



عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في
تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية

سماح نظير محمد طقاطقة

رسالة ماجستير

القدس-فلسطين

1440هـ - 2018 م

تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في
تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية

إعداد:

سماح نظير محمد طقاطقة

بكالوريوس أساليب تدريس لغة عربية من جامعة القدس المفتوحة / فلسطين

المشرف: أ.د. عفيف حافظ زيدان

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في
أساليب التدريس من عمادة الدراسات العليا، كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس

1440هـ-2018 م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق
النظريات المعرفية

اسم الطالبة: سماح نظير محمد طقاطقة

الرقم الجامعي: 21610016

المشرف: أ. د. عفيف حافظ زيدان

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 8/12/2018 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

التوقيع

1. رئيس لجنة المناقشة أ. د. عفيف حافظ زيدان

التوقيع

2. ممتحناً داخلياً د. أشرف محمد ابو الخيران

التوقيع

3. ممتحناً خارجياً د. مجدي راشد جيوسي

القدس - فلسطين

1440هـ - 2018

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

قال تعالى:

"يَرْفَعُ اللّٰهُ الَّذِیْنَ اٰمَنُوْا مِنْكُمْ وَالَّذِیْنَ اٰتَوْا الْعِلْمَ دَرَجٰتٍ وَاللّٰهُ بِمَا
تَعْمَلُوْنَ خَبِیْرٌ"

صدق الله العظيم

(سورة المجادلة، آية 11)

الإهداء

إلى من بلّغ الرسالة وأدى الأمانة .. ونصح الأمة .. إلى نبي الرحمة والنور
سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

إلى من جرع الكأس فارغاً ليسقيني قطرة حب

إلى من كلّت أنامله ليقدم لي لحظة سعادة

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم

إلى القلب الكبير (زوجي الحبيب).

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار .. إلى من علمني العطاء بدون انتظار .. إلى من أحمل اسمه بكل

افتخار .. أرجو من الله أن يمد في عمرك لترى ثماراً قد حان قطافها بعد طول انتظار (والدي العزيز).

إلى ملاكي في الحياة .. إلى معنى الحب وإلى معنى الحنان والتفاني .. إلى بسمّة الحياة وسر الوجود إلى

من كان دعائها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي إلى أغلى الحبايب (أمي الحبيبة).

إلى من هم أقرب أليّ من روحي أبناءي وقلدة كبدي ميرا ومحمد وآرام.

إلى من حبهم يجري في عروقي ويلهج بذكراهم فؤادي إلى أختي وأخواني.

إلى من سرنا سويّاً ونحن نشق الطريق معاً نحو النجاح والإبداع صديقاتي وزميلاتي.

إلى من هم دوماً بجانبني بدون سبب وبدون شروط وبدون مصالح.

إلى كل من مدّ يد العون لي وساعدني

أهدي هذا الجهد المتواضع...

الباحثة: سماح نظير محمد طقاطقة.

إقرار:

أقر أنا معدة هذه الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وإنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع:

الاسم: سماح نظير محمد طقاطقة

التاريخ: 2018/12/ 8

الشكر والعرفان

ابدأ بالصلاة والسلام على خاتم الأنبياء محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه اجمعين والحمد والشكر لله العلي القدير الذي منحني هذه القدرة على إنجاز هذه الدراسة وبعد...

يسُرني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى جامعة الصمود والإباء جامعة القدس، وإلى من علمونا حروفاً من ذهب وكلمات من دُرر وعبارات من أسمى وأجلى عبارات العلم، إلى من صاغوا لنا علمهم حروفاً ومن فكرهم منارة تنير لنا مسيرة العلم والنجاح، الأساتذة الكرام في كلية العلوم التربوية، وأخص بالذكر أساتذة أساليب التدريس كلاً باسمه مع احترام الألقاب.

وإنه لمن تمام الأعمال وكمال الأخلاق، الاعتراف لذوي الفضل فضلهم وشكرهم وتقديرهم، لذا فإنني أقدم شكري وتقديري للأستاذ الدكتور عفيف حافظ زيدان، على ما بذله معي من جهد كبير، ومتابعة مستمرة وما منحني إياه من علم غزير وإرشاد متواصل، فإنه نعمَ المشرف، الذي قدم كل ما بوسعه لنجاح عملي، جعله الله منارة وقدوة وعوناً لطلبة العلم في وطننا الحبيب فله منا كل التقدير والاحترام.

وأنتقدم بالشكر للسادة المحكمين الذين بذلوا جهداً طيباً ومشكوراً في تحكيم أدوات هذه الرسالة. وأنتقدم أيضاً بالشكر إلى السادة الممتحنين الدكتور... .. على ملاحظاتهم المفيدة.

والحمد لله رب العالمين

الباحثة: سماح نظير محمد طقاطقة

المخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية، وعلاقتها ببعض المتغيرات (النوع الاجتماعي، التخصص، المؤهل العلمي، الخبرة في التدريس، مكان المدرسة، نوع المدرسة).

واتبعت الباحثة المنهج الوصفي لرصد تصورات المعلمين حول أدوار المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (116) معلماً ومعلمة، منهم (17) معلماً و(99) معلمة تم اختيارهم بالطريقة العنقودية، وطُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2017/2018م.

ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة استبانة تكونت من (44) فقرة، موزعين إلى أربع مجالات هي: التخطيط للتدريس، الأنشطة التعليمية (الطالب)، الأساليب التعليمية (المعلم)، التقويم، كذلك أعدت الباحثة بطاقة مقابلة لعينة من المعلمين والمعلمات عددهم (6) بهدف الوقوف على الأدوار التي يؤديها المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية. واستخدمت الباحثة المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لتحليل الاستبانة، واختبار فروض الدراسة استخدمت الباحثة اختبار ت (t -test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA).

وكشفت النتائج عن أن تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظرية المعرفية كانت كبيرة في جميع مجالات الدراسة، وكان ترتيبها: الأساليب التعليمية (المعلم)، الأنشطة التعليمية (الطالب)، التخطيط للتدريس، التقويم. ولم تجد الدراسة فروقاً في تصورات المعلمين والمعلمات حول أدوار المعلم المساند تُعزى للمتغيرات (النوع الاجتماعي، التخصص، المؤهل العلمي، مكان المدرسة، نوع المدرسة). في حين بينت نتائج الدراسة وجود فروق في تصورات المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الخبرة في التدريس لصالح الخبرة (5-10) سنوات.

وأوصت الباحثة بضرورة العمل على تطوير أداء المعلم المساند وفقاً لاحتياجاته التدريبية، والاهتمام بآراء المعلمين المقيمين حول أدوار التعليم المساند، وتنفيذ مقترحاتهم.

The perceptions of the permanent teachers in Bethlehem district towards the role of the supporting teacher in the development of the educational process according to cognitive theories

Prepared by: Samah Nather Mohammad Taqatqa

Supervised by: Prof. Afif H. Zeidan

Abstract:

The study aimed at investigating the perceptions of the permanent teachers in the Governorate of Bethlehem towards the role of the supporting teacher in developing the educational process in relation to the cognitive theories and their relation to some variables (gender, specialization, academic qualification, teaching experience, school location and school type).

The researcher used the descriptive approach to monitor the teachers' perceptions about the role of the supporting teacher in the development of the educational process. The study sample consisted of (116) teachers (17 males and 99 females) chosen by the cluster method. The study was conducted in the second semester of 2017 / 2018.

In order to achieve the objectives of the study, the researcher prepared a questionnaire consisting of (44) items, divided into four scales: planning for teaching, learning activities (student), teaching methods (teacher) and assessment. The researcher also prepared an interview card for a sample of teachers (6) in order to identify the roles the supporting teacher plays in the development of the educational process. The researcher used averages, standard deviations and relative weights to analyze the questionnaire. To test the study hypotheses, the t-test and the one-way ANOVA test were used.

The results revealed that the perceptions of the teachers living in Bethlehem towards the role of the supporting teacher in the development of the educational process according to the cognitive theory were enormous in all the study areas, and their order was teaching methods (teacher), learning activities (student), and planning for teaching and assessment. There were no differences in the perceptions of male and female teachers about the role of the supporting teacher

due to the variables (gender, specialization, qualification, place of school and type of school). The results of the study, however, showed differences in the perceptions of male and female teachers attributed to the variable of experience from 5-10 years.

The researcher recommended the need to develop the performance of the supporting teacher according to their training needs, and to take care of the views of the permanent teachers on the roles of supporting education, and the implementation of their proposals.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1 : 1 مقدمة الدراسة

1 : 2 مشكلة الدراسة

1 : 3 أسئلة الدراسة

1 : 4 فرضيات الدراسة

1 : 5 أهداف الدراسة

1 : 6 أهمية الدراسة

1 : 7 حدود الدراسة

1 : 8 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة:

يلعب المعلم دوراً حيويًا في العملية التعليمية، حيث يمثل الحجر والركن الأساس في إنجاحها، ولذلك عليه دائماً أن يجدد في معارفه، لا سيما في ظل التطور الكبير علمياً وتكنولوجياً، وما صاحبه من تغيرات في أدوار المعلم، حيث لم يعد دوره يقتصر على التلقين واللقاء والاسترجاع، ولكن أصبح محوراً فاعلاً يوجه ويرشد ويبسر عملية التعلم.

ويُمثل المعلم أداة التفاعل الحي الخلاق بين العقول المتعلمة، وقلب التربية الخلقية الخفاق، والعقل المدبر وراء اكتساب المتعلمين طرائق التفكير وأنواع السلوك الحضاري الإيجابي، وضمير الأمة في تشكيل الشخصية الإنسانية وتنميتها وتشكيل الوعي الإنساني للطلاب، وأداة التواصل الإنساني في نقل القيم والثقافة الوطنية وتعظيم الديمقراطية وحقوق الإنسان، إن المعلم هو الطاقة الديناميكية التي تتواصل مع الطلاب داخل الفصل الدراسي، ولا يمكن للتكنولوجيا أو شبكات الانترنت أن تحدث التواصل الإنساني والدفء الإنساني وتعظيم القيم الإنسانية النبيلة وتحافظ على الكرامة الإنسانية، إنها مهمة ودور ووظيفة المعلم منذ البداية وإلى النهاية (بدران وسليمان، 2009).

ولهذا فإن أدوار المعلم في العملية التعليمية تزداد يوماً بعد يوم، فالتطورات الحادثة في ميدان التربية تُجبره على المتابعة والتحديث المعرفي والتكنولوجي والاطلاع على المستجدات التربوية التعليمية، ومحاولة الاستفادة منها في عملية التدريس، وهذا ما جعل أداء المعلم غير مركز في اتجاه واحد، مما أغفل الاهتمام بضعاف التحصيل وبطيئين التعلم.

ونتيجة للواقع التعليمي الصعب الذي يعيشه طلابنا في الضفة الغربية وقطاع غزة بسبب الاحتلال، مما أثر على التحصيل الدراسي لهم، كان لزاماً على جميع المهتمين بمستقبل طلابنا أن يوفروا لهم

فرص تعليم مساندة، إضافة إلى ما يتعلمونه في المدارس، ولذا جرت تجارب عديدة في تطبيق فكرة التعليم المساند (دياب ودياب، 2008).

ولهذا أدخلت وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين (الأونروا) في العام الدراسي (2003/2002) مشروع "التعليم المساند" الذي يقوم على توفير معلم مساند للمعلم الأساسي، في محاولة للتصدي لظاهرة تدني التحصيل في المواد الدراسية الأساسية (اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم). ويستهدف الطلبة المتأخرين دراسياً وبطيئي التعلم (زيدان، 2011).

ويهدف مشروع التعليم المساند إلى إتقان المهارات الأساسية في اللغة العربية، والرياضيات، والعمل على زيادة الثقة بالنفس لدى الطالب المتأخر دراسياً، وزيادة استعداد الفئة المستهدفة للتعلم، وتحديد مواطن ضعف الطلبة في مادة العلوم، إضافة إلى إنتاج مواد دراسية مساندة للقضاء على ضعف التحصيل، وتدريب المعلمين على تطبيق أنشطة التعليم المساند، وزيادة تحصيل الطلبة في الرياضيات والقراءة والعلوم (عاشور، 2007).

وعلى الرغم من أن المعلم المساند ليس هو القائد الفعلي للصف في حضور المعلم القائد، لكنه بحاجة إلى امتلاك كفايات أو مهارات خاصة عند تغيب أو خروج المعلم القائد ومنها: مهارة التخطيط، مهارة التمكن من المادة العلمية التي يدرسها، مهارة الإرشاد والتوجيه، مهارة إثارة الدافعية، مهارة الاتصال التربوي، مهارة تحديد واختيار الطرائق التدريسية المناسبة للموقف التعليمي، مهارات التقويم، مهارة اتخاذ القرار سواء على مستوى التخطيط للدرس أو التنفيذ أو التقويم أو الإشراف والمتابعة (العاجز وعطوان، 2008).

وقد اهتمت العديد من الدراسات بالتعليم المساند، ومنها: (دياب، ودياب، 2008، العاجز وعطوان، 2008، الجغب، 2009، عاشور، 2007، مهاني، 2010) والتي أوصت جميعها بالعمل على تطوير أداء المعلم المساند، والكشف عن فاعلية مشروع التعليم المساند، وسبل تطويره.

ولهذا تأتي الدراسة الحالية امتداداً لجهود الباحثين بالتعليم المساند، للوقوف على دور المعلم المساند الفعلي في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية، من وجهة نظر المعلمين المقيمين بمحافظة بيت لحم.

1. 2. مشكلة الدراسة:

نبعت مشكلة الدراسة من الاهتمام المتزايد الذي توليه وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ووكالة الغوث بمشروع التعليم المساند، وبعد مرور عدة سنوات على تجربة التعليم المساند في فلسطين، والتي شملت المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، ووكالة الغوث وتشغيل اللاجئين، كان لزاماً على الباحثين إجراء عملية تقييمية لهذه التجربة بهدف الوقوف على نقاط القوة والضعف فيها، وتحديد مدى الاستفادة من وجود المعلم المساند إلى جانب المعلم الأساسي، والكشف عن سبل تطوير أداء المعلم المساند لتحقيق الأهداف التي ينشدها النظام التعليمي في فلسطين، والعمل على إعطاء تغذية راجعة للقائمين على مشروع التعليم المساند، من أجل النهوض به لخدمة طلابنا ومسيرتنا التعليمية، ولذا كانت هذه الدراسة.

وتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية؟

1. 3. أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في

تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور

المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية تعزى إلى

المتغيرات (النوع الاجتماعي، التخصص، المؤهل العلمي، الخبرة في التدريس، مكان

المدرسة، نوع المدرسة)؟

1. 4 فروض الدراسة:

سعت الدراسة إلى اختبار صحة الفروض الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية تعزى لمتغير الخبرة في التدريس.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية تعزى لمتغير مكان المدرسة.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية تعزى لمتغير نوع المدرسة.

5.1 أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1. التعرف إلى تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية.
2. الكشف عما إذا كان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية، تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، التخصص، المؤهل العلمي، الخبرة في التدريس، مكان المدرسة، نوع المدرسة).
3. تقديم مقترحات لتحسين أدوار المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية.

6.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

- قد يستفيد المعلمون والمشرفون من نتائج هذه الدراسة في التعرف أكثر إلى دور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية.
- قد تساهم الدراسة الحالية في إعطاء تصور واضح حول برنامج التعليم المساند في تطوير العملية التعليمية، وبالتالي مساعدة المسؤولين في إعداد البرامج المناسبة لذلك.
- قد تساهم الدراسة الحالية من خلال إطارها النظري وما تتوصل إليه من نتائج وتوصيات بمثابة دليل لمساعدة الباحثين والمهتمين في إجراء دراسات أخرى في مجال التعليم المساند.

7.1 حدود الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الحدود الآتية:

- **الحد الموضوعي:** دراسة تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية.
- **المحدد البشري:** المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم.
- **المحدد المكاني:** محافظة بيت لحم.
- **الحد المؤسسي:** مدارس وزارة التربية والتعليم في محافظة بيت لحم.
- **المحدد الزمني:** الفصل الأول من العام الدراسي 2017/2018.

8.1 مصطلحات الدراسة:

تصورات المعلمين: تُعرف الباحثة تصورات المعلمين: هي مجموعة الآراء والأفكار والمعتقدات التي يُعبر عنها المعلمين المقيمين في المدارس التي طبق فيها مشروع المساند، سلبياً أو إيجابياً عن دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية وفقاً للنظريات المعرفية.

المعلم المقيم: عرّفه حماد والنخالة (2009) بأنه " الشخص المؤهل أكاديمياً وتربوياً للقيام بمهنة التدريس، وكونه قائداً تربوياً يستوجب مسابرة ومواكبة التجديد والتغيير الذي يحدث في مهنته للعمل على بناء شخصية الطالب على أسس علمية سليمة، ومشجعاً فيه خصائص الإنسان الصالح المفيد لنفسه ومجتمعه". ويعرفه معجم المصطلحات التربوية والنفسية بأنه هو المربي الذي يقوم بتدريس المواد الدراسية، ويرتكز دوره في تهيئة الظروف التعليمية والتعلمية لتلاميذه، بهدف متابعة نموه العقلي والبدني والجمالي والحسي والديني والاجتماعي والخلقي (شحاته والنجار، 2003). وتعرف الباحثة المعلم المقيم: هو المعلم العامل في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، براتب شهري دائم ومسجلون رسمياً في كشوف ديوان الموظفين، ويُعلمون صفوف المرحلة الأساسية الدنيا، والمرحلة الأساسية العليا، والمرحلة الثانوية، ويوكل إليهم كافة عملية التدريس بكل جوانها بهدف تحقيق الأهداف العامة للمناهج التعليمية.

المعلم المساند: عرفه دياب ودياب (2008) بأنه "مدرس يتم تعيينه ليقوم بمهام مهنة التعليم بالتعاون مع زميل له لديه خبرة، ومرافقته في العمل من أجل رفع المستوى التحصيلي للطلبة ذوي المستوى المتدني". وتعرفه الباحثة بأنه: هو المعلم المصاحب للمعلم الأساسي في غرفة الصف، وهو من خريجي الجامعات، ويحمل شهادة في التربية الخاصة، ولم يسبق له العمل في سلك التدريس، ويعمل في صفوف المرحلة الأساسية الدنيا، ويعمل بالمدارس الحكومية والوكالة بعقد لمدة شهر أو شهرين قابل للتجديد من قبل وزارة التربية والتعليم العالي.

النظريات المعرفية: هي رؤية في نظرية تعلم الفرد وتطوره المعرفي، قوامها أن الفرد يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته العقلية المعرفية مع الخبرة الجديدة (Garcia, 2011). وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: عملية معرفية منظمة يتم من خلالها استقبال وإرسال المعرفة بفاعلية، تهدف إلى إعادة بناء المتعلم لمعاني جديدة، داخل سياق معرفتهم اللاحقة، مع خبرتهم السابقة ومجريات بيئة التعلم.

محافظة بيت لحم: هي مدينة فلسطينية، تقع في الضفة الغربية التابعة للسلطة الفلسطينية على بُعد 10 كم إلى الجنوب من القدس، يبلغ عدد سكانها 30.000 نسمة بدون سكان مخيمات اللاجئين، وتعتبر مركزاً للثقافة والسياحة في فلسطين، للمدينة أهمية عظيمة لدى المسيحيين لكونها مسقط رأس سيدنا عيسى عليه السلام، تقع بيت لحم ضمن سلسلة جبال القدس، وترتفع عن سطح البحر 775 متراً. (الخطة التنموية الاستراتيجية لمدينة بيت لحم للأعوام، 2014-2017).

الفصل الثاني.

الإطار النظري.

1. 2 المحور الأول: التعليم المساند

2. 2 المحور الثاني: دور المعلم وفق النظريات المعرفية

الدراسات السابقة

1. 3. 2 المحور الأول: الدراسات التي تناولت تصورات المعلمين حول النظرية المعرفية
(البنائية)

2. 3. 2 المحور الثاني: دور المعلم وفق النظريات المعرفية

الفصل الثاني

الإطار النظري

1.2 المحور الأول: التعليم المساند

1.1.2 فكرة التعليم المساند:

ظهر التعليم المساند لأول مرة في القرن السابع عشر حين عينت جامعة هارفارد معلمين للطلبة المتأخرين دراسياً في مادة اللغة اللاتينية، ويطلق عليه اسم النمو الأكاديمي، ومهارات التعليم الأساسية. وهو أحد المشاريع التربوية التي تبنتها وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الدولية منذ عام (2002) للصفوف الأساسية من (2- 8)، بهدف رفع كفايات الطلبة قليلي التحصيل في ثلاثة موضوعات دراسية، هي: اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، في خطوة تهدف إلى محو أمية التعليم للأجيال القادمة (عاشور، 2007).

