



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا حول نظريات التعلم وعلاقتها  
بإدراكهم لمبادئ التدريس الفعّال

فداء خليل حسن العلامي

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

2012/هـ1433

تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا حول نظريات التعلم وعلاقتها بإدراكهم  
لمبادئ التدريس الفعّال

إعداد

فداء خليل حسن العلامي

إشراف الدكتور

زياد محمد محمود قباجة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس من

قسم الدراسات العليا / جامعة القدس

1433هـ / 2012م



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

كلية العلوم التربوية

إجازة الرسالة

تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا حول نظريات التعلم وعلاقتها بإدراكهم  
لمبادئ التدريس الفعال

اسم الطالبة: فداء خليل حسن العلامي

الرقم الجامعي: 20912516

المشرف: د. زياد محمد محمود قباجة

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ / / م من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم  
وتوافقهم:

التوقيع: .....	د. زياد محمد قباجة	1- رئيس لجنة المناقشة
التوقيع: .....	د. محسن محمود عدس	2- ممتحن داخلي
التوقيع: .....	د. كمال يونس مخامرة	3- ممتحن خارجي

القدس - فلسطين

1433هـ/2012م

## إقرار:

أقر أنا مقدمة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع: فداء خليل حسن العلامي.

التاريخ: 2012/3/17م

## إهداء

إلى:

أبي المعطاء وأمي الحنون حفظهما الله وأطال في عمرهما.

إلى:

من عايش مشواري الدراسي ورفيق حياتي - مصدر إلهامي ونجاحي - زوجي العزيز.

إلى:

من شاركتهم ذكريات الطفولة والشباب إخوتي وأخواتي.

إلى:

امتداد وجودي أبنائي وبناتي الأحباء.

حفظهم الله.

## شكر وتقدير

في البداية وقبل كل شيء أشكر الله تعالى التقدير الذي منحني القدرة على إنجاز هذا العمل. ويشرفني أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى أستاذي الفاضل الدكتور زياد قباجه الذي أشرف على هذه الرسالة منذ بدايتها.

كما أتقدم بخالص تقديري وعرفاني إلى أعضاء هيئة التدريس في قسم الدراسات العليا في التربية وإلى أعضاء لجنة التحكيم على كل ما قدموه من مساعدة وتوجيه.

وفي الختام فإنني أتقدم بعميق الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة على اقتراحاتهم وملاحظاتهم البناءة، وإلى كل من أسهم في إخراج هذه الدراسة على هذا النحو.

الباحثة

## الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد "تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا حول نظريات التعلم وعلاقتها بإدراكهم لمبادئ التعلم الفعال". وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية شمال الخليل، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2011/2012. والبالغ عددهم (585) معلماً ومعلمة.

واستخدمت الباحثة أداتين للدراسة: الأولى عبارة عن استبانة لقياس تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم، والأداة الثانية لقياس إدراك المعلمين لمبادئ التدريس الفعال، وتم تطبيقها على أفراد العينة بعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها بالطرق المناسبة.

وقد استخدمت الباحثة التحليلات الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغير التابع ومعامل الثبات كرومباخ ألفا للأدوات واختبار "ت" للعينات المستقلة "independent t-test" وتحليل التباين الأحادي "one Way ANOVA" واختبار توكي Tukey.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس فأعلى، ووجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لصالح ذوي أصحاب الخبرة من (5-10) سنوات ، ووجود فروق في إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لسنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة (5-10) سنوات.

كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير التخصص ، وعدم وجود فروق لإدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى إلى الجنس ، وعدم وجود فروق في إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى للمؤهل العلمي، وعدم وجود فروق في إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى للتخصص .

وفي ضوء نتائج الدراسة خرجت الباحثة بعدد من التوصيات أهمها تحسين تصورات معلمي الأساسية الدنيا حول نظريات التعلم والعمل على تضمين مبادئ التدريس الفعال في برامج إعداد المعلمين.

## **Abstract:**

This study aimed at determining the perception level of the learning theories for the Basic stage teachers and its relation with their realization of the principles of effective teaching.

To achieve the objectives of the study, the researcher developed 2 questionnaires in which Validity and reliability was established .

The two questionnaires were distributed to stratified sample of (585) male and female Basic stage teachers in North Hebron directorate in the first semester in school year 2011/2012 .

Independent t-test , one way ANOVA , cronbach Alpha and Turkey tests were used to analysis data .

The results of the study:-

There were statistical significant differences in Basic stage teachers' perceptions of the learning theories due to the sex the interest of females, the qualification in the interest of qualification of B.A, and the year of experience in the interest of the five to ten years experience. There were also statistical differences in Basic stage teachers realization of the principles of effective teaching due to the years of experience and in the interest of the five to ten years experience.

There were no statistical significant differences in Basic stage teachers' perceptions of the learning theories due to the specialization factors. There were no statistical differences in teachers' realization of the principles of effective teaching due to the sex, the qualification, and specialization factors.

Based on the results of the study the researcher recommended to improve the Basic stage teachers' perceptions of the learning theories .The principles of effective learning should also be included in pre-service teachers training programmers.



## الفصل الأول

### خلفية الدراسة وأهميتها

#### 1.1 المقدمة:

يشهد العالم ثورة معلوماتية وتكنولوجية شملت جميع جوانب حياة الإنسان، وقد شكلت هذه الثورة تحدياً للنظام التربوي، مما أدى إلى تزايد الاهتمام بحركات التطوير التربوية، التي سعت لتحسين الواقع التربوي، ورفع مخرجات التعليم، وتحسين نوعيته، إنطلاقاً من المتعلم باعتباره فرد يفكر وينتج، ويبحث ويستقصي، بدلاً من استلام المعلومات وحفظها، واستظهارها عند الحاجة، تحقيقاً لفاعلية التعلم، من خلال دراسة العلم فكراً وعملاً، مادة وطريقة، وبذلك تصبح الغاية الأساسية في التدريس بشكل عام، هي تعليم الأفراد كيف يبنون المعرفة وينتجونها، لا أن يتبنوا التعلم الاستقبالي الآلي، الذي يركز على حفظ المعلومات (خطابية، 2008).

فالمرحلة الأساسية من حياة الفرد أساس هام تقوم عليه عملية تحديد السمات الشخصية، حيث إن مرحلة الطفولة التي تحتاج إلى التوجيه عن طريق توفير بيئة غنية تعمل على تحقيق النمو الجسمي والنفسي والاجتماعي والعقلي، ومساعدة الأطفال على الابتكار والإنجاز والاكتشاف والتحدي. كما أن الطفل يتمكن خلال هذه الفترة من اكتساب الكثير من المفاهيم التي يوظفها؛ من أجل تحقيق الفهم الفعال للواقع.

وبرؤية الوضع الراهن نجد أن التدريس على المستوى المحلي والعالمي قائم على مفهوم التغطية، حيث يهتم المعلمون بتقديم كم كبير من المعرفة، وتركيز اهتمام المتعلم على حفظ أكبر قدر منها، واسترجاعها بصورة آلية دون فهمها وتضمينها في بنيتهم المعرفية، ويعد التدريس عملية تربوية متكاملة، إذ إن العاملين في التدريس (المعلمين) هم وكلاء المجتمع بتربية وإعداد وتعليم الناشئة وتهذيبهم وتطوير شخصياتهم ومراعاة ميولهم ورغباتهم وحاجاتهم العلمية والنفسية والاجتماعية بما يعود عاجلاً أم أجلاً على المجتمع بالنحو الايجابي والاستمرار، وخلق الإنسان الأب والأم والأخ والمنتج والمحارب والإداري والعالم والسياسي والقائد (الفتلاوي، 2003).

كما يجمع الأدب التربوي في التدريس على ضرورة استخدام أساليب تدريسية حديثة العلوم تهدف لمساعدة الطلبة على اكتساب المعرفة العلمية بصورة وظيفية، وذات معنى لحياتهم، وتدريس على أساس الابتعاد عن التغطية الكمية والاهتمام الواسع بالجانب الكمي للمعلومات، على حساب الجانب الكيفي أو المفاهيمي والعمق المعلوماتي (زيتون، 2007).

ولضمان بقاء أثر التعلم مستمراً مع نمو المتعلم، ينبغي اختيار وتنظيم مدخلات المحتوى التعليمي بحيث تكون ذات معنى، ودلالات ومقاصد واضحة، تعزز فهم المتعلم، وتحفظ بطريقة متميزة في الذاكرة بعيدة المدى ليسهل استرجاعها وتوظيفها (أبو شريخ، 2008).

وانطلاقاً من ذلك كله، فإنه لن يكون من السهل على أي عالم أن يطور نظريه واحده شامله للتعليم، ويطبق طرائقها وأساليبها بنجاح في المواقف ومع المواد الدراسية والطلبة، أن الطريقة المثلى التي تصلح لجميع هذه المواقف غير موجودة في واقع التعلم والتعليم. ومن هنا فقد وجد علماء النفس التربوي أن السبيل الأمثل إلى مثل هذه المعضلة هو اللجوء إلى تنويع أنماط التعليم وطرائق التدريس، وفقاً لأنماط تعلم الطلبة المستمدة من نظريات التعلم التي أسسها العلماء المهتمون بطرق تعلم الطلاب، وتبحث في طرق معالجة وربط المعلومات بعقل المتعلم (الحيلة، 2003).

ويمكن اعتبار نظريات التعلم كطريقة وأسلوب لتنظيم دراسة بعض المتغيرات في التعلم والنمو العقلي، والمعلم الجيد هو الذي يختار ما يناسب طلابه وطبيعة المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، فالفهم الصحيح لنظريات التعلم هو الذي يمكن المعلم من اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة والأكثر فعالية لتدريس طلابه في كل موقف تعليمي على حده. وتصنف نظريات التعلم حسب الجانب الذي تركز النظرية عليه؛ فإما أن تركز على الجانب المعرفي والبنية المعرفية أو تركز على السياق الاجتماعي. وبذلك تصنف إلى نمطين: النمط الأول نظريات التعليم المعرفية. والنمط الثاني نظريات التعليم الاجتماعي. والنمط الأول من نظريات التعلم يركز على البنية المعرفية للمتعلم وكيفية بنائها وإدخال المعارف الجديدة إليها عن طريق العديد من الاستراتيجيات المعرفية، مثل نظريات: برونر-أوزوبل-جانبيه-بياجيه-سكنر.. وغيرهم من أصحاب الاتجاه المعرفي. والنمط الثاني من نظريات التعلم يركز على السياق الاجتماعي الذي يحدث فيه التعلم، مثل البيئة المحيطة والسلوك والدافعية والحاجات. وتعد حاجات المتعلم هي أساس بناء المنهج وفق

هذه النظريات ، مثل نظريات: ألبرت باندورا- جوليان روتر-فيجوتسكي-دافيدو وغيرهم من أصحاب المنحى الاجتماعي (بركات، 2008).

ونجاح العلمية التربوية بجميع جوانبها يعتمد على فاعلية الموقف الصفّي، وأن التدريس الفعال القائم على التفاعل بين المعلم والمتعلم، هو حجر الزاوية في تحقيق التعلم الأمثل الذي يلبي طموحات الأمة، ويلبي رغباتها وينجز سياساتها التربوية. والتدريس الفعال أو التعليم الفعال هو القدرة على التصرف بطريقة مقصودة ومخطط لها، وفق أسس معينة، وباستخدام تعليم يتناسب والموقف التعليمي، وبحسب الأهداف المرسومة، ويتطلب ذلك أن يؤدي المعلم بكفاية أنماط السلوك التي تعمل على حدوث تفاعل صفّي بينه وبين المتعلمين. وعلى ذلك فإستراتيجية التدريس هي جملة الطرائق والأساليب المستخدمة في مواقف التعلم والتعليم، التي تحتوي على مبادئ وقواعد وأساليب متداخلة توجه إجراءات المعلم في سعيه إلى تنظيم خبرات التعلم الصفّي؛ فهي عملية مخططة ومنظمة ومتسلسلة يحدد فيها الهدف النهائي من التعلم. وتشمل الأهداف التدريسية، والتحركات التي يؤديها المعلم وينظمها، لتسهيل إدارة الصف وتنظيم البيئة الصفية (الهاشمي والدليمي، 2008).

والمعلم هو عماد العملية التعليمية، لذلك فإن أي تطوير للعملية التربوية يحتاج إلى معلم جديد بمواصفات جديدة، تتماشى مع التقدم الحاصل في المجتمع، بحيث ينمي لدى طلبته صفات شخصية، وأنماط سلوكية تتفق مع ثقافة المجتمع التي انبثقت منه، فمعلم اليوم لا يمكن أن يكون كمعلم أمس يقف ليلقن الطلاب المعلومات منعزلاً عن التيارات الفكرية والتكنولوجية التي تحيط به خارج المجتمع، وإنما هو منظم ومنسق لبيئة التعلم، ومشجع للطلاب على الاستقلال الفكري لمزيد من الخيال والإبداع، وهذا بحاجة إلى معلم يعتمد على الأساليب الحديثة في التعليم التي تأخذ بعين الاعتبار الأدوار والمسؤوليات السابقة (محمد وحوالة، 2005).

ويجب أن يتسلح المعلم بمبادئ التعليم الفعال، فهي كونها مهمة أكاديمية، مهمة إنسانية يعيش فيها الفرد حياة متكيفة خالية من الأزمات، وهذه الإستراتيجيات مهمة وضرورية لأنها تجعل الفرد منتجاً بفاعلية، وتحوله من حافظ وقارئ للمعرفة إلى موظف لها، وتجعله حساساً لمشاعر الآخرين ومقدراً لها، وتزيد من مسؤولياته في تأهيل نفسه وتحسينها بالإنجاز المتفوق. هذا وللتدريس بشكل عام غاية أهم من التعليم بمفهومها العام وتلك الغاية هي التربية، فالتدريس أسمى

من المعلومات والمعارف التي وتكتسب. ومن هنا أصبح من الصعب إخضاع التدريس لنظريات عامة تناسب الفلسفة التقليدية للمتعلم (الهاشمي والدليمي، 2008).

ووظيفة التدريس هي (إحداث التعلم) وهذا ما يعبر عنه في التدريس العملي، فلا بد من إحداث إدراك ووعي لدى المعلمين حول نظريات التعلم، ومن ثم يقتضي التدريس تنفيذ مهارات قبل وفي أثناء التدريس وبعده، فيتم خلالها تحديد مراحل التدريس الثلاث، والتي تتم داخل البيئة الصفية، ولهذا أصبح من الضروري إدراك العلاقة القائمة بين النظرية والتطبيق.

كما وترتبط فاعلية التدريس بالسلوكيات الإيجابية للمعلم، مثل المثابرة واستخدام المؤثرات الإيجابية، فمثلاً المعلمون ذوو فاعلية التدريس العالي يستخدمون استراتيجيات تدريسية معتمدة على مركزية المتعلم واستخدام أسئلة مفتوحة بحيث يصبح طلابهم أكثر توجهاً نحو فاعلية التعلم، في حين يركز المعلمون ذوو الفاعلية المنخفضة على استراتيجيات معتمدة على مركزية المعلم، وطريقة تدريس تقليدية مثل المحاضرة، مما ينعكس سلباً على فاعلية تعلم طلابهم (Plourde، 2002).

ويشتمل التدريس على بعد إنساني يتمثل في التفاعل بين المعلم والطالب فالمدرس لا يمكن استبداله بأله تعليمية مهما كلفت امكانتها فالوسائل التعليمية المتعددة لا تمثل بديلاً عن المعلم بأي حال من الأحوال. فالمعلم هو المخطط والمتابع والمجدد والمحسن للأداء (محمود، 2007).

إن دراسة استراتيجيات التعلم والتعليم كل متكامل، بحيث يكون من الصعوبة بمكان الفصل بينهما. ولا بد للمعلم من فهم خصائص التعلم الفعال للمتعلم، حتى يتمكن من تنفيذها وتحقيقها في مواقف التعليم. ويعتمد التدريس الفعال على بعدين أولهما مهارة المعلم وبراعته في إيجاد الإشارة العقلية والفكرية لدى المتعلمين، بحسن الاتصال الكلامي، وما يتركه من اثر انفعالي عليهم. وثانيهما الصلة الإيجابية بين المعلم والمتعلمين (الهاشمي، الدليمي، 2008).

وعليه فإن التربية العلمية التي يتطلبها الفرد أو يحتاجها (الطالب المتعلم) في ضوء التوجهات مناهج العلوم العالمية المعاصرة وتدريبها ينبغي أن تهتم بالمجال الفكري للمتعلمين بشكل رئيس، وعمليات (مهارات) العلم والبحث العلمي بشكل خاص لتربيتهم وإعدادهم كيف يفكرون

ويوظفون المعرفة العلمية لا كيف يحفظون المقررات والمناهج الدراسية عن ظهر قلب دون فهمها أو تحريكها عقلياً أو استخدامها في الحياة ( زيتون ،2010).

ويتبين مما سبق ضرورة الاهتمام بنظريات التعلم لدى المعلمين بصفة عامة، ومعلمي المرحلة الأساسية الدنيا بصفة خاصة، وهذا يتطلب الاهتمام ببرامج إعداد المعلمين في كليات التربية، حيث ما يكسبه المعلم خلال إعداده يرتبط ارتباطاً وثيقاً بما يمكن أن يقدمه لطلابه. حيث تعتمد نوعية التعليم على نوعية المعلم، ومدى ما حصل عليه من خبرات، ومن الضروري إدراك العلاقة القائمة بين النظرية والتطبيق التي تنعكس على فاعلية التدريس، التي يدور حولها الجدل والخلاف في الواقع التربوي.

هذا ومن خلال مراجعة الباحثة لعدد من الأدبيات التربوية السابقة ، لاحظت الباحثة أن هناك تبنياً في تطبيق أساليب التدريس الفعال وفقاً لما يدركه معلمو المرحلة لنظريات التعلم لما لها من انعكاسات إيجابية في التحسين في أساليب التدريس الفعالة كونها أصبحت أمراً مهماً لا غنى عنه.

ومن هنا تولدت لدى الباحثة فكرة القيام بهذه الدراسة.

## 2.1 مشكلة الدراسة:

يمثل التعليم قضية هامة وشائكة في التربية وعلم النفس فلا أحد يمتلك بالتأكيد إجابات قاطعة حول طبيعة التعلم أو كيفية حدوثه، والعوامل الأساسية المنتجة له. والوسائل الإختبارية المثلّي التي يمكن توظيفها في الكشف عنه.

كما وتعد الموضوعات في المراحل الأساسية الدنيا من المعارف المهمة التي تعين الفرد على حل المشكلات اليومية وتفسيرها، وفهم ما يدور حوله من أحداث، حيث ظهر الاهتمام بمشروعات تطوير تدريس المناهج محلياً وعالمياً التي أشارت إلى تطبيق نظريات التعلم وأساليب التدريس الفعال في المواقف المتنوعة للتعلم.

وتزايد هذا الاهتمام بعد الشعور بأن التلاميذ يعانون من صعوبات في كثير من الموضوعات التي يدرسونها في المراحل الأساسية الدنيا، وصعوبة إدراك بعض مفاهيمها وسلبية التلاميذ ونقلص أنشطتهم أثناء التعلم. ومن خلال مراجعة الأدب التربوي تبين أهمية إدراك نظريات التعلم المتعددة كخطوه علاجية لتلك الصعوبات لأنها تنادي بنشاط وفاعلية التلميذ أثناء الموقف التعليمي لذلك يرى الكثير من المهتمين بتعلم نظريات التعلم أهمية استخدامها في مواقف تعليمية لأنها تستهدف تعميم أنشطة تساعد في بناء المعرفة مما يؤدي إلى نمو فهمها وإدراك معانيها وتيسير التفوق في التحصيل، حيث إنه من المهم أن يغير المعلم دوره التقليدي في تدريسه للعلوم إلى دوره بالإرشاد والتوجيه، لمعاونة تلاميذه على بناء المعرفة بأنفسهم، وليصبح التعلم أكثر فاعلية.

وتحديداً جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤالين الرئيسيين التاليين:

ما تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا حول نظريات التعلم؟

ما إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال؟

### 3.1 أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

1. التعرف على تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا حول نظريات التعلم.
2. التعرف على مبادئ التدريس الفعال كما يقدرها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا.
3. التعرف على الفروق في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال وفقاً للمتغيرات التالية (الجنس ، الخبرة ، المؤهل العلمي).
4. التعرف على الفروق في تصورات المعلمين لنظريات التعلم وفقاً للمتغيرات التالية (الجنس،الخبرة، المؤهل العلمي).
5. التعرف على العلاقة بين تصورات نظريات التعلم لدى المرحلة الأساسية الدنيا وإدراكاتهم لمبادئ التدريس الفعال.

