٩	١٠,٣			

م	العبـــــارة	التكرار	استجابات أفراد العينة					المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة %	كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسِّطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا			
١٥	١٥- أقـوم بالتهيئـة المناسبة التـي تثيـر انتباه الطلاب، وتزيـد دافعيتهم للتعلُّم الذاتي.	ت	١٥	٧	٦	–	١	٤,٢١	١,٠١٣	٣
		٪	٥١,٧	٢٤,١	٢٠,٧	–	٣,٤			
١٦	١٦- أتنـاقش مـع الطلاب فيما يخـصُّ مبـادئ العـصف الذهني، واحترام آراء الآخرين.	ت	١٥	٦	٣	٥	–	٤,٠٧	١,١٦٣	٤
		٪	٥١,٧	٢٠,٧	١٠,٣	١٧,٢	–			
١٧	١٧- أحدِّد مع الطلاب الحـواجز النفـسيَّة والإدراكيَّة التي تعيق العـصف الـذهني؛ لتجنُّبها وإيجاد الحلول لها.	ت	٩	٧	٧	٦	–	٣,٦٦	١,١٤٣	١٢
		٪	٣١,٠	٢٤,١	٢٤,١	٢٠,٧	–			
١٨	١٨- أهيئ بيئة التعلُّم المناسـبة لجلـسة العصف الذهني، والتي تدفع الطلاب لإنتـاج أكبر عدد من الأفكار.	ت	٦	١٥	٥	٣	–	٣,٨٣	٠,٨٨٩	٩
		٪	٢٠,٧	٥١,٧	١٧,٢	١٠,٣	–			
١٩	١٩- أقوم بمـشاركة الطلاب فـي اختيـار أنشطة التعلُّم التي تثير تفكيرهم، وتزيد مـن مشاركتهم في جلـسة العصف الذهني.	ت	١٠	٦	١٠	٣	–	٣,٧٩	١,٠٤٨	١٠
		٪	٣٤,٥	٢٠,٧	٣٤,٥	١٠,٣	–			
٢٠	٢٠- أبعد الحـواجز النفـسيَّة والإدراكيَّـة التـي تعيـق توليـد الأفكار لدى الطـلاب في العصف الذهني.	ت	١٢	١٠	٢	٥	–	٤,٠٠	١,١٠٢	٦
		٪	٤١,٤	٣٤,٥	٦,٩	١٧,٢	–			
المتوسِّط الحسابي العام								٣,٧٨	٠,٧٢٥	

يظهر من الجدول أعلاه أن مستوى ممارسة معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة، للمهارات المتعلِّقة بالتخطيط والتهيئة للدرس المتمركِز حول الطالب، جاءت بدرجة كبيرة، بمتوسِّط (٣,٧٨ من ٥,٠٠)، كما جاءت العبارة رقم (٣)، وهي: "أراعي عند تحديد أهداف الدرس الفروق الفرديَّة بين الطلاب"، بالمرتبة الأولى بدرجة كبيرة جدًّا، بمتوسِّط (٤,٤١ من ٥)، وجاءت العبارة رقم (٧)، وهي: "أحفز الطلاب على المشاركة في جلسة الحوار."، بالمرتبة الثانية بدرجة كبيرة جدًّا، بمتوسِّط (٤,٢١ من ٥)، وجاءت العبارة رقم (١)، وهي: "أُشرك الطلاب في التخطيط لأهداف الدرس بصورة إجرائيَّة شاملة للأهداف المعرفيَّة، والمهاريَّة، والوجدانيَّة "، بالمرتبة الأخيرة.

هذه أبرز النتائج التي توصَّل لها الباحثان من إجابات أفراد عينة الدِّراسَة، في مجال المهارات المتعلِّقة بالتخطيط والتهيئة للدرس المتمركِز حول الطالب.

ثانيًا- المهارات المتعلِّقة بتنفيذ الدرس المتمركِز حول الطالب:

للتعرُّف على مستوى المهارات المتعلِّقة بتنفيذ الدرس المتمركِز حول الطالب؛ تم حساب التكرارات، والنسب المئويَّة، والمتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، والرتب. وجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول رقم (٢٠)

إجابات أفراد عينة الدِّراسَة على المهارات المتعلِّقة بتنفيذ الدرس المتمركِز حول الطالب مرتبة تنازليًّا حسب المتوسِّط الحسابي لكلٍّ منها

م	العبـــــارة	التكرار	استجابات أفراد العينة					المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة %	كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسِّطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا			
٢١	٢١- أحـــاور الطـــلاب لمساعدتهم على استعادة المعلومات السابقة.	ت	١٧	١٠	١	١	–	٤,٤٨	٠,٧٣٨	٣
		٪	٥٨,٦	٣٤,٥	٣,٤	٣,٤	–			
٢٢	٢٢- أحثُّ الطلاب على مساعدة بعـضهم فـي المشكلات التي تواجههم أثناء الحوار.	ت	١٥	٧	٦	١	–	٤,٢٤	٠,٩١٢	٩
		٪	٥١,٧	٢٤,١	٢٠,٧	٣,٤	–			
٢٣	٢٣- أعطـــي جميـــع الطلاب فرص متساويَّة في المشاركة في الحوار.	ت	١٢	١٣	٣	١	–	٤,٢٤	٠,٧٨٦	٧
		٪	٤١,٤	٤٤,٨	١٠,٣	٣,٤	–			
٢٤	٢٤- أحرص ألا ينقلب الحوار بين الطلاب إلى جدال لا فائدة منه.	ت	١٩	٩	١	–	–	٤,٦٢	٠,٥٦١	١
		٪	٦٥,٥	٣١,٠	٣,٤	–	–			

م	العبـــــارة	التكرار	استجابات أفراد العينة					المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة %	كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسِّطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا			
٢٥	٢٥- أحرص على أن يتَّسم الحوار بين الطلاب بالهدوء.	ت	١٨	٩	٢	–	–	٤,٥٥	٠,٦٣٢	٢
		٪	٦٢,١	٣١,٠	٦,٩	–	–			
٢٦	٢٦- أحثُّ الطلاب في جلسة الحوار على احترام الآراء المختلفة.	ت	١٦	١٠	٣	–	–	٤,٤٥	٠,٦٨٦	٤
		٪	٥٥,٢	٣٤,٥	١٠,٣	–	–			
٢٧	٢٧- في جلسة الحوار أعطي الطلاب الحريَّة في إبداء رأيهم بوضوح.	ت	١٣	١١	٤	١	–	٤,٢٤	٠,٨٣٠	٨
		٪	٤٤,٨	٣٧,٩	١٣,٨	٣,٤	–			
٢٨	٢٨- أهتمُّ بتقديم التعزيز اللفظي والمعنوي للطلاب أثناء جلسة الحوار.	ت	١٤	١٠	٤	١	–	٤,٢٨	٠,٨٤١	٦
		٪	٤٨,٣	٣٤,٥	١٣,٨	٣,٤	–			
٢٩	٢٩- أشجِّع الطلاب على ربط موضوعات الدرس مع الحياة اليوميَّة، من خلال التعلُّم الذاتي.	ت	١٣	١١	٥	–	–	٤,٢٨	٠,٧٥١	٥
		٪	٤٤,٨	٣٧,٩	١٧,٢	–	–			
٣٠	٣٠- أثير دافعيَّة الطلاب للقراءة والبحث لتنمية مهاراتهم في التعلُّم الذاتي.	ت	١١	٩	٧	٢	–	٤,٠٠	٠,٩٦٤	١٣
		٪	٣٧,٩	٣١,٠	٢٤,١	٦,٩	–			
٣١	٣١- أوجِّه الطلاب إلى استخدام الشبكة العنكبوتيَّة في التعلُّم الذاتي.	ت	١٠	١١	٦	٢	–	٤,٠٠	٠,٩٢٦	١٢
		٪	٣٤,٥	٣٧,٩	٢٠,٧	٦,٩	–			
٣٢	٣٢- أركِّز على المواقف التعليميَّة التي تحفِّز الطلاب على التعلُّم الذاتي.	ت	١٠	١٢	٤	٣	–	٤,٠٠	٠,٩٦٤	١٣
		٪	٣٤,٥	٤١,٤	١٣,٨	١٠,٣	–			
٣٣	٣٣- أحثُّ الطلاب على الاستفادة من منصات ومواقع وزارة التعليم (عين)، و(منصة مدرستي)؛ لصقل تعلُّمهم الذاتي.	ت	١١	١١	٥	٢	–	٤,٠٧	٠,٩٢٣	١١
		٪	٣٧,٩	٣٧,٩	١٧,٢	٦,٩	–			

م	العبـــــارة	التكرار	استجابات أفراد العينة					المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة %	كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسِّطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا			
٣٤	٣٤- أنوِّع في استخدام أنشطة للتعلُّم بالاعتماد على طرق العصف الذهني.	ت	٩	٧	٧	٦	–	٣,٦٦	١,١٤٣	١٧
		٪	٣١,٠	٢٤,١	٢٤,١	٢٠,٧	–			
٣٥	٣٥- أستثمر التغذية الراجعة بين الأقران بفعالية لتشارك المعرفة في جلسة العصف الذهني.	ت	١١	٨	٤	٣	٣	٣,٧٢	١,٣٦٠	١٦
		٪	٣٧,٩	٢٧,٦	١٣,٨	١٠,٣	١٠,٣			
٣٦	٣٦- أتشارك مع الطلاب الأفكار المختلفة في جلسة العصف الذهني.	ت	٩	١١	٥	٣	١	٣,٨٣	١,١٠٤	١٤
		٪	٣١,٠	٣٧,٩	١٧,٢	١٠,٣	٣,٤			
٣٧	٣٧- أحفِّز الطلاب على توليد أكبر عدد من الأفكار في مدة زمنيَّة محدَّدة في العصف الذهني.	ت	٩	١٠	٥	٤	١	٣,٧٦	١,١٥٤	١٥
		٪	٣١,٠	٣٤,٥	١٧,٢	١٣,٨	٣,٤			
٣٨	٣٨- أشجِّع آراء الطلاب غير المألوفة والمبدعة في العصف الذهني.	ت	١٣	١١	٢	٣	–	٤,١٧	٠,٩٦٦	١٠
		٪	٤٤,٨	٣٧,٩	٦,٩	١٠,٣	–			
	المتوسِّط الحسابي العام							٤,١٤	٠,٦٣٢	

يظهر من الجدول أعلاه أن مستوى ممارسة معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة، للمهارات المتعلِّقة بتنفيذ الدرس المتمركِز حول الطالب، جاءت بدرجة كبيرة، بمتوسِّط (٤،١٤ من ٥،٠٠)، كما جاءت العبارة رقم (٢٤)، وهي: "أحرص ألا ينقلب الحوار بين الطلاب إلى جدال لا فائدة منه."، بالمرتبة الأولى بدرجة كبيرة جدًّا، بمتوسِّط (٤،٦٢ من ٥)، وجاءت العبارة رقم (٢٥)، وهي: "أحرص على أن يتسم الحوار بين الطلاب بالهدوء."، بالمرتبة الثانية بدرجة كبيرة جدًّا، بمتوسِّط (٤،٥٥ من ٥)، وجاءت العبارة رقم (٣٤)، وهي: "أنوع في استخدام أنشطة للتعلُّم بالاعتماد على طرق العصف الذهني"، بالمرتبة الأخيرة.

