درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التدريس البنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات في محافظة العاصمة

*جمال عبد الفتاح عوض العساف**

ملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التدريس البنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات في محافظة العاصمة.تكونت عينة الدراسة من (295) معلماً ومعلمة في مديريات تربية عمان الأولى والثانية والثالثة والرابعة في محافظة العاصمة، وتم تطوير مقياس لمعرفة درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التدريس البنائي، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التدريس البنائي عالية، وكذلك أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لأثر المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة، وكما أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين فئة الخبرة (عشر سنوات فأكثر) من جهة وكل من (فئة أقل من خمسة سنوات) و(خمسة إلى أقل من عشر سنوات) من جهة أخرى.

الكلمات الدالة: الدراسات الاجتماعية، مهارات التدريس البنائي، المعلمين.

المقدمـة

يعدّ المعلم عنصراً أساسياً وحجر الزاوية والحلقة الأقوى في أي عملية تطوير تربوية، إنه روح هذه العملية وعصبها المركزي وركنها الأساسي، لأنه ناقل للخبرة والمعرفة والتجربة، فهو المسؤول عن إعداد المتعلمين وتنشئتهم لتلبية احتياجات المجتمع المتنوعة، وأيضاً المسؤول عن صياغة أفكار الناشئة وبنائهم المفاهيمي وتشكيل ذواتهم وسلوكهم وتكوين قيمهم ومثلهم، وهو المسؤول عن دمجهم في المجتمع الذي يعيشون فيه، فالإصلاح التربوي ينطلق من الحجرة الدراسية، التي تبنى بحسب المنظومة المفاهيمية التي يقوم المعلم بتمكينها لدى الطلبة المتعلمين، وتعتبر البنائية إحدى استراتيجيات التعلم الحديثة التي يشتق منها عدة طرق تدريسية وتقوم عليها نماذج تعليمية متنوعة، وتهتم ببناء المعرفة وخطوات اكتسابها، كما تعتبر من المداخل التدريسية المعنية بالتغير المفهومي لدى المتعلمين.

وتتعدد المفاهيم التي تناولت ماهية البنائية في الأدب التربوي والمعاجم اللغوية والتربوية، ولم يقدم منظرو البنائية المعاصرون تعريفاً محدداً لها، لجدة لفظية البنائية نسبياً في الأدبيات وعدم الإجماع على تعريف محدد.

غير أنّ بعض الأدبيات التربوية حاولت صياغة تعريف للبنائية وأفادت بأنها: "رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة" (Dictionary of Education International 1977 p.115)، وبناء الفرد معرفته الخاصة عن طريق تجميع وتركيب الأجزاء المعرفية، وتأتي المواد الخام للقيام بعملية البناء من الخبرات السابقة الخاصة بكل فرد، (Bjorkqvist, 1998) وثمة نظرية حول كيفية تعلم الأفراد تؤكد أن الأفراد يبنون المعنى من خلال تفاعلهم مع الخبرات في بيئتهم الاجتماعية، وتفترض هذه النظرية أن المعلومات والخبرات السابقة تلعب دوراً مهماً في تشكيل أسس التعلم اللاحق (Brown, 1998). ويرى الباحث أنَّ البنائية عملية نشطة ومستمرة وهدفية تتمحور من خلال الممارسات التعلمية المبنية على البنى القبلية لحالة المتعلم قبل مروره بخبرة التعلم البنائية كنقطة اساسية لإعادة النظام المعرفي البنائي لدى المتعلم.

وتنقسم البنائية إلى منحيين رئيسيين أحدهما معرفي يسمى بالبنائية المعرفية ويعود لبياجيه، إذ يركز هذا المنحى على المدركات التي يتم بناؤها ذاتياً من خلال إجراءات معرفية قائمة على تحليل وتفسير الخبرات الفردية، والبنائية الاجتماعية لفيجوتسكي، وتركز على التفاعل مع المعلم والأقران كإجراءات فعالة لحدوث التعلم (Jadallah, 2000, Palmer, 2005).

ويتضمن التعلم البنائي التركيز على أهمية العمليات، وتبادل وجهات النظر المختلفة. والتأكيد على حل المشكلة (Brewer & Daane, 2002) والتدريس البنائي يتطلب إقحام الطلبة ليس فقط في عملية الاكتشاف بل يجب وضعهم في

* كلية الأميرة عالية الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن. تاريخ استلام البحث 2015/1/11، وتاريخ قبوله 2015/2/8.

نقاش يتضمن التوضيحات والتفسيرات والمفاوضات والمشاركة والتقويم (Kamii & Lewis, 1991).

ويرى ويتلي (wheatley) إن الاتصال الذي يجري مع الآخرين لا يؤدي إلى انتقال الأفكار إليهم بنفس المعنى الموجود في عقولنا، بل إنَّ التعبير يثير معاني مختلفة لدى كل هؤلاء الآخرين، وإن الأفكار والمعتقدات لا تنتقل من عقولنا عن طريق تعبئة معانيها في كلمات وإرسالها للآخرين كما لو كانت طرداً بريدياً مرسلاً من فرد لآخر، عليه أن يقوم بفتحه وتلقي ما فيه، فنحن لا نستطيع أن نضع الأفكار في عقول الطلبة، ولكن يجب أن يبنوا معانيها بأنفسهم (اللزام، 2000).

ومن أبرز منظري البنائية العالم جلاسرفيلد (Glasser Feld) الذي بين أن المعرفة تبنى من خلال النشاط الذاتي للمتعلم ولا يتم تلقيها من البيئة الخارجية. كما يتمثل دور المعلم في مساعدة المتعلم على إيجاد صلات بين المفاهيم التي تسهم في تذويت معان مفيدة (Yager, 1998) وتقوم النظرية البنائية على مجموعة من الافتراضات (زيتون وزيتون 2003) منها: أنّ التعلم عملية نشطة ومستمرة وغرضية تتم بشكل أفضل من خلال التعلم بالعمل. مع الاهتمام بالمعرفة القبلية للمتعلم كشرط أساسي للتعلم الذي يتضمن إعادة بناء الفرد لمعرفته.

