

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

سماح نظير طقاطقة* عفيف حافظ زيدان** أشرف محمد أبو خيران**

الملخص_ 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). واتبع الباحثان 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 أعدَّ الباحثان استبانة تكونت من (44) فقرة، موزعين إلى أربع مجالات هي: التخطيط للتدريس، الأنشطة التعليمية (الطالب)، الأساليب التعليمية (المعلم)، التقويم، كذلك أعدَّ الباحثان بطاقة مقابلة لعينة من المعلمين والمعلمات عددهم (6) بهدف الوقوف على الأدوار التي يؤديها المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية. واستخدم الباحثان المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لتحليل الاستبانة، واختبار فروض الدراسة تم استخدام 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). في حين بينت نتائج الدراسة وجود فروق في تصورات المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الخبرة في التدريس لصالح الخبرة (5-10) سنوات. وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تطوير أداء المعلم المساند وفقاً لاحتياجاته التدريبية، والاهتمام بأداء المعلمين المقيمين حول أدوار التعليم المساند، وتنفيذ مقترحاتهم.

الكلمات المفتاحية: المعلم المساند، العملية التعليمية، النظريات المعرفية.

تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير

العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية

1. المقدمة

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

ويُمثل المعلم أداة التفاعل الحي الخلاق بين العقول المتعلمة، وقلب التربية الخلقية الخفاقي، 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 [1].

ولهذا فإن أدوار المعلم في العملية التعليمية تزداد يوماً بعد يوم، فالتطورات الحادثة في ميدان التربية تُجره 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 [2].

ولهذا أدخلت وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين (الأونروا) في العام الدراسي (2002/2003) 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 وبطيئين التعلم [3].

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 [4].

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 [5].

وقد اهتمت العديد من الدراسات بالتعليم المساند، ومنها: دياب، ودياب [2]، العاجز وعطوان [5]، عاشور [4]، مهاني [6] والتي أوصت جميعها بالعمل على تطوير أداء المعلم المساند، والكشف عن فاعلية مشروع التعليم المساند، وسُبل 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. التعليم المساند:

ظهر التعليم المساند لأول مرة في القرن السابع عشر حين عينت جامعة هارفرد 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 [4].

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، التقويم، إدارة الصف...) التي يستخدمها المعلم الخبير داخل الحصة وأيضاً يمكن له أن يُدرّس وحدة كاملة من المنهج 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 [7].

وفي العام الدراسي (2002/2003) 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 وبطيئين التعلم. ومع بداية العام (2009/2010) تم اقتصار البرنامج على مبني 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 [3].

وتُعرف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية [8] التعليم المساند على أنه "نمط من التعليم يقوم على مساعدة المعلم للطلبة في تجاوز الصعوبات التي يواجهونها في عملية التعلم من خلال تقديم المفاهيم وتنفيذ الأنشطة المتعلقة بالمنهج الدراسي لمرحلة معينة". وذلك بهدف إكساب جميع الطلبة أعلى درجة ممكنة من الإتقان للمفاهيم والمهارات الخاصة بالمنهج، ورفع

لمداتي الرياضات واللغة العربية، وتوفير بيئة تعليمية مناسبة لتعلم جميع فئات الطلبة، يقوم البرنامج على تنظيم دورة تدريبية للمعلمين الذين سيشاركون في تعليم الطلبة بهدف تزويدهم بمهارات عالية في إيصال المعلومة والفكرة بالبساطة المطلوبة والفاعلية المرجوة.

الفئة المستهدفة في التعليم المساند:

