جامعـــــــة آل البيت

كلية العلوم التربوية

قسم المناهج والتدريس

درجة ممارسة معلمي التاريخ في المرحلة الأساسية العليا في الأردن لمبادئ التدريس البنائي

The Degree of History Teacher's Practice of Constructive Teaching Principles in the Upper Basic Stage in Jordan

إعداد

علي حسين حبيب الدليمي

إشراف الدكتور

ممدوح هايل السرور

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في مناهج الدراسات الاجتماعية وطرائق تدريسها

٢٠١٦ - ٢٠١٧

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَـنِ الرَّحِيم

﴿وَمَا أُوتِيتُم مِّن الْعِلْمِ إِلاَّ قَلِيلا﴾

[الإسراء:٨٥]

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تفــويــض

أنا الطالب علي حسين حبيب الدليمي، رقمي الجامعي (١٥٢١١٦٥٠٠٥)، أفوّض جامعة آل البيت بتزويد نســـخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم حسب التعليمات النافذة في الجامعة.

التوقيع:

التاريخ: ٢٠١٧/٤/٥

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- إقــرار -

اسم الطالب: علي حسين حبيب الدليمي الرقم الجامعي: (١٥٢١١٦٥٠٠٥)

أُقر بأنني التزمت بقوانين جامعة آل البيت وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المرتبطة بإعداد رسائل الماجستير، وذلك عندما قمت شخصيًا بإعداد رسالتي الموسومة بـــ

درجة ممارسة معلمي التاريخ في المرحلة الأساسية العليا في الأردن لمبادئ التدريس البنائي

بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل العلمية. وأقرّ بأن رسالتي غير منقولة، أو مستلة من رسائل، أو أطاريح، أو كتب، أو أبحاث، أو أي منشورات علمية تم نشرها، أو تخزينها في أي وسيلة إعلامية، ووفقا لذلك فإنني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين بخلاف ذلك، بما فيه حق مجلس العمداء في جامعة آل البيت بإلغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها، وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب:

التاريخ: ٢٠١٧/٤/٥

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإهـــــداء

إلى نبع العطاء.. رمز التفاني والوفاء

أمـــي الغاليـــــة

إلى سندي وقوتي.. رمز الهيبة والوقار

والدي الغالي (الأستاذ الدكتور حسين حبيب الدليمي)

إلى من ترعرعت معهم وشاركوني لحظات حياتي

إخوتـــي وأخواتـــي

إلى القلب الطيب الحنون رفيقة دربي

زوجـــي

إلى شموع حياتي وفرحتي في هذه الدنيا

أولادي

إلى معلمي الأفاضل وكل من علمني حرفا ووقف بجانبي

أهدي هذا العمل المتواضع

الباحث

علي حسين حبيب الدليمي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قرار لجنة المناقشة

درجة ممارسة معلمي التاريخ في المرحلة الأساسية العليا في الأردن لمبادئ التدريس البنائي

The Degree of History Teacher's Practice of Constructive Teaching Principles in the Upper Basic Stage in Jordan

إعداد

علي حسين حبيب

(1521165005)

إشراف الدكتور

ممدوح هايل السرور

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
د. ممـــدوح هايـــل الســـــرور	(مشرفا ورئيساً)	
أ.د ماهر مفلح الزيادات	(عضـــواً)	
د. باسل حمدان شديفات	(عضـــوا)	
أ.د إبراهيم عبد القادر القاعود	(عضوا خارجيًا)	

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في كلية العلوم التربويه

تخصص المناهج والتدريس/ الدراسات الاجتماعيه

نوقشت وأوصي بإجازتها بتاريخ :٥/ ٤ / ٢٠١٧

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الشكر والتقدير

الحمدلله والشكر لما تم لي من إنجاز هذا العمل المتواضع، والصلاة والسلام على سيدنا ورسولنا الكريم محمد ﷺ وعلى آله وصحبه الطيبين الطاهرين.

بعد أن وفقني الله لما قدمت لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر وخالص الامتنان والتقدير إلى الدكتور الفاضل الذي أشرف على هذه الرسالة الدكتور ممدوح هايل السرور والذي لمست منه كل الود والطيب والذي مهد لي طريق الكتابة وزادني من علمه وإرشاداته فجزاه الله عني كل خير وجعلها عملا صالحا في ميزان حسناته.

وأتقدم بالشكر الجزيل إلى السادة الكرام أعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور ماهر مفلح الزيادات والأستاذ الدكتور إبراهيم عبد القادر القاعود والدكتور باسل حمدان الشديفات، على تصويبهم لهذا العمل ليكون بأفضل صورة ممكنة فجزاهم الله كل خير.

والشكر والعرفان للأساتذة الأفاضل الذين ساهموا في تحكيم أداة الدراسة من الجامعات الأردنية والعراقية.

وفي الختام أتقدم بالشكر إلى دولة الأردن حكومة وشعبا لما قدموه من تعاون وتقدير .

الباحث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المحتويات

قائمة المحتويات ..... ح

قائمة الجداول ..... ي

قائمة الملاحق ..... ك

الملخص ..... ل

الفصل الأول خلفية الدراسة وأهميتها ١

مقدمة ١

مشكلة الدراسة ٣

أسئلة الدراسة ٤

أهداف الدراسة ٤

أهمية الدراسة ٤

حدود الدراسة ٥

المصطلحات والتعريفات الإجرائية ٥

الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة ٦

أولا. الإطار النظري : ٦

ثانيا : الدراسات السابقة ٢٩

ثالثا : تعقيب على الدراسات السابقة ٣٤

الفصل الثالث الطريقـــة والإجـــراءات ٣٦

منهج الدراسة ٣٦

مجتمع الدراسة وعينتها ٣٦

أداة الدراسة ٣٧

إجـــراءات تطبيق الدراســـة ٣٩

المعالجة الإحصائية ٣٩

الفصـل الرابـع نتائـــج الدراســـة ٤١

نتائج السؤال الأول ونصه: ٤١

نتائج السؤال الثاني ونصه: ٤٦

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصـــل الخامـــس مناقشـــة النتائـــج ٥٢
مناقشة نتائج السؤال الأول والذي ينص على: ٥٢
مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: ٥٤
التوصيات ٥٥
المراجع ٥٦
المراجع العربية ٥٦
المراجع الأجنبية ٦١
الملاحق ٦٢
Abstract ٧٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
١	توزيع العينة وفق متغيرات الدراسة	٤٩
٢	معامل الثبات لمجالات أداة الدراسة	٥١
٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمجالات مبادئ التدريس البنائي مرتبة تنازلياً	٥٤
٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي في مجال التمهيد مرتبة تنازلياً	٥٥
٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي في مجال التنفيذ مرتبة تنازلياً	٥٧
٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي في مجال التقويم مرتبة تنازلياً	٥٩
٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي	٦١
٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي وفقا للخبرة	٦٢

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٩	تحليل التباين الأحادي لأثر متغير الخبرة	٦٣
١٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي وفقا للمؤهل العلمي	٦٤
١١	تحليل التباين الأحادي لأثر المؤهل العلمي	٦٥

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
١	قائمة بأسماء المحكمين	٧٩
٢	الأداة في صورتها النهائية	٨٠
٣	كتب تسهيل المهمة	٨٣

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

درجة ممارسة معلمي التاريخ في المرحلة الأساسية العليا في الأردن لمبادئ التدريس البنائي

إعداد: علي حسين حبيب

إشراف الدكتور: ممدوح هايل السرور

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة معلمي التاريخ في المرحلة الأساسية العليا في الأردن لمبادئ التدريس البنائي، وفقاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، تم استخدام المنهج الوصفي، واستبانة تضمنت مبادى التدريس البنائي موزعة على ثلاثة مجالات (مجال التمهيد، ومجال التنفيذ، ومجال التقويم)، وتكونت عينة الدراسة من (٦٩) معلمًا ومعلمة من معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا التابعين لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي متوسطة في الدرجة الكلية، وفي المجالات الثلاثة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي وفقا لمتغيري الجنس والخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا للواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي وفقا لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا، وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بعدة توصيات منها إجراء دورات تدريبية حول مبادى التدريس البنائي لمعلمي التاريخ في لواء قصبة إربد.

الكلمات المفتاحية: درجة الممارسة، معلمي التاريخ، المرحلة الأساسية العليا، التدريس البنائي.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة

تستند عملية التعليم في تعاملها مع الطالب على مبادئ وأسس تشتق عادة من نظريات التعلّم التي توصّل إليها التربويون والمختصون سواء في الفكر الغربي أم العربي، ومن هذه النظريات تشتق أيضاً استراتيجيات التدريس المتوافقة معها، وغالباً ما كانت تركز النظريات التربوية القديمة على المعرفة أو الجانب المعرفي، أما النظريات الحديثة وفي ظل تطور المعرفة والتقنية الحديثة، وفي ضوء البحوث التربوية الدائمة، ظهرت توجهات جديدة في العملية التعليمية، ومنها طبيعة المعرفة وكيف تُكتسب، وأهمية الطالب ودوره في الحصول على المعرفة ومن أهم هذه النظريات التي ركزت على هذا الجانب النظرية البنائية، والتي بدأت في مجال العلوم، ثم انتقلت أفكارها لباقي التخصصات، ومادة التاريخ من المواد التي يمكن أن تستفيد من مبادئ هذه النظرية لارتباطها بالواقع وبالطالب بشكل مباشر، وتتماشى مع متطلبات العصر الحديث.

فالعصر الحالي عصر المعرفة والتكنولوجيا، ومع توافر المعرفة وسهولة الحصول عليها أصبح من الضروري التحول إلى امتلاك أدوات المعرفة من خلال التفكير العلمي السليم، والانتقال من عملية الحفظ والتلقين إلى عملية بناء المعرفة ومعالجتها، واكتشاف العلاقات والظواهر، والانتقال إلى مرحلة ما وراء المعرفة، أي مرحلة التفكير في التفكير (الفرماوي وحسن، ٢٠٠٤).

هذا الانتقال والتحول المذكور يقودنا إلى النظرية البنائية التي تعد من النظريات المهمة في ميدان التعليم، والتي أصبحت شعاراً للتدريس الجيد لدى معظم المربين، فالبنائية كما أوضح غلاسيرفيلد (Glassersfeld, ٢٠٠١) تركز على دور المتعلم في البناء الذاتي للمعرفة، بمعنى أن المعرفة لا يتم استقبالها بشكل سلبي إنما تبنى بالنشاط الفعال.

هذا التركيز على نشاط المتعلم كما أوضحت البنائية يتطلب استراتيجيات تدريس خاصة، لتطبيق مبادئها، هذه المبادئ تركز على نشاط الطالب والانتقال من الحفظ والتلقين إلى اكتشاف المعرفة، وهو ما يجعلها مناسبة للتحول بطريقة تدريس مادة التاريخ التي يهتم معلموها غالبًا بالحفظ والتلقين أكثر من الاهتمام باستيعاب المعلومات القائمة على التحليل والتركيب والتفسير، مع قلة اهتمام المعلمين بتنمية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أنماط التفكير الإبداعي والاتجاهات العلمية السليمة، ومعظم الطرائق التدريسية المستخدمة في تدريس التاريخ تقيس القدرة على تذكر المعلومات واستدعائها فقط، ولا تعمل على تنمية القدرات العقلية والمهارات المختلفة والاتجاهات الايجابية (عاشور وأبو الهيجاء، ٢٠٠٢).

ووفقا للنظرية البنائية التي غيرت دور المعلم والمتعلم، فالمعلم أصبح المنظم لبيئة التعلم وإدراكاته، والمشجع للحوار والمناقشات، والاستنتاج والبحث، وتنمية مهارات التفكير، وبما أن الدراسات الاجتماعية ومنها التاريخ من أهدافها السعي لتنمية مهارات التفكير، وتربية المواطن الصالح، وربط المادة العلمية بخبرات الطالب وبواقعه اليومي، وهو جزء مهم من النظرية البنائية لحصول الطالب على المعرفة ومهارات التفكير، والانتقال من التلقين إلى تنمية القدرات العقلية في الفهم في ظل تطور الحصول على المعرفة، فأصبح من المهم أن نعلم الطالب كيف يتعلم (الزيادات وقطاوي، ٢٠١٤). وعبارة كيف يتعلم وكيف يفكر لتنمية مهاراته وقدراته، تندرج ضمن أهم مبادئ النظرية البنائية.

ويزداد أهمية الاهتمام بالنظرية في المرحلة المتوسطة لأن التركيز على الطالب في هذه المرحلة يحقق له بعضا من رغباته وتوجهاته المتمثلة برغبته في إثبات نفسه والمشاركة والحوار وهو ما تضمنه له مبادئ التدريس البنائي، بالإضافة إلى الأخذ برأيه سواء كان صحيحا أم خاطئا، والوصل معه إلى النتيجة بعد تصويب معلوماته، ولعل الاهتمام بالنظرية البنائية في هذه المرحلة يخفف من نشاط الطالب المفرط خارج إطار الدرس، والذي قد يعيق أحيانا العملية التعليمية، فقد ذكر وفا (٢٠٠٩) أن المتعلم في ضوء البنائية يتحمل مسؤولية عملية التعلم، فهو العنصر الأساس في تلك العملية ونشاطه يوجه ذاتيا وبشكل ينسجم مع امكانياته وميوله وخبراته مما يساعد على حب المادة والتفوق فيها.

وعند استقصاء الأدب التربوي يجد الباحث أن تطبيقات البنائية شملت جميع التخصصات، وهو ما يدل على أهميتها، وتوصلت الدراسات مثل دراسة (شحاتة، ٢٠٠٣) في الرياضيات، ودراسة (اللزام، ٢٠٠٢) في العلوم إلى فاعلية استخدام الاستراتيجية البنائية في تعلم الطلبة، حيث أوضحت نتائجها فاعلية الاستراتيجية البنائية في التدريس بما يسهم في زيادة التحصيل الدراسي، وتنمية التفكير الابتكاري لدى الطلبة، وتحقيق المستويات العليا من تصنيف بلوم، وضرورة تدريب المعلمين على كيفية التدريس من خلال الاستراتيجية البنائية كما ظهرت أهميتها في تدريس مادة التاريخ من خلال ما أورده حماد ومعبد (٢٠١٤) والمعمري (٢٠١٣) حيث أشارت الدراستان إلى أن الاستراتيجية البنائية من استراتيجيات التدريس المتمركز حول المتعلم أكثر من كونها متمركزة حول المعلم، وتساعد هذه الاستراتيجية المتعلم في تعلم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المعارف الجديدة من خلال بنائها بأنفسهم، ويكون هذا التعلم ذا معنى بالنسبة لهم، ووثيق الصلة بحياتهم العملية، كما أنها تسعى الى تنمية قدرة المتعلم على التعلم الذاتي من خلال تنمية عمليات التعلم أو البحث العلمي لديهم، وأن تدريس التاريخ باستعمال الاستراتيجية البنائية اكثر فاعلية من التدريس بالطريقة الاعتيادية، وقد أوصت دراسة حماد ومعبد (٢٠١٤) بضرورة استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية، فاستخدامه يوفر مواقف تعليمية تثير اهتمام الطلبة، ويساعدهم على المشاركة في حل المشكلات التي قد تواجههم في حياتهم وتنمي لديهم القدرة على اتخاذ القرار السليم.

مشكلة الدراسة

يتحمل القائم بالعملية التعليمية سواء المعلم أم الباحث أم المؤلف أمانة هذه المهنة، ويتوجب عليه دائماً البحث عن أفضل الوسائل لإيصال رسالة التعليم ضمن اختصاصه، ووفق ما ورد سابقاً من أهمية للنظرية البنائية ودورها في التحصيل في مادة التاريخ وفق ما أثبتته دراسة (حسين، ٢٠١٤) ودراسة (حمزة، ٢٠١٣)، حيث ذكرتا أن استعمال الاستراتيجية البنائية في تدريس مادة التاريخ تجعل الطالبات أكثر تفاعلا والدرس أكثر واقعية من تدريس مادة التاريخ بالطريقة التقليدية، وتماشيها مع الدعوات الحالية للتركيز على المتعلم وعلى طريقة الحصول على المعرفة، فإن هذه النظرية يمكن الاستفادة منها بشكل كبير في تدريس مادة التاريخ، وتغيير النمط التقليدي المتبع فيه.

وقد وجد الباحث من خلال التقصي أن الدراسات التي تتناول البنائية غالباً ما كانت ضمن المنهج التجريبي، وفي جميع التخصصات باستثناء الدراسات الاجتماعية وتخصص مادة التاريخ لم يجد الباحث الدراسات الكافية والوافرة بالرغم من أهميتها، وفائدتها في تدريس مادة التاريخ، ولكن قبل ذلك لا بد من معرفة درجة اهتمام المعلمين بهذه النظرية، ومدى تطبيقهم لمبادئها في تدريسهم، وبما أن الأردن من الدول التي تواكب التطورات التعليمية بشكل مستمر، فإن الباحث يعتقد أن اهتمام معلمي التاريخ في الأردن بهذه النظرية ومحاولة استثمارها في تعليمهم أمر ضروري، وخصوصاً عندما وجد أنّ الدراسات التي تناولت مدى استخدام معلمي التاريخ في الأردن لمبادئ التدريس البنائي قليلة جداً -وذلك ضمن حدود بحثه- وهو ما شجعه على طرح الدراسة الحالية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أسئلة الدراسة

جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- ما درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على النظرية البنائية ومبادئها، ومعرفة درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في قصبة إربد الأولى لمبادئ التدريس البنائي، ومعرفة أثر متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي في درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في قصبة إربد الأولى لمبادئ التدريس البنائي.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من الآمور الآتية:

- أهمية النظرية البنائية التي أثبتت جدواها في التدريس.
- إغناء الأدب التربوي بموضوع الدراسة الحالي.
- تذكير معلمي التاريخ باستراتيجيات مهمة تفيدهم في عملهم وتجعل الطالب أكثر نشاطاً وفاعلية أثناء الدرس.
- الانتقال من التلقين والطرائق الاعتيادية، إلى طرائق حديثة أكثر تأثيراً في نفوس الطلبة تركز على نشاط المتعلم ومشاركته.
- تقديم تغذية راجعة للمسؤولين عن إعداد معلمي التاريخ عن درجة ممارسة معلمي التاريخ في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على المحددات الآتية:

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٦- ٢٠١٧).

الحدود المكانية: جرى تطبيق الأداة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات التاريخ للمرحلة الأساسية العليا التابعين لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على مبادئ التدريس البنائي المحددة بمؤشرات مرحلة التمهيد، ومرحلة التنفيذ، ومرحلة التخطيط في أداة الدراسة.

تتحدد نتائج هذه الدراسة ضمن صدق الأداة وثباتها.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية

درجة الممارسة: هي درجة التقدير التي حصل عليها المعلم بعد الإجابة عن أداة الدّراسة ضمن المستويات الثلاثة (مرتفع متوسط منخفض)، ويظهر بها مستوى ممارسة المعلم لموضوع ما (الوهر، ٢٠٠٢).