وتقوم فكرة التعليم المساند على إدخال المعلمين الجدد إلى داخل الغرفة الصفية بوجود المعلم الخبير صاحب الأقدمية في التعليم، بحيث يكتسب المعلم الجديد خبرات متنوعة بوجوده داخل الغرفة الصفية من خلال ملاحظة الأساليب المتنوعة، (التدريس، التقييم، إدارة الصف...) التي يستخدمها المعلم الخبير داخل الحصة وأيضاً يمكن له أن يُدرّس وحدة كاملة من المنهاج تحت إشراف المعلم الخبير، ويتم ذلك ضمن تنسيق كامل مع إدارة المدرسة لتوفير الظروف الملائمة لنجاح هذا التدريب، وتتراوح مدة التدريب من (181) ساعة إلى (180) ساعة تدريبية (Ministry of Education and Higher Education, 2008).

وفي العام الدراسي (2003/2002) أدخلت وكالة الغوث مشروع "التعليم المساند" في فلسطين كمحاولة للتصدي لظاهرة تدني التحصيل في اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، وللتخفيف من أثر التفاوت الناجم عن الفروق الفردية بين الطلبة. ويستهدف هذا المشروع الطلبة المتأخرين دراسياً وبطيئي التعلم. ومع بداية العام (2010/2009) تم اقتصار البرنامج على مبحثي اللغة

العربية والرياضيات للصفوف (2-8)، لتعليم الطلبة المهارات الأساسية في اللغة العربية والرياضيات، إذ تم في بداية تطبيق هذا البرنامج تعيين ثلاثة معلمين للتعليم المساند في المباحث الأساسية (اللغة العربية، والعلوم، والرياضيات) في كل مدرسة من مدارس وكالة الغوث الدولية (زيدان، 2011).

وتُعرف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2018) التعليم المساند على أنه "تمط من التعليم يقوم على مساعدة المعلم للطلبة في تجاوز الصعوبات التي يواجهونها في عملية التعلم من خلال تقديم المفاهيم وتنفيذ الأنشطة المتعلقة بالمنهاج الدراسي لمرحلة معينة". وذلك بهدف إكساب جميع الطلبة أعلى درجة ممكنة من الإتقان للمفاهيم والمهارات الخاصة بالمنهاج، ورفع مستوى تحصيل الطلبة في المهارات الأساسية في اللغة العربية والرياضيات، وإحداث تغيير إيجابي في اتجاهات الطلبة نحو التعلم والمدرسة.

وأشار الجعب (2009) أن التعليم المساند هو "عملية تعليمية مكملة للتعليم الأساسي الذي يقوم به المعلم القائد، بهدف تمكين ضعاف التحصيل وبطيئي التعليم من رفع مستواهم التعليمي واللاحق بزملاتهم الأكثر تحصيلاً والأسرع تعلماً".

2.1.2 تعريف المعلم المساند:

"وهو ذلك المعلم الذي يساعد المعلم الأساسي في عملية التدريس، ويتمثل دوره في الحصة بالمساهمة في شرح المادة التعليمية، مشاهدة المُدرّس الأساسي وإعطائه تغذية راجعة، أما خارج الحصة فيتمثل دوره في التعاون مع المُدرّس الأساسي في التخطيط واثراء المنهاج، وفي توفير الوسائل التعليمية الملائمة لكل هدف، وكتابة أوراق العمل، إضافة إلى متابعة الأعمال الكتابية داخل وخارج الحصة" (عبد الرحمن، 2012).

ويعرف الدوسري (2017) المعلم المساند على أنه "المعلم الذي يرافق المعلم الأساسي في الصف الدراسي ويساعده في تحسين أداء الطلاب، ويتم تكليفه بمهام تعليمية لمساعدة المعلم الأساسي".

وعرفه الحمضيات الوارد في مهاني (2010) بأنه "المعلم الذي يقدم العون والمساندة للطلاب الضعاف في المرحلة الابتدائية الأولى، خصوصاً في مادتي اللغة العربية والرياضيات في البداية،

وهم جميعاً من متخصصي مادة اللغة العربية والرياضيات، باعتبار هاتين المادتين من أهم المواد الرئيسة لتعلم المواد الدراسية الأخرى".

وتُعرف الباحثة المعلم المساند بأنه: هو المعلم المصاحب للمعلم الأساسي في غرفة الصف، وهو من خريجي الجامعات، ويحمل شهادة في التربية الخاصة، ولم يسبق له العمل في سلك التدريس، ويعمل في صفوف المرحلة الأساسية الدنيا، ويعمل بالمدارس الحكومية والوكالة بعقد لمدة شهر أو شهرين قابل للتجديد من قبل وزارة التربية والتعليم العالي.

3.1.2 أهداف التعليم المساند:

ذكرت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2018) أن التعليم المساند يهدف إلى تحسين تحصيل الطلبة في اللغة العربية والرياضيات من خلال تمكينهم من المهارات الأساسية، والتغلب على بعض الصعوبات التي تواجه الطلبة وتمكينهم من إتقان المهارات الأساسية، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية، وتقديم أنشطة تعليمية بطريقة ممتعة للطلبة، والعمل على زيادة المشاركة الإيجابية الفاعلة للطلبة، ومواجهة العنف والحد منه، إضافة إلى تطوير توظيف المعلم الأصيل والمساند لاستراتيجيات تدريس متنوعة تسهم في حدوث التعلم الفعال لدى الطلبة. فيما أشارت وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين إلى أهداف التعليم المساند في: أما أهداف برنامج التعليم المساند فتتلخص في: إتقان المهارات الأساسية في اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، والعمل على زيادة الثقة بالنفس لدى الطالب المتأخر دراسياً، وزيادة استعداد الفئة المستهدفة للتعلم، وتحديد مواطن ضعف الطلبة في مادة العلوم، إضافة إلى إنتاج مواد دراسية مساندة للقضاء على ضعف التحصيل، وتدريب المعلمين على تطبيق أنشطة التعليم المساند، وزيادة تحصيل الطلبة في الرياضيات والقراءة والعلوم (عاشور، 2007).

وأشار الدوسري (2017) إلى أن التربويين المؤيدين للمعلم المساند استندوا إلى عدة مبررات تربوية وتعليمية وإدارية حول مبررات التعليم المساند، ومنها: تركيز الاستراتيجيات التعليمية على المتعلم، والحاجة لمتابعته، وتحسين الكفاءة الداخلية للمرحلة الابتدائية، وكثرة الأعباء الإدارية الملقاة على المعلم الأساسي، وتطبيق التقويم التربوي بصورة جيدة، والاهتمام بالجوانب النفسية والاجتماعية للطلاب.

4.1.2 أهمية المعلم المساند:

بما أن معلم التعليم المساند سيتولى أمر الطلبة المتأخرين دراسياً ومدندي التحصيل، فإنه بهذا سوف يتم تخفيف عبء عن المعلم الأساسي، وبالتالي توفير وقته وسيتركز جهده في الصف، في سبيل تحقيق أهدافه التربوية، إضافة إلى أن هذه الفئة من الطلبة لن تُهمل، وهذا كله من شأنه في النهاية أن يرفع من مستوى التحصيل بشكل عام (زيدان، 2011).

ويضيف الدوسري (2017) أن المعلم المساند تقع عليه مسؤوليات في المرحلة الابتدائية يكتسب من خلالها أهمية كبيرة تتمثل في: مساعدة الطلاب على تحقيق النمو المتكامل، وتحسين تحصيلهم في المواد الدراسية، وتخفيف العبء على المعلم الأساسي، إضافة إلى زيادة التركيز على الأنشطة التعليمية، ومراعاة الجوانب التربوية داخل الصف.

وأشارت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2018) إلى أهمية التعليم المساند:

1. يُسهم في تحسين مستوى التحصيل العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية ممن لديهم صعوبات ملحوظة في التعلم الأكاديمي، ومواجهة الأمية في المجتمع المحلي.
2. الفئة المستهدفة في هذا البرنامج هم طلبة الصف الرابع الأساسي من المرحلة الأساسية ثم يتم الانتقال للصفين الثالث والثاني مع توجه أصيل بالتركيز على المناطق المهمشة.
3. يقوم البرنامج على فكرة تنظيم أنشطة تعليمية تنسجم وخصائص الفئة المستهدفة من خلال حصص تعليمية لمادتي الرياضات واللغة العربية.
4. توفير بيئة تعليمية مناسبة لتعلم جميع فئات الطلبة.
5. يقوم البرنامج على تنظيم دورة تدريبية للمعلمين الذين سيشاركون في تعليم الطلبة بهدف تزويدهم بمهارات عالية في إيصال المعلومة والفكرة بالبساطة المطلوبة والفاعلية المرجوة.

5.1.2 الفئة المستهدفة في التعليم المساند:

من خلال استعراض الباحثة لتعريف التعليم المساند وأهميته ومبرراته، اتضح أن الفئة المستهدفة بالدرجة الأولى هم الطلبة ضعاف التحصيل وبطيئي التعلم في المرحلة الأساسية، إلا أن من الواضح أن برامج التعليم المساند موجهة لفئات متعددة أشارت لها عاشور (2007) نقلاً عن (Boylan) وهي:

1. الطلبة المتأخرين دراسياً والذين لم تؤهلهم معدلاتهم للالتحاق بالدراسة الجامعية.
 2. الطلبة الراشدون: الذين تزيد أعمارهم عن (25) عاماً، وتركوا مقاعد الدراسة منذ سنوات عدة، وبحاجة إلى التكيف مع التعليم الجامعي.
 3. الطلبة ذوي الإعاقات: والذين يعانون من إعاقات بدنية أو تعليمية تمنعهم من الأداء الجيد مقارنة بزملائهم.
 4. الطلبة المهملون: وهم الذين لم يتم تشخيص إعاقاتهم البدنية أو التعليمية، أو تم إهمالها في سنوات المدرسة المبكرة.
 5. الطلبة الذين لا يتكلمون الإنجليزية بطلاقة: وهم أولئك الذين تلقوا تعليمهم المدرسي في دول أجنبية، فكانت لغتهم الإنجليزية ومهاراتهم الشفوية محدودة، ولا تمكنهم من الالتحاق بالدراسة الجامعية.
 6. المستخدمون: وهم الطلبة الذين التحقوا بالتعليم الجامعي للحصول على مزايا، ولكنهم يفتقدون إلى وضوح الأهداف والمقاصد الأكاديمية.
 7. الحالات الحادة: وهم الطلبة الذين يعانون من مشكلات اجتماعية أو عاطفية أو نفسية حادة، بحيث وقفت حائلاً دون نجاحهم في السابق والحاضر.
- وترى الباحثة أن التعليم المساند في فلسطين يستهدف الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي وخاصة في الصفوف من الثاني الأساسي إلى الثامن الأساسي، ويستهدف تحسين وتطوير مستوى الطلاب في مبثي اللغة العربية والرياضيات فقط.

6.1.2 مهام المعلم المساند:

يقوم معلم التعليم المساند بمهام عديدة أثناء عمله مع المعلم الأساسي في المدرسة، وقد أشار زيدان (2011) إلى أن دور المعلم المساند يتمثل في مساعدة الطلبة ضعاف التحصيل وبطيئي التعلم على اللحاق بركب التعليم الذي يكاد يفوتهم، بسبب العديد من الأسباب كالظروف الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، إضافة إلى بعض العوامل المدرسية كاحتفاظ الصفوف وزخم المنهاج الدراسي وغيرها من العوامل، التي تجعل المعلم في الصف يقف عاجزاً عن مساعدة هؤلاء الطلبة لما يواجهه من ضيق في الوقت وطول المنهاج. ويقوم معلم التعليم المساند بالتعاون مع معلم المبحث

نفسه باختيار هؤلاء الطلبة من الصفوف التي يتم تحديدها بالتنسيق مع مدير المدرسة، ثم يتم وضع برنامج دراسي لهم لإعطائهم المفاهيم الأساسية وتقويتهم في كل من المبحثين.

وأشارت مهاني (2010) إلى مجموعة من مهام المعلم المساند تمثلت في:

- إعداد خطة واضحة الأهداف والأنشطة والتقويت، بالتنسيق مع المعلم الأساسي.
- تدقيق أعمال الطلاب الكتابية.
- التقيد بالأنظمة واللوائح والقوانين المعمول بها بالمدرسة.
- التواصل مع أولياء الأمور.
- توظيف المواد العلاجية الخاصة بالطلاب المتعثرين.
- توفير الدعم الكامل للطلاب وتشجيعهم والاهتمام بالأنشطة الطلابية.
- رصد الملاحظات اليومية في سجل خاص.

وأضاف الدوسري (2017) أن المعلم المساند يقع على عاقلته مسؤوليات من ضمنها: المشاركة في التخطيط للدرس، وتنظيم العملية التعليمية في الصف، والمساعدة في إدارة الصف، واستخدام استراتيجيات وأساليب تتناسب مع الطلاب، والمساعدة في إعداد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس، والعمل على تجهيز التقنيات التعليمية المستخدمة في الدرس، وتصميم وإجراء الاختبارات التشخيصية والتقويمية.

ويضيف الحمضيات (2009) أن مهام المعلم المساند تتمثل في:

- إعداد خطة واضحة الأهداف والأنشطة والتقويت والتقويم بالتنسيق مع المعلم النظامي.
- إعداد خطة يومية (إعداد الدروس).
- تدقيق أعمال الطلاب الكتابية (الطلاب ضعاف التحصيل).
- التقيد التام بالأنظمة واللوائح والقوانين المعمول بها في المدرسة والمنبثقة من سياسات وكالة الغوث الدولية.
- التواصل مع أولياء أمور الطلاب ضعاف التحصيل بالتنسيق مع إدارة المدرسة، لحل المشكلات وتوجيه النصح والإرشاد وإطلاعهم على مستويات أبنائهم.
- توظيف المواد العلاجية الخاصة بالطلاب ضعاف التحصيل.
- توفير الدعم الكامل للطلاب وتشجيعهم والاهتمام بأنشطة الطلاب البيئية ومتابعتها باستمرار.

- رصد الملاحظات اليومية في سجل خاص، ولا سيما تنفيذ البطاقات والمواد العلاجية ورصد أثرها على التحصيل.
- عرض المشكلات الإدارية والفنية على إدارة المدرسة من أجل الوصول إلى الحلول الإيجابية.
- تري الباحثة مما سبق أن مهام المعلم المساند تتمثل في:
 - امتلاك مهارات الاتصال والتعاون، وشخصية قوية.
 - خبرة واسعة في معرفة استراتيجيات التدريس.
 - معرفة طرق تقييم واختيار المواد التعليمية المناسبة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة المختلفة.
 - القدرة على تنفيذ مجموعة متنوعة من التقييمات.
 - القدرة على المساهمة في تطوير وتنفيذ وتقييم برنامج التعليم الفردي بالتشاور مع مدرسين الفصل وأولياء الأمور والطلاب.
 - التشاور بشأن تقديم خدمات أو دعم فني.
 - تنسيق الدعم مع المعلمين المتخصصين أو مساعدي التعليم المدرسي.
 - مساعدة المدرسة على الالتزام بالمواعيد، فيما يتعلق بالجدول الزمنية للمنطقة أو الوزارة.
 - التعاون مع معلمي الصفوف لتصميم أو تنفيذ استراتيجيات تدريسية أو تكييف المحتوى العلمي، وتصميم المواد التعليمية.
 - تقديم المشورة والنصح للمدرسين فيما يتعلق بتعديلات المنهج الدراسي أو التعليم أو العوامل البيئية في الفصل الدراسي، والتي قد تسهل عملية التعلم للطلاب.
 - التشاور مع أولياء الأمور فيما يتعلق باستراتيجيات التعلم والمهارات التنظيمية.

7.1.2 النتائج المتوقعة من التعليم المساند:

أشارت تقارير وكالة الغوث أن تطبيق برنامج التعليم المساند سيؤدي إلى تحقيق النتائج

الآتية:

1. تطوير مجتمعات تعليمية متعلقة بالمهارات والمفاهيم الأساسية لموضوعات القراءة، والحساب، والعلوم، والتي يمكن استخدامها في التعليم المساند وفي الحصص الاعتيادية.

2. إنتاج معلمين مدربين على التخطيط للتعليم المساند وعلى تنفيذه بهدف الوصول الى إتقان التعلم.
3. تطبيق دائم ومستمر للتعليم المساند داخل وخارج غرفة الصف، علاوة على مساعدة الدائرة في دمج التعليم المساند كجزء أساسي في برنامجها المعتاد.
4. قياس مدى نجاح التعليم المساند سينعكس على التعلم الصفي وتحصيل الطلبة الدراسي (عاشور، 2007).

2.2 المحور الثاني: دور المعلم وفق النظريات المعرفية

1.2.2 التوجهات والمدارس النفسية في التدريس:

تستند نظريات التعلم والتعليم من وجهة نظر نفسية إلى أسس أربعة، يمكن ان نتحدد بأربعة اتجاهات هي: الاتجاه السلوكي، الاتجاه الإنساني، الاتجاه الاجتماعي، الاتجاه المعرفي (قطامي، قطامي، 1998).

1. التوجه السلوكي:

ويُعد هذا التوجه من التوجهات التي تدرس أنواع محددة من السلوك، حيث تعتبر التعلم تغيير دائم نسبياً في السلوك، يحدث نتيجة الخبرة والممارسة ولا يرجع لعوامل النضج الجسمي أو نتيجة لتغييرات مؤقتة مثل عوامل التعب وارتفاع الحرارة (داود، 2014).
ويقوم هذا الاتجاه على افتراضات هي:

- التعلم هو تعديل وتغيير في السلوك الظاهر دائم نسبياً.
 - يمكن دراسة السلوك دراسة كمية، حيث يمكن فهمه وتفسيره، وضبطه والتنبؤ به.
 - يتم تشكيل السلوك عن طريق التحكم بمتغيرات البيئة.
 - التعزيز يضمن زيادة احتمال ظهور السلوك المرغوب.
- وتتلخص فكرة الاتجاه السلوكي في أن المعلم يقوم بتحديد مؤثرات المواقف واستجاباتها، وأنماط التعزيز التي ستلحق بهذه الاستجابات بهدف زيادة احتمالية ظهور هذه الاستجابات ضمن رغبة المتعلم، وما يحقق أهدافه. (قطامي وقطامي، 1998).

2. التوجه الإنساني:

يهدف هذا التوجه إلى أنسنة التعلم وجعله أكثر إنسانية واحتراماً لقيم المتعلم واستعداداته وإمكاناته، ومن أهم افتراضات هذا التوجه:

- على المعلم أن يكشف عن الجوانب الوجدانية العقلية للمتعلم ويتقنها.
- مشاعر الطلبة نحو أنفسهم تؤثر في الطريقة التي يتعلمون بها.
- على المعلم أن يهيئ جو صفي يسوده الدفء والإيجابية والقبول.
- على المعلم أن يظهر إنسانيته في علاقته مع الطلبة وممارساتهم الصفية.

- كل شخص فريد في خصائصه وقدراته.
- الإنسان كائن عاقل واجتماعي ويسعى نحو التقدم باستمرار.
- كل إنسان لديه القدرة على الإبداع إذا ما أُتيح له فرصة التعلم الأفضل. (داود، 2014).
- ويضيف قطامي وقطامي (1998) أن الاتجاه الإنساني يقوم على:
- يولد كل شخص بطبيعة داخلية تتشكل بالخبرات والمشاعر، وتنمو نتيجة النضج والتعلم من خلال عمليات التفاعل بين الفرد والبيئة.
- تؤثر العلاقة بين المعلم والطلبة تأثيراً كبيراً على التعلم.
- تؤثر مشاعر الطلبة نحو أنفسهم على الطريقة التي يتعلمون وفقها.
- يجب على المعلم أن يوفر مناخاً صفيماً يسوده الدفاء والإيجابية، والعلاقات الإنسانية، بما يعزز التفاعل وثقة الطلبة بأنفسهم.
- كل إنسان لديه القدرة على الإبداع إذا أُتيحت له فرصة التعلم الأمثل.

3. التوجه الاجتماعي:

ينطلق التوجه الاجتماعي من نظريته للإنسان بوصفه كائن اجتماعياً يتشكل تبعاً لخصائص المجتمع الذي يوجد فيه والثقافة التي يفرزها ذلك المجتمع، فهو يشمل أساليب التنشئة الاجتماعية، وأساليب نمذجة السلوك ونتائج الدراسات المتعلقة بالتعلم الاجتماعي والتعلم بالملاحظة (داود، 2014).

ويقوم هذا الاتجاه على مجموعة من الافتراضات التي أشار لها قطامي وقطامي (1998)

فيما يأتي:

- التعلم الاجتماعي تعلم بالملاحظة، ويسهم في نقل ثقافة المجتمع إلى الناشئة.
- يتعلم الطلبة في كثير من الأحيان وفق أسلوب النمذجة، وهي عملية نسخ سلوك آخرين مهمين، حيث يتغير السلوك نتيجة ملاحظة سلوك النموذج الذي يلقي مكافأة.
- التعلم بالملاحظة والنمذجة مصدر رئيس لتعلم القواعد والمبادئ والعادات الاجتماعية.
- عمليات التعلم بالملاحظة تتضمن عمليات معرفية وسيطة بين المنبه (سلوك النموذج)، ورد الفعل (سلوك المتعلم)، وتشمل تفسير المنبهات وتكوين فروضهن نوع ردود الفعل التي تؤدي إلى المكافأة.

- عملية النمذجة تتضمن تبنى الدور والاتجاه والمشاعر.

