وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
شعبة علوم التربية
تخصص علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم

عنوان المذكـــــــــــــــرة

الاحتياجات التدريبية لدى اساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق استراتيجية التعلم البنائي من وجهة نظرهم

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية
تخصص: علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم

إعداد الطلبة:
جوبري وهيبة.

إشراف الأستاذة:
صباح ساعد.

السنة الجامعية: 2017/2016

شكر وتقدير

لله الحمد والشكر له جل وعلا وهو القائل "وان شكرتم لأزيدنكم ". بفضله تتم الصالحات وبفضله تم هذا العمل، والصلاة والسلام على نبيه المصطفى الذي قال "من لم يشكر الناس لا يشكر الله.»

الشكر والتقدير للأستاذة الفاضلة د. ساعد صباح على ما بذلته من جهد وعلى كرمها الكثير، إرشادا وتوجيها لإتمام هذا العمل المتواضع، الشكر الجزيل لكل الأساتذة الذين قدموا يد العون من قريب أو من بعيد بإبداء النصح والرأي الرشيد خاصة الأستاذة كحول شفيقة، الأستاذة زمرة نورة والصديقة والأخت أستاذة الاعلام الالي رحماني حنان

الشكر الجزيل لمدراء واساتذة المدارس لما قدموه من تسهيلات وتعاون؛ الشكر الكبير لكل العائلـــة التي كانت السند المعنوي لإنجاز هذا العمل ونجاحه.

الإهداء

الى أغلي ما لدي في الوجود الوالدين الكريمين اللذين اعطياني الثقة لمواصلة الهدف الذي كنت اصبوا اليه اللهم احفظهما واجعلهما من الفائزين في الدارين، والى جميع اخوتي واخواتي والى خالتي وأمي الثانية دليلة بلراهمي.

والى ابناء اخوتي جعفر ولحسن وشيماء والاء وكوثر.

والى روح أخويا الغاليين خالد ومحمود.

الى كل زملائي وزميلاتي في العمل بمدرسة حجازي العربي في فوغالة خاصة السيد المدير شنة بشير.

الى صديقاتي في الجامعة خاصة راوية قنيدي والى كل من ساعدني في انجاز هذا العمل.

وهيبة جوبري

بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة الى تحديد الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق استراتيجية التعلم البنائي، ولقد تم اتباع اجراءات منهجية تتميز بالتسلسل حيث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الاستكشافي، واعتمدت على الجانب النظري في بناء وتصميم استبيان مغلق يتكون من 32 بند ويحتوي على 4 بدائل (أحتاج بدرجة كبيرة، أحتاج بدرجة متوسطة، أحتاج بدرجة قليلة، لا أحتاج) تم توزيعه على أساتذة التعليم الابتدائي لتقيس بذلك احتياجاتهم التدريبية في مجال التدريس وفق استراتيجية التعلم البنائي.

وتكونت عينة الدراسة من30 أستاذ بالمدارس الابتدائية بالعالية الشمالية هي: سيدهم ميلود، قرين يشير، غريب قويدر، قاسم رزيق، الاخوة الشهداء على وبلحاج حساني، رقاز محمد، يكن الهادي، ولقد تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية البسيطة عن طريق السحب بالقرعة، من مجتمع يقدر ب 115 أستاذ أي بنسبة 26%.

وتوصلت الدراسة الى أن الأستاذ في المرحلة الابتدائية يحتاج الى التدريب في مجال التدريس وفق استراتيجية التعلم البنائي بدرجة كبيرة حيث جاء ترتيب احتياجاته التدريبية كما يلي:

- ✓ كيفية التخطيط للدرس.
- ✓ كيفية تنمية قدرة التلاميذ على التفكير الاستنباطي.
- ✓ كيفية مراعاة القدرات العقلية لتلاميذ.
- ✓ كيفية تحديد المفاهيم التي يريد تقديمها للتلاميذ.
- ✓ كيفية تشجيع التلاميذ على المشاركة في الحوار.
- ✓ كيفية مساعدة التلاميذ على الاكتشاف.
- ✓ كيفية مساعدة التلميذ على الربط بين ما يتعلمه وتطبيقه في حياته العملية.
- ✓ كيفية تحديد وانتقاء وسائل تعليمية تساهم في اثارة دافعية التعلم.
- ✓ كيفية توجيه الدرس وقيادته من خلال استخدام أفكار التلاميذ.
- ✓ كيفية تدريب التلاميذ على بناء اراء.
- ✓ كيفية تنشيط فكر التلاميذ.
- ✓ كيفية مناقشة أعمال المجموعات أمام الجميع والتوصل الى فهم مشترك.

فهرس المواضيع

رقم	العنوان	الصفحة
01	ملخص الدراسة فهرست الجداول فهرست الأشكال مقدمة	01
	الجانب النظري للدراسة	
02	**الفصل الأول: الإطار العام للدراسة**	04
03	الإشكالية	05
04	تساؤل الدراسة	06
05	هدف الدراسة	06
06	أهمية الدراسة	06
07	تحديد متغيرات الدراسة اجرائيا	07
08	الدراسات السابقة	07
09	**الفصل الثاني: الاحتياجات التدريبية**	12
10	تمهيد	13
11	أولا: مفهوم التدريب	13
12	تعريف التدريب	13

13	أهداف التدريب	15
14	مبادئ التدريب	15
15	أنواع التدريب	17
16	خطوات عملية التدريب	18
17	ثانيا: الاحتياجات التدريبية	20
18	تعريف الاحتياجات التدريبية	20
19	أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية	21
20	مستويات الاحتياجات التدريبية	22
21	مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية	24
22	طرائق تحديد الاحتياجات التدريبية	26
23	طرق جمع البيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية	28
24	معوقات جودة تحديد الاحتياجات التدريبية	32
25	نتائج الفشل في تحديد الاحتياجات التدريبية	32
26	خلاصة الفصل	33
27	**الفصل الثالث: استراتيجية التعلم البنائي**	34
28	تمهيد	35
29	أولا: الفلسفة البنائية	35

30	نشأة الفلسفة البنائية	35
31	مفهوم النظرية البنائية	36
32	تيارات النظرية البنائية	37
33	مبادئ الفلسفة البنائية	40
34	أدوار كل من المعلم والمتعلم في المنظور البنائي	42
35	ثانيا: استراتيجيات التعلم البنائي	45
36	مفهوم الاستراتيجية واستراتيجية التعلم البنائي	45
37	الخرائط المفاهيمية	47
38	استراتيجية دائرة التعلم	52
39	نموذج التعلم البنائي	57
40	نموذج التغير المفاهيمي	61
41	استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة	63
42	خلاصة الفصل	65
الجانب الميداني للدراسة		
43	**الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة**	67
44	تمهيد	68
45	منهج الدراسة	68
46	حدود الدراسة	68

47	مجتمع الدراسة	69
48	عينة الدراسة	69
49	اداة الدراسة	70
50	الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	73
51	**الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة**	74
52	تمهيد	75
53	عرض نتائج تساؤل الدراسة	75
54	تحليل ومناقشة نتائج تساؤل الدراسة	82
55	الخاتمة	83
56	قائمة المراجع	84
57	الملاحق	

فهرست الجداول

رقم الجدول	عنــوان الجـدول	الصفحة
01	يبين دور كل من المعلم والمتعلم في استراتيجية الخرائط المفاهيمية	51
02	يبين مراحل تكون المعرفة عند بياجيه مقابل مراحل دورة التعلم.	55
03	يوضح توزيع افراد مجتمع الدراسة	69
04	يبين معاملات الصدق البنائي للاستبيان	71
05	يبين حساب الثبات بالتجزئة النصفية.	72
06	يبين الثبات بطريقة الفا كرونباخ	72
07	يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على استبيان الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق استراتيجية التعلم البنائي.	75

فهرست الأشكال

رقم الشكل	عنــوان الشكـل	الصفحة
01	يبين مراحل التدريب	19
02	يبين تيارات البنائية	40
03	يبين شكل الخريطة المفاهيمية	49
04	يبين مراحل التكوين المعرفي عند بياجيه	56
05	يبين مراحل دورة التعلم	56
06	لنموذج التعلم البنائي	59

الجانب النظري

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

1. الاشكاليـــة
2. تساؤل الدراسة
3. هدف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. تحديد متغيرات الدراسة اجرائيا
6. الدراسات السابقة

مقدمة

يعد الأساتذة رسل الثقافة والعلم وبناة الأجيال ودعاة التطور والتجديد، فعلى عاتقهم تقع مسؤولية تربية الأجيال القادمة واعدادهم ورعايتهم بالتوجيه والإرشاد، فالأستاذ هو ركن العملة التعليمية وعمودها الفقري وهو الذي يقود العملية التربوية ويرسى قواعدها وبالتالي يجب أن يحظى بالعناية الشديدة في جميع المجالات خاصة في مجال التدريب، وذلك لتجديد معارفه التربوية وتعميقها وتزويده بمختلف المعارف خاصة فيما يتعلق باستراتيجيات التعلم كي يتمكن من ممارسة عمله على نحو أفضل وبمردود أعلى.

وتعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية أساس نجاح أي عملية تدريبية فمن خلالها يتم تحديد من هم الأفراد الذين يحتاجون الى التدريب ونوع التدريب و أهداف عملية التدريب والنتائج المتوقعة , ومن هذا الأساس تبرز أهمية دور الأساتذة في تحديد احتياجاتهم التدريبية للتعامل مع طلباتهم, ونظرا لشح الدراسات في هذا المجال وقلة وجود دراسات في تحديد الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بالتحديد ونظرا كذلك لأهمية استراتيجية التعلم البنائي التي تجعل التلميذ نشط وفعال في عملية التعلم من خلال اتاحة الفرصة له لبناء المعرفة بنفسه, الأمر الذي دعا الباحثة الى تناول هذه الدراسة التي تتمثل في الكشف عن الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق استراتيجية التعلم البنائي من وجهة نظرهم.

وقد احتوت هذه الدراسة على الفصول التالية: الفصل الأول المعنون بالإطار العام للدراسة والذي يتضمن الإشكالية، التساؤل، الهدف، الأهمية، تحديد المصطلحات والدراسات السابقة.

الفصل الثاني يضم بين طياته الاحتياجات التدريبية من تعريف التدريب وأهدافه، مبادئه، أنواعه، خطواته، وكذلك تعريف الاحتياجات التدريبية، أهميتها، مستوياتها، مصادر وطرائق تحديدها، طرق جمع البيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية، معوقات جودة تحديد الاحتياجات التدريبية ونتائج الفشل في تحديدها.

الفصل الثالث المعنون باستراتيجية التعلم البنائي والذي يتضمن نشأة الفلسفة البنائية، مفهوم النظرية البنائية، تياراتها، مبادئها، أدوار كل من المعلم والمتعلم فيها، مفهوم الاستراتيجية واستراتيجية التعلم البنائي، الخرائط المفاهيمية، دائرة التعلم، نموذج التعلم البنائي، نموذج التغير المفاهيمي، استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة.

وكأي دراسة اكاديمية فيجب أن نعرج على الجانب الميداني الذي يعتبر العمود الفقري لأي بحث في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية وما يحتويه من منهج، حدود الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، الأداة، الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة وفي الأخير فصل لعرض ومناقشة نتائج الدراسة.

1. الإشكالية

اعتمدت أنظمة التعليم في العالم على عدة نظريات تربوية من بينها النظرية البنائية التي تهدف الى جعل المتعلم محور العملية التعليمية من خلال بذله جهدا عقليا لاكتشاف المعرفة بنفسه في حين يتحول دور المعلم من ناقل للمعرفة الى مرشد وموجه.

ومن هذه النظرية انبثقت استراتيجية التعلم البنائي والتي عرفت على أنها استراتيجية تدريسية قائمة على التعلم ذي المعنى بحيث تتيح الفرصة للمتعلم لاستخدام معلوماته ومعارفه في بناء المعرفة الجديدة التي يقتنع بها ولا يقتصر دور المعلم على نقل المعرفة ولكن يمتد ليعمل على تنشيطها واستنباطها وتسهيل وتوجيه عملية التعلم (محمد 2013-1433)، إذا هي استراتيجية مستمدة من النظرية البنائية تستخدم من أجل توفير الظروف التعليمية المناسبة للمتعلم لكي يقوم ببناء المعرفة بنفسه، وبذلك تهدف هذه الاستراتيجية الى جعل المتعلم اكثر نشاطا لاكتشاف ما يتعلمه في حين يقوم المعلم بأدوار عديدة فهو بالإضافة لتقديمه للمعلومات فهو ينظم بيئة التعلم ويتابع المتعلمين ليقوم بتوجيههم.

وتحقيق الأهداف المتوقعة من هذه الاستراتيجية يعتمد على مستوى المعلم ومدى تمكنه من تطبيق هذه الاستراتيجية ولذلك أصبح من الضروري تدريب المعلم ليستطيع القيام بدوره بفاعلية وكفاءة، ولجعل التدريب ذو فائدة حقيقية وجب تحديد الاحتياجات التدريبة للمعلم فالتدريب بدون تحديد الاحتياجات التدريبية بشكل دقيق قد يؤدي الى تنفيذ برامج تدريبية لا حاجة لها، مما يؤدي الى إضاعة الوقت والجهد والمال.

ومنه أمكننا طرح التساؤل التالي:

ما الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق استراتيجية التعلم البنائي من وجهة نظر الأساتذة؟

2. تساؤل الدراسة

تساؤل عام: ما الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق استراتيجية التعلم البنائي من وجهة نظر الأساتذة؟

3. هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق استراتيجية التعلم البنائي (دورة التعلم، نموذج التعلم البنائي، الخرائط المفاهيمية، نموذج التغير المفاهيمي، استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

4. أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في كونها إحدى الدراسات التي تهتم بالاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي باعتبار الأستاذ هو من أهم مصادر تقديم هذه الاحتياجات كما يتضح ان هذه الدراسة قد تناولت المرحلة الابتدائية والتي تعد من أهم المراحل التعليمية التي تبنى عليها بقية المراحل.

وتعد هذه الدراسة من الدراسات التربوية المهمة للأسباب التالية:

1. تسليط الضوء على الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق استراتيجية التعلم البنائي.
2. تساعد هذه الدراسة على توفير بيانات ومعلومات فعلية عن الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي يستفيد منها القائمون على تدريب الأساتذة.
3. اثراء البحوث التربوية بالدراسات الجديدة في الاحتياجات التربوية للأساتذة.

4. وضع تصورات مستقبلية بناء على هذه الدراسة.

5. يتوقع ان يستفيد من هذه الدراسة الأساتذة الجدد.

5. تحديد متغيرات الدراسة اجرائيا

الاحتياجات التدريبية: تحديد النقص الذي يعاني منه أساتذة المرحلة الابتدائية فيما يخص المعارف والمهارات اللازمة لتطبيق استراتيجية التعلم البنائي، والذي يقاس من خلال استجابات أفراد العينة على الأداة المستخدمة في هذه الدراسة وهي (الاستبيان).

استراتيجية التعلم البنائي: هي استراتيجية مستمدة من النظرية البنائية يستخدمها أساتذة المرحلة الابتدائية كاستراتيجية تدريسية من أجل توفير الظروف التعليمية المناسبة للمتعلم لكي يقوم ببناء المعرفة بنفسه.

6. الدراسات السابقة

- دراسة قالط بن علي العنزي(2009) بعنوان: **الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة تبوك التعليمية.** هدفت الدراسة الى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة تبوك التعليمية وقد تكونت عينة الدراسة من (370) معلماً ومعلمة من معلمي الصفوف الأولية و(67) مديراً ومديرة للمدارس الابتدائية بمدينة تبوك، وقد تم اختيار هذه العينة بالطريقة العشوائية البسيطة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة لجمع البيانات وزعت على كامل عينة الدراسة .وقد ضمت الاستبانة ستة مجالات هي: التخطيط، والمنهاج والوسائل، والإجراءات والأساليب، والنمو المهني والعلاقات الإنسانية وإدارة الصف، والتقويم بينت نتائج الدراسة:

1. أن حاجات معلمي الصفوف الأولية التدريبية مرتفعة في جميع مجالات الدراسة من وجهة نظر المعلمين والمديرين.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين في مدينة تبوك تعزى للنوع الاجتماعي على مجالات (التخطيط، ومحتوى المنهاج والوسائل والإجراءات والأساليب) ولصالح المعلمات.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المديرين في مدينة تبوك تعزى للنوع الاجتماعي على مجال (النمو المهنية) ولصالح المديرات.
4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مدينة تبوك تعزى للمؤهل والخبرة. وقد أوصى الباحث ببناء برامج تدريبية لمعلمي الصفوف الأولية في ضوء احتياجاتهم التدريبية الفعلية.

- دراسة حامد بن حامد احمد حسين الثقفي(2013) **بعنوان تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.** هدفت الدراسة للتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لتنفيذ المقررات المطورة من وجهة نظر معلمي ومشرفي المادة بمدينة مكة المكرمة، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي ومشرفي الرياضيات. وأتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات، حيث اشتملت على (72) فقرة موزعة على

مجالين–المجال التخصصي، والمجال التربوي–وتم تطبيقها على (70) معلماً، و(17) مشرفاً تربوياً في م دينة مكة المكرمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1. حاجة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، للتدريب على الاحتياجات في المجال التخصصي بدرجة متوسطة، من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط (1.99) من (3.00).
2. حاجة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، للتدريب على الاحتياجات في المجال التربوي بدرجة متوسطة، من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط(2.28).
3. حاجة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، للتدريب على الاحتياجات في المجال التخصصي بدرجة متوسطة، من وجهة نظر المشرفين، بمتوسط (2.11)، عدا محور الإحصاء والاحتمال، كانت درجة الاحتياج كبيرة، بمتوسط (2.34).
4. حاجة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، للتدريب على الاحتياجات في المجال التربوي بدرجة كبيرة، من وجهة نظر المشرفين، بمتوسط(2.51).
5. عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى(<=0.05) بين متوسطات استجابات مشرفي ومعلمي الرياضيات حول الاحتياجات التدريبية، في المجالين التربوي، والتخصصي، ما عدا محور الإحصاء والاحتمال، فقد كانت دالة في اتجاه المشرفين.

- دراسة عثمان سعيد احمد القباطي(2011) بعنوان: **الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية العامة في مدينة تعز بالجمهورية اليمنية من وجهة نظرهم ونظر وكلائهم.** هدف البحث إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية العامة في مدينة تعز بالجمهورية اليمنية من وجهة نظرهم ووكلائهم، ومعرفة الفروق في الاحتياجات التدريبية وفق متغيرات :الجنس (ذكور، إناث) ، المؤهل العلمي (تربوي، غير تربوي) ، الوظيفة (مدير، وكيل). شملت عينة البحث (150) إدارياً، منهم (29)مديراً، و (76) وكيلا، يمثلون بحث

مجتمع الكافة. قام الباحث ببناء استمارة لتحديد الاحتياجات التدريبية، تضمنت (8) مجالات هي :(التخطيط–التنظيم –الإشراف–العلاقات الإنسانية –الاتصال –اتخاذ القرار –علاقة المدرسة بالمجتمع– التقويم) ، وتضمن كلُ مجال (10) فقرات. توصل البحث إلى النتائج الآتية:

1. هناك احتياجات تدريبية لمديري المدارس على مجالات الاستبانة جميعها وبدرجة فوق المتوسط، كما دلَّت نتائج البحث على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل والوظيفة.

- دراسة محمود الحديدي وليندا دهمش (2012) بعنوان: **الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الرياضية في المدارس الأساسية العليا الأردنية من وجهة نظرهن.** هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الرياضية في المدارس الأساسية العليا الأردنية من وجهة نظرهن، وذلك الفروق في الحاجات التدريبية تبعاً لمتغيري الخبرة والسلطة المشرفة. اقتصرت عينة الدراسة على عينة طبقية عشوائية بنسبة (38%)من مجتمع الدراسة، ووصل عدد أفرادها(300) من المعلمات اللواتي يدرسن في محافظة عمان، يتوزعن على مديريات عمان: الأولى، والثانية، والرابعة، ومديرية التعليم الخاص، منهن (150)معلمة من المديريات الثلاث(150)معلمة من مديرية التعليم الخاص. وقام الباحثان بإعداد استبانة بالحاجات التدريبية وتطويرها تكونت من (47) فقرة صنفت تحت سبعة مجالات هي:(التخطيط للتعليم، والجانب المعرفي، والجانب المهارى الفني، والنمو المهني، وأساليب التدريس، وإدارة الموقف الصفي وحفظ النظام، وتقويم الطلبة) . وأظهرت نتائج الدراسة:

1. الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الرياضية في المدارس الأساسية العليا على الأداة ككل جاءت متوسطة وعلى جميع المجالات.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الحاجات التدريبية تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الفئة أقل من 5سنوات في مجال التخطيط والتعليم.