إجرائيا: هي درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في قصبة إربد الأولى لمبادئ التدريس البنائي المتضمنة في أداة الدراسة.

مدرسو التاريخ : هم المعنيون بتدريس مادة التاريخ من الذكور والإناث في المرحلة الأساسية العليا والتابعين لمديرية التربية والتعليم في لواء قصبة إربد وقت إجراء هذه الدراسة.

المرحلة الأساسية العليا: إحدى مراحل التعليم في الأردن، وتلي المرحلة الأساسية الدنيا، وتتضمن عدة مراحل تعليمية هي: صفوف السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر.

التدريس البنائي: الكيفية التي يتم من خلالها اكتساب العمليات الفعلية، وتطويرها واستخدامها ويمثل استخدام الافكار التي تستحوذ على عقل المتعلم لتكوين خبرات جديدة والتوصل لمعلومات جديدة (سمارة والعديلي، ٢٠٠٨).

إجرائيا: مجموعة من المبادئ والممارسات المحددة ضمن أداة الدراسة، والتي يجب أن يؤديها المعلم في مرحلة التمهيد والتنفيذ والتقويم للدرس، والمعتمدة على النظرية البنائية في التدريس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تضمن هذا الفصل الإطار النظري للدراسة الحالية، والدراسات السابقة وفقا لما يأتي:

أولا. الإطار النظري :

ويتضمن عدة محاور رئيسة وهي:

١- النظرية البنائية

- لمحة تاريخية عنها، تعريفاتها في الأدب التربوي، الأسس والمبادئ التي تقوم عليها البنائية، مراحل التعلم وفق النظرية البنائية، خصائص التعليم البنائي، دور المعلم في ضوء النظرية البنائية، معلم التاريخ في ضوء البنائية، إيجابيات وسلبيات النظرية البنائية.

٢- مادة التاريخ: تعريفاتها في الأدب التربوي، أهمية تدريس مادة التاريخ، أهداف تدريس مادة التاريخ. الأدوار الجديدة للمعلم ومعلم مادة التاريخ. التاريخ والنظرية البنائية

٣- الدراسات السابقة: وتتضمن الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بالدراسة الحالية، مرتبة زمنيا من الأقدم فالأحدث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإطار النظري

تعتمد استراتيجيات التدريس دائماً إلى نظريات تربوية تنظم عملها، والنظريات التربوية عديدة، وعندما تركز الدراسة الحالية على التدريس البنائي فهذا يقودنا مباشرة إلى النظرية البنائية التي تعتمد أسس ومبادئ معينة في التدريس، والمعلم الذي يدرّس وفق النظرية البنائية لابد له من السير وفق مبادئ هذه النظرية وتطبيق خطواتها.

١- النظرية البنائية

تعود جذورها إلى حقب تاريخية تمتد إلى عهد سقراط، وعلى الرغم من أن بياجيه هو مؤسس البنائية الحديثة ومنها بدأ انطلاقها، ومع إسهامات أوزبل في وضع لبناتها إلا أن بياجيه ليس أول من طرح أفكار البنائية، فالفيلسوف فيكو (Vico,١٧١٠) تحدث عن بناء المعرفة، ورأى أن عقل الإنسان لا يعرف إلا ما يبنيه بنفسه، وما يستطيع الكائن البشري معرفته هو ما يصنعه بنفسه، ثم جاء بعدها مجموعة كانت (kant) التي تتحدث حول كون العقل ينشئ المعرفة وفق تصوره، ويستطيع أن يفهم فقط ما أنتجه بنفسه وفق خططه الخاصة، والتي تفترض أن الأحكام العقلية تتضمن أحكاماً تركيبية أولية سابقة على التجربة، أي أن العقل ينشئ المعرفة، وفقاً لصور يتم تكوينها في داخله، ثم ظهر المذهب البراجماتي على يد وليم جيمس وجون ديوي والذي قدم فكرة الأداتية الوظيفية، بمعنى أن المعرفة أداة وظيفية تستخدم في حل المشكلات التي تواجهنا في الحياة العملية مما يدل على أن البنائية كفلسفة ظهرت عند كانت (kant) (ناصر، ٢٠٠١).

ثم ظهر عدد من منظري البنائية ورتبوا أفكارها لتكون على ماهي عليه، وفي مقدمة هؤلاء فون غلاسيرفيلد (Von Glassersfeld) وآرنست (Arnest) فتشكلت النظرية البنائية على أنها رؤية معرفية ترى أن الواقع تبنيه الذات الإنسانية العارفة، ومعنى هذا أن المعرفة ليست مجرد صورة للواقع، إنما تنتج عن بناء الواقع عن طريق نشاط الذات العارفة أي المتعلم، ويعد نشاط المتعلم فيها أمراً جوهرياً لبناء المعرفة، والمعرفة ونشاط المتعلم شيء واحد، لذا مبدأ النقل في اكتساب المعرفة مرفوض، ومعيار الحكم على المعرفة عند البنائيين مدى عمليتها، أي كونها عملية في تمشية أمور الفرد وحل المشكلات المعرفية، فالمعرفة وسيلة أو أداة لحل ما يواجه الفرد، والمعرفة ليست مستقلة عن ذات المتعلم إنما ترتبط بها وتلازمها، وهو ما يعني أنها ذات علاقة بالخبرة التي يتلقاها الفرد، ولهذا من الصعب تطابق المعرفة عند شخصين حول شيء معين (زيتون وزيتون، ٢٠٠٣).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد لاقت البنائية اهتماماً كبيراً في النصف الثاني من القرن الماضي، كردة فعل على الوجودية التي تبحث مشكلة الحرية وعلاقتها بالمسؤولية بعد الحرب العالمية، وبعد تغير الظروف أدرك المجتمع الأوروبي الحاجة إلى اتجاهات فكرية جديدة مرنة، تساعد على البناء وتساير التقدمية، وظهرت الأصوات التي تنادي بالنظام الكلي المتكامل والمتناسق الذي يوحد العلوم ويربطها ببعضها، ومن هنا جاءت البنائية كمنهجية شاملة توحد جميع العلوم لتفسير الظواهر الإنسانية كلها بشكل علمي، وظهرت البنائية التي توجهت نحو الشمولية، حيث ينظر للعالم بأكمله بما فيه الإنسان (عطية، ٢٠١٥).

وتنطلق البنائية من ثلاثة مصادر: أولها أن النظرية العامة للمعرفة يمكنها تزويدنا بخلفية تساعدنا في الوصول إلى نظرية تربوية وتطبيقها، وثانيها يتمثل بانعكاس الخبرة من ذوي المهن كالأطباء والمحامين والمعلمين وغيرهم على باقي أفراد المجتمع والتعلم منهم، وثالث هذه المصادر هو مجتمع البحث الوظيفي الذي استهدف ميلاد النظرية والتطبيق على نحو أكثر ارتباطاً وتماسكاً (ناصر، ٢٠٠١).

تعريفات النظرية البنائية

عرفها سيجل (Sigle) المشار إليه في اللزام (٢٠٠٢،١٨) بأنها: "عملية البناء المعرفي التي تمت من خلال تفاعل الفرد مع ما حوله من أشياء وأشخاص، وفي أثناء هذه العملية يبين الفرد مفاهيم معينة عن طبيعته، وهذا بالتالي يوجه سلوكياته مع كل ما يحيط به من أشياء وأشخاص وأحداث".

وعرف زيتون ويتون (٢٠٠٣،٢٠٣) البنائية على أنها: "عملية استقبال تتضمن إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة داخل سياق معرفتهم الحالية مع خبراتهم السابقة وبيئة التعلم، إذ تمثل كل من خبرات الحياة الحقيقية والمعلومات السابقة بجانب مناخ تعلم الجوانب الأساسية للنظرية البنائية".

وعرفها بكار والبسام (٢٣، ٢٠٠٤): "نظرية تقوم على توجيه المعلمين المتعلمين على اكتساب المعرفة، عن طريق طرح أسئلة ذات قيمة عالية ينظر المتعلمون إليها كمفكرين تؤدي إلى الاكتشاف، وبناء خطوات العمل وتعميق معاني المفاهيم واستخدام التقويم الأصيل، وتنبذ المعرفة التي تكتسب بالنقل المباشر من المعلم إلى المتعلم كالتلقين".

أما التعليم البنائي فعرفه غلاسيرزفلد (Glasersfeld, ٢٠٠١,١٢١) بأنه:"عملية فردية تتطلب تفاعل المعرفة السابقة مع الأفكار الحالية في سياق بيئة محيطة مناسبة، تساعد الطالب على بناء المعرفة".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مما سبق يُستنتج تعريف البنائية على أنها: نظرية تركز على طريقة بناء المعرفة والحصول عليها، وتركز على الخبرات السابقة وتفاعل الطلبة من خلال عمليات يتفاعل فيها الفرد مع محيطه، ومواقف يتعرض لها تتطلب منه التفكير واستدعاء الخبرة السابقة لتكوين خبرة ومعرفة جديدة يوظفها في مكانها المناسب.

ويورد خوالدة (٢٠٠٣) أن النظرية البنائية هي نظرية قديمة حديثة، فهي قديمة في جذورها الفكرية، حديثة في الشكل والمضمون الذي ألبسها إياه المنظرون البنائيون من خلال استجابتها لحاجات المجتمع، التي تتسم بالمرونة وتساعد في التقدم التربوي، وجاءت لتسهم في تطور العلوم الإنسانية التي كانت تعاني من ضعف شديد في تطورها، وكان للتربية النصيب الأوفر من الاستفادة من البنائية في مدخلاتها وعملياتها.

وتقوم البنائية على أن التعلم البنائي هو التعلم الذي يبني كل فرد معرفته عن العالم بطريقة ذاتية تعطي له معنى، والبيئة الصفية البنائية تعد المكان الذي يعمل فيه المتعلمون ويساندون بعضهم، ويستخدمون أنواعاً مختلفة من الأدوات ومصادر المعلومات، والأنشطة لحل المشكلات وتحقيق أهداف التعلم، والمتعلم عنصر نشط يقوم بدور فعال ليكتسب المعرفة ويفهمها بالاعتماد على نفسه، ويجب أن يكون دوره إيجابياً، يطرح أسئلة ويناقش ويفترض ويبحث، ولا يعتمد على التدريبات الروتينية، والمتعلم إنسان اجتماعي يبني المعرفة وسط مجموعة من الأقران، فيتبادل مع أفراد مجموعته المعلومات والأفكار والمناقشات، ويتجادل مع الآخرين، حتى يصل مع أفراد مجموعته إلى حلول مع إثبات صحتها، أما المتعلم المبدع فهو الذي يعيد بناء المعرفة والفهم، والمتعلم يحتاج إلى مهارات الإبداع لإعادة تكوين المعرفة واكتشاف المبادئ والنظريات، فتجارب المتعلمين تبين فهماً قوياً عن سبب بنية الأشياء (بكار والبسام، ٢٠٠٤).

وجاءت البنائية نتيجة التحول من العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم الطالب مثل تغيرات المدرسة والمجتمع والمنهاج والأقران، إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في هذا التعلم وما ينصب في داخل عقله حينما يتعرض للمواقف التعليمية، وما يوجد من فهم سابق للمفاهيم وعلة قدرته على التذكر ومعالجة المعلومات، ودافعيته للتعلم وأنماط تفكيره، وكل ما يجعل التعليم لديه ذو معنى (الموسوي، ٢٠١٥).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نماذج التعليم وفق النظرية البنائية

اشـــتقـت من النظريـة البنـائيـة عدة نماذج تعليمية، وهي: نموذج التغير المفهومي، ونموذج التعلم المتركـز حـول المشكلـة، ونموذج دورة التعلم، ونموذج التحليل البنائي، ونموذج التعلم التوليدي، ونموذج جون ازهوريـك، ونموذج وودز، ونموذج التعلم البنائي، وســيقوم الباحث بعرض هذه النماذج بشـــكل مختصر وفق ما يأتي:

نموذج التغير المفهومي

قدم بوســـنر (Posner) وزملائه نموذجاً تعليمياً في جامعة كورنيل بأميركا عرف باســـم نموذج التغير المفهومي، ويعود لسـنة (١٩٨٢)، ويقوم هذا النموذج على استبدال الأفكار(الخطأ) لدى المتعلم بأخرى سـليمة ودقيقة علمياً، حيث يتم ذلك من مرحلة اسـتكشاف أنماط الفهم الخاطئ والأفكار البديلة لدى الطـالـب، ومرحلـة اختيـار المعـالجـة الملائمة والاســـتفادة منها لتغيير الأفكار والمفاهيم البديلة بأخرى صحيحة، وتتم عملية التدريس ضمن هذا النموذج وفقاً لعدة مراحل تبدأ بعرض المعتقدات ثم مواجهة المعتقـدات حيـث يتم إحداث مفاضـــلة بين أنماط الفهم الموجودة لدى الطلبة والمفاهيم المقدمة لهم، واســـتبـدال أنمـاط الفهم الموجودة لـدى الطلبة بمفاهيم جديدة، وذلك من خلال إيجاد حالة من عدم الرضـا لدى الطلبة تجاه التصـورات الموجودة لديهم، وبيان فشـل هذه التصـورات في تفسـير الظواهر المرتبطة بها بطريقة عملية من خلال توضيح فوائد المفهوم الجديد، وأخيرا امتداد المفهوم وربط المفهوم الجديد بأكبر عدد من الخبرات اليومية، واستخدام المفهوم الجديد في تفسير عدد من الظواهر الطبيعية، ثم الإثراء والتعمق حيث يُطلب من الطلبة اســتنتاج مزيد من الأســئلة عن المفاهيم الجديدة (عطية، ٢٠١٥).

نموذج التعلم المتركز حول المشكلة

اقترح هذا النموذج جريســـون ويتلي (Grayson Weatly) ويبدأ بموقف يجعل الطلبة يشـــعرون بوجود مشـــكلة ما، من خلال طرح مواضـــيع أو مشـــكلات علمية أو اســـتفســـارات تتطلب الانتباه إلى مفاهيم مفتاحية تقود الطلبة لبناء طرق فعالة في التفكير في المســـألة أو المشـــكلة، وتتميز بالســـهولة وقدرة الطلبة على الوصول إليها، وتدعو الطلبة إلى اتخاذ قرار، وتشجيعهم على استخدام طرقهم الخاصة وتعزيز المناقشة، والأسئلة في هذا النموذج متنوعة ومثيرة للتفكير، تتضمن عناصر الدهشة والمتعة، ثم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يلي ذلك بحث الطلبة عن حلول لهذه المشكلة من خلال المجموعات الصغيرة، وعرض أنشطة يقدمون فيها طرقهم للحل، ثم مشاركة المجموعات مع بعضها البعض لمناقشة ما تم التوصل إليه لحل المشكلة، بحيث يكون النقاش علنيا لبناء التفسيرات، وتنقية التفكير وتعميق الفهم، ويصدر بعدها جميع الطلاب حلولا لهذه المهمة، ويكون دور المعلم في هذه المرحلة نقل إجابات كل مجموعة علناً، وتسجيل هذه الإجابات إن لزم الأمر (المطرفي، ٢٠٠٦).

نموذج دورة التعلم

قدم هذا النموذج كاربس(Karblus) وآخرون ضمن أحد المشروعات الأمريكية البارزة في ميدان تدريس العلوم بالمدارس الابتدائية، ويعتمد هذا النموذج على ثلاثة مراحل أساسية هي: مرحلة الاستكشاف وفيها يتم تفاعل المتعلمين مباشرة مع خبرة جديدة تثير لديهم تساؤلات قد يصعب الإجابة عنها، ومن ثم فهم يقومون بأنشطة فردية وجماعية للبحث عن إجابات لتساؤلاتهم، وأثناء عملية البحث هذه قد يكتشفون أشياء أو علاقات لم تكن معروفة لهم من قبل، ثم مرحلة الإبداع المفاهيمي وفيها يحاول المتعلمون الوصول إلى المفاهيم أو المبادئ ذات العلاقة بخبراتهم الحسية التي قاموا بممارستها خلال مرحلة الاستكشاف، وأخيراً مرحلة الاتساع المفاهيمي وفيها يتم تطبيق المفهوم، وتعميم خبرات المتعلم السابقة من مفاهيم ومبادئ على مواقف جديدة، ومن ثم اكتشاف خبرات جديدة، وهذه المرحلة مهمة وتحتاج إلى مزيد من الوقت والنقاش بين المتعلمين والمعلم، والتمثيل والمواءمة ركيزتان مهمتان لعملية التنظيم الذاتي في هذا النموذج حيث يتم تنظيم المعلومات التي اكتسبها المتعلم ضمن ما لديه من تراكيب معرفية، وذلك من خلال عملية التنظيم التي يقوم بها المتعلم من خلال مرحلة الاتساع المفاهيمي، وأثناء ممارسة المتعلم لأنشطة تلك المرحلة فقد تصادفه خبرات جديدة تستدعي قيامه مرة أخرى بعملية المماثلة، وبالتالي تبدأ حلقة جديدة من دورة التعلم (ضيف الله، ٢٠٠٦).

نموذج التحليل البنائي

قدم هذا النموذج أبلتون (Ablton)، ويقوم هذا النموذج على أربعة مراحل أولها فرز الأفكار التي بحوزة المتعلم، حيث يتم الكشف عن خبرات المتعلم السابقة، ثم تنظم تلك الخبرات في صورة أفكار ومفاهيم أو منظومات معرفية تستخدم في تفسير أي حدث يقدم للمتعلم، وثانياً معالجة المعلومات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حيث يحاول المتعلم أن يحدد أفضل تفسير ملائم يمكن أن يستخدمه في بناء المعنى حول المعلومات الجديدة، وثالثاً التنقيب عن المعلومات فبعض الطلبة لا يتمكنون من تقديم الإجابات بصورة كاملة، حيث يعتمدون على المعلم بشكل تام، ولكن قد تؤدي تلميحات المعلم لهم إلى تقديم قطع أو نتف من المعلومات، كما يمكن بتشجيع المعلم لهم أن يعبروا شط الأمان ويتوصلوا للإجابة، ورابعاً السياق المجتمعي إذ تمثل الرابط بين المعلم والطالب السياق المجتمعي للدروس، وتتخذ أشكالاً عدة منها تلميحات المعلم اللفظية أو غير اللفظية أو استخدام الأفكار المماثلة في الذاكرة، أو عبر ملاحظة مظاهر الموقف (عبد السلام، ٢٠٠٢).