هذه أبرز النتائج التي توصَّل لها الباحثان من إجابات أفراد عينة الدِّراسَة، في مجال المهارات المتعلِّقة بتنفيذ الدرس المتمركِز حول الطالب.

ثالثًا- المهارات المتعلِّقة بالتقويم وغلق الدرس المتمركِز حول الطالب:

للتعرُّف على مستوى المهارات المتعلِّقة بالتقويم وغلق الدرس المتمركِز حول الطالب؛ تم حساب التكرارات، والنسب المئويَّة، والمتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، والرتب. وجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول رقم (٢١)

إجابات أفراد عينة الدِّراسَة على المهارات المتعلِّقة بالتقويم وغلق الدرس المتمركِز حول الطالب مرتبة تنازليًّا حسب المتوسِّط الحسابي لكلٍّ منها

م	العبـــــــارة	التكرار	استجابات أفراد العينة					المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة %	كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسِّطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا			
٣٩	٣٩- استخدم التغذية الراجعة بين الأقران لدعم النقاش بين الأقران.	ت	١٠	١١	٥	–	٣	٣,٨٦	١,٢١٧	١١
		٪	٣٤,٥	٣٧,٩	١٧,٢	–	١٠,٣			
٤٠	٤٠- أتيح للطلاب اختيار الأدوات التقييميَّة التي يبدون ارتياحًا لها.	ت	٨	٧	٩	٣	٢	٣,٥٥	١,٢١٣	١٩
		٪	٢٧,٦	٢٤,١	٣١,٠	١٠,٣	٦,٩			
٤١	٤١- أركِّز في تقييم الطلاب على مستوى مشاركتهم أثناء الدرس.	ت	١٢	١٠	٥	٢	–	٤,١٠	٠,٩٣٩	٥
		٪	٤١,٤	٣٤,٥	١٧,٢	٦,٩	–			
٤٢	٤٢- أهتمُّ بتنويع أساليب وأدوات تقويم الطلاب.	ت	٩	١١	٦	٣	–	٣,٩٠	٠,٩٧٦	١٠
		٪	٣١,٠	٣٧,٩	٢٠,٧	١٠,٣	–			
٤٣	٤٣- أقيم مشاركات الطلاب من خلال ملفٍ إنجاز.	ت	٩	٨	٦	٣	٣	٣,٥٩	١,٣٢٣	١٨
		٪	٣١,٠	٢٧,٦	٢٠,٧	١٠,٣	١٠,٣			
٤٤	٤٤- أوجِّه الطلاب في نهاية جلسة الحوار إلى تلخيص النقاط الأساسيَّة التي توصلوا إليها.	ت	٨	١١	٦	٣	١	٣,٧٦	١,٠٩١	١٢
		٪	٢٧,٦	٣٧,٩	٢٠,٧	١٠,٣	٣,٤			
٤٥	٤٥- أبتعد عن النقد السلبي لأفكار الطلاب أثناء الحوار.	ت	١١	١٢	٤	٢	–	٤,١٠	٠,٩٠٠	٤
		٪	٣٧,٩	٤١,٤	١٣,٨	٦,٩	–			

م	العبـــــــارة	التكرار	استجابات أفراد العينة					المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة %	كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسّطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا			
٤٦	٤٦- أحدِّد مع الطلاب نتـائج الحوار والمناقشة.	ت	٩	١٠	٩	١	–	٣,٩٣	٠,٨٨٤	٨
		٪	٣١,٠	٣٤,٥	٣١,٠	٣,٤	–			
٤٧	٤٧- أنـوِّع فـي مـستويات وأنماط الأسئلة المستخدمة في جلسة الحوار.	ت	١١	١٠	٧	–	١	٤,٠٣	٠,٩٨١	٦
		٪	٣٧,٩	٣٤,٥	٢٤,١	–	٣,٤			
٤٨	٤٨- أركِّز في التقيـيم علـى الأسئلة التي تتطلَّب اسـتخدام مهارات عقليَّة عليا.	ت	٩	٧	٨	٢	٣	٣,٥٩	١,٢٩٦	١٧
		٪	٣١,٠	٢٤,١	٢٧,٦	٦,٩	١٠,٣			
٤٩	٤٩- أعطي الطلاب فرصـة ليقيموا تعلُّمهم ذاتيًّا.	ت	٨	١٠	٧	١	٣	٣,٦٦	١,٢٣٣	١٦
		٪	٢٧,٦	٣٤,٥	٢٤,١	٣,٤	١٠,٣			
٥٠	٥٠- أستكـشف المخـزون المعرفي الذي اكتسبه الطلاب ذاتيًّـا مـن خـلال التهيئـة التقويميَّة.	ت	١٠	٧	١١	١	–	٣,٩٠	٠,٩٣٩	٩
		٪	٣٤,٥	٢٤,١	٣٧,٩	٣,٤	–			
٥١	٥١- أهتمُّ بأسـئلة الرابطـة بين تعلُّـم الطـلاب الـسابق بالحالي.	ت	٧	١٤	٧	١	–	٣,٩٣	٠,٧٩٩	٧
		٪	٢٤,١	٤٨,٣	٢٤,١	٣,٤	–			
٥٢	٥٢- أحـرص علـى تقـويم الأفكـار فـي نهايـة جلـسة العصف الذهني.	ت	٩	٩	٥	٦	–	٣,٧٢	١,١٣١	١٥
		٪	٣١,٠	٣١,٠	١٧,٢	٢٠,٧	–			
٥٣	٥٣- أتشارك مع الطلاب تقييم الأفكار المطروحة في جلـسة العصف الذهني.	ت	٧	١٢	٥	٥	–	٣,٧٢	١,٠٣٢	١٤
		٪	٢٤,١	٤١,٤	١٧,٢	١٧,٢	–			
٥٤	٥٤- أبتعد عن التقييم المبكـر للأفكار المطروحة في جلـسة العصف الذهني وأجعله فـي نهاية الجلسة.	ت	١٠	٨	٦	٤	١	٣,٧٦	١,١٨٥	١٣
		٪	٣٤,٥	٢٧,٦	٢٠,٧	١٣,٨	٣,٤			
٥٥	٥٥- أوجِّه الطلاب إلى عـدم التسرع في تقييم أفكار بعضهم البعض.	ت	١٤	١٠	٢	٢	١	٤,١٧	١,٠٧١	٣
		٪	٤٨,٣	٣٤,٥	٦,٩	٦,٩	٣,٤			
٥٦	٥٦- أوجِّه الطلاب لنقد الفكرة دون نقد صاحب الفكرة.	ت	٢٠	٦	١	٢	–	٤,٥٢	٠,٨٧١	١
		٪	٦٩,٠	٢٠,٧	٣,٤	٦,٩	–			

م	العبـــــــارة	التكرار	استجابات أفراد العينة					المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة %	كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسِّطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا			
٥٧	٥٧- أبتعد عن كلِّ ما يمنـــع ويحد الطلاب مـــن اســـتمطار الأفكار من استهزاء ولامبالاة.	ت	١٨	٨	٣	–	–	٤,٤١	٠,٩٤٦	٢
		٪	٦٢,١	٢٧,٦	١٠,٣	–	–			
المتوسِّط الحسابي العام								٣,٩١	٠,٧٤٠	

يظهر من الجدول أعلاه أن مستوى ممارسة معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة للمهارات المتعلِّقة بالتقويم وغلق الدرس المتمركِز حول الطالب، جاءت بدرجة كبيرة، بمتوسِّط (٣,٩١ من ٥,٠٠)، كما جاءت العبارة رقم (٥٦)، وهي: "أوجه الطلاب لنقد الفكرة دون نقد صاحب الفكرة."، بالمرتبة الأولى بدرجة كبيرة جدًّا، بمتوسِّط (٤،٥٢ من ٥)، وجاءت العبارة رقم (٥٧)، وهي: "أبتعد عن كل ما يمنع ويحد الطلاب من استمطار الأفكار من استهزاء ولامبالاة."، بالمرتبة الثانية بدرجة كبيرة جدًّا، بمتوسِّط (٤،٤١ من ٥)، وجاءت العبارة رقم (٤٠)، وهي: "أتيح للطلاب اختيار الأدوات التقييميَّة التي يبدون ارتياحًا لها."، بالمرتبة الأخيرة، بمتوسِّط (٣,٥٥ من ٥).

هذه أبرز النتائج التي توصَّل لها الباحثان من إجابات أفراد عينة الدِّراسَة، في مجال المهارات المتعلِّقة بالتقويم وغلق الدرس المتمركِز حول الطالب.

تفسير ومناقشة النتائج:

تظهر النتائج السابقة بأن درجة ممارسة المعلِّمين للتعليم المتمركِز حول الطالب مرتفعة، فغالبيَّة المعلِّمين أجابوا عن أداة الاستبانة بـــــــــ (كبيرة جدًّا) في أغلب الفقرات، وجاءت مهارة تنفيذ الدرس بالمرتبة الأولى، ثم مهارة التقويم بالدرجة الثانية، ومهارة التخطيط بالدرجة الثالثة؛ وقد يرجع سبب ذلك أن الدورات المقامة في مراكز التدريب اهتمَّت بالأمور المتعلِّقة بالتنفيذ، أما مهارة التخطيط فقد يكون الأكثر من المعلِّمين لا يُعدِّون الدرس، ولا يخططون له قبل دخولهم للفصل، واعتماد أكثرهم للتحضيرات الجاهزة.

