مستوى الممارسات التدريسية للنظرية البنائية الوظيفية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية

الباحثتان

وداد بنت مصلح الأنصاري*

فاطمة بنت صنهات المقاطي*

* أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المشارك – قسم المناهج وطرق التدريس– كلية التربية– جامعة أم القرى– مكة المكرمة.

* باحثة في مجال المناهج والإشراف التربوي – كلية التربية– جامعة أم القرى– مكة المكرمة.

المستخلص

هدفت الدراسة الكشف عن مستوى الممارسات التدريسية للنظرية البنائية الوظيفية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار عينة عشوائية متيسرة بلغت(150) معلمة للدراسات الاجتماعية في تعليم منطقة مكة المكرمة، بواقع (50) معلمة لكل من مراحل التعليم العام الثلاث الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية. وجمعت بيانات الدراسة باستخدام بطاقة الملاحظة الصفية، بعد أن تم التأكد من قيم الصدق والثبات اللازمة. وحُللت البيانات من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. بالإضافة إلى استخدام عدد من فحوص الإحصاء الاستدلالي لمعرفة إذا ما كان هناك فروق في ممارسات عينة الدراسة تُعزى لمتغيرات المرحلة الدراسية، والمؤهل العلمي، والتخصص الأكاديمي، والخبرة التدريسية، وعدد الدورات التدريبية. وأشارت النتائج إلى مستوى منخفض في أدوار الممارسات التدريسية البنائية الوظيفية لدى أفراد عينة الدراسة بشكل عام، وفي دور المعلمة تجاه التلميذات/الطالبات، وتهيئة البيئة التعليمية التعلمية، واستخدام التقويم البديل، في حين جاء الدور المهني للمعلمات بمستوى متوسط. بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (a=0.05) في مستوى ممارسات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وجاءت لصالح فئة الماجستير فأعلى، والدورات التدريبية لصالح فئة ثلاث دورات فأكثر. بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً لمتغيرات المرحلة التعليمية، والتخصص الأكاديمي، والخبرة التدريسية. وقد قُدمت مجموعة من التوصيات والمقترحات ذات الصلة بالدراسة.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التدريسية، النظرية البنائية الوظيفية، معلمات الدراسات الاجتماعية، مراحل التعلم العام.

Level of constructivist teaching practices of social and national studies teachers in the public education in the Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This study will aim to explore the level of function constructivist teaching practices of social and national teachers in the public education in the Kingdom of Saudi Arabia. The study folw the descriptive survey method. Availability random sample (150) was chosen from social studies teachers in the Makkah area in the Kingdom of Saudi Arabia, destruputing to (50) teachers for every stage of public education (elementary, intermediate, secondary). Moreover, the data of the study were collected using the observation checklist. The validity and reliability of the study instrument was checked.

With respect to data analysis, means, and standard deviation were calculated of each item in observation checklist. Moreover, four way analysis was used to explore if there were a statistical significant difference in participants' practices attribute to participant's stage of study, scientific qualification, scientific specialization, instructional experiences, and number of her taking of training sessions.

The findings of the study revealed low level of function constructivist teaching practices for study sample in general, and on the role of teacher toward students, creating the learning environment, and using alternative evaluation in particular, but they have achieved a moderate degree in the professional role. Moreover, a statistical significant difference (α=0.05) in participants' practices was found. It attributes to participant's scientific qualification in favor of the master class and above, as well as differences attributed to the her taking part in training sessions infavor for three training sessions and more. While it was not found a significant difference in the function constructivist teaching practices attribute to respondent's stage of the study, scientific specialization and instructional experiences. Based on the findings of the study, a set of relevant recommendations were suggested.

Key words: Teaching Practices, Constructivist Teaching, Function Constructivist Theory, Teachers of Social Studies and National, Stage of Public Education.

خلفية الدراسة وأدبياتها

يحظى التعليم بمنزلة رفيعة لدى الشعوب والأمم. وترنو أقطار العالم قاطبة نحو الارتقاء بالعملية التربوية. وتفرض معطيات العصر الحالي الوقوف على وضع التعليم، وتحديد السبل الكفيلة بتطويره لمواكبة التطور والتقدم العلمي والتقني المعاصر. حيث تسعى الجهود الدولية لإعادة النظر في النظريات التدريسية التي تنطلق منها الاستراتيجيات والنماذج الحديثة لتحسين عملية التعليم والتعلم.

وتعد النظرية البنائية من المذاهب الفكرية التي برزت في العصر الحديث وينظر إليها على أنها عملية نمائية تتم بصورة متحركة تظهر فيها قدرات الطلبة على التعامل مع المواقف غير المألوفة لديهم، حيث يكتسبون من خلال هذه العملية المعرفة من بيئتهم، ويبنون عليها تفسيراتهم ومعانيهم المعرفية الخاصة اعتماداً على خبراتهم ومعارفهم السابقة (الشيخ،2003؛ Watler, 2005; Al-Jumaili,2018). ;Pittman,1999

وفي هذا السياق؛ تتمثل النظريات التربوية الحديثة في أنها عملية ديناميكية متطورة تهدف إلى توفير البيئة التي تساعد على تشكيل الشخصية الانسانية لأفراد المجتمع وتمكنهم من اكتساب الفئات الاجتماعية من خلال النمو المتوازن جسميا وعقليا ونفسيا وفق الاطار الايدلوجي، وقد شكلت النظريات البنائية ثورة في الدراسات الإنسانية والاجتماعية وطرق التعامل مع المعرفة، وامتدت بشكل بارز إلى ميدان التربية، بما يسهم في ظهور فروع لنظرية التعلم البنائية، والتي أحدثت تغيراً نوعياً في الأدبيات التربوية
(زيتون،2007؛الحيلة،2009؛العميري،2016؛ الأنصاري، 2017).

وأشار الحسن والبركات (2014) أن التعلم البنائي عملية إتاحة الفرصة الكاملة للمتعلم ليشكل بناه المعرفية السابقة، وتحفيزه لبذل أقصى قدراته حتى يتمكن من المواءمة بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة في موقف التعلم، لاسيما وأن التعلم البنائي يساعد الفرد على أن يولد معارفه من خلال تفكيره ونشاطه، وخلال ذلك يتمكن الفرد من تعديل معارفه بشكل مستمر في ضوء خبراته الجديدة.

ويشير التربويون إلى تفرع النظرية البنائية إلى عدد من الفروع، منها البنائية الوظيفية التي تؤكد على أهمية وجود نوع من الاتفاق أو الشعور العام لقيام نوع من التفاعل الاجتماعي المتماسك، وذلك حول عدد من القيم والمعتقدات العامة (الجمعية) التي يجب أن يتفق حولها

أعضاء النسق الاجتماعي، بحيث يكون هناك اتفاق حول هذه القيم الجمعية (Collective Values) سواء كانت دينية أو اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية أو سياسية أو مجموعة العادات والتقاليد والأعراف والقوانين، ولاسيما أن هذه القيم هي التي تشكل درجة الوعي الاجتماعي والاتفاق العام الذي يحدد بدوره الإيدولوجيا الاجتماعية (Social Ldeology) التي تعزز من عمليات التماسك والتضامن الاجتماعي واتفاق الأعضاء ومكونات النسق أو التنظيم حول جميع الأهداف والغايات العامة، التي يسعى ويهدف إليها كل من النسق الأكبر بأعضائه الذين ينتمون إليه، ولقد حرص الكثير من رواد نظرية البنائية الوظيفية على ضرورة وضع شروط ومتطلبات وحوافز وجوائز لكي تعزز من عمليات وجود الوعي والاتفاق الجمعي كي يضطلع بدور أساسي في عملية التماسك والتضامن الاجتماعي(Social Solidarity) (عبد المعطي والهواري،1986؛ Fricker,Kotnik&Piskorec, 2019).

ويعتبر الاتجاه الوظيفي أقدم في البيولوجيا وعلم النفس والانثروبولوجيا منه في علم الاجتماع فالبيولوجيا كعلم يدور حول فكرة أساسية وهي أن كل عضو وكل جزء من النسق الكائن يقوم بوظيفة او عدة وظائف ضرورية لبقاء الكائن حياً ولهذا تصورت البيولوجيا الكائن الحي على انه نسق يتكون من مكونات مرتبطة وظيفياً(العدوان وداود،2016؛ Alshalan, 2019).

وقد أوضح شيستر برنارد (Chester Barnard) ضرورة وجود النسق التعاوني (Cooperative–System)، وذلك من خلال التعاون بين الأفراد، فكل نظام أو نسق يكون عنصراً تابعاً للأنساق الكبرى التي يعتبر جزءً منها، كما أن كل نسق من هذه الأنساق الفرعية يتضمن بدوره نسقاً تعاونياً داخلياً (الشخبيني،2002؛ Singh & Yaduvanshi,2015).

وتفترض النظرية البنائية الوظيفية أن كل عنصر في نظام ما وعلى سبيل المثال في العملية التعليمية يمكن أن يقوم بوظيفة مرتبطة بوظيفة عنصر أخر بما يقود إلى التكامل في هذا النظام إذا قام كل عنصر بوظيفته على أكمل وجهه وهذا يتم باعتبار أن المتعلمين تربطهم علاقات بين بعضهم البعض ومع معلميهم ولكلا من الأفراد له وظيفة معينة يبني من خلالها المعرفة ووظيفة أخرى مع زملائه يستطيعون من خلالها المشاركة في بناء التعلم مما يضمن تماسكهم واستمرار تعليمهم وكل هذا لا يتم إلا بوجود معلم بنائي وظيفي يقدر دور كل فرد من المتعلمين ووظيفته،

ولا تقف عند هذا الحد بل يسعى المعلم إلى ممارسة ادواره الوظيفية ليضمن التفاعل الاجتماعي والمحافظة على تماسك تعلم الأفراد(عبد المعطي والهواري،1986).