نموذج التعلم التوليدي

يعود هذا النموذج إلى أوزبورن وويترك (Osborn & Wittrok) وتبدأ عملية التدريس من خلاله بالمرحلة التمهيدية، حيث يقوم المعلم بالتعرف على أفكار الطلبة الموجودة في بنيتهم المعرفية وتقسيمها، وذلك من خلال إثارته لمجموعة من الأسئلة حول المفهوم، وبعد ذلك السماح للطلبة بالإجابة عن هذه الأسئلة، ومن خلال هذه الإجابات تتضح التصورات الموجودة في بنية الطلاب المعرفية حول المفهوم، ثم بعد ذلك يُقسم الطلبة إلى مجموعات حسب وجهات نظرهم، ثم بعدها تأتي مرحلة التركيز وفيها يقوم المعلم بعمل سياق يستطيع الطالب فيه التعبير عن مفهومه، وذلك من خلال قيام المعلم بوضع الخبرات المناسبة وإثارته لمجموعة من الأسئلة ذات النهايات المفتوحة، بينما يقوم الطلبة بمعرفة المواد التي يستخدمونها في الكشف والتفكير فيما سيحدث، وطرح تساؤلات حول المفهوم وإخضاع أفكارهم الخاصة للمناقشة والحوار بين أفراد كل مجموعة، ثم مرحلة التحدي والتطبيق وفيها يوفر المعلم الفرصة للطلبة لتغيير وجهات نظرهم، وذلك من خلال مناقشة الفصل بالكامل مع إتاحة الفرصة للطلبة للمساهمة بملاحظاتهم وفهمهم، وإثارة التحدي بين ما كان يعرفه المتعلم في مرحلة التمهيد وما عرفه أثناء التعلم، ويقوم المعلم بإمداد الطلبة ببعض المشكلات التي تتطلب تطبيق المفهوم في حلها، أي استخدام المفاهيم كأدوات وظيفية لحل المشكلات (المطرفي، ٢٠٠٦).

نموذج جون زاهوريك

يعود هذا النموذج إلى جون زاهوريك (John A Zahoric) والذي يقوم على تنشيط المعلومات من خلال المعرفة السابقة قبل البدء في شرح أي موضوع جديد، وهذه المعرفة السابقة لابد أن تستثار أو

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تبنى قبل أن ننتقل إلى المعلومات الجديدة، ثم اكتساب المعلومات حيث تتم بشكل كلي وليست ضمن أجزاء، ثم فهم المعلومات حيث تتطلب اكتشاف وفحص دقيق لكل الفروق الدقيقة المحتملة للمعلومات الجديدة، ويحتاج الطلبة فيها لمشاركة تراكيبهم الجديدة مع الآخرين لنقدها، وبالتالي صقل تلك المعلومات، ثم استخدام المعلومات في مواقف مختلفة، وأخيراً التفكير في هذه المعلومات واستخدام قرائن لها وتوظيفها بشكل صحيح (المنيع، ٢٠١٣).

نموذج وودز

قدم هذا النموذج وودز (Woods)، ويتضمن ثلاث مراحل متتالية، وهي مرحلة التنبؤ وهنا يطلب من الطلبة وصف الظاهرة التي هي موضع الدراسة، والتنبؤ بما سيحدث على أساس خبرتهم السابقة، ويتم ذلك ضمن فرق متعاونة، ثم مرحلة الملاحظة وهنا يطلب من المجموعات تنفيذ التجارب للتحقق من صحة تنبؤاتهم، فإذا اتفقت مع آرائهم تعززت ثقتهم بأنفسهم، ولكن إذا اختلفت فليس أمامهم بديل سوى التوجه نحو الأفكار العلمية الصحيحة، وأخيراً مرحلة التفسير وفيها يشرح الطلبة نتائجهم بناء على أفكارهم السابقة، وهنا يتدخل المعلم لكي ينقل للتلاميذ الفهم السليم المتفق مع النظريات العلمية السليمة (الحارثي، ٢٠٠٣).

نموذج التعلم البنائي

يعود هذا النموذج لتروبردج وبايبي (Trwobridge and Bybee) ويقوم على مشاركة المتعلم بشكل إيجابي فعال في بناء خبرته، معتمدا في ذلك على معلوماته السابقة، وتتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين أي أن الفرد لا يبني معرفته من خلال أنشطته الذاتية التي يكون من خلالها معاني خاصة في عقله فحسب، وإنما قد يتم من خلال مناقشة ما وصل إليه من معان مع الآخرين، مما يترتب عليه تعديل هذه المعاني، كما أن فعل بناء المعنى هو فعل عقلي يحدث داخل الدماغ، ولذا فإن الأفعال الجسدية في الخبرات المحسوسة ضرورية للتعلم ولكنها لا تكفي، والتعلم عملية تحتاج لوقت، إذ أن التعلم لا يحدث بشكل آني مباشر، ولإحداث التعلم ذي المعنى نحتاج إلى إعادة التأكيد على أفكار معينة وتأمل معاني جديدة، واستخدامها في مواقف حياتية (الموسوي، ٢٠١٥).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من خلال العرض السابق لنماذج التعلم البنائي يتبين أن أهم ما ركزت عليه هذه النماذج والشيء المشترك بينها الاهتمام بالمعرفة السابقة للمتعلم، والانطلاق منها لبناء المعرفة الجديدة، بالإضافة إلى ضرورة توظيف المعرفة الجديدة في مواقف مختلفة، واتفقت النماذج على أن العملية التعليمية تمر بمراحل يمكن تبدأ بالتمهيد ثم استعراض المعلومة سواء كانت صحيحة أم خاطئة ثم تقويمها للوصول إلى نتيجة والخروج بمعلومة جديدة وخبرة إضافية.

كما لاحظ الباحث أن عملية استعراض المعلومة أو المشكلة في نماذج التعليم البنائي تتطلب مشاركة الطلبة بشكل فعال من خلال عمل تعاوني فيما بينهم، سواء من خلال المجموعات أم من خلال طرح الأسئلة والنقاشات والحوار، وتصويب الأخطاء في عمل جماعي يشترك به كل الطلبة ويوجههم المعلم فيه، ولذلك يرى الباحث أن التعلم البنائي لا يعتمد على خبرة الطالب الفردية فقط، بل يمكن القول أنه يعتمد على الخبرات الجماعية، فكل طالب يستفيد من خبرة غيره ليتضمن الموقف التعليمي خبرات جماعية تثري الموضوع، وتساهم في إضافة معارف جديدة ومتنوعة للطلبة.

الأسس والمبادئ للتعليم البنائي

أهم ما تركز عليه النظرية البنائية في التعليم هو كيفية بناء المعرفة، ولهذا البناء أسس ومبادئ جمعها (الحارثي، ٢٠٠٣؛ خوالدة، ٢٠٠٣) بما يأتي:

- البناء الذاتي للمعنى: أي أن المعنى يبنى ذاتياً من الجهاز المعرفي للمتعلم ذاته، ولا ينقل إليه من الخارج عن طريق المعلم، ويتشكل المعنى بفعل تفاعل حواس المتعلم مع العالم الخارجي، والمعاني والمفاهيم التي تتكون في عقل المتعلم تتأثر بالخبرات السابقة، وهذا يعني أن التعلم الجديد يتطلب تزويد المتعلم بما يمكنه من ربط الخبرات السابقة بالجديدة للوصول إلى بناء المعنى السليم.
- العملية النفسية لتشكل المعاني: أي أن تشكيل المعاني عملية نفسية نشطة تتطلب جهداً عقليا على اعتبار أن الفرد يشعر بالراحة لبقاء البناء المعرفي لديه متزناً عندما تأتي معطيات الخبرة متوافقة مع توقعاته، وفي حال لم تتوافق المعطيات الجديدة مع توقعاته التي بناها في ضوء خبرته السابقة، فيغدو بناءه المعرفي مضطرباً ويقوم العقل بنكران الخبرة الجديدة ورفضها لعدم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- ثقته بها، وتعديل البناء المعرفي السابق بحيث يستوعب الخبرات الجديدة، ويتواءم معها فينشأ لديه التعلم ذو المعنى، أو الانسحاب من الموقف وعدم الاكتراث بفهم ما يحدث والخبرات التي يتعرض لها، فلا يحدث التعلم.
- مقاومة البنى المعرفية للتغيير: أي أن البنى المعرفية المتكونة لدى المتعلم تقاوم التغيير بشكل كبير، فالمتعلم يتمسك بما في ذهنه من بنى معرفية اعتقاداً منه بأنها هي الصحيحة، لأنها تقدم تفسيرات مقنعة لما يتصل بمعطيات الخبرة عنده، وفي هذه الحالة المعلم مطالب بعرض الأنشطة والتجارب التي تثبت معطيات الخبرة الجديدة.
- المعرفة السابقة للمتعلم: تعد شرطاً أساسياً لبناء التعلم ذي المعنى، لأن التفاعل بين المعرفة الجديدة والسابقة يعد مكوناً رئيساً للتعلم الجديد.
- غرض التعلم: أي إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية التي تحدثها الخبرة الجديدة في ذهن المتعلم، والتعلم القائم على المشكلات يمكن المتعلمين من بناء المعنى، فضلا عن تنمية ثقتهم بقدراتهم على حل المشكلات من دون الاعتماد على الآخرين.
- الخبرات المحسوسة والأفعال الجسدية: وهي ضرورية للتعلم ولكنها لا تكفي لوحدها في بناء المعنى، لأن بناء المعنى فعل عقلي يتم داخل العقل أو الدماغ، والتعلم يحتاج إلى وقت، وهو يتطلب التشديد على أفكار معينة وتأمل معان جديدة واستخدامها في مواقف جديدة.

مراحل التعلم وفق النظرية البنائية

تمر عملية التعلم وفق البنائية، بعدة مراحل وفق ما أوردها (عطية، ٢٠١٥؛ العزاوي وعبد الرزاق، ٢٠١٤)، وهي:

أولًا. مرحلة الدعوة: وتبدأ بإثارة الدافعية لدى الطلبة، ودعوتهم للتعلم، وجذب انتباههم واهتمامهم للذي سيعرضه عليهم المعلم، وقد تتم عملية الدعوة من خلال طرح بعض الأسئلة أو المشكلات التي تكون محيرة للمتعلمين، أو طرح قضية مناقضة للخبرات والمعلومات التي يمتلكها الطالب، مما يدعو المتعلم إلى التفكر والتأمل والعمل بجد لوضع تفسيرات وحلول لتلك القضية أو المشكلة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المطروحة، وكلما كانت المشكلات مرتبطة بحياة الطلبة كلما زادت اهتماماتهم واستجاباتهم، وقد تتم الدعوة بعرض الصور، وعند طرح الأسئلة على الطلبة يجب أن تكون مرتبطة بخبراتهم السابقة، مما يعزز دافعية البحث عندهم.

ثانياً.مرحلة الاكتشاف والإبداع: وفيها يتم تشجيع الطلبة وحثهم على التعاون وتبادل الآراء، وتعزيزهم بكل الوسائل لإيجاد الحل الصحيح، وتعد هذه المرحلة بمثابة تحدٍ لقدرات الطلبة ومدى إمكانياتهم العقلية، حيث يقوم الطلبة باسترجاع ما لديهم من خبرات سابقة، ويعطي المعلم الوقت الكافي لطلابه من أجل التوصل إلى اقتراحات وتفسيرات ونتائج بخصوص المشكلة المطروحة عليهم، وبعد ذلك يقوم كل طالب بطرح ما توصل إليه من نتائج وتفسيرات وتتداخل الأفكار ويتم تبادلها داخل الصف، والمناقشة بين الطلبة حيث يظهر الفهم الخاطئ عند بعض الطلبة ليتم تعديل تصوراتهم الخاطئة، لتصبح أفكار صحيحة، وفي ختام هذه المرحلة يتم كتابة النتائج التي تم التوصل إليها.

ثالثًا. مرحلة اقتراح الحلول والتفسيرات: هذه المرحلة عبارة عن جلسة حوارية بين المعلم وطلابه، وفي حال وجود مجموعات، تقوم كل مجموعة بتقديم ما توصلت إليه من حلول واستنتاجات وتفسيرات بشأن الأسئلة التي وردت، ويتابعها المعلم بشكل جيد ويحرص على عدم السخرية من آراء وأفكار الطلبة المقدمة، وإعطاء المجال أن تقوم كل المجموعات بتقديم ما توصلت إليه وفتح مجال المناقشة والحوار، والتبرير والدفاع عن الأفكار المطروحة، ويعزز المعلم الأفكار والاستنتاجات الصحيحة، ويعمل على تعديل التصورات والأفكار الخاطئة ليحل بدلًا منها الأفكار الصحيحة، للوصول إلى المعرفة، وصياغة المعرفة التي تم بناؤها بلغة الطلبة.

رابعًا. مرحلة اتخاذ الإجراءات: يمكن اعتبارهامرحلة التقويم لكل من المعلم والمتعلم، وبها يستطيع المعلم أن يتأكد من استيعاب الطلبة للموضوع المقدم، والتعرف على قدرات وإمكانات الطلبة والفروق الموجودة بينهم، أما الطلبة فهذه المرحلة تعطيهم تقويماً لأنفسهم، من حيث قدرة الطالب على معرفة نقاط الضعف ومعالجتها، ومعرفة نقاط القوة لتعزيزها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خصائص التعليم البنائي

يتميز التعليم في ضوء النظرية البنائية بالتأكيد على بناء المعرفة وليس إعادة إنتاجها، وترفض البنائية فكرة أن يكون التعلم مجرد نقل للمعلومات، بل هو عملية بناء المعرفة، فالمتعلم يفسر المعلومات الجديدة على أساس المعرفة أو الخبرة الموجودة مسبقاً، وتؤكد البنائية على دور التفاعل الاجتماعي والاهتمام بالمعرفة القبلية للمتعلم، بما في ذلك الخبرات والمعتقدات والاتجاهات، والتركيز على الحوار وغيره من أشكال العمل الجماعي، واستخدام تمثيلات متعددة للمفاهيم والمعلومات، وتطوير نماذج تدريسية تأخذ في اعتبارها طبيعة المتعلم، وبالتالي التكامل بين اكتساب المعرفة وتطبيقها، وتطوير إجراءات التقويم، بحيث تصبح متضمنة داخل نسيج التعليم، ويتم بناء المعرفة في سياقات فردية، ومن خلال المناقشة والتعاون والخبرة الاجتماعية، وبناء المعرفة والاتجاهات السابقة للمتعلم يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند بناء عملية المعرفة، والتأكيد على مهارات التفكير وحل المشكلات، مع تقديم الرؤى المتعددة وتمثيلات المفاهيم والمحتويات والتشجيع عليها، واشتقاق الأهداف الرئيسة والفرعية بواسطة المتعلم، أو في مناقشة مع المعلم، على أن يعمل المعلمون كموجهين ومشرفين وقادة، مع توفير الأنشطة والفرص والأدوات والبيئات لتعزيز القدرات فوق المعرفية، وقيام الطالب بالدور المركزي في ضبط عملية التعلم، والتقويم يكون صادقاً ممزوجا بالعملية التعليمية (خطايبة، ٢٠٠٥).

ومن الناحية التربوية فإن البنائية ترفض التلقي السلبي للمعرفة الذي يتبناه المسلك التقليدي، وتشجع على تكوين المتعلم للمعنى بنفسه، وتؤكد على مشاركة المتعلم النشطة في عملية التعلم، بما يؤدي لفهم أفضل، واحتفاظ أفضل بالمعلومات، مع الاعتراف بذاتية الفرد وجعله واعياً بدوره، ومسؤوليته الفردية يقود لتعلم أفضل، وترى أن المعلم يأتي إلى المواقف التعليمية ومعه مفاهيمه، ليس فقط المعرفة الخاصة بموضوع معين، ولكن أيضاً آرائه الخاصة بالتدريس والتعلم، وذلك بدوره يؤثر في تفاعله داخل الفصل، فالتدريس في ظل البنائية ليس نقل المعرفة، ولكنه يتطلب تنظيم المواقف داخل الفصل، وتصميم المهام بطريقة من شأنها أن تنمي التعلم، أما المنهج فليس ذلك الذي يتم تعلمه، ولكنه برنامج مهام التعلم والمواد والمصادر، والتي منها يبني المتعلمين معرفتهم، وهناك دور جوهري للمعلم في هذه العملية، فالمعلم يمكنه أن يتفاعل مع المتعلم، ويثير الأسئلة ويستند على التحديات الحالية والخبرات، والاهتمام بتنمية المفاهيم العلمية السليمة لدى الطلبة، والتعرف على تصوراتهم الخاطئة، ومعالجتها عن طريق إحداث موقف يؤدي إلى صراع معرفي بين تصوراتهم الخاطئة وبين الواقع الذي يعيشونه، ووفق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وجهة نظر البنائية فإن التكوين المفاهيمي ينشأ من خلال التفاعل بين المعرفة السابقة والمعرفة الحالية وأن المعرفة مؤقتة، ويتم اختبارها بصورة مستمرة ويتم الحكم عليها بواسطة بعض المعايير مثل قابليتها للتطبيق وقابليتها للتصديق (عبد الهادي والنجدي وراشد، ٢٠٠٥).

يرى الباحث أنّ أهم ما جاء في خصائص التعلم البنائي هو أن البنائية ترفض التلقي السلبي للمعرفة، والتأكيد على مهارات التفكير وحل المشكلات، لأن هذه الخصائص تغير نمط التعليم التقليدي الذي ما زال موجودا -وفق ما يعتقد الباحث- في تدريس مادة التاريخ، مع وجود المتلقي السلبي الذي يركز على الحفظ واستظهار المعلومة في الامتحان ثم نسيانها فيما بعد وبالتالي لا يتم إضافة أي خبرات جديدة للمتعلم في مادة التاريخ.

دور المعلم في ضوء النظرية البنائية

تحدد النظرية البنائية للمعلم دورا جديدا يختلف عن دوره التقليدي في العملية التعليمية، فهو المنظم لبيئة التعلم يشجع فيها جو الانفتاح العقلي، ويشجع المتعلمين على المشاركة في الأنشطة التعليمية، ويعد مصدراً احتياطياً للمعلومات إذا لزم الأمر، يشجع المناقشات والأسئلة الصفية، يراجع إجابات الطلبة لتشخيصها وتصويبها، مبتعدا عن الزجر والتوبيخ، ومشاركاً في عملية إدارة التعليم وتقويمه، مقدماً الأسئلة ومعطيات المشكلات من خلال إثارة وتكوين الأفكار واختيارها وبناء المفاهيم، والعمل على ربط المتعلمين بمشاكل حقيقية وواقعية، موفراً أدوات التعلم مثل الأجهزة والمواد المطلوبة اللازمة لنجاح مهام التعليم، ومهتماً بالمتعلمين ومتابعاً لتحصيلهم ومطوراً لمهاراتهم الأدائية، ومساعداً في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعلم (أبو زيد، ٢٠٠٣).

