درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم بالمرحلة الإعدادية

د. **صفاء محمد محمود إبراهيم***

المقدمة

ظهر اهتمام كبير – في الفترة الأخيرة– لتجريب العديد من الاستراتيجيات وطرائق التدريس غير التقليدية ، وقد انبثقت بعض هذه الطرائق عن النظرية البنائية التي اشتق منها عدة نماذج تدريسية متنوعة، أشارت كثير من الدراسات إلى أن لها قيمة كبيرة في عمليتي: التعليم، والتعلم .

والنظرية البنائية ظهرت بقوة في نهاية القرن العشرين، وسادت أفكارها وانتشرت وطبقت في مجال التدريس؛ واعتقد كثير من التربويين في عالمنا المعاصر في فكرة مفادها:" أن المعرفة يتم بناؤها في عقل المتعلم بواسطة المتعلم ذاته"؛ حيث تمثل هذه الفكرة محور النظرية البنائية(سلطانة قاسم الفالح،٢٠٠٣: ٨٥).

فالنظرية البنائية ظهرت كنظرية بارزة للتعلم في القرن الماضي نتيجة لأعمال "ديوي" Dewey، و"بياجيه" Piaget ، و"برونر" Bruner، و"فيجوتسكي" Vygotsky ، الذين قدموا سوابق تاريخية للنظرية البنائية، التي تمثل أنموذجا للانتقال من تربية تستند إلى النظرية السلوكية إلى تربية تستند إلى النظرية المعرفية.

ويرى أحمد المهدي عبد الحليم (٢٠٠٤ : ٢) أن البنائية نظرية إنسانية اجتماعية، كثر الحديث عنها، وتزايدت الكتابات حول ماهيتها وتطبيقاتها في العقدين الأخيرين من القرن العشرين، واللفظة الدالة

* مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية –كلية التربية –جامعة الإسكندرية

عليها في اللغة الانجليزية هي: Constructivism مصدر صناعي، أخذ من كلمة Construction، وتعني البناء والتشييد، الذي يضطلع به المهندسون في الصناعات والمهن المختلفة، ويختلط المصطلح في مقابله العربي" بنائية" بمصطلح آخر هو "البنيوية" ومقابلها في الانجليزية كلمة Structuralism ويختلف المصطلحان اختلافات جذرية في المبنى والمعنى.

وتعد النظرية البنائية من أهم الاتجاهات التربوية الحديثة التي تلقى رواجاً واسعاً واهتماماً متزايداً في الفكر التربوي والتدريسي المعاصر؛ حيث إنها نظرية جديدة في التدريس والتعلم تقوم على فكرة التدريس من أجل الفهم، واعتماد المتعلم مركزاً للعملية التعليمية؛ أي أن التدريس البنائي مبني على مبدأ أن المتعلم نشط إيجابي، أما المعلم فهو مدرب وقائد لعمليات التعلم. (عبد المحسن سالم العقيلي،٢٠٠٥: ٢٦٠).

ويهتم أنصار البنائية بعملية تعليم المعارف للصغار والكبار، وقرينة هذا الاهتمام ماثلة في وصف البنائية بأربعة نعوت لكل منها مغزاه؛ إذ توصف بأنها فردية Individual، وأنها اجتماعية Social، وأنها نفسية Psychological ، وأنها راديكالية Radical؛ أي جذرية أصولية؛ تتطلب تغييراً أساسياً في أساليب التعليم؛ إذ يقال: إن المتعلمين– صغاراً كانوا أو كباراً– يبنون المعاني والمفاهيم عن الذوات والأشياء والأحداث والموضوعات بطريقة ذاتية داخلية نشطة، وأن بناءهم المعاني والمفاهيم لايتم إلا إذا استثيرت قواهم العقلية الكامنة، واستدعيت قبلياتهم المعرفية، وتم ترشيدها ذاتياً؛ وذلك بتفاعل عقلي يقوم به المتعلم بذاته ولذاته (أحمد المهدي عبد الحليم، ٢٠٠٤: ٥).

وعلى نحو أكثر تفصيلاً؛ فإن النظرية البنائية تتضمن عدداً من الأشكال والتيارات، تمثل وجهات نظر أصحابها وتوجهاتهم، ويمكن عرضها على النحو التالي:

- البنائية الأولية (السطحية–البسيطة) **Trivial Constructivism**:

وتسمى– أيضا– البنائية الشخصية، ويعد "جان بياجيه" أبرز روادها، وتستند إلى مبدأ مفاده أن: "المتعلم يبنى المعرفة بشكل فعال، ولا يحصل عليها بشكل سلبي من البيئة" (Von Glaser's) . (Feld, E, 1990: 19-29)

- البنائية الجذرية الراديكالية **Radical Constructivism :**

وهي تضيف مبدأ آخر، مفاده أن: التعرف على شئ ما يعد عملية تكيف ديناميكية، يتكيف فيها الفرد مع تفسيرات قابلة للتطبيق عن طريق الخبرة، وليس من الضروري أن يبنى الفرد المعرفة من قبل الجهاز المعرفي

William,J.Matthews:2003,51)(Dougiamas,M.:1998,8

- البنائية الاجتماعية **Social Constructivism :**

وتؤكد على ضرورة التركيز على الأدوار التي يؤديها السياق الاجتماعي للفرد في التعلم؛ ففي حين تسعى البنائية المعرفية إلى معرفة كيف يبنى الأفراد فهمهم الخاص عن العالم؛ فإن البنائية الاجتماعية تستبدل السياق الاجتماعي ببناء المعرفة,Olsen) (D.,2002, 25 ؛ وعلي ذلك تضم البنائية الاجتماعية البنائيتين: الثقافية، والنقدية.

- البنائية الثقافية **:Cultural Constructivism :**

وتركز على ما وراء البيئة الاجتماعية لموقف التعلم فيما يطلق عليه سياق التأثيرات الثقافية، والتي تعد سياقاً أوسع من البيئة الاجتماعية في الموقف التعليمي؛ مثل

(الدين، العادات، واللغة)؛لأنها تسلط الضوء على الحاجة إلى دراسة سياق المتعلم، وسياق المعرفة التي يتعلمها (Vosinadou, S: 1996, 6)

- البنائية النقدية: **Critical Constructivism**

وهي تخاطب السياق الاجتماعي الثقافي في أثناء بناء المعرفة، ويبرز دورها كمحك ومرجع للإصلاح الثقافي؛ حيث تمثل هذه النظرية إطارا فكريا يهدف إلى تنمية عقلية متفتحة متسائلة بالتحاور والتأمل النقدي للذات(Watts, M, Fofiliz: 1998, 20).

- البنائية التفاعلية:**Interactive Constructivism**

وتنظر إلى التعلم على أنه ذو جانبين: أحدهما عام، والآخر خاص؛ ووفقا لذلك فإن المتعلمين يبنون معرفتهم، ويتعلمون في أثناء التفاعل مع العالم من حولهم، ومع غيرهم من الأفراد، ويمثل ذلك الجانب العام لهذه النظرية، أما الجانب الخاص، فيتمثل في المعنى الذي يتكون عندما يتأمل المتعلمون في تفاعلاتهم مع العالم من حولهم، وتمكن البنائية التفاعلية المتعلمين من اكتساب القدرة على بناء التراكيب، والتفكير بطريقة نقدية، والقدرة على إقناع الآخرين ، والتفاض الاجتماعي، والقدرة على التجريد، والاكتشاف، والتبرير (كمال زيتون،217:2003).

- البنائية الإنسانية:**Human Constructivism**

وتتمثل في أن العمليات النفسية التي يبنى بها الفرد معنى خاصا أوجديدا، هى بالضرورة العمليات نفسها التى تبنى عن طريقها المعرفة الجديدة؛ فبناء المعرفة الجديدة ما هو إلا صورة من صور التعلم ذى المعنى(Novak:1993,167-193).

وباستقراء الكتابات النفسية والتربوية يتبين أنه لا يوجد تعريف محدد للبنائية يحوي بين ثناياه كل ما يتضمنه المفهوم من معنى

أوعمليات نفسية، إلا أن خلاصة تحليل تلك الرؤى تدور حول تعريف البنائية على أنها: عملية استقبال تحوي إعادة بناء المتعلمين معاني جديدة داخل سياق معرفتهم الآتية من خبراتهم السابقة وبيئة تعلمهم.

ويمثل الفكر البنائي توليفاً بين ثلاثة مجالات، هي: علم النفس المعرفي، وعلم نفس النمو، والأنثروبولوجيا؛ فقد أسهم المجال الأول بفكرة أن العقل يكون نشطاً في بناء تفسيراته للمعرفة ويكوّن استدلالته منها، وأسهم المجال الثاني بفكرة تباين تركيبات الفرد في مقدرته على التنبؤ تبعاً لنموه المعرفي، أما المجال الثالث؛ فقد أسهم بفكرة أن التعلم يحدث بصورة طبيعية بوصفه عملية ثقافية مجتمعية يعمل فيها الأفراد سوياً لإنجاز مهام ذات معنى، ويحلون مشكلاتهم بصورة ذات مغزى (كمال عبد الحميد زيتون ، ٢٠٠٢: ٢١٢) .

ويمكن النظر إلى مفهوم البنائية على أنه يتضمن ثلاثة عناصر، هي: التراكيب المعرفية السابقة الموجودة لدى المتعلم، والمعرفة التي يتعرض لها المتعلم في الموقف التعليمي التعلمي الراهن، وبيئة التعلم بما تتضمنه من متغيرات متعددة، ونتيجة وجود المتعلم في بيئة تعلم اجتماعية فاعلة، يحدث تفاعل نشط بين التراكيب المعرفية السابقة والتراكيب المعرفية الجديدة في مناخ اجتماعي تعلمي، ويتولد عن هذا التفاعل بناء معرفة جديدة.

وإذا كان المعلم محور الرسالة التربوية؛ فإنه لن يتحقق الهدف من تلك الرسالة إن لم يكن لديه القدرة على القيام بدوره بطريقة فعالة، ومن هنا يتوقف تحسين جودة التعليم، وتطويره على تحسين انتقائه، وجودة تدريبه، والارتفاع بمكانته؛ فهو في حاجة دائمة إلى معرفة الجديد من المهارات والرؤى المهنية الحديثة، والارتقاء بمستوى أدائه التدريسي؛ وذلك إذا أريد له أن يرتقي لما يتوقع منه في تحسين العملية التدريسية.

ومثلما يعد فهم المعلم ميدان تخصصه الأكاديمي أحد الجوانب المسهمة في تحقيق التواصل الصواب بينه وبين المتعلمين؛ فإن فهمه طبيعة عمليتي: التعليم، والتعلم لايقل أهمية عن فهمه ميدان تخصصه الأكاديمي؛ لأن جهله هاتين الطبيعتين لايمكنه من أن يهيئ موقفاً تعليمياً مناسباً؛ وعلى ذلك فإن معلم اللغة العربية في مسيس الحاجة لأن يكون مدركاً الأساس النظري لطبيعة عمليتي: التعليم والتعلم، في ضوء التوجهات التربوية الحديثة، وموظفاً ذلك الإدراك في المواقف التعليمية؛ بما يسهم في القضاء على الممارسات التربوية العشوائية داخل الصف الدراسي، وبما يؤكد أهمية الارتباط بين النظريتين: اللغوية، والنفسية في تعليم اللغة.

مشكلة الدراسة

إن المجتمع التعليمي دائم التغير؛ ففي كل فترة زمنية يظهر منحى تعليمي جديد يحمل اختلافا جديداً عن سابقه، وهنا يأتي دور المعلم في توظيف مبادئ النظريات التي تفسر عمله؛ بحيث تكون مهمته الرئيسة هي مساعدة المتعلمين في التعلم بفهم واعي لطبيعة عمليتي: التعليم، والتعلم.

ويؤكد المعنيون بتعليم اللغة العربية أن تعليمها يعاني أزمة حقيقية، ومرد هذه الأزمة ليست اللغة ذاتها؛ ولكن ممارسات تعليمها؛ حيث إنه من المهم أن تنبثق ممارسات تدريس معلمي اللغة العربية في تدريسها من نظرية توجهها.

وباستطلاع فاحص لعدد من مقدمات البحوث والدراسات في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ لاحظت الباحثة أنها تبدأ بمسلمة وافتراض، أما المسلمة: فهي الإقرار بالتقدم العلمي والتكنولوجي، وتأثيراته في مدخلات عمليات تعليم اللغة ومخرجاتها. أما الافتراض : فهو ضرورة مجاراة هذا التغير، والتعامل معه بكل

موضوعية، واتخاذ الخطوات العلمية والعملية المنظمة لمواكبته؛ وعليه أضحى من الضروري أن ترتقي نوعية معلمي اللغة العربية إلى مستوى هذه التحديات ؛ ليصبحوا أكثر نجاحاً وفعالية إذا أريد لأعداد أكبر من المتعلمين أن يكتسبوا المهارات اللغوية، ويشاركوا في مجتمع عالمي قائم على المعرفة.

وترسخ شعور الباحثة بأهمية هذا الموضوع من عدة جوانب، منها:

- ⇦ قلة الدراسات التي اعتمدت على النظرية البنائية الاجتماعية في تدريس اللغة العربية؛ فهي أبحاث معدودة.
- ⇦ نتائج الأبحاث والدراسات التي أوصت بأهمية الكشف عن مدى تطبيق منحى البنائية الاجتماعية في تدريس اللغة العربية؛ ومنها: دراسة رانيا محمد مصطفى كامل عمر(٢٠١٤)، ودراسة هبة عز الدين إبراهيم محمد(٢٠١٤).
- ⇦ ما جاء في توصيات العديد من الدراسات التي أشارت إلى ضرورة الكشف عن مدى توظيف المنحى البنائي الاجتماعي في التدريس؛ بهدف التعرف على العوائق التي تواجه المعلمين في ذلك، ومن تلك الدراسات: دراسة رافد بحر أحمد المعيوف (٢٠٠٩: ٢٣٧- ٢٥٦)، ودراسة زياد محمد النمراوي(٢٠١١: ٢٣١٤- ٢٣٢٧)، ودراسة عودة أبو سنية، وآمال عياش(٢٠١٣: ٢٦١٢- ٢٦٤٨)، ودراسة جمال خليل محمد الخالدي،(٢٠١٣ : ٢٨٩- ٣٠٤).

إن البنائية الاجتماعية تعد من أحدث التوجهات النظرية لعمليتي: تعليم اللغة العربية، وتعلمها؛ وعلى معلم اللغة العربية – بحسب موقعه، وصلته بالأمر– أن يجتهد في تحقيق الأمثل لمواكبة التغير والتطور واستيعاب معارفه ومجالاته، إذ عليه أن يكون ذا رؤية واعية لموقف التعلم بكل جوانبه؛ حتى يكون قادراً على تحقيق التواصل الأمثل في الصف الدراسي وفقاً لأحدث التوجهات التربوية؛ ومن هنا جاءت هذه

الدراسة لتقف على أداء معلمي اللغة العربية؛ لتكشف عن واقعه في توظيف مبادئ البنائية الاجتماعية في تدريسهم بالمرحلة الإعدادية؛ للخروج بنتائج علمية واضحة تبين الخلل وتوصي بعلاج المشكلة في نقاط تسهم في تطوير أدائهم؛ ليتمكنوا من امتلاك مهارات تساعدهم على مواكبة النظريات الحديثة، والمتغيرات المتجددة ؛ ومن ثم الارتقاء بأنفسهم وطلابهم، ومن هنا تحاول هذه الدراسة استقصاء درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم بالمرحلة الإعدادية، و تبلورت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم بالمرحلة الإعدادية؟

وتفرع عن هذا السؤال السؤالان التاليان

١) ما درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية؛ كما يقدرونها في أدائهم التدريسي؟، ويتفرع عن هذا **السؤال السؤالان التاليان**

أ. إلى أي مدى تختلف درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية باختلاف سنوات الخبرة؛ كما يقدرونها في أدائهم التدريسي؟

ب. إلى أي مدى تختلف درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية باختلاف المؤهل التربوي؛ كما يقدرونها في أدائهم التدريسي؟

٢) ما الفرق بين : درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية كما يقدرونها في أدائهم التدريسي، ودرجة توظيفهم لها كما تلاحظ في أدائهم التدريسي؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى :

١. تحديد المهارات التدريسية التي تعكس تطبيقات البنائية الاجتماعية في تدريس اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية.
٢. الكشف عن درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية؛ كما يقدرونها في أدائهم التدريسي.
٣. التعرف على دور سنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي في درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية.
٤. التعرف على الفرق بين: درجة توظيف مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية كما يقدرونها، ودرجة توظيفها كما تلاحظ في أدائهم التدريسي.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة في أن نتائجها يمكن أن تفيد كلاً من:

١. **القائمين على برامج إعداد المعلمين في المؤسسات التربوية؛** وذلك بتحديد البرامج والمقررات اللازمة لإكساب المعلمين مهارات تدريسية تتسق ومبادئ البنائية الاجتماعية بوصفها أحدث النظريات في التعليم.
٢. **مصممي مناهج اللغة العربية؛** وذلك بتحديد الأداءات التدريسية التي تعكس مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية، التي يمكن الاستناد إليها في تطوير مناهج اللغة العربية.
٣. **موجهي اللغة العربية؛** وذلك بإحاطتهم بمواطن القصور والضعف، ومواطن القوة والإيجاب في أداء المعلمين؛ ليقوموا بالتوجيه المناسب الذي يسهم في تطوير أدائهم، بما يعكس تطبيقات البنائية الاجتماعية في التدريس.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة بالمحددات التالية

١. **الحدود الزمنية:** حيث طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٤/ ٢٠١٥ م.

٢. **الحدود البشرية:** مجموعة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية الذين اشترط حصولهم على ليسانس الآداب والتربية، وألا تقل عدد سنوات تدريسهم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية عن خمس سنوات.

٣. **الحدود المكانية:** إدارة المنتزة التعليمية؛ بوصفها أكبر الإدارات التعليمية على مستوى محافظة الإسكندرية؛ من حيث : اتساع مساحتها، وزيادة عدد مدارسها، وكثافة فصولها مقارنة بالإدارات التعليمية الأخرى بالمحافظة.

٤. **الحدود الموضوعية:** الاقتصار على الكشف عن درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ البنائية الاجتماعية في تدريسها: تنفيذاً، وتقويماً.

مصطلحات الدراسة

مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية : هي مجموعة من الأسس التي تشكل معالم النظرية البنائية الاجتماعية، وتحدد أبرز مقولاتها، كما تتجلى في التأكيد على: دور اللغة بوصفها وسيلة الفكر الأساسية، وأهمية عملية بناء المعنى في تعليم اللغة، والنظر إلى التعلم على أنه اجتماعي، ويقود عملية النمو؛ وله أدوات ومصادر، ويتم في سياق من التفاوض، والتفاعل الاجتماعي، الذي تقع فيه على عاتق المتعلم عبء مسؤولية التعلم؛ الأمر الذي يتطلب معلماً يحرص على تحفيز دافعية طلابه، ويركز على تقديم دعمه لهم في حدود منطقة النمو القريبة.

توظيف مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريس اللغة العربية:

استخدام معلم اللغة العربية مجموعة الأسس التي تستند إليها النظرية البنائية الاجتماعية، كما تتجلى في أداءات تدريسية يمارسها عبر مراحل عملية التدريس وما تتضمنه من مهارات؛ وبخاصة مهارات التنفيذ – بما تتضمنه من مهارات: التمهيد، والعرض، والتدريب والممارسة اللغوية، واستخدام استراتيجيات التدريس، وإدارة الأسئلة داخل الصف، وإدارة وقت التعلم، ومهارت التقويم؛ وتقاس بتقدير المعلم أو من يلاحظه درجة توظيفها في الوقت المناسب بهدف إثراء مواقف تعليم اللغة العربية وتعلمها وتحسينها؛ وذلك بالاستجابة على فقرات بطاقة التقويم الذاتي، أو بطاقة الملاحظة المعدة كل منهما لذلك.

الإطار النظري

مبادئ البنائية الاجتماعية في مهارات تدريس اللغة العربية

يهدف هذا الجانب من الدراسة إلى الإفادة من البحوث والدراسات السابقة في تحديد المقصود بمبادئ البنائية الاجتماعية، وكيف تتجلى في مهارات التدريس؛ سعياً لبناء أداتي الدراسة (بطاقة التقويم، وبطاقة الملاحظة) التي تقيس كل منهما درجة توظيف معلم اللغة العربية لها في تدريسه بالمرحلة الإعدادية؛ وسعياً لتحديد العلاقة بين درجة توظيف تلك المبادئ، ونوع الخبرة ، والمؤهل التربوي، وفيما يلي توضيح ذلك :

البنائية الاجتماعية

هي رؤية في التعلم والنمو، ظهرت مستندة إلى أفكار" فيجوتسكي"، وتركز على فكرة أساسية مفادها أن: تنمية المعرفة تظهر أولا على المستوى الاجتماعي ثم على المستوى السيكولوجي الداخلي للمتعلم، فلا يحدث تكوين للمعنى ما لم يرتبط بالسياق الاجتماعي لبيئة

التعلم، ومن هنا يبرز دور العلاقات الاجتماعية الناجحة كضرورة لحدوث التعلم(Jones, M.G:1998, 967-985).

وإذا كان الفكر البنائي يتصف بعدد من الخصائص، منها أنه : يرفض التلقي السلبي للمعرفة، ويشجع المتعلم على تكوين المعنى بنفسه؛ بمشاركته النشطة في عملية التعلم، اعتماداً على ربط المعارف الجديدة بالمعرفة السابقة، ويؤيد العمل الجماعي مع الاعتراف بذاتية الفرد وجعله واعياً بدوره، ومسئوليته الفردية؛ بما يقود إلى تعلم أفضل، ويؤكد تأثير معتقدات المعلم في التدريس والتعلم في تفاعله داخل الفصل، وينظر إلى التدريس بوصفه تنظيما للمواقف داخل الفصل، وتصميماً للمهام بما يحقق التعلم، ويولد آراء مختلفة من طرائق التدريس والتعلم، حتى تتسق مع المتطلبات العالمية للمناهج، ويساعد في التعرف على التصورات الخطأ، وتوضيح كيفية معالجتها، ويصف المعرفة بأنها مؤقتة، وتختبر بصورة مستمرة في ضوء مجموعة من المعايير، منها: قابليتها للتطبيق، والتصديق(كمال عبد الحميد زيتون ٢٠٠٣ : ٢٧؛منى محمد عبد الصبور،٢٠٠٤ : ١٠٠ – ١٠١).