وترتكز النظرية البنائية الوظيفية على مبادئ اساسية متكاملة،كل مبدأ يكمل المبدأ الاخر ويحددها عمر(1997) على النحو الأتي:

1- يتكون المجتمع أو المجتمع المحلي أو المؤسسة أو الجماعة مهما يكن غرضها وحجمها من أجزاء ووحدات مختلفة بعضها عن بعض وعلى الرغم من اختلافها إلا أنها مترابطة ومتساندة ومتجاوبة واحدتها مع الأخرى.

2- المجتمع أو الجماعة أو المؤسسة يمكن تحليلها تحليلا بنيويا وظيفيا الى اجزاء وعناصر اولية ،أي أن المؤسسة تتكون من أجزاء أو عناصر لكل منها وظائفها الأساسية.

3- إن الأجزاء التي تحلل إليها المؤسسة أو المجتمع او الظاهرة الاجتماعية انما هي أجزاء متكاملة ،فكل جزء يكمل الجزء الاخر وان أي تغيير يطرأ على أحد الأجزاء لابد أن ينعكس على بقية الأجزاء وبالتالي يحدث مايسمى بعملية التغير الاجتماعي، من هنا تفسر النظرية البنيوية الوظيفية التغير الاجتماعي بتغير جزئي يطرأ على احد الوحدات او العناصر التركيبية، وهذا التغير سرعان ما يؤثر في بقية الأجزاء إذ يغيرها من طور إلى طور آخر.

4- إن كل جزء من أجزاء المؤسسة أو النسق له وظائف بنيوية نابعة من طبيعة الجزء، وهذه الوظائف مختلفة نتيجة اختلاف الأجزاء أو الوحدات التركيبية، وعلى الرغم من اختلاف الوظائف فإن هناك درجة من التكامل بينها، لذا فوظائف البنى المؤسسية مختلفة ولكن على الرغم من الاختلاف فان هناك تكاملا واضحا بينهما، فمثلا وظيفة المدرس او الاستاذ في المؤسسة التربوية تختلف عن وظيفة الطالب، ولكن وظائف كل منهما تكمل بعضها البعض، فالأستاذ لا يستطيع أداء وظائفه التعليمية والتربوية دون أن يكون هناك طلبة كما أن الطالب لا يستطيع تلقي العلوم والمعرفة والتربية دون أن يكون هناك مدرس، لذا فالاختلاف والتفاضل في المراكز هو شيء وظيفي للتماسك والتكافل الاجتماعي في المؤسسة التربوية أو التعلمية.

5- الوظائف التي تؤديها الجماعة أو المؤسسة أو يؤديها المجتمع انما تشبع حاجات الافراد المنتمين او حاجات المؤسسات الاخرى، والحاجات التي تشبعها المؤسسات قد تكون حاجات اساسية او حاجات جتماعية او حاجات روحية.

6- الوظائف التي تؤديها المؤسسة أو الجماعة قد تكون وظائف ظاهرة أو كامنة أو وظائف بناءة أو وظائف هدامة.

7- وجود نظام قيمي او معياري تسير البنى الهيكلية للمجتمع أو المؤسسة في مجالة. فالنظام القيمي هو الذي يقسم العمل على الافراد ويحدد واجبات كل فرد وحقوقه،كما يحدد اساليب اتصاله وتفاعله مع الاخرين. اضافة الى تحديدة لماهية الافعال التي يكافأ عليها الفرد او يعاقب.

8- تعتقد النظرية البنيوية الوظيفية بنظام اتصال او علاقات انسانية تمرر عن طريقه المعلومات والايعازات من المراكز القيادية الى المراكز القاعدية او من المراكز الاخيرة الى المراكز القيادية.

9- تعتقد النظرية البنيوية الوظيفية بنظامي سلطة ومنزلة.فنظام السلطة في المجتمع او المؤسسة هو الذي يتخذ القرارات ويصدر الايعازات والاوامر الى الادوار الوسطية او القاعدية لكي توضع موضع التنفيذ، فهناك في النظام ادوار تصدر الاومر وهناك ادوار تطيعها.اما نظام المنزلة فهو النظام الذي يقضي بمنح الامتيازات والمكافات للمعلمين الجيدين لشدهم والاخرين من زملائهم الى العمل الذي يمارسونه، علما بأن الموازنة بين نظامي السلطة والمنزلة هي شيء ضروري لديمومة وفاعلية المؤسسة او النظام.

هذا وقد ذكر زايد (2006) العديد من الانتقادات التي وجهت للاتجاه البنائي الوظيفي من أهمها: 1- لقد انصب التركيز على الجوانب الثابتة من النسق الاجتماعي اكثر من الاهتمام بالابعاد الديناميكية المتغيرة، وكانت الابعاد الثقافية للنسق الاجتماعي اكثر استخداما في التفسير من غيرها من مكونات النسق.

2- المبالغة في محاكاة نموذج العلوم الطبيعية، وخاصة نموذج علوم الحياة، وكأن النسق الاجتماعي كائن عضوي تحكمة نفس القوانين التي تحكم حركة الكائنات الحية.

3- يؤخذ على الاتجاة البنائي الوظيفي انه احادي النظرة، بمعنى انه لا يرى ويبحث في النسق الاجتماعي الا ابعاد التوازن والوظائف وتحقيق الاهداف، فلا يهتم بتحليل ابعاد اخرى مثل ابعاد التغير والاظطراب والامراض والمشكلات الاجتماعية.

4- استبعاد فكرة التغير الاجتماعي وخاصة الجذري والشامل، وحتى وان اعترف النموذج البنائي الوظيفي بشيء من التغير الاجتماعي النابع من عوامل كائنة داخل النسق، فانه لا يعطي أي اهتمام، بل لا يهتم مطلقا بالتغير الاجتماعي الذي يتم بفعل عوامل من خارج النسق الاجتماعي.

5- أهمل الاتجاه البنائي الوظيفي فكرة الصراع الاجتماعي، مع ان هذا المتغير اساسي في فهم تغير وتطور المجتمعات الانسانية الصناعية والنامية منها على حد سواء.

6- صعوبة اختبار كثير من المفاهيم والتصورات والقضايا التي يستند اليها الاتجاه البنائي الوظيفي في فهم المجتمع.

7- لا يطرح اسئلة رئيسية وجذرية حول غاية الفعل الاجتماعي، فهو يهتم فقط بنتائج الفعل واستمراره.

وفي ظل عمليات الإصلاح التربوي؛ فقد حظيت الدراسات الاجتماعية باهتمام كبير من قبل التربويين، وذلك انطلاقاً من أهدافها التي تسعى إلى إكساب الطلبة معارف وقيم ومهارات تتصل بالحياه المعاصرة وحقوق الأفراد، ومسؤولياتهم المجتمعية (Jadallah,2007; Sharples, &Whitelock, 2020) ويفسر هذا الاهتمام المتنامي بالدراسات الاجتماعية لدورها الفعال في حياة المجتمع، وارتباطها الوثيق بحياة الطلبة وتأثيرها المباشر في سلوكهم واتجاهاتهم، لكونها تحاكي كل ما يحيط بهم، من خلال دراسة الشعوب والمجتمعات وعلاقات الناس ببعضهم البعض (مرعي والحيلة، 2009؛ الأنصاري، 2017؛ Alomairi,2009).

وبالرجوع للأدب التربوي فقد لُوحظ ندرة الدراسات السابقة التي تناولت الممارسات التدريسية القائمة على النظرية البنائية الوظيفية–على حد إطلاع الباحثتين–، ومن تلك الدراسات

دراسة الوهر (2002) وهدفت إلى استكشاف درجة معرفة معلمي العلوم في الأردن بالنظرية البنائية الوظيفية وعلاقتها بتأهيلهم الأكاديمي والتربوي ونوعهم الاجتماعي. وتكونت عينة الدراسة من (312) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من محافظتين. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة معرفة معلمي العلوم بالنظرية البنائية الوظيفية ضعيفة بدرجة واضحة، وقد أوصت الدراسة

ضرورة إدخال النظرية البنائية الوظيفية في برامج إعداد المعلمين سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة، وإقناع المعلمين بتبنيها وتطبيق الأساليب التدريسية التي تقوم عليها.

ودراسة الساعدي(2010) هدفت التعريف بالنظرية البنائية الوظيفية ونظرتها للمجتمع باعتبارها نسق يحتوي على مجموعة من الأجزاء أو العناصر المترابطة وظيفياً. بالإضافة إلى التفرقة بين البنيوية والوظيفية، فالبنيوية ترجع تفسيراتها للمجتمع والظاهر الاجتماعية بناءً على الأجزاء والمكزنات التي تكون البناء الاجتماعي دون الإلتفات إلى الوظائف في حين أن البنائية الوظيفية تعتمد في تفسيراتها للمجتمع والظواهر الاجتماعية اعتماداً على النتائج، وسبب وجود الظاهرة وفعاليتها في المجتمع. وقد أشارت المقالة إلى أهم الأفكار الرئيسية التي تناولتها البنائية الوظيفية وأهم رواد هذا الاتجاه أمثال كونت وسبنسر ودور كايم وميرتون.

ودراسة عدنني(2011) تناولت النظرية البنائية الوظيفية وعلاقتها بالنسق الاجتماعي، حيث يرى أن النظرية الوظيفية اعتمدت على مفهوم النسق وجعلته الأساس الذي تعتمد عليه في تحليلاتها؛ فالمجتمع هو ذلك الكل المركب من عناصر مترابطة وظيفياً، وهذا يعني أن النسق يعتمد على فكرة الكل. وقد قدمت الدراسة مثالاً وهو أنه عند دراسة طائفة معينة يتطلب معرفة الوظيفة التي يؤديها الزعيم للمجتمع ككل، ومن ثم وظيفة جميع الأجزاء التي تتألف منها الطائفة، وكذلك ما هي وظيفة الزعيم بالنسبة لأفراد هذه الطائفة. وهذا يؤكد على أن دراسة أي ظاهرة اجتماعية مهما كانت لا بد من الكشف فيها عن الترابط بين الجزء مع بقية الأجزاء الأخرى الموجودة في المجتمع.

