درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمات أنفسهن

The Degree of Practicing Constructive Learning by the First Three Grades Teachers from the Perspective of the Educational Supervisors and the Teachers themselves

إعداد

نادية علي عساف

إشراف

الدكتور عثمان ناصر منصور

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص المناهج وطرق التدريس

قسم الإدارة والمناهج

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

حزيران، 2021

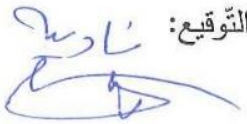
تفويض

أنا **ناديه علي عساف**، أفوّض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقيًّا وإلكترونيًّا للمكتبات أو المنظّمات أو الهيئات والمؤسّسات المعنيّة بالأبحاث والدّراسات العلميّة عند طلبها.

الاسم: ناديه علي عساف.

التّاريخ: 23 / 06 / 2021.

التّوقيع:



قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها: "درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمات أنفسهن"

للباحثة: ناديه علي عساف

وأجيزت بتاريخ: 12/ 6 / 2021

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم	الصفة	جهة العمل	التوقيع
د. عثمان ناصر منصور	مشرفًا	جامعة الشرق الأوسط	.....
أ.د حامد مبارك العويدي	عضوًا من داخل الجامعة ورئيسًا	جامعة الشرق الأوسط	.....
أ.د الهام علي الشلبي	عضوًا من داخل الجامعة	جامعة الشرق الأوسط	.....
أ.د أحمد عودة القرارعة	عضوًا من خارج الجامعة	جامعة الطفيلة التقنية	.....

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين حمدًا يليق بجلال وجهك وعظيم سلطانك والصلاة والسلام على سيد المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين

أتقدم بالامتنان والتقدير إلى صاحب العلم الوفير الذي غمرني بعطفه ورعاني بحسن توجيهه وإرشاده لإكمال هذه الأطروحة، الذي لم يتوان عن تشجيعي وحثي على المثابرة لإتمام هذا العمل وتخطي الصعاب، **الدكتور عثمان ناصر منصور** المشرف على هذه الرسالة.

وأتقدم بشكري الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة لما لهم أثر في إعطاء التوجيهات وتقديم النقد البنَّاء، والشكر الموصول لكل من ساهم في هذا الجهد المتواضع من أعضاء هيئة، والشكر الموصول لجامعة الشرق الأوسط ممثلة برئيسها وكادرها التعليمي والإداري.

وأخيرًا، أود شكر عائلتي لدعمها المتواصل طوال فترة البحث فجزاهم ربي عني خير الجزاء.

الباحثة

الإهداء

إليك يا **أبي** .....الذي فارقنا بجسده، ولكن روحه ما زالت تُرفرف في سماء حياتي.

رحمه الله

إليك يا **أمي** الحنونة..... لا أجد كلمات يمكن أن تمنحها حقها، فهي مثال التفاني والعطاء.

إليك وحدك يا صاحب السيرة العطرة وصاحب الفكر المستنير، إلى قائدي وقدوتي إلى النور الذي ينير طريقي إلى من رسم لي طريق النجاح فأنت وحدك من كان له الفضل الأول لأبلغ التعليم العالي، لك أنت يا رفيق دربي وقرة عيني الذي أتمنى من الله أن يطيل عمره

مصطفى عساف.

إليكم يا **إخوتي**.... سندي وعضدي ومُشاطِري أفراحي وأحزاني ومصدر فخري واعتزازي

إليكم يا من آمنتم بي والتففتوا من حولي كطوق الحمام.

إليكم يا **أولادي** ..... فلذات الأكباد.

إلى جميع من تلقَّيتُ منهم النصح والدعم

أهديكم خلاصة جُهدي العلمي

فهرس المحتويات

الموضوع **الصفحة**

العنوان.....أ
تفويض .....ب
قرار لجنة المناقشة .....ج
شكر وتقدير.....د
الإهداء .....هـ
فهرس المحتويات.....و
قائمة الجداول.....ح
قائمة الأشكال.....ط
قائمة الملحقات.....ي
الملخّص باللغة العربية .....ك
الملخّص باللغة الإنجليزية .....ل

الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة 1
مشكلة الدراسة.....6
هدف الدراسة وأسئلتها 8
أهمية الدراسة 8
حدود الدراسة.....9
محددات الدراسة.....10
مصطلحات الدراسة.....10

الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة

أولا: الأدب النظري.....12
ثانيا: الدراسات السابقة ذات الصلة.....30
ثالثًا: التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها.....37

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة..... 40
مجتمع الدراسة..... 40
عينة الدراسة..... 40
أدوات الدراسة..... 41
صدق الاستبانة..... 42
ثبات الاستبانة..... 44
متغيرات الدراسة..... 46
إجراءات الدراسة..... 47
المعالجة الإحصائية..... 48

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول..... 51
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني..... 58
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث..... 65

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول..... 70
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني..... 75
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث..... 82
التوصيات..... 86
المقترحات..... 86

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية..... 87
ثانيا: المراجع الأجنبية..... 92
الملحقات..... 94

قائمة الجداول

رقم الفصل– رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
3- 1	توزيع عينة الدراسة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى تبعًا لمتغيرات الدراسة	41
3- 2	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة مع المجال الذي تنتمي إليه، وكذلك مع الدرجة الكلية	43
3- 3	معاملات الثبات باستخدام كرونباخ ألفا لمجالات الاستبانة والاستبانة ككل	44
4- 4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي مرتبة تنازليًا	59
4- 5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التخطيط مرتبة تنازليًا	60
4- 6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التهيئة والتمهيد مرتبة تنازليًا	61
4- 7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التفاعل الصفي مرتبة تنازليًا	62
4- 8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التقويم مرتبة تنازليًا	64
4- 9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي وفقًا لمتغير المؤهل العلمي	66
4- 10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة وللدرجة الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	67
4- 11	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في درجة ممارسة المعلمات للتدريس البنائي وفقا لمتغير سنوات الخبرة على الاستبانة ككل	68
4- 12	نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد للكشف عن دلالة الفروق في درجة ممارسة المعلمات للتدريس البنائي وفقا لمتغير سنوات الخبرة على مجالات الاستبانة	68

قائمة الأشكال

رقم الفصل– رقم الشكل	المحتوى	الصفحة
2- 1	نموذج دورة التعلم الرباعية 4E's	26
2- 2	نموذج دورة التعلم السباعية 7E's	27

قائمة الملحقات

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	أداة الدراسة (الاستبانة) بصورتها الأولية	94
2	أسماء محكمين أداة الدراسة (الاستبانة)	100
3	أداة الدراسة (الاستبانة) بصورتها النهائية	101
4	أسئلة المقابلة بصورتها الأولية	105
5	أسماء محكمين أسئلة المقابلة	108
6	أسئلة المقابلة بصورتها النهائية	109
7	كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط إلى الجهات المختصة بوزارة التربية والتعليم	110
8	كتاب تسهيل مهمة موجه من وزارة التربية والتعليم لمديرية القويسمة	111

درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمات أنفسهن

إعداد: ناديه علي عساف

إشراف الدكتور: عثمان ناصر منصور

الملخّص

هدفت الدراسة تعرّف درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي، من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمات أنفسهن. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (227) معلمة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، من المدارس الحكومية التابعة للواء القويسمة في محافظة العاصمة عمّان و(4) مشرفات تربويات، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير أداتين هما الاستبانة، والمقابلة، إذ تضمنت الاستبانة أربعة مجالات: مجال التخطيط، ومجال التهيئة والتمهيد، ومجال التفاعل الصفي، ومجال التقويم، أما المقابلة فقد تضمنت (13) سؤالًا موزعة على المجالات ذاتها.

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي، من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمات أنفسهن جاءت مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة). وأوصت الدراسة: بتضمين مناهج مرحلة الصفوف الثلاثة الأولى نماذج تطبيقية لدروس تقوم على استراتيجيات النظرية البنائية؛ لاستخدامها في التدريس.

الكلمات المفتاحية: التدريس البنائي، معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، المشرفين التربويين.

The Degree of Practicing Constructive Learning by the First Three Grades Teachers from the Perspective of the Educational Supervisors and the Teachers themselves

Prepared by: Nadia Ali Assaf

Supervised by: Dr. Othman Naser Mansour

Abstract

The study aims to investigate the level of practice of constructivist teaching by female teachers of the first three grades from the point of view of the educational supervisors and the teachers themselves. A descriptive analytical approach was used. The sample of the study consisted of (227) teachers who were chosen randomly, and (4) educational supervisors who were selected non-randomly. They were chosen from governmental schools in the Qweismeh district in the governorate of Amman. And to achieve the goal of the study, two tools were developed: the questionnaire, and the interview. The questionnaire included (49) questions which belong to four areas: the field of planning, the field of preparation and introduction, the field of class interaction, and the field of evaluation. The interview included (13) questions belonging to the same fields (planning, preparation and introduction, class interaction, evaluation).

The current study shows that female teachers of the first three grades practice constructivist teaching to a high level from the viewpoint of the educational supervisors and the teachers themselves. In addition, the results also show that there were no statistically significant differences between the average responses due to the academic qualification, and years of experience variables. The study recommends that the curricula of the first three grades should include applied models for lessons based on the strategies of constructivism theory and to be used in teaching.

Keywords: Constructive Teaching, Teachers of the First Three Grades, Educational Supervisors.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

توكّد العديد من المتغيرات المجتمعية والعالمية على استمرار الحاجة إلى مهنة التعليم؛ لِما لها مِن أهمية في بناء المجتمع والنشء، وبما يسهم في الارتقاء بمستوى التفكير لدى أفراده، وقد اتّصفت الأعوام الماضية بطفرة علمية لا يمكن مقارنتها بما سبقها، وقد أنتج هذا التطور فيضًا معرفيًا وتكنولوجيًا هائلًا ومن مؤشرات ذلك؛ الرقي المتزايد في الإدراك والمعرفة.

ولقد توسَّعت رقعة المعرفة وأحدثت تفرعًا في مجالات العلوم كافة؛ فقد أصبح العالم اليوم عارفًا لأكثر من (600) تخصص في مختلف العلوم بعد أن كان مقصورًا على (54) تخصصًا في العقود الماضية، بالإضافة إلى ذلك فقد شهد العالم ثورة عظيمة في تطبيق المعرفة، والدليل على ذلك انتقال الإنسان في حوالي (50) سنة من مستوى العربة والحصان إلى مستوى سفن الفضاء (الكيلاني، 2015).

كما يشهد العالم الآن ثورات علمية وتكنولوجية في علوم الصناعة والفضاء والبيولوجيا والإنترنت وغيرها، وهذه المعرفة العلمية والتقنيات العلمية المتسارعة تخلق أمام التربية بوجه عام، والمعلم بوجه خاص، مما يصعُب عليه إدراكها والتحصن بها، والاستعداد باستمرار لها لمواجهتها وتحقيقها، وهو بحاجة إلى اكتساب الممارسات التدريسية التي تتلاءم مع الثورات العلمية؛ حتى يستوعب ويستنبط خصائص هذا العصر وسماته وتحدياته (شوق، 2011).

ومع تسارع المعرفة بشكلٍ كبير، حتى أصبح يطلق عليها مصطلح (الانفجار المعرفي) فقد تأثرت العملية التعليمية بالعديد من التغيرات والتطورات وفي مقدمتها الثورات التكنولوجية، والمعرفية؛

وبسبب ذلك كان لزامًا الموازنة بين هذا التغيير والنظرة للتعلم؛ لجعل المتعلم محور العملية التعليمية، والتركيز على قدرات المتعلم المعرفية والفكرية، بدلًا من نقل المعرفة إليه (السعيدي، 2012).

إن مثل هذا التغيير، الذي فرض نفسه على الواقع التربويِّ شجع كثير من علماء التربية وعلم النفس، على اقتراح عديد من استراتيجيات التدريس المتنوعة، التي تجعل من المتعلم محورًا أساسيًّا، في العملية التعليمية لجعل التعلم ذي معنى (سعادة، 2018).

وقد ظهرت كثير من النظريات المتعلقة بالتعلم وتفسير آلية التعلّم والنمو المعرفي، وقد صنّفت هذه النظريات إلى جزئين رئيسين الأول: النظريات التي اهتمت بدراسة سلوك المتعلم، والتي أُطلق عليها (النظريات السلوكية) والتي اهتمت بالمؤثرات الخارجية المُسببة لاستجابات المتعلم، فالتعلم من وجهة نظر السلوكيين هو: تعديل في سلوك المتعلم الظاهري، وإنَّ هذا التعديل يمكن إحداثه من خلال مبدأ (المثير/ الاستجابة/ التعزيز)، فالمعرفة موجودة داخل عقل المعلم باعتباره المصدر الوحيد للمعرفة، ويتم نقلها إلى المتعلم دون أي نشاط (ميلاد، 2015). ويؤكد مصطفى (2014) أنَّ هذه النظرية لم تهتم بالمعرفة السابقة وما لدى المتعلم من معارف، بل ساوت بين جميع المتعلمين ولم تراعِ الفروق الفردية بينهم.

ونتيجة الانتقادات التي وجهت للنظرية السلوكية جاءت النظرية المعرفية كرد فعل، فقد ألقت الضوء على ما يحدث داخل العقل من عمليات عقلية وطريقة بناء المعارف والخبرات، ولم تركز على السلوك الظاهري، فلم تساوِ بين المتعلمين –بل على العكس من ذلك–فقد نادت باستقلالية وذاتية كلِّ متعلم؛ حيث إنَّ المعارف والمعلومات السابقة لدى المتعلمين تتباين وتختلف من شخص لآخر، ومن أشهر النظريات المعرفية النظرية البنائية (المغربي، 2018).

ويرى نصر الله (2010) أن أبحاث بياجيه في البناء المعرفي وتطويره لدى المتعلم أُعتبرت القلب النابض للبنائية، فأكدت على عملية توازن وبناء المعرفة داخل عقل المتعلم عن طريق التمثل والمواءمة، فهي تحتاج إلى التأثر بالمعلومات والمعارف المتصلة بموضوع معين، والعمل على معالجة هذا الموضوع عن طريق التحليل والتفكيك والتجميع وغيرها، ثمَّ دمجها في بناء المتعلم المعرفي.

وقد أكّد التربويون على أنَّ التعلم والتعليم لم يعودا مجرد نقل المعرفة (تقليديًا) إلى المتعلم، بل أصبحا يهتمان بتنشيط المعرفة السابقة للمتعلم، وبناء المعرفة الجديدة بالربط بين هذه المعارف؛ لتتم عملية الفهم والاحتفاظ والاسترجاع، واستخدامها في مواقف جديدة.

تنظر البنائية إلى المعرفة على أنها بناء للواقع يؤدي إلى بناء عقليٍّ إيجابيٍّ؛ لتنطلق من قاعدة عامة مفادها أنَّ الفرد (المتعلم) يبني ويطور فهمه أو معرفته الخاصة استنادًا إلى خبراته الذاتية؛ حيث إنَّ هذه الخبرات يتمُّ من خلالها حل المشكلات التي تواجه الفرد (المتعلم)، فالمبدأ العلمي القائل إنَّ النباتات تبني غذائها بنفسها كان منطلق البنائية؛ مما أدى إلى جعلها من أكثر النظريات أهمية في الأدبيات التربوية الحديثة (المسعودي والهداوي، 2018).

وتشير البنائية للمعرفة على أنها بُنى من المفاهيم العلمية التي يبنيها المتعلم في عملية نشطة لفهم الخبرات والأحداث في إطار المعرفة والخبرات السابقة، وهي تنظر إلى الأفراد على أنهم مفكرون وباحثون عن المعنى وساعون نحو الاتزان المعرفي؛ حيث إنهم يستخدمون خبراتهم ومعارفهم السابقة كإطارٍ ينظرون من خلاله ويبنون فهمهم ومعرفتهم الذاتية انطلاقًا من الإطار واستنادًا إليه. وتؤكد البنائية أنَّ عملية اكتساب المعرفة عملية بنائية تفاعلية مستمرة، تهدف إلى تنظيم البنية المعرفية وتعديلها عن طريق عمليتين هما: التمثل والمواءمة. ومن وجهة نظر البنائيين فإنَّ عملية اكتساب

معارف جديدة تعتمد على المعارف السابقة، والتي تعمل على ربط هذه المعارف ربطًا ذي معنى (المقدادي، 2006؛ زيتون، 2007).

وقد أشار فلبس (2010) إلى أنَّ التعلم والتعليم البنائيَّ يساعد المتعلم على التنبؤ والتحليل ويدرّبه على مهارات التفكير العلميِّ، وينمي لديه حبَّ العمل الجماعيِّ التعاونيِّ، ومهارات المناقشة والحوار، ويحفزه على التفكير الإبداعيِّ، وينمي لديه مهارات حلِّ المشكلات التي تواجهه، واستنادًا على ذلك، تمَّ اعتماد المبادئ والمفاهيم الأساسية للنظرية البنائية في تطوير وإبداع استراتيجيات حديثة تجعل من المعرفة بناءً هرميًّا يستند إليه المتعلم في مواجهة المشكلات، ونقل أثر التعلم، وجعل التعلم ذي معنى.

ويشير كلًا من فاجان وكوتزي (Fagan, 2010; Kotzee, 2010) إلى أنَّ البنائية تركز على أهمية بناء المتعلم للمعرفة بنفسه؛ فالمتعلم ينبغي عليه السعي إلى البحث عن طرق جديدة للتفكير، أكثر من الاستقبال السلبيِّ للمعرفة والمعلومات، فيحول المتعلم من متلقٍ سلبيٍّ إلى باحثٍ ومنقبٍ ومفكرٍ ومستقصٍ خلف المعرفة من خلال سياقات فردية وجماعية، فالمتعلم يكامل بين المعرفة الجديدة والبنية المعرفية السابقة لديه.

وأكدت دراسة باي وباتشن (Patchen & Cox, 2008; Bay & Centin, 2012) على أهمية التعلم والتعليم البنائي في تحسين بعض المهارات والقدرات، مثل حلِّ المشكلات، ومهارات فوق المعرفية، ومستوى التحصيل الأكاديمي للمتعلمين. وأكد يلماز (Yilmaz, 2008) في ذات المضمون على أهمية التعلم والتعليم البنائي؛ للتركيز على نشاط المتعلم وجدية المعلم في تقديم خبرات تعليمية ذات طابع يحمل التحدي الفكري. وكذلك أكدت دراسة ميرسر (Mercer, 2010) على أهمية استخدام التعلم

والتعليم البنائي في التدريب والتدريس وأنَّ هذا الأسلوب لا ينتمي إلى مرحلة عمرية بعينها، بل من الممكن أن توظف في مرحلة رياض الأطفال والتعلم في المرحلة الأساسية الدنيا.

ويُعِد ميلاد (2015) المرحلة الأساسيَّة من المراحل الهامة في حياة المتعلمين؛ لأنها نقطة تحولٍ وانتقالٍ من محيط الأسرة، إلى محيط العالم الخارجيِّ (المدرسة) التي تعدُّ مجتمعًا جديدًا عليهم. وتمثل الصفوف الأولى أهم مراحل التعليم؛ حيث تشكل أساسَ تكوين شخصية المتعلم، وتنمية مهاراته وقدراته، في جميع مجالات نموه الروحيَّة، والمعرفيَّة، واللغويَّة، والجسميَّة، والنفسيَّة، والاجتماعيَّة. ومساعدته على مواجهة شؤون الحياة العلميَّة والاجتماعيَّة، فتؤثر في حياته المستقبليَّة، فالمتعلمون الذين يحظون بالاهتمام، يمكنهم الوصول إلى النجاح، وتحقيق الذات، وتشكيل شخصيةٍ إيجابيَّةٍ، وتكوين وعيٍ اجتماعيٍّ يجعله مستعدًا في جميع المجالات، الأمر الذي يجعل دور المعلم في هذه المرحلة، من الأدوار التي تضع بصمةً واضحةً على تشكيل شخصية المتعلم وتكوينها، وتحقيق النمو المتكامل لديه في المجالات كافة.

وأصبح المعلم مطالبًا بتغيير الدور الذي كان يتبناه، وهو الدور التقليدي التلقيني ليصبح المرشد والموجّه، والمعلم الفعّال الذي يحدث تغييرات جوهرية في العملية التعليمية التعلمية (سعادة، 2018). فالمعلم الكفء يعدُّ ركنا أساسيا لإنجاح العملية التعليمية، فلا يمكن تحقيق الأهداف التربوية، إن لم يكن هناك معلم ذو كفاءة تعليمية، مصحوبة بالكفايات التدريسية، والسمات الشخصية، ولا يمكن للمعلمين تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، من دون وجود مشرفين تربويين؛ وذلك من أجل النهوض بمستوى أداء المعلمين؛ حيث إنَّ المشرف التربوي يستمدُّ سلطته من المركز الوظيفيِّ، ونرى أنَّ دور المشرف التربوي، يبرز في العملية التعليمية من خلال انعكاسه على أداء المعلمين؛ وذلك لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة بكفاءة وفاعلية، فدور المشرف مساند للمعلم من خلال التقويم، ومناقشة

الإيجابيات والسلبيات، وتقديم الإرشاد؛ وذلك بهدف رفع مستوى كفاءة وخبرة المعلم وزيادة فعاليته ورفع جودة التعلم والتعليم، وتحسين نوعية المخرجات التعليمية (السعود، 2020).

إنّ رفع مستوى أداء المعلمين في الغرفة الصفية ينعكس إيجابا على تعلم الطلبة البنائي؛ فإن ممارسات التَّدريس البنائيَّ بشكلٍ صحيح تُعَدُّ البِنية الأساسيَّة التي يرتكز عليها تقدُّم تعلُّم الطَّلبة داخل الغرفة الصفيَّة، حيث إنَّها تُغيِّر في مسارات تصرُّفاتهم العَمليَّة وتحصيلاتهم العِلميَّة، ومِن هذه الناحية أكد الأدب التربوي أنّ العلاقة طرديّة بين أسلوب المعلم وتطور أداء المتعلمين (البركات، 2010).

وتأسيسًا على ما سبق وانطلاقًا من أهمية التعلم والتعليم البنائي وأهمية تطبيقه على أرض الواقع، من خلال خطة ممنهجة ضمن معايير وأسس علمية، جاءت الدراسة؛ تعرف درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمات أنفسهن.

مشكلة الدراسة

إنّ أساليب التدريس المُتَّبعة حاليا من قبل المعلمين لم تعد تؤدِّي الغرض المنشود منها؛ لوجود فجوة بين وسيلة التعليم وغايته، ونتيجة لذلك برزت الحاجة إلى البحث عن أساليب جديدة فاعلة يرتكز فيها المتعلم على معارفه المتراكمة من قبل، وكذلك أن تتناسب هذه الأساليب مع روح العصر في ظل التقدُّم التكنولوجي والانفجار المعرفي.

وأظهرت عديد من الدراسات ضعفًا في ممارسات المعلمين التدريسية كدراسة بايراك (bayrakc, 2009) التي أظهرت أن الضعف في ممارسات المعلمين يعود إلى أن الأنشطة والبرامج التدريسية للمعلمين لم تركز على نماذج من التوجهات المعاصرة كالنموذج البنائي، ودراسة مسعف (2014) التي أظهرت أن الطالبات يمتلكن مفاهيم علمية بديلة بسبب طرائق التدريس التقليدية القائمة على

التلقين، ودراسة خلف وآخرون (2019) التي أظهرت ضعف واضح في أداء المعلمين والمعلمات في تعلم أساليب وطرائق تدريسية جديدة وأن (72%) من المعلمين والمعلمات واجهوا ضعفًا في أدائهم التدريسي بسبب عدم استخدامهم طرائق تدريسية حديثة ، بينما أجرت وزارة التربية والتعليم الأردنية دراسة للكشف عن مدى اتقان طلبة الصفوف الثلاثة الأولى للقراءة والكتابة، وأظهرت النتائج بأن 22% من المتعلمين لا يتقنون الكتابة والقراءة، مما يعني أن 100 ألف متعلم لا يجيدون قراءة وكتابة الحروف العربية والأجنبية.

وقد أوصت عديد من الدراسات الاهتمام بالبنائية لما لها من أثرٍ واضح في عملية التعلم، كدراسة (الزعانين، 2015) التي أوصت بضرورة تطوير كفايات ومهارات المعلمين لتتوافق مع مهارات البنائية؛ لما لهذه المهارات من أثر إيجابيٍّ واضح في العملية التعليمية، ودراسة (خضير، 2017) التي أوصت بتبني وتطبيق التعلم البنائي كإحدى طرائق التدريس الحديثة على المتعلمين؛ لما لها من أثر إيجابيٍّ على عملية التعليم، أما دراسة (المرحبي والعنزي، 2018) فقد أوصت بضرورة توعية المعلمين بأهمية مهارات التدريس البنائي، وتنويع الأساليب واستراتيجيات التعلم التي تتناسب مع الموقف التعليمي.

وأوصت نقابة المعلمين الأردنيين تعديل المناهج بما يركّز وبصورة أساسية على تعليم اللغة العربية (مهارات الكتابة والقراءة) ومهارات الحساب في الصفوف الثلاثة الأولى، وتخفيض أنصبة معلِّمي الصفوف الثلاثة الأولى والتخلُّص من مواد الحشو المفروضة على المناهج، ومعالجة الاكتظاظ في الصفوف الابتدائية وخاصة الصفوف الثلاثة الأولى، إلى جانب تفعيل دور الإشراف التربوي بصورة حقيقية في المراحل كافة، خاصة في المرحلة الابتدائية.

