IUGJEPS
Vol 24, No4, 2016, pp 15 -32

ISSN 2410-3152

تاريخ الإرسال (2016-06-19)، تاريخ قبول النشر (2016-07-11)

# مستوى ممارسات التعلم البنائي لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية

د. وداد بنت مصلح الأنصاري [1,*]

[1] قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة أم القرى – مكة المكرمة – السعودية

[*] البريد الالكتروني للباحث المرسل:

e-mail address: Wed_00000@hotmail.com

**الملخص:**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى ممارسات التعلم البنائي لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لطلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق ذلك، تمّ اختيار عينة عشوائية متيسرة بلغت (200) من معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في منطقة مكة المكرمة الإدارية بالمملكة العربية السعودية. وجمعت بيانات الدراسة باستخدام بطاقة الملاحظة الصفية.

وحُلّلت بيانات بطاقة الملاحظة من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. بالإضافة إلى استخدام تحليل التباين الرباعي لمعرفة إذا ما كان هناك فروق في ممارسات أفراد الدراسة تعزى لجنس المعلم، ومؤهله العلمي، وخبراته التدريسية، ومشاركته في الدورات التدريبية.

وكشفت نتائج الدراسة أن ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية لم ترق إلى مستوى مرتفع، بل جاءت ضمن مستوى ممارسة متوسطة. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=0.05) في ممارسات أفراد الدراسة تعزى لمتغيرات جنس المعلم، وعدد سنوات خبراته التدريسية، والدورات التدريبية. كذلك تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات التعلم البنائي تعزى للمؤهل العلمي للمعلمين.

**كلمات مفتاحية:**

مستوى ممارسات، التعلم البنائي، معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية، المرحلة الثانوية.

## Level of constructivist learning practices of social and national studies teachers in the secondary education stage in the Kingdom of Saudi Arabia

**Abstract**

This study will aim to explore the level of constructivist learning practices of social and national teachers in the secondary education stage in the Kingdom of Saudi Arabia. To achieve this aim, a availability random sample (200) was chosen from social studies teachers in the Makkah area in the Kingdom of Saudi Arabia. Moreover, the data of the study were collected using the observation checklist.

With respect to data analysis, means, and standard deviation were calculated of each item in observation checklist. Moreover, four way analysis was used to explore if there were a statistical significant difference in participants' practices attribute to participant's gender, scientific qualification, instructional experiences, and his/her taking part in training sessions. In parallel, qualitative data was analyzed based on Grounded Theory Approach.

The findings of the study revealed that the constructivist learning practices were not promoted to a high level of practice, but they have achieved a moderate degree. Moreover, a statistical significant difference ($\alpha$=0.05) in participants' practices was found. It attributes to participant's gender, instructional experiences, and his/her taking part in training sessions, while it was not found a significant difference in the constructivist learning practices attribute to respondent's scientific qualification.

**Keywords:**

**Level of Practices, Constructivist Learning, Social Studies and National, Teaching, Secondary Education Stage**

**مقدمة:**

تعمل الأنظمة التربوية العالمية في الوقت الراهن وبنشاط منقطع النظير على تطوير مناهجها وإعداد معلميها وتأهيلهم؛ ليكونوا قادرين على توظيف استراتيجيات وطرق ونماذج تدريس تسهم في تهيئة بيئات تعليمية تعلمية قادرة على إعداد النشء؛ ليصبحوا قادرين على مواكبة التقدم واستيعاب معارفه واكتساب مهاراته ومسايرة متغيراته.

وفي ظل عمليات الإصلاح التربوي، فقد حظي موضوع الدراسات الاجتماعية والوطنية باهتمام كبير من قبل التربويين. وذلك انطلاقاً من أهدافه التي تسعى إلى تنمية شخصية الطالب ليكون مواطناً صالحاً. وفي هذا السياق؛ أكّدَّ المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية (NCSS ,2001)على الدور الرئيس للدراسات الاجتماعية في إعداد الطالب ليتصف بمواصفات حضارية تمكنه من المشاركة الإيجابية (Positive Involvement) الواعية في مجتمع بشري يتسم بتعدد الثقافات. وبصورة مماثلة؛ يؤكد كل من باركر (Parker, 2001) وكهن (Khan, 2004) وسمبسون (Simpson, 2006) أن منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية أحد المناهج المدرسية الرئيسة التي تهدف إلى مساعدة الطلاب على تطوير قدراتهم ليصبحوا قادرين على الاعتماد على الذات، واتخاذ قرارات عقلانية مسؤولة وبناءَة تمكنهم من خدمة مجتمعاتهم.

ولإعداد طالب متسم بصفات المواطن الصالح القادر على تنمية مجتمعه وتطويره، فقد استلزم الأمر الانتقال من البيئات التدريسية التقليدية المبنية على تلقين المعرفة واستظهارها إلى البيئات التعليمية التعلمية التي تعمل على تنشيّط فكر الطالب، وتعزز استقلاليته، وحريته في التعلم، بدلاً من الاعتمادية والتبعية. فضلاً عن تنمية معارفه ومهاراته، وإثارة دافعيته لتحقيق أفضل النتاجات التعلمية (Learning Outcomes) في الدراسات الاجتماعية والوطنية (مرعي والحيلة، 2002م؛ السليم،2004م؛ هيلات، 2006م؛ الكراسنة، 2007م؛ هيلات وجوارنه وعيادات وشديفات،2009م؛ العفيفي وأمبو سعيدي وسليم،2011م؛ يحي والشربيني والأهدل وبارعيدة والشربيني، 2011م؛ أبو جحجوح، 2012م؛ الأغبري، 2012م؛ الكبيسي والساعدي،2012م؛ هندي والتميمي،2013م؛ العمري وواربىحات، 2014م).

ويستلزم الانتقال من الممارسات التعليمية القائمة على التلقين ونقل المعلومات في الدراسات الاجتماعية والوطنية، وجود ممارسات قائمة على النظرية البنائية. وهذه الممارسات لا تقوم على أساس تدريب عقل الطالب وزيادة فاعلية تفكيره من خلال اعتماده على المعلم الذي يلقنه المعارف؛ بل لابد من أن تقوم الممارسات التدريسية على افتراض أن الطالب ينمو عقلياً. الأمر الذي يؤدي به إلى أن يصبح شخصاً مستقلاً قادراً على التفكير ذاتياً في ضوء مراحله العمرية (عبد الله وسعيد،2007م؛ Bruner, 1977; Yihong, 2014 ;Xiaoying & Yan,).

وينظر إلى التعلم البنائي على أنه عملية نمائية تتم بصورة متحركة تظهر فيها قدرات الطلبة على التعامل مع المواقف غير المألوفة لديهم، حيث يكتسبون من خلال هذه العملية المعرفة من بيئتهم، ويبنون عليها تفسيراتهم ومعانيهم المعرفية الخاصة اعتماداً على خبراتهم ومعارفهم السابقة (الشيخ، 2003م؛ Pittman, 1999). كما استخلص الحسن والبركات (2014م) من خلال مراجعتهما للأدب التربوي أن التعلم البنائي عملية إتاحة الفرصة الكاملة للمتعلم ليشكل بناه المعرفية السابقة، وتحفيزه لبذل أقصى قدراته حتى يتمكن من المواءمة بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة في موقف التعلم، لاسيما وأن التعلم البنائي يساعد الفرد على أن يولد معارفه من خلال تفكيره ونشاطه، وخلال ذلك يتمكن الفرد من تعديل معارفه بشكل مستمر في ضوء خبراته الجديدة.

ويتضح من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة (Borasi, 1996; Parker, 2001; Karaduman & Gültekin, 2007) بأن ممارسات التعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية تقوم على أربعة افتراضات: يتمثل الأول بالنظر إلى أن المعارف تتشكل بين الأفراد نتيجة التواصل الاجتماعي، ويؤكد الافتراض الثاني بأن المعارف في الدراسات الاجتماعية والوطنية تبنى من خلال عملية استقصائية، ويرتبط الافتراض الثالث بطبيعة التعلم على أنه عملية بنائية يحتاج إلى التفاعل الاجتماعي والفردي. أمّا الافتراض الرابع فينظر إلى التعليم بأنه عملية دعم لما يكتشفه ويستقصيه الطلبة، ويهيئ بيئة نشطة داعمة للاستقصاء وحل المشكلات.

وبصورة أكثر تحديداً؛ فإن ممارسات التعلم البنائي تقوم على تنظيم وتنشيط دور الطالب ليصبح محوراً للعملية التعليمية التعلمية (Ralph, 1999). ويؤكد التربويون Imogene & Carol, 1990; (Yilmaz, 2008; Singh & Yaduvanshi, 2015) أن ممارسات التعلم البنائي؛ عملية تنظيم للتعلم، من خلال توظيف الإجراءات التدريسية التي تؤكد على التواصل والتفاعل المثمرين بين المعلم

وطلبته من جهة، وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى. وأشار كل من إبراهيم (1999م) والميعان (2007م) والدهمش والشمراني (2012م) وعبد الوارث وسعيد (2012م) وداين (Din, 2004) أن ممارسات التعلم البنائي تعتمد على الأسلوب أو الكيفية التي يوجه بها المعلم نشاط طلبته توجيهاً يمكنهم من أن يتعلموا بدافعية ويحققوا ذاتهم بشكل أفضل من خلال اتخاذهم للقرارات السليمة أثناء تعلمهم للمناهج الدراسية المختلفة.

ويعد تبني التعلم البنائي من أبرز مقومات نجاح معلم الدراسات الاجتماعية؛ ذلك لما له من أثر كبير في تنمية اتجاهات الطلبة ومهاراتهم ومعارفهم، وإكسابهم القدرة على التفكير العلمي السليم، ونمو الشعور بالمسؤولية تجاه الوطن والأمة والإنسانية، والتصرف على أساس من الواقعية والتفكير المستقل. فضلاً عن أنه ينمي لديهم الثقة بالنفس، وإكسابهم مهارات الاتصال والتواصل مع المجتمعات البشرية (سليمان، 2004م؛ Gultekin, 2005; طلافحة، 2010م؛ Alansari, 2010؛ أبو جحجوح، 2012م؛ عبد الوارث وسعيد، 2012م؛ Yihong, Xiaoying & Yan, 2014; Talts & Kukk, 2013).