أما دراسة الملاح (2013) فقد أكدت على أن البنائية الوظيفية من أكثر النظريات الاجتماعية انتشاراً في العديد من المجتمعات وخاصة أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية. كما بينت سبب تسمية النظرية البنائية بهذا الاسم، يعود لاستخدامها مفهومي البناء والوظيفة. وأوضحت الدراسة أن النظرية البنائية تقوم على عدد من المقولات والمفاهيم وخاصة النسق الاجتماعي. كما بينت أهمية القيم والمعايير المشتركة في تماسك المجتمع من خلال ما تقوم به من وظيفة الضبط والتوجيه لأفراد. كما أشارت إلى أهم الانتقادات التي واجهتها النظية البنائية الاجتماعية ولعل من أهمها التركيز على التوازن والاستقرار في المجتمع وإهمال التغير والصراع الاجتماعي، بالإضافة إلى تحويل بارسونز أبنية المجتمع إلى مجالات رمزية من أجل تبرير بقاء أصحاب النفوذ والسلطة في مواقعهم داخل المجتمع.

ودراسة القاق(2014)هدفت التعرف إلى معرفة دور النظرية البنائية الوظيفية في تحليل السياسات الدفاعية والاقتصادية والسياسية لجامعة الدول العربية، واتبعت المنهج الوصفي المسحي على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة الذي تمثل في أعضاء جامعة الدول العربية، واظهرت النتائج أن سبب الضعف في أداء جامعات الدول العربية وجميع منظماتها مرده إلى عدم تطبيق النظرية البنائية الوظيفية في هذه المنظمة.

أما دراسة عباس(2016) فهدفت التعريف بالبنائية الوظيفية التي استند إليها الدكتور شاكر مصطفى سليم ووظفها في دراسته الانثروبولوجية لقرية في جنوب العراق(الجبايش)، حيث تناول المرجعيات الأولية للبنائية الوظيفية والقضايا الأساسية المرتبطة بها، وقراءة تحليلية للبنائية الوظيفية التي انتهجاها الدكتور سليم في دراسته. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت النتائج أن دراسة الدكتور سليم هي أول دراسة أنثروبولوجية في العراق، وتعد من الدراسات الرصينة لتوطين البنائية الوظيفية في العراق وفي الوطن العربي. بيد أن هذة الدراسة أكدت على أن العلاقات المتداخلة بين النظرية الوظيفية والقضايا والموضوعات المختلفة تحتاج إلى مزيد من التقنين والتعمق والوضوح وهذا مالم تراعية دراسة دكتور سليم.

دراسة ميلاد والزريبي (2018) فقد هدفت إلى توضيح تفسير البنائية الوظيفية للجريمة والسلوك الإجرامي ومعرفة آراء العلماء في ذلك. وأظهرت الدراسة أن توضيحات البنائية الوظيفية وتفسيرها للجريمة والسلوك الإجرامي يمثل إضافة هامة بالنسبة لعلماء الاجتماع الذين يصرون على استعمال التحليل الوظيفي لتفسير الجريمة. وبينت الدراسة أن هناك اختلاف في تفسير الجريمة والسلوك الإجرامي، وهذا الاختلاف يقدم اسهامات عديدة ومتعددة في الجريمة والسلوك الإجرامي وله أثر واضح في تقديم توضيح للغموض الذي يكتنفهما.

أما دراسة علي (2019) فهدفت إلى تسليط الضوء على التنظيم من خلال المقاربة البنائية الوظيفية بشقيها الكلاسيكي والحديث. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي القائم على تحليل الوثائق. وأظهرت الدراسة على العديد من النتائج، ومن أهمها أن بارسونز(Parsons) يرى أن التنظيم يُعد نسقاً فرعياً يدخل في إطار نسق اجتماعي أكبر وأشمل كالمجتمع، وأن القيم السائدة في التنظيمات هي التي تمنح أهداف هذا التنظيم طابعاً شرعياً، ويرى أن هناك أربع وظائف لهذا النسق تتوقف عليها حياتها وتتمثل في تحقيق الهدف والمواءمة أو التكيف والتكامل. بينما يرى ميرتون (Merton) في نظريته المعدلة عن الخلل الوظيفي، والبدائل الوظيفية، حيث يؤكد

أن مفهوم الخلل في الوظيفية يعبر عن جزء من حقيقة مفادها أن بعض العناصر يمكن أن تكون غير وظيفية في نسق ما، في حين أن مفهوم البدائل الوظيفية يعبر عن الجزء الثاني من هذة الحقيقة، أما فليب سلزنيك (Salznick.P) فترتكز إسهاماته على فكرة تفويض السلطة داخل التنظيم ومايترتب عليها من نتائج غير متوقعة كما اهتم ببحث الجانب التنظيمي للمعوقات الوظيفية.

يلاحظ مما سبق أن الدراسات السابقة قد اعتمدت على النظرية البنائية الوظيفية كموجه لها في البحوث الميدانية. وذلك من خلال الاعتماد على مفاهيم ومسلمات لهذه النظرية لكونها تصلح لمثل هذا النوع من الدراسات أكثر من غيرها. بينما البعض الآخر جاءت مركزة على النظرية البنائية الوظيفية من خلال تناول مفاهيمها ومسلماتهاوالانتقادات التي تعرضت لها.

وإجمالاً؛ يُستخلص من جميع ماسبق أهمية توظيف الممارسات البنائية الوظيفية في تدريس الدراسات الاجتماعية بهدف إكساب الطلبة المعرفة المفاهيمية، ومهارات التفكير المختلفة، وتشكيل اتجاهات إيجابية لديهم. لذا؛ جاءت الدراسة الحالية للوقوف على مستوى الممارسات التدريسية الوظيفية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

انطلاقا من رغبة وزارة التعليم السعودية (2019) في تجويد البيئات التعليمية، ومواكبة المستجدات العلمية والتقنية والتربوية، وحرصا على زيادة انتاجية المخرجات التعليمية، يرى أنصار النظرية البنائية الوظيفية أن الأفراد كجزء من النسق الاجتماعي، تتم تنشئتهم اجتماعياً عن طريق المؤسسات التربوية والتي تسعى إلى إعدادهم لممارسة الأدوار الاجتماعية المتوقعة منهم. الأمر الذي استدعى ضرورة الاهتمام بالممارسات التدريسية لدى المعلمين في شتى التخصصات العلمية وفي طليعتها الدراسات الاجتماعية وفقاً للنظريات الحديثة. ولكون الدراسة الحالية تقتصر على معلمات الدراسات الاجتماعية فقد تمَّ توجيه السؤالين الآتيين:

1- ما مستوى الممارسات التدريسية للنظرية البنائية الوظيفية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟

2- ما الاختلاف في مستوى ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام السعودي لأفكار النظرية البنائية الوظيفية تبعاً للمرحلة الدراسية، والمؤهل العلمي، والتخصص

الأكاديمي، والخبرات التدريسية، والدورات التدريبية؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- الكشف عن مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من منظور النظرية البنائية الوظيفية.

2- الكشف عن فروق مستوى الممارسات التدريسية للبنائية الوظيفية لمعلمات الدراسات الاجتماعية في التعليم العام السعودي في ضوء خمسة من المتغيرات الوظيفية.

3- تطوير الممارسات التدريسية للبنائية الوظيفية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية في التعليم العام السعودي بالوقوف على نقاط القوة وتعزيزها، وتشخيص نقاط الضعف وعلاجها.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من الأمور الآتية:

1- وجود اهتمام كبير لدى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، بتطوير جميع مجالات العملية التدريسية، خاصة ما يتعلق بالممارسات التعليمية التعلمية القائمة على التوجهات التربوية المعاصرة، والتي من أبرزها توظيف أفكار النظرية البنائية الوظيفية في الحجرات الدراسية. وقد أكد مشروع تطوير التعليم الأساسي على أهمية تطبيق التوجهات المعاصرة في عملية التعليم والتعلم (وزارة التعليم،2019).

2- مساعدة المعلمات على استحداث بيئات بنائية وظيفية في تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام السعودي، خاصة في ظل عدم وجود دراسات عربية سابقة تناولت ذلك-على حد اطلاع الباحثتين-.

3- تحفز على تبنّي قرارات استراتيجية لبناء معايير تدريسية حديثة ومحدّدة وواضحة تخص الممارسات التعليمية التعلمية الفاعلة في تدريس الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية بما يتفق مع مضامين معايير معلمي الدراسات الاجتماعية (الجغرافيا، والتاريخ) التي أعدتها هيئة تقويم التعليم والتدريب السعودية (2017).

التعريفات الإجرائية

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

النظرية البنائية الوظيفية:هي الاسهام الذي يقدمه الجزء للكل، وايضاً الإسهام الذي تقدمه الجماعة لأعضائها، كما تستخدم بمعنى المهنة أو العمل أو الإشارة إلى المنفعة التي يحصل عليها الفرد نتيجة ممارسته لأعمال معينة (كريب، 1999).

ممارسات البنائية الوظيفية: فعل أو تحرك تقوم به المعلمة داخل الغرفة الصفية من نشاطات تعليمية تعلمية، وتحددت تلك الممارسات بأفكار التعلم القائم على البنائية الوظيفية.

مستوى الممارسة التدريسية: تتمثل بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة من خلال تقديرات الملاحظاتن لممارساتها التدريسية القائمة على البنائية الوظيفية المتضمنة في أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة الصفية) المعدة من قبل الباحثتين.