## 4.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة بما تضيفه إلى الميدان التربوي عملياً ونظرياً وبحثياً فعلى الصعيد النظري تساعد هذه الدراسة المعلمين على الاطلاع على نظريات التعلم، وهي تقدم دليلاً للقائمين على العملية التعليمية في فلسطين حول تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم وإدراكهم لمبادئ التدريس الفعال، وتضيف معرفة حول إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال، وما تقدمه هذه الدراسة من مراجعة وتقديم للأدب التربوي الخاص بالتدريس الفعال، وبالتالي تقدم شرحاً وافياً للتدريس الفعال.

أما من الناحية العملية فمن المتوقع أن يستفيد من هذه الدراسة واضعو مناهج المرحلة الأساسية الدنيا وتطويره، أو عند وضع خطط وبرامج مساعدة واثرائية. وكذلك يمكن أن يستفيد المشرفون التربويون من خلال تحديد احتياجات معلميه، كذلك أصحاب القرار فيما يتعلق بالبرامج المستخدمة لإعداد المعلمين كي تتناسب مع ما يشهده العالم من تطور في مجالات الحياة المختلفة.

أما الأهمية البحثية فربما تقود هذه الدراسة إلى المزيد من الدراسات التي تحدد تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم، وكذلك تحديد واقع إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال، وإبراز العلاقة بين تصورات المعلمين لنظريات التعلم وإدراكهم لمبادئ التدريس الفعال.

## 5.1 أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا حول نظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل؟

2. هل تختلف تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا حول نظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل باختلاف الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص؟

3. ما مدى إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل؟

4. هل تختلف إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال باختلاف الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص؟

5. ما العلاقة الارتباطية بين متوسطات تصورات نظريات التعلم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا وإدراكهم لمبادئ التدريس الفعال؟

## 6.1 فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا حول نظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى الجنس.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا حول نظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى المؤهل العلمي.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا حول نظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى سنوات الخبرة.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا حول نظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى التخصص.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا حول مبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى الجنس.



6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا حول مبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى المؤهل العلمي.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا حول مبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى سنوات الخبرة.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا حول مبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى التخصص.
9. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا حول نظريات التعلم وإدراكهم لمبادئ التدريس الفعال؟

## 7.1 محددات الدراسة:

تحدد نتائج هذه الدراسة بما يلي:

- المحدد الزمني: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2012/2011م.
- المحدد المكاني: أجريت هذه الدراسة في المدارس الأساسية في مديرية شمال الخليل شمال الخليل.
- المحدد البشري: اقتصر على معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في الفصل الأول من العام الدراسي 2012\_2011م.
- المحدد المفاهيمي: تحددت نتائج هذه الدراسة بالمصطلحات والمفاهيم الواردة منها وسوف تحدد نتائج هذه الدراسة بالأدوات التي سوف تستخدم فيها.

## 8.1 مصطلحات الدراسة:

**التدريس الفعال** : هو تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام بنجاح وفاعلية (الفتلاوي، 2003) يقاس في هذه الدراسة بأداة تم إعدادها خصيصاً لهذه الدراسة.

**نظريات التعلم**: هي النظريات التي تهتم بالكيفية التي يحدث بها التعلم ودوافعه، والعوامل المساعدة على حدوثه. (الزغول، 2003)

**التعلم**: تغير ثابت نسبياً في السلوك أو الخبرة، ينجم عن النشاط الذاتي للفرد لا نتيجة للنضج الطبيعي أو ظروف عارضة. (الهاشمي، 2008)

**تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا حول نظريات التعلم**: امتلاك المعلم لجملة من المبادئ والقواعد ذات الصلة بنظريات التعلم ودورها في تشكيل وتوجيه الممارسات التعليمية التعليمية (الدولات، 2005)

وتم قياسها في هذه الدراسة بأداة أعدت خصيصاً.

**معلم المرحلة الأساسية الدنيا**: هو الشخص الذي يقوم بتدريس المواد العلمية كالعلوم والرياضيات أو المواد الأدبية كاللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية والوطنية لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا من الصف الأول إلى الصف الرابع.

## الفصل الثاني

يتناول القسم الأول من هذا الفصل الحديث عن الموضوعات والمفاهيم الواردة في الأدب التربوي المرتبطة بموضوع الدراسة، ويتحدث القسم الثاني عن الدراسات السابقة.

### 1.2. الإطار النظري:

زاد الاهتمام بالمناهج الدراسية خلال العقود العديدة الماضية، وذلك بعد التطورات العلمية والتكنولوجية من جهة، وبعد إجراء الدراسات والبحوث العديدة في ميدان التربية من جهة أخرى، ولم تحدث هذه التطورات فجأة بل استغرقت وقتاً كافياً تم خلاله طرح المقترحات وإدخال التحسينات لإحداث التغيير والتعديل المرغوبين في سلوك المتعلم إلى أفضل مستوى من التعلم ( سعادة وإبراهيم، 2004).

والمناهج علم له قواعده ومفاهيمه، هدفه بناء الإنسان في إطار خطة متكاملة لتوفير الخبرات التعليمية المناسبة للمتعلمين، من حيث مناسبتها لثقافة المجتمع ورؤى المستقبل (يونس وآخرون، 2004).

ومن هذا المنطلق فالطلبة هم بحاجة ماسة إلى فئة واعية من المعلمين والمربين ذات أفق مبدع في الشؤون البيئية التعليمية رافضة الجمود، وفي الوقت نفسه ترفض التقليد الأعمى بكل ما في هذه الكلمة من معنى (القبيلات، 2005).

كما أن إدراك المعنى الصحيح الواسع للتعلم يتطلب ألا يركز المنهاج المدرسي عنايته على المادة الدراسية وحدها كهدف في حد ذاته، بل يتخذها مجالات يختار الطلبة في ضوءها نشاطات متنوعة تساعد على الموازنة بين أنفسهم وبيئتهم والاستفادة منها أكبر ما يمكن مع الإسهام بقدر استطاعتهم في تعديل هذه البيئة وتحسينها (الغريب، 1971).

ويتركز ذلك حول متغير أساسي هو التعلم الذي عرفه الأدب التربوي بعدة تعريفات، فقد عرفه زيدان على أنه نشاط ذاتي يقوم به المتعلم ليحصل على استجابات، ويكون مواقف يستطيع بواسطتها أن يواجه ما يعترضه من مشاكل في الحياة (زيدان، 1982).

ويعرف ويتلى التعلم على أنه التكيفات الحاصلة في المنظومات المعرفية الوظيفية للفرد، والتي تحدث لمعادلة التناقضات الناشئة من تفاعله مع معطيات العالم التجريبي (wheatley,1991).

ويعرف كلين التعلم على أنه تغير شبه دائم في السلوك نتيجة الخبرة الناجحة ويعرفه جانبيه على أنه تغير في قابلية الأفراد التي تمكنهم من القيام بأداء معين (klein,1987) .

والتعلم تعديل في السلوك أو تغير في الأداء نتيجة الخبرة والتدريب، وهذا التغير في السلوك تغير شبه دائم، ويصدق هذا القول سواء أتيحت فرصة لإظهار السلوك المتعلم أم لا، والطريقة العملية الوحيدة لمعرفة حدوث التعلم هي أن نطلب من الفرد القيام بالسلوك المتعلم بطريقة ما، والعثور على مؤشرات جيدة للتعلم هام للغاية سواء عند تصميم خبرات التعلم، أو عند بناء نظرية التعلم (أبو علام، 2004).

كما يتمثل جوهر التعلم، في ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة. ويتمكن المتعلمون البارعون من هذا الربط من خلال الاعتماد على جملة من الاستراتيجيات الإدراكية المعرفية والإدراكية فوق المعرفية. ويمكن وصف التعلم بأنه تفاعل معقد بين المتعلم والمواد التعليمية واستراتيجيات التعلم المتوافرة والبيئة بما في ذلك المعلم.

وللتعلم أهمية تكمن في كونه أداة للحفاظ على بقاء الحضارات البشرية واستمرارها، فمنجزات اليوم الحضارية ما هي إلا نتاج عمليات التعلم الإنساني عبر العصور المتلاحقة، وأن معظم مفاهيم التعلم التي تتداولها في عصرنا الحاضر ما هي إلا محصلة لما قدمه المفكرون والفلاسفة القدامى امتداداً من العصور القديمة مروراً بالحضارات اليونانية والرومانية والإسلامية والغربية (Brennan, 1994).

والتعلم من الموضوعات الأساسية اللازمة لتعلم المعلمين وتأهيلهم لأنه يزودهم بالأسس والمبادئ النفسية التي تتناول طبيعة التعلم المدرسي ليصبحوا أكثر فهماً وإدراكاً لطبيعة عملهم وأكثر مرونة في مواجهة المشكلات الناجمة عن طريق هذا العمل، وأن الأسس والمبادئ النفسية لها دور في بيان وتوضيح المبادئ العامة للتعلم المدرسي والتي يمكن استنتاجها أو اشتقاقها من النظريات .

وعلاقة التعلم بالتدريس تتمثل في كون التعلم مجموعة العمليات المعرفية الداخلية التي تحول المثير المعروض على المتعلم إلى أوجه متعددة من المعالجات الناجحة للمعلومات، وحصيلة هذه المعالجات تتمثل في تكوين أنماط معينة من القدرات في ذاكرة المتعلم، تتضح في صورة أداة تجعل هذه القدرات ممكنة، فالتعلم هو نظام شخصي يرتبط بالمتعلم، ويؤدي فيه المتعلم عملاً يتعلق بالسلوك (الحيلة، 2003).

فالتدريس الفعال هو الذي يربط بين كفايات التدريس وفعالية الأداء في التدريس، ويعرف دوني و راج (Dunne and Wragy,1994) التدريس الفعال بأنه قدرة المعلم في تجهيز وتوجيه الطلاب للحصول على المعلومات والمعارف بشكل فردي وجماعي دون الاعتماد عليه، ليكون دوره موجهاً للطلبة نحو التعليم والبحث للحصول على المعلومات.

أما زيتون (2007) فيعرف التدريس الفعال: بأنه مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة المدرسية عن قصد بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال التدريس دون إهدار في الوقت أو الطاقة. ويعرف الهويدي (2005) بأنه التدريس الذي يتصف بإثارة التفكير وإدراك المفاهيم وإظهار العلاقات بينها، وإدراك صلة هذه المفاهيم بحياة الطلبة. ويقسم أوسبك (Ocepeck، 1994) مبادئ التدريس الفعال تبعاً للمجالات التالية: المناخ الصفّي، وطرح الأسئلة، وتهيئة غرفة الصف، وتنويع المثيرات، وإنهاء الدرس (الإغلاق).

ويقوم التدريس الفعال على بعدين هما:

البعد الأول: مهارة المعلم في خلق الفكرة لدى التلاميذ بحيث يؤثر إيجابياً في نوعية التعلم.

البعد الثاني: الصلة الإيجابية بين المعلم والطالب لها دور في جعل التدريس أكثر كفاية وإنتاجية.

وتقوم مهارة الإثارة الفكرية على وضوح الاتصال الكلامي مع المتعلمين عند شرح المادة العلمية.

أثر المعلم الانفعالي الإيجابي على المتعلمين ويتولد هذا من طريقة عرض المادة العلمية (سليمان، 2004).

وهناك العديد من الأسس التي يقوم عليها التدريس الفعال: إيجابية المتعلم، ومشاركته في التعلم فكلما كان المتعلم إيجابياً ومشاركاً في عملية التعلم كان التدريس فعالاً، أن يتأسس التعلم الجديد

على الخبرات السابقة للمتعلم بمعنى أن يستحضر المتعلم خبراته السابقة ذات الصلة بالتعلم الجديد وعلى المعلم أن يهيئ لذلك، أشعار المتعلمين بحاجاتهم إلى التعلم لما يوفره ذلك من زيادة دافعيتهم نحو التعلم، ملائمة مادة التعلم لقدرات المتعلمين، واتصالها بحاجاتهم، أن يكون المتعلم محور العملية التعليمية وأن لا يقتصر دوره على التلقي (عطية، 2008).

أما بالنسبة لنظريات التعلم فيختلف مفهوم النظرية باختلاف فرع المعرفة حيث أن فروع العلوم المختلفة تتضمن عدداً غير محدد من النظريات التي يتم من خلالها تفسير وتوضيح الظواهر والأحداث التي تتناولها. والنظرية بالمفهوم العام مجموعة من المفاهيم والافتراضات والعمليات التي يتصل بعضها ببعض التبلور نظرة منظمة ومتكاملة حول الظاهرة، ويمكن أن تستخدم في تفسيرها والتنبؤ بها في مواقف مختلفة (الزغول، 2003).

أما نظريات التعلم فإنها تمثل محاولات جادة لتنظيم حقائق التعلم وتبسيطها وشرحها والتنبؤ بها، ويمكن القول إن غالبية نظريات التعلم الحديثة انطلقت من الأفكار والافتراضات الرئيسة التي قدمها المفكرون والفلاسفة عبر العصور، فهي تسعى إلى إثبات صحة المفاهيم والفرضيات المرتبطة بالمعرفة الإنسانية (سعادة وإبراهيم، 2004).

ومن أشهر النظريات التي تناولت التعلم النظريات السلوكية والنظريات المعرفية، فالنظريات السلوكية تهتم بالسلوك الظاهر ويعطي أصحابها أهمية كبرى للإدراك الحسي، والتعلم بالحواس ويرون أن الخبرة الحسية هي مصدر المعرفة، ويحدث التعلم بالربط بين المثيرات والاستجابات وتعزيز هذا الربط، وتتعدد نظريات التعلم السلوكية فمنها التعلم بالاقتران كاقتران سيل لعاب الكلب بوقع أقدام العالم في تجارب بافلوف، والتعلم بالمحاولة والخطأ لثرونديك، والتعلم بالتعزيز لسكنر.

والنموذج السلوكي غالباً ما تكون غرفة الصف فيه تعتمد على كلام المعلم وعلى المحتوى المقرر، وأن المعلمين يعملون على نقل أفكارهم ومعانيهم للطلاب كمتلقين غير نشطين، وإن القليل من الغرف الصفية تبدأ بأسئلة تعتمد على تفكير الطلبة وهدف المتعلم استقبال تفسيرات المعلم (Honley, 1994).

أما النظريات المعرفية فتهتم بالعمليات التي تحدث داخل دماغ الفرد مثل التفكير والتخطيط واتخاذ القرارات أكثر من اهتمامها بالسلوك الظاهر، حيث تؤكد السلوكية على السلوك الخارجي الظاهري ونجد أن البنائية تأخذ بالمنحنى المعرفي وتختلف في تفسيرها لعملية التعلم، حيث يكيف الأفراد تفكيرهم من أجل استيعاب أفكار وخبرات جديدة، ويحدث هذا التمثل والمواءمة بمعنى أن يتم تعديل البنية المعرفية الموجودة لدى الفرد أصلاً ليضاف إليها المعلومات الجديدة (خطايبه، 2008).

وفي مجال إكساب الطلبة فهماً أفضل للمفاهيم العلمية، فقد حققت البنائية نجاحاً واضحاً في هذا المجال، حيث تستند البنائية إلى أن الطالب بان للمعرفة وليس متلقياً لها، وأن التعلم ليس استجابات للظواهر المثيرة، بل أنه يتطلب تنظيمياً شخصياً وبناءً مفاهيمياً ( Von Glasersfeld, 1993).

ولذلك تحتل البنائية مكانة متميزة بين نظريات التعلم في مجال تصميم محتوى المنهاج المدرسي، وينتج عنها طرق تدريس فعالة، حيث أن البنائية تركز على التعلم باعتباره عملية تفاعل نشطه يستخدم الطالب من خلالها أفكاره السابقة لإدراك المعاني للخبرات الجديدة التي يمر بها وهنا يكون دور المعلم ميسراً وليس ناقلاً للمعرفة ويكون الدور الفعال للطلبة في عملية التعلم حيث إنهم يبنون المعرفة ويولدونها ( خطايبه، 2008).

إن أدوار المعلم تختلف بين المنحى السلوكي والمنحى البنائي، حيث إنه في المنحى السلوكي التقليدي يوفر المعلومات والمعرفة للمتعلمين، أما دوره في المنحى المعرفي البنائي، فإنه يختلف ويتلخص بأنه منظم لبيئة التعلم ويشجع جو الانفتاح عند اللزوم، وإنه موفر لأدوات التعلم مثل الأجهزة والمواد اللازمة لإنجاز التعليم بالتعاون مع الطلاب، ومشارك في عملية إدارة التعلم وتقويمه (زيتون وزيتون، 1992).

هناك أثر لنظريات التعلم على تطوير واستخدام تكنولوجيا التعليم في تطوير ممارسات المعلمين من حيث تشجيعهم على مناقشة طبيعة التعلم مع الطلبة وتكوين اتجاهات عند المعلمين لاستخدام المنحى البنائي وتزويد الطلبة بفرص التعلم القائم على الاستكشاف (Semple, 2009).

وهناك العديد من النظريات الواردة في الأدب التربوي منها:

## 1- نظرية برونر:

يفترض برونر أن كل فرد يمكن تعليمه أي موضوع في أي عمر وأنه ينبغي إثراء البيئة المحيطة به حتى يمكن تنمية واستثمار طاقة الفرد إلى أقصى مدى ممكن حيث ينمو تفكير الفرد من خلال تفاعله مع بيئته . وإن كل إنسان له تصور خاص لرؤية العالم من حوله وتفسير هذه الرؤية لنفسه، والمعلم إذا فهم طريقة المتعلم في تصور عالمه فإنه يستطيع تعليمه أي موضوع.

ويعطي برونر للمتعلم دوراً نشطاً في تطوير المعلومات ويرى أن المتعلم ينبغي أن يكون قادراً على صياغة مشكلاته والبحث عن حلول بديلة بدلاً من البحث عن إجابة واحدة فقط؛ فهو يهتم بالطريقة الشخصية التي ينمي كل فرد من خلالها مفهومه عن نفسه وعن عالمه.

ولذلك فهو يهتم بالتعلم بالاكشاف ويعرفه بأنه إعادة تنظيم وتحويل البيانات والأدلة ليصل إلى ما وراء هذه البيانات والمعلومات المتاحة فيكتشف بيانات أو معلومات جديدة بالنسبة للمتعلم .

فالهدف من التعليم عند برونر هو نقل المعرفة إلى المتعلم وأيضاً تنمية اتجاه إيجابي نحو التعلم لديه، وتنمية مهارات الاستقصاء والاكتشاف لدى المتعلم بما يتيح له التفاعل بإيجابية مع بيئته الاجتماعية والفيزيقية ويهيئه للنمو العقلي (بركات، 2005).

طور برونر في كتابه عملية التربية بثلاث نقاط مهمة:

1. ينبغي للمدرسة أن تناضل من أجل تعليم الطبيعة العامة، أو البناء لموضوع دراسي ما دون التركيز على التفاضل أو على حقائق ذلك الموضوع.

2. يمكن تعليم الطفل أي موضوع دراسي بفعالية بصورة ذهنية ملائمة لأي طفل وفي أي مرحلة نمائية.

3. يركز برونر على أهمية الحدس في التعلم الذي يفترض أنه أسلوب حل المشكلة التي يعتمد الطفل في حلها على عملية الاستبصار، أو الفهم الفوري بدلاً من تحليل الخطوات المحددة (أبو جادو، 2005).



## 2- نظرية روبرت جانبيه

اهتم روبرت جانبيه بعملية التعلم، ومفهوم التعلم عنده هو تغير في مقدرة الإنسان وسلوكه ولا يعزى هذا التغير لعمليات النمو ويظهر هذا التغير على شكل تغير في السلوك أو يمكن الاستدلال عليه بمقارنة ما كان عليه السلوك قبل وبعد دخول الفرد لموقف التعلم، وعلى قدرة الفرد على الانجاز في أي شكل من الأشكال ويكون هذا التغير في الاتجاه أو الميول أو القيم، وهذا التغير ينبغي أن لا يكون مؤقتاً ولكن يجب أن يستمر لفترة طويلة من الزمن ويجب أن نميز التغيرات في السلوك التي تعزى للنمو كالتغير في الطول عن تلك التي تعود للتعلم، ركز جانبيه على التعلم الهرمي وتعلم السلاسل، والنظ التراكمي للمتغيرات. بحيث يتدرج التعلم من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد حيث إن الذكاء عامل هام في التعلم لأنه لا يمكن تعلم أي مادة يراد تعلمها إلا إذا توافرت المتطلبات السابقة للتعلم الجديد مثل الذكاء والاستعدادات والقدرات (عبد الهادي، 2000).