فإن الفكر البنائي الاجتماعي يتصف بأنه يؤكد على: التركيز على التفاعل الفردي والاجتماعي، وجعل عملية التعلم تعتمدعلى مشاركة الفرد في بيئة التعلم، في سياق عمليات ثقافية واجتماعية منظمة يكون التفاعل فيها وجهاً لوجه، وتعميق الفهم للكيفية التي يتعلم بها المتعلم، وإبراز دور الثقافة الاجتماعية بوصفها عنصراً لايتجزأ في عمليتي: التعليم، والتعلم، ونقل بؤرة الاهتمام إلي الخبرة الاجتماعية للمتعلم، والتركيز على اللغة؛ بوصفها نصف المعرفة، وبوصفها أساس التفاعلات الاجتماعية؛التي هي مركز بناء المعرفة التي تُبنى بنشاط المتعلم في داخل المجموعة، وإبراز أن الهدف من اللغة والمعرفة هو تنظيم خبرة الفرد على ضوء معايير المجتمع وقيمه، فضلاً عن التركيز

علي تنمية المنطقة المركزية (Beeth&Hewson,1999,739;Andrews, 2012, 5)

تعلم اللغة وتعليمها عند البنائين الاجتماعيين:

استند البنائيون –على اختلاف توجهاتهم– في وجهة نظرهم عن طبيعة التعلم إلى: رفضهم فلسفة المثير والاستجابة لدى السلوكيين، ورؤيتهم الدور الذي تؤديه العمليات الذهنية في عملية التعلم؛ فضلاً عن وعيهم بقوة العلاقة بين اللغة والفكر.

فتعلم اللغة يتأثر بدور العمليات الذهنية؛ بوصفها عملية نشطة تمكن المتعلم من أن يكون منتجاً، ومبدعاً انطلاقاً من أن دراسة اللغة تركز على سيكولوجية التفكير، ومشكلات المعرفة، والجوانب الاجتماعية في التعلم؛ فتعليم اللغة يعني تنمية القدرة على إنتاجها، بحيث يقف فيه المتعلمون على أعراف لغتهم بالقدر الذي يعينهم على التواصل مع الآخرين (نايف خرما وعلي حجاج، ١٩٩٨: ١٨٥–١٨٧، جمعة سيد يوسف، ١٩٩٧: ٥٦).

وفي ظل اختلاف خبرات المتعلمين ومثريات البيئة، تظهر الفروق في المنتوج اللغوي بين الأفراد؛ وعلى ضوء ذلك؛ فمعلم اللغة هو معلم التفكير، ييسر حدوث التعلم، ويساعد المتعلم على التمكن من أعراف مجتمعه اللغوية؛ ليندمج فيها.

إن المعرفيين الاجتماعيين رأوا أن التعلم ذا المعنى وثيق الصلة بالبيئة، فهو عملية تتضمن بناء المعارف من خلال التفاعل مع البيئة، وفي تلك العملية، يتأثر الفرد، والبيئة على حد سواء(Abdal-Haqq,Ismat,1998.1-2).

والاجتماعيون بذلك يؤكدون دور العمليات الذهنية في عملية التعلم؛ وبخاصة تعلم اللغة، كما يرون للبيئة دور مهم في عملية التعلم، وهم

لايقصدون بها البيئة الفيزيقية فحسب؛ وإنما السياق الاجتماعي الذي يحيط بالمتعلم.

ويؤمن البنائيون الاجتماعيون بأن استخدام اللغة في التدريس ليس الغرض منه نقل المعلومات فحسب؛ وإنما تستخدم لتعين المتعلم على تحقيق التكيف مع بيئته، والتواصل ذي المعنى مع الآخرين.(Yager.E,1991:1-7).

فتعلم اللغة من وجهة نظر البنائيين الاجتماعيين لايعد محاكاة داخلية لأبنية النظام اللغوي فحسب؛ لكنه عملية تبادل النماذج اللغوية بين المشاركين في سياق المناشط الاجتماعية ضمن ممارسات تفاعلية؛ لتتحقق الكفاءة اللغوية؛ حيث ينتج الأفراد الأبنية اللغوية، ويستخدمونها، ويفسرونها لتحقيق أغراض يترابطون بها فيما بينهم(Chang,S.,2003:8).

كما نظر البنائيون الاجتماعيون إلى عملية تعليم اللغة بأنها مشاركة أكثر من كونها اكتساباً؛ أي مشاركة المتعلمين في حدث التعلم نفسه، وما يتضمنه من عمليات تفاعلية، والتي يتم استدخال المعاني الاجتماعية، وتبنى المعرفة بصورة تعاونية تشاركية من خلال التفاعلات والحوار بين المعلم والمتعلمين؛ وهذا يعني أن بناء بيئة فعالة لتعلم اللغة يتطلب توظيف المعلم اللغة في تفاعله مع المتعلمين؛ لتصبح عملية تدريس اللغة عملية سياقية(Culigan,K.,2013:9)، ومن ثم فلا يكون التركيز على محتوى ما يتعلمه المتعلمون؛ بقدر ما يكون التركيز على التفكير فيما يتعلمونه، وهذا يتطلب أن يكون تعليم اللغة قائماً على التفاوض والحوار، وتنمية القدرة على التفكير، والتعبير.

ومن هنا تظهر أهمية نظرية "فيجوتسكي" في تعليم اللغة بتركيزها على ملمحين أساسين في تعليمها، وهما: التعاون، والتفاعل الاجتماعي، فضلاً عن التأكيد على مركزية اللغة كوسيلة، وطريقة تبنى

فيها المعرفة الجديدة بالرجوع إلى المعرفة السابقة، وهذا يترجم في تدريسها بأن: يكون تعلم اللغة قائماً على النشاط الاجتماعي، ويستند إلى توفير الدعم اللازم للمتعلم في تعلمها، وجعل الحوار أداة وسيطة في تعلمها(Walsh,S.,2006:6).

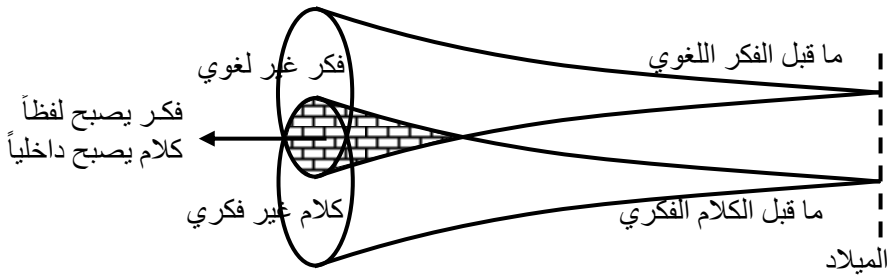
رؤية " فيجوتسكي " للعلاقة بين اللغة والفكر:

مفاد الفرضية التي أسس عليها " فيجوتسكي" العلاقة بين اللغة والفكر هي : أنهما جانبان مشتركان ملتحمان متكاملان، وإن كانا متميزين في عملية واحدة . (نوري جعفر ، ١٩٧١ : ١٢٧). فعلاقة اللغة بالتفكير ليست على نحو من الثبات والتجريد ؛ بل إنها علاقة إنسانية ديناميكية يتفاعل فيها الطرفان تفاعلاً معقداً (Herriot, P., 1971 : 61)؛ فالتفكير يصوغ اللغة كما أن اللغة توجه التفكير؛ بحيث تكون الصياغة من التفكير للغة، وتوجيه من اللغة للتفكير، وكلا العمليتين: الصياغة، والتوجيه دائبتين، ويمكن التعرف عليهما بتحديد العوامل المعرفية والاجتماعية والبيولوجية التي تؤثر في اللغة، والكيفية التي تؤثر بها (سيد أحمد عثمان وفؤاد أبو حطب، ١٩٧٨ : ٢٧٤-٢٨٠) .

ويرى "فيجوتسكي" Vygotsky أن العلاقة بين الفكر واللغة ليست شيئاً محدد الأبعاد؛ بل هي علاقة ديناميكية مستمرة ذات قطبين متبادلي الأثر، تتعرض في مجرى حياة الفرد وفي مجرى حياة النوع الإنساني لتبدلات كثيرة ؛ فالفكر ليس مجرد كلمات تعبر عنه؛ بل الفكر يميل نحو الكشف عن العلاقات، وينمو ويتحرك ويتطور وينجز واجباته في التغلب على معضلات الحياة ، ومعنى هذا أن معاني الكلمات تتسع وتتطور مع بقاء تركيبها الصوتي الكتابي ثابتاً (نوري جعفر ، ١٩٧١ : ١٣٦) .

وقد حاول "فيجوتسكي" أن يفض الاشتباك بين التطور المتوازي المتبادل التأثير بين اللغة والفكر ؛ حيث ترتكز فكرته علي أن الفكر واللغة يبدأن علي أنهما لونان من المناشط المنفصلة المستقلة لدي الطفل حديث الولادة ، ويستمر ذلك إلي لحظة حاسمة في نحو السنة الثانية من العمر، عندما يلتقي المنحني المستقل للفكر فيما قبل مرحلة اللغة، والمنحني المستقل للغة فيما قبل العمليات الذهنية، ليعلن بدء نوع جديد من السلوك حيث يصبح الفكر لفظياً والكلام فكرياً (Cole , M . and Cole , S.R . , 1996 : 331) .

فاللغة والفكر ينشآن من جذور مختلفة ، ويوصفان في البداية بما قبل الكلام الفكري، وما قبل الفكر اللغوي، ثم يدمجان تدريجياً بدخول الطفل مرحلة ما قبل العمليات، واندماجها لا يعد اندماجاً كاملاً؛ حيث تستمر استقلالية بعض الجوانب اللغوية، وبعض الجوانب الفكرية (Child , D . S . , 1997 :225) . والشكل التالي يوضح ذلك .



شكل (١) وجهة نظر فيجوتسكي في العلاقة بين اللغة والفكر

في (Child, D. S., 1997 : 226)

يظهر من الشكل السابق أن تلاحم الفكر باللغة ظاهرة محدودة المدى، تعبر عن نفسها في الفكر اللفظي فقط، وأن اللغة تنفصل عن الفكر في بعض الوجوه، ويقرر "فيجوتسكي" أن تدفق التفكير لا يصاحبه ظهور متزامن للكلام، فالعمليتان ليستا متماثلتين، ولا يوجد

تطابق تام بين وحدات التفكير ووحدات الكلام؛ فالتفكير لا يدمج في الكلام؛ لأن التفكير له بناؤه الخاص، والانتقال من التفكير للكلام ليس مسألة يسيرة، فالتفكيرلا يعبر عنه في كلمات؛ لكنه يأتي إلي الوجود بالكلمات، والكلام الداخلي ليس مجرد النطق الصوتي للجمل – كما يري واطسن – ؛ بل هو صورة خاصة من صور الكلام ، تقع بين التفكير والكلام المنطوق. (Fox, R., 1998: 138) .

ومفاد ما أكده "فيجوتسكي" أنّ علي الباحث أن يستوعب العلاقة العضوية بين اللغة والفكر والآثار المتبادلة بينهما، ويبحث كيفية اندماجهما، ودور هذا الاندماج، وكيف يؤثر كل منهما في الآخر علي نحو أكثر تدقيقاً (Cole , M . and Cole , S.R ., 1996 : 331)

الملامح الأساسية لنظرية فيجوتسكي Vygotsky

تتسم نظرية" فيجوتسكي" Vygotsky بسمتين:

- فالسمة الأولى: تتمثل في ذلك التفاعل الاجتماعي الذي يؤدي دوراً أساسياً في تطوير الإدراك، ويظهر مدى تطور الطفل الثقافي في مستويين الأول المستوى الاجتماعي ثم المستوى الفردي؛ فبداية يظهر بين الناس، وبعد ذلك داخل الطفل، وهذا يعتمد على الانتباه الطوعي والذاكرة المنطقية وتشكيل المفاهيم والوظائف العليا التي تنشأ كعلاقات فردية.
- السمة الثانية: تتمثل في أن التطور الإدراكي للفرد يعتمد على منطقة النمو الوشيك (منطقة النمو القريبة المركزية) (ZPD)؛ حيث إن مستوى التطوير يتقدم عند الأطفال عندما يتفاعلون مع المجتمع المحيط؛ أي أن التطوير يلزمه تفاعل اجتماعي كامل؛ لأن مدى تطوير المهارة ينجز بتوجيه شخص بالغ أو تعاون أقران؛ فالوعي يتشكل في الممارسة اليومية؛ وهذه الفرضية هي التي شكلت قاعدة عمل النظرية (Ryder,1998:1).

الأهمية التربوية لنظرية " فيجوتسكي"

تظهر الأهمية التربوية لنظرية " فيجوتسكي" في عدة جوانب، منها:

- أنه يمكن تطبيقها على أي مشاركة بين مجموعة من الأفراد في إتقان مهارة ما، أواستيعاب موضوع معين؛ فالتفاعل الاجتماعي له دور مهم بين المشاركين في أثناء ارتباطهم بنشاط معين.
- أن التعلم فيها يعتمد على مساعدة كل فرد للآخر، وأن كل فرد يتعلم من إسهامات الآخرين، ومن هنا تظهر أهمية التفاعلات بين المتعلمين والخبراء منهم؛ فهي تدعم نموهم المعرفي؛ لينتقل المتعلمون من مستوى النمو الفعلي إلى مستوى النمو الممكن، عبر المساعدات المقدمة لهم ضمن منطقة النمو القريبة.
- أن التفاعل الاجتماعي الذي يحدث بين المتعلمين أوالمشاركين في المواقف الاجتماعية يمكن أن يحدث تعلماً لغوياً؛ فاللغة وسيط أساس للتعلم وبناء المعنى، وهي أداة رئيسة لتوظيف العوامل الاجتماعية الثقافية للتأثير في تشكيل بنيته المعرفية؛ بما ينمي لغة المتعلم.
- أن الانتقال من الكلام الاجتماعي إلى الكلام المتمركز حول الذات ثم إلى الكلام الداخلي، يحدث بالتدريب على التحدث في نمو الوظائف المعرفية العليا للمتعلم، وما اكتسبه من سلوك جديد.
- أن الحوار يعزز الفهم والتعلم؛ إذ يعاد بناء المعرفة؛ فتبنى على نحو مشترك أوجماعي بين الأفراد المشتركين في التفاعلات الحوارية.
- أن الطبيعة المتغيرة لعملية التعلم، تعكس أهمية العوامل المؤثرة فيها، ومنها: المتعلم ومعرفته السابقة، وطبيعة المهمة المراد تعلمها.(Alpay.E.,2005:15 ؛ خالد سلمان ضهير، ٢٠٠٩: ٣٦؛ أحمد عنيزان،٢٠١٢: ٢-٣)

مبادئ التدريس وفق البنائية الاجتماعية:

من المتفق عليه أن هناك مجموعة من الأسس تعكس ملامح النظرية البنائية بوصفها نظرية في التعلم المعرفي، هى أن : التعلم عملية بنائية نشطة مستمرة وغرضية، وتهيئ له أفضل الظروف عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية، وأن التعلم يستند إلى التفاوض الاجتماعي لبناء معرفة الفرد، وأن المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساس لبناء التعلم ذي المعنى(Appelton:1997,302-318)، (محمد إسماعيل،99:2000)، (خليل سليمان وعبدالرازق همام،112-113:2001).

ويلاحظ مما سبق أن التعلم عند البنائيين تعلم نشط، ويحدث نتيجة تعديل الأفكار والمعلومات الموجودة لدى المتعلم، أوإعادة تنظيم هذه الأفكار والمعلومات، أو إضافة معلومات جديدة لبنية المتعلم المعرفية، وذلك في إطار يشمل كلًا من:السياق المجتمعي، والتفاعلات الاجتماعية.

وهذا ما استندت إليه بعض الدراسات في استجلاء مبادئ البنائية الاجتماعية، والتي منها دراسة زياد محمد النمراوي (٢٠١١: ٢٣١٩) التي أشارت إلى عدة مجالات تعكس مبادئ البنائية الاجتماعية في التدريس، منها: تسهيل الخبرة التعليمية، وتسقيل عملية التعلم، والحوار والتفاوض الاجتماعي حول الأفكار، والأدوات المساندة، وتعدد مصادر المعرفة، وتدعيم استقلالية التعلم عند الطلبة. كما أشارت دراسة عودة أبو سنية وآمال عياش (٢٠١٣: ٢٦٢١) إلى عدة مجالات تعكس تطبيق مبادئ البنائية الاجتماعية في التدريس منها: أن التعلم يعتمد على طرق فردية واجتماعية، وأهمية التفاعل مع البيئة، وأن بناء المفاهيم والمعاني يتحقق من خلال عملية اجتماعية، كما أن عملية التعلم إلى طرق تنظيمية، فضلاً عن اعتماد التعلم على عملية

التفاوض، وجعل مبدأ "حيز النمو الممكن" مبدأ أساسياً في التعلم البنائي الاجتماعي.

مما سبق يمكن القول إن التدريس البنائي الاجتماعي يعتمد على عدة مبادئ عامة تستند إلى نتائج بحوث وتنظيرات تربوية، حددها عدد من الباحثين منهم (أحمد المهدى عبد الحليم (٢٠٠٣)، و"هـــــــــــــــــــــــوس"(Haus,F,Samuel,J:2004,18)، و"ميرتس"(Wertsch,J:2005,38)، وأحمد إبراهيم(٢٠١١: ٣٨)، ويمكن عرضها على النحو التالي:

١. **اللغة وسيلة الفكر الأساسية:** تبنى اللغة على أساس التفاعلات الاجتماعية، واللغة هي نصف المعرفة ؛لأنها تُعبر عن وظيفة المعرفة ومدى ملاءمتها لمعايير المجتمع وقيمه، وينظر إلى الحديث الاجتماعي على أنه الأداة النفسية التي بواسطتها يتوسط المعلم العمليات العقلية للمتعلمين؛ مثل تكوين المفاهيم.
٢. **أهمية بناء المعنى في تعليم اللغة وتعلمها:** تؤكد البنائية الاجتماعية على عملية صنع المعنى في التعليم؛ وبخاصة تعليم اللغة ؛ حيث تستخدام اللغة في التفاعل الاجتماعي الذي يسهم بصوره المختلفة في صنع المعنى، وتكوين المعرفة .
٣. **النظر إلى التعلم على أنه اجتماعي:** فالتلميذ في التعلم الاجتماعي أكثر نشاطاً من التعلم الفردي؛ ويتعلم بشكلٍ إيجابيٍّ وسط مجموعة من الأفراد، مثل: زملائه – المعلم– الوالدين، كما أن التعلم الاجتماعي يساعد علي بناء المعرفة بصورة أسرع من التعلم الفردي؛ وهذا يتطلب إعطاء المتعلمين الوقت الكافي الذي يسمح لهم ببناء العلاقات الاجتماعية فيما بينهم وتكوين مجموعات العمل، كما تؤكد البنائية الاجتماعية علي التربية من أجل التحول الاجتماعي، وهي انعكاس لنظرية التطور الإنساني التي تقوم علي

الفردية في إطار السياق الثقافي – الاجتماعي، أي أن تطور الفرد يُستمد من التفاعلات الاجتماعية في إطار من المعاني الثقافية المستمدة من المجموعة وتفاعلها مع الفرد.

ولايعني النظر إلى التعلم على أنه اجتماعي تقليل أهمية النظر إلى الطرق الفردية في التعلم؛ فالتعلم يستند إلى طرق فردية واجتماعية في آن، ويتطلب ذلك من المعلم أن يشجع طلابه على التعلم الذاتي، وأن يساعدهم في بناء المفاهيم والمعاني من خلال التفاعل مع زملائهم.

٤. **التعلم يقود النمو**: تنظر البنائية إلى النمو على أنه ليس متطلباً قبليا لعملية التعلم؛ لأن التعلم صار في نظرهم قائداً وموجهاً للنمو، وقد ميزت النظرية بين مستويين للنمو: مستوى النمو الفعلي ، وهو المستوى الذي وصل إليه المتعلم ، ومستوى النمو الممكن الوصول إليه، وهو المستوى الذي يتحدد بما يستطيع أدائه مستقلاً.

٥. **للتعلم أدوات ومصادر**: ميز"فيجوتسكي" بين نوعين من الأدوات التي تتوسط بين الفرد وبين تحقيق التعلم، وهي: الأدوات الفنية؛ مثل: الكتب، والأجهزة، والأدوات النفسية؛ مثل: اللغة، والرسم، والحوار الشفهي، وتعد اللغة الأداة النفسية الثقافية الأكثر أهمية بالنسبة للنمو المعرفي؛ بوصفها الوسيلة المفضلة التي تنتقل بها الخبرة الاجتماعية إلى الأفراد، ووسيلة نقل الثقافة من الراشدين إلى الصغار، فضلاً عن كونها تمكن المتعلم من تنظيم نشاطه العقلي.

٦. **التفاعل الاجتماعي** : فإذا كانت اللغة وسيلة التفاعل الاجتماعي؛ فإنه هو ذاته وسيلة الحصول على المعاني والمعارف، وهذا يعني أن بناء المفاهيم والمعاني يتم في سياق عملية اجتماعية نشطة، مستندة إلى اللغة والتفاعل الإيجابي، ومن هنا تأتي أهمية التركيز على العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين في السياق الثقافي

المحيط بهم، الذي يؤثرون فيه ويتأثرون به؛ ويتطلب ذلك من المعلم أن يوفر الفرصة للمتعلمين في تكوين جلسات النقاش والحوار في غرفة الصف، وأن يساعدهم في بناء المفاهيم والمعاني من خلال التفاعل الاجتماعي.

٧. **التفاوض الاجتماعي:** تعد عملية التفاوض الاجتماعي أساسية في تكوين التعميمات؛ لأنها تؤدي إلى إجماع في الرأي حول موضوع ما؛ ويتطلب ذلك من المعلم أن يبني لدى المتعلمين قيماً ومهارات تشجعهم على المرونة في التفكير وتقبل الآخرين، وتقبل النقد، وأن يطرح القضايا الحياتية في سياق يوظف فيه مهارات التواصل الفعال.

٨. **يقع على المتعلم عبء مسؤولية التعلم:** من الضروري أن يساعد برنامج اللغة المتعلمين على كيفية الاستفادة – بأكبر قدر من الفعالية– من معارفهم السابقة، وأن يحفز المبادرة الإيجابية لديهم؛ وإعطائم الفرصة للاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية.

٩. **تحفيز دافعية المتعلم** : يجب أن يكون الدارسون – قدر الإمكان– مهتمين ومتحمسين لتعلم اللغة، وينبغي عليهم أن يقدروا هذا التعلم حق قدره، وعلى المعلم أن يستفيد من دوافع المتعلمين، وأن يساعدهم على زيادة دافعيتهم، ويدعم استقلالية تعلمهم، ويشجيعهم على البحث والتنقيب والاستقصاء بطرح أسئلة مفتوحة النهاية، ويحثهم على توجيه أسئلة إلى بعضهم بعضا.

١٠. **تقديم الدعم للطلاب في حدود منطقة النمو القريبة :** وهي من أشهر المفاهيم التي ظهرت عن النظرية، وقد عرفها " فيجوتسكي" بأنها:المسافة بين مستوى النمو الفعلي، ومستوى النمو الممكن، وقد ارتبطت منطقة النمو القريبة بمفهوم المساعدات التي

يتلقاها المتعلم ضمن حدود هذه المنطقة؛ ليكون قادراً على الأداء المستقل؛ بما يفوق قدراته الحالية.