الدراسات الاجتماعية: يقصد بها المواد/المقررات الدراسية المرتبطة بدراسة علاقة الإنسان ببيئته الطبيعية والبشرية، والتي تم اختياره من فروع العلوم الاجتماعية المختلفة، لتحقيق أهداف تربوية وتعليمية، أهمها إعداد المواطن الصالح، من خلال تحقيق النمو المتكامل والشامل، عقليا، ونفسياً، وحركياً، واجتماعياً، في شخصية الفرد (الزيادات وقطاوي،2010).

التعليم العام السعودي: يقصد به:"مجموع السنوات الدراسية (12سنة)، والتي يقضيها الطلبة في المدرسة، وتشمل مراحل التعليم الثلاث (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية)، قبل التحاقهم بالتعليم الجامعي، ويكون الطلبة في أعمار 6– 18 سنة (وزارة التعليم، 2012).

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة فما يأتي:

1– اقتصرت المحددات الموضوعية على مستوى ممارسات النظرية البنائية الوظيفية في تدريس الدراسات الاجتماعية.

2– تمثلت المحددات البشرية في المعلمات اللاتي يُدرسن بمدارس التعليم العام الحكومية في منطقة الدراسة.

3– تمثلت المحددات المكانية في مدارس البنات الحكومية بمراحل التعليم العام في منطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية.

4- تتعلق المحددات الزمانية بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي1441هـ(2019).
5- اقتصر منهج الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعة الدراسة، وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة الملاحظة الصفية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من معلمات الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في منطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية للفصل الدراسي الأول1441هـ (2019)، والبالغ عددهن (1150) معلمة. وتم اختيار عينة عشوائية متيسرة بلغت(150) معلمة، ويُعد حجم العينة هذا مقبولاً لأغراض الدراسة الحالية نظراً لاعتماد الباحثتين على الملاحظة الصفية كأداة لجمع البيانات (McMilla & Schumacher, 2001).

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة المتعلق بالكشف عن مستوى ممارسات معلمات الدراسات الاجتماعية للبنائية الوظيفية؛ فقد تم الاعتماد على الملاحظة الصفية، إذ تم إعدادها من قبل الباحثتين، بعد مراجعة الأدب التربوي المتعلق والنتاجات العامة والخاصة لتدريس الدراسات الاجتماعية، والمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً. وقد تضمنت بطاقة الملاحظة (76) فقرة في نسختها الأولية، وللتأكد من الصدق الظاهري لبطاقة الملاحظة، فقد تم عرضها على مجموعة مكونة من (10) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس وخاصة مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، وذلك للتأكد من مدى انتماء الفقرات لأغراض البطاقة. وفي ضوء اقتراحاتهم تم إجراء بعض التعديلات من حذف وإضافة وإعادة صياغة لبعض الفقرات، وقد تم اعتماد نسبة اتفاق (80%) من مجموع المحكمين، أي بواقع اتفاق (8) محكمين لاعتماد التعديل والحذف والإضافة، وفي ضوء ذلك تم الأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات الضرورية، وتكونت أداة الدراسة في نسختها النهائية من (70) فقرة.

ولغرض تحديد صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنائي) لبطاقة الملاحظة بعد الانتهاء من إجراءات التحكيم، فقد تم تطبيق البطاقة على عينة استطلاعية مكونة من(5) معلمات، من خارج أفراد عينة الدراسة الأصلية، ومن ثم استخراج معاملات صدق الاتساق بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، لإظهارمدى اتساق الفقرات في قياس المجال الواردة فيه. وقد تراوحت قيم معاملات

الارتباط لفقرات البطاقة ما بين (0,84) و (0,97) وبدلالة إحصائية عند مستوى(α = 0.01)، مما يدل على مناسبة هذه الفقرات لقياس مستوى توظيف المعلمات للممارسات البنائية الوظيفية في تدريسهن، وفي ضوء نتائج الاتساق الداخلي لفقرات بطاقة الملاحظة، لم يتم حذف أي فقرة من فقرات البطاقة. وقد ظهر أن قيم معاملات ارتباط الفقرات ترتبط بالدرجة الكلية للبطاقة ارتباطًا تجاوز (0,90) ويوصف بالارتباط المرتفع (أبو علام،2006؛ الزعبي وطلافحة،2006). وقد رافق هذا الارتباط المرتفع دلالة إحصائية عن مستوى (α = 0.01)، مما يؤكد أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة عالية من الصدق البنائي.

وتم حساب ثبات بطاقة الملاحظة عن طريق معامل الاتفاق، حيث تم تجريب بطاقة الملاحظة على أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من(5) معلمات، لحساب مرات الاتفاق والاختلاف، بهدف التأكد من إعطائها نتائج مشابهة في حال استخدامها مرة أخرى، وكما ذكر كوبر((Cooper, 1981 فأن هذه الطريقة تتطلب وجود أكثر من ملاحِظة (أثنتان عادةً) لتحديد أداء المعلمة المراد ملاحظتها وفى نفس الوقت، وأن تعملان بشكل مستقل كل عن الآخرى، وأن تستخدم كلا من الملاحظتين نفس الرموز لتسجيل الأداءات التي تحدث في أثناء مدة الملاحظة، وأن تنتهي كلاهما من التسجيل في نفس التوقيت في نهاية المدة الزمنية الكلية المخصصة للملاحظة. وباستخدام معادلة كوبر (Cooper Equation)، وهي:

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

وفى ضوء هذه الخطوات تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة، حيث تم ملاحظة كل معلمة على حدة مرة واحدة من قبل الباحثة الثانية وملاحظة أخرى مساعدةً لها، وبعد رصد التقديرات الكمية قامت الباحثة الأولى بحساب مدى الاتفاق والاختلاف بين الملاحظتين. وقد تجاوزت قيم معامل الاتفاق بين الملاحظتين (80%)، وهذا يعتبر مؤشراً لثبات عملية الملاحظة، وبحساب المتوسط الحسابي لنسب الاتفاق بين الملاحظتين، وجد أنه يساوي (91%)، مما يدل على أن البطاقة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تدعو إلى الثقة في تطبيقها على عينة الدراسة.

جمع البيانات

بعد أخذ الموافقة الشخصية من المعلمات عينة الدراسة لإجراء الملاحظة الصفية، تم حضور حصة صفية في مادة/مقرر الدراسات الاجتماعية– بمعدل (45) دقيقة للحصة الواحدة– لكل معلمة

من عينة الدراسة، في مدة زمنية بلغت(4) أسابيع دراسية من الفصل الدراسي الأول1441هـ (2019). ومن خلال حضور الموقف الصفي للمعلمة الواحدة، تمّ ملء بطاقة ملاحظة لكل معلمة من العينة، وذلك لكل حصة صفية. وقد بلغت عدد بطاقات الملاحظة المسجلة للممارسات التدريسية (150) بطاقة؛ أي بطاقة واحدة لكل معلمة على حدة.

تحليل البيانات

استخدم برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل بيانات الدراسة، فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات بطاقة الملاحظة لمستوى الممارسة. وبلغت العلامة القصوى لكل ممارسة (3)، والعلامة الدنيا(1). ومن أجل عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها، فقد تم اعتماد المتوسطات الحسابية دون مستوى (1,49) لتدل على مستوى ممارسة منخفضة، والمتوسطات الحسابية ضمن الفئة (1,50إلى2,39) لتدل على مستوى ممارسة متوسطة، والمتوسطات الحسابية (2,40 فأعلى) لتدل على مستوى مرتفعة. وبذلك يكون المتوسط الحسابي (2,40) الذي يعادل المتوسط الحسابي المئوي (80%) ممثلاً لمستوى الممارسة المقبولة تربوياً.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (T-test) للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد العينة نحو مجالات الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية التي تنقسم إلى فئتين (المؤهل العلمي). أيضاً تم استخدام اختبار شيفة للمقارنات البعدية، وذلك بغرض تحديد مصدر الفروق الدالة إحصائيا للمتغير ذي ثلاث فئات فأكثر. واستخدام تحليل التباين الرباعي للكشف فيما إذا وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في ممارسات البنائية الوظيفية لدى المعلمات تعزى لمتغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة

تم استعراض نتائج الدراسة في ضوء سؤاليها

نتيجة السؤال الأول

نص سؤال الدراسة الأول على: ما مستوى الممارسات التدريسية للنظرية البنائية الوظيفية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبطاقة ملاحظة ممارسات البنائية الوظيفية لأفراد عينة الدراسة.

اولاً– دور المعلمة المهني في النظرية البنائية الوظيفية

تشير النتائج الواردة في الجدول (1) الموضح أدناه أن المتوسط الحسابي العام لبطاقة الملاحظة لممارسات النظرية البنائية الوظيفية جاءت ضمن مستوى ممارسات "متوسطة" حيث بلغ (1,51)؛ إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2,42– 1,25) وبالنظرة المتأملة للمتوسطات في الجدول أدناه فأن الفقرة الأول (تخطط المعلمة للتكامل الأفقي والرأسي في الخبرات المقدمة للطلبات)، سجلت متوسطاً حسابياً بلغ (2,42) وبذلك توزعت ضمن مستوى ممارسة "مرتفعة"، ويلاحظ من الجدول (1) أن الفقرات المرتبة تنازلياً من الرتبة (2) ولغاية (7) توزعت ضمن مستوى تقدير "متوسطة". في حين تضمنت الرتبة (8) ولغاية (15) في مستوى تقدير "منخفضة".