4. التوجه المعرفي:

يركز التوجه المعرفي على الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بأساليب حصول الفرد على المعرفة، ويستند الاتجاه المعرفي في نظريات التعليم على مجموعة من الافتراضات التي أشار لها قطامي وقطامي (1998):

1. التعلم هو تطوير وإعادة بناء البنى المعرفية للمتعلم، وهو عملية تطوير التفكير ومخططاته.

2. تتطور البنى المعرفية وتزداد بالتفاعل مع المواقف التي توفر للمتعلم.

3. إن معرفة البنى المعرفية للمتعلم تحدد نقاط البدء في التعليم.

4. لكل متعلم أسلوب هو سرعته في إعادة بناء وتنظيم أبنائه المعرفية، والفروق الفردية في هذا الجانب ترجع إلى العمليات الذهنية المستخدمة في المواقف التي يواجهونها وطرقهم في معالجتها.

5. إن ترميز المعرفة في صورة مخططات يسهم في إدماجها واستخدامها.

إن ما سبق ذكره يعد أهم التوجهات الكبرى للتدريس، وكل منها ينظر للتدريس وجهة نظر مختلفة، ولذلك ينبغي على المعلم ألا يفهم أن هناك توجه أفضل من الآخر، وأن عليه أن ينتقي منها ما يناسبه منها، ولا يركز على توجه دون الآخر (داود، 2014).

وستتناول الباحثة المدخل المعرفي بالتفصيل، لأنه يتناسب أكثر مع طبيعة المواد التعليمية، ولأنه أهم المداخل التي تركز على النمو المعرفي للطفل، وتهتم بدور المعلم في عملية التدريس باعتباره مرشداً وميسراً لها.

وفي هذا الصدد يُشير الشراوي (2012) إلى أن الاتجاه المعرفي في تفسير السلوك بوجه عام، والتعلم بصفة خاصة الاتجاه الأكثر ملائمة وفهماً لكثير من أساليب النشاط العقلي التي يمارسها الإنسان في كثير من مواقف حياته.

2.2.2 النظرية المعرفية:

إن التعلم المعرفي هو ثورة في فهم التعلم والمتعلم وتحويله من فرد سلبي هامشي إلى فرد حيوي نشط فعال، وقد أحدثت النظريات المعرفية تحويلات فهمية وتخطيطية وتصميمية في التعلم والأدوار المختلفة أدت إلى احترام ذهن المتعلم، وتفكيره وتوقعاته، بعد أن كان مهمشاً متدني القيمة (قطامي، 2013).

ولقد كانت ارهاصات النظرية المعرفية منذ الخمسينيات من القرن الماضي، إبان سيطرة السلوكية الكاسح على المدارس والتعليم، فخلال ما يقارب عشرين سنة انتشرت النظرية المعرفية وتطورت إلى نظام علمي عمل على استغلال التماثل بين التفكير ومعالجة المعلومات، وبهذا فقد درس العلماء المعرفي وكيف يعمل العقل؟ وكيف نفكر؟ وكيف نتعلم؟ (داود، 2014).

والنظرية المعرفية "تُعنى بالعمليات الذهنية، والمعالجات، والتدخلات المستمرة في موضوع التعلم (التفكير فيه) بهدف تنظيمه وإدماجه في بيئة التعلم المعرفية" (قطامي، 2013).

ويحدث التعلم في النظرية المعرفية باستدعاء المعلومات السابقة واستخدامها في وضعية مختلفة أو جديدة، حيث يقوم الطالب بدور نشط من خلال استقبال وفهم ومعالجة وتخزين المعلومات واستدعائها عند الحاجة، ويتمثل دور المعلم في النظرية المعرفية بإتاحة وسائل الرابط ما بين المعارف الجديدة والمعارف المكتسبة لديهم (زوحى، 2016).

ومن أقدم النظريات المعرفية نظرية الجشتالت وهي طريقة في الاستبصار عند كوهلر، وهي نظرية في التدريس تقوم على التدريب والاستنتاج (الكل إلى الجزء) أو (العام إلى الخاص)، أي تدرك الكل ثم ترى الأجزاء، فالسلوكية تجزئة والجشتالت مدرسة كلية تعتمد على التبصر (الاستبصار)، لكن من أشهر نظرياتها نظرية بياجيه التي تفترض أنه يوجد عنصران أساسيان هما: عمليات عقلية (موروثة) وأبنية عقلية متعلمة أو سيكيمات (نماذج سلوكية متكررة) (داود، 2014).

3.2.2 المسلمات التي تستند إليها النظرية المعرفية:

انصببت مسلمات النموذج المعرفي التدريسي على عملية التعلم المعرفي على افتراض أن المتعلم المعرفي هو الذي يمارس كل الأنشطة والتعليمات الذهنية، والاستراتيجيات بهدف تمثل الخبرة واستيعابها وإدماجها و تخزينها في بناءه المعرفي، وعلى افتراض أنه الحيوي النشط الفاعل في كل

موقف يواجهه ويتفاعل معه، ومع كل خبرة نتاح له فرص التفاعل معها، وقد أشار قطامي (2013) إلى هذه المسلمات فيما يأتي:

1. التعلم المعرفي موجه بالهدف المعرفي.
2. التعلم المعرفي ربط معلومات جديدة بمعرفة سابقة.
3. التعلم المعرفي تنظيم للمعلومات ومعالجتها.
4. التعلم المعرفي تطوير ذخيرة من البنى المعرفية والبنى ما وراء المعرفية.
5. يتم التعلم المعرفي في مراحل إلا أنه غير خطي.
6. يتأثر التعلم المعرفي بالنمو والتطور.

ويضيف قطامي (2013) أن عملية التدريس المعرفية لها مجموعة من المسلمات، هي:

1. التدريس المعرفي هو عملية إيجاد بيئات تعليمية، والتعلم عملية تكيفية.
2. المعرفة فيزيائية واجتماعية منطقية.
3. للبيئة الاجتماعية دور في عمليتي التعلم والتدريس المعرفية.
4. تنظيم المعرفة وفق أصول محددة.
5. يسهم التدريس المعرفي في مساعدة الطلبة على معالجة المعلومات الجديدة.
6. يتحدد البناء المعرفي لدى المتعلم بنوع الخبرات المرتبطة بالمجال في أذهان الطلبة، وما هو متوفر لدينا، وأسلوب تنظيمها.
7. يعد البناء المعرفي الموجود لدى الطلبة المحدد الأساسي الذي يحدد المعنى المتوافر في المواد الجديدة.
8. تقوية البناء المعرفي لدى الطلبة يسهل اكتسابهم واحتفاظهم بالمعلومات والخبرات الجديدة.
9. زيادة وضوح المعرفة المخزونة لدى الطلبة متطلب أساسي لتقديم معلومات وخبرات جديدة.
10. طبيعة التنظيم المعرفية هرمية متدرجة، تكون فيها المفاهيم الأكثر شمولاً في القمة، والأكثر تخصيصاً في القاعدة.
11. يطور المتعلم المعرفي بنى معرفية ولا يكتسب روابط.

12. المتعلم المعرفي عضو نشط ذو حيوية فاعلية، مولد للخبرة.

4.2.2 منطلقات النظرية المعرفية:

تفترض النظرية المعرفية أن الفرد نشط، حيث يبادر إلى ممارسة الخبرات التي تقود إلى التعلم، ويبحث عن المعلومات المتعلقة بحل المشكلة، ويعيد تنظيم وترتيب ما لديه من معلومات وخبرات لتحصيل واستدخال التعلم الجديد، وبدلاً من أن يكون سلبياً محكوماً بأحداث البيئة المحيطة، فإن المتعلم يختار ويقرر ويمارس وينتبه ويتجاهل ويجري استجابات أخرى حيوية من أجل تحقيق الهدف. وينطلق أصحاب التوجه المعرفي من مجموعة من الافتراضات هي:

1. أن دراسة طرق التفكير واستراتيجياته وعملياته وتطوره والبنى المعرفية تزود المتعلم بركائز فهم أساسية لفهم عملية التعلم (التطور المعرفي).
2. تعتبر البنية المعرفية (Cognitive Structure) وحدة التعلم.
3. تتطور البنى المعرفية وتزداد بالتفاعل مع المواقف التي تنهياً للطلاب.
4. أداة المعرفة هي العقل (وهو آلة التعلم) الذي يُهيأ لمعالجة العمليات الذهنية، وهي: الانتباه، الإدراك، التفكير، الاستبصار، الترميز، التنظيم، التصنيف، التدوير، الشخصية، الاندماج، التكامل، التخزين، التذكر، الاسترجاع، التعرف.
5. السلوك الإنساني ليس مرهوناً بالوضع القائم.
6. كلما نما المتعلم، كلما زاد استقلاله عن المثيرات البيئية.
7. التعلم المعرفي مقاوم للنسيان.
8. التعلم المعرفي يتضمن العمليات الوسيطة بين المثيرات والاستجابة.
9. الفروق بين الطلاب ترجع إلى العمليات الذهنية المستخدمة في المواقف التي يواجهونها وإلى طرق المعالجة التي يوظفونها في مواقف التعلم.
10. التعلم تطوير وإعادة بناء للبنى المعرفية المتوافرة لدى المعلم.
11. معرفة البنى المعرفية المتوافرة لدى المتعلم تحدد نقطة البدء في التدريس.
12. التعلم عملية تطوير التفكير ومخططاته.

13. ترميز المعرفة على صورة مخططات يُسهّم في إدماجها وتدويتها واستخدامها ونقلها إلى مواقف جديدة. (قطامي، 2013).

5.2.2 أدوار المعلم وفق النظريات المعرفية:

إن وظيفة المعلم هي تسهيل بناء المعرفة لدى المتعلم، فالمعلم موجه ومرشد للتعلم، وقد أشارت خيربي (2018) إلى مجموعة من أدوار المعلم البنائية المعرفية: فهو - المعلم - يأخذ المعرفة السابقة للطلاب بعين الاعتبار ويدرس أهميتها في تعلمهم، ويركز على التعلم وليس التدريس، ويؤمن بأن التعلم لا يتضمن امتلاك المفاهيم الجديدة وتوسيعها فقط، وإنما إعادة تنظيم المفاهيم السابقة أيضاً، ويشجع على استقلالية المتعلم ومبادراته، ويحفز طلابه على الوصول إلى المعلومة بأنفسهم. كما ويحرص المعلم على الاعتماد على المراجع والكتب التي تثري المعرفة، ويهيئ فرص للمتعلمين تسمح لهم ببناء معرفة جديدة، ويستخدم الأسئلة مفتوحة النهائية ويشجع الطلاب على المناقشة فيما بينهم، ويوظف التعلم التعاوني، ويشجع على الاستقصاء لدى المتعلم، ويساعد المتعلمين على بناء المعنى لتعلمهم من خلال التفاعلات مع الآخرين، ويدمج المتعلم في مواقف حياتية، ويراعي احتياجات وميول المتعلم، إضافة إلى تنويعه في أساليب التقويم لتناسب مختلف الممارسات التدريسية، ويهتم بمشاركة المتعلم من خلال تنويع الأساليب والطرائق التدريسية، ويهتم بتصميم الأنشطة التعليمية المرتبطة بمادته .

وأشار زيتون (2007) إلى أن المعلم في نظريات التعلم المعرفية يجب أن يتصف بالعديد من الصفات هي:

1. الوضوح: أي يمكن عرضهم وتقديمهم للمعرفة واضحاً ومفهوماً وقابلاً للفهم في الصف، فالتفسيرات الأولية واضحة، ومنطقية وسهلة لمتابعتها.
2. التنوع: فالمعلمون الفاعلون يبدون أنواعاً متنوعة من السلوك لتعزيز الطلاب، ويسألون أسئلة متنوعة، ويستخدمون أنواعاً مختلفة من المواد التعليمية والأدوات والأجهزة.
3. التوجه نحو المهمة: فالمعلمون يركزون على المهمة، وبالتالي فإنهم يركزون على المحتوى المعرفي الفكري بدلاً من التركيز على الترتيبات والإجراءات الصفية.

4. الوقت المخصص للمهمة: ويتعلق بالوقت الحقيقي الذي يصرفه الطالب في انشغاله بالمهمة والمواد التعليمية والأنشطة، ولعل هذا يرتبط بشكل مباشر بالسلوك الصفّي الإداري للمعلم.

5. معدل النجاح: وتتعلق هذه السمة بشكل كبير بتقدير الطالب واحترامه لنفسه، وطبيعياً إذا شعر الطالب بتقدم مستواه فإنه عندئذ يشعر بالرضا عن نفسه، ويطور اتجاهات إيجابية نحو التعلم، ولعل السلوك الحاسم في كل ذلك يتعلق بقدرة المعلم الفعال الذي يصمم مهمات وأنشطة علمية تؤدي إلى معدل نجاحات عالية لدى الطلاب، مع ملاحظة ألا تكون مملة أو مراجعة أو أنها بغرض تضييع الوقت.

6. استخدام أفكار الطلبة: المعلم الفعال يعترف بوضوح ويستخدم أفكار الطلاب وآرائهم العلمية، ويعمل على تعديلها، وتطبيقها ومقارنتها وتلخيصها، التي تسهم كلها في تهيئة بيئة تعلم داعمة للتعلم والتعليم من جهة، وتزيد من ثقة الطالب وتقديره لنفسه من جهة أخرى.

7. بدء التدريس: يشير إلى عبارات وجمل المعلم التي يقولها أو يطرحها في بداية درس العلوم أو عند نقط تحول في أثناء الدرس لمساعدة الطلبة على تنظيم ما تعلمه أو ما سيأتي من المهمات أو الأنشطة للتعلم والبحث.

8. طرح الأسئلة: إن المعلم الفعال يطرح أسئلة متنوعة ومتشعبة -كيف، متى، لماذا- أين ... - المهمة والتي كما يبدو لها علاقة إيجابية بالتعلم وأداء الطلاب. وفي هذا الصدد فإن سلوك المعلم المتعلق بزمن الانتظار حاسم في تحقيق ذلك.

9. الحماس: يشير هذا السلوك الإنساني إلى الحماس الذي يظهره المعلم في تقديم درس العلوم كما يتضح في الإثارة، والاهتمام الواضح، والنشاط والقوة والمشاركة، التي يظهرها وتبدو على المعلم، ويلاحظ الطلبة كل ذلك بوضوح لدى المعلم، ويتعرفون إليه، مما ينعكس عليهم إيجابياً في تعلم العلوم وأدائهم وحبهم لها.

وقد أشار زيتون (2007) إلى أن معايير باسيفك للتميز (PAS) قد حددت خصائص وصفات للمعلم الفعّال في ضوء التفاعل بين المعلمين والطلبة، وتتمثل في:

1. المعلم الفعال ملتزم للطلاب وتعلمهم، فهو:

- يعتقد أن جميع الطلاب قادرين على التعلم.
- يعامل الطلبة جميعهم بالتساوي والعدل مع الاعتراف بوجود فروقات فردية بينهم.

- يتعرف ميول وقدرات ومهارات وثقافة ومعرفة وخبرات الطلاب خارج المدرسة.
- يطور السعة العقلية للطلاب مع احترام تعلمهم.
- يعزز احترام الذات للطلاب، والشخصية والمسؤوليات المدنية مع احترام الفروق الراجعة للثقافة والدين والعرق.

2. المعلم الفعال يعرف المادة التي يعلمها وكيف يعلمها للطلاب، فهو:

- لديه معرفة غنية في التخصص، ويقدر كيف يتم بناء المعرفة، وتنظيمها وربطها بالفروع الدراسية الأخرى، وتطبيقها في مواقف مألوفة حقيقية للطلاب.
- يطور ويحلل قدرات التفكير التحليلية والنقدية.
- لديه فهم واضح كيف يُعلم.
- يدمج نظريات التعلم السائدة والذكاء في ممارساته التدريسية.
- يعي ويأخذ بعين الاعتبار أفكار الطلاب التي تأتي معهم إلى الصف، والاستراتيجيات والطرائق التدريسية الفعالة في التعليم.

- يدرك الصعوبات التي قد تظهر في أثناء التعليم، ويهيئ نفسه للتدريس تبعاً لذلك.

- يفهم التعليم بحيث يسمح له لإيجاد سبل متعددة للطلبة تقود لتعلمهم من أجل الفهم.

3. المعلم الفعال يهيئ بيئة تعلم داعمة تسمح بانشغال الطلاب في عملية التعلم، فهو:

- يجد ويحافظ ويغني المواقف التدريسية لمواجهة ميول الطلبة واهتماماتهم والانغماس في التعلم والاستمرار فيه.
- يفهم مدى واسعاً من استراتيجيات التدريس مع تطبيقها حيثما يحتاج الموقف ذلك.
- استخدام فعال لوقت التدريس.
- يشغل الطلاب فرادى ومجموعات، ويهيئ بيئة آمنة وداعمة ومغذية للتعلم ومعززة له.
- يدرك كيف يعزز دافعية الطلاب نحو التعلم، والمحافظة والاستمرار فيه حتى لو كان هناك فشل من حين لآخر.

- يرغب في مشاركة الطلاب، وأعضاء المجتمع والمعلمين الزملاء لإتمام تدريسه.

4. المعلم الفعال يستخدم أنواعاً وأدوات متعددة لتقييم التقدم الفردي والجماعي، فهو:

- يستخدم طرائق متعددة لقياس نمو الطلاب وفهمهم.

- يعطي فرصاً للطلاب لإظهار وعرض تعلمهم في طرق متعددة.
- يستخدم التقييم كنظام اتصال وتشجيع التقييم الذاتي.
- قادر على تفسير أداء الطلاب وانجازاتهم للآباء بسهولة ووضوح.
- يُغني ويعدل التدريس لمواجهة الحاجات الفردية والجماعية للطلاب.
- **5. المعلم الفعال يتأمل ويراجع تعليمه ذاتياً، ويتعلم من خبراته، فهو:**
- نموذج للشخص المتعلم المثقف.
- لديه القدرة على التفسير، ويرى منظورات متعددة لكي يكون مبدعاً، ويأخذ بالمخاطر.
- يظهر التوجه في العمل التجريبي وحل المشكلات.
- يستخدم معرفته للنمو الإنساني، والمادة العلمية والتدريس ومعرفة الطلاب لاتخاذ القرارات حول تعليمه.
- يعدل من التدريس اعتماداً على الملاحظة والمعرفة بالطلاب والتغذية الراجعة.
- يتفحص تعليمه ويطور مهاراته باستمرار ويعمق معرفته، ويدعم تدريسه وفقاً للنتائج.
- **6. المعلم الفعال عضو فعال في مجتمعات التعلم، فهو:**
- يسهم بفعالية في أنشطة المدرسة من خلال التعاون مع الآخرين في السياسات التعليمية، وتطوير المناهج، والتطوير المهني لأعضاء الهيئة التدريسية.
- لديه معرفة واضحة وقوية بالمصادر الخاصة للمدرسة وللمجتمع التي تعزز خبرات التعلم للطلاب، وماهر في استخدام هذه المصادر التعليمية.
- يجد الطرق والوسائل للعمل مع الآباء وجذبهم للانشغال في الأعمال التربوية.
- وأشار زيتون (2005) إلى وجود إجماع تربوي في التدريس على السلوك التعليمي والممارسات التدريسية التي ينبغي للمعلم البنائي الجيد ممارستها، وهي:
 - أهداف الدرس واضحة.
 - لا يستخدم الكتب المدرسية ككتب القراءة- صفحة صفحة، أو من الجلدة إلى الجلدة.
 - لديه اهتمام كبير في التخصص، ويحضر أفكاراً خارجية ويساعد الطلبة على تطبيق ما تعلموه في حياتهم.

- له أسلوب تدريس شيق ومرن، بحيث إن الحصة (أو الدرس) لا تصبح مملة أو ثقيلة على الطلبة.

- مثابر وصبور، ولا يترك قاعة الصف حتى ينجز الطالب عمله أو نشاطه.
- هادئ، ولا ينفعل، وغير حاد الطبع في الصف.
- يتجنب من حين لآخر إعطاء الإجابات المباشرة (التقليدية) للطلبة.
- يتصف بالمرونة والشجاعة ويعترف بخطئه.
- يتعاون مع مدير المدرسة وزملائه المعلمين، لإنجاح البرنامج المدرسي الكلي بوجه عام.
- يتمتع بروح النكتة والبراعة والدهاء (العلمي) في آن واحد.
- يجعل (الطالب) يتمثل المفهوم أو المبدأ العلمي المتضمن في الدرس الذي يُعلمه.
- يجعل الأنشطة العلمية المستخدمة قائمة إلى: عمل النشاط وإجرائه، كما يقترح أنشطة جديدة لعملها وإنجازها كما في إجراء التجارب وكتابة التقارير ومطالعة الكتب العلمية ... الخ.
- يحافظ على صف منظم ومرتب وجو صفي مناسب للتعلم والتعليم.
- يحترم الطلبة، ويتعامل معهم بود ورحابة صدر حيث يبدو الصف وكأنه عائلة (كبيرة) سعيدة، لا يخاف الطالب فيها من المدرسة أو المدرس.
- يحترمه الطلبة ويقدرونه، ولا يجعلون منه حديثاً للنكت والطرائف.

- يراجع نتائج تقييم التعلم مع الطلاب لغرض تحسين العملية التعليمية - التعلمية، وممارساته التدريسية.

