جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الأساسيّة في ضوء بعض المتغيرات في لواء ناعور

The Degree of Practicing Constructive Teaching by Basic Stage English Teachers in Light of some Variables in Na'our

إعداد:

حران فهد عبد الكريم المساعفة

إشراف الدكتورة:

تغريد موسى سليمان المومني

قُدِّمَت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس

قسم الإدارة والمناهج

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

أيار، 2018

التفويض

انا **حران فهد عبد الكريم المساعفة** أفوّض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقياً والكترونياً للمكتبات, أو المنظمات, أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: حران فهد عبد الكريم المساعفة

التاريخ: 12 / 5 /2018

التوقيع:.....

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها "درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الأساسيّة في ضوء بعض المتغيرات في لواء ناعور".

وأجيزت بتاريخ 12/ 5 / 2018

أعضاء لجنة المناقشة:

اسم الدكتور	جهة العمل	التوقيع
1_ د. تغريد المومني /مشرفا	جامعة الشرق الأوسط	.....
2_ أ. د محمود الحديدي/ ممتحنا داخليا ورئيسا	جامعة الشرق الأوسط	.....
3_ أ. د عبد الباسط الشرمان / ممتحنا خارجيا	الجامعة الهاشمية	.....

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

(وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ) (النحل،78).

بعد رحلة بحث وجهد واجتهاد تكللت بإنجاز هذا البحث أحمد الله عزّ وجلّ على نعمه التي منّ بها عليّ فهو العلّي القدير، كما لا يسعني إلا أن أخصّ بأسمى عبارات الشّكر والتّقدير والاحترام لمشرفتي الفاضلة الدّكتورة تغريد المومني لما قدمته لي من جهد ونصح ومعرفة طيلة إنجاز هذه الرسالة، كما وأتقدم بالشّكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة والشكر موصول لكل من ساهم في تقديم يد العون لإنجاز هذه الرسالة، وأخصّ بالذكر أساتذتي الكرام في كلية العلوم التّربويّة الذين تتلمذت على أيديهم ولم يبخلوا بعلمهم علينا، كما لا يسعني إلا أن أتقدم بأرقى وأثمن العبارات والشكر والعرفان إلى القائمين على جامعة الشّرق الأوسط وعلى رأسهم رئيس الجامعة وكافة الكادر التعليمي والإداري وكل العاملين بها وإلى الذين كانوا عوناً لنا واناروا الظلمة التي كانت تقف أحياناً في طريقنا، وإلى من زرع التفاؤل في دربنا، وقدموا لنا المساعدات والتّسهيلات والمعلومات فلهم مني كل الشّكر والاحترام.

الإهـــــــــداء

إلى نور البصائر سيد المرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

إلى من علماني الفضيلة ولولاهما ما كنت أسطر الحروف هنا

والديّ الغاليان.

إلى من كانوا دائماً سنداً لي في حياتي

أخوتي وأخواتي.

إلى أستاذتي الدكتورة الفاضلة تغريد المومني

إلى الذين عشت معهم أجمل الأوقات واللحظات

اصدقائي الأعزاء.

حفظهم الله جميعاً... أهدي لهم هذا العمل المتواضع

وجعله الله تعالى خالصاً لوجهه الكريم.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
العنوان	أ
تفويض.....	ب
قرار لجنة المناقشة.....	ج
شكر وتقدير.....	د
الإهداء.....	هـ
فهرس المحتويات.....	و
قائمة الجداول.....	ح
قائمة الملحقات.....	ي
الملخص باللغة العربية.....	ك
الملخص باللغة الانجليزية.....	م
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	
مقدمة.....	2
مشكلة الدراسة.....	4
هدف الدراسة وأسئلتها.....	5
أهمية الدراسة.....	6
حدود الدراسة.....	7
محددات الدراسة.....	7
مصطلحات الدراسة.....	7
الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة	
الأدب النظري.....	9
مفهوم النظرية البنائية.....	10
التدريس البنائي.....	15
الدراسات السابقة.....	22
ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها.....	29

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة..... 32
مجتمع الدراسة..... 32
عينة الدراسة..... 32
أداة الدراسة..... 33
صدق الأداة..... 34
ثبات الأداة..... 35
إجراءات تطبيق أداة الدراسة..... 37
الأساليب الإحصائية المستخدمة..... 38

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

نتائج الدراسة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول..... 40
نتائج الدراسة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني..... 49

الفصل الخامس : مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول..... 58
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني..... 63
التوصيات والمقترحات..... 68

قائمة المراجع

المراجع العربية..... 70
المراجع الأجنبية..... 75
الملحقات..... 78

قائمة الجداول

رقم الفصل ــ رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
3 – 1	جدول توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة	33
3 – 2	قيم معاملات الثبات لاستبانة التدريس البنائي	36
3 – 3	قيم معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد استبانة التدريس البنائي باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا	37
4 – 4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في لواء ناعور للتدريس البنائي للمرحلة الأساسية مرتبة تنازلياً	40
4 – 5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في لواء ناعور لفقرات بُعد " تنفيذ الدروس الصفية بمشاركة الطلبة " مرتبة تنازلياً	42
4 – 6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في لواء ناعور لفقرات بُعد " تعدد مصادر التعلم " مرتبة تنازلياً	44
4 – 7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في لواء ناعور لفقرات بُعد " تقديم الأنشطة التعليمية الفاعلة " مرتبة تنازلياً	46
4 – 8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في لواء ناعور لفقرات بُعد " التقويم " مرتبة تنازلياً	48
4 – 9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في لواء ناعور تبعا لمتغير جنس المعلم	50
4 – 10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في لواء ناعور للتدريس البنائي تبعا لمتغير الخبرة للمعلم	51
4 – 11	نتائج تحليل التباين الاحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في لواء ناعور للتدريس البنائي تبعا لمتغير الخبرة للمعلم	52
4 – 12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في لواء ناعور للتدريس البنائي تبعا لمتغير المؤهل العلمي	54

13 – 4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في لواء ناعور تبعا لمتغير السلطة المشرفة	55

قائمة الملحقات

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	استبانة الدراسة بصورتها الأولية درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية للتدريس البنائي في ضوء بعض المتغيرات في لواء ناعور	77
2	استبانة الدراسة بصورتها النهائية درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية للتدريس البنائي في ضوء بعض المتغيرات في لواء ناعور	84
3	أسماء المحكمين	90
4	كتاب تسهيل المهمة	91

درجة ممارسة معلمي اللغة الانجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الأساسية في ضوء بعض المتغيرات في لواء ناعور

إعداد الطالب:

حران فهد عبد الكريم المساعفة

إشراف: الدكتورة

تغريد موسى سليمان المومني

الملخص

هدفت الدراسة إلى استقصاء درجة ممارسة معلمي اللغة الانجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الأساسية واختبار دلالة الفروق بين متوسطات الحسابية لدرجة الممارسة وفقاً لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والسلطة المشرفة، ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم منهج البحث الوصفي المسحي. وقد تكونت عينة الدراسة من (189) معلما ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية والخاصة للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم في لواء ناعور. وقد طبقت استبانة مكونة من (40) فقرة على أفراد العينة بعد التأكد من صدقها وثباتها.

وقد أشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي كانت متوسطة، ولم تكن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة التدريس البنائي تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والسلطة المشرفة، ولكن كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين من حملة الدراسات العليا وأوصى الباحث بتدريب معلمي اللغة الإنجليزية على توظيف

الأفكار البنائية النظرية في التعلم داخل الغرفة الصفية، وتوفير مناخات دراسية لتسهيل تطبيق الممارسات البنائية داخل الصف.

الكلمات المفتاحية: التدريس البنائي، المرحلة الأساسية

The degree of practicing Constructive teaching by basic stage English teachers In light of some variables In Na'our

Prepared: by

Harran Fhad Abd Alkreem AL Masahfeah

Supervised by:

Taghreed Mousa Suleiman AL Momani

Abstract

The study aimed at investigating the degree of practicing constructive teaching by basic stage teachers in light of some variables in Naour, and to test the significance of differences between the main of the practicing degree according to sex, experience, academic qualification and supervising authority variables.

To achieve the objectives of the study, the descriptive survey methodology was used . the sample of the study consisted of (189) male and female English teachers in public and private basic schools in the directorate of education in Na'our. A questionnaire included (40) items was applied on the sample subjects to collect date. Its validity and reliability were assured. The finding indicated that the degree of practicing constructive teaching by basic stag English teachers was medium. There were no significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of practicing constructive teaching by basic stag English teachers attributed to sex, experiences, authority. But, there were significant

differences at ($\alpha \leq 0.05$) attributed to academic qualification variable in favor of graduate studies teachers. The researcher recommended to train English teachers on utilizing the constructive theatrical ideas in learning through teaching, and providing study climates to facilitate the applications of constructive practices in the classroom.

Keywords: **constructive teaching, basic stag**

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة:

يحتّم التّفجر المعرفي الهائل في شتّى أنواع المعارف ومنها النُّظم التّربويّة تبني وسائل واستراتيجيّات لتنمية قدرات التّلاميذ الفكريّة وذلك لزيادة المعرفة لديهم وضرورة التعامل معها بكيفيّة جديدة، ومن تلك الوسائل طريقة التدريس البنائي والتي بنيت على النظريّة البنائيّة.

إن تبني النظرية التّعليميّة التّعلميّة البنائيّة، له أثر واضح في تعلّم التّلاميذ، وقدرتهم على زيادة المعرفة وتحمّل المسؤوليّة، وتُعدّ النّظريّة البنائيّة جزءاً من العمل الذي قام به (جان بياجيه) في فترة الستينيات والسّبعينيات من القرن العشرين، والذي ركّز فيه على الطّفل وتعلّمه، فقد قام التّربويون الملتزمون بالنّظريّة البنائيّة باستخدام المبادئ الأساسيّة في نظريّة (بياجيه) واعتبروا التّعلُّم عمليّة ذاتيّة يقوم المتعلّم من خلالها بإدخال المعرفة لتصبح جزءاً منه، وذلك من خلال عمليّات عقليّة وعاطفيّة مُختلفة، ويقوم المتعلّم ببناء المعرفة وإعادة بنائها من خلال تفاعله النّشط مع الخبرة التّعليميّة التّعلميّة. (زيتون،2007)

ويرى فيلبس (2010) أن النظرية البنائية ليست مجرّدَ نظريّة للتّعلّم، إذ يرى البعض أنّها من أعظم الإنجازات الثقافيّة وأكثرها بقاءً، لذلك نَجدُ أنّ بعض المعلمين وبالأخص معلمي اللّغة الإنجليزيّة يَنظرُون للنّظريّة البنائيّة أنّها مصدر لفلسفاتهم التّربويّة.

تتضمّن النّظريّة البنائيّة تصورات ذهنيّة تتكامل بنظام معيّن توضح العلاقة بينَ مجموعةً من المفاهيم القائمة على الدّليل الّتي تُساعدُ على التّنبؤ بالأحداث والأشياء، وهذا يتطلّب من المعلمين تبنّي النّظريّة البنائيّة في التّدريس، لتكون بمثابة أداة فكريّة تُقدّم الخطوطَ

العامّة للتّعلّم الفعّال من جهة، وتُمكّن المعلّم من تقييم أساليب تدريسه من جهةٍ أُخرى، وبذلك تُساعدُ النّظريّة البنائيّة مُعلّمي اللّغة الإنجليزيّة بتحديد الخبرات التّعليميّة الأكثر فعاليّة في تحفيز التّلاميذ وإثارة دافعيّتهم وميولهم، لذلك تنظر النّظريّة البنائيّة إلى التّعلّم كنتيجة لبناء عقليّ، فالتّلاميذ يُنظّمون ويُقيّمونَ المعلومات الجديدة مع ما لديهم من معلومات قديمة. (زيتون،2007)

ويرى فاجان (2010) Fagan بأنّ النّظرية البنائيّة عمليّة استقبال وارسال تفاعليّة، تهدف إلى إعادة بناء المتعلّمين لمعاني جديدة، داخل سياق معرفتهم الآنية، مع خبرتهم السّابقة ومجريات بيئة التّعلّم، وكما يرى كوتزي (kotzee, 2010) بأنّ النّظريّة البنائيّة: هي رؤية في تَعلّم الفرد وتطوره المعرفي، قوامها أنّ الفرد يكون نشطًا في بناء أنماط التّفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته العقليّة، والمعرفيّة، مع الخبرة الجديدة بهدف تكوين، وبناء، ودمج، وإعادة تنظيم الخبرات السّابقة لدى المتعلّم.

ويعد النموذج البنائي احد النماذج القائمة على النّظريّة البنائيّة والذي يهتم بجعل المتعلّم مركزا للعملية التعليمية، فالمتعلّم هو الذي يقوم بالبحث عن المعرفة ومحاولة الوصول إلى أكبر عدد ممكن من الحلول لمشكلة معينة مستخدما في ذلك قدراته، ومهاراته، وامكاناته الخاصة لذلك فإن هذا النموذج يساعد على تنمية التفكير لدى المتعلمين. (اسماعيل وهمام، 2001)

وتؤكّد ممارسات التّدريس البنائي على أهميّة استغلال المعلّم لتوظيف المتعلّم لحواسه باعتبارها وسائل للتّفاعل بما يمتلكه من خبرات مع البيئة المحيطة به، من أجل بناء صورة للعالم المحيط به (القادري، 2009). وتَستند هذه المُمارسات إلى مبدأ أنّ التّعلّم عمليّة نشطة يقوم المتعلّم من خلالها ببناء معارفه، بعيداً عن تلقّيها من المعلّم (Enochs & Harrington, 2009) ولتنمية هذه الممارسات لا بدَّ من توافر بيئات تعليميّة نشطة قائمة على المنحى

التّعاوني، الذي يُتيح الفرصة للمتعلّمين ليتفاعلوا مع بعضهم بعضًا من خلال الحوار البناء، والأسئلة والأجوبة، ودَمج الأفكار، وطَلب المُبرّرات والتّفسيرات، الأمر الذي يؤدي إلى مساعدتهم في بناء معارفهم ومهاراتهم وخبراتهم المتنوّعة (البركات، 2010).

تُعدُّ ممارسات التّدريس البنائي الصفيّة محددًا رئيسًا في تقدّم تعلّم الطّلبة داخل الغرفة الصّفيّة، إذ أنّها بمثابة المؤثر في سلوكهم من جهة، وتحصيلهم الأكاديميّ من جهةٍ أخرى. وفي هذا الصّدَد أكّدَ الأدب التّربويّ أنّ مُمارسات المعلّم الصّفيّة ترتبط ارتباطا مُباشرًا بتحسّنِ أداءِ المُتعلّمين. (Ball,Hii, Rowan and Ball, 2004), (Hose,2002)

وكشفت دراسة بايراك (Bayrakc, 2009) أنّ السّبب في ضَعفِ مُمارسات المعلّمين يَعود إلى أنّ الأنشطة التّدريبيّة للمعلّمين لَمْ تركز على نماذج مِنَ التّوجّهات المعاصرة كالنّموذج البنائي. وفي ويؤكّد (البركات، 2010) على أهميّة اعتبارِ المتعلّم مِحور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وأنّ تنمية تعلّم الأطفال تحتاج إلى بيئات تعلميّة قائمة على التّدريس البنائي، بحيث توظّف استراتيجيّات تدريسيّة مُتنوّعة في ضُوءِ تبنّي مُمارسات تدريسيّة توضح قُدرات المتعلّم وتنميّتها باعتبارها المحور الرّئيس في تلك البيئات؛ أي أنّ هذا الأمرَ يدلّ على القيمة الكبيرة لامتلاك المعلّم لكفايات تعليميّة تمكّنهُ من التّخلّصِ مِنَ المُمارسات التّقليديّة الّتي تفتقر إلى تنمية قُدرات المُتعلّم المُتنوّعة. لذا سَوفَ تَسعى هذهِ الدّراسة التّعرّف إلى درجة ممارسة معلمي اللّغة الإنجليزيّة للتّدريس البنائي للمرحلة الأساسيّة في ضُوءِ بَعضِ المُتغيّرات في لواء ناعور.