والملاحظ بالنتائج الخاصة بالتخطيط والتهيئة للدرس المتمركِز حول الطالب، أن العبارة "أراعي عند تحديد أهداف الدرس الفروق الفرديَّة بين الطلاب"، جاءت بالمرتبة الأولى؛ ويدلُّ ذلك أن المعلِّمين يراعون الفروق الفرديَّة بين الطلاب، وأنهم قد استفادوا من بعض الإستراتيجيات الحديثة التي اهتمَّت بالفروق الفرديَّة ومراعاتها، واختلفت نتيجة الدِّراسَة مع دراسة (المهيرات، 2018)، التي جاءت نتيجته بدرجة متوسِّطة.

وجاءت العبارة "أُشرك الطلاب في التخطيط لأهداف الدرس بصورة إجرائيَّة شاملة للأهداف المعرفيَّة، والمهاريَّة، والوجدانيَّة"، بالمرتبة الأخيرة؛ ويدلُّ ذلك على أنه لا يزال المعلِّمون يتخوَّفون من إشراك الطلاب معهم في العمليَّة التعليميَّة، ويرون أنهم المسؤولون بتحديد الأهداف، ويضعونها حسب ما يرونه مناسبًا، وقد تُعزى إلى طول المنهج، وضرورة إنهائه في موعد محدَّد، وتتَّفق هذه النتيجة مع بعض الدِّراسَات السابقة، كدراسة (البطوش، 2017)، ودراسة (المالكي، 2018)..

أما النتائج الخاصة بتنفيذ الدرس المتمركِز حول الطالب، فأتت العبارة "أحرص ألا ينقلب الحوار بين الطلاب إلى جدال لا فائدة منه"، بالمرتبة الأولى؛ وهذا يدلُّ على ضبط معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة للفصل، واحتوائهم للطلاب، وهذا الأمر يعتبر إيجابيًّا، بحيث لا يخرج الحوار عن موضوعه الرئيس. وتتَّفق هذه النتيجة مع بعض الدِّراسَات السابقة، كدراسة (المالكي، 2018).

وجاءت العبارة "أنوِّع في استخدام أنشطة للتعلُّم بالاعتماد على طرق العصف الذهني"، بالمرتبة الأخيرة، وقد يدلُّ ذلك على أن إستراتيجيَّة العصف الذهني تغيب على الكثير من معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة، وقد تكون مواضيع الدِّراسَات الإسلاميَّة لا تناسب هذه الإستراتيجيَّة؛ لما تحتوي أكثرها على مسلَّمات لا يمكن الخوض فيها، ووجوب التسليم لها.

أما النتائج الخاصة بالتقويم وغلق الدرس المتمركِز حول الطالب، فأتت العبارة "أحرص ألا ينقلب الحوار بين الطلاب إلى جدال لا فائدة منه"، بالمرتبة الأولى؛ وهذا يدلُّ على ضبط معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة للفصل، واحتوائهم للطلاب، وهذا الأمر يعتبر إيجابيًّا، بحيث لايخرج الحوار عن موضوعه الرئيسي. وتتَّفق هذه النتيجة مع بعض الدِّراسَات السابقة كدراسة (المالكي، 2018).

وجاءت العبارة "أتيح للطلاب اختيار الأدوات التقييميَّة التي يبدون ارتياحًا لها"، بالمرتبة الأخيرة؛ وقد يدلُّ ذلك أن بعض المعلِّمين ما يزالون يتبعون المنهج القديم بالتقويم، وأن التقويم فرض من المعلِّم، لا علاقة للطالب باختياره، وأن أدوات التقويم محدودة بنظر بعضهم، وقد وافقت هذه النتيجة دراسة (قرالة، 2017).

والملاحظ بالنتائج هو أن إستراتيجيَّة الحوار والمناقشة متقدِّمة على إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلُّم الذاتي؛ وذلك لأنها دارجة عند معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة، وتتناسب مع

موضوعات مقرَّرات الدِّراسَات الإسلاميَّة، وتعتبر من الإستراتيجيات المعروفة المستخدمة والمقاربة للتدريس الاعتيادي.

٢/ عرض نتائج بطاقة الملاحظة

وللتعرُّف على واقع استخدام معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لإستراتيجيات التدريس المتمركِز حول الطالب؛ تم حساب المتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، والرتب للممارسات الرئيسة لبطاقة الملاحظة، وجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول رقم (٢٢)

المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لواقع استخدام معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لإستراتيجيات التدريس المتمركِزة حول الطالب

م	الممارسة الرئيسة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الحكم	الترتيب
١	**المهارات المتعلِّقة بتنفيذ الدرس المتمركِز حول الطالب**	١,٢٦	٠,٠٨٩	غير موجودة	٢
٢	**المهارات المتعلِّقة بالتقويم وغلق الدرس المتمركِز حول الطالب**	١,٠٩	٠,٠٥٦	غير موجودة	١
	واقع استخدام معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لإستراتيجيات التعليم المتمركِز حول الطالب	١,١٨	٠,٠٤٩	**غير موجودة**	

يتَّضح من الجدول رقم (٢٢) أن الباحثَين لاحظا أن معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لا يمارسون المهارات التدريسيَّة الداعمة للتعلُّم المتمركِز حول الطالب، بمتوسِّط (١,١٨ من ٢)، وقد لاحظا أيضًا عدم ممارستهم للمهارات المتعلِّقة بالتقويم وغلق الدرس المتمركِز حول الطالب، أكثر من غيرها، واحتلَّت المرتبة الأولى، بمتوسِّط (١,٠٩ من ٢)، تليها عدم ممارستهم للمهارات المتعلِّقة بتنفيذ الدرس المتمركِز حول الطالب، بالمرتبة الثانية، بمتوسِّط (١,٢٦ من ٢).

حدد الباحثان في بطاقة الملاحظ مهارتي التنفيذ والتقويم فقط دون التخطيط؛ وذلك لأن الباحثين قاما بزيارة المعلِّمين أثناء ممارستهم للدروس.

وفيما يلي النتائج التفصيليَّة واقع استخدام معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لإستراتيجيات التـــدريس المتمركِزة حول الطالب:

أولًا: المهارات المتعلِّقة بتنفيذ الدرس المتمركِز حول الطالب

جدول رقم (٢٣)

المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لمستوى ممارسة المهارات المتعلِّقة بتنفيذ الدرس المتمركِز حول الطالب

م	الإستراتيجيَّة الفرعيَّة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الحكم	الترتيب
١	**الحوار والمناقشة**	١,٤٥	٠,١٩٢	غير موجودة	٣
٢	**التعلُّم الذاتي**	١,١٦	٠,٠٧٧	غير موجودة	١
٣	**العصف الذهني**	١,١٧	٠,٠٩٠	غير موجودة	٢
	واقع استخدام معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لإستراتيجيات التعليم المتمركِز حول الطالب	١,٢٦	٠,٠٨٩	**غير موجودة**	

يتَّضح من الجدول رقم (٢٣) أن: الباحثَين لاحظا أن معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لا يمارسون المهارات المتعلِّقة بتنفيذ الدرس المتمركِز حول الطالب، بمتوسِّط (١,٢٦ من ٢)، وقد لاحظا عدم ممارستهم لإستراتيجيَّة العصف الذهني أكثر من غيرها، واحتلَّت المرتبة الأولى، بمتوسِّط (١,١٦ من ٢)، يليها عدم ممارستهم لإستراتيجيَّة التعلُّم الذاتي، بالمرتبة الثانية، بمتوسِّط (١,١٧ من ٢)، ثم عدم ممارستهم لإستراتيجيَّة الحوار والمناقشة، بالمرتبة الثالثة، بمتوسِّط (١,٤٥ من ٢).

وفيما يلي النتائج التفصيليَّة لمستوى ممارسة المهارات المتعلِّقة بتنفيذ الدرس المتمركِز حول الطالب:

أولًا: الحوار والمناقشة

للتعرُّف على مستوى ممارسة إستراتيجيَّة الحوار والمناقشة؛ تم حساب التكرارات، والنسب المئويَّة، والمتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، والترتيب، وجاءت النتائج كما توضِّحها الجداول التالية:

الجدول رقم (٢٤)

نتائج بطاقة الملاحظة على الممارسات الفرعيَّة لإستراتيجيَّة (الحوار والمناقشة) مرتبة تنازليًّا حسب المتوسِّطات.

م	الممارسات الفرعيَّة	التكرار	مستويات الممارسة		المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الحكم	الترتيب
		النسبة	موجودة	غير موجودة				
١	يحاور الطلاب لمساعدتهم على استعادة المعلومات السابقة.	ك	١١	٨	١,٥٨	٠,٥٠٧	موجودة	٣
		٪	٥٧,٩	٤٢,١				
٢	يحث الطلاب على	ك	٠	١٩	١,٠٠	٠,٠٠٠	غير	٧

م	الممارسات الفرعيَّة	التكرار	مستويات الممارسة		المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الحكم	الترتيب
		النسبة	موجودة	غير موجودة				
	مساعدة بعضهم على تحليل الموضوعات الغامضة التي تواجههم أثناء الحوار.	٪	٠	١٠٠			موجودة	
٣	يعطي جميع الطلاب فرص متساوية أثناء المشاركة في الحوار.	ك	٧	١٢	١,٣٧	٠,٤٩٦	غير موجودة	٥
		٪	٣٦,٨	٦٣,٢				
٤	يحرص على هدوء جلسة الحوار وضبط الفصل.	ك	١٩	٠	٢,٠٠	٠,٠٠٠	موجودة	١
		٪	١٠٠	٠				
٥	يحث الطلاب في جلسة الحوار على احترام الآراء المختلفة.	ك	٥	١٤	١,٢٦	٠,٤٥٢	غير موجودة	٦
		٪	٢٦,٣	٧٣,٧				
٦	يعطي الطالب الحريَّة في إبداء رأيه بوضوح أثناء الحوار.	ك	٨	١١	١,٤٢	٠,٥٠٧	غير موجودة	٤
		٪	٤٢,١	٥٧,٩				
٧	يهتمُّ بالتعزيز اللفظي والمعنوي للطلاب أثناء جلسة الحوار.	ك	١٢	٧	١,٦٣	٠,٤٩٦	موجودة	٢
		٪	٦٣,٢	٣٦,٨				
٨	يشجِّع الطلاب الذين يحجمون عن المشاركة في الحوار.	ك	٧	١٢	١,٣٧	٠,٤٩٦	غير موجودة	٥
		٪	٣٦,٨	٦٣,٢				
المستوى العام لممارسة إستراتيجيَّة (الحوار والمناقشة)					١,٤٥	٠,١٩٢	غير موجودة	