ويفترض جانبيه أن الحدث التعليمي يمر بثماني مراحل تعليمية هي: (الاستثارة، الفهم والوعي، الاكتساب، التخزين في الذاكرة، الاسترجاع، نقل التعلم، الأداء، التعزيز) حيث يتم التركيز في هذه الحالة على العمليات الداخلية ويعتبر تركيزه على هذا الجانب من عملية التعلم والتعليم ذا توجه معرفي ويصفه بعضهم بأنه توجه انتقائي وهو يضم بعض خصائص التوجهات السلوكية وبعض التوجهات المعرفية. ويرى جانبيه أن ما يهمله هو تفسير عمليتي التعلم والتعليم وبخاصة منهما عملية التعلم بغض النظر عن التوجهات أو التسميات وقد حددت هذه المراحل المتسلسلة في ذهن المتعلم على صورة عمل يرمي إلى تحقيق هدف هو تمثيل المعرفة وتخزينها واسترجاعها والحكم عليها فيما يسمى بعملية التغذية الراجعة (جابر، 1982).

## 3- نظرية التعلم الذاتي المعزز سكنر:

جاء سكنر بتفسير جديد لسلوك التعلم عرف بالإشراف الإجرائي، حيث كان ينظر إلى استجابة المتعلم على أنها ناشئة عن مثير خارجي، نادى سكنر بضرورة تحليل السلوك الاستجابي إلى خطوات إجرائية تعزز كل منها الآخر وتؤدي إلى ظهور استجابة كلية في المواقف المتعلقة بالتعلم.

وقد حددت فكرة تحديد السلوك وتعزيزه إلى بلورة إستراتيجية تعليمية تعلمية تهدف إلى تشكيل سلوك المتعلم وفق خطوات ثلاث هي:

1- تحديد العناصر السلوكية السليمة، وغير السليمة بوضوح وبطريقة إجرائية خاضعة للملاحظة والقياس.

2- تحديد المعززات الفعالة في معالجة مواقف التعلم المشابهة أو مواقف تعديل التعلم.

3- توظيف الأساليب والقواعد التي تضمن لكل تلميذ أن يحصل على التعزيز المناسب حين يظهر تقدماً في أداء السلوك المراد تشكيله أو تعديله(سركز و خليل، 1996).

لقد أوضح سكرن أن السلوك يتشكل بواسطة النتائج التي تلي الإستجابة، حيث أطلق عليها اسماً علمياً هو التعزيز، وإذا استطاع الفرد التحكم بالتعزيز استطاع أن يحدد الإستجابة، وإذا وقف التعزيز بالاستجابة يؤدي إلى إيقافها وعدم ظهورها أو تكرارها، وأوضح أن السلوك الإنساني يتحدد، ويحافظ عليه بموجب البيئة التي يعيش فيها الفرد وقد أطلقت عدة أسماء على نظرية سكرن منها تعديل السلوك، التعزيز الإيجابي، هندسة البيئة، الاشتراط الإجرائي أو التعليم الشرطي الوسيلى (جابر، 1980)

#### 4- نظرية دافيد أوزوبل

ترجع نظرية " أوزوبل " للتعلم القائم على المعنى إلى عالم علم النفس المعرفي "دافيد أوزوبل" الذي حاول من خلال هذه النظرية تفسير كيف يتعلم الأفراد المادة اللفظية المنطوقة والمقروءة .

يرى " أوزوبل " أن كل مادة أكاديمية لها بنية تنظيمية تتميز بها عن المواد الأخرى وفي كل بنية تشغل الأفكار والمفاهيم الأكثر شمولاً وعمومية موضع القمة ثم تندرج تحتها الأفكار والمفاهيم الأقل شمولية وعمومية ثم المعلومات التفصيلية الدقيقة .

وأن البنية المعرفية لأي مادة دراسية تتكون في عقل المتعلم بنفس الترتيب من الأكثر شمولاً إلى الأقل شمولاً ، ومن ثم يرى " أوزوبل " أن هناك تشابه بين بنية معالجة المعلومات في كل مادة وبين البنية المعرفية التي تتكون في عقل المتعلم من هذه المادة.

ويفترض أوزوبل أن التعلم يحدث إذا نظمت المادة الدراسية في خطوط مشابهة لتلك التي تنظم بها المعرفة في عقل المتعلم .

حيث يرى أن المتعلم يستقبل المعلومات اللفظية ويربطه بالمعرفة والخبرات السابق اكتسابها وبهذه الطريقة تأخذ المعرفة الجديدة بالإضافة للمعلومات السابقة معنى خاص لديه.

وقدم " أوزوبل " تصنيفاً للتعلم إلى أربعة أنماط على أساس بعدين :

البعد الأول: طريقة تقديم المعلومات بالاستقبال أو الاكتشاف .

البعد الثاني: طريقة المتعلم في ربط المعرفة الجديدة ببنائه المعرفية بالفهم أو الحفظ (بركات، 2008).

#### 5- نظرية جان بياجيه

تعد نظرية عالم علم النفس السويسري " جان بياجيه " للنمو المعرفي القائمة على

المنهج الوصفي التحليلي في تناول النمو العقلي ؛ مدخلاً يتوسط المنحى السيكومتري والمنحى

المعرفي في تناول النشاط العقلي المعرفي وقد بناها من خلال ملاحظة أطفاله الثلاثة في نموهم .

يفترض " بياجيه " في نظريته أن أي فرد يمكن أن يتعلم أي موضوع بشرط أن يناسب

مرحلة النمو العقلي للفرد . وأن أي فرد يولد بقدر ضئيل من الانعكاسات العضوية والقدرات

الكامنة في صورة استراتيجيات وهي بذلك تعد عنصر هام في البناء المعرفي للمتعلم .

والإستراتيجية - من وجهة نظر بياجيه - هي الطريقة التي يستطيع الطفل من خلالها أن يتعامل مع

المتغيرات البيئية خلال مراحل نموه من أجل حدوث تفاعلات جديدة بينه وبين البيئة وتتغير هذه

الاستراتيجيات تبعاً لنضج الطفل وما يكتسبه من خبرات .

لقد اكتشف بياجيه أن الأطفال في نموهم العقلي يمرون بمراحل محددة، يتصف سلوك

الطفل وتفكيره في كل منها بخصائص معينة ، ويشير بياجيه إلى أن مراحل النمو العقلي تتصف

بالثبات في نظام تتابعها لدى كل طفل وفي كل ثقافة، ولا يعني هذا ثبات الحدود الزمنية، بل تختلف

الحدود الزمنية من طفل لآخر في ذات الثقافة الواحدة(بركات،2005).

ويعتبر النمو المعرفي في نظر بياجيه على أنه عبارة عن سلسلة من عمليات اختلال التوازن واستعادة التوازن أثناء التفاعل مع البيئة، وذلك باستخدام عمليتي التمثل والملاءمة بصورة متكاملة. ويحدث الانتقال من مرحلة نمائية عقلية إلى المرحلة التي تليها بصورة تدريجية نامية، منظومة في نسق هرمي تشكل المرحلة الحس حركية قاعدته ومرحلة العمليات المجردة قمته.

التمثل: هي عملية تحويل أو تغيير ما يواجهه الطفل من أشكال معرفية أو أشياء تناسب أبنيته المعرفية الحاضرة أو ثلاثمها.

المواءمة: هي عملية تحويل أو تغيير البنى المعرفية الحالية المتوافرة في خبرات الطفل، وتطويرها بشكل يناسب المنبهات أو المدركات التي يواجهها الطفل (الترتوري والقضاة، 2006).

قام بياجيه باختبار عينات التفكير التي يظهرها الأطفال في المراحل العمرية المختلفة منذ الولادة حتى سن المراهقة حاول بلورة وتطوير أنظمة ملائمة ضمن حلقات محددة، وقد توصل إلى أربع مراحل رئيسية وهي:

1. مرحلة الحس حركية.
2. مرحلة ما قبل العمليات.
3. مرحلة العمليات المادية.
4. مرحلة العمليات الصورية المجردة (عدس وتوق، 1998).

## 2:2 الدراسات السابقة

تناول هذا الفصل الدراسات السابقة التي تناولت تصورات المعلمين لنظريات التعلم من جوانب عدة، ودراسات تناولت التدريس الفعّال، بالإضافة لدراسات بينت العلاقة القائمة بين النظريات والممارسات التعليمية وقد عرضت الدراسات السابقة وفق التسلسل الزمني لها من الأحدث إلى الأقدم.

**دراسة أبو هولا والدولوات (2010):** هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء تصورات معلمي العلوم حول نظريات التعلم وعلاقتها بممارساتهم التعليمية، وكيفية اكتسابهم لنظرياتهم التدريسية، وقام الباحث بتحليل وثائق الأداء للمعلمين المشاركين، كما قام الباحث بمتابعة الحصص الصفية لدى (6) مدرّسين يدرّسون العلوم في مدرستين في محافظة عمان، بعد ذلك قابل الباحث جميع المعلمين المشاركين (مجتمع الدراسة)، ولتصديق النتائج استخدم الباحث أسلوب التثليث للأدوات والنتائج والصدق الاجتماعي.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها، أن معلماً واحداً أظهر تصورات واضحة عن نظريات التعلم، بينما لم يظهر الخمسة الآخرون أية تصورات، وأن امتلاكهم أو عدم امتلاكهم لتصورات عن نظريات التعلم قد انعكس على ممارساتهم التعليمية، كما أن معلماً واحداً اكتسب نظريته التدريسية من خلال معرفته لمبادئ نظريات التعلم، والآخريين اكتسبوها من خلال التقليد والزمالة المهنية. وفي ضوء النتائج أوصى بتطوير وتجويد برامج تربية المعلمين والتركيز على نظريات التعلم من خلال ورش العمل.

**دراسة بوزية (2010):** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تقييم التدريس من وجهة نظر معرفة معلمي ومعلمات التربية الرياضية في مدارس محافظة سلفيت، وبيان مدى اختلاف تقييم التدريس من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الرياضية تبعاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة. وقد تكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الذين حضروا الاجتماعات والدورات والمباريات التي تقيمها وزارة التربية والتعليم وكان عددهم (40) معلماً و(40) معلمة.

وقد توصلت الباحثة إلى أن درجة تقييم التدريس كانت كبيرة جدا على مجال الواجبات التعليمية وكبيرة على مجال إدارة الصف والدرجة الكلية للتدريس، ومتوسطة على مجالي الواجبات المهنية ومجال التقويم . وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha = 0.05)$  تبعا لمتغيري الجنس والخبرة، بينما كانت الفروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الأعلى .

**دراسة مقداد (2009)** هدفت هذه الدراسة إلى إدراك معلمي التربية الرياضية لمفاهيم التدريس الفعال من وجهة نظر مشرفيهم، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إدراك معلمي التربية الرياضية إلى مفاهيم التدريس الفعال من وجهة نظر مشرفيهم تبعا لمتغير الجنس . ولتحقيق ذلك أجرى الباحث الدراسة على عينة قوامها (15) مشرفا ومشرفة من مشرفي التربية الرياضية في محافظات قطاع غزة موزعين كالاتي (9) مشرفين و (6) مشرفات .

وقد استخدم الباحث أداة وهي (مقياس إدراك مشرفي التربية البدنية ومعلميها لمفاهيم التدريس الفعّال في ضوء نظرية الاهتمامات من تصميم علي بن محمد الصغير (2002)). وقد توصل الباحث إلى نتائج أهمها أنه كانت أساسيات التدريس المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (67.9%)، تلي ذلك وفي المرتبة الثانية بعدها مهام التدريس بوزن نسبي قدره (67%)، ثم جاء بعد تحصيل التلاميذ في المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (50.4%). ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في إدراك معلمي التربية الرياضية لمفاهيم التدريس الفعّال من وجهة نظر مشرفيهم تبعا لمتغير الجنس ( مشرف، مشرفة ) .

**قام جابر (2007)** بدراسة هدفت إلى التعرف على مبادئ التدريس الفعال بين النظرية والتطبيق لدى معلمي ومشرفي التربية الرياضية لمدارس مديرتي إربد الأولى والثانية، والتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيرات الدراسة على أدواتها المختلفة.

اشتملت عينة الدراسة على (109) معلماً ومعلمة تربية رياضية تم اختيارهم بطريقة عشوائية لمعرفة وجهة نظرهم على استمارة اشتملت (59) فقرة وزعت على ستة محاور هي: التخطيط، والتنفيذ، والوسائل والأساليب التعليمية، وإدارة وتنظيم الصف، والتقويم، والتفاعل الصفّي. ولمعرفة درجة ممارسة معلمي التربية الرياضية لمبادئ التدريس الفعال من خلال الملاحظة تم اختيار (24) معلماً ومعلمة تربية

رياضية. ولتحقيق أهداف الدراسة وتحديد نسبة الزمن المستثمر من زمن الدرس في الأداء الحركي تم حضور (48) حصة صفية وملاحظته ورصد بعض السلوكيات التدريسية ذات العلاقة.

أشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الرياضية لمبادئ التدريس الفعال كانت كبيرة من وجهة نظرهم ومتوسطة تبعاً لتقدير المشرفين وملاحظاتهم وضعيفة على أداة المراقبة المنتظمة والمستمرة ( وقت التعلم والتطبيق في التربية الرياضية ). كما أشارت النتائج إلى وجود فرق في درجة ممارسة مبادئ التدريس الفعال من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمات. وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق معنوية تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي، بينما أشارت النتائج إلى وجود فرق معنوي على درجة الممارسة كما يقدرها مشرفي التربية الرياضية على متغير الجنس ولصالح المعلمين، ووجود فرق معنوي بين وجهة نظر المعلمين وتقدير المشرفين للممارسة ولصالح المعلمين. وكان متوسط النسبة المئوية للوقت المستغل من حصة التربية الرياضية في النشاط الحركي ( 61,32 % ) من وقت الحصة.

**دراسة بولو (Poulou, 2007):** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العوامل التي تسبق تصورات التدريس الفعال لدى المعلمين، وتحددت قناعاتهم التي يؤثر بها على الإستراتيجيات التعليمية والإدارة الصفية، بمشاركة طلاب بلغ عددهم (198) طالباً وطالبة أكملوا قائمة بمحتويات مصادر الفاعلية ومستوى المدرس، وكانت نتيجة هذه الدراسات أن التصورات الذاتية في كفاءة التدريس والمزايا الشخصية والتحفيز من أجل التدريس، كانت عوامل مساهمة في الفاعلية التدريسية، وجاءت تؤكد أيضاً على الافتراض الذي يقول أن التغذية الراجعة من الطلبة تشكل عاملاً جوهرياً بالنسبة للتقييم وتحسين برامج التدريب للمعلمين.

**وأجرى كيونج و أردوجان (Kyeong&Erdogan, 2007):** دراسة بعنوان علاقة تعلم العلوم والتكنولوجيا باتجاهات الطلبة نحو العلوم وعناصر الإبداع، أجرت الدراسة جامعة بيزات-تركيا. وهدفت الدراسة إلى فحص أثر المنحى التكنولوجي العلمي على اتجاهات الطلبة نحو العلوم والإبداع. تكون مجتمع الدراسة من (7) معلمين كوريين يدرسون الفيزياء، منهم (2) في المدارس المتوسطة، و(5) معلمين في المدارس العالية، طبق البرنامج في أربعة أسابيع في فصل الصيف في جامعة لواء، وهؤلاء المعلمون يدرسون (591) طالباً في (14) شعبة دراسية، أظهرت الدراسة بأن الطلبة الذين تعلموا وفق المنحى التكنولوجي العلمي قد أظهروا تقدماً ذا مغزى في اتجاهاتهم الإيجابية نحو العلوم، كما أظهرت الدراسة تقدماً ملموساً في المهارات الإبداعية التي امتلوكها.

وأجرى لطف الله (Lutfullah, 2007): دراسة بعنوان تأثير المواد المتعلمة وفق المنحى العلمي على اتجاهات الطلبة الأتراك في المرحلة الابتدائية نحو العلوم وتعليم العلوم، من جامعة أوساكا في تركيا، تكون مجتمع الدراسة من (29) طالبةً و(21) طالباً، من الذين أنهوا بنجاح طرق تعلم العلوم بنجاح من الطلبة الابتدائيين، استخدم الباحث عدة أدوات، منها: امتحان قبلي و امتحان بعدي، كما استخدم الباحث أداة مساندة للامتحان القبلي والبعدي لقياس اتجاهات الطلبة تسمى (Scientific Attitude Inventory (SA) and Science Teaching Attitude Inventory (STA)) واحتوى المقياس على (60) بنداً تكونت من (30) اتجاهات إيجابياً و(30) اتجاهات سلبياً، كما استخدم الباحث أداة ثالثة لمساندة بحثه، تمثلت في استبيان، تم جمع البيانات قبل الامتحان القبلي، واستبيان تم جمع المعلومات منه بعد الامتحان البعدي، ومقارنة إنجازات الطلبة. أظهرت نتائج الدراسة بأن الطلبة الابتدائيين لديهم اتجاهات إيجابية نحو تعلم العلوم.

دراسة تيامالو و ايم (Tiamalu&Oim, 2005): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة معتقدات فاعلية المدرسين في (استونيا) وسمات المعلمين التي لها أثر على فاعلية المدرسين في التدريس. ففي هذه الدراسة تم قياس ممارسة ومعتقدات فاعلية مدرسي الطلبة باستخدام (مقياس فاعلية المدرس)، وقد تم تحليل إجابات (193) وفق مجموعتين من المعايير: الفاعلية العامة والشخصية للمعلم، وكانت نتيجة هذه الدراسات أن تصورات المعلمين في (استونيا) في فاعليتهم التدريسية الشخصية كانت إيجابية، ولكن كانت تصوراتهم عن الفاعلية العامة أقل تفاوتاً، ولقد تبين أيضاً أن فاعلية المدرسين تعتمد على عمر المدرس ومستوى التعليم المدرسي، ومستوى الإعداد المهني، والتخصص، والخبرة التدريسية.

أما دراسة بوقس (2005): التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط والتدريب المباشر على تحصيل طالبات السنة الثالثة الأجل وتنمية بعض مهارات التدريس لدى الطالبات المعلمات من خلال مقرر طرق التدريس الخاصة.

واستخدمت الباحثة مجموعة من الأنشطة التدريسية عددها (11) نشاطاً جماعياً (مجموعات صغيرة) بالإضافة إلى تسعة (9) أنشطة فردية بالفصل الدراسي الأول وثلاثة (3) أنشطة أخرى فردية بالإضافة إلى نشاطين (2) جماعيين (مجموعات صغيرة) بالفصل الدراسي الثاني من إعداد الباحثة.



وطبقت أدوات الدراسة على عينة من: طالبات السنة الثالثة (علمي) تخصص: الكيمياء والنبات (166 طالبة بالفصل الدراسي الأول) تخصص علم النبات (86 طالبة بالفصل الدراسي الثاني).

وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة أهمها وجود فروق دالة عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات (تخصص الكيمياء) القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي لمقرر طرق تدريس (1) لصالح أدائهن البعدي. وجود فروق دالة عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات (تخصص النبات) القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي لمقرر طرق تدريس (1) لصالح أدائهن البعدي.

أجرت الشيباب (2004) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمبادئ التدريس الفعال، مجرية الدراسة على عينة مكونة من (42) معلم ومعلمة يدرسون مبحث التاريخ والجغرافية للمرحلة الأساسية العليا من الصف السابع الأساسي إلى الصف العاشر في مديرية التربية والتعليم لمنطقتي إربد الأولى والثانية، واستخدمت الباحثة أداة مكونة من (28) فقرة موزعة على ستة مجالات، وأظهرت النتائج أن ممارسة المعلمين لمبادئ التدريس الفعال في الدراسات الاجتماعية كانت قليلة على مستوى الأداة ككل، إلا أن توضيح الأهداف كان من أكثر المجالات ممارسة في حين مجال الوسائل التعليمية والأنشطة كان أقلها ممارسة. ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة تعزى لمتغيرات التخصص و المؤهل العلمي والخبرة في حين أظهرت فروقاً تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمات.

وفي دراسة دنق (Deng,2004) التي هدفت إلى معرفة دور النظرية في إعداد المعلمين من خلال تحليل المشاكل والمحددات التي ترافق مفهوم تطبيق النظرية في برنامج إعداد المعلمين في سنغافورة. كذلك مناقشة أحسن الطرق في فهم دور النظرية في إعداد المعلمين. وتوصل من خلال هذا التحليل إلى أن دور النظرية لا يبرر فقط مساعدة وتدريب المعلمين في الخدمة وتزويدهم بمهارات وطرائق مختلفة، ولكن الأهم من ذلك دورها هو تربية المعلمين بشكل أوسع حول المشكلات، وطبيعة الأخلاق والأفكار للممارسات العقلية ذات العلاقة بغرفة الصف، مما أدى إلى تغيير في الإطار المفاهيمي للمعلمين بخصوص غرفة الصف.