وتماشيًا مع الدَّعوات الحاليَّة للتركيز على طرائق الحصول على المعرفة؛ لجعل التعلم ذا معنى، فإنَّه يمكن توظيف النظريَّة البنائية وتطوير الوسائل وطرائق التَّعليم بما يتَّفق معها في تعليم الصفوف

الثلاثة الأولى، وتغيير النَّمط التَّقليدي المُتَّبع في التعليم (Gerjets & Hasse, 2007). ومن أجل ذلك كله، جاءت الدراسة الحالية في محاولة للكشف عن درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، للتدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمات أنفسهن.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمات أنفسهن، من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

- **السؤال الأول:** ما درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين؟
- **السؤال الثاني:** ما درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي من وجهة نظر المعلمات أنفسهن؟
- **السؤال الثالث:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تقدير معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لدرجة ممارستهن للتدريس البنائي تعزى لمتغيري (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في جانبين هما:

أولا: الأهمية النظرية

تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي تبحث فيه عن درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمات أنفسهن، إذ تسهم الدراسة في تقديم معلومات عن درجة ممارسة المعلمات للتدريس البنائي، وبالتالي فإن هذه

الدراسة تقدم إطارًا نظريًا للمعلمات بشكل عام ولمعلمات الصفوف الثلاثة الأولى بشكل خاص لزيادة الاطلاع والتعرّف على ممارسات التدريس البنائي، وتوجيه معلمات مرحلة الصفوف الثلاثة الأولى وغيرها من المراحل، نحو تعرف أساليب تعليميَّةٍ جديدةٍ لتطبيقها في التدريس، حيث من المتوقع أن تفيد المعلمات أنفسهن في تطوير ممارساتهن التدريسيَّةِ بما تتوافق ومبادئ التدريس البنائي.

ثانيا: الأهمية العملية

تأتي أهمية الدراسة الحالية في الجانب العملي الذي يعد من الأساليب الجديدة في التعليم، ويمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة، في توجيه معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتعرف على ممارسات التدريس البنائي، كما من المؤمل أن تساعد نتائج الدراسة المشرفين التربويين في توجيههم لتبني هذا الأسلوب في تقويم المعلمات، وقد تسهم في توجيه وزارة التربية والتعليم لتبني هذا الأسلوب في التعليم لما له من أثر في العملية التعليمية، كما أنه من المتوقع أن تساعد نتائج الدراسة مصممي ومطوري المناهج في تصميم الكتب والمناهج في ضوء مبادئ التدريس البنائي، وكذلك تزويد القائمين على التنمية المهنية للمعلمين بضرورة إعداد برامج ودورات تدريبية، تتضمن ممارسات التدريس البنائي، وقد تساعد الباحثين وطلبة الدراسات العليا لعمل دراسات مشابهه في نفس المجال وفي مراحل تعليمية مختلفة.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

الحدود البشرية: معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، والمشرفات التربويات.

الحدود المكانية: المدارس الأساسية الحكومية في لواء القويسمة في محافظة العاصمة عمان.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2020 /2021م.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بمدى صدق الأداة وثباتها ودرجة جدية عينة الدراسة في الإجابة عنها، إذ يمكن تعميم النتائج على المجتمع الذي سحبت منه العينة والمجتمعات المماثلة له.

مصطلحات الدراسة

تضمّنت الدراسة الحالية المصطلحات الآتية:

- **درجة الممارسة**

"نوع من الخبرة المنظمة نسبيًا، وتشير إلى تكرار حدوث الاستجابات الظاهرة نفسها، أو ما يشبهها في مواقف بيئية منظمة نسبيًا" (سمارة والعديلي، 2008، 160).

وتعرف درجة الممارسة إجرائيًا بأنها: الدرجة التي يمكن الحكم من خلالها على ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي من خلال استجابة المعلمات على الاستبانة واستجابة المشرفات على أسئلة المقابلة.

- **التدريس البنائي**

مجموعة من الأفعال والإجراءات والمبادئ والأفكار والتحركات المستندة للنظرية البنائية في التعلم التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية (الزعانين، 2015، 165).

ويعرف التدريس البنائي إجرائيًا بأنه: تقدير المعلمات والمشرفات لممارسات التعليمية التي تؤدّيها معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مراحل (التخطيط، التهيئة والتمهيد، والتفاعل الصفي، والتقويم) أثناء التخطيط للدرس وتنفيذه وتقويمه، والمستمدة من النظرية البنائية في التدريس.

- **معلمات الصفوف الثلاثة الأولى**

تعرف معلمات الصفوف الثلاثة الأولى إجرائيًا بأنه: جميع معلمات الصفوف الثلاثة الأولى اللاتي يقمن بالتدريس في المدارس التابعة لمديرية القويسمة في محافظة العاصمة عمان في الفصل الدراسي الثاني (2020- 2021)، وتسند إليهن مهمة التعليم من الصف الأول وحتى الصف الثالث الأساسي، ومساعدة المتعلمين على اكتساب المعارف، عن طريق ممارسات متعددة من (التخطيط، والتهيئة والتمهيد، والتفاعل الصفي، والتقويم).

- **المشرفين التربويين**

هم الموظفين الذين يقومون بعملية توجيه وإرشاد للمعلم للوقوف على نواحي القوة وتدعيمها وتحديد مواطن الضعف وعلاجها وتقويمها، فهم المساندون للمعلم للنهوض بالعملية التعليمية لأرقى وأسمى المستويات مراعيا جميع عناصر العملية التعليمية (المادية / الإنسانية) ومراعيًا أيضًا المجتمع والتطور الذي يطرأ بجميع جوانب الحياة وامداد المعلم بكل ما هو جديد من استراتيجيات التدريس وأساليب وطرائق، والمعلومات، والمناهج المطورة والمعدلة (السعود، 2020).

ويعرف المشرف التربوي إجرائيًا بأنه: جميع المشرفات على الصفوف الثلاثة الأولى وتسند إليهن مهام التوجيه والإرشاد والمتابعة لممارسات المعلمات التدريسية من (تخطيط، وتهيئة وتمهيد، التفاعل الصفي، التقويم) في المدارس التابعة لمديرية القويسمة في محافظة العاصمة عمان، للنهوض بالعملية التعليمية.

الفصل الثاني
الأدب النظري والدراسات السابقة

تضمن هذا الفصل الأدب النظري حول النظرية البنائية وجملة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

أولا: الأدب النظري

تناول الأدب النَّظري الموضوعات الآتية: مفهوم النَّظريَّة البنائيَّة وكيفية بناء المتعلم للمعلومات، ومفاهيم النَّظريَّة البنائيَّة وارتباطها بالبناء المعرفي، كما يتناول مرتكزات النَّظريَّة البنائيَّة وما تقوم عليه، ومبادئ وأُسُس النَّظريَّة البنائيَّة ودَور مُحيط المُتعلِّم في المعرفة، ويتناول تيَّارات الفِكر البِنائيِّ وتأثيرها في البُعد البِنائيِّ، ثم التَّدريس البِنائيِّ وطُرُقُهُ، ودَور المُعلِّم والمُتَعلِّم والبيئة الصفيَّة للتدريس البِنائيَّ، وتصميم التَّدريس وفقًا للفِكر البِنائيِّ، وأخيرا استراتيجيات التَّدريس القائمة على البِنائيَّة وأسلوبها.

مفهوم النظرية البنائية

تكتسب النظرية البنائية شهرة كبيرة بالرغم من قدم فكرتها، فقد تحدث عنها سقراط وأفلاطون وأرسطو، الذين سلطوا الضوء على طريقة تكوين المعرفة. وظهرت البنائية كرد فعل للنظرية السلوكية التي تعود جذورها لأفلاطون الذي كان يؤمن بأن المعرفة داخل المتعلم أساسًا، وأن المعلم يكمن دوره بتقديم المساعدة والتوجيه والإرشاد للمتعلم وحثه على تذكر المعرفة، كما أن سقراط كان يؤمن بالتعليم المركّب الذي يستند على المعرفة السابقة لدى المتعلم وما لديه من معارف وخبرات سابقة، ونادى بأن التعلم عبارة عن تذكير المتعلمين للمعرفة دون أن يقدمها لهم، فكُلًا من سقراط وأفلاطون يعتبر التعليم عملية اكتشافيه إبداعية وأن الحواس مصدر أساسي لاكتساب المعارف (الدليمي، 2013).

وتُعد النظرية البنائية نظرية معرفية منذ عقود قديمة من ناحية الأفكار التي كانت تتلقّف من عالم لآخر ومن شخص لآخر، حتى جاء جان بياجيه الذي عمل على توحيد علم النفس والفلسفة بجمع هذه الأفكار المترامية في نظرية كاملة وشاملة واحدة، تنص على المبدأ الذي تقوم عليه هذه النظرية المعرفية ألا وهو أن الفرد المتعلم يبني معارفه وخبراته للوصول إلى التوافق والتوازن (التكيف) بين المتعلم والبيئة عن طريق عمليتي التمثل والمواءمة، فالتمثل يعتبر عملية تشكيل وبلورة الخبرات والمعارف الجديدة لتكون قابلة للدمج مع البناء المعرفي لدى المتعلم، أما المواءمة فهي العملية التي يتم فيها تحويل وتغيير شكل البناء المعرفي ليتناسب مع الخبرات الجديدة، وهذا يعني تعديل وتكييف البناء المعرفي للخبرة الجديدة (العدوان وداوود، 2016).

وتُعرّف البنائية بأنها عملية استقصاء وبحث خلف معانٍ جديدة في عملية تكيفية للمخططات العقلية والبنى المعرفية، لإيجاد التوازن بين ما لدى المتعلم من خبرات ومعارف سابقة وما يتم اكتسابَهُ (الهاشمي والعزاوي، 2007).

وترى ميرسير (Mercer, 2010) أن النظرية البنائية عبارة عن أن المتعلم نشط وايجابي بطبعه، يستطيع تكوين بناء معرفي من خلال ربط ما يتلقاه ويكتسبه من معلومات جديدة بما لديه من معرفة ومعلومات وخبرات سابقة.

وعرّف تافروفا (Tafrova, 2012) النظرية البنائية أنها أساسًا نظرية في المعرفة تقوم على أساس أن الناس يقومون ببناء معارفهم وخبراتهم ومهاراتهم ومعلوماتهم واتجاهاتهم في العالم من خلال مرورهم بعدد من التجارب والخبرات، والتفكير في هذه التجارب والخبرات هي التي شيّدت وبنت المعرفة الجديدة على أساس المعرفة السابقة نتيجة للأنشطة والوسائل المستهدفة لبناء هذه المعارف.

كما عرّفها شحاته (2012) أنها عملية منظمة وموجهة انطلاقًا من نشاط المتعلم للتوصل إلى بنى معرفية جديدة من خلال المعرفة والخبرات السابقة، ومن مشاركة المتعلم الإيجابية في عملية التعلم ذو المعنى التي تصل بالمتعلم إلى فهم المواقف والمشكلات التي تواجهه بشكل وبوتقة جديدة.

وقد عرّف كلا من (الحلفي والموسوي، 2019) البنائية على أن المتعلم يكون نشط وايجابي في بناء واكتساب المعارف الجديدة عن طريق التفاعل مع البيئة المحيطة ويتم اكتساب أنماط التفكير والمعارف نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرات والمعارف.

وتستنتج الباحثة من التعريفات السابقة أن المتعلم هو محور العملية التعليمية، فالمتعلم فعَّال ونشط وايجابي وباحث ومستقصٍ ومفكر في عملية التعلم، حيث إن المتعلم يستند إلى المعلومات والمعارف والخبرات السابقة للحصول على معارف وخبرات جديدة، وتعتبر عملية التعلم عند المتعلم عملية مستمرة في اكتساب معارف وخبرات ومعانٍ جديدة للوصول إلى التوازن في العمليات العقلية واكتساب معارف جديدة.

ويؤكد البنائيون أن التعلم ينتج عند المتعلم من خلال نشاطه الإيجابي وعمليات التفكير المستمرة، ويتم تغيير وتعديل المعرفة بشكل مستمر في ضوء الخبرات والمعارف الجديدة (الجمال، 2019).

مفاهيم النظرية البنائية

أورد (المرحبي والعنزي، 2018) أهم المفاهيم المحورية الرئيسة التي تعد الأساس لهذه النظرية ومنها:

التكيف: التعلم عبارة عن تكيف المتعلم مع معطيات وخصائص المحيط المادي والاجتماعي عن طريق إدماجها في تحولات وظيفية.

العمليات المعرفية: يرى بياجيه أن الأبنية المعرفية تكون بحالة توازن وتكيف بين البناء المعرفي والبيئة المحيطة نتيجة عمليتين متزامنتين تتفاعلان مع بعضها وبنفس الوقت وهما (التمثل والمواءمة).

البنية العقلية: هي ما يكوّنه المتعلم في عقله من خبرات ومعارف ومعلومات وعمليات معرفية.

السكيما: هي الأماكن الدماغية التي تختص بإدراك أنواع معينة من الخبرات؛ أي هي عبارة عن الأماكن الموجودة في الدماغ التي تخزن بها الخبرات على أشكال وبنى معينة تخص المتعلم.

الضبط الذاتي: هو نشاط المتعلم الذاتي مع معطيات المحيط الخارجي لتجاوز الاضطراب.

استنادًا لهذه المفاهيم الأساسية يُنظر للنظرية البنائية أنها تتكون من عدة مفاهيم رئيسة تتضمن البناء المعرفي السابق والموجود لدى المتعلم، والمعرفة التي يتعرض لها المتعلم في البيئة التعليمية، والمتغيرات المختلفة التي تتكون في بيئة التعلم. ونتيجة لوجود المتعلم في بيئة اجتماعية وتفاعل المتعلم النشط مع المعارف والمعلومات وما يحوي عقل المتعلم من معرفة سابقة يتولد وينتج من هذا التفاعل بناء معرفي مفاهيمي جديد (عفانة وأبو ملوح، 2013).

فالبنائية تقوم على اختراع وانتاج المتعلم لتراكيب وبنى معرفية جديدة؛ ويقصد بذلك أن خبرات ومعارف المتعلم السابقة لها أثر واضح في عملية التعلم، فإن كل متعلم يُكوّن فهمه الخاص لما تم تعليمه، فعملية التعلم ليست عبارة عن نسخ المعرفة والمعلومات من المعلم للمتعلم كما يحدث في الحاسوب، وإنما يبني المتعلم بنائه قائما على الفهم (ذو معنى) واستنادا إلى بنائه المعرفي السابق (Tafrova, 2012). ففي عملية التعلم يجب على المعلم الوصول مع المتعلم لفهم مشترك عن طريق عمليتي التفاوض والتفسير للوصول إلى فهم وتعلم ذو معنى، ومن ناحية أخرى إن التعلم ليس عملية

تراكم المعارف يقوم بها المتعلم من خلال بناء معرفته حجرًا فوق حجر، وإنما عملية إبداعية للمعرفة تصنع تغيرات جذرية في التراكيب المعرفية لدى المتعلم (حبيب، 2015).

مرتكزات النظرية البنائية

بنيت النظرية البنائية على مرتكزات ودعائم أساسية كما أوردها (العدوان وداوود، 2016) تتمثل في:

أولا: أن المعرفة تبنى ذاتيًا من قبل المتعلم ولا يتم تلقيها سلبيًا من المحيط الخارجي أو المعلم، وينتج ذلك من خلال نشاط المتعلم مع المحيط فيتلقى المعارف والخبرات عن طريق حواسه، فلا تتم عملية الفهم عن طريق تلقي وسرد المعلومات فقط ولكن يجب جمع المعلومات بما يتناسب والبناء المعرفي لدى المتعلم.

ثانيا: يكون المتعلم نشطًا في جمع المعارف والمعلومات بما يتوافق مع بنائه المعرفي لينتج التوازن في عقل المتعلم، أما إذا كانت المعرفة الجديدة غير متوافقة مع بنائه المعرفي يؤدي ذلك إلى اضطراب وعدم توازن، مما يؤدي إلى إنكار المعرفة الجديدة والإبقاء على معارفه كما هي، أو يعمل على إعادة بناء للبنية المعرفية الخاصة به، أو أن مشاعر اللامبالاة تظهر على المتعلم مما يؤدي إلى انخفاض دافعيته للتعلم.

ثالثا: إن البنى المعرفية الموجودة عند المتعلم تقاوم التغيير والتعديل مع استمرار المقاومة للمعارف والمعلومات التي تتعارض مع ما لديه، ليبقى عقل المتعلم متزن وغير مضطرب.

مبادئ وأسس النظرية البنائية

تعد أبحاث بياجيه في تطور المعرفة وبناءها للمتعلمين هي التي وضعت المبادئ وأسس الفلسفة البنائية؛ فعملية بناء المعرفة عند بياجيه هي عبارة عن توازن بين المواءمة والاستيعاب التي تؤدي إلى التكيف الذي يسعى إليه الفرد المتعلم؛ فهي تتطلب التأثير على المعرفة وتحويلها وتجميعها

وتحليلها وتقسيمها، ثم ملاحظة ما حصل عليها من تغيرات معرفية ثم دمجها بالبناء المعرفي الخاص بالمتعلم (زيتون، 2007).

وشهد المجال التربوي تغيرًا وتحولًا من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر على المتعلم، مثل التغيرات البيئية والبشرية (معلم، مدرسة، منهاج، أقران)، إلى العوامل الداخلية من (معرفة سابقة، فهمه، وقدرة المتعلم على التذكر، وقدرة المتعلم على معالجة المعارف، ودافعيته نحو التعلم، وطريقة تفكيره، وكل العناصر التي تجعل من التعلم ذو معنى) التي تحدث داخل عقل المتعلم (المغربي، 2018).

وتم تحديد المبادئ التي يقوم عليها التعلم بمنظور البنائية فكانت الرؤية كالآتي:

إن المعرفة السابقة هي المحور الرئيس في عملية التعلم، كون أن المتعلم يقوم ببناء معرفته استنادًا إلى خبراته ومعارفه السابقة، فالمتعلم يعمل على بناء ذو معنى لما تعلمه ذاتيًا من خلال تفاعل المتعلم واستخدام جميع حواسه مع البيئة الخارجية تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة. ولإحداث عملية التعلم يجب إحداث تغيير في البنية المعرفية من إعادة تنظيم الأفكار والمعلومات والخبرات (الحلفي والموسوي، 2019). ولإحداث تعلم أفضل لنقل أثر التعلم وإبقاء التعلم فترة أطول، فيجب أن يواجه المتعلم المشكلة والتفاعل مع المواقف الحقيقية الواقعية بالمشاركة مع الآخرين، فيجب أن يتناسب التعلم مع احتياجات المتعلمين وأن تكون الأهداف للتعلم مطابقة مع أهداف المتعلمين، وأن يتم المطابقة بين المجال المعرفي في بيئة التعلم مع المجال المعرفي لدى المتعلمين بتقليص دور المعلم وترك المجال أمام المتعلمين للبحث والاستقصاء خلف المعرفة، وتقديم التغذية الراجعة إما من المعلم أو من الأقران أو من المتعلم نفسه من خلال تحليل وتركيب المعارف والخبرات واستنتاج المعلومات بصورتها البنائية (النوبى، 2016).

تيارات الفكر البنائي

إن البنائية عبارة عن نظرية تعلم وليست فقط مدخل تدريسي ـ كما يراها العديد ـ تمكن المعلمين من تدريس المتعلمين بطرائق عديدة يطلق عليها البنائية إذا كانوا على دراية ومعرفة متعمقة بالكيفية والطريقة التي يتعلم بها المتعلمون، لذلك ظهرت تيارات مختلفة للفكر البنائي، ومن هذه التيارات:

البنائية البسيطة: تتشكل ملامح هذا التيار في المبدأ الذي وضعه بياجيه الذي ينص على أن "المعرفة تبنى بصورة نشطة من قبل المتعلم ولا يتلقاها سلبيا"، وهنا يأتي دور المعرفة السابقة بتشكيل وهيكلة وبلورة للمعرفة والبناء المعرفي الجديد كما أن التعلم يركز على تتابع الأفكار من البسيط إلى المعقد مما دعا جلاسرفيلد أن يطلق عليها البنائية البسيطة (الحلفي والموسوي، 2019)

البنائية الاجتماعية: يُرجع الكثيرون الفضل في ظهور هذا التيار إلى فيجوتسكي، الذي ركز على الوظائف والأدوار التي يؤديها المجتمع من معلم وأصدقاء وأقران والمدير وجميع الأفراد الذين يتعامل ويتفاعل معهم المتعلم بواسطة الأنشطة المتنوعة والمختلفة. حيث يركز هذا التيار على البيئة المجتمعية وبالذات على التعلم التعاوني الذي له الأثر الأكبر في عملية التعلم، حيث يشكل التفاعل بين الأفراد والعلاقات التبادلية الأساس الذي يبنى عليه التعلم (النوبى، 2016)

البنائية الجذرية: يُعد التيار الذي وضع مبدأ التكيف الذي يُعنى بالخبرات السابقة التي تبنى عليها الخبرات اللاحقة، ولكن فيما لو لم تتفق البنى المعرفية الموجودة لدى المتعلم بما سيتم اكتسابه من خبرات ومعلومات جديدة ستحدث عندئذ عملية التكيف التي تُعنى بدمج وتأقلم البنى المعرفية الموجودة مع البنى والخبرات الجديدة (المغربي، 2018).

البنائية التفاعلية: إن التعلم بالنسبة لهذا التيار يتمحور ببعدين وهما (الخاص، والعام) بينما يرى الأول أن المعنى يتكون عندما يتأمل المتعلمون بتفاعلاتهم، وتوفر للمتعلمين الوقت الكافي

للتفاعل؛ فإن ذلك يسمح لهم بربط الأفكار القديمة بالجديدة. أما المحور الثاني الذي يرى أن التعلم يحدث عندما يتفاعل المتعلمون مع البيئة الفيزيقية من حولهم ومع غيرهم من الأفراد (العدوان وداوود، 2016).

البنائية الإنسانية: ربط نوفاك بين التعلم ذو المعنى والمعرفة الجديدة، عن طريق التحدث عن العمليات النفسية التي يبني المتعلم بها معنى خاص وجديد هي نفسها العمليات الأبستمولوجيا (العمليات المعرفية) التي تُبنى المعرفة الجديدة عن طريقها، فعملية بناء المعارف الجديدة ما هي إلا صورة من صور التعلم ذو المعنى (حبيب، 2015).

وترى الباحثة أن التيارات الفكرية كان لها النصيب الأكبر في تحديد ملامح وأصول النظرية البنائية، حيث أن هذه التيارات مترابطة متسلسلة لا يوجد حد فاصل بينها، وكان هذا التفصيل بسبب أغراض الدراسة للوصول إلى التطورات التي أدت إلى ظهور هذه التيارات، كما أن هذه التيارات دعمت النظرية البنائية وجعلت منها نظرية حية في الأوساط التربوية بسبب تحدثها عن التفسيرات لكيفية إحداث التعلم وبناء المعاني والمفاهيم ذات المعنى، كما تحدثت عن الكيفية التي يتم بها بناء المعارف والخبرات الجديدة مع الخبرات والمعارف السابقة، وغيرها من الأمور الجوهرية التي أدت بمجموعها إلى بلورة النظرية البنائية وتحديد ملامحها.

التدريس البنائي

عرف كلاسيرزفلد (Glasersfeld, 2001) التدريس البنائي بأنه عملية فردية تتطلب من المتعلم بناء المعرفة السابقة لديه مع المعارف والخبرات الجديدة في سياقات بيئية تساعد المتعلم على بناء معرفي خاص.

وعرف المطرفي (2007) التدريس البنائي بأنه نوع من أنواع التعلم الذي يعمل المتعلم على بناء معرفته الخاصة به عن العالم المحيط به بناء له معنى.

وعرف كلًا من محمد وحسن وفيصل (2012) التدريس البنائي بأنه طريقة تدريس تساعد المتعلم على بناء معارفه وخبراته وربطها بالمعارف والخبرات السابقة مما يؤدي إلى تنمية القدرة على استرجاع المعارف والخبرات وتنمية مهارات حل المشكلات ومهارات التفكير العليا.

وتستنتج الباحثة من التعريفات السابقة بأن التدريس البنائي مفهوم مستنبط من النظرية البنائية بحيث يصنع المتعلم بناء معرفي خاص يستطيع من خلاله فهم البيئة المحيطة من حوله وهذا يؤدي إلى زيادة نشاط المتعلم وفعاليته في تحقيق تعلم أفضل.

دور المعلم والمتعلم والبيئة الصفية وفقًا للتدريس البنائي

إن عملية التعليم والتعلم لا تحدث في فراغ، ولكنها تتم داخل إطار من العوامل المادية والإنسانية والنفسية وهذا الإطار يؤثر على سير العملية التعليمية ومن هذه العوامل المعلم الذي يعد أساس العملية التعليمية، والمتعلم الذي يعد محور العملية التعليمية، والبيئة الصفية التي تعد الوسط الذي يحدث خلاله التعليم والتعلم، حيث أن لكل عنصر من هذه العناصر أدوار بارزة لإحداث عملية التعلم والتعليم ومنها:

دور المعلم

ألقت البنائية بظلالها على عملية التعليم والتعلم مُحدثة فلسفة جديدة؛ مما أدى إلى تغيير أدوار المعلم حيث أصبح المعلم مطالب بتأدية الدور الأساسي وهو التعليم، ولكن بأشكال وأنماط مختلفة وببوتقة جديدة تتمثل بتسهيل وتيسير عملية التعلم للمتعلم، وتشجيع المتعلمين على الابتكار

والاستقصاء كون المتعلم يمتلك قدرة طبيعية لامتلاك المعرفة، وأيضا لديه القدرة على امتلاك طريقة الحصول عليها.

