جامعة إب
مجلة الباحث الجامعي
ISSN: 2079-5068 ISSN(online): 2663-3930

تقويم الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في كلية العلوم التطبيقية والتربوية ـ جامعة إب في ضوء مهارات التدريس البنائي

أسماء محمد حسين يحيى العقبي
قسم مناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة إب، اليمن
Email: *alqbyasma841@gmail.com*

الكلمات المفتاحية:
التقويم، الأداء التدريسي، مهارات التدريس، مهارات التدريس البنائي

الملخص:

هدف البحث إلى معرفة مدى الأداء التدريسي لطلبة المعلمين بجامعة إب، في ضوء مهارات التدريس البنائي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبًا وطالبة مستوى ثالث (فيزياء، كيمياء)، وقد قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة لمهارات التدريس البنائي، وتم التحقق من صدق أداة البحث وثباتها، وأظهرت نتائج البحث أن ممارسة الطلبة المعلمين (فيزياء، كيمياء) لمهارات التدريس البنائي بشكل عام قد جاءت بدرجة ضعيفة، وكما أظهرت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين لتمكنهم من مهارات التدريس البنائي تعزى لمتغيري الجنس، والتخصص (فيزياء، كيمياء).

تقويم الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في كلية العلوم التطبيقية والتربوية ـ جامعة إب في ضوء مهارات التدريس البنائي

Calibration the teaching performance of teacher education students at Ibb University in the light of constructivist teaching skills

Asma Mohammed Hussen AL-oqabi
Curriculum end Teaching Methods, Faculty of Education, Ibb University, Yemen
Email: *alqbyasma841@gmail.com*

Keywords:
Calibration, Teaching skills, Constructivist Teaching Skills,

Abstract:

The aim of this study was to investigate the teaching performance of teacher education students at Ibb University in the light of constructivist teaching skills. The researcher used the descriptive-analytical approach and the sample consisted of 40 third-year students (Physics and Chemistry). The researcher prepared an observation checklist for constructivist teaching skills, and the validity and reliability of the research tool were verified. The results of the study showed that the practice of teacher education students (Physics and Chemistry) in constructivist teaching skills, in general, was weak. The results also showed no statistically significant differences at the significance level (0.05) between the mean scores of male and female teacher education students or between those specializing in physics and chemistry in their ability to demonstrate constructivist teaching skills

المقدمة:

يعدّ المعلم عنصرًا أساسيًا، وحجر الزاوية في أي عملية تطوير تربوية، إنه روح هذه العملية وعصبها المركزي وركنها الأساس؛ لأنه ناقل للخبرة والمعرفة والتجربة، فهو المسؤول عن إعداد المتعلمين وتنشئتهم لتلبية احتياجات المجتمع المتنوعة، وأيضًا المسؤول عن صياغة أفكار الناشئة وبنائهم المفاهيمي، وتشكيل ذواتهم وسلوكهم، وتكوين قيمهم ومثلهم، وهو المسؤول عن دمجهم في المجتمع الذي يعيشون فيه، فالإصلاح التربوي ينطلق من الصف الدراسي، التي تبنى بحسب المنظومة المفاهيمية التي يقوم المعلم بتمكينها لدى المتعلمين، وأن أبرز أهداف تعليم العلوم إكساب المتعلم الثقافة العلمية بحيث يكون قادرًا على نقل المفاهيم والمعرفة العلمية إلى سياقات الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، واتخاذ القرارات وإيجاد حلول لمشكلاته اليومية(Laherty, 2000)؛ ولذا فإن دور المعلم في العملية التعليمية خلق بيئة تعلمية تعتمد على التعلم البنائي عبر تصميم خبرات وأنشطة تفاعلية تساعد المتعلم على تكوين وبناء معلومات جديدة وبنائها في ضوء خبراته السابقة، وهذه الخبرة السابقة لا بد للمعلم من الكشف عنها وتشخيصها حتى يحدد الأنشطة المناسبة، وما أن يتم تشخيص المعرفة السابقة حتى يقوم المعلم بتزويد المتعلم بمعلومات أساسية تمكنه من صنع معنى عبر النشاطات التي يتفاعل بها مع الآخرين (Garmston & Wellman, 2002).

ويضيف عياش والصافي (2007) أن دور المعلم يتمثل في اقتدار المتعلم على إيجاد العلاقات بين المفاهيم التي تساعده على بناء معنى خاص به، وهذا يتطلب أيضًا طرح الأسئلة التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالطريقة التي أنشأ بها المتعلم معرفته الأولية المتصلة بموضوع التعلم.

ونظرًا لما تشهده العملية التدريسية من تغيرات متسارعة، وغير مسبوقة من التقدّم المعرفي والتقني الضخم، فقد ظهرت حاجات وأدوار ومتطلبات جديدة لكلٍ من المتعلمين والمعلم، حيث حلّت النظرية البنائية محل النظرية السلوكية وأدى ذلك إلى تحولات وتغيرات جذرية في الأهداف والمناهج، وأدوار كلٍ من المعلم، والمتعلم سواء بسواء (زيتون، 2007).

والنظرية البنائية من نظريات التعلم الحديثة التي تبحث في كيفية بناء المعرفة، وكيفية تطور التعلم، وتعود جذورها بشكل أساسي إلى أعمال(بياجيه)، و(فيجوتسكي)، وتقوم نظرية التعلم البنائية على افتراضين أساسيين هما: المعرفة، والاتجاهات والميول الناجمة من الخبرة السابقة للطلبة، تعتبر ركيزة أساسية في عملية التعلم، يبني المتعلمين فهمهم الخاص بهم بأنفسهم عبر التفاعل بين الخبرة السابقة والمعرفة الجديدة (فبلس،2009).

وقد قامت العديد من الدراسات التربوية إلى دراسة مدى توفر الممارسات والإجراءات والأفعال التي يقوم بها معلم العلوم، أو تخصصات أخرى القائمة على النظرية البنائية مثل دراسة (حبيب، 2015)، و(الزعانين، 2015)، (الشهري، 2017)، و(الجويعد، 2018)، و(المساعفة، 2018).

حيث ترتكز تطبيقات البنائية في التدريس على عدد من المبادئ الأساسية منها: معرفة المتعلم السابقة، ويبني المتعلم معنى لما يتعلمه بناءً ذاتيًا، ولا يحدث تعلم مالم

يحدث تغيير في بنية المتعلم المعرفية، وأن التعلم يحدث على أفضل وجه عندما تواجه المتعلم مشكلة، أو موقفٌ، أو مهمة حقيقية، ولا يبني المتعلم معرفته بمعزل عن الآخرين، بل يبنيها من خلال التفاوض الاجتماعي (زيتون،2007).

وأشار (سلامة،2003) أنّ البنائية جاءت بوصفها منهج تركيبيًا تحليلًا، يعتمد على تحليل كل بناء إلى جزئياته، والكشف عن العلاقات بينها، ومن ثم إعادة تركيبها في بناء كلي جديد، أرقى من البناء السابق. وتعد البنائية إحدى استراتيجيات التعلم الحديثة التي يشتق منها العديد من طرق التدريس، وتقوم عليها نماذج تعليمية متنوعة، وتهتم ببناء المعرفة وخطوات اكتسابها، كما تعد من المداخل التدريسية المعنية بالتغير المفهومي لدى المتعلمين (العساف،2017).

ويجمعها التدريس البنائي القائم على الربط بين نظريات التعلم، ونظريات التعليم وتكاملهما (المرجع السابق).

فمن هنا لابد من تقويم الأداء التدريسي الطلبة المعلمين في برامج إعدادهم في كليات التربية، وقد جاءت أهمية هذه الدراسة التي تهدف إلى معرفة مدى الأداء التدريسي لطلبة المعلمين في جامعة إب في ضوء مهارات التدريس البنائي.

مشكلة البحث:

تزداد الحركات المطالبة بضرورة الإصلاح في العملية التربوية من جميع أطرافها، ومن ضمنها الاهتمام بتنمية المعلمين مهنيًا وتأهيلهم للقيام بالدور المطلوب منهم على أكمل وجه، مما يتطلب إجراء دراسات لمعرفة مدى وعيهم وممارساتهم للنظريات التربوية الحديثة، ومن ضمنها النظرية البنائية التي تركز على المتعلم وتعد محورًا أساسيًا في العملية التعليمية – التعلمية.

ولأهمية النظرية البنائية ومهاراتها التدريسية فقد أوصت بضرورة إجراء دراسات منها: دراسة كدراسة(حبيب، 2015)، و(الزعانين، 2015)، (الشهري، 2017)، و(العساف، 2017)، و(الجويعد، 2018)، و(المساعفة، 2018) التي هدفت إلى التعرف على درجة استخدام المعلمين للنظرية البنائية في التدريس، ونبعت مشكلة البحث من خلال عمل الباحثة بوصفها مشرفة تربوية في إحدى المدارس الأهلية بالمديرية، وكذلك قامت ببعض الزيارات الميدانية لمعلمي العلوم؛ للوقوف على الأداء التدريسي المتبعة لتدريس كتب العلوم المطورة، حيث لاحظت من خلال عملها وزيارتها أن الأداء التدريسي المتبع لا يتناسب مع الفلسفة البنائية، وتجاهل المعلم لاستخدام التد ريس البنائي بدرجة كبيرة، وكذلك لاحظت بعض الأمور التي تعيق تحقيق الأهداف المرجوة من مناهج العلوم وهو ما يتبين في الآتي:

- ضعف استخدام أساليب متنوعة لإثارة الدافعية لدى المتعلمين، وتنشيط خبراتهن السابقة والبدء منها.
- ضعف الاهتمام بتوفير بيئة تعلم مناسب تسمح للمتعلمين باستكشاف المفاهيم والعلاقات العلمية المختلفة.
- ضعف ربط المحتوى بحياة المتعلمين، وتشجيع العمل التعاوني وتبادل الخبرات بينهم.
- ضعف في تحديد الاستراتيجيات التعليمية التعلمية المناسبة لتحقيق الأهداف مسبقًا.