فالنمو والتطور يعتمدان في حياة الفرد على التعلم والتفاعل الاجتماعي الذي يحدث في أثناء التعلم؛ مما يؤدي إلى التطور المعرفي، وتسمى هذه الظاهرة بـ "حيز النمو الممكن"، وهذا يتطلب من المعلم أن يشجع المتعلمين على التساؤل، ويحرص على معرفة خصائصهم النمائية، ويشجعهم على البحث.

دور معلم اللغة من منظور البنائية الاجتماعية

إن الوظيفة الأساسية للمعلم من المنظور البنائي الاجتماعي، هي تسهيل المعرفة للمتعلمين، وتشجيعهم على بنائها، ومع ذلك فإنه يمارس عدة أدوار تتمثل في أنه:

⇦ **مقدم** ؛ فالمعلم ليس محاضراً؛ وإنما هو شخص يحرص على التوضيح، وتقديم النماذج، وإعطاء المناشط المناسبة للمتعلمين؛ بما يسمح بتشجيعهم على اكتساب خبرات جديدة؛ لذا فإن علي معلم اللغة أن:

- يدرب المتعلمين على استخدام استراتيجيات تنمي قدراتهم على الفهم، وبهذا يقوم المعلم بدور المساعد، والمستشار، والناصح، والمنسق، والدافع إلى التعلم، وينبع هذا الدور من افتراض مؤداه أنه لايمكن أن يقوم أي شخص بإحداث توازن لشخص آخر؛ لأن المتطلب الضروري لحدوث التوازن هو الدور الإيجابي النشط للمتعلم.
- يمارس ألوان المناشط اللغوية التي تنمي عمليات التفكير.
- يصمم استراتيجيات تساعد الطلبة على تبني الأفكار الجديدة ومكاملتها مع معرفتهم السابقة.

- يصمم مناشط صفية تساعد في بناء روابط مع مفاهيمهم السابقة ضمن عملية توليد الأفكار واختبارها وإعادة بنائها.

⇦ **ملاحظ؛** فالمعلم موجه لمسار عملية التعلم، ومشارك في تحقيقها ؛ بما يقوم به من ملاحظة دائمة في كل أوقات التعلم سواء داخل الفصل أم خارجه؛ ليوضح الأفكار للمتعلمين، ويوجه تفاعلهم بطريقة مناسبة؛ لذا فإن علي معلم اللغة أن:

- يشجع المتعلمين على ملاحظة ما حولهم، وينمي فيهم الرغبة في النقد الواعي القائم على الملاحظة والمقارنة.

⇦ **عارض للأسئلة وللمشكلات؛** فالمعلم يثير الأفكار؛ بما يساعد في تكوينها، وتقويمها؛ بتقديم الأسئلة، وإثارة المشكلات التي تنتج من الملاحظة؛ لذا فإن علي معلم اللغة أن:

- أن يوجه الأسئلة بأسلوب يدعو المتعلمين لاستخدام العمليات الذهنية التي تتم بها معالجة المعلومات؛ بما ينمي العلاقة بين التركيب اللغوي والعمليات الذهنية.
- يستخدم أسئلة تشجع على التفكير، مثل: صنف، حلل، تنبأ، صمم.
- يسمح للمتعلمين بإثارة أسئلتهم وافتراضاتهم، ويشجع مبادراتهم؛ لأن التعلم عند البنائيين لايحدث نتيجة النمو؛ لكنه عندهم، النمو نفسه.
- أن يقدم المعلومات ولا يقدم الحلول؛ بمعنى ألا ينكر المعلم حق المتعلمين في تحمل مسئولية أفعالهم ، ويمكن أن يتم ذلك بأن يعطيهم بيانات تعد مدخلاً أونقطة بداية، يعالجها المتعلمون، لاستنباط المعنى الكامن وراءها، وهكذا يصبحون أكثر استقلالية، وأكثر حساسية لاستقبال المؤثرات اللفظية وغير اللفظية من الآخرين.

⇦ **منظم لبيئة التعلم؛** حيث يعنى المعلم عناية فائقة بتنظيم ما يفعله المتعلمون، وتوفير أدوات التعلم؛ بما يشيع ديمقراطية وحرية في التعبير عن الرأي، وقبولاً للرأي الآخر، ويسمح بتعلم قائم على الاكتشاف الحقيقي؛ لذا فإن علي معلم اللغة أن:

- يوفر بيئة غير مهددة للمتعلمين؛ بحيث يمكنهم التأمل في أفكارهم، قبول أن يحمل الآخرون وجهات نظر مخالفة لأفكارهم، شريطة مقارنة صدقها بصدق النظريات التي يحملونها أو التي يقدمها المعلم.
- ينظم المواقف التعليمية؛ بحيث تتضمن مناشط لم يمر بها المتعلم من قبل، وتؤدي إلى استثارته معرفياً.
- يسمح لاستجابات المتعلمين أن تقود الدرس؛ بمعنى أن تكون الخطة الموضوعة لتنفيذ الدرس مرنة.

⇦ **مساعد على حدوث علاقات اجتماعية؛** فالمعلم يتعامل بصبر مع التنوع والفروق الفردية بين المتعلمين؛ بما يشجع على تحقيق بيئة تعاونية؛ تسمح بنمو العلاقات الإنسانية؛ لذا فإن علي معلم اللغة أن:

- يعي أن التعلم يعتمد على الفاعلية.
- يحرص على أن يعمل المتعلمون في مجموعات.
- يشجع المتعلمين على المشاركة في الحوار سواء معه أو مع زملائهم.
- يجذب انتباه المتعلمين؛ حتى لايؤدي ذلك إلى إعاقة التواصل في داخل الفصل.
- يعد نفسه أساس التفاوض والتفاعل في بيئة التعلم.

- **مرجع للتعليم**؛ فالمعلم شخص ذو خبرة، يعد أنموذجاً يكتسب المتعلمون منه الخبرة؛ فهو بالنسبة لهم مصدر احتياطي للمعلومات يرجعون إليه عند الحاجة؛ لذا فإن علي معلم اللغة أن:
  - أن يعي أن دوره لايتحدد في كونه مصدراً للمعلومات؛ وبالتالي عليه أن يوجه التلاميذ إلى المصادر الأخرى التي يمكن أن تساعدهم؛ فيتعلمون اللغة على نحو أكثر فاعلية.
- **باني للنظريات**؛ فالمعلم يساعد المتعلمين على عمل روابط بين أفكارهم، ويساعدهم في بناء أنماط معرفية، تشكل بنيتهم المعرفية؛ لذا فإن علي معلم اللغة أن:
  - يؤكد على المفاهيم الكبرى؛ فيبدأ من الكل، ويتوسع فيشمل الأجزاء.
  - ينظر إلى المعرفة على أنها ديناميكية، ومتغيرة، ومتعددة المصادر.
  - يأخذ المعرفة السابقة لدى المتعلمين بعين الاعتبار، ويقدر أهميتها في تعلم الموضوع الجديد.
  - يؤمن أن التعلم لا يتضمن امتلاك المفاهيم الجديدة وتوسيعها فقط؛ وإنما إعادة تنظيم المفاهيم السابقة أيضا.
  - يمكن المتعلمين من بناء معرفتهم الخاصة بهم.
  - يقبل الاختلافات بين المتعلمين بعضهم بعضا، وبينهم وبينه ؛ فلا يبحث عن تفسير واحد أو إجابة صواب واحدة يلقنها لهم.
  - يقبل الاختلافات بين المتعلمين بعضهم بعضا، وبينهم وبينه ؛ فلا يبحث عن تفسير واحد أو إجابة صواب واحدة يلقنها لهم.
- **مقوم** ؛ فالمعلم ينظر إلى التقويم من افتراض مفاده: أن المعرفة يبنيها ويكونها المتعلم؛ كما أنها تختلف من سياق لآخر، بهدف

تكوين صورة متكاملة عن المتعلم على ضوء مجموعة من البدائل؛ لذا فإن على المعلم أن:

- يفسر الأخطاء التي يرتكبها المتعلم على ضوء وعيه بمنطقية تفكير المتعلمين، ومن ثم ممكنات تفكيرهم وحدوده، ولا يعدها دليلاً على ارتباكهم ،أو عدم فهمهم، أو قصور تفكيرهم.
- يعي أن أخطاء المتعلم تحدث نتيجة محاولاته المستمرة لتنظيم إدراكاته؛ ولذا فلايجب أن تنكر أو تقمع.
- يعتمد على أساليب تربوية متعددة على ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة في التقويم ، مثل: تقدير أعمال المتعلمين، والملاحظات، وبيان وجهات النظر المختلفة إلى جانب الاختبارات.

(VonGlasserfeld,1990,102-116; Brooks.&Brooks,1993,1-2 7 ;Woods.D,1996:189, Olson.G.,1997:1-7; Watts, 1999، وأمة الكريم أبو زيد، ٢٠٠٣: ٣٦؛ ومنى عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٥: ٤٠٣-٤٠٤)

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

إن الظاهرة المراد وصفها في هذه الدراسة هي: مستوى توظيف مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية لدى معلمي اللغة العربية في تدريسهم بالمرحلة الإعدادية ؛ لذا استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته طبيعة أهداف الدراسة؛ التي تركز على وصف هذه الظاهرة كما هي موجودة في الواقع وتحليلها، والوقوف على العوامل المؤثرة فيها دون التدخل فيها؛والمنهج الوصفي كما يشير حسن شحاتة (٢٠٠٠: ٨٣) يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويعنى بوصفها وصفاً مدققاً، ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً؛ فالتعبير الكمي

يعطي وصفاً رقمياً لمقدار الظاهرة، أوحجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى، في حين يقدم التعبير الكيفي وصفاً للظاهرة، ويبين خصائصها.

إعداد أداتي الدراسة

الهدف من أداتي الدراسة هو قياس درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ البنائية الاجتماعية في تدريس اللغة العربية، والتي يتوقع أن تظهر في أدائهم التدريسي في داخل حجرة الصف في أثناء قيامهم بتنفيذ دروس اللغة العربية وتقويمها في المرحلة الإعدادية .

وعليه فقد اختارت الباحثة لتحقيق هذا الهدف الأسلوبين التاليين، هما : الملاحظة الصفية، والتقويم الذاتي؛ حيث استخدمت بطاقة ملاحظة لملاحظة الأداء التدريس للمعلم في داخل حجرة الصف، وبطاقة التقويم الذاتي التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في تقدير درجة توظيفهم مبادئ البنائية الاجتماعية في تدريسهم.

واختارت الباحثة الملاحظة الصفية لأنها أكثر أساليب تقويم أداء المعلم شيوعاً؛ لما تتيحه من ملاحظة سلوكه التدريسي على نحو مباشر داخل حجرة الدراسة في أثناء تعلم التلاميذ؛ بهدف معرفة الجوانب الإيجابية والسلبية في أدائه.(Herman,L., et al,1992:25)

كمااختارت الباحثة أسلوب التقويم الذاتي ؛ لأن العديد من الدراسات أشار إلى أهميته، منها دراسة " بيتر" و" أرلن" (Peter,W.,& Arlen,1997) ، ودراسة " برالدي و آمي" (Brualdi & Amy.,1998) ؛ حيث أشارت كل منهما إلى أهمية التقويم الذاتي للمعلم، ودوره في جمع المعلومات عن أدائه ، بوصف المعلم مسؤول ومشارك في تقويم أدائه التدريسي، وأوصت بضرورة ممارسته أسلوب التقويم الذاتي؛ حيث يقوم المعلم بتقويم أدائه بنفسه بعد

وضوح معايير التقويم، في موقف أو موقفين تدريسين على الأكثر في ضوء مهارات محددة.

لذا استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية أداتين، هما: بطاقة ملاحظة غرفة الصف، وبطاقة التقويم الذاتي، وفيما يلي خطوات إعداد كل منهما:

أولا: بناء قائمة بالأداءات التدريسية التي تعكس مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية:

أ. **الهدف من القائمة:** التعرف على آراء المختصين حول الأداءات التدريسية التي تعكس مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية، وتحديد المعايير التي يعتمد عليها عند تقويم معلمي اللغة العربية على ضوء مبادئ البنائية الاجتماعية؛ للاعتما عليها في بناء بطاقة الملاحظة، وبطاقة التقويم الذاتي.

ب. **مصادر بناء القائمة:** أعدت الباحثة قائمة بالأداءات التدريسية التي تعكس توظيف مبادئ البنائية الاجتماعية في تدريس اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، اعتماداً على: ما ورد في الكتابات، والدراسات السابقة من مهارات وأساليب تدريسية تعكس مبادئ البنائية الاجتماعية، والاطلاع على منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، ووثيقة منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، فضلاً عن القوائم المعدة في دراسات سابقة، مثل دراسة كل من: رافد بحر أحمد المعيوف (٢٠٠٩)، وعادل ريان(٢٠١١)، ومحمد القيسي(٢٠١٠) وزياد محمد النمراوي(٢٠١١)، وعودة أبو سنية، وآمال عياش(٢٠١٣)، وجمال خليل محمد الخالدي (٢٠١٣).

وبناء على ذلك، توصلت الباحثة إلى قائمة مبدئية تحتوي على معايير الأداءات التدريسية التي تعكس مبادئ البنائية الاجتماعية

في تدريس اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، اشتملت على (٨٠) معياراً ؛ موزعة على محورين رئيسين، هما:

- المحور الأول: معايير الأداءات التدريسية التي تعكس مبادئ البنائية الاجتماعية في تنفيذ تدريس اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية.
- المحور الثاني: معايير الأداءات التدريسية التي تعكس مبادئ البنائية الاجتماعية في تقويم تدريس اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية.

ج. **صدق القائمة:** حسبت الباحثة الصدق الظاهري للقائمة؛ بعرضها في صورة استبانة على مجموعة من المختصين في المجال التربوي؛ وبخاصة في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وبعض الموجهين؛ لإبداء آرائهم حول مدى أهمية كل معيار في القائمة، ومدى وضوحه، ومناسبته لمحوره، كما طلب إليهم إضافة ما يرونه مناسباً، حذف غير المناسب.

وقد أبدى المحكمون عدداً من الملاحظات، عدلت الباحثة القائمة وأضافت إليها وحذفت منها على ضوء ما أسفرت عنه آرائهم، وقد جاءت التعديلات على النحو التالي:

- **الأداءات التدريسية المحذوفة:** حذفت الباحثة كل أداء تدريسي لم يحصل على نسبة ٥٠% من اتفاق المحكمين على إمكانية ملاحظته، أو انخفاض درجة أهميته، أو رأى المحكمون أنه مكرر، أو أنه من الأداءات التدريسية العامة التي لايختلف حول استخدام معظم المعلمين لها، والأداءات المحذوفة هي:

١. عرض المادة العلمية باسترسال وطلاقة.
٢. تسجيل عنوان الدرس بعد الانتهاء من التمهيد مباشرة .
٣. عرض الدرس حسب الخطوات الواردة في التحضير .

٤. التركيز على المناشط التعليمية المتضمنة في المحتوى.
٥. تعزيز مبدأ التعلم الذاتي لدى التلاميذ؛ لجعلهم باحثين.
٦. توظيف الوسائل التعليمية الملائمة.
٧. البحث عن المعارف والمعلومات المتصلة بالمهارات اللغوية؛ باستخدام المصادر الإلكترونية والورقية.
٨. تنظيم السبورة بشكل فاعل.
٩. مراعاة نظافة السبورة وترتيبها وتقسيمها.
١٠. إبداء وعي بالأهداف و الأساليب و المصطلحات التربوية وخصائص نمو التلاميذ .
١١. استثمار وقت التعلم.
١٢. تحديد أساليب تقويم مرتبطة بالأهداف.
١٣. استخدام أساليب إحصائية مناسبة لتحديد أداءات ومستويات المتعلمين.
١٤. استخدام البرمجيات المناسبة في معالجة بيانات التقويم.
١٥. نشر نتائج تقييمات تعلم مادة التخصص للمعنيين.

- **الأداءات التدريسية المعدلة:**

١. استخدام الطرق المختلفة للوصول إلى معاني الكلمات الجديدة في النص اللغوي. عدلت بإضافة أمثلة، والإضافة هي:" مثل الترادف والتضاد والسياق والمعجم".
٢. توظيف وسائل التعبير الشفهي. عدلت بإضافة الهدف من ذلك التوظيف وكيفيته، والإضافة هي: "لتيسير التفاهم مع الآخرين (النبر والتنغيم والوقف وصحة الضبط وطبقة الصوت وتعبيرات الوجه والجسم وحركة اليدين)".
٣. تعزيز استجابات التلاميذ بأساليب تربوية، عدلت بهدف توضيح أبرز مواصفات الأساليب التربوية للتعزيز، والإضافة

هي: "بحيث تتناسب قوة المعززات، وعددها، ومدى الابتكارية في استجابة التلاميذ".

٤. السماح للتلميذ المجيب بمراجعة إجابته، عدلت بهدف توضيح هل الإجابة خطأ أم غير مكتملة، والإضافة هي: "إذا كان لديه تصويب أو إضافة".

٥. استخدام أدوات ووسائل تقويم متنوعة.عدلت بهدف ذكر أمثلة، وتحديد الهدف، والإضافة هي:(ملاحظة، مقابلة، ملفات التعلم، اختبارات مقالية وموضوعية)؛ لتشخيص مدى اكتساب المهارة اللغوية".

بعد الأخذ بملاحظات وآراء المحكمين، تم التحقق من صدق القائمة، وصارت في صورتها النهائية، وعدد الأداءات التدريسية التي تعكس مبادئ البنائية الاجتماعية (٦٥) أداءً .

د. ثبات القائمة

للتأكد من ثبات القائمة، عرضت على عينة استطلاعية تكونت من(١٥) موجه تربوي بإدارة وسط التعليمية، حسب ثبات كل محور باستخدام معامل ألفا كرونباخ، ويوضح جدول(١) معامل الثبات

جدول(١) معامل ثبات القائمة بطريقة ألفا كرونباخ

المحور	عدد الأداءات	معامل الثبات
محور التنفيذ	٥٢	.٩١
محور التقويم	١٦	.٨٦
الكلي	٦٥	.٩٤

يلاحظ من جدول(١) أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للمحور الأول أعلى من(٠,٩٠) ، وقيمة الثبات للمحور الثاني (٠,٨٦)، ويعزى ذلك إلى قلة عدد الأداءات في هذا المحور ، أما قيمة معامل الثبات للقائمة ككل تساوي (٠,٩٤) ، وهذه قيمة مرتفعة، وتشير إلى أن

القائمة تتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ وبالتالي يمكن الاستناد إليها في بناء أداتي الدراسة.

ثانياً: خطوات إعداد بطاقة الملاحظة

أ. **تحديد الهدف من البطاقة :** أعدت الباحثة بطاقة الملاحظة بهدف ملاحظة أداء معلم اللغة العربية داخل الصف الدراسي، والحكم بصورة موضوعية وعن قرب على درجة توظيفه مبادئ البنائية الاجتماعية في تدريسه بالمرحلة الإعدادية.

ب. **تحديد مصادر بناء بطاقة الملاحظة:** اعتمدت الباحثة على القائمة المتعلقة بالأداءات التدريسية التي تعكس استخدام، وتوظيف مبادئ البنائية الاجتماعية في تدريس اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، وأدرجتها في بطاقة الملاحظة.

ج. **تحديد أسلوب تقدير درجة تظيف معلمي اللغة العربية مبادئ البنائية الاجتماعية في تدريسهم بالمرحلة الإعدادية:** وذلك وفق مقياس متدرج لدرجة التوظيف، هو على النحو التالي:

- (٥) خمس درجات لدرجة التوظيف العالية جداً، والتي تعني أن أداء المعلم المهارة يظهر في كثير من المواقف التدريسية المناسبة لطبيعة المهارة بشكل واضح ودائم.
- (٤) أربع درجات لدرجة التوظيف العالية، والتي تعني أن أداء المعلم المهارة يظهر في كثير من المواقف التدريسية المناسبة لطبيعة المهارة بشكل واضح.
- (٣) ثلاث درجات لدرجة التوظيف المتوسطة، والتي تعني أن أداء المعلم المهارة يظهر في بعض المواقف التدريسية المناسبة لطبيعة المهارة، بدرجة أقل وضوحاً.

- (٢) درجتان لدرجة التوظيف الضعيفة، والتي تعني أن أداء المعلم يظهر بشكل قليل جداً في المواقف التدريسية المناسبة لطبيعة المهارة في الحصة الدراسية
- (١) درجة واحدة لدرجة التوظيف الضعيفة جداً، والتي تعني أن أداء المعلم المهارة لايظهر أبدأ في المواقف التدريسية المناسبة لطبيعة المهارة في الحصة الدراسية؛ وبذلك تنحصر درجات أفراد عينة البحث في بطاقة الملاحظة ما بين(٦٥-٣٢٥ درجة)

وفيما يلي معايير الحكم علي درجة التوظيف :

- إذا كان المتوسط الحسابي أكبر من ٣.٦٩ تكون درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية قوية.
- إذا كان المتوسط الحسابي من من٣.٠٠ إلي ٣.٦٩ تكون درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية متوسطة.
- إذا كان المتوسط الحسابي أقل من ٣.٠٠ تكون درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية ضعيفة.

وفيما يلي جدول يبين مستوى درجة التوظيف ومداها.

جدول (٢) مستوى درجة التوظيف ومداها

مستوى درجة التوظيف	المدى الثلاثي
قوية	أكبر من ٣.٦٩
متوسطة	من٣.٠٠ إلي ٣.٦٩
ضعيفة	أقل من ٣.٠٠

د. **صدق بطاقة الملاحظة:** قدمت الباحثة هذه المهارات إلى مجموعة من المحكمين(١٠ من المتخصصين في مجال تدريس اللغة العربية) في صورة استبانة، وطلبت إليهم إبداء الرأي حول: صحة تصنيف كل مهارة في محورها، ودرجة أهميتها، وتحديد

إمكانية ملاحظتها، وحذف المهارات غير المناسبة، واقتراح المهارة اللازمة في محورها المناسب، وقد أسفرت هذه الخطوة عن إجماع المحكمين على صلاحية البطاقة ؛ للاستخدام في قياس درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية، وهذا يؤكد الصدق الظاهري لبطاقة الملاحظة.