ومن ثم أُلقي على عاتق المعلم اختيار استراتيجيات وطرائق ونماذج تتسق مع مسلمات البنائية ليتم تحقيق الأهداف المتمثلة في حل المشكلات، والتفكير الناقد والفهم وامتلاك مهارات لتساعده على اكتساب المعارف والخبرات. مع العلم بأن النظرية البنائية هي نظرية في التعلم وليس نظرية في التدريس أو التعليم، وبالتالي لم تقدم استراتيجيات تعليمية محددة بحد ذاتها ولكنها قدمت المعايير التدريسية الفعالة؛ مما أدى إلى إلقاء عبء آخر على عاتق المعلم بتوظيف هذه المعايير لاشتقاق بعض من الطرائق والاستراتيجيات التي تتبنى التعلم البنائي، وللمعلم دور هام في توفير بيئة آمنة للمتعلم بحيث يعطي المساحة للمتعلم بالتفكر والتأمل في أفكاره (قرنى، 2017).

دور المتعلم

يكون المتعلم وفقًا للبنائية نشيطًا فعالًا في ربط المعارف الجديدة بالسابقة، وهو ركن أساسي في إدارة عملية التعلم وتقويمه (سعادة والعميري، 2018).

كما يشجع التعلم البنائي على ذاتية المتعلم كعضو فاعل له أهدافه ضمن مجموعات اجتماعية تعاونية، ولقد حُدد ثلاثة أدوار أساسية للمتعلم البنائي (العفون ومكاون، 2012):

- المتعلم نشط يبحث، ويلاحظ، ويتنبأ، ويستقصي خلف المعرفة فلا يكون روتيني في أداء المهام.
- المتعلم مبدع للمعرفة بإنتاج أفكار ومهارات جديدة لم يسبق للمتعلم معرفتها، وعلى المعلم أن ينظر إليها بأنها أفكار ومهارات جديدة مبتكرة حتى وإن سبق أحد المتعلمين معرفتها.
- المتعلم اجتماعي فعن طريق العمل الجماعي والمناقشة والحوار تبنى المعرفة.

دور البيئة الصفية

إن الصفة السائدة التي ينبغي أن تطغى على الصفوف البنائية تفاعل كل من المعلم والمتعلم والمحتوى والمهام تفاعل إيجابي نشط، بحيث يكون العمل داخل مجموعات صغيرة تعاونية يتم تفاعل كل من المتعلمين بعضهم بعضا يتناقشون ويحللون ويقيمون ويقارنون ويقاربون ... إلخ، ويتم تبنّي استراتيجيات تدريسية وطرائق تكون البنائية منطقها، مع تنوع في الأنشطة والمهام التي تعمل على تشجيع التفكير والاكتشاف ومراعاة الفروق الفردية، حيث يتم التعرف على خصائص المتعلمين ليتوافق تقديم المعرفة مع خصائصهم (قرنى، 2017).

وتستخلص الباحثة من السابق أن النظرية البنائية تقوم على مبدأ أن التعلم فعل نشط، وأن بناء المعارف يتم استنادًا إلى المعارف السابقة، ففي إطار هذه النظرية يكون المتعلم محورًا للعملية التعليمية التعلمية يبني معرفته اعتمادًا على ذاته فقط من خلال (الملاحظة، الانتقاء، صياغة الفرضيات، التحليل، الاستنتاج)، ويكون دور المعلم المشرف والموجه والميسر لعملية التعليم والمنظم لبيئة التعلم بما يتوافق مع البنائية التي تجعل المتعلم مستقص وباحث خلف المعنى. ومن مميزات النظرية البنائية أنها أعادت الاعتبار للذات المتعلمة من خلال التركيز على التمثلات التي يلج بها المتعلم للمدرسة؛ وبالتالي فإن المثير قد يؤدي إلى استجابات تختلف باختلاف الذات المتعلمة، ويرتبط التعلم في هذه المدرسة باستيعاب المعلومات الجديدة ثم التلاؤم بين المتعلم والمعارف الجديدة ثم يتحقق بعده التوازن والتكيف.

وتوصلت الباحثة أيضًا من أدوار المعلم وفقًا للفكر البنائي في ضوء الممارسات سابقة الذكر إلى أن المعلم له أدوار في مجالات محددة:

فالمعلم مخطط: يعمل على تخطيط الدروس واختيار الأهداف التعليمية، والأساليب التعليمية، والأنشطة، والوسائل.

المعلم مهيئ: يعمل على تهيئة المادة التعليمية للمتعلمين بما يتوافق مع احتياجاتهم وخصائصهم النمائية.

المعلم منظم: لبيئة التعلم بتوفير مصادر التعلم المختلفة.

المعلم نشط: باختيار الاستراتيجيات والأنشطة المناسبة التي تتوافق مع طبيعة المتعلمين بالتوازي مع المادة التعليمية والأهداف المراد تحقيقها.

المعلم مرشد وموجه: لعملية التفاعل الصفي بين المتعلمين أنفسهم وبين المتعلمين والمعلم.

المعلم مقوم: لعملية التقويم والتأكد من مراحل سير العملية التعليمية والتأكد من حقيق الأهداف.

تصميم التدريس وفقًا للفكر البنائي

إن تصميم التدريس مجال استطاع أن يبسط نفسه في الآونة الأخيرة على حقل التعليم، وله تعريفات عديدة منها أن تصميم التدريس من وجهة نظر (ميرل) هو عملية تحديد ظروف بيئية تدفع المتعلم إلى التفاعل مما يؤدي إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلم، أما (ريجلوث) فقد رأى بأنه العمل الذي يهتم بفهم طرائق التدريس وتحسينها ومن ثم تطبيقها، أو هو عملية تحليل لاحتياجات المتعلم والأهداف التعليمية بهدف تطوير الفكر البنائي عند المتعلمين (عامر، 2014).

وبإلقاء الضوء على معالم تصميم التدريس، نستطيع أن نحدد العناصر التي تعكس تصميم التدريس وفقًا للفكر البنائي، وذلك على النحو الآتي (عرام، 2012):

محتوى التعلم

يتم صياغة المحتوى على شكل مهام ومشكلات حقيقية ذات صلة بواقع المتعلمين وحياتهم.

الأهداف التعليمية

تصاغ على صورة أهداف عامة تُحدد بصورة إجرائية من خلال التفاعل بين المعلم والمتعلم، بحيث يتضمن هدفًا عامًا لمهمة تعليمية يسعى جميع المتعلمين لتحقيقه، إضافةً إلى أغراض ذاتية تخص كل متعلم على حدة.

استراتيجيات التدريس

تعتمد استراتيجيات التدريس على مواجهة المتعلمين بموقف ومشكلة حقيقية، محاولين إيجاد حلول لها وذلك من خلال البحث والتقص حول تقويم وتحديد أكثر الحلول فعالية وجدة.

استراتيجيات التدريس القائمة على البنائية

يوجد عديد من استراتيجيات التدريس والطرائق التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية والمشتقة من النظرية البنائية. وقد تم ذكر بعضٍ منها كالآتي:

أولًا: استراتيجية التعلم البنائي

تم اشتقاق استراتيجيات وطرائق ونماذج للتدريس مستندة على المبادئ والمفاهيم البنائية، ويعد نموذج التعلم البنائي أحد النماذج التعليمية القائمة على جعل المتعلم محور العملية التعليمية الذي يعمل على البحث عن المعرفة والاستقصاء حول حل المشكلات مستخدمًا في ذلك قدراته ومهاراته وخبراته والمعارف السابقة التي يمتلكها، حيث يقوم التعلم البنائي على أربع مراحل متتابعة متسلسلة وهي (الحلفي والموسوي، 2019):

مرحلة الدعوة: وفيها يتم جذب انتباه المتعلم وتهيئته لتلقي المعارف الجديدة عن طريق طرح أسئلة مثيرة للتفكير، أو عرض بعض الصور، أو القاء قصة قصيرة، أو تقديم مشكلة لاستمطار الأفكار وهكذا.

مرحلة الاكتشاف والابتكار: ويتم في هذه المرحلة اندماج المتعلمين في الأنشطة لإيجاد حل للمشكلات بحيث يصبح المتعلم ايجابي مستقصي خلف المعرفة.

مرحلة اقتراح الحلول والتفسيرات: يتم في هذه المرحلة تفسير النتائج التي توصل إليها المتعلمين والعمل على المفاضلة بين النتائج المتاحة.

مرحلة اتخاذ الإجراء: يتم فيها التطبيق لما تم التوصل إليه من نتائج في مسائل ومواقف جديدة مشابه.

ثانيًا: استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة

القاعدة العامة التي كانت منطلق هذه الاستراتيجية أن المتعلم يصنع له فهمًا خاصًا من خلال مجموعة من المشكلات التي تقدّم له، فيبحث تعاونيًا مع زملائه على إيجاد مجموعة من الحلول المناسبة (مصلح، 2013)، حيث يقوم التعلم المتمركز حول المشكلة على ثلاث مراحل (داوود والعدوان، 2016):

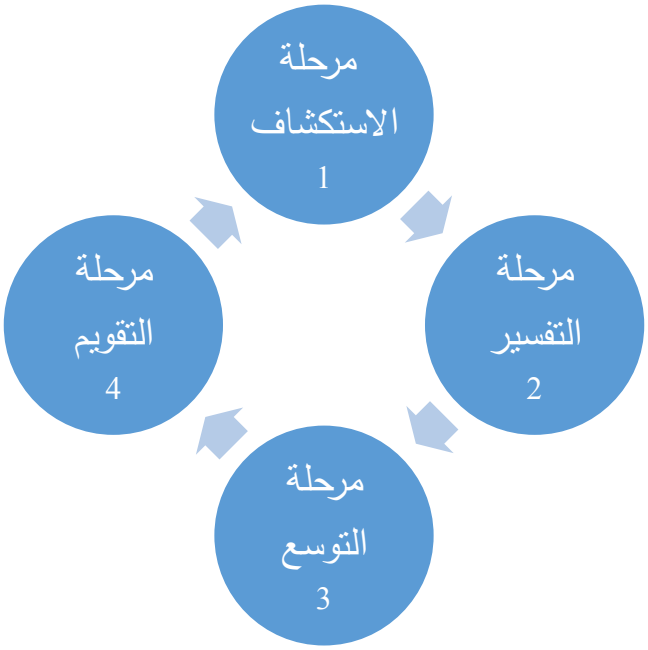
مهام التعلم: وتعد أساس الاستراتيجية، ويستند نجاحها على الاختيار الصحيح للمهام من قبل المعلمين التي تتوافر فيها الشروط لتؤدي الاستراتيجية ثمارها.

المجموعات المتعاونة: التي كان مبدأ التعلم التعاوني انطلاقًا لها، يتم فيها تقسيم المتعلمين لمجموعات صغيرة تتكون كل مجموعة من (3-6) متعلمين، بحيث تكون أفراد المجموعة الواحدة غير متكافئة، ويتم العمل فيما بينهم على التخطيط لحل المهمة المعروضة بإشراف المعلم.

المشاركة: وتعد المرحلة الأخيرة من نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة فيتم عرض حلول المتعلمين ومناقشة الحلول تحت اشراف وتوجيه المعلم.

ثالثًا: استراتيجية دورة التعلم المعدلة (4E's)

فقد ذكر كلًا من (المسعودي والهداوي، 2018) بان هذه الاستراتيجية سميت بهذا الاسم لأنها تتكون من أربع مراحل دائرية وليست خطية كما في الشكل رقم (1):



شكل (1) نموذج دورة التعلم الرباعية 4E's

مرحلة الاستكشاف: يكون المتعلم محور العملية التعليمية ويتمثل دور المعلم بالإرشاد والتوجيه للمتعلمين، وفي هذا لا يتم إعطاء المتعلم المعرفة، بل يتم تحفيزه للبحث والاستقصاء للتوصل لتوازن معرفي.

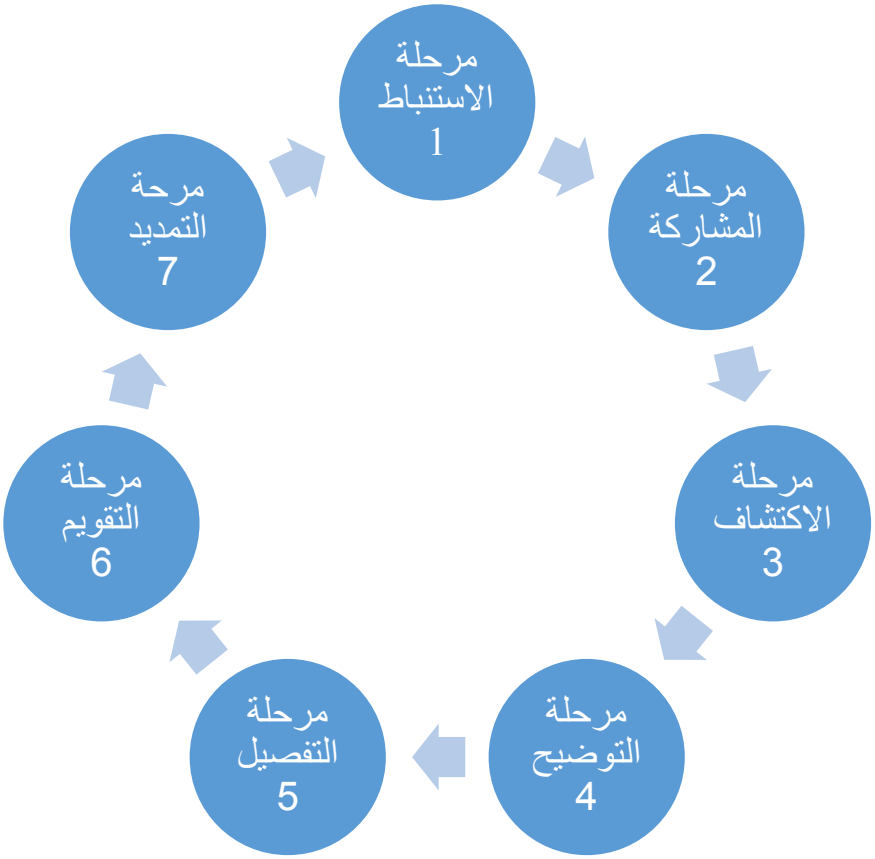
مرحلة التفسير: وفي هذه المرحلة يكون التعلم متمركز حول المتعلم، ولكن بدرجة أقل، حيث يقوم المعلم بإعطاء التوجيهات لاستخلاص المفاهيم بشكل تعاوني مع الزملاء، وتزويده بالنتائج مما يؤدي إلى إحداث بيئة بنائية تشاركية تعاونية.

مرحلة التوسع: وسميت بمرحلة تطبيق المفاهيم التي تم التوصل إليها، وتهدف إلى مساعدة المتعلم على تنظيم الخبرات وترتيبها بالربط بين الخبرات الجديدة والخبرات السابقة، وإيجاد علاقة بينهما مما يؤدي إلى التوسع والتفكير إلى ما وراء المعارف الموجودة حاليًا.

مرحلة التقويم: تكون مستمرة وليست في نهاية الوحدة أو الفصل، فعملية التعلم تحدث بزيادات في المعارف والبنى المعرفية بنسب قليلة، لذلك كان لزامًا أن تكون عملية التقويم مستمرة وليست مرحلية لإحداث التعلم الكلي، فتجري هذه العملية بعد كل مرحلة من المراحل السابقة وباستمرار.

رابعًا: استراتيجية دورة التعلم السباعية المُعدلة (7E's)

أورد سعادة (2018) أنه قد تم تطوير هذا النموذج ليتكون من سبع مراحل كما في الشكل رقم (2):



شكل (2) نموذج دورة التعلم السباعية 7E's

مرحلة الاستنباط: يقوم المتعلمون في هذه المرحلة، الاعتماد على خبراتهم ومعارفهم السابقة لصياغة الفرضيات أو الحلول المؤقتة للموضوع المطروح للنقاش.

مرحلة المشاركة: وفي هذه المرحلة يتم تحفيز المتعلمين للمشاركة النشطة بصرف النظر عن المعتقدات والأفكار التي يمتلكونها.

مرحلة الاكتشاف: حيث يكون المتعلم متقص خلف المعلومات الصحيحة، إما بجهود فردية أو تعاونية مع أفراد المجموعة التي ينتمي إليها.

مرحلة التوضيح: في هذه المرحلة يتم توضيح الأفكار والمعارف للمتعلمين الذين يواجهون سوء الفهم.

مرحلة التفصيل: يشجع المعلم المتعلمين على تطبيق المعرفة الجديدة في مواقف جديدة.

مرحلة التقويم: في هذه المرحلة يتم تقويم أداء المتعلمين من قبل المعلم منذ بداية مرحلة الاستنباط ومرورًا بالمراحل التالية.

مرحلة التمديد: يشجع المعلم المتعلمين على تطبيق المعارف الجديدة في مختلف الموضوعات الدراسية.

ثانيا: الدراسات السابقة ذات الصلة

تم الاطلاع على الأدب التربوي المرتبط بالدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالي، وتم عرضها زمانيًا من الأقدم إلى الأحدث وكانت كالآتي:

هدفت دراسة أوزونتریاكي وآخرون (Uzuntrryaki, et al, 2010) للتعرف على معتقدات معلمي الكيمياء قبل التدريس حول النظرية البنائية، وأثرها على الأنشطة التدريبية، تكونت عينة الدراسة من نطاق واسع من المعلمين في تركيا، بعدما تم مقابلة (8) من المعلمين قبل التدريس، لتصنيف موقفهم حول البنائية إلى ضعيفة ومتوسطة وقوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النتائج تدني مستوى معرفة المعلمين قبل الخدمة للنظرية البنائية وكذلك تدني مستوى تطبيقهم للبنائية.

كما هدفت دراسة ليو (Lew, 2010) إلى معرفة مدى استخدام البنائية في التدريس من قبل عدة مجموعات من المعلمين في أمريكا، منها مجموعة المعلمين الجدد في المدارس الخاصة وعددهم (4) معلمين، ومجموعة المعلمين الجدد في المدارس الحكومية وعددهم (4) معلمين، ومجموعة للمعلمين ذوي خبرة الطويلة في تدريس العلوم وعددهم (12) معلمًا، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق بطاقة الملاحظة للأداء التدريسي لجميع المجموعات، وتوصلت النتائج إلى أن مجموعة المعلمين الجدد في المدارس الخاصة و الحكومية متساوين إلى حد ما في استخدام التدريس البنائي، في حين أشارت النتائج إلى أن مجموعة المعلمين ذوي الخبرة الكبيرة أفضل من غيرهم في استخدام التدريس البنائي، كما أشارت النتائج إلى أن مجموعة المعلمين في المدارس الخاصة لديهم معتقدات وأفكار أكثر ايجابية بالنسبة للتدريس البنائي من أقرانهم في المدارس الحكومية.

وهدفت دراسة ريان (2011) إلى التعرّف على مدى ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وعلاقته بمعتقدات فاعليتهم الدراسية في منطقة الخليل، وتكونت عينة الدراسة من (206) معلمًا

ومعلمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق استبانتين حيث هدفت الأولى إلى قياس ممارسة معلمي الدراسة للتدريس البنائي، والثانية لمعرفة فاعليتهم التدريسية، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي جاءت بدرجة متوسطة، ولم تظهر النتائج فروقًا في الممارسة وفقًا لمتغيرات الخبرة والجنس والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين درجة الممارسة للتدريس البنائي ومعتقدات فاعليتهم التدريسية.

كما هدفت دراسة سافاسي وبيرلن (Berlin & Savasci, 2012) إلى معرفة معتقدات معلمي العلوم عن البنائية ودرجة توظيف ممارساتهم في التدريس للأساليب البنائية في أمريكا، وتكونت عينة الدراسة من (4) معلمين علوم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في دراسة الحالة، وتم استخدم المقابلات والاستبانات ومسح البيئة الصفية كأداة للدراسة، فأظهرت النتائج أن المعلمين يعرفون معرفة عامة عن البنائية وفي نفس الوقت لا يتم تطبيق هذه المعرفة ولو كانت بسيطة على شكل ممارسات داخل الغرفة الصفية، كما أشارت النتائج أن نوع المدرسة والمستوى الدراسي ونوع الاختبارات وسلوك المتعلمين وطبيعة المناهج كلها تؤثر في الممارسات الصفية.

أما دراسة كايا (Kaya, 2012) التي هدفت إلى تقصي درجة ممارسة معلمي الجغرافيا في تركيا للتدريس البنائي وأثر هذا النمط في تنمية الوعي الثقافي المحلي والعالمي، وتكونت عينة الدراسة من (40) معلمًا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق سجلات الملاحظة والمقابلات الشخصية، وأظهرت النتائج أن معلمي الجغرافيا يمتلكون اتجاهات ايجابية نحو التدريس البنائي، وأن التدريس البنائي يوفر جو أكاديمي ممتع في الغرفة الصفية، وجعل المتعلم محور العملية التعليمية، كما أشارت إلى أن التدريس البنائي يعمل على تنمية وعي المتعلم بالقضايا والثقافة المحلية والعالمية.

وهدفت دراسة أبو سنينة وعياش (2013) إلى تعرف درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تعليم المرحلة الأساسية الوسطى ومرحلة ما بعد الأساسي (5-12) في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (237) معلمًا ومعلمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطوير استبانة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج بأن المعلمين يوظفون مبادئ النظرية البنائية بدرجة مرتفعة، ولا يوجد فروق ذا دلالة احصائية تعزى لتخصص المعلم، والمؤهل العلمي للمعلم، بينما أظهرت النتائج وجود فرق ذا دلالة إحصائية يعزى لعامل الجنس لصالح الإناث في توظيف مبادئ النظرية البنائية في التعليم كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق لصالح المعلمين ذو الخبرة الأطول في التعليم.

وفي دراسة أجرها الخالدي (2013) هدفت تعرف مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ التدريس البنائي في منطقة عمان الخامسة، وتكونت عينة الدراسة من (187) معلمًا ومعلمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق استبانة تكونت من (33) فقرة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتدريس البنائي جاءت متوسطة، وأن هناك فروق ذي دلالة إحصائية في درجة الممارسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الأعلى بينما لم يكن هناك فروقًا ذي دلالة إحصائية لباقي المتغيرات من الجنس، والخبرة، والمرحلة التعليمية.

أما دراسة الزعانين (2015) التي هدفت إلى معرفة درجة توظيف معلمي العلوم للتدريس البنائي في غزة، تناولت المتغيرات ذات العلاقة بالمرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي للمعلمين وسنوات الخبرة في التدريس والجهة المشرفة على المدارس والمؤهل العلمي لهم، تكونت عينة الدراسة من (70) معلمًا ومعلمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق بطاقة الملاحظة للموقف التعليمي تضمنت مجالات التدريس البنائي وبعد جمع البيانات وتحليلها كشفت النتائج أن معلمي العلوم

يوظفون مبادئ التعلم البنائي بصورة منخفضة، كما توصلت إلى عدم وجود فرق بين المعلمين يعزى لعامل الجنس والمؤهل العلمي، في حين أشارت إلى وجود فرق يعزى إلى متغير المرحلة الدراسية وسنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين لديهم من (5-10) سنوات والجهة المشرفة لصالح وكالة الغوث.

كما أجرى الأنصاري (2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى توظيف التعلم البنائي لمعلمي الدراسات الاجتماعية لطلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، تكونت عينه الدراسة (200) من معلمي الدراسات الاجتماعية واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق بطاقة الملاحظة الصفية، وأظهرت النتائج إلى أن درجة توظيف التعلم البنائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية لم ترق إلى مستوى مرتفع بل بقيت بالمستوى المتوسط، ونوهت أيضًا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف أفراد الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس لصالح الإناث وعدد سنوات الخبرة لصالح الخبرة الأطول، وكذلك أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف التعلم البنائي تعزى للمؤهل العلمي.

وقد هدفت دراسة حرز الله (2016) إلى التعرف على واقع توظيف النظرية البنائية في التعليم في محافظة طولكرم، وتكونت عينة الدراسة من (91) معلمًا ومعلمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق استبانة كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى توظيف التعليم البنائي جاء بدرجة عالية، كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات، في حين أن هناك كانت فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير المرحلة الدراسية لصالح الأساسية ولمتغير الخبرة لصالح الخبرة الأطول.

هدفت دراسة دوبا (2016) إلى التعرف على درجة توظيف معلمي الصف لأساليب التعليم البنائية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وتكونت عينة الدراسة من (288) معلمًا

ومعلمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج إلى أن درجة توظيف معلمي الصف للتعليم البنائي جاءت متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي لصالح حاملي شهادة معلم الصف، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وأجرى الشولي (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على معرفة وتطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية في مدارس محافظة نابلس، تكونت عينة الدراسة من (1589) معلمًا ومعلمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق أداتين في هذه الدراسة (الاستبانة وبطاقة الملاحظة). وأظهرت النتائج إلى أن درجة معرفة وتطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية عالية، وأشارت أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغيرات المؤهل العلمي والتخصص الجامعي وسنوات الخبرة، وإلى وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي المعرفة والتطبيق لمبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ولصالح تطبيق مبادئ النظرية البنائية.