- يراعي أن يكون محتوى الدرس مناسباً لأهداف الدرس والمستوى الصف ولطريقة التدريس.
- يستخدم أساليب مختلفة ومتنوعة، رسمية وغير رسمية، لتقييم مدى تحقق أهداف التدريس وتقدم الطلبة.

- يستخدم التعليم المصغر، ومشاريع الفريق، والتخطيط المتعاون، والأنشطة الإبداعية في التدريس.

- يستخدم طرقاً وأساليب ووسائل متنوعة في التدريس، ولا يُدرس بطريقه روتينية واحدة يوماً بعد يوم.

- يستخدم وسائل وتقنيات التعليم المختلفة (المناسبة).

- يستوعب طبيعة المجتمع الذي يُعلم فيه، وبالتالي يساعد على ترجمة الأهداف المدرسية لصالح المجتمع (المحلي) الذي يعيش فيه.
- يسمح بالاجتهاد (العلمي) أو (الحرز) العلمي عند تحليل الدرس ومناقشته.
- يسير وفق قدرات الطلبة (التفكيرية) ومستواهم.
- يشارك الطلبة بنشاط في الدرس العلمي وبالوقت المناسب.
- يشجع الميول والاهتمامات والقيادة لدى الطلبة.
- يشجع مشاركة الطلبة وأسئلتهم، ويخطط بوعي لذلك.
- يشعر الطلبة بالراحة (النفسية) والتعليمية في درسه.
- يضع في ذهنه باستمرار، إن نشاطات التقصي والاكتشاف، وحل المشكلات، تأخذ وقتاً أطول من نشاطات التعلم بالعرض أو المحاضرة.
- يعرف الفرق بين: الاستقراء والاستنتاج كمنحيين في تدريس المفاهيم والمبادئ، ويطبقها حيثما يلزم الأمر.
- يفسح المجال أمام الطلبة بحيث يعطي فرصة لتخصص الطالب واهتماماته في موضوعات العلوم المختلفة.
- يقدم أجزاء الدرس بصورة متناسقة مترابطة وأن يحدد ماذا ينبغي تعلمه وتعليمه.
- يقدم المحتوى المعرفي بشكل مفهوم أو قابل للفهم والاستيعاب.
- يقدم نشاطات حل المشكلة بوعي وقصد.
- ينتقل من درس إلى درس (أو موضوع إلى موضوع) اعتماداً على أداء الطلبة وتقديمهم فيه.
- ينسجم مع الطلبة، على اختلاف مستوياتهم التفكيرية والاجتماعية والاقتصادية.
- يهيئ مناخاً تعليمياً - تعليمياً مناسباً للتعلم.
- يوازن (ويكامل) بين جوانب المعرفة المختلفة.
- وأضاف قطامي (2013) إلى أن وظيفة المدرس المعرفي وفق الاتجاه المعرفي تتحدد من خلال تنظيم الموقف التعليمي بالأداءات الآتية:

1. مساعدة الطلبة على إدراك المعنوية في الخبرات والمعارف التي يتم التفاعل معها، وفهم حقيقة إحضار المتعلم معه لخبرات تعليمية مختلفة لموقف التعلم يمكن أن يؤثر على نتائج التعلم المعرفية الممثلة في أداءات ذهنية.
2. مساعدة الطلبة على تنظيم الخبرات والمعارف وربطها مع المعارف والخبرات المتوافرة لديهم في مخزن الخبرة والذاكرة.
3. تبني المخططات والبنى المعرفية الذهنية الموجودة لدى الطلبة في التخطيط لموضوع التعلم والخبرة بهدف جعل تعلمهم أكثر فاعلية.
4. تنظيم المعارف والخبرات بطريقة يستطيع الطالب من خلالها ربط المعارف والخبرات الجديدة مع المعرفة المتوافرة لديه لتصبح ذات معنى وقابلة للنقل للمواقف الجديدة من خلال إجراء تشابهات مناسبة لما في مخزونه.
5. تدريب الطلبة على بناء أطر وخطوط عريضة، ومساعدات تذكرو، ومخططات مفاهيمية ومنظمات متقدمة من أجل توظيفها في بناء خبرات تعليمية وتدريبية.
6. تنظيم الممارسات التعليمية بطريقة تسمح بتغذية راجعة تصحيحية لتكون المعرفة الجديدة فاعلة في تمثلها وتكييفها مع بنى المتعلم المعرفية.
7. تحديد أفضل الطرائق الفاعلة والمناسبة لقدرات المتعلم المعرفي وخبراته التي يمكن أن تساعد في تنظيم بنيته المعرفية الجديدة، وربطها بخبراته وممارساته السابقة ومخزونه المعرفي في الذاكرة طويلة المدى.

ومن خلال استعراض الاتجاه المعرفي في التدريس ومسلّماته ومنطلقاته وأدوار المعلم فيه، فإن الباحثة خلّصت إلى أن أدوار المعلم في التعلم المعرفي يمكن أن تدرج تحت أربعة مجالات رئيسية هي: مجال التخطيط للتدريس، مجال الأنشطة التعليمية (الطالب)، الاساليب التعليمية (المعلم)، مجال التقويم.

6.2.2 تعقيب على الإطار النظري:

قامت الباحثة باستعراض الأدب التربوي المتعلق بالتعليم المساند ومهام المعلم المساند، وفي المحور الثاني تناولت الباحثة النظرية المعرفية، وأدوار المعلم فيها، وخلصت الباحثة من خلال محوري الدراسة إلى قائمة بالأدوار المتوقعة من المعلم المساند في ضوء النظريات المعرفية، وتكونت القائمة من أربعة مجالات رئيسية وأدوار فرعية لكل منها، وهي على النحو الآتي:

أولاً: مجال التخطيط للتدريس:

1. يشرك الطلبة في التخطيط لمجريات الدرس.
2. يدفع الطلبة إلى المشاركة في تحمل مسؤولية تعلمهم.
3. يقوم بصياغة أهداف محددة بناءً على حاجات الطلبة.
4. يهتم بتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة.
5. يسعى للحصول على أفكار واقتراحات من الطلبة.
6. ينظم الخطة الدراسية بحيث يمكنه التطرق إلى مواضيع طارئة.
7. يراعي في خطته الفروق الفردية بين الطلبة.
8. يقدم للطلبة مشكلات علمية تتضمن تحدياً مناسباً لتفكيرهم.
9. يعرض إنجازات الطلبة في مكان بارز داخل الصف أو داخل المدرسة.
10. يُشرك الطلبة في وضع قواعد الانضباط الصفية.

ثانياً: مجال الأنشطة التعليمية (الطالب):

1. يشجع مبادرات الطلبة واستقلالهم الذاتي.
2. يشجع الطلبة على المناقشة.
3. يدفع الطلبة للتعلم عن طريق وضع الفرضيات واختبارها.
4. يتقبل أخطاء الطلبة ويعتبرها مصدراً للتعلم.
5. يشجع الطلبة على القيام بأنشطة حول ما يتعلموه.
6. يدفع الطلبة للتعلم من مصادر مختلفة.
7. يبتعد عن أسلوب النقل المباشر للمعلومات.
8. يعوّد الطلبة على الاستفادة من المفاهيم والعمليات العقلية المتعلمة في مواقف جديدة.
9. يعتبر أن دور المتعلم هو الأساس بينما يقتصر دوره على تسهيل التعلم.
10. يعطي اهتماماً كبيراً بطريقة الوصول إلى المعرفة وليس حفظ المعرفة بذاتها.
11. يسعى إلى مساعدة الطلبة على العمل بكفاءة مع الآخرين عن طريق التعاون.

ثالثاً: مجال الأساليب التعليمية (المعلم)

1. يحرص على استثارة الخبرات السابقة للطلبة قبل بداية الموقف التعليمي الجديد.
2. يقدم الدرس من خلال مشكلات مثيرة لاهتمام الطلبة.
3. يمنح الطلبة فرصاً لعرض أفكارهم ومقترحاتهم.
4. يوظف المواد المتوفرة في البيئة في التدريس إلى جانب المحتوى المقرر.
5. يستخدم أفعال مثل (صنف، حلل، تنبأ، صمم) خلال إعداد أنشطته.
6. يوظف التكنولوجيا ومصادر التعليم وتقنياته الحديثة.
7. يستخدم أسلوب الخرائط المفاهيمية لتثبيت المفاهيم الجديدة عند الطلبة.
8. يقوم بربط فروع المعرفة المختلفة بشكل تكاملي.
9. يقدم المادة التعليمية بطرق مختلفة.
10. ينوع في الأنشطة الصفية وفقاً لاهتمامات وقدرات واحتياجات الطلبة.
11. يعرض عدداً كافياً من الأمثلة التوضيحية.

رابعاً: مجال التقويم

1. يطرح على الطلبة أسئلة مفتوحة.
2. يشجع الطلبة على تقويم تعلمهم ذاتياً.
3. يحاول الكشف عن فهم الطلبة للمفاهيم العلمية والمهارات القبلية قبل البدء في تدريس المفاهيم الجديدة.
4. يشجع الطلبة على الاستقصاء من خلال توجيه أسئلة مثيرة للتفكير.
5. يتجنب إعطاء الإجابات المباشرة.
6. يستخدم التقويم البديل.
7. يمنح الطلبة فرصاً لتأمل ما تعلموه.
8. يعطي الطلبة وقتاً كافياً للتفكير في الإجابة بعد طرح السؤال.
9. يحرص على تعزيز إجابات الطلبة.
10. يتجنب إصدار أحكام مسبقة عن أداء الطلبة.
11. يُبلِّغ أولياء أمور الطلبة بأداء أبنائهم.
12. يوفر تغذية راجعة للمتعلمين في الوقت المناسب.

3.2 ثانياً: الدراسات السابقة:

تناولت الباحثة في المحور الأول الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت برصد تصورات المعلمين حول مبادئ النظرية المعرفية (البنائية) وأدوار المعلمين فيها أو ممارساتهم لمبادئها، وفي المحور الثاني تناولت الدراسات التي اهتمت بالمعلم المساند، وفيما يلي استعراض لهذه الدراسات مرتبة تنازلياً.

1.3.2 المحور الأول: الدراسات التي تناولت تصورات المعلمين حول النظرية المعرفية (البنائية)

هدفت دراسة المساعفة (2018) إلى استقصاء درجة ممارسة معلمي اللغة الانجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الأساسية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من (189) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية والخاصة للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم في لواء ناعور (الأردن). وتمثلت أداة الدراسة في استبانة للتدريس البنائي. وأشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي كانت متوسطة، ولم تظهر النتائج وجود فروق تعزى لمتغير الجنس والخبرة والجهة المشرفة، بينما وجدت فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين من حملة الدراسات العليا.

وهدفت دراسة مصطفى (2016) التعرف إلى ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من (30) معلماً ومعلمة ممن يدرسون مادة التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا للفصل الدراسي في إربد (الأردن). وتمثلت أداة الدراسة في استبانة للتعلم البنائي. وكشفت نتائج التحليل الإحصائي أن ممارسات التعلم البنائي للمعلمين لم ترق إلى مستوى عالٍ من الممارسة، بل توزعت جميعها ضمن درجة ممارسة "متوسطة" و"قليلة". بينما لم تظهر النتائج وجود علاقة بين تلك التقديرات وخبرة المعلمين ومؤهلم العلمي.

بينما أجرى حرز الله (2016) دراسة للتعرف إلى واقع استخدام النظرية البنائية في التعليم لدى معلمي الرياضيات في محافظة طولكرم. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة

من (91) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة للنظرية البنائية. وأظهرت النتائج أن مستوى استخدام التعليم البنائي كان عالياً، كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق في متوسطات استجابات معلمي الرياضيات في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم في استخدام النظرية البنائية تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وعدد الدورات، في حين وجدت فروق تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الأساسية، ولمتغير الخبرة لصالح الخبرة التي تزيد عن 10 سنوات.

وأكدت دراسة حبيب (2015) التعرف إلى واقع استخدام ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة ممارسات التعلم البنائي، وطُبقت على عينة مكونة من (350) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج: أن الدرجة الكلية لممارسات التعلم البنائي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة، كانت بدرجة كبيرة. وكشفت النتائج أيضاً عن وجود فروق بين تقديرات المعلمين تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، الخبرة الوظيفية، ونظام التشغيل، بينما وجدت فروق تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وتوصلت دراسة الزعانين (2015) إلى معرفة درجة توظيف معلمي العلوم للتدريس البنائي في حصص العلوم بمحافظات غزة وعلاقته بكل من: المرحلة الدراسية، النوع الاجتماعي للمعلمين، سنوات الخبرة في التدريس، الجهة المشرفة على المدارس، والمؤهل العلمي لهم. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي على عينة اختيرت عشوائياً مكونة من (70) معلماً ومعلمة من مدارس وكالة الغوث الدولية، ومدارس السلطة الوطنية الفلسطينية بقطاع غزة، وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة ملاحظة الموقف التعليمي تضمنت مجالات التدريس البنائي في العلوم، وكشفت النتائج أن معلمي العلوم بمدارس قطاع غزة يوظفون مبادئ التدريس البنائي بصورة منخفضة بشكل عام، كما أشارت إلى عدم وجود فروق بين المعلمين في التدريس البنائي تعزى إلى النوع الاجتماعي (ذكور/إناث)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس، أعلى من البكالوريوس). في حين وجدت فروق تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية لصالح معلمي المرحلة الأساسية، سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة من (5 - 10) سنوات، والجهة المشرفة لصالح معلمي وكالة الغوث الدولية.

وتقصت دراسة الخالدي (2013) مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمبادئ التدريس البنائي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق هذه الأهداف طبقت استبانة مكونة من (33) فقرة، على عينة مكونة من (187) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية في مديرية محافظة عمّان. وكشفت النتائج عن أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي كانت متوسطة، وظهرت فروق دالة إحصائياً لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح المؤهل العلمي الأعلى، ولم تظهر فروق دالة بين متوسطات درجة الممارسة لمتغير الجنس والخبرة والمرحلة التعليمية.

وتوصلت دراسة عياش والعبسي (2013) إلى تقصي مستوى معرفة وممارسة معلمي العلوم والرياضيات للنظرية البنائية من وجهة نظرهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي على عينة مكونة من (81) معلماً ومعلمة ممن يُدرسون مادتي العلوم والرياضيات تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية من مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مبادئ النظرية البنائية في التدريس. وأظهرت النتائج أن مستوى معرفة المعلمين كان مرتفعاً ومستوى ممارستهم كان متوسطاً وعدم وجود فرق بين تقديرات معلمي العلوم وتقديرات معلمي الرياضيات لمستوى معرفتهم وممارستهم للنظرية البنائية.

وهدفت دراسة تافروفا غريغوروا وآخرون (Tafrova, et al 2012) تقصي مواقف معلمي العلوم الثانوية في بلغاريا حول النظريات والفلسفات التربوية في مدارس بلغاريا، واتبعت الدراسة المنهج النوعي، وتم تصميم أداة ملاحظة قائمة على المقابلة الشخصية. وتكونت عينة الدراسة من (30) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم للمرحلة الثانوية. وأظهرت نتائج الدراسة أن (30%) من المعلمين يمارسون أفكار النظرية السلوكية في التعاطي مع المتعلمين، وأن باقي المعلمين يطبقون الأفكار البنائية بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن لدى المعلمين استجابات إيجابية للتحول نحو المنحى البنائي في التدريس.

وهدفت دراسة الفرجي (2012) إلى الكشف عن مستوى فهم النظرية البنائية لدى معلمي علوم المرحلة الابتدائية في السعودية وانعكاسه على تدريسهم بمنحى الثقافة العلمية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من (70) معلماً يمثلون كامل مجتمع الدراسة، وطبق عليهم اختبار المعرفة البنائية. وأظهرت النتائج تديناً في مستوى فهم معلمي علوم المرحلة الابتدائية في السعودية لفروض النظرية البنائية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في فهم المعلمين لفروض النظرية البنائية تعزى للخبرة أو للحصول على دورة في النظرية البنائية.

وفي ذات السياق جاءت دراسة يلماز (Yilmaz, 2008) لتقصي مدى ممارسة معلمي الجغرافيا للتدريس البنائي، وأثر هذا النمط في تنمية الوعي بالتنوع الثقافي على المستويين المحلي والعالمي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من (40) معلماً من معلمي الجغرافيا في تركيا، وتمثلت أدوات الدراسة في سجلات الملاحظة الصفية، والمقابلات الشخصية. وأظهرت النتائج أن معلمي الجغرافيا لديهم اتجاهات إيجابية نحو تطبيق المنحى البنائي، كما أشارت النتائج إلى فعالية تدريس الجغرافيا بحسب الرؤى البنائية، في تنمية وعي الطلبة بالقضايا الاجتماعية والشعبية الوطنية منها، والعالمية على حد سواء.

بينما استهدفت دراسة ريان (2011) تقصي مدى ممارسة معلمي الرياضيات في مديرية تربية الخليل للتدريس البنائي وعلاقته بمعتقدات فاعليتهم التدريسية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من (206) معلماً ومعلمة اختيروا بطريقة طبقية من جميع معلمي الرياضيات في مديرية تربية الخليل. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة للتدريس البنائي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسات معلمي الرياضيات للتدريس البنائي متوسطة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسة وفقاً لمتغيرات الدراسة، في حين وجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي ومعتقدات فاعليتهم التدريسية.

بينما هدفت دراسة سومبا (Sumba, 2011) الكشف عن المفاهيم البنائية لدى معلمي العلوم وتأثيرها تدريس العلوم وتعلم الطلاب، وأدوار المعلمين والطلاب خلال عملية التعلم وتدريس العلوم

وتسلسل التعلم. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من (60) معلماً حصلوا على بكالوريوس في التربية الابتدائية بجنوب إفريقيا، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة حول المفاهيم البنائية في التدريس. وأظهرت النتائج أن معظم أفراد العينة أكدوا بأن المفاهيم ما قبل التعليمية تمثل الأساس الذي يقوم عليه بناء المعرفة في ذهن المتعلمين. وأكدت النتائج على أن معظم معلمي العلوم لم يكن لديهم نظرة ومعرفة واسعة للنظرية البنائية.

هدفت دراسة الحجيلي (2009) التعرف على مدى استخدام معلمي الرياضيات بالمملكة العربية السعودية لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم، وكذلك أهم المعوقات التي تعيق هذا الاستخدام. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من (497) معلم من مدينتي مكة المكرمة والمدينة المنورة ومن مختلف المراحل التعليمية. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة لمبادئ النظرية البنائية. وكشفت النتائج عن أن المعلمين يعتقدون بأنهم يستخدمون مبادئ النظرية البنائية غالباً، كما أظهرت النتائج فروق في درجة التوظيف لمصلحة المعلمين الأكثر خبرة، أما بالنسبة للمرحلة فوجد فروق ذات دلالة لمصلحة معلمي المرحلة الابتدائية، أما بالنسبة لأهم معوقات استخدام مبادئ النظرية البنائية فقد كانت التجهيزات في الفصل غير كافية، زيادة عدد الطلاب في الفصل، طول المقرر وقصر الوقت المخصص للموضوع، الكتاب المدرسي وطريقة عرضه، نظام التقويم والاختبارات، وعدم وجود دورات تدريبية للمعلمين بعد الخدمة.

وهدف دراسة الزدجلي (2006) تقصي معتقدات معلمي العلوم عن التدريس في ضوء النظرية البنائية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت أداة الدراسة في مقياس للمعتقدات وبطاقة ملاحظة. وتكونت عينة الدراسة من (108) معلماً ومعلمة، وأشارت النتائج إلى أن معتقدات معلمي العلوم عن التدريس في ضوء النظرية البنائية في سلطنة عُمان كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معتقدات المعلمين عن التدريس في ضوء النظرية البنائية بين المعلمين الذكور والإناث لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تعزى للخبرة، كما كشفت النتائج أن معلمي العلوم نادراً ما يمارسون تطبيقات النظرية البنائية في التدريس، وأنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين معتقدات معلمي العلوم عن التدريس وممارستهم الصفية.