من خلال النتائج الموضَّحة أعلاه يتَّضح ما يلي:

أن الباحثَين لاحظا عدم ممارسة معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لإستراتيجيَّة الحوار والمناقشة، وذلك بمتوسِّط (١,٤٥ من ٢)، كما جاءت العبارة رقم (٤)، وهي: "يحرص على هدوء جلسة الحوار وضبط الفصل"، بالمرتبة الأولى، من خلال ملاحظة الباحثَين على أنها تمارس من قبل المعلِّمين بنسبة (١٠٠٪)، وجاءت العبارة رقم (٢٥)، وهي: "يهتم بالتعزيز اللفظي والمعنوي للطلاب أثناء جلسة الحوار"، بالمرتبة الثانية من خلال ملاحظة الباحثين على أنها تمارس من قبل المعلِّمين بنسبة (٦٣,٢٪)، وجاءت العبارة رقم (٣٤)، وهي: "يحثُّ الطلاب على مساعدة بعضهم على تحليل الموضوعات الغامضة التي تواجههم أثناء الحوار"، بالمرتبة الأخيرة من خلال ملاحظة الباحثَين على أنها لا تمارس من قبل المعلِّمين بنسبة (١٠٠٪).

ثانيًا: التعلُّم الذاتي

للتعرُّف على مستوى ممارسة إستراتيجيَّة التعلُّم الذاتي، تم حساب التكرارات، والنسب المئويَّة، والمتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، والترتيب، وجاءت النتائج كما توضِّحها الجداول التالية:

الجدول رقم (٢٥)

نتائج بطاقة الملاحظة على الممارسات الفرعيَّة لإستراتيجيَّة (التعلُّم الذاتي)

مرتبة تنازليًّا حسب المتوسِّطات.

م	الممارسات الفرعيَّة	التكرار	مستويات الممارسة		المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الحكم	الترتيب
		النسبة	موجودة	غير موجودة				
٩	يهيِّئ الطلاب لممارسة مهارات التعلُّم الذاتي.	ك	٠	١٩	١,٠٠	٠,٠٠٠	غير موجودة	٥
		٪	٠	١٠٠				
١٠	يحثُّ الطلاب على القراءة الفرديَّة للدرس لاسترجاع المفاهيم والمعلومات السابقة المتعلِّقة بالدرس.	ك	٠	١٩	١,٠٠	٠,٠٠٠	غير موجودة	٥
		٪	٠	١٠٠				
١١	يربط موضوعات الدرس بقضايا الحياة اليوميَّة بالتعاون مع الطلاب من خلال التعلُّم الذاتي.	ك	٢	١٧	١,١١	٠,٣١٥	غير موجودة	٤
		٪	١٠,٥	٨٩,٥				
١٢	يثير دافعيَّة الطلاب للقراءة والبحث لتنمية تعلُّمهم الذاتي.	ك	٠	١٩	١,٠٠	٠,٠٠٠	غير موجودة	٥
		٪	٠	١٠٠				
١٣	يختار بالتعاون مع الطلاب الأنشطة التي تناسب مستواهم وقدراتهم.	ك	٠	١٩	١,٠٠	٠,٠٠٠	غير موجودة	٥
		٪	٠	١٠٠				
١٤	يوجِّه الطلاب إلى استخدام الشبكة العنكبوتيَّة للتعلُّم الذاتي.	ك	٥	١٤	١,٢٦	٠,٤٥٢	غير موجودة	٢
		٪	٢٦,٣	٧٣,٧				
١٥	يركِّز على المواقف التعليميَّة التي تحفِّز الطلاب على التعلُّم الذاتي.	ك	٠	١٩	١,٠٠	٠,٠٠٠	غير موجودة	٥
		٪	٠	١٠٠				

م	الممارسات الفرعيَّة	التكرار	مستويات الممارسة		المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الحكم	الترتيب
		النسبة	موجودة	غير موجودة				
١٦	يُنمِّي لدى الطلاب الشعور بالمسؤوليَّة، وتحمل نتائج تعلُّمهم الذاتي.	ك	٣	١٦	١,١٦	٠,٣٧٥	غير موجودة	٣
		٪	١٥,٨	٨٤,٢				
١٧	يحثُّ الطلاب على الاستفادة من منصَّات وزارة التعليم (عين)، و(منصة مدرستي)، لصقل مهارات تعلُّمهم الذاتي.	ك	١٨	١	١,٩٥	٠,٢٢٩	موجودة	١
		٪	٩٤,٧	٥,٣				
المستوى العام لممارسة إستراتيجيَّة (التعلُّم الذاتي)					١,١٦	٠,٠٧٧	غير موجودة	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتَّضح ما يلي:

أن الباحثَين لاحظا عدم ممارسة معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لمهارة التعلُّم الذاتي، وذلك بمتوسِّط (١,١٦ من ٢)، كما جاءت العبارة رقم (١٧)، وهي: "يحثُّ الطلاب على الاستفادة من منصَّات وزارة التعليم (عين)، و(منصة مدرستي)، لصقل مهارات تعلُّمهم الذاتي"، بالمرتبة الأولى، من خلال ملاحظة الباحثَين على أنها تمارس من قبل المعلِّمين بنسبة (٩٤,٧٪)؛ وجاءت العبارة رقم (١٤)، وهي: "يوجه الطلاب إلى استخدام الشبكة العنكبوتيَّة للتعلُّم الذاتي"، بالمرتبة الثانية من خلال ملاحظة الباحثَين على أنها لا تمارس من قبل المعلِّمين بنسبة (٧٣,٧٪)، وجاءت العبارات أرقام (٩-١٠-١٢-١٣-١٥) بالمرتبة الأخيرة، من خلال ملاحظة الباحثَين على أنها لا تمارس من قبل المعلِّمين بنسبة (١٠٠٪).

ثالثًا: العصف الذهني

للتعرُّف على مستوى ممارسة إستراتيجيَّة العصف الذهني؛ تـم حـساب التكـرارات، والنسب المئويَّة، والمتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، والترتيب، وجاءت النتائج كمـا توضِّحها الجداول التالية:

الجدول رقم (٢٦)

نتائج بطاقة الملاحظة على الممارسات الفرعيَّة لإستراتيجيَّة (العصف الذهني) مرتبة تنازليًّا حسب المتوسِّطات.

م	الممارسات الفرعيَّة	التكرار	مستويات الممارسة		المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الحكم	الترتيب
		النسبة	موجودة	غير موجودة				
١٨	يهيئ المنـاخ التعليمـي المناسب للطلاب لممارسة العصف الذهني.	ك	١	١٨	١,٠٥	٠,٢٢٩	غير موجودة	٦
		٪	٥,٣	٩٤,٧				
١٩	يحرص على اسـتمرار حمـاس الطـلاب ومشاركتهم في أنـشطة العصف الذهني.	ك	٠	١٩	١,٠٠	٠,٠٠٠	غير موجودة	٧
		٪	٠	١٠٠				
٢٠	ينوِّع في استخدام أنشطة التعلُّم بالاعتمـاد علـى إسـتراتيجيَّة العـصف الذهني.	ك	٠	١٩	١,٠٠	٠,٠٠٠	غير موجودة	٧
		٪	٠	١٠٠				
٢١	يُعرِّف الطلاب بقواعـد المشاركة فـي جلـسات العصف الذهني ويؤكـد على الالتزام بها.	ك	٠	١٩	١,٠٠	٠,٠٠٠	غير موجودة	٧
		٪	٠	١٠٠				
٢٢	يستثمر التغذية الراجعـة بـين الأقـران بفعاليـة لتشارك المعرفة في جلسة العصف الذهني.	ك	٠	١٩	١,٠٠	٠,٠٠٠	غير موجودة	٧
		٪	٠	١٠٠				

م	الممارسات الفرعيَّة	التكرار	مستويات الممارسة		المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الحكم	الترتيب
		النسبة	موجودة	غير موجودة				
٢٣	يحثُّ الطلاب على تقبل الأفكار المختلفة في جلسة العصف الذهني.	ك	٠	١٩	١,٠٠	٠,٠٠٠	غير موجودة	٧
		٪	٠	١٠٠				
٢٤	يحفِّز الطلاب على توليد أكبر عدد من الأفكار في مدة زمنيَّة محدَّدة في جلسات العصف الذهني.	ك	٣	١٦	١,١٦	٠,٣٧٥	غير موجودة	٤
		٪	١٥,٨	٨٤,٢				
٢٥	يشجِّع آراء الطلاب غير المألوفة والمبدعة في العصف الذهني.	ك	٢	١٧	١,١١	٠,٣١٥	غير موجودة	٥
		٪	١٠,٥	٨٩,٥				
٢٦	يؤجِّل الحكم على الأفكار المقدمة من الطلاب إيجابًا أو سلبًا.	ك	٢	١٧	١,١١	٠,٣١٥	غير موجودة	٥
		٪	١٠,٥	٨٩,٥				
٢٧	يهتمُّ بالكمِّ أكثر من الكيف في الأفكار المطروحة.	ك	٣	١٦	١,١٦	٠,٣٧٥	غير موجودة	٤
		٪	١٥,٨	٨٤,٢				
٢٨	يلغي الحواجز التي تعيق انطلاق قدرة الطلاب في توليد الأفكار.	ك	١٠	٩	١,٥٣	٠,٥١٣	موجودة	٣
		٪	٥٢,٦	٤٧,٤				
٢٩	يُرحِّب بكل الأفكار التي يطرحها الطلاب.	ك	١١	٨	١,٥٨	٠,٥٠٧	موجودة	٢
		٪	٥٧,٩	٤٢,١				
٣٠	يحرص على أن تكون أفكار الطلاب متعلِّقة بجوهر الموضوع.	ك	١٢	٧	١,٦٣	٠,٤٩٦	موجودة	١
		٪	٦٣,٢	٣٦,٨				
٣١	يوجِّه الطلاب للابتعاد عن أي نقد سريع لأفكار زملائهم.	ك	٢	١٧	١,١١	٠,٣١٥	غير موجودة	٥
		٪	١٠,٥	٨٩,٥				
المستوى العام لممارسة إستراتيجيَّة (العصف الذهني)					١,١٧	٠,٠٩٠	غير موجودة	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتَّضح ما يلي:

أن الباحثَين لاحظا عدم ممارسة معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لإستراتيجيَّة العصف الذهني، وذلك بمتوسِّط (١,١٧ من ٢)، كما جاءت العبارة رقم (٣٠)، وهي: "يحرص على أن تكون أفكار الطلاب متعلِّقة بجوهر الموضوع"، لصقل مهارات تعلُّمهم الذاتي"، بالمرتبة الأولى من خلال ملاحظة الباحثَين على أنها تمارس من قبل المعلِّمين بنسبة (٦٣,٢٪)؛ حرصًا منهم على التركيز على الموضوع المراد شرحه، وعدم التشتُّت، وجاءت العبارة رقم (٢٩)، وهي: "يرحب بكلِّ الأفكار التي يطرحها الطلاب"، بالمرتبة الثانية من خلال ملاحظة الباحث على أنها تمارس من قبل المعلِّمين بنسبة (٥٧,٩٪)، وهذا الأمر يعتبر إيجابيًّا نوعًا ما، مع أن المفترض أن يكون المعلِّمون أكثر رحابةً وتشجيعًا للأفكار المطروحة؛ وذلك لتحفيز الطلاب وتطوير الأفكار الإبداعيَّة لديهم، وجاءت العبارات أرقام (١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣) بالمرتبة الأخيرة من خلال ملاحظة الباحثَين على أنها لا تمارس من قبل المعلِّمين بنسبة (١٠٠٪)، وهذا الأمر يتعبر من الأمور السلبيَّة؛ كون هذه العبارات تعتبر من الأمور الرئيسة بإستراتيجيَّة العصف الذهني، والذي له دور كبير في تطوير وصقل مهارات الطلاب في التفكير والإبداع.

ثانيًا: المهارات المتعلِّقة بالتقويم وغلق الدرس المتمركِز حول الطالب

جدول رقم (٢٧)

المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لمستوى ممارسة المهارات المتعلِّقة بالتقويم وغلق الدرس المتمركِز حول الطالب

م	الممارسة الفرعيَّة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الحكم	الترتيب
١	**الحوار والمناقشة**	١,١٠	٠,٠٧٥	غير موجودة	٢
٢	**التعلُّم الذاتي**	١,٠٣	٠,٠٦٢	غير موجودة	١
٣	**العصف الذهني**	١,١٦	٠,١٢٦	غير موجودة	٣
	مستوى ممارسة المهارات المتعلِّقة بالتقويم وغلق الدرس المتمركِز حول الطالب	**١,٠٩**	**٠,٠٥٦**	**غير موجودة**	

يتَّضح من الجدول رقم (٢٧) أن الباحثَين لاحظا أن معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لا يمارسون المهارات المتعلِّقة بالتقويم وغلق الدرس المتمركِز حول الطالب، بمتوسِّط (١,٠٩ من ٢)، وقد لاحظا عدم ممارستهم لإستراتيجيَّة التعلُّم الذاتي أكثر من غيرها، واحتلت المرتبة الأولى، بمتوسِّط (١,٠٣ من ٢)، تليها عدم ممارستهم لإستراتيجيَّة الحوار والمناقشة بالمرتبة

الثانية، بمتوسِّط (١,١٠ من ٢)، ثم عدم ممارستهم لإستراتيجيَّة العصف الذهني بالمرتبة الثالثة، بمتوسِّط (١,١٦ من ٢).

وفيما يلي النتائج التفصيليَّة لمستوى ممارسة المهارات المتعلِّقة بالتقويم وغلق الدرس المتمركِز حول الطالب:

أولًا: الحوار والمناقشة

للتعرُّف على مستوى ممارسة إستراتيجيَّة الحوار والمناقشة؛ تم حساب التكرارات، والنسب المئويَّة، والمتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، والترتيب؛ على بعد الحوار والمناقشة، وجاءت النتائج كما توضِّحها الجداول التالية:

الجدول رقم (٢٨)

نتائج بطاقة الملاحظة على الممارسات الفرعيَّة لإستراتيجيَّة (الحوار والمناقشة) مرتبة تنازليًّا حسب المتوسِّطات.

م	الممارسات الفرعيَّة	التكرار	مستويات الممارسة		المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الحكم	الترتيب
		النسبة	موجودة	غير موجودة				
٣٢	يستخدم التغذية الراجعة بين الأقران.	ك	٠	١٩	١,٠٠	٠,٠٠٠	غير موجودة	٤
		٪	٠	١٠٠				
٣٣	يشارك الطلاب في اختيار الأدوات التقييميَّة التي يبدون ارتياحًا لها، وتقيس مخرجات التعلُّم المحدَّدة.	ك	٠	١٩	١,٠٠	٠,٠٠٠	غير موجودة	٤
		٪	٠	١٠٠				
٣٤	يركِّز في تقييم الطلاب على مستوى مشاركتهم أثناء الدرس.	ك	١٠	٩	١,٥٣	٠,٥١٣	موجودة	١
		٪	٥٢,٦	٤٧,٤				
٣٥	ينوِّع في أساليب تقويم الطلاب.	ك	٠	١٩	١,٠٠	٠,٠٠٠	غير موجودة	٤
		٪	٠	١٠٠				
٣٦	يقيم مشاركات الطلاب من خلال ملف إنجاز.	ك	٠	١٩	١,٠٠	٠,٠٠٠	غير موجودة	٤
		٪	٠	١٠٠				

م	الممارسات الفرعيَّة	التكرار	مستويات الممارسة		المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الحكم	الترتيب
		النسبة	موجودة	غير موجودة				
٣٧	يتعاون مع الطلاب في نهاية جلسة الحوار في تلخيص النقاط الأساسيَّة.	ك	٠	١٩	١,٠٠	٠,٠٠٠	غير موجودة	٤
		٪	٠	١٠٠				
٣٨	يبتعد عن النقد السلبي لأفكار الطلاب أثناء الحوار.	ك	٨	١١	١,٤٢	٠,٥٠٧	غير موجودة	٢
		٪	٤٢,١	٥٧,٩				
٣٩	يحدِّد مع الطلاب نتائج الحوار والمناقشة.	ك	١	١٨	١,٠٥	٠,٢٢٩	موجودة	٣
		٪	٥,٣	٩٤,٧				
٤٠	ينوِّع في أساليب تقويم نتائج جلسة الحوار والمناقشة.	ك	٠	١٩	١,٠٠	٠,٠٠٠	غير موجودة	٤
		٪	٠	١٠٠				
٤١	يركِّز على الأسئلة مفتوحة النهاية التي تتطلَّب مهارات عقليَّة عليا.	ك	٠	١٩	١,٠٠	٠,٠٠٠	غير موجودة	٤
		٪	٠	١٠٠				
المستوى العام لممارسة إستراتيجيَّة (الحوار والمناقشة)					١,١٠	٠,٠٧٥	غير موجودة	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتَّضح ما يلي:

أن الباحثَين لاحظا عدم ممارسة معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لإستراتيجيَّة الحوار والمناقشة، وذلك بمتوسِّط (١,١٠ من ٢)، كما جاءت العبارة رقم (٣٤)، وهي: "يركِّز في تقييم الطلاب على مستوى مشاركتهم أثناء الدرس"، بالمرتبة الأولى من خلال ملاحظة الباحثَين على أنها تمارس من قبل المعلِّمين بنسبة (٥٢,٦٪)، وجاءت العبارة رقم (٣٨)، وهي: "يبتعد عن النقد السلبي لأفكار الطلاب أثناء الحوار"، بالمرتبة الثانية من خلال ملاحظة الباحثَين على أنها تمارس من قبل المعلِّمين بنسبة (٤٢,١٪)، وجاءت العبارات أرقام (٣٢-٣٣-٣٥-٣٦-٣٧-٤٠-٤١) بالمرتبة الأخيرة، من خلال ملاحظة الباحثَين على أنها لا تمارس من قبل المعلِّمين بنسبة (١٠٠٪).

ثانيًا: التعلُّم الذاتي

للتعرُّف على مستوى ممارسة مهارة التعلُّم الذاتي؛ تم حساب التكرارات، والنسب المئويَّة، والمتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، والترتيب؛ على بعد التعلُّم الذاتي، وجاءت النتائج كما توضِّحها الجداول التالية:

الجدول رقم (٢٩)

نتائج بطاقة الملاحظة على الممارسات الفرعيَّة لإستراتيجيَّة (التعلُّم الذاتي)

مرتبة تنازليًّا حسب المتوسِّطات.

م	الممارسات الفرعيَّة	التكرار	مستويات الممارسة		المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الحكم	الترتيب
		النسبة	موجودة	غير موجودة				
٤٢	يعطي الطلاب فرصة ليقيموا تعلُّمهم ذاتيًا.	ك	٠	١٩	١,٠٠	٠,٠٠٠	غير موجودة	٢
		٪	٠	١٠٠				
٤٣	يستكشف المخزون المعرفي الذي اكتسبه الطلاب ذاتيًّا.	ك	١	١٨	١,١٦	٠,٣٧٥	غير موجودة	١
		٪	٥,٣	٩٤,٧				
٤٤	يهتم بالتغذية الراجعة التي تربط تعلُّم الطلاب السابق بالحالي.	ك	٠	١٩	١,٠٠	٠,٠٠٠	غير موجودة	٢
		٪	٠	١٠٠				
٤٥	يلخِّص مع الطلاب المعلومات التي توصلوا إليها.	ك	٠	١٩	١,٠٠	٠,٠٠٠	غير موجودة	٢
		٪	٠	١٠٠				
٤٦	يُشجِّع الطلاب على استخدام الإستراتيجيات التي تساعد على حل المشكلات (مفتوحة النهاية).	ك	٠	١٩	١,٠٠	٠,٠٠٠	غير موجودة	٢
		٪	٠	١٠٠				
٤٧	يرشد الطلاب إلى استخدام أكثر من أسلوب للتعلُّم الذاتي.	ك	٠	١٩	١,٠٠	٠,٠٠٠	غير موجودة	٢
		٪	٠	١٠٠				
المستوى العام لممارسة إستراتيجيَّة (التعلُّم الذاتي)					**١,٠٣**	**٠,٠٦٢**	**غير موجودة**	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتَّضح ما يلي:

أن الباحثَين لاحظا عدم ممارسة معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لإستراتيجيَّة التعلُّم الذاتي، وذلك بمتوسِّط (١,٠٣ من ٢)، كما جاءت العبارة رقم (٤٣)، وهي: "يستكشف المخزون المعرفي

الذي اكتسبه الطلاب ذاتيا."، بالمرتبة الأولى من خلال ملاحظة الباحثَين على أنها تمارس من قبل المعلِّمين بنسبة (٥,٣٪) فقط!، وجاءت العبارات أرقام (٤٢-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧) بالمرتبة الأخيرة، من خلال ملاحظة الباحث على أنها لا تمارس من قبل المعلِّمين بنسبة (١٠٠٪).