أما بالنسبة لدراسة مصطفى (2016) التي استهدفت التعرف على درجة ممارسة التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية في محافظة إربد، تكونت عينة الدراسة من (30) معلمًا ومعلمة للمرحلة الأساسية العليا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق بطاقة الملاحظة، وأظهرت النتائج أن التعلم البنائي للمعلمين لم يرق إلى مستوى عالٍ فكانت تتأرجح بين المتوسط والمنخفض ولم تظهر النتائج إلى وجود علاقة بين درجة الممارسة وخبرة المعلمين والمؤهل العلمي.

وقد هدفت دراسة خضير (2017) إلى تعرف مدى توافر مهارات التعلم البنائي لدى مدرسي اللغة العربية وعلاقتها بتحسين مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطلبة في العراق، تكونت عينة الدراسة

من (214) مدرسًا و(214) طالبًا وطالبة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطوير استبانتين الأولى لمهارات التعلم البنائي للمدرسين والثانية لمهارات التفكير الاستدلالي للطلبة، وأظهرت النتائج إلى أن درجة توافر مهارات التعلم البنائي جاءت بدرجة متوسطة، وكانت الفروق تبعًا لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.53) بين درجة توافر تلك المهارات ومهارات التفكير الاستدلالي للطلبة.

وقام الشطي (2018) بدراسة هدفت للتعرّف على طبيعة اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة نحو ممارسة نموذج التعلم البنائي في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (463) معلمًا ومعلمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق استبانة كأداة، وأظهرت النتائج أن الاتجاهات ودرجة الممارسة لنموذج التعلم البنائي مرتفعة، ووجود علاقة طردية بين الاتجاه الإيجابي لنماذج التعليم البنائي مع درجة الممارسة لتلك النماذج، كما أسفرت النتائج الى وجود فروق ذو دلالة إحصائية تعزى إلى متغير التخصص (علمي، أدبي) لصالح معلمي المواد الأدبية، وأنه لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة.

وقام المرحبي والعنزي (2018) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى أداء معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في ضوء مهارات تنفيذ التدريس البنائي وبعض المتغيرات من سنوات الخبرة والدورات التدريبية في مدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (55) معلمًا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق بطاقة الملاحظة كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن تنفيذ التدريس البنائي للمعلمين جاء بدرجة متوسطة وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة والدورات التدريبية.

أما دراسة المساعفة (2018) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الأساسية في لواء ناعور، وتكونت عينة الدراسة من (189) معلمًا ومعلمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق استبانة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج إلى أن درجة ممارسة المعلمين للتدريس البنائي كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة الممارسة تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والسلطة المشرفة، ووجود فروق في درجة الممارسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الأعلى.

وقد أجرى البلوشي (2019) دراسة كان هدفها التعرف على درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية بسلطنة عُمان، وتكونت عينة الدراسة من (178) معلمًا ومعلمة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطوير استبانة لمعلمي اللغة العربية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية مرتفعة، وأظهرت النتائج إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث ولم تظهر النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة ومتغير المرحلة التعليمية.

كما أجرى القادري (2019) دراسة هدفت إلى تقصي ممارسات التعلم البنائي لدى معلمات الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى لتعلم القراءة في محافظة جرش، تكونت عينة الدراسة من (40) معلمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطوير بطاقة ملاحظة لممارسة التعلم البنائي، وأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة التعلم البنائي لم ترق إلى مستوى عالي بل بقيت ضمن الدرجات المتوسطة، كما كشفت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا لتطبيق التعلم البنائي يعزى لمتغيري الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي.

أما دراسة مالوز (Mallows, 2020) التي هدفت إلى الكشف عن اتجاهات المتدربين لنموذج بنائي في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أخرى. تكونت عينة الدراسة من (7) متدربين واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق المقابلات كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن النموذج البنائي عبارة عن مجموعة ممارسة للتدريس وهو نهج يسهل دمج المعرفة العملية للمعلمين جنبًا إلى جنب مع المعرفة النظرية. ويوفر النموذج البنائي فصل دراسي لممارسة التدريس في بيئة عملية يمكن للمتدربين من خلالها فهم الأفكار النظرية التي تواجههم.

ثالثًا: التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

من حيث الهدف

تشابهت هذه الدراسة مع دراسة ريان (2011)، والزعانين (2015)، والأنصاري (2016)، ومصطفى (2016)، والمساعفة (2018)، والقادري (2019)، التي هدفت إلى التعرّف على مدى ممارسة التدريس البنائي. واختلفت مع دراسة خضير (2017) ودراسة الرحبي والعنزي (2018) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مهارات التعلم البنائي. كما اختلفت مع دراسة (Lew, 2010)، و(Kaya, 2012)، وأبو سنينة وعياش (2013)، والخالدي (2013)، والشولي (2016)، والبلوشي (2019)، التي هدفت إلى التعرّف على درجة توظيف مبادئ النظرية البنائية في التعليم. ومع دراسة دوبا (2016)، التي هدفت إلى التعرف على درجة توظيف أساليب التعليم البنائي. ودراسة حرز الله (2016)، التي هدفت إلى التعرّف على واقع توظيف النظرية البنائية في التعليم. أما دراسة (Uzuntrryaki, et al, 2010)، و(Berlin & Savasci, 2012)، والشطي (2018)، و(Mallows, 2020) ، فقد هدفت إلى معرفة المعتقدات والاتجاهات نحو التدريس البنائي.

من حيث المنهج

تشابهت هذه الدراسة مع كلًا من (Lew, 2010)، و(Berlin & Savasci, 2012)، و (Kaya, 2012)، والزعانين (2015)، والأنصاري (2016)، ومصطفى (2016)، والمرحبي والعنزي (2018)، والقادري (2019)، و(Mallows, 2020)، فقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي. بينما اختلفت هذه الدراسة مع (Uzuntrryaki, et al, 2010)، ريان (2011)، وأبو سنينة وعياش (2013)، والخالدي (2013)، ودوبا (2016)، والشولي (2016)، وحرز الله (2016)، وخضير (2017)، والمساعفة (2018)، والشطي (2018)، والبلوشي (2019)، في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي المسحي.

من حيث الأداة

لم تتشابه الدراسة الحالية مع أي من الدراسات السابقة باعتمادها على أداتي الاستبانة والمقابلة. بينما اختلفت مع دراسة (Uzuntrryaki, et al, 2010)، وريان (2011)، وأبو سنينة وعياش (2013)، والخالدي (2013)، ودوبا (2016)، وحرز الله (2016)، وخضير (2017)، والمساعفة (2018)، والشطي (2018)، والبلوشي (2019)، باستخدام الاستبانة. واختلفت مع دراسة الشولي (2016)، باعتمادها على أداتين وهما الاستبانة وبطاقة الملاحظة. بينما اختلفت مع دراسة كلًا من (Lew, 2010)، و (Kaya, 2012، الزعانين (2015)، والأنصاري (2016)، ومصطفى (2016)، والمرحبي والعنزي (2018)، والقادري (2019)، فقد استخدمت بطاقة الملاحظة. واعتمدت كلًا من دراسة (Berlin & Savasci, 2012، و(Mallows, 2020)، على المقابلة كأداة لدراستهما.

من حيث العينة

لم تتشابه الدراسة الحالية مع أي من الدراسات السابقة في اعتمادها على معلمات الصفوف الثلاثة الأولى والمشرفين التربويين كعينة للدراسة. واختلفت مع دراسة القادري (2019)، في اعتماد

العينة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى. واختلفت مع بعض الدراسات السابقة، في العينة في اعتمادها المعلمين والمعلمات كعينة دراسة. كما اختلفت مع دراسة (Mallows, 2020)، التي اختارت المتدربين كعينة دراسة، ودراسة خضير (2017)، التي اعتمدت على الطلبة والمعلمين كعينة للدراسة.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بلورة مشكلة الدراسة وتحديد أبعادها، وفي بناء الأدب النظري حيث استفادت من المصادر والمراجع التي تم تناولها، في بناء الأداة (الاستبانة) واختيار المنهج المتبع واختيار عينة الدراسة، وتفسير النتائج في ضوء نتائج الدراسات السابقة، وربط نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها من الدراسات القليلة في الأردن –على حد علم الباحثة– التي تبحث عن قياس درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي، فتحاول الكشف عن الممارسات الفعالة في التدريس، وما تحققه من نتائج إيجابية في العملية التعليمية وما تحققه في خدمة العمليات التعليمية، إضافة إلى أنها من الدراسات القليلة التي تناولت التدريس البنائي، من وجهة نظر المعلمات والمشرفين التربويين، وتميزت في عينة الدراسة بمعلمات الصفوف الثلاثة الأولى التي تعتبر من العينات القليلة التي تناولتها الدراسات، كما أنها تميزت بأداة الدراسة باعتمادها على أداتين للكشف عن ممارسات التدريس البنائي وهما الاستبانة والمقابلة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل عرضًا لمنهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها، وأداتي الدراسة وإجراءات التحقق من صدقها وثباتها، إضافة إلى إجراءات تنفيذها، والتحليلات الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وتحليلها وتفسيرها.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، إذ يُعد هذا المنهج الأنسب لمثل هذا النوع من الدراسات، وذلك بهدف التعرف على درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمات أنفسهن.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية اللاتي يعملن في لواء القويسمة في محافظة العاصمة عمان، والبالغ عددهن (535) معلمة للفصل الثاني للعام الدراسي 2021/2020، وجميع المشرفات التربويات على الصفوف الثلاثة الأولى في لواء القويسمة والبالغ عددهن (4) مشرفات، وذلك وفقًا لإحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2021/2020.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (227) معلمة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية المتيسرة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى اللاتي يعملن في مديرية لواء القويسمة في المدارس الحكومية، استنادًا إلى جدول تحديد حجم العينة من المجتمع الكلي والذي أعده كريجسي ومورجان (Krejcie &

(Anamorgan, 1970، كما تكونت من جميع المشرفات على الصفوف الثلاث الأولى والبالغ عددهن (4) مشرفات في مديرية لواء القويسمة والجدول رقم (1)، يوضح توزيع عينة الدراسة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى تبعًا لمتغيراتها:

الجدول (1)

توزيع عينة الدراسة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى تبعًا لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	155	%68.3
	دراسات عليا	72	%31.7
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	46	%20.3
	5 – أقل 10 سنوات	83	%36.5
	10 سنوات فأكثر	98	%43.2

يبين الجدول (1) أن نسبة المعلمات بمؤهل العلمي (بكالوريوس) بلغت (68.3%)، في حين بلغت نسبة المعلمات بمؤهل علمي (دراسات عليا) (31.7%)، ومن حيث سنوات الخبرة جاءت الفئة (أقل من 5 سنوات) بنسبة بلغت (20.3%)، وجاءت الفئة (5 – أقل من 10 سنوات) بنسبة بلغت (36.5%)، في حين جاءت الفئة (أكثر من 10 سنوات) بنسبة بلغت (43.2%).

أدوات الدراسة

استخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

أولاَ: الاستبانة

لتحقيق هدف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة (الاستبانة) للكشف عن درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي من وجهة نظر المعلمات أنفسهن من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة حول موضوع الدراسة كدراسة البلوشي (2019) ودراسة الأنصاري (2016) ودراسة الزعانين (2015)، وتكوَّنت (الاستبانة) في صورتها الأولية من (62) فقرة، موزعة

على ستة مجالات (التخطيط، التهيئة، الأنشطة والاستراتيجيات، مصادر وتقنيات التعلم، التفاعل الصفي، التقويم) (ملحق (1)). وقد وزعت إجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، وتتراوح الإجابة على فقرات الاستبانة بين (دائمًا (5) درجات، غالبًا (4) درجات، أحيانًا (3) درجات، نادرًا (درجتان)، أبدًا (درجة واحدة)).

صدق الاستبانة

تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين هما:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

للتحقق من صدق الاستبانة تم عرضها بصورتها الأولية، على مجموعة من المحكمين والمختصين من أعضاء هيئة التدريس في المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم في جامعة الشرق الأوسط والجامعات الأردنية ومن مكتب تطوير المناهج من ذوي الخبرة والكفاءة والبالغ عددهم (11) محكمًا (ملحق (2))، وذلك لغايات التعرف على مدى ملاءمة فقرات (الاستبانة)، ومدى وضوح دقة صياغتها لغويًّا ونحويًّا، ومدى تمثيلها للمجالات الرئيسة التي وضعت لقياسها، وتم اعتماد الفقرات التي أجمع عليها (80%) من المحكمين. وتم الأخذ بملاحظاتهم وتوجيهاتهم وإجراء التعديلات وفق اقتراحاتهم والتي كان من أبرزها تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وحذف بعض الفقرات، ودمج مجال مصادر وتقنيات التعلم ومجال الأنشطة والاستراتيجيات مع مجال التفاعل الصفي، وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (49) فقرة، موزعة على أربع مجالات رئيسة هي: مجال التخطيط وتضمن (11) فقرة، ومجال التهيئة والتمهيد وتضمن (10) فقرات، ومجال التفاعل الصفي وتضمن (15) فقرة، ومجال التقويم وتضمن (13) فقرة (ملحق (3))، وقد تم تصميم الاستبانة إلكترونيا لسهولة توزيعها، واسترجاعها من قبل عينة الدراسة.

صدق البناء

للتحقق من صدق البناء للاستبانة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمة من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه، وكذلك بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (2)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة مع المجال الذي تنتمي إليه، وكذلك مع الدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	0.55	0.65	**14**	0.53	0.67	**27**	0.47	0.55	**40**	0.65	0.79
2	0.69	0.75	**15**	0.74	0.74	**28**	0.74	0.49	**41**	0.31	0.50
3	0.37	0.63	**16**	0.42	0.55	**29**	0.30	0.53	**42**	0.55	0.44
4	0.49	0.69	**17**	0.55	0.70	**30**	0.48	0.62	**43**	0.43	0.61
5	0.48	0.59	**18**	0.44	0.59	**31**	0.37	0.62	**44**	0.58	0.76
6	0.68	0.73	**19**	0.69	0.71	**32**	0.52	0.66	**45**	0.54	0.70
7	0.47	0.64	**20**	0.93	0.37	**33**	0.47	0.55	**46**	0.54	0.52
4	0.62	0.79	**21**	0.62	0.56	**34**	0.34	0.48	**47**	0.39	0.45
5	0.39	0.50	**22**	0.62	0.75	**35**	0.31	0.48	**48**	0.43	0.38
10	0.50	0.48	**23**	0.70	0.73	**36**	0.66	0.71	**49**	0.33	0.47
11	0.69	0.68	**24**	0.40	0.51	**37**	0.53	0.58			
12	0.60	0.75	**25**	0.49	0.67	**38**	0.53	0.56			
13	0.53	0.55	**26**	0.64	0.51	**39**	0.37	0.43			

يبين الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة مع المجال الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.30 – 0.74)، في حين تراوحت قيم معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية بين (0.37 – 0.79)، وهي قيم مقبولة إحصائيًا، مما يشير إلى صدق الاستبانة، وقابليتها للتطبيق على عينة الدراسة.

ثبـات الاستبانة

للتحقق من ثبات الاستبانة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمة من خارج عينة الدراسة، وتم حساب الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach–Alpha) لكل مجال من مجالات الاستبانة وللاستبانة الكلية، والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3)

معاملات الثبات باستخدام كرونباخ ألفا لمجالات الاستبانة والاستبانة ككل

المجال	معامل ثبات كرونباخ الفا
التخطيط	0.86
التهيئة والتمهيد	0.82
التفاعل الصفي	0.85
التقويم	0.81
الكلي	**0.93**

يبيّن الجدول (3) أن قيم معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) لمجالات الاستبانة كانت مقبولة احصائيًا، وقد تراوحت بين (0.81– 0.86)، في حين بلغ معامل كرونباخ ألفا على الاستبانة ككل (0.93)، وهو معامل ثبات مقبول احصائيًا، مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة من الثبات، يمكن الاعتماد عليه للتطبيق على عينة الدراسة.

ثانياً: المقابلة

تم تطوير اسئلة المقابلة مع المشرفات التربويات حول ممارسة التدريس البنائي من قبل معلمات الصفوف الثلاث الأولى من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة من خلال الأدوات المطورة والمناسبة للدراسة الحالية، وتكونت الصورة الأولية لقائمة أسئلة المقابلة من (23) سؤالًا رئيسًا تدور حول مجالات الدراسة الأربعة (ملحق (4)).

صدق أسئلة المقابلة

تم عرض قائمة الأسئلة بصورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والبالغ عددهم (5) محكمين (ملحق (5))، وذلك للتأكد من مدى ملاءمة صياغتها اللغوية، ومدى ملاءمة طبيعة الأسئلة لعينة الدراسة، ومدى تعبيرها عن ممارسة التدريس البنائي من قبل معلمات الصفوف الثلاث الأولى، وبعد الاخذ بمقترحات المحكمين تم الإبقاء على بعض الأسئلة دون تعديل، وإعادة صياغة بعض الأسئلة وتبسيطها، واستبدال الكلمات غير الواضحة من حيث المعنى بكلمات أخرى أكثر وضوحًا، كما تم حذف بعض الأسئلة، وبذلك أصبحت أسئلة المقابلة بصورتها النهائية مكونة من (13) سؤالاً تمثل مجالات الاستبانة الأربعة وهي (التخطيط، التهيئة والتمهيد، التفاعل الصفي، التقويم) (ملحق (6)).

وبذلك أصبحت أسئلة المقابلة بصورتها النهائية على النحو الآتي:

أولًا: مجال التخطيط

- ما هي الإجراءات التي تتبعها المعلمة في إعداد الخطة التدريسية وما هي أبرز العناصر التي تراعيها عند إعدادها؟
- كيف تحدد المعلمة الوسائل والأنشطة وطرائق التدريس لكل حصة؟
- كيف تعمل المعلمة على مراعاة الفروق الفردية؟ وما هي الوسائل التي يتم من خلالها ذلك؟

ثانيًا: مجال التهيئة والتمهيد

- ما هي الأساليب التي تستخدمها المعلمة لعملية التهيئة الصفية؟
- ما هي الطريقة التي تتبعها المعلمة لإثارة تعلم الطلبة؟
- هل تهتم المعلمة بالمعرفة السابقة لدى الطلبة؟ كيف يكون ذلك؟ اذكري أمثلة.

ثالثًا: مجال التفاعل الصفي

- ما هي الاستراتيجيات المتبعة في جعل عملية التدريس تفاعلية؟
- ما هي الأساليب التي تستخدمها المعلمة لإثارة الطلبة، وتحفيزهم للتعلم والتميز؟
- كيف تقوم المعلمة بالربط بين المنهج التدريسي والحياة الواقعية؟
- كيف تصف تفاعل المعلمة مع طلبتها داخل الغرفة الصفية؟

رابعًا: مجال التقويم

- ما هي استراتيجيات التقويم التي تتبعها المعلمة في عملية تقييم الطلبة أثناء الدرس وبعد الدرس؟ وما هي أدواتها؟
- كيف توظف المعلمة نتائج تقييم الطلبة في تحسين عملية التعلم؟
- ما هي طريقة التقويم التي تستخدمها المعلمة لمراعاة الفروق الفردية؟

إجراءات تطبيق المقابلة

تم إجراء المقابلة مع جميع المشرفات التربويات في مديرية لواء القويسمة، وذلك للتعرف على وجهة نظرهن في درجة ممارسة التدريس البنائي من قبل معلمات الصفوف الثلاث الأولى في مديرية تربية لواء القويسمة، حيث كانت آلية التواصل مع المشرفات عن بعد، بسبب الظروف التي فرضتها جائحة كورونا، من خلال برنامج (zoom). واستغرقت مدة المقابلة ثلاثون دقيقة. حيث قامت الباحثة بطرح الأسئلة على المشرفات التربويات، ومن ثم تدوين الاستجابات تمهيدا لتحليلها وتفسيرها.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولًا: المتغير الرئيسي، ويتمثل في: درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاث الأولى للتدريس البنائي.

ثانيًا: المتغيرات الثانوية، وتتمثل في:

- المؤهل العلمي، وله فئتان: (بكالوريوس، دراسات عليا).
- سنوات الخبرة، وله ثلاث فئات: (أقل من (5) سنوات، (5) – أقل من (10) سنوات، (10) سنوات فأكثر).

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم إتباع الخطوات الآتية:

- تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها.
- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة والموضوعات المشابهة له.
- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
- تطوير الاستبانة بصورتها الأولية، وتكونت من (6) مجالات موزعة على (62) فقرة.
- تطوير قائمة من الأسئلة لمقابلة المشرفات التربويات بصورتها الأولية.
- تطوير الاستبانة بصورتها النهائية، وتكونت من (4) مجالات موزعة على (49) فقرة.
- تطوير قائمة الأسئلة لمقابلة المشرفات التربويات، وتكونت من (13) سؤال موزعة على (4) مجالات.
- التحقق من صدق أداتي الدراسة وثباتهما وجاهزيتهما للتطبيق من خلال عرضها على المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة، موجه من جامعة الشرق الأوسط إلى الجهات المختصة بوزارة التربية والتعليم، (ملحق (7)).

- الحصول على كتاب تسهيل مهمة، موجه من وزارة التربية والتعليم لمديرية القويسمة من أجل الحصول على الموافقة على تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، (ملحق (8)).
- توزيع الاستبانة على عينة الدراسة **إلكترونيًا** بسبب الظروف التي فرضتها جائحة كورونا من إغلاق للمدارس والتعلم عن بعد. حيث تم التواصل مع مديرات المدارس والحصول على أرقام الهواتف الخاصة بالمعلمات وإرسال الاستبانة عبر رابط الكتروني عن طريق النماذج الالكترونية (Google forms) بحيث تقوم المعلمات بتعبئتها وتصل استجاباتهن إلى الباحثة مباشرة، كما أكدت الباحثة على المعلمات أن يأخذن الوقت الملائم لتعبئة الاستبانة، بالشكل المناسب وبالطريقة الملائمة، والتأكيد على الإجابة عليها بكل موضوعية ومصداقية، وأن استجابتهن سوف تستخدم فقط لأغراض البحث العلمي وستعامل بسرية تامة.
- إجراء المقابلات مع المشرفات التربويات عن بعد بسبب الظروف التي فرضتها جائحة كورونا عبر برنامج (zoom).
- تفريغ نتائج الاستبيانات، ثم معالجتها احصائيًا واستخراج النتائج.
- تفريغ نتائج مقابلة المشرفات وتحليلها واستخراج النتائج.
- عرض النتائج التي توصلت لها الدراسة وتفسيرها بالاستعانة بالأدب النظري ونتائج الدراسات السابقة.
- الخروج بتوصيات الدراسة ومقترحاتها في ضوء ما توصلت إليه من نتائج.

المعالجة الإحصائية

تمت المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

1. **للإجابة عن السؤال الأول،** تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة.
2. **للإجابة عن السؤال الثاني،** تم القيام بمقابلة المشرفات والتي تم من خلالها تدوين استجاباتهن ثم تحليلها تحليلاً نوعيًا من خلال التكرارات والنسب المئوية.
3. **للإجابة عن السؤال الثالث،** تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة، ولفحص الفروق التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة. ولفحص الفروق التي تعزى لمتغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) واختبار تحليل التباين المتعدد (One Way MANOVA).
4. تمّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach– Alpha) لإيجاد معامل الاتساق الداخلي، للتأكد من ثبات الاستبانة.
5. تمّ استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لإيجاد معامل صدق البناء للاستبانة.
6. تمّ اعتماد المعادلة الآتية للحكم على استجابة أفراد عينة الدراسة (المعلمات) على الاستبانة:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للبدائل} - \text{الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5\text{-}1}{3} = 1.33$$

وبذلك يكون توزيع فئات الحكم على فقرات الاستبانة وفقا للمتوسطات الحسابية على النحو الآتي:

- المدى الأول: (1 + 1.33 = 2.33)، وبذلك يمثل التقدير (1 – 2.33) درجة منخفضة.
- المدى الثاني: (2.34+ 1.33 =3.67)، ويمثل التقدير (2.34 – 3.67) درجة متوسطة.
- المدى الثالث: (3.67+ 1.33 =5)، ويمثل التقدير (3.68 - 5) درجة مرتفعة.

7. تمّ اعتماد المعادلة الآتية للحكم على استجابة أفراد عينة الدراسة (المشرفات) على أسئلة المقابلة:

$$\text{المدى} = \frac{\text{أعلى نسبة مئوية – أقل نسبة مئوية}}{\text{عدد المستويات}}$$

$$\text{المدى} = \frac{\%75 - \%25}{3}$$

$$= 0.17$$

وبذلك يكون توزيع فئات الحكم على استجابة المشرفات وفق النسب الآتية:

- المدى الأول: أقل من 17% درجة منخفضة.
- المدى الثاني: (17% - 34%) درجة متوسطة.
- المدى الثالث: أكبر من 34% درجة مرتفعة.