وفي ضوء ما يذكره الأدب التربوي (Bruner, 1977) فإن توظيف النظرية البنائية في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية تلعب دوراً مهما في تنمية جوانب شخصية الفرد كعضو فاعل في المجتمع، ليصبح قادراً على مواجهة التحديات بكل ثقة واقتدار. وبذلك لا يتوقف تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية عند تنمية الجانب المعرفي لدى الطالب، بل ينتقل إلى تنمية جميع جوانب شخصيته، ومن أهمها الجانب الوجداني(الانفعالي). فالدراسات الاجتماعية والوطنية لا تُدرَّس لتحفظ على شكل مفاهيم مجردة من المعاني في ذاكرة قصيرة المدى، بل تُدرَّس لتساعد الطلاب على محاكاة خبرات غيرهم بأنفسهم، وفهم حياتهم المجتمعية بجوانبها المختلفة، وتعطيهم إحساساً بالماضي وفهماً أعمق للحاضر، فتنمي دافعيتهم للتعلم وتحقق مفهوم الذات لديهم (إبراهيم،1999م؛ الكراسنة،2007م؛ سعيد وعبد الله، 2008م؛ Alansari,2010 ; Alomairi, 2009)

ويبين التربويون (Ausbel, Novak & Hanesian, 1978; Gultekin, 2005; Yalmaz, 2008; Alomairi, 2009; Alansari, 2010) أن أفكار النظرية البنائية تشدد على أن المعرفة التي يتعلمها الطالب من غير تنظيم؛ ويكتفي بتخزينها تكون معرضة للنسيان، مما يصاحب ذلك تدني الدافعية للتعلم، لاسيما وأن الدراسات الاجتماعية والوطنية تتضمن موضوعات توصف بالجمود، وتحتاج إلى دافعية ليتقبلها التلاميذ ويقبلون على تعلمها. وعليه، فإن تشكيل دافعية الطالب وتنميتها من أهم ما يمكن أن ينمى لدى الطلاب في ظل تبني النظرية البنائية، لاسيما وأن الدافعية للتعلم تعد من أبرز المحددات الرئيسة لتعلم الدراسات الاجتماعية، التي تسعى إلى إعداد المواطن الصالح الفعال، الذي يهتم بالتواصل الإنساني، وذلك من خلال الاهتمام بتنمية الدافعية لتعلم الدراسات الاجتماعية ( Curtis & Shaver, 1981; Dynneson & Gross, 1999 ).

وتأسيساً على ما تقدم؛ فقد بينت الدراسات التربوية أن تنمية تعلم الطلاب للتربية الاجتماعية يرتبط ارتباطاً مباشراً بالممارسات التدريسية القائمة على التعلم البنائي. وفي هذا السياق؛ أُجريت دراسة في اليمن قام بها سليمان (2004م) بهدف الكشف عن أثر ممارسات التعلم البنائي القائمة على الأسئلة الشفوية مفتوحة النهاية في تحسين تعلم المعرفة الجغرافية، وتنمية التفكير الإبداعي، حيث اختيرت عينة عشوائية من طلبة السنة الثالثة في قسم الجغرافيا في جامعة تعز. وجمعت بيانات الدراسة من خلال اختبار تحصيلي فضلاً عن تطبيق مقياس تورانس للتفكير الإبداعي. وخلصت نتائج الدراسة أن توظيف أعضاء الهيئة التدريسية لممارسات التعلم البنائي القائمة على الأسئلة المفتوحة أسهمت بدرجة عالية في تحسين قدرات الطلبة لتقصي واكتساب المعرفة الجغرافية، وتنمية مهارات التفكير العليا.

وفي تركيا، أظهرت دراسة جولتيك (Gultekin, 2005) التي أجريت على عينة من طلبة الصف الخامس (72) طالباً ممن يدرسون الدراسات الاجتماعية والوطنية في الصف الخامس، بأن التميز في التحصيل الأكاديمي ارتبط بممارسات التعلم البنائي، التي طوّرت لدى الطلاب مهارات اجتماعية متنوعة، وذلك في ظل بيئات تعليمية سادها متعة التعلم.

وتعد الممارسات التعليمية التعلمية من أبرز ما يؤثر على تدريس الدراسات الاجتماعية في البيئات المدرسية. وفي هذا الصدد، فقد هدفت دراسة جاكسون (Jackson, 2005) إلى الكشف عن دور التعلم البنائي في إكساب المعرفة التاريخية وتشكيل اتجاهات إيجابية نحو الدراسات الاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة. ولتنفيذ ذلك، قام الباحث بتدريس التاريخ الأمريكي من خلال توظيف فكر النظرية

البنائية لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة في الصف الثامن الأساسي في مدارس مدينة شيكاغو الأمريكية. وبعد تطبيق الاختبار المعرفي، ومقياس الاتجاهات، خلصت الدراسة إلى التوكيد أن الطلبة تمكنوا من فهم الموضوعات التاريخية، وشكلوا أرقى الاتجاهات الإيجابية نحو دراسة التاريخ. وبالتالي عزا الباحث هذه النتائج إلى ممارسات التعلم البنائي.

وأُجريت دراسة أخرى في تركيا، قام بها يلماز (Yilmaz, 2008) بهدف الكشف عن تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية لبيئات تعلم الدراسات الاجتماعية القائمة على ممارسات التعلم البنائي المتمركزة على المتعلم. ولتحقيق ذلك، استخدمت منهجية البحث النوعي من خلال مقابلة عينة قصدية من معلمي الدراسات الاجتماعية. وكشفت نتائج تحليل البيانات أن معلمي الدراسات الاجتماعية لديهم اتجاهات إيجابية نحو ممارسات التعلم البنائي القائمة على أساس أن الطالب يمثل مركز التعلم. كما بينت نتائج الدراسة أن ممارسات التعلم البنائي تحقق بدرجة كبيرة بيئات تعلم تسهم في تحقيق المتعة للتعلم، وتتحدى تفكيرهم، وتجعل التعلم مرتبط بحياتهم المجتمعية.

وانطلاقاً من أن التعلم البنائي يعد من أبرز الأسس التي يجب أن تتبناها مدارس التعليم الأساسي، فقد كشفت دراسة هندي والتميمي (2013م) عن تقدير درجة الممارسات التدريسية من منظور بنائي لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء بالأردن. واستخدمت الاستبانة لجمع بيانات الدراسة. وأظهرت النتائج أن مجال تنفيذ التدريس جاء في المرتبة الأولى، ويليه مجالات التخطيط للتدريس، والإدارة الصفية، وأخيراً تقويم التدريس. وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=0.05) لمتغير جنس المعلم، ومتغير الخبرة التدريسية.

وجاءت دراسة تالتس وكاركا (Talts & Kukk, 2013)، التي أُجريت في استونيا، لتكشف عن وجهات نظر (359) معلماً ومعلمة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي لعملية تعليم وتعلم الطلبة. وجُمعت بيانات الدراسة من خلال استبانة، وبتحليل البيانات، خلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن معلمي التعليم الأساسي يعتقدون أن تعلم الطلبة يجب أن يكون بنائياً تعاونياً، ويركز على تحقيق فرص التعلم لجميع الطلبة، وأن يركز المعلم على إثارة دافعية تعلمهم، ويطور مهاراتهم العملية، ويمكنهم من الوصول إلى تحقيق إبداعات في التعلم.

وسعت دراسة فيليبز (Phillips, 2013) لتقصي آراء طلبة المقاطعة الشمالية الغربية من المحيط الهادي بعد مرورهم بمواقف تعلمية غير مألوفة تركز على الطالب نفسه. ولتحقيق هدف الدراسة تم مقابلة (11) طالباً لمعرفة وجهات نظرهم بعد مرورهم بمواقف تعلمية متنوعة. وخلصت الدراسة إلى نتيجة رئيسة تفيد أن من أكبر العوامل المؤثرة على نجاح تعلم الطلبة للتربية المدنية هو تعريض الطلبة لخبرات تعلمية حقيقية ترتبط ارتباطاً مباشراً بالمحتوى الدراسي. كما خلصت الدراسة إلى القول أن أبرز العوامل المؤثرة إيجاباً في حدوث التعلم تتمثل بـــــــــ: وجود علاقات ومشاعر إيجابية متبادلة في المواقف التعلمية، وإتاحة الفرص الكاملة لاستقلالية التفكير، والتشارك في الأفكار بين المتعلمين بحيث يتم الحديث عن الواقع المجتمعي بين الطلبة؛ أي مناقشة كل ما يحصل في البيئة المجتمعية.

وهدفت دراسة الحسن والبركات (2014م) إلى التعرف على دور المعلمات المتعاونات في تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى الطالبات المعلمات في مرحلة الطفولة إثناء التدريب الميداني، واستخدمت أداة الملاحظة لرصد الممارسات البنائية. وأبانت النتائج قيام المعلمات المتعاونات بتنمية بعض ممارسات التعلم البنائي بدرجة مرتفعة لدى المتدربات مثل ربط الخبرات التعليمية الجديدة بالخبرات السابقة، وتشجيع الأطفال على إعطاء أفكار جديدة. في حين ضعف دور المعلمات المتعاونات في تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى الطالبات المعلمات في تزويد الأطفال بفرص تعليمية لبناء المعرفة وتطبيقها، وتوظيف التقويم البنائي لتحسين تعلم الأطفال. وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً ($\alpha$=0.05) لمتغيرات المؤهل العلمي، والمعدل الأكاديمي، والخبرة التدريسية.