وفي دراسة التوردي (2004): التي هدفت إلى معرفة فاعلية نموذج دورة التعلم كأحد نماذج النظرية البنائية في تحصيل تلاميذ الصف الأول الثانوي في وحدة حساب المتثلثات. حيث

أجريت الدراسة على مجموعتين من تلاميذ الصف الأول بالمرحلة الثانوية في محافظة أسيوط وتم التركيز في التفوق الدراسي على التفوق في التحصيل من خلال نتائج اختبار مستويات التفكير العليا (التحليل \_ التركيب \_ التقويم ) واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي حيث تم استخدام مجموعتين من تلاميذ الصف الأول إحداهما ضابطة والثانية تجريبية درست دورة التعلم .

وقام الباحث باستخدام أدوات الدراسة التي تكونت من مادة تعليمية وأدوات بحثية في اختبار تحصيلي في جوانب التعلم بوحدة حساب المتلثات واختبار في مستويات التفكير العليا (تحليل \_ تركيب \_ تقويم ) واختبار في التفكير الابتكاري .

وتبين من الدراسة أن نموذج دورة التعلم المستخدم له الأثر الايجابي الذكاء وهي تعد مؤشرات للتفوق الدراسي حيث من الممكن أن يكون لهذا النموذج اثر ايجابي وفعال في تنمية التفوق الدراسي لدى التلاميذ.

**وفي دراسة النمراوي (2004) هدفت إلى استقصاء مدى تقبل معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي للمنهج البنائي في تدريس الرياضيات، ومدى تغير معتقداتهم وإمكانية تطبيقهم لهذا المنحى،** تكونت عينة الدراسة من أربع معلمات تم إشراكهن في برنامج تطوير لمدة ستة أشهر متواصلة، كان الهدف منه إطلاع المعلمات المشاركات على مبادئ المنحى البنائي في تدريس الرياضيات، وتطويرهن ذاتياً في هذا المجال، وسعى البرنامج إلى تغيير دور المعلمة المشاركة من مسيطرة وناقلة للمعرفة (سلوكية) إلى معلمة محفزة ومسهلة لعملية التعليم (بنائية)، اعتمدت هذه الدراسة على أدوات متعددة شملت الملاحظات والمقابلات وتحليل الوثائق (سجلات تحضير الدروس اليومية) والاستبانات حيث استخدمت هذه الأداة لعينة استطلاعية بلغت (40) معلماً ومعلمة، بعد تحليل النتائج توصل الباحث إلى أن ثلاث معلمات من المعلمات الأربع أظهرن تقبلاً للمنحى البنائي في تدريس الرياضيات، أما المعلمة الرابعة فلم تظهر تقبلاً للمنحى البنائي، وبدأت راضية عن طريقة التدريس التقليدية التي تتبعها، ودلت النتائج أيضاً على أن المعلمات الثلاث تحولن في معتقداتهن تجاه تدريس الرياضيات من المنحى السلوكي إلى المنحى البنائي، وأخيراً أظهرت نتائج هذه الدراسة العديد من المعوقات في تطبيق المنحى البنائي في تدريس الرياضيات مثل زخم الموضوعات الرياضية في الكتاب المدرسي، وازدحام الغرف الصفية بأعداد كبيرة من الطلبة، وتركيز أولياء الأمور على نتائج الامتحانات، والتزام المعلمين بأعباء دراسية

وإدارية عديدة، وأوصت الدراسة بالتحول نحو المنحى البنائي في تدريس الرياضيات، والعمل على تحويل برامج إعداد المعلمين في الأردن من صورتها التقليدية إلى برنامج ذات طبيعة بنائية.

وأجرى سويني (Sweeny, 2003) دراسة حالة هدفت إلى الكشف عن ربط العلاقة بين النظريات الشخصية عن التعليم والممارسات الفعلية لمعلم كيمياء مبتدئ بدأ التعليم في المرحلة الثانوية في إحدى مدارس فلوريدا في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث كان هذا المعلم يمتلك نظريات شخصية عن التعليم وعندما بدأ في التعليم الفعلي لمادة الكيمياء، تابعه الباحث للكشف عن كيفية تكون العلاقة بين نظريات المعلم المبتدئ الشخصية والتعليم الفعلي. وحاول الباحث الإجابة من خلال هذه الدراسة عن السؤالين التاليين: ما العلاقة بين النظريات الشخصية عن التعليم لمعلم الكيمياء المبتدئ في المرحلة الثانوية وممارساته الفعلية؟ وهل طريقة البحث سبب أية تعديلات في النظريات الشخصية للمعلم؟ تابع الباحث المعلم خلال الفصل الأول من مرحلة تعليمية، وبعد أربعة أشهر زوده بمقالات وأبحاث عن طريقة التدريس وما يخص ذلك من أدب تربوي، ومن ثم قام بمشاهدة ممارسات هذا المعلم داخل غرفة الصف، وبعد تحليل هذه المشاهدات وجد الباحث من خلال هذه الدراسة، أن المعلم بدأ بتطبيق نظرياته الشخصية في ممارساته الفعلية، إلا أنه ومن خلال الواقع بدأ مشوشاً ومضطرباً في بداية الفصل الأول من التعليم. وبعد أربعة أشهر من إطلاعه على ما زود به من مقالات وأدب سابق، بدأ بتعديل هذه النظريات التي يمتلكها إلى نظريات تعليمية صحيحة وبدأ عليه النمو المهني في هذا المجال، حيث أنه انتقل من التركيز على وصف الطرق المخبرية أثناء التعليم وتزويد التلاميذ بالمعرفة، إلى إفساح المجال للطلبة لاستخدام ما يمتلكون من معلومات كيميائية في حل المشاكل وتفسير الظواهر التي تم مشاهدتها، وركز على نقل أثر التعلم إلى الحياة اليومية للطلاب وجعل الطلاب يتحملون مسؤولية التعلم داخل غرفة الصف.

وفي دراسة أجراها ريان (Ryan,2003) بعنوان " كيف تصبح معلماً للعلوم في المرحلة الابتدائية: التكامل بين النظرية والتطبيق " في المملكة المتحدة، هدفت إلى الكشف عن كيفية تعلم ستة طلاب خلال أربع سنوات في برنامج تربية المعلمين ليقوموا بتعليم العلوم. واستخدم الباحث بيانات مختلفة لتفسير تعلمهم من خلال القيام بتعليم أحد الطلاب الأربعة معظم مواد البرنامج، بينما درس الطلاب الثلاثة الآخرون مدة سنتين، وكان هؤلاء الطلاب الأربعة من المشاركين في مشروع يبحث في الاستراتيجيات فوق المعرفية في تربية المعلمين. وركز الباحث في هذه الدراسة على وصف

تطور النظرية للطالب المعلم، واتبع الباحث المنحى النوعي من خلال متابعة المشاركين في هذه الدراسة حيث جمع البيانات قبل وبعد ممارسة التدريس من خلال مقابلات وتصوير أشرطة فيديو، وتحويلها إلى نص مكتوب، ركزت المقابلات على سجلات المشاركين التي شملت التخطيط للدرس والتقارير عن ممارسة التدريس وتقييم الطرائق المستخدمة في المدرسة. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الطلاب المعلمين عملوا أحياناً بمستوى خبرة المعلمين، وكرروا الاستراتيجيات التي استخدموها في مجال تطبيقاتهم، وعلى الرغم من التقدم الذي أحرزوه خلال الأربع سنوات، إلا أنهم لم يمتلكوا الفرصة لتطوير وجهات نظر أخرى متصلة بالإحتراف ذي العلاقة بقضايا المدرسة. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن المشاركين في مجال التدريس في غرفة الصف امتلكوا كل الاختيارات للطرق التي يتطلبها تعليم العلوم للطلاب، وان هذا الاختبار انعكس من خلال خبراتهم الشخصية كمتعلمين للعلوم في المرحلة الثانوية، ومن المواد التي واجهوها خلال البرنامج ومن استجابات الطلاب في المدرسة، كذلك توقعوا أن ممارسة التعليم يتطلب عملاً جاداً لمواجهة التحديات التي واجهتهم والمشكلات التي تحتاج إلى حل، أي أن كل هذه العوامل أثرت في تطور نظرياتهم الشخصية عن التعليم.

قام آدم (2002) بدراسة هدفت إلى التعرف على التدريس الفعال كما يدركه طلبة التطبيق الميداني على أنها أكثر إسهاما في فاعلية التدريس وتحديد الأهمية النسبية للموضوعات الضمنية في تلك المجالات باستخدام طريقتي الإحداث الهامة واستجلاء الأطر المرجعية للمفوضين وقد جمعت البيانات على عينة طبقية مكونة من ( 25 ) طالباً من طلبة التطبيق الميداني في جامعة الملك سعود ومعالجتها حسب الأصول. وقد أشارت النتائج إلى أن أفراد العينة يدركون أن مجالات، تقديم المادة الدراسية، والتنظيم والإدارة، والتخطيط، تعد من أهم الموضوعات التي تسهم في تدعيم فاعلية التدريس، وعلى الرغم من أن كافة تلك الموضوعات قد ارتبطت بالأنشطة الرياضية فقط كمادة دراسية للتربية البدنية والرياضة، وحسب اعتقاد العينة فأن تقويم التحصيل قد اعتبر أنه الأقل أهمية في هذا الصدد.

قام هيفنر (Heafner, 2002) بدراسة هدفت إلى التعرف على أهم مبادئ التدريس الفعال في التكنولوجيا الحديثة في الدراسات الاجتماعية وتوظيفها في التدريس الفعال وطريقة التعامل معها داخل الغرفة الصفية على عينة مكونة من ( 305 ) معلماً للدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية،

حيث أظهرت نتائج الدراسة أن أهم مبادئ التدريس الفعال تتمثل بتخطيط المعلم لاستخدام التكنولوجيا الحديثة، ووضع الأهداف، وعرض المادة بأسلوب حديث، واستخدام وسائل تعليمية جديدة ومتطورة، وتنظيم الصف بشكل فعال، وإثارة دافعية المتعلمين، والمقدرة على التقويم، كما وأوصت الدراسة كذلك على تنظيم عناصر دافعية المتعلمين، والمقدرة على التقويم، كما وأوصت الدراسة كذلك على تنظيم عناصر.

**وأجرى بيرمون (Brimijoin,2002)** دراسة هدفت إلى وصف كيف يتكون فهم المعلمين قبل الخدمة والارتقاء بالخدمة التعليمية، وكيف يتم تأكيدها. تكونت عينة الدراسة من معلم قبل الخدمة ومعلم أثناء الخدمة درّسا الصف الخامس الأساسي لمدة أربعة شهور. تم جمع البيانات من خلال إجراء (8) مقابلات (7) مشاهدات صفية للمعلم قبل الخدمة، و (6) مقابلات و (3) مشاهدات صفية للمعلم الموجود في الخدمة، وتحليل ثلاثة وثائق لكل مشارك وبعد تحليل النتائج توصلت الدراسة إلى ضرورة التطبيق الديناميكي لمبدأ تغير الأساليب في التعليم، وإن معتقدات المعلمين والفهم لأساليب التعليم المتبعة ترجمت إلى ممارسات فعلية في التعلم والتعليم وإتباع طرق تقويم بشكل مستمر.

**وأجرى دنس (Denise,2002)** دراسة استمع من خلالها إلى قصص وروايات لثلاثة معلمين، ممن عرف عنهم بأنهم بنائيون، حول كيفية تطوير معرفتهم وخبراتهم ومهاراتهم، ومن ثم طريقة تنفيذها في الغرف الصفية، حيث عمل الباحث على عمل مقابلات وملاحظات ومراجعة وثائق كتابية لكل معلم بنائي مشارك على مدار عام كامل. وبعد تحليل البيانات توصل الباحث إلى أن المعلمين البنائين لديهم ميول نحو التعليم وأن ممارساتهم التعليمية تتطور باستمرار بحيث أن هذا الميل اتفق مع معتقداتهم ونظرياتهم التعليمية التي انسجمت مع جوهر مبادئ البنائية، وكذلك أنهم يقيمون علاقات ودية وإيجابية مع طلبتهم ويعلمون على إعادة ترتيب المنهاج والخبرات التعليمية لتتلاءم مع قدرات طلبتهم وحاجاتهم، مما يسهم في تعزيز عملية التعلم القائم على الفهم. وأوصت الدراسة بضرورة توفير برامج تربوية قائمة على مبادئ البنائية في تطوير ممارسات تعليمية عند المعلمين.

**وحاول لين (Lin, 2002)** في دراسته التي هدفت إلى الكشف عن تصورات المعلمين حول قيم المعلم وعلاقتها بمناخ غرفة الصف، تكونت عينتها من (16) معلماً، استخدم الباحث المنحى

الكمي في جمع البيانات وبعد التحليل توصل إلى أن المسؤولية والحماس من أهم قيم المعلمين، وأن هذه القيم مهمة جداً في العلاقة بين المعلم والطلاب، ورتب كل المشاركين قيم المعلم على أنها مهمة في مناخ غرفة الصف، وتبين أن قيم المعلم الإيجابية تنعكس إيجاباً على المنهاج وطرائق التعليم، والتقويم والعلاقة مع الطلاب.

**ودرس لي (Lee,2001)** عن أربعة معلمين امتهنوا التعليم حديثاً ولمدة ثلاث سنوات من التحاقهم بهذه المهمة قام الباحث بعمل تسجيلات داخل الغرف الصفية، واستخدم استبانات للكشف عن تصورات المعلمين حول الممارسات البنائية في الغرف الصفية، كما تم الكشف عن معتقدات المعلمين وتطويرها من خلال المقابلات. عمل الباحث على تحليل البيانات وتوصل إلى أن ممارسات المعلمين ومعتقداتهم عن التعليم والتعلم كانت تتمحور حول النشاط في عملية التعليم، ولاحظ أن السلوكات البنائية لدى المعلمين كانت تتطور سنة بعد سنة، فبدأ المعلمون يستشعرون حاجات طلبتهم وميولهم ورغباتهم ويقدمون لهم دروساً ممتعة ومشوقة. ولاحظ الباحث تفاوتاً واضحاً في ممارسة المعلمين للسلوكات التالية: للطلبة دور نشط في إدارة الأنشطة والخبرات التعليمية، وتركز التعليم على حاجات وميول ورغبات الطلبة، واستخدم أساليب تدريس وتقويم متعددة، والمعلم ممارس متأمل يعدل تدريسه حسب الحاجة، وبناء بيئة تعليمية تقوم على نهج اجتماعي.

**وأجرى بركات (2002)** دراسة هدفت إلى تحديد درجة توظيف معلمي ومعلمات العلوم في المرحلتين الأساسية والثانوية لمبادئ النظرية البنائية في تدريسهم، وتكونت عينة الدراسة من (189) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث استبانة أعدت لهذه الدراسة وزعت على (436) معلماً ومعلمة من أفراد العينة، وحلل تقارير المشرفين التربويين لـ (53) معلماً ومعلمة بعد تحليل البيانات دلت النتائج على أن معلمي ومعلمات العلوم غالباً ما يوظفون مبادئ النظرية البنائية أثناء تدريسهم.

**وأجرى دياز وهازارد (Dias & Hassard, 2001)** دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين رؤية معلمي العلوم الذين يعلمون في سنتهم الأولى لطرائق التدريس التي يمارسونها وبين طرائق تدريس العلوم التي تضمنها برنامج يقوم على مبادئ البنائية في تعليم العلوم. وتكونت عينة الدراسة من ثلاث معلمات ومعلم واحد تم اختيارهم من بين (19) معلماً ومعلمة شاركوا في البرنامج التعليمي، ممن يدرسون في ثلاث مدارس حكومية، حيث أن معلمتين تدرسان مادة الفيزياء للصف التاسع، ومعلمة تدرس مادة الفيزياء للصف العاشر، أما المعلم فكان يدرس الفيزياء وعلم الفلك في

مدرسة ثانوية. استخدم الباحثان المنحى النوعي في جمع البيانات عن طريق المقابلات التي أجريها مع المشاركين والمشاهدات الصفية التي تمت بواقع ثلاث مشاهدات لكل مشارك بفارق أسبوع بين كل مشاهدة وأخرى. وبعد جمع البيانات وتحليلها من قبل الباحثين توصلوا إلى أنه لا يوجد اختلافات لافتة للنظر بين منظورات أصول التعليم والنظريات الشخصية للمشاركين الأربعة، وأن فترة البرنامج وعدم وجود خبرة تعليمية جعلت تعليم الاستقصاء صعب التنفيذ من قبل المعلمين.

وفي دراسة **وود وبنيت** (Wood & Bennett, 2001) حول نظريات معلمي مرحلة الطفولة المبكرة لمفهومي التقدم والاستمرارية لتعلم الأطفال التي أجريت في المملكة المتحدة، وهدفت إلى إظهار فهم معلمي مرحلة الطفولة للاستمرار والتقدم في التعلم وتوضيح تفاعلهم مع سياسات المناهج الوطنية. وتكونت عينة الدراسة من (14) معلماً ومعلمة، وجمعت البيانات من خلال السيرة الذاتية للمعلمين والمعلمات، والمقابلات والمشاهدات الصفية. وبعد تحليل النتائج توصلت الباحثتان إلى أن نظريات المعلمين التعليمية بينت الطريقة التي ينغمس المعلمون من خلالها في عمليات المقاومة والتبني والوسطية من أجل التقدم والاستمرار، وعلم هذه النظريات كعامل تحدٍ غدت السياسات للمناهج الوطنية وعمليات المدارس ووجهت عملية البحث حول تفكير المعلمين والممارسات في غرفة الصف.

أما دراسة **سميلي** (semple,2000) بعنوان نظريات التعلم وتأثيرها في تطوير واستخدام تكنولوجيا التعليم والتي هدفت إلى معرفة التطور المهني لثلاثة معلمين تم إشراكهم في ورشة عمل وظفت نظريات التعلم من خلال تكنولوجيا التعليم، وتأثيرها على ممارسات المعلمين في غرفة الصف. واستخدمت الباحثة الفيديو لجمع البيانات أثناء متابعة ممارسات المعلمين، وبعد تحليل البيانات توصلت إلى أن خبرات المعلمين كمتعلمين شجعتهم على تعزيز فرق العمل ومناقشة طبيعة التعلم مع طلابهم، وإن تجديد المعلمين في الممارسات التعليمية اتجه إلى الاهتمام بتزويد طلابهم بالمنحى البنائي من خلال استخدام برامج متعددة الوسائط ساعدت على تزويدهم بفرص التعلم القائم على الاستكشاف أثناء تدريس العلوم في غرفة الصف، وأظهر المعلمون بعد المشاركة في ورشة العمل أنهم بحاجة إلى التزويد بالتدريب بشكل أكثر لتنفيذ البرنامج القائم على المنحى البنائي بشكل ناجح، وإن استخدام تكنولوجيا التعليم كتطبيق لنظريات تعلم محدد مهم للهدف المحدد، وعدم وجود

منحى أفضل من الآخر، ولا يوجد منحى متوسط من الممكن تطبيقه بأفضلية عن الآخر إلا لمصلحة أو غرض معين.

أما دراسة كوتسليني (Koutselini&Persianis,2000) بعنوان النظرية والتطبيق في تربية المعلمين التي أجريت في جامعة قبرص، وهدفت إلى مقارنة نظرية الطالب المعلم في التعليم مع التطبيق في التعليم الحقيقي فقد حاولت البحث في العوامل التي تكمن وراء التعارض الذي ظهر بين نظرية الطالب المعلم مع التطبيق وتفسيره. واستخدام الباحث المنحى النوعي في جمع البيانات من خلال المقابلات والتسجيلات المرئية للحصص الصفية لهؤلاء الطلاب المعلمين. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن منظور الطلاب المعلمين لبرامج تربية المعلمين تغير في السنة الأخيرة من دراستهم نحو منظور البنائي في التعليم، ولكن هذا المنظور لم ينفذ أثناء تعليمهم الفعلي في المدرسة. وأظهرت أيضاً أن هناك بعض الأخطاء المفاهيمية حول التعليم والتعلم، وأن هذه الأخطاء المفاهيمية من العوامل الرئيسية التي أوجدت عدم التطابق ما بين نظرية الطلاب المعلمين عن التعليم وممارساتهم الفعلية في التعليم.

قامت اوسبيك (Ocepeck,1994) بدراسة على عينة من معلمي المرحلة الثانوية في ولايات إلينوى وإنديانا وأوهايو الأمريكية مكونة من ( 348 ) معلماً ومعلمة، مستخدمة استمارة مكونة من ( 42 ) فقرة موزعة على ستة مجالات حيث أشارت النتائج إلى أن أهم مجالات التعليم الفعال والتي جاءت مرتبة حسب الممارسة حيث كانت على النحو التالي :- المناخ الصفّي، والتعزيز، وتهيئة غرفة الصف، وطرح الأسئلة، وإنهاء الدرس (الإغلاق)، وتنويع المثيرات. كما وتوصلت نتائج الدراسة كذلك إلى وجود أثر معنوي لمتغير الجنس في ممارسة التعليم الفعال ولصالح المعلمات، وعدم وجود أثر دال إحصائياً لكل من متغيري الخبرة والمؤهل العلمي المسلكي على درجة الممارسة.