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على: "ما درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم طرح مجموعة من الأسئلة على أفراد عينة الدراسة (المشرفات) على مجالات أسئلة المقابلة، وأسئلة المقابلة ككل، وكانت النتائج على النحو الآتي:

أولًا: استجابات المشرفات التربويات على درجة ممارسة المعلمات للتدريس البنائي في مجال التخطيط

استجابات المشرفات التربويات على السؤال الأول في مجال التخطيط الذي نص على " ما هي الإجراءات التي تتبعها المعلمة في إعداد الخطة التدريسية وما هي أبرز العناصر التي تراعيها عند إعدادها؟"

أشارت إجابة **المشرفة الأولى** على هذا السؤال؛ إلى أن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يقمن بالاطلاع على دليل المعلم والمنهاج الدراسي والخطة السنوية، إضافة لعمل تصور ذهني لما سيتم إعطائه من دروس والتخطيط وفقًا لذلك، وأن أبرز العناصر التي تراعيها المعلمات عند إعدادهن للخطة التدريسية فكانت أهداف الدرس، والمدخل للدرس(التمهيد)، والمحتوى وأساليب التدريس، ونشاطات الطالب للتعلم، والوسائل والأدوات التعليمية والكتاب المدرسي والمواد المرجعية، والتقويم. **المشرفة الثانية** فأشارت إلى المعلمات يقمن بعملية تحضير ذهني وكتابي يضعه المعلم قبل الدرس بفترة كافية، وأبرز العناصر التي تراعيها المعلمات عند إعدادهن للخطة التدريسية فكانت موضوع الدرس وأهدافه، والمدخل للدرس (التمهيد)، والمحتوى وأساليب التدريس، ونشاطات الطالب للتعلم،

والوسائل والأدوات التعليمية، والكتاب المدرسي، والمواد المرجعية، والتقويم. في حين كانت إجابة **المشرفة الثالثة** أن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يعتمدن على التحضير المحوسب الذي يتم احضاره بشكل مسبق من الانترنت، ويكون التحضير في العادة مكتمل العناصر الرئيسة كالأهداف، والمحتوى، وأساليب التدريس، والتقويم. أما **المشرفة الرابعة** فأجابت بأنه في ضوء النتاجات التعليمية المتوقعة وفي ضوء المحتوى التعليمي المتاح من خلال الكتاب المدرسي. وأن أبرز العناصر التي تراعيها المعلمات عند إعدادهن للخطة التدريسية فكانت النتاجات والتمهيد، وتحليل المحتوى وأساليب التدريس وإجراءاتها والوسائل والأدوات التعليمية والكتاب المدرسي.

استجابات المشرفات التربويات على السؤال الثاني في مجال التخطيط الذي نص على " كيف تحدد المعلمة الوسائل والأنشطة وطرائق التدريس لكل حصة؟"

أجابت **المشرفة الأولى** على هذا السؤال؛ إلى أن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يحددن الوسائل والأنشطة وطرائق التدريس بالاعتماد على موضوع الحصة فحصص اللغة العربية تحتاج إلى بطاقات الكلمات والحروف، أما حصص الرياضيات فتحتاج إلى المعداد، في حين تحتاج حصص العلوم إلى المجسمات وغيرها. أما إجابة **المشرفة الثانية** كانت أن الوسائل والأنشطة وطرائق التدريس تكون ملائمة لموضوع الدرس ولمستوى الطلاب، وأن تسهم في تحقيق أهداف الدرس وتوضيح المحتوى بفاعلية، وأن تكون متنوعة ومبتكرة وتشجع الطلاب على استخدامه. في حين كانت إجابة **المشرفة الثالثة** بأنه يتم تحضير الوسائل والأنشطة بالاستناد إلى دليل المعلم وبالاعتماد على ما يتوفر في المدرسة من أدوات. أما **المشرفة الرابعة** فأجابت بأنه يتم تحديد الوسائل بالاعتماد على موضوع الحصة.

استجابات المشرفات التربويات على السؤال الثالث في مجال التخطيط الذي نص على " كيف تعمل المعلمة على مراعاة الفروق الفردية؟ ما هي الوسائل التي يتم من خلالها ذلك؟"

أشارت إجابة **المشرفة الأولى** على هذا السؤال، بأن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يقمن بمراعاة الفروق الفردية من خلال تنويع الأمثلة عن المفاهيم والمبادئ المطروحة وإتاحة الفرصة للطلبة للتعليق وإبداء الرأي، من خلال الأمثلة الواقعية في بيئاتهم المحلية وخلفياتهم الثقافية، أما **المشرفة الثانية** فأجابت بأن من أهم الأساليب التي تستخدمها المعلمات لمراعاة الفروق الفردية التنويع في أساليب التدريب مثل (الحوار – تمثيل الأدوار – القصة – العصف الذهني – حل المشكلات)، وتنويع الأمثلة عن المفاهيم والمبادئ المطروحة وإتاحة الفرصة للطلبة للتعليق وإبداء الرأي من خلال الأمثلة الواقعية في بيئاتهم. في حين كانت إجابة **المشرفة الثالثة** بأن مراعاة الفروق الفردية تتم من خلال تنويع الأمثلة والتنويع في أساليب التدريس كالحوار والعصف الذهني وحل المشكلات، أما **المشرفة الرابعة** فأجابت بأن مراعاة الفروق الفردية من النقاط الصعبة في ظل تزايد أعداد الطلبة في الغرف الصفية

ثانيا: استجابات المشرفات التربويات على درجة ممارسة المعلمات للتدريس البنائي في مجال التهيئة:

استجابات المشرفات التربويات على السؤال الأول في مجال التهيئة الذي نص على " ما هي الأساليب التي تستخدمها المعلمة لعملية التهيئة الصفية؟

أشارت إجابة **المشرفة الأولى** على هذا السؤال؛ بأن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يقمن بطرح عدد كبير من الأسئلة البسيطة السريعة بغرض التنشيط حتى يتم إيقاظ ذهن الطلبة. أما **المشرفة الثانية** فأجابت بأن المعلمات يقمن ببعض الأنشطة الرياضية السريعة ولو في مقعدهم، فيما لا يزيد عن خمس دقائق، كما يقمن بطرح الأسئلة البسيطة السريعة لإيقاظ ذهن الطلبة، وافتعال المعلم

لموقف بقصد لفت انتباههم، وقد تحضر المعلمة شيئًا في يدها يلفت به انتباههم، مثال: كأن تدخل الصف بكرة في يدها، وحينما يلتفت إليه الطلبة تخبرهم أنها جزء من الدرس، أو قد تسأل المعلمة سؤالًا جاذبًا للطلبة، مثال: من منكم شاهد مباراة الكرة أمس؟ أو من رأى حادثة القطار في التلفاز أمس؟ أو من منكم ذهب للرحلة المدرسية؟ ... وهكذا، في حين كانت إجابة **المشرفة الثالثة** بأن المعلمات يقمن ببعض الأنشطة الرياضية السريعة فيما لا يزيد عن خمس دقائق، أما **المشرفة الرابعة** فأجابت بأن الطرق التي تستخدمها معظم المعلمات للتهيئة الصفية هي افتعال المعلمة لموقف يجذب انتباه الطلبة.

استجابات المشرفات التربويات على السؤال الثاني في مجال التهيئة الذي نص على "ما هي الطريقة التي تتبعها المعلمة لإثارة تعلم الطلبة؟"

أشارت **المشرفة الأولى** في إجابتها على هذا السؤال، بأن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يقمن بإعطاء تغذية راجعة مألوفة ومبكرة وإيجابية تساعد الطلبة على الاعتقاد بأنهم يستطيعون العمل بصورة جيدة. أما **المشرفة الثانية** فأجابت بأن الطريقة التي تتبعها المعلمة لإثارة تعلم الطلبة تكون من خلال إعطاء تغذية راجعة مألوفة ومبكرة وإيجابية تساعد الطلبة على الاعتقاد بأنهم يستطيعون العمل بصورة جيدة. وتخصيص مهمات ليست بالسهلة جدًا أو الصعبة جدًا، وأن يخلقوا مناخًا مفتوحًا وإيجابيًا، وأن جعل الطلبة مشاركين فعالين في التعلم سيزيد بشكل ملحوظ من دافعيتهم للتعلم، و يمكن للمعلمة أن تطلب من الطلب أن يحللوا ما يجعل صفوفهم أكثر أو أقل دافعية ويستفيد من رأيهم في بناء خطته لزيادة دافعيتهم، في حين كانت إجابة **المشرفة الثالثة** بأن الطريقة التي تتبعها المعلمة لإثارة تعلم الطلبة هي جعل الطلبة فعالين في التعلم يزيد بشكل ملحوظ من دافعيتهم للتعلم، أما **المشرفة الرابعة** فأجابت بإنه يمكن للمعلم أن يطلب من الطلبة أن يحللوا ما يجعل صفوفهم ذات فعالية ودافعية ويستفيد من رأيهم في بناء خطته لزيادة دافعيتهم.

استجابات المشرفات التربويات على السؤال الثالث في مجال التهيئة الذي نص على " هل تهتم المعلمة بالمعرفة السابقة لدى الطلبة؟ كيف يكون ذلك؟ اذكري أمثلة؟

أشارت إجابة **المشرفة الأولى** على هذا السؤال؛ إلى أن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يهتمن بمعرفة الطلبة السابقة من خلال طرح الأسئلة وتحديد المهارات اللازمة للتعلم الجديد. أما **المشرفة الثانية** فأجابت بأن المعرفة السابقة ضرورية للبدء في تعلم مادة الدرس الجديد. بغرض معرفة ما لدى الطلبة من معلومات عن الموضوع قبل تدريسه. لأنه سيتم بناء موضوع الدرس عليها، فهذا التحديد ضروري لصياغة الأهداف ولتصميم إستراتيجيات التدريس المناسبة، وبعد أن تكتسب مهارة تحديد خبرات الطلبة تقوم بتحديد خصائص نمو الطلبة. في حين كانت إجابة **المشرفة الثالثة** يتم ذلك من خلال تصحيح أعمال الطلبة والواجبات السابقة، أما **المشرفة الرابعة** فأجابت بأن المعلمة تهتم بمعرفة الطلبة السابقة يمكن من خلال طرح الأسئلة وتحديد المهارات اللازمة للتعلم الجديد.

ثالثًا: استجابات المشرفات التربويات على درجة ممارسة المعلمات للتدريس البنائي في مجال التفاعل:

استجابات المشرفات التربويات على السؤال الأول في مجال التفاعل الذي نص على " ما هي الاستراتيجيات المتبعة في جعل عملية التدريس تفاعلية؟"

أشارت إجابة **المشرفة الأولى** على هذا السؤال؛ إلى أن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يستخدمن استراتيجيات متنوعة مثل العصف الذهني والتعلم التعاوني، والتعلم بالاكتشاف، والتعلم باللعب وغيرها. أما **المشرفة الثانية** فأجابت بأن ذلك يتم من خلال عمل الاستراتيجيات بالأساس على إثارة تفاعل ودافعية المتعلم لاستقبال المعلومات، وتؤدي إلى توجيهه نحو التغيير المطلوب. وقد تشتمل الوسائل، أو الطرائق أو الإجراءات التي تستخدمها المعلمة، على طريقة الشرح التلقيني (المواجهة)، أو الطريقة الاستنتاجية أو الاستقرائية والعصف الذهني والتعلم من خلال الأقران. في

حين كانت إجابة **المشرفة الثالثة** بأن الاستراتيجيات المتبعة في عملية التدريس هي استراتيجيات الحوار والمناقشة والتدريس المباشر أما **المشرفة الرابعة** فأجابت بأن الاستراتيجيات المتبعة في عملية التدريس هي طرق التعلم التقليدية.

استجابات المشرفات التربويات على السؤال الثاني في مجال التفاعل الذي نص على " ما هي الأساليب التي تستخدمها المعلمة لإثارة الطلبة، وتحفيزهم للتعلم والتميز؟ "

أشارت إجابة **المشرفة الأولى** على هذا السؤال، بأن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يقمن بتشجيع العمل الجماعي وخلق جو من المنافسة وتقديم المكافآت، أما **المشرفة الثانية** فأجابت بأن ذلك يتم من خلال ترك حرية اختيار المهام والواجبات المنزلية التي يريدونها، وتحديد الأهداف، وخلق بيئة آمنة، وتغيير فضاء التعلم، وخلق جو من المنافسة الشريفة، وتقديم مكافآت بسيطة، وتشجيع العمل الجماعي، والتعرف على الطلبة، في حين كانت إجابة **المشرفة الثالثة** بأن الطرق المتبعة في تحفيز المعلمة للطلبة للتعلم والتميز هي خلق بيئة آمنة، وتغيير فضاء التعلم، أما **المشرفة الرابعة** فأجابت بأن الطرق المتبعة في تحفيز المعلمة للطلبة للتعلم والتميز هو ترك حرية اختيار المهام و الواجبات المنزلية التي يريدونها.

استجابات المشرفات التربويات على السؤال الثالث في مجال التفاعل الذي نص على " كيف تقوم المعلمة بالربط بين المنهج التدريسي والحياة الواقعية؟"

أشارت إجابة **المشرفة الأولى** على هذا السؤال؛ بأن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يستخدمن ضرب أمثلة منتمية وتوظيف مهارات التفكير. أما **المشرفة الثانية** فأجابت بأن الربط بين المنهج التدريسي والحياة الواقعية يكون من خلال ربطه حياة الطلبة وواقعهم بالبيئة التي يعيشون فيها، حيث تقوم المعلمة بالتمهيد لها وعرض أهدافها ومعالمها الرئيسة وربطها بحاجات الطلبة ومن ثم تقوم المعلمة بإجراء اختبار قبلي لتحديد درجة معرفة الطلبة بموضوعها ووضع خطة لتدريسها، من خلال

عمل توازن بين الاهتمام بالمعرفة والمتعلم، في حين كانت إجابة **المشرفة الثالثة** بأن المعلمة تربط بين المنهج التدريسي والحياة الواقعية من خلال توازن بين الاهتمام بالمعرفة والمتعلم. أما **المشرفة الرابعة** فأجابت بأن كيف تقوم المعلمة بالربط بين المنهج التدريسي والحياة الواقعية من خلال الاستفادة من البحث التربوي، وآراء الخبراء، والمعلمين، والطلبة.

استجابات المشرفات التربويات على السؤال الرابع في مجال التفاعل الذي نص على " كيف تصف تفاعل المعلمة مع طلبتها داخل الغرفة الصفية؟"

أشارت إجابة **المشرفة الأولى** على هذا السؤال بأن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى بأن المعلمات يتفاعلن مع الطلبة باستمرار، أما **المشرفة الثانية** فأجابت بأنه عموما المعلمة تتفاعل باستمرار مع طلبتها، في حين كانت إجابة **المشرفة الثالثة** بأن المعلمات يتصف بقربهن من الطلبة ويمارسن دورا إيجابيا، أما **المشرفة الرابعة** فأجابت بأن المعلمات يقمن بأداء مهماتهن بشكل سطحي.

رابعًا: استجابات المشرفات التربويات على درجة ممارسة المعلمات للتدريس البنائي في مجال التقويم:

استجابات المشرفات التربويات على السؤال الأول في مجال التقويم الذي نص على " ما هي استراتيجيات التقويم التي تتبعها المعلمة في عملية تقييم الطلبة أثناء الدرس وبعد الدرس؟ وما هي أدواتها؟"

أشارت إجابة **المشرفة الأولى** على هذا السؤال، إلى أن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يستخدمن استراتيجيات التقويم في عملية تقييم الطلبة استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء وأدواتها المختلفة. أما **المشرفة الثانية** فأجابت بأن المعلمات يستخدمن استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية القلم والورقة، واستراتيجية الملاحظ، واستراتيجية التواصل، واستراتيجية مراجعة الذات أما أدوات التقويم فهي قوائم الرصد، وسلم التقدير، وسلم التقدير اللفظي، وسجل وصف سير التعلم، والسجل القصصي، في حين كانت إجابة **المشرفة الثالثة** بأن المعلمات يتبعن استراتيجية القلم والورقة

في الغالب، أما **المشرفة الرابعة** فأجابت بأن استراتيجيات التقويم التي تتبعها المعلمة في عملية تقييم الطلبة هي السؤال والجواب.

استجابات المشرفات التربويات على السؤال الثاني في مجال التقويم الذي نص على " كيف توظف المعلمة نتائج تقييم الطلبة في تحسين عملية التعلم؟"

أشارت إجابة **المشرفة الأولى** على هذا السؤال، بأن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يوظفن نتائج تقويم الطلبة في تحسين عملية التعلم من خلال تغذية راجعة بناءة للطلبة ولأولياء الأمور في الوقت المناسب، ويتابع تطبيقها. أما **المشرفة الثانية** فأجابت بأنه لتنظيم وتعديل وحدات دراسية، وتقديم تغذية راجعة للطلبة ولأولياء الأمور في الوقت المناسب، في حين كانت إجابة **المشرفة الثالثة** بأن المعلمات يوظفن نتائج تقويم الطلبة في تحسين عملية التعلم من خلال معرفة نقاط القوة والضعف وبناء خطة علاجية في ضوئها، أما **المشرفة الرابعة** فأجابت بأن المعلمات يوظفن نتائج تقويم الطلبة في تحسين عملية التعلم من خلال تصنيف الطلبة في فئات لتحديد آلية للعمل معها وفقها.

استجابات المشرفات التربويات على السؤال الثالث في مجال التقويم الذي نص على " ما هي طريقة التقويم التي تستخدمها المعلمة لمراعاة الفروق الفردية؟"

أشارت إجابة **المشرفة الأولى** على هذا السؤال، إلى أن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى طريقة التقويم التي تستخدمنها لمراعاة الفروق الفردية تتم من خلال تنويع اساليب التقويم المختلفة من اختبارات تحريرية وشفهية ومقابلات وادوات تقويم بديل. أما **المشرفة الثانية** فأجابت بأن ذلك يتم من خلال تنويع اساليب التقويم المختلفة من اختبارات ومقابلات وادوات تقويم. في حين كانت إجابة **المشرفة الثالثة** بأن طريقة التقويم التي تستخدمها المعلمة لمراعاة الفروق الفردية هي تقويم الطلبة بناء على مهارتهم وذكاءاهم المختلفة، أما **المشرفة الرابعة** فأجابت بأن طريقة التقويم التي تستخدمها المعلمة لمراعاة الفروق الفردية هي طريقة التقويم المعتمد على الأداء.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على: "ما درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي من وجهة نظر المعلمات أنفسهن؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة والاستبانة ككل، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (4):

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي مرتبة تنازليًا

الرتبة	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	التهيئة والتمهيد	4.39	0.67	مرتفعة
2	التخطيط	4.37	0.69	مرتفعة
3	التفاعل الصفي	4.37	0.71	مرتفعة
4	التقويم	4.32	0.72	مرتفعة
الاستبانة ككل		**4.36**	**0.67**	**مرتفعة**

يبيّن الجدول (4) أن درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي جاءت مرتفعة، إذ كان المتوسط الحسابي الكلي (**4.36**) وبانحراف معياري (**0.67**)، أما مجالات الاستبانة فقد جاءت على النحو الآتي: مجال (التهيئة والتمهيد) جاء بالمرتبة الأولى، و حصل على أعلى استجابة بمتوسط حسابي (4.39)، وانحراف معياري (0.67)، وجاء بالمرتبة الثانية مجالي (التخطيط، والتفاعل الصفي) بمتوسط حسابي (4.37) وانحرافين معياريين (0.69)، (0.71) على الترتيب، وجاء بالمرتبة الأخيرة، مجال (التقويم) بمتوسط حسابي (4.32) وانحراف معياري (0.72).

وتبيّن الجداول (5، 6، 7، 8) نتائج كل مجال من مجالات الاستبانة على النحو الآتي:

المجال الأول: التخطيط

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الأول: التخطيط، والجدول (5) يوضح ذلك:

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التخطيط مرتبة تنازليًا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	6	أُصيغ أهداف الدرس بصورة واضحة ومحددة.	4.60	0.81	مرتفعة
2	5	أراعي الفروق الفردية بين المتعلمين عند التخطيط للدرس.	4.54	0.79	مرتفعة
3	2	أُراعي الترابط والتكامل بين المفاهيم والأفكار أثناء التخطيط للدرس.	4.53	0.75	مرتفعة
4	1	أُحلل محتوى الدرس للعناصر والأفكار الرئيسة.	4.50	0.81	مرتفعة
5	3	أهتم باحتياجات المتعلمين عند التخطيط للدرس.	4.45	0.85	مرتفعة
6	11	أُراعي تقسيم وقت الحصة لتحقيق الأهداف التعليمية.	4.44	0.83	مرتفعة
7	10	أحرص على أن تتوافق أهداف الدراس مع التقويم.	4.43	0.81	مرتفعة
8	8	أُشارك المتعلمين في وضع قواعد الانضباط الصفي.	4.23	0.95	مرتفعة
9	4	أَحرص على صياغة محتوى الدرس في صورة مشكلات تعليمية ترتبط بحياة المتعلمين.	4.21	0.92	مرتفعة
10	7	أُوفر وسائل تعليمية لإثراء بيئة التعلم.	4.19	0.87	مرتفعة
11	9	أُشارك المتعلمين في التخطيط لمجريات الدرس.	3.92	1.10	مرتفعة
المجال ككل			**4.37**	**0.69**	**مرتفعة**

يبين الجدول (5) أن درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لمجال التخطيط للتدريس البنائي جاءت مرتفعة، بمتوسط حسابي (4.37) وانحراف معياري (0.69)، وجاءت الفقرة السادسة والتي تنص على "أُصيغ أهداف الدرس بصورة واضحة ومحددة"، بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.60) وانحراف معياري (0.81)، وجاءت الفقرة الخامسة والتي تنص على " أراعي الفروق الفردية بين المتعلمين عند التخطيط للدرس"، بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.54) وانحراف معياري

(0.79)، في حين جاءت الفقرة السابعة والتي تنص على "أُوفر وسائل تعليمية لإثراء بيئة التعلم" بالمرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (4.19) وانحراف معياري (0.87)، وجاءت الفقرة التاسعة والتي تنص على " أُشارك المتعلمين في التخطيط لمجريات الدرس" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (1.10).

المجال الثاني: التهيئة والتمهيد

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثاني: التهيئة والتمهيد والجدول (6) يوضح ذلك:

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التهيئة والتمهيد مرتبة تنازليًا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	9	أُراعي صحة المعلومات ودقتها أثناء التهيئة والتمهيد.	4.60	0.78	مرتفعة
2	7	أختار التهيئة المناسبة للمرحلة التعليمية.	4.50	0.80	مرتفعة
3	10	أُراعي الانتقال التدريجي لموضوع الدرس الجديد.	4.50	0.77	مرتفعة
4	2	أُمهد للدرس بمدخل مناسب وشيق مثل (عرض مجموعة من القصص، والفيديوهات، والألعاب، والمسابقات).	4.46	0.85	مرتفعة
5	4	أستثير خبرات المتعلم السابقة المرتبطة بموضوع الدرس الجديد.	4.45	0.83	مرتفعة
6	5	أُمارس المرونة أثناء التهيئة والتمهيد حسب استجابة المتعلم.	4.44	0.81	مرتفعة
7	3	أربط المادة الحالية بالمواد الدراسية الأخرى.	4.35	0.85	مرتفعة
8	6	أحرص على التجديد والابتكار في أساليب التهيئة والتمهيد بعيداً عن النمطية.	4.30	0.85	مرتفعة
9	1	أعرض مشكلات حقيقية مرتبطة بالدرس.	4.22	0.87	مرتفعة
10	8	أتقيد بالمدة الزمنية المناسبة للتهيئة والتمهيد.	4.07	0.89	مرتفعة
		المجال ككل	**4.39**	**0.67**	**مرتفعة**

يبين الجدول (6) أن درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لمجال التهيئة والتمهيد للتدريس البنائي جاءت مرتفعة، بمتوسط حسابي (**4.39**) وانحراف معياري (**0.67**)، وجاءت الفقرة التاسعة والتي تنص على " أُراعي صحة المعلومات ودقتها أثناء التهيئة والتمهيد"، بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.60) وانحراف معياري (0.78)، وجاءت الفقرة السابعة والتي تنص على "أَختار التهيئة المناسبة للمرحلة التعليمية"، بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.50) وانحراف معياري (0.80)، في حين جاءت الفقرة الأولى والتي تنص على "أَعرض مشكلات حقيقية مرتبطة بالدرس" بالمرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (0.87)، وجاءت الفقرة الثامنة والتي تنص على "أَتقيد بالمدة الزمنية المناسبة للتهيئة والتمهيد" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.07) وانحراف معياري (0.89).