مُشكلة الدّراسة:

إن الدّور الكبير الذي يحتلّه مُوضوع تنمية الأداء التّدريسيّ لمعلمي اللّغةِ الإنجليزيّة له أهمية كبيرة والتّحقيق الفعّال لهذا الدّور يعتمد بالدّرجة الأولى على دَورِ المُعلّم في تنميته

لمُمارسات التّدريس البنائي، ولا بُدَّ أنْ يَكون معلّم اللّغة الإنجليزيّة على معرفة كافية بالنّظريّة البنائيّة ومُمارسات التّدريس البنائي ليتمكّن من توظيفها في المواقف الصفيّة.

ومن خِلال خِبرةِ الباحثِ في تدريس مبحث اللّغة الإنجليزيّة في المدارس الحكوميّة في لواء ناعور، لاحظَ بأنّ هنالك صُعوبات تواجه الطّلبة في بناء المعلومات بِصورةٍ ذات معنى وعدم ربطها مع خبراتهم السّابقة ممّا يُؤدي إلى صُعوباتٍ في فَهْمِ بَعضِ المَواضيعِ وامتلاك بَعض المفاهيم البديلة، إضافة إلى الدّراسات الّتي أوصت بضرورةِ إجراءِ دراسات مثل هذه الدراسة كدراسة (الزعانين، 2015) و (مسعف، 2015) و(ريان، 2010) تَهدف التّعرف إلى درجةِ استخدامِ المُعلّمين للنّظريّة البنائيّة في التّدريس، الأمر الذي دفع الباحث لتناول هذه المشكلة التي تهدف التعرف إلى درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزيّة للتّدريس البنائي للمرحلةِ الأساسيّة في ضُوءِ بَعضِ المُتغيّرات في لواء ناعور.

هدف الدّراسة وأسئلتها:

1_ هدفت الدّراسة الحاليّة التّعرّف إلى درجةِ مُمارسة معلمي اللّغةِ الإنجليزيّة للتّدريس البنائي للمرحلةِ الأساسيّة في ضُوءِ بَعضِ المُتغيّرات من وجهة نَظرِ المُعلّمين.

2_ إيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة بحسب المتغيرات (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، السلطة المشرفة) في درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي، من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأوّل: ما درجة مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية للتّدريس البنائي للمرحلة الأساسيّة في لواء ناعور من وجهة نَظرِ المُعلّمين؟

السؤال الثّاني: هل تُوجدُ فُروق ذات دلالة إحصائيّة عِندَ مُستوى الدّلالة ($a \leq 0.05$) في درجة مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية للتدريس البنائي في لواء ناعور تُعزى لمُتغيّرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهّل العلميّ والسُّلطة المُشرفة؟

أهميّة الدّراسة:

تأتي أهميّة هذه الدراسة من تناولها لموضوع التّدريس البنائي الّذي يُعدّ مِنَ الأساليب الجديدة في التّعليم لمواكبة التّطورات الحديثة الّتي تهتمُ ببناءِ المعرفةِ عِندَ الطّلبةِ وأهميّة التّعرّفِ إلى درجة تطبيقِ مُعلّمي اللّغة الإنجليزيّة للتّدريسِ البنائيّ وتوظيف المُعلّمين لها في عمليّةِ التّدريسِ، ويُمكنُ تَحديدُ هذهِ الأهميّة فيما يأتي:

- مساعدة الباحثين على إجراء دراساتٍ ذات علاقةٍ بالتّدريس البنائي.

- مساعدة المُعلّمين في زيادة الاطّلاع والتّعرفِ على مُمارسات التّدريس البنائيّة واستخدام نماذِجَها في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة وبالأخصِّ مُعلّمي اللّغة الإنجليزيّة.

- تقدم هذه الدراسة أدبًا نظريًّا وأداةً يُمكنُ الاستفادة مِنها في إجراءِ دراساتٍ أُخرى تتناول مُتغيّراتٍ أُخرى غيرَ المُتغيّراتِ الّتي ستتناولُها الدّراسة الحاليّة.

حُدود الدّراسة:

الحُدود البشريّة: مُعلّمو اللّغة الإنجليزيّة في المدارس الحكوميّة والخاصة التّابعةِ لوزارةِ التّربيةِ والتّعليم في مديريّةِ تربية لواء ناعور.

الحُدود المكانيّة: المدارس الحكوميّة والخاصة التّابعة لوزارة التّربية والتّعليم في مديريّة تربيةِ لواءِ ناعور.

الحُدودُ الزمانيّة: الفصل الدّراسيّ الثّاني من العام الدّراسيّ 2018/2017 .

مُحدّدات الدّراسة:

تم تَعميم نتائجِ الدّراسة بدلالاتِ صدقِ وثباتِ الاستبانةِ الّتي تمُّ تَطويرها لأغراضِ الدّراسة الحاليّة، وإنّ نتائجَ الدّراسةِ لا تُعمّمُ إلّا على مُجتمعِ الدّراسةِ الذي سُحِبَتْ مِنْهُ العيّنةُ والمُجتمعاتِ الأُخرى المُماثلةِ لَهُ.

مُصطلحات الدّراسة:

تَمَّ تعريفُ مُصطلح التّدريس البنائيّ تَعريفًا مفاهميًّا وإجرائيًّا على النّحوِ الآتي:

التّعريف المفاهيميّ: عرّف زيتون (2003) التّدريس البنائي مفاهيميًّا بأنّهُ طَريقةٌ يَتمُّ مِنْ خِلالِها مُساعدةُ الطّلّابِ على بناءِ معرفتِهم عن موضوعِ الدّرسِ الجديد، مِنْ خِلالِ وْضعِهِم في مَوقفٍ يَنطَوي على مُشكلةٍ، ثُمَّ يُوجَّهونَ إلى نَشاطٍ استكشافيّ لاختبارِ صِحّةِ أفكارِهم الأوليّة ثُمَّ عَرضِ ما توصَّلوا إليهِ مِن نتائِجٍ وتفسيراتٍ وتلخيصِها في صورةِ معلوماتٍ أساسيّةٍ لاستعمالِها في مواقفِ الحياةِ الجديدةِ.

– يُعرّفُ الباحِثُ التّدريسِ البنائي إجرائيًا بأنّه الدّرجةُ الّتي حصل عليها أفرادُ عيّنةِ الدّراسةِ عن فِقراتِ الأداةِ المُستخدمةِ لتحقيقِ أهدافِ الدراسةِ.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

الفصلُ الثّاني

الأدبُ النظري والدراساتِ السابقةِ

تناولُ هذا الفصلِ عرضًا للأدبِ النّظري ذي العلاقةِ بمتغيّرِ الدّراسةِ المُتعلّقِ بالتّدريسِ البنائيّ ثُمَّ تناولُ الدّراساتِ السابقةَ ذاتَ الصلةِ بالتّدريسِ البنائيّ وقد تم عرضُها حَسْبَ تسلسُلِها الزّمنيّ مِنَ الأقدمِ إلى الأحدثِ على النّحوِ الآتي:

أولاً: الأدب النظري:

تناول الأدب النظري الموضوعات الآتية:

1_ مفهومَ النّظريّةِ البنائيّة

2_ مُرتكزات النّظريةِ البنائيّة

3_ الافتراضات التي تقوم عليها النظرية البنائية

4_ أُسُسَ النّظريّةِ البنائيّة

5_ دَورَ المُعلّمِ في النّظريّةِ البنائيّةِ

6_ دَورَ المُتعلّمِ في النّظريّة البنائيّة

7_ التّدريسَ البنائيّ

8_ مفهوم التدريس البنائي

9_ المبادئَ الرّئيسةَ للتّدريسِ البنائيّ

10_ خصائصَ التّدريسِ البنائيّ

11_ الأسس الرئيسة التي يرتكز عليها نموذج التدريس البنائي

12_ مراحل التدريس البنائي

مفهوم النظرية البنائية:

ظهرت البنائيّة قديماً كمفهوم مهم في العلوم الطبيعية، إلّا أن الالتفات لها كمنهج للتطبيق في كافة العلوم لم يتبلور إلا حديثاً، وكان أحدث مجال غزته البنائيّة هو مجال التربيّة حيث برزت فيه بدور يتمثل بالتّطبيق العملي من خلال الاستراتيجيات التّدريسية التي تهدف إلى بناء المعرفة لدى المتعلم. حيث تشتق كلمة البنائية Constructivism من البناء Construction أو البنية Structure والتي اشتقت من الأصل اللاتيني بمعنى الطّريقة التي يقام فيها مبنى ما، أما في اللغة العربية فتعني البنائية ما هو أصيل وجوهري وثابت ولا يتبدل بتبدل الأوضاع والكيفيات. (ناصر،2001)

اكتسبَت النّظريّةُ البنائيّةُ شُهرةً واسعةً مع الرغمِ أنّ فكرتها ليسَتْ حديثةً، ويُمكنُ مُلاحظَتُها مِنْ خِلالِ أعمالِ سُقراط وأفلاطون وأرسطو الذين تحدّثوا عَن كيفيّةِ تكوينِ المعرفةِ، فَمِنْ خِلالِ النّظريّة البنائيّةِ الّتي أظهرَتْ تَحَدّيًا كبيرًا للنّظريّةِ السّلوكيّة، والّتي تَعودُ جُذورُها للفيلسوفِ اليونانيّ أفلاطون، الّذي يُؤمِنُ بأنَّ المعرفةَ تكمنُ داخلَ المتعلّم، وأنّ المُعلّمَ الّذي بدورِهِ يَقومُ بمُساعدةِ المُتعلّمِ وتحفيزِهِ وحثّهِ على استذكارِ المعرفةِ، كما أنّ سُقراط يؤمنُ بالتّعليمِ المُركّبِ الّذي يجعلُ طُلّابَهُ يستذكرونَ المعرفةَ دونَ أنْ يُقدّمَها لَهُم أو يُساعدَهم، فكلًّا مَن سُقراط وأفلاطون يَعتَبرُ التّعليمَ عمليّةً استكشافيّةً، ويَروا أنّ المعرفةَ تُشتَقُ مِنَ الحواسِ. (الدليمي،2013)

وبذلكَ فإنّ النّظريّة البنائيّة كما عرّفها زيتون (2007) نقلاً عن الُمعجمُ الدوليّ للتربية (IDE) هي رؤيةٌ في نظريةِ التّعلّم ونموِ الطّفلِ قوامها أنّ الطّفل يكونُ نَشطًا في بناءِ أنماطِ التّفكيرِ لديه لمعرفةِ نتيجةِ تفاعلِ قدراتِهِ الفطريّةِ مَعَ الخبرة، بحيثُ كانَتْ النّظريّة البنائيّة نظريّة

في المعرفةِ، ومِنْ ثُمّ تحوّلَتْ إلى نظريّة في التّعلّم، فالنّظريّة البنائيّة لها افتراضاتها ومبادئها تُمثّل المعتقدات حول المعرفةِ الّتي تبدأ بالحقائقِ ومِنْ ثُمّ بالمفاهيمِ وكيفيّة بنائِها.

وعرّفَ تافروف (Tafrova, 2012) النَظريَة البنائيَة بأنَها نظريَة في المعرفةِ تقومُ على فرضيّة أنّ النّاس يقومون ببناء معارفهم ومهاراتهم واتّجاهاتهم في العالمِ من خلالِ مرورِهم بعددٍ مِنَ التّجاربِ والتّفكير في هذهِ التّجارب وهي الّتي شُيّدَتِ المعرفةُ الجديدة على أساسِ المعرفة السّابقةِ نتيجةَ الأنشطةِ المستهدفةِ في حالةٍ معيّنةٍ.

ويرى كل من لورسباك وتوبن بأن النظرية البنائية هي نظرية في المعرفة استخدمت لشرح عملية كيف نعرف ما نعرف (المومني، 2002).

كما عرفت مدرسة التربية في جامعة كلوراد النظرية البنائية: بأنها فلسفة التعلم القائمة على الافتراض القائم بأننا نبني فهمنا للعالم الذي نعيش فيه بالاعتماد على الخبرات السابقة. (حماده، 2005)

وترى ميرسير (Mercer, 2010) أن النظريّة البنائيّة هي: نظريّة تقوم على فكرة أن الطالب متعلّم نشط بطبعه وقادر على تكوين بنية معرفية من خلال ربط ما يتلقاه من معلومات جديدة بما لدية من معرفة سابقة.

وتعرّف البنائية أيضاً بأنها عملية بحث عن المعاني، فهي عملية تكييف للمخططات العقلية لموائمة الخبرات الجديدة، ولذلك فهي عمليّة مستمرة لبناء المعاني. (الهاشمي والعزاوي، 2007).

ويستنتج الباحث بأن التعريفات السابقة للنظرية البنائية اتفقت على ما يأتي:

- المتعلم هو محور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.
- المتعلّم فعّال ونشط فيما يقوم به.
- يستخدم المتعلّم المعلومات السابقة للوصول إلى المعرفة الجديدة.
- يبحث المتعلم ويستقصي للوصول إلى حلول للمشكلات التي تواجهه.

وتُعدُّ البنائيّةُ القوّةُ السّائدةِ في التّربية في التسعينيّات، حيثُ يُمثّلُ منظورها مجموعةً من المبادئ الّتي تُشتَقُ من العلومِ مِثلُ: عِلمِ النّفس، وعِلمِ النّمو، وعلمِ الإنسانيّات، لذلك تُعبّرُ البنائيّة في أبسطِ صُورِها وأوضحِ مدلولاتِها على أنّ المعرفة تُبنى بصورةٍ نشطةٍ على يَدِ المتعلّم ولا يستقبلُها بصورةٍ سلبيّةٍ من البيئة.، أي أنّ المتعلّم يعكسُ بشكلٍ واعٍ ما يتعلّمُهُ ويسعى للوصولَ إلى الأهدافِ الّتي يُريدُ تحقيقها زيتون (2008). وتؤكّد البنائيّة أنّ المعرفة تتولّد لدى المتعلّم من خلالِ تفكيرِهِ ونشاطِهِ ويتمُّ تعديل المعرفة بشكلٍ مستمرٍ كلّ يومٍ في ضوءِ خبرات المتعلّم الجديدة. (الزعبي،2011)

الافتراضات التي تقوم عليها النظرية البنائية:

حدد النجدي وآخرون (2003) افتراضات النظرية البنائية في اعتبارهم أن عملية التعلم هي عملية نشطة مستمرة يقوم من خلالها المتعلم ببناء المعرفة الجديدة في ظل المعرفة السابقة من خلال عملية التفاوض الاجتماعي بهدف تحقيق اغراض تساعده في حل المشكلات وإعطاء التفسيرات لها وتحقيق نزعات داخلية نحو تعلم مضامين معينة مؤكدين على أن المشكلات والمهام هي أفضل الظروف لحدوث عملية التعلم عندما يواجه المتعلم بمشكلات ومهام حقيقية.

أسس النظرية البنائية:

تعتمد النظرية البنائية على عدة اسس كما ذكرها (الدليمي،2013)، كالآتي:

– يبني المتعلم المعرفة من خلال جهازه المعرفي.

– المحدد الأساس لمعرفة الفرد هو الخبرة.

– لا تنتقل المفاهيم والافكار من شخص لآخر بنفس المعنى.

– تؤدي عملية التعلم إلى إبداع المتعلم لتراكيب معرفية جديدة.

– إن اغراض التعلم تنبع من المتعلم كما يراها البنائيون.

– إن المعرفة السابقة شرط أساسي لبناء التعلم ذا المعنى.

– يختلف المتعلمون بدرجة فهم المعنى الواحد تبعا للتراكيب.

دور المعلّم في النظرية البنائية:

يتحدد دور المعلم بالتركيز على تهيئة بيئة التعلم، والمساعدة للوصول لمصادر التعلم، والتوجيه والارشاد، وطرح القضايا العامة دون التدخل في تفاصيلها وجزئياتها، واستنتاج العلاقات والتراكيب للبنية المعرفية، وكذلك يعتبر المعلم مصدرا للمعلومات إذا لزم الأمر.