من خلال استعراض الباحثان لتعريف التعليم المساند وأهميته ومبرراته، اتضح أن الفئة المستهدفة بالدرجة الأولى هم الطلبة ضعاف التحصيل وبطئتي التعلم في المرحلة الأساسية، إلا أن من الواضح أن برامج التعليم المساند موجهة لفئات متعددة أشارت لها عاشور [4] نقلاً عن (Boylan) وهي: الطلبة المتأخرين دراسياً والذين لم تؤهلهم معدلاتهم للالتحاق بالدراسة الجامعية. الطلبة الراشدون: الذين تزيد أعمارهم عن (25) عاماً، وتركوا مقاعد الدراسة منذ سنوات عدة، وبحاجة إلى التكيف مع التعليم الجامعي. الطلبة ذوي الإعاقات: والذين يعانون من إعاقات بدنية أو تعليمية تمنعهم من الأداء الجيد مقارنة بزملائهم. الطلبة المهملون: وهم الذين لم يتم تشخيص إعاقاتهم البدنية أو التعليمية، أو تم إهمالها في سنوات المدرسة المبكرة. 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. المستخدمون: وهم الطلبة الذين التحقوا بالتعليم الجامعي للحصول على مزايا، ولكنهم يفتقدون إلى وضوح الأهداف والمقاصد الأكاديمية. الحالات الحادة: وهم الطلبة الذين يعانون من مشكلات اجتماعية أو عاطفية أو نفسية حادة، بحيث وقفت حائلاً دون نجاحهم في السابق والحاضر.

ويرى الباحثان 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 مبحثي اللغة العربية والرياضيات فقط.

مهام المعلم المساند:

يقوم معلم التعليم المساند بمهام عديدة أثناء عمله مع المعلم الأساسي في المدرسة، وقد أشار زيدان [3] إلى أن دور المعلم المساند يتمثل في مساعدة الطلبة ضعاف التحصيل وبطئتي 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.

النتائج المتوقعة من التعليم المساند:

أشارت تقارير وكالة الغوث أن تطبيق برنامج التعليم المساند حسب ما أشار عاشور [4]. سيؤدي إلى تحقيق النتائج الآتية: تطوير مجتمعات تعليمية متعلقة بالمهارات والمفاهيم الأساسية لموضوعات القراءة، والحساب، والعلوم، والتي يمكن استخدامها في التعليم المساند وفي الحصص الاعتيادية. وإنتاج معلمين مدربين على التخطيط للتعليم المساند وعلى تنفيذه بهدف الوصول إلى إتقان التعلم. وتطبيق دائم ومستمر للتعليم المساند داخل

مستوى تحصيل الطلبة في المهارات الأساسية في اللغة العربية والرياضيات، وإحداث تغيير إيجابي في اتجاهات الطلبة نحو التعلم والمدرسة. تعريف المعلم المساند:

"وهو ذلك المعلم الذي يساعد المعلم الأساسي في عملية التدريس، ويتمثل دوره في الحصة بالمساهمة في شرح المادة التعليمية، مشاهدة المدرس الأساسي وإعطاؤه تغذية راجعة، أما خارج الحصة فيتمثل دوره في التعاون مع المدرس الأساسي في التخطيط واثراء المنهاج، وفي توفير الوسائل التعليمية الملائمة لكل هدف، وكتابة أوراق العمل، إضافة إلى متابعة الأعمال الكتابية داخل وخارج الحصة" [9].

أهداف التعليم المساند:

ذكرت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية [8] 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 تساهم 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 [4].

وأشار الدوسري [10] إلى أن التربويون المؤيدون 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.

أهمية المعلم المساند:

بما أن معلم التعليم المساند سيتولى أمر الطلبة المتأخرين دراسياً ومدني 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 تُهمَل، وهذا كله من شأنه في النهاية أن يرفع من مستوى التحصيل بشكل عام [3].

وأشارت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية [8] إلى أهمية التعليم المساند: يُسهم في تحسين مستوى التحصيل العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية ممن لديهم صعوبات ملحوظة في التعلم الأكاديمي، ومواجهة الأمية في المجتمع المحلي. وان 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، ويقوم البرنامج على فكرة تنظيم أنشطة تعليمية تنسجم وخصائص الفئة المستهدفة من خلال حصص تعليمية

تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية شرف أبو خيران وسماح طفاقة

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 [11]: التعلم هو تطوير وإعادة بناء البنى المعرفية للمتعلم، وهو عملية تطوير التفكير ومخططاته. تتطور البنى المعرفية وتزداد بالتفاعل مع المواقف التي توفر للمتعلم. إن معرفة البنى المعرفية للمتعلم تحدد نقاط البدء في التعليم. لكل متعلم أسلوب هو سرعته في إعادة بناء وتنظيم أبنيته المعرفية، والفروق الفردية في هذا الجانب ترجع إلى العمليات الذهنية المستخدمة في المواقف التي يواجهونها وطرقهم في معالجتها. وإن 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 [12].