وأبانت دراسة المعمري والسعيدي (2015م) معوقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان للتعلم البنائي. وطبقت استبانة لجمع البيانات من المشرفين التربويين ومعلمي الدراسات الاجتماعية. وأظهرت النتائج وجود معوقات بدرجة مرتفعة من وجهة نظر المشاركين في الدراسة موزعة على خمسة مجالات، وهي: المعوقات المتصلة بمنهج الدراسات الاجتماعية، والمعوقات المتعلقة بطرق التدريس الحديثة، والمعوقات الخاصة بالمعلم، والمعوقات المتصلة بالمتعلمين، والمعوقات المتعلقة بالتقويم. وكشفت الدراسة عن وجود فروق دالة

إحصائياً (α=0.05) لمتغير الوظيفة لصالح المعلمين، ومتغير التخصص لصالح التاريخ، ومتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور.

وكشفت دراسة العميري (2016م) عن العوامل المؤثرة في توظيف التعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية في المواقف التعليمية التعلمية بالمراحل الدراسية في التعليم العام السعودي. وجمعت بيانات الدراسة باستخدام منهجية البحث النوعي بإجراء مقابلة شبه مفتوحة مع عينة من مجتمع الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى وجود مجموعة من العوامل المؤثرة على توظيف التعلم البنائي في بيئات تعلم الدراسات الاجتماعية والوطنية، تمثلت في ضعف المناهج في التركيز على أسس ومبادئ النظرية البنائية، وغياب توظيف استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم البنائي، وانخفاض تفاعل الطلبة في البيئات التعليمية، وتدني مستوى الإعداد التربوي للمعلمين، ومحدودية مصادر التعلم، وقلة الأنشطة التعليمية التعلمية في بيئات التدريس، وغياب توظيف استراتجيات وأدوات التقويم البنائي.

يستخلص مما سبق؛ أهمية توظيف ممارسات التعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية بهدف إكساب الطلبة المعرفة المفاهيمية، ومهارات عمليات التفكير، وتشكيل اتجاهات إيجابية لدى الطلبة. وتأسيساً على ذلك، وانطلاقاً من الفرضية التي تربط تحقيق الأهداف التعليمية لدى الطلاب بصورة أساسية بالممارسات التدريسية؛ فقد نادى التربويون بضرورة تبني معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لممارسات التعلم البنائي؛ باعتبارها من أرقى الممارسات التي تسهم في تنمية دور المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، بحيث لا يكون متلقياً للمعرفة، بل مشاركاً في بنائها (الأحبابي، 2009م؛ الأغبري، 2012م؛ Gales & Yan, 2001؛Alomairi,2009؛ Alansari, 2010).

**مشكلة الدراسة وأسئلتها**

بالرغم من أن التوجهات العالمية المعاصرة التي تؤكد على ضرورة إعداد المعلمين ليوظفوا أرقى الممارسات التعليمية التعلمية في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية، غير أن الخبرة الميدانية للباحثة – من خلال عملها بالإشراف على معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية – تشير أن الممارسات التعليمية التعلمية لا تزال تقليدية؛ أي أنها تقوم على مركزية المعلم في تقديم المعلومات، والالتزام الحرفي بالكتاب المدرسي بما فيه من معارف. ولعل هذا الأمر أثَّر سلباً على تحقيق الأهداف التعليمية لمقررات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالتعليم العام ومن ذلك المرحلة الثانوي. ومن هنا فقد تلخصت مشكلة الدراسة في تقصي مستوى ممارسات التعلم البنائي في بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة الثانوية. ولتحقيق ذلك، تمَّ توجيه كل من السؤالين الآتيين:

1. ما مستوى ممارسات معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية للتعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية؟
2. ما الاختلاف في مستوى ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية لأفكار النظرية البنائية تبعاً لجنس المعلم، ومؤهله العلمي، وخبراته التدريسية، والدورات التدريبية التي مرَّ بها؟

**أهداف الدراسة**

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- الكشف عن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية من منظور النظرية البنائية.
2- الكشف عن علاقة الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية ببعض المتغيرات، وهي النوع الاجتماعي، ودرجة المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة التدريسية، وعدد الدورات التدريبية في التعلم البنائي.
3- تطوير ممارسات التدريس البنائي لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية بالوقوف على نقاط القوة وتعزيزها، وتشخيص نقاط الضعف وعلاجها.

**أهمية الدراسة**

تنبثق أهمية هذه الدراسة من الأمور الآتية:

1. وجود اهتمام كبير لدى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، بتطوير جميع مجالات العملية التدريسية، خاصة ما يتعلق بالممارسات التعليمية التعلمية القائمة على التوجهات التربوية المعاصرة، التي من أبرزها توظيف أفكار النظرية البنائية في الحجرات الدراسية. وقد أكد مشروع تطوير التعليم الأساسي على أهمية تطبيق التوجهات المعاصرة في عملية التعليم والتعلم (وزارة التعليم،2012).

2. تساعد نتائج هذه الدراسة في مساعدة المعلمين والمعلمات على استحداث بيئات بنائية في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية، خاصة في ظل عدم وجود دراسات سابقة تناولت ذلك– على حد اطلاع الباحثة–.
3. تعزز نتائج الدراسة تبنّي قرارات لوضع معايير تعليم محدّدة وواضحة تخص الممارسات التعليمية التعلمية الفاعلة في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة الثانوية بما يتفق مع مضامين وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية للتعليم العام (2007م) التي أعدتها وزارة التعليم.

**التعريفات الإجرائية**

اشتملت الدراسة على خمسة مصطلحات رئيسة، والتي يقصد بها الآتي:

- التعلم البنائي: عملية نشطة تعتمد على الطالب في دروس الدراسات الاجتماعية والوطنية؛ أي أن الطالب ليس سلبياً؛ بل يقوم بدور كبير في تعلمه، حيث يقوم هذا التعلم على أساس ما يمتلكه الطالب من معارف سابقة، ثمَّ قيامه بإعادة صياغة المعارف السابقة في بناه العقلية بحيث تتواءم مع المعارف الجديدة.
- ممارسات التعلم البنائي: فعل أو تحرك يقوم به المعلم داخل الغرفة الصفية من نشاطات تعليمية تعلمية، وتحددت تلك الممارسات بأفكار التعلم القائم على البنائية.
- مستوى الممارسة التدريسية: تتمثل بالعلامة التي يحصل عليها المعلم من خلال تقديرات الملاحظين لممارساته التدريسية المتضمنة في أداة الدراسة المعدة من قبل الباحثة.
- الدراسات الاجتماعية والوطنية: تتمثل في ثلاثة مقررات دراسية وهي كل من: الجغرافيا، والتاريخ، والتربية، الوطنية، وقد دمجت مع بعضها البعض اعتباراً من العام الدراسي 1435/1434هـ (2014/2013م) في مادة دراسية واحدة تحت مسمى الدراسات الاجتماعية والوطنية، وتقدم بواقع ثلاث حصص أسبوعياً، وزمن الحصة الواحدة (45) دقيقة. وتدرس لجميع طلبة الصف الأول الثانوي، في حين تدرس التربية الوطنية لطلبة الصفين الثاني والثالث الثانوي في شتى تخصصات المرحلة الثانوية، وفي المقابل يقتصر تدرس الجغرافيا والتاريخ على تخصص العلوم الشرعية والعربية والاجتماعية للصفين الثاني والثالث بالثانوية العامة.
- المرحلة الثانوية: تتكون من ثلاثة صفوف دراسية (الأول والثاني والثالث) ويقضي فيها الطلاب ثلاث سنوات دراسية في المرحلة العمرية (16 – 18سنة).

**محددات الدراسة:**

تتحدد الدراسة بما يأتي:

1. اقتصرت المحددات الموضوعية على مستوى ممارسات التعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية.
2. تمثلت المحددات المكانية في مدارس البنين والبنات الحكومية للمرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة الإدارية في المملكة العربية السعودية.
3. تتعلق المحددات الزمانية بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1436/1435هـ (2015/2014م).
4. تمثلت المحددات البشرية في المعلمين والمعلمات الذين يُدرسون بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية في منطقة الدراسة.
5. اقتصر منهج الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعة الدراسة، وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة الملاحظة الصفية.

**مجتمع الدراسة وعينتها**

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية في منطقة مكة المكرمة الإدارية بالمملكة العربية السعودية للفصل الدراسي الأول1436/1435هـ (2015/2014م)، والبالغ عددهم (2006) معلماً ومعلمة، منهم (913) معلماً، و(1093) معلمة (وزارة التعليم،2015م). وتم اختيار عينة عشوائية متيسرة بلغت (200) معلماً ومعلمة، وتوزعت العينة بين (86) معلم، و(114) معلمة. ويعد حجم العينة مقبولاً لأغراض الدراسة الحالية نظراً لاعتماد الباحثة على الملاحظة كأداة لجمع البيانات (McMillan & Schumacher, 2001).

**أداة الدراسة**

لتحقيق هدف الدراسة المتعلق بالكشف عن مستوى ممارسات معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية للتعلم البنائي؛ فقد تم الاعتماد على الملاحظة الصفية، إذ تم إعدادها من قبل الباحثة، بعد مراجعة الأدب التربوي المتعلق (Boz, 2008; Driver, Guesen, & Tiberghien, 1993) والنتاجات العامة والخاصة لتدريس

الدراسات الاجتماعية والوطنية، والمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً. فضلاً عن خبرة الباحثة في مجال التدريس. وقد تضمنت بطاقة الملاحظة (47) مفردة (فقرة) في نسختها الأولية.

وللتأكد من الصدق الظاهري لبطاقة الملاحظة في نسختها الأولية، فقد تم عرضها على مجموعة من المحكمين مكونة من (18) محكماً من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس وخاصة مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية؛ وذلك للتأكد من مدى انتماء الفقرات لأغراض البطاقة، وفي ضوء اقتراحاتهم تم إجراء بعض التعديلات من حذف وإضافة وإعادة صياغة لبعض الفقرات، وقد تم اعتماد نسبة اتفاق (80%) من مجموع المحكمين، أي بواقع اتفاق (13) محكم لاعتماد التعديل والحذف والإضافة، وفي ضوء ذلك تم الأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات الضرورية، وتكونت أداة الدراسة في نسختها النهائية من (39) فقرة.