– ندرة استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على تشجيع الحوار بين المتعلمين ومعلمهم.

– ضعف توظيف الأسئلة الصفية في مراحل الدرس المختلفة.

الأمر الذي دفع الباحثة لتناول هذه المشكلة التي هدفت إلى التعرف على مدى الأداء التدريسي للطالب المعلم (علوم) لمهارات التدريس البنائي، ومنها يسعى البحث الحالي للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في كلية التربية جامعة إب في ضوء مهارات التدريس البنائي؟.

وهذا التساؤل يتفرع من الأسئلة الآتية:

- ما مهارات التدريس البنائي التي ينبغي إكسابها للطلبة المعلمين تخصص كيمياء وفيزياء؟.
- ما مستوى الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في كلية التربية جامعة إب في ضوء مهارات التدريس البنائي؟.
- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين علوم (فيزياء، كيمياء) لتمكنهم من مهارات التدريس البنائي تعزى لمتغير الجنس؟.
- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين لتمكنهم من مهارات التدريس البنائي تعزى لمتغير التخصص (فيزياء، كيمياء)؟.

أهداف البحث:

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1– تحديد مهارات الأداء التدريسي في ضوء مهارات التدريس البنائي.

2– بناء قائمة مهارات التدريس في ضوء مهارات التدريس البنائي.

3– معرفة مستوى الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في كلية التربية جامعة إب في ضوء مهارات التدريس البنائي.

أهمية البحث:

تنبثق أهمية هذا البحث من الاعتبارات الآتية:

1– تطوير ثقافة الطلبة المعلمين المهنية بما يصحح المعتقدات التقليدية لتعليم العلوم، وتعديل الفهم الوظيفي للأفكار البنائية وتطبيقاتها في التدريس، من خلال جلسات نقاش حولها، وتقديم لهم بطاقة الملاحظة لتوضيحها بعد الانتهاء من معرفة مستوى أدائهم لتوظيفها.

2– قد تساعد نتائج هذه الدراسة في توجيه الطلبة المعلمين نحو استحداث بيئات تدريس بنائية، وبناء أنشطة تعزز من فاعلية تعلم المتعلمين.

3– توفر الدراسة بطاقة ملاحظة لمهارات التدريس البنائي، قد تساعد المشرفين التربويين في كليات التربية للاستفادة منها في تقويم الأداء التدريسي لطلبة المعلمين العلوم وتطويره.

حدود البحث:

– أهم مهارات التدريس البنائي المشتقة من البنائية بوصفها نظرية في التعلم، كما حددها المتخصصون (التنشيط (التهيئة)، والاكتشاف(التفسير)، والمشاركة(التعاون)، والتوسع(التعميم)، والتقويم).

– الطلبة المعلمين (كيمياء، وفيزياء) مستوى ثالث جامعة إب.

– تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2021–2022م.

المصطلحات:

التقويم: عرفه (زيتون، وزيتون،2003) بأنه: "عملية منظمة يتم فيها إصدار حكم على منظومة تعليمية، أو أحد مكوناتها أو عناصرها؛ بغية إصدار قرارات تتعلق بإدخال تحسينات أو تعديلات على تلك المنظومة ككل، أو على بعض مكوناتها، أو عناصرها بما يحقق أهدافها".

التعريف الإجرائي: هو عملية منظمة يتم من خلالها معرفة مستوى الأداء التدريسي لطالب المعلم تخصص (فيزياء، كيمياء)، وذلك باستخدام بطاقة ملاحظة أعدت في ضوء مهارات التدريس البنائي.

الأداء التدريسي: عرفه (بشر،2019) بأنه: كل ما يقوم به عضو هيئة التدريس من أنشطة، وعمليات، وإجراءات، وسلوكيات تعليمية، تتعلق بعملية التدريس داخل قاعة التدريس، أو خارجها.

التعريف الإجرائي: هو كل ما يقوم به المتعلم المعلم من أفعال وإجراءات، سواء كانت شفهية أم عملية، وتهدف إلى إكساب المتعلمين جوانب التعلم المختلفة المعرفية، والمهارية، والوجدانية المتضمنة في المحتوى، مما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة.

مهارات التدريس: عرفها (الرشيدي، 2006)أنها" مجموعة من الأداءات التي ينبغي توافرها في المعلم؛ لكي يتمكن من تنفيذ عملية التدريس بنجاح وفاعلية."

التعريف الإجرائي: هي كل ما يقوم به الطالب المعلم عند تدريبه في مقرر التربية العملية (1)، من إجراءات وأداءات؛ ليتمكن من تنفيذ عملية التدريس بكفاءة، ونجاح.

مهارات التدريس البنائي: عرفها (الزعانين،2015) بأنها" مجموعة من الإجراءات والتحركات والأفعال والأفكار، والمبادئ المستنبطة من النظرية البنائية في التعلم".

التعريف الإجرائي هي الأداءات، والممارسات التي يقوم بها المتعلم المعلم(علوم) عند تنفيذه للدرس في مرحلة التدريس المصغر عبر خمس مجالات، وهي التنشيط (التهيئة)، والاكتشاف (التفسير)، والمشاركة(التعاون)، والتوسع (التعميم)، والتقويم.

الإطار النظري:

النظرية البنائية: البنائية من المذاهب الفكرية التي برزت في العصر الحديث علي يد منظرها الأول) جان بياجيه)، وأحدثت ثورة في الدراسات الإنسانية والاجتماعية، وطرق التعامل مع المعرفة، علاوة على تأثيرها الكبير في ميدان التربية، ويعرفها "المعجم الدولي للتربية" بأنها: رؤية في نظرية التَّعلم ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطًا في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة.

البنائية: هي إحدى النظريات التي وضعها المفكرون والفلاسفة Pمحاولةً منهم لمعرفة الفلسفة المتعلقة بالتَّعلم وحاجة المتعلمين لبناء فهمهم الخاص على أفكار جديدة عبر اكتساب العمليات العقلية وتطويرها واستخداماتها، أو التفكير بالمعرفة وآلية الحصول عليها، ولم تُعرف البنائية تعريفًا محددًا؛ لأن ذلك يشكل عقبة كبيرةً في حد ذاته (زيتون، زيتون،2003).

وبذلك فإن البنائية تحول التركيز من العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم المتعلم، مثل متغيرات المعلم والمدرسة والمنهج والأقرَان وغير ذلك من مثل هذه العوامل، لينصب التركيز على ما يجرى بداخل عقل المتعلم حينما يتعرض للمواقف التعليمية مثل: معرفته السابقة وما يوجد من فهم ساذج للمفاهيم (الجوهري، 2010).

ومن ثَمَّ فإن نظرية التَّعلم البنائية، هي رؤية في نظرية تعلم الفرد وتطوره المعرفي، قوامها أن الفرد يكون نشطًا في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته العقلية المعرفية مع الخبرة الجديدة (Garcia، 2011).

وتتبلور أهمية النّظرية البنائية في التَّعلم، لتركيزها على دور المتعلم، بعده عنصرًا نشطًا في بناء المعرفة، وقدرته على الاستجابة التفاعلية مع البيئة المحيطة، وتزداد احتمالية اكتساب الخبرات التفاعلية، والاحتفاظ بها واستخدامها، إذا ما تم بناء هذه المعرفة تحت ظروف تعليمية إلكترونية، الأمر الذي يفرض الاهتمام بتنظيم بيئة التَّعلم، لمساعدة المتعلم في بناء معرفته الذاتية (Scott، 2012).

افتراضات النظرية البنائية:

تستند النظرية البنائية إلى افتراضات ذكرها البحث التربوي على النحو الآتي: (زيتون،2007).

أولًا: التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة، وغرضية التوجه، ويتضمن هذا الفرض المفاهيم الآتية:

1- التعلم عملية بنائية؛ أي إن المعرفة تتكون من التراكيب المعرفية السابقة، حيث يبني المتعلم خبراته للعالم الخارجي، أو البيئة الخراجية من خلال رؤيته من الأطر والتراكيب المعرفية لديه، وينظم خبراته ويفسرها مع العالم المحسوس المحيط به.

2- التعلم عملية نشطة؛ أي يبذل المتعلم جهدًا عقليًا للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه، ويتم ذلك عندما يواجه مشكلة ما.

3- التعلم عملية غرضية التوجه: فالتعلم غرضي وله هدف يسعى من خلاله الفرد المتعلم؛ لتحقيق أغراض معينة تسهم في حل المشكلة التي يواجهها، أو تجيب عن أسئلة وتساؤلات محيرة لديه، أو ترضي نزعة ذاتية لديه نحو تعلم موضوع ما.

ثانيًا: تتهيأ أفضل الظروف للتعلم عندما يواجه المتعلم مشكلة أو مهمة حقيقية.

ثالثًا: تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته عن طريق عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.

رابعًا: الهدف من عملية التعلم إحداث تكيفات تتلاءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد.