هـ. **حساب ثبات بطاقة الملاحظة:** لحساب ثبات البطاقة ، أخذت الباحثة عينة استطلاعية بلغ عددها (٧) معلمين، تمت ملاحظة أدائهم مرتين، يفصل بين كل ملاحظة وأخرى أسبوعين، بعد ذلك حسب الثبات بين الملاحظتين لكل معلم بمعادلة "كوبر" Cooper، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٣) معامل الثبات لكل محور من محوري بطاقة الملاحظة

المحور	معامل الثبات
محور التنفيذ	**.٩٢**
محور التقويم	**.٩٤**

بحساب متوسط معامل الثبات للمحورين، جاءت قيمته (.٩٣) تقريباً، وهو معامل يدل على ارتفاع ثبات بطاقة الملاحظة، وبانتهاء هذه الخطوة أصبحت أداة الدراسة الأولى جاهزة لاستخدامها في قياس درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ البنائية الاجتماعية في تدريس اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية والملحق رقم (١) يوضح بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية؛ تمهيداً لتطبيقها.

ثالثاً: خطوات إعداد بطاقة التقويم الذاتي

أ. **تحديد الهدف من إعداد بطاقة التقويم الذاتي:** أعدت الباحثة بطاقة التقويم الذاتي بهدف التعرف على تقدير معلمي اللغة العربية درجة توظيفهم مبادئ البنائية الاجتماعية في أدائهم التدريسي بالمرحلة الإعدادية، في أثناء سير الدرس، وبعد انتهائه.

ب. **تحديد مصادر بناء بطاقة التقويم الذاتي** : اعتمدت الباحثة في إعداد مفردات هذه البطاقة على قائمة الأداءات التدريسية التي تعكس مبادئ البنائية الاجتماعية، كما رجعت الباحثة إلى الدراسات التي عنيت بالتقويم الذاتي لأداء المعلم.

ج. **بطاقة التقويم في صورتها الأولية:** صاغت الباحثة الأداءات التدريسية المتضمنة في كل محور من محوري البطاقة: (التنفيذ، والتقويم)، في عبارات إجرائية ، روعي فيها الوضوح والاختصار، ويستطيع المعلم أن يحكم على أدائه ؛ من حيث درجة توظيف مبادئ البنائية الاجتماعية.

د. **صدق بطاقة التقويم الذاتي** : للتحقق من صدق بطاقة التقويم الذاتي في صورتها المبدئية ، اتبعت الباحثة صدق المحكمين؛ فعرضت البطاقة على مجموعة من معلمي اللغة العربية، ومجموعة من موجهي اللغة العربية ، ومجموعة من أعضاء هيئة التدريس لمناقشتهم في وضوح صياغة الأداءات التدريسية ، ومدى فهمهم لها، ومدى ارتباط كل أداء تدريسي بالمجال الذي يقع فيه.

وبناء على توجيهات المحكمين واقتراحاتهم، التي أشارت في مجملها إلى صلاحية البطاقة للتطبيق، اطمأنت الباحثة على صدق البطاقة مع مراعاة ما اقترحه المحكمون من وضع مقياس غير ثلاثي لتصحيح بنود البطاقة، وتخصيص نسبة مئوية لعدد الأداءات في كل مهارة من مهارات البطاقة بالنسبة لإجمالي عدد الأداءات التدريسية بالبطاقة ككل، وجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤) النسبة المئوية لعدد الأداءات التدريسية

المحور	الأداءات التدريسية	عدد المهارات	النسبة المئوية
التنفيذ	التمهيد.	٥	%٧.٦٩
	العرض.	٨	%١٢.٣٠
	التدريب والممارسة اللغوية.	٨	%١٢.٣٠
	استراتيجيات التدريس.	٧	%١٠.٧٦
	إدارة الأسئلة داخل الصف.	٨	%١٢.٣٠
	إدارة قت التعلم.	١٦	%٢٤.٦١
التقويم		١٣	%٢٠
المجموع		٦٥	%١٠٠

هـ. الصورة النهائية لبطاقة التقويم الذاتي على ضوء الخطوة السابقة

أعدت الباحثة الصورة النهائية لها، والتي يمكن وصفها على النحو التالي:

الجزء الأول : ويتضمن البيانات الشخصية الآتية :

الاسم : وقد روعي أن تكون كتابته اختيارية؛ لإتاحة الفرصة للتعبير دون حرج.

العمل الحالي وعدد السنوات؛ لتحديد مدى تغطية العينة لعدد سنوات الخبرة في التدريس.

آخر مؤهل دراسي؛ وذلك لتحديد مدى توزيع المستويات التعليمية لعينة البحث .

الجزء الثاني في بطاقة التقويم الذاتي : إرشادات للمجيب حول كيفية الإجابة.

الجزء الثالث : يتكون من (٦٥) جملة ، تبدأ كل منها بفعل مضارع بصيغة المتكلم، تصلح كل منها أن تكون مؤشراً لدرجة توظيف البنائية الاجتماعية في تدريس اللغة العربية. وقد طُلب من المجيب (معلم اللغة العربية) أن يعطي وزناً لدرجة توظيفه مبادئ البنائية الاجتماعية في تدريسه، التي يشير إليها مضمون كل الجملة؛ وذلك وفق مقياس لتحديد درجة التوظيف، يتكون من خمسة أوزان ؛ حيث

استخدامت الباحثة مقياس ليكرت خماسي التقدير (عالية جداً،عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدا) للاستجابة على فقرات الاستبانة، وأعطيت كل جملة في المقياس درجة تقابلها على التوالي (٥، ٤،٣، ٢، ١)؛ وبذلك تنحصر درجات أفراد عينة البحث ما بين (٦٥-٣٢٥ درجة)، والملحق رقم (٢) يوضح بطاقة التقويم الذاتي في صورتها النهائية؛ تمهيداً لتطبيقها.

و. **ثبات بطاقة التقويم الذاتي** : استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ؛ لإيجاد معامل ثبات بطاقة التقويم الذاتي؛ حيث طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية تكونت من (٢٠) معلماً، وحصلت على قيمة معامل ألفا كرونباخ (٠.٩٠)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، يطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

عينة الدراسة

اختارت الباحثة عينة قصدية من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بإدارة المنتزة التعليمية؛ حيث اختيرت عينة الدراسة وفق الضوابط التالية:

- أن يكون المعلم حاصلاً على ليسانس الآداب والتربية كأدنى مؤهل تربوي.
- ألا تقل عدد سنوات تدريسه بالمرحلة الإعدادية عن خمس سنوات .
- أن يشرف موجهو اللغة العربية الذين أبدوا استعدادهم للتعاون في تطبيق أدوات الدراسة على معلم اللغة العربية ضمن العينة.

جدول(٥) توزيع أفراد عينة البحث حسب سنوات الخدمة، والمؤهل الدراسي.

تصنيف العينة حسب	العدد	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	(من ٥- ١٠) ٣٩	٥٥.٧١ %
	(١٠ فأكثر)٣١	٤٤.٢٨ %
المؤهل الدراسي	(ليسانس آداب وتربية) ٤٥	٦٤.٢٨ %
	(أعلى من ليسانس آداب وتربية)٢٥	٣٥.٧١ %
المجموع الكلي	٧٠	١٠٠%

تطبيق أداتي الدراسة

أولاً: تطبيق بطاقة التقويم الذاتي: وزعت بطاقة التقويم الذاتي على (٧٠) معلماً للغة العربية، عقد معهم لقاء تمهيدي في مدارسهم؛ حيث نوقش المعلمون بهدف توضيح هدف الدراسة، وتعريفهم بأسلوب التقويم الذاتي، ومناقشتهم في الأداءات التدريسية التي تتضمنها البطاقة؛ للتأكد من معرفة المعلم بمعنى كل عبارة إجرائية واردة بالبطاقة، كما حرصت الباحثة على إقناع المعلمين عينة الدراسة بأن نتائج استجاباتهم لأداءات بطاقة التقويم الذاتي لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، ولن يطلع عليها أحد من الموجهين، وقد تم التطبيق في نهاية الأسبوع الرابع.

ثانيا: تطبيق بطاقة الملاحظة: استعانت الباحثة ببعض موجهي اللغة العربية بإدارة المنتزة التعليمية في تطبيق البطاقة؛ حيث عقد معهم لقاء لتوضيح فكرة البحث، والهدف من تلك الأداة، وبعد الإجابة عن جميع استفساراتهم، إطمأنت الباحثة إلى وضوح كيفية استخدامهم البطاقة.

وقد بدأ تطبيق بطاقة الملاحظة في الأسبوع الخامس من الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٤/ ٢٠١٥م على (٢٠) معلماً، وقد لوحظ كل معلم مرتين ، وانتهى تطبيق بطاقة الملاحظة في نهاية الأسبوع التاسع من الفصل الدراسي ذاته.

بعد جمع بطاقات الملاحظة رصدت الباحثة درجة كل معلم في كل من البطاقتين التي لوحظ أداؤه التدريسي من خلالهما، ثم أخذ متوسط الدرجتين في مرتي الملاحظة؛ وذلك من حيث درجة المجموع الكلي ، ومن حيث درجة كل بند من بنود البطاقة، ثم عولجت الدرجات إحصائياً

باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) للإجابة عن بعض أسئلة البحث.

المعالجات الإحصائية للبيانات: استخدمت الباحثة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار السابع عشر SPSS V. 17 ، واتبعت في المعالجة الإحصائية للبيانات **الخطوات التالية**

- رصد درجات كل معلم في بطاقة التقويم الذاتي، وتصنيفها وفق: سنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي.
- رصد الدرجات التي حصل عليها كل معلم في بطاقة الملاحظة.
- إجراء النسب المئوية في حساب التكرارات؛ للتعبير عن الأرقام الخام.
- إجراء الوزن النسبي : ويساوي التقدير الرقمي/عدد أفراد العينة؛ حيث إنَّ: التقدير الرقمي=٥× درجة التوظيف عالية جداً + ٤ × درجة التوظيف عالية + ٣ × درجة التوظيف متوسطة+٢× درجة التوظيف ضعيفة +١× درجة التوظيف ضعيفة جداً.
- استخدام اختبار"ت" للمجموعات المستقلة للمقارنة بين مستويي متغير الخبرة ، وبين مستويي متغير المؤهل الدراسي.

عرض النتائج ومناقشتها

إجابة السؤال الأول

ما درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية ، كما يقدرونها في أدائهم التدريسي؟

للإجابة عن هذا السؤال وزعت الباحثة بطاقة التقويم الذاتي على عينة قصدية من معلمي اللغة العربية، وعددهم(٧٠) معلماً، ثم رصدت الدرجات، وحسبت التكرارات، ونسبتها المئوية، ومتوسطها الوزني، وتقدير درجة التوظيف ووصفها(قوية، ومتوسطة، وضعيفة)، والنسبة المئوية لمتوسط التكرارات، ورتبتها، ويوضح الجدولان (٦)، (٧) ذلك.

جدول(٦) المتوسطات الوزنية للتكرارات ووصفها من حيث درجة توظيف مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية كما يقدرها معلمو اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في أدائهم التدريسي (ن = ٧٠)

م	مرحلة التدريس	المهارة	عدد المهارات	درجة التوظيف كما يقدرها المعلمون في أدائهم التدريسي							
				المتوسط الوزني للتكرارات	وصف الجانب	النسبة المئوية لمتوسط التكرارات	الرتبة	المتوسط الوزني لمتوسطات التكرارات	وصف الجانب	النسبة المئوية لمتوسط المتوسطات	الرتبة
١.	التنفيذ	التمهيد	٥	٣.٦٨	متوسطة	%٨٦	١	٣.٤٥	متوسطة	٧٢.٩٣	١
٢.		العرض	٨	٣.٥٧	متوسطة	%٧١.٨٧	٣				
٣.		التدريب والممارسة اللغوية	٨	٣.٣٣	متوسطة	%٦٦.٧٥	٥				
٤.		استراتيجيات التدريس	٧	٣.٣٥	متوسطة	%٦٧.١٤	٤				
٥.		إدارة الأسئلة داخل الصف.	٨	٣.٤٧	متوسطة	%٧٩.٥	٢				
٦.		إدارة وقت التعلم	١٦	٣.٣١٨	متوسطة	%٦٦.٣٧	٦				
٧.	التقويم		١٣	٣.٥٠	متوسطة	%٧٠.١٥	-	٣.٥٠	متوسطة	٧٠.١٥	٢
	المجموع		٦٥	٣.٤٦	متوسطة	%٦٢.٢٩	-	٣.٤٧	متوسطة	٧١.٥٤	-

يتضح من جدول(٦) أن درجة توظيف معلمي اللغة العربية في جميع الأداءات التدريسية التي تعكس مبادئ البنائية الاجتماعية جاءت بدرجة متوسطة ؛ وذلك في كل مهارة من المهارات العامة التي تضمنتها بطاقة التقويم الذاتي، وأيضاً في المجموع الكلي.

وتري الباحثة أن السبب في ذلك يرجع إلى أن منحى البنائية الاجتماعية منحى جديد في إعداد المعلمين، ومما يفسر ذلك– أيضا– أن: تطبيق الأساليب الحديثة يضع على كاهل المعلم ضغطاً نفسياً كبيراً جداً؛ لذا يميل كثير منهم إلى عدم الاكتراث بها؛ فتطبيق المعلمين الأداءات التدريسية التي تعكس مبادئ البنائية الاجتماعية، تتطلب الجهد والوقت والفهم من المتعلمين، والاهتمام بجوانب في المقرر غير مطلوبة في المنهج الدراسي، قد تؤدي إلى أنماط غير مقبولة من المتعلمين، وتؤثر على الضبط والانسجام في غرفة الصف؛ لذلك يلجأ المعلمون إلى التركيز على الجانب المعرفي ، كما أن بيئة التعلم لاتزال عند كثير من المعلمين بيئة لضبط الفوضى، وحشو المعلومات ورصد الدرجات، وليست بيئة للتعلم تدفع الجميع إلى العمل من أجل الاهتمام بنوعية ما يقدمه المعلم، وما يقوم به المتعلم، فأولوية المعلم إزار هذا الواقع هي بناء الروتين وترتيب الصف وضبطه الذي يمكنه من إنهاء المقرر الدراسي، وقد أشار أحد المعلمين إلى ذلك بقوله: " **إن الأهل لا**

يسألون الابن عما تعلمه؛ بل السؤال عادة يكون عن الدرجة في الامتحان، والإدارة المدرسية تسأل المعلم كيف هي درجات المتعلمين، وكم بقي من الكتاب المقرر".

وترى الباحثة أن نمطية الحياة وروتينيتها في غرفة الصف بكل مافيها من مؤثرات، هي التفسير الأكثر قبولاً لضعف مستوى توظيف معلمي اللغة العربية كثير من الأداءات التي تعكسها؛ فازدحام الفصل بعدد كبير من المتعلمين، لايسمح للمعلم بتطبيق الاتجاهات الحديثة؛ وقد أشار أحد المعلمين إلى ذلك بقوله:" **أنا عندي في الفصل أكثر من (٥٠) طالباً في غرفة مساحتها (١٥) متراً؛ فبالله عليك ما مبادئ البنائية الاجتماعية التي سيتم تطبيقها، أعتقد أن هذه الإجراءات لم تصمم لمثل صفوفنا**"

ومع ذلك فقد جاءت المهارات المتضمنة في مرحلة التنفيذ في الترتيب الأول مقارنة بالمهارات المتضمنة في مرحلة التقويم، وظهر ترتيب المهارات الفرعية المتضمنة في مهارات مرحلة التنفيذ على النحو التالي: جاءت مهارة التمهيد في الترتيب الأول، بمتوسط وزني (٣.٦٨)، وبنسبة مئوية ٨٦%، ثم جاءت مهارة إدارة الأسئلة داخل الصف في الترتيب الثاني، بمتوسط وزني (٣.٤٧)، وبنسبة مئوية ٧٩.٥%، ثم جاءت مهارة العرض في الترتيب الثالث، بمتوسط وزني (٣.٥٧)، وبنسبة مئوية ٧١.٨٧%، ثم جاءت مهارة استراتيجيات التدريس في الترتيب الرابع، بمتوسط وزني(٣.٣٥)، ونسبة مئوية٦٧.١٤%، ثم جاءت مهارة التدريب والممارسة اللغوية في الترتيب الخامس بمتوسط وزني(٣.٣٣)، وبنسبة مئوية ٦٦.٧٥%، ثم جاءت مهارة إدارة وقت التعلم في الترتيب السادس بمتوسط وزني (٣.٣١٨)، ونسبة مئوية ٦٦.٣٧%، وجاءت المهارات المتضمنة في مرحلة التقويم في الترتيب الثاني، وتشير هذه النتيجة إلى حاجة معلمي اللغة العربية إلى التدريب على العديد من الأداءات التي تعكس مبادئ

البنائية الاجتماعية؛ حيث يشير جدول (٧) إلى أن درجة التوظيف جاءت ضعيفة في عدد من المهارات الفرعية، وهذه المهارات هي:

١. المهارة رقم (١٢) ضمن مهارة العرض والتي تنص على: " أدعم مناشط التعلم بإضاءات تساعد على إثراء معرفة االتلاميذ، وتمكنهم من الإنتاج اللغوي"؛ حيث جاءت في الترتيب (٥٢) بمتوسط وزني (٢.٩) ونسبة مئوية ٥٨%

٢. المهارة رقم (٢١) ضمن مهارة التدريب والممارسة الصفية، والتي تنص على:" أنوع في أساليب التدريب التي تلبي أنماط التعلم المختلفة لدى التلاميذ"؛حيث جاءت في الترتيب(٦٢) بمتوسط وزني (٢.٣)، ونسبة مئوية ٤٦%.

٣. المهارة رقم(٢٤) ضمن مهارات استراتيجيات التدريس، والتي تنص على: "أوظف استراتيجيات التدريس التبادلي في التدريس"؛ حيث جاءت في الترتيب (٦٣)، بمتوسط وزني (٢.٦)، ونسبة مئوية ٥٢%

٤. المهارة رقم (٢٨) ضمن مهارة استراتيجيات التدريس، والتي تنص على: "أسمح للتلاميذ باختيار طرق التعلم التي تناسبهم"؛ حيث جاءت في الترتيب(٥٨) بمتوسط وزني(٢.٧)، ونسبة مئوية ٥٤%.

٥. المهارة رقم (٣٠) ضمن مهارة إدارة الأسئلة داخل الصف، والتي تنص على: " أتلقى إجابات الطلاب الخطأ باهتمام؛ بوصفها جزء اً من عملية التعلم"؛ حيث جاءت في الترتيب (٥٩) بمتوسط وزني(٢.٦)، ونسبة مئوية ٥٢%.

٦. المهارة رقم (٣٣) ضمن مهارة إدارة الأسئلة داخل الصف، والتي تنص على:" أطرح الأسئلة التي تحتاج الإجابة عنها إلى بحث من ميادين مختلفة" ؛ حيث جاءت في الترتيب (٦٣)، بمتوسط وزني (٢.٢)، ونسبة مئوية ٤٤%.

٧. المهارة رقم (٣٧) ضمن مهارات إدارة وقت التعلم، والتي تنص على: " أشرك التلاميذ باتخاذ القرارات التي تخص إدارة وقت التعلم"؛ حيث جاءت في الترتيب (٦٥)، بمتوسط وزني(٢)، ونسبة مئوية ٤٠%.

٨. المهارة رقم (٤٦) ضمن مهارة إدارة وقت التعلم، والتي تنص على: "أشجع التلاميذ على تقبل الآخر"؛ حيث جاءت في الترتيب (٥٩)، بمتوسط وزني(٢.٦)، ونسبة مئوية٥٢%.

٩. المهارة رقم (٥٤) ضمن مهارات التقويم "استخدم التقويم التشخيصي؛ لتحديد مكتسبات التعلم اللغوي السابقة"؛ حيث جاءت في الترتيب(٦١)، بمتوسط وزني (٢.٥)، ونسبة مئوية ٥٠%.

جدول (٧) المتوسطات الوزنية للتكرارات ووصفها من حيث درجة توظيف مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية كما يقدرها معلمو اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في أدائهم التدريسي (ن = ٧٠)