المجال الثالث: التفاعل الصفي

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثالث: التفاعل الصفي والجدول (7) يوضح ذلك:

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التفاعل الصفي مرتبة تنازليًا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	6	أُصحح أخطاء المتعلمين لتعزيز عملية التعلم.	4.56	0.84	مرتفعة
2	8	أُتابع عمل المتعلمين في المجموعات وإرشادهم أثناء العمل.	4.48	0.85	مرتفعة
3	2	أَربط بين الخبرات السابقة واللاحقة عند المتعلم.	4.47	0.79	مرتفعة
4	15	أَستخدم مهارات التواصل اللفظي وغير لفظي أثناء الحصة الصفية.	4.47	0.75	مرتفعة
5	7	أُزود المتعلمين بالتغذية الراجعة الفورية.	4.43	0.86	مرتفعة
6	5	أَتأكد من فهم المتعلمين للمعلومات من خلال البناء المعرفي.	4.41	0.84	مرتفعة
7	9	أَستخدم أساليب التعزيز المتنوعة والمناسبة.	4.41	0.86	مرتفعة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
8	4	أَفسح المجال للمتعلمين بطرح الأسئلة والاستفسارات وإبداء الرأي.	4.37	0.90	مرتفعة
9	11	أراعي مستويات التفكير المختلفة لدى المتعلمين من خلال أنشطة وتكاليف وواجبات وأسئلة متنوعة.	4.36	0.80	مرتفعة
10	10	أُثير دافعية المتعلمين من خلال طرح مواقف ترتبط بحياة المتعلمين اليومية.	4.35	0.85	مرتفعة
11	3	أُراعي حاجات المتعلمين واهتماماتهم من خلال الأنشطة التعليمية المطروحة.	4.33	0.83	مرتفعة
12	14	أَسمح بتعدد وجهات النظر عند المناقشة.	4.31	0.90	مرتفعة
13	1	أُوفر فرص التعلم النشط للمتعلمين مثل (التعلم التعاوني، والعصف الذهني، وحل المشكلات، والاستقصاء...إلخ.).	4.22	0.86	مرتفعة
14	12	أُشجع المتعلمين على التأمل الذاتي لأفكارهم.	4.19	0.92	مرتفعة
15	13	أُشجع المتعلمين على بناء معارفهم ذاتيًا.	4.15	0.93	مرتفعة
المجال ككل			**4.37**	**0.71**	**مرتفعة**

يبين الجدول (7) أن درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لمجال التفاعل الصفي للتدريس البنائي جاءت مرتفعة، بمتوسط حسابي (**4.37**) وانحراف معياري (**0.71**)، وجاءت الفقرة السادسة والتي تنص على " أُصحح أخطاء المتعلمين لتعزيز عملية التعلم"، بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.56) وانحراف معياري (0.84)، وجاءت الفقرة الثامنة والتي تنص على "أُتابع عمل المتعلمين في المجموعات وإرشادهم أثناء العمل"، بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.48) وانحراف معياري (0.85)، في حين جاءت الفقرة الثانية عشر والتي تنص على "أُشجع المتعلمين على التأمل الذاتي لأفكارهم" بالمرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (4.19) وانحراف معياري (0.92)، وجاءت الفقرة الثالثة عشر والتي تنص على "أُشجع المتعلمين على بناء معارفهم ذاتيًا" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.15) وانحراف معياري (0.93).

المجال الرابع: التقويم

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الرابع: التقويم والجدول (8) يوضح ذلك:

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التقويم مرتبة تنازليًا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	2	أُراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال طرح أسئلة متنوعة.	4.44	0.81	مرتفعة
2	9	أُعزز جوانب القوة لدى المتعلمين أثناء الحصة.	4.44	0.83	مرتفعة
3	4	أَربط بين التقويم والأهداف التعليمية.	4.43	0.81	مرتفعة
4	8	أُنوع في الاختبارات لتتناسب محتوى المادة التعليمية.	4.43	0.80	مرتفعة
5	7	أَستخدم الملاحظة لتقييم أداء المتعلمين أثناء الحصة.	4.42	0.84	مرتفعة
6	3	أُقيم أداء المتعلمين من خلال أساليب مختلفة عن طريق (سجلات الأداء، والأعمال الكتابية، والأنشطة الصفية، والمناقشة والحوار).	4.41	0.90	مرتفعة
7	10	أَستكشف جوانب الضعف لدى المتعلمين وأعمل على معالجتها.	4.41	0.77	مرتفعة
8	6	أَستخدم التقويم بصورة مستمرة أثناء الحصة (التقويم التكويني).	4.35	0.85	مرتفعة
9	1	أُوظف نتائج التقييم في تحسين عملية التعلم.	4.26	0.82	مرتفعة
10	11	أُوضح نتائج الاختبارات وأناقشها مع المتعلمين.	4.19	0.94	مرتفعة
11	12	أَحرص على مقارنة مستوى أداء المتعلم بنفسه.	4.17	0.89	مرتفعة
12	5	أُشجع المتعلمين على تقييم أدائهم ذاتيًا.	4.12	0.97	مرتفعة
13	13	أستخدم ملف الإنجاز في متابعة أداء المتعلمين.	4.08	1.03	مرتفعة
		المجال ككل	**4.32**	**0.72**	**مرتفعة**

يبين الجدول (8) أن درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لمجال التقويم للتدريس البنائي جاءت مرتفعة، بمتوسط حسابي (**4.32**) وانحراف معياري (**0.72**)، وجاءت الفقرة الثانية والتي

تنص على "أُراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال طرح أسئلة متنوعة"، بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.44) وانحراف معياري (0.81)، وجاءت الفقرة التاسعة والتي تنص على "أُعزز جوانب القوة لدى المتعلمين أثناء الحصة"، بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.44) وانحراف معياري (0.83)، في حين جاءت الفقرة الخامسة والتي تنص على "أُشجع المتعلمين على تقييم أدائهم ذاتيًّا" بالمرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (0.97)، وجاءت الفقرة الثالثة عشر والتي تنص على "أستخدم ملف الإنجاز في متابعة أداء المتعلمين" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (1.03).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) في تقدير معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لدرجة ممارستهن للتدريس البنائي تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تناول المتغيرات كما يأتي:

1. **متغير المؤهل العلمي**

وللكشف عن دلالة الفروق في درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي وفقًا لمتغير المؤهل العلمي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة والدرجة الكلية، كما تم حساب الفروق بينهما باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، والجدول (9) يوضح ذلك:

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التخطيط	بكالوريوس	155	4.34	0.76	0.8960	225	0.37
	دراسات عليا	72	4.43	0.54			
التهيئة والتمهيد	بكالوريوس	155	4.35	0.74	1.307	225	0.19
	دراسات عليا	72	4.48	0.47			
التفاعل الصفي	بكالوريوس	155	4.34	0.79	0.956	225	0.34
	دراسات عليا	72	4.43	0.52			
التقويم	بكالوريوس	155	4.29	0.78	0.858	225	0.39
	دراسات عليا	72	4.38	0.56			
الدرجة الكلية لأداة الدراسة	بكالوريوس	155	4.33	0.74	1.023	225	0.31
	دراسات عليا	72	4.43	0.49			

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).**

يبين الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي في جميع مجالات الاستبانة والاستبانة الكلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، أي أن ممارسة المعلمات للتدريس البنائي لا تختلف باختلاف مؤهلهن العلمي.

2. متغير سنوات الخبرة

وللكشف عن دلالة الفروق في درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة والدرجة الكلية، والجدول (10) يوضح ذلك:

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة وللدرجة الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط	أقل من 5 سنوات	46	4.31	0.71
	من 5 – 10 سنوات	83	4.36	0.87
	أكثر من 10 سنوات	98	4.40	0.50
التهيئة والتمهيد	أقل من 5 سنوات	46	4.32	0.66
	من 5 – 10 سنوات	83	4.35	0.86
	أكثر من 10 سنوات	98	4.46	0.45
التفاعل الصفي	أقل من 5 سنوات	46	4.34	0.68
	من 5 – 10 سنوات	83	4.34	0.91
	أكثر من 10 سنوات	98	4.40	0.52
التقويم	أقل من 5 سنوات	46	4.28	0.67
	من 5 – 10 سنوات	83	4.31	0.89
	أكثر من 10 سنوات	98	4.35	0.56
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	46	4.31	0.66
	من 5 – 10 سنوات	83	4.34	0.86
	أكثر من 10 سنوات	98	4.40	0.48

يبين الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لمجالات الاستبانة وللدرجة الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة تراوحت بين (4.28 - 4.46)، ويلاحظ أن هذه المتوسطات تقترب من بعضها، وللكشف فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) كما يوضح الجدول (11):

الجدول (11)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في درجة ممارسة المعلمات للتدريس البنائي وفقا لمتغير سنوات الخبرة على الاستبانة ككل

الرقم	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
1	سنوات الخبرة	0.270	2	0.135	0.295	5.70
2	الخطأ	102.552	224	0.458		
3	الكلي المعدل	102.822	226			

يبين الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) في درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي على الاستبانة الكلية تبعًا لسنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (ف) (0.295) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

كما تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد (One way MANOVA) لحساب الفروق بين المتوسطات وفقًا لمتغير سنوات الخبرة على مجالات الاستبانة، كما يوضح الجدول (12):

الجدول (12)

نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد للكشف عن دلالة الفروق في درجة ممارسة المعلمات للتدريس البنائي وفقا لمتغير سنوات الخبرة على مجالات الاستبانة

المصدر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
سنوات الخبرة	التخطيط	0.214	2	0.107	0.221	0.80
	التهيئة والتمهيد	0.855	2	0.428	0.963	0.38
	التفاعل الصفي	0.168	2	0.084	0.164	0.85
	التقويم	0.172	2	0.086	0.166	0.85
الخطأ	التخطيط	108.760	224	0.486		
	التهيئة والتمهيد	99.504	224	0.444		
	التفاعل الصفي	114.786	224	0.512		
	التقويم	116.050	224	0.518		
الكلي المعدل	التخطيط	108.975	226			
	التهيئة والتمهيد	100.359	226			
	التفاعل الصفي	114.954	226			
	التقويم	116.222	226			

يبين الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي على جميع مجالات الاستبانة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، حيث تراوحت قيمة **(ف)** بين (0.164 – 0.963) وهي قيم غير دالة إحصائيًا.

الفصل الخامس
مناقشة النتائج والتوصيات

يعرض هذا الفصل نتائج الدراسة ومناقشتها وعلاقتها بالدراسات السابقة والتوصيات التي توصلت إليها الدراسة، وفيما يلي توضيحًا لها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على: ما درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

بيّنت نتائج الدراسة أن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يمارسن **التدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين بدرجات متفاوتة**، حيث يمارسن التخطيط والتهيئة والتفاعل الصفي والتقويم في التدريس في ضوء البنائية من خلال العديد من الأنشطة التي يقمن بها. فبعضهن يمارسن التدريس البنائي بشكل كبير والبعض الآخر بشكل متوسط وعلى جميع مجالات التدريس البنائي، مما يعني وجود ممارسة بدرجة مرضية لدى البعض منهن ووجود ضعف لدى بعضهن في ممارسة وتوظيف التدريس البنائي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى بروز دعوات للمتخصصين التربويين في الآونة الأخيرة بضرورة أن تكون المناهج التعليمية أكثر فاعلية بحيث تساهم في تعزيز وإكساب مهارات المتعلمين في توظيف المعارف والمعلومات بدلا من مجرد حفظها واسترجاعها وقت الحاجة، وبناء على هذه الدعوات أصبح من مسؤولية المشرفات متابعة المعلمات وتوجيههن للوصول إلى المهارات المطلوبة.

وقد تُعزى هذه النتيجة أيضًا إلى أن المشرفات ومن خلال حضور الحصص الإشرافية ومتابعة سجلات المعلمات، أظهرت أن المعلمات يمارسن أدوارهن المطلوبة في ضوء البنائية، إضافة إلى أنهن ومن خلال إشرافهن ومتابعتهن للمعلمات وجدنهن يطبقن أساليب التدريس البنائي بالشكل

المطلوب. وقد يعود السبب إلى تطبيق الزيارات الصفية بين المعلمات وحضور الدروس النموذجية للاستفادة من خبرات بعضهن بعضًا، بالإضافة إلى زيارات المشرف التربوي التقويمية لتزويدهن بالملاحظات الإيجابية وتعزيزها، والسلبية لعلاجها لتحقيق تعلم أفضل.

وربما يعود السبب في ذلك إلى قيام المشرفات بدور المراقب والمقيم للمعلمات، والذي يكون ضمن توجيهات وتعليمات من قبل المشرفات، جعل وعي المعلمات وحرصهن على تقديم أفضل مستوى ممكن وذلك من خلال ممارسات بنائية، تستند إلى الثقافة التربوية التي تمتلكها تلك المعلمات وهذا ما أشارت إليه استجابات المشرفات.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المشرفات، لاحظن أن المعلمات مارسن دور المعلم المشرف والموجه والميسر لعملية التعليم والمنظم، لبيئة التعلم بما يتوافق مع البنائية التي تجعل المتعلم مستقصيًا وباحثًا خلف المعنى، كما أشارت المشرفات من خلال متابعتهن للمعلمات أنهن تمثلن وبشكل كبير دور المعلم وفقًا للفكر البنائي في تنظيم وتهيئة البيئة المحيطة بالمتعلم وتوفير أدوات ومصادر تعلم مختلفة واختيار الاستراتيجيات المناسبة للموقف التعليمي لإنجاز المهمات التعليمية.

وأشارت النتائج المتعلقة بمجال التخطيط إلى أن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يمارسن **التخطيط** من وجهة نظر المشرفات التربويات بدرجات متفاوتة تميل إلى ممارسة كبيرة ومرضية من وجهة نظر المشرفات.

ويعزى ذلك إلى استخدام مهارة التخطيط من قبل المعلمات بأن المشرفات لاحظن أن المعلمات يقمن بالترتيب المتناسق في طرح المعلومات وترتيب الأفكار وتسلسلها، وجعل كل فكرة لَبِنةً لِمَا قبلها، كما أشار لها (الدليمي، 2013). وجعل أفكار الدرس موزعة بالتساوي حسب زمن الحصة، والاستعداد لمواجهة المشكلات أثناء الأداء التعليمي، وبعد إنهاء المعلمة الدرس لم يكن هناك وقت زائد للحصة، بل استغلت المعلمة جميع زمن الحصة.

كما قد تعزي النتيجة إلى أن المعلمات قد يعدن الخطة التدريسية في عمليات ذهنية وكتابية قبل الدرس بفترة كافية ويتم تحديد أهداف الدرس والمحتوى والأساليب والأنشطة والوسائل التي سوف تستخدم داخل الغرفة الصفية مع المتعلمين.

وقد يعود السبب إلى أن المشرفات وجدن المعلمات يحددن الوسائل والأنشطة وطرائق التدريس لكل حصة بالاعتماد على موضوع الحصة، ومن الممكن الاستناد إلى دليل المعلم لإعداد الخطة التدريسية من تحديد (الأهداف واستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة واستراتيجيات التقويم).

كما قد تعزى النتيجة إلى أن المشرفات التربويات وجدن المعلمات يراعون الفروق الفردية من خلال تنوع الأنشطة والأمثلة التي تعمل المعلمات على إعدادها قبل الحصة الصفية، كما أشار (المغربي، 2018) إلى الفروق الفردية باستقلالية وذاتية كل متعلم حيث إن المعارف والمعلومات السابقة لدى المتعلمين تتباين وتختلف من شخص لآخر، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة للمتعلمين للتعليق وإبداء الرأي من خلال الأمثلة الواقعية في بيئاتهم المحلية المختلفة.

أما النتائج المتعلقة بمجال التهيئة والتمهيد فقد أشارت إلى إلى أن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يمارسن **التهيئة والتمهيد** من وجهة نظر المشرفات التربويات بدرجات متفاوتة تميل إلى ممارسة كبيرة ومرضية من وجهة نظر المشرفات.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المشرفات ومن خلال إشرافهن على المعلمات وجدهن يقمن بالتمهيد من خلال ربط المتعلم بموضوع الدرس بشكل ممتاز، ما أدى إلى جعل المتعلم مستعدًا بعد إثارة اهتمامه وزيادة دافعيته وجذبه للدرس، فقد ربطت المعلمات الدرس الجديد بالأبنية المعرفية للطلبة، ووضعن إطارًا مرجعيًا لتنظيم الأفكار والمعلومات التي يحتوي عليها الدرس من خلال ربط الدرس الجديد بالقديم، وذكرت المعلمات أمورًا مألوفة لدى الطلبة وكان لها ارتباطًا وثيقًا بالدرس الجديد للوصول إلى ما هو غير معروف وما يعرف بالتعلم الجديد.

كما يرى كلا من الحلفي والموسوي (2019) إن المعرفة السابقة هي المحور الرئيس في عملية التعلم، كون أن المتعلم يقوم ببناء معرفته استنادًا إلى خبراته ومعارفه السابقة، فالمتعلم يعمل على بناء ذو معنى لما تعلمه ذاتيًا من خلال تفاعل المتعلم واستخدام جميع حواسه مع البيئة الخارجية تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة. ولإحداث عملية التعلم يجب إحداث تغيير في البنية المعرفية من إعادة تنظيم الأفكار والمعلومات والخبرات.

وقد أشارت المشرفات أن المعلمات قد أتقن تهيئة المتعلمين ويعزى ذلك إلى التأكد من منع انعكاس أشعة الشمس على السبورة أثناء الشرح، ونقل طفل قصير القامة يجلس في المقعد الأخير إلى المقعد الأول، وقيام المعلمات بإفراغ ذهن الطالبات من كل ما هو شاغل له وذلك من خلال أسئلة تثير فضول الطالبات، وقد راعت المعلمات الزمن المناسب للتهيئة وردود أفعال التلاميذ ومدى استجابتهم لذلك.

وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المشرفات ومن خلال دورهن بالإشراف والمتابعة للمعلمات وجدن أنهن يقمن بطرح عدد كبير من الأسئلة البسيطة السريعة بغرض تنشيط ذهن المتعلمين القيام ببعض الأنشطة الرياضية ولو في مقاعدهم، كما يقمن بافتعال مواقف يجذب انتباه المتعلمين واعطاء تغذية راجعة مألوفة ومبكرة وإيجابية تساعدهم على الاعتقاد بأنهم يستطيعون العمل بصورة جيدة، إضافة لجعل المتعلمين مشاركين فعالين في التعلم يزيد بشكل ملحوظ من دافعيتهم.

كما أشارت النتائج المتعلقة بمجال التفاعل الصفي إلى أن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يمارسن **التفاعل الصفي** من وجهة نظر المشرفات التربويات بدرجات متفاوتة، تميل إلى الضعف في بعض جوانبها.

ويعزى ذلك إلى قلة تفاعل الطالبات مع المعلمات لقلة اعتيادهن على عمل الأنشطة الصفية، وأن أغلب الأسئلة تخطّت مدى معرفتهن، وقد تتوارى الطالبات إذا كانت الأسئلة تبدأ بـ (ما رأيك،

من وجهة نظرك)، تجنبًا للإحراج إذا كانت الإجابة غير صحيحة، إلى جانب شعور المعلمات بالأعباء المختلفة الملقاة على عاتقهن داخل المدرسة غير التدريس.

ولاحظت المشرفات أن المعلمات يفتقرن إلى الوعي الكامل لاستخدام طرائق التدريس ذات المردود الإيجابي الذي من شأنه أن ينمّي التعليم لدى الطلبة، كما لاحظت المشرفات أن المعلمات يطغى عليهنّ الجانب المعرفي أكثر من الجانب الأدائي؛ ما أدّى إلى التراجع في مستوى التفاعل في البيئة الصفية، والتدني في مستوى التحصيل العلمي.

ولعل ذلك يعزى إلى قلة معرفة المعلمين في مهارات الاتصال والتواصل، وافتقار البيئة المحيطة بالمعلم من التوجيه المعنوي والدعم النفسي له، وصعوبة المنهاج على بعض المعلمين الذين يوجد لديهم ضعف في التحصيل الدراسي الجامعي، وعدم معرفة المعلم أهمية دوره الأكاديمي والأخلاقي في توجيه النشء وجعله مثالا للإنسان المثقف، واللجوء إلى وظيفة التعليم دون الرغبة فيها لقلة الوظائف الشاغرة، وتأثر المعلمين الجدد بالمعلمين القدامى وإحباطهم، وسرعة إعطاء المنهاج خشية انتهاء العام الدراسي قبل إعطاء المنهاج كاملا، ولعل من أبرز الأسباب هو كثافة الطلاب في الغرفة الصفية وصعوبة التواصل معهم جميعا لضيق وقت الحصة.

وفيما يتعلق النتائج المتعلقة بمجال التقويم فقد اشارت النتائج إلى أنَّ أن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يمارسن **التقويم** من وجهة نظر المشرفات التربويات بدرجات متفاوتة، تميل إلى الضعف في بعض جوانبها.

ويعزى ذلك إلى قلة معرفة المعلمات في عملية التقويم وأدواته بما يتوافق مع المرحلة العمرية للمتعلمين، كما رأت المشرفات مقاومة المعلمات للتغيير بترك التقويم التقليدي والانتقال إلى أنواع جديدة من التقويم المتعددة، وربما يعود السبب لذلك المتطلبات الكثيرة لتطبيق التقويم المتعددة الجديد

من وقت وجهد يقع على عاتق المعلمات، وعدم استيعاب أولياء الأمور آليات التقويم، وشعور الطلبة بعدم الارتياح عند إدخال نوع جديد من التقويم غير المعتاد عليه.

وقد يعود السبب إلى عدم وجود تدريب كافي للتقويم الواقعي واستراتيجياته وأدواته، سواء في برامج إعداد المعلمين أو الدورات التدريبية عند الإعداد والتطبيق، بل يتم تدريسه بشكل نظري دون تطبيق.

وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المشرفات لاحظن أن المعلمات يمارسن استخدام التقويم المختلفة وليس بالحد المطلوب والتركيز على استخدام استراتيجية القلم والورقة في الغالب، وعدم مراعاة المرحلة العمرية التي تحتاج إلى استخدام استراتيجيات التقويم المعتمدة على الأداء مثل الملاحظة المباشرة، إضافة إلى أنهن لم يحاولن الوقوف على معرفة نقاط القوة والضعف وبناء خطة علاجية في ضوئها من خلال تصنيف المتعلمين في فئات لتحديد آلية للعمل معها، والتنويع في أساليب التقويم المختلفة من اختبارات تحريرية وشفعية ومقابلات وادوات تقويم بديل وتقويم المتعلمين بناء على مهارتهم وذكاءاهم المختلفة، وقد يرجع هذا القصور بسبب ازدياد أعداد المتعلمين الهائلة في الصفوف الذي يقف عائق أمام التنوع بالمستوى المطلوب.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على: ما درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي من وجهة نظر المعلمات أنفسهن؟

بينت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي من وجهة نظر المعلمات أنفسهن كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على مجالات الاستبانة كافة (4.36)، وانحراف معياري (0.67).

وقد جاءت المجالات مرتبة تنازليًا وفق المتوسطات الحسابية على النحو الآتي: جاء مجال (التهيئة والتمهيد) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.39) وانحراف معياري (0.67)، وبدرجة ممارسة

مرتفعة، تلاه بالمرتبة الثانية مجالي (التخطيط، والتفاعل الصفي)، بمتوسط حسابي (4.37) وانحرافين معياريين (0.69، 0.71) على التوالي، وبدرجة ممارسة مرتفعة، وجاء مجال (التقويم) أخيرًا بمتوسط حسابي (4.32) وانحراف معياري (0.72)، وبدرجة ممارسة مرتفعة.

وتشير هذه النتيجة إلى أن المعلمات مارسن التدريس البنائي بشكل كبير، حيث أظهرت استجاباتهن أنهن يطبقن أساليب التدريس البنائي بالشكل المطلوب، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات مارسن أدوارهن المطلوبة في ضوء البنائية، فقد أظهرت المعلمات ممارسات كبيرة للمهارات المطلوبة في مجالات التخطيط، والتهيئة والتمهيد، والتفاعل الصفي، والتقويم.

حيث أن القرنى (2017) ذكر بأن للمعلم دور هام في توفير بيئة تعلم متكاملة للعناصر التعليمية كافة من التخطيط، والتهيئة والتمهيد، والتفاعل الصفي، والتقويم، وما للمعلم من دور في اختيار استراتيجيات وطرائق ونماذج تتسق مع مسلمات البنائية ليتم تحقيق الأهداف.

وربما يعود السبب في ذلك إلى وعي المعلمات لأهمية مرحلة الصفوف الثلاثة الاولى والتي تتطلب ممارسات بنائية كبيرة، تستند الى الثقافة التربوية التي تمتلكها المعلمات سواء نتيجة التدريب قبل الخدمة أو نتيجة الدورات التدريبية التي يخضعن لها من قبل وزارة التربية والتعليم أثناء الخدمة.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن المعلمات مارسن دور المعلم المشرف والموجه والميسر لعملية التعليم والمنظم لبيئة التعلم بما يتوافق مع البنائية التي تجعل المتعلم مستقص وباحث خلف المعنى، مما ساعد على استيعاب المعلومات الجديدة ثم التلاؤم بين المتعلم والمعارف الجديدة ثم يتحقق بعده التوازن والتكيف، فعملية التعلم ليست عبارة عن نسخ المعرفة والمعلومات من المعلم للمتعلم كما يحدث في الحاسوب، وإنما يبني المتعلم بنائه قائمًا على الفهم (ذو معنى) واستنادًا إلى بنائه المعرفي السابق (Tafrova, 2012) .

ويمكن تفسير النتيجة حسب وجهة نظر المعلمات أن المعلمات تمثلن وبشكل كبير دور المعلم وفقًا للفكر البنائي في تنظيم وتهيئة البيئة المحيطة بالمتعلم وتوفير أدوات ومصادر تعلم مختلفة واختيار الاستراتيجيات المناسبة للموقف التعليمي لإنجاز المهمات التعليمية بالتعاون مع المتعلمين، إضافة إلى اكتشاف التغيرات التي طرأت على معارف وخبرات المتعلمين بعد مرورهم بالموقف التعليمي، وهذا ما أشار إليه (البلوشي، 2019).