ويعمل المعلم في التعلم البنائي على جعل المفاهيم الموجودة عند الطلاب واضحة، فهو ليس ملقناً بل موجهاً ومرشداً، كما أنه منظم لبيئة التعلم، ومشارك في إدارة التعلم وتقويمه، والبنائية تتطلب معلماً يقوم بالحث على الاستطلاع وإجراء نموذج له في البحث، بدلاً من عمله كمصدر للمعلومات، ودور المعلم البنائي يوجب عليه عدة مهام وهي تشجع المتعلمين على تبني أهداف الدرس وأنشطته، ومن ثم امتلاكها بحيث تصبح أهداف الدرس أهدافهم، وتطوير الخبرات التعليمية التي تتيح للطلبة فرصة تحمل مسؤولية التمهيد للأنشطة واستخلاص نتائجها، وتقدير توقعات الطلبة واستنتاجاتهم وأفكارهم، والاستماع إلى وصفهم وإنجازاتهم، وأن يتقبل الاختلاف في التفسير، ولا يبحث عن الإجابة الصحيحة الوحيدة، مع تهيئة الجو والمناخ الذي يساعد الطلبة على تكوين المعنى بأنفسهم، وأن يخلق جواً يشعر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فيـه الطالب بالأمان والحرية في التعبير عن رأيه، ولا يضع قواعد ومعايير ومستويات صارمة، وأن يساهم المعلم في تحقيق التكامل الاجتماعي والوظيفي والثقافي والمعياري والشخصي فهو الموجه والمرشد، ويجب أن يكون مشارك في إدارة التعلم وتقويمه، فهـو الـشخص الذي ينظم بحذر ووضوح ما على المتعلمين فعله، بينما يسمح للمتعلمين بحرية كافيـة مـن أجـل الاستكشاف، وهو الذي ينظم وجهة نظر المتعلم (الحارثي، ٢٠٠٣).

ويصوغ بلاك (Black,٢٠٠٧) أدوار المعلم البنائي بشكل منظم كما يأتي:

المعلم مقدم: أي ليس محاضراً ولكنه يوضح ويعطي نماذج، ويقدم مجموعة من الأنشطة والبدائل للطلبة، وبذلك يتم تشجيع الخبرات المباشرة لهم.

المعلم ملاحظ: وهو شخص يعمل بطريقة شكلية وغير شكلية ليوضح أفكار الطلبة لكي يتفاعلوا بطريقة مناسبة، ولكي يعطي بدائل التعليم.

المعلم مقدم أسئلة ومعطي مشكلات: فهو شخص يثير تكوين الأفكار واختبارها، وبناء المفاهيم عن طريق الأسئلة وإثارة المشكلات التي تنتج من الملاحظة.

المعلم منظم اجتماعي: وهو شخص ينظم بعناية فائقة ودقة ما يفعله الطلبة، بينما يسمح بحرية كافية لاكتشاف حقيقي.

المعلم مساعد على حدوث علاقات عامة: أي شخص يشجع التعاون على نمو العلاقات الإنسانية ويتصف بالصبر مع التنوع الموجود داخل الفصل.

المعلم باني نظريات: فهو شخص يساعد الطلبة على عمل روابط بين أفكارهم، يبنون أنماطاً معرفية تمثل معلوماتهم البيئية.

معلم التاريخ في ضوء النظرية البنائية

إن تطبيق مبادئ النظرية البنائية في تدريس مادة التاريخ يفرض على معلم المادة توجهات ومهام عدة يمكن تعدادها كما ذكرها (حسين، ٢٠١٤) بما يأتي:

- دور معلم التاريخ أولا توفير بيئات محفزة تؤدي لقضايا أو حوادث تاريخية ليتفاعل معها الطلبة، والابتعاد عن القضايا الجاهزة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- استخدام التكنولوجيا بكفاءة، وتفهم حاجات واتجاهات ومعتقدات الطلبة.
- تحديد المفهوم المراد للطلبة، وصياغة بعض المشكلات والصعوبات التي قد يقابلها الطلبة في كل مرحلة من مراحل نموذج التعلم البنائي، وكتابة قائمة بكل ما يمكن توفيره من الخبرات الحسية ذات الصلة بالمفهوم المراد تعلمه.
- التمهيد لمرحلة الدعوة بتحديد الأسئلة أو الأشياء التي تعرض على الطلبة، والتي تؤدي إلى شعورهم بالحاجة إلى البحث والتنقيب للوصول للحل، وتشجيع الطلبة على التعاون والعمل الجماعي، من خلال تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تحوي كل مجموعة مستويات دراسية مختلفة.
- التمهيد لمرحلة الاستكشاف والابتكار باختيار عدد من الخبرات الحسية المتباينة من حيث الشكل والوثيقة بالمحتوى الدراسي، وإعطاء الطلبة الوقت المناسب للقيام بأنشطة هذه المرحلة وتحقيق الأهداف منها، والتمهيد لمرحلة اقتراح التفسيرات والحلول من خلال عمل جلسات الحوار بين المعلم وطلابه، وإحلال المفاهيم الصحيحة محل المفاهيم الخاطئة، والتمهيد لمرحلة اتخاذ الإجراء بتوجيه الطلبة إلى تطبيق ما تعلموه من خبرات في حياتهم العملية.

ويصوغ الباحث دور معلم التاريخ في ضوء النظرية البنائية من خلال مبادئها الواردة في الأدب التربوي، كما يأتي:

١- تحري المعلومات التاريخية والخبرات السابقة لدى الطلبة، والاهتمام بالتكامل الأفقي والعمودي لمادة التاريخ، والحرص على إثارة التشويق لمادة التاريخ، وربط المعرفة التاريخية الجديدة بمعرفة الطلبة القبلية لبناء تعلم جديد.

٢- توفير فرص تعلم كافية لربط المعارف التاريخية بحياة الطلبة، وتشجيع الطلبة على التعلم الذاتي، وتشجيع الطلبة على اقتراح حلول مختلفة لحل المشكلات التاريخية، وإعطائهم الوقت الكافي للحوار والمناقشة، وتشجعهم على تفسير النتائج وإعطاء الأدلة.

٣- تنمية حب القراءة والبحث في المصادر التاريخية، ومنح الطلبة الحرية في إبداء آرائهم وأسئلتهم حول القضايا التاريخية، وتقديم المحتوى التاريخي في صورة مشكلات واقعية وفقا لمستوى الطلبة،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤- ومنحهم وقتاً كافيا للتأمل في الخبرات التاريخية، وتوجه الطلبة لأنشطة خارجية في مادة التاريخ لتعزيز عملية التعلم، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، والسماح لهم بتطبيق أفكارهم بشكل فردي.

إيجابيات وسلبيات النظرية البنائية

غالبا ما تواجه النظريات التربوية واستراتيجيات التدريس المختلفة انتقادات، ونجد مؤيدين ومعارضين لها وكلا حسب وجهة نظره تتباين الآراء، وهذا ما واجه النظرية البنائية فهي نظرية لا تخلو من السلبيات بالإضافة إلى الإيجابيات، ولا بد من ذكر كل منهما، وقد حددت الأدبيات التربوية تلك الإيجابيات والسلبيات فيما يلي:

الإيجابيات

يحقق التعلم البنائي الجودة والنوعية من خلال أن المتعلم يقوم بدور المكتشف والباحث، ويرغب في التعلم ليس من أجل النجاح بالاختبار بل للاستفادة مما تعلمه في حياته العلمية والعملية، ويعمل على إثارة تفكير المتعلم وتنمية ميوله وقدراته، ويحقق التعلم البنائي التعاون بين المتعلمين، واحترام شخصية المتعلم وتنمية شخصيته المبتكرة القادرة على حل المشكلات، مع مراعاة مستويات المتعلمين واستعدادهم وميولهم والفروق الفردية بينهم، من خلال توفير فرص للتعليم تناسب الميول والقدرات المختلفة، وتوفير الوسائل التعليمية والأنشطة والتقنيات التي تساعد على الفهم القائم على الخبرة، والاهتمام بالتقويم من خلال إعداد نماذج أسئلة على مستويات عليا من التفكير بغرض خلق الشخصية المفكرة والمبتكرة، ودعم الإبداع في التعلم، كما ترفض النظرية البنائية التلقي السلبي للمعرفة، وتشجع التعلم الذاتي، وتؤمن البنائية بالعمل الجماعي مع الاعتراف بذاتية الفرد وجعله واعياً بدوره، ومسؤوليته الفردية (خطايبة، ٢٠٠٥).

ويضيف ضيف الله (٢٠٠٦) أن نموذج التعلم البنائي يجعل من المتعلم مركزاً للعملية التعليمية، فهو مطالب بالبحث والتقصي لكي يصل إلى المفاهيم بنفسه، ويتيح فرصة للمتعلمين للتفاعل الإيجابي مع قضايا ومشكلات المجتمع الذي يعيشون فيه، ويتيح فرصة أمام المتعلمين لممارسة عمليات التعلم المختلفة، مثل الملاحظة والاستنتاج وفرض الفروض واختبار صحتها وغيرها، ويتطلب من المتعلمين إعطاء أكبر قدر من الحلول للمشكلة الواحدة، مما يجعل المتعلمون في حالة تفكير مستمر مما يؤدي إلى تنمية التفكير عندهم، كما تتوفر من خلاله الأسئلة التي تحفز المتعلمون للرجوع إلى المصادر المتنوعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للمعلومات، للوصول إلى براهين للتفسيرات التي توصلوا إليها لظاهرة أو مشكلة معينة، ويزود التعليم البنائي الطلبة بوسائل التقويم المختلفة من خلال مرحلة التقويم، وذلك باستخدام اختبارات مقننة، واستخدام العديد من الأنشطة والتجارب وعرض الأفلام التعليمية، واستخدام الوسائل المختلفة التي تساعد في تعلم الطلبة.

السلبيات

وُجهت مجموعة من الانتقادات للنظرية البنائية، وهي أنها تهتم في نواتج العمليات العقلية المعرفية أكثر من نواتج التراكيب التاريخية والاجتماعية والثقافية، والتركيز على التفكير الوسائلي يجعل الفرد مجرد أداة في التكنولوجيا، وليس لخدمة المجتمع، كما أن التركيز على أسلوب حل المشكلات ينمي التفكير الاستدلالي فقط، وتفرض البنائية على المتعلمين ضغوطاً قد لا يقوون عليها، ومهما منح المعلم المتعلمين فرصا للتعبير عن أنفسهم، فهو يبقى المتحكم فيما يقال، ويتحكم في القرارات التي يصل إليها الطلاب، ولا يوجد اتفاق بين منظري البنائية على المعرفة وطريقة تكوينها فبينما يراه فيجوتسكي اجتماعية، يراها بياجيه فردية، وبذلك فإن البنائية تضع تفسيرات مختلفة لتكوين المعرفة، كما أكد نوول (Null,٢٠٠٤)المشار إليه في خطايبة (٢٠٠٥) بأن جميع الأدبيات الحديثة للنظرية البنائية تثبت صعوبة تعريفها، مما يسبب الفوضى التي تثيرها البنائية بسبب تعدد المفاهيم، ولا تقدم البنائية دوراً محدداً ودقيقاً للمعلم أثناء التدريس، فهي تركز أكثر على أفكار الطلبة أثناء عملية التدريس، كما أن التدريس باستخدام التعلم البنائي يحتاج إلى وقت طويل نسبياً شأنه في ذلك شأن طرائق التدريس الاستكشافية مما يؤدي إلى عدم تغطية المقرر الدراسي في الوقت المحدد لـه، وبالتالي يقتصر التدريس باستخدام النموذج على تقديم بعض المفاهيم وليس جميعها، ويحتاج التدريس البنائي إلى وجود أدوات ووسائل تهيئة لطرح المشكلة وهو الأمر الذي قد لا يتوفر في العديد من المدارس (خطايبة، ٢٠٠٥).

ويعتقد الباحث وفقاً لما تم عرضه من إيجابيات وسلبيات لهذه النظرية أن إيجابياتها أكثر من سلبياتها، بل إن ما تم عرضه من سلبيات هي أمور يمكن تفاديها في العملية التعليمية، ولا تعد من السلبيات التي قد تعيق عملية التعلم، فاختلاف منظري البنائية على كيفية تشكل المعرفة لا يعيق العمل بمراحل وخطوات التعلم البنائي، كما أن تركيزها على الاكتشاف والمناقشة لا يقلل من أهمية اكتساب المعرفة، أما احتياجها لوقت طويل لتطبيق مبادئها وبالتالي عدم تغطية المقرر الدراسي فإن هذا يمكن تجاوزه من خلال قدرة المعلم على توزيع الوقت في درسه، ومن خلال ضبط المناهج التعليمية وفقاً

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لقدرات الطلبة، وعدم حشوها بمعلومات تزيد من عبء الطالب والمعلم، أما الأدوات التي يحتاجها التعلم البنائي فهو المقصود به الأدوات العلمية الحديثة عندما يكون تطبيقها في مجال العلوم وهو المجال الذي ظهرت به أول مرة، ولكن عندما يتعلق الأمر بمواد الدراسات الاجتماعية والتاريخ منها فإن الأمر لا يتطلب أدوات حديثة لا تتوافر في المدارس، بل يمكن تصنيع هذه الأدوات بطريقة بسيطة سواء كانت خرائط أم رسوم أم مجسمات، لإثارة تفكير الطالب، وتناول الأحداث التاريخية في مادة التاريخ.

٢- مادة التاريخ

عرفها الجمل (٢٠٠٥، ٧) بأنها: "كل شيء حدث في الماضي، فهو علم يتناول النشاط الإنساني كافة في الأزمنة المختلفة مما جعله علم ذا صلة بكافة العلوم".

وعرف برقي (٢٠٠٨،٤٥) مادة التاريخ بأنها: "عبارة عن الأحداث التي تتميز باختلاف أهميتها تبعا للنظرة إليها والأهداف المنشودة منها، فالتاريخ وسيلة لاستنباط الحكم والعبر والعظات، بالإضافة إلى أن التاريخ دراسة لأعمال الإنسان في الماضي بأفكاره ومشاعره ومخلفاته وتراثه الحضاري وتطوره عبر العصور".

وعرفتها حمزة (٢٠١٣،٨) بأنها: "سجل للخبرات البشرية ونواحي النجاح والفشل التي أدركها الانسان على مر العصور".

يستنتج الباحث من التعريفات السابقة أنّ التاريخ علم يركز على أمرين، أمر ظاهري يتمثل بدراسة الأحداث التاريخية منذ بداية البشرية، وأمر ضمني يتثمل بدراسة العلاقات وتفسيرها والملاحظة والاستنتاج وربط الماضي بالحاضر لاستشراق المستقبل.

وقد أورد مونسلو (Munslow, ٢٠٠١) أن التاريخ رواية الأحداث الماضية والتي كتبت في الزمن الحاضر، ويرى أن هذا المعنى يثير جدلًا واسعاً، فهذه الرؤية للتاريخ تجعله من صناعة المؤرخ، ويعتقد مونسلو (Munslow) أن على المؤرخين أن يتبعوا الشفافية وعدم التحيز في رواية الأحداث ووفقا للأدلة المتوافرة، وأن التاريخ شهد في القرن العشرين انعطافات وتحولات من خلال تغير الحياة العلمية والاجتماعية والإحصائية والثقافية وغيرها، فكانت هذه التغيرات هامة للمؤرخين ظهرت من خلال تأملهم وطرق كتاباتهم مع تغير الواقع والزمن، وبالرغم من التطورات المتلاحقة والهائلة إلا أنهم لم يستطيعوا معرفة التاريخ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرى برقي (٢٠٠٨) أن التاريخ ليس مجرد أحداث ماضية فقط، بل إن جميع المشكلات التي تعترض الإنسانية في مراحل حياتها لها جذورها وأسبابها المغروسة في التراث الذي ورثته من الأجيال السابقة، وحتى يمكن معالجة القضايا التي تواجه الإنسانية اليوم لابد من معرفة تاريخية شاملة بشكل موضوعي، وطرح أسئلة منطقية حول واقع المدينة الحديثة، وكيفية تكون هذا الواقع، ويرى أن أي حدث في الوقت الحاضر مرتبط بالأحداث الماضية وله تأثير في الأحداث المستقبلية، ولذلك فإن دراسة التاريخ تربط بين الماضي والحاضر وتتوقع المستقبل.

كما أن التاريخ علم اهتم بدراسة علاقة الإنسان بأخيه الإنسان في الماضي والحاضر، وبيئته الطبيعية والمشكلات التي تنشأ عن ذلك، وكذلك دراسة التغيير في السلوك على ضوء هذه العلاقات، فالتاريخ معني أكثر من غيره من المواد الدراسية بمعالجة المسائل والقضايا والأحداث المتصلة بالمجتمع وفلسفته واتجاهاته وأحداثه، وهو يهتم دائما بالقضايا التي تركز على التحول الاجتماعي سواء من حيث المحتوى أو الطريقة، وعلى العلاقات التاريخية والمشكلات التي تنشأ والتطور الناتج عنها (بدوي، ٢٠٠٦).

ويرى الباحث أنّ ما يمكن ملاحظته من اختلاف طرائق تدريس مادة التاريخ بين المعلمين بين من يتبع الطريقة الاعتيادية التي تعتمد التلقين، ومن يتبع الطريقة الحديثة التي تعتمد المناقشة والحوار وتركز على الطالب، مرده إلى نظرة معلم التاريخ إلى مادة التاريخ والتي يمكن استنباطها من الفقرة السابقة، فمن يرى أن مادة التاريخ هي دراسة الأحداث التاريخية بشكل معرفي فقط، فهو يلجأ إلى الطريقة الاعتيادية ويركز على الحفظ والاستظهار، بينما المعلم الذي يرى في مادة التاريخ علم دراسة العلاقات بين الماضي والحاضر والاكتشاف والربط، فهو يتبع الطريقة الحديثة لتطبيق هذا المفهوم.

أهمية تدريس مادة التاريخ

يعد تدريس مادة التاريخ وسيلة مناسبة لتنشيط العقل وتحفيز التفكير، ودورها في تزويد الطلبة بالنصائح والمفاهيم ليكون قادراً على التعرف على الطبيعة ومعرفته لنفسه بصورة أفضل والعمل على تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى الطلبة، من خلال جمعه للمعلومات والحقائق وتفسيرها، والتمييز بين الحقائق والآراء وإصدار الأحكام من خلالها (الأمير، ٢٠٠٩).

بالإضافة إلى قدرة مادة التاريخ على بناء شخصية الفرد، والمساعدة على فهم الماضي والحاضر، للمساهمة في بناء المستقبل من خلال إدراك المهارات الفكرية الضرورية لربط قضايا الماضي والحاضر،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويضمن التاريخ للفرد المحافظة على شخصيته الحضارية وهويته إضافة لهوية الأمة، وكذلك الحفاظ على مكانتها وقوتها وقدرتها على البقاء والأستمرار، لأن التاريخ يعتبر جذور الأمة وذاكرتها التي بواسطتها تفهم وتعي الأمم ماضيها وحاضرها وتخطط لمستقبلها (عبد الرزاق، ٢٠٠٠).

وتساعد مادة التاريخ على فهم الحاضر والمستقبل من خلال الفهم السليم للماضي الذي يزود الفرد بالمشكلات ليكون بدوره قادرا على مواجهتها في الوقت الحاضر، والتاريخ الصادق يعلم الفرد قيما صادقة، والتاريخ الزائف يعلم الفرد قيما زائفة، وهذا بدوره ينعكس على دور الطلبة في تعلمهم، وفي تشكيل قيمهم ومعتقداتهم، وينمي التاريخ من خلال المعرفة التي يقدمها للمتعلمين خصائص المواطنة الصالحة كالانتماء لأمته ووطنه وثقافته، ومساهمتها جميعا في بناء الحضارة الإنسانية، بالإضافة إلى إكسابهم مهارات التفكير الناقد والتأملي والاستقصاء وحل المشكلات والعقلانية في إصدار الأحكام (المجالي، ٢٠١١).