و قدَم بروكس وبروكس (Brooks & Brooks, 1999) خمسة مبادئ وتوجيهات لتطبيق النظرية البنائية داخل غرفة الصف وهذه المبادئ هي:

1. تعريض الطلبة لمسائل ذات علاقة وارتباط بهم، بحيث يتم التركيز على اهتمامات الطالب حتى ينخرط في المهمة ويكون لديه الدافعية لعملية التعلم.
2. بناء التعلم بحيث يدور حول المفاهيم الأساسية. حيث يبني الدرس حول الأفكار والمفاهيم العامة. بدلاً من تعريضهم لموضوعات مجزأة ومنفصلة. والتي قد تكون مرتبطة أو غير مرتبطة ببعضها.
3. البحث عن وجهات نظر الطلبة وتقديرها. وهذا يعمل على إظهار عمليات تبرير الطلبة وتفكيرهم مما يسمح للمعلم تحدي الطلبة لجعل التعلم ذا معنى.
4. تكييف المهمات في المنهاج بحيث تتلاءم مع افتراضات الطلبة.
5. تقييم تعلم الطلبة في سياق عملية التعليم، والتقويم الواقعي هو الأنسب في هذا المجال. حيث يتم تقييم التفاعل بين المعلم والطالب وبين الطلبة أنفسهم. كما يمكن ملاحظة الطالب في مهمات تعلم متكاملة وذات معنى له".

في حين دعا ديوي إلى مقاربة توليفية للمناهج والتدريس، يتم فيها تحقيق التكامل بين كل مواد المناهج المدرسية وإدراجها تحت هدف مهيمن يتمثل في تعزيز المجتمع الديمقراطي الحقيقي. إلا أنَّ هذا الالتزام بإدخال الطلبة إلى المعاني المشتركة للمجتمع – أي إلى "الخبرات المدخرة" لديهم (كنث هاو، 2010).

وإنَّ أي بيداغوجيا بنائية عامة، وفق الخطوط التي رسمها ديوي، تتطلب تعزيز المنازع الأخلاقية والفكرية التي تقتضيها المواطنة الديمقراطية، مثلما تتطلب مهارات ومعرفة (في العلوم الطبيعية والرياضيات والتاريخ والجغرافيا والأنثروبولوجيا وغيرها) لازمة حتى يتحكم المرء في حياته وينخرط في حوار مثمر، متسم بالاحترام، مع الأعضاء الآخرين في المجتمع (كنث هاو،2010).

ويتفق معظم المعلمين مع مساعي التوجه البنائي وأهدافه، فالمعلمون يريدون لطلبتهم أن يتحملوا مسؤولية تعلمهم، وأن يكونوا مفكرين مستقلين بذواتهم، وأن يطردوا المفاهيم المعدة سابقاً، وأن يطرحوا أسئلة مهمة وأن يبحثوا عن الإجابة عنها، وينظر للبنائية في واقع الفكر التربوي ضمن المجالات الآتية، سعياً للفهم وإدراك تجليات قيم الممارسة الميدانية في الواقع، وبذلك تكون البنائية: كنظرية للإدراك المعرفي، وكنظرية للتعلم، وكنظرية (للتدريس/ للتعليم)، وكنظرية للمعرفة الشخصية، وكنظرية للمعرفة العلمية، وكنظرية للأخلاق والسياسة التربوية، وكنظرية كلية شاملة للعالم.

وتأصيلاً للفهم تقوم نظرية التعلم البنائية على مقدمتين منطقيتين أساسيتين هما: أن ينطلق التعلم من نقطة بداية تتمثل في المعرفة والاتجاهات والميول التي يجلبها الطلبة إلى الموقف التعلمي، وأن ينتج التعلم عن التفاعل بين هذه الخصائص وبين الخبرة بحيث "يبني" الطلبة فهمهم الخاص بهم، من داخلهم كما يفترض. وأما البيداغوجيا البنائية فواقعها التطبيقي أوسع من ذلك، غير أنها تشتمل على مقدمتين منطقيتين تتطابقان مع مقدمتي نظرية التعلم البنائية، هما: أن تكون نقطة البداية في التدريس المعرفة والاتجاهات والميول التي يجلبها الطلبة إلى الموقف التعلمي. وأن يتم تصميم التدريس من خلال توفير خبرات تتفاعل بفاعلية مع خصائص الطلبة تلك، وذلك حتى يبني الطلبة فهمهم الخاص بهم.

فللمعلم البنائي مهمتان محددتان، أولاهما تأسيس بيئة تعليمية ملائمة لتوفير إقلاقات للعمليات البنائية العقلية التي يجريها الطالب، وثانيتهما إنشاء نموذج لمرحلة النماء العقلي والبناءات العقلية لكل طالب بمفرده. بما سيتيح للمعلم فهم فكرته عن الحل الفعال، فبحسب ما يقوله فون غلاسرزفلد. فالتعليم لا يمكن أن يكون شأناً يتم فيه نقل المعرفة من المعلم إلى الطالب، لا لأنه لا توجد معرفة موضوعية أو ذاتية

فحسب، بل أيضاً لأن الكلمات يُحظر عليها من أن تحمل معنى لغوياً مشتركاً؛ ويعني هذا بالنسبة إلى عملية التعليم أن المعلم عندما يخاطب طلبته، فإنه يرسل إليهم إشارة مشفرة، وعليهم حلّها وبناء معنى منها (كنث هاو، 2010).

ويمكن من خلال المقارنة الآتية في ضوء واقع تطبيق المنحى البنائي في البيئة التربوية أن تظهر جوانب الإدراك والتمثل لهذه النظرية في واقعها التطبيقي، إذ تنظر حجرات الدراسة التقليدية إلى الطلاب على أنهم صفحات بيضاء ينقش المدرس عليها المعلومات، بينما تنظر الحجرات الدراسية البنائية إليهم كمفكرين، لهم نظرياتهم عن العالم، ويتصرف المدرسون بأسلوب تعليمي تقليدي ينقلون المعلومات إلى الطلاب في الحجرات التقليدية، بينما يتصرف المدرسون بصفة عامة بأسلوب تفاعلي، ويتوسطون بيئة الطلاب. وبينما يبحث المدرسون ويسعون للحصول على الجواب الصحيح؛ للتثبت من صدق تعلم الطالب، فإن المدرسين في الحجرة البنائية يسعون للتوصل إلى وجهات نظر الطلاب؛ لكي يفهموا تصوراتهم الحاضرة، لكي تستخدم في الدروس اللاحقة.

ومن مظاهر الاختلاف بين الحجرتين التقليدية والبنائية أن ينظر في الحجرة التقليدية إلى تقييم تعلم الطالب كصيغة منفصلة عن التدريس، وأما في البنائية فإن تقييم تعلم الطالب من نسيج التدريس ويحدث عن طريق ملاحظات المدرس للطلاب وهم يعملون وعن طريق عروض الطالب وسجل أدائه (جابر، 2006، 279).

ومن خلال ما سبق وحتى تحقق استراتيجيات التعلم البنائي أهدافها، لا بد للمعلمين من إحداث تغييرات جذرية في سلوكهم التدريسي؛ لأن الانتقال نحو الممارسات البنائية لا يمكن أن يتم في ضوء خبرات مبنية على أسس المنحى والفكر التقليدي الذي يقوم على نقل المعرفة للمتعلمين (Burrell-lhlow,2006).