## التعقيب على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة يتضح لنا أن هناك اهتماماً كبيراً بموضوع نظريات التعلم، حيث أظهرت الدراسات السابقة أن هناك تدنياً في مستوى تصورات نظريات التعلم لدى المعلمين كدراسة أبو هولا والدولت (2010) ودراسة دنق (2004) التي أظهرت أن العلاقة بين النظرية والتطبيق معقدة، مما أدى إلى تغيير الإطار المفاهيمي للمعلمين بخصوص موضوع تطبيق نظريات التعلم.

كما يظهر لنا من خلال نظرة شاملة لما سبق من الدراسات أن هناك دراسات هدفت إلى كيفية اكتساب المعلمين لنظريات التعلم مثل دراسة أو هولا والدولت (2010) ودراسة بركات (2008) التي هدفت إلى تحديد مبادئ النظرية في التدريس.

كذلك بحثت دراسة روزن ميلودي (2006) إلى كيفية فهم المعلم للبيئة التعليمية البنائية. بالإضافة إلى دراسة سويني (2003) التي هدفت إلى الكشف عن ربط العلاقة بين النظريات الشخصية عن التعليم والممارسات الفعلية. ومنها من تناول دور النظرية في إعداد المعلمين من خلال تحديد المشاكل التي تتعلق بتطبيق النظرية في إعداد المعلمين.

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت التدريس الفعال كدراسة مقداد (2009) التي هدفت إلى التعرف على إدراك معلمي التربية الرياضية إلى مفاهيم التدريس الفعال ودراسة بولو (Poulou, 2007) التي هدفت إلى معرفة التصورات الذاتية في كفاءة التدريس والتحضير من أجل التدريس، ودراسة بوزيه (2010) التي هدفت إلى التعرف على تقييم التدريس من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الرياضية، كما ركزت دراسة دياز وهازارد (Dias & Hassard, 2001) إلى توضيح العلاقة بين رؤية معلمي العلوم لطرائق التدريس التي يمارسونها.

كما ركزت الدراسات السابقة على مستويات تعليمية مختلفة، فمنها من تناول المعلمين مثل دراسة أبو هولا والدولت (2010) ودراسة سمبلي (semple, 2000) ودراسة الشياب (2004) ودراسة جابر (2007). ومنها من تناول طلاب المدارس في مراحل مختلفة مثل دراسة لطف الله (Lutfullah, 2007) ودراسة التودري (2004).

وتنوعت الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات بين أداة مقياس إدراك مشرفي التربية البدنية ومعلميها لمفاهيم التدريس الفعال كدراسة مقداد (2009) ودراسة جابر (2007) بالإضافة إلى دراسة آدم (2002) وكذلك دراسة أوسبك (Ocepeck,1994)، واستخدمت المقابلة كأداة مثل دراسة دياز وهازارد (Dias & Hassard, 2001) ودراسة بيرمون (Brimijoin,2002) والدراسة التي أجراها ريان (Ryan,2003) ودراسة (Lin,2002) التي استخدمت المنحى الكمي في جمع البيانات، إلا أن الدراسة الحالية تتميز بدراسة جزء من نظريات التعلم، كذلك تناولت الدراسة المتغيرات التالية (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص) وعلاقة هذه المتغيرات بإدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال.

اتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي، واستبانة لقياس تصورات المعلمين لنظريات التعلم، إلا أنها اختلفت مع الدراسات السابقة في إيجاد العلاقة بين تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم وعلاقتها بإدراكهم لمبادئ التدريس الفعال.

وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في بناء أدوات الدراسة من استبيان لقياس تصورات المعلمين لنظريات التعليم واستبيان لإدراك مبادئ التدريس الفعال لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا.

كذلك اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من فرضيات وأسئلة الدراسة، والإفادة من نتائج بعض الدراسات في تفسير وتحليل نتائج الدراسة الحالية.

## الفصل الثالث

### الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أداة الدراسة
- صدق وثبات الأدوات
- متغيرات الدراسة
- إجراءات الدراسة

## الفصل الثالث

### الطريقة والإجراءات

### المعالجة الإحصائية

يتناول هذا الفصل المنهج الذي تقوم الباحثة بإتباعه في الدراسة، ويتضمن وصفا للإجراءات التي تقوم بها الباحثة في تنفيذ دراستها، من حيث وصف مجتمع الدراسة وعينتها، الطريقة التي تم اختيار العينة بها، أدوات الدراسة والطرق التي تم إتباعها في إعدادها والتأكد من صدقها وثباتها، وخطوات تطبيقها، وتصميم الدراسة وإجراءاتها، والمعالجة الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل النتائج .

### 1.3 منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لقياس تصورات نظريات التعلم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية شمال الخليل وعلاقته بإدراكهم لمبادئ التدريس الفعال، وذلك لملاءمته لمثل هذا النوع من الدراسات .

### 2.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية شمال الخليل من العام الدراسي 2011\2012 والبالغ عددهم (585) معلماً ومعلمة، حسب الإحصائيات الرسمية لمديرية التربية والتعليم في شمال الخليل .

### 3.3 عينة الدراسة :

استخدمت الباحثة العينة الطبقية العشوائية في اختيار عينة الدراسة والتي تشكل نسبة (40%) من مجتمع الدراسة بحيث تكون العينة ممثلة للمجتمع، فكان عدد أفراد العينة (248) معلماً ومعلمة. وبعد إتمام عملية جمع البيانات تم إجراء التحليل الإحصائي لها، ويبين الجدول

## (1.3) خصائص العينة الديمغرافية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
الجنس	ذكور	101	41.6
	إناث	142	58.4
التعليم	أقل من بكالوريوس	88	36.2
	بكالوريوس فأعلى	155	63.8
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	53	21.8
	من 5 _ 10 سنوات	50	20.6
	أكثر من 10 سنوات	140	57.6
التخصص	تربية	87	35.8
	غير ذلك	156	64.2

يلاحظ من الجدول السابق أنه فيما يتعلق بمتغير الجنس فقد شكلت فئة (ذكور) ما نسبته (41.6%) من إجمالي حجم العينة، وشكلت فئة (إناث) ما نسبته (58.4%) من إجمالي حجم العينة. فيما يتعلق بمتغير التعليم فقد شكلت فئة (أقل من بكالوريوس) ما نسبته (36.2%) من إجمالي حجم العينة، وشكلت فئة (بكالوريوس فأعلى) ما نسبته (63.8%) من إجمالي حجم العينة. فيما يتعلق بمتغير سنوات فقد شكلت فئة (أقل من 5 سنوات) ما نسبته (21.8%) من إجمالي حجم العينة، وشكلت فئة (من 5 \_ 10 سنوات) ما نسبته (20.6%) من إجمالي حجم العينة، وشكلت فئة (أكثر من 10 سنوات) ما نسبته (57.6%) من إجمالي حجم العينة. فيما يتعلق بمتغير التخصص فقد شكلت فئة (تربية) ما نسبته (35.8%) من إجمالي حجم العينة، وشكلت فئة (غير ذلك) ما نسبته (64.2%) من إجمالي حجم العينة.

### 4.3 أدوات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

الأداة الأولى: استبيان لقياس تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم، وقد تم اختيار عبارات الاستبانة وصياغتها وفقاً للأدبيات المتوافرة حول الموضوع. وللتحقق من صدق الاستبانة تم عرضها على عدد من المحكمين لغرض التأكد من أن فقراتها تعبر عن النظرية التي يسعى ذلك البعد لقياسها. وثبات الأداة جرى التحقق من ثبات الاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلماً ومعلمة من مديرية شمال الخليل، ومن خارج عينة الدراسة تم إعادة تطبيقها بعد أسبوعين تم حساب معامل الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار وفق معامل كرومباخ ألفا، حيث بلغت قيمة الثبات (0.94)، وقد اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على جزأين كما يبين الملحق رقم (2) الجزء الأول: يتعلق بالمعلومات الشخصية والتي تتعلق بالمستجيب (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص)، والجزء الثاني يتكون من فقرات الاستبانة التي تتضمن محاور عديدة لنظريات التعلم المفترضة لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية وعدد (54) فقرة.

الأداة الثانية: استخدمت لقياس ممارسات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال واشتملت على (46) عبارة تم اختيارها وصياغتها وفقاً للأدبيات المتوافرة حول الموضوع. وللتحقق من صدق الاستبانة تم عرضها على عدد من المحكمين لغرض التأكد من أن فقراتها تعبر عن النظرية التي يسعى ذلك البعد لقياسها. وثبات الأداة جرى تحقق من ثبات الاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلماً ومعلمة من مديرية شمال الخليل، ومن خارج عينة الدراسة تم إعادة تطبيقها بعد أسبوعين تم حساب معامل الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار وفق معامل كرومباخ ألفا حيث بلغت قيمة الثبات (0.95). وقد اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على جزأين كما يبين الملحق رقم (2) الجزء الأول: يتعلق بالمعلومات الشخصية والتي تتعلق بالمستجيب (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص)، والجزء الثاني يتكون من فقرات الاستبانة التي تتضمن محاور عديدة لمبادئ التدريس الفعال المفترضة لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية، وتضمنت محاور تتعلق بالتخطيط والعرض والمحتوى والوسائل والأساليب.

### 5.3 متغيرات الدراسة:

#### 1.5.3 المتغيرات المستقلة:

✓ متغير الجنس وهو بمستويات ذكر وأنثى:

✓ متغير المؤهل العلمي وهو بمستويات: أدنى من بكالوريوس، بكالوريوس فأعلى.

✓ متغير سنوات الخبرة وهي بثلاثة مستويات أقل من (5) سنوات، من (5-10)سنوات، أكثر من 10سنوات.

✓ متغير التخصص وهو بمستويين تربوية ابتدائية، غير ذلك.

#### المتغيرات التابعة:

- تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا حول نظريات التعلم.

- إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال.

### 6.3. إجراءات الدراسة:

- اطلعت الباحثة على الأدب التربوي ذات العلاقة بموضوع الدراسة من مراجع عربية وأجنبية.
- تم إعداد وبناء أدوات الدراسة.
- عرضت الدراسة على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص للتأكد من صدقها وإجراء التعديلات اللازمة.
- تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية من خارج عينة مجتمع الدراسة للتأكد من ثباتها وملاءمتها لمجتمع الدراسة.
- حصلت الباحثة على كتاب تسهيل مهمة من دائرة التربية في جامعة القدس موجه إلى مديرات التربية والتعليم في مديرية شمال الخليل لأخذ الإذن بتطبيق الدراسة.

- توجهت الباحثة إلى مديرات التربية والتعليم في مديرية شمال الخليل للحصول على البيانات الضرورية مثل أعداد معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في كل مستوى من مستويات المتغيرات المستقلة.
- اختبرت العينة الطبقية العشوائية وطبقت أدوات الدراسة عليها.
- جمعت الباحثة البيانات وتم ترميزها وإدخالها إلى برنامج الرزم الإحصائية SPSS ومعالجتها إحصائياً.
- عرضت الباحثة النتائج وناقشتها وفسرتها ووضعت التوصيات بناء على النتائج.

### 7.3. المعالجات الإحصائية:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الإحصاء الوصفي والاستدلالي، مثل حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغير التابع ومعامل الثبات كرومباخ ألفا للأدوات ومعامل ارتباط بيرسون واختبار "ت" للعينات المستقلة "Independent T-test" وتحليل التباين الأحادي "One Way ANOVA" و إدخالها إلى برنامج الرزم الإحصائية "SPSS".

### مفتاح التصحيح:

جدول (2.3): توزيع الدرجات

الدرجة	المتوسط الحسابي
قليلة	أقل من 2
متوسطة	3-2
عالية	أكثر من 3



## الفصل الرابع

### نتائج الدراسة

## الفصل الرابع

### نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً كاملاً ومفصلاً لنتائج الدراسة، وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها، التي تمحورت حول مستوى تصورات نظريات التعلم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا وعلاقتها بإدراكهم لمبادئ التدريس الفعال.

#### النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

السؤال الأول : ما تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل ؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج الأعداد ، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل، على اختبار مستوى التصورات لنظريات التعلم الكلي ، وذلك كما هو موضح في الجدول (1.4).

جدول : (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات الخاصة باختبار مستوى تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
9	ينبغي البدء بتدريس التلاميذ المبادئ والمفاهيم العامة لمساعدتهم على التفكير المنظم.	3.62	0.59	عالية
11	لكي يكون التعليم أكثر فعالية، يجب ربط تعلم الطلبة بحياتهم وخبراتهم السابقة.	3.60	0.68	عالية
19	يجب تمكين الطلاب من نقل أثر التعلم إلى مواقف حياتية جديدة.	3.60	0.58	عالية
21	من المهم تعديل سلوكيات الطلاب غير المرغوب بها.	3.60	0.58	عالية
12	على المعلم القيام بمساعدة التلاميذ على إدراك المفاهيم العامة للموضوع من خلال تنظيم عملية التدريس.	3.56	0.58	عالية
51	على المعلم أن يتدرب على تقديم تعليمات واضحة غير قابلة للتأويل.	3.56	0.64	عالية

عالية	0.68	3.52	أهتم بقطع الطريق على الطلبة عند محاولتهم الاستمرار (المفاصلة والتفاوض) حول التعليمات.	49
عالية	0.65	3.49	أهتم باستخدام عبارات التشجيع لتعزيز تعاون الطلبة فيما بينهم.	50
عالية جدا	0.65	3.49	الاهتمام بتقديم اقتراحات مقدمة لأولياء الطلبة الذين يخالفون التعليمات بشكل دوري ومتكرر.	52
عالية	0.64	3.48	أعتقد بأن شعور التلاميذ بالارتياح والرضا عن النفس لا يقل أهمية عن تدريسهم المهارات الأكاديمية.	16
عالية	0.66	3.48	يجب تزويد إشارات ومعالم واضحة أثناء عملية التعليم.	37
عالية	0.71	3.48	أهتم بدعم القواعد اللفظية بتوابع عقابية مباشرة في حالات المخالفة.	48
عالية	0.60	3.47	يكون التعلم أكثر فعالية عندما يتدرب التلاميذ على مهارات التفكير المختلفة، مثل مهارة حل المشكلات.	10
عالية	0.64	3.47	يجب مساعدة الطلاب على محاكاة نماذج مرغوب بها.	20
عالية	0.62	3.47	ينبغي العرض المباشر في تزويد الطلبة بالمعلومات.	25
عالية	0.66	3.45	على المعلم أن يدرّب الطلاب على تمييز الخصائص المختلفة للمثير الواحد.	18
عالية	0.67	3.45	على المعلم توظيف استراتيجيات الاتصال غير اللفظي لدعم القواعد اللفظية في التعامل مع الطلبة.	47
عالية	0.63	3.42	ينبغي العمل على أن يشتمل التعلم في المدرسة على خبرات تساعد على النمو المتكامل للتلاميذ: (النمو المعرفي، والوجداني، والحركي، والاجتماعي).	13
عالية	0.64	3.42	على المعلم أن يكون مسهلاً ومساعداً على عملية التعلم، وليس ناقلاً أو مقدماً للمعرفة.	17
عالية	0.65	3.42	ينبغي توظيف إجراءات التعاقد مع الطلبة بغية إنجاز المهمات التعليمية - التعليمية	23
عالية	0.61	3.41	يجب العمل على ربط الدروس بما سبقها.	38
عالية	0.75	3.40	كي يتعلم التلاميذ بشكل أفضل، يجب القيام بتطبيق مهارة وأداء النموذج أمامهم، ثم أطلب منهم أن يقوموا بأدائها.	4
عالية	0.66	3.40	يجب العمل على وضع أهداف تعلم واضحة وعرضها بشكل بارز في غرفة الصف.	40
عالية	0.64	3.39	أستند إلى محكات في عملية تقييم الطلاب.	22
عالية	0.67	3.39	يجب إعطاء وقتاً لطلابي للتفكير عندما أ طرح سؤالاً.	33

14	أعتقد بأن تعزيز النمو الاجتماعي والعاطفي لا يقل أهمية عن تطوير المهارات الأكاديمية.	3.38	0.67	عالية
32	من المهم إتاحة الفرصة لطلابي لكي يتبادلوا الآراء ووجهات النظر.	3.38	0.70	عالية
29	من المهم تطبيق الأبحاث الجديدة حول التعلم لتخطيط فعال للدروس.	3.37	0.72	عالية
28	ينبغي استخدام أسئلة محددة تحتاج إلى إجابات محددة.	3.36	0.66	عالية
35	يجب القيام بتخطيط الدروس لأن الطلاب يتعلمون بطرق مختلفة.	3.35	0.71	عالية
27	على المعلم أن يدرّب الطالب على تعزيز الإجابة المرغوب بها.	3.33	0.67	عالية
8	لحدوث التعلم بشكل أفضل يجب مساعدة التلاميذ على تشكيل بناء معرفي من خلال المفاهيم المقررة.	3.32	0.77	عالية
24	يجب العمل على تعليم الطلبة على تحديد الأهداف التي يرغبون في تحقيقها.	3.31	0.66	عالية
30	ينبغي إعادة ترتيب الأثاث في غرفة الصف لتسهيل القيام بالنشاطات.	3.31	0.72	عالية
41	يجب العمل على إنداز الطلاب قبل طرح الأسئلة عليهم.	3.30	0.64	عالية
15	على المعلم أن يثق في قدرات التلاميذ لمساعدتهم على تحديد أهدافهم الخاصة، واختيار طريقة نوعية التعلم تبعاً لذلك.	3.29	0.71	عالية
53	أحرص على تجنب ملاحقة الطلبة بأخطائهم وتذكيرهم بها بعد إيقاع العقوبة.	3.29	0.69	عالية
36	يجب الاهتمام بالتغذية الراجعة خلال الدروس.	3.28	0.62	عالية
39	يجب الإشارة إلى أهداف التعلم أثناء الدرس وخصوصاً كجزء من الاستذكار.	3.28	0.70	عالية
34	يجب إتاحة الفرصة لطلابي ليتحركوا ضمن الصف.	3.25	0.74	عالية
31	ينبغي توظيف الكثير من وسائل المساعدة البصرية عند تقديم الدروس أو المعلومات.	3.23	0.67	عالية
26	على المعلم القيام بتزويد الطالب بمدى صحة استجاباته أو لآبأول بشكل مستمر.	3.21	0.77	عالية
5	أحرص على تحديد الأهداف السلوكية قبل أن أبدأ بعملية التدريس.	3.20	0.82	عالية
43	أهتم بعدم الإجابة عن أسئلتني أنا، بل أستمع جيداً إلى إجابات الطلبة.	3.18	0.66	عالية
44	ينبغي الاهتمام بوضع قواعد ومعلومات بما هو متوقع من الطلبة وأخبرهم بها.	3.11	0.70	عالية
45	ينبغي إعادة صياغة تعليمات منطقية قابلة للتطبيق.	3.11	0.76	عالية
6	أعتقد أن التعليم الذاتي (مثل التعلم القائم على برامج الحاسب الآلي التي تزود التلميذ بالتعزيز المباشر للإجابات الصحيحة) أداة فعالة في التدريس.	3.05	0.80	عالية

متوسطة	0.94	2.99	ينبغي منح الفرصة للتلاميذ كي يتوصلوا بأنفسهم إلى إجابات الأسئلة أو المشكلات المقدمة لهم.	7
متوسطة	0.82	2.97	يجب العمل على تحديد المسؤوليات الرئيسة للطلبة بناء على توجهاتهم.	46
متوسطة	0.80	2.96	من المهم حث التلاميذ على التعلم من خلال تقديم بعض الثناء، أو أي مكافأة أخرى نظير أدائهم المتميز.	1
متوسطة	0.84	2.93	أهتم بجعل طلابي يشعرون بالراحة وأنه مرحب بهم عند دخولهم الصف.	42
متوسطة	0.96	2.68	أعتقد بأن تقسيم المهمات الكلية إلى خطوات متسلسلة قصيرة يسهم في تفعيل التعلم.	3
متوسطة	0.98	2.65	أتأكد من حدوث التعلم من خلال قياس التغيير في سلوك المتعلم.	2
متوسطة	0.98	2.65	أحرص على التعبير عن ثقتي بالطلبة لتشجيعهم على الاستقلالية.	54
عالية	0.37	3.36	الدرجة الكلية	

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة التي تقيس اختبار مستوى تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب الأهمية، وتشير الدرجة الكلية الواردة في الجدول أن اتجاهات المعلمين والمعلمات كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة على الدرجة الكلية للمقياس (3.36) مع انحراف معياري مقداره (0.37).

