March 28, 2021 [Vol. 32(1)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

مجلة كلية التربية للبنات
مجلة فصلية علمية محكمة في العلوم الانسانية والاجتماعية تصدرها كلية التربية للبنات-
جامعة بغداد-العراق
Journal of the College of Education for Women
A Refereed Scientific Quarterly Journal for Human and Social Sciences Issued by the College of Education for Women-University of Baghdad-IRAQ

Received: December 17, 2020
تاريخ الإستلام: ٢٠٢٠/١٢/١٧
Accepted: February 28, 2021
تاريخ القبول: ٢٠٢١/٢/٢٨
Published: March 28, 2021
تاريخ النشر الألكتروني: ٢٠٢١/٣/٢٨

DOI: http://doi.org/ 10.36231/coedw.v32i1.1463

The Effectiveness of a Structural Theory-based Training Program in Enhancing Arabic Language Teachers' Teaching Practices and their Tendencies towards Structural Teaching

Maryam Hasan Al Balushi[1], Rayya Salim Al Manthari[2], and Ali Mahdi Kazem[3]
Ministry of Education/ Sultanate of Oman[1]
Sultan Qaboos University/ Sultanate of Oman[2&3]
maryam.biloshi@moe.om[1]
rayya@squ.edu.om[2]
amkazem@squ.edu.om

Abstract

The study aims to identify the effectiveness of a structural theory-based training program in enhancing the teaching practices of Arabic language teachers teaching grade ten in South Al Batinah in Sultanate of Oman. The study used the quasi-experimental design, and the sample consisted of 40 male and female teachers. To achieve the objectives of the study, a training program, an observation form and a measurement tool of teachers' tendencies towards a structural teaching were made. The program was implemented with an experimental group of 20 female and male teachers in the first semester of the academic year 2018/2019. The study has found that there is a statistically significant difference between the average grades before and after implementing the program, with higher grades achieved after implementation. There has also been no statistically significant difference between the average grades in the post implementation phase due to the social variable. The researcher recommended organizing training courses for Arabic language teachers to expand their knowledge of educational theories and their applications in classroom teaching practices, and benefiting from the structural teaching observation form in educational supervision.

***Keywords*:** structural teaching, tendencies, training

فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية في تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية واتجاهاتهم نحو التدريس البنائي

مريم بنت حسن البلوشي[١]، ريا بنت سالم المنذري[٢]، و علي مهدي كاظم[٣]
وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان[١]،
جامعة السلطان قابوس/ سلطنة عمان[٢،٣]
maryam.biloshi@moe.om[1]
rayya@squ.edu.om[2]
amkazem@squ.edu.om[3]

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية في تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية، ممن يدرسون الصف العاشر الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان. وظّفت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت العينة من أربعين معلمًا ومعلمة. أُعدّ برنامج تدريبي، وبطاقة ملاحظة ومقياس اتجاه نحو التدريس البنائي. نُفّذ البرنامج التدريبي مع المجموعة التجريبية المكونة من عشرين معلمًا ومعلمة في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩م، في حين حُجب البرنامج عن المجموعة الضابطة المكونة من عشرين معلمًا ومعلمة. توصّلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي والبعدي لفاعلية البرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي، وعدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيق البعدي لفاعلية البرنامج التدريبي تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي. أوصت الدراسة في ضوء نتائجها بعدة توصيات، منها: عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لرفع مستوى معرفتهم بالنظريات التربوية وتطبيقاتها في الممارسات التدريسية الصفية، والاستفادة من بطاقة ملاحظة التدريس البنائي المعدة لغرض الدراسة في الإشراف التربوي.

***الكلمات المفتاحية*:** الاتجاهات ،تدريب، التدريس البنائي

March 28, 2021 [Vol. 32(1)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

١ـ مقدّمة

تمثّل النظريات التربوية مدخلًا مهمًا لفهم الكيفية التي تتم بها عملية التعلّم، وتفسير المواقف التعليمية وما يرتبط بها من فروق فردية بين المتعلمين، وتحديد الأساليب والاستراتيجيات التدريسية المناسبة لتحقيق أهداف التعلم ومهاراته. وهذه النظريات في تجدد مستمر يواكب تجدد المعارف ومتطلبات العصر؛ مما يتوجّب على التربويين متابعة الجديد في هذا المجال للتمكّن من تطوير عمليتي التعليم والتعلّم، وتوفير برامج تعليمية حديثة؛ إذ لا تخلو عملية التدريس في الوقت الحاضر من وجود بعض الانتقادات الموجّهة إليها في ظل التطور والتجديد المتسارع في شتى المجالات، ولا يخلو أداء المعلم عند ملاحظته وتحليل ممارساته التدريسية من أوجه القصور التي تحد من فاعلية تحقيق أهداف التعلّم المرجوة، والنهوض بمستويات المخرجات التعليمية.

ويعين فهم الأسس النفسية والنظرية للتعلم المعلمين والخبراء التربويين في تحديد التوجه النفسي الذي ينطلقون منه في تعاملهم مع الطلبة، وفي اختيار الخبرات والأنشطة والمواد التعليمية المناسبة لنموهم المعرفي. كما تساعدهم في توظيف ما يتناسب مع المواقف التدريسية من الطرق والأساليب والنماذج والإستراتيجيات (الصغير والنّصار، ٢٠٠٢).

ويرى الخزاعلة والشقصي والسخني والشوبكي (٢٠١١، ص. ٢٠٧) أن نظرية التعلّم لا يمكن الاستغناء عنها لممارسات التعليم البيداغوجية الهادفة؛ إذ تساعد نظرية التعلّم في توجيه وتأطير عمليات التصميم التعليمية. وتُعدّ النظرية البنائية (Constructivism Theory) من النظريات التربوية الحديثة التي شهدتها الساحة التربوية في الآونة الأخيرة وأحدثت ثورة عميقة في الأدبيات التربوية، إذ جعلت تعلّم الطلبة أولوية تعليمية تتم في جو نشط، والمتعلم هو محور العملية التعليمية، ومسؤول عن تعلّمه، وبناء معرفته الجديدة استنادًا إلى معارفه وخبراته ومعتقداته السابقة (Jones & Brader,2002). وصححت هذه النظرية معتقدًا سابقًا في التعليم مفاده أن الطلبة لا يملكون مفاهيم معرفية سابقة قبل المرور بخبرة تعليمية جديدة؛ إذ تخلّى بعض التربويين عن ذلك المعتقد وتبنوا فكرة أن الطلبة لديهم خبرات ومعارف سابقة عن الظواهر والمفاهيم العلمية قبل تلقيها في الموقف الصفي، وهذه الخبرات السابقة تؤثر في بناء الخبرات الجديدة وطريقة بنائها وتكوينها(الزهراني، ٢٠٢٠، ص. ٩١٠).

ويتحوّل التدريس في ضوء الفلسفة البنائية من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلّم الطالب مثل متغيرات المعلم والمدرسة والمنهج والأقران وغير ذلك، إلى التركيز على العوامل الداخلية، وما يجري داخل عقل المتعلم حينما يتعرض للمواقف التعليمية، مثل: معرفته السابقة، وما يوجد لديه من فهم سابق للمفاهيم، وعلى قدرته على التذكر ومعالجة المعلومات، ودافعيته للتعلم، وأنماط تفكيره، وكل ما يجعل التعلم ذا معنى (إبراهيم، ٢٠١٤،ص ص. ٤٨- ٤٩). وأثرت مبادئ علم النفس المعرفي بقوة في تطور النظريات التربوية، وتمثّل ذلك في الابتعاد عن النظرية السلوكية التي تركّز على النتائج، وإعطاء اهتمام أكبر لعملية التعلم، ومنح المتعلمين مساحة من الاستقلالية والمبادرة في التعلّم(Lefoe,2014,p. 455).

وذكر (العدوان وداود، ٢٠١٦)؛ (Tunka, 2015) مجموعة مبادئ للنظرية البنائية، منها: اعتبار معرفة المتعلّم السابقة محور الارتكاز في عملية التعلّم، وذلك كون المتعلّم يبني معرفته ذاتيًا في ضوء خبراته السابقة؛ إذ يتشكّل المعنى داخل بنيته المعرفية عن طريق تفاعل حواسه وخبراته ومعارفه السابقة مع معارفه الجديدة ومحيطه الاجتماعي الذي يساعده على ربط المعلومات الجديدة بشكل يتفق مع المعنى العلمي الصحيح، وأن حدوث التعلّم يتوقف على حدوث التغيير في بنية الفرد المعرفية؛ حيث يعاد تنظيم الأفكار والخبرات الموجودة بها عند دخول معلومات جديدة. فضلا عن ذلك التأكيد على أن التعلّم الحقيقي يحدث عندما يواجه الفرد المتعلّم مشكلة ما، أو مهمّة حقيقية واقعية، وأن التعلّم لا يتم بمعزل عن الآخرين، بل يبنيها عن طريق التفاوض الاجتماعي معهم.

وتُبنى المعرفة في الفكر البنائي بعمليات تفكير وأنماط تفكيرية مختلفة، وأن جميع المتعلمين يبنون معرفتهم عن طريق المشاركة النشطة أو الخبرات الجديدة، وأنهم يتحمّلون المسؤولية لاكتساب المعرفة؛ فالمتعلّم البنائي يحتاج لعمل شيء ما، مثل: يقرأ أو يدرس أو يكتب أو يلاحظ أو يرسم لوحات بيانية أو خرائط. وهذا النوع من التجريب الفعّال يعد جزءًا من طريقة الاستقصاء التي يوظّفها المعلّم صاحب الخبرة في الطريقة البنائية لإدارة الدروس الموجّهة نحو الاستقصاء (أبو رياش، وشريف، والصافي ، ٢٠٠٩). وعملية التعلم المعرفي لا يمكن عزلها عن سياقها الاجتماعي، ولا يمكن عزل البنائية الاجتماعية لـ (فيجوتسكي) عن البنائية المعرفية لـ (بياجيه) في عملية التعلم؛ فالتعلم يحدث في بيئة اجتماعية (Giridharan, 2012).