كما يجب أن تخطط بيئة التعلم الصفية لتسهيل تمثل العالم الحقيقي وتوفير فرص الصراع المعرفي بما يعزز من اكتساب المعارف وتقويم مدركاتها المتعددة، ويتمحور دور المعلم في طريقة التعلم البنائي في تسهيل عملية التعلم، ومن ضمنها تشجيع المتعلمين على تفسير أفكارهم المتنوعة لحلولهم التي توصلوا إليها للمسائل الرياضية، وتحفيز الطلبة على مناقشة استراتيجيات حلولهم ضمن مجموعاتهم الصغيرة،، كما يحرص المعلم في هذه الطريقة على توفير الفرص الكافية لطلبته لاختبار استنتاجاتهم من خلال أسئلة مفتوحة النهاية، مما يساهم في تعزيز مهارات التفكير العليا لديهم (chaney-cullen & Duffy, 2000).

وتؤكد ممارسات التدريس البنائي وفقاً لزيتون وزيتون (2006) ضرورة قيام المعلم بتقبل المتعلم كفرد باحث مستكشف، ودعم مهارات الاستقصاء لديه وتحفيزها، وتزويده بخبرات واقعية حقيقية تتحدى مدركاته السابقة، وتقديم أنشطة تعلمية تعزز من تكامل الأنظمة المعرفية لديه، وتوظيف استجابات المتعلمين في توجه الدروس، والحرص على توفير أنشطة تثير الفضول الذهني لدى المتعلمين، وتشجيع الحوارات الجماعية والاندماج التعاوني في الأنشطة التعلمية، والتأكيد على الخبرات القبلية في بناء معارف جديدة، والاهتمام بالأداء والفهم في عملية التقييم، والتنويع في أساليبها المتمركزة على السياقات الحقيقية للتعلم.

وتتأثر الممارسات التدريسية للمعلمين بالمعتقدات التي يحملونها حول قدرتهم على إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك طلبتهم، وبثقتهم بالإجراءات التي تقود إلى تحقيق مخرجات التعلم، وبفاعليتهم ومشاعرهم المرتبطة بتحصيل طلبتهم، وهو ما يعرف بمعتقدات فاعلية التدريس، إذ يعد هذا المتغير أحد أهم محددات السلوك التدريسي للمعلمين، ووفقاً لهذه الأهمية فقد أصبح من أهم المجالات المستهدفة في بحوث علم النفس التربوي (Huang et al., 2007)، وتعزز هذه الأهمية في ظل الشواهد التجريبية والأطر النظرية التي أظهرت أن فاعلية التدريس تؤثر على اتجاهات الطلبة وتحصيلهم الدراسي، إضافة إلى سلوكهم الصفي، في حين ذهب ايرن (Eren, 2009) إلى أبعد من ذلك حين أشار إلى أن معتقدات الفاعلية تؤثر على مدركات المعلمين وتفاعلاتهم مع طلبتهم.

وإن أهم مظهر للتدريس القائم على النظرية البنائية هو تيسير صناعة المتعلمين للمعنى ومساعدتهم على تغيير أفكارهم. فتدريس الدراسات الاجتماعية القائم على البنائية يحقق مساعدة المتعلمين لفهم كيف ولماذا يمكن أن تفسر وتتنبأ ببعض المعلومات بصورة أكثر صحة من المعلومات الأخرى (المعلومات السابقة) وذلك عن طريق إتاحة الخبرات والفرص للمتعلمين التي تشجعهم على بناء المعلومات الصحيحة، وبذلك فإن تعلم الدراسات الاجتماعية يتحقق بإعادة ترتيب لبعض الأفكار مع بعضها الآخر، فالمعلومات الجديدة تستخدم لتصحيح المعلومات السابقة، ووجهة النظر هذه تختلف مع فكرة أن المعلم هو المعطي للمعلومات، وتتفق مع فكرة أن المتعلم يجب أن يكون صانعاً لهذه المعلومات. ويتحقق ذلك عندما يصبح المعلم والمتعلمون واعين ومدركين للمعلومات السابقة والمفاهيم الخاطئة يصبح المتعلمون غير مقتنعين باعتقاداتهم البديهية المحدودة. يشترك المتعلمون في الأنشطة التي تتحدى معلوماتهم السابقة وتمكنهم من بناء فهم جديد. (Fives, 2003).

فالمدخل البنائي في التدريس والتعلم ينقل المتعلمين بعيداً

عن الاستظهار الأصم للحقائق إلى ما وراء الإدراك والتقويم الذاتي، كذلك فإنه عند أداء المهام فإن التركيز يكون على التعاون وفرق العمل ومهارات الاتصال بين الأشخاص، وتشتق أنشطة التعلم من السياق ذي المعنى وظروف الحياة الحقيقية وممارسات الاتصال، كما أن بيئة التعلم البنائي تعمل على أن ينشأ التعلم في سياق مشكلات وظروف الحياة الحقيقية (Brown, 1998).

و يحدد بجورك فزت (Bjorkqvist.1998) مميزات التدريس البنائي من خلال المعلم الذي: يقدم الخبرات التي يستطيع المتعلم من خلالها بناء مخزون للتصورات العقلية يعتمد عليه في بناء الأفكار، ويقوّم الأفكار التي بناها المتعلمون عن طريق ملاحظة نشاطهم والاستماع إلى تفسيراتهم، ويشجع المتعلمين على دعم أفكارهم بالمبررات والبراهين المناسبة، ويعمل على بناء ثقافة صفية تساعد في تغيير الأفكار، وينادي للاهتمام بتعارض المتعلمين واختلافهم، ويقدم للمتعلمين فرصاً متعددة للحديث عن أفكارهم، ويجعل النقاش مفتوحاً ويعزز الأفكار، ويبحث عن الفرص لتحقيق التعميم والاتساع في مناقشة الفكرة المطروحة.

ويرى الباحث أن أداءات التدريس البنائي لمعلم الدراسات الإجتماعية تتم من خلال التوجهات الآتية: باستخدام أسئلة المعلمين وأفكارهم لقيادة الدرس، وتقبل وتشجيع المتعلمين على استهلال الأفكار من خلال التعلم التعاوني، واستثارة تفكير المتعلمين وخبراتهم واهتماماتهم لتوجيه الدرس، واستخدام الأسئلة مفتوحة النهاية، وتشجيع المتعلمين على اقتراح أسباب للأحداث وتقديم التنبؤات، واختبار أفكارهم، وبحثه عن أفكار المتعلمين قبل تقديم الأفكار لهم، وتشجيع المتعلمين على تحدي بعضهم البعض في المفاهيم والأفكار، وتشجيع المتعلمين على التحليل الذاتي وجمع الأحداث الحقيقية لدعم أفكارهم وإعادة صياغتها في ضوء أحداث وخبرات جديدة.