دور المتعلّم في النظريّة البنائيّة:

إن دور المتعلم في البنائية يكمن بإدخال المعرفة لتصبح جزءاً منه من خلال عمليات عقلية وعاطفيه وغيرها، يتم فيها بناء معانيهم الخاصة إلى حد ما، وطالما أن المتعلمين يعتمدون على معارفهم القديمة وخبراتهم الماضية، أي ان نمط المعرفة يعتمد على المتعلم نفسه فيما يتعلمه عن موضوع معين وما يملكه من معرفه سابقة عن هذا الموضوع، وفي هذا فإن المتعلم يتحمل مسؤولية التعلم بنفسه بحيث يستند المتعلم إلى فهمه الذاتي للموضوع وتحقيقاته فيما يحدث وكيف حدث وهل تنبأ بحدوثه ام لا ؟. (الدليمي، 2013)

كما أن التعلّم البنائّي يعتمد على ذاتية المتعلّم كفرد وكعضو فاعل له شخصيّته وأهدافه ضمن مجموعة اجتماعية متعاونة ولقد تحددت ثلاثة أدوار للمتعلّم البنائّي كما ذكرها. (العفون ومكاوي، 2012):

1- المتعلّم النّشط، فالمعرفة والفهم يكتسبان بنشاط، والمتعلم يناقش ويحاور ويسأل ويبحث ويستقصي ويلاحظ أداء المهام ويتنبأ ويستمع إلى وجهات نظر الآخرين.

2- المتعلم الاجتماعي، تبنى المعرفة والفهم عند المتعلم عن طريق العمل الاجتماعي من خلال المناقشة والحوار مع الأقران.

3- المتعلّم المبدع، تبنى المعرفة والفهم عن طريق العمل النشط والإبداعي؛ فكل نتاج جديد عند المتعلم هو إبداع بالنسبة إليه بحسب خبرته، وقد يكون في الوقت نفسه يعد خبرة سابقة بالنسبة إلى متعلم آخر، فعلى المعلم أن ينظر إلى النتاجات بأنها نتاجات مبتكرة من المتعلمين حتى وإن سبق أن اكتشفها غيرهم.

التدريس البنائي:

مفهوم التدريس البنائي:

عرّف البنا (2001) التدريس البنائي بأنه تصور يتم تنفيذه لمساعدة التلاميذ على بناء مفاهيمهم ومعارفهم وفقاً لأربع مراحل متتابعة مقتبسة في أصلها من مراحل دورة التعلم وهذه المراحل هي: مرحلة الدعوة ومرحلة الاكتشاف ومرحلة اقتراح الحلول والتفسيرات ومرحلة اتخاذ الاجراء مع التأكيد على ضرورة ربط العلم بالتكنولوجيا والمجتمع من خلال المراحل الأربع.

عرّف المطرفي (2007) التدريس البنائي بأنه نوع من أنواع التعلم الذي يبني فيه كل متعلم معرفته عن العالم بطريقته التي تعطي له معنى.

عرّف كلاسيرزفلد (Glasersfeld, 2001) التدريس البنائي بأنه عملية فردية تتطلب من المتعلم تفاعل المعرفة السابقة لديه مع الأفكار والمعارف الجديدة في سياق بيئة محيطة تساعد المتعلم على بناء المعرفة.

وعرّف محمد، وحسن، وفيصل (2012) التدريس البنائي بأنه طريقة تدريس تساعد الطلاب على بناء مفاهيمهم ومعارفهم وربطها بالمفاهيم والمعارف السابقة مما ينمي القدرة على استرجاع المعلومات، وتنمية مهارات التفكير العليا ومهارات حل المشكلات.

ويستنتج الباحث من التعريفات السابقة بأن التدريس البنائي: مفهوم مستوحى من النظرية البنائية بحيث يعد المتعلمين نماذج عقلية يستطيعون من خلالها فهم ما يدور وبالأخص معطيات مادة اللغة الإنجليزية، وهذا يؤدي إلى زيادة نشاط المتعلم وفعاليته في تحقيق أشياء ملموسة بمادة اللغة الإنجليزية المقررة للمرحلة الأساسية.

المبادئ الرئيسة للتدريس البنائي:

يرتكز التدريس البنائي على مجموعة من المبادئ حددها أبو عطا (2013) كالآتي:

– التعلم عملية نشطة وغرضية التوجه.

– المعرفة السابقة شرط لبناء التعلم ذا المعنى.

– تهدف عملية التعلم إحداث تكيفات مع الضغوط المعرفية الممارسة.

– التعلم عملية تحتاج لوقت.

– بناء المعنى فعل عقلي يحدث داخل الدماغ.

– المعلم يهيئ أفضل الظروف للتعلم.

خصائص التدريس البنائي:

يمكن تلخيص خصائص التدريس البنائي كما أوردها (اليماني،2009) كما يأتي:

– يسمح بالتدريب لتحقيق الهدف.

–تتطلب من المتعلم اتخاذ القرار.

– يتم بناء المعرفة من خلال المناقشة والتعاون والخبرة.

– يشتق المتعلم الأهداف الرئيسة والفرعية أثناء المناقشة مع المعلم.

– يعمل المعلمون كمشرفين وموجهين وقادة.

_ تثير تساؤلات وعمليات بحث وتنقيب وإجابات عن أسئلة.

الأسس الرئيسة التي يرتكز عليها نموذج التدريس البنائي:

يعتمد نموذج التدريس البنائي على عدة أسس تعتبر الأساس العلمي لهذا النموذج، وقد حدد ويكلاين (Wicklein, 2005) عدداً من الأسس التي يرتكز عليها التدريس البنائي وهي كالآتي:

1 – التخطيط من قبل المعلم لدعوة الطلبة للمشاركة بصوره فاعلة في تنفيذ نشاط ما أو حل لمشكلة معينة أو مناقشة ظاهرة محددة.

2 – الاعتماد على مفاهيم وتصورات وافكار الطلبة في مناقشة ما يطرح عليهم من أسئلة وإيجاد حلول لما يواجههم من مشكلات واتاحة الفرصة لهم في اثناء التعلم لمناقشة أفكارهم وتصوراتهم ومقترحاتهم.

3 – إتاحة الفرصة للطلبة للعمل بمجموعات صغيرة وفي جو يسوده التعاون من اجل العمل بروح الفريق ومنحهم وقتاً كافياً من اجل البحث والاستكشاف والتفكير ومناقشة ما تم التوصل إليه من استنتاجات بخصوص المشكلة أو المسألة المطروحة عليهم.

4 – طرح أسئلة تتطلب تفكيراً عميقاً ومشكلات مفتوحة النهاية يتم من خلالها تشجيع الطلبة على البحث والتفكير بالحلول المناسبة والرجوع إلى مصادر متنوعة لإيجاد البراهين والأدلة التي تدعم ما يقدمونه من اجابات وتفسيرات ومقترحات.

5 – ضرورة الاستماع لمقترحات الطلبة قبل أن يبدأوا بالحل ويتوصلوا إلى الاجابات.

6 – يجب أن يضع المعلم في الاعتبار تصورات ومفاهيم الطلبة البديلة فيصمم الدرس بشكل يتحدى مفاهيمهم الخاطئة مع عدم الخلط بين تلك المفاهيم.

مراحل التدريس البنائي:

أشار الأدب التربويّ والنفسيّ إلى أن التّدريس البنائيّ يتكون من أربع مراحل: (محمد وحسن وفيصل، 2012)

المرحلة الأولى: مرحلة الدّعوة:

وفي هذه المرحلة تتم دعوة الطلبة إلى التّعلّم من خلال عرض مشكلة معينة أو بعض الأحداث المتناقضة أو طرح المدرس للأسئلة التي تدعو الطلبة للتفكير والشعور بالحاجة للوصول إلى حل لهذه المشكلة.

المرحلة الثانية: مرحلة الاستكشاف:

يتم في هذه المرحلة تحد لقدرات الطلبة في البحث عن حلول مقنعة للتساؤلات الخاصة التي تولدت لديهم من خلال الملاحظة والقياس والتجريب للمشكلة التي طرحت في المرحلة الأولى.

المرحلة الثالثة: مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول:

يقوم الطلبة بتقديم الحلول والتفسيرات واختبار مدى صحتها والمقارنة بينهما من خلال الانشطة المختلفة التي تظهر الاتصال والتواصل بين الطلبة والمدرس وبين الطلبة بعضهم البعض، لذلك ينبغي في هذه المرحلة توفير الوقت اللازم للقيام بالأنشطة لذا يتوجب من المعلم أن يكون موجهاً وميسراً لعملية التعلّم.

المرحلة الرابعة: مرحلة اتخاذ الإجراء:

تعتبر هذه المرحلة تحد لقدرات الطلبة لإيجاد تطبيقات مناسبة لما توصلوا إليه من حلول للمشكلات المطروحة، حيث تمتاز هذه المرحلة في اشتراك كل من المدرس والطالب في عملية صنع القرارات واصدار الاحكام وتساعد الطلبة على الاستقلال الذاتي وتشجعهم لبناء طرقهم الخاصة في التعلم بدلا من الاعتماد على المعلم.

تصميم التدريس البنائي وفقا للنظرية البنائية:

يؤكد (ميريل) المشار ألية في (عامر، 2014) أن تصميم التدريس وفقاً للتدريس البنائي هو عملية تحديد ظروف بيئة التفاعل على نحو يؤدي إلى إحداث تغيير في سلوكه، أما (ريجلوث) فيقول إنه العمل الذي يهتم بفهم طرق التدريس وتحسينها وتطبيقها، أو هو عملية تحليل الاحتياجات والأهداف التعليمية بهدف تطوير الفكر البنائي، ولقد تمخض تحليل معالم تصميم التدريس في بلورة العناصر الآتية التي تعكس تصميم التدريس وفقا لمحتوى التعلم على النحو الآتي:

أولاً: يخزن في صورة مهام أو مشكلات حقيقية ذات صلة بواقع الطلبة وحياتهم.

ثانياً: الأهداف التعليمية تصاغ في صورة أغراض عامة تحدد بصورة إجرائية من خلال التفاوض الاجتماعي بين المعلم والمتعلم، بحيث يصبح التعلم ممكناً لجميع الطلبة، فضلاً عن أغراض ذاتية أو شخصية تخص كل طالب أو طلبة عديدين كل على حدة.

ثالثاً: استراتيجيات التدريس: تعتمد على مواجهة الطالب بموقف مُشكل حقيقي في محاولة إيجاد حلول له، وذلك من خلال البحث والتنقيب والتقصي والتفاوض الاجتماعي حول تقويم وتحديد أكثر هذه الحلول فعالية. (عرام،2012)

رابعاً: دور المتعلم في ربط المعارف الجديدة بالمعارف التي بحوزته، وهو مشارك في مسؤولية التعلم وفق إدارة التعلم وتقويمه. (أبو عودة، 2006)

يتوجب على المعلم مراعاة عدد من الأمور عند تخطيطه للدروس وفقا للتدريس البنائي، كتحديد المفاهيم المطلوبة للطلبة، حيث يقوم بصياغة المشكلات والصعوبات التي يواجه بها الطلبة في كل مرحله من مراحل التدريس البنائي مع كتابة قائمة بكل ما يتوفر من الخبرات الحسية وثيقة الصلة بالمفهوم المراد تعلمه مبتدئاً بالتخطيط لمرحلة الدعوة وذلك بتحديد الأسئلة التي تعرض على الطلبة والتي تؤدي إلى شعورهم بالحاجة للبحث والتنقيب للوصول إلى حل مع تشجيعهم على العمل الجماعي والتعاون من خلال تقسيمهم إلى مجموعات صغيره بحيث تحتوي كل مجموعة على مستويات دراسية مختلفة، منتقلاً للتخطيط إلى مرحلة الاستكشاف والابتكار وذلك باختياره لعدد من الخبرات الحسية المتباينة من حيث الشكل والوثيقة بالمحتوى الدراسي، محدداً الوقت المناسب للقيام بأنشطة هذه المرحلة وتحقيق الأهداف منها وأثناء تخطيطه لمرحلة اقتراح التفسيرات، والحلول عليه مراعاة إحلال المفاهيم الصحيحة محل المفاهيم الخاطئة من خلال عمل جلسات الحوار بينه وبين الطلبة، وفي النهاية على المعلم مراعاة توجيه الطلبة لتطبيق ما تعلموه من خبرات في حياتهم العملية وذلك من خلال التخطيط لعملية اتخاذ الاجراء. (همام، وسليمان،2001)

ثانياً: الدراسات السابقة:

تضمن هذا الجزء وصفاً للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وغيرها من الدراسات التي تم عرضها حسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وفيما يلي تفصيلاُ لتلك الدراسات:

أجرى كير (Keer, 2000) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام النموذج البنائي على التحصيل الرياضي لطلبة الصف الثالث الأساسي، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية تعلمت باستخدام النّموذج البنائيّ وتعلّمت المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية وقد صممت الدروس بواسطة النموذج البنائي وتم إعداد اختبار تحصيلي وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائيّة بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

أجرى شانج (Chung, 2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية نموذج التعلم البنائي في التحصيل الدراسي وتكوين الروابط الرياضية لتعلم عملية الضرب وحقائقها لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين المجموعة الأولى التجريبية التي درست باستخدام نموذج التعلم البنائي والمجموعة الثانية الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، واظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي وتكوين الروابط الرياضية وفهم حقائق الضرب.

أجرى لورد (lord, 2000) دراسة هدفت إلى إجراء مقارنة بين طريقة التدريس البنائية والطريقة التقليدية في صفوف العلوم، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين: المجموعة الأولى الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية تكونت من قسم مختبرات البيولوجيا غير الجامعية في المرحلة الجامعية، والمجموعة الثانية التجريبية التي تكونت من قسم مشابه درس باستخدام طريقة التدريس البنائية، واستخدمت الدراسة الاختبارات الأسبوعية في المختبر والحضور واختبار موقف العلوم وتحليل أشرطة الفيديو لتحديد ما إذا كان اهتمام الطالب وأداءه قد تأثروا بأسلوب التدريس المستخدم في الفصل الدراسي وأظهرت الاختبارات الإحصائية العديد من الاختلافات المهمة بين المجموعات وأظهرت أن الطبقة البنائية كانت لديها درجات اختبار أعلى ومزيد من التقدير للعلم وحضور أفضل وزيادة المشاركة في أنشطة المختبر مقارنة بالمجموعة التقليدية.

أجرى الباحثان آبوت وفوتس (Abbott & Fouts, 2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى استخدام المعلمين للتعليم البنائي وعلاقته بتحصيل الطلبة، استخدمت في هذه الدراسة مشاهدة (669) حصة صفية في مختلف المراحل الدراسية موزعة على (34) مدرسة وأظهرت نتائج الدراسة أن (17%) من الحصص الدراسية التي شوهدت في مباحث الدراسات الاجتماعية والعلوم والرياضيات واللغة والآداب قد مورس فيها التدريس البنائي بقوة، في حين تضمنت بقية الدروس بعض العناصر البنائية وبعضها الآخر كانت الممارسة ضعيفة كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية داله إحصائياً بين درجة الممارسات البنائية ومستوى تحصيل الطلبة.

أجرى ألواي وبلاورد (Alawiye & Plourde,2003) دراسة هدفت إلى التحقق من أثر نموذج التعلم البنائي على معتقدات المعلمين في المدارس الابتدائية في إشارة إلى معرفتهم البنائية والتطبيق العملي لهذه المعرفة، خلال العام الدراسي (2001– 2000) وتكون مجتمع الدارسة من (511) من الطلبة المعلمين، وتم تطبيق الاستبانة من قبل المشرف بالجامعة على (90) طالباً معلماً تم اختيارهم بشكل عشوائي، ولتحليل البيانات واستخراج النتائج استخدم معامل ارتباط بيرسون لتحديد ما إذا كان هناك علاقة إحصائية بين المعرفة البنائية والتطبيق العملي لهذه المعرفة. حيث أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية عالية بين المعتقدات نحو المعرفة البنائية وتطبيقاتها، وأظهرت النتائج أن الطلبة المعلمين أكثر دراية فيما يتعلق بالبنائية، والأرجح أنهم سوف يكونون قادرين على تطبيق مبادئ البنائية في الفصول الدراسية اللاحقة.