ويهتم التدريس البنائي بالدور النشط للمتعلّم، ومشاركته الذهنية العالية عن طريق نشاط ذي معنى قائم على الفهم؛ فهو محور العملية التعليمية ومسؤول عن تعلّمه؛ إذ يقوم ببناء معرفته الجديدة استنادًا إلى معارفه وخبراته ومعتقداته السابقة (Jones & Brader, 2002)، ويُعدّ المعلمون في التعلّم البنائي منسقين وميسّرين ومستشارين ومدرّبين، وللمعلم داخل الغرف الصفية دور كبير في تحويل النظرية إلى ممارسات (Bhattacharjee, 2015). ويذكر ريان (٢٠٠٩) أنّ الممارسات التدريسية البنائية توجّه نحو تقبّل المعلم للمتعلم بصفته فردًا باحثًا ومستكشفًا، ودعم مهارات الاستقصاء لديه وتحفيزها، وتوفير أنشطة تعلم مرتبطة بأهداف التعلم تتسم بالتحدي، وتثير الفضول العلمي لديه، وتشجيع الحوارات الجماعية، وتعزيز الخبرات السابقة، وتوظيفها في بناء المعارف والخبرات الجديدة، والاهتمام بالفهم والتطبيق في عملية التقييم. وتوصّلت دراسة الدهمش (٢٠١٦) أن الطلبة يفضلون مزيدًا من الأنشطة الإبداعية والمناقشة والعصف الذهني في طرائق التدريس المستخدمة في تعلّمهم.

ويمكن للمعلمين أن يدرّسوا بطرق "بنائية" عندما يدركون مبادئها وما يتوافق مع تعلّم الطلبة، وتستلزم طرق التدريس المتوافقة مع كيفية التعلم إستراتيجيات مختلفة عن تلك التي تتبع غالبًا في الفصول الدراسية (العدوان ودواد، ٢٠١٦).

Corresponding Author: Maryam Hasan Al Balushi

March 28, 2021 [Vol. 32(1)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

وتؤكد الأحمدي (٢٠١٤) أن البنائية لا تستهدف تدريس الطلاب كيفية استيعاب مدى صحة الواقع، أو تنمية قدراتهم على التبرير المنطقي، وإنما تستهدف قيام المعلمين بتقديم المساعدة والدعم للطلاب في أثناء قيامهم ببناء معرفتهم الجديدة في ضوء خبراتهم السابقة. وقد أوصت دراسة سلام (٢٠١٤) التي تبنّت النظرية البنائية بعقد دورات تدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة على استعمال أساليب التعلّم الفعالة في تنمية مهارات التفكير، والبعد عن أسلوب التلقين.

إن تحسين أداء المعلمين وتطويره لا يتم إلا عن طريق تجويد برامج التدريب والتأهيل التي يلتحقون بها، وقد أشارت الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠ إلى اهتمام السلطنة بالتعليم والتدريب عن طريق وضع تشريعاته وتطوير سياساته، وتحديث برامجه ومؤسساته؛ لاستيعاب المتغيرات ومواجهة التحديات، وتمكين قطاع التعليم من أداء رسالته (مجلس التعليم، ٢٠١٨). وأشارت الصوافية (٢٠١٩) إلى تحول النظرة إلى المعلم من معلم يمتلك المعلومات التربوية إلى معلم متمكن من أداء مهارات التعليم.

وفي ظل ما يُقدم للمعلمين من برامج تدريبية، ينبغي الاهتمام كذلك بمعرفة اتجاهاتهم نحو مضامينها ومحتواها وما تحدثه من أثر إيجابي يعزز تحقيق الأهداف المرجوة؛ فالاتجاهات كفاية وجدانية في شخصية المعلم، تتشكّل لديه إلى جانب القيم التي يؤمن بها، وأشكال التذوق التي يتمتع بها، ودرجة استعداده للقيام بمهام وأدوار جديدة (رمو، ٢٠١٣). واهتمت دراسات عديدة بتعرّف اتجاهات المعلمين نحو الممارسات البنائية في التدريس، ومعتقداتهم حولها ودرجة معرفتهم بمبادئها؛ وتوصلت معظم الدراسات إلى حدوث التغير الإيجابي في اتجاهات المعلمين بعد التدريب، من ذلك دراسة كل من: (Nayir, Yildirim & Koştur, 2009)؛ ودراسة (Hursen & Soykara, 2012)؛ ودراسة الطيب (٢٠١٦)، ودراسة بركات (٢٠٠٥).

إن العالم يشهد تحولات جذرية متسارعة في مجال التعليم والتنمية المستدامة في شتى المجالات، التي يعد الإنسان أهم ركائزها. وقد اقترح تقرير البنك الدولي في دراسة قام بها مع وزارة التربية والتعليم بالسلطنة التركيز على أولويتين للنهوض بمستوى أداء النظام التعليمي، وهما: بناء ثقافة المعايير العليا، وتطوير قدرات المعلمين في مهارات التدريس؛ إذ تؤكد الدراسات الدولية باستمرار أن العوامل المرتبطة بالمعلمين وجودة أدائهم التدريسي من العوامل الأكثر تأثيرًا في إنجازات التعلّم التي يحققها الطلاب (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢).

ويمثّل التدريب في أثناء الخدمة ركيزة مهمّة في مجال التطوير التربوي؛ إذ تُعدّ البرامج التدريبية لتسهم في رفع كفايات المعلمين ومهاراتهم التدريسية على وفق مداخل تربوية متنوعة، وتأصيل الجانب العلمي والتربوي في مجال التخصص (الدخيل، ٢٠٠٦). وذكر قاسم والحديبي (٢٠١٦) أن المعلم من العوامل المؤثرة في ضعف مخرجات التعليم؛ إذ يعتمد كثير من المعلمين على طرائق التدريس التقليدية التي تركز على الحفظ والتلقين، وعدم تنويع الأنشطة اللغوية، والاعتماد على الأساليب التقليدية عند تقويم أداء الطلاب، وضعف توظيف التقنيات التعليمية في الموقف الصفي. وذلك كله يتنافى مع مبادئ التعلّم وأسسه، وحاجة المتعلم إلى الممارسة والتطبيق العملي في المواقف الحياتية المختلفة.

وذكرت دراسة العوية (Alawiyah, 2014) أن بعض المعلمين لا يزالون يركزون في رفع مستوى تحصيل طلابهم على المهارات السطحية، وهي مهارات التعرف، والفهم العام، والفهم الجزئي دون الاهتمام بالدرجة الكافية بمهارات التفكير، مثل: الاستنتاج والتمييز والموازنة ونقد المعلومات ومصدرها والتقويم وإصدار الحكم؛ إذ تحتاج تنمية هذه المهارات إلى التحول من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلّم المتعلم، مثل المعلم والمنهج وبيئة التعلم إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم، وتركّز على ما يحدث داخل عقله، وما يمتلك من معرفة سابقة وسعته العقلية ونمط تفكيره. وأشار ناسوتيسون (٢٠١٦) في دراسته إلى أن اتباع المعلمين لطريقة التعلم السلوكي باستخدام الطرق الإلقائية في التدريس جعل المعلم أنشط من الطلبة، ودعا للتحوّل إلى التدريس البنائي.

إن معلم اللغة العربية –على وفق الفلسفة البنائية- مسؤول عن تقدير توقعات طلبته، واستنتاجاتهم، وأفكارهم، والاستماع إلى وصفهم مجريات أنشطة التعلم، وإنجازاتهم، وتقبل اختلافاتهم في التفسير، دون البحث عن إجابة صحيحة وحيدة، وتصميم إستراتيجيات تساعدهم على تبني الأفكار الجديدة، وتحقيق تكاملها مع معارفهم السابقة؛" فالمتعلم البنائي يتعلم؛ ليعرف، وليعمل، وليكوّن المعرفة، والفهم الخاص بمشاركة الآخرين" (الصعيدي، ٢٠٠٥، ص١٥٢). وعلى المعلم البنائي التركيز على تهيئة بيئة التعلم، ومساعدة المتعلمين في الوصول إلى مصادر التعلم المختلفة. وبصفة عامة؛ فإن المعلمين يحتاجون إلى رفع درجة معرفتهم ووعيهم بنظريات التعلّم الحديثة، وتوسيع مداركهم وفهمهم لمجالات تطبيقها في البيئة الصفية، مثل النظرية البنائية التي أحدثت مبادؤها نقلة في الممارسات التدريسية للمعلمين، ووجهتها لتنمية فكر المتعلم وقدراته ومهاراته.

وبناءً على المسوغات الواردة في مقدمة الدّراسة، وأخذًا بتوصيات بعض الدّراسات السّابقة، وما أظهرته التقارير الإشرافية حول الاحتياجات الفعلية في توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة، والتركيز على تعلّم الطلبة وتنمية مهاراتهم في بناء المعرفة؛ تأتي الدراسة الحالية لتلبّي حاجة معلمي اللغة العربية إلى تطوير ممارساتهم التدريسية؛ لتتناسب مع التوجهات التربوية الحديثة وما ترتكز عليه من معايير في التعليم والتعلم عن طريق

التدرب على إستراتيجيات تدريس حديثة تتفق مع مبادئ النظرية البنائية. وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية في تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية واتجاهاتهم نحو التدريس البنائي؟

وتسعى الدراسة إلى التحقق من صحة الفرضيات الآتية:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الممارسات التدريسية في التطبيق البعدي لدى معلمي اللغة العربية.