وسيتناول الباحثان المدخل المعرفي، 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 [13] 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. 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 تحولات فهمية وتخطيطية وتصميمية في التعلم والأدوار المختلفة أدت إلى احترام ذهن المتعلم، وتفكيره وتوقعاته، بعد أن كان مهمشاً متدني القيمة [14].

ولقد كانت اרהاصات 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؟ [12].

والنظرية المعرفية "تُعنى بالعمليات الذهنية، والمعالجات، والتدخلات المستمرة في موضوع التعلم (التفكير فيه) بهدف تنظيمه وإدماجه في بيئة التعلم المعرفية" قطامي [14].

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 [15].

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:

وخارج غرفة الصف، علاوة على مساعدة الدائرة في دمج التعليم المساند كجزء أساسي في برنامجها المعتاد. وأخيراً قياس مدى نجاح التعليم المساند سينعكس على التعلم الصفي وتحصيل الطلبة الدراسي.

دور المعلم وفق النظريات المعرفية

التوجهات والمدارس النفسية في التدريس: تستند نظريات التعلم والتعليم من وجهة نظر نفسية إلى أسس أربعة، يمكن أن تتحدد بأربعة اتجاهات هي: الاتجاه السلوكي، الاتجاه الإنساني، الاتجاه الاجتماعي، الاتجاه المعرفي [11].

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 الجسدي أو نتيجة لتغييرات مؤقتة مثل عوامل التعب وارتفاع الحرارة داود [12]. 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. والتعزيز 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 [11].

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 ويثقيها. مشاعر الطلبة نحو أنفسهم تؤثر في الطريقة التي يتعلمون بها. على المعلم أن يبرئ 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 [12].

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 [12].

ويقوم هذا الاتجاه على مجموعة من الافتراضات التي أشار لها قطامي وقطامي [11] 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. وعملية النمذجة تتضمن تبني الدور والاتجاه والمشاعر.

إن وظيفة المعلم هي تسهيل بناء المعرفة لدى المتعلم، فالمعلم موجه ومرشد للتعلم، وقد أشارت خيري [16] 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 تثرى المعرفة، ويُبرئ فرص للمتعلمين تسمح لهم ببناء معرفة جديدة، ويستخدم الأسئلة مفتوحة الهائية 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 تنوع الأساليب والطرائق التدريسية، ويهتم بتصميم الأنشطة التعليمية المرتبطة بمادته.

وأشار زيتون [17] إلى أن المعلم في نظريات التعلم المعرفية يجب أن يتصف بالعديد من الصفات هي: الوضوح، التنوع، التوجه نحو المهمة، الوقت المخصص للمهمة، معدل النجاح، استخدام أفكار الطلبة، بدء التدريس، طرح الأسئلة، والحماس.

وقد أشار زيتون [17] إلى أن معايير باسيفك للتميز (PAS) قد حددت خصائص وصفات للمعلم الفعال في ضوء التفاعل بين المعلمين والطلبة، وتمثل في:

1. المعلم الفعال ملتزم للطلاب وتعلمهم.
2. المعلم الفعال يعرف المادة التي يعلمها وكيف يعلمها للطلاب.
3. المعلم الفعال يبرئ بيئة تعلم داعمة تسمح بانشغال الطلاب في عملية التعلم.
4. المعلم الفعال يستخدم أنواعاً وأدوات متعددة لتقييم التقدم الفردي والجماعي.
5. المعلم الفعال يتأمل ويراجع تعليمه ذاتياً، ويتعلم من خبراته.
6. المعلم الفعال عضو فعال في مجتمعات التعلم.

وأضاف قطامي [14] إلى أن وظيفة المدرس المعرفي وفق الاتجاه المعرفي تتحدد من خلال تنظيم الموقف التعليمي بالأدوات الآتية:

1. مساعدة الطلبة على إدراك المعنوية في الخبرات والمعارف التي يتم التفاعل معها، وفهم حقيقة إحصار المتعلم معه خبرات 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.