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة ولصالح المدارس الخاصة.

من خلال عرض هذه الدراسات التي استهدفت تحديد الاحتياجات التدريبية نلاحظ ما يلي:

- انها اكدت على أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لنجاح أي عملية تدريبية.
- كما نلاحظ أن الدراسة الحالية تتفق مع هذه الدراسات من حيث استخدامها للاستبانة كأداة لتحديد الاحتياجات التدريبية.
- وتختلف الدراسة الحالية مع هذه الدراسات من حيث أفراد عينة الدراسة حيث استهدفت الدراسة الحالية أساتذة التعليم الابتدائي.

الفصل الثاني
الاحتياجات التدريبية

تمهيد.

أولا/ مفهوم التدريب.

1. تعريف التدريب.
2. أهداف التدريب.
3. مبادئ التدريب.
4. أنواع التدريب.
5. خطوات عملية التدريب.

ثانيا / الاحتياجات التدريبية

1. تعريف الاحتياجات التدريبية.
2. أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية.
3. مستويات الاحتياجات التدريبية.
4. مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية.
5. طرائق تحديد الاحتياجات التدريبية.
6. طرق جمع البيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية.
7. معوقات جودة تحديد الاحتياجات التدريبية.
8. نتائج الفشل في تحديد الاحتياجات.

خلاصة الفصل.

تمهيد

ان موضوع التغيير والتطوير مسؤولية الجميع في جميع المجالات خاصة مجال التربية والتعليم ويعتبر المعلم حجر الزاوية في أي اصلاح أو تطوير تربوي وذلك نظرا للمركز الأساسي الذي يحتله في النظام التعليمي، فلم يعد يكفي أن يتقن المعلم المادة العلمية وأن يلقنها للمتعلمين بل أصبح عليه أن يكون قادرا على تجديد معلوماته وهذا الأخير لا يتحقق الا من خلال عملية التدريب.

وتخضع عملية التدريب لمراحل عديدة من أهمها: مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية التي تعتبر الأساس العلمي لعملية تحديد الأهداف التي ينبغي تحقيقها من التدريب، وذلك من خلال مراجعة نواحي الضعف أو النقص في معلومات ومهارات المتدربين، وبمقدار الدقة والكفاية في تحديد هذه الاحتياجات تكون فاعلية وكفاية البرنامج التدريبي الذي يتم تصميمه لتلبية تلك الاحتياجات وبالتالي نجاح عملية التدريب.

أولا / مفهوم التدريب

1. تعريف التدريب

اختلف العلماء في تحديد مفهوم التدريب ويرجع ذلك الى اختلاف نوع التدريب وأهدافه، وسنتطرق الى جملة من التعاريف:

- التعريف اللغوي للتدريب، ورد في لسان العرب لابن منظور :" يقال درب فلان فلانا بالشيء، ودربه على الشيء: دربه ومرنه."
- التدريب عبارة عن نشاط مخطط يهدف الى احداث تغييرات إيجابية في المتدربين من ناحية اتجاهاتهم ومعلوماتهم وأدائهم ومهاراتهم وسلوكياتهم، بما يجعل مستوى الأداء لديهم أفضل مما هو عليه.

- التدريب عملية منظمة ومستمرة محورها الفرد، تهدف الى احداث تغييرات محددة ذهنية وسلوكية وفنية.
- التدريب عملية مخططة لتغيير الاتجاهات أو المعارف أو المهارات السلوكية من خلال خبرة تعليمية لبلوغ أداء فعال في نشاط أو مجال معين. **(أبوالنصر,2008، ص56)**.
- ويعرفه كاشواي على أنه: الطريقة التي يتعلم بها الناس بعض المهارات، ويكتسبون من خلاله المعرفة أو الاتجاه الهام لكي يستطيعوا تنفيذ مسؤولياتهم بالدرجة المطلوبة، ولذلك يختلف التدريب عن التعليم الذي يمنح معرفة عامة لموضوع خاص، كما يركز على متطلبات معينة للوظيفة، وعادة يكون هدفه هو تحسين أداء المهام الشائعة، واعداد الفرد لمواجهة التغيرات التي قد تحدث.
- ويعرف بأنه النشاط الذي يبذل لا بهدف تزويد المتدربين بالمعارف والمهارات اللازمة لتنميتهم وصقل خبراتهم، بل لرفع مستوى الأداء لتغيير سلوكهم واتجاهاتهم واهتماماتهم في الاتجاه المرغوب فيه لصالح الفرد والمنظمة، على أن يوجه لجميع الأشخاص المعنيين بعمل المنظمة، وعلى أن يتم بصفة مستمرة. **(العبيدي واخرون,2010، ص217)**.
- ويعرف أيضا بأنه: الجهود المنظمة، المخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف، وخبرات متجددة وتستهدف احداث تغيرات إيجابية مستمرة في خبراتهم واتجاهاتهم، وسلوكهم من أجل تطوير كفاية أدائهم. **(الطعاني,2002، ص13)**.

نستنتج مما سبق بأن التدريب عملية مخططة ومنظمة ومستمرة تهدف الى تحسين أداء الفرد في العمل وذلك من خلال تزويد المتدربين بالمعارف والمهارات اللازمة.

2. أهداف التدريب

أهداف التدريب عديدة ومتعددة نذكر منها:

- ✓ اغناء الثقافة العامة للمتدربين وتجديد معارفهم التربوية وتعميقها.
- ✓ تزويدهم بالمعارف المتعلقة بمبادئ التعليم والتعلم وتحديد الأهداف التعليمية وتخطيط الخبرات التي تساعد المتعلمين على بلوغ النتاجات المطلوبة.
- ✓ تزويدهم بالمعارف المتعلقة بطرائق التدريس وطرائق التفكير المتطورة كي يتمكنوا من ممارسة عملهم على نحو أفضل وبمردود أعلى.
- ✓ تنمية قدراتهم الذاتية لتشخيص المشكلات والمعوقات التي يواجهونها، وإيجاد الحلول لها.
- ✓ تزويدهم بالمعارف المتعلقة بالتقويم التربوي. **(الأحمد,2005، ص198)**.
- ✓ زيادة الإنتاجية والقيمة المضافة بتقليل الفاقد في المواد أو الخامات، وفي ساعات العمل كنتيجة لارتفاع كفاءة الأداء، وتحسين أنماط السلوك. **(مصطفى,2004، ص240)**.
- ✓ اتاحة الفرصة لصقل المهارات واكتساب الخبرات.
- ✓ العمل على تعديل سلوك الأفراد والجماعات والاتجاهات أيضا.
- ✓ تصحيح الرؤية او التأكيد عليها أو توضيحها. **(رضوان,2014، ص45)**.

وعليه نستخلص: أن الغاية من تدريب الاساتذة هو زيادة حجم المعلومات والمعارف لديهم وكذلك رفع مستواهم في الأداء لمختلف الاعمال والمهام التربوية وتمكينهم من مواكبة كل ما هو جديد.

3. مبادئ التدريب

يقوم التدريب على مجموعة من المبادئ هي:

- اعتبار التدريب وسيلة الى غاية وليس غاية بحد ذاتها.

- يقوم التدريب على أساس التخطيط والتنظيم. **(حسونة,2008، ص137)**.
- **الشرعية:** يجب أن يقوم التدريب وفقا للقوانين والأنظمة واللوائح المعمول بها داخل المنظمة.
- **المنطقية:** يجب أن يتم التدريب بناء على فهم منطقي وواقعي ودقيق وواضح للاحتياجات التدريبية.
- **الهادفية:** يجب أن تكون أهداف التدريب واضحة وموضوعية قابلة للتطبيق ومحددة تحديدا دقيقا من الزمان والمكان والكم والكيف والتكلفة.
- الاستمرارية: التدريب يبدأ مع بداية الحياة الوظيفية للفرد، ويستمر معه خطوة بعد أخرى لتطويره وتنميته حتى يساعد العاملين على التكيف والتطورات المستمرة أمام التغيرات الحالية والمستقبلية.
- المرونة: يجب أن يتطور نظام التدريب وعملياته لمواكبة التطور والتزود بالوسائل والأدوات والأساليب اللازمة لإشباع الاحتياجات التدريبية للعاملين بما يتناسب ومستوياتهم الوظيفية وتوظيفها في خدمة العملية التدريبية. **(السكرانه,2011، ص31)**.
- أن يكون التدريب متدرجا: أي أن يبدأ التدريب من الاسهل فالأصعب، بحيث يحقق تكافؤ النشاط الوظيفي وتعامل الموظفين من القاعدة الى القمة والعكس.
- ان يكون التدريب شاملا: يجب ألا يقتصر على فئة من العاملين دون أخرى، أو طبقة منهم دون أخرى. **(العبيدي واخرون,2010، ص82)**.

تعتبر هذه المبادئ مرتكزات جد مهمة عند بناء أي برنامج تدريبي من أجل تحقيق الهدف من العملية التدريبية وبالتالي يجب اخذها بعين الاعتبار.

4. أنواع التدريب

تتعدد أنواع التدريب وتصنيفاتها باختلاف الأساس الذي تمت عملية التصنيف بالاعتماد عليه، نذكر منها الأسس التالية:

- **التدريب من حيث التنفيذ:** ينقسم التدريب من حيث التنفيذ الى قسمين او نوعين هما التدريب قبل الخدمة والتدريب اثناء الخدمة، حيث يمكن توضيح هذه الأنواع فيما يلي:
  - ✓ التدريب قبل الخدمة: وهو اعداد الفرد اعدادا مسبقا لتولي مهام معينة، ويتم ذلك غالبا في النواحي التطبيقية ويعد أحيانا متطلبا رئيسيا للتخرج من الجامعات والمعاهد العلمية، حيث يجعل بعض ساعات الدراسة قبل التخرج للتطبيق العملي في المعاهد او المصانع او المدارس بحسب التخصص.
  - ✓ التدريب أثناء الخدمة: برامج التدريب أثناء الخدمة تصمم على أساس معرفي مسبق للمتدرب، بحيث تصقل تلك المعارف أو تنميها من أجل أداء وظيفي أفضل.

(العبيدي واخرون,2010، ص61).

- **التدريب من حيث المدة الزمنية:** وينقسم هذا النوع الى قسمين:
  - ✓ تدريب قصير الاجل: يستغرق من أسبوع الى ستة أسابيع وفي هذه الحالة يتم عقد دورات تدريبية مركزة، يقوم فيه المدربون بشرح مجمل المادة التدريبية دون الدخول في تفصيلاتها أو توضيحها بالكامل لضيق الوقت.
  - ✓ تدريب طويل الاجل: وفيه قد تصل الفترة الى سنة كاملة أو أكثر حيث يوفر للمتدربين معلومات وافية ودقيقة. **(صالح,2004، ص109).**
- **التدريب بحسب عدد الأفراد المتدربين المشتركين فيه:** ويقسم هذا التدريب الى نوعين:

- ✓ **التدريب الفردي:** ويكون ذلك عندما تتركز العملية التدريبية على أفراد معينين، بحيث يتم تناول كل فرد على حدة وقد يتم ذلك بعد التعيين مباشرة، وذلك لتوطين وتكييف الفرد مع المناخ العام للمنظمة، ولتصريفه بمهام وظيفته وبغير ذلك من الأساسيات وقد يتم أثناء العمل إذا ما أريد تطوير المعارف ومهارات أحد الموظفين على أداة جديدة أو أساليب جديدة، وقد يحدث ذلك عندما يتم ابتعاث بعض الموظفين بصورة فردية الى المشاركة في دورات أو برامج خارج المنظمة سواء أكانت داخل الدولة المعنية أو خارجها.
- ✓ **التدريب الجماعي:** ويكون هذا بالنسبة لمجموعات العمل التي تشترك معا في انجاز مهام محددة، ويكون مطلوب تدريب أفرادها على هذه المهام، أما بالنسبة للعاملين الذين تبين دراسات الاحتياجات التدريبية أفرادها وجود قواسم مشتركة بينهم من هذه الناحية فتعمل إدارات التدريب على تجميع هؤلاء في جماعات تدريبية واخضاعهم معا لبرامج تنسجم مع هذه الاحتياجات. **(السكرانه, 2011، ص79).**

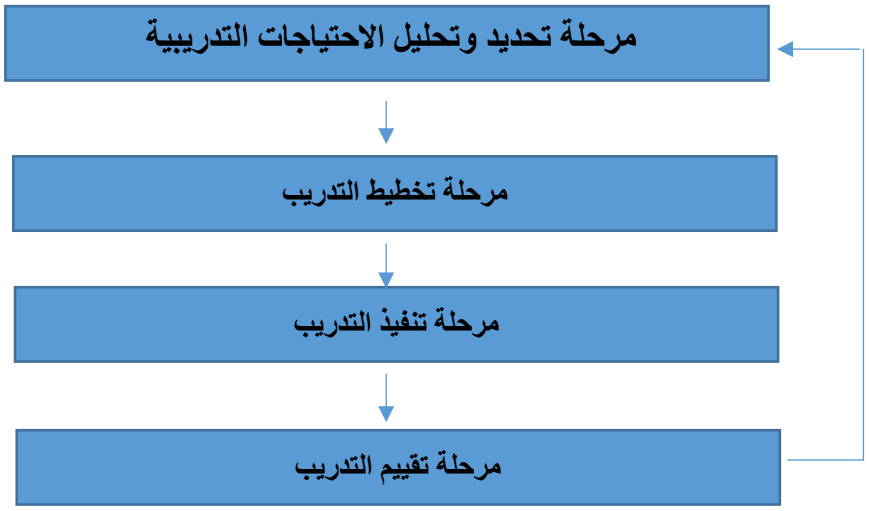
5. خطوات عملية التدريب

التدريب عملية تتم على مراحل، تماما مثل التسويق او الإنتاج، وإنها الوحيدة التي تشمل كل افراد المنظمة ويمكن تحديد مراحل التدريب في أربعة كالتالي:

- مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية: والتي تعني تحديد المهارات المطلوب رفعها لدى أفراد المنظمة وادارات معينة، والتي يتم تفصيلها في مجموعة من الأهداف المطلوب تحقيقها بنهاية التدريب.
- مرحلة تصميم برنامج التدريب: والذي يعني ترجمة الأهداف الى موضوعات تدريبية، وتحديد الأسلوب الذي سيتم استخدامه بواسطة المتدربين في توصيل موضوعات التدريب الى

المتدربين، كما يتم تحديد المعينات التدريبية مثل: الأفلام، السبورة...الخ، وكجزء من تصميم برنامج التدريب يجب تحديد المتدربين في البرنامج، وأيضا تحديد ميزانية التدريب.

- تنفيذ برنامج التدريب: والذي يتضمن أنشطة مهمة مثل: تحديد الجدول الزمني للبرنامج، كما يتضمن تحديد مكان التدريب، والمتابعة اليومية لإجراءات التنفيذ خطوة بخطوة.
- تقييم برنامج التدريب: وأخيرا بعد انتهاء برنامج التدريب يحتاج الامر الى تقييم رأيهم ببرنامج التدريب، ويتم ذلك من خلال تقييم المتدربين محل التدريب أو تقييم رأيهم حول إجراءات البرنامج. **(حسونة,2008، ص139)**.



شكل رقم (1) يبين مراحل التدريب (أبو النصر,2008، ص132).

نجد أن هذه الخطوات متسلسلة ومترابطة فيما بينها أثناء تصميم وتنفيذ البرنامج التدريبي، وتعتبر المرحلة الأولى اهم مرحلة حيث على أساسها يوضع البرنامج التدريبي.

ثانيا/الاحتياجات التدريبية

1. تعريف الاحتياجات التدريبية

يرتكز النشاط التدريبي بصفة أساسية على مدى الدقة والموضوعية في تحديد الاحتياجات التدريبية وترجمة هذه الاحتياجات الى سياسات وبرامج تدريبية تحقق الأهداف الأساسية لهذا النشاط. وهناك عدة تعريفات للاحتياجات التدريبية نذكر منها:

- الاحتياجات التدريبية هي مجموعة التغييرات الواجب احداثها في الفرد، والمتعلقة بمعارفه ومهاراته وادائه وسلوكه واتجاهاته لكي يتمكن من أداء وظيفته الحالية بكفاءة أكبر، أو لجعله لائقا لأداء وظيفة اعلى.
- الاحتياجات التدريبية هي جملة التغييرات المطلوب احداثها في معارف واتجاهات ومهارات الافراد بقصد تطوير أدائهم، ولمواجهة المشكلات التي تعترض الأداء والإنتاج.

(أبو النصر,2008، ص138).

- الاحتياج التدريبي ظاهرة تعكس وجود قصور في أداء الفرد الحالي أو المتوقع نتيجة نقص في المعارف والمهارات والاتجاهات. **(عبد الله,2007، ص125).**
- حاجة المتدرب هي النقص في أداء الافراد عن الأداء الإيجابي في مجالات العمل المختلفة، والذي يتحدد بمقارنة الأداء الفعلي للفرد مع متطلبات العمل او متطلبات الوظيفة، وهذا يمثل درجة حاجة الفرد التدريبية، والتي يمكن تغطيتها من خلال البرامج التدريبية المصممة على أساس الاحتياج الفعلي.
- هي مجموعة التغيرات او المهارات والاتجاهات التي يتم تغييرها في أداء المتدرب، من اجل تلبية متطلبات العمل، ومواجهة المشاكل التي تحدث في النظام وإيجاد الحلول الناجحة لها.

(العبيدي,2010، ص98).

- ويعرف البعض الاحتياج التدريبي بانه التفاوت بين ما هو كائن وما يجب ان يكون، وللوصول الى تحديد الاحتياجات التدريبية يجب أن نحدد السلوك أو الأداء المراد تغييره أو تطويره، وأيضا السلوك أو الأداء المستهدف بعد التدريب. **(رضوان,2014، ص73)**.

مما سبق يتضح أن الاحتياجات التدريبية تتمثل في اختيار الأشخاص الذين يحتاجون الى تدريب وتزويدهم بالمعلومات والمهارات التي تنقصهم وبالتالي احداث التغييرات اللازمة لأداء الوظيفة الحالية بكفاءة عالية.

2. أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية

تؤدي الاحتياجات التدريبية أهمية كبرى في نجاح أية منظمة من منظمات التدريب في تحقيق أهدافها وتتلخص هذه الأهمية في النقاط الاتية:

- ✓ كونها العامل الحقيقي في رفع كفاءة العاملين في تأدية الاعمال المسندة إليهم.
- ✓ تعد الأساس الذي يقوم عليه أي نشاط تدريبي.
- ✓ تعد العامل المؤشر الذي يوجه التدريب الاتجاهات الصحيحة المناسبة.
- ✓ تعد العامل الأساس في توجيه الإمكانيات المتاحة للتدريب الى الاتجاه السليم الصحيح.
- ✓ معرفة الاحتياجات التدريبية يسبق أي نشاط تدريبي مهني ويأتي قبل تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها. **(السكرانه,2011، ص170)**.
- ✓ يساعد تحديد الاحتياجات التدريبية في التركيز على الأداء الحسن، الهدف الأساسي من التدريب.
- ✓ يوضح تحديد الاحتياجات التدريبية الأفراد المطلوب تدريبهم، ونوع التدريب المطلوب والنتائج المتوقعة منهم.

- ✓ في غياب تحديد الاحتياجات التدريبية أو تحديدها بشكل غير دقيق إضاعة الجهد والوقت والمال. **(رضوان,2014، ص76)**.

وعليه ينبغي قياس الاحتياجات التدريبية بأسلوب علمي ومنظم، لان اهمال قياس الاحتياجات التدريبية بأسلوب علمي أو عدم تحديدها بدقة أو مهارة يؤدي الى اهدار في الإمكانات المادية والانسانية، وعلى فشل البرنامج التدريبي ويصبح نشاط غير ذي جدوى فيه مضيعة للوقت والجهد والمال.