يوضح جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال دور المعلمة المهني في النظرية البنائية الوظيفية في الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة
1	1	تخطط المعلمة للتكامل الأفقي والرأسي في الخبرات المقدمة للطلبات	2.42	0.40	مرتفعة
2	3	تستثير المعلمة الخبرات السابقة قبل بداية الموضوع الجديد لدى التلميذات/الطالبات	1.67	0.39	متوسطة
3	4	تعرض المعلمة عددا كافياً من الأمثلة التوضيحية لتلميذاتها/طالباتها	1.65	0.38	متوسطة
4	14	تعمل المعلمة على تقوية العلاقات الاجتماعية بين التلميذات/الطالبات	1.58	0.37	متوسطة
5	2	تمهد المعلمة المفاهيم المراد تعلمها تمهيداً مناسباً لدى تلميذاتها/طالباتها	1.57	0.35	متوسطة
6	15	تيسر المعلمة عملية التعلم فضلاً عن كونها ناقلة للمعرفة	1.56	0.35	متوسطة
7	13	تتابع المعلمة عمل المجموعات وترشد تلميذاتها/طالباتها	1.54	0.32	متوسطة
8	8	تشجع المعلمة تلميذاتها/طالباتها على البحث والاستكشاف في البيئة المحيطة	1.44	0.34	منخفضة
9	5	تستخدم المعلمة التشبيهات والامثلة لتسهيل المعلومة لدى التلميذات/ الطالبات	1.37	0.31	منخفضة
10	6	تقدم المعلمة الدرس من خلال مشكلات حقيقية مثيرة لاهتمام التلميذات/ الطلبات	1.36	0.36	منخفضة
11	7	تمنح المعلمة الفرصة لعرض أمثلة حقيقية من البيئة التي يعشن فيها التلميذات/ الطالبات	1.34	0.35	منخفضة
12	11	تمنح المعلمة التلميذات/الطالبات وقتا للتفكير في الأسئلة التي تطرحها عليهن	1.30	0.32	منخفضة
13	10	تحفز المعلمة تلميذاتها/طالباتها على تقديم ملاحظات وتنبوءات بطرق مختلفة	1.29	0.30	منخفضة
14	9	تقدم المعلمة حلول وبدائل مختلفة لحل المشكلات لدى التلميذات/الطالبات	1.28	0.32	منخفضة
15	12	تمنح المعلمة التلميذات/الطالبات وقتا كافيا للتأمل في الخبرات الجديدة	1.25	0.33	منخفضة
المجموع الكلي لدور المعلمة المهني في النظرية البنائية الوظيفية			**1.51**	**0.41**	**متوسطة**

ثانياً– دور المعلمة تجاه التلميذات/ الطالبات في النظرية البنائية الوظيفية

يوضح جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال دور المعلمة تجاه التلميذات/ الطالبات في النظرية البنائية الوظيفية في الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة
1	1	تحفز المعلمة التلميذات/الطالبات على طرح أسئلة حول موضوعات الدرس	2.42	0.44	مرتفعة
2	18	تشجع المعلمة التلميذات/الطالبات على التحدي وروح المغامرة	2.41	0.40	مرتفعة
3	4	تشجع المعلمة تلميذاتها/طالباتها على ربط ما تعلمنه بالبيئة المحيطة	1.70	0.42	متوسطة
4	17	تشجع المعلمة التلميذات/الطالبات على ادارة الوقت	1.69	0.38	متوسطة
5	10	تشجع المعلمة التلميذات/الطالبات على البحث عن المعلومة بطرقها المختلفة	1.64	0.42	متوسطة
6	9	تشرك المعلمة تلميذاتها/طالباتها في تحديد الأهداف التعليمية	1.60	0.47	متوسطة
7	8	تحفز المعلمة تلميذاتها/طالباتها على ممارسة التعلم الذاتي	1.56	0.46	متوسطة
8	2	ترحب المعلمة بمناقشة التلميذات/الطالبات حول المشكلات الاجتماعية	1.48	0.32	منخفضة
9	19	تحث المعلمة التلميذات/ الطالبات على تحمل المسئولية تجاه افكارهن	1.48	0.32	منخفضة
10	14	تساعد المعلمة التلميذات/الطالبات على التكيف مع الضغوط المعرفية لبناء معرفة جديدة	1.46	0.34	منخفضة
11	6	تسهم المعلمة في تقديم خدمات مجتمعية مناسبة للتلميذات/ للطالبات	1.45	0.33	منخفضة
12	16	تشرك المعلمة تلميذاتها/طالباتها في اتخاذ القرارات	1.44	0.35	منخفضة
13	5	تساعد المعلمة تلميذاتها/طالباتها على ربط ما تعلمنه في موضوعات الدراسات الاجتماعية بالموضوعات الدراسية الأخرى	1.40	0.32	منخفضة
14	3	تساعد المعلمة التلميذات/الطالبات على وضع فرضيات تنبئيه تفسيرية حول الظواهر الاجتماعية	1.38	0.32	منخفضة
15	13	تستثير المعلمة التلميذات/الطالبات على ملاحظة التغيرات في مجال المعرفة	1.35	0.33	منخفضة
16	7	تحفز المعلمة التلميذات/الطالبات على اكتشاف العلاقات بين العناصر المتداخلة في البيئة الاجتماعية من خلال ممارسة التفكير العلمي	1.28	0.35	منخفضة
17	11	تحفز المعلمة التلميذات/الطالبات على إنتاج الأفكار الجديدة	1.24	0.33	منخفضة
18	15	تشجع المعلمة التلميذات/الطالبات على إدارة المعرفة	1.23	0.32	منخفضة
19	12	تساعد المعلمة التلميذات/الطالبات على تطوير العناصر وتركيب عناصر أخرى	1.20	0.31	منخفضة
المجموع الكلي لدور المعلمة تجاه التلميذات/ الطالبات في النظرية البنائية الوظيفية			**1.47**	**0.32**	**منخفضة**

توضح النتائج الواردة في الجدول (2) الموضح أعلاه أن المتوسط الحسابي العام لبطاقة الملاحظة للممارسات البنائية الوظيفية جاءت ضمن مستوى ممارسات "منخفضة"

حيث بلغ (1.47)؛ إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.24– 1.20) وبالنظرة المتعمقة للمتوسطات في الجدول أعلاه فأن الفقرات (1 و2) توزعت ضمن مستوى تقدير "مرتفعة" وبالرجوع للجدول السابق نجد أن الفقرات المرتبة تنازلياً من الرتبة (3) ولغاية (7) توزعت ضمن مستوى تقدير "متوسطة". في حين تضمنت الرتبة (8) ولغاية (19) مستوى تقدير "منخفضة"

ثالثاً– دور المعلمة في تهيئة البيئات التعليمة التعلمية في البنائية الوظيفية

يوضح جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال دورالمعلمة في تهيئة البيئات التعليمية التعليمة للنظرية البنائية الوظيفية في الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسات
1	7	توظف المعلمة لتلميذاتها/ طالبتها تقنية المعلومات في الدرس	2.36	0.40	متوسطة
2	4	تشجع المعلمة تلميذاتها/طالباتها على الحوار والمناقشة والمناظرات العلمية مع بعضهن البعض	2.34	0.42	متوسطة
3	5	تمنح المعلمة التلميذات/الطلبات فرصاً للتعلم التعاوني	2.32	0.39	متوسطة
4	1	تستثير المعلمة دافعية التلميذات/الطالبات للتعلم	1.95	0.36	متوسطة
5	18	تساعد المعلمة تلميذاتها/طالباتها على استكشاف البيئة الواقعية	1.47	0.37	منخفضة
6	11	تنوع المعلمة في استراتيجيات التدريس التي تسهم في تعلم المفاهيم لدى التلميذات/الطالبات	1.45	0.35	منخفضة
7	10	توظف المعلمة لتلميذاتها/ طالباتها الاستراتيجيات البنائية في التدريس مثل" دورة التعلم، التعلم التوليدي، ..غير ذلك"	1.43	0.34	منخفضة
8	15	تدعم المعلمة ممارسة التأمل لدى تلميذاتها/طالباتها	1.42	0.32	منخفضة
9	2	تستثير المعلمة مستويات التفكير العلياء لدى تلميذاتها/طالباتها	1.40	0.32	منخفضة
10	8	تصمم المعلمة لتلميذاتها/طالباتها المقررات الإلكترونية	1.39	0.30	منخفضة
11	9	تدرب المعلمة تلميذاتها/ طالباتها على استخدام الوسائط والعروض التعليمية	1.37	0.33	منخفضة
12	3	تشجع المعلمة تلميذاتها/طالباتها للانخراط في الخبرات التي تتحدى الفرضيات	1.37	0.34	منخفضة
13	17	توفر المعلمة لتلميذاتها/طالباتها بيئات تعلم واقعية بدلاً من التركيز على نقل المعرفة	1.34	0.33	منخفضة
14	16	تستخدم المعلمة البيانات الخام والمصادر الأولية والبيئة المحلية لتزويد التلميذات/الطالبات بالخبرات	1.32	0.34	منخفضة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسات
15	12	تكلف المعلمة تلميذاتها/طالباتها بتقديم أدلة من مصادر مختلفة تدعم وجهة نظرهن	1.29	0.32	منخفضة
16	13	توفر المعلمة فرص لتحليل المعلومات وإعادة عرضها بأشكال مختلفة لدى تلميذاتها/ طالباتها	1.27	0.31	منخفضة
17	19	توفر المعلمة لتلميذاتها/طالباتها تمثيلات متعدد للواقع	1.25	0.30	منخفضة
18	14	توجهه المعلمة تلميذاتها/طالباتها لمصادر تعلم متعددة وحديثة	1.23	0.31	منخفضة
19	6	تبني المعلمة المعرفة المعتمدة وفق المحتوى والسياق لدى تلميذاتها/ طالباتها	1.20	0.29	منخفضة
المجموع الكلي لدور المعلمة في تهيئة البيئات التعليمة التعلمية في البنائية الوظيفية			1.46	0.30	منخفضة

تشير النتائج الواردة في الجدول (3) الموضح أعلاه أن المتوسط الحسابي العام لبطاقة الملاحظة للممارسات البنائية الوظيفية جاءت ضمن مستوى ممارسات "منخفضة" حيث بلغ (1.46)؛ إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.36– 1.20) وبالنظرة المتأملة للمتوسطات في الجدول أعلاه فأن الفقرات المرتبة تنازلياً من الرتبة (1) ولغاية (4) توزعت ضمن مستوى تقدير "متوسطة". في حين تضمنت الرتبة (5) ولغاية (19) مستوى تقدير "منخفضة".