المهارة	م	الأداءات التدريسية التي تعكس توظيف مبادئ البنائية الاجتماعية في تدريس اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية.	درجة التوظيف										المتوسط الوزني للتكرارات	تقدير درجة التوظيف ووصفها	النسبة المئوية لمتوسط التكرارات	الرتبة
			عالية جدا		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدا					
			ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
التمهيد	١.	أحرص على التمكن من تنظيم بيئة النص أكثر حرصي على الالتزام بخطة الدرس	١٤	٢٠	٢١	٣٠	٢١	٣٠	٧	١٠	٧	١٠	٣.٤	متوسطة	%٦٨	٢٥
	٢.	أميل للتدريس باستثارة تفكير التلاميذ (مقدمة قصيرة، سؤال، قصة، مشكلة، موقف)	٢١	٣٠	٢٨	٤٠	٢١	٣٠	٠	٠	٠	٠	٤	قوية	%٨٠	٧
	٣.	أحرص على مشاركة التلاميذ في استنتاج موضوع الدرس وعنوانه.	٢١	٣٠	٢١	٣٠	٢٨	٤٠	٠	٠	٠	٠	٣.٩	قوية	%٧٨	١٤
	٤.	أقدم للدرس من خلال مشكلات حقيقية متدرة لاهتمام التلاميذ.	٢١	٣٠	١٤	٢٠	٢٨	٤٠	٧	١٠	٠	٠	٣.٧	قوية	%٧٤	٢٦
	٥.	أسجع التلاميذ على ربط المعرفة الحالية مع واقع الحياة.	١٤	٢٠	١٤	٢٠	٢٨	٤٠	١٤	٢٠	٠	٠	٣.٤	متوسطة	%٦٨	٢٥
العرض	٦.	أستثمر الخبرات السابقة لبناء تعلم جديد لدى التلاميذ.	٢٨	٤٠	٢١	٣٠	٢١	٣٠	٠	٠	٠	٠	٤.١	قوية	%٨٢	٥
	٧.	أسمح للتلاميذ بعرض أفكارهم ونصوراتهم حول المهام اللغوية المقدمة لهم.	١٤	٢٠	١٤	٢٠	٢١	٣٠	٢١	٣٠	٠	٠	٣.٣	متوسطة	%٦٦	٣٩
	٨.	أستخدم طرقا محتلفة للوصول إلى معاني الكلمات الجديدة في النص اللغوي؛ مثل الترادف والتضاد والسياق والمعجم.	٢٨	٤٠	٢٨	٤٠	١٤	٢٠	٠	٠	٠	٠	٤.٢	قوية	%٨٤	١
	٩.	أستخدم الأخطاء اللغوية كجزء من الدرس وبنيه الحوار والتفاوض حولها.	١٤	٢٠	١٤	٢٠	٢١	٣٠	٢١	٣٠	٠	٠	٣.٣	متوسطة	%٦٦	٣٩
	١٠.	أوظف وسائل التعبير الشفهي؛ ليتيسر التفاهم مع الآخرين (النبر والتنغيم والوقف وصحة الضبط وطبقة الصوت وتعبيرات الوجه والجسم وحركة اليدين).	٢١	٣٠	٢١	٣٠	٢٨	٤٠	٠	٠	٠	٠	٣.٩	قوية	%٧٨	١٤
	١١.	أنوع المواقف التواصلية التي تتيح الفرصة أمام التلاميذ لممارسة مهارات التواصل الشفهي والكتابي.	١٤	٢٠	٢١	٣٠	٢٨	٤٠	٧	١٠	٠	٠	٣.٦	قوية	%٧٥	٢٥
	١٢.	أدعم هوامش التعلم بإجابات تساعد على إثراء معرفة التلاميذ،وتمكنهم من الإنتاج اللغوي.	٧	١٠	١٤	٢٠	٢١	٣٠	٢١	٣٠	٧	١٠	٢.٩	صعبة	%٥٨	٥٢
	١٣.	أقدم التلميحات عند الضرورة لمساعدة التلاميذ على التعلم اللغوي.	١٤	٢٠	١٤	٢٠	٢١	٣٠	٢١	٣٠	٠	٠	٣.٣	متوسطة	%٦٦	٣٩
التدريب والممارسة اللغوية	١٤.	أدرب التلاميذ على تحليل النصوص اللغوية في ضوء الخصائص البنائية للنص اللغوي؛ لمساعدتهم على التواصل اللغوي.	١٤	٢٠	٢١	٣٠	٢١	٣٠	١٤	٢٠	٠	٠	٣.٥	قوية	%٧٠	٣٠
	١٥.	أدرب التلاميذ على مهارات التعلم الذاتي (الفردي- التبادلي- الجماعي) في أثناء إكتساب مهارات التواصل اللغوي .	١٤	٢٠	٢١	٣٠	٢١	٣٠	١٤	٢٠	٠	٠	٣.٥	قوية	%٧٠	٣٠
	١٦.	أدرب التلاميذ على أداء الرأي والمناقشة في مكونات النص اللغوي .	١٤	٢٠	٢١	٣٠	٢٨	٤٠	٧	١٠	٠	٠	٣.٦	قوية	%٧٢	٢٧
	١٧.	أدرب التلاميذ على استخلاص القيم الاجتماعية الواردة في النص.	٧	١٠	١٤	٢٠	١٤	٢٠	٢٨	٤٠	٧	١٠	٢.٨	منوسطة	%٥٦	٥٥
	١٨.	أحث التلاميذ على توظيف مهارات التفكير.	٢١	٣٠	٢١	٣٠	٢٨	٤٠	٠	٠	٠	٠	٣.٩	قوية	%٧٨	١٤
	١٩.	أساعد التلاميذ في بناء المفاهيم والمعاني من خلال التفاعل مع الرملاء.	٧	١٠	١٤	٢٠	٣٥	٥٠	١٤	٢٠	٠	٠	٣.٢	متوسطة	%٦٤	٤٧
	٢٠.	أحرص على إتاحة مواقف حيوية تمكن التلاميذ من تطبق المهارات المستهدفة.	٢٨	٤٠	١٤	٢٠	٢١	٣٠	٧	١٠	٠	٠	٣.٩	قوية	%٧٨	١٤
	٢١.	أنوع في أساليب التدريب التي تلبي أنماط التعلم المختلفة لدى التلاميذ.	٧	١٠	٧	١٠	١٤	٢٠	١٤	٢٠	٢٨	٤٠	٢.٣	صعبة	%٤٦	٦٢
استراتيجيات التدريس	٢٢.	أبدل من استراتيجيات التدريس في ضوء ما تسفر عنه استجابات تلاميذي لدعم تعلمهم	٧	١٠	١٤	٢٠	٢٨	٤٠	١٤	٢٠	٧	١٠	٣	متوسطة	%٦٠	٥١
	٢٣.	أوظف استراتيجات التعلم التعاوني في التدريس .	٢٨	٤٠	٢٨	٤٠	١٤	٢٠	٠	٠	٠	٠	٤.٢	قوية	%٨٤	١
	٢٤.	أوظف استراتيجات التدريس التبادلي في التدريس.	٠	٠	١٤	٢٠	٢١	٣٠	٢٨	٤٠	٧	١٠	٢.٦	صعبة	%٥٢	٥٩
	٢٥.	أوظف إستراتيجة العصف الذهني في غرفة الصف.	١٤	٢٠	١٤	٢٠	٢١	٣٠	٢١	٣٠	٠	٠	٣.٣	متوسطة	%٦٦	٣٩
	٢٦.	أوظف إستراتيجة حل المشكلات للتوصل إلى استنتاجات محددة .	١٤	٢٠	٢١	٣٠	٢١	٣٠	١٤	٢٠	٠	٠	٣.٥	قوية	%٧٠	٣٠
	٢٧.	أوظف إستراتيجة الحوار – بشكل كبير- في غرفة الصف.	٢٨	٤٠	٢٨	٤٠	١٤	٢٠	٠	٠	٠	٠	٤.٢	قوية	%٨٤	١
	٢٨.	أسمح للتلاميذ باختيار طرق التعلم التي تناسبهم.	٧	١٠	٧	١٠	٢١	٣٠	٢٨	٤٠	٧	١٠	٢.٧	صعبة	%٥٤	٥٨
إدارة	٢٩.	أتأنى في استقبال الإجابات؛ تاركاً للتلاميذ فرصة التفكير والتأمل في أفكارهم.	١٤	٢٠	٢١	٣٠	٢١	٣٠	١٤	٢٠	٠	٠	٣.٥	قوية	%٧٠	٣٠
	٣٠.	أتلقى إجابات الطلاب الخطأ باهتمام؛ بوصفها جزءا من عملية التعلم.	٧	١٠	٧	١٠	٢١	٣٠	٢١	٣٠	١٤	٢٠	٢.٦	صعبة	%٥٢	٥٩
	٣١.	أصغي لإجابة التلميذ ولا أقاطعه ولاأسمح بمقاطعته من قبل زملائه.	٢١	٣٠	٢٨	٤٠	٢١	٣٠	٠	٠	٠	٠	٤	قوية	%٨٠	٧
	٣٢.	أسمح للتلميذ المجيب بمراجعة إجابته؛ إذا كان لديه تصويب أو إضافة.	١٤	٢٠	٢١	٣٠	٢٨	٤٠	٧	١٠	٠	٠	٣.٦	قوية	%٧٢	٢٧

	٣٣.	أطرح الأسئلة التى تحتاج الإجابة عنها إلى بحث من مبادين مختلفة .	٧	١٠	٧	١٠	١٤	٢٠	٧	١٠	٣٥	٥٠	٢.٢	صعيفة	٤٤%	٦٤
	٣٤.	أطرح أسئلة هادفة كرد على استفسارات التلاميذ.	٢١	٣٠	٢٨	٤٠	٢١	٣٠	٠	٠	٠	٠	٤	قوية	٨٠%	٧
	٣٥.	أحفل التلاميذ يشتركون فى تصويب أخطائهم اللغوية بالأساليب التربوية الملائمة.	٢٨	٤٠	٢١	٣٠	٢١	٣٠	٠	٠	٠	٠	٤.١	قوية	٨٢%	٥
	٣٦.	أعزز استجابات التلاميذ بأساليب تربوية ؛ بحيث تناسب قوة المعززات وعددها ومدى الابتكارية فى استجابة التلاميذ.	١٤	٢٠	٢٨	٤٠	٢٨	٤٠	٠	٠	٠	٠	٣.٨	قوية	٧٦%	٢٢
إدارة وقت التعلم	٣٧.	أشرك التلاميذ باتخاذ القرارات التى تخص إدارة وقت التعلم.	٠	٠	٧	١٠	١٤	٢٠	٢١	٣٠	٢٨	٤٠	٢	صعيفة	٤٠%	٦٥
	٣٨.	أدير عمليات الاتصال داخل بيئة التعلم؛ لتحقيق انسيابية المعلومات.	١٤	٢٠	١٤	٢٠	٣٥	٥٠	٧	١٠	٠	٠	٣.٥	قوية	٧٠%	٢٠
	٣٩.	استخدم مهارات تواصل لفظية وغير لفظية فاعلة.	٢١	٣٠	٢١	٣٠	٢٨	٤٠	٠	٠	٠	٠	٣.٩	قوية	٧٨%	١٤
	٤٠.	أشجع التفاعلات الإيجابية بين جميع المتعلمين وادعم تعاونهم.	١٤	٢٠	١٤	٢٠	٢٨	٤٠	١٤	٢٠	٠	٠	٣.٤	متوسطة	٦٨%	٢٥
	٤١.	أسهم فى إقامة علاقات اجتماعية ودية بين أطراف عملية التعلم.	١٤	٢٠	١٤	٢٠	٢١	٣٠	٢١	٣٠	٠	٠	٣.٣	متوسطة	٦٦%	٣٩
	٤٢.	أوفر بيئة تعلم آمنة تشجع تحمل المسئولية وتدعم التعلم.	٧	١٠	١٤	٢٠	٢٨	٤٠	١٤	٢٠	٧	١٠	٣	متوسطة	٦٠%	٥١
	٤٣.	أوفر الفرصة للتلاميذ لجلسات النقاش والحوار فى غرفة الصف.	٢١	٣٠	٢٨	٤٠	٢١	٣٠	٠	٠	٠	٠	٤	قوية	٨٠%	٧
	٤٤.	أفعل التعلم التعاونى.	٢١	٣٠	٢١	٣٠	٢١	٣٠	٧	١٠	٠	٠	٣.٨	قوية	٧٦%	٢٢
	٤٥.	أدعم الفصول الطبيعى لدى المتعلم.	١٤	٢٠	١٤	٢٠	٢١	٣٠	٢١	٣٠	٠	٠	٣.٣	متوسطة	٦٦%	٢٩
	٤٦.	أشجع التلاميذ على نقل الأخر	٧	١٠	٧	١٠	٢١	٣٠	٢١	٣٠	١٤	٢٠	٢.٦	ضعيفة	٥٢%	٥٩
	٤٧.	أسمح بتعدد وجهات النظر.	٧	١٠	١٤	٢٠	٢١	٣٠	٢١	٣٠	٧	١٠	٢.٩	متوسطة	٥٨%	٥٢
	٤٨.	أسمح للتلاميذ بتقديم النقد حول الأفكار والتصورات المعروضة.	٧	١٠	٧	١٠	٢٨	٤٠	٢١	٣٠	٧	١٠	٢.٨	متوسطة	٥٦%	٥٥
	٤٩.	أمنح الجرأة للتلاميذ فى عرض استفساراتهم وأسئلتهم وأفكارهم.	٢١	٣٠	٢١	٣٠	٢٨	٤٠	٠	٠	٠	٠	٣.٩	قوية	٧٨%	١٤
	٥٠.	أوجه مناخ للموضوعية والاحترام والعدالة فى داخل بيئة التعلم	٧	١٠	٢١	٣٠	٢٨	٤٠	١٤	٢٠	٠	٠	٣.٣	متوسطة	٦٦%	٢٩
	٥١.	أحدد ألوان السلوك عبر الملاحظة وأوقفها بأسلوب مناسب.	٢٨	٤٠	٢٨	٤٠	١٤	٢٠	٠	٠	٠	٠	٤.٢	قوية	٨٤%	١
	٥٢.	أعزز التلاميذ الذين يمتلكون مهارات تواصل فعالة.	٧	١٠	١٤	٢٠	٣٥	٥٠	١٤	٢٠	٠	٠	٣.٢	متوسطة	٦٤%	٤٧
التقويم	٥٣.	أتجنب إصدار أحكام مسبقة على أداء التلاميذ.	١٤	٢٠	٢١	٣٠	٢٨	٤٠	٧	١٠	٠	٠	٣.٦	قوية	٧٢%	٢٧
	٥٤.	أستخدم التقويم التشخيصى ؛ لتحديد مكتسبات المتعلم اللغوى السابقة.	٠	٠	٧	١٠	٢١	٣٠	٤٢	٦٠	٠	٠	٢.٥	صعيفة	٥٠%	٦٢
	٥٥.	أستخدم التقويم البنائى المستمر ؛ لتحديد مدى تقدم التلاميذ نحو إتقان مهارات اللغة العربية متكاملة.	٢١	٣٠	٢٨	٤٠	٢١	٣٠	٠	٠	٠	٠	٤	قوية	٨٠%	٧
	٥٦.	أستخدم التقويم التجميعى ؛ للكشف عن مكتسبات التلاميذ اللغوية وتشخيص صعوبات التعلم.	٧	١٠	٢١	٣٠	٢١	٣٠	٢١	٣٠	٠	٠	٣.٢	متوسطة	٦٤%	٤٧
	٥٧.	أستخدم أدوات ووسائل للتقويم متنوعة؛(ملاحظة ،مقابلة، ملفات التعلم، اختبارات مقالية وموضوعية)؛ لتشخيص مدى اكتساب المهارة اللغوية.	١٤	٢٠	١٤	٢٠	٢٨	٤٠	١٤	٢٠	٠	٠	٣.٤	متوسطة	٦٨%	٢٥
	٥٨.	أستخدم الملاحظة المستمرة ؛ لتقويم أداء التلاميذ فى مهارت الاتصال اللغوى.	٧	١٠	٧	١٠	٢١	٣٠	٣٥	٥٠	٠	٠	٢.٨	متوسطة	٥٦%	٥٥
	٥٩.	أوظف مناسط التقويم بأسلوب المهمات الفردية والثنائية والمجموعات.	٧	١٠	٢١	٣٠	٢١	٣٠	٢١	٣٠	٠	٠	٣.٢	متوسطة	٦٤%	٤٧
	٦٠.	أستخدم أسئلة تقويم تثير التفكير لدى التلاميذ .	٢١	٣٠	٢٨	٤٠	٢١	٣٠	٠	٠	٠	٠	٤	قوية	٨٠%	٧
	٦١.	أراعى التدرج فى أسئلة التقويم ؛ لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ فى اكتساب المهارات اللغوية.	٢١	٣٠	٢٨	٤٠	٢١	٣٠	٠	٠	٠	٠	٤	قوية	٨٠%	٧
	٦٢.	أقيس مدى تمكن التلاميذ من توظيف الصف اللغوى كتابيا أو شفهيا.	٢١	٣٠	٢١	٣٠	٢٨	٤٠	٠	٠	٠	٠	٣.٩	قوية	٧٨%	١٤
	٦٣.	أوظف استراتيجيات التقويم المبنى على الأداء ؛ لتقويم الأداء اللغوى للتلاميذ من خلال مواقف حقيقية.	٧	١٠	٢١	٣٠	٢٨	٤٠	١٤	٢٠	٠	٠	٣.٣	متوسطة	٦٦%	٢٩
	٦٤.	أوفر تغذية راجعة للمتعلمين فى الوقت المناسب.	٢١	٣٠	٢١	٣٠	٢٨	٤٠	٠	٠	٠	٠	٣.٩	قوية	٧٨%	١٤
	٦٥.	أحلل إستجابات المتعلمين لتحديد نقاط القوة والضعف؛ لتحسين عملية التعلم.	١٤	٢٠	٢٨	٤٠	٢٨	٤٠	٠	٠	٠	٠	٣.٨	قوية	٧٦%	٢٢

وللإجابة عن السؤال (أ) المتفرع عن السؤال الأول، والذي ينص علي:

"إلى أي مدى تختلف درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية باختلاف سنوات الخبرة؛ كما يقدرونها في أدائهم التدريسي؟"

صاغت الباحثة الفرض التالي:

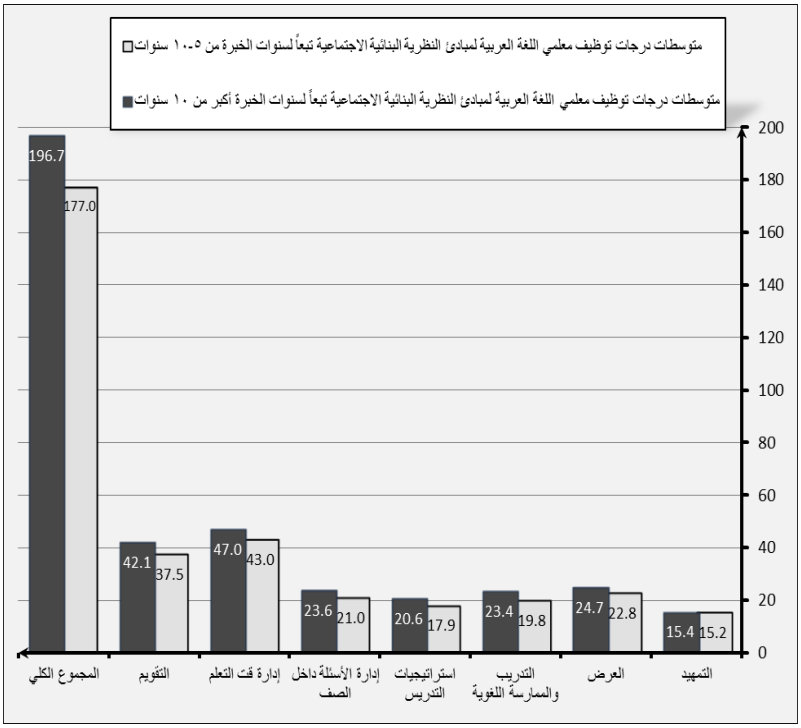
"لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي: درجات توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية وفقاً لعدد سنوات الخبرة التي تبدأ من خمس سنوات ولا تزيد عن ١٠ سنوات، ودرجات توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ **النظرية البنائية الاجتماعية وفقاً لعدد سنوات الخبرة التي تزيد عن ١٠ سنوات**" .

ولاختبار صحة هذا الفرض، أجرت الباحثة اختبار "ت" بين المتوسطين، والنتائج يوضحها جدول (٨).

جدول (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم "ت" للفروق بين متوسطي درجات توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية وفقاً لعدد سنوات الخبرة (ن=٧٠)

عناصر الأداء التدريسي	عدد سنوات الخبرة (من ٥ : ١٠) ن= ٣٩		عدد سنوات الخبرة (أكبر من ١٠) ن= ٣١		"ت"	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة	الدلالة
التمهيد	١٥.٢١	٢.٢١	١٥.٤٢	٢.٠٦	٠.٤١	غير دالة
العرض	٢٢.٧٧	٦.٣٨	٢٤.٧١	٣.٨٨	١.٤٩	غير دالة
التدريب والممارسة اللغوية	١٩.٧٩	٦.١١	٢٣.٤٢	٤.٠١	٢.٨٥	٠.٠١
استراتيجيات التدريس	١٧.٨٧	٤.٩٦	٢٠.٥٥	٥.٤٦	٢.١٤	غير دالة
إدارة الأسئلة داخل الصف	٢٠.٩٥	٥.٤١	٢٣.٥٥	٥.٤٩	١.٩٨	غير دالة
إدارة قت التعلم	٤٢.٩٥	٩.٠٨	٤٦.٩٧	٨.٦٣	١.٨٩	غير دالة
التقويم	٣٧.٤٦	٧.٣٢	٤٢.١٣	٦.٥١	٢.٧٨	٠.٠١
المجموع الكلي	١٧٧.٠٠	٣٦.٠٧	١٩٦.٧٤	٣٢.١٨	٢.٣٨	غير دالة
قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٦٨) ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٦٤						

يتضح من جدول (٨) أن قيم "ت" المحسوبة أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (٦٨)، ومستوي دلالة (٠.٠١) بالنسبة للتدريب والممارسة اللغوية، والتقويم؛ مما يشير إلي وجود فروق في درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية وفقاً لعدد سنوات الخبرة في هاتين المهارتين لصالح ذوي الخبرة الأعلي، كما يتضح من الجدول ذاته أن قيم "ت" المحسوبة أقل من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (٦٨) بالنسبة لمهارات: التمهيد، والعرض، واستراتيجيات التدريس، وإدارة الأسئلة داخل الصف، وإدارة قت التعلم، والمجموع الكلي؛ مما يشير إلي عدم وجود فرق في درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية يعزى لعدد سنوات الخبرة في هذه الآداءات، ويوضح شكل (٢) الأعمدة البيانية لمتوسطات درجات توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية وفقاً لعدد سنوات الخبرة.



شكل (٢) الأعمدة البيانية لمتوسطات درجات توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية وفقاً لعدد سنوات الخبرة (ن=٧٠)

وتتفق نتيجة هذا الفرض جزئيا مع دراسة كل من: رافد بحر أحمد المعيوف (٢٠٠٩)، وعادل ريان(٢٠١١)، ومحمد القيسي (٢٠١٠) وزياد محمد النمراوي(٢٠١١)، ودراسة نغم رحيب محفوض(٢٠١٢) وعودة أبو سنية، وآمال عياش(٢٠١٣)؛ وذلك في وجود فروق بين المعلمين في سلوكيات التدريس تعزى إلى عامل الخبرة.

وتعزي الباحثة نتيجة هذا الفرض إلى أن خبرة معلم اللغة العربية عامل مهم في تدريسها؛ فالمعلمون ذوو الخبرة التدريسية الطويلة يمتلكون رؤى وأفكار واضحة، تؤثر في ممارستهم التدريسية ، كما أن أصحاب الخبرة الأعلى أكثر جرأة من المعلمين قليلي الخبرة في مواجهة المشكلات التي تواجههم؛ فحين تواجه المعلم الخبير مشكلة في عملية التدريس؛ فإن لديه الثقة العالية في النفس التي صقلتها سنوات الخبرة؛

فيسعى إلى التعامل مع تلك المشكلة؛ مما ينعكس على أدائه المهني، كما أن كثيراً من ذوي الخبرة الأعلى ملتحق أو كان ملتحقاً ببرامج الدراسات العليا بكليات التربية؛ مما ساعد في اكتسابهم معظم مهارات التدريس واستراتيجياته، وهذا يفسر وجود فرق لصالحهم في مهارتي: التدريب والممارسة اللغوية، والتقويم في ضوء مبادئ البنائية الاجتماعية.

وتختلف نتيجة هذا الفرض جزئياً مع نتائج بعض الدراسات التي أشارت نتائجها إلى أنه لاتوجد فروق بين المعلمين في سلوكيات التدريس تعزى إلى عامل الخبرة، منها دراسة "هوارد وآخرون " Howard et al (2010) ، ودراسة سامي على الحلاق وناصر محمود المخزومي (٢٠١٢)، وجمال خليل محمد الخالدي (٢٠١٣). ودراسة عمار الفريحات.(٢٠١٣)

وتفسر الباحثة ذلك بأن عامل الخبرة بمفرده ليس له كل التأثير على مهارات المعلم؛ وبخاصة مهارات التفاعل الصفي؛ فهناك عوامل أخرى تؤثر في الأداء التدريسي للمعلم؛ فالمناخ التعليمي في معظم المدارس لايعد مناخاً مناسباً لتطبيق الاتجاهات الحديثة في التدريس، وبخاصة تطبيقات البنائية الاجتماعية، كما أن منهج اللغة العربية لم يُعد وفقاً لمبادئ البنائية الاجتماعية، فضلاً عن خضوع جميع المعلمين لظروف مشابهة في البيئة المدرسية؛ من حيث ازدحام الفصول، وقلة الإمكانيات، والتعليمات والتوجيهات الموحدة من قبل الوزارة.