عمليات عقلية (موروثة) وأبنية عقلية متعلمة أو سيكيمات (نماذج سلوكية متكررة) [12].

المسلّمات التي تستند إليها النظرية المعرفية:

انصبت مسلّمات 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 وخزنها في بناء المعرفي، وعلى افتراض أنه الحيوي النشط الفاعل في كل موقف يواجهه ويتفاعل معه، ومع كل خبرة تتاح له فرص التفاعل معها، وقد أشار قطامي [14] إلى هذه المسلّمات 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.

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 كما ورد في قطامي [14] 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 تهيأ للطلاب.
 4. أداة المعرفة هي العقل (وهو آلة التعلم) الذي يُهيأ لمعالجة العمليات الذهنية، وهي: الانتباه، الإدراك، التفكير، الاستبصار، الترميز، التنظيم، التصنيف، التذويت، الشخصية، الاندماج، التكامل، التخزين، التذكر، الاسترجاع، التعرف.
 5. لسلوك 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 وتذويتها واستخدامها ونقلها إلى مواقف جديدة.
- أدوار المعلم وفق النظريات المعرفية:

تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية شرف أبو خيران وسماح طقاطقة

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

أ. أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

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

تقديم مقترحات لتحسين أدوار المعلم المساند في تطوير العملية التعليمية وفق النظريات المعرفية.

ب. 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.

ج. حدود الدراسة

تمثلت محددات الدراسة في:

- 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.

د. مصطلحات الدراسة:

تصورات المعلمين: يعرف الباحثان 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: عرفه حماد والنخالة [29] بأنه " الشخص المؤهل أكاديمياً وتربوياً للقيام بمهنة التدريس، وكونه قائداً تربوياً يستوجب مساندة 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 المرابي الذي يقوم بتدريس المواد الدراسية، ويرتكز دوره في تهيئة الظروف التعليمية

5. تدريب الطلبة على بناء أطر وخطوط عريضة، ومساعدات تذكر، 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 الباحثان خلّصا إلى أن أدوار المعلم في التعلم المعرفي يمكن أن تندرج تحت أربعة مجالات رئيسية هي: مجال التخطيط للتدريس، مجال الأنشطة التعليمية (الطالب)، الاساليب التعليمية (المعلم)، مجال التقييم.

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 سُبل تطوير أداء المعلم المساند لتحقيق الأهداف التي ينشدها النظام التعليمي في فلسطين، والعمل على إعطاء تغذية راجعة للقاتمين على مشروع التعليم المساند، من أجل النهوض به لخدمة طلابنا ومسيرتنا التعليمية، ولذا كانت هذه الدراسة. وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

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

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)؟

فرضيات الدراسة: سعت الدراسة إلى اختبار صحة الفرضيات الآتية:

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

و"قليلة". بينما لم تظهر النتائج وجود علاقة بين تلك التقديرات وخبرة المعلمين ومؤهلم العلمي.

بينما أجرى حرز الله [20] 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، وامتياز الخبرة لصالح الخبرة التي تزيد عن 10 سنوات.

وأكدت دراسة حبيب [21] 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 [22] 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 اختبرت 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 [23] 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 عمان. وكشفت النتائج عن أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي كانت متوسطة، وظهرت فروق دالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح المؤهل العلمي الأعلى، ولم تظهر فروق دالة بين متوسطات درجة الممارسة لمتغير الجنس والخبرة والمرحلة التعليمية.

وهدفت دراسة تافروفا غريغوروفو وآخرون [24] تقصي مواقف معلمي العلوم الثانوية في بلغاريا حول النظريات والفلسفات التربوية في مدارس

والتعلمية لتلاميذه، بهدف متابعة نموه العقلي والبدني والجمالي والحسي والديني والاجتماعي والخلقي [30].

ويعرف الباحثان 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 جوانبها بهدف تحقيق الأهداف العامة للمناهج التعليمية.

المعلم المساند: المعلم الذي يرافق المعلم الأساسي في الصف الدراسي ويساعده في تحسين أداء الطلاب، ويتم تكليفه بمهام تعليمية لمساعدة المعلم الأساسي [10].