ثالثًا: العصف الذهني

للتعرُّف على مستوى ممارسة مهارة العصف الذهني؛ تم حساب التكرارات، والنسب المئويَّة، والمتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، والترتيب؛ على بعد العصف الذهني، وجاءت النتائج كما توضِّحها الجداول التالية:

الجدول رقم (٣٠)

نتائج بطاقة الملاحظة على الممارسات الفرعيَّة لإستراتيجيَّة (العصف الذهني) مرتبة تنازليًّا حسب المتوسِّطات.

م	الممارسات الفرعيَّة	التكرار	مستويات الممارسة		المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الحكم	الترتيب
		النسبة	موجودة	غير موجودة				
٤٨	يقيم الأفكار في نهاية جلسة العصف الذهني.	ك	٠	١٩	١,٠٠	٠,٠٠٠	غير موجودة	٣
		٪	٠	١٠٠				
٤٩	يتشارك مع الطلاب تقييم الأفكار المطروحة في العصف الذهني.	ك	٠	١٩	١,٠٠	٠,٠٠٠	غير موجودة	٣
		٪	٠	١٠٠				
٥٠	يبتعد عن التقييم المبكر للأفكار، ويجعله في نهاية الجلسة.	ك	٠	١٩	١,٠٠	٠,٠٠٠	غير موجودة	٣
		٪	٠	١٠٠				
٥١	يبتعد عن كلِّ ما يمنع ويحد الطلاب من استمطار الأفكار من استهزاء ولامبالاة.	ك	١١	٨	١,٥٨	٠,٥٠٧	موجودة	١
		٪	٥٧,٩	٤٢,١				
٥٢	يتعاون مع الطلاب في اختيار الفكرة والحلِّ الأنسب للمشكلة المطروحة.	ك	٤	١٥	١,٢١	٠,٤١٩	غير موجودة	٢
		٪	٢١,١	٧٨,٩				
المستوى العام لممارسة إستراتيجيَّة (العصف الذهني)					١,١٦	٠,١٢٦	**غير موجودة**	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتَّضح ما يلي:

أن الباحثَين لاحظا عدم ممارسة معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لإستراتيجيَّة العصف الذهني، وذلك بمتوسِّط (١,١٦ من ٢)، كما جاءت العبارة رقم (٥١)، وهي: "يبتعد عن كل ما يمنع ويحدُّ الطلاب من استمطار الأفكار من استهزاء ولامبالاة."، بالمرتبة الأولى من خلال ملاحظة الباحثَين على أنها تمارس من قبل المعلِّمين بنسبة (٥٧,٩٪)، وجاءت العبارة رقم (٥٢)، وهي: "يتعاون مع الطلاب في اختيار الفكرة والحلِّ الأنسب للمشكلة المطروحة "، بالمرتبة الثانية من خلال ملاحظة الباحثَين على أنها تمارس من قبل المعلِّمين بنسبة (٢١,١٪)، وجاءت العبارات أرقام (٤٨-٤٩-٥٠) بالمرتبة الأخيرة من خلال ملاحظة الباحثَين على أنها لا تمارس من قبل المعلِّمين بنسبة (١٠٠٪).

تفسير ومناقشة النتائج:

من خلال النتائج السَّابقة يتَّضح للباحثَين وجود ضعف في استخدام إستراتيجيات التعليم المتمركِز حول الطالب من قبل المعلِّمين، وقد يرجع السبب وراء ذلك إلى أن المعلِّمين لا يزالون يستخدمون الطرق التقليديَّة، فما يزال المعلِّم هو محور العمليَّة التعليميَّة، ودور الطالب يكون مستقبلًا للتلقين المباشر من المعلِّم، وتوافقت هذه النتيجة مع عدد من الدِّراسَات السابقة، مثل: دراسة القرالة (2017)، ودراسة (السليمان، 2022).

وفيما يخصُّ العبارات الخاصة بإستراتيجيَّة الحوار والمناقشة والمتعلِّقة بمهارة تنفيذ الدرس المتمركِز حول الطال؛ فقد أتت العبارة "يحرص على هدوء جلسة الحوار وضبط الفصل"، بالمرتبة الأولى؛ وقد يدلُّ ذلك على أن المعلِّمين يخشون من انفلات الطالب أثناء جلسة الحوار، وقد يكون ذلك هو السبب في أنهم لا يطبقون هذه الإستراتيجيَّة، وأتت العبارة: "يحثُّ الطلاب على مساعدة بعضهم على تحليل الموضوعات الغامضة التي تواجههم أثناء الحوار"، بالمرتبة الأخيرة؛ ويدلُّ ذلك على أن المعلِّمين هم من يُحلِّلون المواضيع الغامضة للطلاب، وأن الطالب دوره الرئيس فقط- بوجهة نظرهم- متلقٍّ للمعلومة، وهو ما وافقتها دراسة (الحسين، 2019).

وفيما يخصُّ العبارات الخاصة بإستراتيجيَّة الحوار والمناقشة، والمتعلِّقة بالتقويم وغلق الدرس المتمركِز حول الطالب؛ فقد أتت العبارة "يركِّز في تقييم الطلاب على مستوى مشاركتهم أثناء الدرس"، بالمرتبة الأولى؛ مع أنها جاءت بالمرتبة الأولى إلا أن درجة ممارستها كانت ضعيفة، وهو ما يدل على أن المعلِّمين لديهم تقصير في جوانب التقويم وعدم إلمامهم به بشكل جيد، وأتت العبارة "ينوع في أساليب تقويم نتائج جلسة الحوار والمناقشة" من ضمن العبارات في

المرتبة الأخيرة؛ وقد يُعزى ذلك إلى تعوُّد معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة علـــى التقـــويم التقليـــدي، ورغبتهم بإنهاء المقرَّر، وأن تنوُّع وسائل التقويم يحتاج إلى تكثيف الدورات التدريبيَّـــة الخاصـــة بالتقويم وغلق الدرس، وتطوير مهارات المعلِّمين فيها، وجلب المدرِّبين الأكفاء لإقامتها. وهو ما وافقتها بعض الدِّراسَات، مثل: دراسة (أبو جليل، 2018).

وفيما يخصُّ العبارات الخاصة بإستراتيجيَّة التعلُّم الذاتي، والمتعلِّقة بمهارة تنفيذ الـــدرس المتمركِز حول الطالب؛ فقد أتت العبارة "يحث الطلاب على الاستفادة من منصَّات وزارة التعلـــيم (عين)، و(منصَّة مدرستي)، لصقل مهارات تعلُّمهم الذاتي"، بالمرتبة الأولى؛ وقد يُعزى ذلك إلـــى إلزام وزارة التعليم للمعلِّمين بتفعيل منصَّة مدرستي، ومتابعة ذلك بشكل شبه يـــومي مـــن قبـــل إدارات التعليم، وأتت العبارة: "يختار بالتعاون مع الطلاب الأنـــشطة التـــي تناســـب مـــستواهم وقدراتهم"، من ضمن العبارات في المرتبة الأخيرة؛ وقد يُعزى ذلك إلى اعتمـــاد الأغلـــب مـــن المعلِّمين على التعليم الاعتيادي الذي يقوم على المعلِّم، وهو من يحدِّد الأنشطة، أيضًا قـــد يـــرى بعض المعلِّمين أن الطلاب لا يعرفون ما يناسبهم من الأنشطة، وأن الأمر منوط بالمعلِّم، أيضًا قد تكون نظرة وفكرة أن المعلِّم لا بدَّ أن يكون جادًّا مع الطلاب، ولا يعطـــي الطالـــب أي فرصـــة للاختيار للحفاظ على هدوء الفصل وضبطه. وقد تعارضت هذه النتيجة مع دراســـة (المهيـــرات، 2018)، التي ذكرت أن استخدام التكنولوجيا جاء بدرجة متوسِّطة، وكان ترتيبهـــا مـــع النتـــائج بالمرتبة قبل الأخيرة.

وفيما يخصُّ العبارات الخاصة بإستراتيجيَّة التعلُّم الذاتي، والمتعلِّقة بمهارة التقويم وغلق الدرس المتمركِز حول الطالب؛ فقد أتت العبارة "يستكشف المخزون المعرفي الذي اكتسبه الطلاب ذاتيًّا"، بالمرتبة الأولى؛ ومع أنها جاءت بالمرتبة الأولى، إلا أن درجة ممارستها ضـــعيفة جـــدًّا، وهو- كما ذكرنا سابقًا- مما يدلُّ على أن المعلِّمين لديهم قـــصور فـــي جوانـــب التقـــويم فـــي إستراتيجيَّة التعلُّم الذاتي، وعدم إلمامهم به بشكل جيِّد، وأتت العبارة "يهتم بالتغذية الراجعة التـــي تربط تعلُّم الطلاب السابق بالحالي"، من ضمن العبارات في المرتبة الأخيرة؛ وهذا يدلُّ كما ســـبق على وجود خلل في التقويم لدى المعلِّمين، وهو ما يستوجب تكثيف الدورات التدريبيَّـــة الخاصـــة بالتقويم وغلق الدرس، وتطوير مهارات المعلِّمين فيهـــا، وجلـــب المـــدرِّبين الأكفـــاء لإقامتهـــا. وتعارضت هذه النتيجة مع دراسة (القرالة، 2017) التي أتت نتيجته فيها بدرجة متوسِّطة.