3. مستويات الاحتياجات التدريبية

يمكن النظر الى مستويات الاحتياجات التدريبية من حيث:

- ✓ مستوى الافراد: وهذه هي نقطة البداية في عملية تحديد الاحتياجات فلكل موظف حاجات فريدة ترتبط بنوع وظيفته وطبيعتها، وخلفيته العلمية والثقافية، وخبراته العملية وشخصيته، وان التركيز على الاحتياجات التدريبية للأفراد يجعل من الممكن وضع برنامج تدريبي يلبي تلك الحاجات، كما يسهل تحقيق نتائج يأملها ويدركها الأفراد أصحاب العلاقة.
- ✓ مستوى الجماعات: وهنا تتعلق الحاجات بمجموعة من مديرين ومسؤولين أو مشرفين لهم حاجات تدريبية مشتركة.
- ✓ مستوى التنظيم: ان الأفراد والجماعات يعملون في تنظيم ومن هنا فان المنظمات قد تجمع الحاجات الفردية, وحاجات الجماعات وتصمم برامج تدريبية وفق الموارد المتاحة للتوفيق بين حاجات الأفراد والجماعات من جهة وحاجات التنظيم ككل من جهة أخرى, وكذلك فان المسؤولين في المنظمات قد يحددون الحاجات التدريبية لمعالجة مشكلات تتعلق بالتنظيم مثل: ثقافة المنظمة وقيم العاملين فيها وعلاقاتهم الإنسانية , وأساليب الاتصالات واتخاذ

القرار بها ومن ثم يصممون برامج تدريبية تعالج تلك المشكلات وينظم اليها عاملون في المنظمة من مستوى اداري أو عدة مستويات.

- ✓ مستوى الوطن: وهنا تجرى مسوح عامة على مستوى الوطن، فتحدد الاحتياجات التدريبية.
- ✓ مستوى الأقاليم: وهنا يجري تحديد الاحتياجات التدريبية لقطاع انتاجي أو مديرين من عدة أقطار يضمهم إقليم جغرافي واحد يجمع بين أقطاره خصائص ثقافية أو سياسية أو اقتصادية مشتركة.
- ✓ مستوى العالم: نتيجة تشابك العالم وترابط أجزائه بسبب ثورة الاتصالات والمواصلات فانه قد تحدد الاحتياجات لفئة معينة من المديرين أو القطاعات الإنتاجية او لمعالجة مشكلات ذات طابع دولي. **(رضوان,2014، ص82)**.

ويمكن تصنيف الاحتياجات التدريبية للمدرسة والمعلمين في ثلاثة أصناف رئيسية تعد ضرورية لكل مؤسسة تربوية ولكل نظام تعليمي وهي:

- ✓ الاحتياجات العادية المتكررة: وهي تلك الاحتياجات التقليدية والتي تتصل بحاجة المعلمين الجدد، والتي تتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات الأساسية التي يحتاجونها.
- ✓ الاحتياجات التي تتصل بمشكلات العمل الناشئة عن نقص في المعارف والمهارات التي ينتج عنها نقص في الإنتاجية أو ضعف في مستوى الأداء.
- ✓ الاحتياجات الابتكارية: وتتضمن ادخال عناصر عديدة (معارف ومهارات) على عمل المعلمين تلبية لحاجات المستقبل واستجابة لمتطلبات البيئة.

(عبد العزيز، عبد العظيم,2007، ص239).

4. مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية

لتحديد الاحتياجات التدريبية يعتمد على أساليب ومصادر عديدة، ومن أكثر هذه الأساليب والمصادر استخداما ما يلي:

- الأهداف العامة لخطة التدريب العامة التي تقررها الإدارة التربوية فهي تعطي مؤشرا عاما الى الاحتياجات التدريبية اللازمة للعاملين، فالهدف يحدد العمل المطلوب تنفيذه، ومن ثم يمكننا بسهولة تحديد العاملين المطلوب تدريبهم ونوع التدريب اللازم لهم.
- تحليل العمل وتوصيف الوظائف وتحديد واجباتها ومسؤولياتها والمتطلبات الأساسية لشغلها والتعرف على مؤهلات وخبرات شاغليها، فهو من أهم المصادر للتعرف على الاحتياجات التدريبية.
- مقارنة معدلات الأداء المطلوبة للوظائف بمعدلات أداء العاملين الذين يشغلونها، لان انخفاض معدلات الأداء عن الحد المطلوب يعتبر مؤشرا يدل على احتمال وجود احتياجات تدريبية، وتساعد معدلات الأداء على رسم سياسة البرامج التدريبية وتحديد مناهجها وتقسيم المتدربين الى جماعات متقاربة من ناحية الكفاءة وتحديد نوع التدريب المطلوب لكل فئة او مجموعة منهم على حدة.
- دراسة تقارير الكفاءة التي تحرر عن المعلمين من قبل المديرين ورؤساء الأقسام وذلك للتعرف على نقاط الضعف التي يمكن علاجها بالتدريب، كما يمكن عن طريقها تحديد المعلمين الذين هم بحاجة ماسة الى التدريب أكثر من غيرهم، ونظرا لسرية هذه التقارير فان على الإدارة التربوية الاطلاع عليها وتحليلها لتحديد الاحتياجات التدريبية.

وكلما كانت الاتصالات جيدة بين الإدارة التربوية والمسؤولين عن التدريب كلما أمكن الاستفادة من هذا المصدر في التعرف على الاحتياجات التدريبية وحصرها وتحديدها.

- دراسة التقارير والمشرفين والموجهين التربويين لأنها توضح للمسؤولين عن التدريب المشكلات التي تؤدي الى انخفاض كفاءة الأطر التربوية وبالتالي فهي تساعد على تحديد العاملين المحتاجين للتدريب ونوع التدريب المطلوب لهم.
- اللقاءات العامة والفردية التي يعقدها المسؤولون عن التدريب مع المعلمين وباقي الأطر التربوية والتعرف من خلالها على آرائهم ومقترحاتهم واحتياجاتهم التدريبية لتنمية مهاراتهم وتطوير كفاياتهم، ويمكن أن توزع على المشاركين في هذه اللقاءات استمارات خاصة بمسح الاحتياجات التدريبية.
- تعيين المعلمين الجدد حديثي العهد بالتعلم، مما يؤكد احتياجهم الى التدريب لتشجيعهم على العمل وتمكينهم من المهارات الضرورية لبدء التعليم.
- نقل أو ترقية بعض العاملين التربويين الى وظائف أخرى تستدعي احتياجا تدريبيا يتطلب تصميم برنامج تدريبي لمعالجة هذا الاحتياج.
- تغيير الأنظمة الداخلية للمؤسسات التعليمية وطرائق العمل فبها، لأن هذا التغيير يعتبر احتياجا تدريبيا لعناصر المؤسسة التعليمية.
- استخدام وسائل وتقنيات تعليمية وتكنولوجية جديدة في التعليم، يحتاج العاملون في التعليم الى التدريب عليها.
- تطوير المناهج التعليمية أو تغييرها في أحد المواد الدراسية، بحيث يصبح معلمو هذه المواد الدراسية بحاجة الى التدريب عليها.

- تدني مستويات الخريجين من المؤسسات التعليمية لأن ذلك يعني تراجع مخرجات النظام التعليمي، مما يجعل الإدارة التربوية تقرر أن العاملين في النظام التعليمي أو في أحد مؤسسات هذا النظام، بحاجة الى تطوير كفاياتهم من خلال التدريب في أثناء الخدمة.

وهذا بالرغم من كثرة هذه الأساليب والمصادر لتحديد الاحتياجات التدريبية، فان هذه الاحتياجات التدريبية تكون أحيانا غير واضحة وبخاصة في الحالات التالية:

- تركيز السلطة والمسؤولية في يد أفراد قلائل.
- كثرة غياب العاملين في حقل التعليم أو تأخرهم عن أعمالهم اليومية.
- كثرة الشكاوى من انخفاض معدلات أداء المعلمين والعاملين التربويين.
- انخفاض الروح المعنوية لدى العاملين التربويين.

تتطلب هذه الحالات اجراء الدراسات والأبحاث الميدانية للتعرف على الأسباب الرئيسية لها، اذ ربما لا يكون علاجها عن طريق التدريب بل عن طريق اصلاح اداري معين ينبغي القيام به.

(الأحمد,2005، ص210).

5. طرائق تحديد الاحتياجات التدريبية

ان البحث عن تحديد الاحتياجات التدريبية أيا كانت مداخله فانه يركز على كيفية التوصل بصورة علمية ودقيقة، الى حجم الاحتياجات التدريبية ونوعيتها، وهناك العديد من الطرائق لتحديد الاحتياجات التدريبية أبرزها:

- ✓ **تحليل المنظمة**
- ✓ **تحليل العمل**
- ✓ **تحليل خصائص الفرد**

تحليل المنظمة:

يقصد بتحليل المنظمة دراسة الأوضاع التنظيمية، والانماط الإدارية لتحديد مواطن الحاجة الى التدريب داخل التنظيم، وكيفية تشخيص نوع التدريب المطلوب، ويتم ذلك من خلال:

- توصيف الأعمال والإجراءات والتقسيمات الإدارية.
- تشخيص الأوضاع التنظيمية، وتحديد مواطن القوة أو الضعف في التنظيم، أو في بعض عناصره الأساسية التي يترتب عليها ارتفاع تكلفة الأداء أو انخفاض كفاءته.
- تحليل أهداف المنظمة.
- تحليل المناخ التنظيمي.
- دراسة التغييرات المتوقعة في المنظمة. **(الطعاني,2002، ص34).**

تحليل العمل:

لابد لمحلل الاحتياجات التدريبية الاطلاع على طبيعة الأعمال أو طبيعة الوظائف التي تسند للأفراد العاملين، والتي ترد في الوصف الوظيفي ومواصفات الوظائف، وذلك للتعرف على نوع التدريب الذي يتناسب وطبيعة الاعمال والمهام التي يؤديها العاملون، ولا ينبغي أن يأخذ هذا التحليل عمقا او بعدا أكبر مما يجب، ويقترح الاكتفاء بالمعلومات التالية حول الوظائف لغرض تحليلها.

- الوصف الوظيفي: خلاصة للأهداف ونطاق ومجال العمل والمسؤوليات الوظيفية.
- مواصفات الوظيفية: خلاصة للمعرفة والمهارات الضرورية لأداء العمل بفاعلية.
- قائمة الواجبات: يشمل تحليل الخطوات المطلوبة لتنفيذ المهام والتي تأخذ شكل إجراءات تفصيلية تتبع في تنفيذ المهام.
- تحليل المهارات: يتضمن تحليلا للمهارات المطلوبة لأداء المهام سواء اليدوية أو الالية أو الذهنية. **(الطائي,2006، ص300).**

تحليل الفرد

وينصب الاهتمام هنا على مستوى أداء الفرد الفعلي ومدى إمكانية الارتقاء به من خلال التدريب، ويمكن اللجوء الى المصادر التالية للخروج ببعض المؤشرات التدريبية:

- نتائج تقييم الأداء والتي من المفروض أن تتم بشكل دوري بالمنظمة (تقييم رسمي).
- ملاحظة الرؤساء والمشرفين لأداء مرؤوسيهم (تقييم غير رسمي).
- نتائج استقصاءات الرأي والتي يمكن اجراؤها من ان لآخر بهدف معرفة رأي الأفراد في أدائهم الحالي ومدى حاجتهم للتدريب.
- أيضا فان تخطيط المسار الوظيفي وما يرتبط به من فتح افاق للترقية أمام الأفراد يعد مصدرا هاما لتحديد الاحتياجات التدريبية. **(عبد الله,2007، ص131)**.

6. طرق جمع البيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية

تتنوع الأساليب والطرق التي يمكن استخدامها للحصول على البيانات المطلوبة لتحديد الاحتياجات التدريبية ومن أهم الطرق التي يمكن استخدامها:

❖ **المقابلة الشخصية:** يعتبر أسلوب المقابلة الشخصية من أنجح الوسائل وأكثرها فعالية لجمع البيانات وهي تفاعل بين شخصين وجه بوجه في توجيه الأسئلة وتلقي الأجوبة عليها.

(السكرانه,2011، ص180).

مزاياها

- ✓ تظهر شعور الأفراد نحو أسباب المشاكل والحقائق المتعلقة وطرق حلها.
- ✓ تعطي فرصة كافية لإبداء الآراء، وتقديم الاقتراحات في حرية تامة.

عيوبها

- ✓ تتطلب وقتا طويلا، ولا يمكن تطبيقها الا على عدد محدود.
- ✓ قد تتمخض عن نتائج يصعب تحديدها.
- ✓ يمكن أن تثير لدى الفرد الإحساس بالحرج، لأنه موقف سيتوقف عليه مستقبله.

(رضوان,2014، ص88).

- ❖ **الملاحظة:** يعتبر أسلوب الملاحظ من الوسائل الفعالة التي تساعد في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية وذلك لأنها تمكن الباحث من مراقبة وملاحظة الوضع القائم واعطائه معلومات دقيقة عن الحالة.
- ❖ **الاختبارات:** وتعتبر وسيلة جيدة لملاحظة وشرح أداء الفرد في ظل ظروف مراقبة وذلك بقصد قياس أداء الأفراد في وظائفهم الحالية والتي عن طريقها يمكن التعرف على نواحي القصور التي يحتاجها الأفراد الى علاجها عن طريق التدريب. **(السكرانه,2011، ص180).**

مزاياها

- ✓ تستخدم كوسائل لتشخيص وتحديد أوجه القصور في الأداء.
- ✓ تساعد في اختيار أفضل المرشحين للتدريب، وقابليته له.
- ✓ نتائجها سهلة المقارنة والتسجيل.

عيوبها

- ✓ يحدث غالبا الا تتوفر الاختبارات التي يثبت صلاحيتها في فترات معينة قد لا تصلح في فترات أخرى.

- ✓ تعطي الاختبارات مؤشرات عامة، ولا تعد نهائية في تقييم أداء الفرد للعمل.

(رضوان,2014، ص89).

- ❖ **الاستبانة:** وهي عبارة عن أسئلة تتم كتابتها على قائمة تستخدم لجمع المعلومات حول الموضوع الراد بحثه.
- ❖ **تحليل المشكلات:** من أهم وسائل نجاح التدريب تحليل مشكلات العمل ومعرفة السبب الحقيقي للمشكلة، حيث يساهم التدريب في حل وعلاج مثل هذه المشكلات بكفاءة.

(السكرانه,2011، ص180).

مزاياها

- ✓ تعطي النتائج نفسها التي تعطيها المقابلة، بالإضافة الى الربط بين وجهات النظر المختلفة.
- ✓ تزيد من التفاهم والاتفاق التام.
- ✓ تعد وسيلة جيدة لتدريب الجماعة.
- ✓ تساعد في عمليات التدريب المطلوبة.

عيوبها

- ✓ تستنفد وقتا طويلا، وباهظة التكاليف.
- ✓ يشعر المشرفون والمنفذون أن وقتهم لا يسمح بالاشتراك في ذلك، ويحتاجون الى اعداد العمل وتجهيزه لهم.
- ✓ يصعب حصر نتائجها. **(رضوان,2014، ص89).**

- **دراسة السجلات والتقارير:** تظهر دراسة السجلات والتقارير نقاط الضعف التي تحتاج الى علاج وتدريب وتمتاز بإظهارها مشاكل الأداء بوضوح تام، وتقدم معلومات واضحة للرؤساء ولمسؤولي التدريب وتقديم اقتراحات لحل المشاكل وتحديد التدريب اللازم لها.

(السكرانه,2011، ص180).

مزاياها

- ✓ تقدم أحسن الحلول لنقاط الضعف.
- ✓ تظهر مشاكل الأداء بوضوح تام.
- ✓ مفهومة بوضوح للقائمين بإعدادها.

عيوبها

- ✓ لا تكشف عن أسباب المشاكل أو الحلول الممكنة.
- ✓ لا تتمخض عن حالات كافية (مثل حالات عدم الموضوعية) حتى تؤخذ في الاعتبار.

(رضوان,2014، ص90).

- **أراء العاملين:** يعتبر العامل (الفرد) هو الأقدر على تحديد نوع التدريب الذي يحتاج اليه ان أخذ رأي العاملين في أنواع التدريب الذي يحتاجونه يجعلهم يقبلون على التدريب الأمر الذي جعل هذه الوظيفة تساعد على رفع معنويات المديرين بدرجة كبيرة.
- **الاستشاريون:** تلجأ المنظمة الى استشارة جهات خارجية متخصصة تشمل المراكز التدريبية للمساعدة في كشف الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها الأفراد.
- **تقويم الأداء:** يعطي الأفراد مؤشرا واضحا على الواجبات التي لم تنجز وأسباب عدم إنجازها، كما تبين نتيجة التقويم مدى حاجة العاملين الى التدريب. **(السكرانه,2011، ص181).**

7. معوقات جودة تحديد الاحتياجات التدريبية

هناك بعض المشكلات التي تعوق جودة تحديد الاحتياجات التدريبية منها:

- تعجيل تنفيذ البرامج التدريبية، فلا يسمح الوقت بالانتظار لتحديد الاحتياجات الفعلية.
- الاهتمام بالكم دون الكيف في البرامج التدريبية.
- عدم اهتمام الإدارة بأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية.
- تكرا البرامج التدريبية نفسها في كثير من الخطط التدريبية.
- الاحتياجات التدريبية التي يتم تحديدها لا توضع في شكل أهداف تدريبية محدودة (في صيغة كمية وزمنية ونوعية).
- اعتقاد مسؤولي التدريب في صعوبة جمع المعلومات وتحليلها.
- عدم القدرة على التفرقة بين المشكلة التدريبية وغيرها من المشكلات، فماذا يجدي التدريب مثلا لوظف في وظيفة لا تتناسب مع مؤهله أو تخصصه.
- عدم اهتمام بعض الموظفين بالبرامج التدريبية. **(رضوان,2014، ص92)**.

8. نتائج الفشل في تحديد الاحتياجات التدريبية

يتطلب تحديد الاحتياجات سلسلة من التحليلات: ولقد تطور المزيد من التحليلات لضمان أن التدريب سوف يكون وثيق الصلة بالموضوعات والاحتياجات، وذلك لتجنب المشكلة المزمنة الخاصة بالتكرار والتطويل والاسهاب بدون سبب، وغالبا ما تؤدي الاطالة في التدريب الى تكبد المزيد من التكلفة، ويتم ذلك غالبا في عدة صور منها:

- تنظيم المزيد من التدريب دون أن تكون هناك حاجة فعلية لذلك، ويكون أكثر مما هو ضروري.
- برامج التدريب والدورات أطول مما يجب: ان تكون عليه فترة البرنامج.

- السعي الى استخدام المزيد من المعدات والمدربين أكثر من متطلبات التدريب بهدف ابهار المشاركين.
- فشل المشاركين في تطبيق ما حصلوا عليه من تدريب في أعمالهم نتيجة: لان التدريب كان نظريا أكثر منه عمليا.
- استخدام معايير ليست مناسبة لاختيار المشاركين في البرامج، مما قد ينتج عنه استبعاد المستهدفين المناسبين من البرنامج.
- اعداد المشاركين لوظائف ذات كفاءة أكبر من الوظيفة التي يتم إنجازها بالفعل، وهذا غالبا ما يؤدي الى عدم رضاهم عن وظائفهم. **(السكرانه, 2011، ص196)**.

خلاصة الفصل

في ضوء ما سبق يمكن أن نقول أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مهمة وحاسمة لنجاح البرامج التدريبية, فهي تعد الوسيلة المثلى لتحديد القدر المطلوب تزويد المتدربين به كما وكيفا من المعلومات والاتجاهات والخبرات الهادفة الى احداث التطوير ورفع كفاءة الأساتذة, ولهاذا حاولنا من خلال هذا الفصل توضيح كل ما يتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبية انطلاق من تحديد مفهوم التدريب وأهم أهدافه, مبادئه, أنواعه, خطواته, ثم التطرق الى توضيح الاحتياجات التدريبية انطلاقا من إعطاء تعريف تحديد الاحتياجات التدريبية, وأهمية تحديدها ومستوياتها, مصادر وطرائق تحديدها, وطرق جمع البيانات لتحديدها, كما أشرنا الى بعض المشكلات التي تعوق تحديد الاحتياجات التدريبية منها تعجيل تنفيذ البرامج التدريبية بحيث لا تحدد الاحتياجات التدريبية بدقة ,واستعرضنا في الأخير نتائج الفشل في تحديد الاحتياجات التدريبية منها: اهدار الوقت والمال وفشل عملية التدريب بصفة عامة.

الفصل الثالث
استراتيجية التعلم البنائي

تمهيد.

أولا/ الفلسفة البنائية

1. نشأة الفلسفة البنائية.
2. مفهوم النظرية البنائية.
3. تيارات النظرية البنائية.
4. مبادئ الفلسفة البنائية.
5. أدوار كل من المعلم والمتعلم في المنظور البنائي.

ثانيا / استراتيجيات التعلم البنائي

1. مفهوم الاستراتيجية واستراتيجية التعلم البنائي.
2. الخرائط المفاهيمية.
3. استراتيجية دائرة التعلم.
4. نموذج التعلم البنائي.
5. نموذج التغير المفاهيمي.
6. استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة.