وهدفت دراسة أبو هولا وبركات (2005) إلى تقصي مستوى ممارسة معلمي العلوم للمرحلتين الأساسية والثانوية لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من (436) معلماً ومعلمة ممن يُدرّسون العلوم تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية من محافظات عمان وإربد والعقبة في الأردن. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مبادئ النظرية البنائية في التدريس. وأظهرت النتائج أن مستوى توظيف المعلمين كان مرتفعاً، وعدم وجود فرق بين تقديرات معلمي العلوم لمستوى توظيفهم لمبادئ النظرية البنائية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

2.3.2 المحور الثاني: الدراسات التي تناولت المعلم المساند:

هدفت دراسة زيدان (2011) التعرف إلى السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المشرفين على عملهم في المدرسة من مديري ومعلمي مبحثي (اللغة العربية والرياضيات). واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (406) معلماً ومعلمة، واستخدمت الباحثة استبانة مكونة من (70) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: مجال السمات النفسحركية، ومجال السمات الوجدانية، ومجال السمات الانفعالية. وكشفت النتائج عن أن معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية لا تتوافر لديهم السمات الشخصية بمجالاتها الثلاثة (النفس حركية، والوجدانية، والمعرفية) إلا بقدر ضئيل، وكشفت عن وجود فروق في وجهات نظر المشرفين تعزى لمتغيرات الجنس لصالح الذكور، والمنطقة لصالح الخليل، وسنوات الخبرة لصالح الخبرة أكثر من 10 سنوات. وعدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

هدفت دراسة الهلول (2010) إلى التعرف على الفروق بين تعيين المعلم (المساند - الأساسي) والمقررات الدراسية (اللغة العربية، الرياضيات، الاجتماعيات، العلوم، اللغة الإنجليزية)، وعلى التفاعل بين متغيري تعيين المعلم والمقررات الدراسية على بنية المعلم المعرفية في التدريس في ضوء نظرية "برونر" من وجهة نظر المتعلمين بالمدارس الحكومية في محافظة شمال غزة، واتبعت الدراسة

المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (562) طالباً وطالبة من المرحلتين الأساسية العليا والثانوية بالمدارس الحكومية، وأعدّ الباحث أداة لقياس نظرية برونر، وكشفت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الأساسيين والمعلمين المساندين في بنية المعلم المعرفية في التدريس لصالح المعلمين الأساسيين، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المقررات الدراسية (اللغة العربية، الرياضيات، الاجتماعيات، العلوم، اللغة الإنجليزية) لصالح اللغة العربية والرياضيات والاجتماعيات. ووجود تفاعل دال بين متغيري تعيين المعلمين والمقررات الدراسية في بنية المعلم المعرفية في التدريس.

هدفت دراسة مهاني (2010) التعرف إلى دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلم الدائم في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (599) معلماً ومعلمة من مدارس وكالة الغوث بغزة، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة وشملت (62) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: (التخطيط، التنفيذ، التقويم، العلاقات الإنسانية)، وقد أشارت النتائج إلى أن دور المعلم المساند جاء على الترتيب الآتي: (مجال العلاقات الإنسانية - مجال التنفيذ - مجال التقويم - مجال التخطيط). وبدرجة متوسطة لجميع المجالات ما عدا مجال العلاقات الإنسانية بدرجة كبيرة. وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص، ووجود فروق تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

واستهدفت دراسة دحلان (2008) الكشف عن كفايات المعلم المساند من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين في محافظة خان يونس. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (43) مدير مدرسة، و(29) مشرفاً تربوياً. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة لكفايات المعلم المساند. وقد بينت النتائج امتلاك المعلم المساند لبعض الكفايات التعليمية، التي تتعلق بالمجالات التالية: التخطيط اليومي وإثارة الدافعية والإدارة الصفية والمرونة وتقبل الطلاب، بينما يحتاج إلى تطوير نفسه في بعض الكفايات، التي تتعلق بتنفيذ الدرس والتقويم، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الوظيفة والمؤهل التربوي وسنوات الخبرة.

واستهدفت دراسة **دياب ودياب (2008)** الكشف عن الأدوار المنوطة بالمعلم المساند في مدارس التعليم الأساسي بقطاع غزة، ومدى ممارسته لها، ومدى ممارسة المعلمين المساندين الذين تم تعيينهم في مدارس التعليم الأساسي التابعة لوكالة الغوث وتشغيل اللاجئين بغزة للأدوار والمهام المنوطة بهم. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية مكونة من (40) معلماً ومعلمة من المعلمين المساندين الذين يعملون في مدارس الوكالة بمدينة غزة. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة كأداة للدراسة مكونة من ثلاثة مجالات هي: مجال التخطيط للمساندة، ومجال الأنشطة الصفية، ومجال الأنشطة غير الصفية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي التعليم المساند يقومون بالتخطيط لإعداد المذكرات الدراسية للموضوعات المراد تدريسها ولإعداد الوسائل التعليمية اللازمة والأنشطة بشكل كبير، ويشاركون في تعليم الطلبة بشكل فردي وزمري بشكل جيد، وفي المقابل فإن فقرات الاستبانة التي حصلت على أقل الدرجات فقد كانت تشير إلى التخطيط لبناء الاختبارات التشخيصية اللازمة للكشف عن مواطن ضعف الطلبة، وكذلك في إغناء المنهاج وأنشطته المرافقة، والتخطيط للدروس التوضيحية وبرامج النمو المهني اللازمة لرفع مستوى أداء المعلمين المساندين مهنيًا وأكاديميًا.

واستهدفت دراسة **عاشور (2007)** الكشف عن فاعلية برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة من وجهة نظر معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث في محافظات شمال فلسطين. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (88) معلماً ومعلمة يعملون في برنامج التعليم المساند في مدارس وكالة الغوث. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة موجهة للمعلمين والمعلمات. وتوصلت الدراسة إلى أن برنامج التعليم المساند ساهم في تحسين التحصيل للطلبة ومشاركتهم في العملية التعليمية، ومكنهم من التعبير عن حاجاتهم ومشكلاتهم بحرية، وأن الأدوات التي يوفرها برنامج التعليم المساند غير كافية، وكذلك التدريب الموجه للمعلمين والمعلمات.

3.3.2 تعقيب على الدراسات السابقة:

استعرضت الباحثة الدراسات السابقة التي تناولت تصورات المعلمين حول التعلم البنائي ومبادئ النظرية البنائية، وكذلك تناولت الباحثة الدراسات التي استهدفت المعلم المساند في فلسطين، وتعقب الباحثة على الدراسات السابقة كما يأتي:

بالنسبة لأهداف الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة في أهدافها، حيث تناولت دراسة المساعفة (2018)، ودراسة مصطفى (2016)، ودراسة حرز الله (2016)، ودراسة حبيب (2015)، ودراسة الزعانين (2015)، وغيرها من الدراسات إلى تقصي درجة ممارسة المعلمين للتدريس البنائي واستخدام النظرية البنائية في التدريس.

وتناولت بعض الدراسات السمات الشخصية للمعلم المساند كدراسة زيدان (2011)، والتعرف على الفروق بين المعلم الأساسي والمساند في ضوء نظرية برونر كدراسة الهلول (2010)، والكشف عن دور المعلم المساند في العملية التعليمية كدراسة مهاني (2010)، ودراسة دياب ودياب (2008)، بينما استهدفت دراسة عاشور (2007)، الكشف عن فاعلية التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلاب من وجهة نظر معلمي التعليم المساند.

وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، إذ إنها تهدف إلى رصد تصورات المعلمين المقيمين، حول المعلم المساند في ضوء مبادئ النظرية المعرفية.

بالنسبة لمنهج الدراسة المستخدم:

نظراً لطبيعة الدراسات السابقة التي هدفت جميعها إلى رصد تصورات ومعتقدات المعلمين حول أحد القضايا التعليمية، فإن كافة الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي التحليلي لرصد تقديرات أفراد عينة الدراسة حول القضايا التعليمية المستهدفة. وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج البحثي المستخدم وهو المنهج الوصفي.

بالنسبة لعينة الدراسة:

استهدفت كافة الدراسات السابقة المعلمين على اختلاف تخصصاتهم العلمية، وتستهدف الدراسة الحالية كذلك المعلمين أثناء الخدمة، وبذلك تتفق الدراسة الحالية مع عينة الدراسات السابقة.
بالنسبة لأداة الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسات السابقة والمنهج المستخدم، فإن غالبية الدراسات السابقة استخدمت أداة الاستبانة لرصد تقديرات أفراد عينة الدراسة، فيما استخدمت دراستان فقط أدوات غير الاستبانة، هما: دراسة (Tafrova et al., 2012) أداة المقابلة، واستخدمت دراسة (Yilmaz, 2008) سجلات الملاحظة الصفية والمقابلات. وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الأداة المستخدمة لرصد تصورات المعلمين وهي أداة الاستبانة والمقابلة شبه المقننة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

تم الاستفادة من الدراسات السابقة من خلال إثراء معرفة الباحثة فيما كتب عن تصورات المعلمين، والمعلم المساند، وفي تحديد التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث، وفي كتابة الإطار النظري للبحث، ويمكن إجمال استفادة الباحث من الدراسات السابقة في النقاط التالية:

- (1) تحديد المنهج البحثي المناسب لتحقيق أهداف الدراسة.
- (2) تصميم أداة الدراسة حول دور المعلم المساند في ضوء النظرية المعرفية.
- (3) صياغة فروض البحث وتوجيه تلك الفروض تبعاً لنتائج هذه الدراسات.
- (4) تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من فرضيات البحث والإجابة على تساؤلاتها.
- (5) المساهمة في تفسير النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، وتفسيرها تفسيراً علمياً ومنطقياً.

- (6) الوصول إلى مجموعة من التوصيات التربوية التي تخدم العملية البحثية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1 : 3 منهج الدراسة

2 : 3 مجتمع الدراسة

3 : 3 عينة الدراسة

4 : 3 أدوات الدراسة

5 : 3 صدق أداة الدراسة

6 : 3 ثبات أداة الدراسة

7 : 3 إجراءات الدراسة

8 : 3 متغيرات الدراسة

9 : 3 المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ هذه الدراسة، من حيث المنهج المتبع ومن حيث وصف مجتمع الدراسة وعينتها والطريقة التي اختيرت بها العينة، وأدوات الدراسة وطرق إعدادها، وإجراءات الصدق والثبات وخطوات تطبيقها ومتغيرات الدراسة، وأساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة.

3.1 منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي المسحي. ويعرف بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً، يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة الدراسة دون تدخل من الباحثة فيها. والتي تحاول الباحثة من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين مكونات والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة بالفحص والتحليل.

3.2 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم، والبالغ عددهم (385) منهم (330) معلمة و (55) معلم، وذلك حسب إحصائية مديرية التربية والتعليم في محافظة بيت لحم (2017-2018).

3.3 عينة الدراسة

تم اختيار عينة عنقودية، حيث اشتملت عينة الدراسة على (116) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة. والجدول (1.3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

الجدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	17	14.7%
	أنثى	99	85.3%
التخصص	علوم إنسانية	87	75.0%
	علوم طبيعية	29	25.0%
المؤهل العلمي	دبلوم	14	12.1%
	بكالوريوس	98	84.5%
	أعلى من بكالوريوس	4	3.4%
الخبرة في التدريس	أقل من 5 سنوات	21	18.1%
	من 5-10 سنوات	35	30.2%
	أكثر من 10 سنوات	60	51.7%
مكان المدرسة	مدينة	38	32.7%
	قرية	78	67.3%
نوع المدرسة	ذكور	29	25.0%
	إناث	27	23.3%
	مختلطة	60	51.7%

3. 4 أدوات الدراسة:

أولاً: استبانة دور المعلم المساند وفق النظرية المعرفية:

وذلك بهدف قياس تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظرية المعرفية حيث تم تطويرها بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بمهام المعلم وفقاً للنظريات التربوية، ومنها: (ريان، 2011، حبيب، 2015، مصطفى، 2016، أبو هولا وبركات، 2005).

وبناءً على ما سبق فقد تكونت الاستبانة من (44) فقرة موزعة وفق أربع مجالات كما يلي:

1. مجال التخطيط للتدريس وتكون من (10) فقرات.
2. مجال الأنشطة التعليمية (الطالب) وتكون من (11) فقرة.
3. مجال الاساليب التعليمية (المعلم) وتكون من (11) فقرة.
4. مجال التقويم وتكون من (12) فقرة.

وقد كانت الإجابة على الفقرات حسب مقياس ليكرت الخماسي الذي تكون من خمس درجات للاستجابة على كل فقرة، وقد أعطيت الاستجابة بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، بدرجة كبيرة (4)، بدرجة متوسطة (3)، بدرجة قليلة (2)، وبدرجة قليلة جداً (1). بحيث كلما زادت الدرجة، زادت درجة تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظرية المعرفية. ويبين الملحق رقم (2) الاستبانة بصورتها النهائية.

5.3 صدق الاستبانة (Validity):

قامت الباحثة بتصميم الاستبانة بصورتها الأولية، ومن ثم تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة وبلغ عددهم (10) محكمين، حيث وزعت الباحثة الاستبانة على عدد من المحكمين. حيث طُلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك الاتساق داخلي بين الفقرات. والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (2.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.70**	0.00	16	0.68**	0.00	31	0.70**	0.00
2	0.69**	0.00	17	0.80**	0.00	32	0.77**	0.00
3	0.67**	0.00	18	0.71**	0.00	33	0.80**	0.00
4	0.47**	0.00	19	0.78**	0.00	34	0.78**	0.00
5	0.62**	0.00	20	0.78**	0.00	35	0.74**	0.00
6	0.70**	0.01	21	0.74**	0.01	36	0.66**	0.00
7	0.64**	0.01	22	0.71**	0.00	37	0.78**	0.00
8	0.71**	0.00	23	0.76**	0.00	38	0.81**	0.00
9	0.65**	0.00	24	0.73**	0.00	39	0.77**	0.00
10	0.73**	0.00	25	0.74**	0.00	40	0.81**	0.00
11	0.76**	0.00	26	0.70**	0.00	41	0.77**	0.00
12	0.66**	0.00	27	0.83**	0.00	42	0.75**	0.00
13	0.70**	0.01	28	0.74**	0.00	43	0.80**	0.00
14	0.62**	0.01	29	0.73**	0.00	44	0.80**	0.00
15	0.76**	0.00	30	0.72**	0.00			

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

6.3 ثبات الاستبانة

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفاء، وكانت الدرجة الكلية لتصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية (0.98)، وهذه النتيجة تشير الى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول (3.3) يوضح ذلك.

الجدول (3.3): نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة قياس تصورات المعلمين المقيمين في محافظة

بييت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية

المجال	عدد الفقرات	قيمة ألفا
التخطيط للتدريس	10	0.91
الأنشطة التعليمية (الطالب)	11	0.93
الأساليب التعليمية (المعلم)	11	0.92
التقويم	12	0.92
الدرجة الكلية	44	0.98

يتبين من الجدول (3.3) أن الدرجة الكلية لاستبانة دور المعلم المساند وفق النظريات المعرفية ومجالاتها تراوحت بين (0.91 - 0.98) وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات يفى بأغراض الدراسة.

ثانياً: أداة المقابلة

قامت الباحثة بإجراء مقابلة مع عدد من المعلمين الذين يتابعون المعلم المساند في المدرسة، حيث أجرت مقابلة مع ثلاثة معلمين وثلاث معلمات بهدف تحديد دور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية وقد تكونت المقابلة من خمسة أسئلة هي:

السؤال الأول: كيف ترى دور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية التعليمية؟

السؤال الثاني: كيف ترى الخطة التدريسية للمعلم المساند من جهة تطوير العملية التعليمية؟

السؤال الثالث: كيف ينفذ المعلم المساند دروسه من حيث إشراكه للطلبة في العملية التعليمية التعليمية؟

السؤال الرابع: كيف يتعامل المعلم المساند مع الطلبة باعتبارهم محور العملية التعليمية التعليمية؟

السؤال الخامس: ما الطرق والأدوات التي يستخدمها المعلم المساند في تقويمه لطلبته؟

7.3 إجراءات الدراسة

تم اتباع الخطوات التالية لإجراء الدراسة:

1. الاطلاع على الأدب التربوي الذي تناول أدوار المعلم في النظريات المعرفية البنائية، وكذلك الأدب الذي تناول التعليم المساند وأدواره.

2. إعداد أدوات الدراسة وهي عبارة عن استبانة ومقابلة لقياس درجة تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية، وذلك بالرجوع إلى العديد من البحوث والدراسات المحكمة والكتب ذات الصلة بموضوع الدراسة.

3. عرض أدوات الدراسة على مجموعة من المحكمين من أجل أخذ ملاحظاتهم واقتراحاتهم بما يختص بموضوع الصياغة والمحتوى والبناء، للوصول إلى الصورة النهائية لهذه الأدوات.

4. توزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة، ثم جُمعت وتم التأكد من عددها حيث تم توزيع (116) استبانة خضعت للتحليل الإحصائي، ومن ثم قامت الباحثة بتفريغها لاسترجاع النتائج بعد تحليلها إحصائياً باستخدام الإختبارات الإحصائية المناسبة لمتغيرات الدراسة.

5. إجراء المقابلة مع عينة المعلمين والمعلمات المقيمين في محافظة بيت لحم، ومن ثم تفرغ نتائج المقابلة والتعليق عليها.

3. 8 متغيرات الدراسة:

• المتغيرات المستقلة:

- النوع الاجتماعي: مستويان (ذكر، وأنثى).
- التّخصص: (علوم طبيعية، علوم انسانية).
- المؤهل العلمي: (دبلوم، بكالوريوس، أعلى من بكالوريوس).
- الخبرة في التدريس: (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

- مكان المدرسة: (مدينة، قرية).
- نوع المدرسة: (ذكور، إناث، مختلطة).
- المتغيرات التابعة: تصورات المعلمين لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية.

9.3 المعالجة الإحصائية:

بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي الكمي، وذلك تمهيداً لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقاً لأسئلة الدراسة بيانات الدراسة، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (t- test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

4. 1 تمهيد

4. 2 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

4. 3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

4.3.4 نتائج الفرضية الأولى:

4.3.4 نتائج الفرضية الثانية:

4.3.4 نتائج الفرضية الثالثة:

4.3.4 نتائج الفرضية الرابعة:

4.3.4 نتائج الفرضية الخامسة:

4.3.4 نتائج الفرضية السادسة:

4. 4 ملخص نتائج الدراسة:

4. 4 نتائج مقابلة المعلمين:

1.4 تمهيد

تضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وهو "تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية" وبيان أثر كل من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها. حتى يتم تحديد درجات تطبيق التصورات من خلال المتوسطات الحسابية للاستجابات، تم حساب المدى للمقياس الخماسي (1 - 5 = 4)، ثم قسم المدى على عدد الفئات (5) وذلك لتحديد طول الفئة ($0.8 = 4 / 5$)، وبذلك فقد كانت الفئة الأولى ($1.8 = 1 + 0.8$)، ثم يضاف (0.8) لكل فئة لتكون الدرجة على النحو الآتي:

متوسط حسابي (أقل من 1.8) يدل على درجة قليلة جداً.

متوسط حسابي (1.8 - 2.59) يدل على درجة قليلة.

متوسط حسابي (2.60 - 3.39) يدل على درجة متوسطة.

متوسط حسابي (3.40 - 4.19) يدل على درجة كبيرة.

متوسط حسابي (4.2 فأكثر) يدل على درجة كبيرة جداً.

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت

لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية، وذلك في جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية كما يلي:

ترتيب مجالات الدراسة حسب الدرجة الكلية لكل مجال:

اعتمدت الباحثة المتوسطات الحسابية للفقرات لترتيب مجالات الدراسة لتصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية كما هو موضح في الجدول رقم (1.4).

الجدول رقم: (1.4). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة وترتيب مجالات الدراسة لتصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية.

الترتيب	الرقم في الاستبانة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	الأساليب التعليمية (المعلم)	3.73	0.15	كبيرة
2	2	الأنشطة التعليمية (الطالب)	3.72	0.11	كبيرة
3	1	التخطيط للتدريس	3.71	0.18	كبيرة
4	4	التقويم	3.70	0.16	كبيرة
الدرجة الكلية					
			3.72	0.15	كبيرة

يتضح من خلال المعطيات الواردة في الجدول (1.4) أن تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية كانت كبيرة في جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية، وكانت الدرجة الكلية بمتوسط حسابي (3.72)، وجاء محور الأساليب التعليمية (المعلم) في الترتيب الأول حيث كان بمتوسط حسابي (3.73) وجاء محور الأنشطة التعليمية (الطالب) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (3.72)، وجاء محور التخطيط للتدريس في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (3.71)، في حين جاء محور التقويم في الترتيب الأخير وبمتوسط حسابي (3.70)، واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات الدراسة حول تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير

العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية كما هو واضح من خلال الجداول (2.4) ، (3.4) ، (4.4) ، (5.4).