ويعرف الباحثان 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.

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 [31].

ويعرفها الباحثان 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 [34].

3. الدراسات السابقة

هدفت دراسة المساعفة [18] 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 [19] 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"

تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية شرف أبو خيران وسماح طقاطقة

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.

واستهدفت دراسة دحلان [27] 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 [2] 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 وإعداد 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 المبني اللازمة لرفع مستوى أداء المعلمين المساندين مهنيًا وأكاديميًا.

وفي ذات السياق جاءت دراسة يلماز [28] 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 المنهج البنائي، كما أشارت النتائج إلى فعالية تدريس الجغرافيا بحسب الرؤى البنائية، في تنمية وعي الطلبة بالقضايا الاجتماعية والشعبية الوطنية منها، والعالمية على حد سواء.

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 للتحويل نحو المنحى البنائي في التدريس.

هدفت دراسة زيدان [3] 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 محثي (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.

بينما هدفت دراسة سومبا [25] 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 مهاني [6] 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.

هدفت دراسة الحجيلي [26] التعرف على مدى استخدام معلمي الرياضيات بالملكة 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

أ. منهج الدراسة
استخدام الباحثان المنهج الوصفي المسحي. وذلك من خلال تطبيق استبانة للمعلمين حول دور المعلم المساند وفق النظرية المعرفية.
ب. 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 [8].
ج. عينة الدراسة
تم اختيار عينة عشوائية، حيث اشتملت عينة الدراسة على (116) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

واستهدفت دراسة عاشور [4] 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، ومكثهم من التعبير عن حاجاتهم ومشكلاتهم بحرية، وأن الأدوات التي يوفرها برنامج التعليم المساند غير كافية، وكذلك التدريب الموجه للمعلمين والمعلمات.

4. الطريقة والاجراءات

جدول 1

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%
الخبرة في التدريس	أعلى من بكالوريوس	4	3.4%
	أقل من 5 سنوات	21	18.1%
	من 5-10 سنوات	35	30.2%
	أكثر من 10 سنوات	60	51.7%

د. أداة الدراسة
وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدرس، 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.

ثبات الاستبانة
تم استخراج معامل الثبات من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، 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 إلى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة.
متغيرات الدراسة:
المتغيرات المستقلة:

قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة (استبانة) 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 [32]، حبيب [21]، مصطفى [19]، أبو هولا وبركات [33]. وقد تضمنت قسمين، الأول البيانات التعريفية، والثاني تتضمن مجالات الدراسة وقد تكونت من (44) فقرة موزعة وفق أربع مجالات، التخطيط للتدريس، الأنشطة التعليمية (الطالب)، الأساليب التعليمية (المعلم)، ومجال التقويم. وقد صممت الاستبانة على أساس مقياس ليكرت الخماسي الذي تكون من خمس درجات للاستجابة على كل فقرة، وقد أعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: 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.

صدق الاستبانة (Validity):

تم التحقق من صدق أداة الدراسة عن طريق الصدق الظاهري من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات

- النوع الاجتماعي: مستويان (ذكر، وأنثى).

- التخصص: (علوم طبيعية، علوم إنسانية).

- المؤهل العلمي: (دبلوم، بكالوريوس، أعلى من بكالوريوس).

تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية

شرف أبو خيران وسماح طقاطقة

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.

5. النتائج

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

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج 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:

تم اعتماد 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 (2).

جدول 2

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 (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 و بمتوسط

جدول 3

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 استشارة 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، حلل، تنبأ، صمم) خلال	3.64	0.76	كبيرة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
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

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 [8] 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 [27] ودراسة مهاني [6] اللتان أشارتا إلى أن أدوار المعلم المساند في تنفيذ الأساليب التعليمية كانت بدرجة متوسطة، وأنه يؤدي مهامه بدرجة متوسطة.

ثانياً. فيما يتعلق في مجال الأنشطة التعليمية (الطالب) كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال كما هو موضح في الجدول رقم (4):

جدول 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	

حسابي (3.26)، يليها الفقرة " يبتعد عن أسلوب النقل المباشر للمعلومات" بمتوسط حسابي (3.58).