حيث ذكر ريان(2011) بأن البنائية انطلقت بوصفها نظرية جديدة في التعليم من مجموعة من الافتراضات، أبرزها: أن بعض المعارف التي نقوم ببنائها هي ثقافية التركيب أكثر من كونها واقعًا أو حقائق، وأن المعرفة الموزعة بين عناصر المجموعة تجعلها ككل أكبر من مجموع معارف أعضائها، كما تفترض هذه النظرية أن التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه، وأن مواجهة المتعلم بمهمات على شكل مشكلات حقيقية تعد من أفضل الظروف لحدوث التعلم، وأن التفاعل والاحتكاك الاجتماعي يؤديان إلى مساعدة المتعلم على إعادة بناء معارفه، وتؤكد الأفكار البنائية أيضًا على التنظيم الذاتي النشط

بوصفها متطلب للتعلم ذي المعنى، والقائم على عملية الاستدلال بدلًا من الحفظ والاستظهار، وهذه العملية تمر بسلسلة من الاضطراب المعرفي الذي يولده التناقض بين التنبؤ والنتيجة، وهو ما يؤدي إلى تعديل النظام المعرفي عند المتعلمين، كما أن التعلم المبني على الفهم لا يتم إلا من خلال عملية متدرجة بطيئة لتكوين البناء المعرفي الجديد بما تتضمنه من أفكار أو مبادئ، ويستند في ذلك على إلغاء التناقض بين المدركات غير المكتملة، أو الخاطئة لتحل محلها المعرفة الجديدة.

خطوات النّظرية البنائية في التدريس:

للنظرية البنائية خطوات في التدريس (الخليلي،2003) على النحو الآتي:

1- التقديم: في هذه المرحلة يعطي المعلم فكرةً عامةً عن الدرس، مع استخدام التلميحات والتساؤلات المثيرة، والتفكير مع المتعلمين في بعض عناصر الدرس.

2- الممارسة الجماعية: وهنا يشارك المعلم المتعلمين في بعض أفكار الدرس، ويطرح عليهم بعض التساؤلات، تاركًا لهم الإجابة عنها، ويجعل التلاميذ يعملون في مجموعات صغيرة، يعقبها تقسيم أصغر، بحيث يعمل كل طالبين سلوكًا.

3- التَّعلم الفردي: وهنا يترك كل طالب ليتعلم بمفرده تحت إشراف المعلم، كما يشترك المعلم مع متعلمين في تدريس تبادلي.

4- التغذية الراجعة: وفيه يَعطي المعلم تغذيةً راجعةً تصحيحًا لأخطاءِ المتعلمين، ثَمَّ يطلبُ مِن كُلِّ متعلم بعد ذلك استخدام التغذية الراجعة ذاتيًا.

5- نقل المسؤولية للمتعلم: تنقل جميع المسؤوليات التعليمية من المعلم إلى المتعلم، وإلغاء الدعم المقدم له من المعلم مع مراجعة أداء المتعلم دوريًا حتى يصل إلى إتقان التَّعلم.

6- زيادة العبء على المتعلم: بعد نقل المسؤولية للمتعلم تزداد كمية درجة استقلالية المتعلم هنا، فيترك ليتعلم بمفرده دون تدخل المعلم مع التمهيد لممارسة تعليمه أخرى يقوم بها المتعلم بمفرده.

مبادئ النظرية البنائية وأسسها:

قامت النظرية البنائية على مجموعة من المبادئ والأسس تناولتها الأدبيات (الشريف، 2002)، (أبو عطا، 2013)، وهي:

1- التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة تؤدي إلى إبداع المتعلم لتراكيب معرفية جديدة (منظومات معرفية) تحقق تفاعلا ناجحًا مع المثيرات البيئية المحسوسة والاستفادة بما اكتسبه المتعلم من خبرات في مواقف جديدة.

2- النظرية البنائية تؤكد على التعلم القائم على المعنى؛ أي الفهم أو المؤدي إلى المعنى؛ أي استخدام الخبرات الجديدة في إعادة بناء المنظومات القديم هو بناء منظومات جديدة عن موقف أو ظاهرة علميه، فالتعلم لدى البنائيين عملية إبداع مستمرة والفصل الدراسي معمل للتعلم يمارس فيه المتعلمين دور المخترعين والمكتشفين.

3- تؤكد البنائية على أن المتعلم يبذل جهدًا عقليًا حتى يكتشف المعرفة بنفسه، ويتم ذلك عندما يواجه مشكله ما، فيقوم بتحديدها وفرض الفروض، واختبار صحة الفروض حتى يصل إلى الحل، وفي الحل معرفه

جيدة تضـــاف إلى بنيته المعرفية، أي إن المتعلم يبني المعرفة بنفسه.

4- تؤكد البنائية على أن المتعلمين يختلفون في درجه فهم المعنى الواحد تبعًا للتركيب المعرفي، أو المنظومات المعرفية الخاصـــة بكل منهم، أي إن بينهم فروقا فردية.

5- تؤكد البنائية على أن المعرفة الســـابقة لدى المتعلم شـــرط أســـاســـي لبناء التعلم ذي المعنى؛ لأن التفاعل بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة لدى المتعلم يســـاعد في تكوين منظومة معرفيه ذات معنى عند المتعلم، فقد تكون المعرفة السابقة بمثابة جسر تعبر منه المعرفة الجديدة إلى عقل المتعلم، وقد تكون بمثابة عقبه، أو صخره تمنع مرور المعرفة الجديدة إلى عقل المتعلم.

دور المعلّم في النظرية البنائية:

يتحدد دور المعلم بالتركيز على تهيئة بيئة التعلم، والمســـاعدة للوصـــول إلى مصـــادر التعلم، والتوجيه والإرشـــاد، وطرح القضـــايا العامة دون التدخل في تفاصـيلها وجزئياتها، واسـتنتاج العلاقات والتراكيب للبنية المعرفية، وكذلك يعد المعلم مصـــدرًا للمعلومات، إذا لزم الأمر (الدليمي،2013).

دور المتعلم في النظرية البنائية:

إن التعلم البنائي يعتمد على ذاتية المتعلم بوصـــفه فردًا وعضوًا فاعلًا له شخصيته وأهدافه ضمن مجموعة اجتماعية متعاونة، ولقد تحددت ثلاثة أدوار للمتعلم البنائي كما ذكرها (العفون ومكاوي، 2012).

1- المتعلم النشط، فالمعرفة والفهم يكتسبان بنشاط، والمتعلم يناقش ويحاور ويســـأل ويبحث ويســـتقصـــي ويلاحظ أداء المهام ويتنبأ ويســـتمع إلى وجهات نظر الآخرين.

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

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

أهمية ممارسات التدريس البنائي:

للتدريس البنائي أهمية كما ذكرها (قطامي وأبوجابر، 2002)، و(سعودي وشهاب والغول، 2005)، منها:

1- تهتم النظرية بالمعرفة الســـابقة لدى المتعلم، وبالتالي يتم ترتيب المعارف والمفاهيم في صـــورة أولية بداية كل درس للتعرف على ما لدى المتعلمين من معرفة ســـابقة، وبالتالي تســـاعد على الربط بين التعلم السابق واللاحق.

2- تنظر البنائية للتعلم على أنه البناء الشـخصـي للمعرفة، وتشـــدد على أهميه البناء الفعال للمعرفة لكل طالب بنفســـه، ومن هنا تســـتخدم المعلومات بطريقه تحفيز، وبنوع من التحدي للمفاهيم القديمة، وذلك لإعادة بناء المعلومات المتاحة ترابطيًا مع المعلومات الســـابقة، وذلك من خلال اســـتخدام أو تهيئة ظروف تعليمية ذات معنى حقيقي للمتعلمين، وتشـــجيعهم على أخذ القرارات بأنفســـهم، وتزويدهم بفرص لتعميق فهمهم من خلال تبادل وجهات النظر والحوار والمناقشة، وأيضًا من خلال

تشـــجيعهم للتوصـــل للعلاقات والروابط بين المفاهيم بالمنظومات بأنفسـهم من خلال أنشـطة وتجارب علمية ومناقشة علمية.

3- تركز البنائية على دور المتعلم بوصـفه نشـاطا جســـميًا وعقليًا واجتماعيًا، إثارة المتعلم وزيادة دافعيته بتســـاؤلات متعددة قد لا تكون إجابتها متوافرة في نية المتعلم المعرفية ولذا يقوم بنشـاط عقلي بصـوره فرديه أو جماعية، ومن هنا يحدث تفاعل مع الخبرات الجديدة عن طريق اكتشـــاف علاقات، أو روابط بينها وبين المعلومات الســـابقة، وهذا يحدث نوعًا من المعالجة العميقة للمعلومات الجديدة مما يؤدي لاســـتيعابها وتخزينها.

4- تؤكد البنائية على اجتماعيه التعلم من خلال التجارب والأنشطة التعاونية والتنافسية، بحيث يهيئ نوعًا من المناقشـات والحوارات بين التلاميذ التي بدورها تخلق جوًا اجتماعيًا صـحيًا ضـروريًا لعملية تعلم جيدة وفاعلة، ومن خلال الحوار والمناقشـة وهو ما يحدث تفاعلًا بين التلاميذ، وعبر ذلك يتم بناء المعرفة وتنظيمها.

5- طبقًا لفلسـفة البنائية فإنه يحدث تغيرًا في أدوار المعلم من محاضـر وشـارح إلى مقدم وملاحظ، وجعل دور المعلم مقدمًا وملاحظًا بدلًا من محاضـر وشـارح، بإعطاء المعلم مساحة واسعة ليبتكر فرصا تسمح بالربط بين المعرفة الفرضـية وواقع الفصـل وخبرات المتعلمين الشخصية، فالمعلم مقدم أسئلة ومعطي مشكلات ومنظم بيئي ومساعد على حدوث علاقات عامة بين المتعلمين.

6- البنائية النقدية تؤكد على إنماء روح النقد والتأمل الفكري لدى المتعلم، ويســـاعد على تنمية عقلية منفتحة دائمة التساؤل من خلال التحاور والمناقشة.