رابعاً– دور المعلمة في استخدام التقويم البديل في النظرية البنائية الوظيفية

يوضح جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال دور المعلمة نحو استخدام التقويم البديل في النظرية البنائية الوظيفية في الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسات
1	5	تطرح المعلمة على التلميذات/الطلبات أسئلة مفتوحة النهاية	2.41	.50	مرتفعة
2	13	تزود المعلمة تلميذاتها/طالباتها بتغذية راجعة منتظمة	1.70	.48	متوسطة
3	16	توظف المعلمة التقويم بصورة مستمرة في عملية تعلم التلميذات/الطالبات	1.52	.47	متوسطة
4	7	تستخدم المعلمة أسئلة تقيس مستويات معرفية ووجدانية ومهاريه مختلفة لدى التلميذات/الطالبات	1.40	.36	منخفضة
5	14	توظف المعلمة نتائج التقويم في تحسين عملية تعلم التلميذات/الطالبات	1.36	.35	منخفضة

6	6	تنوع المعلمة في استخدام أنماط التقويم لقياس جوانب متعددة لدى التلميذات/الطالبات	1.33	.34	منخفضة
7	17	تقيم المعلمة مستوى تقدم التلميذات/الطالبات بأدائهن السابق	1.30	.34	منخفضة
8	11	تتيح المعلمة لتلميذاتها/طالباتها اختيار المشاريع التي تتناسب مع ميولهن واهتماماتهن	1.27	.32	منخفضة
9	10	تستخدم المعلمة أعمال التلميذات/الطالبات وملفات إنجازهن في عمليات التقويم	1.25	.33	منخفضة
10	1	تتجنب المعلمة إصدار أحكام مسبقة على أداء التلميذات/الطالبات	1.23	.35	منخفضة
11	4	تصنف المعلمة تلميذاتها/طالباتها حسب مستوياتهن المعرفية وميولهن قبل تقويمهن	1.19	.31	منخفضة
12	12	تكلف المعلمة تلميذاتها/طالباتها بإعداد البحوث المتعلقة بطرح حلول للمشكلات المجتمعية المختلفة	1.15	.30	منخفضة
13	15	تقوم المعلمة أداء التلميذات/الطالبات من خلال المواقف الحياتية	1.11	.32	منخفضة
14	2	تشرك المعلمة تلميذاتها/طالباتها في عملية التقويم الخاصة بأدائهن	1.09	.30	منخفضة
15	8	تسمح المعلمة لتلميذاتها/ طالباتها بتقديم النقد عن الأفكار والتصورات المطروحة	1.05	.32	منخفضة
16	9	تستخدم المعلمة سلالم التقدير لتقيم مستوى التلميذات/الطالبات	1.04	.29	منخفضة
17	3	تزود المعلمة تلميذاتها/طالباتها بأدوات ومعايير تقيمهن	1.01	.30	منخفضة
المجموع الكلي لدور المعلمة في استخدام التقويم البديل في النظرية البنائية الوظيفية			1.36	0.29	منخفضة

يتبين من النتائج الواردة في الجدول (4) الموضح أعلاه أن المتوسط الحسابي العام لبطاقة الملاحظة لممارسات البنائية الوظيفية جاءت ضمن مستوى ممارسات "منخفضة" حيث بلغ (1.36)؛ إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.41– 1.01) وبالنظرة المتأملة للمتوسطات في الجدول أعلاه فأن الفقرة الأولى(تطرح المعلمة على التلميذات/الطلبات أسئلة مفتوحة النهاية)، سجلت متوسطاً حسابياً بلغ (2.41) وبذلك توزعت ضمن مستوى ممارسة "مرتفعة". ويلاحظ من الجدول (4) أن الفقرتين المرتبة تنازلياً (2و3) توزعت ضمن مستوى تقدير "متوسطة". في حين تضمنت الرتبة (4) ولغاية (17) مستوى تقدير "منخفضة".

خامساً– أدوار المعلمة في النظرية البنائية الوظيفية ككل

يوضح جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للممارسات التدريسية للنظرية البنائية الوظيفية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الأدوار للنظرية البنائية الوظيفية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة
1	1	دور المعلمة المهني في النظرية البنائية الوظيفية	1.51	0.41	متوسطة
2	2	دور المعلمة تجاه التلميذات/ الطالبات في النظرية البنائية الوظيفية	1.47	0.32	منخفضة
3	3	دور المعلمة في تهيئة البيئات التعليمة التعلمية في البنائية الوظيفية	1.46	0.30	منخفضة
4	4	دور المعلمة في استخدام التقويم البديل في النظرية البنائية الوظيفية	1,36	0.29	منخفضة
مجموع ممارسات معلمات الدراسات الاجتماعية لأدوار البنائية الوظيفية			1.45	0.43	منخفضة

تكشف النتائج الواردة في الجدول (5) أن المتوسط الحسابي العام لبطاقة الملاحظة للممارسات التدريسة للنظرية البنائية الوظيفية جاءت ضمن مستوى ممارسات "منخفضة" حيث بلغ (1,45)، وبالنظرة المتأملة للمتوسطات الحسابية فأن الأدوار البنائية الوظيفية لمعلمات الدراسات الاجتماعية جاءت بدرجة متوسطة لمجال" دور المعلمة المهني في النظرية البنائية الوظيفية" و سجلت متوسطاً حسابياً بلغ (1,51). ويلاحظ أن بقية الأدوار الوظيفية لمستوى ممارسات معلمات الدراسات الاجتماعية لبقية الأدوار جاءت بدرجة تقدير منخفضة.

نتيجة السؤال الثاني

نص سؤال الدراسة الثاني على: ما الاختلاف في مستوى ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام السعودي لأفكار النظرية البنائية الوظيفية تبعاً للمرحلة الدراسية، ومؤهلها العلمي، وتخصصها الأكاديمي، وخبراتها التدريسية، والدورات التدريبية التي مرَّت بها؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لخصائص عينة الدراسة حسب متغير المرحلة الدراسية والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة التدريسية والدورات التدريبية، وحيث اشتمل متغير المؤهل العلمي في الدراسة على فئتين هما (بكالوريوس، ماجستير فأعلى) لذا تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين متوسطات مستوى ممارسة

معلمات الدراسات الاجتماعية لأفكار النظرية البنائية الوظيفية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ويوضح الجدول (6) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات.

يوضح جدول (6) نتائج تحليل اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية لأفكار النظرية البنائية الوظيفية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الأدوار الوظيفية	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطات	قيمة(ت)
دور المعلمة المهني في النظرية البنائية الوظيفية	بكالوريوس	135	1.971	0.305	−3.86	*0.000
	ماجستير فأعلى	15	2.333	0.251		
دور المعلمة تجاه التلميذات/ الطالبات في النظرية البنائية الوظيفية	بكالوريوس	135	1.960	0.431	−2.91	*0.005
	ماجستير فأعلى	15	2.333	0.229		
دور المعلمة في تهيئة البيئات التعليمة التعلمية في البنائية الوظيفية	بكالوريوس	135	1,499	0.332	−5.61	*0.000
	ماجستير فأعلى	15	2.083	0.205		
دور المعلمة في استخدام التقويم البديل في البنائية الوظيفية	بكالوريوس	135	1.715	0.454	−3.57	*0.001
	ماجستير فأعلى	15	2.194	0.202		
المجموع الكلي للأدوار البنائية الوظيفية	بكالوريوس	135	1.786	0.336	−3.429	*0.000
	ماجستير فأعلى	15	1.069	0.084		

يكشف الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (a=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركات في الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع الأدوار الوظيفية الأربعة وهي (دور المعلمة المهني في النظرية البنائية الوظيفية، دور المعلمة تجاه التلميذات/ الطالبات في النظرية البنائية الوظيفية، دور المعلمة في تهيئة البيئات التعليمة التعلمية في البنائية الوظيفية، ودور المعلمة في استخدام التقويم البديل في البنائية الوظيفية) لصالح متغير ماجستير فأعلى، وهي قيم دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركات في الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي في الأدوار الوظيفية لممارسات البنائية الوظيفية لمتغير ماجستير فأعلى حيث بلغ الفرق بين المتوسطات (3,429−) وبلغت قيمة (ت) (0,000*) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (a=0.05).

ولاستخراج نتائج التحليل المتعلقة ببقية المتغيرات؛ يبين الجدول (7) تبايناً واضحاً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الممارسات التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام لأفكار النظرية البنائية الوظيفية تبعاً للمرحلة الدراسية وسنوات الخبرة

التدريسية والدورات التدريبية التي مرت بها ولبيان دلالة الفروق الاحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الرباعي كما يتضح من الجدول أدناه.