أولاً . فيما يتعلق في مجال الأساليب التعليمية (المعلم) كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال كما هو موضح في الجدول رقم (2.4):

الجدول رقم (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لتصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية في مجال الأساليب التعليمية (المعلم) مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
22	يحرص على استثارة الخبرات السابقة للطلبة قبل بداية الموقف التعليمي الجديد.	4.03	0.72	كبيرة
25	يوظف المواد المتوفرة في البيئة في التدريس إلى جانب المحتوى المقرر.	3.95	0.80	كبيرة
24	يمنح الطلبة فرصاً لعرض أفكارهم ومقترحاتهم.	3.84	0.76	كبيرة
31	ينوع في الأنشطة الصفية وفقاً لاهتمامات وقدرات واحتياجات الطلبة.	3.82	0.86	كبيرة
32	يعرض عدداً كافياً من الأمثلة التوضيحية	3.78	0.89	كبيرة
23	يقدم الدرس من خلال مشكلات مثيرة لاهتمام الطلبة.	3.73	0.75	كبيرة
30	يقدم المادة التعليمية بطرق مختلفة.	3.73	0.91	كبيرة
26	يستخدم مصطلحات وأفعال مثل (صنف، حل، تنبأ، صمم) خلال	3.64	0.76	كبيرة
27	يوظف التكنولوجيا ومصادر التعليم وتقنياته الحديثة.	3.59	0.91	كبيرة
29	يقوم بربط فروع المعرفة المختلفة بشكل تكاملي.	3.57	0.86	كبيرة
28	يستخدم أسلوب الخرائط المفاهيمية لتثبيت المفاهيم الجديدة عند الطلبة.	3.39	1.06	متوسطة
	الدرجة الكلية لمحور	3.73	0.15	كبيرة

يلاحظ من الجدول (2.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في مجال الأساليب التعليمية (المعلم). أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجال كانت (3.73) وانحراف معياري (0.15). وحصلت الفقرة " يحرص على استثارة الخبرات السابقة

للطلبة قبل بداية الموقف التعليمي الجديد" على أعلى متوسط حسابي (4.03)، يليها فقرة " يوظف المواد المتوفرة في البيئة في التدريس إلى جانب المحتوى المقرر. " بمتوسط حسابي (3.95). وحصلت الفقرة " يستخدم أسلوب الخرائط المفاهيمية لتثبيت المفاهيم الجديدة عند الطلبة" على أقل متوسط حسابي (3.39)، يليها الفقرة " يقوم بربط فروع المعرفة المختلفة بشكل تكاملي. " بمتوسط حسابي (3.57).

ثانياً . فيما يتعلق في مجال الأنشطة التعليمية (الطالب) كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال كما هو موضح في الجدول رقم (3.4):

الجدول رقم (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لتصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية في مجال الأنشطة التعليمية (الطالب) مرتبة تنازلياً.

الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
15	يشجع الطلبة على القيام بأنشطة حول ما يتعلموه.	3.92	0.84	كبيرة
14	يتقبل أخطاء الطلبة ويعتبرها مصدراً للتعلم	3.89	0.84	كبيرة
12	يشجع الطلبة على المناقشة.	3.88	0.84	كبيرة
21	يسعى إلى مساعدة الطلبة على العمل بكفاءة مع الآخرين عن طريق التعاون	3.84	0.78	كبيرة
19	يعتبر أن دور المتعلم هو الأساس بينما يقتصر دوره على تسهيل التعلم.	3.76	0.85	كبيرة
16	يدفع الطلبة للتعلم من مصادر مختلفة.	3.74	0.92	كبيرة
20	يعطي اهتماماً كبيراً بطريقة الوصول إلى المعرفة وليس حفظ المعرفة بذاتها.	3.74	0.81	كبيرة
18	يعود الطلبة على الاستفادة من المفاهيم والعمليات العقلية المتعلمة في مواقف جديدة.	3.66	0.84	كبيرة
11	يشجع مبادرات الطلبة واستقلالهم الذاتي.	3.64	0.83	كبيرة
17	يبتعد عن أسلوب النقل المباشر للمعلومات.	3.58	0.94	كبيرة
13	يدفع الطلبة للتعلم عن طريق وضع الفرضيات واختبارها.	3.26	0.99	متوسطة
	الدرجة الكلية لمحور	3.72	0.11	

يلاحظ من الجدول (3.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في مجال الأنشطة التعليمية (الطالب). أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية

(3.72) وانحراف معياري (0.11). وحصلت الفقرة " يشجع الطلبة على القيام بأنشطة حول ما يتعلموه" على أعلى متوسط حسابي (3.92)، يليها فقرة " يتقبل أخطاء الطلبة ويعتبرها مصدراً للتعلم" بمتوسط حسابي (3.89). وحصلت الفقرة " يدفع الطلبة للتعلم عن طريق وضع الفرضيات واختبارها" على أقل متوسط حسابي (3.26)، يليها الفقرة " يبتعد عن أسلوب النقل المباشر للمعلومات" بمتوسط حسابي (3.58).

ثالثاً . فيما يتعلق في مجال التخطيط للتدريس كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال كما هو موضح في الجدول رقم (4 .4):

الجدول رقم (4 .4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لتصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية في مجال التخطيط للتدريس مرتبة تنازلياً.

الرقم في الاستبانة	ال فقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
7	يراعي في خطته الفروق الفردية بين الطلبة	4.04	0.85	كبيرة
4	يهتم بتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة.	3.92	0.86	كبيرة
3	يقوم بصياغة اهداف محددة بناءً على حاجات الطلبة.	3.81	0.81	كبيرة
6	ينظم الخطة الدراسية بحيث يمكنه التطرق إلى مواضيع طارئة.	3.76	0.89	كبيرة
9	يعرض إنجازات الطلبة في مكان بارز داخل الصف أو داخل المدرسة.	3.72	0.96	كبيرة
5	يسعى للحصول على أفكار واقتراحات من الطلبة.	3.67	0.80	كبيرة
2	يدفع الطلبة إلى المشاركة في تحمل مسؤولية تعلمهم.	3.65	0.87	كبيرة
10	يشرك الطلبة في وضع قواعد الانضباط الصفي	3.63	0.86	كبيرة
1	يشرك الطلبة في التخطيط لمجريات الدرس.	3.48	0.678	كبيرة
8	يقدم للطلبة مشكلات علمية تتضمن تحدياً مناسباً لتفكيرهم.	3.47	0.94	كبيرة
	الدرجة الكلية لمحور	3.71	0.18	كبيرة

يلاحظ من الجدول (4.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في مجال التخطيط للتدريس. أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.71) وانحراف معياري (0.18). وحصلت الفقرة "يراعي في خطته الفروق الفردية بين الطلبة" على أعلى متوسط حسابي (4.04)، يليها فقرة " يهتم بتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة" بمتوسط حسابي (3.92). وحصلت الفقرة " يقدم للطلبة مشكلات علمية تتضمن تحدياً مناسباً لتفكيرهم " على أقل متوسط حسابي (3.47)، يليها الفقرة يشرك الطلبة في التخطيط لمجريات الدرس. " بمتوسط حسابي (3.48).

رابعاً . فيما يتعلق في مجال التقويم كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل فقرات المجال كما هو موضح في الجدول رقم (5.4):

الجدول رقم (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لتصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية في مجال التقويم مرتبة تنازلياً.

الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
41	يحرص على تعزيز إجابات الطلبة.	4.07	0.84	كبيرة
44	يوفر تغذية راجعة للمتعلمين في الوقت المناسب	3.89	0.84	كبيرة
40	يعطي الطلبة وقتاً كافياً للتفكير في الإجابة بعد طرح السؤال.	3.84	0.71	كبيرة
42	يتجنب اصدار احكام مسبقة عن أداء الطلبة.	3.75	0.88	كبيرة
39	يمنح الطلبة فرصاً لتأمل ما تعلموه.	3.73	0.77	كبيرة
35	يحاول الكشف عن فهم الطلبة للمفاهيم العلمية والمهارات القبلية قبل البدء في تدريس المفاهيم الجديدة.	3.72	0.78	كبيرة
43	يُبلغ أولياء أمور الطلبة بأداء أبنائهم.	3.67	1.04	كبيرة
37	يتجنب إعطاء الإجابات المباشرة.	3.64	0.85	كبيرة
36	يشجع الطلبة على الاستقصاء من خلال توجيه أسئلة مثيرة للتفكير .	3.61	0.83	كبيرة
33	يطرح على الطلبة أسئلة مفتوحة.	3.57	0.81	كبيرة
34	يشجع الطلبة على تقويم تعلمهم ذاتياً.	3.47	0.80	كبيرة
38	يستخدم التقويم البديل.	3.43	0.84	كبيرة
	الدرجة الكلية لمحور	3.70	0.15	كبيرة

يلاحظ من الجدول (5.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في مجال التقويم. أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.70) وانحراف معياري (0.15). وحصلت الفقرة " يحرص على تعزيز إجابات الطلبة." على أعلى متوسط حسابي (4.07)، ويليهما فقرة " يوفر تغذية راجعة للمتعلمين في الوقت المناسب " بمتوسط حسابي (3.89). وحصلت الفقرة " يستخدم التقويم البديل." على أقل متوسط حسابي (3.43)، يليها الفقرة يشجع الطلبة على تقويم تعلمهم ذاتياً. " بمتوسط حسابي (3.47).

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية حسب متغيرات النوع الاجتماعي والتخصص والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس ومكان المدرسة ونوع المدرسة؟

1.3.4 نتائج الفرضية الأولى:

والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية يعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

تم فحص الفرضية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية حسب متغير النوع الاجتماعي.

الجدول (6.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية حسب متغير النوع الاجتماعي.

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "t"	مستوى الدلالة
ذكر	17	3.65	0.80	114	0.46	0.64
أنثى	99	3.72	0.59			

يتبين من خلال الجدول (6.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.46)، ومستوى الدلالة (0.64)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أنه لا توجد فروق في تصورات المعلمين المقيمين في

محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي. وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

2.3.4 نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية يعزى لمتغير التخصص"

تم فحص الفرضية الثانية بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية حسب متغير التخصص.

الجدول (7.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية حسب متغير التخصص.

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "t"	مستوى الدلالة
علوم إنسانية	87	3.70	0.67	114	0.31	0.75
علوم طبيعية	29	3.74	0.46			

يتبين من خلال الجدول (7.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.31)، ومستوى الدلالة (0.75)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أنه لا توجد فروق في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية تعزى لمتغير التخصص. وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

3.3.4 نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تنص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية يعزى لمتغير المؤهل العلمي"

تم فحص الفرضية الثالثة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية حسب متغير المؤهل العلمي.

جدول (8.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية حسب متغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "t"	مستوى الدلالة
دبلوم	14	3.56	0.77	114	0.94	0.34
بكالوريوس فأعلى	102	3.73	0.60			

يتبين من خلال الجدول (8.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.94)، ومستوى الدلالة (0.34)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

4.3.4 نتائج الفرضية الرابعة:

والتي تنص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية يعزى لمتغير الخبرة في التدريس "

ولفحص الفرضية الرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية يعزى لمتغير الخبرة في التدريس.

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لتصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية يعزى لمتغير الخبرة في التدريس.

الخبرة في التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	21	3.79	0.59
من 5-10 سنوات	35	3.90	0.58
أكثر من 10 سنوات	60	3.58	0.63

يلاحظ من الجدول رقم (9.4) وجود فروق ظاهرية في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية يعزى لمتغير الخبرة في التدريس، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (10.4):

الجدول (10.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية يعزى لمتغير الخبرة في التدريس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2.437	2	1.219	3.25	0.04
داخل المجموعات	42.255	113	0.374		
المجموع	44.693	115			

يلاحظ من الجدول (10.4) أن قيمة ف للدرجة الكلية (3.25) ومستوى الدلالة (0.04) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائية في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية يعزى لمتغير الخبرة في التدريس، وبذلك تم رفض الفرضية الرابعة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

الجدول (11.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة في التدريس.

المتغيرات	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	0.50
	أكثر من 10 سنوات	0.18
من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.50
	أكثر من 10 سنوات	0.01
أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.18
	من 5-10 سنوات	0.01

وكانت الفروق بين (من 5-10 سنوات) وأكثر من 10 سنوات لصالح من 5-10 سنوات.

5.3.4 نتائج الفرضية الخامسة:

والتي تنص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية يعزى لمتغير مكان المدرسة".

تم فحص الفرضية الخامسة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية حسب متغير مكان المدرسة.

جدول (12.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية حسب متغير مكان المدرسة.

مكان المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "t"	مستوى الدلالة
مدينة	38	3.80	0.51	114	1.11	0.26
قرية	78	3.67	0.66			

يتبين من خلال الجدول (12.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.11)، ومستوى الدلالة (0.26)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية تعزى لمتغير مكان المدرسة، وبذلك تم قبول الفرضية الخامسة.

6.3.4 نتائج الفرضية السادسة:

والتي تنص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية يعزى لمتغير نوع المدرسة"

تم فحص الفرضية السادسة ثم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية يعزى لمتغير نوع المدرسة.

جدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لتصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية يعزى لمتغير نوع المدرسة.

نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	29	3.72	0.66
إناث	27	3.72	0.58
مختلطة	60	3.70	0.62

يلاحظ من الجدول رقم (13.4) وجود فروق ظاهرية في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية يعزى لمتغير نوع المدرسة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (14.4):

جدول (14.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية يعزى لمتغير نوع المدرسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.007	2	0.003	0.01	0.98
داخل المجموعات	44.686	113	0.395		
المجموع	44.693	115			

يلاحظ من الجدول (14.4) أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.01) ومستوى الدلالة (0.98) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية يعزى لمتغير نوع المدرسة، وبذلك تم قبول الفرضية السادسة.

4.4 مُلخص نتائج الدراسة:

خُصت نتائج الدراسة إلى:

1. تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية كانت كبيرة في جميع مجالات الدراسة، وكان ترتيبها على النحو الآتي: الأساليب التعليمية (المعلم) ، الأنشطة التعليمية (الطالب) ، التخطيط للتدريس، التقويم.
2. لا توجد فروق دالة إحصائياً في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.
3. لا توجد فروق دالة إحصائياً في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية تعزى لمتغير التخصص.
4. لا توجد فروق دالة إحصائياً في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
5. توجد فروق دالة إحصائياً في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية يعزى لمتغير الخبرة في التدريس لصالح الخبرة (5-10) سنوات.
6. لا توجد فروق دالة إحصائياً في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية تعزى لمتغير مكان المدرسة.
7. لا توجد فروق دالة إحصائياً في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية يعزى لمتغير نوع المدرسة.

5.4 نتائج مقابلة المعلمين:

أجرت الباحثة مقابلة مع (6) من المعلمين والمعلمات المقيمين في محافظة بيت لحم، وذلك بهدف التعرف على آرائهم حول أدوار المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية في محافظة بيت لحم، وقد أظهرت نتائج المقابلة وجود اتفاق تام بين المعلمين على أهمية المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية، حيث إن له دور إيجابي في تحسين مستوى الطلبة من خلال تأديتهم للمهام الموكلة لهم، والتي تخفف أعباء المعلم الأساسي. وتبين أن إشراك المعلم المساند للطلبة في التفاعل الصفّي يتم على وجهين: الأول خلال وجوده مع المعلم الأساسي، ويكون هذا الدور بالدرجة الأولى للمعلم الأساسي، والوجه الثاني خلال انفراد المعلم المساند مع مجموعة الطلبة ويكون إشراك الطلبة من مسؤوليات المعلم المساند. ويبين ملحق رقم (5) تفاصيل المقابلة للمعلمين الستة.

الفصل الخامس:

مناقشة النتائج والتوصيات

5. 1 تمهيد

5. 2 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

5. 3 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

5. 3. 1 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

5. 3. 2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

5. 3. 3 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

5. 3. 4 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

5. 3. 5 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

5. 3. 6 مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

5. 4 مناقشة نتائج مقابلة المعلمين:

5. 5 توصيات الدراسة

5. 6 مقترحات الدراسة

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تناول الفصل الخامس مناقشة النتائج التي توصلت لها الدراسة، إذ هدفت الدراسة إلى تقصي تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من أربع محاور لأدوار المعلم وفقاً للنظرية المعرفية، ثم تحليل النتائج وعرضها، وفيما يأتي مناقشة لهذه النتائج، ثم التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية؟

كشفت نتائج الدراسة عن أن تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية كانت كبيرة في جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لتصورات أفراد عينة الدراسة (3.72).

أولاً: مجال التخطيط

كشفت نتائج الدراسة عن أن تصورات المعلمين المقيمين لدور المعلم المساند في مجال التخطيط للتدريس كانت كبيرة بمتوسط بلغ (3.71)، وكان ترتيب المجال في تصورات المعلمين بالمرتبة الثالثة من مجالات الاستبانة.

وتعزو الباحثة ارتفاع درجة تصورات المعلمين المقيمين لدور المعلم المساند في عملية التخطيط للتدريس إلى أن المعلم المساند يُشارك المعلم الأساسي في وضع الخطة التدريسية، وتحديد إجراءاتها

الخاصة، وذلك لأن المعلم المساند على دراية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، وعلى متابعة تامة مع الطلبة وأكثر تحديداً لصعوبات القراءة والكتابة والعمليات الحسابية التي تواجه الطلبة.

وتشير النتائج إلى نظرة المعلمين المقيمين للمعلم المساند في مجال التخطيط إلى أنه شريك في وضع الخطة الدراسية، وتنفيذ بعض أجزائها بالتعاون مع المعلم الأساسي، وهذا ما أشارت له نتائج مقابلة المعلمين، الذين أشاروا إلى أن الخطة التدريسية توضع بمعاونة وإشراف المعلم الأساسي، وأن الخطة يجب أن تكون كاملة وشاملة وتوصف بالوضوح والمرونة.

ويُفسر حصول مجال التخطيط على المرتبة الثالثة إلى أن المعلم المساند ليس من مهامه الأساسية وضع الخطط التدريسية، وإنما المساعدة في عملية تنفيذ التدريس، والتقييم، والمساعدة في وضع الخطط التدريسية وليس تصميمها كلياً.

وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة دياب ودياب (2008) التي كشفت أن معلمي التعليم المساند يقومون بالتخطيط لإعداد المذكرات الدراسية للموضوعات المراد تدريسها وإعداد الوسائل التعليمية اللازمة والأنشطة بشكل كبير، ودراسة دحلان (2008) التي كشفت عن امتلاك المعلم المساند للكفايات التعليمية المتعلقة بمجال التخطيط اليومي، فيما تختلف مع دراسة مهاني (2010) التي كشفت أن أدوار المعلم المساند في مجال التخطيط كانت ضعيفة من وجهة نظر المعلمين المقيمين في غزة.

ثانياً: مجال الأنشطة التعليمية (الطالب)

كشفت نتائج الدراسة عن أن تصورات المعلمين المقيمين لدور المعلم المساند في مجال الأنشطة التعليمية (الطالب) كانت كبيرة بمتوسط بلغ (3.72)، وكان ترتيب المجال في تصورات المعلمين بالمرتبة الثانية من مجالات الاستبانة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المهام الأساسية للمعلم المساند تتمثل في تنفيذ الأنشطة التعليمية بمشاركة الطلبة ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم، ولهذا جاءت تصورات المعلمين المقيمين مرتفعة بشأن تنفيذ المعلم المساند للأنشطة التعليمية، وتُشير النتائج إلى أن المعلم المساند في محافظة بيت لحم يقوم بأدواره المنوط بها بدرجة كبيرة.

ويمكن أن يُفسر ارتفاع تصورات المعلمين حول تنفيذ المعلم للأنشطة التعليمية إلى متابعة الإدارة المدرسية والمشرفين للمعلم المساند، وتوصيات المعلم الأساسي المستمرة، ورغبة المعلم المساند في تقديم أفضل صورة لممارساته التدريسية لذوي صعوبات التعلم، وربما يعود ذلك إلى الدورات التدريبية التي تلقاها المعلمون المساندون.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج مقابلة المعلمين والمعلمات الذين أشاروا إلى أن المعلم المساند يركز أدائه على مساعدة المعلم في تنفيذ الأنشطة التعليمية، وتشجيع الطلبة على القراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية، ويعطي اهتماماً كبيراً بطريقة الوصول إلى المعرفة وليس حفظ المعرفة بذاتها، ويتعد عن أسلوب النقل المباشر للمعلومات.

وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة دحلان (2008) التي كشفت عن امتلاك المعلم المساند الفلسطيني لكفايات التنفيذ. وتختلف النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة مهاني (2010) التي كشفت عن أن دور المعلم المساند من وجهة نظر المعلمين المقيمين في غزة في مجال تنفيذ التدريس كانت متوسطة.

ثالثاً: مجال الأساليب التعليمية (المعلم)

كشفت نتائج الدراسة عن أن تصورات المعلمين المقيمين لدور المعلم المساند في مجال الأساليب التعليمية (المعلم) كانت كبيرة بمتوسط بلغ (3.73)، وكان ترتيب المجال في تصورات المعلمين بالمرتبة الأولى من مجالات الاستبانة.

وتعزو الباحثة ارتفاع تصورات المعلمين المقيمين لدور المعلم المساند في مجال الأساليب التعليمية (المعلم) إلى اعتبار أن أهم أدوار المعلم هي المتعلقة بقدرته على تنويع الأساليب التعليمية في عملية التدريس، وأن المعلم المساند في محافظة بيت لحم يقوم بأداء دوره على أتم وجه، ودون اخلال بها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالتزام المعلم المساند في محافظة بيت لحم بالمهام الأساسية التي حددتها وزارة التربية والتعليم في فلسطين، والتي حددت مهام المعلم المساند في تقديم المفاهيم وتنفيذ الأنشطة المتعلقة بالمنهاج الدراسي، بهدف إكساب الطلبة أعلى درجة ممكنة من الإتقان للمهارات الأساسية في اللغة العربية والرياضيات.

ويعود ذلك إلى الدورات التدريبية التي يخضع لها المعلم المساند في محافظة بيت لحم، حيث أشارت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2018) أن المعلم المساند يخضع إلى دورات تدريبية حول اختيار الأساليب التعليمية وتنفيذها في الغرفة الصفية، والتي كان آخرها الدورات التدريبية للعام الدراسي 2017/ 2018.