خصائص التدريس البنائي:

يمكن تلخيص خصـــائص التدريس البنائي كما أوردها (اليماني، 2009) في الآتي:

- يسمح بالتدريب لتحقيق الهدف.
- تتطلب من المتعلم اتخاذ القرار.
- يتم بناء المعرفة من خلال المناقشـــة والتعاون والخبرة.
- يشـــتق المتعلم الأهداف الرئيســـة والفرعية في اثناء المناقشة مع المعلم.
- يعمل المعلمون بوصـفهم مشـرفين وموجهين وقادة.
- تثير تساؤلات وبحث وعملياته وتنقيب وإجابات عن أسئلة.

الأسس الرئيسة التي يرتكز عليها التدريس البنائي:

يعتمد التدريس البنائي على عدة من الأســـس تعد الأســـاس العلمي لـه، وقـد حـدد (ويكـلاين Wicklein،2005) عـددًا من الأســـس التي يرتكز عليها التدريس البنائي، هي في الآتي:

1- التخطيط من قبـل المعلم لـدعوة المتعلمين للمشاركة بصورة فاعلة في تنفيذ نشاط ما أو حل لمشكلة معينة، أو مناقشة ظاهرة محددة.

2- الاعتمـاد على مفـاهيم وتصـــورات وأفكـار المتعلمين في مناقشـة ما يطرح عليهم من أسـئلة وإيجاد حلول لما تواجههم من مشكلات، وإتاحة الفرصة لهم في أثناء التعلم لمناقشة أفكارهم وتصوراتهم ومقترحاتهم.

3- إتاحـة الفرصـــة للطلبـة؛ للعمل بمجموعـات صـــغيرة وفي جو يســوده التعاون من أجل العمل بروح الفريق ومنحهم وقتًا كافيًا؛ من أجل البحث والاستكشاف

والتفكير ومناقشة ما تم التوصل إليه من استنتاجات بخصوص المشكلة أو المسألة المطروحة عليهم.

4- طرح أسئلة تتطلب تفكيرًا عميقًا ومشكلات مفتوحة النهاية، يتم من خلالها تشجيع المتعلمين على البحث والتفكير بالحلول المناسبة والرجوع إلى مصادر متنوعة لإيجاد البراهين والأدلة التي تدعم ما يقدمونه من إجابات وتفسيرات ومقترحات.

5- ضرورة الاستماع لمقترحات المتعلمين قبل أن يبدأوا بالحل ويتوصلوا إلى الإجابات.

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

مهارات التدريس البنائي:

يمكن تلخيص مهارات التدريس البنائي وفقًا لما ذكره كل من (الخليلي، 2003)، (الضوي، 2013)، و(إبراهيم،2014) وفي الآتي:

التنشيط (Engagement):

في هذه المرحلة يتم تهيئة المتعلمين وإثارة انتباههم من قبل المعلم نحو تعلم موضوع الدرس الجديد عن طريق بعض الخبرات التي مر بها المتعلم (أي إجراء اتصالات بين خبرات التعلم في الماضي والحاضر) ، أومن خلال طرح المعلم لبعض الأسئلة، أو المشكلات التي تدعو المتعلم إلى التفكير، والبحث عن حلول مناسبة لهذه المشكلات، ويراعي أن تكون الأسئلة أو المشكلات المعروضة على المتعلمين في هذه المرحلة مرتبطة بمعلوماتهم وخبراتهم السابقة.

الاستكشاف (Exploring):

تعد هذه المرحلة هي الجزء الأكبر في الدرس، حيث يقوم المتعلمون من خلال الأنشطة باستكشاف الموضوعات أو المفاهيم الرئيسة. كما يعمل المتعلمون مع بعضهم في مجموعات صغيرة غير متجانسة لاستكشاف الأفكار والتوصل إلى إجابات الأسئلة التي تضمنتها الأنشطة، والمعلم هو الميسر، كما أنه يلاحظ ويستمع للمتعلمين، ويطرح أسئلة إضافية لإعادة توجيه المتعلمين عند الضرورة.

الشرح والتفسير (Explanation).

في هذه المرحلة يقدم المتعلمون اقتراحاتهم للتغيرات والحلول من خلال مرورهم بخبرات وتجارب جديدة عليهم، ويتم تعديل ما لدى المتعلمين من تصورات بديلة، أو إحلال المفاهيم العلمية السليمة محل ما لديهم من مفاهيم خاطئة، ويعمل المعلم على تشجيع المتعلمين جراء ما توصلوا إليه من خلال الملاحظة والتجريب، ويجب إعطاء المتعلمين الوقت الكافي لإعداد اقتراحاتهم للتغيرات والحلول قبل مناقشتها، كما يكون دور المعلم تصويب الأفكار الخاطئة وتعديلها، وتعزيز الاستنتاجات الصحيحة، كذلك يراعي في هذه المرحلة تسلسل الأسئلة فضلًا من أنها المكان المناسب للتفكير في مراحل التعليم العام.

التوسع (Elaboration):

تتحدى هذه المرحلة قدرات المتعلمين لإيجاد تطبيقات مناسبة لما توصلوا إليه من حلول، أو استنتاجات، كذلك لتنفيذ التطبيقات عمليًا. وذلك في مواقف أخرى جديدة، وهذه المرحلة تساعد المتعلمين على تفسير ما تعلموه من مفاهيم وقواعد وانتقال أثر هذا

التعلم وتعميمه في مواقف ومشـــكلات أخرى مشـــابهة وجديدة، فالفهم التصـــوري يمتد للمتعلمين ويتيح لهم ممارسة المهارات والسلوكيات من خلال تجارب جديدة، وتطوير فهم المتعلمين أعمق وأوســـع من المفـاهيم الرئيســـة، والحصـــول على مزيد من المعلومات حول مجالات الاهتمام، وصقل مهاراتهم.

التقويم (Evaluation):

يتم التقويم في هذه المرحلة عبر المراحل المختلفة للنموذج، فتبدأ من بداية التفاعل بين المعلم والمتعلمين. وهي عبارة عن عملية تشويقية علاجية مستمرة تبدأ من بداية العمل ولا تنتهي في نهايته، والهدف من هذه المرحلة تقويم أداء المتعلمين بشكل مستمر للتعرف على مدى قدراتهم على اســتعمال المعرفة الجديدة في مواقف تعليمية جديدة؛ أي تطبيق المعارف التي تمت دراســتها في مواقف تعليمية جديدة واختبار مدى قدرة المتعلم على تذكر المعلومات واســترجاعها وفهمها وتطبيقها وتحليلها وإدراك العلاقات التي تربط بينها ثم اســتنتاجها وتركيبها وتقويمها. ومن ثم يتم تحديد نقاط القوة، وتدعيمها، ونقاط الضــعف وعلاجها، كما أنه يمكن للمعلم تقييم التخطيط للدرس، وكذلك عرضه وتنفيذه.

تصميم التدريس البنائي وفقًا للنظرية البنائية:

يؤكد (ميريل) المشــار إليه في (عامر،2014) أن تصــميم التدريس وفقًا للتدريس البنائي هو عملية تحديد ظروف بيئة التفاعل على نحو يؤدي إلى إحداث تغيير في ســلوكه، أما (ريجلوث) فقال: إنه العمل الذي يهتم بفهم طرق التدريس وتحســينها وتطبيقها، أو هو عملية تحليل الاحتياجات والأهداف التعليمية؛ بهدف تطوير الفكر البنائي، ولقد تمخض تحليل معالم تصميم التدريس في بلورة العناصـر الآتية التي تعكس تصـميم التدريس، وفقًا لمحتوى التعلم على النحو الآتي:

أولًا: يخزن في صـورة مهام، أو مشـكلات حقيقية ذات صلة بواقع المتعلمين وحياتهم.

ثانيًا: الأهداف التعليمية تصـاغ في صـورة أغراض عـامـة تحـدد بصـــورة إجرائيـة من خلال التفـاوض الاجتماعي بين المعلم والمتعلم، بحيث يصـــبح التعلم ممكنًا لجميع المتعلمين، فضلًا عن أغراض ذاتية.

ثالثًا: اســـتراتيجيات التدريس: تعتمد على مواجهة المتعلم بموقف بشكل حقيقي في محاولة إيجاد حلول له، وذلك من خلال البحث والتنقيب والتقصـــي والتفاوض الاجتماعي حول تقويم وتحديد أكثر هذه الحلول فعالية (عرام، 2012).

رابعًـا: دور المتعلم في ربط المعـارف الجـديـدة بالمعارف التي بحوزته، وهو مشارك في مسؤولية التعلم وفق إدارة التعلم وتقويمه (أبو عودة،2006).

الدراسات السابقة:

- **دراســة حبيب (2015):** هدفت الدراســة إلى التعرف على واقع اســتخدام ممارســات التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأســاســـي في محـافظـة (غزة)، واســـتخـدام المنهج الوصـــفي التحليلي، كما قام الباحث بإعداد استبانة ممارسات التعلم البنائي المكونة من (63) فقرة، موزعة على (4) مجالات، وتم التحقق من صـــدق الاســـتبانة وثباتها. وتكّونت عينة الدراسة الأصلية من (350) معلم ومعلمـة، وقـد تم اختيـارهم بطريقـة العينـة العشـوائية الطبقية حسـب الجهة المشـرفة؛ أي ما نسـبته تقريبًا(21.4%) من مجتمع الدراسـة، وتم

استخدام المتوسط الحسابي والوزن النسبي، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار تحليل التباين الأحادي.