Corresponding Author: Maryam Hasan Al Balushi

March 28, 2021 [Vol. 32(1)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية الذكور والإناث في التطبيق البعدي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين التطبيقين القبلي والبعدي في اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التدريس البنائي في المجموعة التجريبية.

وتهدف الدراسة إلى:

- بناء برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية.
- تحديد فاعلية البرنامج التدريبي القائم على النظرية البنائية في تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها.
- تعرّف اتجاهات معلمي اللغة العربية (المجموعة التجريبية) نحو التدريس البنائي.

وتتمثّل أهمية الدراسة فيما يأتي:

- تقديم دليل إثرائي للمعلم يعينه في تنظيم معرفته بمبادئ النظرية البنائية واستراتيجياتها ونماذجها التدريسية؛ إذ اشتمل دليل البرنامج التدريبي الذي قُدّم للمعلمين في المجموعة التجريبية على أربع استراتيجيات ونماذج بنائية، هي: حل المشكلات وجيكسو للتعلم التعاوني، وانموذج التعلم التوليدي، وانموذج دورة التعلم السباعية، مدعّمة بالأنشطة والنماذج التطبيقية لبعض موضوعات القراءة في كتاب "أحب لغتي" للصف العاشر الأساسي.
- الإسهام في إضافة لبنة جديدة إلى ما قدمه الآخرون في مجال التدريس البنائي والتحول من النمط التقليدي في التدريس.
- إغناء الأدب التربوي بمزيد من التطبيقات للنظرية البنائية؛ حتى يستنير به الباحثون والمعلمون ولتزداد العناية بالممارسات التدريسية على أسس علمية، ونظريات تربوية حديثة تحقق طموحات التطوير التربوي.
- تزويد واضعي المناهج ومشرفي اللغة العربية ومعلميها الأوائل بقائمة محكمة بمبادئ النظرية البنائية، وبمحتوى البرنامج التدريبي ومكوناته، والاستفادة من النماذج والإستراتيجيات البنائية الواردة في دليل البرنامج التدريبي.

٢- الجانب النظري

٢-١ مصطلحات الدراسة

٢-١-١ البرنامج التدريبي

يُعرّف بأنه "الجهود المنظّمة والمخططة لتطوير معارف وخبرات واتجاهات المتدربين؛ وذلك لجعلهم أكثر فاعلية في أداء مهامهم"(الصوافية، ٢٠١٩، ص.١١).

ويعرّف إجرائيًا بأنه: الجهد المنظّم والمخطط له لتنظيم معرفة معلمي اللغة العربية بمبادئ النظرية البنائية، وتطوير مهاراتهم في التدريس البنائي بتوظيف الاستراتيجيات والنماذج البنائية، وأنشطة التعلم البنائي وأدواته.

٢-١-٢ النظرية البنائية

تُعرّف بأنها "علم المعرفة أو نظرية التعلم المعرفي التي تقدّم شرحًا لطبيعة المعرفة وكيفية تعلّمها، التي تؤكد أن الأفراد يبنون فهمهم أو معرفتهم الجديدة من خلال التفاعل بين معرفتهم السابقة وبين الأفكار والأحداث والمناشط التي هم بصدد تعلّمها" (الدليمي، ٢٠١٤، ص٢٠).

وتعرّف إجرائيا في هذه الدراسة بأنها: نظرية تربوية حديثة تعد من المداخل الفاعلة لتدريب المعلمين لجعل المتعلمين محور العملية التعليمية بوساطة توظيف المبادئ المنبثقة من النظرية وأسسها الفكرية، وتطبيق استراتيجيات ونماذج بنائية في التدريس.

٢-١-٣ الممارسات التدريسية

عرّفها الصّغير والنصّار (٢٠٠٢) بأنها "السلوكيات والأفعال والطرق التي يستعملها المعلمون داخل الصف لتقديم المادة التعليمية بغرض إحداث التعلم لدى التلاميذ"(ص.٤).

وتعرّف إجرائيًا بأنها: الأداءات والأساليب المرتبطة بمبادئ النظرية البنائية الموظّفة في التدريس التي يتّبعها معلمو اللغة العربية ومعلماتها لتطوير أدائهم التدريسي، وتؤدي إلى حدوث تعلّم يمكن ملاحظته وقياسه.

٢-١-٤ الاتجاهات

يعرّف الاتجاه بأنه "حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي منتظم من خلال خبرة الشخص، ويكون ذا تأثير توجيهي أو دينامي في استجابة الفرد بجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة" (السليتي، ٢٠٠٨، ص٢٩١).

وتعرّف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: استجابات معلمي اللغة العربية (عينة الدراسة) ومواقفهم وأفكارهم من خلال مرورهم بخبرات ومعارف ومهارات جديدة في البرنامج التدريبي الذي يخضعون له، ودرجة قبولهم أو رفضهم لمحتوى البرنامج، وتقاس بالدرجة التي يحصلون عليها في مقياس الاتجاه.

٢-١-٥ التدريس البنائي (Constructivist Teaching)

عرّفه ماكوماس(٢٠١٦، ص.٣٣٥) بأنه: الوسائل والقرارات التربوية المبنية على تطبيقات النظرية البنائية بوصفها نظرية تعلّم. وأبسط مبادئها أن المتعلمين مشاركون نشطون في تطوير معرفتهم الخاصة وبنائها.

وتعرّفه الباحثة إجرائيًا بأنه: مجموعة الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بسلطنة عمان، القائمة على مبادئ النظرية البنائية المعرفية والبنائية الاجتماعية، التي تجعل طلبة الصف العاشر الأساسي محور عملية التعلّم، وتتيح لهم بناء معارفهم فرديًا حينًا، وجماعيًا حينًا آخر. وتتركز تلك الممارسات في ثلاثة مجالات، هي: التهيئة للتعلّم، وإستراتيجيات التدريس، والتقييم.

٢-٢ استراتيجيات التدريس البنائي ونماذجه

- أنموذج التعلّم التوليدي (Generative Learning Model): يمثّل هذا الأنموذج رؤية فيجوتسكي للتعلّم البنائي الاجتماعي، ويتكوّن من أربع مراحل تعليمية، وهي: التمهيد، والتركيز، والتحدي، والتطبيق.
- انموذج دورة التعلم السباعية (Seven E 's): الذي يعد انموذجًا تعليميًا يوظفه المعلم في الموقف الصفي عن طريق سبع مراحل إجرائية، تساعد التلاميذ على بناء معرفتهم بأنفسهم وتنمية مهاراتهم ومفاهيمهم العلمية، والمراحل السبع هي: الإثارة (التنشيط)، والاستكشاف، والتفسير (التوضيح)، والتوسع (التفكير التفصيلي)، والتمديد، والتبادل (التغيير)، والامتحان (الفحص).

Corresponding Author: Maryam Hasan Al Balushi

March 28, 2021 [Vol. 32(1)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

- استراتيجية جيكسو (Jigsaw) للتعلم التعاوني: تعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات التعاونية (المعلومات المجزأة أو المتقطعة)؛ يتم من خلالها إشباع حاجات الطلبة ورغباتهم في التعلم؛ لما توفره لهم من تحفيز وتحد لأفكارهم في أثناء قيامهم بمهام الأنشطة التعاونية، وتنمية مهاراتهم القيادية. يمر تطبيق الاستراتيجية بثلاث مراحل، وهي: مرحلة المجموعات الأصلية، ومرحلة مجموعات الخبراء، المرحلة الختامية الكلية.
- استراتيجية التعلّم المتمركز حول حل المشكلة: يبني المتعلم في هذه الإستراتيجية لنفسه فهمًا ذا معنى عن طريق مناقشة مشكلات مرتبطة بالواقع، تحفزه على التعلم والعمل والتفكير مع زملائه في إيجاد الحلول المناسبة في مجموعات صغيرة.

٣- الجانب العملي

٣-١ حدود الدراسة

اقتصر تطبيق الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود الزمانية**: طُبّقت الدراسة في العام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩م.
- **الحدود المكانية**: مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للصفوف (٥- ١٠) بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان.
- الحدود الموضوعية:

* **مبادئ النظرية البنائية**، وإستراتيجياتها ونماذجها، المتمثّلة في: إستراتيجية حل المشكلات، وإستراتيجية جيكسو للتعلّم التعاوني، وانموذج التعلّم التوليدي، وانموذج دورة التعلّم السباعية.
* **اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التدريس البنائي**.

- **الحدود البشرية**: عينة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها ممن يُدرّسون الصف العاشر الأساسي، وطلبتهم.

٣-٢ منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، ويتمثّل في تنفيذ إجراءات البرنامج، وقياس فاعليته في تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية (عينة الدراسة)، وما يلزم ذلك من ضبط العينة والقياسات القبلية والبعدية وإجراءات التطبيق وتحليل النتائج. وقد تألف التصميم التجريبي من أربع مجموعات تجريبية وضابطة، على النحو الآتي:

- مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة من المعلمين الذكور، وعددهم (٢٠).
- مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة من المعلمات الإناث، وعددهن (٢٠).

جرى التحقق من تكافئها، وضبط أثر المتغيرات غير التجريبية فيها، ثم طُبّقت الملاحظة القبلية على المجموعات الأربع للمعلمين والمعلمات باستعمال بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية البنائية، ثم طُلب من المجموعتين التجريبيتين الاستجابة على مقياس الاتجاه نحو التدريس البنائي، بعد ذلك خضعت المجموعتان التجريبيتان للبرنامج التدريبي (المتغير المستقل) الذي بُني على فلسفة النظرية البنائية، في حين حجب البرنامج التدريبي عن المجموعتين الضابطتين من المعلمين والمعلمات، وفي نهاية البرنامج أعيد تطبيق مقياس الاتجاه على المجموعتين التجريبيتين، ثم أُعيد تطبيق بطاقة الملاحظة بعديًا على المجموعات الأربع الضابطة والتجريبية بعد مرور شهرين من تنفيذ البرنامج التدريبي.