وفيما يخصُّ العبارات الخاصة بإستراتيجيَّة العصف الذهني، والمتعلِّقـــة بمهـــارة تنفيـــذ الدرس المتمركِز حول الطالب؛ فقد أتت العبارة "يحرص على أن تكون أفكار الطـــلاب متعلِّقـــة

بجوهر الموضوع"، بالمرتبة الأولى؛ حرصًا من المعلِّمين على عدم التشتُّت، والتزام المعلِّم بها، وأتت العبارة "يُعرِّف الطلاب بقواعد المشاركة في جلسات العصف الذهني، ويؤكد على الالتزام بها." من ضمن العبارات في المرتبة الأخيرة؛ وهذا الأمر يتعبر من الأمور السلبيَّة؛ كون هذه العبارة هي من الأمور الرئيسة بإستراتيجيَّة العصف الذهني، والذي له دور كبير في تطوير وصقل مهارات الطلاب في التفكير والإبداع.

وفيما يخصُّ العبارات الخاصة بإستراتيجيَّة العصف الذهني، والمتعلِّقة بمهارة التقويم وغلق الدرس المتمركِز حول الطالب؛ فقد أتت العبارة "يبتعد عن كلِّ ما يمنع ويحدُّ الطلاب من استمطار الأفكار من استهزاء ولامبالاة"، بالمرتبة الأولى، ولكن بنسبة ليست عالية، وقد يُعزى ذلك إلى حرص المعلِّمين على عدم الاستهزاء والتنمُّر، ومتابعتهم للطلاب، وهذا الأمر يعدُّ أمرًا إيجابيًّا، وأتت العبارة "يتشارك مع الطلاب تقييم الأفكار المطروحة في العصف الذهني"؛ وقد يُعزى ذلك إلى أن المعلِّم هو من يُقيِّم الأفكار المطروحة بنفسه، دون مشاركة الطلاب، وأنه قد يرى أن الطلاب ليست لديهم القدرة على التقييم، مع أن التقييم في إستراتيجيَّة العصف الذهني غير معقَّد وسهل التطبيق، ولكن من خلال نتائج مهارة التقويم وغلق الدرس للإستراتيجيات الثلاث، نجد ضعفًا في تطبيقها بشكل صحيح، وضعف في إشراك الطالب فيها، والاعتماد الكبير على التقويم العادي، أو ما يُسمَّى التقليدي، والمتمثِّل في الاختبارات والواجبات، وضعف في استخدام الطرق الحديثة في التقويم.

دمج نتائج أداة الاستبانة مع أداة بطاقة الملاحظة:

من خلال النتائج السابقة يتَّضح من نتائج أداة الاستبانة، أن معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة يمارسون التعليم المتمركِز حول الطالب، بالمرتبة الأولى مهارة التنفيذ، والمرتبة الثانية مهارة التقييم، والمرتبة الثالثة مهارة التخطيط، وكانت درجات ممارستهم كبيرة، وهو ما لم توافقه أي من الدِّراسَات السابقة، وعند الملاحظة تبيَّن وجود ضعف بممارسة معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة للتعليم المتمركِز حول الطالب، والذي وافقته بعض الدِّراسَات، كدراسة (مصطفى، 2016)، وهذا يعدُّ تباينًا بين نتائج أداة الاستبانة وأداة بطاقة الملاحظة، ويرى الباحثان أن نتائج أداة الملاحظة أدقَّ؛ لأنه وقع على البيئة التعليميَّة بصورة واقعيَّة، وحضر الدروس، وأجرى زيارات ميدانيَّة للمعلِّمين، أيضًا قد يكون المعلِّم لم يلاحظ نفسه بأنه لا يمارس التعليم المتمركِز حول الطالب، أو أن خبرته وثقافته فيه ضعيفة. كما اتفقت نتائج أداتي الاستبانة والملاحظة في ترتيب المهارات: فمهارة التنفيذ متقدِّمة على مهارة التقييم؛ وقد يُعزى ذلك كما ذكرنا أن المعلِّمين لديهم قصور في

مهارة التقييم، واعتمادهم على التقييم المعتاد مثل الاختبارات والواجبات، وهو ما يستوجب تكثيف الاهتمام بالتقويم ورفع ثقافة المعلِّمين به.

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين أفراد عينة الدِّراسَة عند مستوى (٠,٥) تُعزى إلى المتغيِّرات التالية: الخبرة التدريسيَّة (أقل من خمس سنوات- خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات- عشر سنوات فأكثر)، والمرحلة الدراسيَّة (الابتدائيَّة- المتوسِّطة- الثانويَّة)؟"

أولًا- الفروق باختلاف متغيِّر الخبرة التدريسيَّة:

جدول رقم (٣١)

نتائج اختبار " مان وتني: Mann-Whitney Test "

للفروق في متوسِّطات إجابات أفراد عينة الدِّراسَة طبقًا إلى اختلاف متغيِّر الخبرة التدريسيَّة

المجالات	الخبرة التدريسيَّة	العدد	متوسِّط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	الدلالة
المهارات المتعلِّقة بالتخطيط والتهيئة الدرس المتمركِز حول الطالب	خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات.	١٥	١٤,٩٣	٢٢٤,٠٠	١٠٤,٠٠٠	-٠,٠٤٤	٠,٩٦٥
	عشر سنوات فأكثر.	١٤	١٥,٠٧	٢١١,٠٠			
المهارات المتعلِّقة بتنفيذ الدرس المتمركِز حول الطالب	خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات.	١٥	١٥,٩٣	٢٣٩,٠٠	٩١,٠٠٠	-٠,٦١٢	٠,٥٤٠
	عشر سنوات فأكثر.	١٤	١٤,٠٠	١٩٦,٠٠			
المهارات المتعلِّقة بالتقويم وغلق الدرس المتمركِز حول الطالب	خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات.	١٥	١٤,٧٧	٢٢١,٥٠	١٠١,٥٠٠	-٠,١٥٣	٠,٨٧٨
	عشر سنوات فأكثر.	١٤	١٥,٢٥	٢١٣,٥٠			
الدرجة الكليَّة للممارسات التدريسيَّة	خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات.	١٥	١٥,١٣	٢٢٧,٠٠	١٠٣,٠٠٠	-٠,٠٨٧	٠,٩٣٠
	عشر سنوات فأكثر.	١٤	١٤,٨٦	٢٠٨,٠٠			

يتَّضح من الجدول رقم (٣١): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة الإحصائيَّة (٠,٠٥) فأقل، في إجابات أفراد عينة الدِّراسَة، حول واقع استخدام معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة لإستراتيجيات التعليم المتمركِز حول الطالب، تُعزى إلى الخبرة التدريسيَّة.

وقد يُعزى ذلك إلى أن المعلِّمين جميعًا يعملون في بيئة تعليميَّة واحدة، وربما شاركوا بالدورات التدريبيَّة ذاتها، أيضًا قد يكون المشرف التربوي المسؤول عنهم واحدًا، فالتوجيهات المقدَّمة منه على درجة واحدة حسب خبرته الإشرافيَّة والتعليميَّة، وهو ما وافقتها بعض الدِّراسَات، مثل: دراسة مصطفى (٢٠١٦)، ودراسة العبد الهادي (٢٠٢٠).

ثانيًا- الفروق باختلاف متغيِّر المرحلة التدريسيَّة:

للتعرُّف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائيَّة في إجابات أفراد عينة الدِّراسَة، طبقًا إلى اختلاف متغيِّر المرحلة التدريسيَّة؛ استخدم الباحث "اختبار كرسكال واليس "Kruskal-Wallis Test"؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدِّراسَة، طبقًا إلى اختلاف متغيِّر المرحلة التدريسيَّة، وجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول رقم (٣٢)

نتائج " اختبار كرسكال واليس "Kruskal-Wallis Test"

للفروق في إجابات أفراد عينة الدِّراسَة طبقًا إلى اختلاف المرحلة التدريسيَّة

المجالات	المرحلة التدريسيَّة	العدد	متوسِّط الرتب	قيمة كاي تربيع	الدلالة الإحصائيَّة
المهارات المتعلِّقة بالتخطيط والتهيئة الدرس المتمركِز حول الطالب	المرحلة الابتدائيَّة.	١٤	١٦,٦٤	١,٤٤	٠,٥٦٤
	المرحلة المتوسِّطة.	١١	١٣,٩٥		
	المرحلة الثانويَّة.	٤	١٢,١٣		
المهارات المتعلِّقة بتنفيذ الدرس المتمركِز حول الطالب	المرحلة الابتدائيَّة.	١٤	١٥,٦٤	٠,١٨٧	٠,٩١١
	المرحلة المتوسِّطة.	١١	١٤,٦٤		
	المرحلة الثانويَّة.	٤	١٣,٧٥		
المهارات المتعلِّقة بالتقويم وغلق الدرس المتمركِز حول الطالب	المرحلة الابتدائيَّة.	١٤	١٦,٤٣	٠,٧٨٦	٠,٦٧٥
	المرحلة المتوسِّطة.	١١	١٣,٨٦		
	المرحلة الثانويَّة.	٤	١٣,١٣		
الدرجة الكليَّة للممارسات التدريسيَّة	المرحلة الابتدائيَّة.	١٤	١٦,٢٩	٠,٦٤٠	٠,٧٢٦
	المرحلة المتوسِّطة.	١١	١٤,٠٠		
	المرحلة الثانويَّة.	٤	١٣,٢٥		

يتَّضح من الجدول رقم (٣٢): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة الإحصائيَّة (٠,٠٥) فأقل، في اجابات أفراد عينة الدِّراسَة، حول واقع استخدام معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة، لإستراتيجيات التعليم المتمركِز حول الطالب، تُعزى إلى المرحلة التدريسيَّة، واتَّفقت هذه النتيجة مع بعض الدِّراسَات، كدراسة (البطوش، 2017)

وقد يُعزى ذلك إلى أن الإشكاليَّة في التعليم عمومًا، فاختلاف المراحل لـيس فيـه فـرق جوهري، فالدورات التدريبيَّة لمعلِّمي المراحل الثلاث تقريبًا واحدة، كما أن المـشرفين التربـوين المسؤولين عن المعلِّمين يقومون بالإشراف على معلِّمي جميع المراحل، وعـدم وجـود حـوافز حقيقيَّة تزيد من التنافس بين المعلِّمين، وتطوير مهاراتهم التدريسيَّة.