بالإضافة لما سبق يرى الباحث أن أهمية مادة التاريخ تكمن في مسايرتها لمجريات الأحداث، ودراسة الأحداث التاريخية السابقة لفهم مجريات الأحداث الحالية والتي تظهر بواجهة سياسية أحيانا إلا أن لها مضامين تاريخية، والتي قد توضح بعض الصراعات السياسية التي تحدث في الوقت الحالي، كما يجب التركيز على مادة التاريخ والاهتمام بها لتعزيز ثقة المواطن العربي والإسلامي بنفسه من خلال معرفته لتاريخه الحضاري والإسلامي العريق في مواجهة الهجمة التي تستهدف الشخصية المسلمة والتقليل من شأنها، وإخفاء تاريخها العظيم.

أهداف تدريس مادة التاريخ

يهدف تدريس مادة التاريخ إلى فهم ومعرفة الحاضر عن طريق دراسة الماضي، لأن الوقائع والأحداث التي نعيشها في وقتنا الراهن هي نتيجة لما جرى في الماضي، والذي يستوجب فهمه لكي نستطيع تفسير ما يجري الآن، حيث تعد مادة التاريخ وسيلة لبناء جيل المستقبل، وتنمية القدرة على التحليل والتفسير وإصدار الأحكام الصحيحة (طلافحة، ٢٠١٠).

وتسعى مادة التاريخ إلى تعليم الطلبة الدروس والعبر من دراسة الماضي، من أجل فهم الحاضر والتنبؤ لمعرفة المستقبل والقدرة على النقد والتمييز والمحاكاة، وإدراك دور الإنسان في بناء الحضارات، وقدرته في التغلب على المشكلات التي تواجهه، ودعم روح التعاون والانفتاح الحضاري بين شعوب ودول العالم، والوعي بالقضايا الكبرى والتحديات العالمية التي تشترك المجتمعات المعاصرة في مواجهتها، وإكساب الطالب مهارة قراءة الخرائط التاريخية، والرموز والمصطلحات، وتأكيد مفهوم الوحدة العربية كضرورة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تاريخية، وتنمية الجوانب الوجدانية للطالب من خلال اعتزازه بتاريخه، والتعاطف مع قضايا ومشكلات الآخرين التاريخية من خلال الأدلة والبراهين والصور (بدوي، ٢٠٠٦؛ خريشة، ٢٠٠٤).

بالإضافة إلى تنمية الجوانب الروحية والأخلاقية والمهارات العقلية والاجتماعية والحركية عند الطالب، والمساهمة في تشكيل ثقافة المتعلم وفق القيم السائدة، والمحافظة على الهوية الثقافية، والانفتاح على العالم الخارجي، تصحيح المفاهيم الخاصة بالحرب والسلام، وتنمية الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية لدى الطلبة (الجمل، ٢٠٠٥).

وقام تيفا (Teva, ٢٠٠٤) بتلخيص أهداف منهاج التاريخ والتي تنعكس على المتعلم من خلال فهمه لأحداث الماضي وقدرته على ربطها بالحاضر والمستقبل، ومعرفته للماضي وأهميته لحياة الفرد الخاصة والعامة وانعكاسها على المجتمع، وقدرته على تجنب التعميم أو التجريد و إدراك تعقيد الحدث التاريخي، ومساعدة الطالب على الاستيعاب والقدرة على معرفة كيفية وقوع الأحداث وتغيرها، والتمييز بين الآراء والحقائق ، والمقارنة بين الأحداث والروايات التاريخية، ومعرفة الثقافات المتعددة والمختلفة بين المجتمعات ليكون بدوره قادر على فهمها، والحكم على الأمور والحوادث بكل موضوعية بعيدا عن التحيز، وتنمية مهارات البحث والتفكير التاريخي والاتجاهات الإيجابية.

أما وزارة التربية والتعليم في الأردن، فقد حددت من خلال كتبها أهداف تدريس مادة التاريخ، ويستنبط الباحث بعضا منها -والمختص بالمرحلة الأساسية العليا- كما جاء في بعض كتب هذه المرحلة بما يأتي:

- استخدام النصوص التاريخية المتنوعة وذلك بهدف تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.
- القدرة على تكوين الشخصية القوية وذلك عن طريق تنمية الاعتزاز بالهوية العربية والاستفادة من تراث الأمة.
- تنمية قدرة الفرد على حل مشاكله من خلال إكتسابه مهارات التحليل والاستنتاج والتنبؤ.
- إصدار الأحكام والقوانين اللازمة وذلك لنبذ أي خرافة أو أي معلومة لا تمت للعلم بصلة.

معلم مادة التاريخ

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتحمل معلم التاريخ كغيره من المعلمين مسؤولية هذه المهنة، وما تفرضه عليه من واجبات والتزامت يطول الحديث عنها، وفي الدراسة الحالية سيقتصر الحديث عن دور معلم التاريخ في ضوء النظرية البنائية التي تتطلب منه القيام بمهام عدة والسير في خطوات منظمة لتحقيق التعليم البنائي، ولكن قبل ذلك لابد لمعلم التاريخ أن يمتلك صفات محددة تؤهله لتدريس مادة التاريخ لتطبيق النظرية البنائية بعدها.

فلا بد أن يكون معلم التاريخ مؤمنا بفلسفة بلده التربوية ومحبا لمهنتة، ويكون ذا ثقافة عامة وواسعة، ماهرا في تنظيم الخبرات والمواقف والأحداث التاريخية التعليمية، ويسعى دوماً لتنمية مهارات التفكير المختلفة عند الطلبة، من خلال التفسير والتحليل والربط بين الأحداث التاريخية، وأن تكون لديه معرفة وثقافة واسعة في ميادين العلوم الاجتماعية المختلفة، وعلى علم بخصائص الطلبة والفروق الفردية بينهم، وأن يكون ملماً بكيفية استخدام طرق وأساليب تدريس مناهج الدراسات الاجتماعية والتاريخ بشكل على وجه الخصوص، وأن يحسن استخدام الوسائل التعليمية ويسخرها للعملية التعليمية، ويستفيد من الطبيعة والأحداث التاريخية القائمة لربطها بما سبق، وأن يمتلك الفهم العميق والإحاطة التامة بمادة التاريخ (قطاوي، ٢٠٠٧).

ويضيف البرجاوي (٢٠١٤) أنه في ظل تطور العلوم والمعرفة يتوجب على معلم التاريخ أن يسعى لتطوير ذاته القدرة على تطوير ذاته، وتحسين الطرائق التي يتبعها في التعليم وتحفيز المتعلمين على المبادرة والمشاركة في اتخاذ القرار، والقدرة على استخدام التعلم الفعال، والطرائق والأساليب المناسبة، لتحويل المحتوى الذي يراد تدريسه، إلى صيغ وأشكال قابلة للتعلم، والاتزان الانفعالي، والقدرة على تبسيط المعارف واستخدام التقنيات الحديثة في البحث والتدريس، وامتلاك مهارات استخدام الحاسوب في الحياة العملية، وفي التعليم كوسيلة تساعد على تطوير طرائق التدريس، وتجعلها أكثر تشويقا وفعالية.

مادة التاريخ والنظرية البنائية

من أجل التغلب على النظرة السائدة تجاه تدريس مادة التاريخ، وهي بأنه مادة جافة وجامدة ومعقدة ، وليست لها الأهمية التي تساوي باقي المناهج الدراسية، ولمواكبة التطوارات الجارية في جميع المجالات ، لابد من تطوير طرائق تدريس التاريخ لتنقل المتعلم من عملية حفظ المعلومات واسترجاعها الى تنمية وتطوير مهارات التفكير لديه، ليشعر بأهمية هذه المادة الدراسية وتثير دافعيته نحو تعلمها، وهذا ما أكدت عليه أغلب الدراسات الحديثة (برقي، ٢٠٠٨).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد وجد الباحث أن في مبادئ النظرية البنائية فائدة كبيرة، وطريقاً للتحول في طرائق تدريس مادة التاريخ، ويمكن تبرير ذلك وفق ما جاء في دراسات عدة مثل دراسة (حمزة، ٢٠١٣) ودراسة (حسين، ٢٠١٤) ودراسة (حماد ومعبد، ٢٠١٤) بالأمور الآتية:

- استخدام مبادئ النظرية البنائية يرفع من مستوى تحصيل الطلبة في مواد الدراسات الاجتماعية .
- يزيل القلق ويخفض مستوى التوتر عند الطلبة، ويعزز ثقة الطالب بنفسه.
- معرفة معلم التاريخ للخبرات التاريخية لدى الطلبة قبل البدء بأي درس يجعله يحدد المستوى التعليمي الذي سيقدمه للطلبة، ويساعده على مراعاة الفروق الفردية بين طلبته.
- الطريقة الجديدة في البحث عن المعرفة تنشط ذهن الطالب، ومن خلال البحث عن المعلومة التاريخية يتعرف الطالب على معلومات تاريخية عدة.
- مبادئ النظرية البنائية التي تهتم بتوظيف المعلومة الجديدة في أمثلة واقعية ومتنوعة، توطد العلاقة بين الطالب ومجتمعه، وفي مجال التاريخ تعزز المعلومة التاريخية من خلال الأمثلة الواقعية.
- تسهل مبادئ النظرية البنائية على الطالب حفظ الأحداث التاريخية من خلال عرضها بشكل متدرج وربطها بذهن الطالب من خلال خبراته.
- استعمال الاستراتيجية البنائية في تدريس التاريخ من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس التي تزيد من حرية المدرس أثناء الدرس، والتي تخلق اتجاهات إيجابية نحو التعلم ويتقبل المعلم آراء المتعلمين الصحيحة والخاطئة، ويوجههم للوصول إلى الإجابات الصحيحة على عكس الطريقة التقليدية التي يتقبل المعلم الاجابة الصحيحة فقط.

بعد العرض السابق للإطار النظري تظهر أهمية النظرية البنائية، وإمكانية توظيفها والاستفادة منها في تدريس مادة التاريخ، ويمكن تلخيص ما ورد مسبقا على أن النظرية البنائية تعتمد على خبرات المتعلمين السابقة للحصول على خبرات جديدة، وتحول دور المعلم من ناقل للمعرفة فقط إلى موجه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومنظم لها، والطالب مشارك بفعالية للحصول على المعلومة، والنظرية البنائية أثبتت جدواها في التدريس كما أوردت الدراسات السابقة، ويعتقد الباحث أن استخدام النظرية البنائية يحتاج إلى اهتمام من قبل المعلمين والمؤلفين، حتى يتم اسثمار مبادئ هذه النظرية بشكل جيد في تدريس مادة التاريخ، ويجب أن تتكامل جهود المؤلفين والمعلمين والباحثين لإيجاد آلية معينة لتوظيف هذه المبادئ في التدريس، الأمر الذي قد يغير النظرة السائدة حول الطريقة التقليدية في تدريس مادة التاريخ.

ثانيا : الدراسات السابقة

من خلال البحث والتقصي في مكتبات الجامعات الأردنية وجامعات عربية أخرى، والشبكة العنكبوتية، تبين للباحث أن أغلب الدراسات التني تناولت مبادئ النظرية البنائية في التدريس استخدمت المنهج التجريبي وشبه التجريبي، بالإضافة إلى وجودها في مجال دراسة العلوم والرياضيات أكثر من باقي المجالات، أما الدراسات التي تناول التدريس البنائي ضمن المنهج الوصفي وفي الدراسات الاجتماعية ومن بينها التاريخ فهي قليلة، ويتضمن هذا المحور الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية التي تم الحصول عليها ضمن حدود البحث، مرتبة زمنيا من الأقدم فالأحدث.

الدراسات العربية

أجرى الوهر (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي العلوم في الأردن لمبادئ النظرية البنائية، وعلاقتها بتأهيلهم الأكاديمي والتربوي وجنسهم ، تكونت عينة الدراسة من (٣١٢) معلما ومعلمة تم اختيارهم عشوائيا من بين معلمي العلوم من محافظتين من محافظات المملكة ، وقد استخدم في هذه الدراسة اختبار يقيس مستوى معرفة المعلمين بالنظرية البنائية مكون من (٣٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة معرفة معلمي العلوم بالنظرية البنائية ضعيفة بدرجة واضحة ، كما توصلت إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة هذا الفهم يمكن أن تعزى للاختلاف في المؤهل الأكاديمي والمؤهل التربوي، لصالح المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريوس فأكثر، والمعلمين المؤهلين تربويا، في حين لم تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فهم النظرية البناية يمكن أن تعزى لجنس المعلم أو لتفاعل العوامل المستقلة معاً سواء بشكل زوجي أم ثلاثي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرى هندي والتميمي (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تقصي درجة تقدير الممارسات الصفية التدريسية عند معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الزرقاء من منظور بنائي، وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة، تم استخدام المنهج الوصفي وتكونت أداة الدراسة من مجالات (تخطيط الدرس، ومجال الإدارة الصفية، ومجال تنفيذ الدرس، ومجال تقويم الدرس)، وتكونت عينة الدراسة من (٨٨) معلما ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية في محافظة الزرقاء، وأظهرت النتائج أن مجال تنفيذ الدرس جاء في المرتبة الأولى ثم مجال تخطيط الدرس، ثم مجال الإدارة الصفية، وأخيرا مجال تقويم الدرس، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التقديرات تعزى لمتغيري الجنس والخبرة.

وأجرى الخالدي (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى تقصي مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمبادئ التدريس البنائي وفقا لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية، تم استخدام المنهج الوصفي، واحتوت أداة الدراسة على مقياس التدريس البنائي ضمن (٣١) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٧) معلما ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية في مديرية عمان الخامسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي كانت متوسطة، وجاءت فقرة تقديم الدرس من خلال مشكلات حقيقية أولا، وفقرة تشجيع التقويم الذاتي أخيرا، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات الجنس والخبرة والمرحلة التعليمية.

وأجرت عياش والعبسي (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى قياس مستوى معرفة وممارسة معلمي العلوم والرياضيات في مدارس وكالة الغوث للنظرية البنائية من وجهة نظرهم، تم استخدام المنهج الوصفي، وتضمنت أداة الدراسة مجالي معرفة النظرية البنائية، وممارسة النظرية البنائية، وتكونت عينة الدراسة من (٨١) معلما ومعلمة من معلمي العلوم والرياضيات في مدارس وكالة الغوث في الأردن، وأظهرت النتائج أن مستوى مجال معرفة المعلمين للنظرية البنائية كان مرتفعا ومستوى مجال الممارسة متوسطا في الاختصاصين، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الجنس في مستوى المعرفة والممارسة ولصالح الإناث.

وأجرى المنيع (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى توظيف معلمي العلوم لمبادئ النظرية البنائية أثناء التدريس بمدينة الدمام تبعا لمتغيري الخبرة والتخصص، جرى استخدام المنهج الوصفي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التحليلي، وتضمنت أداة الدراسة المجالات التالية (معرفة المتعلم السابقة، تفاعل المتعلم مع من حوله، التغير في البنية المعرفية للمتعلم، مواجهة المشكلات الحقيقية والواقعية، التفاعل الاجتماعي)، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلماً من معلمي العلوم للمرحلة المتوسطة في الدمام، وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق معلمي العلوم لمبادئ النظرية البنائية مرتفعة في جميع مجالاتها، وجاء مجال معرفة المتعلم السابقة أولاً، ثم مجال التفاعل الاجتماعي، ثم مجال تفاعل المتعلم مع من حوله، ثم مجال التغير في البنية المعرفية للمتعلم، ثم مواجهة المشكلات الحقيقية والواقعية.

وأجرت حمزة (٢٠١٣) دراسة للكشف عن فاعلية الاستراتيجية البنائية بتدريس التاريخ في التحصيل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في العراق، جرى اسخدام المنهج التجريبي وإعداد اختبار تحصيلي من نوع اختيار من متعدد متضمن (٥٠) فقرة، وبلغت عينة الدراسة (٦٠) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس محافظة بابل، وتوزعت على المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق الاستراتيجية البنائية على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

وأجرى المعمري (٢٠١٣) دراسة سعت إلى تحديد درجة توظيف مبادئ النظرية البنائية في التدريس في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، والكشف عما إذا كانت هناك فروق بين درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لمبادئ النظرية البنائية في التدريس وفقا لمتغيري الجنس والخبرة التدريسية. تمّ تطبيق هذه الدراسة في العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣، وقد اقتصرت العينة على (٣٠) معلما ومعلمة من معلمي مادة الدراسات الاجتماعية (التاريخ والجغرافيا) في بعض مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي ومدارس التعليم ما بعد الأساسي، التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة. تم استخدام المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف الظاهرة من خلال جمع البيانات الميدانية حولها بواسطة بطاقة الملاحظة التي تمّ إعدادها بهدف الكشف عن درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لمبادئ النظرية البنائية في التدريس، وتبين من خلال النتائج أنه على المستوى العام فإن درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لمبادئ النظرية البنائية في التدريس بسلطنة عمان، جاءت بدرجة جيدة في إجمالي مجالات الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرت حسين (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى تعرف أثر الانموذج البنائي في تحصيل مادة التاريخ لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في بغداد، وتنمية مهارات التفكير لديهن، تم استخدام المنهج التجريبي ذا الضبط الجزئي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالبة من طالبات الصف الرابع الأردبي التابعين لمديرية تربية الكرخ الثانية موزعين على شعبتين، ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وتجريبية درست وفق الانموذج البنائي، وجرى تصميم اختبار مهارات التفكير العلمي، وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في التحصيل وفي مهارات التفكير العلمي.

وأجرى حماد ومعبد (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات اتخاذ القرار وخفض القلق لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، تكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلبة الصف الخامس الابتدائي بمدرسة المشايعة ، وجرى إعداد اختبار تحصيلي ومقياس القلق واختبار مهارات اتخاذ القرار وإعداد دليل المعلم، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل طلاب الصف الخامس الابتدائي ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج انخفاض درجة القلق لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بالطريقة البنائية.

وأجرت الثمالي (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى توظيف معلمات العلوم الشرعية لمبادئ النظرية البنائية في التدريس، تم استخدام المنهج الوصفي، وبطاقة ملاحظة تضمنت مجالات(المعرفة القبلية عند المتعلمات، نشاط وبنائية عملية التعلم، توفر مواقف حقيقية للتعلم، التفاعل الاجتماعي، التغير في البنية المعرفة) وتكونت عينة الدراسة من (٣١) معلمة من معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في الرياض، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأبعاد التي تضمنت درجة عرض الملعمات لمواقف تحقق استمرار عملية التعلم ونشاطها عند المتعلمات، وتوافر مواقف تعليمية حقيقية، وتحقيق التفاعل وتهيئة المواقف التعليمية كانت جميعها بدرجة قليلة، بينما فقرات تقديم المعلمات لأنشطة تتضمن الخبرات السابقة، جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الخبرة والدرجة العلمية، وعدد الدورات التعليمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدراسات الأجنبية

أجرى أبوت وفوس (Abbott & Fouts, ٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تحديد مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية والعلوم والرياضيات لأنشطة التدريس البنائي، وعلاقتها بتحصيل الطلبة، تم استخدام بطاقة الملاحظة، ومتابعة (٦٦٩) حصة دراسية موزعة على (٣٤) مدرسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن (١٧%) من الحصص الدراسية تم تطبيق مبادئ التدريس البنائي فيها بدرجة مرتفعة، في حين تضمنت باقي الحصص مبادئ التدريس البنائي بدرجة منخفضة، ووجود علاقة إيجابية بين درجة الممارسة ومستوى تحصيل الطلبة.