أجرى كيم (Kim, 2005) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام نموذج التعلم البنائي على تحصيل الطلبة في مواضيع متعددة في الرياضيات منها: المساحات والحجوم والنسب، كما هدفت إلى دراسة أثر استخدام هذا النموذج على اتجاهات الطلبة وميولهم، بلغت عينة الدراسة (78) طالباً من الصف السادس موزعين في مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الدراسة الاختبارات التي يديرها المعلم واختبار جرد المفهوم الذاتي واختبار جرد استراتيجيات الطالب ومسح بيئة الفصل الدراسي، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل، وتبين أن الطلبة يفضلون البيئة البنائية وأنها ذات أثر إيجابي على زيادة الدافعية لديهم وأنها ساعدتهم على السيطرة على تعلمهم بصورة أفضل من الطريقة التقليدية.

أجرى الشطناوي والعبيدي (2006) دراسة هدفت إلى تقصي أثر التدريس وفق نموذجين للتعلم البنائي في تحصيل طلبة الصف التاسع في الرياضيات مقارنة بالطريقة التقليدية وقد تناولت نموذجين من نماذج دورة التعلم هما نموذج الاستراتيجيات البنائية للتدريس CST– (Model) والنموذج الذي طوره بايبي (BYbee) المعروف باسم (5E's –Model) ، وتكونت عينة الدراسة من (105) طلاب موزعين على ثلاث شعب متكافئة تم تخصيصها عشوائياً على مجموعتين تجريبيتين درّسا وفق النموذجين البنائيين ومجموعة ضابطة درست وفق النظرية التقليدية وقد تم تدريس المحتوى للطلبة بالطرق الثلاث لمدة (32) يوماً، وقد كشفت النتائج وجود فروق ذات دلاله إحصائية في تحصيل طلبة الصف التاسع في الرياضيات عموماً وفي المفاهيم والتعميمات وحل المسائل تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعتين التجريبيتين وعدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في تحصيل الطلبة في الخوارزميات الرياضية، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين في الاختبار تعزى لطريقة التدريس مما يعني عدم اختلاف النموذجين البنائيين عن بعضهما في أثرهما في تحصيل الطلبة في الرياضيات.

أجرى الباحثان شيخ العيد والناقة (2009) دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية استراتيجية التعلم البنائي على تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث العلوم، وتألفت عينة الدراسة من (90) طالبة من طالبات الصف التاسع في مدرسة بنات الشاطئ قسمت بالتساوي على المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام استراتيجية دورة التعلم والمجموعة التجريبية الثانية التي تعلمت باستخدام خريطة المفاهيم والمجموعة الثالثة التي تعلمت باستخدام الطريقة التقليدية واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية

الثانية، ووجود فروق ذات دلاله إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية الأولى ودلت النتائج أيضاً على وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية الثانية الضابطة لصالح أفراد المجموعة الثانية.

أجرى السان وسيكن (Alsan & Secken, 2011) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام نموذج التعلم البنائي على تحصيل الطلبة في موضوع التحليل المائي في الكيمياء العضوية، بلغت عينة الدراسة (100) طالب تتراوح أعمارهم بين 18–21 عاماً ، موزعين في مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام نموذج التعلم البنائي، بينما درست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس المعتمدة على المحاضرة، استخدمت الدراسة اختبارا مكوناً من (10) أسئلة لقياس تحصيل الطلبة في موضوع التحليل المائي، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم الأساسية المتعلقة بموضوع التحليل المائي وفي التحصيل بشكل عام.

أجرى بشندى (2011) دراسة هدفت لمعرفة أثر نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل المعرفي وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد اتخذت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وتم إعداد دليل للمعلم وآخر للطالب، كما استخدمت الدراسة اختبارين أحدهما لقياس التحصيل المعرفي والآخر لقياس المهارات الاجتماعية، وأجرى تطبيق قبلي وبعدي للاختبارين على كلتا المجموعتين، وقد أظهرت النتائج فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج الاختبار التحصيلي البعدي وكذلك في مقياس المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية في الحالتين.

وأجرى ريان (2011) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى ممارسة معلمي الرياضيات في مديرية تربية الخليل للتدريس البنائي وعلاقته بمعتقدات فاعليتهم التدريسية، كما هدفت إلى اختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجة الممارسة وفقا لمتغيرات :الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية، ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق استبانة على عينة مكونة من (206) من معلمي ومعلمات الرياضيات في مديرية تربية الخليل. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي جاءت متوسطة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسة وفقاً لمتغيرات الدراسة جميعها، في حين وجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي ومعتقدات فاعليتهم التدريسية.

وأجرت كايا (Kaya, 2012) دراسة هدفت إلى تقصي مدى ممارسة معلمي الجغرافيا في تركيا، للتدريس وفق المنحى البنائي في التعلم، وأثر هذا النمط في تنمية الوعي بالتنوع الثقافي على المستويين المحلي والعالمي، إذ تم اختيار (40) معلما من معلمي الجغرافيا، ومن خلال دراسة الحالة وجمع البيانات النوعية بواسطة سجلات الملاحظة الصفية والمقابلات الشخصية، وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي الجغرافيا لديهم اتجاهات إيجابية نحو تطبيق المنحى البنائي، إذ توفرت لديهم القدرة على خلق جو من التعلم الممتع في الغرف الصفية، فضلاً عن تنمية دافعية الطلبة للتعلم في جو من العمل الجماعي، وجعل المتعلم محور عملية التعلم، كما أشارت النتائج إلى فعالية تدريس الجغرافيا بحسب الرؤى البنائية، في تنمية وعي الطلبة بالقضايا الاجتماعية والشعبية الوطنية منها والعالمية على حد سواء.

أجرى الزعبي (2013) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية استخدام نموذج "ويتلي" البنائي في التحصيل الدراسي، والاتجاهات نحو مادة الأحياء، لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة "دمشق" حيث بلغ عدد الطلبة (70) طالباً وذلك وفق شعبتين: الشعبة الأولى التجريبية: عدد الطلبة فيها (35) طالباً درست باستخدام نموذج "ويتلي" البنائي، والشعبة الثانية الضابطة: عدد الطلبة فيها (35) طالباً درست وفق الطرائق التقليدية السائدة. تكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي واختبار قياس اتجاهات نحو مادة علم الأحياء، لتقييم مدى استفادة كل من المجموعتين من طرائق التعليم المستخدمة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية مما يدل علي فاعلية نموذج "ويتلي. "

أجرى الخالدي (2013) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة معلمي التربية الاسلامية ومعلماتها لمبادئ التدريس البنائي في العاصمة عمان، واختبار دلالة الفروق بين متوسطات الممارسة وفقا للمتغيرات: الجنس، والخبرة، و والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق هذه الأهداف طبقت استبانة مكونة من(33) فقرة، على عينة مكونة من (187) معلماً ومعلمة، من معلمي التربية الاسلامية في مديرية عمان الخامسة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي التربية الاسلامية للتدريس البنائي كانت متوسطة، ولم تظهر فروق ذات دلاله بين متوسطات درجة الممارسة لمتغير الجنس والخبرة والمرحلة التعليمية.

أجرت مسعف (2014) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام نموذج التعلم البنائي على تعديل المفاهيم البديلة وتحصيل طالبات الصف السابع في موضوع الكثافة، كما هدفت إلى تحديد المفاهيم البديلة الموجودة لدى عينة الدراسة حول موضوع الكثافة واستخدمت الدراسة

المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من 51 طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي في إحدى مدارس الإناث التابعة لمحافظة رام الله، وتم تعيين المجموعتين الضابطة والتجريبية بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد درست المجموعة التجريبية موضوع الكثافة باستخدام نموذج التعلم البنائي بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وطبقت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2014/2013 وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار يتضمن فقرات تقيس التحصيل، و فقرات لتحديد المفاهيم البديلة وأعدت الباحثة دليل المعلم لتدريس موضوع الكثافة وفق نموذج التعلم البنائي، وآخر لتدريس نفس الموضوع بالطريقة التقليدية، وأشارت نتائج الدراسة إلى امتلاك معظم الطالبات لمفاهيم بديلة حول الكثافة تتعلق بأثر الحجم والكتلة والوزن والشكل على الطفو، وأثر كمية السائل على طفو الأجسام فيه، والعالقة بين اللزوجة والكثافة، وأثر درجة الحرارة على الكثافة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لموضوع الكثافة تعود لصالح المجموعة التجريبية، كما وجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار المفاهيم البديلة البعدي لموضوع الكثافة تعود لصالح المجموعة التجريبية.

أجرى الزعانين (2015) دراسة هدفت التعرف إلى درجة توظيف معلمي العلوم للتدريس البنائي في حصص العلوم بمحافظات غزة وعلاقته بكل من: المرحلة الدراسية، النوع الاجتماعي للمعلمين، سنوات الخبرة في التدريس، الجهة المشرفة على المدارس، والمؤهل العلمي لهم، اختيرت عينة عشوائية مكونة من(70) معلماً ومعلمة من مدارس وكالة الغوث الدولية، ومدارس السلطة الوطنية الفلسطينية بقطاع غزة، استخدم الباحث بطاقة ملاحظة الموقف التعليمي تضمنت مجالات التدريس البنائي في العلوم، حيث نفذ الباحث(70) زيارة صفية بواقع زيارة

واحدة لكل فرد من أفراد العينة، وأشارت النتائج أن معلمي العلوم بمدارس قطاع غزة يوظفون مبادئ التدريس البنائي بصورة منخفضة بشكل عام، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين في التدريس البنائي تعزى إلى كل من: النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس، أعلى من البكالوريوس)، في حين وجدت فروق دالة إحصائيا بينهم تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية لصالح معلمي المرحلة الأساسية، سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين لديهم من(5–10) سنوات، والجهة المشرفة لصالح معلمي وكالة الغوث الدولية.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة التي تم تناولها من حيث الهدف من الدراسة حيث ركزت تلك الدراسات على تقصي أثر طريقة التدريس البنائي مثل دراسة كير (2000)، ودراسة كيم (2005)، ودراسة الشطناوي والعبيدي (2006)، ودراسة بشندى (2011)، ودراسة سيكن والسان (2011)، ودراسة مسعف (2014) ودراسة الزعانين (2015).

واتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في أهدافها بحيث تناولت درجة استخدام المعلمين للتدريس البنائي كدراسة (آبوت وفوتس، 2003)، ودراسة (ريان، 2011)، ودراسة (كايا، 2012)، ودراسة (الخالدي، 2013)، وفي استخدامها للاستبانة كأداة للدراسة مثل دراسة ريان (2011)، ودراسة (الخالدي، 2013)، وفي عينتها المتمثلة بالمعلمين كما في دراسة (آبوت وفوتس، 2003)، ودراسة (ريان، 2011)، ودراسة (كايا، 2012)، ودراسة

(الخالدي،2013)، واختلفت عنها في عينتها المتمثلة بمعلمي اللغة الإنجليزية بالتحديد بينما كانت عينات الدراسات السابقة على معلمي مواد مختلفة أخرى.

واختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث منهجية الدراسة في استخدامها للمنهج شبه التجريبي مثل دراسة (كير، 2000)، ودراسة (لورد، 2000)، ودراسة (كيم، 2005) ودراسة (الشطناوي والعبيدي، 2009)، ودراسة (بشندى، 2011)، ودراسة (الزعبي، 2013)، وفي استخدام الملاحظة كأداة لجمع البيانات كما في دراسة آبوت وفوتس (2003)، ودراسة (كايا، 2012)، ومن حيث عينة الدراسة مثل دراسة (شانج، 2000)، ودراسة (لورد، 2000)، ودراسة (كيم، 2005)، ودراسة (بشندى، 2011)، و (الزعبي،2013).

استفاد الباحث من خلال اطلاعه على الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، وتطوير استبانة لمعرفة درجة ممارسة معلمي اللغة الانجليزية للتدريس البنائي، وكذلك في طريقة اختيار عينة الدراسة وتحديد المنهجية والمعالجة الاحصائية وتفسير النتائج.

تميزت الدراسة الحالية بكونها أول دراسة – على حد علم الباحث – هدفت لتقصي درجة ممارسة معلمي اللغة الانجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الاساسية في لواء ناعور.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات

تضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج ومجتمع وعينة وأداة الدراسة، وكيفية بنائها، والإجراءات التي تم اتباعها للتحقق من صدق وثبات الأداة، والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة وتحليل البيانات.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لملائمته لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الاساسية الذكور والإناث في المدارس الحكومية والخاصة في لواء ناعور / محافظة العاصمة عمان، والبالغ عددهم (209) معلم ومعلمة منهم (150) معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية و (59) معلماً ومعلمة في المدارس الخاصة.

عينة الدراسة:

تم أخذ جميع المعلمين والمعلمات من مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (189) بواقع (86) معلماً و (103) معلمة والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها:

جدول (1) توزيع افراد العينة بحسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد
الجنس	ذكر	86
	أنثى	103
المؤهل العلمي	بكالوريوس	120
	ماجستير فأكثر	69
الخبرة	اقل من 5 سنوات	73
	من 5 إلى 10 سنوات	45
	اكثر من 10 سنوات	71
السلطة المشرفة	القطاع الحكومي	139
	القطاع الخاص	50

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة للكشف عن درجة ممارسة معلمي اللغة الانجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الاساسية في ضوء بعض المتغيرات في لواء ناعور، وذلك بعد الاطلاع على الأدوات المستخدمة في بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (الخالدي، 2013) وكايا (Kaya,2012) حيث تم اتباع الخطوات الآتية لتطوير أداة الدراسة:

- الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة.

- تحديد الفقرات التي ينبغي تضمينها في الاستبانة.

- بيان المجالات الرئيسة وتوزيع الفقرات على محاور الدراسة.

- وضع الاستبانة في صورتها الأولية في فقراتها ومجالاتها.

وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للإجابة على فقرات الاستبانة على النحو الآتي: كبيرة جداً(5) ، كبيرة (4) ، متوسطة (3) ، قليلة (2) ، قليلة جدا (1).

وفي ضوء ذلك تم الحكم على المتوسطات الحسابية وفق المعادلة الآتية:

(أعلى قيمة للتدريج – ادنى قيمة للتدريج)/ عدد الفئات

(5 −1)/3 = 1.33

- من (1−2.33) بدرجة منخفض

- من (2.34−3.67) بدرجة متوسط

- من (3.68−5) بدرجة مرتفع

صدق الأداة:

للتحقق من صدق اداة الدراسة تم التحقق منها في ضوء الصدق الظاهري وذلك بعرض الأداة على لجنة من المحكمين عددها (9) من ذوي الكفاءة والتخصص في مجال المناهج وطرق التدريس في جامعة الشرق الأوسط والجامعات الأردنية كما هو موضح في الملحق (3) وذلك للوقوف على رأيهم في أداة الدراسة من حيث:

- مدى انتماء فقرات الاستبانة للمجالات التي ادرجت تحتها ومناسبتها لغرض الدراسة.
- مدى صلاحية الفقرات ومناسبتها لهدف الدراسة.
- أي تعديلات يرونها مناسبة.

وفي ضوء ذلك تم الأخذ بجميع ملاحظات المحكمين من حيث الفقرات المنتمية والصالحة لأغراض الدراسة والتي تم الاتفاق عليها بنسبة 80% من قبل المحكمين.

ثبات الأداة:

ثبات أداة الدّراسة:

تمّ التّأكّد من ثبات أداة الدّراسة من خلال الإجراءات الآتية:

أوّلاً: طريقة (الاختبار وإعادة الاختبار) (Test Re-test): وذلك من خلال التّطبيق على عيّنة استطلاعيّة مكوّنة من (20) معلم ومعلمة من عينة الدّراسة، إذ طبقّت الاستبانة على أفرادها وبعد مرور أسبوعين جرى إعادة تطبيق الاستبانة على أفراد العيّنة أنفسهم، وتمّ حساب معامل الارتباط بين نتائج التّطبيقين الأوّل والثّاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وتراوحت قيم معامل الارتباط ما بين (0.88) و (0.80)، وقد عدّت هذه القيم مناسبة لأغراض هذه الدّراسة، والجدول(2) يبين ذلك.