وأظهرت النتائج:

1- أن الدرجة الكلية لممارسات التعلم البنائي، لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة (غزة)، كانت بدرجة كبيرة.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha \leq 0.05$)، حول مجال" تنفيذ الدرس بمشاركة الطلبة "، تُعزى إلى الجهة المشرفة، أما بالنسبة لبقية المجالات، يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى الجهة المشرفة، وذلك لصالح الوكالة.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) حول مجال" الاهتمام بتقديم أنشطة علمية فاعلة تُعزى إلى الجنس؛ وذلك لصالح الإناث. أما بالنسبة لبقية المجالات، يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغير الجنس.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)، تُعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي، الخبرة الوظيفية، ونظام التشغيل.

- **دراسة (الزعانين، 2015):** هدفت الدراسة إلى معرفة درجة توظيف معلمي العلوم للتدريس البنائي في حصص العلوم في محافظات (غزة)، وعلاقته بكل من: المرحلة الدراسية، النوع الاجتماعي للمعلمين، سنوات الخبرة في التدريس، الجهة المشرفة على المدارس، والمؤهل العلمي لهم، اختيرت عينة عشوائية مكونة من (70) معلمًا ومعلمة من مدارس وكالة الغوث الدولية، ومدارس السلطة الوطنية الفلسطينية في قطاع (غزة)، واستخدم الباحث بطاقة ملاحظة الموقف التعليمي تضمنت مجالات التدريس البنائي في العلوم، حيث نفذ الباحث(70) زيارة صفية، بواقع زيارة واحدة لكل فرد من أفراد العينة، وبعد جمع البيانات وتحليلها أظهرت النتائج أن معلمي العلوم بمدارس قطاع (غزة) يوظفون مبادئ التدريس البنائي بصورة منخفضة بشكل عام، كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين في التدريس البنائي، تعزى إلى كل من النوع الاجتماعي (ذكور/إناث)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس أعلى من البكالوريوس) في حين وجدت فروق دالة إحصائية بينهم تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية لصالح معلمي المرحلة الأساسية، سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين لديهم من (5-10) سنوات، والجهة المشرفة لصالح معلمي وكالة الغوث الدولية.

- **دراسة (الشهري، وتمام، 2017):** هدفت الدراسة إلى دراسة مهارات التدريس، وتقويم مهارات التدريس البنائي لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة، واختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجة الممارسة وفقًا لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية؛ ولتحقيق هذه الأهداف طبقت استبانة مكونة من (31) فقرة، على عينة مكونة من (45)، وهم من معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في مكتب التربية والتعليم بالمجاردة، كما استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة معلمي العلوم ومعلماتها للتدريس البنائي كانت متوسطة،

وظهرت فروق دالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح الدراسات العليا.

- **دراسة (صالح، 2018):** هدفت الدراسة التعرّف على واقع ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية في مدينة (الرياض)، من خلال تحديد درجة ممارسة التدريس البنائي لمعلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية في مدينة (الرياض) من وجهة نظرهن، وتحديد أهم متطلبات التدريس البنائي الواجب توافرها لدى معلمات الرياضيات، تكوّنت العينة من (200) معلمة، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة الكامل (1575) معلمة في المدارس الابتدائية الحكومية بالتعليم العام في مدينة(الرياض)؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة لقياس واقع الممارسات التدريسية لدى معلمات مقررات الرياضيات في المرحلة الابتدائية، حيث تكوّنت من محورين: الأول لقياس واقع الممارسات وتكوّنت من (40) فقرة، توزّعت على خمسة مجالات، هي: التنشيط (التهيئة)، والاستكشاف (التفسير) والمشاركة (التعاون)، والتوسع، والتقويم والثاني يقيس متطلبات التدريس البنائي الواجب توافرها لدى معلمات مقررات الرياضيات تكوّنت من (13) فقرة تم التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة بالتطبيق على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأصلية وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية ، بدرجة عالية بلغت قيمة متوسطها الحسابي(3.71)، وظهرت بعض الممارسات بمجالات تطبيق التدريس البنائي بدرجات متوسطة، بمجال التوسيع التعميم)، والتقويم بينما ظهرت المجالات الأخرى بدرجة ممارسة عالية وهي على ترتيبها المشاركة التعاون)، والاستكشاف (التفسير) والتنشيط (التهيئة) ، كما تبين أن متطلبات التدريس البنائي جاءت بدرجة عالية.

- **دراسة الجويعد (2018):** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى أداء معلمات الرياضيات للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية، في ضوء ممارسات التدريس المرتكزة على التعلم البنائي، ومحاولة معرفة أثر متغيري درجة المؤهل الدراسي والخبرة على تلك الممارسات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ثم بناء بطاقة الملاحظة وضبطها، مكونة من أربعة محاور، هي: إعداد بيئة التعلم البنائية وتهيئتها، المهام التعليمية الأنشطة، التدريبات، استراتيجيات التدريس البنائية المستخدمة، التقويم وتعزيز الأداء، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (40) معلمة من معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية من محافظتي (حوطة بني تميم) و(الحريق)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى أداء معلمات الرياضيات في ممارسات التدريس المرتكزة على التعلم البنائي وفقًا لمحاور بطاقة الملاحظة المختلفة، كان متوسطًا بوجه عام، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات درجات معلمات الرياضات بالمرحلة الابتدائية في ممارستها التدريسية المرتكزة على التعلم البنائي، تعزى إلى سنوات الخبرة في التدريس.

- **دراسة المساعفة (2018):** هدفت الدراسة إلى استقصاء درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الأساسية، واختبار دلالة الفروق بين متوسطات الحسابية لدرجة الممارسة وفقًا لمتغيرات

الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والسلطة المشرفة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم منهج البحث الوصفي المسحي، وقد تكونت عينة الدراسة من (189) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية، والخاصة للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم في لواء (ناعور)، وقد طبقت استبانة مكونة من (40) فقرة، على أفراد العينة بعد التأكد من صدقها وثباتها. وقد أشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي كانت متوسطة، ولم تكن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة التدريس البنائي، تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة ، والسلطة المشرفة، ولكن كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح المعلمين من حملة الدراسات العليا وأوصى الباحث بتدريب معلمي اللغة الإنجليزية على توظيف الأفكار البنائية النظرية في التعلم داخل الغرفة الصفية، وتوفير مناخات دراسية لتسهيل تطبيق الممارسات البنائية داخل الصف.

- **دراسة النفيسة(2019):** هدفت هذه الدراسة التعرف على مستوى التعليم البنائي لدى عينة من معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في منطقة(الرياض)، وذلك في ضوء البرامج التدريبية التي حضرها هؤلاء المعلمون ضمن مشروع تطوير مناهج العلوم والرياضيات؛ ولتحقيق هذا الهدف، تم استخدام بطاقة ملاحظة تتضمن أهم مؤشرات التعليم البنائي، بحيث يستخدمها المشرف التربوي لمتابعة الممارسات التعليمية التعلمية داخل الغرفة الصفية، وبعد جمع البيانات وتحليلها كميًا، ونوعيًا، تم تصنيف مؤشرات التعليم البنائي حسب قوة ظهورها لدى أفراد العينة، وترتيبها تنازليا، وقد بلغ عدد أفراد العينة (18) معلمًا ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة التزام المعلمين بطرائق تنفيذ المناهج المطورة بما ينسجم وممارسات التعليم البنائي، بحيث يتم إعطاء أهمية أكبر لنشاطات التعلم مقابل نشاطات التعليم داخل الغرف الصفية .

- **دراسة (Wang & Ha،2012):** هدفت إلى فحص الأسباب التي تؤثر في معرفة معلمي العلوم وتوظيفهم، قبل الخدمة للمنحى البنائي في التعليم في (هونغ كونغ)، وقد تكونت عينة الدراسة من (20) معلمًا، تم مقابلتهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة: أن المعلمين يستخدمون نظرية بياجيه، ونظرية فيجوتسكي أما أبرز العوامل التي تؤثر في توظيفهم للنظرية البنائية فهي معتقدات المعلمين، وخبراتهم التعليمية، وعوامل اجتماعية، مثل: سياسية الدولة، ودعم المعلم والثقافة المهنية.

- **دراسة (Hsu&Wang، 2012):** هدفت إلى وصف كيفية تحويل الباحث لاعتقاداته التدريسية، وتعليمه العلوم من خلال المشاركة الذاتية في بحث إجرائي؛ للكشف عن خبراته التدريسية في جزيرة (تايوان)، وقد أظهرت نتائج الدراسة: أن المعلم الباحث قام بتغيير استراتيجيات التدريس التي كان يطبقها سابقًا إلى استراتيجيات عملية تتضمن توظيف النظرية البنائية في عملية التدريس، ممّا جعله ينتقل من معلم مبتدئ إلى معلم خبير.

الطريقة والإجراءات:

أولًا منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي بعده المنهج المناسب لطبيعة الأسئلة وأهدافها، والإجابة عن تساؤلاتها واختبار فرضياتها.

ثانيًا مجتمع الدراسة: يتألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية العلوم التطبيقية والتربوية في النادرة جامعة إب تخصص (فيزياء، كيمياء)، للعام الدراسي (2020-2021م)، البالغ عددهم (96) طالبًا معلمًا وطالبة معلمة (مستجد/مستجدة).