وقام يونال (Unal, ٢٠٠٦) بدراسة هدفت لتحديد سلوكيات معلمي العلوم للصفوف الابتدائية في تركيا في ضوء مبادئ النظرية البنائية، ووفق متغير الخبرة، تم استخدام المنهج النوعي، وبطاقة ملاحظة ومقابلة، وأظهرت النتائج أن نظرة المعلمين لتعليمهم تعد بنائية بينما سلوكياتهم في الغرف الصفية لا تتماشى مع مبادئ النظرية البنائية، وأظهرت النتائج أن نصف عينة الدراسة لا تمتلك بعض مهارات النظرية البنائية، وأن ممارسات معظم المعلمين في التدريس داخل الصف ممارسات تقليدية، ووجود فرق بين الخبرات لصالح من خبرتهم تزيد عن ١٦ سنة.

وأجرى شيرفاني(Shirvani ,٢٠٠٩) دراسة هدفت الكشف عن مدى توافق أداء المعلمين والبيئة الصفية مع النظرية البنائية، تكونت عينة الدراسة من (٤٩) طالباً معلمًا في المرحلة الجامعية في جنوب الولايات المتحدة الأمريكية، تم تدريبهم على استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية، ومن خلال بطاقة الملاحظة أظهرت النتائج وجود ممارسات إيجابية لدى الطلبة المعلمين في توفير بيئة تعلم بنائية، والاهتمام بأربعة مجالات هي المعرفة المسبقة، وإبداء الرأي، وتقبل المادة، والتحاور.

وأجرى هانكس (Hankes ,٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تقصي أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات التدريس البنائي في تحصيل مادة الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية، جرى استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٣) طالباً وطالبة، واستخدام اختبار من متعدد، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق إحصائية لصالح لمجموعة التجريبية التي درست وفق التدريس البنائي وأظهرت اتجاها إيجابيا نحو المحتوى التعليمي، وقدرة الطلبة في التغلب على المفاهيم الخاطئة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرى كايا(Kaya,٢٠١٢) دراسة هدفت إلى معرفة أثر ممارسة معلمي الجغرافيا في تركيا لمبادئ التدريس البنائي في تنمية الوعي بالتنوع الثقافي على المستويين المحلي والعالمي، جرى استخدام المنهج الوصفي، واستبانة وبطاقة ملاحظة كأداتين للدراسة، وتكونت العينة من (٤٠) معلما ومعلمة من معلمي مادة الجغرافيا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو تطبيق التدريس البنائي، بالإضافة إلى فعالية تدريس الجغرافيا وفق النظرية البنائية في تنمية وعي الطلبة بالتنوع الثقافي المحلي والعالمي.

وأجرى غريورفا (Grigorova, ٢٠١٢) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي العلوم لقواعد التدريس البنائي وتقصي وجهات نظر المعلمين حول النظرية البنائية ومبادئ تدريسها، جرى استخدام المنهج الوصفي واستبانة وأداة ملاحظة تضمنت ستة أسئلة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلمًا ومعلمة من معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مدارس بلغاريا، وأظهرت نتائج الدراسة أن (٣٠%) من المعلمين يمارسون أفكار النظرية البنائية بدرجة عالية، في حين أن (٧٠%) يطبقون الأفكار البنائية بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية نحو المنحى البنائي في التدريس.

ثالثا : تعقيب على الدراسات السابقة

يبين الباحث العلاقة بين الدراسة الحالية والدراسات التي تم عرضها وفقاً لما يلي:

أهداف الدراسة: تتشابه الدراسة الحالية مع دراسة المعمري (٢٠١٣) ودراسة أبوت وفوس (Abbott & Fouts, ٢٠٠٣) في معرفة مستوى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمبادئ التدريس البنائي، بينما اختلفت مع باقي الدراسات التي تناولت البنائية بطرق مختلفة وتخصصات أخرى.

مكان الدراسة: تتشابه الدراسة الحالية مع دراسة الوهر (٢٠٠٢)، ودراسة عياش والعبسي (٢٠١٢)، ودراسة الخالدي (٢٠١٢)، وهندي والتميمي (٢٠١٠) من حيث تطبيقها في الأردن. واختلفت مع باقي الدراسات التي طبقت في دول أخرى مثل دراسة الثمالي (٢٠١٤) في الرياض، ودراسة المعمري (٢٠١٣) في سلطنة عمان.

منهج الدراسة: تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث استخدامها للمنهج الوصفي مثل دراسة الخالدي (٢٠١٢) ودراسة المعمري(٢٠١٣)، واختلفت مع الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي مثل دراسة حسين (٢٠١٤)، ودراسة هانكس (Hankes ,٢٠١٠) ودراسة حماد ومعبد (٢٠١٤) ودراسة حمزة (٢٠١٢).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مجتمع الدراسة: تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة المعمري (٢٠١٣) حيث طبقت على معلمي الدراسات الاجتماعية والتاريخ من بينهم، واختلفت مع الدراسات الأخرى التي طبقت على معلمي اختصاصات أخرى مثل دراسة الوهر (٢٠٠٢) والثمالي (٢٠١٥) التي طبقت على معلمي العلوم، ودراسة الخالدي (٢٠١٢) التي طبقت على معلمي التربية الإسلامية.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بإعداد أداة الدراسة وصياغة فقراتها، وبعض التوصيات التي قدمتها.

بينما تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث هدف الدراسة وعينتها، وتناولها لدرجة استخدام معلمي التاريخ في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي وهو ما لم يجده الباحث في دراسات أخرى ضمن حدود بحثه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطريقـــة والإجـــراءات

تضمن هذا الفصل عرضا للمنهج المتبع في الدراسة، والمجتمع والعينة للدراسة الحالية، وأجراءات تطبيق الدراسة ومتغيراتها والمعالجة الإحصائيّة، وفيما يأتي توضيحاً لذلك.

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي، وهو المنهج المناسب لمعرفة درجة استخدام معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في الأردن لمبادئ التدريس البنائي.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا التابعين لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد، والبالغ عددهم (١١٨) معلماً ومعلمة، منهم (٥٧) معلما، و(٦١) معلمة وفق إحصائية دائرة التخطيط في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد، أما عينة الدراسة فتكونت من (٧٥) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، تم استرداد (٧٠) استبانة واستبعاد واحدة لعدم صلاحيتها لتصبح عينة الدراسة (٦٩) معلما ومعلمة، بما نسبتة (٥٨%) من مجتمع الدراسة، والجدول (١) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها.

الجدول (١)

توزيع العينة وفق متغيرات الدراسة

المتغيرات	المستويات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	٣١	٤٥٪
	أنثى	٣٨	%٥٥
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٤١	%٥٩
	دراسات عليا	٢٨	%٤١

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٥	%٢٢
	من ٥- أقل من ١٠سنوات	٢٩	%٤٢
	١٠ سنوات فأكثر	٢٥	%٣٦
	الكلي	٦٩	%١٠٠

أداة الدراسة

تم إعداد أداة الدراسة بالاستعانة بالدراسات السابقة والأدب التربوي، واشتملت الأداة على متغيرات الدراسة المستقلة، وفقرات مبادى النظرية البنائية في تدريس مادة التاريخ، وتوزعت على ثلاثة مجالات بما مجموعه (٣٠) فقرة، وهي:

مجال التمهيد: وتضمن (٦) فقرات.

مجال التنفيذ: وتضمن (١٧) فقرة.

مجال التقويم: وتضمن (٧) فقرات.

صدق أداة الدراسة

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين أصحاب الخبرة والاختصاص في مجال مناهج الدراسات الاجتماعية وطرائق تدريسها وتحصصات أخرى، في بعض الجامعات الأردنية والعراقية والملحق (١) يبين أسماءهم، ثم إجراء التعديلات على الأداة وفق اقتراحاتهم، لتصبح الأداة بصورتها النهائية بما هو موضح في الملحق (٢). ومن التعديلات التي أجريت على أداة الدراسة بصورتها الأولية ما يلي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- إضـــافـة فقرة "أوظف نتـائج التقويم وأتقبل أخطاء الطلبة لتحســـين عملية التعليم" لمجال التقويم.

- إضافة فقرة "أتحرى المعلومات السابقة وخبرات الطلبة لمعرفة مدى إدراكهم" لمجال التمهيد.

- تصحيح بعض الفقرات لغويًا وإملائياً.

- توزيع فقرات الأداة على المجالات الثلاثة بعد أن كانت كلها ضمن مجال واحد.

ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل كرونباخ ألفا"Cronbach's alpha" من خلال التعرف إلى ثبات مجالات أداة الدراسة، وكانت النتائج بما هو موضح في الجدول (٢).

الجدول (٢)

معامل الثبات لمجالات أداة الدراسة

الرقم	المجالات	الاتساق الداخلي
١	مجال التمهيد	٠,٨٨
٢	مجال التنفيذ	٠,٨٩
٣	مجال التقويم	٠,٨٥
	الثبات الكلي	٨٧,٣٣

تشير النتائج في الجدول (٢) إلى أن معاملات الثبات للأداة الدراسة الكلية مناسبة لأغراض الدراسة.

وللقيام بعملية تحليل البيانات اســـتخدم مقياس ليكرت الخماسي، واعتماد ثلاثة مســـتويات هي مرتفع، متوسط، منخفض وفق المعادلة التالية : طول الفئة= المدى ÷ عدد الفئات

- المدى = أكبر قيمة لفئات الإجابة - أصـــغر قيمة لفئات الإجابة (٥ - ١ = ٤). وبالتالي يكون طول الفئة= ٤ ÷ ٣ = ١,٣٣ . ويمكن وفق هذه النتيجة توزيع الفئات كما يلي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الحد الأدنى= ١ + ١,٣٣= أقل من ٢,٣٣ (منخفضة).

- الحد المتوسط= ١,٨ + ٠,٨ = بين ٢,٣٣ - ٣,٦٦ (متوسطة).

- الحد الأعلى= ٣,٦٧ فأكثر (مرتفعة).

إجـــراءات تطبيق الدراســـة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بالخطوات الآتية:

إعداد أداة الدراسة بعد الرجوع للدراسات التي تناولت النظرية البنائية مثل دراسة (حماد ومعبد، ٢٠١٤) ودراسة (الثمالي، ٢٠١٥)، والرجوع لكتاب (عطية، ٢٠١٥)

الحصول على خطاب تسهيل مهمة من جامعة آل البيت لتطبيق أداة الدراسة.

الحصول على خطاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد لتطبيق أداة الدراسة في المدارس.

اختيار عينة الدراسة من المعلمين في ضوء تحديد أعداد مجتمع الدراسة.

قيام الباحث بزيارة المدارس والإشراف على تعبئة فقرات الاستبانة أثناء أوقات فراغ المعلمين، حيث استغرق توزيع الاستبانة واستعادتها عشرة أيام.

تحليل البيانات من خلال برنامج التحليل الإحصائي (SPSS).

المعالجة الإحصائية

تم إجراء المعالجات الإحصائية ذات الصلة بالاعتماد على الأساليب الإحصائية الآتية:

استخدام مقياس الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistic) من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent samples t-test) للكشف عن الفروق في تقديرات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس (ذكر ، أنثى).

تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن الفروق في تقديرات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥- أقل من ١٠ سنوات، ١٠سنوات فأكثر).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المتغيرات التصنيفية

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

١- **الجنس : ذكر ، أنثى**

٢- **الخبرة: أقل من ٥ سنوات، من ٥- أقل من ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر.**

٣- **المؤهل العلمي: بكالوريوس، دراسات عليا.**

٤- **درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسة العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصـل الرابـع

نتائـــج الدراســـة

تناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة، وفيما يلي توضيح ذلك.

نتائج السؤال الأول ونصه:

ما درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي؟

للإجابة عن السؤال جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة، والجدول (٣) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجالات الثلاثة الأساسية والتي تبين درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي.

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمجالات مبادئ التدريس البنائي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٢	مجال التنفيذ	٣,٣٢	.٦٩	متوسطة
٢	٣	مجال التقويم	٣,١٨	.٦٢	متوسطة
٣	١	مجال التمهيد	٢,٦٥	.٦٦	متوسطة
الكلي			٣,٠٥	.٦٥	متوسطة

يبين الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مبادئ التدريس البنائي الأساسية، حيث يظهر الجدول حصول مجال التنفيذ على الدرجة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٣,٣٢) وبدرجة تقدير متوسطة، وجاء مجال التقويم ثانيا بمتوسط حسابي مقداره (٣,١٨)، وبدرجة تقدير متوسطة، ثم جاء مجال التمهيد بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦٥)، وبدرجة تقدير متوسطة، وحصلت المجالات الثلاثة على متوسط حسابي مقداره (٣,٠٥) ودرجة تقدير متوسطة، مما يدل على أن درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي متوسطة في جميع مجالاتها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية لفقرات مبادى التدريس البنائي لكل مجال كما يلي:

المجال الأول: مجال التمهيد

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي في مجال التمهيد مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	مجال التمهيد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٥	أعمل على ربط المعارف السابقة للمتعلم بالمعارف الجديدة	٣,٨٢	.٥٤	مرتفعة
٢	٣	أهتم بالتكامل الأفقي والعمودي لمادة التاريخ	٣,٧٤	.٨٧	مرتفعة
٣	٤	أحرص على إثارة التشويق لمادة التاريخ وزيادة الدافعية لدى الطلبة	٢,٦١	.٤٩	متوسطة
٤	٢	أتحرى المعلومات السابقة وخبرات الطلبة لمعرفة مدى إدراكهم	٢,٥٠	.٦٩	متوسطة
٥	٦	أوفر فرص تعلم كافية لربط المعارف التاريخية بحياة الطلبة	٢,١٨	.٦١	منخفضة
٦	١	أحدد المعايير التي تضبط عملية التعلم	٢,٠٧	.٧٦	منخفضة
		الكلي	٢,٦٥	.٦٦	متوسطة

يبين الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي في مجال التمهيد، ويظهر الجدول حصول الفقرتان (أعمل على ربط المعارف السابقة للمتعلم بالمعارف الجديدة، وأهتم بالتكامل الأفقي والعمودي لمادة التاريخ) على درجة تقدير مرتفعة وبالمرتبة الأولى والثانية وبمتوسط حسابي مقداره (٣,٧٤) و(٣,٨٢) وجاءت الفقرتان (أوفر فرص تعلم كافية لربط المعارف التاريخية بحياة الطلبة، وأحدد المعايير التي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تضبط عملية التعلم) في المراتب الأخيرة وبدرجة تقدير منخفضة وبمتوسط حسابي مقداره (٢,١٨) و(٢,٠٧)، فيما حصلت الفقرتان (٢-٤) على درجة تقدير متوسطة بمتوسط حسابي(٢,٥٠) و(٢,٦١)، ونال المجال الكلي على درجة تقدير متوسطة بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦٥).

المجال الثاني: مجال التنفيذ

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي في مجال التنفيذ مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	مجال التنفيذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٩	أشجع الطلبة على التعلم الذاتي	٤,٠٨	.٦٠	مرتفعة
٢	١٢	أنمي لدى الطلبة حب القراءة والبحث في المصادر التاريخية	٣,٩٠	.٥٥	مرتفعة
٣	١٥	أربط المعرفة التاريخية الجديدة بمعرفة الطلبة القبلية لبناء تعلم جديد ذي معنى	٣,٨٩	.٨٣	مرتفعة
٤	١٤	أشجع الطلبة على تفسير النتائج وإعطاء الأدلة	٣,٨٦	.٥٧	مرتفعة
٥	١٦	أتجنب إصدار الأحكام المسبقة على أداء الطلبة	٣,٨٢	.٦٦	مرتفعة
٦	١٩	أستخدم التعزيز الإيجابي	٣,٧٩	.٨٧	مرتفعة
٧	١٧	أقدم المحتوى في صورة مشكلات واقعية وفقا لمستوى الطلبة	٣,٧٥	.٧٠	مرتفعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٨	٧	أستخدم أفعالاً تركز على المستويات العليا من التفكير	٣,٥٢	.٧٣	متوسطة
٩	١٠	أشجع الطلبة على اقتراح حلول مختلفة لحل المشكلات التاريخية	٣,٥٠	.٩٢	متوسطة
١٠	١١	أعطي الطلبة الوقت الكافي للحوار والمناقشة في عملية التعلم لمادة التاريخ	٣,٤٨	.٦١	متوسطة
١١	٨	أوجه الطلبة لعمليات التفكير المختلفة	٣,٤٦	.٨١	متوسطة
١٢	١٨	أدرب الطلبة على بناء معرفة جديدة من خلال الخبرات الواقعية	٣,١٨	.٧٤	متوسطة
١٣	١٣	أمنح الطلبة الحرية في إبداء آرائهم وأسئلتهم حول القضايا التاريخية	٣,١٤	.٨٠	متوسطة
١٤	٢٠	أستخدم أساليب متنوعة في التدريس تتناسب ومستوى الطلبة	٢,٤٣	.٥١	متوسطة
١٥	٢١	أوظف خبرات الطلبة السابقة بما يتناسب مع أنشطة مادة التاريخ	٢,٣٨	.٥٦	متوسطة
١٦	٢٢	أدرب الطلبة على الاستفادة من المفاهيم والعمليات التعليمية في مواقف جديدة	٢,٢٥	.٦٤	منخفضة
١٧	٢٣	أمنح الطلبة وقتا كافيا للتأمل في الخبرات التاريخية	٢,٠٤	.٧٤	منخفضة
		الكلي	٣,٣٢	.٦٩	متوسطة

يبين الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي في مجال التنفيذ، ويظهر الجدول حصول الفقرات (أشجع الطلبة على التعلم الذاتي، وأنمي لدى الطلبة حب القراءة والبحث في المصادر التاريخية، وأربط المعرفة التاريخية الجديدة بمعرفة الطلبة القبلية لبناء تعلم جديد ذي معنى، وأشجع الطلبة على

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تفسير النتائج وإعطاء الأدلة، وأتجنب إصدار الأحكام المسبقة على أداء الطلبة، وأستخدم التعزيز الإيجابي، وأقدم المحتوى في صورة مشكلات واقعية وفقا لمستوى الطلبة) على المراتب الأولى وبدرجة تقدير مرتفعة تراوح متوسطها الحسابي بين (٣,٧٥) و(٤,٠٨)، في حين جاءت الفقرتان (أدرب الطلبة على الاستفادة من المفاهيم والعمليات التعليمية في مواقف جديدة، وأمنح الطلبة وقتا كافيا للتأمل في الخبرات التاريخية) في المراتب الأخيرة وبدرجة تقدير منخفضة بمتوسط حسابي مقداره (٢,٢٥) و(٢,٠٤)، ونالت الفقرات (٧- ١٠-١١-٨-١٨-١٣ -٢٠- ٢١) درجة تقدير متوسطة بمتوسط حسابي تراوح بين (٢,٣٨) و(٣,٥٢)، وحصل المجال الكلي على درجة تقدير متوسطة، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٣٢).