توصيات الدِّراسَة:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدِّراسَة أوصى الباحثان بما يلي:

أ- ضرورة اهتمام القائمين على تصميم المناهج الدراسيَّة، وخاصة مقرَّرات الدِّراسَات الإسلاميَّة، معالجة جوانب القصور، خاصةً ما يتعلَّق بتنفيذ الدروس، من خلال استخدام بإستراتيجيات التدريس المتمركِزة حول الطالب.

ب- ضرورة اهتمام القائمين على التدريب التربوي الخاص بالمعلِّمين، بالتركيز على استخدام إستراتيجيات التعليم المتمركِز حول الطالب، ووضع البرامج التدريبيَّة وتكثيفها.

ج- ضرورة اهتمام القائمين على برامج إعداد المعلِّم، بتضمين إستراتيجيات التدريس المتمركِزة حول الطالب، وإضافتها إلى البرامج الدراسيَّة لديهم.

مُقترَحات الدِّراسَة:

استكمالًا للجهود البحثيَّة يقترح الباحثان عددًا من البحوث والدِّراسَات في مجال الدِّراسَة الحاليَّة:

- إجراء دراسة للتعرُّف على معوِّقات استخدام معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة، لإستراتيجيات التدريس المتمركِزة حول الطالب.
- إجراء دراسة فاعليَّة برنامج تدريبي مقترح، قائم على إستراتيجيات التدريس المتمركِزة حول الطالب، في إكساب معلِّمي الدِّراسَات الإسلاميَّة المهارات التدريسيَّة المناسبة.

المراجع

أ/ العربيَّة:

- أبو جليل، عبد الرحمن منصور. (2018). فاعليَّة برنامج تدريسي مقترح متمحور حول الطالب في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في اللغة الإنجليزيَّة في الأردن. *الجنان*، (10)، 515.
- البطوش، أحلام محمد سالم. (2017). الممارسات التدريسيَّة الصفيَّة لدى معلِّمي التربية الإسلاميَّة في المرحلة الأساسيَّة في محافظة الكرك – مديريَّة التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي وتأثرها بمتغيِّري الجنس والخبرة التدريسيَّة. *مجلة التربية*، *2* (175)، 422–460.
- الجهني، عبد الرحمن على (2010). *منهج التربية الإسلاميَّة في بناء كفاءة الأداء وأثره في عمليَّة التربية* [رسالة دكتوراه]. الجامعة الإسلاميَّة بالمدينة المنورة.
- الجهيمان، شذا محمد (2008). *أهميَّة التربية بالقدوة كما تراها معلِّمات العلوم الشرعيَّة بالمرحلة المتوسِّطة في مدينة الرياض (دراسة ميدانيَّة)* [أطروحة ماجستير]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة.
- الحسين، أحمد محمد. (2019). واقع استخدام إستراتيجيات التعلُّم المتمركِزة حول الطالب في تدريس الدِّراسَات الاجتماعيَّة من وجهة نظر معلِّمي الدِّراسَات الاجتماعيَّة في التعليم العام. *المجلة الدوليَّة للبحوث في العلوم التربويَّة*، *21* (2)، 541-594.
- داود، سميرة سعيد. (2022). تحسين الممارسات التدريسيَّة لمعلِّمي التربية الدينيَّة الإسلاميَّة بالمرحلة الابتدائيَّة في ضوء التعلُّم الممتع واتِّجاهات المعلِّمين نحوه. *مجلة كليَّة التربية*، *37* (2)، 119-204.
- الرمامنة، هيام صلاح (2015). *أثر التعلُّم المستند إلى الدماغ في تطوير طلاقة الأفكار لدى أطفال الروضة* [أطروحة ماجستير]. الجامعة الأردنيَّة.
- زيادة، محمد أبي أكرم محمد (2019). *أثر استخدام إستراتيجيَّة الصف النشط على تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة التربية الإسلاميَّة واتِّجاهاتهم نحو تعلُّمها* [أطروحة ماجستير]. الجامعة الهاشميَّة.
- السليمان، بدر سلمان. (2022). أثر طريقة التدريس التعاوني المتمحور حول المتعلِّم في الفصول الافتراضيَّة في تحسين مخرجات التعلُّم. *مجلة الجامعة الإسلاميَّة للعلوم التربويَّة والاجتماعيَّة*، (9)، 471-448.

- الشبيبيَّة، ثرياء سليمان. (2019). فاعليَّة إستراتيجيَّة الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي للطالبات في مادة التربية الإسلاميَّة في ضوء تحصيلهنَّ الدراسي السابق واتِّجاهاتهنَّ نحو الإستراتيجيَّة. *دراسات عربيَّة في التربية وعلم النفس*، (112)، 21-49.
- شلدان، فايز كمال؛ القدرة، حامد نعيم (2017). درجة ممارسة معلِّمي التربية الإسلاميَّة بمحافظات غزة لإستراتيجيَّة التدريس المعاصرة وسبل تطويرها. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة، *14*(1)، 26-59.
- العبد الهادي، معالي محمد. (2020). مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الممارسات التدريسيَّة لمعلِّمي التربية الإسلاميَّة في المرحلة الثانويَّة بدولة الكويت. *المجلة التربويَّة، 34* (134)، 17-56.
- العتيبي، ماجد غزاي. (2018). *صعوبات استخدام إستراتيجيات التعليم المتمركِزة حول الطالب في المدارس الثانويَّة. مجلة كليَّة التربية، 34* (8)، 464-488.
- العساف، صالح حمد. (2012)، *المدخل الى البحث في العلوم السلوكيَّة*. دار الزهراء، الرياض.
- عفيف، صالح أحمد (2009). *معوقات تدريس مواد التربية الإسلاميَّة بالمرحلة من وجهة نظر مشرفيها ومعلِّميها بمكة المكرمة* [أطروحة ماجستير]. جامعة أم القرى.
- عليان، ربحي وعثمان، غنيم، وجهاد، أحمد، ومحمد، أبوزيد (2008). *أساليب البحث العلمي وتطبيقاته في التخطيط والإدارة*، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عيسى، محمد أحمد. (2011). تقويم أداء معلِّمي التربية الإسلاميَّة بالمرحلة الثانويَّة في ضوء المعايير المهنيَّة لجودة الأداء التدريسي. *مجلة كليَّة التربية بالمنصورة، 2* (76)، 332-380.
- القرالة، حياة عارف (2017). *مدى تطبيق معلِّمي اللغة العربيَّة في مدارس محافظة الكرك لأساليب التعلُّم والتعليم المتمحور حول الطالب من وجهة نظر المديرين*، [أطروحة ماجستير]. جامعة مؤتة.
- قلادة، فؤاد سليمان (2009). *النماذج التدريسيَّة وتفعيل وظائف المخ البشري*، بحث منشور، دار المعرفة الجامعيَّة، الإسكندريَّة: مصر.
- قناوي، شاكر عبد العظيم. (2020). جائحة كورونا والتعليم عن بُعد: ملامح الأزمة وآثارها بين الواقع والمستقبل والتحديات والفرص. *المجلة الدوليَّة للبحوث في العلوم التربويَّة. 3* (4)، 225-260.

- كوجك، كوثر حسين. (2008). *تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلِّم لتحسين طرق التعليم والتعلُّم في مدارس الوطن العربي*، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربيَّة.
- اللوزي، فاتن محمود خليل. (2020). فاعليَّة استخدام إستراتيجيَّة العروض العمليَّة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مادة التربية الإسلاميَّة في لواء ناعور. *المجلة الدوليَّة للدِّراسَات التربويَّة والنفسيَّة*، 7 (2)، 288-302.
- المالكي، يحيى سعد. (2018). درجة ممارسة معلِّمي التربية الإسلاميَّة لمبادئ التعلُّم النشط من وجهة نظر المعلِّمين والمشرفين التربويين. *مجلة كليَّة التربية*، *34* (10)، 648-670.
- مصطفى، انتصار غازي (2016). ممارسات التعلُّم البنائي لدى معلِّمي التربية الإسلاميَّة وعلاقتها ببعض المتغيِّرات. *المجلة الأردنيَّة في العلوم التربويَّة، جامعة اليرموك، 12* (3)، 335-347.
- المهيرات، نورا توفيق (2018). درجة ممارسة معلِّمي المرحلة الأساسيَّة الدنيا لمهارات التدريس في العاصمة الأردنيَّة عمان. *مجلة الجامعة الإسلاميَّة للدِّراسَات التربويَّة والنفسيَّة، 26* (6)، 192-206.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج (2019). معجم المصطلحات التربويَّة.
https://terms.abegs.org/#/
- ملحم، سامي محمد (2005). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، (ط.٣). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- هندي، صالح ذياب، والتميمي، إيمان محمد (2013). الممارسات الصفيَّة التدريسيَّة لمعلِّمي التربية الإسلاميَّة في المرحلة الثانوي في محافظة الزرقاء من منظور بنائي وعلاقتها ببعض المتغيِّرات. *مجلة العلوم التربويَّة والنفسيَّة، 14* (1)، 247-280.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب.(2020) . https://etec.gov.sa/ar/Media/News/Pages/Professional-licenses.aspx.
- وزارة التعليم (1438). *الدليل الإجرائي لخصائص النمو في المرحلة الابتدائيَّة وتطبيقاتها التربويَّة*.

ب/ الأجنبيَّة:

- Abdelhamid, Ibrahim & Abu Bakar, Kaseh & Zailani, Suhaila & Yahaya, Hazrati. (2018). The impact of gamifying the student- centered language for non-native speakers: A review of relevant literature. *ASEAN*

Comparative Education Research Journal on Islam and Civilization, 2 (2), 18-38.
- Cuban, Larry. (2009). *Hugging the Middle: How Teachers Teach in an Era of Testing and Accountability.* NY: Teachers College Press.
- Weimer, M. (2012). *Five characteristics of learner-centered teaching*. http://www.facultyfocus.com/articles/effective-teaching-strategies/five−