ورتبت فقرات الاستبانة ترتيباً تنازلياً حسب الأهمية، وقد جاء في مقدمة هذه الفقرات: الفقرة (ينبغي البدء بتدريس التلاميذ المبادئ والمفاهيم العامة لمساعدتهم على التفكير المنظم) بمتوسط حسابي مقداره (3.62) وانحراف معياري مقداره (0.59)، والفقرة (لكي يكون التعليم أكثر فعالية، يجب ربط تعلم الطلبة بحياتهم وخبراتهم السابقة) بمتوسط حسابي مقداره (3.6) وانحراف معياري مقداره (0.68)، الفقرة (يجب تمكين الطلاب من نقل أثر التعلم إلى مواقف حياتية جديدة) بمتوسط حسابي مقداره (3.6) وانحراف معياري مقداره (0.58)، الفقرة (من المهم تعديل سلوكيات الطلاب غير المرغوب بها) بمتوسط حسابي مقداره (3.6) وانحراف معياري مقداره (0.58). الفقرة (على المعلم القيام بمساعدة التلاميذ على إدراك المفاهيم العامة للموضوع من خلال تنظيم عملية التدريس) بمتوسط حسابي مقداره (3.56) وانحراف معياري مقداره (0.58).

في حين كانت أدنى الفقرات: الفقرة (أحرص على التعبير عن ثقتي بالطلبة لتشجيعهم على الاستقلالية) بمتوسط حسابي مقداره (2.65) وانحراف معياري مقداره (0.98)، الفقرة (أتأكد من حدوث التعلم من خلال قياس التغيير في سلوك المتعلم) بمتوسط حسابي مقداره (2.65) وانحراف معياري مقداره (0.98)، الفقرة (أعتقد بأن تقسيم المهمات الكلية إلى خطوات متسلسلة قصيرة يسهم في تفعيل التعلم) بمتوسط حسابي مقداره (2.68) وانحراف معياري مقداره (0.96)، الفقرة (أهتم بجعل طلابي يشعرون بالراحة وأنه مرحب بهم عند دخولهم الصف) بمتوسط حسابي مقداره (2.93) وانحراف معياري مقداره (0.84). الفقرة (من المهم حث التلاميذ على التعلم من خلال تقديم بعض الثناء، أو أية مكافأة أخرى نظير أدائهم المتميز) بمتوسط حسابي مقداره (2.96) وانحراف معياري مقداره (0.8).

#### نتائج فحص الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية الأولى استخدم اختبار (ت) (t-test) لفحص الفروق في العينات المستقلة، كما هو واضح في الجدول رقم (2.4).

جدول : (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (t-test) للعينات المستقلة لمستوى تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل حسب متغير الجنس.

مستوى الدلالة	قيم (T)	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	
0.009	2.63	241	0.37	3.19	101	ذكور	تصورات المعلمين
			0.37	3.31	142	إناث	لنظريات التعلم

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\geq \alpha$  (0.05) في متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى متغير الجنس، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.009) وهي أقل من مستوى الدلالة  $(0.05 \geq \alpha)$ ، وبالعودة إلى الجدول نلاحظ أن المتوسطات الحسابية للإناث كانت (3.32) وهي أكبر من المتوسطات الحسابية للذكور التي كانت (3.19)، أي أن الفروق كانت لصالح الإناث لذلك تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة .

#### نتائج فحص الفرضية الثانية :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية  $(0.05 \geq \alpha)$  في متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية استخدم اختبار (ت) (t-test) لفحص الفروق في العينات المستقلة، كما هو واضح في الجدول رقم (3.4).

جدول : (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (t-test) للعينات المستقلة لمستوى تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل حسب متغير المؤهل العلمي.

مستوى الدلالة	قيم (T)	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	
0.005	2.82	241	0.41	3.18	88	أقل من بكالوريوس	تصورات المعلمين لنظريات التعلم
			0.34	3.31	155	بكالوريوس فأعلى	

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\geq \alpha$  (0.05) في متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية

شمال الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.005) وهي أقل من مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ )، وبالعودة إلى الجدول نلاحظ أن المتوسطات الحسابية للبيكالوريوس فأعلى كانت (3.32) وهي أكبر من المتوسطات الحسابية لذوي المؤهل العلمي الأقل من بكالوريوس و التي كانت (3.18)، أي أن الفروق كانت لصالح ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس فأعلى. لذلك تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة.

#### نتائج فحص الفرضية الثالثة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال حسب سنوات الخبرة، وذلك كما هو واضح في جدول (4.4).

جدول: (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينات المستقلة لمستوى تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل حسب متغير سنوات الخبرة.

الاتحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة	
0.38	3.30	53	أقل من 5 سنوات	تصورات المعلمين لنظريات التعلم
0.35	3.40	50	من 5 _ 10 سنوات	
0.36	3.20	140	أكثر من 10 سنوات	

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تصورات معلمي المرحلة

الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولفحص الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما هو وارد في جدول (5.4).



جدول : (5.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير مستوى تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا

لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل حسب سنوات الخبرة .

مستوى الدلالة	قيم (F)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	
0.003	5.86	0.78	2	1.55	بين المجموعات	تصورات المعلمين الدنيا لنظريات التعلم
		0.13	240	31.8	داخل المجموعات	
			242	33.40	المجموع	

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha \geq 0.05$  في متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.003) وهي أقل من مستوى الدلالة  $\alpha \geq 0.05$ ، ولمعرفة اتجاه الدلالة قام الباحث باستخدام اختبار توكي (Tukey) لفحص الفروق البعدية والتي تظهر في الجدول (6.4).

جدول : (6.4) نتائج اختبار (Tukey) لمعرفة اتجاه الدلالة في مستوى تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل تبعا لمتغير سنوات الخبرة .

مستوى الدلالة	الفروق في المتوسطات	سنوات الخبرة		
0.285	0.11-	من 5 _ 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	سنوات الخبرة
0.261	0.1	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	
0.003**	0.21	أكثر من 10 سنوات	من 5 _ 10 سنوات	

يلاحظ من الجدول السابق أن الفروق كانت لصالح المتوسطات الحسابية الأعلى، حيث تشير المقارنات البعدية للفروق في متوسطات مستوى تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل تبعا لمتغير سنوات الخبرة، حيث كانت بين

المعلمين ذوي سنوات الخبرة (من 5 \_ 10 سنوات) مع المعلمين ذوي سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، لصالح المعلمين ذوي الخبرة (من 5 \_ 10 سنوات) .

نتائج فحص الفرضية الرابعة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى التخصص .

للتحقق من صحة الفرضية الثانية استخدم اختبار (ت) (t-test) لفحص الفروق في العينات المستقلة، كما هو واضح في الجدول رقم (7.4) .

جدول : (7.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (t-test) للعينات المستقلة لمستوى تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل حسب متغير التخصص .

مستوى الدلالة	قيم (T)	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	التخصص	
0.28	1.08	241	0.37	3.30	87	تربية	تصورات المعلمين
			0.37	3.25	156	غير ذلك	لنظريات التعلم

يلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) في متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى متغير التخصص ، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.28) وهي أعلى من مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ )، وبلغ المتوسط الحسابي لتخصص التربية (3.30) وللتخصصات الأخرى (3.25)، لذلك تم قبول الفرضية الصفرية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

السؤال الثاني : ما إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل ؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل، على اختبار مستوى إدراك لمبادئ التدريس الفعال الكلي، وذلك كما هو موضح في الجدول (8.4).

جدول : (8.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات الخاصة بمدى إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
38	أشرك الطلبة في اتخاذ بعض القرارات المتعلقة بالدرس.	3.66	0.61	عالية
17	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة أثناء التطبيق.	3.61	0.59	عالية
36	أتيح فرصا للعمل الفردي والجماعي.	3.60	0.62	عالية
11	أقتّم المادة التعليمية بتسلسل منطقي من السهل إلى الصعب.	3.59	0.63	عالية
1	أصيغ الأهداف التعليمية صياغة سلوكية صحيحة.	3.58	0.62	عالية
21	أراعي ارتباط الوسيلة التعليمية بالأهداف الموضوعية	3.56	0.63	عالية
5	أحدد الإمكانيات المراد استخدامها بما يتناسب مع المحتوى.	3.51	0.65	عالية
42	أركز على الإيجابيات في التدريس.	3.51	0.72	عالية
12	أنوع في الأنشطة التعليمية المقدمة.	3.49	0.61	عالية
33	التأكد من تعلم التلاميذ للأهداف باستخدام أدوات تقييم.	3.45	0.64	عالية
3	أعد الخطة اليومية وفق خطة سنوية معدة مسبقاً.	3.44	0.67	عالية
27	أواجه المشكلات التي تحدث بحزم وبسرعة.	3.44	0.65	عالية
35	أنوع في استخدام أساليب واستراتيجيات مناسبة.	3.44	0.64	عالية
39	أثير حماس الطلبة ودافعيتهم نحو التعلم.	3.44	0.68	عالية
16	أركز على الجانب التطبيقي للوصول إلى تحقيق الأهداف.	3.42	0.71	عالية

عالية	0.66	3.40	أحدد الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف.	4
عالية	0.67	3.40	أثير مهارات التفكير العليا لدى الطلبة.	37
عالية	0.75	3.37	أختار الألفاظ والعبارات الواضحة والمفهومة.	13
عالية	0.76	3.37	احترم الطلبة وأتقبل آراءهم.	40
عالية	0.69	3.36	أراعي ملاءمة الأنشطة التعليمية في قدرات الطلبة.	19
عالية	0.77	3.33	أراعي استخدام أساليب تقييم تقيس درجة تحقيق الأهداف.	28
عالية	0.74	3.32	أركز على الأنشطة التعليمية المتضمنة في المحتوى.	14
عالية	0.75	3.32	أراعي إشغال الطلبة طول الوقت ودون انقطاع.	26
عالية	0.68	3.30	أبين استراتيجيات التدريس المتبعة لتحقيق الأهداف.	7
عالية	0.73	3.30	أحدد إجراءات التقويم وأدواته.	9
عالية	0.75	3.30	أراعي التوزيع الزمني المناسب للأنشطة التعليمية المقدمة.	15
عالية	0.68	3.29	شمول الأهداف للمجالات التعليمية المعرفية والنفسحركية والانفعالية.	2
عالية	0.70	3.28	أراعي الخبرات السابقة قبل وضع الخطة اليومية بناء على التغذية الراجعة.	8
عالية	0.66	3.28	أتيح الفرصة لجميع الطلبة للتطبيق العملي.	18
عالية	0.77	3.26	أراعي ارتباط الأنشطة التعليمية بالأهداف التعليمية.	10
عالية	0.74	3.26	أعتمد إجراءات لتقييم الطلبة تسمح بتقدير مستمر لمدى تقدمهم وتحسنهم.	31
عالية	0.69	3.26	الأدوات المستخدمة في التقويم تتصف بالصدق والثبات والموضوعية.	32
عالية	0.79	3.21	أنوع في أساليب التقويم وأدواته.	30
عالية	0.72	3.19	أراعي الملاءمة في الوسائل التعليمية.	20
عالية	0.74	3.18	مراعاة الوسيلة التعليمية للفروق الفردية.	22
عالية	0.74	3.18	أراعي الفروق الفردية أثناء تقييم الطلبة.	29

عالية	0.89	3.17	أصغي للطلبة بشكل جيد وأستمع إلى إجاباتهم بعناية.	43
عالية	0.75	3.12	مراعاة اتصاف الوسيلة التعليمية بالبساطة والوضوح والواقعية.	24
عالية	0.82	3.12	أنوع في التقويم لأعمال الطلبة.	25
عالية	0.80	3.06	أشرك الطلبة في الإعداد للحصة.	46
عالية	0.81	3.02	مراعاة مناسبة الوسيلة لدافعية الطلاب.	23
عالية	0.86	3.00	أوظف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية.	34
عالية	0.68	3.00	أحرص على استمتاع الطلبة في الأنشطة اليومية المقدمة.	45
متوسطة	0.77	2.97	أقدم التغذية الراجعة باستمرار للطلبة.	44
متوسطة	0.97	2.89	أقوم بالتعزيز المناسب للطلبة.	41
متوسطة	0.85	2.85	أبين الأنشطة التعليمية المراد تطبيقها وفق تسلسل زمني واضح.	6
عالية	0.37	3.27	الدرجة الكلية	

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة التي تقيس اختبار مستوى تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب الأهمية، وتشير الدرجة الكلية الواردة في الجدول أن اتجاهات المعلمين والمعلمات كانت مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة على الدرجة الكلية للمقياس (3.27) مع انحراف معياري مقداره (0.37) مما يدل على انخفاض التششت في آراء واتجاهات المبحوثين مما يشير إلى زيادة وتقارب الآراء.

ورتبت فقرات الاستبانة ترتيباً تنازلياً حسب الأهمية، وقد جاء في مقدمة هذه الفقرات: الفقرة (أشرك الطلبة في اتخاذ بعض القرارات المتعلقة بالدرس) بمتوسط حسابي مقداره (3.66) وانحراف معياري مقداره (0.61)، الفقرة (أراعي الفروق الفردية بين الطلبة أثناء التطبيق) بمتوسط حسابي مقداره (3.61) وانحراف معياري مقداره (0.59)، الفقرة (أتيح فرصاً للعمل الفردي والجماعي) بمتوسط حسابي مقداره (3.6) وانحراف معياري مقداره (0.62)، الفقرة (أقدم المادة التعليمية بتسلسل منطقي من السهل إلى الصعب) بمتوسط حسابي مقداره (3.59) وانحراف معياري

مقداره (0.63). الفقرة (أصبح الأهداف التعليمية صياغة سلوكية صحيحة) بمتوسط حسابي مقداره (3.58) وانحراف معياري مقداره (0.62).

في حين كانت أدنى الفقرات: الفقرة (أبين الأنشطة التعليمية المراد تطبيقها وفق تسلسل زمني واضح) بمتوسط حسابي مقداره (2.85) وانحراف معياري مقداره (0.85)، الفقرة (أقوم بالتعزيز المناسب للطلبة) بمتوسط حسابي مقداره (2.89) وانحراف معياري مقداره (0.97) الفقرة (أقدم التغذية الراجعة باستمرار للطلبة) بمتوسط حسابي مقداره (2.97) وانحراف معياري مقداره (0.77)، الفقرة (أحرص على استمتاع الطلبة في الأنشطة اليومية المقدمة) بمتوسط حسابي مقداره (3) وانحراف معياري مقداره (0.68). الفقرة (أوظف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية) بمتوسط حسابي مقداره (3) وانحراف معياري مقداره (0.86).

#### نتائج فحص الفرضية الخامسة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية الأولى استخدم اختبار (ت) (t-test) لفحص الفروق في العينات المستقلة، كما هو واضح في الجدول رقم (9.4).

جدول : (9.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (t-test) للعينات المستقلة لمستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل حسب متغير الجنس.

مستوى الدلالة	قيمة (T)	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	
0.15	1.428	241	0.37	3.32	101	ذكور	إدراك المعلمين لمبادئ التدريس الفعال
			0.37	3.39	142	إناث	

يلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\geq \alpha$  (0.05) في متوسطات إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى متغير الجنس، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.154) وهي أعلى من مستوى الدلالة  $(0.05 \geq \alpha)$ ، وبلغ المتوسط الحسابي للذكور (3.32) وللإناث (3.39)، لذلك تم قبول الفرضية الصفرية.

#### نتائج فحص الفرضية السادسة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية  $(0.05 \geq \alpha)$  في متوسطات إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية الأولى استخدم اختبار (ت) (t-test) لفحص الفروق في العينات المستقلة، كما هو واضح في الجدول رقم (10.4).

جدول: (10.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة لمستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل حسب متغير المؤهل العلمي.

مستوى الدلالة	قيمة (T)	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التعليم	
0.098	1.66	241	0.37	3.31	88	أقل من بكالوريوس	إدراك المعلمين
			0.37	3.39	155	بكالوريوس فأعلى	لمبادئ التدريس الفعال

يلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\geq \alpha$  (0.05) في متوسطات إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.098) وهي أعلى من مستوى الدلالة  $(0.05 \geq \alpha)$ ، وبلغ المتوسط الحسابي لذوي المؤهل العلمي الأقل من

بكالوريوس (3.31) ولذوي المؤهل العلمي البكالوريوس فأعلى (3.39)، لذلك تم قبول الفرضية الصفرية.

نتائج فحص الفرضية السابعة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال حسب سنوات الخبرة، وذلك كما هو واضح في جدول (11.4) .

جدول: (11.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينات المستقلة لمستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل حسب متغير سنوات الخبرة .

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد		
0.40	3.39	53	أقل من 5 سنوات	مستوى إدراك المعلمين لمبادئ التدريس الفعال
0.43	3.42	50	من 5 _ 10 سنوات	
0.34	3.32	140	أكثر من 10 سنوات	
0.37	3.36	243	المجموع	

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين متوسطات إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل تبعا لمتغير سنوات الخبرة، ولفحص الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما هو وارد في جدول (12.4).



جدول: (12.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل حسب سنوات الخبرة.

مستوى الدلالة	قيمة (F)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصادر التباين	
0.231	1.475	0.20	2	0.40	بين المجموعات	مستوى إدراك المعلمين لمبادئ التدريس الفعال
		0.14	240	33.08	داخل المجموعات	
			242	33.49	المجموع	

يلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) في متوسطات إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة ، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.231) وهي أقل من مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ )، وبلغ المتوسط الحسابي لذوي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) (3.39) ولذوي سنوات الخبرة (من 5 \_ 10 سنوات) (3.42) ولذوي سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) (3.32)، لذلك تم قبول الفرضية الصفرية.

نتائج فحص الفرضية الثامنة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \geq 0.05$ ) في متوسطات إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى التخصص.

للتحقق من صحة الفرضية الأولى استخدم اختبار (ت) (t-test) لفحص الفروق في العينات المستقلة، كما هو واضح في الجدول رقم (13.4) .

جدول : (13.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت (t-test) للعينات المستقلة لمستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل حسب متغير التخصص.

مستوى الدلالة	قيمة (T)	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التخصص	
0.17	1.39	241	0.37	3.40	87	تربية	مستوى إدراك المعلمين لمبادئ التدريس الفعال
			0.37	3.33	156	غير ذلك	

يلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) في متوسطات إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى متغير التخصص ، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.166) وهي أعلى من مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) ، وبلغ المتوسط الحسابي لتخصص التربية (3.40) وللتخصصات الأخرى (3.33) ، لذلك تم قبول الفرضية الصفرية.

نتائج فحص الفرضية التاسعة :

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \geq 0.05$ ) بين متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم وإدراكهم لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل .

للتحقق من صحة الفرضية التاسعة تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (pearson correlation) كما هو واضح في الجدول رقم (14.4) .

جدول : (14.4) نتائج معامل الارتباط بيرسون (pearson correlation) للعلاقة بين متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم وإدراكهم لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى التصورات لمبادئ التدريس
مستوى التصورات لنظريات التعلم	0.17	
	الدلالة الإحصائية	0.009

يلاحظ من الجدول السابق وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة  $\geq \alpha$  (0.05) بين كل من متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم وإدراكهم لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل ، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون 0.166 وهي قيمة ذات معامل ارتباط موجب .

## الفصل الخامس

### مناقشة النتائج والتوصيات

## الفصل الخامس

### مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضاً كاملاً ومفصلاً لمناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها، وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها.

#### مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

السؤال الأول : ما مستوى تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل ؟

تبين أن مستوى تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل كان عاليا جدا، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة على الدرجة الكلية للأداة (3.27)، مع انحراف معياري (0.37) .

وهذا يتفق مع ما كشفت عنه نتائج دراسة همрман (2003) التي أشارت إلى أن المعتقدات عند المعلمين تؤثر في تملكهم للأفكار البنائية، وكذلك يتفق مع دراسة دنس (Denise,2002) التي أشارت أيضاً أن الممارسات التعليمية تتطور باستمرار بحيث أن هذه الميول اتفقت مع معتقداتهم ونظرياتهم التعليمية.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو هولة والدولت (2010) ودراسة ريان (Ryan,2003) اللتان أشارتا إلى أن وجود وعدم وجود تصورات عن نظريات التعلم قد انعكس على الممارسات التعليمية.