٣-٣ مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية ومعلماتها، ممن يدّرسون الصف العاشر الأساسي في محافظة جنوب الباطنة في العام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩م، وعددهم ٩١ معلما ومعلمة.

٣-٤ عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من ٤٠ معلمًا ومعلمة اختيروا بطريقة عشوائية بالتنسيق مع وحدة اللغة العربية في المديرية العامة للتربية والتعليم بجنوب الباطنة بعد أخذ الموافقة الرسمية بالتطبيق من المكتب الفني بوزارة التربية والتعليم، وقُسّموا عشوائيًا على مجموعتين؛ مجموعة تجريبية تضم ١٠ ذكور و١٠ إناث، ومجموعة ضابطة تضم ١٠ ذكور و١٠ إناث.

٣-٥ مادة الدراسة

ويتمثل في البرنامج التدريبي المقترح الذي مرّ بالخطوات الآتية:

– تحديد الأهداف العامة من البرنامج، وهي:

- أهداف معرفية: وذلك عن طريق إكساب المعلمين المعرفة المنظمة بمبادئ النظرية البنائية، وما يرتبط بها من ممارسات تدريسية.
- **أهداف مهارية**: وذلك بتمكين المعلمين من التطبيقات التربوية للنظرية، وكيفية التحول من التدريس الاعتيادي إلى التدريس البنائي في تدريس القراءة باستعمال الإستراتيجيات التدريسية البنائية.
- أهداف وجدانية: تتمثل في تغيير قناعات المعلمين نحو جدوى البرامج التدريبية، وتحويل اتجاهاتهم السلبية في مقاومة التغيير في ممارساتهم التدريسية وتوظيف إستراتيجيات تدريس بنائية حديثة إلى اتجاهات إيجابية تتسم بتقبل التغيير وتطبيق الجديد في عملية التعليم والتعلم.

– تحديد الأهداف الخاصة من البرنامج؛ ومنها:

- يعرف فلسفة النظرية البنائية وجذورها التاريخية ومبادءَها وأسسها.
- يستنتج صفات كل من المعلم البنائي والمتعلم البنائي وأدوارهما في الموقف الصفي.
- يضع تصورًا لممارسات التدريس البنائي وبيئة التعلم الفاعلة.
- يكتسب مهارات التدريس باستخدام إستراتيجيات ونماذج بنائية.

– تحديد أساليب التدريب في تنفيذ البرنامج، وهي: الحوار والمناقشة- التعلم التعاوني- التعلم الفردي- التدريس التشاركي- الدرس التطبيقي.

– تحديد أساليب التقييم في البرنامج، وهي: التقييم الذاتي باستخدام استراتيجية المذكرات اليومية، والتقييم المرحلي بعد كل جلسة تدريبية؛ لقياس مدى تحقق الأهداف، والتقييم النهائي للبرنامج التدريبي ككل.

– تحديد الممارسات التدريسية البنائية التي ركّز البرنامج على إكسابها للمتدربين، وهي:

March 28, 2021 [Vol. 32(1)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

أولا: في مجال التهيئة

- يعرض المعلم مقدّمة تثير اهتمامات الطلبة.
- يسأل الطلبة عن تنبؤاتهم حول الموضوع.
- يوجّه الطلبة لاستكشاف العلاقة بين معرفتهم السابقة ومعرفتهم الجديدة حول الموضوع.
- يعزز المعرفة السابقة للطلبة حول الموضوع.
- يشجّع الطلبة على طرح تساؤلاتهم الذاتية حول الموضوع.
- يسمح بوقت للانتظار بعد طرح السؤال وقبل تلقّي الإجابة.

ثانيا: في مجال إستراتيجيات التدريس

- يقدّم المعلم المحتوى في صورة مشكلة تتطلب حلولًا.
- يوجّه الطلبة لممارسة الاستقصاء العلمي.
- يفعّل كلًّا من التعلّم الفردي والجماعي في الموقف التعليمي.
- يكلّف الطلبة بأنشطة تُعنى بوجهي التعلّم الشفوي والكتابي.
- ينوّع في استخدام الوسائل التعليمية (بطاقات، صور، كتب، خرائط، فيديو...، إلخ).
- يقدّم للطلبة إرشادات حول تحمّل مسؤولية تعلّمهم.
- يشجّع الطلبة على تبادل خبراتهم مع أقرانهم.
- يطرح أسئلة تفكير عليا لتوسيع فهم الموضوع.
- يجمع في المجموعة الواحدة طلابًا من مستويات تحصيلية متباينة.
- يوجّه الطلبة لإعطاء أمثلة واقعية مرتبطة بالموضوع.
- يطلب من الطلبة دعم آرائهم بالحجج.
- يوجّه الطلبة لتطبيق المعرفة الجديدة في مواقف حياتية.
- يقدّم الدعم التعليمي المناسب للطلبة.
- يكلّف الطلبة بإعادة التفكير فيما توصلوا إليه.
- يحدد الوقت المناسب لعرض مهام التعلم.
- يشجّع الطلبة على تنظيم معرفتهم بأساليب إبداعية (خرائط ذهنية، ملخصات، رسوم، ... إلخ).
- يحدد تكليفات للتعلّم الذاتي.

المجال الثالث: التقييم

- يفعّل بطاقة الملحوظات الوصفية لأداء كل طالب.
- يطلب من الطلبة تقييم أدائهم ذاتيًا.
- يشجع الطلبة على المشاركة في تقييم أداء زملائهم.
- يجري بعض المقابلات لتقييم أداء الطلبة.
- يوثق أعمال الطلبة التي يقيّمها في ملفات الإنجاز.

– اختيار النماذج والاستراتيجيات البنائية التي يدرّب عليها في البرنامج، والتطبيق عليها بأنشطة بنائية، وشرح خطوات كل انموذج أو استراتيجية عن طريق تحضير درس قرائي من منهج الصف العاشر الأساسي، وهي: انموذج التعلم التوليدي، وانموذج دورة التعلم السباعية، واستراتيجية جيكسو، واستراتيجية حل المشكلات.

٣-٦ أداة الدراسة

٣-٦-١ بطاقة ملاحظة ممارسات معلمي اللغة العربية التدريسية البنائية

٣-٦-١-١ تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة: وهو تعرّف ممارسات معلمي اللغة العربية التدريسية البنائية، ممن يدرّسون الصف العاشر الأساسي.

٣-٦-١-٢ خطوات بناء بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية البنائية

أولًا: إعداد قائمة بمبادئ النظرية البنائية: بعد مراجعة الأدب التربوي حول النظرية البنائية وأسسها ومبادئها وإستراتيجياتها، والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولتها تم التوصّل إلى قائمة بمبادئ النظرية، وفحص إستراتيجيات التدريس البنائي ونماذجه من حيث مفهومها ومراحلها وإجراءات تنفيذها في الموقف الصفي؛ لاستخلاص الممارسات التدريسية المشتركة المشتقة من مبادئ النظرية البنائية، التي ينبغي أن يقوم بها المعلم في التدريس البنائي.

ثانيًا: القائمة الأولية بمبادئ النظرية البنائية: تكوّنت القائمة في صورتها الأولية من (٣٤) مبدأ بنائي، عرضت على تسعة محكمين من المختصين في المناهج وعلم النفس؛ للاستفادة من آرائهم في التوصّل إلى قائمة نهائية محكمة بمبادئ النظرية البنائية، ثم تحديد الممارسات التدريسية البنائية في ضوئها. وقد أجريت بعض التعديلات على قائمة مبادئ النظرية البنائية في ضوء آراء المحكمين، وتركّزت معظم الآراء في وجود عبارات مركّبة، وأخرى تحتاج إلى إعادة صياغة، وحذف بعض العبارات.

ثالثًا: تحويل قائمة مبادئ النظرية البنائية في صورتها النهائية إلى بطاقة ملاحظة: استقرّت قائمة مبادئ النظرية البنائية على (٣٧) مبدأ بنائي، ضُمّنت في بطاقة الملاحظة الصفية في صورتها الأولية، واعتمد التقدير الكمي للبطاقة؛ إذ حُدّدت خمسة مستويات لأداء المعلم على النحو الآتي: بدرجة ممتازة (٤)، بدرجة جيدة (٣)، بدرجة متوسطة (٢)، بدرجة مقبولة (١)، بدرجة منعدمة (٠).

٣-٦-١-٣ صدق بطاقة ملاحظة ممارسات معلمي اللغة العربية التدريسية البنائية

عُرضت بطاقة الملاحظة على خمسة عشر محكمًا في مجال المناهج وعلم النفس والإشراف التربوي؛ لإبداء الرأي فيها، وكانت آراؤهم على النحو الآتي:

- رأى بعض المحكمين تكرار مضمون بعض العبارات وتداخلها مع عبارات أخرى، ترتّب على ذلك دمجها.
- رأى بعض المحكمين صعوبة ملاحظة بعض العبارات المرتبطة بالتدريس البنائي في الموقف الصفي؛ ترتّب على ذلك حذفها.
- رأى بعض المحكمين وجود بعض العبارات المركّبة؛ ترتّب على ذلك إعادة صياغتها.

وبعد إجراء التعديلات على بطاقة الملاحظة لممارسات معلمي اللغة العربية التدريسية البنائية، خرجت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية مكوّنة من (٢٨) ممارسة تدريسية بنائية.