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.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المهام الأساسية للمعلم المساند تتمثل في تنفيذ الأنشطة التعليمية بمشاركة الطلبة ذوي صعوبات التعلم وبطيئاً

يلاحظ من الجدول (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)، ويلها فقرة " يتقبل أخطاء الطلبة ويعتبرها مصدراً للتعلم" بمتوسط حسابي (3.89). وحصلت الفقرة " يدفع الطلبة للتعلم عن طريق وضع الفرضيات واختبارها" على أقل متوسط

تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية

التعلمية، وتشجيع الطلبة على القراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية، ويعطي اهتماماً كبيراً بطريقة الوصول إلى المعرفة وليس حفظ المعرفة بذاتها، ويتعدى عن أسلوب النقل المباشر للمعلومات.

وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة دحلان [27] التي كشفت عن امتلاك المعلم المساند الفلسطيني لكفايات التنفيذ. وتختلف النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة مهاني [6] التي كشفت عن أن دور المعلم المساند من وجهة نظر المعلمين المقيمين في غزة في مجال تنفيذ التدريس كانت متوسطة. ثالثاً. فيما يتعلق في مجال التخطيط للتدريس كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال كما هو موضح في الجدول رقم (5):

جدول 5

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	الفقرات	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 أهداف 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 الصفية.	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 لمجور	3.71	0.18	كبيرة

وتُشير النتائج إلى نظرة المعلمين المقيمين للمعلم المساند في مجال التخطيط إلى أنه شريك في وضع الخطة الدراسية، وتنفيذ بعض أجزاءها 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، والتقويم، والمساعدة في وضع الخطط التدريسية وليس تصميمها كلياً.

وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة دياب ودياب [2] التي كشفت أن معلمي التعليم المساند يقومون بالتخطيط لإعداد المذكرات الدراسية للموضوعات المراد تدريسها وإعداد الوسائل التعليمية اللازمة والأنشطة بشكل كبير، ودراسة دحلان [27] التي كشفت عن امتلاك المعلم المساند للكفايات التعليمية المتعلقة بمجال التخطيط اليومي، فيما تختلف مع دراسة مهاني [6] التي كشفت أن أدوار المعلم المساند في مجال التخطيط كانت ضعيفة من وجهة نظر المعلمين المقيمين في غزة.

رابعاً. فيما يتعلق في مجال التقويم كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال كما هو موضح في الجدول رقم (6):

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 والمُشرفين 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

يلاحظ من الجدول (5) 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)، ويلها 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).

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.

ويعزو الباحثان 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 تحدياً لصعوبات القراءة والكتابة والعمليات الحسابية التي تواجه الطلبة.

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 إصدار 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

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 [27] التي أشارت إلى امتلاك المعلم المساند في فلسطين إلى كفايات التقويم. وتختلف مع دراسة مهاني [6] أن أدوار المعلم المساند في مجال التقويم كانت متوسطة.

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؟ نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ 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.

يلاحظ من الجدول (6) 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)، ويلها 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).

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.

ويعزو الباحثان 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.

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			

المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (9)، العدد (3) – ايلول 2020

وتتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة مهاني [6] التي كشفت عن عدم وجود فرق في تصورات المعلمين نحو المعلم المساند تعزى للجنس، وتختلف مع دراسة زيدان [3] التي كشفت عن وجود فروق تعزى للجنس ولصالح الذكور.

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ 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.

يتبين من خلال الجدول (7) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.46)، ومستوى الدلالة (0.64)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ($\alpha \geq$)، 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.

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.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات لديهم نفس الأفكار والتصورات حول المعلم المساند وأهميته والأدوار الموكلة 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.

جدول 8

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			

وكذلك فإن جميع المعلمين يخضعون لبرامج تدريبية موحدة، كما في المادة التدريبية لوزارة التربية والتعليم [8] والتي كانت موجهة لجميع المعلمين المساندين في اللغة العربية والرياضيات.

وتتفق مع دراسة مهاني [6] التي كشفت عن عدم وجود فروق تعزى للتخصص.

نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) ($\alpha \geq$) 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.

يتبين من خلال الجدول (8) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.31)، ومستوى الدلالة (0.75)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ($\alpha \geq$)، 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.

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.

ويعزو الباحثان 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.

جدول 9

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			

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.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن أسس وأهداف التعليم المساند واحدة، ومطلوب العمل على تحقيقها بغض النظر عن اختلاف المؤهلات العلمية.

يتبين من خلال الجدول (9) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.94)، ومستوى الدلالة (0.34)، وهي أكبر من مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ 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.

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.

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 [27] ودراسة زيدان [3] والتي كشفت عدم وجود فروق في كفايات المعلم المساند تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور

جدول 10

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 (10) 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

جدول 11

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 (11) أن قيمة ف للدرجة الكلية (3.25) ومستوى الدلالة (0.04) وهي أقل من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائية في تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم

جدول 12

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	-0.11	0.50
أكثر من 10 سنوات	0.20	0.18
أقل من 5 سنوات	0.11	0.50
أكثر من 10 سنوات	0.32*	0.01
أقل من 5 سنوات	-0.20	0.18
من 5-10 سنوات	-0.32*	0.01

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

وكانت الفروق بين (من 5-10 سنوات) وأكثر من 10 سنوات لصالح من 5-10 سنوات. والتي كشفت أنه توجد فروق 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.

تصورات المعلمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلم المساند في تطوير العملية شرف أبو خيران وسماح طقاطقة

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

[9] 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.

[10] 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>.

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

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

[13] الشراوي، أنور (2012). التعلم – نظريات وتطبيقات. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

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

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

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

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

[18] 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.

[19] 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.

[20] 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.

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

[22] 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.

[23] الخالدي (2013).

[26] الحجيلي، محمد عبد العزيز (2009). واقع استخدام معلمي الرياضيات بالمملكة العربية السعودية لمبادئ النظرية البنائية ومعوقات توظيفها

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة دحلان [27] والتي كشفت عن عدم وجود فروق لصالح سنوات الخبرة، وتختلف مع دراسة زيدان [3] والتي كشفت أن الفروق لصالح الخبرة أكثر من 10 سنوات.

6. التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان 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.

المراجع

أ. المراجع العربية

- [1] بدران، شبل؛ وسليمان، سعيد (2009). معلم الألفية الثالثة في إطار معايير جودة الممارسة المهنية. دار الجامعة الجديدة، القاهرة.
- [2] 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.
- [3] 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.
- [4] 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.
- [5] العاجز، فؤاد وعطوان، أسعد (2008). الاستراتيجيات الأكثر شيوعاً التي يستخدمها المعلم المساند في إدارة الصف بالمدارس الحكومية بمحافظات غزة، بحث مقدم لليوم الدراسي الذي أقيم بالجامعة الإسلامية: "المعلم المساند واقع وتحديات" بتاريخ 2008/12/23.
- [6] 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.

- ب. المراجع الأجنبية
- [7] Ministry of education and Higher Education. (2008). Teacher Education Strategy in Palestine, 1-51.
- [24] 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.
- [25] Sumba, A., (2011). Teachers' Conceptions of the Constructivist Model of Science Teaching and Student Learning. *Anthropologist*. 13 (3), 175-183.
- [28] Yilmaz .K. (2008). Social studies teachers' views of learner-centered instruction. *European Journal of Teacher Education*. 31 (1), 35-53.
- [31] 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.
- من وجهة نظرهم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مج 3، ع 4، 75-106.
- [27] 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.
- [29] 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.
- [30] شحاته، حسن والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- [32] ريان، 2011.
- [33] أبو هولا، 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.
- [34] الخطة التنموية الاستراتيجية لمدينة بيت لحم للأعوام، 2014-2017 (2013). بيت لحم.

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

SAMAH N. TAQATQA
Ministry of Education

AFIF HAFEZ ZIDAN
Ministry of Education
Palestine

ASHRAF ABU KHAYRAN
Al-Quds University - Al-Quds

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). The researchers 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 researchers 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). 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 study 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.*

KEY WORDS: *Supporting teacher, Educational process, Cognitive theories.*