ثالثًا عينة الدراسة: تضم عينة الدراسة ممثلة من طلبة المستوى الثالث تخصص (فيزياء، كيمياء)، كلية العلوم التطبيقية والتربوية جامعة إب، وتم اختيارها بالطريقة القصدية؛ كون الباحثة تدرسها مقرر التربية العملية (1)، وقد بلغ عددها (40) طالبًا معلمًا، وطالبة معلمة بنسبة (70%) من المسجلين في مقرر التربية العملية (1)، وذلك من مجتمع الدراسة، لابد من أن نبين في جدول توزيع العينة حسب المتغيرات كما يبين جدول (1)

جدول (1): يبين توزيع العينة حسب المتغيرات

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	15	%37.5
	إناث	25	%62.5
التخصص	فيزياء	9	%22.5
	كيمياء	31	%77.5

أدوات البحث والتحقق من صدقها:

أولًا: بناء أداة الدراسة:

تتمثل أداة البحث في بطاقة ملاحظة للموقف التعليمي الذي ينفذه المتعلم المعلم في أثناء التدريس المصغر، وقد اشتقت بنودها من مبادئ الفلسفة البنائية وتطبيقاتها في عمليتي التعليم والتعلم، في ضوء ما أورده عدد من المفكرين في هذا المجال، ومنهم (زيتون وزيتون،2006)، كذلك اطلعت الباحثة على العديد من الأدوات ومقاييس التدريس البنائي وبطاقات الملاحظة التي أعدها باحثون متنوعون في الدراسات السابقة، كدراسة (الشهيري وتمام، 2017)، و(صالح، 2018)، و(النفيسة،2019)، وقد أسفر ذلك بإعداد قائمة بمهارات التدريس البنائي، موزعة على خمسة مجالات (التنشيط، الاستكشاف، المشاركة والتعاون، التوسع والتعميم، التقويم).

وللاستجابة عن الأداة اعتمد مقياس ليكرت الخماسي كما يأتي: مرتفع جدًا (5)، مرتفع (4)، متوسط (3)، منخفض (2)، منخفض جدًا (1).

ولتفسير النتائج تم حساب طول الفئة= {(أعلى درجة في المقياس – أقل درجة في القياس) ÷ عدد فئات المقاس}

حيث بلغ طول الفئة=(5-1) ÷3=1.33

وبذلك يصبح تفسير التدرج حسب المتوسط الحسابي على النحو الآتي:

- من (1) إلى أقل من (2.33) ضعيف.
- من (2.33) إلى أقل من (3.66) متوسط.
- من (3.66) إلى (5) عالٍ.

ثانيًا: التحقق من صدق الأداة وثباتها:

صدق بطاقة الملاحظة: للتأكد من صدق أداة البحث (بطاقة الملاحظة) قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين، وقد حظيت بموافقة أكثر من (90%) محكمًا على مجالاتها، وعباراتها، وقد أجريت بعض التعديلات طبقا لآراء المحكمين، وقد تكونت من خمس مجالات لمهارات التدريس البنائي الرئيسة وهي (التنشيط،

الاستكشاف، المشاركة(التعاون)، التوسع(التعميم)، التقويم) تتضمن (48) عبارة فرعية.

ثبات بطاقة الملاحظة : للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة قامت الباحثة بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من(10) من الطلبة المعلمين، مستوى رابع من مجتمع البحث وخارج عينته، حيث تمت ملاحظة كل طالب في حصة دراسية كاملة؛ وذلك في يومي21،2022/12/24، وتم حساب ثبات البطاقة عن طريق أسلوب اتفاق الملاحظين ، حيث تم الاستعانة بأحدى زميلات الباحثة، بعد تدريبها على كيفية استخدام بطاقة الملاحظة، وتم حساب نسبة الاتفاق بين الباحثة والمعلمة المتعاونة، وتم استخدام معادلة (كوبر)(Cooper) **نسبة الاتفاق=عدد مرات الاتفاق/عدد مرات الاتفاق +عدد مرات الاختلاف ×(100)**، حيث كانت قيمة ثبات مرتفعة، وقد بلغ متوسط النسبة المئوية للاتفاق بين الباحثة والمعلمة المتعاونة (3 .85%)، وهي قيمة ثبات مرتفعة، وتدل على صلاحية ثبات بطاقة الملاحظة، وأصبحت في صورتها النهائية قابلة للتطبيق في هذه البحث.

إجراءات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة، ذات الصلة بمتغيرات الدراسة.
- إعداد أداة الدراسة.
- عرض أداة الدراسة على مجموعة من السادة المحكمين، تخصص مناهج وطرائق تدريس.
- تطوير أداة تقويم الطلبة المعلمين في ضوء مهارات التدريس البنائي، وتحديد أفراد عينة الدراسة.
- تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية للتأكد من صدقها وثباتها.
- الحصول على موافقة الجهات الرسمية في كلية العلوم التطبيقية والتربوية المتمثلة بعميدة الكلية.
- تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة.
- رصد الدراجات، وتحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجتها، فقد استخدمت في هذا البحث اختبار(T–test)، لمجموعتين مترابطتين متجانستين غير متساوية في العدد، واختبار (T–test) لمجموعتين مستقلتين متجانسة غير متساوية في العدد، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري.
- تحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات.

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

أولًا: الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على" ما مهارات التدريس البنائي؟."

فقد قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات التدريس البنائي من عبر الاطلاع على عدد من الأدبيات والدراسات التربوية الخاصة بالنظرية البنائية، ومهارات التدريس البنائي، ومن خلال قيام الباحثة بعدد من الإجراءات، وتوصلت عبرها إلى قائمة تضم مجموعة من مهارات التدريس البنائي، موزعة على خمس مجالات (التشيط، الاستكشاف، المشاركة والتعاون، التوسع والتعميم، التقويم)، وبلغت (48) عبارة جاءت مرتبة على النحو الآتي:

- مجال التنشيط، ويتضمن (9) عبارة.
- مجال الاستكشاف، ويتضمن (12) عبارة.
- مجال المشاركة والتعاون، ويتضمن (8) عبارة.
- مجال التوسع والتعميم، ويتضمن (8) عبارة.
- مجال التقويم، ويتضمن (11) عبارة.

وتم إعداد بطاقة الملاحظة لتقويم أداء الطلبة المعلمين تخصصي (الفيزياء، الكيمياء)، وفي ضوئها، ومن خلالها تمت الإجابة عن هذا السؤال، وقد أُشير إلى ذلك بالتفصيل في إجراءات البحث وطريقتها.

ثانيًا: الإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على "ما مدى الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في كلية العلوم التطبيقية والتربوية في النادرة - جامعة إب في ضوء مهارات التدريس البنائي؟.

تم تطبيق بطاقة الملاحظة على الطلبة المعلمين، وقد استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لكل مجال من مجالات، وكذلك لكل فقرة من كل مجال بطاقة الملاحظة والجدول (2) يبين هذه النتائج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات بطاقة الملاحظة وهي في الآتي:

جدول (2): المتوسطات والانحرافات المعيارية لممارسة الأداء التدريسي لكل مجال، ولإجمالي المجالات

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء	الترتيب
1	التنشيط	2.05	0.258	ضعيف	1
2	الاستكشاف	1.81	0.1157	ضعيف	2
3	المشاركة والتعاون	1.37	0.083	ضعيف	5
4	التوسع والتعميم	1.43	0.2343	ضعيف	4
5	التقويم	1.54	0.3091	ضعيف	3
	بطاقة الملاحظة ككل	1.64	0.0965	ضعيف	

يتبين من الجدول(2): أن ممارسة الطلبة المعلمين علوم (فيزياء، كيمياء) لمهارات التدريس البنائي بشكل عام قد جاءت بدرجة ضعيفة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لأداء أفراد العينة لمهارات التدريس البنائي لبطاقة الملاحظة ككل (1.64)، حيث الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة (240 درجة)، في حين تراوحت متوسطات استجاباتهم بمجالات بطاقة الملاحظة بين(1.37-2.05)، حيث حصل المجال الأول (التنشيط)، على أعلى متوسط حسابي(2.05)، والذي شمل تسع فقرات، ويليه المجال الثاني (الاستكشاف) الذي حصل على متوسط حسابي (1.81)، والذي شمل اثنتي عشرة فقرة، ويليه المجال الخامس (التقويم)، الذي حصل على المتوسط الحسابي(1.54) وشمل إحدى عشرة فقرة، ويليه المجال الرابع (التوسط والتعميم)، والذي حصل على متوسط حسابي (1.43)، والذي شمل على ثمان فقرات، وفي المرتبة الأخيرة حصل المجال الثالث (المشاركة والتعاون)، والذي حصل على متوسط حسابي(1.37)، والذي شمل على ثمان فقرات أيضًا، فقد اتفقت هذه النتيجة إلى درجة كبيرة مع نتائج دراسة الزعانين (2015)، والجويعد(2018)، واختلفت مع نتيجة دراسة الشهري(2017) وصالح(2018) .