ولغرض تحديد صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة بعد الانتهاء من إجراءات التحكيم، تم تطبيق البطاقة على عينة استطلاعية مكونة من (7) معلمين، من خارج أفراد عينة الدراسة الأصلية، ومن ثم استخراج معاملات صدق الاتساق بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للبطاقة الواردة فيه، لإظهار مدى اتساق الفقرات في قياس المحور الواردة فيه، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط لفقرات البطاقة ما بين (0.84) و (0.97) وبدلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha$ = 0.01)، مما يدل على مناسبة هذه الفقرات لقياس مستوى توظيف المعلمين لممارسات التعلم البنائي كما يشير أبو علام (2006م). وفي ضوء نتائج الاتساق الداخلي لفقرات بطاقة الملاحظة، لم يتم حذف أي فقرة من فقرات البطاقة. وقد ظهر أن قيم معاملات ارتباط الفقرات ترتبط بالدرجة الكلية للبطاقة ارتباطاً تجاوز (0.90) ويوصف بالارتباط المرتفع (الزعبي وطلافحة، 2006م). وقد رافق هذا الارتباط المرتفع دلالة إحصائية عن مستوى ($\alpha$ = 0.01)، مما يؤكد أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة عالية من الصدق البنائي.

وتم حساب ثبات بطاقة الملاحظة عن طريق معامل الاتفاق، حيث تم تجريب بطاقة الملاحظة على أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من (7) معلمين، لحساب مرات الاتفاق والاختلاف، بهدف التأكد من إعطائها نتائج مشابهة في حال استخدامها مرة أخرى، وكما ذكر كوبر (Cooper, 1981) فأن هذه الطريقة تتطلب وجود أكثر من ملاحِظ (أثنين عادةً) لتحديد أداء الشخص المراد ملاحظته وفى نفس الوقت، وأن يعملا بشكل مستقل كل عن الآخر، وأن يستخدم كلا من الملاحظين نفس الرموز لتسجيل الأداءات التي تحدث في أثناء فترة الملاحظة، وأن ينتهي كلاهما من التسجيل في نفس التوقيت في نهاية المدة الزمنية الكلية المخصصة للملاحظة. وباستخدام معادلة كوبر (Cooper Equation)، وهي :

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين الملاحِظ الأول والثاني}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

وفى ضوء هذه الخطوات تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة، حيث تم ملاحظة كل معلم على حدة، مرة واحدة من قبل الباحثة لدى المعلمات وملاحظة أخرى مساعدةً لها، وكذلك ملاحظ رئيس آخر لدى المعلمين مع وجود ملاحظ مساعد له، وبعد رصد التقديرات الكمية قامت الباحثة بحساب مدى الاتفاق والاختلاف بينها وبين الملاحظين الآخرين. وقد تجاوزت قيم معامل الاتفاق بين الملاحظين (80%) وهذا يعتبر مؤشراً لثبات عملية الملاحظة، وبحساب المتوسط الحسابي لنسب الاتفاق بين الملاحظين، وجد أنه يساوي (91%)، مما يدل على أن البطاقة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تدعو إلى الثقة في تطبيقها على عينة الدراسة. وتظهر بطاقة الملاحظة بنسختها النهائية في الجدول رقم (1).

**جمع البيانات**

بعد أخذ الموافقة الشخصية من أفراد عينة الدراسة لإجراء الملاحظة الصفية، تم حضور حصة صفية في الدراسات الاجتماعية والوطنية- بمعدل (45) دقيقة للحصة الواحدة- لكل فرد من أفراد عينة الدراسة، في مدة زمنية بلغت عشرة أسابيع دراسية من الفصل الدراسي الأول 1436/1435هـ (2015/2014م). ومن خلال حضور الموقف الصفي للمعلم الواحد، تمّ ملء بطاقة ملاحظة لكل فرد من أفراد عينة الدراسة، وذلك لكل حصة صفية. وقد بلغت عدد بطاقات الملاحظة المسجلة للممارسات التدريسية (200) بطاقة؛ أي بطاقة واحدة لكل معلم/معلمة على حدة.

**تحليل البيانات**

استخدم برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل بيانات الدراسة. فقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات بطاقة الملاحظة لمستوى الممارسة. وقد بلغت

العلامة القصوى لكل ممارسة (3) والعلامة الدنيا (1). ومن أجل عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها، فقد تمّ اعتماد المتوسطات الحسابية دون (1.49) لتدل على مستوى ممارسة منخفضة، والمتوسطات الحسابية ضمن الفئة (1.50 إلى 2.39) لتدل على مستوى ممارسة متوسطة، والمتوسطات الحسابية (2.40 فأكثر) لتدل على مستوى ممارسة مرتفعة. وبذلك يكون المتوسط الحسابي (2.40) الذي يعادل المتوسط الحسابي المئوي (80%) ممثلاً لمستوى الممارسة المقبولة تربوياً.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم استخدام تحليل التباين الرباعي للكشف فيما إذا وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية تعزى لجنس المعلم، ومؤهله العلمي، وخبراته التدريسية، ومشاركته في الدورات التدريبية. أيضاً تم استخدام اختبار شيفة للمقارنات البعدية، وذلك بغرض تحديد مصدر الفروق الدالة إحصائيا للمتغير ذي ثلاث فئات فأكثر كمتغير الخبرة التدريسية.

**نتائج الدراسة**

تم استعراض نتائج الدراسة في ضوء سؤاليها:

**نتائج السؤال الأول**

نص سؤال الدراسة الأول على: ما مستوى ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية للتعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبطاقة ملاحظة ممارسات التعلم البنائي لأفراد عينة الدراسة.

تشير النتائج الواردة في الجدول (1) الموضح أدناه أن المتوسط الحسابي العام لبطاقة الملاحظة لممارسات التعلم البنائي جاءت ضمن مستوى ممارسة "متوسطة" حيث بلغ (2.22)؛ إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.46 -2.04). وبالنظرة المتأملة للمتوسطات الحسابية في الجدول أعلاه فإن الفقرة الأولى (يمنح الطلبة فرصاً للتعلم التعاوني)، سجلت متوسطا حسابياً بلغ (2.46)، وبذلك توزعت ضمن مستوى تقدير ممارسة "مرتفعة".

ويُلاحظ من الجدول (1) أن الفقرات المرتبة تنازلياً من الرتبة (2) ولغاية الرتبة (39) توزعت ضمن مستوى تقدير "متوسطة". فقد سجلت الفقرة التي نصها (يتابع عمل المجموعات ويرشدها، ويستجيب للحاجات الفردية والجماعية للطلبة) الرتبة الثانية حيث سجلت متوسطاً بلغ (2.36)، وتلا ذلك الفقرة التي نصها (يتيح فرصاً تعلمية تسمح للطلبة بالتفاعل مع بعضهم البعض) بالمرتبة الثالثة حيث بلغ متوسطها (2.35). وجاءت الفقرة التي نصها (يركز على ممارسة أنشطة تسمح للطلبة بتوظيف المعارف والمهارات التي تعلموها) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.04). والجدول (1) يبين ذلك.

**جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية للتعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي[1] | الانحراف المعياري | مستوى الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 18 | يمنح الطلبة فرصاً للتعلم التعاوني | 2.46 | .685 | مرتفعة |
| 2 | 21 | يتابع عمل المجموعات ويرشدها، ويستجيب للحاجات الفردية والجماعية للطلبة | 2.36 | .671 | متوسطة |
| 3 | 17 | يتيح فرصاً تعلمية تسمح للطلبة بالتفاعل مع بعضهم البعض | 2.35 | .701 | متوسطة |
| 4 | 5 | يوضح أهداف المهمة المطلوبة، ويتأكد من فهم الطلبة لها | 2.33 | .706 | متوسطة |
| 4 | 7 | يمنح الطلبة فرصاً لتقديم أفكارهم ووجهات نظرهم | 2.33 | .696 | متوسطة |
| 4 | 8 | يشجع الطلبة على اقتراح أفكار متنوعة | 2.33 | .676 | متوسطة |
| 4 | 22 | يربط المعرفة السابقة للطلبة بالمعرفة اللاحقة لهم | 2.33 | .654 | متوسطة |
| 8 | 2 | يكشف عن خبرات التعلم السابقة لدى الطلبة | 2.31 | .637 | متوسطة |
| 8 | 4 | يهيئ البيئة المناسبة للطلبة لاكتساب المعرفة | 2.31 | .692 | متوسطة |
| 8 | 33 | يشجع الطلبة على تبادل | 2.31 | .713 | متوسطة |

[1] الحد الأقصى للأوساط الحسابية 3

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي[1] | الانحراف المعياري | مستوى الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | الآراء وتقبل النقد البنّاء | | | |
| 11 | 10 | يستفيد من أسئلة الطلبة واستفساراتهم في توجيه المواقف التعليمية التعلمية | 2.30 | .646 | متوسطة |
| 12 | 38 | يزود الطلبة بتغذية راجعة منتظمة | 2.28 | .670 | متوسطة |
| 13 | 6 | يمنح وقتاً للطلبة للتفكير في الأسئلة التي تطرح عليهم | 2.27 | .700 | متوسطة |
| 14 | 15 | يحرص على ربط ما تعلمه الطلبة في موضوعات الدراسات الاجتماعية بالموضوعات الدراسية الأخرى | 2.26 | .757 | متوسطة |
| 15 | 23 | ينوع في استراتيجيات التدريس التي تسهم في تعلم المفاهيم لدى الطلبة | 2.25 | .762 | متوسطة |
| 16 | 20 | يعطي وقتاً مناسباً للطلبة لإنجاز المهمة في العمل الفردي أو العمل الجماعي | 2.24 | .634 | متوسطة |
| 16 | 34 | يركز على طرح قضايا حياتية متنوعة تساعد الطلبة على التعبير عن أفكارهم | 2.24 | .700 | متوسطة |
| 18 | 1 | يستثير دافعية الطلبة للتعلم | 2.23 | .676 | متوسطة |
| 18 | 30 | يشجع الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم | 2.23 | .728 | متوسطة |
| 20 | 24 | يوفر فرصاً للطلبة للنقاش والحوار في البيئات التعلمية | 2.22 | .702 | متوسطة |
| 21 | 19 | يوفر فرصاً تعلمية تسهم في تصحيح المفاهيم البديلة لدى الطلبة | 2.19 | .657 | متوسطة |
| 22 | 29 | يوجه أسئلة مفتوحة النهاية للطلبة | 2.18 | .727 | متوسطة |
| 23 | 28 | يقدم للطلبة أنشطة تُسهم في تحديد مستوى تقدم تعلمهم | 2.17 | .721 | متوسطة |
| 23 | 36 | يوجه الطلبة لاستثمار البيئة المحلية كمصدر للتعلم | 2.17 | .700 | متوسطة |
| 25 | 35 | يشجع الطلبة على البحث خارج البيئة الصفية بهدف | 2.16 | .717 | متوسطة |