وفي مجال الدراسات السابقة تمكن الباحث من تقصي الدراسات الآتية: أجرى المومني (2002) دراسة تناولت فحص أثر تدريب المعلمين على كيفية استخدام بعض أفكار النظرية البنائية في غرفة الصف على ممارساتهم التعليمية، وطبقت الدراسة على (6) معلمات ممن يدرسن الصف الثالث الأساسي في منطقة عمان الثانية، وأظهرت نتائج تحليل البيانات التي جمعت بطريقة نوعية إلى أن المعلمات اللواتي تلقين دورة تدريبية في توظيف المنحى البنائي في التدريس، قد تحسنت ممارستهن التدريسية.

وأما دراسة أبوت وفوتس (Abbott & Fouts, 2003) فقد سعت إلى تحديد مدى استخدام المعلمين لأنشطة التدريس البنائي وعلاقتها بتحصيل الطلبة، ولتحقيق هذه الغاية شوهدت (669) حصة صفية في مختلف المراحل الدراسية موزعة على (34) مدرسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن (17%) من الحصص الدراسية التي شوهدت في مباحث الدراسة الاجتماعية والعلوم والرياضيات واللغة والآداب قد مورس فيها التدريس البنائي بقوة، في حين تضمنت بقية الدروس بعض العناصر البنائية، وبعضها الآخر كانت الممارسة ضعيفة، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين درجة الممارسات البنائية ومستوى تحصل الطلبة.

وفي دراسة بلاورد وألاواي (Plourde & Alawiye, 2003) حول العلاقة بين معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بنموذج التعلم البنائي وتطبيقهم له تكونت عينة الدراسة من (90) معلماً قاموا بتعبئة استبانة حول خصائص الطالب وصفاته من منظور بنائي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط عالٍ بين معرفة المعلمين لنموذج التعلم البنائي وتطبيقهم له في العملية التعليمية. إذ بلغ معامل الارتباط (0.76).

وفيما يتعلق بأثر بعض البرامج التدريبية على السلوك البنائي للمعلمين، فقد سعت دراسة السليم(2004) إلى فحص فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم، ولتحقيق هذا الهدف طُبق النموذج المقترح على جميع معلمات العلوم الملتحقات ببرامج الدبلوم العام بكلية التربية، وبلغ عددهن (12) معلمة، كما طبقت أداة الدراسة (بطاقة ملاحظة ممارسات التدريس البنائي) قبلياً وبعدياً على أفراد الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية النموذج المقترح لتعليم البنائية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم، حيث تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المعلمات قبلياً وبعدياً في بطاقة ملاحظة الممارسات البنائية لصالح التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة محمود ورنا (Mohmood & Rana, 2006) إلى تحديد التغييرات في عناصر الأحاديث الصفية، حديث المعلم، وحديث الطلبة، بغرض التعرف إلى اتجاه التحول في الممارسات البنائية لدى الطلبة المعلمين خلال مدة زمنية امتدت من عام (2001) ولغاية عام (2003)، ولتحقيق هذا الهدف جُمعت البيانات من خلال تحليل (78) حصة دراسة مسجلة، وهي جميع الحصص المخصصة لتدريس أحد الموضوعات العلمية لطلبة الصف الخامس في إحدى المدارس الحكومية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تحسن في الممارسات البنائية لدى الطلبة المعلمين خاصة في مجالات أنماط التفاعل الصفي بعد زيادة خبراتهم التدريسية، فقد تبين ازدياد الوقت المخصص لحديث الطلبة في الحصة، مقابل انخفاض في وقت حديث المعلم.

وهدفت دراسة (ريان، 2011) التعرف إلى مدى ممارسة معلمي الرياضيات في مديرية تربية الخليل للتدريس البنائي، تكونت عينة الدراسة من (206) معلماً ومعلمة. تم تطبيق أداتي الدراسة عليهم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي متوسطة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسة وفقاً لمتغير الجنس.

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

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

وأجرت (عياش، والعبسي، 2013) دراسة هدفت لمعرفة مستوى معرفة وممارسة معلمي العلوم والرياضيات للنظرية البنائية من وجهة نظرهم في مدارس وكالة الغوث في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (81) معلماً، وأظهرت النتائج أن مستوى معرفة المعلمين كان مرتفعاً ومستوى ممارساتهم كان متوسطاً، والفروق في تقديرات معلمي الرياضيات والعلوم بالنسبة للمعرفة والممارسة في مجال الجنس لصالح الإناث.

يتبين من العرض السابق:

- وجود تفاوت في درجة ممارسات التدريس البنائي لدى الطلبة الجامعيين أو المعلمين، وفي مباحث دراسية متعددة، إذ كانت بدرجة منخفضة كما في دراسة (Abbott & Fouts, 2003) وبدرجة متوسطة كما في دراسة (عياش، والعبسي،2013) ودراسة (ريان، 2011).
- تمثلت أهم مظاهر التدريس البنائي كما أظهرتها الدراسات السابقة في: تسهيل عمليات التعلم، واستخدام الأسئلة مفتوحة النهاية، واستخدام الأنشطة التعاونية في حل المشكلات، وتوظيف المعارف الجديدة في أثناء ذلك، واستخدام المشاريع التعلمية.
- أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود تأثيرات للبرامج التدريبية على ممارسات التدريس البنائي (السليم، 2004، المومني، 2002،) و(Mohmood & Rana, 2006).
- وعن العلاقة بين ممارسات التدريس البنائي وبعض المتغيرات، تبين وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين درجة الممارسات البنائية ومستوى تحصل الطلبة (Abbott & Fouts, 2003). يتضح من عرض الدراسات السابقة وجود تباين بين نتائج الدراسات في معرفة وممارسة النظرية البنائية. وبعضها أشار إلى أن ممارسة النظرية البنائية متوسطة (ريان 2011)، و(عياش والعبسي،2013) وأشارت دراسة كل من (Wang & Ha, 2012)، إلى أن المعلمين يوظفون مبادئ النظرية البنائية.

وأظهرت بعض الدراسات وجود ارتباط عالٍ بين معرفة النظرية البنائية وممارستها (Plourde & Alawiye, 2003) كما أظهرت دراسة (ريان، 2011) إلى عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في معرفة النظرية البنائية وممارستها، كما أشارت بعض الدراسات إلى أهمية توظيف النظرية البنائية. ويلحظ من خلال العرض السابق تميز الدراسة الحالية بعينتها ومجتمعها والمتمثل بمعلمي الدراسات الاجتماعية، ومجالات أداتها، وهذا ما يعطي أهمية لهذه الدراسة وتفردها عن بقية الدراسات السابقة سواء الدراسات العربية أم الأجنبية.