٣-٦-١-٤ ثبات بطاقة ملاحظة ممارسات معلمي اللغة العربية التدريسية البنائية

حُسب ثبات بطاقة ملاحظة ممارسات معلمي اللغة العربية التدريسية البنائية عن طريق أسلوب اتفاق الملاحظين؛ إذ قامت الباحثة الرئيسة مريم البلوشي -وهي مشرفة لغة عربية- بالملاحظة بالتعاون مع مشرف ومشرفة في المحافظة

March 28, 2021 [Vol. 32(1)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

التعليمية؛ إذ تعاون المشرف في ملاحظة سبعة معلمين للغة العربية ممن يدرسون الصف العاشر الأساسي، وتعاونت المشرفة في ملاحظة سبع معلمات للغة العربية ممن يدرّسن الصف العاشر الأساسي. بدأ تطبيق بطاقة الملاحظة الصفية من تاريخ ٩-٤ إلى ٨-٥/ ٢٠١٨م حسب ظروف المعلمين واستعدادهم للزيارة. ثم فُرّغت البطاقات المزدوجة لحساب عدد مرات الاتفاق والاختلاف بين الباحث والملاحظين الآخرين، وأمكن بعد ذلك التوصل إلى حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كوبر؛ إذ بلغ معامل ثبات الملاحظة عند الذكور ٨٣,٦٧، وهو معامل ثبات جيّد، وبلغ معامل ثبات الملاحظة عند الإناث ٧٩,٠٨ وهو معامل ثبات مقبول تربويًا لأغراض البحث العلمي.

٣-٧ مقياس اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التدريس البنائي

٣-٧-١ تحديد الهدف من المقياس: هدف المقياس إلى تعرّف اتجاهات معلمي اللغة العربية (عينة الدراسة) نحو التدريس البنائي.

٣-٧-٢ مصادر بناء مقياس الاتجاه: أُستند في بنائها إلى الأدب النظري في مجال بناء المقاييس، مثل (زيتون، ٢٠٠١)، وعلى الدراسات السابقة التي استخدمت مقياس الاتجاه ضمن أدواتها، مثل: دراسة (الحضري، ٢٠١٦؛ السليتي، ٢٠١٧). وقد رُعيت محكات الفقرات الجيّدة عند بناء المقياس. اشتمل المقياس في صورته الأولية على (٣٦) عبارة، توزّعت في ثلاثة محاور، وهي: محور المعرفة بالمدخل البنائي، وتمثّله العبارات (١- ١٤)، ومحور أهمية التدريس البنائي، وتمثّله العبارات (١٥- ٢٣)، ومحور مهارات التدريس البنائي، وتمثّله العبارات (٢٤- ٣٦).

٣-٧-١-٢ صدق مقياس الاتجاه: عُرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة محكّمين في أقسام المناهج وعلم النفس؛ لإبداء الرأي فيه من حيث انتماء العبارات للمحاور التي أُدرجت فيه، وصحتها اللغوية، وإضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا. وجّه المحكّمون إلى:

- حذف المحور الأول من المقياس؛ كي لا يُفهم أن هدفه قياس الإدراك المعرفي بالنظرية، وبسبب وجود عدد من الفقرات فيه متداخلة مع المحورين الآخرين.
- إعادة صياغة بعض العبارات المركبّة في المحورين؛ الثاني والثالث.

وبذلك يصبح المقياس في صورته النهائية مكوّنًا من (٢٥) عبارة موزّعة في محورين؛ المحور الأول أهمية التدريس البنائي، ويتضمن ١٣ عبارة، تمثّلها العبارات من (١- ١٣)، وتتضمن ٥ عبارات سلبية و٨ عبارات إيجابية، أما المحور الثاني هو مهارات التدريس البنائي، ويتضمّن ١٢ عبارة، تمثّلها العبارات من (١٤- ٢٥)، وتتضمّن ٥ عبارات سلبية و٧ عبارات إيجابية.

٣-٧-٣ طريقة تصحيح المقياس: استخدم مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابة عينة الدراسة على عبارات مقياس الاتجاه، ويتضمن: موافق بشدة ودرجتها (٥)، موافق ودرجتها (٤)، محايد ودرجتها (٣)، غير موافق ودرجتها (٢)، غير موافق بشدة ودرجتها (١).

٣-٧-٤ ثبات المقياس: طُبّق المقياس على ٦٢ معلّمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية ممن يدرّسون الصف العاشر، وبلغت قيمة اختبار كرونباخ ألفا على النحو الآتي في الجدول (١).

جدول ١

نتائج اختبار كرونباخ ألفا لحساب ثبات مقياس الاتجاه نحو التدريس البنائي

محاور المقياس	عدد الفقرات	عدد المستجيبين	كرونباخ ألفا
أهمية التدريس البنائي	١٣	٦٢	0,81
مهارات التدريس البنائي	١٢	٦٢	0,77
الاختبار الكلي	٢٥	٦٢	0,87

يظهر من الجدول (١) أن قيم ثبات مقياس الاتجاه في المحورين الأول والثاني جيّدة، وقيمة ثبات المقياس ككل عالية، ويمكن الوثوق بهذه القيم عند تطبيقه على عينة الدراسة.

٤- نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

٤-١ نتائج الدراسة المتعلّقة بالسؤال العام والفرضيات المرتبطة به، ومناقشتها وتفسيرها

نصّ السؤال العام على: ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على النظرية البنائية في تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية واتجاهاتهم نحو التدريس البنائي؟ أُجيب عن هذا السؤال عن طريق اختبار ثلاث فرضيات مرتبطة به، وكانت النتائج على النحو الآتي:

٤-١-١ نتائج الفرضية الأولى: التي نصّت على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى($\alpha \leq 0,05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في ممارسات التدريس البنائي في التطبيق البعدي لدى معلمي اللغة العربية". لاختبار الفرضية أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لممارسات التدريس البنائي في ثلاثة مجالات، وهي: التهيئة للتعلّم، وإستراتيجيات التدريس، والتقييم. وأُستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات وجدول (٢) يوضح هذه النتائج.

Corresponding Author: Maryam Hasan Al Balushi

March 28, 2021 [Vol. 32(1)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

جدول٢

نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في ممارسات التدريس البنائي في التطبيق البعدي لدى معلمي اللغة العربية

المتغير	التجريبية (ن =٢٠)		الضابطة (ن = ٢٠)		قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التهيئة للتعلّم	٢,٩٥	٠,٥٧	١,٠٥	٠,٣٤	١٢,٨٥	٠,٠٠١>	٠,٨١
إستراتيجيات التدريس	٢,٩٧	٠,٤٧	٠,٩٥	٠,٣٦	١٥,٢٦	٠,٠٠١>	٠,٨٦
التقييم	١,٧٧	٠,٧١	٠,٠٤	٠,١٧	١٠,٥٤	٠,٠٠١>	٠,٧٥
الممارسات التدريسية ككل	٢,٧٥	٠,٤٤	٠,٨١	٠,٢٦	١٦,٩٦	٠,٠٠١>	٠,٨٨

يتبين من الجدول(٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في ممارسات التدريس البنائي في التطبيق البعدي لدى معلمي اللغة العربية وفي الدرجة الكلية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة الموجّهة، ونصّها: "توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى($\alpha \leq 0,05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في ممارسات التدريس البنائي في التطبيق البعدي لدى معلمي اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية".

وقد أُستخدمت معادلة معامل أيتا $\eta 2 = (t2\ ) \div (df +$ t2؛ لمعرفة حجم الأثر بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، وتبيّن أن حجم الأثر لفاعلية البرنامج التدريبي ككل(٠,٨٨)، ويعدّ الأثر كبيرًا على على وفق تصنيف كوهين(Cohen,1988). ويدل ذلك على أن البرنامج التدريبي أسهم بشكلٍ كبير في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمي اللغة العربية خاصة في مجال التهيئة للتعلّم، ومجال إستراتيجيات التدريس. وقد ترجع فاعلية التدريب في تطوير ممارسات التدريس البنائي لدى معلمي اللغة العربية في المجموعة التجريبية إلى طبيعة البرنامج المقدّم لهم؛ إذ وازن البرنامج التدريبي بين الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية التي تتطلبها عملية التطوير في ممارسات المعلمين التدريسية، وهذا النهج يتفق مع ما اعتمدته دراسة فينسل(Fensel,2016) في تصميم أنشطة التدريب البنائية المقدّمة للمعلمين، وجعلهم محور عملية التدريب عن طريق تنفيذ أنشطة تفاعلية منوّعة، وتركيز دور المدرّب على تقديم الدعم.

وقدّم البرنامج التدريبي تطبيقات متنوعة لمجالات التدريس المعتمدة في بطاقة الملاحظة التي أعدتها الباحثة لغرض ملاحظة ممارسات المعلمين للتدريس البنائي في مجال التهيئة، ومجال إستراتيجيات التدريس، ومجال التقييم؛ إذ دُرّبت المجموعة التجريبية في مجال التهيئة على استخدام أساليب تثير اهتمام الطلبة وتحفّزهم على التعلّم، خاصة تلك الأساليب المعتمدة على توظيف التقنية في الموقف الصفي كمبدأ من مبادئ التدريس البنائي، مثل المقاطع المرئية والصور والعروض التقديمية والمواقع الإلكترونية، وتشجيع الطلبة على التفكير والتنبؤ بمحتوى الدرس، وإثارة التساؤلات لربط الخبرات السابقة بالخبرات اللاحقة التي تعمل على بناء المعنى للمعرفة الجديدة.