الجدول (2)

قيم معاملات الثّبات لاستبانة التدريس البنائي

التّسلسل	البعد	معامل ارتباط بيرسون
1	تنفيذ الدروس الصفية بمشاركة الطلبة	0.80
2	تعدد مصادر التعلم	0.81
3	تقديم الأنشطة التعليمية الفاعلة للطلبة	0.82
4	التقويم	0.85
الدّرجة الكليّة		0.88

ثانيًا: طريقة الاتّساق الدّاخليّ باستخدام معادلة كرونباخ- ألفا : تم التأكد من ثبات الاتساق الداخلي من خلال استخدام معادلة كرونباخ- ألفا وتراوحت قيم معامل الاتّساق الدّاخليّ للاستبانة ما بين (0.90) و(0.80)، وقد عدّت هذه القيمة مناسبة لأغراض هذه الدّراسة، والجدول(3) يبين ذلك.

الجدول (3)

قيم معامل الاتّساق الدّاخليّ لأبعاد استبانة التدريس البنائي باستخدام معادلة كرونباخ–ألفا.

التّسلسل	البعد	معامل الاتّساق الداخليّ
1	تنفيذ الدروس الصفية بمشاركة الطلبة	0.85
2	تعدد مصادر التعلم	0.86
3	تقديم الأنشطة التعليمية الفاعلة للطلبة	0.80
4	التقويم	0.90

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

- الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة.
- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
- تطوير أداة الدراسة.
- التأكد من صدق الأداة وثباتها.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة الباحث من جامعة الشرق الاوسط.
- تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة.
- تفريغ البيانات في جداول خاصة تمهيدا لإجراء المعالجة الإحصائية.
- تحليل البيانات إحصائياً.
- عرض نتائج الدراسة وتفسيراها والتوصيات.

الاساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تمّ استخدام المعالجات الإحصائية الآتية

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على درجة ممارسة معلمي اللغة الانجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الاساسية.

للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب: الجهة المشرفة والجنس، ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار (t–test) لعينتين مستقلتين وبالنسبة لمتغير سنوات الخبرة والمؤهل العلمي تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ولفحص دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية للتدريس البنائي من وجهة نظرهم ويتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل اليها، من خلال الإجابة عن اسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي نصه: ما درجة مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية للمرحلة الأساسيّة في لواء ناعور للتّدريس البنائي من وجهة نَظرِهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية في لواء ناعور للتّدريس البنائي للمرحلة الأساسيّة والجدول (4)

الجدول(4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية في لواء ناعور للتّدريس البنائي للمرحلة الأساسيّة مرتبة تنازلياً.

الرقم	مجالات الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	تنفيذ الدروس الصفية بمشاركة الطلبة	3.82	0.79	1	مرتفع
3	تعدد مصادر التعلم	3.70	0.82	2	مرتفع
1	تقديم الأنشطة التعليمية الفاعلة للطلبة	3.66	0.79	3	متوسط
4	التقويم	3.44	0.93	4	متوسط

الدرجة الكلية	3.65	0.71	متوسطة

تشير النتائج في الجدول (4) أن درجة مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية في لواء ناعور للتّدريس البنائي من وجهة نظرهم كانت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.65) بانحراف معياري (0.71)، وجاءت مجالات الاستبانة في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.82 – 3.44)، وجاء في الرتبة الأولى مجال (تنفيذ الدروس الصفية بمشاركة الطلبة)، بمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (0.79) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاء مجال (تعدد مصادر التعلم)، بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.82) وبدرجة مرتفعة، وجاء في الرتبة الثالثة مجال (تقديم الأنشطة التعليمية الفاعلة للطلبة) بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.79) وبدرجة متوسطة، وفي الرتبة الأخيرة جاء مجال (التقويم) بمتوسط حسابي (3.44) وانحراف معياري (0.63).

أما بالنسبة لفقرات كل مجال، فكانت النتائج على النحو الآتي:

1: مجال "تنفيذ الدروس الصفية بمشاركة الطلبة" .

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة **مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية للمرحلة الاساسية في لواء ناعور** لفقرات بُعد " **تنفيذ الدروس الصفية بمشاركة الطلبة**" ، والجدول(5) يُبين ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية للمرحلة الأساسيّة في لواء ناعور لفقرات مجال " تنفيذ الدروس الصفية بمشاركة الطلبة" مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	اتيح المجال للطلبة لربط المعرفة الجديدة بالسابقة	4.12	0.98	1	مرتفعة
6	اراعي تنوع الخبرات بحسب حاجات الطلبة وقدراتهم وميولهم	3.95	0.87	2	مرتفعة
7	افتح المجال للطلبة لعرض استفساراتهم وأسئلتهم وافكارهم	3.92	0.88	3	مرتفعة
10	اشجع الطلبة على التأمل والتحليل الذاتي لأفكارهم	3.91	1.09	4	مرتفعة
9	اشترك مع الطلبة في التخطيط لما سيتم تعلمه	3.90	0.90	5	مرتفعة
5	اشجع الطلبة على تقديم مقترحاتهم وملاحظاتهم بطرق مختلفة	3.85	0.79	6	مرتفعة
2	اسمح للطلبة بنقد الافكار (تقبلها أو رفضها)	3.80	1.12	7	مرتفعة
4	اسمح للطلبة بمناقشة أخطائهم كمصدر مهم في تعليمهم	3.70	1.14	8	مرتفعة
8	أعطي للطلبة الوقت الكافي للتحدث والتحاور في عملية التعلم	3.65	1.16	9	متوسطة
3	اشجع الطلبة على المشاركة الصفية المختلفة	3.61	1.17	10	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.82	0.77	مرتفعة	

يتبيّن من الجدول (5) أن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في لواء ناعور لمجال "تنفيذ الدروس الصفية بمشاركة الطلبة" كانت بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط

الحسابي (3.82) بانحراف معياري (0.77)، وجاءت فقرات هذا المجال بالدرجتين المرتفعة والمتوسطة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4.10- 3.61)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (1) والتي نصت على " أتيح المجال للطلبة لربط المعرفة الجديدة بالسابقة." بمتوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (0.98)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (6) والتي نصت على" اراعي تنوع الخبرات بحسب حاجات الطلبة وقدراتهم وميولهم " بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (0.87)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة (8) والتي نصت على " أعطي للطلبة الوقت الكافي للتحدث والتحاور في عملية التعلم " بمتوسط حسابي (3.65) وانحراف معياري (1.16)، وبدرجة متوسطة، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (3) والتي نصت على " اشجع الطلبة على المشاركة الصفية المختلفة." بمتوسط حسابي (3.61) وانحراف معياري (1.17)، وبدرجة متوسطة.

2: مجال "تعدد مصادر التعلم" .

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة **مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية للمرحلة الأساسيّة في لواء ناعور** لفقرات مجال " **تنفيذ الدروس الصفية بمشاركة الطلبة**" ، والجدول(6) يُبين ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية للمرحلة الأساسيّة في لواء ناعور لفقرات مجال " تعدد مصادر التعلم" مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
7	احرص على تعرف الخبرات السابقة للطلبة قبل بداية الموقف التعليمي الجديد	4.24	0.97	1	مرتفعة
2	أشجع الطلبة على تقديم حلول وبدائل مختلفة لحل مشكلات حياتية	4.03	1.02	2	مرتفعة
9	احفز الطلبة على البحث والاستكشاف في البيئة المحيطة	3.87	1.02	3	مرتفعة
1	أوفر الفرص الكافية لربط التعلم بالحياة اليومية من خلال أمثلة من واقعهم	3.79	0.96	4	مرتفعة
3	أقدم الدرس من خلال مشكلات تثير اهتمام الطلبة	3.76	1.12	5	مرتفعة
6	اخطط لعقد العديد من الدروس خارج اسوار المدرسة	3.61	1.36	6	متوسط
4	أنظم زيارات ميدانية للمصانع والأماكن الأثرية	3.48	1.09	7	متوسط
5	افتح المجال للطلبة لعرض امثلة مما يتعلمونه من البيئة المحيطة بهم	3.35	1.25	8	متوسط
8	استخدم عينات من البيئة المحيطة كوسيلة تعليمية	3.25	1.14	9	متوسط
	الدرجة الكلية	3.70	0.82		مرتفعة

يتبيّن من الجدول (6) أن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في لواء ناعور لمجال "تعدد مصادر التعلم" كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.70) بانحراف

معياري (0.80)، وجاءت فقرات هذا المجال بالدرجتين المرتفعة والمتوسطة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4.25- 3.25)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (7) والتي نصت على "احرص على تعرف الخبرات السابقة للطلبة قبل بداية الموقف التعليمي الجديدة" بمتوسط حسابي (4.24) وانحراف معياري (0.97) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (2) والتي نصت على" أشجع الطلبة على تقديم حلول وبدائل مختلفة لحل مشكلات حياتية " بمتوسط حسابي (4.03) وانحراف معياري (1.02)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة (5) والتي نصت على " افتح المجال للطلبة لعرض امثلة مما يتعلمونه من البيئة المحيطة بهم " بمتوسط حسابي (3.35) وانحراف معياري (1.25)، وبدرجة متوسطة، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (8) والتي نصت على " استخدم عينات من البيئة المحيطة كوسيلة تعليمية." بمتوسط حسابي (3.25) وانحراف معياري (1.14)، وبدرجة متوسطة.

3: مجال "تقديم الأنشطة التعليمية الفاعلة" .

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة **مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية للمرحلة الاساسية في لواء ناعور** لفقرات مجال " **تقديم لأنشطة التعليمية الفاعلة**"، والجدول(7) يُبين ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في لواء ناعور لفقرات مجال " تقديم الأنشطة التعليمية الفاعلة" مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
11	اراعي الفروق الفردية بين الطلبة	4.01	1.00	1	مرتفعة
4	اطرح عددا كافيا من الأمثلة	3.96	1.05	2	مرتفعة
6	أشجع الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم	3.81	1.07	3	مرتفعة
10	اتيح الفرصة للطلبة لتعبير عن مخزونهم المعرفي	3.81	0.93	4	مرتفعة
8	أمهد للمفاهيم الواردة في النشاط	3.80	0.91	5	مرتفعة
5	أشجع الطلبة على الحوار الفعّال	3.78	1.11	6	مرتفعة
9	أنظم الطلبة في مجموعات بطرق تحقق المشاركة الفاعلة	3.58	1.12	7	متوسطة
3	أشجع على طرح وجهات نظر متعددة من قبل الطلبة	3.49	0.98	8	متوسطة
2	استخدم مهارات تواصل لفظية اثناء تنفيذ النشاط	3.48	1.15	9	متوسطة
7	أوجه الطلبة لمصادر تعليمية حديثة	3.47	1.10	10	متوسطة
1	أوظف أفكار الطلبة وخبراتهم واهتماماتهم في تحسين تعلمهم.	3.39	1.12	11	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.70	0.82	مرتفعة	

يتبيّن من الجدول (7) أن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في لواء ناعور لمجال "تقديم الأنشطة التعليمية الفاعلة" كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.70) بانحراف معياري (0.82)، وجاءت فقرات هذا المجال بالدرجتين المرتفعة والمتوسطة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4.01– 3.48)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (11) والتي نصت على " اراعي الفروق الفردية بين الطلبة." بمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري (1.00)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (4) والتي نصت على" اطرح عدداً كافياً من الأمثلة " بمتوسط حسابي (3.96) وانحراف معياري (1.05)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة (7) والتي نصت على " أوجه الطلبة لمصادر تعليمية حديثة " بمتوسط حسابي (3.47) وانحراف معياري (1.10)، وبدرجة متوسطة، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (1) والتي نصت على " أوظف أفكار الطلبة وخبراتهم واهتماماتهم في تحسين تعلمهم." بمتوسط حسابي (3.39) وانحراف معياري (1.12)، وبدرجة متوسطة.

4: مجال "التقويم" .

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة **مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية للمرحلة الاساسية في لواء ناعور** لفقرات مجال " **التقويم**" ، والجدول(9) يُبين ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في لواء ناعور لفقرات مجال " التقويم" مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
6	اربط بين التقويم ومخرجات التعلّم	4.08	1.01	1	مرتفعة
2	امنح الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة	4.07	1.01	2	مرتفعة
4	أوظف نتائج التقويم في تحسين عملية التعلّم	3.76	1.09	3	مرتفعة
9	استخدم وسائل التقويم المختلفة	3.61	1.16	4	متوسطة
10	اقوم اداء الطلبة باستمرار	3.49	1.22	5	متوسطة
3	اتجنب الإجابة عن اسئلة الطلبة بأسئلة أخرى	3.30	1.02	6	متوسطة
7	اشرك الطلبة في عملية التقويم الخاصة بأدائهم	3.19	1.26	7	متوسطة
1	أطرح على الطلبة أسئلة مفتوحة النهاية	3.13	1.33	8	متوسطة
5	اقوّم مدى توظيف التعلم في المواقف الحياتية	3.05	1.37	9	متوسطة
8	اطرح أسئلة تساعد الطلبة على التفكير بقضايا تخصهم	2.92	1.36	10	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.44	0.93		متوسطة

يتبيّن من الجدول (8) أن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في لواء ناعور لمجال "التقويم" كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.46) بانحراف معياري (0.93)، وجاءت فقرات هذا المجال بالدرجتين المرتفعة والمتوسطة، فقد تراوحت المتوسطات

الحسابية ما بين (4.08– 2.92)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (6) والتي نصت على " اربط بين التقويم ومخرجات التعلّم." بمتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (1.01)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (4) والتي نصت على" امنح الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة " بمتوسط حسابي (4.07) وانحراف معياري (1.01)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة (5) والتي نصت على " اقوّم مدى توظيف التعلم في المواقف الحياتية " بمتوسط حسابي (3.05) وانحراف معياري (1.37)، وبدرجة متوسطة، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (8) والتي نصت على " اطرح أسئلة تساعد الطلبة على التفكير بقضايا تخصهم." بمتوسط حسابي (2.92) وانحراف معياري (1.36)، وبدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثّاني والذي نصه : هل تُوجدُ فُروق ذات دلالة إحصائيّة عِندَ مُستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية للتدريس البنائي في لواء ناعور تُعزى لمُتغيّرات (الجنس وسنوات الخبرة والمؤهّل العلميّ والسُّلطة المُشرفة)؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال وفقاً لمتغيراته وعلى النحو الآتي:

أ- متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة **مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في لواء ناعور للتدريس البنائي** تبعاً لمتغير جنس المعلم، كما تم استخدام الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين والجدول (9) يُبين ذلك.

الجدول(9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجة مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في لواء ناعور للتدريس البنائي تبعاً لمتغير جنس المعلم.

البُعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تقديم الأنشطة التعليمية الفاعلة	ذكر	86	3.65	.80	0.125	0.549
	انثى	103	3.66	.79		
تنفيذ الدروس الصفية بمشاركة الطلبة	ذكر	86	3.86	.69	0.595	0.868
	انثى	103	3.79	.87		
تعدد مصادر التعلم	ذكر	86	3.77	.81	1.102	0.398
	انثى	103	3.64	.83		
التقويم	ذكر	86	3.31	.93	1.776	*0.048
	انثى	103	3.55	.92		
الدرجة الكلية	ذكور	86	3.64	.66	0.165	0.583
	اناث	103	3.66	.75		

أظهرت النتائج في الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة لدرجة مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في لواء ناعور للتدريس البنائي تبعاً لمتغير جنس المعلم في الدرجة الكلية، إذ بلغت القيمة التائية (0.165) وبمستوى دلالة (0.583)، إلا انه وجدت فروق دالة احصائيا في بعد "التقويم"، إذ بلغت قيمة "ت" (1.776) وهي دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.048$) ولصالح الاناث لحصولها على متوسط حسابي أعلى من المتوسط الحسابي للذكور، بينما لم

توجد فروق ذات دلالة إحصائية للأبعاد الأخرى فقد بلغت قيم الدلالة الخاصة ب "ت" اكبر من (0.05) لكل حالة.

ب-الخبرة :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة **مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في لواء ناعور للتدريس البنائي** تبعاً لمتغير الخبرة للمعلم، والجدول (10) يُبين ذلك.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة **مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في لواء ناعور للتدريس البنائي** تبعاً لمتغير الخبرة للمعلم.