مشكلة الدراسة:

قامت النظريات التربوية الحديثة بالتوجيه الفكري من خلال التركيز على التعلم المعتمد على المتعلم. باعتباره العنصر الأساسي للعملية التعليمية – الأمر الذي يتطلب تغييراً في أدوار كل من المعلم والمتعلم. فبعد أن كانت النظريات التربوية التقليدية تركز على أن المعلم باعتباره محور العملية التعليمية – التعلمية وأن التعلم هو عملية نقل معلومات، جاءت النظرية البنائية لأحداث نقلة نوعية في البناء التربوي للبيئة التعليمية من خلال تأكيدها للمناداة بأن التعلم ليس عملية نقل للمعرفة والمعلومات. بل هو عملية تبدأ بعد ذلك، من خلال قيام العقل ببناء الخبرة والمعرفة الجديدة اعتماداً على ما يصل إليه من معلومات. من خلال دمجها مع المعرفة والخبرات السابقة لديه.

للنظرية البنائية إسهامات موصوفة بسبل علمية واقعية في تطوير طرائق وإستراتيجيات التدريس التي يمكن أن يوظفها المعلمون عند تدريسهم. مما قد يؤثر في عملية اكتساب المعرفة والخبرات من قبل الطلبة حيث يعمل توظيفها في بناء شخصية متعلمة مستقلة وقادرة على الحصول على المعرفة ذاتياً، وهذا يتطلب من المعلمين أن يكونوا على دراية تامة

بأسس ومبادئ النظرية البنائية وجوانب ممارستها، وكذلك امتلاك المعلمين القدرة على توظيف جوانب ممارساتها في غرفة الصف.

وقد جاءت هذه الدراسة والتي تعتبر من الدراسات الأوائل في ميدان الدراسات الاجتماعية – وبحدود علم الباحث– للبحث في درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التدريس البنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات في محافظة العاصمة.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للتدريس البنائي وعلاقة ذلك بمتغيرات المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة، في محافظة العاصمة؟

السؤال الثاني: هل تختلف درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للتدريس البنائي، تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التدريس البنائي واستقصاء أثر متغيرات المؤهل العلمي، والخبرة، والجنس، في درجة الممارسة.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من الاعتبارات الآتية:

1. تطوير ممارسات معلمي الدراسات الاجتماعية التدريسية، والارتقاء بالفهم الوظيفي للأفكار البنائية في العملية التدريسية.
2. قلة عدد الدراسات في حدود علم الباحث التي تناولت ممارسات معلمي الدراسات الاجتماعية التدريسية وفق المنحى البنائي في التدريس.
3. تزايد الحركات المطالبة بضرورة الإصلاح في العملية التربوية من جميع أطرافها. ومن ضمنها الاهتمام بتنمية المعلمين مهنياً وتأهيلهم للقيام بالدور المطلوب منهم على أكمل وجه، مما يتطلب إجراء دراسات لمعرفة مدى وعيهم وممارساتهم للنظريات التربوية الحديثة. ومن ضمنها النظرية البنائية التي تركز على المتعلم محوراً أساسياً في العملية التعليمية – التعلمية.
4. قد تساعد نتائج هذه الدراسة في توجيه معلمي الدراسات الاجتماعية نحو التوظيف الأمثل لبيئات البنائية، وبناء أنشطة تعزز من فاعلية الطلبة في التعلم.
5. قد توفر هذه الدراسة مقياساً للتعرف إلى ممارسات مهارات التدريس البنائي، قد يساعد المشرفين التربويين، ومصممي المناهج الدراسية على الاستفادة منه في تقويم السلوك التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

التعريفات الإجرائية

- **التدريس البنائي:** ويعني مجموعة الإجراءات والأفعال التدريسية التي يمارسها معلمو الدراسات وفق الرؤية البنائية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها كل مستجيب على المقياس الذي أعد لهذا الغرض.
- **الممارسة التدريسية: هي** الممارسات العملية التي يقوم بها معلم الدراسات الاجتماعية في الغرفة الصفية، وعن طريقها يتم تنفيذ نشاط التدريس، وحصول التعلم، في ضوء الرؤية البنائية، وتقاس بالدرجة التي يعطيها المعلم لنفسه من خلال أداة الدراسة.
- **معلم الدراسات الاجتماعية:** الفرد المعين من قبل وزارة التربية والتعليم في الأردن لتدريس مباحث (التاريخ، والجغرافيا، والتربية الوطنية) للعام الدراسي (2014–2015).

وممارسة النظرية البنائية: الأنشطة والأساليب والإجراءات التي يقوم بها المعلم في العملية التدريسية. والتي تشمل على تطبيق أفكار النظرية البنائية في غرفة الصف، وتقاس بتقديرات المعلم على فقرات الأداة المعدة لأغراض الدراسة والمتعلقة بمجال الممارسة.

حدود الدراسة

– أداة الدراسة هي مقياس درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التدريس البنائي في عملية التدريس، تم تطويرها لأغراض الدراسة. لذا فإن تفسير النتائج يعتمد بشكل كبير على درجة صدق الأداة. وعلى درجة ثباتها. علماً بأنه تم التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها.

– اقتصار الدراسة على معلمي الدراسات الاجتماعية. وهذا يحد من تعميم نتائج الدراسة على معلمي المواد الأخرى.

– كما تقتصر في حدود التعريفات الإجرائية للمصطلحات الواردة وخصائص المعالجات الإحصائية المستخدمة.

منهجية البحث

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وذلك لملاءمته لطبيعية الدراسة، وهي أنسب الطرق للحصول على المعلومات لتحقيق أهداف الدراسة، إذ يتم من خلالها رصد الواقع كما هو في ميدانه من خلال التعبير عن ذلك كمياً بالوصف الرقمي

الذي يوضح مقدار درجة الممارسة ودرجة ارتباطه والمتغيرات الأخرى.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية (تاريخ،جغرافيا، معلم مجال اجتماعيات) في مديريات تربية محافظة العاصمة والبالغ عددهم (2085) معلماً ومعلمة وبحسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي(2014/2013).