خلاصة الفصل.

تمهيد

لقد اصبح التعليم علما يتطلب معرفة منظمة بأصوله وأساليبه و استراتيجياته وكيفية التخطيط له ليحقق أهدافا بدرجة عالية من الاتقان , وعلى الرغم من أنه لا توجد استراتيجية تعليمية واحدة تفيد في المواقف التعليمية جميعها الا أن معرفة المعلم بالهدف الذي يريد تحقيقه سوف يعينه على اختيار الاستراتيجية المناسبة فعلى سبيل المثال اذا كان المعلم يتبنى الفلسفة البنائية التي تهدف الى مساعدة المتعلم على فهم المعرفة حتى يتمكن من استخدامها في فهم الظواهر المحيطة به واستخدام المعرفة في حل المشكلات التي تواجهه في مواقف الحياة وجعل المتعلم محور العملية التعليمية فهو سوف يختار الاستراتيجية المناسبة من استراتيجيات التعلم البنائي المتعددة (نموذج التعلم البنائي , دورة التعلم , الخرائط المفاهيمية, نموذج التغير المفاهيمي , استراتيجية التعلم المتمركز حول حل المشكلة ...الخ...) لتحقيق الهدف المسطر له .

أولا /الفلسفة البنائية

1. نشأة الفلسفة البنائية

لقد ظهرت البنائية على يد جماعة من المفكرين والفلاسفة من تخصصات مختلفة شملت علم اللغة من خلال دراسة مؤلفات فردنان دي سوسور الذي يعد الرائد الأول للبنائية، وعلم الفيزياء وعلم الأحياء وعلم النفس وقد جمع بين هؤلاء المفكرين والفلاسفة البحث عن علاقات كلية كامنة في دراسة الظواهر المختلفة.

ويؤكد كل من حسن زيتون وكمال زيتون على أن البنائية ليست مفهوما جديدا فلها جذور في الفلسفة وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا، بالإضافة الى علم النفس المعرفي والتربية.

(عبد العاطي واخرون,2012، ص77).

وتشير الأدبيات التربوية الى أن البنائية قد نشأت في مهدها كنظرية في المعرفة تسعى لتوضيح كيفية نمو المعارف البشرية الا أنها أصبحت بعد ذلك نظرية في التعلم تفسر كيفية تعلم الفرد، وتشرح كيفية اكتسابه للمعاني من خلال معرفة ما يجري داخل عقل المتعلم مثل معرفته السابقة، والمعتقدات السابقة غير الصحيحة، ودافعيته للتعلم، وانتباهه، وأنماط تفكيره.

ولقد ظهرت البنائية على يد مجموعة من علماء التربية أمثال: جان بياجيه، جون ديوي، فيجوتسكي، جلاسرفيلد وغيرهم. **(عبد المولا, 2014، ص42).**

2. مفهوم النظرية البنائية

يشير كل من حسن زيتون وكمال زيتون الى أن البحث عن معنى أو تعريف محدد لهذا المصطلح يعد إشكالية عويصة، حيث لم يتفق منظرو البنائية على معنى أو تعريف محدد لها، وفيما يلي عرض لعدد من هذه التعريفات، حيث تعرف البنائية بأنها:

- احدى الفلسفات التي تهتم بالتعلم القائم على الفهم وبناء المعرفة وكيفية اكتسابها
- نظرية في المعرفة والتعلم تقدم تفسيرا لطبيعة المعرفة وكيف يتعلم الانسان؟ ويعتقد البنائيون بأن الأفراد يبنون فهمهم أو معرفتهم الجديدة من خلال التفاعل بين ما يعرفونه ويعتقدونه بالفعل من أفكار وأحداث وأنشطة، وبين ما يأتيهم عند الاتصال بالأخرين.
- مدرسة في علم النفس تعتقد بأن التعلم يحدث لأن المعرفة الشخصية للفرد يتم بناؤها بواسطة متعلم نشط ومنظم ذاتيا، ويحل المشكلات من خلال اشتقاق المعنى من الخبرة والسياق الذي تحدث فيه تلك الخبرة.
- فرع الفلسفة الذي يحاول فهم كيف تبنى المعرفة حيث تطرح البنائية الأسئلة التالية:
  - ✓ ماذا تعني معرفة شيء ما؟

- ✓ كيف ننتهي الى معرفة هذا الشيء؟
- ✓ كيف تؤثر هذه المعرفة في عمليات تفكيرنا؟ .

- نظرية في التعلم تصف كيف تبني عقولنا المعرفة؟ أو كيف تتكون البنى المعرفية؟
- نظرية ترى أن التعلم لا يتم عن طريق النقل الالي للمعرفة من المعلم الى المتعلم، بل عن طريق بناء المتعلم معنى لما يتعلمه بنفسه بناء على خبراته ومعرفته السابقة.
- النظرية التي يبني فيها المتعلمون المعرفة بفاعلية، ويعيدون بناءها من خلال خبراتهم عن العالم الخارجي.
- رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل، قوامها أن المتعلم يكون نشطا في بناء أنماطه التفكيرية نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة. **(عبد العاطي واخرون ,2012، ص 79).**

من خلال التعريفات السابقة نجد أن النظرية البنائية تهتم بكيفية بناء المعرفة وكيفية اكتسابها من خلال الخبرة والمعارف السابقة ومن ثم يبني المتعلم معنى لما يتعلمه بنفسه.

3. تيارات النظرية البنائية

هناك تيارات متعددة للفلسفة البنائية هي:

البنائية البسيطة: ويطلق عليها أحيانا البنائية السطحية، وأحيانا البنائية الشخصية، حيث تتمثل البنائية في أبسط صورها، ويرى بياجيه أن ملامح هذا التيار تتمثل في تبني المعرفة بصورة نشطة على يد المتعلم، ولا يستقبلها بطريقة سلبية من البيئة، ومن هنا يأتي دور المعرفة القبلية للمتعلم بوصفها متغير جوهري في بناء المتعلم النشط للمعرفة الجديدة، خاصة أن نظام التعليم يرتكز أساسا على توالي الأفكار من البسيط الى المعقد. **(عبد المولا,2014، ص 46).**

البنائية الجذرية: تضيف البنائية الجذرية أساسا ثانيا الى البنائية البسيطة و هو أن الحصول على المعرفة عملية تكيف ديناميكية , يتكيف فيها الفرد مع تفسيرات قابلة للتطبيق , فليس بالضرورة أن يبني المتعلم المعرفة من العالم الواقعي , فما الذي يمنع الفرد من تطوير حقيقة يحبها , وهذا لا يعني أن البنائية الجذرية تنكر الواقع الموضوعي , ولكنها ببساطة تقر أنه ليس هناك من طريقة يمكن بها معرفة ماهية الواقع , فالتراكيب الذهنية المبنية من خبرات الماضي تساعد في ترتيب تدفق الخبرات المستمرة , ولكن عندما تفشل هذه التراكيب في ذلك يتم تغييرها لمحاولة التكيف مع الخبرة الجديدة.

البنائية الاجتماعية: تتضمن البيئة الاجتماعية للمتعلم الأفراد الذين يؤثرون بشكل مباشر على المتعلم بما فيهم المعلم، والأصدقاء وكل الأفراد الذين يتعامل معهم من خلال الأنشطة المختلفة التي يمارسها، حيث يتم الاهتمام بالبيئة الاجتماعية للمتعلم، ويرجع الفضل الى فيجو تسكي الذي ركز على الأدوار التي يلعبها الجميع، فتعلم الأفراد كمجموعة يفوق بالطبع تعلم كل منهم على حدة، أن تعاون الأفراد يجعل تعلم كل منهم أفضل وأكثر فاعلية، حيث يشكل التفاعل بينهم علاقة تبادلية.

(عبد المولا,2014، ص 47).

البنائية الثقافية: ويذهب هذا التيار الى ما وراء البيئة الاجتماعية، اذ ان موقف التعليم والتعلم في البيئة الصفية يتأثر بالخلفيات الثقافية للمتغيرات الاجتماعية التي تعتبر عناصر في بيئة التعلم، ان هذه العناصر الاجتماعية تتضمن عادات وتقاليد وديانات وأدوات بيولوجية ولغة، ولذا يرى أصحاب هذا التيار ان ما نحتاج اليه مفهوما جديدا للعقل لا كمعالج للمعلومات، بل كبيولوجي يبني نظاما يتواجد وبصورة متساوية في ذهن هذا الفرد، وفي الأدوات والأنظمة الرمزية المستخدمة لتسهيل التفاعل الاجتماعي والثقافي. **(زيتون , 2002، ص216).**

البنائية الناقدة: تأخذ البنائية الناقدة بعين الاعتبار بناء المعرفة في ظل البيئة الاجتماعية والبيئة الثقافية، مع إضافة البعد الناقد والإصلاح الهادف الى تشكيل هذه البيئات، حتى تحقق البنائية وتنجز ما تهدف اليه، ويستفاد من البنائية الناقدة في تنمية العقلية المتفتحة للمتعلم دائمة التساؤل من خلال المناقشة والحوار والتأمل الناقد للذات. **(عبد المولا,2014، ص49).**

البنائية التفاعلية : ترى البنائية التفاعلية ان التعلم يحدث من خلال بعدين , البعد العام والبعد الخاص, ووفقا للبعد العام فان المتعلمين يقومون ببناء المعرفة عندما يكونون قادرين على التعامل مع العالم المادي , الذي يحيط بهم , ومع غيرهم من الافراد , في حين البعد الخاص يشير الى أن المعرفة تبنى عندما يقوم المتعلمون بالتأمل في تفاعلاتهم وأفكارهم أثناء عملية التعلم , واذا تمكن المتعلم من هذين البعدين يكون بمقدوره ربط المعرفة القديمة بالمعرفة الجديدة , ومن صفات التفاعلية أن يكتسب المتعلمون القدرة على بناء التراكيب المعرفية , والتفكير النقدي , وإقناع الاخرين بآرائهم وممارسة الاستقصاء , والتعامل مع التغير المفهومي , والتفاوض الاجتماعي والقدرة على التجريب والاستكشاف وخلق التفاعل بين القيم والجديد , والمهارة في تطبيق المعرفة .

(زيتون , 2002، ص217).

البنائية الإنسانية: ويقوم هذا التيار على أساس أن المعرفة الجديدة تبنى لدى المتعلم إذا حدث تعلم ذو معنى لتلك المعرفة وذلك من خلال ربطها مع معارف المتعلم السابقة.

وتؤكد البنائية الإنسانية على أن العمليات المعرفية التي يوظفها المحترفون الذين ينتجون أعمالا خارقة , هي نفسها التي يوظفها المبتدئون الذين ليس لهم خبرة واسعة في هذا المجال , اذ في كلتا الحالتين يلجأ الفرد الى بناء المعرفة عن طريق تكوين علاقات بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم الأخرى والتي تشكل تراكيب معرفية سابقة , وعليه فان العمليات النفسية التي يقوم الفرد من خلالها ببناء

معنى خاص وجديد هي نفس العمليات الأبستمولوجيا التي يتم من خلالها بناء المعرفة الجديدة , فبناء المعرفة الجديدة ما هي الا صورة من صور التعلم ذي المعنى , بمعنى اذا حدث التعلم ذو المعنى لدى المتعلم فان عملية بناء المعرفة الجديدة قد حدث , ولقد استمد نوفاك البنائية الإنسانية من خلال أعمال اوزبل عن التعلم ذي المعنى والنظرية المعرفية . **(زيتون , 2002، ص218).**

الشكل رقم (2): يبين تيارات البنائية.

4. مبادئ الفلسفة البنائية

تقوم البنائية على عدة مبادئ رئيسية هي:

- التعلم عملية بنائية نشطة وغرضية التوجيه تؤدي الى إبداع المتعلم لتراكيب معرفية جديدة، وهو بذلك يبذل جهدا عقليا خلال النشاط التعليمي الذي يبني من خلاله المعرفة بنفسه، ويحقق أيضا مجموعة من الأغراض قد تسهم في حل مشكلة تقابله أو تجيب عن أسئلة محيرة لديه، وهذه الأغراض توجه أنشطة المتعلم، وتكون بمثابة قوة الدفع له لتحقيق أهدافه.

●التعلم عملية مستمرة: فلا بد وأن يتعدى تعلم الفرد حدود التعلم الى ما وراء التعلم كما ينبغي عليه أن يعبر حدود المعرفة الى ما وراء المعرفة. **(عبد العاطي واخرون ,2012، ص83).**

●المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لحدوث تعلم ذي معنى، لان التفاعل بين المعرفة الجديدة والمعرفة القبلية لدى المتعلم يساعد في تكوين منظومة معرفية ذات معنى عند المتعلم، فقد تكون المعرفة السابقة بمثابة جسر تعبر عليه المعرفة الجديدة الى عقل المتعلم، وقد تكون بمثابة عقبة تمنع مرور المعرفة الجديدة الى عقل المتعلم. **(عبد العاطي واخرون ,2012، ص84).**

●الهدف من عملية التعلم الجوهري احداث تكيفات تتلاءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد السابقة، والمقصود بالضغوط المعرفية أي عناصر الخبرة التي يمر بها الفرد التي لا تتوافق مع توقعاته والمخططات الذهنية التي يمتلكها، وتؤدي الى حدوث حالة من الاضطراب المعرفي لدى الفرد نتيجة مروره بخبرة جديدة علمية، وهدف التعلم في الفلسفة البنائية هو احداث التوافق والتكيف مع هذه الضغوط المعرفية لدى المتعلم.

●مواجهة المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية في مناخ تعليمي تتوافر فيه أفضل ظروف التعلم، فالتعلم القائم على حل المشكلات يساعد الطلبة على بناء معنى لما يتعلمونه، وينمي الثقة لديهم في قدراتهم على حل المشكلات فهم يعتمدون على أنفسهم، ولا ينتظرون أحدا لكي يخبرهم بحل المشكلة بصورة جاهزة.

●تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية التفاعل الاجتماعي مع الاخرين، أي أن الفرد لا يبني معرفته عن الظواهر الطبيعية للعالم المحيط به من خلال أنشطته الذاتية التي يكون من خلالها معاني خاصة بها في عقله فحسب، وانما قد يتم من خلال مناقشة ما وصل اليه من معان مع الاخرين مما يترتب عليه تعديل هذا المعنى. **(أبو رياش,2007، ص288).**

5. أدوار كل من المعلم والمتعلم في المنظور البنائي

أدوار المعلم في المنظور البنائي

مقارنة بدور المعلم كوعاء للمعرفة، وكمصدر وحيد لها من المنظور التقليدي، فانه في المنظور البنائي ينتظر منه بعض الأدوار التي يجب ان يضطلع عليها من بينها:

- تصميم المهام التعليمية، وحل المشكلات، وتنفيذ المشروعات.
- إعطاء المتعلم الوقت الكافي بعد طرح الأسئلة للتفكير والتحليل وانهاء المهمة المكلف بتنفيذها.
- احداث تكامل بين الموضوعات المختلفة والربط بينها لفهم عميق ومفصل للمادة المتعلمة.
- تبني أشكال جديدة من التقويم تسمح للمتعلمين بتوضيح ما يعرفونه ككتابة المقالات والتقارير البحثية، وإنتاج النماذج المادية، القيام بالتمثيلات ولعب الأدوار، اجراء النقاشات، ومن ثم يتم تقويم فهم الطلاب من خلال تطبيق مهام حقيقية وتنفيذها.
- تصميم استراتيجيات صفية ونشاطات تساعد المتعلمين في بناء ارتباطات مع مفاهيمهم السابقة.
- الوعي بمسؤولية المتعلم عن تعلمه، وتشجيع استقلالية المتعلم ومبادرته.
- تصميم العمل بحيث يمكن المتعلمين من بناء المعرفة عن طريق تعريضهم لخبرات اجتماعية وشخصية عن العالم الطبيعي.
- سؤال المتعلمين عن مدى فهمهم للمفاهيم، قبل مشاركتهم في اكتساب تلك المفاهيم.
- تدعيم شعار القليل كثير، لان الإصرار عن تغطية المادة لا يتفق مع هدف التدريس البنائي وهو الفهم العميق والمفصل للأفكار الجوهرية.

- ارشاد الطلاب في عملية التعلم ويعتمد مقدار الارشاد على مستوى معرفة الطلاب لخبراتهم.
- استخدام مواد متنوعة تشمل: بيانات ومصادر أولية، علاوة على المواد الفيزيقية التفاعلية واليدوية، وتشجيع طلابه على استخدامها في حل المشكلة.
- مساعدة الطلاب على المشاركة في الخبرات التي تتحدى تصوراتهم السابقة لمعرفتهم الحالية.
- استخدام المصطلحات المعرفية مثل: تصنيف وتحليل وانشاء وذلك عند صياغة المهام.
- توجيه تفكير المتعلمين الى دراسة الحقائق بوصفها نسبية وقابلة للتغير وليس بوصفها أشياء ثابتة.
- تنمية قدرة المتعلم على التفكير الاستنباطي والترابطي، بحيث يكون المتعلم قادرا على تكوين أنظمة تصنيفية جديدة. **(عبد العاطي واخرون ,2012، ص86)**.
- يشجع الطالب على الاندماج في موقف التعلم: الحوار، مناقشة، قبول، رفض.
- إجابات الطلبة وخبراتهم توجه سير الدرس ويمكن أن تساهم في تغيير مجرى المحتوى.
- يساعد الطلبة على الاكتشاف.
- المعلم أحد مصادر التعلم. **(يوسف قطامي ,2013، ص 778)**.

أدوار المتعلم في النظور البنائي

أدوار المتعلم في بيئة التعلم البنائي متعددة تشمل ما يلي:

- يبني المتعلم المعرفة بنفسه، لان بناء المعرفة عملية ديناميكية تتطلب ممارسة نشطة من جانب المتعلم معتمدا على خبراته السابقة لا مستقبلا من الأخرين.
- لا يبني المتعلم معرفته بمعزل عن الأخرين، بل يبنيها من خلال عملية تفاوض اجتماعي معهم.

- ينشئ المتعلمون الخبرات مع المعنى، ويتكون المعنى من تحليل وتركيب الخبرات بهدف نمو الفهم.
- تتهيأ أفضل ظروف للتعلم عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية، فالمتعلمون عندما يواجهون مشكلة يعتمدون على أنفسهم في حل المشكلة ولا ينتظرون أحدا لكي يخبرهم بحلها، وبالتالي يشعر المتعلمون ان التعلم تكوين المعنى لا حفظ للمعلومات.
- يشارك المتعلمون في تكوين الأهداف والمهام وأساليب التعليم والتقويم.
- يلعب المتعلم دورا رئيسيا في ضبط عملية التعلم.
- يستخدم المتعلمون الاستكشاف كمدخل مفضل لتشجيعهم على مواصلة البحث عن المعرفة بطريقة مستقلة. **(عبد العاطي واخرون ,2012، ص89).**

يتضح مما سبق أن دور كل من المعلم والمتعلم قد اختلف عما كان عليه ففي التعلم التقليدي كان المعلم يلعب دور المصدر الوحيد للمعلومات في حين المتعلم يتلقى تلك المعلومات دون أن يبذل أي جهد أما في التعلم البنائي فقد أصبح المتعلم محور عملية التعلم والعنصر العامل النشط، يبحث ويناقش ويفسر وذلك بمتابعة وبتوجيه وارشاد من المعلم.

ثانيا/ استراتيجيات التعلم البنائي

1. مفهوم الاستراتيجية واستراتيجية التعلم البنائي

1.1. مفهوم الاستراتيجية

❖ يقصد بالاستراتيجية المنحى والخطة والإجراءات والمناورات (التكتيكات) والطريقة والأساليب التي يتبعها المعلم للوصول الى مخرجات أو نواتج تعلم محددة منها ما هو عقلي / معرفي أو ذاتي/ نفسي أو اجتماعي أو نفسي/ حركي أو مجرد الحصول على معلومات.

(الناشف,1997، ص 101).

❖ مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالا من مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة، ينطلق نحو تحقيق اهداف، ثم تضع أساليب التقويم المناسبة، لتعرف مدى نجاحها وتحقيقها للأهداف التي حددتها من قبل. والاستراتيجية أيضا مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الصف، للوصول الى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها، وهي تتضمن مجموعة من الأساليب والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف، والاستراتيجية كذلك خطة منظمة يمكن تعديلها ومتابعتها، هدفها تحسين أداء الفرد اثناء التعلم.

(عبد الهاشمي وحسين الدليمي,2008، ص19).