أما في مجال إستراتيجيات التدريس؛ دُرّبت المجموعة التجريبية على خطوات تطبيق مجموعة من النماذج والإستراتيجيات المنبثقة من النظرية البنائية، وهي انموذج التعلّم التوليدي وانموذج دورة التعلم السباعية، وإستراتيجية جيكسو للتعلم التعاوني، وإستراتيجية حل المشكلات، مع التركيز عند تطبيق كل إستراتيجية على توظيف مبادئ النظرية البنائية. وتضمّن مجال التقييم أساليب جديدة مختلفة عن أساليب التقويم المستمر المعتمدة من وزارة التربية والتعليم لتقييم أداء الطلبة؛ إذ تمثّلت الأساليب البنائية البديلة في استعمال المعلم بطاقة الملاحظة الوصفية لأداء الطالب الفردي أو في نطاق مجموعته، وتوظيف استمارة التقييم الذاتي من الطلبة أنفسهم، وتشجيعهم على المشاركة في تقييم أقرانهم، وتوظيف ملفات الإنجاز، وإجراء المعلم بعض المقابلات مع الطلبة في نهاية كل حصة للوقوف على ما تعلّموه، وما يحتاجون تعلّمه بالبحث والتعلم الذاتي.

ويلحظ في الجدول (٢) أن أقل مستوى تطور لممارسات التدريس البنائي لدى المجموعة التجريبية ظهر في مجال التقييم، ويفسّر ذلك بحداثة أدوات التقويم البديل، واختلافها عن تلك المعتمدة في سجل التقويم المستمر الرسمية التي يعمل المعلم على وفقها في تقييم أداء الطلبة. وتعزز نتيجة دراسة البشير وبرهم (٢٠١٢) هذه النتيجة؛ إذ توصّلت إلى أن درجة استخدام المعلمين لإستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء والملاحظة والتواصل متوسطة، وكانت درجة الاستخدام قليلة لإستراتيجية مراجعة الذات وأدوات التقويم البديل.

وقد تكون من بين العوامل التي أسهمت في تحقيق فاعلية البرنامج التدريبي تفاعل المعلمين مع محتوى البرنامج، ومع أنشطته الفردية والجماعية، وتطبيقاته وأمثلته المرتبطة بممارساتهم اليومية في التدريس، والمناقشات والعروض التي سمحت بتبادل الخبرات بين المعلمين والمعلمات. فضلا عن رغبتهم في التطوير والاطلاع على فلسفة النظرية البنائية وتطبيق إستراتيجياتها في التدريس؛ إذ تمثّل الرغبة في التغيير والتطوير عاملاً مهمًا في تحقيق أهداف البرنامج ورفع مستوى فاعليته، وهذا ما عبّرت عنه المجموعة التجريبية في فترة التدريب. فالفاعلية والنجاح لبرامج تدريب المعلمين تحدده مدى قدرة البرنامج على ترجمة الأفكار النظرية إلى ممارسات أدائية

Corresponding Author: Maryam Hasan Al Balushi

March 28, 2021 [Vol. 32(1)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

يمكن ملاحظتها في سلوك المتدربين وممارساتهم التدريسية(الخطيب والخطيب، ٢٠٠١).

ومقارنة بالوضع السائد للتدريب الذي أشارت إليه دراسة السعدية (٢٠٠٨) من حيث عدم كفاية الوقت المخصص للتدريب وعدم تناسبه مع محتوى المادة التدريبية، واقتصار البرامج التدريبية على الأساليب التقليدية المعتادة، وإهمال تقويم ما تعلمه المتدربون في البرنامج؛ جاء البرنامج التدريبي القائم على النظرية البنائية شاملًا للجوانب المرتبطة بعملية التدريب؛ فقدمت المعرفة الكافية للمعلمين حول النظرية ومنطلقاتها الفكرية وفلسفتها ومبادئها، وأدوار المعلم البنائي في التدريس، والمهام التي يقوم بها المتعلم البنائي، ونوعية الأنشطة البنائية التي تقدّم للمتعلمين، وطبيعة البيئة الصفية البنائية المشجّعة على التفاعل والتعاون والتحاور. فضلا عن ذلك؛ أُعطي التطبيق مساحة كافية من زمن البرنامج الذي استمر لمدة خمسة أيام؛ عن طريق عرض ممارسات تدريسية وتحليلها ونقدها وتقويمها في ضوء النظرية البنائية، وعرض نماذج تحضير لدروس قرائية للصف العاشر الأساسي تضمّنت خطوات السير فيها على على وفق مبادئ التدريس البنائي وإستراتيجيات التدريس البنائي ونماذجه التي دُرّب المعلمون عليها، مرفق بها أنشطة صفية وتكليفات للتعلم الذاتي، ثم طُلب من المتدربين إعداد نماذج تحاكي النماذج السابقة ضمن أسلوب التعلم التعاوني، وعرض الأعمال وتبادلها مع المجموعات الأخرى، وتلقي التغذية الراجعة المفيدة من المدرّبة ومن الأقران.

وربما لم تكن تلك الممارسات البنائية مألوفة لدى المجموعة التجريبية عن طريق تجاربهم السابقة في البرامج التدريبية؛ مما أسهم في رفع فاعلية البرنامج التدريبي وتحقيق أهدافه، فضلا عن شعورهم أن التدريس البنائي سيقلل من الجهد الذي يبذله المعلم في الحصة؛ إذ سيركّز على تعلّم الطلبة بوساطة أنشطة التعلم وتقديم الدعم التعليمي لهم أكثر من التركيز على عملية الشرح والحوار والمناقشة. وقد أشارت دراسة باتاشرجي (Bhattacharjee,2015) إلى أن الممارسات التدريسية القائمة على النظرية البنائية تساعد المعلم على التحول من التدريس إلى التعلم، والتركيز على مساعدة الطلبة في تطوير العمليات والمهارات والمواقف بجعلهم يندمجون في أنشطة تعلم تتطلب التفكير وحل المشكلات. وأشار الصغير والنصار(٢٠٠٢) إلى أهمية فهم المعلمين للأسس النفسية والمعرفية للتعلم؛ إذ تساعدهم في تحديد التوجّه النفسي الذي ينطلقون منه في تعاملهم مع المتعلمين، وفي اختيار الطرق والنماذج المناسبة لنموهم المعرفي. إن الفهم والوعي يرفعان من درجة التمكن في اكتساب المهارات؛ لذا رُكّز في البرنامج التدريبي الذي خضع له المعلمون على توعيتهم بالنظريات التربوية عامة، وفهم الأسس المعرفية للنظرية البنائية خاصة وتطبيقاتها التربوية؛ كي يقوموا بتطوير ممارساتهم التدريسية بوعي تام.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ليكاتس(Lecates,2019) في وجود علاقة بين نوع التدريب الذي يتلقاه المعلمون ومستوى كفاءتهم، ودراسة السعدي وخليل(Assadi &Khalil,2019) التي أظهرت نتائجها تحسنًا في مواقف المعلمين من بداية البرنامج التدريبي وحتى نهايته في مجال التأمل وطريقة التدريس والتعلّم، ودراسة السناني (٢٠١٨) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي بتأثير البرنامج التدريبي، ونتيجة دراسة الأحول (٢٠١٧) في فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى المعلمين عينة الدراسة بشكل واضح، وانتقال أثر تدريب المعلمين في القراءة ومهارات الفهم إلى تلاميذهم.

وتتفق كذلك مع نتيجة دراسة الطيب (٢٠١٦) في فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات صياغة الاختبارات التحصيلية لمعلمي القراءة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، ومع نتيجة دراسة رمو (٢٠١٣) في فاعلية البرنامج التدريبي في إتقان المعلمات المتدربات لأدوارهن التربوية، ومع دراسة ماميش (٢٠١٠) التي هدفت إلى تعرّف أثر استخدام المدخل البنائي في تنمية مهارات تخطيط التدريس لطلبة معلمي الصف في كلية التربية بجامعة دمشق، وتوصلت إلى تفوّق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الكلي.

وبصفة عامة؛ أشارت نتائج الدراسات التي قدمت برامج تدريبية قائمة على النظرية البنائية أو على إحدى استراتيجياتها التدريسية إلى فاعليتها في تطوير الممارسات التدريسية للمعلمين.

٤-١-٢ نتائج الفرضية الثانية: التي نصّت على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في ممارسات التدريس البنائي لدى معلمي اللغة العربية الذكور والإناث في التطبيق البعدي". تم إجراء تحليل التباين الثنائي لاختبار الفرضية، ويوضح جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة في ممارسات التدريس البنائي لدى معلمي اللغة العربية الذكور والإناث في التطبيق البعدي وفقا لمتغير النوع الاجتماعي.

جدول ٣

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في ممارسات التدريس البنائي وفقا لمتغير النوع الاجتماعي

المجموعة	النوع الاجتماعي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	ذكور	١٠	٢,٧٠	٠,٤٥
	إناث	١٠	٢,٨٠	٠,٤٤
الضابطة	ذكور	١٠	٠,٧٦	٠,٢٧
	إناث	١٠	٠,٨٦	٠,٢٥

ويوضح جدول (٤) الآتي نتائج تحليل التباين الثنائي للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية الذكور والإناث في التطبيق البعدي.

March 28, 2021 [Vol. 32(1)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

جدول ٤

نتائج تحليل التباين الثنائي للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في ممارسات التدريس البنائي لدى معلمي اللغة العربية الذكور والإناث في التطبيق البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسطات المربعات	ف (١، ٣٦)	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
المجموعة (أ)	٣٧,٧٤	٣٧,٧٤	٢٧٨,٠٥	٠,٠٠١>	٠,٨٩
النوع الاجتماعي (ب)	٠,١٠	٠,١٠	٠,٧٤	٠,٣٩٦	-
(أ) × (ب)	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠	١,٠٠	-
الخطأ	٤,٨٩	٠,١٤			

يتبين من جدول (٤) عدم وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) للتفاعل بين نوع المجموعة ومتغير النوع الاجتماعي في الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية. كما أوضحت النتائج وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وأشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق في الممارسات التدريسية بين الذكور والإناث في كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة. وبذلك تقبل الفرضية الصفرية.