يوضح جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الممارسات التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام السعودي لأفكار النظرية البنائية الوظيفية تبعاً للمرحلة الدراسية والتخصص الأكاديمي والخبرات التدريسية والدورات التدريبية

المتغيرات	فئات المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المرحلة الدراسية	الابتدائية	50	2.15	.472
	المتوسطة	50	2.25	.563
	الثانوية	50	2.22	.568
التخصص الأكاديمي	التاريخ	69	2.30	.511
	الجغرافيا	78	2.38	.381
	أخرى	3	1.2	.322
الخبرة التدريسية	اقل من5 سنوات	4	1.95	.613
	من 5- سنوات اقل من 10 سنوات	43	2.24	.382
	10 سنوات فأكثر	103	2.32	.521
الدورات التدريبية	لا يوجد دورات	5	0.03	.223
	دورة واحدة	12	0.08	.241
	دورتان	9	0.06	.143
	ثلاث دورات	14	0.09	.468
	أكثر من ثلاث دورات	110	0.73	.785

يوضح جدول (8) تحليل اختبار التباين الرباعي لدلالة الفروق بين متوسطات مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية لأفكار النظرية البنائية الوظيفية تبعاً للمرحلة الدراسية، والمؤهل العلمي، والتخصص الأكاديمي، والخبرة التدريسية، والدورات التدريبية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المرحلة الدراسية	.643	1	643.	2.995	.088
التخصص الأكاديمي	3.211	1	3.211	13.687	.086
الخبرة التدريسية	3.715	2	1.860	8.785	.032
الدورات التدريبية	1.788	1	1.788	8.450	.000
الخطاء الكلي	27.935	132	212	-	-
	35.748	137	-	-	-

تشير البيانات الواردة في الجدول (8) عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى ممارسة التعلم البنائي الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية "الابتدائية، المتوسطة، الثانوية" إذ بلغت قيمة ف (2.995) وهي غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (a=005) وهذا يبين أن المراحل التدريسية المتباينة بين أفراد عينة الدراسة لم تؤثر على مستوى ممارستهم للتعلم البنائي الوظيفي في تدريس الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام.

ويُظهر الجدول (8) أن قيمة (ف) بلغت (14.754) للممارسات التدريسية لأفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي. وبينت نتائج تحليل التباين الرباعي أن هذه القيمة دالة بمستوى دلالة بلغ (0.000)؛ أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية (a=0.05) في مستوى ممارسات البنائية الوظيفية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية تعزى لأثر متغير الماجستير فأكثر. وجاءت هذه الفروق لصالح المعلمات اللاتي يحملن مؤهل ماجستير ؛ بمعنى أن المعلمات الاتي يحملن مؤهل ماجستير فأعلى يمارسن التعلم البنائي الوظيفي أكثر من المعلمات الاتي يحملن موهل بكالوريوس في تدريس الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام.

ويكشف الجدول (8) أن قيمة (ف) بلغت (13.687) للممارسات التدريسية لأفراد عينة لدراسة حسب متغير التخصص الأكاديمي. وبينت نتائج التحليل الرباعي أن هذه القيمة بمستوى دلالة (086.)؛ أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية(a=0.05) في مستوى ممارسات البنائية الوظيفية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية تعزى لأثر متغير التخصص الاكاديمي. بمعنى أن المعلمات مع اختلاف تخصصاتهم الأكاديمية يمارسن التعلم البنائي الوظيفي في تدريس الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام بمستوى واحد.

وفيما يختص بأثر متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية على مستوى ممارسة التعلم البنائي الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة، فقد اتضح من الجدول (8) أنه لا يوجد فروقاً ذات دلالة إحصائية (a=005) في مستوى ممارسات التعلم البنائي الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة التدريسية (أقل من 5 سنوات، من 5– أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر) إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (8.785) وهي دالة عند مستوى (0.032).

وفيما يتعلق بأثر متغير الدورات التدريبية، فيظهر الجدول (8) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0005) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة أفكار التعلم البنائي الوظيفي في تدريس الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام تعزى إلى متغير أكثر من

3 دورات في الدورات التدريبية، حيث بلغت قيمة ف (8.450) بمستوى دلالة (0.004) وبالتمعن في الفروق بين المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول (8) يُلاحظ أن هذه الفروق جاءت لصالح أفراد عينة الدراسة ممن حصلوا على أكثر من ثلاث دورات تدريبية؛ أي ان الدورات التدريبية أثرت إيجاباً في الممارسات التدريسية لدى أفراد عينة الدراسة. وللكشف عن مصدر هذه الفروق، تم استخدام اختبار شفية (Scheffe) للمقارنات البعدية كما يتبين من الجدول (9).

يوضح جدول (9) نتائج اختبار شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية حسب متغير الدورات التدريبية

فئات الدورات التدريبية	المتوسطات الحسابية	لا يوجد دورة	دورة واحد	دورتان	ثلاث دورات	أكثر من ثلاث دورات
لايوجد دورات	**0.97**	–	**0.21**	**0.24**	**0.27**	***0.36**
دورة واحد	**1 ،10**	–	–	**0.9**	**0.11**	***0.20**
دورتان	**1.24**	–	–	–	**0.17**	***0.23**
ثلاث دورات	**1.98**	–	–	–	–	**0.27**
أكثر من ثلاث دورا	**2.96**	–	–	–	–	–

يوضح الجدول (9) أن نتائج المقارنات البعدية كشفت عن وجود فروق دالة احصائية (a=0005) بين استجابات أفراد عينة الدراسة ممن لديهم دورات وهذا الفرق لصالح ذوي الأكثر دورات تدريبية. ولعل هذا الفرق يشير أن متوسطات مستوى الممارسة للحاصلين على أكثر من ثلاث دورات أفضل من الحاصلين على أقل من 3 دروات.

مناقشة النتائج

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

مناقشة نتيجة السؤال الأول

كشفت نتائج الدراسة أن معلمات الدراسات الاجتماعية يمارسون بمستوى متوسط أدوارهن المهنية في البنائية الوظيفية، وهذا يؤكد أن المعلمات لم يتم إعدادهن قبل الخدمة في البرامج التربوية، وأيضا أثناء الخدمة من خلال البرامج التدريبية التي تؤهلهن لممارسة أدوارهن المهنية وفق البنائية الوظيفية، والتي بدورها تُسهم في تجويد الأداء التدريسي لديهن، مما يجعلهن

يمارسن أدوارهن وفق البنائية الوظيفية بمستويات مرتفعة، الأمر الذي انعكس سلبا على بقية الأدوار.

كما كشفت النتائج عن ضعف معلمات الدراسات الاجتماعية لأداء دورهن تجاه تلميذاتهن/ طالباتهن داخل الغرفة الصفية، بما جعل العلاقات الاجتماعية التلميذات/الطالبات ومعلماتهن والانساق المحيطة بهن غير مستقرة وغير متزنة، حيث إن اختلال أدوار المعلمات تجاه التلميذات/ الطالبات يصحبها مشكلات التوتر لدى المتعلمات وتناقض في أدوارهن يؤثر على دافعيتهن نحو التعلم، بمعنى أن الامر اصبح الأن يتطلب الاهتمام بأدوارهن للعمل على تهيئة التلميذات/ الطالبات للاندماج في التعلم، والتكامل في تعليم وتنشئة التلميذات/الطالبات، وتحقيق الأهداف التعليمة التعلمية المرسومة من قبل القائمين على النظام التربوي، إضافة إلى خلق الدافعية في مدخلات هذا النظام لحل المشكلات، ولاسيما المشكلات المجتمعية.

أثبتت نتائج الدراسة انخفاض اسهام معلمات الدراسات الاجتماعية في تهيئة البيئات التعليمة التعلمية لأفكار البنائية الوظيفية، والتي يتم يفترض أن يتم من خلالها اكتساب المعرفة لدى التلميذات/الطالبات وتكشف عن خبراتهن السابقة، وربطها بالخبرة التعلمية الجديدة وفق تقنيات تعلمية تقليدية وحديثة. وهذا يتطلب تخطيط تدريسي مسبق في ضوء التخطيط الكلي للنظام التربوي، باعتبارهم مسؤولين عن إعداد البيئات الصفية الملائمة للعملية التعليمة. ولاشك أن ذلك يستلزم منهم الاعتناء بالتأهيل المهني لمعلمات الدراسات الاجتماعية للقيام بدورهن في تهيئة البيئة الصفية، مما ينعكس أثره إيجاباً في الاستكشاف المبكر لقدرات التلميذات/الطالبات واستعداداتهن وتوجهاتهن وتنمية دوافهن نحو التعلم.

كذلك أبانت نتائج الدراسة ضعف معلمات الدراسات الاجتماعية في تفعيل التقويم البديل لدى تلميذاتهن/طالباتهن، مما قد يؤدي إلى ضعف البناء المعرفي لديهن، الامر الذي يستلزم المواءمة بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة في موقف التعلم، لاسيما وأن استخدام أنماط متعددة من التقويم البديل يساعد التلميذات/الطالبات على أن توليد معارفهن من خلال تفكيرهن ونشاطاتهن مما قد يمكنهن من تعديل معارفهن بشكل مستمر في ضوء خبراتهن الجديدة.

وبالرغم مما تقدم؛ فأن نتائج الدراسة بينت أن المتوسطات الحسابية لجميع تقديرات الممارسات التدريسية القائمة على أفكار النظرية البنائية الوظيفية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام قد توزعت جميعها ضمن مستوى الممارسة "المنخفضة" لجميع الأدوار

البنائية الوظيفية، مما يعني عدم وجود أداء مميز من قبل أفراد العينة، ويتمثل هذا الضعف من خلال عدم إدراك التميز في توظيف ممارسات التعلم البنائي الوظيفي في العملية التعليمية التعلمية. وفي هذا السياق؛ تعتبر هذه النتيجة مؤشراً علمياً مفاده أن المعرفة النظرية عن المنهج البنائي الوظيفي في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية لم تمارس عملياً؛ أي أن المعلمات لم يكتسبن القدرات العالية للاستخدام الفعلي للتعلم البنائي الوظيفي داخل الغرفة الصفية. علاوة على ذلك؛ لاتتسم برنامج إعداد معلمات الدراسات الاجتماعية بالتكاملية، وتخلو من التركيز على توظيف الفكر البنائي الوظيفي في الممارسات التدريسية لهذا التخصص.