وتختلف النتيجة مع دراسة دحلان (2008) ودراسة مهاني (2010) اللتان أشارتا إلى أن أدوار المعلم المساند في تنفيذ الأساليب التعليمية كانت بدرجة متوسطة، وأنه يؤدي مهامه بدرجة متوسطة.

رابعاً: مجال التقويم

كشفت نتائج الدراسة عن أن تصورات المعلمين المقيمين لدور المعلم المساند في مجال التقويم كانت كبيرة بمتوسط بلغ (3.70)، وكان ترتيب المجال في تصورات المعلمين بالمرتبة الرابعة من مجالات الاستبانة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن من مهام المعلم المساند تنفيذ أوراق العمل العلاجية، وأوراق العمل الخارجية، وملاحظة ورصد سلوك المتعلمين وتدوينها، متابعة كراسات الطلبة وتصحيح الأخطاء في مهارات القراءة والكتابة والعمليات الحسابية. وكذلك يمكن إرجاع النتيجة إلى الفائدة التي اكتسبها

المعلم المساند من خلال الدورات التدريبية ومن خلال الممارسة العملية، ومن خلال المتابعة المستمرة من المعلم الأساسي والمشرف والإدارة المدرسية.

ويمكن إرجاع حصول مجال التقويم على المرتبة الأخيرة إلى أن المعلم المساند تركز مهامه بالدرجة الأولى على تنفيذ الأنشطة التعليمية التعليمية، ومساعدة المعلم في الغرفة الصفية وتحمل بعض أعباء المعلم الأساسي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة مقابلة المعلمين والمعلمات الذين أشاروا إلى أن المعلم المساند يؤدي أدواره في عملية التقويم بصورة جيدة، مستخدماً أدوات وأساليب تقويم متنوعة منها أوراق العمل والملاحظة وتصحيح الكراسات.

وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة دحلان (2008) التي أشارت إلى امتلاك المعلم المساند في فلسطين إلى كفايات التقويم. وتختلف مع دراسة مهاني أن أدوار المعلم المساند في مجال التقويم كانت متوسطة.

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية تعزى إلى المتغيرات (النوع الاجتماعي، التخصص، المؤهل العلمي، الخبرة في التدريس، مكان المدرسة، نوع المدرسة)؟

1.3.5 مناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

والتي كشفت أنه لا توجد فروق في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات لديهم نفس الأفكار والتصورات حول المعلم المساند وأهميته والأدوار الموكل بأدائها في الغرفة الصفية، ولهذا جاءت نتائج المعلمين والمعلمات متقاربة، وكذلك إلى أن المعلمين والمعلمات يخضعون لنفس البرامج التدريبية وورش العمل، والتعميمات التربوية الخاصة بالتعليم المساند.

وتتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة مهاني (2010) التي كشفت عن عدم وجود فرق في تصورات المعلمين نحو المعلم المساند تعزى للجنس، وتختلف مع دراسة زيدان (2011) التي كشفت عن وجود فروق تعزى للجنس ولصالح الذكور.

2.3.5 مناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

والتي كشفت أنه لا توجد فروق في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية تعزى لمتغير التخصص.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين المقيمين على اختلاف تخصصاتهم مقيمون في بيئة تعليمية واحدة لها نفس النظام التعليمي والإداري، وبالتالي لا تختلف التعليمات والإجراءات التي يخضع لها المعلمون على اختلاف تخصصاتهم.

وكذلك فإن جميع المعلمين يخضعون لبرامج تدريبية موحدة، كما في المادة التدريبية لوزارة التربية والتعليم (2018) والتي كانت موجهة لجميع المعلمين المساندين في اللغة العربية والرياضيات. وتتفق مع دراسة مهاني (2010) التي كشفت عن عدم وجود فروق تعزى للتخصص.

3.3.5 مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

والتي كشفت أنه لا توجد فروق في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أسس وأهداف التعليم المساند واحدة، ومطلوب العمل على تحقيقها بغض النظر عن اختلاف المؤهلات العلمية، ولهذا فإن اختلاف المؤهل العلمي للمعلم الأساسي لا يؤثر في فهم فكرة التعليم المساند، وخاصة أن الجميع يخضع لنفس التعليمات، ولنفس البرامج التدريبية.

وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة دحلان (2008) ودراسة زيدان (2011) والتي كشفت عن وجود فروق في كفايات المعلم المساند تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

4.3.5 مناقشة نتيجة الفرضية الرابعة:

والتي كشفت أنه توجد فروق في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية تعزى لمتغير الخبرة في التدريس لصالح الخبرة (5-10) سنوات.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة العمل في مهنة التدريس والتي تزداد فيها الخبرة والدراسة بمرور الوقت، فكلما مارس المعلم مهنة التدريس لسنوات أكثر ازداد خبرته في التعامل مع المشكلات التي تواجهه، ومنها صعوبات تعلم القراءة والكتابة والعمليات الحسابية، وبالتالي هناك فروقات في تقدير أدوار المعلم المساند.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة دحلان (2008) والتي كشفت عن عدم وجود فروق لصالح سنوات الخبرة، وتختلف مع دراسة زيدان (2011) والتي كشفت أن الفروق لصالح الخبرة أكثر من 10 سنوات.

5.3.5 مناقشة نتيجة الفرضية الخامسة:

والتي كشفت أنه لا توجد فروق في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية تعزى لمتغير مكان المدرسة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن مشروع التعليم المساند يتم تطبيقه بنفس الآلية والإجراءات أياً كان مكان عمل المعلم الأساسي أو المساند، وبالتالي فلا يوجد تأثير لمكان عمل المعلم الأساسي على فهمه للتعليم المساند ولدور المعلم المساند.

ولم تعثر الباحثة على دراسات تناولت تصورات المعلمين تعزى لمكان المدرسة.

6.3.5 مناقشة نتيجة الفرضية السادسة:

والتي كشفت أنه لا توجد فروق في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية تعزى لمتغير نوع المدرسة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن برنامج التعليم المساند يتم تطبيقه في مدارس الحكومة أو الوكالة بنفس الأفكار، ويخضع المعلمون العاملون في المدارس سواء كانت للذكور أو الإناث أو مختلطة لنفس البرامج التدريبية ونفس ورش العمل، وبالتالي لا يوجد تأثير لنوع المدرسة على فهم المعلم الأساسي للتعليم المساند وأدوار المعلم المساند.

ولم تعثر الباحثة على دراسات تناولت تصورات المعلمين تعزى لنوع المدرسة.

4. 5 مناقشة نتائج مقابلة المعلمين:

يتضح من خلال مقابلة المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم وجود اتفاق تام على أهمية المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية، وتبين من مقابلاتهم ان للمعلم المساند دور إيجابي وهام في تحسين مستوى العملية التدريسية من خلال المهام التي يقوم بها، والتي تخفف أعباء المعلم الأساسي، وتسمح له وللمعلم الأساسي بتنفيذ المهام المحددة بدقة ووضوح. اما بخصوص الخطة التدريسية للمعلم المساند يجب أن تتمتع بالمرونة والشمول، نظراً لطبيعة الطلبة من ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم، وكذلك فإنه يتم إعدادها بالتوافق مع المعلم الأساسي لضمان اشتمالها على

كافة جوانب العملية التعليمية. وتبين ان إشراك المعلم المساند للطلبة في التفاعل الصفّي يتم على وجهين: الأول خلال وجوده مع المعلم الأساسي، ويكون هذا الدور بالدرجة الأولى للمعلم الأساسي، والوجه الثاني خلال انفراد المعلم المساند مع مجموعة الطلبة ويكون إشراك الطلبة من مسؤوليات المعلم المساند.

وترى الباحثة انه يجب أن يتعامل المعلم المساند مع الطلبة على مبدأ مراعاة الفروق الفردية، والقدرات التي يمتلكها كل طالب، لأن طبيعة المشاركين في مشروع التعليم المساند من ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي يجب أن تتنوع الأنشطة التعليمية لتراعي جميع الطلبة . ويرتكز عمل المعلم المساند في تقويم الطلبة على تنفيذ أوراق العمل العلاجية الخارجية، واتباع أسلوب الملاحظة والمشاهدة ورصد سلوكيات الطلبة، واستخدام المواد التعليمية المتوافرة في المدرسة، وإعداد المواد والأدوات غير المتوافرة.

5. 5 توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يأتي:

1. العمل على تطوير أداء المعلم المساند وفقاً لاحتياجاته التدريبية.
2. الاهتمام بأراء المعلمين المقيمين حول التعليم المساند، وتنفيذ مقترحاتهم.
3. العمل على الاستفادة من الطاقة الكامنة لدى المعلم المساند، بتحديد مهام أكثر ارتباطاً بتنفيذ التدريس.
4. إعطاء الأولوية للمعلم المساند في التوظيف أو عقود العمل، بعد أن أثبتت النتائج أن مستوى أدائهم كان كبيراً.
5. العمل على دمج المعلم المساند مع المعلم الأساسي، بعد أن يثبتوا جدارتهم.
6. التعاون مع كليات التربية لإقرار مساق حول أدوار وكفايات المعلم وفقاً لنظريات التعليم والتعلم ومنها النظرية المعرفية.
7. التأكيد على توفير بيئة تعليمية يسودها جو من المشاركة والتعاون والمحبة، بين المعلم الأساسي والمعلم المساند.
8. ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين المساندين على آليات تصميم الخطط التدريسية، وفقاً لاحتياجات الطلبة.

5. 6 مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها، تقترح الباحثة إجراء البحوث الآتية:

1. إجراء دراسات للكشف عن الاحتياجات التدريبية للمعلم المساند، وعقد دورات تدريبية وورش عمل وفقاً لهذه الاحتياجات.
2. إجراء دراسة للكشف عن أدوار المعلم المساند من وجهة نظر المديرين والمشرفين.
3. دراسة العلاقة بين أداء المعلم المساند ومستوى القراءة والكتابة والعمليات الحساب

المراجع العربية:

أبو هولاء، مفضي رزق الله، وبركات، معتصم حسني (2005). درجة توظيف معلمي ومعلمات العلوم في الأردن لمبادئ النظرية البنائية في تدريسهم. مجلة المنارة للبحوث والدراسات - الأردن، مج 11، ع 1، 167-201.

بدران، شبل؛ وسليمان، سعيد (2009). معلم الألفية الثالثة في إطار معايير جودة الممارسة المهنية. دار الجامعة الجديدة، القاهرة.

الجعب، نافذ سليمان (2009). واقع التعليم المساند بمدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة وأثره على التحصيل الدراسي لطلاب المعالجة من وجهة نظر المعلمين المساندين. المؤتمر التربوي: المعلم الفلسطيني، الواقع والمأمول-الجامعة الإسلامية - غزة.

حبيب، رباح (2015). واقع استخدام ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

الحجيلي، محمد عبد العزيز (2009). واقع استخدام معلمي الرياضيات بالمملكة العربية السعودية لمبادئ النظرية البنائية ومعوقات توظيفها من وجهة نظرهم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مج 3، ع 4، 75-106.

حرز الله، حسام توفيق (2016). واقع استخدام النظرية البنائية في التعليم لدى معلمي الرياضيات في محافظة طولكرم. مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث، مج 4، ع 2، 1-14.

حماد، خليل؛ والنخالة، سمية (2009). مدى امتلاك المعلمين لخصائص المعلم العصري من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين في محافظات غزة. المؤتمر التربوي: المعلم الفلسطيني، الواقع والمأمول، 10-39.

الحمضيات، محمود (2009). مقابلة مع مدير التربية والتعليم بالوكالة بتاريخ 3 فبراير 2009. الوارد في مهاني، رنده (2010). دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة لغوث الدولية في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الخالدي، جمال خليل (2013). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي. مجلة جامعة بابل - العلوم الإنسانية، مج 21، ع1، 289-304.
الخطة التنموية الاستراتيجية لمدينة بيت لحم للأعوام، 2014-2017 (2013). بيت لحم.

خيري، لمياء (2018). التعلم النشط. مؤسسة يسطرون للنشر والتوزيع، القاهرة.

داود، أحمد (2014). أصول التدريس النظري والعملي. دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

دحلان، عمر علي (2008). تقدير كفايات المعلم المساند من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، ورقة بحثية مقدمة لليوم الدراسي بعنوان (التعليم المساند. واقع وتحديات)، كلية التربية - الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الدوسري، محمد (2017). المعلم المساند في المرحلة الابتدائية. موقع تعليم جديد الإلكتروني، تم الاسترجاع بتاريخ: 25 سبتمبر 2018، متاح على الرابط: <https://www.new-educ.com>

دياب، سهيل ودياب، ميادة (2008). الأدوار المنوطة بالمعلم المساند في مدارس التعليم الأساسي بقطاع غزة ومدى ممارسته لها. بحث مقدم لليوم الدراسي الذي أقيم بالجامعة الإسلامية، فلسطين: "المعلم المساند واقع وتحديات"، بتاريخ 2008/12/23.

ريان، عادل (2011). مدى ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وعلاقتها بمعتقدات فاعليتهم التدريسية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. مج 24، ع 1، 85 - 116.

الزدجلي، أحلام (2006). معتقدات معلمي العلوم عن التدريس في ضوء النظرية البنائية وعلاقتها بالممارسة الصفية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

الزعانين، جمال عبد ربه (2015). درجة توظيف معلمي العلوم للتدريس البنائي في حصص العلوم بمحافظات غزة وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، مج 19، ع 1، 154-185.

زوحى، نجيب (2016). نظريات التعلم: مقارنة بين السلوكية والمعرفية والبنائية. موقع تعليم جديد الإلكتروني: تم الاسترجاع بتاريخ: 15 سبتمبر 2018، مُتاح على الرابط: <https://www.new-educ.com>

زيتون، عايش (2005). أساليب تدريس العلوم. ط 5، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

زيتون، عايش (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

زيدان، ريم (2011). السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المشرفين على عملهم في المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح.

شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

الشرقاوي، أنور (2012). التعلم - نظريات وتطبيقات. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

العاجز، فؤاد وعطوان، أسعد (2008). الاستراتيجيات الأكثر شيوعاً التي يستخدمها المعلم المساند في إدارة الصف بالمدارس الحكومية بمحافظة غزة، بحث مقدم لليوم الدراسي الذي أقيم بالجامعة الإسلامية: "المعلم المساند واقع وتحديات" بتاريخ 2008/12/23.

عاشور، ختام (2007). فاعلية برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة من وجهة نظر معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث في محافظات شمال فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح.

عبد الرحمن، عبد اللطيف (2012). أثر استخدام طريقة "الفريق التعليمي" على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة العلوم العامة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بيرزيت.

عياش، آمال والعبسي، محمد (2013). مستوى معرفة وممارسة معلمي العلوم والرياضيات للنظرية البنائية من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية. مج 3، ع 14، 523-548.

الفريجي، سالم (2012). مستوى فهم النظرية البنائية لدى معلمي علوم المرحلة الابتدائية في السعودية وانعكاسه على تدريسهم بمنحى الثقافة العلمية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

قطامي، يوسف (2013). النظرية المعرفية في التعلم. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (1998). نماذج التدريس الصفي. ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

المساعفة، حران فهد (2018). درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الأساسية في ضوء بعض المتغيرات في لواء ناعور. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

مصطفى، انتصار غازي (2016). ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج 12، ع 3، 335-347.

مهاني، رندة (2010). دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة لغوث الدولية في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الهلول، إسماعيل (2010). واقع أداء المعلم الأساسي والمساند لبعض المقررات الدراسية في ضوء نظرية برونر " للبنية المعرفية من وجهة نظر المتعلمين بمحافظة مدارس شمال غزة. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، مج 14، ع 1، 219-249.

وزارة التربية والتعليم العالي (2018). المادة التدريبية الخاصة بالتعليم المساند في اللغة العربية والرياضيات. الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي، فلسطين.

المراجع الأجنبية:

- Garcia, E., Pearson, D., Taylor, M., Bauer, B & Stahl, D., (2011). Socio-constructivist and political views on teacher's implementation of two types of reading comprehension approaches in low-income schools. **Theory into Practice**, 50 (2), 149 -156.
- Ministry of education and Higher Education. (2008). Teacher Education Strategy in Palestine, 1-51.
- Sumba, A., (2011). Teachers' Conceptions of the Constructivist Model of Science Teaching and Student Learning. **Anthropologist**. 13 (3), 175 -183.
- Tafrova , A., Boiadjieva, E., Emilov, E & Kirova, M., (2012). Science teachers' attitudes towards constructivist environment: A Bulgarian case. **Journal of Baltic Science Education**. 11 (2), 184 -193.
- Yilmaz, K., (2008). Social studies teachers' views of learner-centered instruction. **European Journal of Teacher Education**. 31 (1), 35 -53.

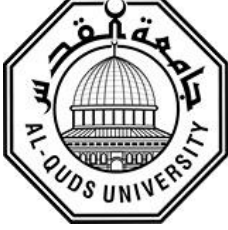
ملحق رقم (1)

أسماء السادة المحكمين

مكان العمل	الاسم	
كلية العلوم التربوية _ جامعة القدس_ فلسطين	د. أشرف أبو خيران	-1
كلية العلوم التربوية _ جامعة القدس_ فلسطين	د. غسان السرحان	-2
كلية العلوم التربوية _ جامعة القدس_ فلسطين	د. سعيد عوض	-3
كلية العلوم التربوية _ جامعة القدس_ فلسطين	د. نبيل عبد الهادي	-4
مديرية التربية والتعليم _ بيت لحم_ فلسطين	أ. بسام جبر	-5
مديرية التربية والتعليم _ بيت لحم_ فلسطين	أ. عمر غنيم	-6
مديرية التربية والتعليم _ بيت لحم_ فلسطين	أ. عصام عبيد الله	-7
مديرية التربية والتعليم _ بيت لحم_ فلسطين	أ. وليد رضوان	-8
مديرية التربية والتعليم _ بيت لحم_ فلسطين	أ. معاوية عواد	-9
مدرسة الفجر الأساسية المختلطة	أ. إيمان نجارة	-10

ملحق رقم (2)

الصورة النهائية لاستبانة أدوار المعلم المساند



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

استبانة

حضرة المعلم/ة المحترم/ة: .

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان " تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظرية البنائية" وذلك كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس. يرجى من حضرتك التعاون في استكمال البيانات من خلال الاستجابة عن جميع فقرات الاستبانة، بوضع إشارة (X) أمام كل فقرة وتحت درجة التقدير التي تراها مناسبة، علماً بأن جميع إجاباتك ستستخدم لغايات البحث العلمي فقط.

وشكراً لكم على حسن تعاونكم

الباحثة: سماح طفاطقة

القسم الأول: البيانات الشخصية

- | | | | |
|--------------------|---|---------------------------------------|--|
| النوع الاجتماعي: | <input type="checkbox"/> ذكر | <input type="checkbox"/> أنثى | |
| التخصص: | <input type="checkbox"/> علوم إنسانية | <input type="checkbox"/> علوم طبيعية | |
| المؤهل العلمي: | <input type="checkbox"/> دبلوم | <input type="checkbox"/> بكالوريوس | <input type="checkbox"/> أعلى من بكالوريوس |
| الخبرة في التدريس: | <input type="checkbox"/> أقل من 5 سنوات | <input type="checkbox"/> 5 - 10 سنوات | <input type="checkbox"/> أكثر من 10 سنوات |
| مكان العمل: | <input type="checkbox"/> مدينة | <input type="checkbox"/> قرية | |
| نوع المدرسة: | <input type="checkbox"/> ذكور | <input type="checkbox"/> إناث | <input type="checkbox"/> مختلطة |

القسم الثاني

أولاً: مجال التخطيط للتدريس

الرقم	الفقرات	بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	يشرك الطلبة في التخطيط لمجريات الدرس.					
2	يدفع الطلبة إلى المشاركة في تحمل مسؤولية تعلمهم.					
3	يقوم بصياغة أهداف محددة بناءً على حاجات الطلبة.					
4	يهتم بتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة.					
5	يسعى للحصول على أفكار واقتراحات من الطلبة.					
6	ينظم الخطة الدراسية بحيث يمكنه التطرق إلى مواضيع طارئة.					
7	يراعي في خطته الفروق الفردية بين الطلبة.					
8	يقدم للطلبة مشكلات علمية تتضمن تحدياً مناسباً لتفكيرهم.					
9	يعرض إنجازات الطلبة في مكان بارز داخل الصف أو داخل المدرسة.					
10	يشرك الطلبة في وضع قواعد الانضباط الصفي.					

ثانياً: مجال الانشطة التعليمية (الطالب)

درجة					الرقم	الفقرات
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً		
					11	يشجع مبادرات الطلبة واستقلالهم الذاتي.
					12	يشجع الطلبة على المناقشة.
					13	يدفع الطلبة للتعلم عن طريق وضع الفرضيات واختبارها.
					14	يتقبل أخطاء الطلبة ويعتبرها مصدراً للتعلم.
					15	يشجع الطلبة على القيام بأنشطة حول ما يتعلموه.
					16	يدفع الطلبة للتعلم من مصادر مختلفة.
					17	يبتعد عن أسلوب النقل المباشر للمعلومات.
					18	يعود الطلبة على الاستفادة من المفاهيم والعمليات العقلية المتعلمة في مواقف جديدة.
					19	يعتبر أن دور المتعلم هو الأساس بينما يقتصر دوره على تسهيل التعلم.
					20	يعطي اهتماماً كبيراً بطريقة الوصول إلى المعرفة وليس حفظ المعرفة بذاتها.
					21	يسعى إلى مساعدة الطلبة على العمل بكفاءة مع الآخرين عن طريق التعاون.