البُعد	مستويات متغير الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقديم الأنشطة التعليمية الفاعلة	أقل من خمس سنوات	73	3.66	.90
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	45	3.74	.82
	عشر سنوات فأكثر	71	3.61	.65
تنفيذ الدروس الصفية بمشاركة الطلبة	أقل من خمس سنوات	73	3.78	.83
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	45	3.86	.75
	عشر سنوات فأكثر	71	3.84	.77
تعدد مصادر التعلم	أقل من خمس سنوات	73	3.71	.82
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	45	3.73	.85
	عشر سنوات فأكثر	71	3.65	.81
التقويم	أقل من خمس سنوات	73	3.45	.96
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	45	3.68	.85
	عشر سنوات فأكثر	71	3.28	.93
الدرجة الكلية	أقل من خمس سنوات	73	3.65	.77
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	45	3.75	.72
	عشر سنوات فأكثر	71	3.60	.64

يُلاحظ من الجدول (10) المتوسطات الحسابية لدرجة مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في لواء ناعور للتدريس البنائي تبعاً لمتغير الخبرة للمعلم ، في كل بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية، إذ حصل أصحاب فئة الخبرة من (من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.75). وجاء أصحاب فئة الخبرة (أقل من خمس سنوات) بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي(3.65)، في حين جاء أصحاب فئة الخبرة (عشر سنوات فأكثر) بالرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.60)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) وجاءت النتائج كما في الجدول(11).

الجدول(11)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الاساسية في لواء ناعور للتدريس البنائي تبعاً لمتغير الخبرة للمعلم

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
تقديم الأنشطة التعليمية الفاعلة	بين المجموعات	.514	2	.257	.410	.664
	داخل المجموعات	116.628	186	.627		
	المجموع	117.143	188			
تنفيذ الدروس الصفية بمشاركة الطلبة	بين المجموعات	.244	2	.122	.195	.823
	داخل المجموعات	116.613	186	.627		
	المجموع	116.858	188			
تعدد مصادر التعلم	بين المجموعات	.202	2	.101	.149	.862
	داخل المجموعات	126.369	186	.679		
	المجموع	126.572	188			

التقويم	بين المجموعات	4.311	2	2.156	2.530	.082
	داخل المجموعات	158.467	186	.852		
	المجموع	162.778	188			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.700	2	.350	.693	.501
	داخل المجموعات	93.889	186	.505		
	المجموع	94.589	188			

أظهرت النتائج في الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في لواء ناعور للتدريس البنائي، تبعاً لمتغير الخبرة للمعلم، في الدرجة الكلية وفي الابعاد، فقد بلغت قيمة "ف" للدرجة الكلية (0.693) وبمستوى (0.501)، ولبُعد (تقديم الأنشطة التعليمية الفاعلة) بلغت قيمة ف (0.410) ولبعد (تنفيذ الدروس الصفية بمشاركة الطلبة) بلغت قيمة ف (0.195) وبمستوى (0.823). أما بالنسبة لبُعد "تعدد مصادر التعلم" فقد بلغت قيمة "ف" (0.149) وبمستوى (0.862)، ولبعد "التقويم" بلغت قيمة ف (2.530) وبمستوى (0.082).

المؤهل العلمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة **مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية في لواء ناعور للتدريس البنائي** تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، كما تم استخدام الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين والجدول (12) يُبين ذلك.

الجدول(12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجة مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية في لواء ناعور للتدريس البنائي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

البُعد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تقديم الأنشطة التعليمية الفاعلة	بكالوريوس	120	3.55	.78	2.425	0.016
	دراسات عليا	69	3.84	.78		
تنفيذ الدروس الصفية بمشاركة الطلبة	بكالوريوس	120	3.70	.79	2.718	0.002
	دراسات عليا	69	4.02	.74		
تعدد مصادر التعلم	بكالوريوس	120	3.62	.82	1.584	0.065
	دراسات عليا	69	3.82	.82		
التقويم	بكالوريوس	120	3.37	.90	1.343	0.106
	دراسات عليا	69	3.56	.98		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	120	3.56	.70	2.353	0.020
	دراسات عليا	84	3.84	.67		

أظهرت النتائج في الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية في لواء ناعور للتدريس البنائي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم في الدرجة الكلية، إذ بلغت القيمة التائية (2.353) وبمستوى دلالة (0.020) ولصالح حملة المؤهل العلمي دراسات عليا، وكانت الفروق دالة احصائياً لبعد (تقديم الأنشطة التعليمية الفاعلة) إذ بلغت قيمة ت (2.425)

وبمستوى (0.016)، ولصالح حملة المؤهل العلمي دراسات عليا، كما بلغت قيمة "ت" (2.718) لبعد (تنفيذ الدروس الصفية بمشاركة الطلبة) وبمستوى (0.002) ولصالح حملة المؤهل العلمي دراسات عليا، ولم تكن الفروق بين المتوسطات الحسابية دالة احصائياً للأبعاد المتبقية، إذ بلغت قيمة "ت" (1.584) لبعد (تعدد مصادر التعلم) وبمستوى (0.065)، ولبعد (التقويم) بلغت قيمة "ت " (1.343) وبمستوى (0.106).

السلطة المشرفة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة **مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية في لواء ناعور للتدريس البنائي** تبعاً لمتغير السلطة المشرفة، كما تم استخدام الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين والجدول (13) يُبين ذلك.

الجدول(13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجة مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية في لواء ناعور للتدريس البنائي تبعاً لمتغير السلطة المشرفة.

البُعد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تقديم الأنشطة التعليمية الفاعلة	القطاع الحكومي	139	3.57	.83	2.465	0.011
	القطاع الخاص	50	3.89	.62		
تنفيذ الدروس الصفية بمشاركة الطلبة	القطاع الحكومي	139	3.75	.82	2.072	0.046
	القطاع الخاص	50	4.02	.66		
تعدد مصادر التعلم	القطاع الحكومي	139	3.65	.78	1.276	0.204
	القطاع الخاص	50	3.82	.91		
التقويم	القطاع الحكومي	139	3.44	.93	0.006	0.913
	القطاع الخاص	50	3.44	.94		
الدرجة الكلية	القطاع الحكومي	139	3.60	.73	1.657	0.119
	القطاع الخاص	50	3.79	.64		

أظهرت النتائج في الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية للتدريس البنائي في لواء ناعور تبعاً لمتغير السلطة المشرفة في الدرجة الكلية، إذ بلغت القيمة التائية ($\alpha \leq 0.05$) وبمستوى دلالة (0.119)، إلا انه وجدت فروق دالة احصائيا في مجال "تقديم الأنشطة التعليمية الفاعلة"، إذ بلغت قيمة "ت" (2.465) وهي دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) ولصالح القطاع الخاص، وفي مجال " تنفيذ الدروس الصفية بمشاركة الطلبة" إذ بلغت قيمة "ت" (2.072) وهي دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.046$) ولصالح القطاع الخاص، (بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمجالات الأخرى فقد بلغت قيم الدلالة الخاصة ب "ت" اكبر من (0.05) لكل حالة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضا لمناقشة نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها وفقا لسؤالي الدراسة، والتوصيات المنبثقة عن نتائج الدراسة، وكما يلي:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على:

ما درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في لواء ناعور للتدريس البنائي من وجهة نظرهم ؟

تشير النتائج في الجدول (4) الى أن درجة مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية في لواء ناعور للتّدريس البنائي من وجهة نظرهم كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.65) بانحراف معياري (0.71)، وجاءت أبعاد الاستبانة في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.82 – 3.44)، وجاء في الرتبة الأولى بُعد (تنفيذ الدروس الصفية بمشاركة الطلبة)، بمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (0.79) وبدرجة مرتفعة، وفي

الرتبة الثانية جاء بُعد (تعدد مصادر التعلم)، بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.82) وبدرجة مرتفعة، وجاء في الرتبة الثالثة بعد (تقديم الأنشطة التعليمية الفاعلة للطلبة) بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.79) وبدرجة متوسطة، وفي الرتبة الأخيرة جاء بُعد (التقويم) بمتوسط حسابي (3.44) وانحراف معياري(0.63).

وأظهرت نتائج السؤال الأول إلى أن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الأساسية كانت متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة على أن معرفة معلمي اللغة الإنجليزية لطرق التدريس الحديثة كطريقة التدريس البنائي المنبثقة من النظرية البنائية تحتاج إلى المزيد من التدريب كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى قلة الاهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم بالدورات التدريبية المتعلقة بطرق التدريس خاصة طريقة التدريس البنائي وتطوير أداء معلمي اللغة الإنجليزية واستخدامهم لطرق التدريس الحديثة وقلة تفعيل طريقة التدريس البنائي وتضمينها بمنهاج اللغة الإنجليزية.

ويستدل من هذه النتيجة إلى أن طبيعة مادة اللغة الإنجليزية التي تتناول في مضمونها موضوعات مختلفة كقواعد اللغة الإنجليزية وتمارين الاستماع والمحادثة والإملاء وغيرها من المواضيع الحياتية الأخرى، مما يجعل من العملية التعليمية عملية ممتعة يلعب فيها المتعلم دوراً بارزاً في العملية التعليمية التعلمية من خلال العمل الجماعي وحل المشكلات الأمر الذي يبرز دور المعلم كمسهل وميسر لعملية التعلم، وينأى به عن استخدام الطرق التقليدية في التدريس.

وتشير هذه النتيجة إلى أهمية الدور الذي يقوم به المشرفون التربويون في توعية المعلمين وحثهم على استخدام طريقة التدريس البنائي في التدريس، على الرغم من أن طبيعة مادة اللغة الإنجليزية تتضمن بعض الدروس التي تحد في مضمونها من تفعيل الأفكار البنائية في أثناء

تدريسها مما يؤدي إلى مواجهة الصعوبات لدى معلمي اللغة الإنجليزية في تفعيل التدريس البنائي في الحصة الدراسية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخالدي (2013) التي أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتدريس البنائي كانت متوسطة ونتيجة دراسة ريان (2011) التي أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي كانت متوسطة.

مناقشة أبعاد أداة الدراسة:

ـ مجال " تنفيذ الدروس الصفية بمشاركة الطلبة ":

يتبيّن من الجدول (5) أن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في لواء ناعور لمجال "تنفيذ الدروس الصفية بمشاركة الطلبة" كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.82) بانحراف معياري (0.77)، وحصلت على المرتبة الأولى، ويستدل من هذه النتيجة اهتمام معلمي اللغة الإنجليزية في هذا المجال ومدى أهمية إشراك الطلبة في تنفيذ الدروس الصفية وعلى معرفة معلمي اللغة الإنجليزية بطرق التدريس الواجب استخدامها من أجل تنفيذ الدرس الصفي بمشاركة جميع الطلبة مما يؤدي إلى إيصال المعلومات للطلبة نتيجة استكشافهم لها من خلال العمل الجماعي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام معلمي اللغة الإنجليزية بالمهام الأساسية لديهم وخاصة مهام تنفيذ الدروس التي يستخدمها معلمي اللغة الإنجليزية لتوفير بيئة تعليمية مناسبة والمحافظة على استمرارها بما يمكن المعلمين من تنفيذ الدروس بمشاركة الطلبة والذي يؤدي بدوره إلى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة، ويستدل من هذه النتيجة أيضاً على

الكفاءة والفعالية العالية لمعلمي اللغة الإنجليزية في حسن تنفيذ الدروس الصفية والمحافظة على مشاركة الطلبة فيها وتعود هذه النتيجة على معرفة معلمي اللغة الإنجليزية بأن تدريس مادة اللغة الإنجليزية يحتاج بشكل أساسي إلى تنفيذ الدروس بمشاركة الطلبة مثل القراءة والكتابة والاستماع، فلا يمكن للمعلم أن يدرس بدون أن يكون هنالك مشاركة مع الطلبة.

- **مجال " تعدد مصادر التعلم ":**

يتبيّن من الجدول (6) أن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في لواء ناعور لمجال "تعدد مصادر التعلم" كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.70) بانحراف معياري (0.80)، وحصلت على المرتبة الثانية.

ويعزو الباحث ذلك إلى معرفة المعلمين بأهمية تعدد مصادر التعلم وتوافرها في القطاع الحكومي والخاص، وتأثيرها الإيجابي على تعلم الطلبة، أي لا يكتفون بالكتاب المدرسي كمصدر وحيد للتعلم، ويستدل الباحث من هذه النتيجة أن معلمي اللغة الإنجليزية وما تتيحه المادة من مرونة في امكانية استخدام مصادر متعددة في القراءة والاستماع وتوجيه الطلبة إلى استخدام مصادر مثل الأنترنت والمكتبة لتدعيم تعلمهم بأهمية التعدد في مصادر التعلم الذي له الدور الكبير في التكوين الثقافي والتربوي للطلبة، فهي مركز لتجميع أنواع مختلفة من المعلومات وتنظيمها وتيسير استخدامها لمختلف الأغراض التعليمية والتربوية فهي تثري المناهج الدراسية وخاصة منهاج اللغة الإنجليزية وتخدم ابعادها المختلفة وتدعم الأنشطة التربوية فيها.

مجال " تقديم الأنشطة التعليمية الفاعلة "

يتبيّن من الجدول (7) أن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في لواء ناعور لبعد "تقديم الأنشطة التعليمية الفاعلة" كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.70) بانحراف معياري (0.82)، وحصلت على المرتبة الثالثة.

ويعزو الباحث ذلك إلى معرفة المعلمين بأهمية تعليم الطلبة باستخدام الأنشطة التعليمية الفاعلة. إن هذه النتيجة تدل على معرفة معلمي اللغة الإنجليزية بطرائق التدريس الحديثة كطريقة التدريس البنائي التي تهتم بتفعيل الأنشطة التعليمية داخل الغرفة الصفية، حيث أن ممارسة المعلمين للنشاطات والفعاليات مع الطلبة يترك آثار إيجابية واضحة في العملية التدريسية مما يساعد في تحقيق الأهداف والنتائج التربوية المرغوبة.

ويستدل أيضاً من هذه النتيجة إلى معرفة معلمي اللغة الإنجليزية بأن المدرسة مكاناً مهماً لتلقي المعارف، والعلوم المختلفة، ومهمتها لا تقتصر على ذلك فقط، فهي مكان لبناء الأجيال، وفيها تعقد العديد من النشاطات المدرسيّة المتنوعة التي تساعد على صقل شخصيّة الطلبة، وإعدادهم لمواجهة تحديات الحياة، من خلال الممارسات التعليميّة التي تعمل على استغلال الطاقات الكامنة لدى الطلبة، منمّية بذلك مواهبهم، وذلك بتناول كل ما يتصل بالحياة المدرسيّة، وأنشطتها المتنوعة المرتبطة بالمواد الدراسيّة، وخاصة مادة اللغة الإنجليزية.

مجال التقويم:

يتبيّن من الجدول (8) أن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في لواء ناعور لبعد "التقويم" كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.46) بانحراف معياري (0.93)، وجاءت فقرات هذا البُعد بالدرجتين المرتفعة والمتوسطة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4.08- 2.92) وحصلت على المرتبة الرابعة.

ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى قلة معرفة معلمي اللغة الإنجليزية بأساليب وأدوات التقويم المناسبة لتقويم أداء الطلبة وتحتاج إلى تدعيم وتوجيه الاهتمام لعنصر التقويم من قبل وزارة التربية والتعليم بشكل أكبر، ويستدل أيضاً من هذه النتيجة أيضاً إلى ضرورة أن يعمل المعلمين على الالتزام بعملية التقويم وبالأسس التي تستند إليها والتزامهم بمضمونها وما تفرضه من قيمة تؤثر إيجابياً على مسار العملية التعليمية التعلمية، ويعد تقويم الطلبة عملية تستخدم معلومات من مصادر متعددة للوصول إلى حكم يتعلق بالتحصيل الدراسي لهم، ويمكن الحصول على هذه المعلومات باستخدام وسائل القياس وغيرها من الأساليب التي تعطينا بيانات غير كمية مثل السجلات القصصية وملاحظات المعلم لتلاميذه في الفصل، ويمكن أن يبنى التقويم على بيانات كمية أو بيانات كيفية، إلّا أن استخدام وسائل القياس الكمية يعطينا أساساً سليماً نبني عليه أحكام التقويم بمعنى أننا نستخدم وسائل القياس المختلفة للحصول على بيانات، وهذه البيانات في حد ذاتها لا قيمة لها إذا لم نوظفها بشكل سليم يسمح بإصدار حكم صادق على التحصيل الدراسي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثّاني والذي نصه : **هل تُوجدُ فُروق ذات دلالة إحصائيّة عِندَ مُستوى الدّلالة ($a \leq 0.05$) في درجة مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية للتدريس البنائي في لواء ناعور تُعزى لمُتغيّرات (الجنس وسنوات الخبرة والمؤهّل العلميّ والسُّلطة المُشرفة)؟**

أ_ متغير الجنس:

أظهرت النتائج في الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة لدرجة مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية

للمرحلة الأساسية في لواء ناعور للتدريس البنائي تبعاً لمتغير جنس المعلم في الدرجة الكلية، إذ بلغت القيمة التائية (0.165) وبمستوى دلالة (0.583)، إلا انه وجدت فروق دالة احصائيا في مجال "التقويم"، إذ بلغت قيمة "ت" (1.776) وهي دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.048$) ولصالح الاناث، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية للأبعاد الأخرى فقد بلغت قيم الدلالة الخاصة ب "ت" اكبر من (0.05) لكل حالة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات يخضعون للدورات والنشرات وورش العمل نفسها ويحملون نفس المؤهلات العلمية، ويستدل من هذه النتيجة أن جميع معلمي اللغة الإنجليزية يمرون بنفس برامج التطوير المهني ويتقيدون بالتعليمات نفسها الصادرة عن وزارة التربية والتعليم كما أنهم يدرسون نفس المقرر الدراسي الأمر الذي يؤكد تشابه ممارساتهم التدريسية بغض النظر عن جنسهم، أما عن وجود فروق دالة إحصائيا في بعد التقويم لصالح الإناث في القطاع الخاص وذلك لأن من الممكن أن الإناث في هذا البعد أكثر تفاعلاً ونشاطاً، واهتماماً بتطبيق وسائل وأساليب التقويم بشكل مستمر لدى الطالبات نظراً لتفاعل الإناث معهن بشكل أكبر مما يشجع المعلمات على تطبيق وسائل وأساليب التقويم ورفع كفاءتهم وزيادة تفاعلهم في الحصة الدراسية، مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ريان (2011) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي تعزى لمتغير الجنس، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الخالدي (2013) التي أظهرت نتائجها بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة ممارسة معلمي التربية الاسلامية تعزى لمتغير الجنس.

ب_ **متغير الخبرة:**

أظهرت النتائج في الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في لواء ناعور للتدريس البنائي، تبعاً لمتغير الخبرة للمعلم، في الدرجة الكلية وفي الابعاد، فقد بلغت قيمة "ف" للدرجة الكلية (0.693) وبمستوى (0.501)، ولبُعد (تقديم الأنشطة التعليمية الفاعلة) بلغت قيمة ف (0.410) ولبعد (تنفيذ الدروس الصفية بمشاركة الطلبة) بلغت قيمة ف (0.195) وبمستوى (0.823). أما بالنسبة لبُعد "تعدد مصادر التعلم" فقد بلغت قيمة "ف" (0.149) وبمستوى (0.862)، ولبعد "التقويم" بلغت قيمة ف (2.530) وبمستوى (0.082).

ويعزو الباحث ذلك إلى أن ممارسة التعلم البنائي تحتاج إلى خبرات متجددة وإلى انتقال مستمر نحو هذه الممارسات، وربما كان لمحاولة المعلمين تقليد بعضهم البعض، من خلال تطبيق أنماط وسلوكيات ذات طابع تقليدي، مما يحيد أثر الخبرة التدريسية، وجعلها غير فاعلة في نقل الأفكار البنائية لداخل البيئة الصفية.

وتتفق هذه نتيجة دراسة ريان (2011) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي تعزى لمتغير الخبرة، وكذلك اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخالدي (2013) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتدريس البنائي التي تعزى لمتغير الخبرة.

د_ **متغير المؤهل العلمي:**

أظهرت النتائج في الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية في لواء ناعور

للتدريس البنائي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم في الدرجة الكلية، إذ بلغت القيمة التائية (2.353) وبمستوى دلالة (0.020) ولصالح حملة المؤهل العلمي دراسات عليا، وكانت الفروق دالة احصائياً لبعد (تقديم الأنشطة التعليمية الفاعلة) إذ بلغت قيمة ت (2.425) وبمستوى (0.016)، ولصالح حملة المؤهل العلمي دراسات عليا، كما بلغت قيمة "ت" (2.718) لبعد (تنفيذ الدروس الصفية بمشاركة الطلبة) وبمستوى (0.002) ولصالح حملة المؤهل العلمي دراسات عليا، ولم تكن الفروق بين المتوسطات الحسابية دالة احصائياً للأبعاد المتبقية، إذ بلغت قيمة "ت" (1.584) لبعد (تعدد مصادر التعلم) وبمستوى (0.065)، ولبعد (التقويم) بلغت قيمة "ت " (1.343) وبمستوى (0.106).

ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى افتقار برامج إعداد المعلمين لما فيه تعزيز منظومة معرفية وأدائية وفق الأفكار البنائية، وعلى مستويات الإعداد كافة، كما أن برامج التطوير المهني في أثناء الخدمة تستهدف جميع المعلمين، بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، إضافة إلى حداثة هذه التوجهات، وبالتالي لم تستهدف كمحاور لتدريب المعلمين، ويستدل من هذه النتيجة أن المعلمين من فئة الدراسات العليا أكثر اهتماماً وفعاليةً واطلاعاً على طرق التدريس الحديثة مثل طريقة التدريس البنائي.

ويستدل من هذه النتيجة أيضاً إلى أن ما يتعرض إليه معلمي حملة مؤهل الدراسات العليا من مناقشات وندوات وأبحاث جامعية ومؤتمرات تنعكس إيجابياً على ممارساتهم الصفية من حيث طرق التدريس وفي تكوين اتجاهات يمكن وصفها بأنها تتفق مع الأفكار البنائية من حيث جعل المتعلم بأنه الركيزة أو المحور الأساسي لعملية التعلم وما ينبثق عن ذلك في تغيير في استراتيجيات العملية التعليمية، وتنفيذ دروس صفية بمشاركة الطلبة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخالدي (2013) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتدريس البنائي التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة ريان التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

هـ_ متغير السلطة المشرفة:

أظهرت النتائج في الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة مُمارسة مُعلّمي اللّغة الإنجليزية للتدريس البنائي في لواء ناعور تبعاً لمتغير السلطة المشرفة في الدرجة الكلية، إذ بلغت القيمة التائية (1.657) وبمستوى دلالة (0.119)، إلا انه وجدت فروق دالة احصائيا في بعد "تقديم الأنشطة التعليمية الفاعلة"، إذ بلغت قيمة "ت" (2.465) وهي دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.011) ولصالح القطاع الخاص، وفي مجال " تنفيذ الدروس الصفية بمشاركة الطلبة" إذ بلغت قيمة "ت" (2.072) وهي دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.046$) ولصالح القطاع الخاص، (بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية للأبعاد الأخرى فقد بلغت قيم الدلالة الخاصة ب "ت" اكبر من (0.05) لكل حالة.

ويعزو الباحث ذلك إلى النظام الإداري الذي يتبعه كل من القطاع الحكومي والقطاع الخاص، ونظام التطوير المهني للمعلمين؛ حيث تقوم بعقد ورش العمل والدورات للمعلمين بصورة شبه مستمرة، كما تعمل على خلق أفضل الظروف والأجواء لتهيئة تعلم أفضل، أما وجود فروق بين القطاع الحكومي والقطاع الخاص في بعد "تقديم الأنشطة التعليمية الفاعلة" لصالح التعليم

الخاص وذلك بسبب متابعة السلطة المشرفة في القطاع الخاص بشكل مستمر للمعلمين وما يقدمونه داخل الغرفة الصفية وما يصممونه من أنشطة وربما يعود السبب في ذلك إلى أعداد الطلبة داخل البيئة الصفية المزدحمة والمتكدسة، وعدم توافر الامكانات التي تسهم في ذلك وهذا بدوره يجعل تقديم الأنشطة التعليمية الفاعلة من الأمور الصعبة.

التوصيات والمقترحات:

أولاً: التوصيات

النتيجة الأولى: أن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي جاءت بدرجة متوسطة على الدرجة الكلية للاستبانة.

يوصي الباحث بالآتي:

1_ توفير برامج تدريبية قائمة على الفكر البنائي وتوفير مناخات دراسية تسهل تطبيق الممارسات البنائية في الغرف الصفية.

2_ إعداد دليل إرشادي يوضح فلسفة نظرية التعلم البنائي، وبعض الاستراتيجيات التدريسية المنبثقة عنها وتزويد أعضاء هيئة التدريس به.

النتيجة الثانية: وجود فروق دالة إحصائياً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الدراسات العليا ولا توجد فروق دالة إحصائية بين متغيرات الدراسة (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي) في درجة ممارسة المعلمين للتدريس البنائي.

يوصي الباحث بما يأتي:

1_ بمتابعة معلمي اللغة الإنجليزية وحثهم على الاطلاع على الدراسات والبحوث والحصول شهادات دراسات عليا مما يعطيهم فرصة أكبر للتعرف على طبيعة التدريس البنائي واستخدامه في الغرف الصفية.

2_ تضمين نماذج تطبيقية ودروس في مناهج اللغة الإنجليزية تقوم على استراتيجيات النظرية البنائية وخصوصا التدريس البنائي وليستفيد منها معلمي اللغة الإنجليزية في تدريسهم.

3_ إجراء دراسات وبحوث حول العوائق التي تواجه المعلمين في تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة، وأفكار نظرية التعلم البنائي، أو حول اتجاهات الطلبة وتقبلهم للمنحى البنائي في التعلم.

4_ توفير جميع وسائل الدعم لتشجيع المعلمين العاملين في الميدان التربوي، على استخدام استراتيجيات تدريسية قائمة على أفكار النظرية البنائية في التعلم.

ثانياً: المقترحات

1_ تصميم دليل إرشادي للمعلمين يوضح فلسفة نظرية التعلم البنائي، وبعض الاستراتيجيات المنبثقة عنها.

2_ توفير وسائل الدعم لتشجيع المعلمين العاملين في الميدان التربوي، على استخدام استراتيجيات تدريسية قائمة على أفكار النظرية البنائية في التعلم.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو عطا، أحمد (2013). **أثر توظيف دورة التعلم في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ الصف التاسع بمحافظات غزة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

أبو عودة، سليم (2006). **أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف السابع الأساسي بغزة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

إسماعيل، رضوان، وهمام، عاطف (2001). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية بعض المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، 15، (2)، كلية التربية، جامعة المنيا.

البركات، علي (2010). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي واتجاهاتهم نحوه. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم النفسية والتربوية**، 2 (1) 391-451.

بشندى، خالد (2011). **أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل المعرفي وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة سوهاج.

البنا، حمدي عبد الكريم (2001). تنمية مهارات العلم التكاملية والتفكير الناقد باستخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية** (45) 33-73.

حمادة، فايزة أحمد (2005). فعالية استخدام نموذج ويتلي البنائي المعدل في تنمية مهارة حل المشكلات والتفكير الابداعي في الراضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية** 21 (1) 120-150 .

الخالدي، جمال (2013). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لتدريس البنائي، جامعة الزيتونة الأردنية، **مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية**، عمان، المجلد 21(1).

الدليمي، (2013). **النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية**، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع الأردن.

ريان، عادل (2011). مدى ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وعلاقتها بمعتقدات فاعليتهم التدريسية، **مجلة جامعة القدس المفتوحة**، المجلد 1(24).

ريان، سوزان (2010). **فاعلية استخدام استراتيجية فيجوتسكي في تدريس الرياضيات وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السادس بغزة**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) الجامعة الإسلامية، غزة.

الزعبي، زكريا (2013). فاعلية استخدام نموذج "ويتلي" البنائي في التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة علم الأحياء لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي، **مجلة ديالي**، العدد 59 (1) 44.

الزعبي، علي (2011). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية تحصيل المفاهيم الرياضية والتفكير الرياضي لدى طلبة معلم الصف في جامعة مؤتة، **المجلة التربوية**، 25 (1).

الزعانين، جمال (2015). درجة توظيف معلمي العلوم للتدريس البنائي في حصص العلوم بمحافظات غزة وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة جامعة الأقصى، 19 (1).

زيتون، عايش محمود (2003). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب .

زيتون، عياش محمود (2007). **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**. ط، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، عياش (2008). **تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية: تأصيل فكري وبحث إمبريقي**، القاهرة: عالم الكتب.

ساري، رندة (2016). **اثر استخدام نموذج بايبي (Bybee) البنائي المعزز بالحاسوب في تحصيل التلامذة في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوه دراسة تجريبية على تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة القنيطرة**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية، جامعة دمشق، العراق.

سليمان، خليل وهمام، عبد الرازق (2001). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية بعض المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**. 5 (2) 107 -131.

الشطناوي، عصام، والعبيدي، هاني (2006). أثار التدريس وفق نموذجين للتعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف التاسع في الرياضيات، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 2 (4).

شهاب، منى، والجنيدي، أمينة (2000). تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم البديلة باستخدام نموذج التعلم البنائي والشكل V لطلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء واتجاهاتهم نحوها، **المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للتربية**، القاهرة، مصر.

شيخ العيد، إبراهيم، والناقة، صلاح (2009). **فاعلية التدريس القائم على استراتيجية النموذج البنائي على تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث العلوم**، الجامعة الإسلامية، غزة.

عامر، رهام (2014). **اثر استخدام النموذج البنائي في تنمية تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في منهاج التكنولوجيا واتجاهاتهم نحوه في مدارس محافظة نابلس الحكومية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين.

عرام، ميرفت (2012). **اثر استخدام استراتيجية (L,W,K) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السابع الأساسي**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.

العفون، ناديا، ومكاوي، حسين (2012). **تدريب معلم العلوم وفقاً للنظرية البنائية**، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

فلبس، دينس (2010). **البنائية في التربية: آراء في قضايا جدلية وآراء رادة عليها**، (ترجمة محمد حسن الشيخ)، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

القادري، سليمان (2009). أثر دراسة طلبة برنامج "معلم الصف" في جامعة آل البيت لمساق "مناهج العلوم وأساليب تدريسها" في تصوراتهم الابستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 5 (3) 277-291

محمد، نبيل، وحسن، حسين، وفيصل، رنا (2012). أثر التعليم البنائي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي واتجاهاتهم نحو مادة الفلسفة، **مجلة دراسات تربوية**، العدد (17).

مسعف، نادية (2014). **أثر نموذج التعلم البنائي على تعديل المفاهيم البديلة وتحصيل طالبات الصف السابع الأساسي في موضوع الكثافة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة بيرزت.

المطرفي، غازي (2007). **أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

المومني، إبراهيم (2002). فاعلية المعلمين في تطبيق نموذج بنائي في تدريس العلوم للصف الثالث الأساسي في الأردن، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، (29) 1.

ناصر، إبراهيم (2001). **فلسفات التربية**، دار وائل للنشر والتوزيع: عمان.

النجدي، احمد وآخرون (2003). **طرق واساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم**، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع: القاهرة، مصر.

الهاشمي، عبد الرحمن، والعزاوي، فائزة (2007). **المنهج والاقتصاد المعرفي**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

اليماني، علي (2009). **استراتيجيات التعلم والتعليم**، عمان: زمزم ناشرون وموزعون.

المراجع الأجنبية:

Abbott , M & Fouts , J (2003). : **Using Constructivist teaching and Student Achievement** ,Washington School Research center ,From www.Spu.Edu.

Alawiye, O & Plourde, L (2003). Impact of the constructivist learning model on elementary preservice teachers' beliefs in reference to their constructivist knowledge and the practical application of this knowledge, **College Student Journal Publisher**, 3 (37).

Bayrakc, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. **Australian Journal of Teacher Education**, 34 (1).

Chung, I. (2000). **A comparative Assessment of Constructivist and Traditionalist Approaches to Establishing Mathematical Connections in Learning Multiplication**, University of Missouri, Saint Louis, ProQuest Dissertations Publishing, 1999. 9950379.