أولًا: مجال التنشيط:

جدول (3): يبين المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لممارسات الأداء التدريسي في مجال التنشيط

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء	الترتيب
1	يثير الأسئلة حول الموضوع في أذهان الطلبة	2.23	1.187	ضعيف	1
2	يمهد للمفاهيم المراد تعليمها تمهيدًا مناسبًا	2.07	1.047	ضعيف	7
3	يوضح سبب القيام بأي إجراء تدريسي	2.09	1.067	ضعيف	5
4	يشرك الطلبة في التخطيط لأي إجراء تدريسي	2.10	0.900	ضعيف	4
5	يربط التعلم بالحياة من خلال اختيار أدوار من حياة الطلبة	2.13	0.992	ضعيف	3
6	يستخدم خبرات الطلبة السابقة، ومنطلقًا لشرح المفاهيم	2.15	1.145	ضعيف	2
7	يوجه أسئلة تساعد الطلبة في التفكير في قضايا تهمهم	2.08	1.072	ضعيف	6
8	يوظف الأسئلة السابرة بشكل مستمر	1.90	0.874	ضعيف	8
9	يختار أسئلة ذات مستويات تفكير عليا	1.70	0.791	ضعيف	9
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجال الأول	2.05	0.258	ضعيف	

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لجميع الممارسات التدريسية في مجال التنشيط من مهارات التدريس البنائي لمرحلة التنفيذ جاءت بدرجة منخفضة، ولم تحصل أي فقرة من فقرات مجال التنشيط على درجة متوسطة أو عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال الأول (2.05) بانحراف معياري (0.258) وهي مرتبة تنازليًا على النحو الآتي: (1، 7، 5، 4، 3، 2، 6، 8، 9)، بحيث حصلت الفقرة الأولى (يثير الأسئلة حول الموضوع في أذهان الطلبة) على الترتيب الأول، والفقرة الأخيرة من فقرات المجال (يختار أسئلة ذات مستويات تفكير عليا)، وحصلت الترتيب الأخير وهو التاسع، وبشكل عام حصل المجال الأول على الترتيب الأول من مجالات بطاقة الملاحظة، ومستوى الأداء ضعيف.

ثانيًا: مجال الاستكشاف:

جدول (4): يبين المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لممارسات الأداء التدريسي في مجال الاستكشاف

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء	الترتيب
1	يشجع الطلبة على طرح أفكارهم الأولية	2.08	1.072	ضعيف	1
2	يطلب توضيح الاستجابات الأولية	1.98	1.025	ضعيف	4
3	يعطي وقتًا كافيا للطلبة لحل الأسئلة أو المشكلات	2.00	1.086	ضعيف	2
4	يمتنع عن التوضيح المسبق للمفاهيم	1.99	1.074	ضعيف	3
5	ينمي حب الاستطلاع	1.88	0.992	ضعيف	5
6	يكشف التصورات البديلة لدى الطلبة	1.81	0.992	ضعيف	6

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء	الترتيب
7	يربط الطالب بأفكاره	1.80	0.966	ضعيف	7
8	يتقبل حاجات الطلبة بتعديل استراتيجيات التدريس كلما احتاج الأمر	1.58	0.747	ضعيف	11
9	يشجع على استخدام مواد تعليمية متنوعة	1.65	.7696	ضعيف	10
10	يثير الدافعية للمفاهيم	1.70	0.966	ضعيف	8
11	يزود الطلبة بالتلميحات التي تقودهم إلى اكتشاف المعلومات بأنفسهم (إذا لزم الأمر)	1.68	0.888	ضعيف	9
12	يناقش الإجابات الخاطئة لتصحيحها	1.57	0.844	ضعيف	12
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجال الثاني	1.81	0.1157	ضعيف	

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لجميع الممارسات التدريسية في مجال الاستكشاف من مهارات التدريس البنائي لمرحلة التنفيذ جاءت بدرجة منخفضة، ولم تحصل أي فقرة من فقرات مجال الاستكشاف على درجة متوسطة أو عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال الثاني (1.81) بانحراف معياري (0.1157) وهي مرتبة تنازليًا على النحو الآتي: (1، 4، 2، 3، 5، 6، 7، 11، 10، 8، 9، 12)، حيث حصلت الفقرة الأولى (يشجع الطلبة على طرح أفكارهم الأولية) على الترتيب الأول والفقرة الأخيرة (يناقش الإجابات الخاطئة لتصحيحها) على الترتيب الأخير وهو أثنا عشر، وبشكل عام حصل المجال الثاني على الترتيب الثاني، ومستوى الأداء ضعيف.

ثالثًا: مجال المشاركة والتعاون:

جدول (5): يبين المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لممارسات الأداء التدريسي في مجال المشاركة والتعاون

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاداء	الترتيب
1	يشجع على العمل بشكل تعاوني	1.45	0.639	ضعيف	2
2	ينظم المجموعات لتحقيق المشاركة الفعالة	1.38	0.587	ضعيف	4
3	يحفز على بناء المعرفة من خلال الحوار الاجتماعي	1.46	0.714	ضعيف	1
4	يشجع على العمل الجماعي بدون توجيه مباشر منه	1.40	0.672	ضعيف	3
5	يساعد على تحمل المسؤولية في التعلم	1.30	0.516	ضعيف	6
6	يساعد على تعزيز الذات	1.33	0.526	ضعيف	5
7	يوجه الطلبة لتقبل الأداء المتنوعة	1.28	0.506	ضعيف	8
8	ينمي روح اتخاذ القرار الجماعي لدى أفراد المجموعة	1.27	0.505	ضعيف	7
	متوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجال الثالث	1.37	0.083	ضعيف	

ويبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لجميع الممارسات التدريسية في مجال المشاركة والتعاون من مهارات التدريس البنائي لمرحلة التنفيذ جاءت بدرجة منخفضة، ولم تحصل أي فقرة من فقرات مجال المشاركة والتعاون على درجة متوسطة أو عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال الثالث (1.37) بانحراف معياري (0.083) وهي مرتبة تنازليًا على النحو الآتي يأتي:(2، 4، 1، 3، 6، 5، 8، 7)، حيث حصلت الفقرة الثالثة (يحفز على بناء المعرفة من خلال الحوار الاجتماعي) الترتيب الأول، وحصلت الفقرة السابعة (يوجه الطلبة لتقبل الأداء المتنوعة) على الترتيب الأخير وهو الثامن، وبشكل عام حصل المجال الثالث على الترتيب الخامس، ومستوى الأداء ضعيف.

رابعًا: مجال التوسع والتعميم:

جدول (6): يبين المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لممارسات الأداء التدريسي في مجال التوسع والتعميم

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء	الترتيب
1	يشجع الطلبة على اقتراح أسباب حدوث المشكلة أو الظاهرة	1.63	0.868	ضعيف	1
2	يشجع الطلبة على التحليل الذاتي لأفكارهم	1.55	0.815	ضعيف	3
3	يحفز الطلبة على التحليل بدعم الأفكار بالمبررات المناسبة	1.56	0.846	ضعيف	2
4	يشجع الطلبة على تطبيق أو توسيع المهارات لتشمل مواقف جديدة	1.43	0.675	ضعيف	5
5	يشجع الطلبة على إعادة صياغة الأفكار في ضوء خبرات جديدة	1.33	0.656	ضعيف	6
6	يتيح فرصًا لتعميم الأفكار	1.23	0.577	ضعيف	8
7	يحث الطلبة على البحث عن حلول عندما يواجهون أخطاء أو تناقصات	1.30	1.325	ضعيف	7
8	يشجع الطلبة على التفاعل مع المعرفة لتطوير الخبرة	1.44	0.675	ضعيف	4
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجال الرابع	1.43	0.2343	ضعيف	

ويبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لجميع الممارسات التدريسية في مجال التوسع والتعميم من مهارات التدريس البنائي لمرحلة التنفيذ جاءت بدرجة منخفضة، ولم تحصل أي فقرة من فقرات مجال التوسع والتعميم على درجة متوسطة أو عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال الرابع (1.43) بانحراف معياري (0.2343) وهي مرتبة تنازليًا على النحو الآتي: (1، 3، 2، 5، 6، 8، 7، 4)، حيث حصلت الفقرة الأول (يشجع على اقتراح أسباب حدوث المشكلة أو الظاهرة) على الترتيب الأول، وحصلت الفقرة السابعة (يتيح فرصًا لتعميم الأفكار) على الترتيب الأخير، وهو الثامن، وبشكل عام حصل المجال الرابع على الترتيب الرابع، ومستوى الأداء ضعيف.

خامسًا: مجال التقويم:

جدول (7): يبين المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للممارسات الأداء التدريسي في مجال التقويم

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	يلاحظ الطلبة من خلال ممارستهم للمهارات الجديدة	1.70	0.85	2
2	يشجع الطلبة على شرح نتائج تعلمهم لزملائهم	1.65	0.80	3
3	يستخدم التقويم بصورة مستمرة	1.73	0.847	1
4	يطرح الأسئلة المفتوحة	1.45	0.640	8
5	يشرك الطلبة مع زملائهم في إجراء عملية التقويم	1.30	0.464	11
6	يستخدم التقويم بمفهومه الواقعي	1.63	0.774	4
7	يقيم المهارات والمنتجات	1.48	0.716	7
8	يساعد على الإنجاز في التعلم	1.38	0.668	9
9	يستخدم مهارات الاتصال اللفظية، والغير اللفظية بصورة فعالة	1.61	1.644	5
10	يقدم التغذية الراجعة في الوقت المناسب	1.60	0.864	6
11	ينوع في أساليب التقويم المتبعة	1.35	0.534	10
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجال الخامس		1.54	0.3091	

ويبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لجميع الممارسات التدريسية في مجال التقويم من مهارات التدريس البنائي لمرحلة التنفيذ جاءت بدرجة منخفضة، ولم تحصل أي فقرة من فقرات مجال التقويم على درجة متوسطة أو عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال الخامس (1.54) بانحراف معياري (0.3091) وهي مرتبة تنازليًا على النحو الآتي:(2، 3، 1، 8، 11، 4، 7، 9، 5، 6، 10)، حيث حصلت الفقرة الأول(يستخدم التقويم بصورة مستمرة) على الترتيب الأول وحصلت الفقرة الخامسة (يشرك الطلبة مع زملائهم في إجراء عملية التقويم) على الترتيب الأخير وهو الحادي عشر، وبشكل عام حصل المجال الخامس على الترتيب الثالث، ومستوى الأداء ضعيف.