ثالثاً: الأساليب التعليمية (المعلم)

درجة					الرقم	الفقرات
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً		
					22	يحرص على استئثار الخبرات السابقة للطلبة قبل بداية الموقف التعليمي الجديد.
					23	يقدم الدرس من خلال مشكلات مثيرة لاهتمام الطلبة.
					24	يمنح الطلبة فرصاً لعرض أفكارهم ومقترحاتهم.
					25	يوظف المواد المتوفرة في البيئة في التدريس إلى جانب المحتوى المقرر.
					26	يستخدم مصطلحات وأفعال مثل (صنف، حلل، تنبأ، صمم) خلال إعداد الأنشطة التي سينفذها الطلبة.
					27	يوظف التكنولوجيا ومصادر التعليم وتقنياته الحديثة.
					28	يستخدم أسلوب الخرائط المفاهيمية لتثبيت المفاهيم الجديدة عند الطلبة.
					29	يقوم بربط فروع المعرفة المختلفة بشكل تكاملي.
					30	يقدم المادة التعليمية بطرق مختلفة.
					31	ينوع في الأنشطة الصفية وفقاً لاهتمامات وقدرات واحتياجات الطلبة.
					32	يعرض عدداً كافياً من الأمثلة التوضيحية.

رابعاً: مجال التقويم

الرقم	الفقرات	درجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
33	يطرح على الطلبة أسئلة مفتوحة.					
34	يشجع الطلبة على تقويم تعلمهم ذاتياً.					
35	يحاول الكشف عن فهم الطلبة للمفاهيم العلمية والمهارات القبلية قبل البدء في تدريس المفاهيم الجديدة.					
36	يشجع الطلبة على الاستقصاء من خلال توجيه أسئلة مثيرة للتفكير.					
37	يتجنب إعطاء الإجابات المباشرة.					
38	يستخدم التقويم البديل.					
39	يمنح الطلبة فرصاً لتأمل ما تعلموه.					
40	يعطي الطلبة وقتاً كافياً للتفكير في الإجابة بعد طرح السؤال.					
41	يحرص على تعزيز إجابات الطلبة.					
42	يتجنب إصدار احكام مسبقة عن أداء الطلبة.					
43	يبلغ أولياء أمور الطلبة بأداء أبنائهم.					
44	يوفر تغذية راجعة للمتعلمين في الوقت المناسب.					

انتهت الاستبانة

ملحق رقم (3) كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

التاريخ: ٢٨ / ٤ / ٢٠١٨

حضرة مدير التربية والتعليم / مديرية بيت لحم المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة: سماح نظير طقاطقة ورقمها الجامعي (٢١٦١٠٠١٦) بدراسة بعنوان " تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظرية البنائية". وذلك استكمالاً للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس. يرجى من حضرتك تسهيل مهمة الطالبة المذكور أعلاه.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. ابراهيم عرمان
مستشفى برنامج اساليب التدريس
الكلية العلمية التربوية
Faculty of Educational Science

ملحق رقم (4) كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

STATE OF PALESTINE
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education & H. E /Bethlehem



دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي/بيت لحم

الرقم: س/ب/ 11/18 / 1468
التاريخ: 2018/05/07
الموافق: 22 شعبان، 1439

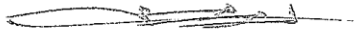
مديري ومديرات المدارس الحكومية المحترمين
تحية طيبة وبعد،،

الموضوع: تسهيل مهمة

لا مانع من تسهيل مهمة الطالبة: " سماح نظير طفاقة" ، من جامعة القدس والسماح لها بتوزيع استبانة بعنوان: " تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظرية البنائية" وذلك استكمالاً للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس، على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام

أ. سامي كامل مروة


امدير التربية والتعليم العالي



التعليم العام

• المعلم (1):

السؤال الأول: كيف ترى دور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية التعليمية؟

ج/ يتمتع المعلم المساند بأهمية كبيرة في تطوير العملية التعليمية، فله دور في إكمال العملية التعليمية، من خلال تحسين مستوى الطلبة الذين يعانون من بعض الصعوبات التعليمية وبطء التعلم.

السؤال الثاني: كيف ترى الخطة التدريسية للمعلم المساند من جهة تطوير العملية التعليمية؟

ج/ يلتزم المعلم المساند بالخطة التدريسية المقررة، وينفذ خطواتها في تدريس الطلبة، وينفذها من خلال توفير الجو المناسب لتحسين وتنمية مهارات الطلبة ذوي صعوبات التعلم وبطء التعلم في القراءة والكتابة والعمليات الحسابية.

السؤال الثالث: كيف ينفذ المعلم المساند دروسه من حيث إشراكه للطلبة في العملية التعليمية التعليمية؟

ج/ يقوم المعلم المساند بتوجيه الطلبة للقراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية بصورة صحيحة، كما يتمتع المعلم المساند بالصبر على الطلبة أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية، ويقوم المعلم المساند باختيار مجموعة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وعند انشغال الطلبة العاديين في تنفيذ الأنشطة وحل التدريبات يقوم بالعمل مع هذه المجموعة وعلاجها.

السؤال الرابع: كيف يتعامل المعلم المساند مع الطلبة باعتبارهم محور العملية التعليمية التعليمية؟

ج/ يتعامل المعلم المساند مع الطلبة على اعتبار أن كل منهم إنسان مكون من عقل ومشاعر وله احتياجات، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وهذا يساعده في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة.

السؤال الخامس: ما الطرق والأدوات التي يستخدمها المعلم المساند في تقويمه لطلبته؟

ج/ يستخدم المعلم المواد والأدوات المتوفرة في المدرسة، وبعض الوسائل التي يقوم بإعدادها بنفسه والتي تتناسب مع الطلبة، إضافة إلى أوراق عمل تقييمية للطلاب، ويتبع المعلم المساند كذلك أسلوب الملاحظة والمشاهدة في رصد سلوكيات الطلبة.

• المعلم (2):

السؤال الأول: كيف ترى دور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية التعليمية؟

ج/ يلعب المعلم المساند دور فعال في تعزيز تعلم الطلاب ذوي التحصيل المنخفض، ويعمل على تغطية الضعف لدى الطلبة في مهارات القراءة والكتابة والعمليات الحسابية، ويعمل على مساعدة المعلم الأساسي عند انشغاله في تنفيذ مهام تدريسية أخرى.

السؤال الثاني: كيف ترى الخطة التدريسية للمعلم المساند من جهة تطوير العملية التعليمية؟

ج/ يلتزم المعلم بتنفيذ الخطة التدريسية، ويضع خطط تعمل على تطوير العملية التعليمية، وتنظيم نقل المعرفة إلى الطلاب وفق هذه الخطط المدروسة، كما تلعب الخطة التدريسية دور في إكساب الطلبة أكبر قدر ممكن من المهارات.

السؤال الثالث: كيف ينفذ المعلم المساند دروسه من حيث إشراكه للطلبة في العملية التعليمية التعليمية؟

ج/ يشرك المعلم المساند الطلبة أثناء تنفيذ دروسه من خلال التعليم الفردي والجماعي، ويتابع أعمال الطلبة في بعض المهارات التي تحتاج إلى جهد مركب.

السؤال الرابع: كيف يتعامل المعلم المساند مع الطلبة باعتبارهم محور العملية التعليمية التعليمية؟

ج/ يُشكل الطلبة محور العملية التعليمية، وعلى هذا يتعامل المعلم المساند مع الطلبة، ويقوم بإشراكهم في العملية التعليمية بفعالية كبيرة، ويعمل على تعزيز الطلبة ومنحهم فرصاً أكبر في تنفيذ الأنشطة، وكذلك العمل على زيادة ثقتهم بأنفسهم.

السؤال الخامس: ما الطرق والأدوات التي يستخدمها المعلم المساند في تقييمه لطلبته؟

ج/ يوظف المعلم المساند أوراق العمل العلاجية، ويتابع كراسات الطلبة ويصححها، ويستخدم وسائل تعليمية متوفرة وأخرى من إعداده، ويوظف السبورة في التدريس.

• المعلم (3):

السؤال الأول: كيف ترى دور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية التعليمية؟

ج/ للمعلم المساند أهمية كبيرة في تطوير العملية التعليمية، وتكمن هذه الأهمية فيما يمتلكه من وقت وجهد وعدد قليل من الطلبة، وبالتالي تصبح مهمته أسهل وتنفيذه للأنشطة أكثر دقة وتركيز على المهارات الأساسية في المبحث الواحد، وتتاح له الفرصة للإبداع في استخدام الأساليب والوسائل المعينة على تطوير العملية التعليمية.

السؤال الثاني: كيف ترى الخطة التدريسية للمعلم المساند من جهة تطوير العملية التعليمية؟

ج/ ما من شك أن الخطة التدريسية وضعت لتخدم أهداف معينة ومحددة وواضحة تتمثل في تحسين مستوى الطلبة في مهارات القراءة والكتابة والعمليات الحسابية، وذلك يجب أن تتصف الخطة التدريسية للمعلم المساند بالشمول والمرونة والتكيف.

السؤال الثالث: كيف ينفذ المعلم المساند دروسه من حيث إشراكه للطلبة في العملية التعليمية التعليمية؟

ج/ يتميز التعليم المساند بقلّة عدد الطلبة، وبالتالي فلا بد من إشراك جميع الطلبة في التفاعل الصفي، مع ملاحظة أنه ليس بالضرورة توزيع الوقت على الجميع بالتساوي، ومع ضرورة مراعاة تنوع الأساليب والوسائل في ذلك.

السؤال الرابع: كيف يتعامل المعلم المساند مع الطلبة باعتبارهم محور العملية التعليمية التعليمية؟

ج/ إن عناصر العملية التعليمية هي المنهاج والمعلم والطالب، وحيث إن المنهاج والمعلم من العناصر الثابتة نسبياً، فإن المحور الذي يراد تحقيق الأهداف من خلاله هو المتعلم، فلا بد من مراعاة القدرات والفروق الفردية بين الطلبة، وخاصة أن التعليم المساند يعتمد على فئة معينة من بطئين التعلم وهو ما يحتاج الصبر والإبداع في التدريس.

السؤال الخامس: ما الطرق والأدوات التي يستخدمها المعلم المساند في تقويمه لطلّبه؟

ج/ يجب أن يعمل المعلم المساند على تحديد أوجه الضعف بدقة، ويركز على الأساسيات في مبثي اللغة العربية والرياضيات، ولهذا يجب أن ينوع المعلم في الأساليب والمواد والأدوات المستخدمة لتحقيق الأهداف بدقة، ومن هذه الأدوات: طرح أسئلة قصيرة محددة وواضحة ومفهومة للطلاب، والاستماع الجيد للطلاب لتعزيز الإجابة الصحيحة ومعالجة الخطأ، والمتابعة

المستمرة من خلال التقييم المستمر، وإدخال المحسوسات والمجسمات في التدريس، والانتقال تدريجياً نحو التجريب.

• المعلم (4):

السؤال الأول: كيف ترى دور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية التعليمية؟

ج/ للمعلم المساند دور إيجابي في مساعدة بعض الطلبة من ضعاف التحصيل، وذلك من خلال العمل معهم في مجموعة محددة يقوم فيها المعلم بتحديد الأفكار المتنوعة التي وردت في موضوع الدرس.

السؤال الثاني: كيف ترى الخطة التدريسية للمعلم المساند من جهة تطوير العملية التعليمية؟

ج/ يحرص المعلم المساند على تنفيذ الخطة التدريسية بدقة، لعلاج الصعوبات التي تواجه الطلبة في اللغة العربية والرياضيات، ولذا يجب أن تتمتع الخطة بالمرونة الكافية، حيث إن بعض طلبة التعليم المساند لا يحققون أي فائدة أو تحسن في مهارات القراءة والكتابة والعمليات الحسابية.

السؤال الثالث: كيف ينفذ المعلم المساند دروسه من حيث إشراكه للطلبة في العملية التعليمية التعليمية؟

ج/ المعلم المساند ليس من اختصاصه إشراك الطلبة في التفاعل الصفّي، ولكن من خلال متابعة أعمال الطلبة وتصحيح الكراسات وأوراق العمل الخارجية.

السؤال الرابع: كيف يتعامل المعلم المساند مع الطلبة باعتبارهم محور العملية التعليمية التعليمية؟

ج/ يقوم المعلم المساند بتعزيز الطلبة للمشاركة في حل أوراق العمل الخارجية، وكذلك يعمل على زيادة ثقة الطلبة بأنفسهم من خلال المواد التعليمية التي تناسب أعمار الطلبة.

السؤال الخامس: ما الطرق والأدوات التي يستخدمها المعلم المساند في تقويمه لطلبته؟

ج/ يستخدم المعلم المساند أوراق عمل خارجية ويخصص المعلم المساند دفتر لكل طالب يحتوي على أسئلة وأمثلة تعليمية تحتوي أساسيات يعتمد عليها المنهاج المدرسي.

• المعلم (5):

السؤال الأول: كيف ترى دور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية التعليمية؟

ج/ يلعب المعلم المساند دوراً هاماً في تيسير العملية التعليمية من خلال تصميم وتنفيذ الخبرات التعليمية، ومن خلال تنظيم وتسهيل الأنشطة والمهام المقدمة للطلاب.

السؤال الثاني: كيف ترى الخطة التدريسية للمعلم المساند من جهة تطوير العملية التعليمية؟

ج/ يُعد المعلم المساند الخطة التدريسية واضحة الأهداف والأنشطة والوسائل والتقويم بالتوافق مع المعلم الأساسي.

السؤال الثالث: كيف ينفذ المعلم المساند دروسه من حيث إشراكه للطلبة في العملية التعليمية التعليمية؟

ج/ يمارس المعلم المساند عدة أدوار مهمة تحت إشراف المعلم الأساسي، بحيث يشارك في التخطيط للدرس، وتنظيم العملية التعليمية في الصف، والمساعدة في إدارة الصف، واستخدام استراتيجيات تدريس تناسب مع مستوى الطلبة، وإعداد الوسائل التعليمية، وتجهيز التقنيات التعليمية المستخدمة في الدرس، وإجراء الاختبارات التشخيصية والتقويمية.

السؤال الرابع: كيف يتعامل المعلم المساند مع الطلبة باعتبارهم محور العملية التعليمية التعليمية؟

ج/ يوظف المعلم المساند المواد العلاجية الخاصة بالطلاب المتعثرين، ويهتم المعلم المساند بمجموعة الطلاب في الصف ودعمهم من حيث إشاراتهم بقيمة التعلم والتعليم للوصول إلى مستوى أقرانهم.

السؤال الخامس: ما الطرق ولأدوات التي يستخدمها المعلم المساند في تقويمه لطلبته؟

ج/ يقوم المعلم المساند بتقويم طلبته من خلال إعداد خطة واضحة الأهداف، وتوظيف المواد العلاجية الخاصة بالطلاب، وتدقيق أعمال الطلاب الكتابية، ورصد الملاحظات اليومية في سجل خاص.

• المعلم (6):

السؤال الأول: كيف ترى دور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية التعليمية؟

ج/ يلعب المعلم المساند دوراً إيجابياً في سهيل وتيسير عمل المعلم الأساسي، وذلك من خلال استخدامه أدوات ووسائل موجهة بشكل خاص للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

السؤال الثاني: كيف ترى الخطة التدريسية للمعلم المساند من جهة تطوير العملية التعليمية؟

ج/ يُعد المعلم المساند الخطة التدريسية التي تمتاز بالوضوح، والشمول لجميع الجوانب، ولكن الحقيقة أن هناك العديد من الصعوبات التي تواجه المعلم المساند في إعداد الخطة التدريسية منها الاستجابة البطيئة من الطلاب، وعدم تعاون الأهل.

السؤال الثالث: كيف ينفذ المعلم المساند دروسه من حيث إشراكه للطلبة في العملية التعليمية التعليمية؟

ج/ يكون إشراك المعلم المساند للطلبة محدوداً نظراً لوجود المعلم الأساسي، ولضمان عدم تشتيت انتباه الطلبة.

السؤال الرابع: كيف يتعامل المعلم المساند مع الطلبة باعتبارهم محور العملية التعليمية التعليمية؟

ج/ يستخدم المعلم المساند الكثير من وسائل التعزيز المختلفة التي تراعي المستويات المختلفة بين الطلبة.

السؤال الخامس: ما الطرق والأدوات التي يستخدمها المعلم المساند في تقويمه لطلبته؟

ج/ يقوم المعلم المساند بتوظيف الملاحظة المباشرة، ومتابعة دفتر التدريبات والنشاطات، وتصحيح الأعمال الكتابية وأوراق العمل الخارجية.

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
85	أسماء السادة المحكمين	1
86	الاستبانة بصورتها النهائية	2
91	كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم	3
92	كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس	4
93	نتائج مقابلة المعلمين	5

فهرس الجداول:

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
45	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.	1.3
47	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية.	2.3
48	نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة قياس تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية.	3.3
53	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة وترتيب مجالات الدراسة لتصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية.	1.4
54	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لتصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية في مجال الأساليب التعليمية (المعلم) مرتبة تنازلياً.	2.4
55	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لتصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية في مجال الأنشطة التعليمية (الطالب) مرتبة تنازلياً.	3.4
57	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لتصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية في مجال التخطيط للتدريس مرتبة	4.4

	تنازلياً.	
58	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لتصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية في مجال التقويم مرتبة تنازلياً.	5.4
59	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية حسب متغير النوع الاجتماعي.	6.4
60	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية حسب متغير التخصص.	7.4
61	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية حسب متغير المؤهل العلمي.	8.4
62	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لتصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية يعزى لمتغير الخبرة في التدريس.	9.4
62	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية يعزى لمتغير الخبرة في التدريس.	10.4
63	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة في التدريس.	11.4
64	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير	12.4

	العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية حسب متغير مكان المدرسة.	
65	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لتصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية يعزى لمتغير نوع المدرسة.	13.4
65	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية يعزى لمتغير نوع المدرسة.	14.4

فهرس المحتويات:

الصفحة	الموضوع
أ	إقرار.
ب	الشكر والتقدير.
ج	الملخص باللغة العربية.
د	الملخص باللغة الإنجليزية.
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها.	
2	مقدمة.
4	مشكلة الدراسة.
4	أسئلة الدراسة.
5	فرضيات الدراسة.
6	أهداف الدراسة.
6	أهمية الدراسة.
6	حدود الدراسة.
7	مصطلحات الدراسة.
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة.	
10	المحور الأول: التعليم المساند.
10	فكرة التعليم المساند.
11	تعريف المعلم المساند.

12	أهداف التعليم المساند.
13	أهمية المعلم المساند.
13	الفئة المستهدفة في التعليم المساند.
14	مهام المعلم المساند.
16	النتائج المتوقعة من التعليم المساند.
18	المحور الثاني: دور المعلم وفق النظريات المعرفية.
18	التوجهات والمدارس النفسية في التدريس.
21	النظرية المعرفية.21
21	المسلمات التي تستند إليها النظرية المعرفية.
23	منطلقات النظرية المعرفية.
24	أدوار المعلم وفق النظريات المعرفية.
30	التعقيب على الإطار النظري.
33	الدراسات السابقة.
33	المحور الأول: الدراسات التي تناولت تصورات المعلمين حول النظرية المعرفية (البنائية).
38	المحور الثاني: الدراسات التي تناولت المعلم المساند.
41	التعقيب على الدراسات السابقة.
الفصل الثالث:	
الطريقة والإجراءات.	
44	منهج الدراسة.
44	مجتمع الدراسة.
45	عينة الدراسة.

45	أدوات الدراسة.
46	صدق أداة الدراسة.
47	ثبات أداة الدراسة.
49	إجراءات الدراسة.
49	متغيرات الدراسة.
50	المعالجة الإحصائية.
	الفصل الرابع: نتائج الدراسة.
52	تمهيد.
52	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.
58	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.
59	نتائج الفرضية الأولى.
59	نتائج الفرضية الثانية.
59	نتائج الفرضية الثالثة.
60	نتائج الفرضية الرابعة.
62	نتائج الفرضية الخامسة.
63	نتائج الفرضية السادسة.
65	ملخص نتائج الدراسة.
	الفصل الخامس: مناقشة النتائج.
68	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.
72	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

72	مناقشة نتيجة الفرضية الأولى.
73	مناقشة نتيجة الفرضية الثانية.
73	مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة.
74	مناقشة نتيجة الفرضية الرابعة.
74	مناقشة نتيجة الفرضية الخامسة.
75	مناقشة نتيجة الفرضية السادسة.
75	مناقشة نتائج مقابلة المعلمين.
77	توصيات الدراسة.
77	مقترحات الدراسة.
78	المراجع:
100	فهرس الملاحق.
101	فهرس الجداول.
104	فهرس المحتويات.