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي[1] | الانحراف المعياري | مستوى الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | تنفيذ أنشطة تعلمية | | | |
| 25 | 37 | ينوّع في الأسئلة الصفية التي تدعو الطلبة للتأمل | 2.16 | .697 | متوسطة |
| 27 | 16 | يحرص على مناقشة الأخطاء المفاهيمية لدى الطلبة | 2.15 | .734 | متوسطة |
| 28 | 26 | يتيح فرصاً متنوعة ليقيم الطلبة تعلمهم ذاتياً | 2.15 | .763 | متوسطة |
| 28 | 31 | ينوّع في استخدام استراتيجيات وطرائق ونماذج التدريس التي تركز على الطلبة | 2.15 | .754 | متوسطة |
| 28 | 32 | ينوّع في مستويات الأسئلة الصفية بحيث تنمي مستويات التفكير العلمي لدى الطلبة | 2.15 | .704 | متوسطة |
| 31 | 27 | يمنح فرصاً تسمح للطلبة التأمل في تعلمهم | 2.14 | .720 | متوسطة |
| 31 | 39 | ينوّع في استراتيجيات تقويم تعلم الطلبة | 2.14 | .760 | متوسطة |
| 33 | 12 | يقدم موضوعات الدراسات الاجتماعية والوطنية من خلال مشكلات حقيقية تستثير اهتمام الطلبة | 2.12 | .768 | متوسطة |
| 33 | 14 | يتيح فرصاً تمكّن الطلبة من ممارسة أنشطة مرتبطة بواقع الحياة اليومية | 2.12 | .716 | متوسطة |
| 35 | 3 | يقدم أنشطة صفية تسهم في الكشف عن خبرات الطلبة السابقة | 2.11 | .722 | متوسطة |
| 36 | 11 | يتجنب إصدار أحكاماً مسبقة على أداء الطلبة | 2.09 | .709 | متوسطة |
| 37 | 25 | يقوّم أداء الطلبة من خلال مواقف حقيقية بدلاً من تذكر المعرفة واستظهارها | 2.08 | .745 | متوسطة |
| 38 | 9 | يطرح أسئلة تثير مهارات التفكير العليا لدى الطلبة | 2.07 | .776 | متوسطة |
| 39 | 13 | يركز على ممارسة أنشطة تسمح للطلبة بتوظيف المعارف والمهارات التي | 2.04 | .693 | متوسطة |

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي[1] | الانحراف المعياري | مستوى الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | تعلموها | | | |
| المستوى الكلي | | | 2.22 | .511 | متوسطة |

وفي ضوء التحليل أعلاه؛ فإنه باستثناء ممارسة المعلمين لمستوى مرتفع للتعلم من خلال المجموعات، فإن بقية ممارسات التعلم البنائي الواردة في بطاقة الملاحظة لم ترق إلى مستويات ممارسة مرتفعة بل توزعت ضمن مستوى ممارسة متوسطة. وتشير هذه النتيجة الرئيسة إلى وجود ضعف في مستوى الممارسات التدريسية القائمة على التعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة الثانوية؛ إذ يفترض أن تحصل هذه الممارسات على أعلى المتوسطات الحسابية وأرفع مستويات الممارسة الصفية، فالتعلم الفعال للدراسات الاجتماعية والوطنية يعتمد على مستوى الممارسة العالية (المرتفعة) لما ورد في بطاقة الملاحظة الواردة في الجدول أعلاه، لا سيما وأن هذه الممارسات مرتبطة ببعضها بعضاً، ولذلك فإن درجات التقارب في المتوسطات الحسابية لهذه الممارسات والتي تراوحت ما بين (2.36) للفقرة ذات المرتبة الثانية و (2.04) للفقرة ذات الرتبة الأخيرة تعكس أن التعلم ذي المعنى للدراسات الاجتماعية والوطنية ربما لم يحدث لدى الطلبة في المرحلة الثانوية، خاصة وأن فعالية توظيف هذه الممارسات في المواقف الصفية، تمثل عماد التعلم ذي المعنى للدراسات الاجتماعية والوطنية.

**نتائج السؤال الثاني**

نص سؤال الدراسة الثاني على: ما الاختلاف في مستوى ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية لأفكار النظرية البنائية تبعاً لجنس المعلم، ومؤهله العلمي، وخبراته التدريسية، والدورات التدريبية التي مرَّ بها؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لخصائص المبحوثين حسب متغيرات جنس المعلم، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة التدريسية، والدورات التدريبية،

يبين الجدول (2) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لأفكار النظرية البنائية تبعاً لجنس المعلم، ومؤهله العلمي، وخبراته التدريسية، والدورات التدريبية التي مرَّ بها. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الرباعي، والجدول (3) يوضح ذلك.

**جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لأفكار النظرية البنائية تبعاً لجنس المعلم، ومؤهله العلمي، وخبراته التدريسية، والدورات التدريبية التي مرَّ بها**

| المتغيرات | فئات المتغيرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد |
|---|---|---|---|---|
| النوع الاجتماعي (جنس المعلم) | ذكر | 2.15 | .472 | 86 |
| | أنثى | 2.35 | .566 | 114 |
| المؤهل العلمي | ماجستير فأعلى | 1.99 | .611 | 44 |
| | بكالوريوس مع إعداد تربوي | 2.28 | .461 | 156 |
| الخبرة التدريسية | اقل من 5 سنوات | 1.96 | .614 | 37 |
| | من 5- اقل من 10 سنوات | 2.24 | .381 | 67 |
| | 10سنوات فأكثر | 2.32 | .511 | 96 |
| الدورات التدريبية | لم يشارك | 2.12 | .580 | 119 |
| | شارك | 2.33 | .385 | 81 |

**جدول (3): تحليل اختبار التباين الرباعي لأثر جنس المعلم، ومؤهله العلمي، وخبراته التدريسية، والدورات التدريبية على مستوى ممارسات التعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| جنس المعلم | 3.120 | 1 | 3.120 | 14.745 | .000 |
| المؤهل العلمي | .634 | 1 | .634 | 2.997 | .086 |
| الخبرة التدريسية | 3.718 | 2 | 1.859 | 8.783 | .000 |
| الدورات | 1.788 | 1 | 1.788 | 8.450 | .004 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| التدريبية | | | |
| الخطأ | 27.935 | 132 | .212 |
| الكلي | 35.748 | 137 | |

يُظهر الجدول (3) أن قيمة (ف) بلغت (14.745) للممارسات التدريسية لأفراد عينة الدراسة حسب متغير جنس المعلم. وبينت نتائج تحليل التباين الرباعي أن هذه القيمة دالة بمستوى دلالة بلغ (0.000)؛ أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في مستوى ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية تعزى لأثر جنس المعلم. وجاءت هذه الفروق لصالح المعلمات؛ بمعنى أن المعلمات يمارسن التعلم البنائي أكثر من المعلمين الذكور في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية.

وتشير البيانات الواردة في الجدول (3) بوضوح إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة التعلم البنائي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى، وبكالوريوس مع إعداد تربوي)، إذ بلغت قيمة ف (2.997) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05). وهذا يبين أن المؤهلات العلمية المتباينة بين أفراد عينة الدراسة لم تؤثر على مستوى ممارستهم للتعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية.

وفيما يتعلق بأثر متغير الدورات التدريبية، يظهر الجدول (3) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة أفكار التعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية والاجتماعية بالمرحلة الثانوية تعزى إلى متغير المشاركة في الدورات التدريبية (شاركت في دورات، لم أشارك)، حيث بلغت قيمة ف (8.450)، بمستوى دلالة (0,004). وبالتمعن في الفروق بين المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول (3)، يُلاحظ أن هذه الفروق جاءت لصالح أفراد عينة الدراسة ممن شاركوا في الدورات التدريبية؛ أي أن الدورات التدريبية أثّرت إيجاباً في الممارسات التدريسية لدى أفراد عينة الدراسة.

وفيما يختص بأثر متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية على مستوى ممارسة التعلم البنائي لدى أفراد عينة الدراسة، فقد اتضح من الجدول (3) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في مستوى ممارسات التعلم البنائي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمغير الخبرة التدريسية (أقل من 5 سنوات، من 5- أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر) إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (8.783) وهي دالة عند مستوى (0.000). وللكشف عن مصدر هذه الفروق، تم استخدام اختبار شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (4) يوضح ذلك.

**جدول (4): نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية حسب متغير الخبرة التدريسية**

| فئات الخبرات التدريسية | المتوسطات الحسابية | طويلة ( 10 سنوات فأكثر) | متوسطة (من 5-اقل من 10 سنوات) | قصيرة (اقل من 5 سنوات) |
|---|---|---|---|---|
| طويلة ( 10 سنوات فأكثر) | 2.32 | | 0.09 | 0.36* |
| متوسطة (من 5-اقل من 10 سنوات) | 2.24 | | | |
| قصيرة (اقل من 5 سنوات) | 1.96 | | 0.27 | |

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( = 0.05).