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (295) معلم ومعلمة في مديريات تربية عمان الأولى والثانية والثالثة والرابعة في محافظة العاصمة وبنسبة (14%) من حجم المجتمع، اختيروا بالطريقة الطبقية وفقاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والخبرة، التخصص، الجنس. والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

الفئات		التكرار	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	170	57.6
	دراسات عليا	125	42.4
الجنس	ذكر	142	48.1
	أنثى	153	51.9
الخبرة	أقل من 5 سنوات	65	22.0
	من 5 إلى أقل من 10	90	30.5
	من 10 سنوات فأكثر	140	47.5
المجموع		295	100.0

أداة ا لدراسة

تكونت أداة الدراسة من استبانة اقترنت بـ (36) درجة ممارسة لمهارات التدريس البنائي،من خلال الرجوع للأدب التربوي والعديد من الدراسات السابقة كدراسة (ريان، 2011) ودراسة المومني (2002)، إذ قام الباحث باستخراج دلالات الصدق للأداة من خلال عرضها على (10) محكمين منهم (4) أساتذة جامعيين من تخصص مناهج وأساليب تدريس و(3) أساتذة من تخصص علم النفس التربوي و(3) من أساتذة علم القياس والتقويم، وأجمع المحكمون على شمولية الأداة لأدوار المعلمين وصلاحيتها للدراسة.

وتم التأكد من ثبات الأداة من قبل الباحث من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (30) معلماً ومعلمةً، حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كودر رتشاردسون (KR-20) وقد بلغ معامل الثبات للأداة (0.89)، وتم إعادة التطبيق بعد أسبوعين على العينة نفسها لزيادة التأكد من الثبات، وعن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل ثبات الأداة (0.86) ويعد ذلك ملائماً لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة

- تم تطوير مقياس درجة ممارسة المعلمين لمهارات التدريس البنائي. لتطبيقه على عينة الدراسة.
- تم تحديد عينة الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس التابعة لمحافظة العاصمة، للعام الدراسي (2015/2014).
- تم تجريب أداة الدراسة على عينة من مجتمع الدراسة من خارج عينة الدراسة، للتحقق من الخصائص السيكومترية للأداة.
- تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة. وقد تمت متابعة تطبيقهما من قبل الباحث.
- ثم رصد استجابات عينة الدراسة على الأداة لتحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) والإجابة عن أسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة

تعد هذه الدراسة دراسة وصفية مسحية، وتشتمل على المتغيرات الآتية:

- درجة ممارسة مهارات التدريس البنائي.
- المؤهل العلمي، وله مستويان، هما: (بكالوريوس، الدراسات العليا).
- جنس المعلم، وله مستويان، هما: (ذكر، أنثى).
- الخبرة: أقل من (5) سنوات، من (5-10) سنوات (10) سنوات فأكثر.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة. ثم حساب النسب المئوية والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لمعرفتهم، وممارستهم لمهارات التدريس البنائي، واستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين مستوى كل متغير من متغيري التخصص والجنس في معرفة وممارسة النظرية البنائية، واستخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة للمقارنة بين مستوى معرفة المعلمين ومستوى ممارستهم للنظرية البنائية حسب متغيري التخصص والجنس.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للتدريس البنائي وعلاقة ذلك بمتغيرات المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة، في محافظة العاصمة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للتدريس، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التدريس البنائي

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	24	أعرض إنجازات الطلبة في مكان بارز داخل الصف أو داخل المدرسة	4.50	.769	مرتفعة
2	2	أتقبل أخطاء الطلبة وأعتبرها مصدرا لتعلمهم	4.42	.664	مرتفعة
3	13	استفيد من أسئلة الطلبة وأفكارهم في توجه مسار الحصة	4.31	.823	مرتفعة
4	4	أمنح الطلبة فرصا لعرض أفكارهم ومقترحاتهم	4.29	.636	مرتفعة
5	11	أشجع الطلبة على ربط ما تعلموه في المواد الاجتماعية بالموضوعات الدراسية الأخرى	4.29	.779	مرتفعة
6	6	أنوع في الأنشطة الصفية وفقا لتنوع اهتمامات وقدرات واحتياجات الطلبة	4.28	.738	مرتفعة
7	14	أقدم للدرس من خلال مشكلات حقيقية مثيرة للاهتمام عند الطلبة	4.24	.750	مرتفعة
7	18	أمنح الطلبة فرصاً للعمل التعاوني	4.24	.963	مرتفعة
9	1	أحرص على استشارة الخبرات السابقة للطلبة قبل بداية الموقف التعليمي الجديد	4.23	.704	مرتفعة
10	3	أمنح الطلبة وقتا للتفكير في الأسئلة التي أطرحها عليهم	4.19	.693	مرتفعة
10	26	أوجه الطلبة نحو البحث عن المعلومات التي تساعدهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف حياتهم	4.19	.641	مرتفعة
12	12	أحرص على تعزيز اتجاهات الطلبة نحو المواد الاجتماعية والمهن المرتبطة بها	4.16	.852	مرتفعة
12	20	أقدم للطلبة أنشطة صفية تساعدهم على اكتشاف المعارف والمهارات المتضمنة في الدرس ضمن مجموعاتهم الصفية	4.16	.629	مرتفعة
14	9	أهتم بالأنشطة الصفية التي تتطلب من الطلبة استخدام المعارف والمهارات الرياضية بطرق جديدة	4.12	.664	مرتفعة
15	7	أشجع الطلبة عل اقتراح حلول متعددة للقضايا المطروحة وبطرق مختلفة	4.08	.783	عالية
16	27	الأنشطة التي أقدمها للطلبة تمثل مواقف حقيقة تستدعي استخدام مهارات ذهنية متعددة	4.06	.806	مرتفعة
17	25	أشجع الطلبة على مناقشة حلولهم للقضايا الاجتماعية مع بعضهم	4.03	.780	مرتفعة
18	29	أوجه الطلبة لمصادر تعلمية متعددة	4.01	.907	مرتفعة
19	23	أشجع الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم	4.00	.673	مرتفعة
20	8	أطرح أسئلة تثير مستويات التفكير العليا لدى الطلبة	3.99	.855	مرتفعة
21	10	أوجه الطلبة نحو ربط مكونات المعرفة العقلية بعضها ببعض	3.97	.694	مرتفعة
22	19	أشرك الطلبة في وضع قواعد الانضباط الصفي	3.96	1.042	مرتفعة
23	15	أتجنب إصدار أحكام مسبقة على أداء الطلبة	3.91	.856	مرتفعة
24	17	أوظف أفكار الطلبة وخبراتهم واهتماماتهم في تحسين تعلمهم	3.90	.855	مرتفعة
25	28	أشجع الطلبة على تقويم تعلمهم ذاتياً	3.79	.978	مرتفعة
25	33	أدعو أولياء الأمور لزيارة الصف	3.79	1.132	مرتفعة
27	16	أشجع الطلبة على تقديم تفسيرات وبراهين للقضايا الاجتماعية التي يفسرونها	3.78	.836	مرتفعة
28	5	أقوم أداء طلبتي من خلال موقف حقيقية (سجلات الأداء، صحائف العمل والأعمال المكتبية، الأنشطة اللاصفية)	3.70	.933	مرتفعة
29	21	أمنح الطلبة فرصاً لتأمل ما تعلموه في حصص الاجتماعيات	3.67	.899	متوسطة
30	31	أشجع طلبتي على البحث في موضوعات اجتماعية بهدف مناقشتهم جماعيا في الصف	3.60	1.018	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
31	22	أشجع الطلبة على التأمل في تأثير الاجتماعيات على حياتهم ومجتمعهم وعلى العالم ككل	3.57	.908	متوسطة
32	32	أحرص على عدم التدخل المباشر في أنشطة الطلاب الصفية	3.57	1.040	متوسطة
33	35	أشجع الطلبة على تواصل بعضهم ببعض خارج المدرسة وباستخدام وسائط متعددة من أهمها الإنترنت	3.55	1.162	متوسطة
34	30	أشرك الطلبة في تخطيط مجريات الدرس	3.49	1.109	متوسطة
35	36	أطرح على الطلبة أسئلة مفتوحة النهاية	3.15	1.318	متوسطة
36	34	أجيب عن أسئلة الطلبة بأسئلة أخرى	2.83	1.231	متوسطة
الدرجة الكلية			3.94	.423	عالية