المجال الثالث: مجال التقويم

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي في مجال التقويم مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	مجال التقويم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٢٨	أوجه الطلبة لأنشطة خارجية فعالة تخدم عملية التعلم	٣,٨٦	.٥٧	مرتفعة
٢	٢٤	أمنح الطالب فرصة كافية للتفكير في إجابات الأسئلة المطروحة	٣,٨٠	.٦٣	مرتفعة
٣	٢٦	أوظف نتائج التقويم وأتقبل أخطاء الطلبة لتحسين عملية التعليم	٣,٥٠	.٧٦	متوسطة
٤	٢٧	أقوم أداء الطلبة من خلال مواقف عملية تتعلق بالتاريخ	٣,٢٥	.٦٥	متوسطة
٥	٢٥	أنوع في استخدام أساليب التقويم	٣,١٧	.٦٤	متوسطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٦	٢٩	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة	٢,٥٤	.٥٠	متوسطة
٧	٣٠	أسمح للطلبة بتطبيق افكارهم بشكل فردي	٢,١٨	.٦١	منخفضة
		الكلي	٣,١٨	.٦٢	متوسطة

يبين الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي في مجال التقويم، ويظهر الجدول حصول الفقرتان (أوجه الطلبة لأنشطة خارجية فعالة تخدم عملية التعلم، وأمنح الطالب فرصة كافية للتفكير في إجابات الأسئلة المطروحة) على المرتبتين الأولى والثانية وبدرجة تقدير مرتفعة وبمتوسط حسابي مقداره (٣,٨٦) و(٣,٨٠) وجاءت فقرة (أسمح للطلبة بتطبيق افكارهم بشكل فردي) في المرتبة الأخيرة وحصلت على درجة تقدير منخفضة وبمتوسط حسابي مقداره (٢,١٨). ونالت الفقرات (٢٦- ٢٧ – ٢٥- ٢٩) درجة تقدير متوسطة بمتوسط حسابي تراوح بين (٢,٥٤) و(٣,٥٠)، وحصل المجال الكلي على درجة تقدير متوسطة وبمتوسط حسابي مقداره (٣,١٨).

نتائج السؤال الثاني ونصه:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

للإجابة عن السؤال جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد الأولى لمبادئ التدريس البنائي وفق متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي ، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" لمتغير الجنس وتحليل التباين الأحادي لكل من متغيري المؤهل العلمي والخبرة والجداول (٧، ٨، ٩، ١٠، ١١) توضح ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً: متغير الجنس

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مجال التمهيد	ذكر	٣١	٢,٧٤	.٧٨	.٠٤٥	٥٨	.٩٦٤
	أنثى	٣٨	٢,٧٣	.٦٧			
مجال التنفيذ	ذكر	٣١	٣,٥٠	.٧٧	١,٨٦	٥٨	.٠٦٨
	أنثى	٣٨	٣,١٤	.٧٣			
مجال التقويم	ذكر	٣١	٢,٩٤	.٦٦	١,٠٦	٥٨	.٢٩٤
	أنثى	٣٨	٣,١٢	.٦٩			
الدرجة الكلية	ذكر	٣١	٣,٠٦	.٧٤	١,٠٣٣	٥٨	.٨٥٢
	أنثى	٣٨	٢,٩٩	.٧٠			

يبين الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لأثر متغير الجنس في جميع مجالات الأداة، وفي الدرجة الكلية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيا: متغير الخبرة

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي وفقا للخبرة

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال التمهيد	أقل من خمس سنوات	١٥	٢,٦٥	١,١١
	من ٥-أقل من ١٠ سنوات	٢٩	٣,٣٢	٠,٦٥
	١٠ سنوات فأكثر	٢٥	٣,٣٠	٠,٧٥
	المجموع	٦٩	٢,٧٦	٠,٥٩
مجال التنفيذ	أقل من خمس سنوات	١٥	٢,٧٦	٠,٥٩
	من ٥-أقل من ١٠ سنوات	٢٩	٢,٦٥	١,١١
	١٠ سنوات فأكثر	٢٥	٢,٧٣	٠,٧٢
	المجموع	٦٩	٢,٧٣	٠,٧٢
مجال التقويم	أقل من خمس سنوات	١٥	٣,٣٠	٠,٧٥
	من ٥-أقل من ١٠ سنوات	٢٩	٢,٧٣	٠,٧٢
	١٠ سنوات فأكثر	٢٥	٢,٧٣	٠,٧٢
	المجموع	٦٩	٣,٣٢	٠,٦٥

يبين الجدول (٨) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي وفقا للخبرة ، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي وفق الجدول (٩).

الجدول (٩)

تحليل التباين الأحادي لأثر متغير الخبرة

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مجال التمهيد	بين المجموعات	.٠٠٢	٢	.٠٠١	.٠٠٢	.٩٩٨
	داخل المجوعات	٣٤,٤٠٥	٥٧	.٦٠٤		
	الكلي	٣٤,٤٠٧	٥٩			
مجال التنفيذ	بين المجموعات	.٠٦٨	٢	.٠٣٤	.٠٦٤	.٩٣٨
	داخل المجوعات	٣٠,١٥٣	٥٧	.٥٢٩		
	الكلي	٣٠,٢٢١	٥٩			
مجال التقويم	بين المجموعات	.٠٢٢	٢	.٠١١	.٠٢٣	.٩٧٧
	داخل المجوعات	٢٦,٦٦٣	٥٧	.٤٦٨		
	الكلي	٢٦,٦٨٥	٥٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.٨٣٢	٢	.٤١٦	.٩١٧	.٤٠٦
	داخل المجوعات	٢٥,٨٥٣	٥٧	.٤٥٤		
	الكلي	٢٦,٦٨٥	٥٩			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتبين من الجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥) تعزى لمتغير الخبرة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

ثالثا: متغير المؤهل العلمي

الجدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي وفقا للمؤهل العلمي

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال التمهيد	بكالوريوس	٤١	٣,٥٥	.٢٤
	دراسات عليا	٢٨	٣,٩٥	.٢٩
مجال التنفيذ	بكالوريوس	٤١	٣,٥٦	.٢٥
	دراسات عليا	٢٨	٣,٩٢	.٣٠
مجال التقويم	بكالوريوس	٤١	٢,٧٣	.٧٢
	دراسات عليا	٢٨	٣,٦٩	.٤٠
الدرجة الكلية	بكالوريوس	٤١	٣,٢٨	.٣٤
	دراسات عليا	٢٨	٣.٨٥	.٣٢

يبين الجدول (١٠) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي وفقا للمؤهل العلمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (١١).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (١١)

تحليل التباين الأحادي لأثر المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	.٦٦٨	١	.٦٦٨	١٠,٩١٧	.٠٠٢
الخطأ	٢,٨٧٤	٤٧	.٠٦١		
الكلي	٥,١١١	٤٩			

يتبين من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى للمؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، ولصالح الدراسات العليا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصـــل الخامـــس

مناقشـــة النتائـــج

تناول هذا الفصل عرضا لمناقشة نتائج الدراسة وفقا لأسئلة الدراسة، وكذلك التوصيات الخاصة بنتائج الدراسة وفيما يلي توضيحا لذلك.

مناقشة نتائج السؤال الأول والذي ينص على:

«ما درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي»؟

أظهرت نتائج السؤال أن درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي متوسطة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن مبادئ التدريس البنائي غير معروفة بشكل جيد بالنسبة لمعلمي التاريخ وبالأخص الحاصلين على درجة البكالوريوس فقط، ويعزى ذلك إلى أن معلمي التاريخ مازالوا يميلون إلى التدريس بالطريقة الاعتيادية نظرا لسهولتها بالنسبة لهم، وعدم حاجتها لمجهود أكبر بينما التدريس وفق التدريس البنائي قد يحتاج إلى مجهود أكبر من المعلم بما أنه يركز على نشاط المتعلم وطريقة بنائه للمعرفة، وبالرغم من أن طريقة التدريس البنائي أثبتت جداوها كما ورد في الدراسات السابقة إلا أن معظم ما ورد يذكرها ضمن التخصصات العلمية كالعلوم والرياضيات ولعل كثير من المعلمين لا يقتنعون بفقرات البنائية في تدريسهم.

وأظهرت النتائج حصول بعض الفقرات على درجة تقدير مرتفعة ومنها فقرة «أوجه الطلبة لأنشطة خارجية فعالة تخدم عملية التعلم» ويمكن أن يعزى ذلك إلى أهمية الاستفادة من التقنيات الحديثة وسهولة الحصول على المعلومة لاستثمارها في تدريس مادة التاريخ والتي يمكن أن تتضمها أنشطة كتاب التاريخ. أما فقرة «أمنح الطالب فرصة كافية للتفكير في إجابات الأسئلة المطروحة» فيمكن أن يعزى إلى وعي المعلمين بمراعاة مستوى الطلبة العقلي وإعطائهم الفرصة الكافية للتفكير في الإجابة ضممن وقت معين لأن ذلك يشجع الطالب للتوصل إلى الإجابة الصحيحة.

أما فقرة «أقدم المحتوى في صورة مشكلات واقعية وفقا لمستوى الطلبة» فيمكن أن يعزى إلى اهتمام مؤلفي كتاب التاريخ بعرض الدروس من خلال ربطها بالواقع وعرض المشكلات التاريخية بصورة تمس واقع الطلبة تكريسا لمفهوم التعليم الذي يقوم على ربط التعليم بالواقع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما فقرة «أستخدم التعزيز الإيجابي» فيمكن أن يعزى إلى أهمية التعزيز الإيجابي ودوره في رفع من مستوى الطلبة في مادة التاريخ وزيادة الود بين الطلبة والمدرس ومسايرة التوجهات التربوية التي تركز على التعزيز الإيجابي وتحذر من العقاب الجسدي و النفسي.

أما فقرة «أتجنب إصدار الأحكام المسبقة على أداء الطلبة» فيمكن أن يعزى إلى أن إصدار الحكم المسبق على مستوى الطلبة وأدائهم يؤثر في عمل المدرس وطريقة تعامله مع الطلبة ولذلك يهتم معلمو التاريخ بعدم إصدار أحكام مسبقة على أداء الطلبة.

أما فقرة «أشجع الطلبة على التعلم الذاتي» فيمكن أن يعزى إلى اتجاهات التربية الحديثة التي تشجع على تعليم الطلبة التعلم الذاتي، وهو ما يتماشى أيضا مع فقرة «أنمي لدى الطلبة حب القراءة والبحث في المصادر التاريخية»، ولعل ذلك يعوض القصور الموجود لدى فئات المجتمع ومنها الطلبة من عدم الإقبال على القراءة، وغالبا ما تحتاج مواد التاريخ إلى مصادر متنوعة ومتعددة للرجوع إليها وإغناء المعلومات الموجودة في الكتب المدرسية.

أما فقرات «أربط المعرفة التاريخية الجديدة بمعرفة الطلبة القبلية لبناء تعلم جديد ذي معنى وأعمل على ربط المعارف السابقة للمتعلم بالمعارف الجديدة وأهتم بالتكامل الأفقي والعمودي لمادة التاريخ»، فيمكن أن يعزى إلى التزام معلمي التاريخ بخطة كتاب التاريخ ومنهجه والتي توضع وفق خططا منهجية منها الاهتمام بالخبرات السابقة للطالب والتكامل والتتابع أفقيا وعموديا، وهو ما يقوم عليه بناء المنهاج الحديث.

كما أظهرت نتائج السؤال حصول بعض الفقرات على درجة تقدير منخفضة ومنها:«أسمح للطلبة بتطبيق أفكارهم بشكل فردي» فيمكن أن يعزى إلى أن هذه الفقرة تحتاج إلى فهم الطلبة ووعيهم وقدرتهم على التعلم الذاتي، والطلبة قد ينظرون للتاريخ على أنه مادة للحفظ فقط ، ولا يجدون ما يقومون بتطبيقه. أما فقرة «أمنح الطلبة وقتا كافيا للتأمل في الخبرات التاريخية» فيمكن أن تعزى إلى أن معلم التاريخ قد لا يجد الوقت الكافي للتأمل في الخبرات التاريخية التي تكون معلومات جاهزة تقدم للطالب.أما فقرة «أدرب الطلبة على الاستفادة من المفاهيم والعمليات التعليمية في مواقف جديدة» ويمكن أن يعزى إلى أن هذه الفقرة تحتاج إلى خبرات كبيرة ومستوى متقدم وطالب المرحلة الأساسية العليا قد لا يمتلك

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خبرات مناسبة لها ولذلك لا يهتم معلمو التاريخ بهذا المؤشر.أما الفقرتان أحدد المعايير التي تضبط عملية التعلم، وأوفر فرص تعلم كافية لربط المعارف التاريخية بحياة الطلبة فيمكن أن يعزى إلى قصور لدى معلمي التاريخ في الفقرتين أو عدم فهم المعلمين لهذه الفقرتين بشكل جيد.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الخالدي (٢٠١٢) ودراسة المنيع (٢٠١٣) ودراسة الثمالي (٢٠١٥) في استخدام المعلمين لمبادئ التدريس البنائي بدرجة متوسطة، وتشابهت مع دراسة هندي والتميمي (٢٠١٠) في حصول مجال التنفيذ على المرتبة الأولى، واختلفت مع دراسة الوهر (٢٠٠٢) حيث جاءت التقديرات منخفضة، ودراسة عياش والعبسي (٢٠١٢) حيث جاءت التقديرات مرتفعة ومع دراسة المعمري (٢٠١٣) حيث جاءت التقديرات جيدة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي ينص على:

«هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي تعزى لمتغير الخبرة والجنس والمؤهل العلمي»؟

أظهرت نتائج السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد لمبادئ التدريس البنائي تعزى لمتغيري الخبرة والجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا، ويعزى ذلك إلى أن خبرات معلمي التاريخ بمبادئ التدريس البنائي متشابهة في مرحلة البكالوريوس وبين الذكور والإناث فهم يتلقون تعليما موحدا، ويدرسون المنهاج نفسه في حين ظهرت فروق تعزى للمؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، فيعزى ذلك إلى أن طلاب الدراسات العليا قد يملكون خبرات أعلى بالنسبة لمبادئ التدريس البنائي نتيجة دراستهم لها في مرحلة ما بعد البكالوريوس ووعيهم الأعلى بأهمية النظرية البنائية في التدريس وضرورة التحول من الطريقة التقليدية إلى الحديثة وأهمية التركيز على آلية بناء المعرفة كما جاء في مبادئ النظرية البنائية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الوهر (٢٠٠٢) ودراسة الخالدي (٢٠١٢) حيث جاءت الفروق ضمن متغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا، واختلفت مع دراسة هندي والتميمي (٢٠١٢) لعدم وجود فروق في المؤهل ومع دراسة عياش والعبسي (٢٠١٢) لوجود فروق لصالح الخبرة لأكثر من ١٠ سنوات، ومع دراسة حماد ومعبد (٢٠١٤) لعدم وجود فروق لصالح المؤهل العلمي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصيات

في ضوء النتائج التي وصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١- تشجيع المعلمين على التحول من طريقة التدريس الاعتيادية والتركيز على آلية بناء المعرفة.

٢- تزويد المعلمين بأدلة وأنشطة واستراتيجيات توضح طريق التدريس البنائي في مادة التاريخ، ولاسيما في مرحلة التمهيد.

٣- إجراء دورات تدريبية حول مبادى التدريس البنائي لمعلمي التاريخ في لواء قصبة إربد.

٤- إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية ضمن الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية الدنيا والثانوية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع

المراجع العربية

أبو زيد، أمة الكريم (٢٠٠٣). أثر المعرفة المسبقة والاستدلال العلمي في التحصيل وعمليات العلم باستخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس مادة البيولوجي لدى طلاب المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية. أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس، القاهرة .

الأمير، عنود (٢٠٠٩). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في محافظة المفرق. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

برقي، ناصر (٢٠٠٨). المشكلات المستقبلية وتدريس التاريخ. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية للطباعة والنشر.

بكار، نادية والبسام، منيرة (٢٠٠٤). المعلم كمطور لمحتوى الكتب المدرسية: دراسة بين الواقع والتطوير من منظور البنائين ، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض : مكتب التربية لدول الخليج العربي، العدد (٩١)، ١٣-٦٤.

بدوي، عاطف.(٢٠٠٦). علم التاريخ جدواه ووظائفه التربوية في عالمنا المتغير بين التنظير والتطبيق. القاهرة: دار الكتاب الحديث للنشر.

البرجاوي، مولاي (٢٠١٤). كفايات المدرس بين التراث الإسلامي والمتطلبات المعاصرة. مقالة منشورة، شبكة الألوكة الإلكترونية، http://www.alukah.net/ . تم الاسترجاع بتاريخ ٢٠١٧/٢/٦

تاج الدين، إبراهيم وصبري ماهر (٢٠٠٠). فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي وأساليب التعلم في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم الكم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي ، الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، العدد (٧٧)، ٢٤-٥٠.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الثمالي، منيرة (٢٠١٥). مـدى توظيف معلمات العلوم الشرـعية في المرحلة المتوسـطة لمبادئ النظرية البنائية في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

الجمل، علي (٢٠٠٥). تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين. القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر.

الحارثي، ابراهيم (٢٠٠٣). تدريس العلوم بأسـلوب حل المشـكلات النظرية والتطبيق. الرياض: مكتبة الشقيري للنشر.

حسـين، هدى (٢٠١٤). أثر استخدام الانموذج البنائي في تحصيل مادة التاريخ لدى طالبات الصف الرابع الأدبي وتنمية مهارات التفكير لديهن. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، ٢٣(١)، ٣٠٨-٣٢٥.

حماد، عادل ومعبد، علي (٢٠١٤). أثر اسـتخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس الدراسـات الاجتماعية على التحصـيل وتنمية مهارات اتخاذ القرار وخفض القلق لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٠(٢)، ٢٥٣- ٢٩١.

حمزة، جنان (٢٠١٣). فاعلية الإسـتراتيجية البنائية بتدريس التاريخ العربي الإسـلامي في التحصـيل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، ٢٢(٣)، ٥٩٤-٦١٧.

الخالدي، جمال (٢٠١٢). درجة ممارسـة معلمي التربية الإسـلامية ومعلماتها للتدريس البنائي. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، ٢١(١)، ٢٨٩-٣٠٤.

خريشـة ،علي (٢٠٠٤). مهارات التفكير التاريخي في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية، ١٩(٢١)، ١٤٩- ١٨٢.

خطايبة، عبدالله (٢٠٠٥). تعليم العلوم للجميع. عمان: دار المسيرة للنشر.