ثالثًا: الإجابة عن السؤال الثالث:

ينص على أنه "هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين لتمكنهم من مهارات التدريس البنائي تعزى لمتغير الجنس؟ لتحقق من هذا تم استخدام اختبار (Test) للمجموعتين مترابطتين متجانستين غير متساويتي العدد بالنسبة للتطبيق لبطاقة الملاحظة، كما هو مبين في الجدول (8) الآتي:

جدول (8): يبين قيمة (T) بين متوسطي درجات أفراد العينة للتطبيق بطاقة الملاحظة تعزى لمتغير (الجنس)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(T)المحسوبة	القرار
ذكور	15	72	%15	23.44	38	0.1316	ليست دالة إحصائيًا
إناث	25	83	%17.3	29.354			

قيمة(T)الجدولية عند (د.ح =38) ودالة إحصائية (0.05) = 1.686.

إذًا يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة تعزي لمتغير(الجنس)، فقد كانت (T)المحسوبة (0.1316) أصغر من (T)الجدولية (1.686) عند درجة حرية (38) ومستوى دلالة إحصائية (0.05)؛ أي " لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين لتمكنهم من مهارات التدريس البنائي تعزى لمتغير الجنس، وقد جاءت مؤكدة لنتائج دراسة (حبيب،2015)، و(الشهري، وتمام،2017)، و(المساعفة،2018).

رابعًا: الإجابة على السؤال الرابع:

ينص على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين لتمكنهم من مهارات التدريس البنائي تعزى لمتغير التخصص (فيزياء، كيمياء)؟. وللتحقق من هذا تم استخدام اختبار (Test) للمجموعتين مستقلتين متجانستين، غير متساويتين في العدد بالنسبة للتطبيق لبطاقة الملاحظة، كما هو مبين في الجدول (9) الآتي:

جدول (9): يبين قيمة (T) بين متوسطي درجات أفراد العينة للتطبيق بطاقة الملاحظة تعزى لمتغير (التخصص)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(T) المحسوبة	القرار
فيزياء	9	88	%15	24.75	32	0.185	ليست دالة إحصائيًا
كيمياء	31	76	%17.3	28.13			

قيمة (T)الجدولية عند (د.ح =32) ودالة إحصائية (0.05) = 2.04

يتبين من الجدول(9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة تعزي لمتغير(التخصص)، فقد كانت (T)المحسوبة (0.185) أصغر من (T)الجدولية (2.04) عند درجة حرية (32) ومستوى دلالة إحصائية (0.05)؛ أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية(0.05) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين لتمكنهم من مهارات التدريس البنائي تعزى لمتغير التخصص (فيزياء، كيمياء)، وتعزي الباحثة ذلك إلى استفادة التخصصي الفيزياء والكيمياء من برنامج إعدادهم في الكلية على حدٍ سواء من المقررات التربوية والمهنية.

التوصيات والمقترحات

أولًا: التوصيات:

1- هناك حاجة إلى تطوير برامج إعداد المعلمين بشكل أكثر قوة وفاعلية، مع التركيز على التعلم الذي يتمركز

حول المتعلم وتوسيع فهمهم لمهارات التدريس البنائي حتى يتحول المعلم من معلم تقليدي إلى معلم بنائي حديث.

2- تضمين محتوى مقررات طرائق التدريس العامة والخاصة في الجامعات وكليات التربية في اليمن بموضوعات تتعلق بالنظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية.

3- نظرًا لحداثة تطبيقات النظرية البنائية في مجال التدريس والمناهج بالعالم العربي عامة، وفي اليمن على وجه الخصوص وهو ما يحتم على الباحثين الاهتمام الأكبر، ودراستها والكشف عن واقع الممارسات التدريسية وفقًا لتطبيقات النظرية البنائية، لما قد يكون لهما من تأثير على أداء المعلمين.

ثانيًا: المقترحة:

1- إجراء دراسات تتضمن إعداد برامج تدريبية لتطوير أداء الطلبة المعلمين في المهارات التدريس البنائية، وتوظيف استراتيجياتها.

2- إجراء دراسات مماثلة في جامعات أخرى في اليمن بحيث تقف على برامج إعداد المعلم وتقديم توصيات للتطوير والسعي إلى تحسينها والوصول إلى الجودة.

المراجع:

1. أبو عطا، أحمد. (2013). أثر توظيف دورة التعلم في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ الصف التاسع بمحافظات غزة. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
2. أبو عودة، سليم. (2006). أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف السابع الأساسي بغزة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، *الجامعة الإسلامية*، غزة، فلسطين.
3. إبراهيم، أحمد جمعة أحمد. (2014). أثر استخدام نموذج التعليم البنائي في تدريس اللغة العربية على التحصيل وتنمية التفكير الابداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، كلية التربية-جامعة الأزهر، المجلد (2)، العدد (3)، ص 229-265.
4. البشر، فاطمة عبد الله. (2019). دراسة تحليلية لواقع تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجلد (8)، العدد (7)، ص 52- 62.
5. الجوهري، محمد أحمد. (2010). المركز الاستكشافي الرؤية والأهداف. *مطويات المركز الاستكشافي للعلوم*، مصر.
6. الجويعد، تهاني عبد الرحمن محمد. (2018). مستوى أداء معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء ممارسات التدريس المرتكزة على التعلم البنائي بالمملكة العربية السعودية. *مجلة تربويات الرياضيات*، المجلد (21)، العدد (4)، أبريل 2018
7. حبيب، رباح عبد الوهاب فرج. (2015). واقع استخدام ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الأزهر، غزة.
8. الخليلي، خليل وآخرون. (2003). *تدريس العلوم في مراحل التعليم العام*. ط1. دبي. دار القلم.

9. الدليمي، (2013). *النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية. عمان*، الأردن، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
10. الرشيدي، فهد غايب. (2006). تقويم أداء معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التدريس وبناء أنموذج للتطوير في دولة الكويت. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
11. ريان، عادل. (2011). مدى ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وعلاقتها بمعتقدات فاعليتهم التدريسية، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، المجلد (1)، العدد (24)، ص 85-116.
12. الزعانين، جمال عبد ربه. (2015). درجة توظيف معلمي العلوم للتدريس البنائي في حصص العلوم بمحافظة غزة وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)*. المجلد (19)، العدد (1). ص 154-185 يناير 2015.
13. زيتون، حسن، كمال زيتون. (2003). *التعلم والتدريس في منظور البنائية*. القاهرة، عالم الكتب.
14. زيتون، عايش محمود. (2007). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
15. سعودي، محمد عبد الهادي، ومنى شهاب، ويوسف السعدي الغول. (2005) فعالية تدريس العلوم باستخدام المدخل المنظومي في تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها والتفكير فوق المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بجمهورية مصر العربية." *المؤتمر الخامس للمدخل المنظومي في التدريس والتعلم*، دار الضيافة جامعة عين شمس، القاهرة، 16-17، أبريل.
16. الشريف، كوثر عبد الرحيم. (2002م). المدخل المنظومي والبناء المعرفي، *المؤتمر العربي الثاني حول المدخل المنظومي في التدريس والتعليم*، القاهرة، 10-11، فبراير،77.
17. الشهري، عبد الله بن زاهر، وتمام إسماعيل تمام. (2017). تقويم مهارات التدريس البنائي لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، المجلد (1)، العدد (6)، يوليو، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
18. صالح، نادية طلق. (2018). واقع ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات الرياضيات، *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، العدد (38).
19. الضوي، منيف بن خضير. (2013). *النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية*. الرياض، دار الحميض.
20. عامر، رهام. (2014). أثر استخدام النموذج البنائي في تنمية تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في منهاج التكنولوجيا واتجاهاتهم نحوه في مدارس محافظة نابلس الحكومية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين.
21. عرام، ميرفت (2012). أثر استخدام استراتيجية (L.W.K) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السابع الأساسي. *رسالة*

ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.

22. العساف، جمال عبد الفتاح عوض. (2017). درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التدريس البنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات في محافظة العاصمة. دراسات، *العلوم التربوية*، المجلد (44)، العدد (2)، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

23. العفون، ناديا، وحسين مكاوي (2012). *تدريب معلم العلوم وفقًا للنظرية البنائية*. عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

24. عياش، آمال وعبد الحميد الصافي. (2007). *طرق تدريس العلوم للمرحلة الأساسية*. عمان، دار الفكر.

25. القطامي، يوسف، وماجد أبو جابر. (2002). تصميم التدريس، عمان، دار الفكر.

26. النفيسة، صالح بن إبراهيم. (2019). مستوى التعليم البنائي لدي معلمي العلوم المرحلة الابتدائية في منطقة الرياض، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المجلد (2)، العدد (3).

27. Garcia، Georgia; et al:(2011) So cio-constructivist and political views on teacher's implementation of two types of reading comprehension ap proaches in lowincome schools، *The-ory into Pratice*،vol.50،no.،2/p.149-156

28. Hsu، K. & Wang، J. (2012) An Ele-mentary School Teacher's Reflection on Implementing Constructivist In-struction in Science Classroom. *Online Sub mission، US-China Education Review* B (1)، 63-67.

29. Scott، Sheila (2012) Construct tivist perspectives for developing and im-plementing lesson plans in General Music، *General Music To-day*،vol.25،no.2،p.24-30.

30. Wang, & Ha, (2012) Factors Influenc-ing Pre-Service Teachers' Perception of Teaching Games for Understand-ing: A Constructivist *Perspective. Sport*، Education and *Society*, 17 (2) 261-280.

31. Wiicklein، R. C. (2005). Critical issues and problems in Technol-ogy Teacher، *The Technology Teacher*، 64 (4) 6 – 12. .http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.