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة أبو سنينة وعياش (2013) التي أظهرت أن المعلمين يوظفون مبادئ النظرية البنائية بدرجة مرتفعة، واتفقت مع دراسة حرز الله (2016) التي أشارت إلى أن مستوى توظيف التعليم البنائي جاء بدرجة عالية، ودراسة الشولي (2016) التي أشارت إلى أن درجة معرفة وتطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية عالية، ودراسة الشطي (2018) التي أظهرت أن الاتجاهات ودرجة الممارسة لنموذج التعلم البنائي مرتفعة، ودراسة البلوشي (2019) التي أشارت إلى أن إلى أن درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية مرتفعة، كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كايا (Kaya, 2012) التي أشارت إلى أن معلمي الجغرافيا يمتلكون اتجاهات ايجابية نحو التدريس البنائي، وأن التدريس البنائي يوفر جو أكاديمي ممتع في الغرفة الصفية، وجعل المتعلم محور العملية التعليمية، كما أشارت إلى أن التدريس البنائي يعمل على تنمية وعي المتعلم بالقضايا والثقافة المحلية والعالمية.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة ريان (2011) التي ترى بأن درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي جاءت بدرجة متوسطة، ونتيجة دراسة سافاسي وبيرلن (Savasci & Berlin, 2012) التي أشارت إلى أن المعلمين يعرفون معرفة عامة عن البنائية وفي نفس الوقت لا يتم تطبيق هذه المعرفة ولو كانت بسيطة على شكل ممارسات داخل الغرفة الصفية،

ونتيجة دراسة الخالدي (2013) التي أشارت إلى أن درجة مماسة معلمي التربية الإسلامية للتدريس البنائي جاءت متوسطة، ونتيجة دراسة المرحبي والعنزي (2018) التي أشارت إلى أن تنفيذ التدريس البنائي للمعلمين جاء بدرجة متوسطة، ونتيجة دراسة المساعفة (2018) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة المعلمين للتدريس البنائي كانت متوسطة، ونتيجة دراسة لقادري (2019) التي أشارت إلى أن ممارسة التعلم البنائي لم ترق إلى مستوى عالي بل بقيت ضمن الدرجات المتوسطة، ونتيجة دراسة الزعانين (2015) التي أشارت إلى نتائج أن معلمي العلوم يوظفون مبادئ التعلم البنائي بصورة منخفضة.

وفيما يتعلق بالنتائج المتعلقة بمجال التخطيط فقد أشارت إلى أن المتوسطات الحسابية على المجال قد تراوحت بين (3.92 – 4.60)، وبدرجة ممارسة مرتفعة على جميع الفقرات، أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي قدره (4.37)، وانحراف معياري وقدره (0.69)، مما يشير إلى أن استجابات عينة الدراسة حول الفقرات المتعلقة بهذا المجال ككل جاءت بدرجة مرتفعة من الممارسة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن التزام المعلمات بتنفيذ أدوار المعلم وفقًا للفكر البنائي فمارسن دور المعلم المخطط الذي يعمل على تخطيط الدروس واختيار الأهداف التعليمية، والأساليب التعليمية، والأنشطة، والوسائل.

وربما يفسر ذلك بأن المعلمات كان لديهن آراء تتعلق بالتخطيط بأن أيّ عمل بلا تخطيط مُسبق يكون بلا جدوى وتأخيرًا لتحقيق المراد، والحد من نسب التقدم والرقي في مستوى الأهداف، فكل نجاح مرهون بالتخطيط الذي يَحْسُن تنفيذه، فعملية التخطيط هي بمثابة رسم الطريق التي تجعل البوصلة تتجه نحو الطريق الأمثل للنجاح.

وقد يعود السبب في ذلك إلى أن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى طبقن التخطيط وبدرجة مرتفعة من خلال تحليل محتوى الدرس ومراعاة الترابط والتكامل بين المفاهيم وصياغة محتوى الدرس في صورة مشكلات تعليمية ترتبط بحياة المتعلمين، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين عند التخطيط للدرس من خلال توفير وسائل تعليمية لإثراء بيئة التعلم، إضافة لمشاركة المتعلمين في التخطيط لمجريات الدرس مع تقسيم وقت الحصة لتحقيق الأهداف التعليمية، واتباع جدول زمني متسلسل يحتوي على كل ما تود أن تقوم به المعلمة قبل البدء بالتنفيذ الفعلي لممارسة عملها.

أما النتائج المتعلقة بمجال التهيئة والتنفيذ فقد أشارت إلى أنَّ المتوسطات الحسابية على المجال قد تراوحت بين (4.07 – 4.60)، وبدرجة ممارسة مرتفعة على جميع الفقرات، أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي قدره (4.39)، وانحراف معياري وقدره (0.67)، مما يشير إلى أن استجابات عينة الدراسة حول الفقرات المتعلقة بهذا المجال ككل جاءت بدرجة مرتفعة من الممارسة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات التزمن بتنفيذ أدوار المعلم وفقًا للفكر البنائي فمارسن دور المعلم المهيئ الذي يعمل على تهيئة المادة التعليمية للمتعلمين بما يتوافق مع احتياجاتهم وخصائصهم النمائية، إضافة إلى تهيئة وتنظيم بيئة التعلم بتوفير مصادر التعلم المختلفة.

كما أشار باتاشارجي (Bhattacharjee, 2015) إن أهم المبادئ التي تنطلق منها البنائية في التعلم الانطلاق من معارف المتعلمين السابقة وتقديم أنشطة مرتبطة بحياتهم والعمل على تغيير الأبنية المعرفية للمتعلمين وإشراكهم في عملية التعلم.

ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمات كان لديهن آراء حول أهمية التهيئة والتمهيد في ربط العقل بالمعرفة، فإنها تجعل المتعلم أكثر مواءمة للمعلومة، من خلال تقديم المعلومة سواء كان ذلك بنشاط جسدي أو فكري كسؤال يوجهه المعلم للمتعلمين، فيثير تساؤلهم في موضوع ما، أو يجعلهم يستذكرون

أمرًا ما، فيركز المعلم في عملية التهيئة والتمهيد على المفاهيم الرئيسة في الدرس، لتكون هي محور الاستيعاب لدى المتعلمين، وينسجم بذلك المتعلمين مع الدرس فينصرف شروذ ذهنهم عنهم لتتحقق الأهداف من العملية التعليمية.

كما أشارت النتائج المتعلقة بمجال التفاعل الصفي إلى أنَّ المتوسطات الحسابية على المجال قد تراوحت بين (4.15 – 4.56)، وبدرجة مرتفعة على جميع الفقرات، أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي قدره (4.37)، وانحراف معياري وقدره (0.71)، مما يشير إلى أن استجابات عينة الدراسة حول الفقرات المتعلقة بهذا المجال ككل جاءت بدرجة مرتفعة من الممارسة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات في عينة الدراسة التزمن بتنفيذ أدوار المعلم وفقًا للفكر البنائي فمارسن دور المعلم النشط من خلال قدرتهن في اختيار الاستراتيجيات والأنشطة المناسبة التي تتوافق مع طبيعة المتعلمين بالتوازي مع المادة التعليمية والأهداف المراد تحقيقها.

ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمات كان لديهن القدرة على اشتقاق استراتيجيات وطرائق ونماذج للتدريس مستندة على المبادئ والمفاهيم البنائية –إما ادراكًا ومعرفةً للنظرية البنائية أو نتيجة التدريب والخبرات والدورات التي تعرضن لها أثناء وقبل الخدمة– وبالتالي جعل المتعلم محور العملية التعليمية الذي يعمل على البحث عن المعرفة والاستقصاء حول حل المشكلات مستخدمًا في ذلك قدراته ومهاراته وخبراته والمعارف السابقة التي يمتلكها، وهذا ما أشار إليه (الحلفي والموسوي، 2019).

كما أكد يلماز (Yilmaz, 2008) على ضرورة استخدام أساليب وطرائق تدريسية تركز على نشاط المتعلم وحرص المعلم على تقديم مهمات تعليمية كمشكلات تواجه المتعلم تحمل طابع التحدي.

ويمكن رد هذه النتيجة حسب ما أشار إليه (قرني،2017) الذي يرى أن قدرة المعلم على اختيار واشتقاق بعض من الطرائق والاستراتيجيات التي تتبنى التعلم البنائي، ومحاولة توفير بيئة آمنة للمتعلم

بحيث يعطي المساحة للمتعلم بالتفكر والتأمل في أفكاره كان له دور في ممارسة التدريس البنائي. إضافة إلى تبنّي استراتيجيات تدريسية وطرائق تكون البنائية منطقها، مع تنوع في الأنشطة والمهام التي تعمل على تشجيع التفكير والاكتشاف ومراعاة الفروق الفردية، حيث يتم التعرف على خصائص المتعلمين ليتوافق تقديم المعرفة مع خصائصهم.

أما مجال التقويم فقد أشارت النتائج إلى أنَّ المتوسطات الحسابية على المجال قد تراوحت بين (4.08 – 4.44)، وبدرجة مرتفعة على جميع الفقرات، أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي قدره (4.32)، وانحراف معياري وقدره (0.72)، مما يشير إلى أن استجابات عينة الدراسة حول الفقرات المتعلقة بهذا المجال ككل جاءت بدرجة مرتفعة من الممارسة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات ملتزمات بتنفيذ أدوار المعلم وفقًا للفكر البنائي فمارسن دور المعلم المقوم، والتأكد من مراحل سير العملية التعليمية والتأكد من حقيق الأهداف. ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمات كان لديهن آراء حول التقويم حيث أصبح حجرة البناء المهمة في العملية التعليمية؛ فلا بد من إصدار الأحكام على النتاجات الخاصة والعامة في التعليم لتصويب ما احتاج منها ذلك أو تغيير النهج إذا لزم الأمر، كما أن التقويم يساعدنا في معرفة المستوى التحصيلي إذا كان موافقًا للمعايير التي يخضع لها المتعلمين، كما أنه يساعد واضعي المسارات التعليمية إذا ما كانت بحاجة إلى تصويب أو تغيير؛ لذا فالتقويم هو الذي يساعدنا في معرفة مكامن القوة والضعف لدى المتعلمين.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات مارسن التقويم وبكل مراحله من خلال قدرتهن على توظيف نتائج التقييم في تحسين عملية التعلم، وتقييم المتعلمين بأساليب مختلفة، ومراعاة الفروق الفردية بينهم من خلال طرح أسئلة متنوعة وتشجيعهم على تقييم أدائهم ذاتيًّا، إضافة الى قدرتهن

علىَ ربط التقويم بالأهداف التعليمية، واستخدام التقويم بصورة مستمرة أثناء الحصة، مع التنويع في الاختبارات التي تناسب محتوى المادة التعليمية، وتعزيز جوانب القوة لدى المتعلمين أثناء الحصة، والحرص على مقارنة مستوى أداء المتعلم بنفسه، وهذا ما أشارت إليه استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمات.

مناقشة نتائج السؤال الثالث والذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) في تقدير معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لدرجة ممارستهن للتدريس البنائي تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي أو أي من مجالات أداة الدراسة تبعاً لمتغير **المؤهل العلمي**. وهذا يشير إلى أن جميع معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يمارسن التدريس البنائي بنفس المستوى بغض النظر عما يحملن من مؤهل علمي سواء بكالوريوس أو دراسات عليا.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن ممارسات التعليم البنائي تدربت عليها المعلمات قبل الخدمة في المرحلة الجامعية خلال برنامج الإعداد حيث أنها تستهدف جميع المعلمات بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية. وقد تعزى هذه النتيجة أيضا إلى ما تتعرض إليه المعلمات من مناقشات وندوات والأبحاث العلمية المستجدة في ميدان التعليم تعكس إيجابًا على ممارساتهم الصفية التي يمكن وصفها بأنها تتفق مع الأفكار البنائية، بجعل المتعلم محور العملية التعليمية مما يؤدي إلى تغيير في استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم على حد سواء.

وقد يعود السبب في ذلك إلى أن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يقمن بالمهام المطلوبة منهن ويسعين لتقديم تدريس فعال من خلال التدريس البنائي وبغض النظر عما يحملنه من مؤهل علمي،

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن وزارة التربية عادة ما تقدم دورات للمعلمات لمساعدتهن في تعزيز المنظومة المعرفية والأدائية وفق متطلبات البنائية، بحيث أنها تستهدف جميع المعلمات بغض النظر عن مؤهلاتهن العلمية، فمن الممكن إكساب المعلمات المهارات البنائية عن طريق الدورات التدريبية وليس بالشرط عن طريق المؤهلات العلمية الأعلى.

وقد يعزى ذلك إلى التحام المعلمين مع الكادر ككل والعمل بروح الفريق والاستفادة من بعضهم البعض، والتوجه إلى العمل بطريقة مثلى دون تفاوت بين أعضاء الهيئة التدريسية، فقد يعود ذلك إلى توجيه كادر الإشراف التربوي وما تقوم به للمعلمين من عقد اجتماعات والتذكير بأهمية النِّتاج المطلوب وتحقيق الأهداف.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع ما ورد في أبو سنينة وعياش (2013) التي أظهرت عدم وجود فروق لمتغير المؤهل العلمي في توظيف مبادئ النظرية البنائية في التعليم، ونتيجة دراسة مصطفى (2016) التي أظهرت عدم وجود علاقة بين درجة ممارسة التعلم البنائي ومتغير المؤهل العلمي. ونتيجة دراسة القادري (2019) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا لتطبيق التعلم البنائي يعزى لمتغير المؤهل العلمي في ممارسة التعلم البنائي. ونتيجة دراسة حرز الله (2016) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مستوى توظيف التعليم البنائي.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الخالدي (2013) التي أظهرت وجود فروق ذي دلالة إحصائية في درجة مماسة معلمي التربية الإسلامية للتدريس البنائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ونتيجة دراسة دوبا (2016) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في درجة توظيف معلمي الصف للتعليم البنائي، ونتيجة دراسة خضير (2017) التي أظهرت وجود فروق لمتغير المؤهل العلمي، في درجة توافر مهارات التعلم البنائي لدى عينة الدراسة، ودراسة

المساعفة (2018) التي أظهرت وجود فروق في درجة الممارسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي في درجة ممارسة المعلمين للتدريس البنائي.

وفيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي أو أي من مجالات الاستبانة تبعاً لمتغير **سنوات الخبرة**. وهذا يشير إلى أن جميع معلمات الصفوف الثلاثة الاولى من أفراد العينة لديهن مستوى مرتفع من ممارسة التدريس البنائي بغض النظر عن سنوات الخبرة الموجودة لديهن.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن ممارسات التعليم البنائي تدربت عليها المعلمات قبل الخدمة في المرحلة الجامعية ومشاركتهن جميعًا في الدورات التي تعقدها وزارة التربية والتعليم والتي وفرت لهن قدرة وعي مناسب للممارسات التدريس البنائي، وبالتالي لا يحتاج ممارسة التدريس البنائي للخبرة.

وقد يكون السبب أنه عند عقد الدورات التدريبية من قبل وزارة التربية والتعليم تعمل على مراعاة مستويات المعلمات من حيث المعلمين الجدد الذين يحتاجوا الى دعم وتعزيز والمعلمين القدامى الذين يحتاجوا إلى تطوير في المهارات والكفايات للحصول على كادر تعليمي متكامل، إضافة إلى ذلك دمج المعلمات مع بعضهم في الدورات التدريبية مما يؤدي إلى تبادل الآراء والنقاش والخبرات مع بعضهم بعضا، إضافة إلى اكتساب الخبرات في التدريب الميداني في التربية العملية أثناء الإعداد لمعلمات الصفوف الثلاثة الأولى.

وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المعلمات عمومًا يعطين مهارات التدريس البنائي الاهتمام نفسه لما لها من أثر إيجابي في التعليم والتدريس مما جعلهن جميعًا يمارسن التدريس البنائي وبنفس الدرجة وبغض النظر عن سنوات الخبرة.

وقد يعود ذلك إلى الاستفادة من الخبرات المتراكمة لدى المعلم عام بعد عام، وتصويب أخطائه السابقة بنفسه، والنظر إلى المعلمين من ذوي الخبرة ومجاراتهم في السير في العملية التعليمية عن طريق تبادل الزيارات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى قد تلقين دورات تدريبية وورشات حول التدريس البنائي والتي قد تكون قلصت من الفروق الفردية في الخبرة بينهن وجعلنهن يمارسن التدريس البنائي وبنفس الدرجة بغض النظر عن سنوات الخبرة.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع ما ورد في دراسة الخالدي (2013) التي أظهرت عدم وجود فروق في درجة مماسة معلمي التربية الإسلامية للتدريس البنائي تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ونتيجة دراسة دوبا (2016) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة، في درجة توظيف معلمي الصف للتعليم البنائي، ونتيجة دراسة مصطفى (2016)، ودراسة المرحبي والعنزي (2018)، ودراسة المساعفة (2018)، ودراسة القادري (2019) التي أظهرت عدم وجود علاقة بين درجة الممارسة وخبرة المعلمين في التعلم البنائي لدى عينة الدراسة.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الزعانين (2015) التي أظهرت وجود فرق يعزى إلى متغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة من (5-10) سنوات في توظيف مبادئ التعلم البنائي، ونتيجة دراسة الأنصاري (2016) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح الخبرة الأطول في درجة توظيف التعلم البنائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، ونتيجة دراسة خضير (2017) التي أظهرت وجود فروق لمتغير الخبرة التدريسية، في درجة توافر مهارات التعلم البنائي لدى عينة الدراسة، ونتيجة دراسة حرز الله (2016) التي أظهرت فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة التي تزيد عن (10) سنوات في مستوى توظيف التعليم البنائي. ونتيجة دراسة أبو سنينة وعياش (2013) التي أظهرت

وجود فروق دالة احصائيًا تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة التي تزيد عن (10) سنوات في درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافيا لمبادئ النظرية البنائية في تدريسهم.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، جاءت التوصيات بما يأتي:

- الاستمرار في تدريب معلمات الصفوف الثلاثة الاولى على ممارسة التدريس البنائي من خلال إعداد برامج تدريبية قائمة على النظرية البنائية.
- عقد دورات تدريبية لمعلمات الصفوف الثلاثة الأولى على استراتيجيات التعلم النشط.
- عقد دورات تدريبية لمعلمات الصفوف الثلاثة الأولى على استراتيجيات التقويم المتعددة، وأدواته المختلفة.
- تضمين مناهج مرحلة الصفوف الثلاثة الأولى نماذج تطبيقية لدروس تقوم على استراتيجيات النظرية البنائية؛ لاستخدامها في التدريس.

المقترحات

- إجراء دراسات أخرى تبين مدى أهمية التدريس البنائي في تنمية اتجاهات إيجابية للمعلمات نحو العملية التعليمية.
- إجراء دراسات أخرى تبين دور التدريس البنائي نحو دافعية المعلمات للعمل.
- الاستفادة من خبرات المشرفات التربويات، حول آلية التدريس وفق استراتيجيات التعلم النشط.
- الاستفادة من الدراسات والتجارب الأجنبية في مجال التدريس البنائي لدعم عملية التعليم.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

أبو سنينة، عودة وعياش، أمال (2013). درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافيا لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 27(12):* 2748-2610.

الأنصاري، وداد (2016). مستوى ممارسة التعلم البنائي لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 24 (4):* 32-15.

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.

البلوشي، مريم (2019). درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية في ممارساتهم التدريسية بسلطنة عمان من وجهة نظرهم، *المجلة التربوية، 33 (132):*131-164.

جمال، محمد (2019). *التعلم النشط*. كلية التربية، جامعة بنها، مصر.

حبيب، رباح (2015). *واقع استخدام ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة*. [رسالة ماجستير]، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

حرز الله، حسام (2016). واقع استخدام النظرية البنائية في التعليم لدى معلمي الرياضيات في محافظة طولكرم، *مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث، 4 (2):* 01-14.

الحلفي، ماجد والموسوي نجم (2019). *طرائق التدريس الحديثة رؤية اكاديمية (تربوية ونفسية)*، عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

الخالدي، جمال (2013). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي، *مجلة جامعة بابل، 21 (1):* 289-304.

خضير، خالد (2017). مدى توافر مهارات التعلم البنائي لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في العراق وعلاقتها بتحسين مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبتهم. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (12)*: 188-174.

خلف، مهند والذهبي، جبار وطالب، يسرى وامين، زينب وعذاب، علي والعكيلي، قاسم (2019). أسباب ضعف أداء المعلمين والمعلمات في تعلم أساليب وطرائق تعليمية جديدة ووضع الحلول والمعالجات لها، *مجلة الدراسات المستدامة، 18 (3)*: 20-44.

داوود، أحمد والعدوان، زيد (2016). *النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس*، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

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

دوبا، عبده (2016). درجة توظيف معلمي الصف لأساليب التعليم البنائية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، *مجلة جامعة البعث*، 38 (18).

ريان، عادل (2011). مدى ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وعلاقتها بمعتقدات فاعليتهم الدراسية، *مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 1(24)*: 85-116.

زعانين، جمال (2015). درجة توظيف معلمي العلوم للتدريس البنائي في حصص العلوم بمحافظات غزة وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة الأقصى، 1(1)*: 154-185.

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

سعادة، جودت (2018). *استراتيجيات التدريس المعاصرة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت والعمري، فهد (2018). *تقويم المناهج*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

السعيدي، حميد (2012). *درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لمبادئ النظرية البنائية في التدريس بسلطنة عُمان*، [رسالة ماجستير، غير منشورة]، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان.

السعود، راتب (2020). *الإشراف التربوي مفهومه. ونظرياته. وأساليبه*، عمان: دار طارق للنشر والتوزيع.

سمارة، نواف والعديلي، عبد السلام (2008). *مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

شحاتة، محمد (2012). فاعلية وحدة مقترحة في الرياضيات قائمة على معايير NCTM وباستخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية المهارات العليا للتفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية بالعريش، (46):* 529-582.

الشطي، يعقوب (2018). طبيعة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة نحو توظيف نموذج التعلم البنائي في التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات في دولة الكويت، *مجلة البحث العلمي في التربية، 19 (9):* 521-550.

شوق، محمود (2011). *الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية*، مصر: دار الفكر العربي.

شولي، فيحاء (2017). *توجهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة نابلس نحو مبادئ النظرية البنائية ومدى تطبيقهم لها*، [رسالة ماجستير، غير منشورة]، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

العدوان، زيد وداود، أحمد (2016). *النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس*. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

عامر، رهام (2014). *أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في منهاج التكنولوجيا واتجاهاتهم نحوه في مدارس محافظة نابلس الحكومية*، [رسالة ماجستير، غير منشورة] ، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

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

عفانة، عزو وملوح، محمد (2013). *أثر استخدام بعض استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية التفكير المنظومي في الهندسة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة*. الكلية التربوية، الجامعة الإسلامية، غزة.

العفون، ناديا ومكاون، حسين (2012). *تدريب معلم العلوم وفقا للنظرية البنائية*، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

فلبس، دنس (2010). *البنائية في التربية*. (عمر الشيخ، مترجم)، عمان: دار وائل.

القادري، فاطمة (2018). *ممارسات التعلم البنائي لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في بيئات تعلم القراءة*. [رسالة ماجستير، غير منشورة]، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

قرني، زبيدة (2013). *استراتيجيات التعلم النشط المتمركز حول الطالب*. القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

قطامي، نايفة (2004). *مهارات التدريس الفعال*، عمان: دار الفكر.

الكيلاني، ماجد (2015). *التربية والتجديد*، دبي: دار القلم.

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

مرحبي، حسين والعنزي، مرزوق (2018). واقع أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية لمهارات تنفيذ التدريس البنائي بمدارس مكتب التربية والتعليم بجنوب الرياض، *مجلة تربويات الرياضيات، 21 (3):* 97-156.

المساعفة، حران (2018). *درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الأساسية في ضوء بعض المتغيرات في لواء ناعور*، [رسالة ماجستير، غير منشورة] ، كلية التربية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

مسعف، نادية (2014). *أثر استخدام نموذج التعلم البائي على تعديل المفاهيم البديلة وتحصيل طالبات الصف السابع الأساسي في موضوع الكثافة*، [رسالة ماجستير]، كلية التربية، جامعة بير زيت، فلسطين.

المسعودي، محمد والهداوي، سنابل (2018). *استراتيجيات التدريس في البنائية والمعرفية وما وراء المعرفة*. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

مصطفى، انتصار (2016). ممارسة التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 12 (3): 335-347.

مصطفى، عفاف (2014). *استراتيجيات التدريس الفعال*، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

مصلح، صبرين (2013). *أثر توظيف استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية مهارات حل المعادلات والمتباينات الجبرية والاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع في محافظة الوسطى*، [رسالة ماجستير، غير منشورة] ، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

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

المغربي، نبيل (2018)**.** *أبعاد التعلم*، عمادة البحث العلمي، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.

المقدادي، أحمد (2006). استخدام استراتيجية التعلم التعاوني لدى طلبة معلم الصف عند حلهم المسائل الهندسية وأنماط التواصل اللفظي المستخدمة، *المجلة التربوية، 20 (80):* 183-218.

ميلاد، محمود (2015). *علم نفس نمو الطفل المعرفي*، عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

نصر الله، عمر (2010). *تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

النوبى، غادة (2016)**.** *النظرية البنائية*، القاهرة: عالم الكتب.

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

ثانيا: المراجع الأجنبية

Bay, E& Centin, B. (2012). The effects of constructivist approach on learner's problem solving and meta-cognitive, *Journal of social science, 8(3):* 122-131.

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).*

Bhattacharjee, J. (2015). Constructivist approach to learning an effective approach of teaching learning. *A Peer- Reviewed Monthly Research Journal, 1(1), 65- 74.*

Berlin, D & Savasci, F. (2012). Science Teacher Beliefs and Classroom Practice Related to constructivism in Different School Stetting, *Journal of science teacher Education, 23(1):* 65-86.