وترى الباحثة أن السبب في ذلك يعود إلى ارتفاع مستوى التأهيل التربوي للمعلمين فمعظمهم خريجي كليات التربية وهذا يتمثل بالعمل على ربط الدروس بما سبقها، على المعلم أن يكون مسهلاً ومساعداً في عملية التعلم، وليس ناقلاً أو مقدماً للمعرفة، والاهتمام بالتغذية الراجعة خلال الدروس، لكي يكون التعليم أكثر فعالية، وربط تعلم الطلبة بحياتهم وخبراتهم السابقة، من المهم حث التلاميذ على التعلم من خلال تقديم بعض الثناء، أو أي مكافأة أخرى نظير أدائهم المتميز، من المهم تعديل سلوكيات الطلاب غير المرغوب بها، الحرص على تحديد الأهداف السلوكية قبل البدء بعملية

التدريس، الاهتمام بجعل الطلاب يشعرون بالراحة وانه مرحب بهم عند دخولهم الصف، والقيام بمساعدة التلاميذ على إدراك المفاهيم العامة للموضوع من خلال تنظيم عملية التدريس، وإعطاء وقتاً كافياً للطلاب للتفكير عندما يطرح المعلم سؤالاً.

#### مناقشة نتائج الفرضية الأولى :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى الجنس.

تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى متغير الجنس .

حيث كانت المتوسطات الحسابية للإناث (3.32) وهي أكبر من المتوسطات الحسابية للذكور التي كانت (3.19)، أي أن الفروق كانت لصالح الإناث. وهذا اتفق مع ما كشفت عنه نتائج دراسة وود وبنيت (Wood & Bennett, 2001)، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أبو هولاً والدولت (2010) وترى الباحثة أن السبب في ذلك يعود إلى أن الفروق كانت لصالح الإناث نظراً لكون طبيعة الإناث تميل إلى الأعمال المرتبطة بالمدرسة أكثر من الذكور الذين يفضلوا الألعاب الحركية على الألعاب العقلية المرتبطة بالمدرسة، بالإضافة إلى كون الإناث تعطي وقتاً طويلاً للدراسة بينما الذكور في أغلب الأحيان يقضون وقتاً أقل في الدراسة مقارنة مع الإناث، وبناءً على ذلك فإن الإناث يكتسبون المفاهيم والدراسة النظرية أكثر من الذكور. بسبب التركيز الأكثر من جانب الإناث.

#### مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى المؤهل العلمي.

تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات تصورات

معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

حيث كانت المتوسطات الحسابية للبيكالوريوس فأعلى (3.32) وهي أكبر من المتوسطات الحسابية لذوي المؤهل العلمي الأقل من بكالوريوس و التي كانت (3.18)، أي أن الفروق كانت لصالح ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس فأعلى. وهذا يتفق مع دراسة دياز وهازارد (Dias & Hassard, 2001) التي توصلت إلى عدم وجود اختلافات ملفتة بين منظورات أصول التعليم والنظريات الشخصية للمعلمين المشاركين في الدراسة، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو هولا والدولت (2010).

وترى الباحثة أن السبب في ذلك ربما يرجع إلى أن المعلمين ذوي المؤهل العلمي دبلوم قد تلقوا معارف علمية بسيطة وفي فترة زمنية قليلة وعلى الأغلب توقفوا عند هذه النقطة إذ ربما لم يطوروا أنفسهم علمياً ليواكبوا التطورات على عكس معلمي البكالوريوس فأعلى فهم على الأغلب تلقوا جملة من المعارف العلمية العامة بالإضافة إلى مجال التخصص، بحيث يكون لديهم سعة اطلاع ومعرفة علمية أكثر من حملة الدبلوم. بالإضافة إلى ارتفاع مستوى التأهيل التربوي لديهم.

#### مناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى سنوات الخبرة.

تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين ذوي سنوات الخبرة (من 5 \_ 10 سنوات) مع المعلمين ذوي سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات).

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة دنق (Deng,2004) التي أكدت على دور تطبيق النظرية في إعداد المعلمين. وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أبو هولا والدولت (2010) التي أظهرت إلى عدم وجود تصورات واضحة لنظريات التعلم لدى المعلمين، وترى الباحثة أن السبب

في ذلك يعود إلى أن المعلمين ذوي سنوات الخبرة المتوسطة يمتلكون من المهارات والمعارف العلمية وأضف إلى ذلك أن هذه الفئة من المعلمين تلقت عدد من الدورات واللقاءات التربوية التي تعقدتها وزارة التربية والتعليم مقارنة بالمعلمين الآخرين. كذلك تعتقد الباحثة أن معاصرة هؤلاء المعلمين لتغيرات وتطورات المناهج أدى إلى زيادة سعة اطلاعهم ومعارفهم العلمية نظراً لإقبالهم عليها ووجود الاهتمام لديهم.

#### نتائج فحص الفرضية الرابعة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى التخصص.

تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى متغير التخصص .

حيث كانت المتوسطات الحسابية لتخصص التربية (3.30) وللتخصصات الأخرى (3.25). اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة تيامالو و ايم (Tiamalu&Oim, 2005) التي أظهرت تصورات المعلمين في فعاليتهم التدريسية الشخصية كانت إيجابية، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أبو هولا والدولت (2010) ودراسة ريان (Ryan,2003) اللتان أشارتا إلى أن وجود وعدم وجود تصورات عن نظريات التعلم قد انعكس على الممارسات التعليمية.

وترى الباحثة أن السبب في ذلك ربما يعود إلى أن المعلمين المتخصصين تربوية ابتدائية والمعلمين ذوي التخصصات الأخرى تبقى معلوماتهم العلمية في المجالات التعليمية في حدود ما يطرح في الكتاب المدرسي، لذلك سعت مديريات التربية وتبتهت إلى إخضاع المعلمين ذوي التخصصات الأخرى لدورات تأهيل تربوي وطرق تدريس ووسائل تعليمية مختلفة بغض النظر عن تخصصهم. كذلك الطلاب خلال دراستهم الجامعية سواء كان تخصصهم تربوية أو أساليب تدريس درسوا مواد مرتبطة بنظريات التعلم.



## مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

السؤال الثاني : ما إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل ؟

اتضح أن مستوى تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل كان عاليا جدا، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة على الدرجة الكلية للأداة (3.36)، مع انحراف معياري (0.37).

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة تيامالو وايم (Tiamalu&Oim, 2005) ودراسة بيرمون (Brimijoin,2002) إن معتقدات المعلمين والفهم لأساليب التعليم المتبعة ترجمت إلى ممارسات فعلية في التعلم والتعليم واتباع طرق تقويم بشكل مستمر، واتفقت مع دراسة سمبلي (semple,2000) التي دعت إلى الاهتمام بتزويد الطلاب باستخدام برامج متعددة الوسائط تساعد على تزويدهم بفرص التعلم القائم على الاستكشاف أثناء التدريس.

كما تبين أن تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل كانت عالية تتمثل بأن صياغة الأهداف التعليمية صياغة سلوكية صحيحة، اختيار الألفاظ والعبارات الواضحة والمفهومة، تقديم المادة التعليمية بتسلسل منطقي من السهل إلى الصعب، إعداد الخطة اليومية وفق خطة سنوية معدة مسبقا، تحديد الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف، الإصغاء للطلبة بشكل جيد والاستماع إلى إجاباتهم بعناية، القيام بالتعزيز المناسب للطلبة، تقديم التغذية الراجعة باستمرار للطلبة، التركيز على الإيجابيات في التدريس، مراعاة الخبرات السابقة قبل وضع الخطة اليومية بناء على التغذية الراجعة.

## مناقشة نتائج الفرضية الخامسة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى الجنس.

اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات

تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى متغير الجنس .

كما تبين أن المتوسطات الحسابية للذكور (3.32) وللإناث (3.39). اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج ودراسة بوزية (2010) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة. واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشياب (2004) التي أظهرت فروقاً تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، وترى الباحثة أن السبب يعود إلى أن البيئة التربوية متماثلة لكلا الجنسين فهم يخضعون إلى قوانين واحدة ولم يكن لمتغير الجنس تأثير في ذلك فهم تلقوا نفس المستوى من المعرفة العلمية، وأن المعلمين والمعلمات يستخدمون نفس الطرق والأساليب التعليمية في عملية التدريس.

#### مناقشة نتائج الفرضية السادسة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى المؤهل العلمي.

يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي .

كما بلغ المتوسط الحسابي لذوي المؤهل العلمي الأقل من بكالوريوس (3.31) ولذوي المؤهل العلمي البكالوريوس فأعلى (3.39). اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشياب (2004) التي لم تظهر فروقاً تعزى للمؤهل العلمي، واتفقت أيضاً مع دراسة برمون (2002) التي أشارت إلى أن معتقدات المعلمين لأساليب التعليم المتبعة ترجمت إلى ممارسات فعلية للتعليم والتعلم.

وترى الباحثة أن السبب يعود في ذلك إلى أن الإعداد والتدريب المهني والأكاديمي موحد للمعلمين والذي يعتمد على تأهيلهم تربوياً وسلوكياً وأكاديمياً باختلاف المؤهلات العلمية، كما أن إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال ليس له علاقة بالمؤهل العلمي، بالإضافة إلى أن غالبية المعلمين يدرسون نفس المساقات التربوية في الجامعات والمعاهد المختلفة.

## نتائج فحص الفرضية السابعة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى سنوات الخبرة.

تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة .

وبلغ المتوسط الحسابي لذوي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) (3.39) ولذوي سنوات الخبرة (من 5 \_ 10 سنوات) (3.42) ولذوي سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) (3.32).

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة بيرمون (Brimijoin,2002) التي هدفت إلى وصف كيف يتكون فهم المعلمين قبل الخدمة والارتقاء بالخدمة التعليمية، وكيف يتم تأكيدها، وضرورة التطبيق الديناميكي لمبدأ تغير الأساليب في التعليم.

وترى الباحثة أن السبب في ذلك يعود إلى أن مبادئ التدريس الفعال لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لا علاقة لها بمستويات الخبرة وهذا ما دلت النتيجة لدى المعلمين ذوي سنوات الخبرة المتوسطة، فهم يمتلكون القدرة الكافية لتطوير أنفسهم من خلال الدورات الاطلاع على التطورات الحديثة في مجال التدريس.

## نتائج فحص الفرضية الثامنة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى التخصص.

يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل تعزى إلى متغير التخصص.

وبلغ المتوسط الحسابي لتخصص التربية (3.40) وللتخصصات الأخرى (3.33). اتفقت مع دراسة بولو (Poulou, 2007) وكانت نتيجة هذه الدراسة أن التصورات الذاتية في كفاءة التدريس والمزايا الشخصية والتحفيز من أجل التدريس، كانت عوامل مساهمة في الفاعلية التدريسية ، وجاءت تؤكد أيضاً على الافتراض الذي يقول أن التغذية الراجعة من الطلبة تشكل عاملاً جوهرياً بالنسبة للتقييم وتحسين برامج التدريب للمعلمين. واتفقت كذلك مع بيرمون (Brimijoin,2002).

وتعزو الباحثة ذلك إلى الدورات التي تعدها وزارة التربية والتعليم ومدى فاعلية تنفيذها من قبل مديريات التربية والتعليم للتركيز على طرق التدريس والوسائل التعليمية المختلفة التي تتعلق في مبادئ التدريس الفعال، وما يترتب عليها من مشاركة المعلمين بها وتنفيذها أثناء الحصة المدرسية، حيث انعكس على ممارساتهم التعليمية واكتسبوا مزيداً من الثقة بالنفس في مجال التطور الشخصي وأصبحوا يجربون أنشطة وممارسات صافية جديدة.

#### نتائج فحص الفرضية التاسعة :

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم وإدراكهم لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل .

اتضح وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين كل من متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم وإدراكهم لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل ، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون 0.166 وهي قيمة ذات معامل ارتباط موجب .

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (Kaliher, licinabarrueco, 2008) وكذلك مع دراسة كوتسليني (Koutselini&Persianis, 2000). واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة سويني (Sweeny, 2003) ودراسة دياز وهازارد (Dias & Hassard,2001) التي توصلت إلى أنه لا يوجد فروق أو اختلافات لافتة للنظر بين منظورات أصول التعليم والنظريات الشخصية.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الممارسات التي يمارسها المعلم مرتبطة بالنظريات فهو يمارس

النظرية دون معرفة مسبقة لها. حيث يستطيع المعلم من خلال فهمة لمبادئ النظريات على تنمية اتجاهات إيجابية نحو تبني التعلم القائم على الفهم وتطوير واستخدام تكنولوجيا التعليم وتأثيرها في ممارسات المعلمين في غرفة الصف بشكل إيجابي، حيث استخدام نظريات التعلم من قبل المعلمين ساعدهم على امتلاك فرص التعلم في غرفة الصف، أي أن معرفة المعلم بمبادئ نظريات التعلم المختلفة جعله يمتلك القدرة على اختيار طريقة التعليم المناسبة لتعليم الطلبة بكفاءة واقتدار.

## التوصيات:

1. إعادة النظر بالدورات والبرامج التدريبية التي تضعها وزارة التربية والتعليم من حيث توقيت عقدها بحيث تتلاءم واستعداد المعلمين للمشاركة الفاعلة والاستفادة منها ودفع أجور لهم كحافز لهم على حضور هذه الدورات والاستفادة منها.
2. التركيز على نظريات التعلم من خلال برامج تدريبية المعلمين وبيان أهميتها كسبيل في تحقيق نواتج تعليمية أفضل لدى الطلبة وعقد دورات خاصة عن نظريات التعلم تعطى من قبل مختصين من أساتذة الجامعات.
3. عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين متخصصة بالاهتمام بتوفير مصادر معرفية متنوعة حول نظريات التعلم.
4. ضرورة إبراز العلاقة المتبادلة حول نظريات التعلم في مناهج المرحلة الأساسية الدنيا وذلك من خلال معالجتها لبعض مبادئ التدريس الفعال.
5. إجراء دراسات في مجال نظريات التعلم بمتغيرات غير التي أخذت في هذه الدراسة، وبيان أثرها على مبادئ التدريس الفعال.
6. تزويد المعلمين بما هو جديد عن نظريات التعلم وهذا يقتضي الاهتمام بتوفير مصادر معرفية حول نظريات التعلم.
7. تضمين مبادئ التدريس الفعال في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها وضرورة تطويرها لمواكبة المستجدات الحديثة والعمل على تقويمها باستمرار.
8. العمل على رفع مستوى نظريات التعلم لدى جميع المعلمين الغير المتخصصين في مجال التربية.
9. إجراء دراسات تهدف إلى معرفة الأسباب المؤدية إلى وجود فروق بين تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم وبين إدراك المعلمين لمبادئ التدريس الفعال.
10. إجراء دراسات مماثلة على مستوى محافظات الوطن ككل.

## المراجع:

### المراجع العربية:

- أبو جادو، صالح (2005). علم النفس التربوي، عمان: دار الشروق.
- أبو شريخ، شاهر (2008). استراتيجيات التدريس، الطبعة 1، دار معنز للنشر، عمان.
- أبو علام، رجا محمود (2004). التعلم وأسسها وتطبيقاته، ط1، عمان: دار المسيرة.
- أبو هولاء، الدولات، مفضي وعدنان (2005). تصورات معلمي العلوم عن نظريات التعلم وعلاقتها بممارساتهم التعليمية. رسالة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- أبو هولاء، الدولات، مفضي وعدنان (2010). تصورات معلمي العلوم عن نظريات التعلم وعلاقتها بممارساتهم التعليمية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (52)، 211-159.
- ادم، محمد. (2002). التدريس الفعال كما يدركه طلبة التطبيق الميداني بقسم التربية البدنية بجامعة الملك سعود. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، مجلد(21)، 99-127.
- بركات، معتصم حسني أحمد (2002). درجة توظيف معلمي ومعلمات المعلوم لمبادئ النظرية البنائية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- بركات، هشام (2005): طرق تدريس الرياضيات، جامعة الملك سعود.
- بركات، هشام (2008). نظريات التعلم، جامعة الملك سعود، قسم المناهج وطرق التدريس.
- بوزيه، أحمد (2010). درجة ممارسة معلمي التربية الرياضية لمبادئ التدريس الفعال وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة أبحاث اليرموك، المجلد (12)، العدد (4).

بوقس، نجاه عبد الله محمد (2005). أثر استخدام إستراتيجيات التعلم النشط والتدريب المباشر على التحصيل الآجل وتنمية مهارات التدريس لدى الطالبات المعلمات، جامعة الملك عبد العزيز - كلية التربية للبنات، جدة، المملكة العربية السعودية.

الترتوري، محمد والقضاة، محمد (2006). المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعال، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

التوردي، عوض حسين محمد (2004). فعالية استخدام دورة التعلم كنموذج من نماذج النظرية البنائية لتدريس حساب المثلثات في التحصيل والتفوق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط. مصر.

جابر، ايمن، (2007). مبادئ التدريس الفعال بين النظرية والتطبيق لدى معلمي ومشرفي التربية الرياضية لمدارس مديرتي اربد الأولى والثانية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

جابر، جابر عبد الحميد (1982): سيكولوجية التعلم، مصر: دار النهضة العربية.

جابر، عبد الحميد (1980): نظريات التعليم، القاهرة: دار النهضة.

الحيلة، محمد (2003). طرق التدريس واستراتيجياته، دبي: دار الكتاب الجامعي.

خطابية، عبد الله (2008). تعليم العلوم للجميع. ط(2)، دار المسيرة، عمان.

الدولات، عدنان (2005). تصورات معلمي العلوم عن نظريات التعلم وعلاقتها بممارساتهم التعليمية، عمان: الجامعة الأردنية.

الزغول، عماد (2003). نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.



زيتون، حسن حسين وزيتون، كمال عبد المجيد (1992): **البنائية منظور ايتمولوجي وتربوي**، ط1، الاسكندرية، مصر.

زيتون، عايش (2010). **أساليب تدريس العلوم**، ط(1)، الإصدار الرابع، عمان: دار الشروق.

زيتون، كمال (2007). **التدريس نماذجه ومهاراته**. ط(1)، القاهرة، عالم الكتب.

زيدان، محمد مصطفى (1982). **نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية**، بيروت: دار الشروق.

سركز، العجيلي، و خليل، ناجي (1996): **نظريات التعليم، منشورات جامعة قارنوبونس**، بنغازي.

سعادة، جودة أحمد إبراهيم، عبد الله محمد (2004): **المنهج المدرسي المعاصر**، عمان: دار الفكر.

سليمان، علي ، (2004). **مبادئ ومهارات التدريس الفعال في التربية الحديثة**. مصر، دار قباء.

الشياب، نجاح. (2004). **درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمبادئ التدريس الفعال في المدارس الحكومية في مديرتي اربد الأولى والثانية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عبد الهادي، جودت ( 2000 ): **نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية** ، عمان : الدار العلمية للنشر عدس، عبد الرحمن وتوق، محي الدين (1998): **المدخل إلى علم النفس**، ط5، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عطية، محسن.(2008). **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**. دار صفاء للطباعة، عمان، الأردن.

الغريب، رمزي (1971). **التعلم: دراسة نفسية وتفسيرية توجيهية**، ط(4)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الفتلاوي، سهيلة محسن (2003). المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.

القبيلات، راجي(2005). أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا ومرحلة رياض الأطفال، دار عالم الثقافة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

محمد، مصطفى عبد السميع وحوالة، سهير محمد (2005)، إعداد المعلم تنميته وتدريبه، ط1، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

محمود، صلاح الدين عرفة (2007). تعليم وتعلم مهارات التدريس، عالم الكتب، القاهرة.

مقداد، زياد (2009). ادراكات معلمي التربية الرياضية لمفاهيم التدريس الفعال من وجهة نظر مشرفيهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

النراوي، زياد محمد أحمد (2004). مدى تقبل معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن للمنحنى البنائي في تدريس الرياضيات، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الهاشمي، عبد الرحمن، والدليمي، طه علي (2008). إستراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.

الهوري، زيد. (2005). مهارات التدريس الفعال. دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

يونس، فتحي وآخرون (2004). المناهج الأسس المكونات التنظيمات التطوير، ط1، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

Brennan, J.F. (1994). **History and systems of psychology**, (4<sup>th</sup> ed, New York: Prentice-Hall, Inc.

Brimijoin, K. (2002). Expertise in differentiation: A preservice and in service teacher make their way, **Dissertation Abstract International** A 62/11, P. 3687.

Deng, Z. (2004). The role of theory in teacher perpatation: an analysis of the concept of theory application, **Asia-pacific Journal of Teacher education**, 32(2). 144-157.

Denisc, S. (2002). Constructuctivist High School Teachers In Ametroplitil School, **Dissrtation Abstract International**, 63/04, 28.

Dias, M & Hassard, J. (2001). From Practice To Theory, Narrowing The GAP, First Year Emerging From A constructivist Science Education Program, **Paper Presented at the Annual Meeting of the Association for the Education of Teachers In Science, Costa Mesa, California**, January 18-21.