❖ حينما نلقي الضوء على مفهوم مثل الاستراتيجية يجب نعرض لأصله اللغوي، وكلمة استراتيجية: كلمة مشتقة من اليونانية استراتيجيون وتعني: فن القيادة ولذا كانت الاستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون الى المهارة "المغلقة" التي يمارسها كبار القادة، واقتصرت استعمالاتها على الميادين العسكرية، وارتبط مفهومها بتطور الحروب، كما تباين تعريفها من قائد لآخر، وبهذا الخصوص فإنه لابد من التأكيد على ديناميكية الاستراتيجية، حيث إنه لا يقيدها تعريف واحد جامع.

وقد بدأ استخدام الاستراتيجية في الميادين العسكرية إلا ان مدلولها كان يختلف من قائد الى اخر ومن بلد لآخر مع اختلاف معانيها، هذا من كونها فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض أو لكونها نظام المعلومات العلمية عن القواعد المثالية للحرب إلا انها تتفق جميعا في:

1. اختبار الأهداف وتحديدها.
2. اختبار الأساليب العلمية لتحقيق الأهداف وتحديدها.
3. وضع الخطط التنفيذية. **(زيتون, 2003، ص 265)**.

2.1.مفهوم استراتيجية التعلم البنائي

هي طريقة لمساعدة الطلاب على بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية وفق خمس مراحل هي:

- **التنشيط.**
- **الاستكشاف.**
- **المشاركة.**
- **التوسع.**
- **التقويم.**

وهي استراتيجية تدريسية قائمة على التعلم ذي المعنى (القائم على الفهم) بحيث تتيح الفرصة للمتعلم لاستخدام معلوماته ومعارفه في بناء المعرفة الجديدة التي يقتنع بها ولا يقتصر دور المعلم على نقل المعرفة ولكن يمتد ليعمل على تنشيطها واستنباطها وتسهيل وتوجيه عملية التعلم.

(عبد القادر,2013، ص 1433).

2. الخرائط المفاهيمية

يسعى المعلمون والتربويون الى تحقيق التعلم ذي المعنى عند المتعلمين وابعادهم عن التعلم الصمي وهذا يحتاج الى استخدام استراتيجيات من بينها الخرائط المفاهيمية.

اقترح وانف (HANF 1971) ما يسمى بخريطة المعلومات كوسيلة لتنظيم المحتوى التعليمي، هذه الخريطة عبارة عن شكل يتضمن الأفكار الأساسية للمادة التعليمية , والأفكار الثانوية التي تدعم تعلم الأفكار الرئيسية .

عرف زيتون (1999) خريطة المفهوم بأنها رسوم تخطيطية ثنائية الأبعاد، توضح العلاقات المتسلسلة بين مفاهيم فرع من فروع المعرفة، والمستمدة من البناء المفاهيمي لهذه الفروع من المعرفة.

وعرفها قطامي والروسان (2005) على أنها طريقة تهدف الى مساعدة المتعلم على توليد المعاني في مواد التعلم وهو أسلوب يتم فيه تنظيم البنية المعرفية في المعلومة التي تتنامى لدى المتعلم بتأثير من خبرته ومرحلته النمائية. **(القواسمة وأبو غزلة, 2013، ص233).**

ولقد أجمع المربون على أن خرائط المفاهيم هي رسوم تخطيطية ثنائية البعد تترتب فيها المادة الدراسية في صورة هرمية بحيث تكون المفاهيم الأكثر شمولا الأقل خصوصية في قمة الهرم , وتتدرج الى المفاهيم الأقل شمولا الأكثر خصوصية التي تكون في قاعدة الهرم , وتحاط هذه المفاهيم بأطر (دوائر بيضوية , أو مربعات) يربط بعضها بالبعض الاخر بأسهم أو خطوط مكتوب عليها نوع العلاقة بين المفاهيم وتكون وظيفة هذه الخطوط الدلالة على العلاقات بين المفاهيم , وتسمى خطوط الربط , أو الوصلات ويكتب عليها أفعال أو حروف , أو شبه جمل تسمى كلمات الربط لتوضيح طبيعة العلاقة بين المفاهيم .

فهي إذا رسوم ثنائية البعد للعلاقات بين المفاهيم يعبر بها عن تنظيمات هرمية متسلسلة لأسماء المفاهيم التي يتضمنها الموضوع وتشتمل على دوائر أو مربعات حول كل مفهوم أو أسهم أو خطوط تربط بين تلك المفاهيم مكتوب عليها بعض الكلمات أو الحروف أو شبه الجملة، ويلاحظ أن هذا التعريف تناول الخريطة المفاهيمية من حيث طبيعة شكلها.

وقد عرفت من حيث وظيفتها بأنها أداة تعمل على تنظيم الأفكار والمعاني التي يتضمنها الموضوع، أو الوحدة الدراسية وتوضيح العلاقات بين المفاهيم لمساعدة الطالب على تنظيم معرفته بقصد تعميق فهمه لتعلم الوحدة الدراسية أو المقرر الدراسي. **(عطية , 2008، ص 238).**

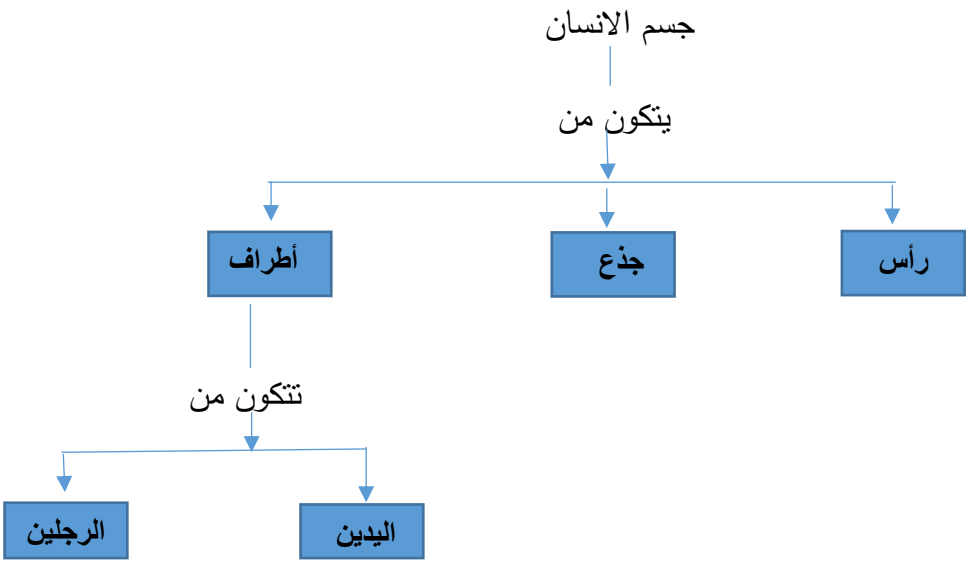
1.2.مكونات الخريطة المفاهيمية

في ضوء مفهوم الخريطة المفاهيمية المتقدم يمكن وصف مكونات الخريطة المفاهيمية بالآتي:

- ✓ المفهوم العام (الرئيس): وهو بناء عقلي ينتج عن الصفات المشتركة المجتمعة للظاهرة أو تصور ذهني يكونه الفرد للأشياء ويمتاز هذا المفهوم بالشمول والسعة وقلة التخصيص.
- ✓ المفاهيم الأقل شمولا الأكثر خصوصية من المفهوم العام.
- ✓ دوائر أو مربعات حول المفاهيم.
- ✓ وصلات عرضية بين المفاهيم، وقد تكون في صورة خطوط، أو أسهم.
- ✓ كلمات ربط بين المفاهيم، وتكتب على خطوط الوصلات، وقد تكون هذه الكلمات حروفا، او أفعالا، أو شبه جملة مثل تصنف الى، تتكون من، من، الى، تضم، تقسم على، تحتوي على. وهكذا.

أحيانا تضم الخريطة المفاهيمية أمثلة وهي الاحداث، أو الأشياء، التي تعتبر امثلة للمفاهيم، وغالبا ما تكون هذه الأمثلة أعلاما، ولا تحاط هذه الأمثلة بدوائر أو مربعات.

مثال على ما تقدم:



الشكل رقم (3) يبين شكل الخريطة المفاهيمية **(عطية , 2008، ص239)**.

2.2. أهمية الخرائط المفاهيمية

نستطيع حصر هذه الأهمية في عدة نقاط:

- ✓ أن المدة التعليمية لا يمكن فهمها بالشكل الصحيح الا إذا صورت أجزائها في خريطة تكون دليلا للطالب يسير عليه أثناء دراسته.
- ✓ ان مثل هذه الخريطة تصور أهم الأفكار التي يجب التركيز عليها في أثناء التعلم.
- ✓ توضيح طبيعة العلاقة التي تربط الأفكار بعضها ببعض.
- ✓ تعمل الخريطة المفاهيمية على التكامل بين المفاهيم وأشكال المعرفة العلمية وتوحيدها معا.
- ✓ فهم أعمق للمفاهيم.
- ✓ تساعد على الابداع والرؤية. **(القواسمة وابوغزلة, 2013، ص233)**.
- ✓ تساعد على ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم المخزونة في بنية المتعلم المعرفية.
- ✓ تمكن المتعلم من إدراك أوجه الشبه، وأوجه الاختلاف بين المفاهيم.

- ✓ تدريب المتعلم على اعداد ملخص في شكل مخطط ذهني يمكن رسمه على الورقة لما يتم تعلمه.
- ✓ يكون التعلم بها تعلما ذا معنى أكثر ثباتا في ذهن المتعلم.
- ✓ يمكن اعتبار الخريطة المفاهيمية نشاطا فرديا خاصا لنمو المعرفة.
- ✓ تساعد المتعلم على سرعة المراجعة الفعالة لما سبقت دراسته. **(عطية , 2008، ص240)**.

3.2.المبادئ الأساسية في استخدام الخرائط المفاهيمية

هناك مبادئ أساسية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند استخدام الخرائط المفاهيمية وهي:

- تدريب الطلاب على تصميم الخرائط وبنائها.
- البدء بموضوعات بسيطة لأغراض الشرح والوصف والتدريب على رسم الخريطة.
- تعريف الطلبة بالخريطة وعرض أمثلة ونماذج من الخرائط المفاهيمية على الطلبة.
- التعريف بالوصلات أو الروابط وأشكالها ودلالتها على طبيعة العلاقة بين المفاهيم.
- استخدام الأسهم ذوات الاتجاه أو الخرائط اللازمة للربط بين المفاهيم وبنائها.

(عطية , 2008، ص243).

3.2.دور المعلم والمتعلم في الخرائط المفاهيمية

جدول رقم (1) يبين دور كل من المعلم والمتعلم في استراتيجية الخرائط المفاهيمية

الخريطة تنظيم للبنى المعرفية	
دور المعلم	**دور المتعلم**
• يقدم خبرات • يعرض مواقف • يوفر فرص مناقشة • يهيئ فرص للوصول الى استنتاجات • يبني جداول للاسترجاع	• يتفاعل مع الخبرات والمواقف • ينظم الموقف لكي يسهل عليه استيعابه • يشارك في المناقشة ويولد قضايا • يبني جداول استرجاع للوصول الى استنتاجات معرفية ذكية

يتضح من خلال الجدول أن المعلم يساعد المتعلم على أن يكون نشطا في عملية التعلم في حين المتعلم يبذل جهده لبناء المعرفة بنفسه.

(ابورياش , 2007، ص 240).

4.2.أشكال الخريطة المفاهيمية

يمكن أن ترسم الخريطة المفاهيمية بأشكال متعددة وهي:

- الشكل الهرمي وهو الأكثر شيوعا في التدريس.
- شكل الخريطة المتسلسلة.

- شكل الخريطة المجمعة حول الوسط بحيث يوضع المفهوم الرئيس في الوسط ثم تليه المفاهيم الأقل عمومية وهكذا.
- شكل الخريطة في صورة شبكة عنكبوتية. **(عطية , 2008، ص244)**.

3. استراتيجية دائرة التعلم

من الطرائق التي تقوم على استراتيجية البناء المعرفي طريقة دورة التعلم، وهي مشتقة من الفلسفة البنائية التي تهتم بالتعلم القائم على بناء المعرفة، وخطوات استخدامها، وهي طريقة تعد تطبيقا لنظرية بياجيه حول النمو المعرفي التي تتكون مراحلها من مرحلة التمثيل، والمواءمة، والتنظيم، وتوصف دورة التعلم بأنها عملية استقصائية، وتعد منهجا للتفكير يلائم الكيفية التي يتعلم بها الطلبة، وأنها توفر مجالا واسعا للتدريس الفعال من خلال تشديدها على الاستنباط البناء من أجل تنظيم اكتساب المعارف.

والمتعلم في هذه الطريقة يعد مركز العملية التعليمية فيكون مسؤولا عن اكتشاف المفهوم والتعامل معه، وجمع الملاحظات حوله، واسناد الأوصاف له، وهو المسؤول أيضا عن تقديم مسوغات المفهوم وأهميته، ويكون مسؤولا أيضا عن تطبيق المفهوم والتوسع فيه من خلال اكتشاف تطبيقات جديدة لما تعلمه، وان أبرز ما يسعى اليه التدريس في هذه الطريقة هو طريقة البحث عن المعرفة، وليس المعرفة بحد ذاتها. **(عطية , 2008، ص253)**.

1.3.مراحل استراتيجية دائرة التعلم

تتكون استراتيجية دائرة التعلم من ثلاث مراحل، تفصيلها كما يلي:

مرحلة الاستكشاف: خلال هذه المرحلة يتفاعل الطلاب مباشرة مع خبرة جديدة تثير لديهم تساؤلات، قد يصعب عليهم الإجابة عنها، ومن تم فهم يبحثون عن إجابات لأسئلتهم من خلال ممارسة أنشطة

فردية أو جماعية، وأثناء عملية البحث قد يستكشفون أشياء لم تكن معروفة لديهم من قبل، وينحصر دور المعلم في هذه المرحلة على توجيه المتعلمين أثناء ممارستهم للأنشطة وتشجيعهم على مواصلة ممارستها.

مرحلة الابداع المفاهيم (تقديم المفهوم): يحاول المتعلمون في هذه المرحلة الوصول الى المفاهيم، أو المبادئ ذات العلاقة بخبراتهم الحسية الممارسة في مرحلة الاستكشاف، وذلك عن طريق المناقشة الجماعية فيما بينهم تحت اشراف وتوجيه المعلم , غير أنه اذا لم يتمكن المتعلمون من الوصول بأنفسهم الى المفاهيم والبادئ ذات العلاقة بخبراتهم الحسية الممارسة في مرحلة الاستكشاف , فانه يتم تزويدهم مباشرة بهذا المفهوم أو المبدأ , سواء أكان ذلك عن طريق الشرح الشفهي أو توجيههم الى أحد المصادر المعرفية المباشرة.

مرحلة الاتساع المفاهيمي (تطبيق المفهوم): يتم في هذه المرحلة اتساع مدى فهم المتعلمين للمفهوم أو المبدأ المقصود تعلمه في المرحلتين السابقتين , ويأتي هذا الاتساع من خلال ممارسة المتعلمين الأنشطة التي تعينهم على انتقال أثر التعلم , أي تعميم خبراتهم السابقة على مواقف جديدة , لذا تسمى تلك المرحلة بمرحلة تطبيق المفهوم , وينبغي على المتعلمين مناقشة بعضهم البعض أثناء هذه المرحلة , ويكون دور المعلم ملاحظتهم والاستماع اليهم والكشف عن أية صعوبات تعترض تعلمهم , ومساعدتهم للربط بين ما يتعلمونه داخل الصف وتطبيق ذلك في حياتهم العملية.

(عبد العاطي واخرون ,2012، ص106).

2.3.ما يقوم به المعلم في استراتيجية دائرة التعلم

في ضوء ما تقدم حول مراحل دورة التعلم يمكن تحديد دور المعلم فيها بما يأتي:

- صوغ المشكلات التي تتضمنها أنشطة التعلم في كل مرحلة على أن تكون هذه المشكلات متلائمة وقدرات المتعلمين.
- تحديد المفاهيم التي يريد تقديمها للمتعلمين وتمكينهم منها.
- تهيئة الخبرات والأنشطة الحسية التي تتصل بالمفهوم.
- تخطيط الدرس وتحديد الكيفية التي يقدم بها المفهوم في ضوء الأنشطة التي تمارس في مرحلة الاستكشاف.
- وضع خطة مفصلة تتضمن إجراءات التطبيق وكل ما من شأنه تمكين الطلبة من استخدام المفهوم في تطبيقات أوسع. **(عطية,2008، ص256)**.

3.3.مزايا استراتيجية دائرة التعلم

وتمتاز دورة التعلم عن غيرها من الطرق في الجوانب الاتية:

- تراعي القدرات العقلية للمتعلمين فلا يقدم للمتعلم أية مفاهيم الا ما يستطيع أن يتعلمها.
- تعدم العلم كطريقة بحث اذ يسير التعلم فيها من الجزء الى الكل وهذا يتوافق مع طبيعة المتعلم الذي يعتمد على الطريقة الاستقرائية عند تعلم مفاهيم جديدة لذا فخطوات دائرة التعلم متكاملة بحيث تؤدي كل منها وظيفة تمهد للخطوة التي تليها.
- تدفع المتعلم للتفكير وذلك من خلال استخدام مفهوم فقدان الاتزان الذي يعتبر بمثابة الدافع الرئيسي نحو البحث عن المزيد من المعرفة العلمية.
- تهتم بتنمية مهرات التفكير لدى المتعلمين ومهارة العمل تتناسب مع الكيفية التي يتعلم بها الطلبة.

- توفر هذه الطريقة مجالا ممتازا للتخطيط والتدريس الفعال للمواد الدراسية.

(قطامي , 2013، ص 267).

4.3.دورة التعلم وتكون المعرفة عند بياجيه

تعد طريقة دورة التعلم تطبيقا عمليا لنظرية بياجيه الخاصة بتكون المعرفة عند الفرد، وفيما يأتي عرض لمراحل تكون المعرفة عند بياجيه تقابلها مراحل دورة التعلم:

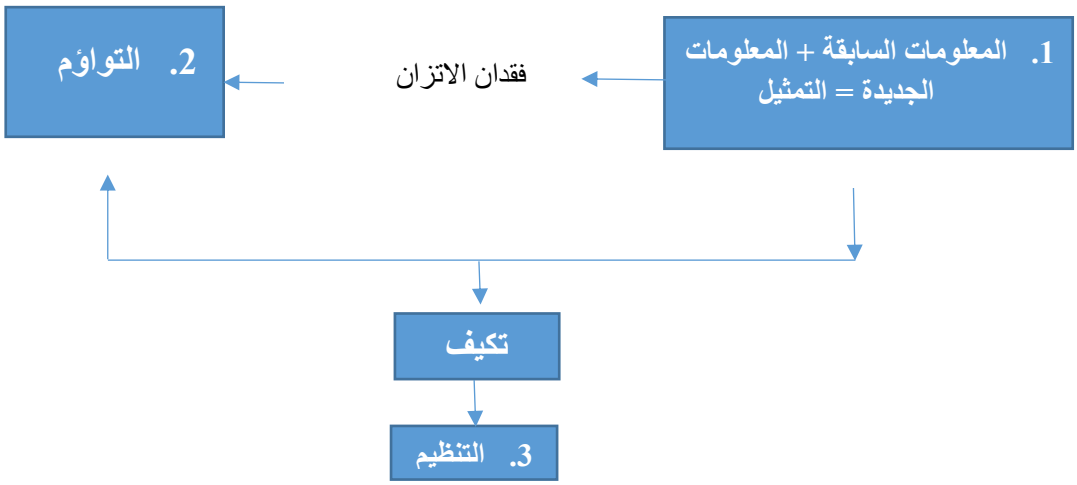
الجدول رقم (2) يبين مراحل تكون المعرفة عند بياجيه مقابل مراحل دورة التعلم.

تكون المعرفة عند بياجيه	دورة التعلم كتطبيق لنظرية بياجيه
• التمثيل: ويعني القيام باستجابة سبق للمتعلم أن قام بها مثل: جمع المعلومات حول ظاهرة ما، وهذا يؤدي الى فقدان الاتزان.	• جمع المعلومات، وفيها يقوم المتعلم بجمع المعلومات ذات الصلة بالمفهوم ويقدمها للمعلم.
• التواؤم: ويعني تعديل الاستجابة التي أصدرها المتعلم في عملية التمثيل لكي يستعيد اتزانه.	• استخلاص المفهوم، وهنا يقوم المعلم بتلخيص ما عرضه الطلاب على السبورة ويقود النقاش الذي يؤدي الى استخلاص المفهوم.
• التنظيم: ويعني دمج المعلومات الجديدة مع بقية المعلومات الموجودة في البنية الذهنية للمتعلم.	• التطبيق، وفيه يتم التشديد على المتعلم لتطبيق ما تعلمه في مواقف متشابهة.