كما يمكن تفسير عدم وجود فرق بين متوسطي الدرجات يعزى لعامل الخبرة ، بأن بعضاً من ذوي الخبرة الأعلى لايتابعون الجديد في مجال المهنة بصورة منهجية، وأن بعضاً من ذوي الخبرة الأقل لديهم الحرص على التمكن من مهارات التدريس بالالتحاق بالدراسات العليا؛

مما أدى إلى عدم ظهور فروق بين ذوي الخبرة الأعلى، وذوي الخبرة الأقل في درجة توظيفهم مبادئ البنائية الاجتماعية.

للإجابة عن السؤال (ب) المتفرع عن السؤال الأول، والذي ينص علي: "إلى أي مدى تختلف درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية باختلاف المؤهل التربوي؛ كما يقدرونها في أدائهم التدريسي؟"

صاغت الباحثة الفرض التالي

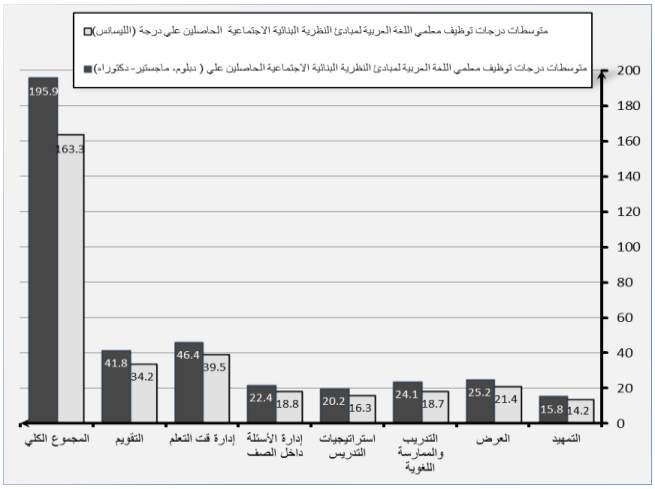
" لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي: درجات توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية ذوي المؤهل التربوي(ليسانس) ، ودرجات ذوي المؤهل التربوي الأعلى من الليسانس(دبلوم، ماجستير، دكتوراه)؛ وذلك وفقا لتقديرهم لها في أدائهم التدريسي" ولاختبار صحة هذا الفرض، أجرت الباحثة اختبار "ت" بين المتوسطين، والنتائج يوضحها جدول (٩).

جدول (٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم "ت" للفروق بين متوسطي درجات توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية وفقاً للمؤهل التربوي (ن=٧٠)

عناصر الأداء التدريسي	المؤهل التربوي: (ليسانس) ن= ٤٥		المؤهل التربوي: (أعلي من الليسانس: دبلوم، ماجستير، دكتوراه) ن= ٢٥		"ت"	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة	الدلالة
التمهيد	١٤.٢٢	١.٧٣	١٥.٨٤	٢.٣٢	٣.٣١	٠.٠١
العرض	٢١.٤٢	٥.٦١	٢٥.٢٤	٣.٠٢	٣.١٥	٠.٠١
التدريب والممارسة اللغوية	١٨.٧٣	٤.٩٧	٢٤.٠٨	٣.٧٩	٤.٦٧	٠.٠١
استراتيجيات التدريس	١٦.٣٣	٣.٣٤	٢٠.١٦	٤.٥٦	٤.٠٢	٠.٠١
إدارة الأسئلة داخل الصف	١٨.٧٨	٣.٨٨	٢٢.٣٦	٣.٧٠	٣.٧٦	٠.٠١
إدارة قت التعلم	٣٩.٥٣	٨.١١	٤٦.٤٤	٦.٨٢	٣.٦٠	٠.٠١
التقويم	٣٤.٢٤	٦.٧٩	٤١.٨٠	٥.٩١	٤.٦٧	٠.٠١
المجموع الكلي	١٦٣.٢٧	٢٧.٨٧	١٩٥.٩٢	٢٦.٤٨	٤.٧٨	٠.٠١
قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٦٨) ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٦٤						

يتضح من جدول (٩) أن قيم "ت" المحسوبة أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (٦٨)، ومستوي دلالة (٠.٠١) لجميع عناصر الآداء التدريسي والمجموع الكلي؛ مما يشير إلي وجود فروق في درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية

الاجتماعية وفقاً للمؤهل التربوي لصالح المؤهل التربوي الأعلي (دبلوم، ماجستير، دكتوراه)، ويوضح شكل (٣) الأعمدة البيانية لمتوسطات درجات توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية وفقاً للمؤهل التربوي.



شكل(٣) الأعمدة البيانية لمتوسطات درجات توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية وفقاً للمؤهل التربوي (ن=٧٠)

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة كل من: رافد بحر أحمد المعيوف (٢٠٠٩)، وعادل ريان(٢٠١١)، ومحمد القيسي(٢٠١٠) وزياد محمد النمراوي(٢٠١١)، ودراسة نغم محمود محفوض(٢٠١٢) وعودة أبو سنية، وآمال عياش(٢٠١٣)، وجمال خليل محمد الخالدي (٢٠١٣).

وتختلف نتيجة هذا الفرض مع دراسة محمود حسن (٢٠١١) التي أشارت إلى أن المؤهل العلمي ليس عاملاً مؤثراً في قياس بعض الممارسات التدريسية ، وأن الممارسة التعليمية بحاجة إلى تحسين مستمر مهما كانت درجة المؤهل العلمي مرتفعة، ودراسة علي سامي على الحلاق وناصر محمود المخزومي (٢٠١٢) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين متوسطات تقديرات معلمي اللغة العربية حول ممارستهم التدريسية تعزى إلى المؤهل العلمي، ودراسة عمار

الفريحات.(٢٠١٣) التي أشارت إلى أن المؤهل العلمي ليس له تأثير جوهري في درجة ممارسة المعلم لمهارات التدريس.

وترجع الباحثة نتيجة هذا الفرض إلى أن المقررات التي يدرسها أو درسها ذوي المؤهل التربوي العالي من معلمي اللغة العربية في برامج الدراسات العليا، قد دعمت تصوراتهم عن استراتيجيات التدريس في ضوء الاتجاهات الحديثة، وساعدت على نموهم المهني، وانعكست إيجابياً على ممارستهم الصفية؛ مما يدلل على فعالية برامج الدراسات العليا في تكوين اتجاهات فكرية؛ ومن ثم ممارسات صفية، يمكن وصفها بأنها تتفق وأفكار النظرية البنائية الاجتماعية.

السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني، والذي ينص على

ما الفرق بين : درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية كما يقدرونها في أدائهم التدريسي، ودرجة توظيفهم لها كما تلاحظ في أدائهم التدريسي؟

صاغت الباحثة الفرض التالي

"لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي: درجات توظيف مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية كما لوحظت، ودرجات التوظيف كما يقدرونها في أدائهم التدريسي".

ولاختبار صحة هذا الفرض، قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- رصدت درجات توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية الذين لوحظ أدائهم التدريسي(٢٠ معلماً) ، ثم حسبت التكرارات، ونسبتها المئوية، ومتوسطها الوزني، وتقدير درجة التوظيف ووصفها(قوية، ومتوسطة، وضعيفة)، والنسبة المئوية لمتوسط التكرارات، ورتبتها، والنتائج يوضحها جدول(١٠)

- رصدت درجات توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في الأداء التدريسي، كما يقدرها المعلمون الذين لوحظوا، ثم حسبت التكرارات، ونسبتها المئوية، ومتوسطها الوزني، وتقدير درجة التوظيف ووصفها(قوية، ومتوسطة، وضعيفة) ، والنسبة المئوية لمتوسط التكرارات، ورتبتها، والنتائج يوضحها جدول(١١).
- أجرت اختبار "ت" بين متوسطي: درجات توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية كما لوحظت، ودرجات التوظيف كما يقدرونها في أدائهم التدريسي، والنتائج يوضحها جدول (١٢)

جدول(١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الوزني للتكرارات ورتبتها لدرجة توظيف مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية كما لوحظت في الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية (ن = ٢٠)

المهارة	م	الأداءات التدريسية التي تعكس توظيف مبادئ البنائية الاجتماعية في تدريس اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية.	درجة التوظيف										المتوسط الوزني للتكرارات	تقدير درجة التوظيف	النسبة المئوية لمتوسط التكرارات	الرتبة
			عاليةجدا		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدا					
			ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
التمهيد	١.	يحرص على التمكن من تنظيم بيئة النص أكثرمن حرصه على الالتزام بخطة الدرس	٠	٠	٨	٤٠	٦	٣٠	٤	٢٠	٢	١٠	٣	متوسطة	٦٠%	٢٠
	٢.	يعرض المدرس بأسلوب لائق ومثير للدافعية (فكرة/تذكارة تفكير/للمشاركة(معدة+قصيرة،سؤال،قصة،مشكلة،موقف)	٤	٢٠	٤	٢٠	٦	٣٠	٤	٢٠	٢	١٠	٣.٢	متوسطة	٦٤%	١٦
	٣.	يحرص على مشاركة التلاميذ في استنتاج موضوع الدرس وعنوانه.	٦	٣٠	٦	٣٠	٤	٢٠	٢	١٠	٢	١٠	٣.٦	قوية	٧٢%	٤
	٤.	يقدم للدرس من خلال مشكلات حقيقة مثيرة لاهتمام التلاميذ.	٢	١٠	٤	٢٠	٦	٣٠	٦	٣٠	٢	١٠	٢.٩	ضعيفة	٥٨%	٢٤
	٥.	يشجع التلاميذ على ربط المعرفة الحالية مع واقع الحياة.	٢	١٠	٢	١٠	٦	٣٠	٦	٣٠	٤	٢٠	٢.٦	ضعيفة	٥٢%	٣٣
العرض	٦.	يستثمر الخبرات السابقة لبناء تعلم جديد لدى التلاميذ.	٦	٣٠	٤	٢٠	٤	٢٠	٦	٣٠	٠	٠	٣.٥	قوية	٧٠%	٩
	٧.	يسمح للتلاميذ بعرض أفكارهم وتصوراتهم حول المهام اللغوية المقدمة لهم.	٢	١٠	٢	١٠	٤	٢٠	٨	٤٠	٤	٢٠	٢.٥	ضعيفة	٥٠%	٣٧
	٨.	يستخدم طرقا متنوعة للوصول إلى معاني الكلمات الجديدة في النص اللغوي؛ مثل الترادف والسياق والمعجم.	٦	٣٠	٦	٣٠	٤	٢٠	٢	١٠	٢	١٠	٣.٦	قوية	٧٢%	٤
	٩.	يستخدم الأخطاء اللغوية كجزء من الدرس وتم الحوار والتفاوض حولها.	٢	١٠	٢	١٠	٢	١٠	٦	٣٠	٨	٤٠	٢.٢	ضعيفة	٤٤%	٤٢
	١٠.	يوظف وسائل التعبير المصاحبة (مثل التواصل البصري المناسب مع الآخرين والتبسم والوقوف وضبط نبرة الصوت وتعبيرات الوجه والجسم وحركته المناسبة).	٢	١٠	٢	١٠	٤	٢٠	٤	٢٠	٨	٤٠	٢.٣	ضعيفة	٤٦%	٤٠
	١١.	يوفر المواقف التواصلية التي تتيح الفرصة أمام التلاميذ لممارسة مهارات التواصل الشفهي والكتابي.	٢	١٠	٤	٢٠	٤	٢٠	٤	٢٠	٦	٣٠	٢.٦	ضعيفة	٥٢%	٣٣
	١٢.	يدعم مناسط التعلم بأصاءات تساعد على إثراء معرفة التلاميذ، وتمكينهم من الإنتاج اللغوي.	٠	٠	٢	١٠	٢	١٠	٤	٢٠	١٢	٦٠	١.٧	ضعيفة جدا	٣٤%	٥٣
	١٣.	يقدم التلميحات عند الضرورة لمساعدة التلاميذ على التعلم التواصل اللغوي.	٢	١٠	٢	١٠	٢	١٠	٤	٢٠	١٠	٥٠	٢.١	ضعيفة	٤٢%	٤٣
التدريب و الممارسة اللغوية	١٤.	يدرب التلاميذ على تحليل النصوص اللغوية في ضوء الخصائص البنائية للنص اللغوي؛ لمساعدتهم على التواصل اللغوي.	٢	١٠	٤	٢٠	٤	٢٠	٦	٣٠	٤	٢٠	٢.٧	متوسطة	٥٤%	٣٠
	١٥.	يدرب التلاميذ على مهارات التعلم الذاتي (الفردي- الثنائي- الجماعي) في أثناء اكتساب مهارات التواصل اللغوي.	٠	٠	٢	١٠	٤	٢٠	٦	٣٠	٨	٤٠	٢	ضعيفة	٤٠%	٤٤
	١٦.	يدرب التلاميذ على إبداء الرأي والمنافسة في مكونات النص اللغوي .	٢	١٠	٤	٢٠	٦	٣٠	٦	٣٠	٢	١٠	٢.٩	متوسطة	٥٨%	٢٤
	١٧.	يدرب التلاميذ على استخلاص القيم الاجتماعية الواردة في النص.	٠	٠	٢	١٠	٤	٢٠	٥	٢٥	٩	٤٥	١.٩٥	ضعيفة	٣٩%	٥٠
	١٨.	يحث التلاميذ على توظيف مهارات التفكير.	٢	١٠	٤	٢٠	٤	٢٠	٤	٢٠	٦	٣٠	٢.٦	ضعيفة	٥٢%	٣٣
	١٩.	يساعد التلاميذ في بناء المفاهيم والمعاني من خلال التفاعل مع الزملاء.	٠	٠	٠	٠	٢	١٠	٨	٤٠	١٠	٥٠	١.٦	ضعيف جدا	٣٢%	٥٧
	٢٠.	يحرص على إتاحة مواقف حيوية تمكن التلاميذ من تطبيق المهارات المستهدفة.	٠	٠	٢	١٠	٤	٢٠	٦	٣٠	٨	٤٠	٢	ضعيفة	٤٠%	٤٤
	٢١.	يتنوع في أساليب التدريب التي تلبي أنماط التعلم المختلفة لدى التلاميذ.	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٨	٤٠	١٢	٦٠	١.٤	ضعيفة جدا	٢٨%	٦٠
استراتيجيات	٢٢.	يبدل من استراتيجيات التدريس في ضوء ما تسفر عنه استجابات تلاميذه لدعم تعلمهم	٠	٠	٠	٠	٢	١٠	٢	١٠	١٦	٨٠	١.٣	ضعيفة جدا	٢٦%	٦٣
	٢٣.	يوظف استراتيجيات التعلم التعاوني في التدريس .	٤	٢٠	٦	٣٠	٨	٤٠	٢	١٠	٠	٠	٣.٦	قوية	٧٢%	٤
	٢٤.	يوظف استراتيجيات التدريس التبادلي في التدريس.	٠	٠	٠	٠	٢	١٠	٨	٤٠	١٠	٥٠	١.٦	ضعيفة جدا	٣٢%	٥٧
	٢٥.	يوظف استراتيجية العصف الذهني في عرفه الصف.	٢	١٠	٢	١٠	٤	٢٠	٨	٤٠	٤	٢٠	٢.٥	ضعيفة	٥٠%	٣٧
	٢٦.	يوظف استراتيجية حل المشكلات للوصول إلى استنتاجات محددة .	٢	١٠	٤	٢٠	٦	٣٠	٦	٣٠	٢	١٠	٢.٩	متوسطة	٥٨%	٢٤
	٢٧.	يوظف استراتيجية الحوار – بشكل كبير- في عرفه الصف.	٤	٢٠	٤	٢٠	٦	٣٠	٤	٢٠	٢	١٠	٣.٢	متوسطة	٦٤%	١٦
	٢٨.	يسمح للتلاميذ باختيار طرق التعلم التي تناسبهم.	٠	٠	٠	٠	٢	١٠	٤	٢٠	١٤	٧٠	١.٤	ضعيفة جدا	٢٨%	٦٠
إدارة الأسئلة داخل الصف	٢٩.	ينادي في استغلال الإجابات؛ تاركا للتلاميذ فرصة التفكير والتأمل في أفكارهم.	٢	١٠	٤	٢٠	٤	٢٠	٦	٣٠	٤	٢٠	٢.٧	متوسطة	٥٤%	٣٠
	٣٠.	يتلقى إجابات الطلاب الخطأ باهتمام؛ بوصفها جزءاً من عملية التعلم.	٠	٠	٢	١٠	٢	١٠	٦	٣٠	١٠	٥٠	١.٨	ضعيفة جدا	٣٦%	٥٢
	٣١.	يصغي لإجابة التلميذ ولا يقاطعه ولايسمح بمقاطعته من قبل زملائه.	٤	٢٠	٤	٢٠	٦	٣٠	٤	٢٠	٢	١٠	٣.٢	متوسطة	٦٤%	١٦
	٣٢.	يسمح للتلميذ المجيب بمراجعة إجابته؛ إذا كان لديه تصويب أو إضافة.	٢	١٠	٤	٢٠	٦	٣٠	٤	٢٠	٤	٢٠	٢.٨	متوسطة	٥٦%	٢٩
	٣٣.	يطرح الأسئلة التي تحتاج الإجابة عنها إلى بحث من مصادر مختلفة.	٠	٠	٠	٠	٢	١٠	٢	١٠	١٦	٨٠	١.٣	ضعيفة جدا	٢٦%	٦٣
	٣٤.	يطرح أسئلة هادفة كرد على استفسارات التلاميذ.	٤	٢٠	٤	٢٠	٤	٢٠	٤	٢٠	٤	٢٠	٣	متوسطة	٦٠%	٢٠
	٣٥.	يجعل التلاميذ يشتركون في تصويب أخطائهم اللغوية بالأساليب التربوية الملائمة.	٤	٢٠	٦	٣٠	٤	٢٠	٤	٢٠	٢	١٠	٣.٣	متوسطة	٦٦%	١٤
	٣٦.	يقرر استجابات التلاميذ بأساليب تربوية ؛ بحيث تناسب قوة المقررات وعددها ومدى الابتكارية في استجابة التلاميذ.	٢	١٠	٤	٢٠	٦	٣٠	٦	٣٠	٢	١٠	٢.٩	متوسطة	٥٨%	٢٤
إدارة وقت التعلم	٣٧.	يشرك التلاميذ باتخاذ القرارات التي تخص إدارة وقت التعلم.	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٦	٣٠	١٤	٧٠	١.٣	ضعيفة جدا	٢٦%	٦٣
	٣٨.	يدير عمليات الاتصال داخل بيئة التعلم لتحقيق انسيابية المعلومات.	٢	١٠	٤	٢٠	٦	٣٠	٦	٣٠	٢	١٠	٢.٩	ضعيفة	٥٨%	٢٤
	٣٩.	يستخدم مهارات تواصل لفظية وغير لفظية فاعلة.	٤	٢٠	٦	٣٠	٦	٣٠	٤	٢٠	٠	٠	٣.٥	قوية	٧٠%	٩
	٤٠.	يشجع التفاعلات الايجابية بين جميع المتعلمين ويدعم تعاونهم.	٢	١٠	٢	١٠	٤	٢٠	٦	٣٠	٦	٣٠	٢.٤	ضعيفة	٤٨%	٣٩
	٤١.	يسهم في إقامة علاقات اجتماعية ودية بين أطراف عملية التعلم.	٠	٠	٠	٠	٤	٢٠	٦	٣٠	١٠	٥٠	١.٧	ضعيفة جدا	٣٤%	٥٣
	٤٢.	يوفر بيئة تعلم آمنة تسجع تحمل المسئولية وتدعم التعلم.	٠	٠	٢	١٠	٢	١٠	٦	٣٠	١٠	٥٠	١.٨	ضعيفة جدا	٣٦%	٥١
	٤٣.	يوفر الفرصة للتلاميذ لجلسات النقاش والحوار في غرفة الصف.	٤	٢٠	٦	٣٠	٨	٤٠	٢	١٠	٠	٠	٣.٦	قوية	٧٢%	٤
	٤٤.	يفعل التعلم التعاوني	٤	٢٠	٤	٢٠	٤	٢٠	٦	٣٠	٢	١٠	٣.١	متوسطة	٦٢%	١٩
	٤٥.	يدعم الفضول الطبيعي لدى المتعلم.	٠	٠	٢	١٠	٤	٢٠	٦	٣٠	٨	٤٠	٢	ضعيفة	٤٠%	٤٤
	٤٦.	يشجع التلاميذ على تقبل الآخر	٠	٠	٢	١٠	٢	١٠	٤	٢٠	١٢	٦٠	١.٧	ضعيفة جدا	٣٤%	٥٣
	٤٧.	يسمح بتعدد وجهات النظر.	٠	٠	٢	١٠	٤	٢٠	٦	٣٠	٨	٤٠	٢	ضعيفة	٤٠%	٤٤
	٤٨.	يسمح للتلاميذ بنقد/بم النقد حول الأفكار والتصورات المعروضة.	٠	٠	٠	٠	٤	٢٠	٦	٣٠	١٠	٥٠	١.٧	ضعيفة جدا	٣٤%	٥٣
	٤٩.	يمنح الحرية للتلاميذ في عرض استفساراتهم واستنتاجهم وأفكارهم.	٤	٢٠	٤	٢٠	٦	٣٠	٦	٣٠	٠	٠	٣.٣	متوسطة	٦٦%	١٤
	٥٠.	يوجد مناخ للموضوعية والاحترام والعدالة في داخل بيئة التعلم	٢	١٠	٤	٢٠	٦	٣٠	٨	٤٠	٠	٠	٣	متوسطة	٦٠%	٢٠
	٥١.	يحدد ألوان السلوك غير الملائمة ويوقفها بأسلوب مناسب.	٦	٣٠	٦	٣٠	٦	٣٠	٢	١٠	٠	٠	٣.٨	قوية	٧٦%	١
	٥٢.	يعزز التلاميذ الذين يمتلكون مهارات تواصل فعاله.	٠	٠	٢	١٠	٤	٢٠	٤	٢٠	٨	٤٠	٢	ضعيفة	٤٠%	٤٤
التقويم	٥٣.	يتحب إصدار أحكام مسبقة على أداء التلاميذ.	٢	١٠	٤	٢٠	٦	٣٠	٨	٤٠	٠	٠	٣	متوسطة	٦٠%	٢٠
	٥٤.	يستخدم التقويم التشخيصي ؛ لتحديد مكتسبات المتعلم اللغوي السابقة.	٠	٠	٠	٠	٢	١٠	٦	٣٠	١٢	٦٠	١.٥	ضعيفة جدا	٣٠%	٥٩
	٥٥.	يستخدم التقويم البنائي المستمر ؛ لتحديد مدى تقدم التلاميذ نحو إتقان مهارات اللغة العربية متكاملة.	٤	٢٠	٦	٣٠	٦	٣٠	٢	١٠	٢	١٠	٣.٤	متوسطة	٦٨%	١٢
	٥٦.	يستخدم التقويم التشخيصي ؛ للكشف عن مكتسبات التلاميذ اللغوية وتشخيص صعوبات التعلم.	٢	١٠	٤	٢٠	٤	٢٠	٦	٣٠	٤	٢٠	٢.٧	متوسطة	٥٤%	٣٠
	٥٧.	كاستخدم أدوات ووسائل للتقويم متنوعة(بطاقة ملاحظة، مقابلة، ملفات التعلم، اختبارات تحليلية وموضوعية) لتشخيص مدى اكتساب المهارة اللغوية.	٠	٠	٢	١٠	٤	٢٠	٤	٢٠	١٠	٥٠	١.٩	ضعيفة	٣٨%	٥١
	٥٨.	يستخدم الملاحظة المستمرة ؛ لتقويم أداء التلاميذ في مهارات الاتصال اللغوي.	٠	٠	٠	٠	٢	١٠	٤	٢٠	١٤	٧٠	١.٤	ضعيفة جدا	٢٨%	٦٠
	٥٩.	يوظف مناسط التقويم بأسلوب المهمات الفردية والثنائية والمجموعات.	٠	٠	٢	١٠	٤	٢٠	٦	٣٠	٨	٤٠	٢	ضعيفة	٤٠%	٤٤
	٦٠.	يستخدم أسئلة تقويم تثير التفكير لدى التلاميذ .	٤	٢٠	٦	٣٠	٨	٤٠	٢	١٠	٠	٠	٣.٦	قوية	٧٢%	٤
	٦١.	يراعي التدرج في أسئلة التقويم ؛ لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في اكتساب المهارات اللغوية.	٤	٢٠	٦	٣٠	١٠	٥٠	٠	٠	٠	٠	٣.٧	قوية	٧٤%	٣
	٦٢.	يعيس مدى تمكن التلاميذ من توظيف الصف اللغوي كتابياً أو شفهياً.	٢	١٠	٢	١٠	٤	٢٠	٤	٢٠	٨	٤٠	٢.٣	ضعيفة	٤٦%	٤٠
	٦٣.	يوظف استراتيجيات التقويم المبنى على الأداء ؛ لتقويم الأداء اللغوي للتلاميذ من خلال مواقف حقيقية.	٢	١٠	٤	٢٠	٤	٢٠	٦	٣٠	٢	١٠	٢.٦	ضعيفة	٥٢%	٣٣
	٦٤.	يوفر تغذية راجعة للمتعلمين في الوقت المناسب.	٦	٣٠	٦	٣٠	٦	٣٠	٢	١٠	٠	٠	٣.٨	قوية	٧٦%	١
	٦٥.	يحلل استجابات المتعلمين لتحديد نقاط القوة والضعف؛ لتحسين عملية التعلم.	٤	٢٠	٦	٣٠	٦	٣٠	٢	١٠	٢	١٠	٣.٤	متوسطة	٦٨%	١٢