خوالدة ، سـالم (٢٠٠٣). فاعلية نموذج التعلم البنائي في تحصـيل طلبة الصـف الأول الثانوي العلمي في مـادة الأحيـاء واتجاهات الطلبة نحوها. أطروحة دكتوراه غير منشـورة ، جامعة عمان العربية، الأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الزيادات، ماهر والقطاوي محمد (٢٠١٤). الدراسات الاجتماعية طبيعتها وطرائق تعليمها وتعلمها. عمان: دار الثقافة للنشر.

زيتون، حسن وزيتون، كمال (٢٠٠٣). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. ط١، القاهرة : عالم الكتب للنشر.

سمارة، نواف والعديلي، عبد السلام (٢٠٠٨). مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

شحاتة، إيهاب السيد (٢٠٠٣). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس المسائل الهندسية متعددة الحلول بالمرحلة الإعدادية على تنمية التفكير الابتكاري وبقاء أثر التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أسيوط، مصر.

ضيف الله، عائض (٢٠٠٦). تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال تدريس مقرر التاريخ وفق نموذج التعلم البنائي. مجلة كلية التربية، جامعة المنصور، ٦٠ (٢)، ٥١-٨٤.

طلافحة، حامد (٢٠١٠). مناهج الدراسات الاجتماعية وطرائق تدريسها. عمان: مطبعة الجامعة الأردنية.

عاشور، راتب وأبو الهيجاء، عبد الرحيم (٢٠٠٢).المنهج بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر

عبد الرزاق، صلاح عبد السميع (٢٠٠٠). تطوير منهج التاريخ بالمرحلة الثانوية على ضوء متطلبات الثقافة التاريخية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق مصر.

عبد السلام، مصطفى (٢٠٠٢). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم. القاهرة : دار الفكر العربي للنشر.

عبد الهادي، منى والنجدي، أحمد وراشد، علي (٢٠٠٥) ، اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية. القاهرة : دار الفكر العربي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عريفج ، سامي سلطي وسليمان ، نايف أحمد (٢٠٠٥) . أساليب تدريس الرياضيات والعلوم، الأردن : دار صفاء للنشر والتوزيع .

العزاوي، فاروق وعبد الرزاق، إحسان (٢٠١٤). البنائية والتعلم. مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ٢١(٨٧)، ٦٥٣-٦٦٨.

عطية، محسن (٢٠١٥). البنائية وتطبيقاتها استراتيجيات تدريس حديثة. عمان: الدار المنهجية للنشر.

عياش، آمال والعبسي، محمد (٢٠١٢). مستوى معرفة وممارسة معلمي العلوم والرياضيات للنظرية البنائية من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٤(٣)، ٥٢٣- ٥٤٨.

الفرماوي، حمدي وحسن، وليد (٢٠٠٤).الميتامعرفية-بين النظرية والبحث. مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

قطاوي، محمد (٢٠٠٧).طرق تدريس الدراسات الاجتماعية. عمان: دار الفكر للنشر.

اللزام، إبراهيم (٢٠٠٢). فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعليم العلوم وتعلمها بالمرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

المجالي، سامي (٢٠١١).فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات التفكير التاريخي في إكساب طلبة المرحلة الأساسية العليا لتلك المهارات وتنمية اتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

المطرفي، غازي (٢٠٠٦). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية

المعمري، سيف (٢٠١٣). درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لمبادئ النظرية البنائية في التدريس بسلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية ، ١(٢)، ٢١٥، ٢٤٠ .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنيع، عبد الرحمن (٢٠١٣). مدى توظيف معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام لمبادئ النظرية البنائية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

الموسوي، نجم (٢٠١٥). النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة. عمان: مكتبة الرضوان للنشر.

ناصر، إبراهيم عبدالله (٢٠٠١). فلسفات التربية. عمان: دار وائل للنشر

نبهان، يحيى (٢٠٠٤). طرائق تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العملية، دار يافا للنشر والتوزيع،عمان الاردن.

هندي، صالح والتميمي، إيمان (٢٠١٠). الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء من منظور بنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٤(١)، ٢٤٧- ٢٨٠.

وفا، محمد (٢٠٠٩). أساليب تدريس العلوم للصفوف الأربعة الأولى (النظرية والتطبيق). عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الوهر ، محمود (٢٠٠٢) . درجة معرفة معلمي العلوم النظرية البنائية وأثر تأهيلهم الأكاديمي والتربوي وجنسهم عليها . مجلة مركز البحوث التربوية ، كلية التربية ، جامعة قطر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع الأجنبية

Abbott, M; Fouts, J(٢٠٠٣).**Constructivist teaching and student achievement**: The results of a school-level classroom observation study in Washington,Washington School Research Center.

Black, D.L.(٢٠٠٧). **The Relationship between affect and constructivism as viewed by middle school science teachers** .,Ed.D., Wayne State University.

Glassersfeld, V. (٢٠٠١). **Consrructivism as a Scientific Method**. Oxford: Pergamon Press.

Grigorova,T. (٢٠١٢).Science teachers attitudes towards constructivist environment: A Bulgarian case, **Journal of Baltic Science Education**, Vol.١١, no. ٢, p.١٨٤-١٩٣.

Hankes,Fast (٢٠١٠).Intentional Integration of Mathematics Content Instruction with Constructivist Pedagogy in Elementary MathematicsEducation,**SchoolScience&Mathematics**,vol.١١٠,no.٧,p.٣٣٠-٣٤٠.

kaya, Erdogan(٢٠١٢).A case study on constructivist Geography teaching based upon folk culture, **E-Journal of New World Sciences Academy** (NWSA), vol.٧, no.١, p.٧٩-٩٨.

Munslow, Alun (٢٠٠١) **History In Focus: The Natute of History**, The Institute Of Historical Research .

Shirvani, Hosin (٢٠٠٩).Does your elementary Mathematics methodology class correspond to constructivist epistemology? **Journal of Instructional Psychology**, vol.٣٦,no.٣,p.٢٤٥-٢٥٨.

Teva, L. (٢٠٠٤). **Teaching History**. New york : Department of state press.

Unal, G. (٢٠٠٦). To what extent science teachers are constructivist in their classrooms? **Journal of Baltic Science Education**, ٢(١٠),٤٠-٤٩.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملاحق

الملحق(١)

قائمة بأسماء المحكمين

م	اسم المحكم	التخصص	مكان العمل
١	أ.د أكرم الآلوسي	مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها	جامعة الأنبار
٢	أ.د أديب حمادنة	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة آل البيت
٣	أ.د خالد القضاة	تقنيات التعليم	جامعة اليرموك
٤	أ.د سعاد حمدي	مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها	جامعة الأنبار
٥	أ.د عبد الواحد الكبيسي	مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها	جامعة الأنبار
٦	أ.د. ماهر الزيادات	مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها	جامعة آل البيت
٧	زيد العدوان	مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها	جامعة البلقاء
٨	د. سعاد الوائلي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	الجامعة الهاشمية
٩	د.عبير الرفاعي	مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك
١٠	د. هيفاء الدلابيح	مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها	جامعة آل البيت

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق (٢)

الأداة في صورتها النهائية

القسم الأول: المعلومات الشخصية العامة

الجنس :

○ انثى ○ ذكر

الخبرة :

○ أقل من ٥ سنوات ○ ٥ – أقل من ١٠ سنوات ○ ١٠ سنوات فأكثر

المؤهل العلمي:

○ بكالوريوس ○ دراسات عليا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ت	العبارة	درجة التقدير				
	المجال الأول: التمهيد	مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
١	أحدد المعايير التي تضبط عملية التعلم					
٢	أتحرى المعلومات السابقة وخبرات الطلبة لمعرفة مدى إدراكهم					
٣	أهتم بالتكامل الأفقي والعمودي لمادة التاريخ					
٤	أحرص على إثارة التشويق لمادة التاريخ وزيادة الدافعية لدى الطلبة					
٥	أعمل على ربط المعارف السابقة للمتعلم بالمعارف الجديدة					
٦	أوفر فرص تعلم كافية لربط المعارف التاريخية بحياة الطلبة					
	المجال الثاني: التنفيذ					
٧	أستخدم أفعالاً تركز على المستويات العليا من التفكير					
٨	أوجه الطلبة لعمليات التفكير المختلفة					
٩	أشجع الطلبة على التعلم الذاتي					
١٠	أشجع الطلبة على اقتراح حلول مختلفة لحل المشكلات التاريخية					
١١	أعطي الطلبة الوقت الكافي للحوار والمناقشة في عملية التعلم لمادة التاريخ					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٢	أنمي لدى الطلبة حب القراءة والبحث في المصادر التاريخية					
١٣	أمنح الطلبة الحرية في إبداء آرائهم وأسئلتهم حول القضايا التاريخية					
١٤	أشجع الطلبة على تفسير النتائج وإعطاء الأدلة					
١٥	أربط المعرفة التاريخية الجديدة بمعرفة الطلبة القبلية لبناء تعلم جديد ذي معنى					
١٦	أتجنب إصدار الأحكام المسبقة على أداء الطلبة					
١٧	أقدم المحتوى في صورة مشكلات واقعية وفقا لمستوى الطلبة					
١٨	أدرب الطلبة على بناء معرفة جديدة من خلال الخبرات الواقعية					
١٩	أستخدم التعزيز الإيجابي					
٢٠	أستخدم أساليب متنوعة في التدريس تتناسب ومستوى الطلبة					
٢١	أوظف خبرات الطلبة السابقة بما يتناسب مع أنشطة مادة التاريخ					
٢٢	أدرب الطلبة على الاستفادة من المفاهيم والعمليات التعليمية في مواقف جديدة					
٢٣	أمنح الطلبة وقتا كافيا للتأمل في الخبرات التاريخية					

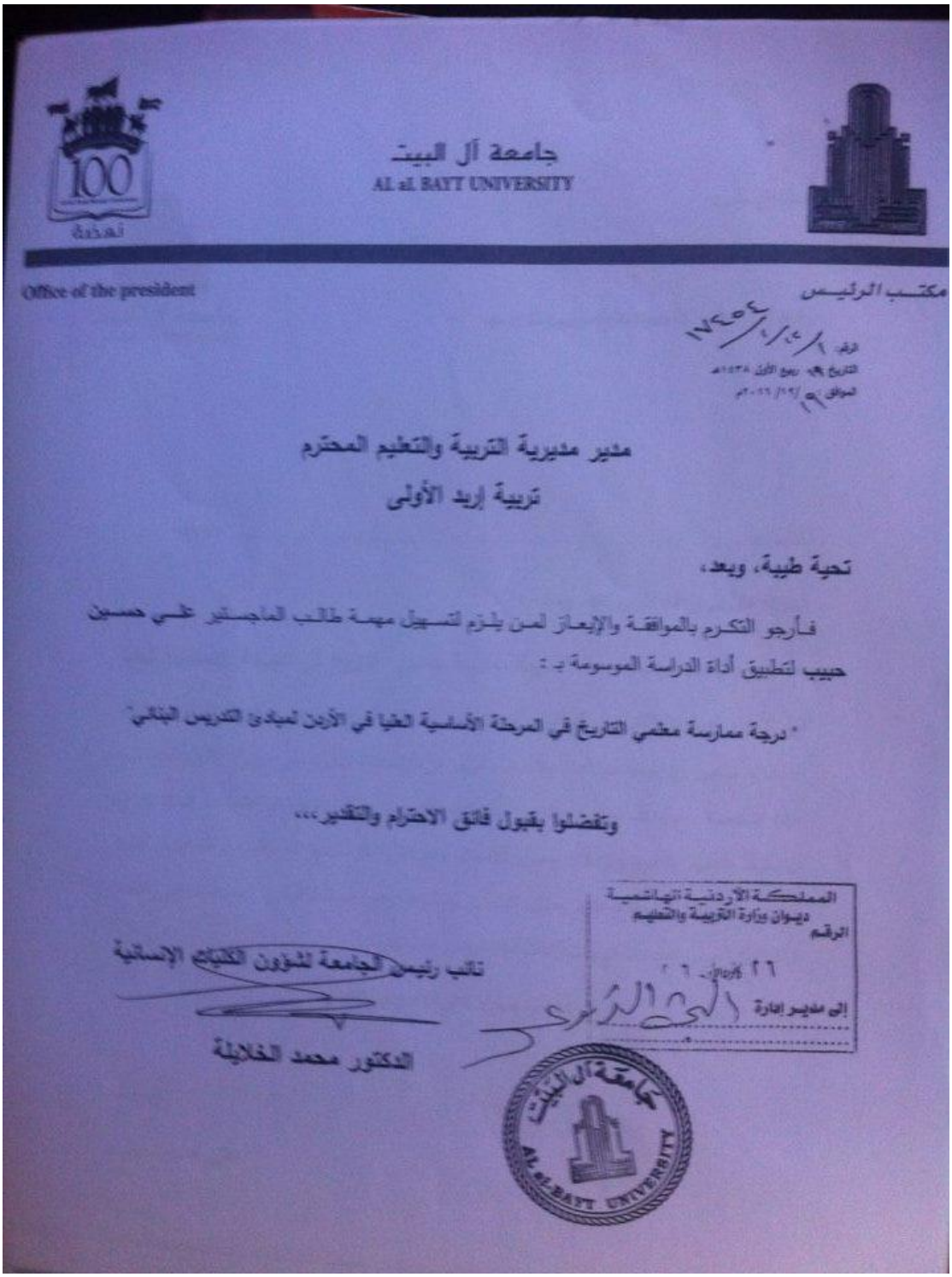
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الثالث: التقويم						
٢٤	أمنح الطالب فرصة كافية للتفكير في إجابات الأسئلة المطروحة					
٢٥	أنوع في استخدام أساليب التقويم					
٢٦	أوظف نتائج التقويم وأتقبل أخطاء الطلبة لتحسين عملية التعليم					
٢٧	أقوم أداء الطلبة من خلال مواقف عملية تتعلق بالتاريخ					
٢٨	أوجه الطلبة لأنشطة خارجية فعالة تخدم عملية التعلم					
٢٩	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة					
٣٠	أسمح للطلبة بتطبيق افكارهم بشكل فردي					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق (٣)

كتب تسهيل المهمة



جامعة آل البيت
AL al. BAYT UNIVERSITY

Office of the president

مكتب الرئيس

الرقم: ١/ع/١/٢٠٤٥
التاريخ: ربيع الأول ١٤٣٨هـ
الموافق: ١٩/١٢/٢٠١٦م

مدير مديرية التربية والتعليم المحترم
تربية إربد الأولى

تحية طيبة، وبعد،

فأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز لمن يلزم لتسهيل مهمة طالب الماجستير علي حسين حبيب لتطبيق أداة الدراسة الموسومة بـ:

"درجة ممارسة معلمي التاريخ في المرحلة الأساسية العليا في الأردن لمبادئ التدريس البنائي"

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

المملكة الأردنية الهاشمية
ديوان وزارة التربية والتعليم
الرقم:
التاريخ: ٢٦/١٢/٢٠١٦
إلى مدير إدارة

نائب رئيس الجامعة للشؤون الكليات الإنسانية

الدكتور محمد الخلايلة

جامعة آل البيت
AL al-BAYT UNIVERSITY

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وزارة التربية والتعليم

الرقم ٣/١٠/٦٢٥٣٣
التاريخ ٢٦ ربيع الأول ١٤٣٨
الموافق ٢٠١٦/١٢/٢٦

السيد مدير التربية والتعليم للواء قصبة إربـــــد

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

فأرجو العلم بأن الطالب علي حسين حبيب يقوم بإجراء دراسة عنوانها "درجة ممارسة معلمي التاريخ في المرحلة الأساسية العليا في الأردن لمبادئ التدريس البنائي"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير/ تخصص مناهج وأساليب التدريس/ دراسات اجتماعية من جامعة آل البيت، ويحتاج ذلك إلى بيانات ومعلومات وتطبيق أدوات الدراسة على عينة من معلمي المدارس التابعة لمديريتكم.

راجياً تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له، على أن تتم مطابقة الأدوات المطبقة مع الأدوات المرفقة.

واقبلوا الاحترام

وزير التربية والتعليم

معن محمد سليمان موعي
مدير البحث والتطوير التربوي

نسخة/ مدير إدارة التخطيط والبحث التربوي
نسخة/ مدير البحث والتطوير التربوي
نسخة/ رئيس قسم البحث التربوي
نسخة/ الملف ١٠/٣
المرفقات: (٤) صفحات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء قصبة اربد

الرقم ق ا/ ٦١٧٧/١٣/٧

التاريخ ١٤٣٨/٣/٢٦

الموافق ٢٠١٦/١٢/٢٦

مدير/مديرة مدرسة ..... المحترم

الموضوع/تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

اشارة إلى كتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ٣/١٠/٦٢٥٣٣، تاريخ ٢٦/١٢/٢٠١٦

يقوم الطالب/ علي حسين حبيب باجراء دراسة بعنوان " درجة ممارسة معلمي التاريخ في المرحلة الأساسية العليا في الأردن لمبادئ التدريس البنائي" وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص مناهج وأساليب التدريس/ دراسات اجتماعية من جامعة آل البيت ،ويحتاج ذلك تطبيق أداة الدراسة " استبانة " وتوزيعها على عينة من معلمي مدرستكم.

يرجى التكرم بتسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له. على أن تتم مطابقة الأدوات المطبقة مع الأدوات المرفقة .

وتفضلوا بقبول فائق الإحترام

مدير التربية والتعليم

علي حمله الدوعري

نسخة للسيد / مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة للسيد / رئ. الإشراف والإسناد التربوي

خ.م

فاكس : (٧٢٧٤٥٦٩)

ص . ب - (١٤٨٣)

هاتف : (٩-٨-٧٢٧٥٩٦٧)

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

The Degree of History Teacher's Practice of Constructive Teaching Principles in the Upper Basic Stage in Jordan

By: Ali .H, Habib

Supervised by: D. Mamdoh. H, AL Sroar

Abstract

This study aimed at identifying the degree of the history teachers' practice of constructive teaching principles in the basic higher stage in Jordan according to the variables of gender, experience, and scientific qualification. The descriptive approach was used, and a questionnaire which consisted of constructive teaching principles distributed to three domains (planning, implementation, and evaluation).

The research sample consisted of (٦٩) female and male history teachers of the higher basic stage related to the Directorate of Education and Instruction of lewaa Qassba Irbid.The research results revealed that the degree of the history teachers' practice of constructive teaching principles in the basic higher stage was medium in the total degree and in the three domains. In addition, there were no statistically significant differences in the degree of the history teachers' practice of constructive teaching principles in the basic higher stage according to the variables of gender and experience. There were statistically significant differences in the degree of the history teachers' practice of constructive teaching principles in the basic higher stage according to the variable of scientific qualification in favour of higher studies. In the light of the results ,the researcher recommended the following Conducting training courses about constructive teaching principles for teachers of history in Lewaa Qassba Irbid.

Key words: The degree of practice, Teachers of History, the Upper basic Stage, Constructive Teaching

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com