(عطية,2008,ص260).

وفيما يأتي شكل توضيحي يبين الوظائف المعرفية حسب نظرية بياجيه واخر يوضح مراحل دورة التعلم

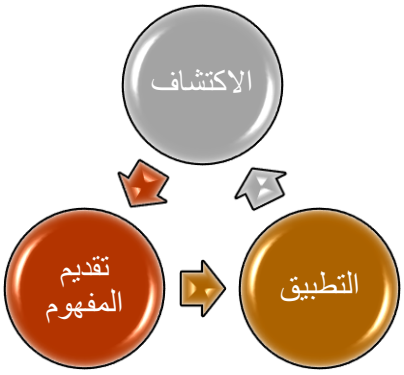
أولا: **مراحل التكوين المعرفي عند بياجيه:** يمكن تلخيص مراحل التكوين المعرفي عند بياجيه في الشكل الموالي:



شكل رقم (4) يبين مراحل التكوين المعرفي عند بياجيه. **(عطية , 2008، ص 257).**

من خلال هذا الشكل يتضح أن المعرفة عند بياجيه تتكون من خلال 3 مراحل هي: مرحلة التمثيل ومرحلة المواءمة ومرحلة التنظيم.

ثانيا: **مراحل دورة التعلم:** تمر دورة التعلم ضمن المراحل الثلاث التي يوضحها الشكل الموالي:



شكل رقم (5) يبين مراحل دورة التعلم **(عطية , 2008, ص 258).**

مما سبق نجد أن دورة التعلم طريقة من طرق التدريس تقوم على فلسفة النظرية البنائية ونظرية بياجيه في النمو المعرفي, وهي تتكون من 3 مراحل كل مرحلة مرتبطة بالأخرى, حيث في مرحلة الاستكشاف يكتشف التلميذ المفهوم المراد تعلمه وتقابل هذه المرحلة مرحلة التمثيل عند بياجيه, ثم مرحلة الابداع المفاهيمي التي تقوم على التفاعل بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ بعضهم ببض من خلال الأنشطة المختلفة, وتقابل هذه المرحلة مرحلة المواءمة عند بياجيه , ثم مرحلة الاتساع المفاهيمي حيث يتم استخدام المفهوم وتعميمه في مواقف جديدة وهي تقابل مرحلة التنظيم عند بياجيه.

4. نموذج التعلم البنائي

يعد هذا النموذج احدى استراتيجيات التدريس القائمة على الفلسفة البنائية التي ظهرت في منتصف القرن العشرين لتتوائم مع فسيولوجيا الدماغ البشري لتجسيد مفهوم التعلم كعملية بناء، فهي تركز على أن الطالب محور العملية التعليمية، ويبني معرفته من خلال تفاعله المباشر مع مادة التعلم ومن خلال تفاعله مع أقرانه، وربط المفاهيم الجديدة بخبراته السابقة لكي يحدث تغييرات في بنيته المعرفية على أساس المعاني الجديدة وتجديدا وارتقاء لبنيته المعرفية.

ويقوم نموذج التعلم البنائي على أسس ودعامات يستند عليها هذا النموذج تتمثل في مشاركة المتعلمين في تحديد الظواهر والتعبير عنها بصورة لفظية ومناقشة التغييرات الخاصة بهم عن هذه الظواهر، بالإضافة الى توجيه المدرس وقيادته من خلال تصورات المتعلمين وأفكارهم وإتاحة الفرصة لاختبار التصورات والأفكار وتصحيحها، وجمع المعلومات من المصادر المتنوعة، وإيجاد الدلائل المدعمة للتغييرات التي اقترحوها للظواهر المختلفة. **(أبو رياش , 2007، ص 288).**

1.4.مراحل التعلم البنائي

- **مرحلة الدعوة:** حيث يتم في هذه المرحلة دعوة المتعلمين الى التعلم، عن طريق:

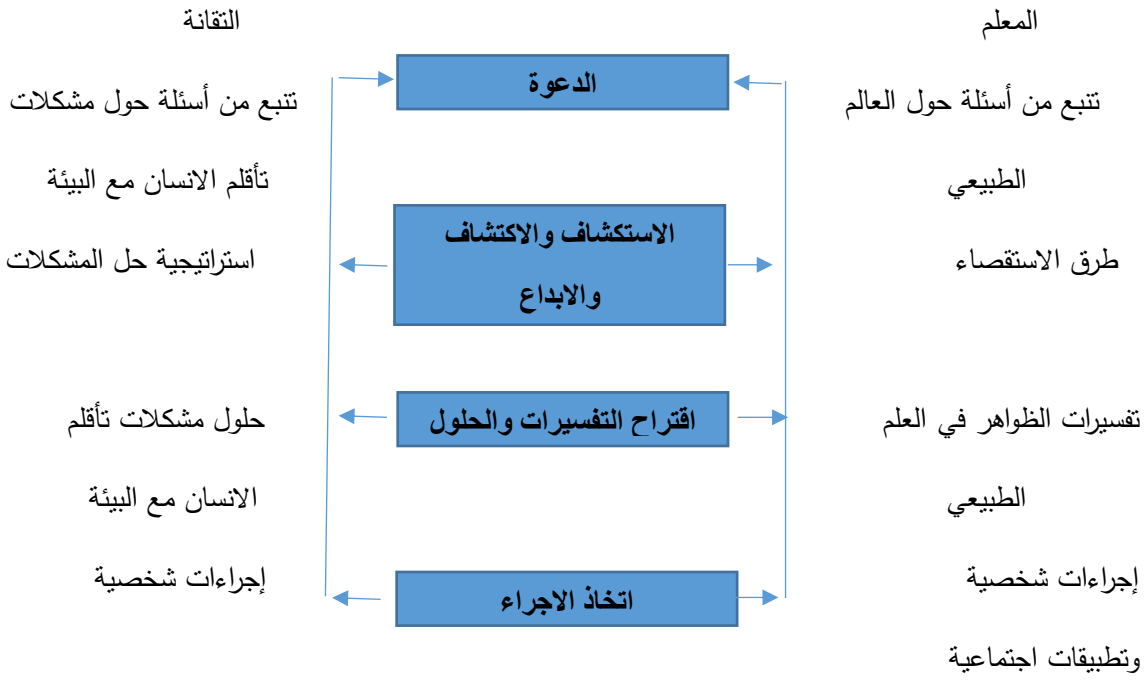
- عرض بعض الأحداث المتناقضة أو عرض الصور الفوتو غرافيه التي تمثل: بعض المشكلات المقترحة للدراسة، أو بعض الأمور المحيرة، أو من خلال دعوة المتعلمين لبعض الخبرات التي يمرون بها، أو عن طريق طرح المعلم لأسئلة تدعو للتفكير.
- استخدام المعلم بعض القضايا البيئية المحسوسة للمتعلمين كمحور للتعلم، مع التركيز على ما لديهم من معلومات سابقة أو اعتقادات أو خبرات.
- اعتماد المعلم على حب استطلاع المتعلمين، وتحفيزهم وتشجيعهم على استخدامه للحصول على المعرفة والمعلومات اللازمة للمشكلة. **(قطامي , 2013. ص770).**

- **مرحلة الاستكشاف** : وفي هذه المرحلة يمارس الطلاب أنشطة استكشافية في صورة مجموعات تعاونية لكل مجموعة مهام محددة خاصة بها تستهدف البحث عن إجابات لأسئلتهم الخاصة التي نتجت عن الملاحظة والقياس والتجريب , ويقارن الطلاب أفكارهم ويختبرونها لمحاولة تجميع ما يحتاجونه من بيانات ومعلومات خاصة بالمشكلة , ويتحدد دور المعلم في هذه المرحلة أن يوضح للطلاب الغرض من النشاط , والمطلوب منهم انجازه , ثم إعطاء الفرصة لهم للتخطيط لإنجاز النشاط وتنفيذه , وفي أثناء ذلك يشجع المعلم كل مجموعة على الاكتشاف والاستماع الى مناقشات أفرادها , وتقديم العون والمساعدة عند الضرورة.
- **مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول (المشاركة):** وفي هذه المرحلة يقدم منسق كل مجموعة ما توصلت اليه مجموعته من مقترحات للتفسيرات والحلول حول المشكلة، وذلك بعد مرورهم بخبرات جديدة وأداء تجارب جديدة ثم يدور الحوار والنقاشات بين الطلاب حيث تنتهي هذه المرحلة بتسجيل المعلم ما تم الاتفاق عليه من نتائج وحلول وتفسيرات، وقد يكشف هذا

الحوار والنقاش عن وجود بعض الفهم الخطأ، وعند ذلك يتم تعديل مالدى الطلاب من تصورات خطأ، أو إحلال المفاهيم العلمية السليمة محل ما لديهم من مفاهيم خطأ.

(عبد العاطي واخرون , 2012، ص 109).

- **مرحلة اتخاذ الاجراء (التطبيق)** : وفي هذه المرحلة يتمثل دور المعلم في مرحلة اتخاذ الآراء في مساعدة المتعلمين على تطبيق ما تعلموه بأنفسهم من خلال الأنشطة , وذلك عن طريق اجراء تجاربهم في مواقف جديدة تختلف عن الأنشطة السابقة , كما يدرب المتعلمين على كيفية ربط ما يتعلمونه في حياتهم اليومية , أما عن دور المتعلم فان هذه المرحلة هي أهم الراحل الأربع بالنسبة له , لأن المتعلم ينتهي فيها من بناء معرفته بنفسه , وإمكانية تطبيق وتعميم ما تعلمه في مواقف جديدة , وقد يقود هذا الى تساؤل بعض المتعلمين عن معلومة في الدرس , ومن ثم يؤدي الى دعوة جديدة. **(قطامي , 2013، ص 772).**



شكل رقم (6): يبين نموذج التعلم البنائي **(عبد الهاشمي، الدليمي,2008، ص123)**

2.4.مميزات نموذج التعلم البنائي في التدريس

يتميز نموذج التعلم البنائي عن الطريقة المعتادة في التدريس بعدة مميزات من أهمها:

- ✓ أن الطالب محور العملية التعليمية التعلمية بصورة فعلية، فهو يكتشف ويبحث ويقوم بتنفيذ الأداء، ويقوم بدور العالم الصغير.
- ✓ تتاح للطالب الفرصة المناسبة لممارسة عمليات العلم المختلفة مثل: الملاحظة والاستنتاج وفرض الفروض والقياس والاختيار من الفروض وغيرها من عمليات العلم.
- ✓ يتيح الفرصة للطالب بالمناقشة والحوار مع غيره من الطلبة، أو مع المعلم مما يكسبه لغة الحوار السليمة، ويربط هذا النموذج بين العلم والتكنولوجيا مما يتيح الفرصة أمام الطلبة لرؤية أهمية العلم بالنسبة للمجتمع، ودور المعلم في حل المشكلات.
- ✓ يتيح الفرصة أمام الطلبة للتفكير بطريقة علمية، مما يؤدي الى تنمية قدرات التفكير العليا، ويشجع هذا النموذج على العمل في مجموعات، مما ينمي روح التعاون والعمل كفريق لدى الطلبة. **(أبو رياش , 2007، ص 289).**

3.4.اختيار نموذج التعلم البنائي

هناك حالات يختار فيها نموذج التعلم البنائي وهي:

- إذا ارتبطت أهداف التدريس بما يأتي:
  - ✓ فهم المتعلم للمعلومات الأساسية (مفهوم، مبدأ، قانون أساسي، نظرية).
  - ✓ تطبيق المتعلم في هذه المعلومات في مواقف / سياقات تعلم جديدة.
  - ✓ تعديل الفهم أو التصورات القبلية غير الصحيحة ذات العلاقة بموضوع الدرس.
  - ✓ تنمية مهارات البحث العلمي / عمليات العلم (الملاحظة، الاستنتاج).

- ✓ تنمية أنواع التفكير (حل المشكلات، الإبداعي، الناقد، اتخاذ القرار، العلمي).
- ✓ تنمية الاتجاه نحو موضوع الدرس.
- ✓ تنمية مهارات المناقشة والحوار والعمل الجماعي أو عمل الفريق.
- ✓ اظهار العلاقة بين المعلم والتكنولوجيا والمجتمع.

- أن يكون عدد المتعلمين في الصف مناسبا.
- أن يكون معظم المتعلمين من ذوي القدرات الأكاديمية العالية والمتوسطة.
- إمكانية توفير مصادر التعلم والمواد والأدوات والأجهزة اللازمة لممارسة المتعلمين للأنشطة الاستكشافية والأنشطة التوسيعية.
- مرونة في تنظيم جدول الحصص الدراسي وتعديله، بحيث يمكن دراسة موضوع الدرس في أكثر من حصة.
- قدرة المتعلمين على الانضباط الذاتي والالتزام في العمل
- تمكن المعلم من تنفيذ نموذج التعلم البنائي وتفضيله له.

(عبد الهاشمي، الدليمي, 2008، ص124).

5.نموذج التغير المفاهيمي

يمكن التمثيل على نماذج التعليم البنائي بنموذج بوسنر الذي اعتبر نموذج بنائي معرفي، ويسمى بنموذج التغير المفاهيمي.

ويتم في هذا النموذج استبدال تصور أدائي تعلمي بتصور بديل ويتضمن تنمية قدرة المتعلم على تمييز التصورات البديلة الجديدة لديه، ثم تمثل الخبرات والمعرفة على صورة شبكة مفاهيمية، ثم

إحلال التصورات البديلة الجديدة التي يطورها المتعلم مكان التصورات السابقة وسحب التصورات القديمة. **(قطامي,2013، ص 560)**.

1.5.متطلبات تعلم التغير المفاهيمي البنائي

- ✓ يركز هذا النموذج على أربعة شروط جوهرية لكي يحدث وهي:
- ✓ أن يكون المفهوم الجديد مقبولا.
- ✓ أن يكون المفهوم الجديد واضحا.
- ✓ أن يكون المفهوم الجديد مثمرا.
- ✓ أن يكون هناك حالة من عدم الرضا عن وجود المفهوم الخطأ.

(عبد العاطي واخرون,2012, ص 110).

2.5.الخطوات التي يتكون منها نموذج التغير المفاهيمي

قدم بوسنر وزملاؤه استراتيجية تتألف من خمس مراحل هي:

- ❖ احداث التناقض المعرفي عند المتعلم، من خلال تقديم مضامين ومفاهيم عملية تؤدي الى حدوث التناقض في البناء المعرفي لديه.

1. تشخيص المفاهيم الخطأ عند المتعلم.
2. بناء استراتيجية لعلاج المفاهيم الخطأ لدى المتعلم.
3. مساعدة المتعلمين على فهم المضامين والمفاهيم العلمية بصورة صحيحة.
4. بناء برامج تقويمية يستطيع المتعلم من خلالها التوصل الى ان المفاهيم الصحيحة حلت محل المفاهيم الخطأ. **(الخليلي,1996، ص 439)**.

اذن نموذج التغير المفاهيمي هو نموذج تعليمي بنائي قدمه (بوسنر) وزملاؤه بهدف استبدال الأفكار والتصورات الخاطئة لدى المتعلم بأخرى سليمة ودقيقة وذلك وفق 5 مراحل.

6. استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة

تترجم هذه الاستراتيجية أفكار البنائيين المحدثين، ويأتي في مقدمتهم ويتلى مصمم تلك الاستراتيجية، والتي تتكون من ثلاثة عناصر رئيسية هي:

- مهام التعلم: تمثل مهام التعلم المحور الرئيس للتعلم المتمركز حول المشكلة، الامر الذي يتطلب توافر مجموعة من الشروط التي يجب أن تتوافر في تلك المهام، وهي:
  - ✓ أن تتضمن المهمة موقفا مشكلا.
  - ✓ أن تكون مناسبة لمستوى المتعلم، فلا تكون مفرطة في التعقيد المعرفي.
  - ✓ أن تحث المتعلمين على اتخاذ القرارات، فيكون لها أكثر من أسلوب للحل وأكثر من إجابة.
  - ✓ أن تشجع المتعلمين على طرح أسئلة من النوع المسمى ماذا لو؟
  - ✓ أن تشجع المتعلمين على استخدام أساليبهم البحثية الخاصة، بحيث يوظفون ما يملكون من مهارات معرفية في التعامل مع المشكلة المتضمنة في مهمة التعلم.

كما يجب أن تتسم مهام التعلم بما يلي:

- ✓ أن تؤدي الى نتيجة معينة.
- ✓ أن تشتمل على عنصر الاستثارة العقلية.
- ✓ أن يمثل البحث فيها متعة عقلية للمتعلم.
- ✓ أن تشجع المتعلمين على المناقشة والحوار، أي تسمح بتعدد الاجتهادات والآراء حولها.

- ✓ أن تكون قابلة للامتداد، أي تفتح المجال للمتعلمين بمواصلة البحث ولا يتوقفوا عنه لمجرد أنهم قد توصلوا لحلول لها.

- المجموعات المتعاونة: تؤسس هذه الاستراتيجية على مبدأ التعلم التعاوني، حيث يقسم المتعلمون لعدة مجموعات، تضم المجموعة الواحدة اثنين على الأقل، يقوم كل متعلم فيها بالتخطيط لحل المشكلة وتنفيذه، ويتم ذلك من خلال النقاش والحوار، وقد يتطلب الأمر توزيع الأدوار فيما بينهم، والمعلم في كل ذلك ليس بمعزل عن المجموعة فهو عضو في كل منها، حيث يوجه بعض المجموعات الى إعادة التفكير والتأمل فيما توصلوا اليه، وبالتالي دوره موجه ومرشد. **(عبد العاطي واخرون, 2012، ص 105)**.
- المشاركة: في هذه المرحلة يعرض أفراد كل مجموعة حلولهم على زملائهم والأساليب التي استخدموها للتوصل الى تلك الحلول، ونظرا لاحتمال حدوث اختلاف بين المجموعات فيما توصلوا اليه من حلول فانه تدور المناقشات التي تعمق فهمهم وصولا لنوع من الاتفاق حول الحلول والأساليب المستخدمة في الوصول للحل.

(عبد العاطي واخرون, 2012، ص 105).

نستخلص أن هذا النموذج يبدا بمهمة تتضمن موقفا مشكلا يجعل التلاميذ يشعرون بوجود مشكلة ما ثم يبحث التلاميذ عن حلول لهذه المشكلة من خلال تكوين مجموعات متفرقة والمعلم يقوم بتوجيه ومتابعة كل المجموعات، ثم في الأخير تجتمع هذه المجموعات بع بعضها البعض لمناقشة ما تم التوصل اليه.

خلاصة الفصل

لقد تم التطرق في هذا الفصل الى نشأة الفلسفة البنائية ومفهومها وتياراتها والمبادئ التي تقوم عليها وتوضيح أدوار كل من المعلم والمتعلم فيها ثم تم عرض أهم الاستراتيجيات التي انبثقت منها وهي: نموذج التعلم البنائي. دورة التعلم، الخرائط المفاهيمية، استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، استراتيجية التغير المفاهيمي.

وكخلاصة لما سبق ذكره يمكن القول إن الفلسفة البنائية وجميع استراتيجيات التعلم البنائي التي انبثقت منها بالرغم من تعددها الا أنها جميعها تهدف الى زيادة دور المتعلم واعتباره محورا للتعلم وتنظيم تعلمه الذاتي وجعله أكثر نشاطا وإيجابية وتقليل فرص الحفظ الصم لديه واعتبار المعلم أحد العناصر الأساسية المشاركة لتحقيق تلك الأهداف من خلال حسن اختياره للاستراتيجية المناسبة واتقانه في تنفيذها والارشاد والتوحجيه والمتابعة المستمرة للمتعلمين.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع
الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.

1. منهج الدراسة.
2. حدود الدراسة.
3. مجتمع الدراسة.
4. عينة الدراسة.
5. اداة الدراسة.
6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

تمهيد

لا يكتمل أي عمل بمجرد عرض أدبياته ومسح تراثه النظري فالواقع والميدان والتطبيق الفعلي يضفي عليه الجدة والحداثة والمصداقية ويبعث فيه نبض الحياة لذلك جاءت هذه الدراسة الميدانية لتحديد الاحتياجات التدريبية للأساتذة في مجال التدريس وفق استراتيجية التعلم البنائي في الواقع.

1. منهج الدراسة

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الاستكشافي الذي يعرف على أنه: أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها واخضاعها للدراسة الدقيقة.