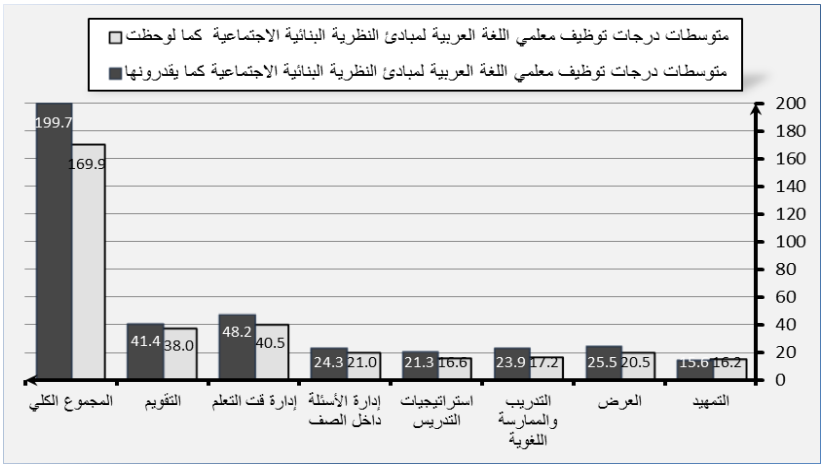
جدول (١١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الوزني للتكرارات ورتبتها لدرجة توظيف مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية كما يقدرها معلمو اللغة العربية الذين لوحظوا في أدائهم التدريسي (ن= ٢٠)

المهارة	م	الأداءات التدريسية التي تعكس توظيف مبادئ البنائية الاجتماعية في تدريس اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية.	درجة التوظيف										المتوسط الوزني للتكرارات	تقدير درجة التوظيف	النسبة المئوية لمتوسط التكرارات	الرتبة
			عالية جداً		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدا					
			ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
التمهيد	١.	احرص على التمكن من تنظيم بيئة النص أكثر من حرصي على الالتزام بخطة الدرس	١	٥.	٥	٢٥	٧	٣٥	٤	٢٠	٣	١٥	٢,٨٥	متوسطة	٥٧%	٤١
	٢.	أمهد للدرس بأسئلة (مقدمة قصيرة-سؤال قصير-مشكلة-مفارقة) تعكس للتلاميذ (مقدمة قصيرة-سؤال قصير-مشكلة-موقف)	٢	١٠	٤	٢٠	١٤	٧٠	٠	٠	٠	٠	٣,٤	منوسطة	٦٨%	٢٣
	٣.	احرص على مشاركة التلاميذ في استنباط موضوع الدرس وعنوانه.	٣	١٥	٤	٢٠	١٣	٦٥	٠	٠	٠	٠	٣,٥	قوية	٧٠%	١٨
	٤.	أقدم للدرس من خلال مشكلات حقيقية مثيرة لاهتمام التلاميذ.	٢	١٠	٤	٢٠	١٠	٥٠	٤	٢٠	٠	٠	٣,٢	منوسطة	٦٤%	٢٧
	٥.	أشجع التلاميذ على ربط المعرفة الحالية مع واقع الحياة.	١	٥.	٢	١٠	٩	٤٥	٨	٤٠	٠	٠	٢,٨	منوسطة	٥٦%	٤٧
العرض	٦.	أستثمر الخبرات السابقة لبناء تعلم جديد لدى التلاميذ.	٤	٢٠	٧	٣٥	٩	٤٥	٠	٠	٠	٠	٣,٧٥	قوية	٧٥%	٥
	٧.	أسمح للتلاميذ بعرض افكارهم ونصوراتهم حول المهام اللغوية المقدمة لهم.	٢	١٠	٤	٢٠	٨	٤٠	٦	٣٠	٠	٠	٣,١	منوسطة	٦٢%	٣٠
	٨.	أستخدم طرقاً مختلفة للوصول إلى معاني الكلمات الجديدة في النص اللغوي؛ مثل الترادف والتضاد والسياق والمعجم.	٣	١٥	٨	٤٠	٩	٤٥	٠	٠	٠	٠	٣,٧	قوية	٧٤%	٨
	٩.	أستخدم الأخطاء اللغوية كجزء من الدرس ومع الحوار والتفاوض حولها.	٢	١٠	٣	١٥	٨	٤٠	٧	٣٥	٠	٠	٣	منوسطة	٦٠%	٣٣
	١٠.	أوظف وسائل التعبير الشفهي؛ لتيسير التفاهم مع الآخرين (الصوت والتنغيم والوقف وصحة الضبط وطبقة الصوت ونغمات الوجه والجسم وحركة اليدين).	٢	١٠	٧	٣٥	١١	٥٥	٠	٠	٠	٠	٣,٥٥	قوية	٧١%	١٣
	١١.	أنوع المواقف التواصلية التي تتيح الفرصة أمام التلاميذ لممارسة مهارات التواصل الشفهي والكتابي.	١	٥.	٣	١٥	١٠	٥٠	٦	٣٠	٠	٠	٢,٩٥	منوسطة	٥٩%	٣٦
	١٢.	أدعم مناشط التعلم بأدوات تساعد على إثراء معرفة التلاميذ وتحكمهم من الإتباع اللغوي.	٠	٠	٤	٢٠	٧	٣٥	٦	٣٠	٣	١٥	٢,٦	صعبة	٥٢%	٥٤
	١٣.	أقدم التلميحات عند الضرورة لمساعدة التلاميذ على التعلم اللغوي.	١	٥.	٥	٢٥	٤	٢٠	١٠	٥٠	٠	٠	٢,٨٥	منوسطة	٥٧%	٤١
التدريب والممارسة اللغوية	١٤.	أدرب التلاميذ على تحليل النصوص اللغوية في ضوء الخصائص السانية للنص اللغوي؛ لمساعدتهم على التواصل اللغوي.	١	٥.	٤	٢٠	٨	٤٠	٧	٣٥	٠	٠	٢,٩٥	منوسطة	٥٩%	٣٦
	١٥.	أدرب التلاميذ على مهارات التعلم الذاتي (الفردي- الثنائي- الجماعي) في أثناء اكتساب مهارات التواصل اللغوي .	١	٥.	٣	١٥	٦	٣٠	٩	٤٥	١	٥.	٢,٧	منوسطة	٥٤%	٤٨
	١٦.	أدرب التلاميذ على أداء الرأي والمعارضة في مكونات النص اللغوي.	٢	١٠	٣	١٥	١٠	٥٠	٥	٢٥	٠	٠	٣,١	منوسطة	٦٢%	٣٠
	١٧.	أدرب التلاميذ على استخلاص القيم الاجتماعية الواردة في النص.	١	٥.	٢	١٠	٩	٤٥	٥	٢٥	٣	١٥	٢,٦٥	منوسطة	٥٣%	٥١
	١٨.	أحث التلاميذ على توظيف مهارات التفكير.	٣	١٥	٥	٢٥	١٢	٦٠	٠	٠	٠	٠	٣,٥٥	قوية	٧١%	١٣
	١٩.	أساعد التلاميذ في بناء المفاهيم والمعاني من خلال التفاعل مع الزملاء.	١	٥.	٣	١٥	١١	٥٥	٥	٢٥	٠	٠	٣	منوسطة	٦٠%	٣٣
	٢٠.	أحرص على إتاحة مواقف حيوية تمكن التلاميذ من تطبيق المهارات المستهدفة.	٤	٢٠	٤	٢٠	٩	٤٥	٣	١٥	٠	٠	٣,٤٥	قوية	٦٩%	٢٠
	٢١.	أنوع في أساليب التدريب التي تلبي أنماط التعلم المختلفة لدى التلاميذ.	١	٥.	١	٥.	٧	٣٥	٦	٣٠	٥	٢٥	٢,٣٥	صعبة	٤٧%	٦٢
استخدام استراتيجيات التدريس	٢٢.	أبدل من استراتيجيات التدريس في ضوء ما تسفر عنه استجابات تلاميذي لدعم تعلمهم.	١	٥.	٢	١٠	٨	٤٠	٧	٣٥	٢	١٠	٢,٦٥	منوسطة	٥٣%	٥١
	٢٣.	أوظف استراتيجات التعلم التعاوني في التدريس .	٢	١٠	١٠	٥٠	٨	٤٠	٠	٠	٠	٠	٣,٧	قوية	٧٤%	٨
	٢٤.	أوظف استراتيجات التدريس التبادلي في التدريس.	٠	٠	٤	٢٠	٨	٤٠	٦	٣٠	٢	١٠	٢,٧	منوسطة	٥٤%	٤٨
	٢٥.	أوظف استراتيجية العصف الذهني في غرفة الصف.	١	٥.	٣	١٥	٨	٤٠	٨	٤٠	٠	٠	٢,٨٥	منوسطة	٥٧%	٤١
	٢٦.	أوظف استراتيجية حل المشكلات للتوصل إلى استنتاجات محددة.	٢	١٠	٤	٢٠	٧	٣٥	٧	٣٥	٠	٠	٣,٠٥	قوية	٧١%	١٣
	٢٧.	أوظف استراتيجية الحوار – بشكل كبير- في غرفة الصف.	٤	٢٠	٨	٤٠	٨	٤٠	٠	٠	٠	٠	٣,٨	قوية	٧٦%	٣
	٢٨.	أسمح للتلاميذ باختيار طرق التعلم التي تناسبهم.	٠	٠	٣	١٥	٧	٣٥	٨	٤٠	٢	١٠	٢,٥٥	صعبة	٥١%	٥٨
إدارة الأسئلة داخل الصف.	٢٩.	أبادي في استعمال الاختبارات؛ تاركاً للتلاميذ فرصة التفكير والتأمل في أفكارهم.	١	٥.	٣	١٥	٩	٤٥	٧	٣٥	٠	٠	٢,٩	منوسطة	٥٨%	٣٩
	٣٠.	ألقي إجابات الطلاب الخطأ بانهاء؛ بوصفها جزءاً من عملية التعلم.	٠	٠	٢	١٠	٤	٢٠	٨	٤٠	٦	٣٠	٢,١	صعبة	٤٢%	٦٤
	٣١.	أصغي لإجابة التلميذ ولا أقاطعه ولاأسمح بمقاطعته من قبل زملائه.	٣	١٥	٧	٣٥	١٠	٥٠	٠	٠	٠	٠	٣,٦٥	قوية	٧٣%	١٠
	٣٢.	أسمح للتلميذ المجيب بمراجعة إجابته؛ إذا كان لديه تصويب أو إضافة.	٣	١٥	٥	٢٥	١٠	٥٠	٢	١٠	٠	٠	٣,٤٥	قوية	٦٩%	٢٠
	٣٣.	أطرح الأسئلة التي تحتاج الاجابة عنها إلى بحث من مبادئ مختلفة.	٠	٠	٠	٠	٥	٢٥	٣	١٥	١ ٢	٦٠	١,٦٥	صعبة جداً	٤٤%	٦٣
إدارة ف التعلم	٣٤.	أطرح أسئلة هادفة كرد على استفسارات التلاميذ.	٢	١٠	٩	٤٥	٩	٤٥	٠	٠	٠	٠	٣,٦٥	قوية	٧٣%	١٠
	٣٥.	أجعل التلاميذ يشتركون في تصويب أخطائهم اللغوية بالأساليب التربوية الملائمة.	٣	١٥	٢	١٠	١٥	٧٥	٠	٠	٠	٠	٣,٤	منوسطة	٦٨%	٢٣
	٣٦.	أعزز استجابات التلاميذ بأساليب تربوية ؛ تحبب تناسب قوة المعززات وعددها ومدى الابتكارية في استجابة التلاميذ.	٣	١٥	٤	٢٠	١٣	٦٥	٠	٠	٠	٠	٣,٥	قوية	٧٠%	١٨
	٣٧.	أشرك التلاميذ باتخاذ القرارات التي تخص إدارة وقت التعلم.	٠	٠	١	٥.	٥	٢٥	٨	٤٠	٦	٣٠	٢,٠٥	صعبة	٤١%	٦٥
	٣٨.	أدير عمليات الاتصال داخل بيئة التعلم؛ لتحقيق انسيابية المعلومات.	٢	١٠	٤	٢٠	١٠	٥٠	٤	٢٠	٠	٠	٣,٢	منوسطة	٦٤%	٢٧
	٣٩.	أستخدم مهارات تواصل لفظية وغير لفظية فاعلة.	٢	١٠	٣	١٥	١٥	٧٥	٠	٠	٠	٠	٣,٣٥	منوسطة	٦٧%	٢٦
	٤٠.	أشجع التفاعلات الايجابية بين جميع المتعلمين وأدعم تفاوتهم.	١	٥.	٢	١٠	١٠	٥٠	٧	٣٥	٠	٠	٢,٨٥	منوسطة	٥٧%	٤١
	٤١.	أسهم في إقامة علاقات اجتماعية ودية بين أطراف عملية التعلم.	٣	١٥	٣	١٥	٦	٣٠	٨	٤٠	٠	٠	٣,٠٥	منوسطة	٦١%	٣٣
	٤٢.	أوفر بيئة تعلم آمنة تشجع تحمل المسئولية وتدعم التعلم.	٠	٠	٢	١٠	١٠	٥٠	٦	٣٠	٢	١٠	٢,٦	صعبة	٥٢%	٥٤
	٤٣.	أوفر الفرصة للتلاميذ لجلسات النقاش والحوار في غرفة الصف.	٣	١٥	٥	٢٥	١٢	٦٠	٠	٠	٠	٠	٣,٥٥	قوية	٧١%	١٣
	٤٤.	أفعل التعلم التعاوني.	٣	١٥	٥	٢٥	١٠	٥٠	٢	١٠	٠	٠	٣,٤٥	قوية	٦٩%	٢٠
	٤٥.	أدعم الفضول الطبيعي لدى المتعلم.	١	٥.	٣	١٥	٩	٤٥	٧	٣٥	٠	٠	٢,٩	منوسط	٥٨%	٣٩
	٤٦.	أشجع التلاميذ على تقبل الآخر	٠	٠	١	٥.	٩	٤٥	٨	٤٠	٢	١٠	٢,٤٥	صعبة	٤٩%	٦١
	٤٧.	أسمح بتعدد وجهات النظر.	٠	٠	٢	١٠	٨	٤٠	٨	٤٠	٢	١٠	٢,٥	صعبة	٥٠%	٦٠
	٤٨.	أسمح للتلاميذ بنقد الرأي حول الأفكار والتصورات المعروضة.	٠	٠	٢	١٠	١٠	٥٠	٧	٣٥	١	٥.	٢,٦٥	منوسطة	٥٣%	٥١
	٤٩.	أمنح الحرية للتلاميذ في عرض استعساراتهم وأسئلتهم وأفكارهم.	٢	١٠	٧	٣٥	١١	٥٥	٠	٠	٠	٠	٣,٥٥	قوية	٧١%	١٣
	٥٠.	أوجد مناخاً للموضوعية والاحترام والعدالة في داخل بيئة التعلم.	١	٥.	٦	٣٠	٨	٤٠	٥	٢٥	٠	٠	٣,١٥	منوسطة	٦٣%	٣٩
	٥١.	أحدد ألوان السلوك غير الملائمة وأوقفها بأسلوب مناسب.	٤	٢٠	٩	٤٥	٧	٣٥	٠	٠	٠	٠	٣,٨٥	قوية	٧٧%	١
	٥٢.	أعزز التلاميذ الذين يمتلكون مهارات تواصل فعالة.	٠	٠	١	٥.	١٢	٦٠	٧	٣٥	٠	٠	٢,٧	منوسطة	٥٤%	٤٨
التقويم	٥٣.	أتجنب إصدار أحكام مسبقة على أداء التلاميذ.	٣	١٥	٥	٢٥	٩	٤٥	٣	١٥	٠	٠	٣,٤	منوسطة	٦٨%	٢٣
	٥٤.	أستخدم التقويم التشخيصي ؛ لتحديد مكتسبات التعلم اللغوي السابقة.	٠	٠	٣	١٥	٥	٢٥	١٢	٦٠	٠	٠	٢,٥٥	صعبة	٥١%	٥٨
	٥٥.	أستخدم التقويم البنائي المستمر ؛ لتحديد مدى تقدم التلاميذ نحو اتقان مهارات اللغة العربية ومكاملة.	٢	١٠	٩	٤٥	٩	٤٥	٠	٠	٠	٠	٣,٦٥	قوية	٧٣%	١٠
	٥٦.	أستخدم التقويم التجميعي ؛ للكشف عن مكتسبات التلاميذ اللغوية وتشخيص صعوبات التعلم.	١	٥.	٣	١٥	٨	٤٠	٨	٤٠	٠	٠	٢,٨٥	منوسطة	٥٧%	٤١
	٥٧.	أستخدم أدوات ووسائل للتقويم متنوعة:(ملاحظة ،مقابلة، ملفات التعلم ،اختبارات مقالية وموضوعية) لتشخيص مدى اكتساب المهارة اللغوية.	١	٥.	٤	٢٠	٨	٤٠	٧	٣٥	٠	٠	٢,٩٥	منوسطة	٥٩%	٣٦
	٥٨.	أستخدم الملاحظة المستمرة ؛ لتقويم أداء التلاميذ في مهارات الاتصال اللغوي.	١	٥.	١	٥.	٧	٣٥	١١	٥٥	٠	٠	٢,٦	صعبة	٥٢%	٥٤
	٥٩.	أوظف مناشط التقويم بأسلوب المهمات الفردية والثنائية والمجموعات.	١	٥.	٣	١٥	٨	٤٠	٨	٤٠	٠	٠	٢,٨٥	منوسطة	٥٧%	٤١
	٦٠.	أستخدم أسئلة تقويم تثير التفكير لدى التلاميذ .	٤	٢٠	٨	٤٠	٨	٤٠	٠	٠	٠	٠	٣,٨	قوية	٧٦%	٣
	٦١.	أراعي التدرج في أسئلة التقويم ؛ لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في اكتساب المهارات اللغوية.	٤	٢٠	٩	٤٥	٧	٣٥	٠	٠	٠	٠	٣,٨٥	قوية	٧٧%	١
	٦٢.	أقيس مدى تمكن التلاميذ من توظيف الصف اللغوي كتابياً أو شفهياً.	٤	٢٠	٧	٣٥	٩	٤٥	٠	٠	٠	٠	٣,٧٥	قوية	٧٥%	٥
	٦٣.	أوظف استراتيجات التقويم المبني على الأداء ؛ لتقويم الأداء اللغوي التلاميذ من خلال مواقف حقيقية.	١	٥.	٤	٢٠	٩	٤٥	٦	٣٠	٠	٠	٣	منوسطة	٦٠%	٣٣
	٦٤.	أوفر تغذية راجعة للمتعلمين في الوقت المناسب.	٥	٢٥	٥	٢٥	١٠	٥٠	٠	٠	٠	٠	٣,٧٥	قوية	٧٥%	٥
	٦٥.	أحلل استجابات المتعلمين لتحديد نقاط القوة والضعف؛ لتحسين عملية التعلم.	٣	١٥	٦	٣٠	١١	٥٥	٠	٠	٠	٠	٣,٦	صعبة	٥٢%	٥٤
	٦٦.															