وقد يعود سبب عدم وجود فروق بين نوع المجموعة تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي إلى تشابه البرامج التدريبية التي تقدّمها وزارة التربية والتعليم وتوحيدها للذكور والإناث ممثلة في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، ومراكز التدريب في المحافظات التعليمية، كذلك توحيد الرؤية الإشرافية في متابعة أداء المعلمين والمعلمات وتلبية احتياجاتهم التدريبية. وقد يُعزى سبب عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الممارسات التدريسية بين الذكور والإناث إلى حرص المعلمين والمعلمات بالدرجة ذاتها على حضور البرنامج التدريبي والاستفادة منه، وطرح التساؤلات حول التطبيق في الموقف الصفي، وهذا ما تمت ملاحظته في أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي لأفراد المجموعة التجريبية. وفضلا عن ذلك؛ فإن ضبابية مفهوم التدريس البنائي لدى المعلمين والمعلمات حفّزهم بالدرجة ذاتها لفهم فلسفته، والتمكّن من إستراتيجياته، والحرص على الظهور بأداء متميز في الزيارة البعدية التي رحبوا بها ووعدوا الباحثة بتطبيق يوازي الجهد المبذول في التدريب.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الغافري (٢٠١٧) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في القياس البعدي على مقياس الذكاء الوجداني الذي هدف البرنامج التدريبي إلى تنميته لدى عينة الدراسة، ومع نتيجة دراسة المخيني (٢٠١٧) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة مما يشير إلى تأثر جميع القياديين الملتحقين بالبرنامج التدريبي بالدرجة نفسها، ومع ما توصلت إليه دراسة بيان (٢٠١٠) حول فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتحسين الأداء التدريسي للمعلمين في أثناء الخدمة في ضوء معايير الجودة الشاملة إلى عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي بين أداء الذكور والإناث (أفراد العينة) حسب بطاقة تقويم الأداء التدريسي. في حين أنها تختلف مع نتيجة دراسة العبادية(٢٠١٧) التي جاءت فيها الفروق لصالح الإناث في فاعلية البرنامج التدريبي.

٤-١-٣ نتائج الفرضية الثالثة: التي نصّت على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين التطبيقين القبلي والبعدي في اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التدريس البنائي في المجموعة التجريبية". لاختبار الفرضية السابعة أُستخدم اختبار "ت" للعينات المترابطة، ويوضح جدول (٥) هذه النتائج.

جدول ٥

نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة للفروق في الاختبارين القبلي والبعدي في اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التدريس البنائي للمجموعة التجريبية

المتغير	القبلي (ن =٢٠)		البعدي (ن = ٢٠)		درجات الحرية df	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
أهمية التدريس البنائي	٤,٢٠	٠,٤٠	٤,٦٨	٠,٣١	١٩	٥,٩٦	٠,٠٠٠
مهارات التدريس البنائي	٤,٢٠	٠,٤٣	٤,٤٠	٠,٢٢	١٩	١,٩٩	٠,٠٦٢
الاتجاه ككل	٤,٢٠	٠,٣٠	٤,٥٥	٠,٢٥	١٩	٤,٥٣	٠,٠٠٠

يتضح من جدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التدريس البنائي للمجموعة التجريبية وذلك لصالح التطبيق البعدي، مما يشير ذلك إلى أن اتجاهات أفراد العينة ارتفعت بعد إجراء البرنامج التدريبي. وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة الموجهة التي تنص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين التطبيقين القبلي والبعدي في اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التدريس البنائي لصالح التطبيق البعدي".

ويمكن تفسير تلك النتيجة بتأثير التدريب المباشر، واعتماد أسلوب الترغيب والتحفيز في تطوير الممارسات التدريسية في ضوء النظريات الحديثة، وما رافق عملية التدريب من أمثلة واقعية للممارسات التدريسية. وفضلا عن ذلك، تعزى النتيجة أيضًا إلى المحتوى العلمي المنظّم للبرنامج التدريبي المدعوم بالتطبيقات والأنشطة المرتبطة بالكتاب

Corresponding Author: Maryam Hasan Al Balushi

March 28, 2021 [Vol. 32(1)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

المدرسي، وإلى تأثير العمل في مجموعات الذي يتيح المجال لتبادل الأفكار والتصورات مع زملاء المهنة، والاستفادة من الخبرات الإيجابية التي ترفع من مستوى التوجّه الإيجابي لتجربة الجديد في بيئة العمل.

ويستنبط في ضوء نتيجة الفرضية أن أغلب معلمي اللغة العربية ومعلماتها لديهم تقبّل لفلسفة النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية المتمثلة في التدريس البنائي، وأنهم يشعرون بالشغف المعرفي والانتماء لمهنة التدريس، والرغبة في العطاء والنمو المهني. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة يلديلزي (Yildizli,2019) التي أكدت العلاقة الإيجابية بين إتقان المعلمين لأهدافهم وكفاءاتهم الذاتية واتجاهاتهم نحو عملية التدريس، ونتيجة دراسة السناني (٢٠١٨) في حدوث تعديل في تصورات المعلمين عن مهارات تكوين المشكلة وحلها نتيجة تدرّبهم عليها في البرنامج التدريبي، ودراسة الشطي واليوسف والعجمي (٢٠١٨) في أن الاتجاهات الإيجابية مرتفعة لدى المعلمين والمعلمات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت نحو انموذج التعلّم البنائي.

وتتفق أيضًا مع دراسة الطيب (٢٠١٦) في فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الجانب الوجداني لدى المعلمين عينة الدراسة، وتحسين اتجاهاتهم نحو البرنامج التدريبي، ودراسة شاهين (٢٠١٥) التي أظهرت اتجاهات عالية وإيجابية لطلاب الجامعة الإسلامية نحو مهنة التعليم، ودراسة فاتح (٢٠١٣) التي كشفت عن اتجاهات عالية لدى أفراد العينة، ودراسة عياش وأبي سنينة (٢٠١٣) في فاعلية البرنامج التدريبي في تكوين اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو موضوع التدريب، ودراسة ريان (٢٠٠٩) التي جاءت معتقدات أفراد عينتها إيجابية نحو فاعليتهم التدريسية للمنحى البنائي.

وتختلف عن نتيجة دراسة العزام (٢٠١٧) التي أظهرت أن نسبة المعلمين ذوي الاتجاه الإيجابي قليلة نحو استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة، ودراسة بركات (٢٠٠٥) التي أشارت إلى عدم وجود تأثير جوهري لالتحاق المعلمين في الدورات التدريبية التي تنظمها وزارة التربية والتعليم في أثناء الخدمة.

وبشكل عام؛ فإن الاتجاهات التي يحملها المعلمون قابلة للتعديل في الاتجاه الإيجابي إذا قُدّمت المعارف والمهارات لهم في إطار تدريبي منظّم يرفع من مستوى معرفتهم ووعيهم واكتسابهم لكل ما يتعلق بالممارسات التدريسية المتوقعة منهم. ويذكر الدهمش (٢٠١٦) أن اتجاهات المعلمين حول التعليم والتعلّم والمادة التي يدرسها والقواعد والمسؤوليات في الصف الدراسي تعد إحدى أهم العوامل المؤثرة في قرارات التخطيط للتدريس، كما ذكرت دراسة هرسن وسويكارا Hursen & (Soykara, 2012) أن وجود المعتقدات الإيجابية لدى المعلمين نحو الممارسات التدريسية البنائية ودعمها بالتطبيق تؤدي إلى جودة التدريس والتعليم. وتسير نتيجة هذه الفرضية في خط إيجابي مع نتيجة الفرضيتين الأولى والثانية في توافق الاتجاهات الإيجابية نحو التدريس البنائي مع الممارسات التدريسية البنائية الفاعلة بعد التدريب؛ إذ يحدث أحيانًا أن تكون الاتجاهات إيجابية لكن الممارسات التدريسية البنائية منخفضة، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة مليس وجيراتا (Melesse & Jirata,2015).

٥ـ التوصيات

- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية تهدف إلى زيادة معرفتهم بالنظرية البنائية، وتطبيقاتها في الممارسات في التعليم والتعلّم، من أجل تحويل مبادئ النظرية وفلسفتها إلى سلوك تدريسي.
- الاستفادة من قائمة مبادئ النظرية البنائية التي توصلت إليها الدراسة في بناء برامج تدريبية تستهدف المعلمين في مختلف التخصصات.
- اعتماد دائرة الإشراف التربوي بوزارة التربية والتعليم بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية البنائية لتقييم أداء المعلمين في ضوئها.
- تطوير أدلة المعلمين؛ بتضمين استراتيجيات التدريس البنائي فيها، ونماذج من الأنشطة البنائية التي تزيد دور المتعلم في الموقف الصفي وتنمي تفكيره.
- إجراء دراسات مسحية حول نوعية البرامج التدريبية التي تقدّم لمعلمي اللغة العربية، ودرجة ارتباطها بالنظريات التربوية، وتقصي أثر التدريب فيها.

٦ـ مقترحات الدراسة

يقترح الباحثون إجراء الدراسات الآتية:

- درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية في التدريس.
- اتجاهات طلبة التعليم ما بعد الأساسي نحو إستراتيجيات التدريس البنائي لمعلمي اللغة العربية في محافظة جنوب الباطنة.
- مدى تضمين تطبيقات النظرية البنائية في البرامج التدريبية المقدّمة في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين.

المصادر

إبراهيم، أ. ج. (٢٠١٤). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس اللغة العربية على التفكير وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٣ (٢)، ٤٥- ٦٦.

أبو رياش، ح.، وشريف، س.، والصافي، ع. (٢٠٠٩). *أصول إستراتيجيات التعلم والتعليم: النظرية والتطبيق*. عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الأحمدي، س. م. (٢٠١٤). الممارسات التدريسية البنائية لدى معلمات رياضيات المرحلة الثانوية. *مجلة تربويات الرياضيات*، ١٧ (٣)، ٣٩- ٩٢.