Dunne. R and Wragy. T. (1994). **Effective Teaching** ,1FP , Rout ,ledge, London.

Hanley, S. (1994). On constructivism available at: <http://perpmc1.vub.ak.be/epitemi.html>.

Heafner, T.L. (2002). Powerful methods: A framework for effective integration of technology in secondary social studies, **Dissertation Abstract International**, A63/07,P2500

Klein, S.(1987). **Learning: Principles and application**. Mc Graw-Hill, Inc.

Kontselini, M. persianis, P. (2000). Theory-practice divide in teacher education at the university of Cyprus and the Role of Traditional values of the orthodox church, **Teaching in Higher Education**, 5(4), 501-520.

Kyeong, Erdogan, (2007): The Effect of Science – Technology – Society on Students Attitudes toward Science and Certain Aspects of Creativity, **International Journal of Science Education**: 29 (11) 1315-1327.

Lee, L. (2001). Development of Constructivist Behaviors of Mooney for new Science teachers of University of Aiwa. , **Dissertation Abstract International**, 61/02, 445.

Lin, Y. (2002). Teacher value as a determinant of classroom climate, , **Dissertation Abstract International**, A 62/12, 4126.

Lutfullah. (2007). The Influences of elementary Science Teaching Method Course on Turkish Teachers College Elementary Education Major Students Attitudes Towards Science and Science Teaching, Osaka University. Asst. Professor, **Department of Primary Education, faculty of Education, Usak University**.

Ocepeck, L.J.(1994). Selected elements of effective teaching: A study of perception of high school teachers in Illinois, Indiana, and Ohio Doctorate Dissertation University of Akron, **Dissertation Abstracts International**, 54(9): A3394.

Plourde, L. (2002). The Influence of student teaching on perseveres elementary teachers, science self – efficacy and outcome expectancy beliefs. **Journal of Instructional Psychology** , 29.

Poulou, M. (2007): Personal Teaching efficacy and its source: student teachers' perception. **Educational Psychology**, 27 (2,) p 191- 218.

Ryan, C. (2003). Becoming Teacher of Primary Science, integrating Theory and practice. **Teacher and Teaching: theory and practice**, 9(4), 333-349.

Semple, A. (2000). Learning theories Influence on the Development and use of Education Technologies, **Australian Science Teacher Journal**, 46 (3), 21-28.

Sweeny, A. (2003). Articulating the Relationships Between Theory and Practice in Science Teaching: a model for teacher professional development. **Teachers and Teaching: Theory and Practice** 9 (2), 107-132.

Taimalu, M & Oim, O. (2005). The Estonian Teachers Beliefs Teachers Efficacy Influence Factors. **TRAMES**, 9 (2), p: 177 – 191.

Von Glasersfeld, E. (1993) . Questions and answers about constructivism. **Science Education** (PP.23-38).

Wheatley, G.H. (1991). Constructivism Perspectives on science and Mathematics. **Science Education**, 75 (1), 9-27.

Wood, E & Bennett, N (2001). Early Childhood Teacher's Theories of Progression and continuity. **International Journal of Early Years Education**, 9(3), 229-243.

ملحق رقم (1)

## ملحق رقم (2)



استبانة (1)

جامعة القدس

كلية العلوم التربوية

قسم الدراسات العليا

حضرة المعلم/ة المحترم/ة

تقوم الباحثة بدراسة للتعرف على "تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم وعلاقتها بإدراكهم لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل" وذلك كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس، وهذه الاستبانة تتعلق بمبادئ التدريس الفعال.

يرجى من حضرتك التعاون في استكمال البيانات من خلال الإجابة عن جميع فقرات الاستبانة، وذلك بوضع إشارة (x) أمام كل فقرة وتحت درجة الحكم التي تراها مناسبة، علماً بأن جميع إجاباتك ستكون سرية لا يطلع عليها سوى الباحثة، وسوف تستعمل لغايات البحث العلمي.

شاكرين لكم لحسن تعاونكم

الباحثة فداء العلامي

إشراف: الدكتور زياد قباجة

القسم الأول:

المعلومات العامة: الرجاء وضع إشارة (x) في المكان الذي ينطبق على حالتك:

- |                  |                   |                  |                   |
|------------------|-------------------|------------------|-------------------|
| 1- الجنس:        | ذكر               | أنثى.            |                   |
| 2 المؤهل العلمي: | أقل من بكالوريوس. | بكالوريوس فأعلى. |                   |
| 3- الخبرة:       | أقل من 5 سنوات.   | 5-10 سنوات.      | أكثر من 10 سنوات. |
| 4- التخصص:       | تربية ابتدائية.   | تخصص آخر.        |                   |

القسم الثاني: فقرات الاستبانة:

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
1.	أصيغ الأهداف التعليمية صياغة سلوكية صحيحة.				
2.	شمول الأهداف للمجالات التعليمية المعرفية والنفسحركية والانفعالية.				
3.	أعد الخطة اليومية وفق خطة سنوية معدة مسبقاً.				
4.	أحدد الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف.				
5.	أحدد الإمكانيات المراد استخدامها بما يتناسب مع المحتوى.				
6.	أبيّن الأنشطة التعليمية المراد تطبيقها وفق تسلسل زمني واضح.				
7.	أبيّن استراتيجيات التدريس المتبعة لتحقيق الأهداف.				
8.	أراعي الخبرات السابقة قبل وضع الخطة اليومية بناء على التغذية الراجعة.				
9.	أحدد إجراءات التقويم وأدواته.				
10.	أراعي ارتباط الأنشطة التعليمية بالأهداف التعليمية.				
11.	أقدم المادة التعليمية بتسلسل منطقي من السهل إلى الصعب.				
12.	أنوع في الأنشطة التعليمية المقدمة.				
13.	أختار الألفاظ والعبارات الواضحة والمفهومة.				
14.	أركّز على الأنشطة التعليمية المتضمنة في المحتوى.				
15.	أراعي التوزيع الزمني المناسب للأنشطة التعليمية المقدمة.				
16.	أركز على الجانب التطبيقي للوصول إلى تحقيق الأهداف.				
17.	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة أثناء التطبيق.				
18.	أتيح الفرصة لجميع الطلبة للتطبيق العملي.				
19.	أراعي ملاءمة الأنشطة التعليمية في قدرات الطلبة.				
20.	أراعي الملاءمة في الوسائل التعليمية.				



				أراعي ارتباط الوسيلة التعليمية بالأهداف الموضوعية	21.
				مراعاة الوسيلة التعليمية للفروق الفردية.	22.
				مراعاة مناسبة الوسيلة لدافعية الطلاب.	23.
				مراعاة اتصاف الوسيلة التعليمية بالبساطة والوضوح والواقعية.	24.
				أنوع في التقويم لأعمال الطلبة.	25.
				أراعي إشغال الطلبة طول الوقت ودون انقطاع.	26.
				أواجه المشكلات التي تحدث بحزم وبسرعة.	27.
				أراعي استخدام أساليب تقييم تقيس درجة تحقيق الأهداف.	28.
				أراعي الفروق الفردية أثناء تقييم الطلبة.	29.
				أنوع في أساليب التقويم وأدواته.	30.
				أعتمد إجراءات لتقييم الطلبة تسمح بتقدير مستمر لمدى تقدمهم وتحسنهم.	31.
				الأدوات المستخدمة في التقويم تتصف بالصدق والثبات والموضوعية.	32.
				التأكد من تعلم التلاميذ للأهداف باستخدام أدوات تقييم.	33.
				أوظف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية.	34.
				أنوع في استخدام أساليب واستراتيجيات مناسبة.	35.
				أتيح فرصا للعمل الفردي والجماعي.	36.
				أثير مهارات التفكير العليا لدى الطلبة.	37.
				أشرك الطلبة في اتخاذ بعض القرارات المتعلقة بالدرس.	38.
				أثير حماس الطلبة ودافعتهم نحو التعلم.	39.
				أحترم الطلبة وأتقبل آراءهم.	40.
				أقوم بالتعزيز المناسب للطلبة.	41.
				أركز على الإيجابيات في التدريس.	42.

				أصغي للطلبة بشكل جيد وأستمع إلى إجاباتهم بعناية.	43.
				أقدم التغذية الراجعة باستمرار للطلبة.	44.
				أحرص على استمئاع الطلبة في الأنشطة اليومية المقدمة.	45.
				أشرك الطلبة في الإعداد للحصة.	46.



استبانة (2)

جامعة القدس

كلية العلوم التربوية

قسم الدراسات العليا

حضرة المعلمة/المحترم/ة

تقوم الباحثة بدراسة للتعرف على "تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم وعلاقتها بإدراكهم لمبادئ التدريس الفعّال في مدارس مديرية شمال الخليل" وذلك كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس، وهذه الاستبانة تتعلق بنظريات التعلم. يرجى من حضرتك التعاون في استكمال البيانات من خلال الإجابة عن جميع فقرات الاستبانة، وذلك بوضع إشارة (x) أمام كل فقرة وتحت درجة الحكم التي تراها مناسبة، علماً بأن جميع إجاباتك ستكون سرية لا يطلع عليها سوى الباحثة، وسوف تستعمل لغايات البحث العلمي.

شاكرين لكم لحسن تعاونكم

الباحثة فداء العلامي

إشراف: الدكتور زياد قباجة

القسم الأول:

المعلومات العامة: الرجاء وضع إشارة (x) في المكان الذي ينطبق على حالتك:

- |                  |                   |                               |
|------------------|-------------------|-------------------------------|
| 1- الجنس:        | ذكر               | أنثى.                         |
| 2 المؤهل العلمي: | أقل من بكالوريوس. | بكالوريوس فأعلى.              |
| 3- الخبرة:       | أقل من 5 سنوات.   | 5-10 سنوات. أكثر من 10 سنوات. |
| 4- التخصص:       | تربية ابتدائية.   | تخصص آخر.                     |

القسم الثاني: فقرات الاستبانة:

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
1.	من المهم حث التلاميذ على التعلم من خلال تقديم بعض الثناء، أو أي مكافأة أخرى نظير أدائهم المتميز.				
2.	أتأكد من حدوث التعلم من خلال قياس التغيير في سلوك المتعلم.				
3.	أعتقد بأن تقسيم المهمات الكلية إلى خطوات متسلسلة قصيرة يسهم في تفعيل التعلم.				
4.	كي يتعلم التلاميذ بشكل أفضل، يجب القيام بتطبيق مهارة وأداء النموذج أمامهم، ثم أطلب منهم أن يقوموا بأدائها.				
5.	أحرص على تحديد الأهداف السلوكية قبل أن أبدأ بعملية التدريس.				
6.	أعتقد أن التعليم الذاتي (مثل التعلم القائم على برامج الحاسب الآلي التي تزود التلميذ بالتعزيز المباشر للإجابات الصحيحة) أداة فعالة في التدريس.				
7.	ينبغي منح الفرصة للتلاميذ كي يتوصلوا بأنفسهم إلى إجابات الأسئلة أو المشكلات المقدمة لهم.				
8.	لحدوث التعلم بشكل أفضل يجب مساعدة التلاميذ على تشكيل بناء معرفي من خلال المفاهيم المقررة.				
9.	ينبغي البدء بتدريس التلاميذ المبادئ والمفاهيم العامة لمساعدتهم على التفكير المنظم.				
10.	يكون التعلم أكثر فعالية عندما يتدرب التلاميذ على مهارات التفكير المختلفة، مثل مهارة حل المشكلات.				
11.	لكي يكون التعليم أكثر فعالية، يجب ربط تعلم الطلبة بحياتهم وخبراتهم السابقة.				
12.	على المعلم القيام بمساعدة التلاميذ على إدراك المفاهيم العامة للموضوع من خلال تنظيم عملية التدريس.				
13.	ينبغي العمل على أن يشتمل التعلم في المدرسة على خبرات تساعد على النمو المتكامل للتلاميذ: (النمو المعرفي، والوجداني، والحركي، والاجتماعي).				
14.	أعتقد بأن تعزيز النمو الاجتماعي والعاطفي لا يقل أهمية عن تطوير المهارات				

				الأكاديمية.
				15. على المعلم أن يثق في قدرات التلاميذ لمساعدتهم على تحديد أهدافهم الخاصة، واختيار طريقة نوعية التعلم تبعاً لذلك.
				16. أعتقد بأن شعور التلاميذ بالارتياح والرضا عن النفس لا يقل أهمية عن تدريسهم المهارات الأكاديمية.

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً
17.	على المعلم أن يكون مسهلاً ومساعداً على عملية التعلم، وليس ناقلاً أو مقدماً للمعرفة.				
18.	على المعلم أن يدرّب الطلاب على تمييز الخصائص المختلفة للمثير الواحد.				
19.	يجب تمكين الطلاب من نقل أثر التعلم إلى مواقف حياتية جديدة.				
20.	يجب مساعدة الطلاب على محاكاة نماذج مرغوب بها.				
21.	من المهم تعديل سلوكيات الطلاب غير المرغوب بها.				
22.	أستند إلى محكات في عملية تقييم الطلاب.				
23.	ينبغي توظيف إجراءات التعاقد مع الطلبة بغية إنجاز المهمات التعليمية – التعليمية				
24.	يجب العمل على تعليم الطلبة على تحديد الأهداف التي يرغبون في تحقيقها.				
25.	ينبغي العرض المباشر في تزويد الطلبة بالمعلومات.				
26.	على المعلم القيام بتزويد الطالب بمدى صحة استجاباته أو لا بأول بشكل مستمر.				
27.	على المعلم أن يدرّب الطالب على تعزيز الإجابة المرغوب بها.				
28.	ينبغي استخدام أسئلة محددة تحتاج إلى إجابات محددة.				
29.	من المهم تطبيق الأبحاث الجديدة حول التعلم لتخطيط فعال للدروس.				
30.	ينبغي إعادة ترتيب الأثاث في غرفة الصف لتسهيل القيام بالنشاطات.				
31.	ينبغي توظيف الكثير من وسائل المساعدة البصرية عند تقديم الدروس أو				

				المعلومات.
				32. من المهم إتاحة الفرصة لطلابي لكي يتبادلوا الآراء ووجهات النظر.
				33. يجب إعطاء وقتاً لطلابي للتفكير عندما أطرح سؤالاً.
				34. يجب إتاحة الفرصة لطلابي ليتحركوا ضمن الصف.
				35. يجب القيام بتخطيط الدروس لأن الطلاب يتعلمون بطرق مختلفة.
				36. يجب الاهتمام بالتغذية الراجعة خلال الدروس.
				37. يجب تزويد إشارات ومعالم واضحة أثناء عملية التعليم.
				38. يجب العمل على ربط الدروس بما سبقها.
				39. يجب الإشارة إلى أهداف التعلم أثناء الدرس وخصوصاً كجزء من الاستذكار.
				40. يجب العمل على وضع أهداف تعلم واضحة وعرضها بشكل بارز في غرفة الصف.
				41. يجب العمل على إنباز الطلاب قبل طرح الأسئلة عليهم.

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً
42.	أهتم بجعل طلابي يشعرون بالراحة وأنه مرحب بهم عند دخولهم الصف.				
43.	أهتم بعدم الإجابة عن أسألتني أنا، بل أستمع جيداً إلى إجابات الطلبة.				
44.	ينبغي الاهتمام بوضع قواعد ومعلومات بما هو متوقع من الطلبة وأخبرهم بها.				
45.	ينبغي إعادة صياغة تعليمات منطقية قابلة للتطبيق.				
46.	يجب العمل على تحديد المسؤوليات الرئيسة للطلبة بناء على توجهاتهم.				
47.	على المعلم توظيف استراتيجيات الاتصال غير اللفظي لدعم القواعد اللفظية في التعامل مع الطلبة.				
48.	أهتم بدعم القواعد اللفظية بتوابع عقابية مباشرة في حالات المخالفة.				
49.	أهتم بقطع الطريق على الطلبة عند محاولتهم الاستمرار (المفاصلة والتفاوض)				

				حول التعليمات.	
				أهتم باستخدام عبارات التشجيع لتعزيز تعاون الطلبة فيما بينهم.	50.
				على المعلم أن يتدرب على تقديم تعليمات واضحة غير قابلة للتأويل.	51.
				الاهتمام بتقديم اقتراحات مقدمة لأولياء الطلبة الذين يخالفون التعليمات بشكل دوري ومتكرر.	52.
				أحرص على تجنب ملاحقة الطلبة بأخطائهم وتذكيرهم بها بعد إيقاع العقوبة.	53.
				أحرص على التعبير عن ثقتي بالطلبة لتشجيعهم على الاستقلالية.	54.

ملحق رقم(3)

أعضاء لجنة تحكيم أداة الدراسة

الرقم	الاسم	الجامعة
1	د. محسن عدس	جامعة القدس / أبو ديس
2	د. عفيف زيدان	جامعة القدس / أبو ديس
	د. غسان سرحان	جامعة القدس / أبو ديس
3	د. كمال مخامرة	جامعة الخليل
4	فضل أبو عقيل	جامعة الخليل
5	د. نضال غوادرة	جامعة الخليل
6	عمرو اسعيفان	جامعة الخليل
7	د. إبراهيم أبو عقيل	جامعة الخليل
8	د. محمد شاهين	جامعة القدس المفتوحة
9	د. عادل ريان	جامعة القدس المفتوحة
10	د. خالد كتلو	جامعة القدس المفتوحة



ملحق رقم (4)

## فهرس الملاحق

رقم الملحق	الموضوع	رقم الصفحة
1	مواقفة وزارة التربية والتعليم على إجراء الدراسة	78
2	إستبانة الدراسة بصورتها النهائية	79
3	أعضاء لجنة تحكيم أداة الدراسة	88
4	كتاب جامعة القدس لوزيرة التربية والتعليم العالي لتسهيل مهمة الباحث	89

## فهرس الجداول

رقم الصفحة	محتوى الجدول	رقم الجدول
37	خصائص العينة الديمغرافية	1.3
40	مفتاح التصحيح	2.3
42	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات الخاصة باختبار مستوى تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم.	1.4
46	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت (t-test) للعينات المستقلة لمستوى تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل حسب متغير الجنس.	2.4
47	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت (t-test) للعينات المستقلة لمستوى تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل حسب متغير المؤهل العلمي.	3.4
48	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينات المستقلة لمستوى تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل حسب متغير سنوات الخبرة.	4.4
49	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير مستوى تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل حسب سنوات الخبرة .	5.4
49	نتائج اختبار (Tukey) لمعرفة اتجاه الدلالة في مستوى تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل تبعا لمتغير سنوات الخبرة .	6.4
50	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت (t-test) للعينات المستقلة لمستوى تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم في مدارس مديرية شمال الخليل حسب متغير التخصص.	7.4
51	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات الخاصة باختبار مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال.	8.4
54	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت (t-test) للعينات المستقلة لمستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل حسب متغير الجنس.	9.4

55	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت (t-test) للعينات المستقلة لمستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل حسب متغير المؤهل العلمي.	10.4
56	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينات المستقلة لمستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل حسب متغير سنوات الخبرة	11.4
57	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير مستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل حسب سنوات الخبرة.	12.4
58	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت (t-test) للعينات المستقلة لمستوى إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل حسب متغير التخصص.	13.4
58	نتائج معامل الارتباط بيرسون (pearson correlation) للعلاقة بين متوسطات تصورات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظريات التعلم وإدراكهم لمبادئ التدريس الفعال في مدارس مديرية شمال الخليل	14.4

## فهرس المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
أ	الإقرار
ب	إهداء
ج	شكر وتقدير
د	الملخص بالعربية
هـ	الملخص بالانجليزية
1	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها
5	المقدمة
6	مشكلة الدراسة
7	أهداف الدراسة
7	أهمية الدراسة
8	أسئلة الدراسة
9	فرضيات الدراسة
10	محددات الدراسة
	مصطلحات الدراسة
11	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
21	الإطار النظري

21	الدراسات السابقة
33	تعليق على الدراسات السابقة
	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
36	منهج الدراسة
36	مجتمع الدراسة
36	عينة الدراسة
38	أدوات الدراسة
39	متغيرات الدراسة
39	إجراءات الدراسة
40	المعالجات الإحصائية
	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
42	النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس
46	النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى
47	النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية
48	النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة
50	النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة
50	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
54	النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

55	النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة
56	النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة
57	النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة
58	النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة
	الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة
61	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس
62	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى
62	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية
63	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة
64	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة
65	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
65	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة
66	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة
67	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة
67	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة
68	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة
70	التوصيات
	المراجع

71	المراجع العربية
75	المراجع الأجنبية
78	الملاحق
90	فهرس الملاحق
91	فهرس الجداول