يبين الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.83–4.50)، حيث جاءت الفقرة رقم (24) والتي تنص على "أعرض إنجازات الطلبة في مكان بارز داخل الصف أو داخل المدرسة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.50)، بينما جاءت الفقرة رقم (34) ونصهما "أجيب عن أسئلة الطلبة بأسئلة أخرى" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.83) وبلغ المتوسط الحسابي للاداة ككل (3.94).

حيث تم استخدام التدريج التالي للدلالة على متوسطات استجابات أفراد العينة على درجة الممارسة:

- طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات
- المدى = 5 – 1 = 4

وبالتالي يكون طول الفئة= 4 ÷ 3 = 1.33

وعليه يكون:

أ. الحد الأدنى1+1.33=2.33

ب. الحد المتوسط= 2.33+1.33=3.66

ج. الحد الأعلى= أكثر من 3.67

وهكذا تصبح أوزان الفقرات على النحو الآتي:

- الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1– 2.33) تعني أنّ درجة الممارسة منخفضة.
- الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2.34–3.67) تعني أنّ درجة الممارسة متوسطة.
- الفقرة التي يتراوح وسطها الحسابي بين (3.68–5.00) تعني أنّ درجة توافر الممارسة مرتفعة.

ويلاحظ من خلال النتيجة السابقة أن درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التدريس البنائي عالية وهذا مرده لما يتلقاه المعلمون من إعداد وتوجيه وبناء معرفي وسلوكي، ومهاري، من خلال الدورات التدريبية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم في بداية العام الدراسي وأثناء العام الدراسي. ويلحظ كذلك أن الفقرة التي حصلت على المرتبة الأولى والمتمثلة " أعرض إنجازات الطلبة في مكان بارز داخل الصف أو داخل المدرسة " وهي تمثل نقطة هامة ونتيجة تدريسية إيجابية من خلال إبراز إنجازات الطلبة وإبداعاتهم. هذه الإنجازات التي لم تكن لولا متابعة وجهد المدرس البنائي الإيجابي، وكذلك وهو ما يمثل ثمرة تفاعل إيجابي بين المدرس وطلبته من خلال تركيزه على المقدمات الأساسية للتدريس البنائي والارتقاء بانتاجية المتعلم وهو ما يمثل حافزاً هاماً بين الطلبة من خلال إبراز إبداعات الطلبة وانجازاتهم في البيئة التعليمية سواء الصفية أم المدرسية. الأمر الذي تحقق لدى عينة الدراسة، وهو ما يتفق مع ما أشار إليه زيتون (2006) من ممارسات التدريس البنائي المتمثلة في دعم مهارات الاستقصاء لدى المتعلمين وتحفيزها،،وكذلك ارتفاع هذا المؤشر منسجماً مع ما أشار إليه جلاسر فيلد (Glasser, Feld)، من أن المعرفة تبنى من خلال النشاط الذاتي للمتعلم،(Yager, 1998). وهو ما تمثل في هذه النتيجة من خلال إبراز المعلم لهذ النشاط، من خلال إبراز إنجازات المتعلمين المختلفة، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عياش، والعبسي، 2013)، ودراسة (ريان، 2011) اللتان أشارتا إلى أن درجة ممارسة المعلمين لمهارات التدريس البنائي متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للتدريس البنائي، تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للتدريس البنائي، تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة، والجدول (3) يبين ذلك.

ويبين الجدول (3) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الدراسات

الاجتماعية للتدريس البنائي، بسبب اختلاف فئات متغيرات المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة.

ويتبين من الجدول (4) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف (11.503) وبدلالة احصائية بلغت (0.001).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (13.205) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الخبرة، حيث بلغت قيمة ف (6.514) وبدلالة احصائية بلغت (0.002)، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للتدريس البنائي، تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.98	.352	170
	دراسات عليا	3.89	.501	125
الجنس	ذكر	3.88	.341	142
	أنثى	4.00	.481	153
الخبرة	أقل من (5) سنوات	3.85	.410	65
	من (5) إلى أقل من (10)	3.88	.361	90
	من (10) سنوات فأكثر	4.03	.450	140

الجدول (4): تحليل التباين الثلاثي لأثر المؤهل العلمي والجنس، والخبرة على درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للتدريس البنائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	1.887	1	1.887	11.503	.001
الجنس	2.166	1	2.166	13.205	.000
الخبرة	2.137	2	1.069	6.514	.002
الخطأ	47.578	290	.164		
الكلي	52.625	294			

الجدول (5): المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر سنوات الخبرة

	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10	من 10 سنوات فأكثر
أقل من 5 سنوات	3.85			
من 5 إلى أقل من 10	3.88	.03		
من 10 سنوات فأكثر	4.03	.18*	.15*	

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين فئة الخبرة عشر سنوات فأكثر من جهة وكل من فئة أقل من خمسة سنوات وخمسة إلى أقل من عشر سنوات من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح فئة من عشر سنوات فأكثر. ويرى الباحث أن هذه النتيجة تنسجم وطبيعة مهارات التدريس البنائي، التي تحتاج لخبرة تدريسية، وبيئة تعليمية مطورة، للارتقاء بحالة العمق الواعي لجوانب تلك المهارات، نظراً لما تشكله تلك المهرات من سلوكيات دقيقة سواء في شخصيات المتعلمين أم في البيئة التعليمية أم في المحتوى التعليمي،الأمر الذي تقل فرص تحققه لدى معلمين حديثي الخبرة في الوصول لتلك الدرجة ومتطلباتها، وهو ما أكده (Bjorkqvist, 1998) و(Kamii & Lewis, 1991) في أنّ الصف البنائي يتطلب إقحام الطلبة ليس فقط في عملية الاكتشاف بل يجب وضعهم في نقاش يتضمن التوضيحات والتفسيرات

والمفاوضات والمشاركة والتقويم، وهو ما أكدته دراسة (Mohmood & Rana, 2006)، من أنّ هناك تحسناً في الممارسات البنائية لدى الطلبة المعلمين، خاصة في مجالات أنماط التفاعل الصفي بعد زيادة خبراتهم التدريسية.