يوضح الجدول (4) أن نتائج المقارنات البعدية كشفت عن فروق دالة إحصائياً (α=0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة ممن لديهم خبرة قصيرة وخبرة طويلة وهذا الفرق لصالح ذوي الخبرة الطويلة. ولعل هذا الفرق يشير أن متوسطات مستوى الممارسة لذوي الخبرة الطويلة أفضل من ذوي الخبرة القصيرة.

**مناقشة النتائج**

يمكن مناقشة نتائج الدراسة في ضوء أسئلة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

**مناقشة نتائج السؤال الأول**

كشفت نتائج الدراسة أن معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية يمارسون بمستوى مرتفع التركيز على التعلم من خلال المجموعات. ويعد هذا الملمح من أبرز ممارسات التعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية. ولعل التركيز على هذا الملمح من قبل أفراد عينة الدراسة يمكن أن يعزى إلى التركيز الكبير من قبل وزارة التعليم السعودية في حث المعلمين على توظيف

التعلم من خلال المجموعات. وينسجم هذا التوجه مع التوجهات العالمية (Carusi, 2003; Yalmaz, 2008; Harrington & Enochs, 2009; Li & Gue, 2015)، التي تؤكد على الدور الكبير لمعلم الدراسات الاجتماعية والوطنية في إتاحة الفرص للطلبة ليتفاعلوا مع بعضهم البعض من خلال التعلم بالمجموعات بحيث يصلون إلى الفهم العميق في دراسة القضايا الاجتماعية، كما يجب أن تتيح الممارسات الفرص التي تمكّن الطلبة من التعبير عن أفكارهم.

وبالرغم مما تقدم؛ فإن نتائج الدراسة بينت أنّ المتوسطات الحسابية لجميع تقديرات مستوى الممارسات التدريسية القائمة على التعلم البنائي لدى معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة الثانوية قد توزعت جميعها ضمن مستوى ممارسة "متوسطة" على جميع فقرات الممارسات التدريسية؛ مما يعني عدم وجود أداء مميز من قبل أفراد عينة الدراسة في تبني أفكار التعلم البنائي كممارسات تعليمية تعلمية في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية. ويتمثل هذا الضعف من خلال عدم إدراك التميز في توظيف ممارسات التعلم البنائي في العملية التعليمية التعلمية. وفي هذا السياق؛ فقد أظهرت النتائج أنه بالرغم من وجود تميز في توظيف التعلم من خلال المجموعات، غير أن ممارسات التعامل مع المجموعات لم تبنَ على الممارسات الفاعلة للتعلم من خلال المجموعات، حيث لم يتميز أداء المعلم بتوضيح أهداف المهام التعلمية (Learning Tasks)، والتأكد من فهم الطلبة لها، ومتابعة عمل الطلبة في المجموعات والاستجابة للحاجات الفردية والجماعية لهم، بحيث تتاح لهم الفرص التعلمية التي تمكنهم من التفاعل مع بعضهم البعض.

وبالتالي؛ فإن هذه النتيجة تعطي مؤشراً علمياً مفاده أن المعرفة النظرية عن المنهج البنائي في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية والوطنية لم تمارس عملياً؛ أي أن المعلم لم يكتسب القدرات العالية للاستخدام الفعلي للتعلم البنائي داخل الغرفة الصفية. علاوة على أن برنامج إعداد معلم الدراسات الاجتماعية لا يتسم بالتكاملية، ويخلو من التركيز على توظيف الفكر البنائي في الممارسات التدريسية لهذا التخصص. ومن هنا فإن درجة ممارسة "متوسطة" لا يمكن أن تؤدي إلى خلق تعلم فعال لدى الطلبة، لا سيما وأنها تتعلق بممارسة أدوار رئيسة للمعلم من وجهة نظر النظرية البنائية، والتي يعتمد عليها حدوث التعلم ذي المعنى، وفيما يأتي مناقشة لهذه النتائج:

ضعف إسهام معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في تهيئة بيئات مناسبة تشجع الطلبة على اكتساب المعرفة. وتمثل ذلك من خلال عدم تميزهم في الكشف عن خبرات تعلم الطلبة السابقة، وربطها مع الخبرات التعلمية الجديدة، وربطها بالموضوعات الدراسية الأخرى. بالإضافة إلى تشجيعهم على تقديم وجهات نظرهم واقتراح أفكار متنوعة، وتشجيعهم على تبادل الآراء وتقبل النقد البنَّاء من خلال طرح قضايا حياتية متنوعة تساعد الطلبة على التعبير عن أفكارهم من خلال النقاش والحوار في البيئات التعلمية. ومن هنا فإن هذه النتيجة لا تعكس جوهر التعلم البنائي من حيث أنه عملية نمائية تتم بصورة متحركة تظهر من خلالها قدرات الطلبة على التعامل مع المواقف غير المألوفة لديهم، بحيث يبنون تفسيراتهم ومعانيهم المعرفية الخاصة اعتماداً على خبراتهم ومعارفهم السابقة (Pittman, 1999; Khalid, & Azeem, 2012; Singh, & Yaduvanshi, 2015; Bhattacharjee, 2015)

كما كشفت نتائج الدراسة أن توظيف التغذية الراجعة سواء من المعلم/المعلمة إلى الطلبة أو العكس لم تمارس بمستويات مرتفعة؛ فالمعلم/المعلمة لم يزودا الطلبة بتغذية راجعة منتظمة، ولم يستفيدا من أسئلتهم واستفساراتهم في توجيه المواقف التعليمية التعلمية. وبالتالي فإن عدم التميز في هذا المجال سيؤثر على تشكيل الفهم الصحيح لمفاهيم الدراسات الاجتماعية والوطنية. ومن هنا يؤكد الحسن والبركات (2014م) أن غياب التغذية الراجعة المستمرة والهادفة في بيئات التعلم البنائي ستؤدي إلى ضعف في بناء المعارف، حيث إن بناء المعارف يستلزم تحقيق المواءمة بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة في موقف التعلم، لاسيما وأن التعلم البنائي يساعد الفرد على أن يولد معارفه من خلال تفكيره ونشاطه، ومن خلال ذلك يتمكن الفرد من تعديل معارفه بشكل مستمر في ضوء خبراته الجديدة.

وتبين القراءة الفاحصة لنتائج الدراسة أن الأنشطة والمهام التعليمية التي تمارس في بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية لم توظف في تحقيق النتاجات التعليمية المرغوبة (Desired Learning Outcomes). وتمثل ذلك من خلال عدم تميز الأداء التدريسي في تقديم أنشطة تناسب مستويات الطلبة وتستثمر البيئة المحلية كمصدر للتعلم، وعدم إعطاء الوقت الكافي للتفكير في المهام التعليمية المنوي تنفيذها. وبالتالي فإن هذه الممارسات لم تسهم في تصحيح المفاهيم الخطأ لدى الطلبة. وفي

ضوء هذه النتيجة؛ فإن عملية اكتساب الطلبة للمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات الاجتماعية ستتأثر سلباً؛ وذلك انطلاقاً من التوجهات المعاصرة التي تؤكد أن المعرفة لا تستقبل من قبل الطالب/الطالبة بحالة من الجمود؛ أي أن الطالب/الطالبة لا تقدم له المعرفة بصورة جاهزة بل يجب عليه بناء المفاهيم من خلال الأنشطة التي يكلف بها (Wheatley, 1991; Al-Weher, 2004; Singh, & Yaduvanshi, 2015; Bhattacharjee, 2015).

وبالرغم من الأنشطة التعليمية التعلمية في مناهج الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر نموذج التعلم البنائي يجب أن تكون مرتبطة بالبيئة المحلية، إلاَّ أن نتائج الدراسة كشفت عن غياب الاستخدام الأمثل للبيئة المحلية في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية من حيث توجيه الطلبة للبحث في البيئة المحلية كمصدر للتعلم. بالإضافة إلى تقديم موضوعات الدراسات الاجتماعية والوطنية من خلال ممارسة أنشطة مرتبطة بواقع الحياة اليومية، ومشكلات حقيقية تستثير اهتمام الطلبة. وتتعارض هذه النتيجة مع ما ذكره وولفولك (Woolfolk, 1998) من حيث ضرورة ارتباط الأنشطة التعليمية التعلمية بحياة الطالب اليومية؛ وذلك كون التعلم عملية تطوير لقدرات الطلبة ذات الصلة بالبيئة المحلية. ويرتبط ذلك بقدرة معلم الدراسات الاجتماعية والوطنية على تدريب الطلبة ليتحدثوا ويستمعوا لبعضهم البعض عن المهام التعلمية ذات الصلة بالقضايا المجتمعية اليومية، وذلك في ظل علاقات اجتماعية بنّاءة.

وانطلاقاً من ممارسات التعلم البنائي التي يجب أن تستند على مبدأ إثارة تفكير المتعلم ليتعلم ذاتياً ويفكر ويبني أفكاره ذاتياً، إلاَّ أن واقع الممارسات التعليمية التعلمية من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لم تسهم بمستوى مرتفع في تحقيق ذلك. ويظهر ذلك جلياً من خلال نتائج تحليل البيانات، فقد سجلت جميع الفقرات ذات الصلة بهذا الجانب متوسطات حسابية أقل من (2.16).