جدول(١٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم"ت" للفرق بين متوسطي:درجات توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية كما لوحظت، ودرجات التوظيف كما يقدرونها في أدائهم التدريسي (ن= ٤٠)

عناصر الآداء التدريسي	درجة التوظيف كما لوحظت في الأداء التدريسي للمعلمين		درجة التوظيف كما يقدرها المعلمون في أدائهم التدريسي		"ت"	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة	الدلالة
التمهيد	١٦.٢٠	٣.١٢	١٥.٦٠	١.٩٣	٠.٧٣	غير دالة
العرض	٢٠.٥٠	٧.٨٤	٢٥.٤٥	٣.١٠	٢.٦٢	غير دالة
التدريب والممارسة اللغوية	١٧.١٥	٦.٩٨	٢٣.٨٥	٣.٦٠	٣.٨١	٠.٠١
استراتيجيات التدريس	١٦.٥٥	٥.٢٧	٢١.٣٠	٥.٣٣	٢.٨٣	٠.٠١
إدارة الأسئلة داخل الصف	٢١.٠٠	٧.٤٦	٢٤.٣٠	٥.٧٣	١.٥٧	غير دالة
إدارة وقت التعلم	٤٠.٤٥	١٠.٩٢	٤٨.٢٠	٨.٨٨	٢.٤٦	غير دالة
التقويم	٣٨.٠٠	٧.٩٣	٤١.٤٠	٦.٧١	١.٤٦	غير دالة
المجموع الكلي	١٦٩.٨٥	٤٣.٣٦	١٩٩.٦٨	٢٨.٨٤	٢.٥١	غير دالة
قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٨) ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٦٤						

يتضح من جدول (١٢) أن قيم "ت" المحسوبة أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٨)، ومستوي دلالة (٠.٠١) بالنسبة لمهارات: التدريب والممارسة اللغوية، واستراتيجيات التدريس؛ مما يشير إلي وجود فروق في درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية كما لوحظت وكما يقدرونها، لصالح التقدير الذاتي للمعلمين، كما يتضح من الجدول ذاته أن قيم "ت" المحسوبة أقل من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٨) بالنسبة لمهارات: التمهيد، والعرض، وإدارة الأسئلة داخل الصف، وإدارة وقت التعلم، والتقويم؛ مما يشير إلي عدم وجود فروق في درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية كما تلاحظ، وكما يقدرونها في أدائهم التدريسي، ويوضح شكل(٤) الأعمدة البيانية لمتوسطات درجات توظيف مبادئ البنائية الاجتماعية كماتلاحظ، وكما يقدرها المعلمون.



شكل (٤) الأعمدة البيانية لمتوسطات درجات توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية كما لوحظت، وكما يقدرونها في أدائهم التدريسي (ن=٤٠)

وتتفق نتيجة هذا الفرض جزئياً مع نتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى أن المقارنة- بين: تقدير المعلمين، وتقدير الملاحظين درجة توظيف بعض المهارات التدريسية- كانت لصالح تقدير المعلمين، ومنها دراسة راما أحمد مندو(٢٠١٣) التي أشارت إلى وجود فرق بين: تقدير درجة الاستخدام وفق الملاحظة الميدانية، وتقدير المعلمين درجة الاستخدام لصالح تقدير المعلمين مستوى توظيفهم مصادر التعلم، كما تتفق ودراسة نغم رحيب محفوض(٢٠١٢) حيث أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في درجة ممارستهم مهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظرهم، وبين متوسطات درجات أدائهم الفعلي كما تقيسها بطاقة الملاحظة؛ لصالح درجاتهم كما تقيسها الاستبانة.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض بأن المعلمين والموجهين المشاركين في هذه الدراسة قد تلقوا توضيحا كافياً حول معظم الأداءات التدريسية التي تعكس مبادئ البنائية الاجتماعية؛ مما خفف من ظهور الفروق بين تقدير الموجهين من خلال بطاقة الملاحظة،

وتقدير المعلمين في بطاقة التقويم الذاتي؛ وذلك بالنسبة لمهارات: التمهيد، والعرض، وإدارة الأسئلة داخل الصف، وإدارة وقت التعلم، والتقويم.

كما تفسر الباحثة وجود فرق بين متوسطي: درجات توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية كما لوحظت، ودرجات التوظيف كما يقدرونها في مهارتي: التدريب والممارسة اللغوية، واستراتيجيات التدريس، بأنهما من المهارات التي اعتبرها معظم المعلمين من المهارات المرتبطة بشخصية المعلم المهنية، وأبرز ما يميز كفاءته التدريسية، ومما يفسر – أيضاً– وجود تلك الفروق وقوع بعض المعلمين في خطأ التشابه بين ما اعتاد على توظيفه في ممارساته التدريسية، وماهو مطلوب تقدير درجة توظيفه في بطاقة التقويم الذاتي؛ فضلاً عن ميل بعض الموجهين إلى عدم تقويم المعلمين عند طرفي المقياس المستخدم؛ وبذلك ينحازون في عملية التقويم عند المنطقة المتوسطة منه.

توصيات الدراسة

على ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

١- ضرورة اهتمام القائمين على تخطيط دورات تدريب معلمي اللغة العربية بالتركيز على الأداءات التدريسية التي تعكس مبادئ البنائية الاجتماعية؛ وبخاصة الأداءات التي أشارت نتائج الدراسة إلى وجودها بدرجة ضعيفة ومتوسطة في أداء معلمي اللغة العربية.

٢- حث كليات إعداد معلمي اللغة العربية على عمل ندوات يدعى لحضورها معلمو اللغة العربية والموجهون ومشرفو المناهج؛ لتعريفهم بمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية، وتدريبهم من خلال ورش العمل على كيفية استخدام الاستراتيجيات المنبثقة منها في التدريس .

٣- حث الجهات المسؤولة بوزارة التربية والتعليم بتوزيع كتيبات أونشرات دورية، عبر صفحة المعلم في موقع الوزارة على الإنترنت، تبين أحدث جوانب الجودة في الأداء التدريسي لمعلم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

٤- تطوير مناهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية؛ بحيث ترتبط ارتباطاً مباشراً بالأداءات التدريسية التي تعكس مبادئ البنائية الاجتماعية.

٥- الاستفادة من بطاقة الملاحظة المستخدمة في الدراسة الحالية، في تطوير نماذج الإشراف المستخدمة في تقويم أداء معلمي اللغة العربية

٦- تطوير برامج إعداد معلم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

٧- تشجيع المعلمين على اتباع أسلوب التقويم الذاتي؛ لتحسين أدائهم التدريسي.

مقترحات الدراسة

على ضوء نتائج الدراسة،تقترح الباحثة متابعة إجراء دراسات ميدانية في:

١- درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ البنائية الاجتماعية في

٢- تدريسهم بالمرحلة الابتدائية،أوالثانوية .

٣- أثر استخدام استراتيجيات قائمة على مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في النمو اللغوي لدى تلاميذ المراحل المختلفة.

٤- تطوير مناهج اللغة العربية في ضوء مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية.

٥- برنامج تدريبي لتنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في ضوء مبادئ البنائية الاجتماعية.

٦- أثر إتباع أساليب مختلفة لتقويم أداء معلم اللغة العربية في تحسين أدائه التدريسي علي ضوء الأداءات التدريسية التي تعكس مبادئ البنائية الاجتماعية.

المصادر والمراجع

١- أحمد المهدى عبد الحليم.(٢٠٠٤). البنائية الإسلامية في التربية والتنمية ، الموسم الثقافي لمركز" **الدراسات الابستمولوجية**" القاهرة: ٢٠/ ٤/ ٢٠٠٤متاح على
الرابط: www.epistemeg.com/pix/pdf_92.pdf

٢- أحمد عنيزان الرشيدي.(٢٠١٢). فاعلية تدريس اللغة العربية بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع وتفكيرهم الاستدلالي. **رسالة ماجستير منشورة.** كلية التربية، جامعة الشرق الأوسط.

٣- أمة الكريم طه أبوزيد.(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، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية البنات ، القاهرة: جامعة عين شمس.

٤- جمال خليل محمد الخالدي.(٢٠١٣). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية زمعلماتها للتدريس البنائي. **مجلة جامعة بابل.** العلوم الإنسانية.مج ٢١، ع ١. ص ص ٢٨٩- ٣٠٤.

٥- جمعة سيد يوسف . (١٩٩٧) . **سيكولوجية اللغة والمرض العقلي** .القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .

٦- حسن شحاتة.(٢٠٠٠). **البحوث العلمية والتربوية بين النظرية والتطبيق.** القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب

٧- خالد سلمان ضهير.(٢٠٠٩). أثر استراتيجية التعلم التوليدي في علاج التصورات البديلة لبعض المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

٨- خليل سليمان، وعبد الرازق همام.(٢٠٠١) أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية بعض المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادي. القاهرة، **مجلة الدراسة في التربية وعلم النفس**،١٥مج،ع.٢.ص ص ١٠٧- ١٤٣.

٩- رافد بحر أحمد المعيوف.(٢٠٠٩). أثر التدريس وفق نظرية فيجوتسكي في اكتساب طلبة المرحلة المتوسطة للمفاهيم الرياضية وتفكيرهم الإبداعي. **مجلة القدسية في الآداب والعلوم التربوية**، مج ٨، ع. ٢. ص ص ٢٣٧- ٢٥٦.

١٠- رانيا محمد مصطفى كامل عمر.(٢٠١٤).استخدام قائمة على نظرية "فيجوتسكي" في تدريس اللغة العربية؛ لتنمية مهارات التواصل اللغوي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية.

١١-راما أحمد مندو.(٢٠١٣). واقع توظيف معلم الصف لمصادر التعلم في الصف الرابع الابتدائي ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة دمشق . ملخص الرسالة متاح على الرابط: http://damascusuniversity.edu.sy/faculties/edu/images/stories/master/abstract/221,pdf

١٢- زياد محمد النمراوي.(٢٠١١). فاعلية تطبيق المعلمين للبنائية الاجتماعية في تدريس الرياضيات ودورها في تطوير مهارات الاتصال الرياضي لدى طلبة الصف السادس في الأردن. **مجلة دراسات العلوم التربوية** ، مج ٣٨، ملحق٧، ص ص ٢٣١٤ – ٢٣٢٧

١٣- سلطانة قاسم الفالح.(٢٠٠٣) . فاعلية النموذج الواقعي في تنمية التحصيل الدراسي وعمليات العلم وتعديل الفهم الخطأ والاتجاه نحو العلوم لدى طالبات الصف الأول متوسط في مدينة الرياض، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة ، كلية التربية: جامعة عين شمس، مج ٦،ع.١

١٤- سيد أحمد عثمان وفؤاد أبو حطب. (١٩٧٨) . **التفكير "دراسات نفسية"** . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

١٥- عبد المحسن سالم العقيلي.(٢٠٠٥). التوجهات النظرية والتطبيقية لمعلمي اللغة العربية في مدينة الرياض ومدى علاقتها بالنظرية البنائية، **المجلة التربوية**، الكويت: كلية التربية، جامعة الكويت، مج١٩،ع ٧٦.

١٦- علي سامي علي الحلاق وناصر محمود المخزومي.(٢٠١٢). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات الإلقاء في مواقف تعليم القراءة الجهرية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن.**مجلة جامعة دمشق**، مج.٢٨،ع.٤، ص ص ٤٢٣– ٤٤٥.

١٧- عمار الفريحات.(٢٠١٣). مستوى ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي لدى طلبتهم في محافظة عجلون بالأردن.**مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**،ع.١،٣، ص ص ٧٧– ١١٣

١٨- عودة أبو سنية وآمال عياش.(٢٠١٣). درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافية لمبادئ النظرية البنائية الاجتمتعية في تدريسهم في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس وكالة غوث الدولية في الأردن. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث** (العلوم الإنسانية) مج. ٢٧ ع. ١٢، ص ص ٢٦١٠- ٢٦٤٨.

١٩- كمال عبدالحميد زيتون.(٢٠٠٢). **تدريس العلوم للفهم،** القاهرة: عالم الكتب.

٢٠- ----------.(٢٠٠٣). تصميم التعليم من منظور البنائية ، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة ، كلية التربية: جامعة عين شمس،ع.٩١.

٢١- محمد ربيع إسماعيل.(٢٠٠٠). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس المفاهيم الرياضية على التحصيل وبقاء أثر التعلم والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **مجلة الدراسة في التربية وعلم النفس،** كلية التربية، جامعة المنيا،مج.١٣،ع ٣، ص ص ٢٩٤-٣٢٠.

٢٢- محمد القيسي.(٢٠١٠). درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية بالنظرية الإسلامية البنائية واستخدامهم لها في ضوء مقولاتها الأساسية في المملكة العربية السعودية، **رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة مؤتة: الأردن

٢٣- محمود حسن الأستاذ.(٢٠١١). مستوى القدر على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة. **مجلة جامعة الأزهر بغزة**، سلسلة العلوم الإنسانية، مج ١٣، ع ١ B ص ص ١٣٢٩- ١٣٧٠

٢٤- منى عبد الصبور محمد .(٢٠٠٤). المدخل المنظومي وبعض نماذج التدريس القائم على الفكر البنائي ، **المؤتمر العربي الرابع** : المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، القاهرة: جامعة عين شمس،١ص ص-١١. متاح على الرابط: http://www.satlcentral.com

٢٥- منى عبد الهادي وآخرون .(٢٠٠٥) . **اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٦- نايف خرما وعلي حجاج .(١٩٨٨). اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها. **سلسلة عالم المعرفة**. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ع١٢٦.

٢٧- نغم رحيب محفوض .(٢٠١٢). درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير الإبداعي داخل غرفة الصف.**رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية، جامعة دمشق. ملخص الرسالة متاح على الرابط: http://damascusuniversity.edu.sy/faculties/edu/images/stories/master/abstract/160,pdf

٢٨- نوري جعفر . (١٩٧١) . **اللغة والفكر "دراسة تاريخية تطورية لنشوء اللغة والفكر مع بيان العلاقة بينها في ضوء فلسفة المخ والدراسات السيكولوجية الحديثة.** الرباط : وزارة الإعلام العراقية .

٢٩- هبة عز الدين إبراهيم محمد.(٢٠١٤). استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس اللغة العربية ؛ لتنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

30- Alpay, E.,(2005) **The Contribution of Vygotsky's Theory to The Contribution of our Understanding of the Relation Between the Social World and Cognitive Development**. London: Imperial College. Retrieved from: http://www.ce.ic.ac.uk/common-room/files/PsychEd_5.pdf

31- Andrews, T. (2012). **What is Social Constructionism? Grounded Theory**. Review An International Journal. Issue1,Vol.11,PP.1-17,Retrieved from: http://groundedtheoryreview.com/2012/06/01/what-is-social-constructionism/

32- Beeth, M. E., & Hewson, P. W. (1999). Learning Goals in An Exemplary Science Teacher's Practice: Cognitive and social factors in teaching for conceptual change. **Science Education**, Fasters in teacher: Vol.83,No.6,738.760, Retrieved from: https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/15233/1/JSET-22-1-37_a.pdf

33- Brooks, J., & Brooks, M.G.(1993).***Constructivist teaching and learning*** **models**. Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). In Search of Understanding: The Case For Constructivist Classroom. Alexandria, VA: ASCD. Association for Supervision and Curriculum Development

34- Brualdi ,Amy,.(1998). **Implementing Performance Assessment in the Classroom**" Particle Assessment Research and Evaluation., Eric Document Reproducation service.

35- Child, Dennis. (1999). **Psychology and the Teacher**. London: Cassdl Wellington House, Book Craft. 6Ed.

36- Change, S.(2003).**L2 Learning Through Interaction:English Learning in an Adult IEP Classroom**. University of Georgia .Retrieved .from: https://getd.libs.uga.edu/pdfs/chang_sunmee_200308_phd.pdf

37- Cole, Michael & Cole, Sheila R. (1996). **The Development of Children.** New York USA. Library of Congress Cataloguing in Publication Data. W.H. freeman and Company, Third Education.

38- Culigan ,K.,(2013). The Relationship Between Language and Thought: Exploring Vygotsky and Sociocultural Approaches to Second Language Research. **The Atlantic journal of graduate studies in education:** special edition. Retrieved from: http://ejournal.educ.unb.ca/index.php/ejournal/article/viewFile/20/17

39- Dougiamas, M.(1998) ***A journey into constructivism***. Retrieved From: http://www.dougiams.com

40- Herriot, Peter. (1971). Language and Teaching A Psychological View.USA. Barnes & Noble Inc. Simultaneously published in the USA and Canada by Routledge. Retrieved from:http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781136510670_sample_511851.pdf

41- Herman,L. Joan & Aschbacher,R. Pamela & Winters, Lynn**.,** .(1992*).* **A Practical Guid to Alternative Assessment**. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

42- Howard Z.,Raymond., & Wenhao L., & Michael H., .(2010)."An Examination of Teaching Behaviors and Learning Activities in Physical Education Class Settings Taught By Three Different Levels of Teachers" **Journal of Social Sciences**,Vol.6,No.1,pp.18-28

43- Fox, Richard. (1998). **Thinking and Language Arts. In: Thinking Through the Curriculum**. By: Burden,R. & Williams, M. Great Brition: MPG Book Ltd.

44- Jones, M.Gail. (1998). Science Teacher's Conceptual Growth Within Vygotskys'zone of proximal development، **Journal of Research in Science Teaching**.vol. 35,pp 967-985

45- Novak, J. (1993). Constructivism: A unification of psychological phenomena in meaning، **International Journal of Construct، Psychological,** vol.6,pp 167-193

46- Olson. D.(1997).Application of cognitive principles to teaching and learning teacher. Retrieved from: http://www.Uwp.edu/academic

47- Peter,W.Airasian & Arlen,R.Gullickson.,(1997). Teacher self evaluation Tool kit . **Eric Document Reproduction service**

48- Vosiandou, S. (1996). Towars a revised cognitive psychology for new advances in learning and instruction**. Learning and Instruction** Vol. 6,No.2, pp. 95-109

49- Von Glasersfeld, V.E. (1990). An Exposition of constructivism: Why some like it radical. **Journal for Research in Mathematics Education**. Monograph number 4. National Council of Teachers of Mathematics. PP.102-116.

50- Watts, M. (1999). A Course for Critical Constructivism Through Action Research: A Case Study from Biology. **Research in Science and Technical Education**,Vol.17,pp 5-18

51- Walsh, S. (2006).**Investigating classroom discourse**. Cambridge, England: Cambridge University Press.

52- Wertsch, J. V., & Sohmer, R. (2005)."Vygotsky on learning and development**". Journal of human development.** Vol. 38, PP.332-337

53- William. J.M. (2003).Constructivism in the classroom: E Epistemology, History, and Empirical Evidence. **Teacher Education Quarterly**.pp.51-64.

54- Woods, Devon.(1996).**Teacher cognition in language teaching, Beliefs, Decision making and classroom practice**, Great Britain: Cambridge university.

الملخص

درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم بالمرحلة الإعدادي

سعت هذه الدراسة إلى معرفة مدى توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم بالمرحلة الإعدادية، وعلاقة ذلك بمتغيري: الخبرة، والمؤهل العلمي؛ ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثة قائمة بمهارات التدريس التي تعكس مبادئ البنائية الاجتماعية، تكونت من (٦٥) مهارة، صنفت في سبع مهارات أساسية، واعتمدت الباحثة على هذه القائمة في إعداد بطاقة التقويم الذاتي وبطاقة الملاحظة، وقد طبقت أدوات الدراسة على عينة مكونة من (٧٠) معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربية، وأوضحت الدراسة أن تنفيذ هذه المبادئ جاء بدرجة متوسطة، ومتوسط وزني، و(٣،٤٧) مع نسبة (٧١،٥٤) وهو متوسط؛ وأشارت النتائج إلي وجود فروق في درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية وفقاً لعدد سنوات الخبرة بالنسبة لمهارتي: التدريب والممارسة اللغوية، والتقويم لصالح ذوي الخبرة الأعلي ، كما أشارت النتائج إلي عدم وجود فرق في درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية يعزى لعدد سنوات الخبرة بالنسبة لمهارات: التمهيد، والعرض، واستراتيجيات التدريس، وإدارة الأسئلة داخل الصف، وإدارة قت التعلم، والمجموع الكلي. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية وفقاً للمؤهل التربوي لصالح المؤهل التربوي الأعلي (دبلوم، ماجستير، دكتوراه)، ووجود فروق في درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية، كما لوحظت، وكما يقدرونها، لصالح التقدير الذاتي للمعلمين بالنسبة لمهارات: التدريب

والممارسة اللغوية، واستراتيجيات التدريس، وعدم جود فروق في درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية كما تلاحظ، وكما يقدرونها في أدائهم التدريسي بالنسبة لمهارات: التمهيد، والعرض، وإدارة الأسئلة داخل الصف، وإدارة وقت التعلم، والتقويم، وعلى ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أوصت الباحثة مجموعة من التوصيات، منها: ضرورة اهتمام القائمين على تخطيط دورات تدريب معلمي اللغة العربية بالتركيز على الأداءات التدريسية التي تعكس مبادئ البنائية الاجتماعية؛ وبخاصة الأداءات التي أشارت نتائج الدراسة إلى وجودها بدرجة ضعيفة ومتوسطة في أداء معلمي اللغة العربية، وعلى ضوء نتائج الدراسة، اقترحت الباحثة متابعة إجراء دراسات ميدانية في: درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ البنائية الاجتماعية في تدريسهم بالمرحلة الابتدائية، وبرنامج تدريبي لتنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في ضوء مبادئ البنائية الاجتماعية.

The Degree of Employing teachers the Principles of Social Constructivism Theory in Teaching the Preparatory Stage

Abstract:

The study seeks to find out the degree of implementation Arabic Language teachers the principles of social constructivism theory in teaching the Preparatory Stage and the relationship of some variables :the levels of teachers 'experience and educational qualification ,To achieve this goal researcher developed a list of teaching performances that reflect the social constructivist principles, consisted of (65) skill classified in seven basic skills, and adopted a researcher on this list in the preparation Classroom Observation Questionnaire and Self-evaluation Questionnaire were implemented on a sample of (70) teachers of Arabic language teachers. The study showed that the degree of implementation of these principles came with an average weight and (3.47) with the ratio (71.54), which is the average; The results indicated the existence of differences in the degree of employment of the Arabic language teachers in the principles of social constructivism theory and according to the number of years of experience for skills: Training and practice of language, and calendar for the benefit of experienced up, as results indicated no difference in the degree of employment of the Arabic language teachers to the principles of the theory of social constructivism theory to the number of years of experience for skills: boot, presentation, teaching strategies, and management questions in the classroom, and management the time of learning, and the total. The results also indicated that there are differences in the degree of employment of the Arabic language teachers in the principles of the theory of social constructivism and according to the educational qualification qualified higher educational favor (Diploma, MA, PhD), and the existence of differences in the degree of employment of the Arabic language teachers in the principles of social constructivism theory in teaching as observed and also appreciate, for the benefit of appreciation self-teachers for skills: training and language practice, teaching strategies, and not to differences in the degree of employment of the Arabic language teachers in the principles of the theory of social constructivism and notes, and also appreciate in their teaching for skills: Boot, presentation, and management questions in the classroom, and learning management time, and Calendar and

in the light of the findings of the study, the researcher recommended a series of recommendations, including: the need for attention to those in charge of planning the training of Arabic language teachers courses focus on teaching performances that reflect the social constructivist principles; especially renderings that study results indicated presence is weak and medium degree in performance Arabic language teachers, and in the light of the results of the study, the researcher has proposed a follow-up studies in the field: the degree of employment of the Arabic language teachers in the principles of social constructivism in teaching primary school, and a training program for the development of teaching performance of the Arabic language teachers in the light of the social constructivist principles