Fagan, M (2010). Social Construction Revisited: Epistemology and Scientific Practice, **Philosophy of Science**. 77(1) 92-116.

Glasers feld, V. E (2001). Understanding Learning Influences and outcomes, London, **paul chapman publishing L T D In association with the open university.**

Harrington, R. & Enochs, L, (2009). Accounting for pre-service teachers' constructivist learning environment experiences. **Learning Environment Research,** 12, 45-65.

Hill, H.; Rowan, B. & Ball, D. (2004**). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement**. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego.

Hose, J. (2002). Instructional Practices and mathematics achievement of adolescent students in Chinese Taipei: Results from the TIMSS 1999 Assessment. **Child Study Journal**, 32 (3), 157-78.

Kaya, E (2012). A case study on constructivist Geography teaching based upon folk culture**, E-Journal of New World Sciences Academy** (NWSA7(1) 79-98.

Keer , R (2000). Implementing Constructivist to Improve the Mathematics Achievement Of Ineer City Third Grade Students, **Journal of Research in Science Teaching** No(25).

Kim, J. (2005). The effect of a constructivist teaching approach on students academic achievement, self-concept, and learning strategies. **Asia Pacific Education Review**. 6 (1) 7-19.

Kotzee, B (2010). **Seven posers in the constructivist classroom, London Review of Education**, vol.8, no. 2, p.177-187.

Krejcie, R. & Morgan, D. (1970). Determining Sample Size for research Activities. **Educational and psychological measurement, 30(3),607-610.**

Lord , T . R (2000**). A Comparison between Traditional and Constructivist Teaching in Environmental Science ,Of Environmental Education**, (22-27) .D C U.

Mercer, T. (2010). : **Constructivist View of human Development of one Context Life Masters Program Clinical Psychology Capella University U S A**

Secken, N. & Alsan, E. (2011). The effect of constructivist approach on students understanding of the concepts related to hydrolysis. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 15, 235-240.

Tafrova, G (2012). Science teachers attitudes towards constructivist environmen**t:** A Bulgarian case**, Journal of Baltic Science Education**. 11(2)184-193.

Wiicklein, R. C. (2005). Critical issues and problems in Technology Teacher, **The Technology Teacher**, 64 (4) 6 – 12.

الملحق (1)

جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman- Jordan عمان - الأردن

كلية العلوم التربوية **التخصص :المناهج**
وطرق التدريس
قسم الادارة والمناهج **العام الجامعي / الفصل الدراسي: الفصل الثاني**
2017/2018

(استبانة تحكيم)

الدكتور / ة ..... المحترم /ة

تحية طيبة وبعد:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان "**درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الأساسية في لواء ناعور في ضوء بعض المتغيرات**" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية / تخصص المناهج وطرق التدريس من جامعة الشرق الأوسط.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة خاصة بالتدريس البنائي بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة واسعة وطويلة في مجال البحث العلمي، ولما نعهده بكم من سمعة علمية طيبة ومرموقة، فإن الباحث يتوجه إليكم أملاً منكم بالتكرم ببيان رأيكم بصدق الاستبانة المرفقة، وذلك من خلال وضع إشارة مميزة في المكان المخصص للصلاحية.

راجياً منكم إبداء الرأي بشأن فقراتها من حيث:

- صلاحية الفقرة
- دقة الصياغة اللغوية
- التعديلات التي ترونها ضرورية على الفقرات كافة
- أية ملاحظات أخرى ترون أنها تطور الاستبانة

أسم المشرفة: د. تغريد المومني أسم الطالب: حران فهد عبد الكريم المساعفه

بيانات المحكم

الاسم	
الرتبة الاكاديمية	
التخصص	
جهة العمل (الجامعة / الكلية)	

الجزء الأول: المعلومات العامة

الجنس	**ذكر** ☐	**أنثى** ☐
سنوات الخبرة	**أقل من 5سنوات** **من 5 إلى 10 سنوات** **10سنوات فأكثر**	☐ ☐ ☐
المؤهل العلمي	**بكالوريوس** **ماجستير فأكثر**	☐ ☐
السلطة المشرفة	**القطاع الحكومي** **القطاع الخاص**	☐ ☐

الجزء الثاني : فقرات الاستبانة:

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
	المجال الأول: تقديم الأنشطة العلمية الفاعلة للطلبة						
1	أوظف أفكار الطلبة وخبراتهم واهتماماتهم في تحسين تعلمهم.						
2	استخدم مهارات تواصل لفظية وغير لفظية اثناء تنفيذ النشاط.						
3	اشجع على طرح وجهات نظر متعددة لموضوع التعلم						
4	اطرح عددا كافيا من الأمثلة التوضيحية						
5	اشجع الطلبة على الحوار الفعّال						
6	اشجع الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم						

7	أوجه الطلبة لمصادر تعليمية متعددة.						
8	أوجه الطلبة لمصادر تعليمية حديثة.						
9	امهد للمفاهيم الواردة في النشاط.						
10	أنظم الطلبة في مجموعات بطرق تحقق المشاركة الفاعلة.						
11	اتابع الطلبة اثناء انجازهم للمهام الطلوبة في النشاط.						
12	أشجع الطلبة على بناء المعرفة من خلال الحوار الاجتماعي						
13	اقدم أنشطة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.						
14	اعرض انجازات الطلبة في الغرفة الصفية أو داخل المدرسة.						
15	اطرح الأنشطة الصفية التي تتطلب من الطلبة استخدام المعارف والمهارات بطرق جديدة.						
16	اتيح الفرص للطلبة للتعبير عن مخزونهم المعرفي.						
17	اراعي الفروق الفردية بين الطلبة						
المجال الثاني: تنفيذ الدروس الصفية بمشاركة الطلبة							
1	اربط المعرفة الجديدة بمعرفة الطلبة السابقة						
2	اشجع الطلبة إلى المشاركة في الأنشطة الصفية المختلفة						
3	اتقبل أخطاء الطلبة كونها مصدر في تعلمهم.						
4	اشجع الطلبة على نقد الافكار والتصورات المطروحة.						
5	اشجع الطلبة على تقديم المقترحات والملاحظات بطرق مختلفة.						
6	اراعي تنوع الخبرات بحسب حاجات الطلبة وقدراتهم						

	وميولهم.						
7	افتح المجال للطلبة لعرض استفساراتهم وأسئلتهم وافكارهم.						
8	أعطي الطلبة الوقت الكافي للتحدث والتحاور في عملية التعلم.						
9	اشترك مع الطلبة في التخطيط لما سيتم تعلمه.						
10	أشجع الطلبة على ربط ما تعلموه بالموضوعات الدراسية الأخرى.						
11	أشجع الطلبة على استخدام التشبيهات والأمثلة لتوضيح أفكارهم.						
12	أشجع الطلبة على شرح نتائج تعلمهم لبقية الطلبة.						
13	أشجع الطلبة على التأمل والتحليل الذاتي لأفكارهم.						
المجال الثالث: استخدام المجتمع والبيئة الخارجية كمصدر للتعلم							
1	أوفر الفرص الكافية لربط التعلم بالحياة اليومية من خلال أمثلة من واقعهم.						
2	أشجع الطلبة على تقديم حلول وبدائل مختلفة لحل مشكلات حياتية.						
3	اقدم الدرس من خلال مشكلات تثير اهتمام الطلبة.						
4	اطرح مواقف لمشكلات يقوم الطلبة بحلها من خلال البحث والتفاوض الاجتماعي.						
5	أنظم زيارات ميدانية للمصانع والاماكن الأثرية.						
6	احرص على تعرف الخبرات السابقة للطلبة قبل بداية الموقف التعليمي الجديد.						

7	افتح المجال للطلبة لعرض أمثلة مما يتعلمونه من البيئة المحيطة بهم.						
8	أخطط لعقد العديد من الدروس خارج أسوار المدرسة.						
9	استخدم عينات من البيئة المحلية كوسيلة تعليمية.						
10	احفز الطلبة على البحث الاستكشاف في البيئة المحيطة						
11	اشجع الطلبة على تقديم حلول وبدائل مختلفة لحل مشكلات حياتية.						
المجال الرابع: التقويم							
1	أطرح على الطلبة أسئلة مفتوحة النهاية.						
2	امنح الوقت الكافي للإجابة عن الاسئلة						
3	اتجنب الإجابة عن أسئلة الطلبة بأسئلة أخرى						
4	أوظف نتائج التقويم في تحسين عملية التعلم.						
5	تجنب إصدار أحكام مسبقة على أداء الطلبة.						
6	اقوّم مدى توظيف التعلم في المواقف الحياتية.						
7	اربط بين التقويم وأهداف المادة التعليمية.						
8	اشرك الطلبة في عملية التقويم الخاصة بأدائهم.						
9	أطرح أسئلة تساعد الطلبة على التفكير بقضايا تخصهم.						
10	أوظف التقويم بصورة مستمرة في عملية التعلم.						
11	استخدم اسلوب الأسئلة السابرة مع						

	الطلبة.						
12	اتجنب إعادة السؤال أكثر من مره.						
13	اتجنب إعادة اجابات الطلبة.						
14	استمطار الأفكار من الطلبة لتوضيح موضوع التعلم.						
15	اقوم اداء الطلبة باستمرار.						
16	استخدم انواع التقويم المختلفة.						
17	أعد الاختبارات المناسبة مع طبيعة المادة التعليمية						
18	اتجنب تأنيب ولوم الطلبة على الإجابات الخاطئة.						

الملحق (2)

أداة الدراسة بصورتها النهائية
بسم الله الرحمن الرحيم
الاستبانة بصيغتها النهائية

أخي المعلم / أختي المعلمة ..... المحترم / المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الأساسية في لواء ناعور في ضوء بعض المتغيرات " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية / تخصص المناهج وطرق التدريس من جامعة الشرق الأوسط.

أرجو التكرم والاجابة عن أجزائها بأمانة ودقة وموضوعية، علما أن المعلومات سيتم جمعها وستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الشكر والتقدير والاحترام الاحترام

الباحث: حران فهد عبد الكريم المساعفه

الجزء الأول: المعلومات العامة

الجنس	**ذكر** ☐ **أنثى** ☐
سنوات الخبرة	**أقل من 5 سنوات** ☐ **من 5 إلى 10 سنوات** ☐ **أكثر من 10 سنوات** ☐
المؤهل العلمي	**بكالوريوس** ☐ **دراسات عليا** ☐
السلطة المشرفة	**القطاع الحكومي** ☐ **القطاع الخاص** ☐

الجزء الثاني: فقرات الاستبانة:

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
المجال الأول: تقديم الأنشطة التعليمية الفاعلة للطلبة						
1	أوظف أفكار الطلبة وخبراتهم واهتماماتهم في تحسين تعلمهم.					
2	استخدم مهارات تواصل لفظية اثناء تنفيذ النشاط					
3	اشجع على طرح وجهات نظر متعددة من قبل الطلبة					
4	اطرح عددا كافيا من الأمثلة					
5	اشجع الطلبة على الحوار الفعّال					
6	اشجع الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم					
7	أوجه الطلبة لمصادر تعليمية حديثة					
8	امهد للمفاهيم الواردة في النشاط					

9	أنظم الطلبة في مجموعات بطرق تحقق المشاركة الفاعلة					
10	اتيح الفرصة للطلبة لتعبير عن مخزونهم المعرفي					
11	اراعي الفروق الفردية بين الطلبة					
المجال الثاني: تنفيذ الدروس الصفية بمشاركة الطلبة						
1	اتيح المجال للطلبة لربط المعرفة الجديدة بالسابقة					
2	اسمح للطلبة بنقد الافكار (تقبلها أو رفضها)					
3	اشجع الطلبة على المشاركة الصفية المختلفة					
4	اسمح للطلبة بمناقشة أخطائهم كمصدر مهم في تعليمهم					
5	اشجع الطلبة على تقديم مقترحاتهم وملاحظاتهم بطرق مختلفة					
6	اراعي تنوع الخبرات بحسب حاجات الطلبة وقدراتهم وميولهم					
7	افتح المجال للطلبة لعرض استفساراتهم وأسئلتهم وافكارهم					
8	أعطي للطلبة الوقت الكافي للتحدث والتحاور في عملية التعلم					
9	اشترك مع الطلبة في التخطيط لما سيتم تعلمه					
10	اشجع الطلبة على التأمل والتحليل الذاتي لأفكارهم					

المجال الثالث: تعدد مصادر التعلم						
1	أوفر الفرص الكافية لربط التعلم بالحياة اليومية من خلال أمثلة من واقعهم					
2	أشجع الطلبة على تقديم حلول وبدائل مختلفة لحل مشكلات حياتية					
3	أقدم الدرس من خلال مشكلات تثير اهتمام الطلبة					
4	أنظم زيارات ميدانية للمصانع والأماكن الأثرية					
5	افتح المجال للطلبة لعرض امثلة مما يتعلمونه من البيئة المحيطة بهم					
6	اخطط لعقد العديد من الدروس خارج اسوار المدرسة					
7	استخدم عينات من البيئة المحيطة كوسيلة تعليمية					
8	احفز الطلبة على البحث والاستكشاف في البيئة المحيطة					
المجال الرابع: التقويم						
1	أطرح على الطلبة أسئلة مفتوحة النهاية					
2	امنح الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة					
3	اتجنب الإجابة عن اسئلة الطلبة بأسئلة أخرى					
4	أوظف نتائج التقويم في تحسين عملية التعلّم					
5	اقوّم مدى توظيف التعلم في المواقف الحياتية					
6	اربط بين التقويم ومخرجات التعلّم					

7	اشرك الطلبة في عملية التقويم الخاصة بأدائهم					
8	اطرح أسئلة تساعد الطلبة على التفكير بقضايا تخصهم					
9	استخدم وسائل التقويم المختلفة					
10	اقوم اداء الطلبة باستمرار					

ملحق (3)

أسماء المحكمين

الرقم	المحكم	الجامعة
1	أ . د محمود الحديدي	جامعة الشرق الأوسط
2	أ . د عباس الشريفي	جامعة الشرق الأوسط
3	أ . د ابتسام جواد مهدي	جامعة الشرق الأوسط
4	أ . د احمد أبو كريم	جامعة الشرق الأوسط
5	أ . د زياد النمراوي	جامعة الزيتونة الأردنية
6	د . فواز شحادة	جامعة الشرق الأوسط
7	د . أحمد المساعفه	وزارة التربية والتعليم
8	د . أمجد الدرادكة	جامعة الشرق الأوسط
9	فوزي المساعفه	وزارة التربية والتعليم

ملحق (4)

كتاب تسهيل المهمة

جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan
مكتب رئيس الجامعة
President's Office

الرقم: د ر/خ/1122/23

التاريخ: 2018/2/24

معالي وزير التربية والتعليم الأكرم

تحية طيبة وبعد،،

يسعدني أن أبعث لمعاليكم بأطيب التحيات وأصدق الأمنيات، راجياً إعلامكم بأن الطالب حران فهد المساعفة يقوم بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: "**درجة ممارسة معلمي اللغة الانجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الأساسية في لواء ناعور في ضوء بعض المتغيرات**" استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص المناهج وطرق التدريس في جامعة الشرق الأوسط.

يرجى التكرّم بالإيعاز للمدارس الحكومية والخاصة بتسهيل مهمة تطبيق الباحث لأدوات دراسته؛ وذلك من أجل الإسهام في تحقيق أهداف الدراسة، والوصول إلى نتائج دقيقة تهم التربية والتعليم.

ونحن إذ نشكر معاليكم على كل تعاون واهتمام تقدمونه في هذا الشأن، فإننا نؤكد بأن المعلومات التي سيحصل عليها الباحث ستبقى سرّية، ولن تُستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ...

رئيس الجامعة

21.2.2018

أ.د.محمد محمود الحيلة

جامعة الشرق الأوسط مكتب الرئيس MEU President Office Amman-Jordan MIDDLE EAST UNIVERSITY

هاتف: 4790222 (9626+) فاكس: 4129613 (9626+) ص.ب. 383 عمان 11831 الأردن بريد إلكتروني: enquiry@meu.edu.jo
Tel. (+9626) 4790222 Fax: (+9626) 4129613 P.O.Box. 383 Amman 11831 Jordan e-mail: enquiry@meu.edu.jo www.meu.edu.jo