التوصيات

- عقد ورشات تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية حديثي الخبرة، لتعريفهم بأسس وإستراتيجيات التدريس البنائي.
- تأكيد أسس البنائية وتطبيقاتها التربوية في منظومة التدريس البنائي في برامج إعداد المعلمين.
- إجراء دراسات تجريبية لاستقصاء أثر التدريس البنائي في مجال الدراسات الاجتماعية وفق متغيرات مختلفة.

المراجع

جابر، ع. (2006) حجرة الدراسة الفارقة والبنائية، ط1، القاهرة، عالم الكتب.

ريان، ع. (2011) مدى ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وعلاقتها معتقدات فاعليتهم التدريسية،العدد الرابع والعشرون(1) مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والابحاث.

زيتون، ح.، زيتون، ك. (2006) التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية،ط2، القاهرة، عالم الكتب.

زيتون، ح.، زيتون، ك. (2003) بين الفلسفة والتعليم: البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي. الإسكندرية: منشأة المعارف.

السليم، ملاك (2004) فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم وأثرها في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والجيو كيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 16(2)،687-761.

عياش، م.، العبسي، م. (2013) مستوى معرفة وممارسة معلمي العلوم والرياضيات للنظرية البنائية من وجهة نظرهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14، (3)،525-548.

المومني، ا. (2002) فاعلية المعلمين في تطبيق نموذج بنائي في تدريس العلوم للصف الثالث الأساسي في الأردن، مجلة دراسات،19،(1)،23-35.

اللزام، إ. (2000) "فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعليم العلوم وتعلمها بالمرحلة المتوسطة". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

كنث، هـ. (2010) بناء البنائية، فصل في كتاب البنائية في التربية، (تعريب عمر الشيخ) (تحرير دنس فلبس)، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.

Abbott, M. & Fouts, J. (2003) Constructivist teaching and student achievement: The results of a school- level classroom observation study in Washington, Washington School Research Center. From: www. spu. edu/wsrc.

- Bjorkqvist, Ole, Ed.(1998) "Mathematics Teaching From aconstructivist Point of View". Proceedings of topic Group 6 at the International congress of Mathematical Education (8th, seville, spain, July, 14 – 21, 1996), Abo Akademi University, Vasa (Finland), Faclty of Education.

Brown, B. L. (1998) "Applying constructivism in Vocational and Career Education". Eric clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Columbus, OH.

Brooks, J. and Brooks, M. (1999) In Search of understanding: The Case for constructivist classroom. ALEXandria: Association for supervision and curriculum development.

Burrell- Ihlow, M. (2006) The impact of computer technology on constructivist practices of secondary mathematics teacher. (Doctoral dissertation Waldeu University). Diss. Abs. Int, ATT 3206266.

Brewer, J. & Daane, C. (2002**)** Translating Constructivist Theory into Practice in Primary-Grade Mathematics. Education, 123, December 22, 2002.

Chaney- Cullen, T. & Duffy, T. (2000). Strategic teaching framework: Multimedia to support teacher change. The Journal of the Learning Science, 8 (1), 1 – 40. 1891 – 1914.

Eren, A. (2009). Examining the teacher efficacy and achievement goals as predictors of Turkish student teachers' conceptions about teaching and learning. Australian Journal of Teacher Education, 34 (1), 69 – 87.

Fives, H. (2003) What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review, paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, Chicago, April, 2003.

Huang, X.,Liu,M & Shiomi,K. (2007) An analysis of the relationships between teacher efficacy, teacher self esteem and orientations to seeking help. Social Behavior and Personality, 35 (5), 707- 716.

Hsu, K. & Wang, J. (2012) An Elementary School Teacher's Reflection on Implementing Constructivist Instruction in Science Classroom. Online Submission, US-China

london: Kogan page.

Palmer, D. (2005) A motivational view of constructivist – informed teaching. International Journal of Science Education, 27 (15), 1853 –1881.

Plourde, L., & Alawiye, O. (2003) Constructivism and elementary preservice science teacher preparation: Knowledge to application. College Student Journal, 37, 1-10.

Yager, R. (1998) "The constructivist Learning Model Twards real reform in science education". The science Teacher, Septmber, PP. 53 – 57.

Wang, L. & Ha, A. (2012) Factors Influencing Pre-Service Teachers' Perception of Teaching Games for Understanding: A Constructivist Perspective. Sport, Education and Society, 17 (2) 261-280.

Education Review B (1), 63-67.

Jadallah, E. (2000) Constructivist learning experiences for social studies education. Social Studies, 91 (5), 221 – 225.

Kamii, C. & Lewis, B. (1991**)** What is constructivism? Arithmetic Teacher, 38(1**)**, 34-35.

Mohmood, N. & Rana, A. (2006) Constructivist classroom: Elements of class discourse as measure of constructivist practice. Bulletin of Educational & Research, 28 (1), 23–34.

Moussiaux, S. &Norman, J. (1997) Constructivist teaching practices: Perceptions of teachers and students Retrieved June 13, 2011, from: http://www2.ed.psuedu/CI/ journals/97pap32.html.

International Dictionary of Education.(1977). New York and

The Degree of Social Studies Teachers to Constructivist Teaching Skills and its Relationship with some Variables in the Capital Amman

Jamal Abdel-Fattah Awad Al-Assaf*

ABSTRACT

The study aimed to find out the degree of social studies teachers to constructivist teaching skills and its relationship with some variables in the capital Amman. the study sample consists of 295 teachers in the districts of Educational Amman first, second, third and fourth in the capital province, and has been the development of a measure of how the degree of practice for social studies teachers for teaching structural skills, and the results showed that the degree of social studies teachers for teaching skills structural was high, as well as the presence of statistically significant differences, due qualification of the impact, sex, experience, and there are significant differences between the group experience of ten years or more on the one hand and all of less than five years and five class to less than ten years on the other hand.

Keywords: Social Studies, Constructivist Teaching Skills, Teachers.

* Faculty of Princess Alia University College, Balqa Applied University, Jordan. Received on 11/1/2015 and Accepted for Publication on 8/2/2015.