ومن هنا لم يظهر اهتمام يستحق التنويه عنه من جانب معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في التركيز على التنويع في استراتيجيات وطرق التدريس التي تسهم في تعلم المفاهيم لدى الطلبة، واستثارة دافعيتهم، وتشجيعهم على تحمل مسؤولية تعلمهم، وتوجيههم للتأمل في القضايا المتنوعة. وهذه النتيجة تتعارض مع التوجهات المعاصرة لتدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية، التي تؤكد على تنمية قدرات الطلبة على بناء المعرفة وفهمها وتطبيقها وتحليلها ونقدها (NCSS, 2001)، لاسيما وأن الثمرة الرئيسة للعملية التربوية هي ما ينتجه الفكر من معارف، وذلك في ظل منح الطلبة الفُرص الكافية من الاعتماد على ذواتهم للوصول للمعارف وإنتاجها، أي تدريب الطلبة على عملية الحصول على المعرفة، والمشاركة فيها، وتوظيفها، وإنتاجها، بهدف تحسين نوعية الحياة في كافة مجالاتها (قطامي وقطامي، 2001م؛ القيسي، 2011م).

وبالرغم من أن أرقى عمليات تقويم التعلم في الدراسات الاجتماعية يجب أن تتم في ضوء أفكار التعلم البنائي، غير أن نتائج الدراسة كشفت أن ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لم تصل إلى مستوى مرتفع في تقويم تعلم الطلبة في ضوء استراتيجيات وأدوات التقويم البنائي. ومن هنا فإن جميع الممارسات المتعلقة بهذا الجانب، وبالرغم من أنها توزعت ضمن مستوى تقديرات "متوسطة" إلاَّ أنها سجلت أقل المتوسطات الحسابية (2.04 – 2.15).

وبناء على ذلك؛ فإن اختفاء مستويات التقدير المرتفعة يدل على ضعف تنويع استراتيجيات تقويم تعلم الطلبة. الأمر الذي يستلزم الاعتماد على أسئلة متنوعة المستويات وقادرة على إثارة مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، مع التركيز على تقييم أداء الطلبة من خلال مواقف حقيقية بدلاً من تذكر المعرفة واستظهارها، والتركيز على ممارسة أنشطة تسمح للطلبة بتوظيف المعارف والمهارات التي تعلموها. وعليه، فإن هذا القصور لدى معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في توظيف التقويم البنائي كأداة لتحسين تعلم الطلبة يخالف التوجهات التربوية البنائية التي تعد التقويم أداة فعّالة في تطوير تعلم الطلبة، حيث إنه يركز على ماذا وكيف يتعلم الطلبة، وليس على كم حفظ الطلبة من المعارف والمعلومات (Davis, 2006; Shepard, 2000). وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة المعمري والسعيدي (2015م) التي كشفت عن وجود معيقات تؤثر على توظيف التعلم البنائي في بيئات تدريس الدراسات الاجتماعية، حيث تتعلق هذه المعيقات بالتركيز على حفظ المعرفة وتذكرها. وكذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة العميري (2016م) التي اظهرت عدة عوامل تؤثر سلباً في توظيف التعلم البنائي في بيئات تعلم الدراسات الاجتماعية والوطنية في مراحل التعليم العام.

**مناقشة نتائج السؤال الثاني**

كشفت نتائج السؤال الثاني أن المتمعن في الفروق بين المتوسطات الحسابية بين مستويات ممارسات التعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية تبعاً لمتغير جنس المعلم، يستخلص أن هذه الفروق (α=0.05) جاءت لصالح الإناث؛ أي أن مستوى ممارسة المعلمات لفكر التعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية جاءت أفضل من ممارسة المعلمين الذكور. ولعل هذه النتيجة تعزى إلى أن المعلمات لديهن اهتمام أكثر من الذكور بتوظيف النظريات المعاصرة في تجويد نوعية الأداء التدريسي؛ الأمر الذي يعكس أن المعلمات أكثر معرفة من المعلمين بفكر التعلم البنائي، وهذا ما لاحظته الباحثة أثناء إجراء الدراسة من وجود اهتمام وعناية فائقة لدى المعلمات بتوظيف ممارسات التعلم البنائي، إذ إن الكثير من المعلمات طرح تساؤلات حول ضرورة وأهمية التعلم البنائي. وتختلف نتيجة متغير جنس المعلم في الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المعمري والسعيدي (2015م)التي جاءت الفروق الإحصائية (α=0.05) لصالح الذكور، وكذلك الحال ينسحب على دراسة هندي والتميمي (2013م) التي لم تُظهر فروق إحصائية (α=0.05) بين الذكور والإناث.

كما كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى ممارسات أفراد عينة الدراسة لأفكار التعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس مع إعداد تربوي، ماجستير فأعلى). ولعل هذه النتيجة تدل أن جميع أفراد عينة الدراسة بصرف النظر عن مؤهلهم العلمي فإن ممارساتهم للتعلم البنائي متشابه. وهذه النتيجة يمكن أن تقدم تفسيراً أن البرامج الجامعية على مختلف مستوياتها لم تركز على أفكار النظرية البنائية كممارسات صفية. وهذا ما تؤكده الباحثة من خلال معرفتها لبرامج إعداد المعلمين التي تركز على الجانب النظري للنظرية البنائية بعيداً عن الجانب التطبيقي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة، كدراسة (الحسن والبركات،2014م؛ المعمري والسعيدي،2015م) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا (α=0.05) بين فئات المؤهل العلمي لعينة الدراسة.

وفيما يتعلق بأثر متغير الدورات التدريبية، فقد كشفت نتائج الدراسة عن فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة أفكار التعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية والاجتماعية تعزى إلى متغير المشاركة في الدورات التدريبية؛ أي أن الدورات التدريبية أثّرت إيجاباً في الممارسات التدريسية لدى أفراد عينة الدراسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما ذكره كولون (Coulon, 2000) بقوله أن الدورات التدريبية تسهم في تحسين نوعية الأداء التدريسي للمعلم للقيام بدوره على أكمل وجه؛ وهذا يعني أن ضرورة إخضاع جميع المعلمين والمعلمات لبرامج تدريبية لتنفيذ التعلم البنائي بمستوى مرتفع.

وبالإضافة إلى ما تقدم؛ كشفت نتائج السؤال الثاني أن المقارنات البعدية التي أجريت في ضوء الفروق في مستوى الممارسات التدريسية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية، كشفت عن فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة ممن لديهم خبرة قصيرة وخبرة طويلة وهذا الفرق لصالح ذوي الخبرة الطويلة. ولعل هذا الفرق يشير أن متوسطات مستوى الممارسة لذوي الخبرة الطويلة أفضل من ذوي الخبرة القصيرة. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن أصحاب الخبرات التدريسية الطويلة طوروا خلال خبراتهم الطويلة أفكار التعلم البنائي بمستوى أفضل من ذوي الخبرات القصيرة الذين لم تتطور خبراتهم التدريسية كما هو الحال عند ذوي الخبرات الطويلة. وقد اختلفت نتيجة متغير الخبرة التدريسية في هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات السابقة كما هو الحال في دراسة (هندي والتميمي،2013م؛ الحسن والبركات،2014م) التي لم تكشف عن فروق دالة إحصائياً (α=0.05) بين فئات سنوات الخبرة التدريسية لعينة الدراسة.

وفي ضوء ما تقدم؛ يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1- إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية، بحيث يصبح فكر النظرية البنائية جزءاً لا يتجزأ من البرامج الأكاديمية. وبما يسهم في تصميم برامج تعليمية قادرة على تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى المعلمين والمعلمات.
2- عقد دورات تدريبية ومشاغل تربوية تُعنى بتدريب معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة في المرحلة الثانوية بهدف تعريفهم على الآلية السليمة لتنفيذ أفكار التعلم

البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية في المواقف الصفية.

3- مراعاة الكثافة الطلابية داخل الفصول الدراسية بما يساعد معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية على تطبيق استراتيجيات التعلم البنائي.

4- تطوير كُتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة الثانوية وفي بقية مراحل التعليم العام في ضوء استراتيجيات ونماذج التعلم البنائي من خلال تضمين محتواها بمواقف ومشكلات وقضايا ومهارات تحفز الطلبة على أنماط ومستويات التفكير المتعددة .

واقترحت الدراسة إجراء مزيد من الدراسات التربوية في مجال التعلم البنائي تتعلق بـــ:

1- فهم وإدراك معلمي الدراسات الاجتماعية لمبادئ التعلم البنائي في المواقف التعليمية التعلمية.

2- فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعليم المصغر في تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية.

## قائمة المراجع

### أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، فاضل. (1999م). المهارات الضرورية لتعلم مادة التاريخ في ضوء الأسلوب الاستجوابي. *مجلة التربية- جامعة قطر، 9*(12). 120 – 126.

أبو جحجوح، يحيى. (2012م). فاعلية دورة التعلم الخماسية في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم وحب الاستطلاع لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة في مادة العلوم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين، 13*(2). 513- 544.

أبو علام، رجاء. (2006م). *مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية*. ط5. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الأحبابي، إيناس، ومحمود، رائد. (2009). مدى تطبيق مدرسي ومدرسات المرحلة الإعدادية لمبادئ التدريس الفعال وعلاقته بالجنس والتخصص. *مجلة علوم إنسانية، 7*(42). 1- 19.

الأغبري، شفاء. (2012م). العلاقة بين استخدام مدخل التعلم المتمركز حول المتعلم ومتغيرات النوع الاجتماعي والتخصص والمؤهل لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين، 13*(3). 35-57.

الحسن، أمية، والبركات، علي. (2014م). دور المعلمات المتعاونات في تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى طالبات تربية الطفولة في الجامعات الأردنية أثناء فترة التدريب الميداني. *مجلة العلوم النفسية والتربوية بجامعة البحرين، 14*(4). 337-367.

تيريز، توماس. (2005م). *أساسيات التدريس الصفي: الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية*، (ترجمة: فخري خضر). ط1. ، دبي: دار العلم للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في عام 2003م).

الدهمش، عبدالولي، والشمراني، سعيد. (2012م). طبيعة ممارسة معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية للاستقصاء العلمي من وجهة نظر المشرفين التربويين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين، 13*(4). 439-462.