(ملحم,2010،ص370)

2. حدود الدراسة

- **الحدود المكانية:** أجريت هذه الدراسة في 7 ابتدائيات بالعالية الشمالية –بسكرة–هي: غريب قويدر, سيدهم ميلود, الاخوة الشهداء بالحاج وعلي حساني, رقاز محمد, يكن الهادي, قرين بشير, قاسم رزيق.
- **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة في العام الدراسي 2017/2016 في الفترة الممتدة من 2017/04/23 الى غاية: 2017/05/03 حيث تم توزيع الاستبيانات على الأساتذة بغرض الإجابة عليها.
- **الحدود البشرية:** جميع الاساتذة في المرحلة الابتدائية في 7 مدارس بالعالية الشمالية– بسكرة–وقدر عددهم 115 أستاذ خلال الموسم الدراسي 2017/2016.

3. مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من 115 أستاذ في المرحلة الابتدائية موزعين على 7مدارس بالعالية الشمالية–بسكرة–كالاتي:

جدول رقم (3): يوضح توزيع افراد مجتمع الدراسة

المؤسسة	عدد الأساتذة
غريب قويدر	21
سيدهم ميلود	11
قرين بشير	19
قاسم رزيق	20
الاخوة الشهداء بالحاج وعلى حساني	24
رقازمحمد	10
يكن الهادي	10
المجموع	115

4. عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من30 أستاذ بالمدارس الابتدائية بالعالية الشمالية، ولقد تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية البسيطة عن طريق السحب بالقرعة، من مجتمع يقدر ب 115 أستاذ أي بنسبة 26%.

5. أداة الدراسة

تمثلت الدراسة في اعداد استبيان مغلق يقيس الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة المرحلة الابتدائية، يتكون من 32 بند، تم الاعتماد في تصميمه على التراث النظري أما بدائل الاستبيان فيحتوي على 4 بدائل للإجابة (أحتاج بدرجة كبيرة، أحتاج بدرجة متوسطة، أحتاج بدرجة قليلة، لا أحتاج)، وتم وضع مفتاح تصحيح وذلك بإعطاء 4درجات عند الإجابة على البديل أحتاج بدرجة كبيرة و3 على البديل أحتاج بدرجة متوسطة و2على البديل أحتاج بدرجة قليلة و1 عل البديل لا أحتاج.

1.5.الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة

لتصبح أداة الدراسة على جانب كبير من الموثوقية في نتائجها تم حساب خصائصها السيكو مترية من صدق وثبات، حيث تم توزيع الاستبيان عل عينة قوامها 30 أستاذا من مجتمع دراسة يقدر ب 115 أستاذ أي بنسبة 26%.

أ. **الصدق:** تم اعتماد نوعين من الصدق هما:

1. **الصدق الظاهري:** عن طريق استطلاع اراء المحكمين حيث تم توزيع الاستبيان على 7 محكمين من أساتذة علوم التربية حيث كانت الاستجابات على 5بنود بنسبة 85.71% وبقية البنود بنسبة 100 % وبالتالي لم يحدث أي تعديل في بنود الاستبيان الا فيما يخص إعادة ترتيب البنود حيث أعيد ترتيبها تبعا لتصميم الحصة التعليمية.
2. **الصدق البنائي:** عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للاستبيان بواسطة الحزمة الإحصائية spss22 والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (4): يبين معاملات الصدق البنائي للاستبيان

الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل	الفقرة	المعامل
1	0.56**	**12**	0.72**	**22**	0.82**
2	0.41**	**13**	0.66**	**23**	0.87**
3	0.48**	**14**	0.49**	**24**	0.86**
4	0.42**	**45**	0.52**	**25**	0.43**
5	0.59**	**46**	0.57**	**26**	0.52**
6	0.62**	**17**	0.61**	**27**	0.54**
7	0.59**	**18**	0.51**	**29**	0.58**
8	0.65**	**19**	0.53**	**30**	0.63**
9	0.49**	**20**	0.49**	**31**	0.57**
10	0.53**	**21**	0.54**	**32**	0.60**
11	0.51**				

نلاحظ من خلال الجدول أن معاملات الارتباط تراوحت بين(0.87/0.41) وهي كلها دالة عند مستوى دلالة 0.01 وهذا ما يدل على الصدق البنائي للاستبيان.

ب. الثبات: تم حساب الثبات بطريقتين:

1. **الثبات بطريقة التجزئة النصفية:** حيث قسمت الدرجات الى قسمين وتم حسابه بواسطة الحزمة الاحصائية spss22 وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الموالي:

جدول رقم (5): يبين حساب الثبات بالتجزئة النصفية.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,779
		N of Items	16[a]
	Part 2	Value	,572
		N of Items	16[b]
	Total N of Items		32
Correlation Between Forms			,741
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,851
	Unequal Length		,851
Guttman Split-Half Coefficient			,834

a. The items are: w1, w2, w3, w4, w5, w6, w7, w8, w9, w10, w11, w12, w13, w14, w15, w16.

b. The items are: w17, w18, w19, w20, w21, w22, w23, w24, w25, w26, w27, w28, w29, w30, w31, w32.

بلغت نسبة ثبات الاستبيان 0.85 وتعتبر هذه القيمة عالية مما يدل على أن الاستبيان ثابت.

2. الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: تم حسابه بواسطة الحزمة الإحصائيةspss22 وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الموالي:

جدول رقم (6): يبين الثبات بطريقة الفا كرونباخ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,827	32

بلغت نسبة ثبات الاستبيان بطريقة الفا كرونباخ 0.82 مما يدل على أن الاستبيان ثابت.

- **تغير الدرجة على الاستبيان:** لتغير الدرجة على الاستبيان تم حساب طول فئة الفقرة وتحصلنا على المجالات التالية:

طول الفئة للفقرة= 0.75

الدرجة الدنيا للفقرة= 1

الدرجة القصوى للفقرة= 4

المجالات حسب كل فقرة:

لا أحتاج[1 _ 1.75]

أحتاج بدرجة قليلة [1.76_2.5]

أحتاج بدرجة متوسطة [2.6_3.35]

أحتاج بدرجة كبيرة [3.36_4.00]

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تم استخدام كل من:

- ✓ التكرارات
- ✓ المتوسط الحسابي
- ✓ النسب المئوية
- ✓ الانحراف المعياري

الفصل الخامس
عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد.

1. عرض نتائج تساؤل الدراسة.
2. تحليل ومناقشة نتائج تساؤل الدراسة.

تمهيد:

لا تكتمل البحوث ولا تكون لها أهمية الا بعد التأكد من صحتها في الميدان، وذلك من خلال جمع البيانات والمعلومات الخاصة بموضوع البحث باستخدام الأدوات المناسبة التي تمكن من إعطاء تصور عام والربط بين ما هو نظري بما هو ميداني تطبيقي، فهذه المرحلة ضرورية للكشف عن الإجابات الواقعية لتساؤل الدراسة.

1. عرض نتائج تساؤل الدراسة

ينص التساؤل على ما يلي: ما الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق استراتيجية التعلم البنائي من وجهة نظر الأساتذة؟

والجدول الموالي يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على استبيان الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق استراتيجية التعلم البنائي.

جدول رقم (7): يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على استبيان الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق استراتيجية التعلم البنائي.

	أحتاج بدرجة كبيرة		أحتاج بدرجة متوسطة		أحتاج بدرجة قليلة		لا أحتاج		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القرار
الرقم	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
1	25	83.33	3	10	1	3.33	1	3	3.73	0.68	أحتاج بدرجة كبيرة

2	19	63.33	9	30	1	3.33	1	3.33	3.53	0.72	أحتاج بدرجة كبيرة
3	16	53.33	7	23.33	6	20	1	3.33	3.26	0.89	أحتاج بدرجة متوسطة
4	19	63.33	7	23.33	4	13.33	0	0	3.4	0.84	أحتاج بدرجة كبيرة
5	8	26.66	13	43.33	5	16.66	4	13.33	2.83	0.97	أحتاج بدرجة متوسطة
6	14	46.66	8	26.66	6	20	2	6.66	3.13	0.96	أحتاج بدرجة متوسطة
7	18	60	11	36.66	1	3.33	0	0	3.56	0.56	أحتاج بدرجة كبيرة

8	14	46.66	11	36.66	4	13.33	1	3.33	3.26	0.81	أحتاج بدرجة متوسطة
9	16	53.33	8	26.66	5	16.66	1	3.33	3.3	0.86	أحتاج بدرجة متوسطة
10	13	43.33	12	40	5	16.66	0	0	3.26	0.73	أحتاج بدرجة متوسطة
11	17	56.66	10	33.33	1	3.33	2	6.66	3.4	0.84	أحتاج بدرجة كبيرة
12	10	33.33	13	43.33	5	16.66	2	6.66	3.03	0.87	أحتاج بدرجة متوسطة
13	17	56.66	8	26.66	4	13.33	1	3.33	3.36	0.84	أحتاج بدرجة كبيرة

14	17	56.66	10	33.33	3	10	0	0	3.46	0.97	احتاج بدرجة كبيرة
15	10	33.33	13	43.33	4	13.33	3	10	3	0.93	أحتاج بدرجة متوسطة
16	11	36.66	12	40	3	10	4	13.33	3	1	أحتاج بدرجة متوسطة
17	16	53.33	10	33.33	4	13.33	0	0	3.4	0.71	احتاج بدرجة كبيرة
18	19	63.33	5	16.66	5	16.66	1	3.33	3.4	0.88	أحتاج بدرجة كبيرة
19	14	46.66	11	36.66	4	13.33	1	3.33	3.26	0.81	أحتاج بدرجة متوسطة

20	15	50	9	30	5	16.66	1	3.33	3.26	0.85	أحتاج بدرجة متوسطة
21	16	53.33	9	30	4	13.33	1	3.33	3.33	0.83	أحتاج بدرجة متوسطة
22	19	63.33	9	30	2	6.66	0	0	3.56	0.62	أحتاج بدرجة كبيرة
23	17	56.66	9	30	3	10	1	3.33	3.46	0.67	أحتاج بدرجة كبيرة
24	18	60	6	20	3	10	3	10	3.3	1	أحتاج بدرجة متوسطة
25	13	43.33	10	33.33	5	16.66	2	6.66	3.13	0.92	أحتاج بدرجة متوسطة

26	12	40	10	33.33	8	26.66	0	0	3.13	0.81	أحتاج بدرجة متوسطة
27	13	43.33	11	36.66	4	13.33	2	6.66	3.16	0.89	أحتاج بدرجة متوسطة
28	9	30	10	33.33	9	30	2	6.66	2.86	0.92	أحتاج بدرجة متوسطة
29	16	53.33	7	23.33	6	20	1	3.33	3.26	0.89	أحتاج بدرجة متوسطة
30	12	40	11	36.66	5	16.66	2	6.66	3.1	0.91	أحتاج بدرجة متوسطة
31	16	53.33	6	20	5	16.66	3	10	3.03	1	أحتاج بدرجة متوسطة

أحتاج بدرجة كبيرة	0.84	3.43	6.66	2	3.33	1	30	9	60	18	32

يتضح من خلال معطيات الجدول ما يلي:

- ✓ أعلى الاستجابات في البند رقم(1) الذي ينص على كيفية التخطيط للدرس باستجابة تقدرب:32/25 بنسبة مئوية 83.33% ومتوسط حسابي 3.73 وانحراف معياري 0.68، وأقل نسبة في البند رقم(5) الذي ينص على: كيفية اشراك التلاميذ في اعداد الوسائل التعليمية وتهيئتها للأداء الصفي وذلك بمتوسط حسابي 2.83 وانحراف معياري 0.97.
- ✓ الاستجابات على البديل أحتاج بدرجة كبيرة تتراوح بين 8و32/25بنسبة مئوية بين 26.66% و3.33668%.
- ✓ الاستجابات على البديل احتاج بدرجة متوسطة تتراوح بين 3و32/13 بنسبة مئوية بين 10%و43.33%.
- ✓ الاستجابات على البديل أحتاج بدرجة قليلة تتراوح بين 1و32/9 بنسبة مئوية بين 3.33%و30%.
- ✓ الاستجابات على البديل لا احتاج تتراوح بين 0و32/4 بنسبة مئوية بين 0%و13.33%.
- ✓ المتوسط الحسابي محصور بين 2.86و3.73.
- ✓ الانحراف المعياري محصور بين 0.56 و1.

2. تحليل ومناقشة نتائج تساؤل الدراسة

ينص التساؤل على ما يلي: ما الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق استراتيجية التعلم البنائي من وجهة نظر الأساتذة؟

❖ ولقد بينت نتائج الجدول رقم (7) أن الأستاذ في المرحلة الابتدائية يحتاج الى التدريب في مجال التدريس وفق استراتيجية التعلم البنائي بدرجة كبيرة ولقد جاء ترتيب هذه الاحتياجات كما يلي:

✓ لقد احتل المرتبة الأولى البند رقم (1) المتعلق بكيفية التخطيط للدرس وما دل على ذلك استجابات الأساتذة التي كانت بدرجة كبيرة بتكرار يقدر ب32/25 ونسبة مئوية 83.33% ومتوسط حسابي 3.73 و انحراف معياري 0.68 وقد يعزى ذلك الى ادراك الأساتذة لأهمية التخطيط بالنسبة لهم, فهو يساعدهم على تنظيم أفكارهم وترتيبها واستثمار الوقت المخصص للدرس, كما يساعد التخطيط الأستاذ على مواجهة المواقف التعليمية بثقة عالية ويجنبه الكثير من المواقف المحرجة ويمكنه من رسم أفضل الإجراءات المناسبة لتنفيذ التدريس وتقويمه والتخطيط بالنسبة للأستاذ يسهم في الوصول الى تحقيق الأهداف مما يؤدي الى تحقيق النتائج المرغوبة, ونجد أن هذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة قالط بن علي العنزي (2009) في أن الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة التعلم الابتدائي في مجال التخطيط للدرس مرتفعة.

✓ ونلاحظ حصول البند رقم (22) عل المرتبة الثانية المتعلق بكيفية تنمية قدرة التلاميذ على التفكير الاستنباطي بتكرار يقدر ب 32/19 ونسبة مئوية 63.33% ومتوسط حسابي 3.56 وانحراف معياري 0.62 وترجع الباحثة السبب في ذلك الى أن الأساتذة يرون أن احتياجاتهم التدريبية في هذا المجال مهمة فالكثير الكثير مما يعرفه كل فرد قد تعلمه عن طريق الاستنباط من أشياء أخرى يعرفها ولو أن المعرفة مقصورة على التعلم بشكل مباشر

وصريح لكانت بلا شك محدودة كما وكيفا والتفكير الاستنباطي يضم مجموعة من مهارات التفكير وبالتالي الأستاذ بحاجة ماسة للتدريب في كيفية اكساب التلاميذ لهذه المهارات من بينها استخدام المنطق والتعرف على التناقضات في الموقف.

- ✓ ثم البند رقم (7)المتعلق بكيفية مراعاة القدرات العقلية للتلاميذ وما دل على ذلك استجابات الأساتذة على هذا البند والتي كانت مرتفعة بتكرار يقدر ب 32/18 ونسبة مئوية 60% ومتوسط حسابي 3.56 وانحراف معياري 0.56 وذلك نظرا لأهمية تحقيق هذا المبدأ سواء أثناء التخطيط للدرس أو تنفيذه فعلى الأستاذ أن يأخذ بعين الاعتبار مختلف القدرات العقلية للتلاميذ فهناك تلاميذ يمتلكون قدرات عادية في حين هناك تلاميذ قدراتهم العقلية عالية ومن خلال تدريب الأستاذ على كيفية تحقيق هذا المبدأ سيتفادى شعور التلاميذ بالملل او التهميش أثناء عملية التعلم.
- ✓ وقد احتل المرتبة الرابعة البند رقم (2)المتعلق بكيفية تحديد المفاهيم التي يريد تقديمها للتلاميذ حيث تحصل هذا البند على استجابة مرتفعة بتكرار يقدر ب 32/19 ونسبة مئوية 63.33% ومتوسط حسابي 3.53 وانحراف معياري 0.72 وهذه النتيجة تدل على إدراك الأستاذ بأنه بحاجة ماسة للتدريب على ذلك فكتابة المفاهيم على السبورة وتلقينها للتلاميذ بدون تحديدها مسبقا تعد طريقة غير مناسبة وبدون فائدة ولكن يجب على الأستاذ حسب الفلسفة البنائية أن يقوم بتحديد المفاهيم التي يريد تقديمها للتلاميذ بطريقة يضمن استيعابها من طرف التلاميذ وذلك من خلال مراعاة عددها ودرجة صعوبتها بالنسبة لهم أي مراعاة مكتسباتهم القبلية أثناء تحديدها .

- ✓ ونلاحظ أن البند رقم (14) المتعلق بكيفية تشجيع التلاميذ على المشاركة في الحوار جاءت استجابات الأساتذة عليه بدرجة كبيرة ليحتل المرتبة الخامسة بتكرار يقدر ب 32/17 ونسبة مئوية 56.66% ومتوسط حسابي 3.46 وانحراف معياري 0.97 ويدل ذلك على حرص الأساتذة على الاهتمام بمبدأ إعطاء الفرصة للتلميذ للحوار والمناقشة مع غيره من التلاميذ أو مع الأستاذ لأن ذلك يكسبه لغة الحوار السليمة ويجعله نشطا وايجابيا.
- ✓ ثم يليه البند رقم (23) المتعلق بكيفية مساعدة التلاميذ على الاكتشاف فلقد نال على استجابات بدرجة كبيرة بتكرار يقدر ب 32/17 ودرجة مئوية 56.66% ومتوسط حسابي 3.46 وانحراف معياري 0.67 وتعزو الباحثة ذلك الى إدراك الأساتذة بأن التلاميذ يشعرون بالتشويق والاثارة عندما يكتشفون المعلومات بأنفسهم وبالتالي تزداد دافعيتهم نحو التعلم ويتخلصون من التسليم للغير والتبعية ويتولد لديهم التفكير الناقد وهذا هو أساس التعلم البنائي.
- ✓ ليأتي البند رقم (32) المتعلق بكيفية مساعدة التلميذ على الربط بين ما يتعلمه وتطبيقه في حياته العملية بحيث قدر التكرار ب 32/18 ونسبة مئوية 60%ومتوسط حسابي 3.43 وانحراف معياري 0.84 وهذا يدل على أن استجابات الأساتذة على هذا البند كبيرة ويعزى ذلك للرغبة الاكيدة للأساتذة في التدريب على ذلك فعندما يطبق التلميذ ما تعلمه في القسم مع أستاذه في الواقع فان ذلك يتيح له الفرصة لرؤية أهمية العلم بالنسبة للواقع الذي يعيش فيه بالتالي تزداد دافعيته للتعلم.
- ✓ ثم يأتي البند رقم (4)المتعلق بكيفية تحديد وانتقاء وسائل تعليمية تساهم في اثارة دافعية التعلم حيث نال هذا البند على استجابات عالية من طرف الأساتذة بتكرار يقدر ب 32/14 ونسبة مئوية 46.66% ومتوسط حسابي 3.4 وانحراف معياري 0.84 وترجع الباحثة السبب في

ذلك الى حاجة الأساتذة للتدريب في انتقاء الوسائل التعليمية المناسبة فالوسيلة التعليمية تحول دور الأستاذ من المسيطر على الموقف التعليمي الى دور المشرف والموجه وهذا هو الهدف الأساسي للتعلم البنائي كما أن توظيفها بشكل صحيح يؤدي الى كسر حاجز الجمود داخل الغرفة الصفية كما تقوي العلاقات بين التلاميذ أنفسهم وما بين الأستاذ والتلاميذ وتثير دافعيتهم للتعلم.

- ✓ وحصول البند رقم (11)المتعلق بكيفية توجيه الدرس وقيادته من خلال استخدام أفكار التلاميذ على استجابات عالية من طرف الأساتذة وذلك بتكرار يقدر ب 32/17 بنسبة مئوية 56.66% ومتوسط حسابي 3.4 وانحراف معياري 0.84 وهذا يدل على أن الأساتذة يرون بأن لديهم نقص في هذه المهارة ويحتاجون الى تدريب فالتعلم البنائي يرتكز على إعطاء الفرصة للتلاميذ أثناء التعلم لمناقشة واختبار أفكارهم وذلك بتوجيه ومساعدة من الأستاذ ليتمكنوا من اكتشاف أخطائهم وتصحيحها بأنفسهم واحلال المفاهيم والأفكار الصحيحة مكان ما قد يكون لديهم من مفاهيم وافكار خاطئة وبالتالي ترسخ المعلومة الصحيحة في ذهنهم.
- ✓ ليليه البند رقم (17) المتعلق بكيفية تدريب التلاميذ على بناء اراء ومادل على ذلك استجابات الأساتذة على هذا البند التي كانت بدرجة كبيرة بتكرار يقدر ب 32/16 ونسبة مئوية 53.33% ومتوسط حسابي 3.4 وانحراف معياري 0.71 ويعزى ذلك لرغبة الأساتذة في التمكن من هذه المهارة قصد تعزيز التفكير النقدي لدى التلاميذ والرفع من قدرة التواصل لديهم وبناء تلميذ يتمتع بالثقة بالنفس من خلال آرائه الشخصية.
- ✓ ثم يأتي البند رقم (18) المتعلق بكيفية تنشيط فكر التلاميذ فلقد تحصل على استجابات عالية من طرف الأساتذة فالتكرار قدر ب 32/19 ونسبة مئوية 63.33% ومتوسط حسابي 3.4

وانحراف معياري 0.88 وهذا يدل على ان الأساتذة بحاجة ماسة للتدريب فالأستاذ يلعب دورا كبيرا في تنشيط فكر التلاميذ ففي استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة يقوم الأستاذ بوضع التلميذ في مشكلة حقيقية فبذلك يجعل التلميذ يفكر في الحلول المناسبة لها فكلما تمكن الأستاذ من هذه الاستراتيجية كلما كان التلميذ أكثر نشاطا فكريا.