الأحول، أ. س. (٢٠١٩). فاعلية برنامج مقترح قائم على مبادئ نظرية تريز TRIZ الحلول الابتكارية للمشكلات في علاج بعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، ١٣ (١)، ١-٢٦.

Corresponding Author: Maryam Hasan Al Balushi

March 28, 2021 [Vol. 32(1)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

البشير، أ.، وبرهم، أ. (٢٠١٢). استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٣ (١)، ١-٣٢.

الخزاعلة، م.، والشقصي، ع.، والسخني، ح.، والشوبكي، ع. (٢٠١١). *نظريات في التربية*. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الخضري، ن. م. (٢٠٠٩). *أثر برنامج محوسب يوظف استراتيجية Seven E"s البنائية في تنمية مهارات التفكير العليا لمادة التكنولوجيا لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة*(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية.

الخطيب، أ.، والخطيب، ر. (٢٠٠١). *التدريب: المدخلات- العمليات- المخرجات*. عمّان: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.

الدخيل، ع. د. (٢٠٠٦). *أثر برنامج تدريبي في تنمية مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية*(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود.

الدليمي، ع. ح. (٢٠١٤). *النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية*. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الدهمش، ع. ح. (٢٠١٦). التوجهات في الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مشرفيهم التربويين وتقديرات المشرفين لأهمية تلك الممارسات. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، ١٠ (٣)، ٥٧٧- ٥٩٥.

الزهراني، خ. س. (٢٠٢٠). فاعلية نموذج بايبي البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨ (٢)، ص ص٩٠٩-٩٢٨.

السعدية، ر. ن. (٢٠٠٨). *دراسة تقويمية لنظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة في سلطنة عمان*(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الدول العربية.

السليتي، ف. (٢٠٠٨). *إستراتيجيات التعلم والتعليم: النظرية والتطبيق*. عمّان: عالم الكتب الحديث.

السناني، م. خ. (٢٠١٨). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على أساس إكساب معلمي الكيمياء مهارات تكوين المشكلات الكيميائية وحلها وتصوراتهم نحوها وانعكاسه على اكتساب طابتهم مهارات حلها*(رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة السلطان قابوس.

الشطي، ي.، واليوسف، هـ.، والعجمي، ع. (٢٠١٨). طبيعة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة نحو توظيف نموذج التعلم البنائي في التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات في دولة الكويت. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (١٩)، ٥٢١-٥٥٠.

الصعيدي، س. (٢٠٠٥). *المدرسة الذكية مدرسة القرن الحادي والعشرين*. القاهرة: دار فرحة للنشر والتوزيع.

الصغير، ع. م.، والنّصار، ص. ع. (٢٠٠٢). ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم. *مجلة القراءة والمعرفة*، (١٨)، ١-٢٤.

الصوافية، ج. م. (٢٠١٩). *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمات رياض الأطفال في سلطنة عمان (رسالة دكتوراة غير منشورة)*. جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، نيلاي.

الطيب، ب. أ. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات صياغة الاختبارات التحصيلية لمعلمي القراءة وتأثيره على تلاميذهم في إطار الاستعداد للدراسة الدولية (PIRLS). *مجلة القراءة والمعرفة*،(١٧٣)، ٢١-٧٥.

العبادية، ف. م. (٢٠١٧، ديسمبر). أثر فاعلية برنامج تدريبي لتطوير السلوك المهني لمديري المدارس بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان. *ملتقى التدريب والتطوير الثاني*. مسقط: المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين.

العدوان، ز.، وداود، أ. (٢٠١٦). *النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس*. عمّان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

العزام، ع. ف. (٢٠١٧). اتجاهات المعلمين نحو استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة في محافظة إربد. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٦ (٢٠)، ١٥٣- ١٦٣.

الغافري، ح. ح. (٢٠١٧، ديسمبر). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من المعلمين بسلطنة عمان. *ملتقى التدريب والتطوير الثاني*. مسقط: المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين.

المالكي، ع. م. (٢٠١٠). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح على اكتساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات*(رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة أم القرى.

المخيني، ج. ي. (٢٠١٧، ديسمبر). *دور برنامج القيادة المدرسية بالمركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين في تطوير المدارس العمانية من وجهة نظر المعلمين والقادة أنفسهم. ملتقى التدريب والتطوير الثاني*. مسقط: المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين.

بركات، ز. (٢٠٠٥). الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*،(٤٥)، ٢١١- ٢٥٦.

بيان، م. س. (٢٠١٠). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتحسين الأداء التدريسي للمعلمين أثناء الخدمة في ضوء معايير الجودة الشاملة*(رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة دمشق.

رمو، ل. (٢٠١٣). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على الكفايات في إتقان أداء معلمات رياض الأطفال لأدوارهن التربوية*(رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة دمشق.

Foreign References

Alawiyah, N. (2014). Teaching reading skills in the light of the social constructive approach. *Arabiat Journal, 1*(1), 284- 292. DOI: 10.15408/a.v1i2.1145.

Assadi, N., Murad, T. & Khalil, M. (2019). Training Teachers' Perspectives of the Effectiveness of the "Academy-Class" Training Model on Trainees' Professional Development. *Theory and Practice in Language Studies, 9*(2),137-145.

Bhattacharjee, J. (2015). Constructivist approach to learning–an effective approach of teaching learning. *International Research Journal of Interdisciplinary & Multidisciplinary Studies, 1*(4), 23-28.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2nd Edition. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Fensel, N. (2016). *Constructive-Developmental Theory as a Framework for Understanding Coaches' Conceptualizations of the Literacy Coach-Teacher Relationship* (Unpublished PhD Dissertation). -Webb University School of Education.

Giridharan, B. (2012). Engendering constructivist learning in tertiary teaching. *US-China Education Review 8*(2012), 733-739. Retrieved from *https://files.eric.ed.gov/fulltext/ ED536452.pdf*

Hursen, C., & Soykara, A. (2012). Evaluation of teachers' beliefs towards constructivist learning practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (46), 92-100. Retrieved from www.sciencedirect.com

Jones, M. & Brader-Araje, L. (2002). The impact of constructivism on education: Language, discourse, and meaning. *American Communication Journal*, 5(3),

ريّان، س. خ. (٢٠١٠). *فعالية استخدام إستراتيجية فيجوتسكي في تدريس الرياضيات وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السادس بغزة*(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية.

زيتون، ح.، وزيتون، ك. (٢٠٠١). *التعلم والتدريس في منظور النظرية البنائية*. الرياض: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

سلام، ح. ع. (٢٠١٤). أثر برنامج قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير لدي التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي. *مجلة القراءة والمعرفة*،(١٤٨)، ١٢٥-١٧٠.

شاهين، ع. ي. (٢٠١٥). اتجاهات طلاب الجامعة الإسلامية نحو مقرر طرق التدريس والتربية العملية ومهنة التعليم في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة التربوية*، ١ (٤)، ٣٥٦-٤٠٣.

عيّاش، آ.، وأبو سنينة، ع. (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الثقافة البيئية والاتجاهات الإيجابية نحو البيئة لدى طالبات كلية العلوم التربوية والآداب التابعة لوكالة الغوث الدولية- الأردن. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات*، ١٦ (٢)، ١٥٧- ١٩١.

فاتح، ك. (٢٠١٣). *اتجاه الطلبة نحو أسلوب التدريس للأستاذ الجامعي*(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.

قاسم، م. ج.، والمزروعي، ك. م. (٢٠٠٩). فاعلية حلقات الأدب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة*،(٨)، ٥٩-٨٧.

ماكوماس، و. (٢٠١٦). *لغة التربية العلمية: مسرد موسع للمصطلحات والمفاهيم الرئيسة في تدريس العلوم وتعلمها(ترجمة: هيا المزروع وسعيد الشمراني وناصر منصور ومحمد الصباريني)*. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

ماميش، ع. (٢٠١٠). *أثر استخدام المدخل البنائي في تنمية مهارات تخطيط التدريس لطلبة معلمي الصف في كلية التربية واتجاهاتهم نحو التدريس*(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة دمشق.

مجلس التعليم. (٢٠١٨). *الإستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠*. مسقط.

ناسوتيون، ش. خ. (٢٠١٦). *تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية وأدبها كلية العلوم الإنسانية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج-إندونيسيا* (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية الدراسات العليا.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٢). *التعليم في سلطنة عمان: المضي قدما في تحقيق الجودة؛ دراسة مشتركة مع البنك الدولي*. مسقط.

1-10. Retrieved from https://s3.amazonaws.com/

LeCates, D. (2019). *Emotional Competence and Effectiveness of New Teachers* (An Unpublished PhD Dissertation). Widener University.

Lefoe, G. (2014). *Creating Constructivist Learning Environments on the Web: The Challenge in Higher Education*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/228402521.

Melesse, S., & Jirata., A. (2015). Teachers' Perception and Practice of Constructivist Teaching Approach: The Case of Secondary Schools of Kamashi Zone. *Science, Technology and Arts Research Journal*, *4*(4), 194-199.

Nayir, O., Yildirim, B., & Koştur, H. (2009). Pre-service teachers' opinions about constructivism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 848-851. doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.152 – Retrieved from https://pdf.sciencedirectassets.com/

Tunca, N. (2015). The regression level of constructivist learning environment characteristics on classroom environment characteristics supporting critical thinking. *Eurasian Journal of Educational Research*, *15*(60), 181-200. Retrievd from http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/59908

Yildizli, H. (2019). Structural Relationships among Teachers Goal Orientations for Teaching Self-efficacy Burnout and Attitudes towards Teaching. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, *12*(4), 111-125.