مناقشة نتيجة السؤال الثاني

يتبين من القراءة الفاحصة لنتائج السؤال الثاني أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستويات ممارسات التعلم البنائي الوظيفي في تدريس الدراسات الاجتماعية تبعا لمتغير المرحلة الدراسية لم تُظهر فروقاً إحصائية بين مراحل التعليم العام، بما يعني أن معلمات الدراسات الاجتماعية في جميع مراحل التعليم تتساوى مستويات ممارستهن بالرغم من اختلاف المراحل التعليمية، والتي أكد التربويين على ضرورة الاهتمام بها بما يتناسب معها من أنماط التعلم البنائي.

كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في مستوى ممارسات أفراد عينة الدراسة لأفكار النظرية البنائية الوظيفية في تدريس الدراسات الاجتماعية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وجاءت النتائج لصالح فئة الماجستير فأعلى، ولعل هذه النتيجة تدل أن حاملات مؤهل الماجستير فأعلى تلقين تعليمياً وتدريباً لتوظيف أنماط النظرية البنائية في تدريسهن بشكل عام، والبنائية الوظيفية بشكل خاص، مما انعكس أثره الإيجابي في تجويد مستوى الأداء التدريسي لديهن داخل الغرفة الصفية، وذلك في تفوق واضح مقارنة بزميلاتهن ممن مؤهلهن أقل من الماجسنير.

كما بينت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في مستوى ممارسات أفراد عينة الدراسة لأفكار التعليم البنائي الوظيفي في تدريس الدراسات الاجتماعي تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي. ولعل هذه النتيجة تدل أن جميع أفراد عينة الدراسة بصرف النظر عن تخصصاتهن فأن ممارستهن لأفكار البنائية الوظيفية متشابه. وهذه النتيجة يمكن أن تقدم تفسيراً مفاده أن البرامج التربوية الجامعية على اختلاف مستوياتها لم

تركز على أفكار النظرية البنائية الوظيفية، إذ هي في أفضل حالاتها تقتصر على كونها معارف نظرية، بعيداً عن الجانب التطبيقي والممارسات الصفية.

وفيما يختص بأثر متغير الخبرة التدريسية؛ فقد كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسات أفكار النظرية البنائية الوظيفية، مما يدل أن الخبرة التدريسية وأن طالت تتبقى كما هي مالم تتأثر بتقديم برامج تدريبة تُسهم في تطوير وتحسين الأداء التدريسي لمعلمات الدراسات الاجتماعية.

وفيما يتعلق بأثر متغير الدورات التدريبية؛ فقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات أفراد العينة تعود لصالح الدورات التدريبية الأكثر(3 دورات فأكثر)، وكذلك اظهرت المقارنات البعدية عند مستوى الدلالة (a=0.05) مستوى الممارسات التدريسية بين استجابات أفراد عينة الدراسة. وهذا الفرق لصالح الحاصلات على أكثر من ثلاث دورات تدريبية مقابل مستوى الممارسة المنخفض للحاصلات على أقل من ثلاث دورات، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الحاصلات على الدورات التدريبية يكتسبن من خلال مشاركتهن أفكار النظرية البنائية الوظيفية بمستوى أفضل من ذوي الدورات التدريبية الأقل اللآتي لم يتطور أدائهن التدريسي. ويستنتج من ذلك؛ أهمية مشاركة معلمات الدراسات الاجتماعية في الدورات التدريبية بغية تطويرهن وتنمية أدائهن التدريسي للقيام بأدوارهن على الوجه الأكمل. مما يعني ضرورة إلحاقهن ببرامج تدريبية تهتم بممارسات التعلم البنائي الوظيفي.

الخاتمة

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة تُوصي الباحثتان بالأتي:

1- إعادة النظر في برامج إعداد المعلمات قبل الخدمة في تخصص الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية، بحيث يصبح فكر النظرية البنائية الوظيفية وممارساتها التدريسية جزءاً لايتجزأ من البرامج التربوية. وبما يُسهم في تصميم برامج تعليمية قادرة على تنمية ممارسات البنائية الوظيفية لدى المعلمات.

2- عقد دورات تدريبية تُعنى بتدريب معلمات الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة بهدف تعريفهن بالآلية السليمة لتنفيذ أفكار البنائية الوظيفية في تدريسهن للدراسات الاجتماعية في المواقف الصفية في مختلف المراحل التعليمية.

3- مراعاة الكثافة الطلابية داخل الفصول الدراسية في مراحل التعليم العام السعودي بما يساعد معلمات الدراسات الاجتماعية في تطبيق الممارسات التدريسية للبنائية الوظيفية.

المقترحات

1- مستوى وعي المشرفات التربويات والمعلمات في تخصص الدراسات الاجتماعية لمبادئ التعلم البنائي الوظيفي في المواقف التعليمية في مراحل التعليم العام السعودي.

2- بناء برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية الوظيفية وقياس فاعليته في تنمية ممارسات التعلم البنائي الوظيفي لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام السعودي.

المراجع

أولاً- المراجع العربية

أبو علام، رجاء.(2011). *مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية*، ط7، القاهرة: دار النشر للجامعات.

الأنصاري، وداد.(2017).مستوى ممارسات التعلم البنائي لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية- غزة- فلسطين، 25*(1)،15-32.

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

الحيلة، محمد.(2009).*مهارات التدريس الصفي، ط3*، عمّان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

زايد، أحمد.(2006).*علم الاجتماع: النظريات الكلاسيكية والنقدية*، القاهرة: دار نهضة مصر للنشر والتوزيع.

الزعبي، محمد وطلافحة، عباس.(2019). *النظام الإحصائي SPSS فهم وتحليل البيانات الإحصائية*، ط3، عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الزيادات، ماهر وقطاوي، محمد.(2010). *الدراسات الاجتماعية طبيعتها وطرائق تعليمها وتعلمها*، عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

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

الساعدي، **محمد.(2010)**. *النظرية البنائية الوظيفية ونظرتها للمجتمع*، مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية– جامعة ميسان– العراق،17(9)،64–80.

الشخبيني، علي.(2002).*علم اجتماع التربية المعاصر: تطوره_ منهجيته_ تكافؤ الفرص التعليمية*، القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

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

عباس، فخري.(2016).البنائية الوظيفية عند الدكتور شاكر مصطفى سليم (الجبايش أنموذجا)، مجلة الفتح – جامعة ديالي– العراق، 65(12)،240–254.

عبد المعطي، عبد الباسط والهواري، عادل.(1986). *النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، الإسكندرية*: دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.

عدنني،إكرام.(2011).النظرية الوظيفية ومفهوم النسق الاجتماعي، منبر الحرية، تاريخ الدخول 2019/12/13م، متاح على الرابط: https://minbaralhurriya.org/archives/3937:

العدوان، زيد وداود، أحمد.(2016). *النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس*، عمّان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

علي،عليوة.(2019).الاتجاه البنائي الوظيفي في دراسة التنظيم، *مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية*–جامعة العربي التبسي– الجزائر،*4*(3)،163–183.

عمر، معن.(1997). *نظريات معاصرة في علم الاجتماع*، عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

العميري، فهد.(2016). العوامل المؤثرة في توظيف التعلم البنائي في بيئت تعلم الدراسات الاجتماعية والوطنية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية، *المؤتمر الخامس لإعداد المعلم، المنعقد خلال المدة من 2–4 فبراير2016م*، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2، 388–430.

القاق، عُلا.(2014). *دور النظرية الوظيفية في تحليل سياسات جامعة الدول العربية خلال الفترة 1945-2014م*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم، جامعة الشرق الأوسط، عمّان، الأردن.

كريب، إيان.(1999). *النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابر ماس*، ترجمة: محمد غلوم -مجلة عالم المعرفة-الكويت، 4(2)،120-145.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد.(2009). *طرائق التدريس العامة*، ط3، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الملاح، أمل.(2013). نظرية البنائية الوظيفية في علم الاجتماع، *مجلة روز اليوسف الإلكترونية*، 2(2)، 13-17.

ميلاد، حسن والزريبي، سعاد.(2018).البنائية الوظيفية وتفسيرها للجريمة والسلوك الإجرامي: دراسة سوسيولوجية تحليلية، *مجلة العلوم الإنسانية-جامعة بابل*-العراق، *16*(1)،236-250.

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

وزارة التعليم السعودية.(2019).إحصائيات المعلمين والمعلمات،الرياض: اصدارات الإدارة العامة للتخطيط التربوي.

الوهر، محمود.(2002). درجة معرفة معلمي العلوم بالنظرية البنائية الوظيفية وأثر تأهيلهم الأكاديمي والتربوي وجنسهم عليها، *مجلة مركز البحوث التربوية*- جامعة قطر- قطر،1(*1*)22-35.

ثانياً- المراجع الإنجليزية

Al-Jumaili,M.(2018).*The effect of the learning strategy together on developing historical skills of fifth-grade literary students and their trend towards history*, Unpublished master's thesis, College of Education for Girls,Tikrit University, Tikrit, Iraq.

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

Alshalan,K.(2019). Theories of Language Learning, *American Journal of Humanities and Social Sciences Research*, *3*(8), 69-72.

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

Fricker, P.; Kotnik, T.& Piskorec,L .(2019). Structuralism: Patterns of Interaction Computational design thinking across scales, *Journal of Digital Landscape Architecture,4*(1), 239-247.

Jadallah, E .(2000). Constructivist learning experiences for social studies, *Social Studies Education, 91*(5), 221-225.

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

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

Sharples, M. &Whitelock, D.(2020). *Exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers*, University Innovation Report 8, Milton, Keynes: The Open University. Dublin, Ireland.

Singh, S. & Yaduvanshi, S. (2015). Constructivism in Science Classroom: Why and How, *International Journal of Scientific and Research Publications, 5*(3), 1-5.

Watler, W.(2005). Constructivism Perspectives on Science and Mathematics, *Journal Learning Science Education,15* (1), 9-12.