- ✓ بينما تحصل البند رقم (13) المتعلق بكيفية مناقشة أعمال المجموعات أمام الجميع والتوصل الى فهم مشترك على استجابات مرتفعة أيضا من طرف الأساتذة بتكرار يقدر ب 32/17 ونسبة مئوية 56.66% ومتوسط حسابي 3.36% وانحراف معياري 0.84 وترجع الباحثة السبب في ذلك الى حرص الأساتذة على اكتساب هذه المهارة لأهميتها البالغة فمن خلالها يلتزم التلميذ بآداب الاستماع والتحدث واحترام اراء الاخرين وتقبل وجهات نظرهم كما يتعود على ابداء رأيه والحصول على تغذية راجعة.

- ❖ كما بينت نتائج هذه الدراسة في الأخير أن الأستاذ في المرحلة الابتدائية يحتاج الى التدريب في مجال التدريس وفق استراتيجية التعلم البنائي ولكن بدرجة متوسطة في بقية بنود الاستبيان المتعلقة بكيفية تحديد المكتسبات القبلية للتلاميذ وكيفية جذب انتباه التلاميذ وكيفية تنفيذ الدرس بطريقة العمل التعاوني ...الخ .... وما دل على ذلك استجابات الأساتذة التي جاءت متقاربة وبدرجات متوسطة على هذه البنود حيث يتراوح المتوسط الحسابي لها بين 2.83و3.33 وتعزو الباحثة ذلك الى أن الأساتذة لديهم معلومات ومعارف حول مختلف استراتيجيات التعلم البنائي ولكنهم يدركون أهمية التدريب في تجديد هذه المعارف وتعميقها وتنمية قدراتهم الذاتية لتشخيص أي مشكل أو عائق قد يواجهونه أثناء تطبيقهم لهذه الاستراتيجيات وإيجاد الحلول لها.

الخاتمة

في الأخير يمكن القول أن الهدف الذي سعينا للتحقق منه والذي يتمثل في تحديد الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق استراتيجية التعلم البنائي من وجهة نظرهم قد تحقق حيث وجدنا ان لديهم احتياجات بدرجة كبيرة خاصة في بعض الكفاءات والمهارات التي تساعدهم على تنفيذ استراتيجية التعلم البنائي بنجاح و أكثر فعالية وبالتالي لابد من المنظومة التربوية أن تولي اهتماما كبيرا لتدريب الأساتذة في هذه الاحتياجات ليحققوا بذلك أهداف استراتيجية التعلم البنائي المتمثلة في تكوين تلميذ نشط وفعال في العملية التعليمية يبني معرفته بنفسه من خلال تفاعله مع الاخرين ويتمتع بحب الاكتشاف وروح الابداع لا التبعية وتخزين المعلومات فقط.

قائمة المراجع:

1. أحمد حسن قواسمة، محمد أبو غزلة: تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث، 2012، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
2. أحمد سيد مصطفى: إدارة الموارد البشرية، 2004، جامعة الزقازيق، مصر.
3. أسامة عبد الرحمن عبد المولا: الدراسات الاجتماعية والتعلم الإلكتروني، 2014، ط1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
4. بلال خلف السكرانة: تصميم البرامج التدريبية، 2011، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
5. حسن أحمد الطعاني: التدريب (مفهومه، فعاليته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها)، 2002، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن.
6. حسن البائع محمد عبد العاطي واخرون: التعلم الإلكتروني الرقمي (النظرية، التصميم، الإنتاج)، 2012، دار الجامعة للنشر، الإسكندرية، مصر.
7. حسين محمد أبو رياش: التعلم المعرفي، 2007، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
8. خالد طه الأحمد: تكوين المعلمين من الأعداد الى التدريب، 2005، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
9. سامي محمد ملحم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، 2010، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
10. سعد الدين خليل عبد الله: إدارة مراكز التدريب، 2007، ط1، مجموعة النيل العربية، القاهرة، مصر.

11. صفاء عبد العزيز، سلامة عبد العظيم: إدارة الفصل وتنمية المعلم، 2007، دار الجامعة الجديدة للنشر، مصر.

12. عبد الرحمن الهاشمي، طه علي حسين الدليمي: استراتيجيات حديثة في فن التدريس، 2008، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

13. فيصل محمود حسونة: إدارة الموارد البشرية، 2008، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

14. كمال عبد الحميد زيتون: تدريس العلوم للفهم، 2002، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

15. كمال عبد الحميد زيتون: التدريس (نماذجه ومهاراته)، 2003، ط1، عالم الكتب، الإسكندرية، مصر.

16. محمد جاسم العبيدي واخرون: أساليب التعلم وسيكولوجية تفريد التعليم والتدريب، 2010، ط1، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

17. محمد فالح صالح: إدارة الموارد البشرية، 2004، ط1، دار حامد للنشر، عمان، الأردن.

18. محسن علي عطية: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، 2008، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

19. محمود عبد الفتاح رضوان: إدارة الجودة الشاملة في التدريب، 2014، مركز الخبرات المهنية للإدارة، مصر.

20. مدحت محمد أبو النصر: إدارة العملية التدريبية، 2008، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

21. هدى الناشف: استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة، 1997، ملتزم الطبع والنشر دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

22. يوسف حجيم الطائي واخرون: إدارة الموارد البشرية، 2006، ط1، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

23. يوسف قطامي: استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، 2013، ط1، دار المسيرة والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

24. يوسف قطامي: استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، 2013، ط1، دار المسيرة والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

الملاحق

الملحق 1

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

الاسم واللقب: التخصص:

طلب تحكيم استبيان

في إطار اجراء دراسة ميدانية لأجل تحضير مذكرة تخرج ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم بعنوان: الاحتياجات التدريبية لدى الأساتذة في مجال التدريس وفق استراتيجية التعلم البنائي، يشرفني أن أضع بين أيديكم الاستبيان المعد لغرض الدراسة قصد تحكيمه.

لذا أرجوا التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن فقرات الاستبيان فيما إذا كانت صالحة أو غير صالحة، ومدى وضوح الصياغة اللغوية ومدى ملاءمتها لأفراد العينة، واي اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة، وتقبلوا منا جزيل الشكر والامتنان.

اعداد الطالبة: تحت اشراف الأستاذة:

جوبري وهيبة ساعد صباح

السنة الجامعية: 2017/2016

الملحق 1

الرقم	العبارة	يقيس	لا يقيس
1	كيفية توجيه الدرس وقيادته من خلال استخدام تصورات المتعلمين وأفكارهم		
2	كيفية تلقي استجابات الطلاب.		
3	كيفية تشجيع الطلاب على تعديل تفسيراتهم وتحسينها.		
4	كيفية تنفيذ الدرس بطريقة العمل الجماعي والتعاوني.		
5	كيفية الربط والتنظيم للمعلومات الجديدة بالمكتسبات السابقة للمتعلمين.		
6	كيفية تقويم فهم الطلاب.		
7	كيفية تحديد المكتسبات القبلية للتلاميذ.		
8	كيفية مناقشة أعمال المجموعات أمام الجميع والتوصل الى فهم مشترك.		
9	كيفية تحديد وانتقاء وسائل تعليمية تساهم في اثارة دافعية التعلم.		
10	كيفية تشجيع المتعلمين على المشاركة في الحوار.		
11	كيفية ارشاد الطلاب في عملية التعلم.		
12	كيفية استخدام المصطلحات المعرفية عند صياغة المهام.		
13	كيفية تنمية قدرة المتعلمين على التفكير الاستنباطي والترابطي.		
14	كيفية زيادة مسؤولية الطلاب في عملية التعلم.		
15	كيفية مساعدة المتعلم على التفاعل مع الاخرين لبناء المعرفة.		
16	كيفية مشاركة المتعلمين في تكوين الأهداف والمهام وأساليب التقويم.		
17	كيفية اشراك الطلاب في اعداد الوسائل التعليمية وتهيئتها للأداء الصفي.		
18	كيفية تنمية مهارة الاستماع لآراء وأفكار المتعلمين.		
19	كيفية مساعدة المتعلم على الربط بين ما يتعلمه وتطبيقه في حياته العملية.		
20	كيفية جذب انتباه المتعلمين.		

الملحق 1

21	كيفية بناء أسئلة انية عاجلة وملائمة.		
22	كيفية تنشيط فكر الطالب.		
23	كيفية تدريب المتعلمين على بناء توقعات وبناء اراء.		
24	كيفية توجيه المتعلم للبحث عن المعرفة من مصادر مختلفة.		
25	كيفية مساعدة المتعلمين على الاكتشاف.		
26	كيفية اختيار مشكلة أو مهمة حقيقية ومواجهة المتعلم بها.		
27	كيفية الملاحظة والمتابعة المستمرة للمتعلمين.		
28	كيفية التخطيط للدرس.		
29	كيفية تحديد المفاهيم التي يريد تقديمها للمتعلمين.		
30	كيفية مراعاة القدرات العقلية للمتعلمين.		
31	كيفية اتاحة الفرصة للمتعلمين للملاحظة والاستنتاج وغيرها من عمليات العلم.		
32	كيفية إدارة المناقشات بين الطلبة.		

الملحق 2

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: العلوم الاجتماعية

شعبة: علوم التربية

تخصص: علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم

استبيان حول:

الاحتياجات التدريبية لدى الأساتذة في مجال التدريس وفق استراتيجية التعلم البنائي

في إطار اعداد مذكرة تخرج ماستر2 في علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم، أرجوا منك أستاذنا الكريم (ة) مساعدتي بالإجابة على هذا الاستبيان، وذلك بوضع علامة (*) أمام الاختيار الذي تجده ينطبق عليك مع العلم أن اجابتك(ي) ستحيطها السرية التامة ولا تستخدم الا لأغراض البحث العلمي.

اعداد الطالبة:

جوبري وهيبة

تحت اشراف الأستاذة:

ساعد صباح

السنة الجامعية:2017/2016

الملحق 2

الرقم	من بين احتياجاتي في مجال التدريس وفق استراتيجية التعلم البنائي ما يلي:	أحتاج بدرجة كبيرة	أحتاج بدرجة متوسطة	أحتاج بدرجة قليلة	لا أحتاج
1	كيفية التخطيط للدرس.				
2	كيفية تحديد المفاهيم التي يريد تقديمها للتلاميذ.				
3	كيفية استخدام المصطلحات المعرفية (تصنيف، تحليل، انشاء) عند صياغة المهام.				
4	كيفية تحديد وانتقاء وسائل تعليمية تساهم في اثارة دافعية التعلم.				
5	كيفية اشراك التلاميذ في اعداد الوسائل التعليمية وتهيئتها للأداء الصفي.				
6	كيفية تحديد المكتسبات القبلية للتلاميذ.				
7	كيفية مراعاة القدرات العقلية للتلاميذ.				
8	كيفية اختيار مشكلة حقيقية ومواجهة التلميذ بها.				
9	كيفية جذب انتباه التلاميذ.				
10	كيفية تنفيذ الدرس بطريقة العمل التعاوني.				
11	كيفية توجيه الدرس وقيادته من خلال استخدام أفكار التلاميذ.				
12	كيفية تلقي استجابات التلاميذ.				
13	كيفية مناقشة أعمال المجموعات أمام الجميع والتوصل الى فهم مشترك.				
14	كيفية تشجيع التلاميذ على المشاركة في الحوار				
15	كيفية مساعدة التلاميذ على التفاعل مع الاخرين لبناء المعرفة.				
16	كيفية إدارة المناقشات بين التلاميذ.				

الملحق 2

17	كيفية تدريب التلاميذ على بناء اراء.				
18	كيفية تنشيط فكر التلاميذ.				
19	كيفية بناء أسئلة انية عاجلة وملائمة.				
20	كيفية تنمية مهارة الاستماع لآراء وأفكار التلاميذ.				
21	كيفية الربط والتنظيم للمعلومات الجديدة بالمكتسبات السابقة التلاميذ.				
22	كيفية تنمية قدرة التلاميذ على التفكير الاستنباطي.				
23	كيفية مساعدة المتعلمين على الاكتشاف.				
24	كيفية اتاحة الفرصة للتلاميذ للملاحظة والاستنتاج.				
25	كيفية الملاحظة والمتابعة المستمرة للتلاميذ				
26	كيفية تشجيع التلاميذ على تعديل تفسيراتهم وتحسينها.				
27	كيفية ارشاد التلاميذ في عملية التعلم.				
28	كيفية توجيه التلاميذ للبحث عن المعرفة من مصادر مختلفة.				
29	كيفية زيادة مسؤولية التلاميذ في عملية التعلم.				
30	كيفية مشاركة التلاميذ في تكوين الأهداف والمهام وأساليب التقويم.				
31	كيفية تقويم فهم التلاميذ				
32	كيفية مساعدة التلميذ على الربط بين ما يتعلمه وتطبيقه في حياته العملية.				

الملحق 3

جدول يوضح كيفية حساب الصدق الظاهري

البند	تكرار يقيس	تكرار لا يقيس	النسبة المئوية
1	7	0	%100
2	7	0	%100
3	7	0	%100
4	7	0	%100
5	7	0	%100
6	6	1	%85.71
7	7	0	%100
8	7	0	%100
9	7	0	%100
10	7	0	%100
11	6	1	%85.71
12	7	0	%100
13	7	0	%100
14	6	1	%85.71
15	7	0	%100
16	6	1	%85.71
17	7	0	%100
18	7	0	%100
19	7	0	%100
20	7	0	%100
21	7	0	%100
22	7	0	%100
23	6	1	%85.71
24	7	0	%100
25	7	0	%100
26	7	0	%100
27	7	0	%100
28	7	0	%100
29	7	0	%100
30	7	0	%100
31	7	0	%100
32	7	0	%100

الملحق 4

جدول يوضح أسماء الأساتذة المحكمين للاستبيان

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	التخصص
1	رابحي اسماعيل	علم النفس التربوي
2	كحول شقيقة	علم النفس التربوي
3	بن عامر وسيلة	علم النفس التربوي
4	زمرة نورة	علم النفس المدرسي
5	مالكي حنان	علوم التربية
6	بو أحمد يحي	علوم التربية
7	هدار مصطفى سليم	علوم التربية

الملحق 5

درجات عينة الأساتذة على الاستبيان لحساب الثبات

الكلية	32	31	30	29	28	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
113	4	4	3	3	3	4	4	1	4	2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	2	3	3	4	4	4	4	4	1
118	4	4	4	4	4	2	4	1	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	2
100	4	1	4	4	3	3	2	2	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	1	4	4	3	4	4	2	2	2	2	2	2	3
78	4	4	4	4	2	1	1	1	1	4	4	4	2	2	3	3	3	3	2	1	1	4	1	4	1	4	1	2	4	1	1	1	4
118	4	4	3	4	3	4	3	4	4	2	3	4	4	2	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5
115	4	4	3	4	4	4	4	4	2	2	2	4	4	4	2	4	4	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	6
116	4	4	4	4	4	4	4	4	1	1	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	3	3	7
109	3	4	4	4	4	4	1	2	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	3	4	3	1	1	4	4	4	3	4	4	3	4	4	8
124	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	9
108	1	3	4	4	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	1	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	1	4	1	4	10
121	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	11
79	4	1	3	4	2	2	2	1	3	1	3	4	1	4	2	1	2	4	2	2	1	4	2	1	1	4	1	1	4	4	4	4	12
108	4	4	3	3	2	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	3	3	3	4	2	3	3	3	4	4	3	4	4	4	1	3	4	13
117	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	14
86	2	1	2	2	2	3	4	4	3	3	4	3	3	4	4	2	3	3	3	1	1	3	2	2	1	4	3	4	2	3	3	2	15
106	4	4	4	4	4	1	1	4	4	4	4	3	4	1	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	2	1	1	16
106	4	1	4	4	4	4	3	1	4	4	4	3	1	4	4	4	4	4	4	3	2	3	4	3	4	4	4	2	4	3	2	3	17
112	4	4	4	4	4	3	4	4	4	2	3	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	2	18
106	3	4	4	3	4	4	1	1	4	4	4	4	4	2	3	4	4	4	4	4	1	4	3	4	4	4	4	3	4	2	2	2	19
110	4	4	3	3	2	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	3	3	3	4	2	3	3	3	4	4	3	4	4	4	3	3	4	20
110	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	3	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3	2	4	4	4	2	4	4	2	3	4	21
117	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	22
109	4	1	4	4	4	4	4	2	2	3	4	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	1	2	23
111	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	3	4	4	4	4	2	4	4	1	4	4	1	4	4	4	4	4	3	4	3	2	3	24
107	4	3	4	4	4	1	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4	4	1	1	3	25
121	4	2	3	4	4	3	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	26
114	4	4	2	2	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	27
118	4	4	2	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4	28
94	1	3	4	4	3	2	1	2	3	4	4	3	3	1	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	2	3	2	29
119	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	2	4	4	4	4	4	4	30

الملحق 4

الملحق 5

درجات عينة الأساتذة على الاستبيان لحساب النتائج

الكلية	32	31	30	29	28	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
115	4	0	4	4	1	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	1
115	4	4	4	4	4	4	4	1	1	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4	3	4	4	4	2
110	4	3	4	4	4	3	2	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	1	1	4	3	4	3	3
105	2	4	2	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	3	4	4	3	4	1	2	4	3	4	4	3	4	1	1	4	4
125	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	5
110	4	4	1	1	2	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	2	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	2	4	4	6
103	3	3	2	3	2	3	2	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	3	2	3	4	3	2	3	3	3	3	4	4	3	4	7
113	4	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4	2	4	4	4	3	4	3	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	8
112	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	4	4	3	2	4	4	3	3	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	2	4	3	4	9
102	4	4	1	2	2	4	3	4	4	4	4	4	3	1	2	3	3	2	3	4	3	3	4	4	3	3	4	1	4	4	4	4	10
90	3	1	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	4	3	3	3	3	2	2	4	3	3	3	3	4	4	11
92	3	2	3	3	2	3	2	2	3	3	4	3	3	2	2	4	3	3	3	4	2	3	2	2	2	3	2	4	4	4	3	4	12
120	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	13
67	1	1	2	2	1	1	3	2	1	2	2	1	2	3	2	2	1	1	2	2	1	1	2	4	3	4	2	2	4	3	3	4	14
107	4	2	4	4	2	2	2	4	4	4	4	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	15
105	3	2	4	4	3	4	4	3	1	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	4	2	4	4	3	4	4	4	1	2	2	3	3	16
101	3	1	2	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	2	2	2	3	1	3	3	1	4	4	4	4	17
113	4	4	3	3	3	4	4	1	4	2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	2	3	3	4	4	4	4	4	18
114	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	1	4	4	4	3	1	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	19
106	3	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	4	3	3	4	4	3	3	4	4	3	4	3	2	3	3	4	2	3	3	3	4	20
103	4	3	3	4	3	3	3	2	3	3	3	4	4	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	21
85	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	4	2	1	2	2	3	3	3	3	3	3	4	1	2	3	2	4	4	22
79	1	2	4	4	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3	4	2	2	2	2	2	3	4	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	23
106	4	4	3	2	4	4	3	4	3	3	2	3	4	4	4	3	1	3	4	3	4	3	4	4	2	3	3	3	3	4	4	4	24
78	3	2	3	3	2	3	3	3	2	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	1	2	2	1	25
116	4	4	3	3	3	4	2	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	26
110	4	4	2	2	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	1	2	4	4	4	4	3	2	4	4	3	3	4	27
111	3	4	3	4	3	4	4	3	2	3	4	4	4	4	1	4	4	1	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4	4	28
111	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	2	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	2	3	4	3	2	3	4	2	3	4	29
121	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	30

الملحق 4