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

Gerjets, PH & Hesse, FW. (2007). When are powerful learning environments effective? The role of learner activities and of students' conceptions of educational technology. *International Journal of Educational Research, 41(6):*445-465.

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

Kaya, E. (2012). A case study on constructivist Geography teaching based upon folk culture, *E-Journal of New World Science Academy, 7(1):* 79-98.

Kotzee, B. (2010). Seven posers in the constructivist classroom, *London Review of Education, 8, (2):* 177-187.

Lew, L. (2010). The use of constructivist teaching practice by four new secondary school science teachers: A comparison of new teachers and experienced constructivist teacher, *Science Educators, 19(2):* 10-12.

Mallows, D., (2020). *Teaching Practice Groups: a case study of social constructive learning (Doctoral dissertation*, UCL (University College London)).

Mercer, T. (2010). *Constructive View of Human Development of One Context Life*. MSc. Capella University USA.

Patchen, T.; Cox, P. (2008). Constricting cultural relevance in science: A case study of two elementary teachers, *Journal Science Education, 92(6):* 994-1014.

Tafrova, G. (2012). Science teacher's attitudes towards constructivist environment: A Bulgarian case. *Journal of Baltic Science Education. 11(2):* 184-193.

Uzuntrryaki, E.; Boz, Y.; Kirbulut, D.; Baktas, O. (2010). Do Per-service chemistry teacher reflect their Beliefs about constructivism in their teaching practice? *Journal Research in Science Education, 40(3):* 403-424.

Yilmaz, K. (2008). A vision of history teaching and learning thoughts on history education in secondary school. *The High School Journal, 92(2):* 37-46.

الملحقات

الملحق (1)

أداة الدراسة (الاستبانة) بصورتها الأولية

جـــامـعـــة الـــشـرق الأوسـط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

حضرة الدكتور/ة.....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تُعد الباحثة دراسة بعنوان " **درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمات أنفسهن** "

وذلك استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، من جامعة الشرق الأوسط، وتحقيقًا لهدف الدراسة تم تطوير استبانة، لقياس درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي من وجهة نظرهنّ، حيث تكونت من (62) فقرة، واشتملت على ستة مجالات.

ولما عرفتم به من خبرة علمية وموضوعية في مجال التعليم، تأمل الباحثة من سعادتكم التفضل بإبداء رأيكم فيها والحكم عليها من ناحية:

- مدى انتماء العبارة للمجال الذي يندرج تحته.
- ملاءمة الصياغة اللغوية ووضوحها "درجة الوضوح".
- مدى مناسبتها للمرحلة "درجة المناسبة".
- مهارات أخرى ترون من الأهمية تضمينها في الأداة.
- ملاحظات وتعديلات تسهم في تطوير أداة الدراسة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: نادية علي عساف.

البيانات الشخصية للمحكم:

الاسم: .....

التخصص: .....

الجامعة: .....

الرتبة الأكاديمية: .....

القسم الأول: البيانات الديموغرافية

أرجو التكرم بالإجابة عن جميع الفقرات بوضع إشارة (X) في المكان المناسب:

1- المؤهل العلمي:

☐ بكالوريوس وأقل

☐ دراسات عليا

2- عدد سنوات الخبرة:

☐ أقل من 5 سنوات

☐ من 5 سنوات الى 10 سنوات

☐ أكثر من 10 سنوات

القسم الثاني: فقرات الاستبانة:

الرقم	العبارة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		نعم	لا	نعم	لا	
المجال الأول: التخطيط						
.1	تحليل محتوى الدرس للعناصر والأفكار الرئيسية					
.2	تحقيق الترابط والتكامل بين المفاهيم والأفكار					
.3	الاهتمام باحتياجات المتعلمين					
.4	الحرص على صياغة محتوى الدرس على صورة مشكلات تعليمية					
.5	الاهتمام بأفكار المتعلمين ومعرفتهم السابقة					
.6	إعداد أفكار جديدة للمتعلمين عن موضوع الدرس					
.7	الحرص على توفير مواد تعليمية لإثراء بيئة التعلم					
.8	مشاركة المتعلمين في وضع قواعد الانضباط الصفي					
.9	مشاركة المتعلمين في التخطيط لمجريات الدرس					
.10	صياغة الأهداف بصورة واضحة ومحددة وبناءً على احتياجات المتعلمين					
المجال الثاني: التهيئة						
.1	التهيئة لموضوع الدرس من خلال مشكلات حقيقية متعلقة بالدرس					
.2	التهيئة للدرس من خلال مدخل مناسب ومشوق مثل القصص					
.3	الربط بين محتوى الدرس والمواد الأخرى					
.4	استثارة خبرات المتعلم السابقة ذات الصلة موضوع الدرس الحالي					
المجال الثالث: الأنشطة والاستراتيجيات						
.1	تشجيع المتعلمين للقيام بأنشطة اثرائية					

.2	استخدام استراتيجية التعلم التعاوني					
.3	تبني دور التوجيه والإرشاد					
.4	تشجيع المتعلمين على بناء معارفهم ذاتيًا					
.5	مراعاة الفروق الفردية					
.6	توفير فرص للتعلم النشط للمتعلمين					
.7	التنوع باستخدام استراتيجيات بما يتناسب مع الموقف التعليمي					
.8	مساعدة المتعلمين في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي					
.9	استخدام أسلوب العصف الذهني					
.10	توظيف أفكار المتعلمين في تحسين تعلمهم					
.11	السماح بتعدد وجهات النظر					
.12	العمل على توطيد العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين					
.13	اثارة مهارات التفكير المتنوعة					
.14	تشجيع التعلم الذاتي للمتعلمين					
المجال الرابع: مصادر وتقنيات التعلم						
.1	أُرشد المتعلمين لاستخدام مصادر تعلم متنوعة مثل (المكتبات العامة والمنتديات).					
.2	أتفاعل مع التقنيات أثناء التدريس مثل (المختبرات وأجهزة الحاسوب).					
.3	أُشجع المتعلمين على التعلم الذاتي من خلال برامج تعليمية مختلفة.					
.4	أُحفز المتعلمين على البحث والاستكشاف في البيئة المحيطة.					
.5	أُصيغ محتوى الدرس على صورة مشكلات تعليمية تحتاج إلى بحث واستقصاء من مصادر مختلفة.					
.6	أستخدم عينات من المحيط كوسائل تعليمية مثل (الطبيب، والاسعاف، والاطفاء،.....).					

.7	أُشجع المتعلمين على التعلم من مصادر مختلفة وعدم الاكتفاء بالمدرسة كمكان للتعلم كالبحث بشبكات الحاسوب.					
.8	أُنظم زيارات ورحلات ميدانية تعلمية.					
.9	أُنفذ بعض الدروس خارج أسوار الصف.					
المجال الخامس: التفاعل الصفي						
.1	أُوفر فرص التعلم النشط للمتعلمين مثل (التعلم التعاوني، والعصف الذهني، وحل المشكلات).					
.2	أَحرص على أن يكون التعلم ذا معنى نتيجة ربط المتعلم للمعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة.					
.3	أُلبي احتياجات المتعلمين واهتماماتهم.					
.4	أَفسح المجال للمتعلمين بإلقاء الأسئلة والاستفسارات.					
.5	أُعطي الأولوية لعملية فهم المعلومات وتضمينها بالبناء المعرفي بدلًا من التركيز على السلوك الظاهري فقط.					
.6	أَقبل أخطاء المتعلمين وأُوظفها لتصحيح تعلمهم.					
.7	أُزود المتعلمين بالتغذية الراجعة الفورية.					
.8	أُتابع عمل المجموعات وأُرشدها أثناء العمل.					
.9	أَستخدم أساليب التعزيز المتنوعة والمناسبة.					
.10	أُثير دافعية المتعلمين وأُحفزهم.					
.11	أُراعي الفروق الفردية من حيث مستوى التفكير.					
.12	أَبني المعرفة عند المتعلمين وفق قدراتهم.					
.13	أَهتم بأفكار المتعلمين ومعرفتهم السابقة.					
.14	أُشجع المتعلمين على بناء معارفهم ذاتيًا.					
.15	أَسمح بتعدد وجهات النظر واختلافها عند المناقشة.					
المجال السادس: التقويم						
.1	أُوظف نتائج التقويم في تحسين عملية التعليم.					
.2	أَستخدم أسئلة متنوعة تقيس مستويات عقلية مختلفة.					

3.	أُقوم أداء المتعلمين من خلال مواقف حقيقية عن طريق (سجلات الأداء، الأعمال الكتابية، والأنشطة الصفية، والمناقشة والحوار).					
4.	أربط بين التقويم والأهداف التعليمية.					
5.	أُشجع المتعلمين على تقويم أدائهم ذاتيا.					
6.	أستخدم التقويم بصور مستمرة أثناء الحصة.					
7.	أُنوع بأساليب التقويم.					
8.	أستخدم الملاحظة لتقويم أداء المتعلمين.					
9.	أُعد اختبارات تقيس مستويات مختلفة من التفكير.					
10.	أُشارك المتعلمين في عملية التقويم الخاصة بأدائهم.					

الملحق (2)

أسماء محكمين أداة الدراسة (الاستبانة)

الرقم	الإسم	الوصف الوظيفي
1	أ.د الهام الشلبي	مناهج وطرق التدريس جامعة الشرق الأوسط
2	أ.د محمد حمزة	مناهج وطرق تدريس جامعة الشرق الأوسط
3	أ.د محمود المساد	مدير المركز الوطني للمناهج
4	أ.د اسامة جرادات	مدير إدارة المناهج / خبير مناهج اللغة العربية
5	أ.د عيد محمد كنعان	جامعة اليرموك / نائب عميد الكليات الإنسانية
6	أ.د عبد الباسط الشرمان	الجامعة الهاشمية / نائب عميد كلية التربية
7	أ.د عبد السلام النداف	جامعة مؤتة / كليات التربية
8	د. أحمد طبية	مناهج وطرق تدريس جامعة الشرق الأوسط
9	د. عاصم المحارمة	خبير مناهج المباحث الانسانية / إدارة المناهج
10	د. زبيدة حسن شويمة	خبير مناهج المباحث الانسانية / إدارة المناهج
11	أ. محمد السلايطة	مشرف تربوي / وزارة التربية والتعليم
12	أ. نسرين صبح	معلمة من مدرسة خولة بنت الأزور الأساسية المختلطة

الملحق (3)

أداة الدراسة (الاستبانة) بصورتها النهائية

جـــامـعـــة الـــشـرق الأوسـط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

بسم الله الرحمن الرحيم

الزميلة الفاضلة

تحية طيبة وبعد:

تُعِد الباحثة دراسة بعنوان:

" **درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمات أنفسهن** "

فأرجو التكرم بدراسة الاستبانة والإجابة عنها بأمانة وموضوعية، بوضع إشارة (✓) على الإجابة الملائمة علمًا بأن المعلومات ستعامل بكامل السرية، وستستخدم لأغراض البحث العلمي، شاكرةً ومقدرةً لكم تعاونكم لخدمة البحث العلمي.

- المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس فأقل، ☐ دراسات عليا.
- سنوات الخبرة: ☐ أقل 5 سنوات، ☐ من 5 سنوات إلى 10 سنوات، ☐ 10 سنوات فأكثر.

مع كل الاحترام والتقدير

الباحثة:

نادية علي عساف

المجالات الرئيسة لفقرات الاستبانة

1- التخطيط
2- التهيئة والتمهيد
3- التفاعل الصفي
4- التقويم

الرقم	الفقرة	درجة الممارسة				
		بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
	1- المجال الأول: التخطيط					
1	أُحلل محتوى الدرس للعناصر والأفكار الرئيسة.					
2	أُراعي الترابط والتكامل بين المفاهيم والأفكار أثناء التخطيط للدرس.					
3	أهتم باحتياجات المتعلمين عند التخطيط للدرس.					
4	أَحرص على صياغة محتوى الدرس في صورة مشكلات تعليمية ترتبط بحياة المتعلمين.					
5	أراعي الفروق الفردية بين المتعلمين عند التخطيط للدرس.					
6	أَصيغ أهداف الدرس بصورة واضحة ومحددة.					
7	أُوفر وسائل تعليمية لإثراء بيئة التعلم.					
8	أُشارك المتعلمين في وضع قواعد الانضباط الصفي.					
9	أُشارك المتعلمين في التخطيط لمجريات الدرس.					
10	أحرص على أن تتوافق أهداف الدراس مع التقويم.					
11	أُراعي تقسيم وقت الحصة لتحقيق الأهداف التعليمية.					
	2- المجال الثاني: التهيئة والتمهيد					
12	أَعرض مشكلات حقيقية مرتبطة بالدرس.					
13	أُمهد للدرس بمدخل مناسب وشيق مثل (عرض مجموعة من القصص، والفيديوهات، والألعاب، والمسابقات).					
14	أَربط المادة الحالية بالمواد الدراسية الأخرى.					
15	أَستثير خبرات المتعلم السابقة المرتبطة بموضوع الدرس الجديد.					
16	أُمارس المرونة أثناء التهيئة والتمهيد حسب استجابة المتعلم.					

17	أحرص على التجديد والابتكار في أساليب التهيئة والتمهيد بعيداً عن النمطية.					
18	أختار التهيئة المناسبة للمرحلة التعليمية.					
19	أتقيد بالمدة الزمنية المناسبة للتهيئة والتمهيد.					
20	أراعي صحة المعلومات ودقتها أثناء التهيئة والتمهيد.					
21	أراعي الانتقال التدريجي لموضوع الدرس الجديد.					
	3- المجال الثالث: التفاعل الصفي					
22	أوفر فرص التعلم النشط للمتعلمين مثل (التعلم التعاوني، والعصف الذهني، وحل المشكلات، والاستقصاء...إلخ.).					
23	أربط بين الخبرات السابقة واللاحقة عند المتعلم.					
24	أراعي حاجات المتعلمين واهتماماتهم من خلال الأنشطة التعليمية المطروحة.					
25	أفسح المجال للمتعلمين بطرح الأسئلة والاستفسارات وإبداء الرأي.					
26	أتأكد من فهم المتعلمين للمعلومات من خلال البناء المعرفي.					
27	أصحح أخطاء المتعلمين لتعزيز عملية التعلم.					
28	أزود المتعلمين بالتغذية الراجعة الفورية.					
29	أتابع عمل المتعلمين في المجموعات وإرشادهم أثناء العمل.					
30	أستخدم أساليب التعزيز المتنوعة والمناسبة.					
31	أثير دافعية المتعلمين من خلال طرح مواقف ترتبط بحياة المتعلمين اليومية.					
32	أراعي مستويات التفكير المختلفة لدى المتعلمين من خلال أنشطة وتكاليف وواجبات وأسئلة متنوعة.					
33	أشجع المتعلمين على التأمل الذاتي لأفكارهم.					
34	أشجع المتعلمين على بناء معارفهم ذاتيًا.					
35	أسمح بتعدد وجهات النظر عند المناقشة.					
36	أستخدم مهارات التواصل اللفظي وغير لفظي أثناء الحصة الصفية.					
	4- المجال الرابع: التقويم					
37	أوظف نتائج التقييم في تحسين عملية التعلم.					

38	أُراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال طرح أسئلة متنوعة.					
39	أُقيم أداء المتعلمين من خلال أساليب مختلفة عن طريق (سجلات الأداء، والأعمال الكتابية، والأنشطة الصفية، والمناقشة والحوار).					
40	أربط بين التقويم والأهداف التعليمية.					
41	أُشجع المتعلمين على تقييم أدائهم ذاتيًّا.					
42	أَستخدم التقويم بصورة مستمرة أثناء الحصة (التقويم التكويني).					
43	أَستخدم الملاحظة لتقييم أداء المتعلمين أثناء الحصة.					
44	أُنوع في الاختبارات لتتناسب محتوى المادة التعليمية.					
45	أُعزز جوانب القوة لدى المتعلمين أثناء الحصة.					
46	أَستكشف جوانب الضعف لدى المتعلمين وأعمل على معالجتها.					
47	أُوضح نتائج الاختبارات وأناقشها مع المتعلمين.					
48	أَحرص على مقارنة مستوى أداء المتعلم بنفسه.					
49	أستخدم ملف الإنجاز في متابعة أداء المتعلمين.					

الملحق (4)

أسئلة المقابلة بصورتها الأولية

جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

حضرة الدكتور/ة.....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تَعد الباحثة دراسة بعنوان " **درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمات أنفسهن** "

وذلك استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، من جامعة الشرق الأوسط، وتحقيقًا لهدف الدراسة تم تطوير أسئلة مقابلة، لقياس درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي من وجهة نظر المشرفات التربويات، حيث تكونت الأسئلة من (23) سؤال، موزعة على أربع مجالات.

ولما عرفتم به من خبرة علمية وموضوعية في مجال التعليم، تأمل الباحثة من سعادتكم التفضل بإبداء رأيكم فيها والحكم عليها من ناحية:

- مدى انتماء السؤال للمجال الذي يندرج تحته.
- ملاءمة الصياغة اللغوية ووضوحها "درجة الوضوح".
- مدى مناسبتها للمرحلة "درجة المناسبة".
- أسئلة أخرى ترون من الأهمية تضمينها في الأداة.
- ملاحظات وتعديلات تسهم في تطوير أداة الدراسة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: نادية علي عساف.

البيانات الشخصية للمحكم:

الاسم: .....

التخصص: .....

الجامعة: .....

الرتبة الأكاديمية: .....

مجال التخطيط:

- كيف تعد المعلمة الخطة التدريسية وما هي أبرز العناصر التي تراعيها عند إعدادها؟
- كيف تعمل المعلمة على تحديد الوسائل والأنشطة وطرائق التدريس لكل حصة؟
- كيف تعمل المعلمة على مراعاة الفروق الفردية ما هي الوسائل التي يتم من خلالها ذلك؟
- كيف تعمل المعلمة على تحديد ما الذي سوف يتم تعليمه للطلبة وما الذي لن تعلمه؟
- ما هي الطريقة المتبعة عند صياغة الأهداف التعليمية وما هي الطريقة التي يتم من خلالها متابعة تحقق الأهداف؟

مجال التهيئة:

- ما هي الوسائل التي تستخدمها المعلمة لعملية التهيئة الصفية؟
- ما هي الطرائق التي يتم من خلالها ربط المعلمة التعلم بالحياة؟
- ما هي الطريقة التي تتبعها المعلمة لإثارة تعلم الطلبة؟
- كيف تعمل المعلمة على مراعاة الترابط الأفقي والعامودي بين المواد؟
- كيف تهتم المعلمة بمعرفة الطلبة السابقة؟

مجال التفاعل:

- ما هي الاستراتيجيات المتبعة في عملية التدريس؟
- كيف تعمل المعلمة على تفعيل دور التكنولوجيا في الحصة الصفية؟
- ما هي الطرق المتبعة في تحفيز المعلمة للطلبة للتعلم والتميز؟
- كيف تقوم المعلمة بالربط بين المنهج التدريسي والحياة الواقعية؟
- ما هي أساليب التعزيز التي تستخدمها المعلمة أثناء الحصة التدريسية؟
- كيف تصف دور المعلمة؟
- هل يتم تطبيق الأنشطة الموجودة خلال الدرس كما وردت؟ أم يتم تصميم أنشطة مختلفة؟

مجال التقويم:

- ما هي الطريقة التي تستخدمها المعلمة للتحقق من فهم الطلبة في أثناء عملية التدريس؟
- كيف تقيم المعلمة تقدم الطلبة التحصيلي والإدراكي؟
- ما هي استراتيجيات التقويم التي تتبعها المعلمة في عملية تقييم الطلبة؟
- كيف توظف المعلمة نتائج تقويم الطلبة في تحسين عملية التعلم؟
- ما هي طريقة التقويم التي تستخدمها المعلمة لمراعاة الفروق الفردية؟
- كيف تعمل المعلمة على تشجيع الطلبة لتقييم أداءهم ذاتيًا؟

الملحق (5)

أسماء محكمين أسئلة المقابلة

الرقم	الإسم	الوصف الوظيفي
1	أ.د الهام الشلبي	مناهج وطرق تدريس جامعة الشرق الأوسط
2	أ.د حامد العويدي	مناهج وطرق تدريس جامعة الشرق الأوسط
3	د. فواز شحادة	مناهج وطرق تدريس جامعة الشرق الأوسط (سابقًا)
4	د. جهاد المومني	مناهج وطرق تدريس جامعة عمان العربية
5	د. عبدالله شهاب	مناهج وطرق تدريس التعليم الخاص

الملحق (6)

أسئلة المقابلة بصورتها النهائية

جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

دليل مقابلة المشرفين

مجال التخطيط:

- ما هي الإجراءات التي تتبعها المعلمة في إعداد الخطة التدريسية وما هي أبرز العناصر التي تراعيها عند إعدادها؟
- كيف تحدد المعلمة الوسائل والأنشطة وطرائق التدريس لكل حصة؟
- كيف تعمل المعلمة على مراعاة الفروق الفردية؟ وما هي الوسائل التي يتم من خلالها ذلك؟

مجال التهيئة:

- ما هي الأساليب التي تستخدمها المعلمة لعملية التهيئة الصفية؟
- ما هي الطريقة التي تتبعها المعلمة لإثارة تعلم الطلبة؟
- هل تهتم المعلمة بالمعرفة السابقة لدى الطلبة؟ كيف يكون ذلك؟ اذكري أمثلة؟

مجال التفاعل:

- ما هي الاستراتيجيات المتبعة في جعل عملية التدريس تفاعلية؟
- ما هي الأساليب التي تستخدمها المعلمة لإثارة الطلبة، وتحفيزهم للتعلم والتميز؟
- كيف تقوم المعلمة بالربط بين المنهج التدريسي والحياة الواقعية؟
- كيف تصف تفاعل المعلمة مع طلبتها داخل الغرفة الصفية؟

مجال التقويم:

- ما هي استراتيجيات التقويم التي تتبعها المعلمة في عملية تقييم الطلبة أثناء الدرس وبعد الدرس؟ وما هي أدواتها؟
- كيف توظف المعلمة نتائج تقييم الطلبة في تحسين عملية التعلم؟
- ما هي طريقة التقويم التي تستخدمها المعلمة لمراعاة الفروق الفردية؟

الملحق (7)

كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط إلى الجهات المختصة بوزارة التربية والتعليم

جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

مكتب رئيس الجامعة
President's Office

الرقم: د ر/خ/724/23
التاريخ: 2021/02/13

معالي الأستاذ الدكتور تيسير النعيمي الأكرم
وزير التربية والتعليم
عمان – المملكة الأردنية الهاشمية

تحية طيبة وبعد،

فتهديكم جامعة الشرق الأوسط أطيب التحيات وأصدق الأمنيات، وحيث إنَّ المسؤولية المجتمعية قيمة أساسية في تحقيق رسالة الجامعة ورؤيتها، وبهدف تعزيز وترسيخ أسس التعاون المشترك الذي يُسهم في تأدية الجامعة إلتزامها نحو خدمة المجتمع المحلي وتنميته، يرجى التكرم بالموافقة على تقديم التسهيلات الممكنة للطالبة **نادية علي أحمد عساف**، ورقمها الجامعي (**401830006**) المسجلة في برنامج ماجستير **المناهج وطرق التدريس/ كلية العلوم التربوية**؛ والتي تتولى القيام بتوزيع استبانات في المدارس الحكومية للصفوف الأولى في العاصمة عمان؛ لاستكمال رسالتها الجامعية والموسومة بعنوان "**درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمات أنفسهن**"، علمًا أنّ المعلومات التي ستحصل عليها ستبقى سرية ولن تُستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم واهتمامكم.

وتفضلوا معاليكم بقبول فائق الاحترام والتقدير...

رئيس الجامعة

أ.د. علاء الدين توفيق الحلحولي

Tel. (+9626) 4790222 Fax: (+9626) 4129613 P.O.Box. 383 Amman 11831 Jordan e-mail: dir-presdepart@meu.edu.jo www.meu.edu.jo

الملحق (8)

كتاب تسهيل مهمة موجه من وزارة التربية والتعليم لمديرية القويسمة

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

الرقم ٣/١٠/٩١٤٨

التاريخ ١٨ رجب ١٤٤٢

الموافق ٢٠٢١/٠٣/٠٢

وتستمر المسيرة

السيـــــد مديـــــر التربية والتعليم للواء القويسمة/ محافظـــــة العاصمـــــة

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

فأرجو العلم بأن الطالبة نادية علي أحمد عساف تقوم بإجراء دراسة عنوانها "درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمات أنفسهن"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص المناهج وطرق التدريس من جامعة الشرق الأوسط، ويحتاج ذلك إلى تطبيق أداة الدراسة عن بعد على عينة من المشرفين، ومعلمي المدارس التابعة لمديريتكم.

راجياً تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها، على أن تتم مطابقة الأداة المرفقة مع الأداة المطبقة، شريطة ألا تستخدم البيانات والمعلومات المتحصلة إلا لأغراض البحث العلمي.

واقبلوا الاحترام

وزيـــــر التربيـــة والتعليـــم

الدكتـــــور ياســـــر العمـــري

مدير البحث والتطوير بالوكالة

المملكة الأردنية الهاشمية
وزارة التربية و التعليم

نسخة/ لمدير إدارة التخطيط والبحث التربوي
نسخة/ لمدير البحث والتطوير التربوي
نسخة/ لرئيس قسم البحث التربوي
نسخة/ الملف 10/3
المرفقات: (4) صفحات