الزعبي، محمد، وطلافحة، عباس. (2006م). النظام الإحصائي SPSS فهم وتحليل البيانات الإحصائية. ط1. عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

سعيد، عاطف، وعبد الله، جاسم. (2008م). *الدراسات الاجتماعية طرق التدريس والاستراتيجيات*. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

سليمان، سامي. (2004م). أثر استخدام الأسئلة الشفوية المفتوحة الإجابة في التحصيل وتنمية التفكير العلمي لدى طلبة المستوى الثالث بقسم الجغرافيا بكلية التربية في محافظة تعز. *مجلة الباحث الجامعي- اليمن، 6*. 285-308.

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

الشيخ، عمر. (2003م). خصائص البيئات التعلمية الصفية والمدرسية السائدة في المدارس الأردنية: دراسة مسحية. ط1. عمّان: مطابع اليونيسيف.

طلافحة، حامد. (2010م). *مناهج الدراسات الاجتماعية وطرائق تدريسها*. ط1. عمّان: مطابع الجامعة الأردنية.

عبدالله، محمد وسعيد، عاطف. (2007م). *الاتجاهات الحديثة في تدريس الدراسات الاجتماعية*. ط1، العين- الإمارات: مطابع العين.

عبدالوارث، سمية، وسعيد، سميحة. (2012م). فاعلية استراتيجية التناقض المعرفي في تعديل التصورات الخاطئة في الفيزياء وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين، 13*(2). 305-332.

العفيفي، منى، وأمبو سعيدي، عبدالله، وسليم، محمد. (2011م). أثر استخدام دورة التقصي الثنائية(Couled Inquiry Cycle) في تنمية مهارات الاستقصاء لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في العلوم. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7*(4). 327-356.

العمري، أسماء، واربيحات، إبراهم. (2014م). مستوى ممارسة الكفايات التدريسية لدى مدرسي مساق التربية الوطنية في جامعة عمّان الأهلية من وجهة نظر الطلبة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 22* (2). 121 – 154.

العميري، فهد. (2-4 فبراير2016م). العوامل المؤثرة في توظيف التعلم البنائي في بيئات تعلم الدراسات الاجتماعية والوطنية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية. بحث مقدم إلى المؤتمر الخامس لإعداد المعلم،2، 388-430. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة. (2001م). *سيكولوجية التعلم الصفي*. ط1. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.

القيسي، محمد. (2011م) . *ملامح الاقتصاد المعرفي المتضمنة في محتوى مقررات العلوم الشريعة في مشروع تطوير التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

الكبيسي، عبدالواحد، والساعدي، عمار. (2012م). أثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط للمفاهيم الرياضية واستبقائها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين، 13*(2). 183-210.

الكراسنة، سميح. (2007م). معوقات استخدام الإجراءات التدريسية غير التقليدية لمبحث الدراسات الاجتماعية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 3*(2). 125-141.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد. (2002م). *طرائق التدريس العامة*. ط1. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المعمري، سيف، والسعيدي، حميد.(2015). معوقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان للتعلم البنائي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. *مجلة رسالة الخليج العربي،36*(136). 57-85.

الميعان، هند. (2007م). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب الطالبات المعلمات مهارات التدريس. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين، 8*(4). 117-136.

هندي، صالح، والتميمي، إيمان. (2013م). الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء من منظور بنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين، 14*(1). 247-280.

هيلات، صلاح. (2006م). أثر التمثيل الدرامي للمادة التعليمية في تحصيل طلبة الصف الرابع في مبحث الدراسات الاجتماعية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2*(3). 189-199.

هيلات، صلاح، وجوارنه، محمد، وعيادات، وليد، وشديفات، صادق.(2009م). أثر استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 5*(3). 263-275.

وزارة التعليم. (2007م). *وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية للتعليم العام*. الرياض: مطابع الإدارة العامة للمناهج.

وزارة التعليم. (2012م). *المشروع الشامل لتطوير التعليم الأساسي*. الرياض: مطابع الإدارة العامة للمناهج.

وزارة التعليم. (2015م). احصائيات المعلمين والمعلمات. الرياض: اصدارات الإدارة العامة للتخطيط.

يحي، حسن، والشربيني، فوزي، والأهدل، أسماء، وبارعيدة، إيمان، والشربيني، داليا. (2012م). *رؤية معاصرة في طرائق واستراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية*. ط1. جدة: مطابع خوارزم العلمية.

**ثانياً: المراجع الإنجليزية**

Alansari، W. (2010). *Use of concept maps to improve Saudi pre-service teachers' knowledge and perception of teaching social studies*, Unpublished Ph.D Thesis, Curtin University of Technology, Perth, Australia.

Alomairi, F. (2009). *The implementation of constructivist teaching approaches combined with ICT as a teaching strategy for social studies: Saudi pre-service teachers' perception and achievement*, Unpublished Ph.D Thesis, Curtin University of Technology, Perth, Australia.

Al-Weher, M. (2004). the Effect of a Training Course Based on Constructivism on Student Teachers' Perceptions of the Teaching/Learning Process. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 32*(2), 169-184.

Ausbel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology, a cognitive view*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bhattacharjee, J. (2015). Constructivist Approach to Learning–An Effective Approach of Teaching Learning, *International Research Journal of Interdisciplinary &Multidisciplinary Studies (IRJIMS), -I( VI), 65-74*.

Gales, M., & Yan, W. (2001). Relationship Between Constructivist Teacher Beliefs and Instructional Practices to Students' Mathematical Achievement: Evidence from Third International Mathematics and Science Study (TIMMS). *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Seattle, WA, April 10-14, 2001.

Gultekin, M. (2005). The effect of project based learning on learning outcomes in the 5th grade social studies course in primary education, *Educational Sciences: Theory & Practice, 5*(2), 548-556.

Harrington, R. & Enochs, L. (2009). Accounting for pre-service teachers' constructivist learning environment experiences. *Learning Environment Research, 12*, 45-65.

Imogene, R. & Carol, G. (1990). An effective teaching method. *Clearing House, 63* (9), 22-33.

Jackson, R. (2005). *Using constructivist methods to teach social studies to special education students*. Unpublished MA thesis, Wayne State University, USA.

Karaduman, H. & Gültekin, M. (2007). The effect of constructivist learning principles based learning materials to students' attitudes. Success and retention in social science. *The Turkish Online Journal of Education Technology, 6*(3), 98-112.

Khan, M. (2004). *Teaching social studies in secondary schools*. New Delhi: Commonwealth.

Khalid, A. & Azeem, M. (2012). Constructivist Vs Traditional: Effective Instructional Approach in Teacher Education.

Li, L. & Gue, R. (2015). A student-centered guest lecturing: A constructivism approach to promote student engagement, *International Journal of Humanities and Social Science, 2*(5), 170-177.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Research in education: a conceptual introduction*, New York: Longman.

Borasi, R. (1996). *Preconceiving Mathematics Instruction: a Focus on Errors*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation,

Boz, N. (2008). Turkish pre-service mathematics teachers' beliefs about mathematics teaching. *Australian Journal of Teacher Education, 33*(5), 66-75.

Bruner, J., S. (1977). *The process of education*. Cambridge (Mass): Harvard University Press.

Carusi, A. (2003).Taking philosophical Dialogue, Retrieved 25 December 2006 from: http://www.prsitsn.leeds.ac.uk.philosophy/articles/carusi

Cooper, J. (1981). Measuring behavior (The Charles E. Merrill series on behavioral techniques in the classroom), Second Edition, Columbus, Ohio: Merrill.

Coulon, S. (2000). The Impact of Co-operating Teachers Task Statements on Student Teachers' Pedagogical Behaviours, *College Student Journal, 34*(2), 284-297.

Curtis, C., K & Shaver, J., P. (1981). Improving slow learners' self – esteem in secondary social studies classes, *Journal of Educational Research, 74*(4), 217-223.

Davies, P. (2006). Peer assessment: Judging the quality of students' work by comments rather than marks, *Innovations in Education and Teaching International, 43*(1), 69-82.

Din, Y. (2004). Questioning skills for conceptual change in science instruction, *Journal of Biological Education, 38*(2), 76–84.

Driver, R., Guesen, E. & Tiberghien, A. (1993). Some features of children's ideas and their implications for teaching. In Driver, R., Guesen, E. & Tiberghien, A. (eds). *Children's ideas in science*. Buckingham: Open University Press.

Dynneson, L & Gross, R., E. (1999). *Designing effective instruction for secondary social studies*, New Jersey: Columpus, Ohio.

NCSS (2001). *Creating Effective Citizens*. Silver Spring, MD: NCSS.

Parker, W. C. (2001). *Social studies in elementary education*, New Jersey: Upper Sadle River, Columpus, Ohio.

Phillips, R. (2013). Towards authentic student- centered practices: voices of alternative school students. *Education & Urban Society,* 45(6), 668-699.

Pittman, K. (1999). Student-generated anologies: another way of knowing, *Journal of Research in Science Teaching, 36,* 1-22.

Ralph. (1999). Oral- questioning skills of novice teachers: any questions*? Journal of Instructional Psychology, 26*(4), 286 – 297.

Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher, 29*(7), 4–14.

Simpson, M. (2006). The focus of the recent. (social studies the heart of the curriculum) , *Social Education, 70*(1).

Singh, S., & Yaduvanshi, S. (2015). Constructivism in Science Classroom: Why and How, *International Journal of Scientific and Research Publications, 5(*3), 2250-3153.

Talts, L., & Kukk, A. (2013). Learning and teaching in the context of the value-based approach at the Younger school level, *Problems of Education in the 21Century, 57,* 141-152

Wheatley, G. (1991). Constructivist perspectives on science and mathematics learning, *The Science Teacher, 75*, 9-21.

Woolfolk, A. (1998). *Educational psychology*, Boston: Allyn & Bcon.

Yihong, G Xiaoying, W. & Yan, Y. (2014). EFL motivation development in an increasing globalized local context: a longitudinal study of Chinese undergraduates, *Applied Linguistic Review, 5*(1), 73-97.

Yilmaz, K. (2008). Social studies teachers' views of learner-centered instruction, *European Journal of Teacher Education, 31*(1), 35-53.