# درجة توظيف مدرسي مادة الفلسفة لبعض استراتيجيات النظرية البنائية في التدريس في الجمهورية العربية السورية –محافظة دمشق

**الملخص:**

هدف البحث إلى معرفة درجة توظيف مدرسي مادة الفلسفة لبعض استراتيجيات النظرية البنائية في التدريس في الجمهورية العربية السورية–محافظة دمشق، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال استخدام استبانة لآراء المدرسين، حيث شملت الاستبانة على (21) بنداً، كما تمثلت عينة الدراسة في (48) مدرس ومدرسة من مدرسي مادة الفلسفة في ثانويات محافظة دمشق وتم اختيارهم بشكل عشوائي، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2024/2023م.

أظهرت النتائج أنَّ درجة توظيف مدرسي مادة الفلسفة لبعض استراتيجيات النظرية البنائية جاءت متوسطة على الدرجة الكلية للاستبانة، كما أظهرت النتائج أنَّ هناك فروق بين المدرسين في درجة توظيف الاستراتيجيات تبعاً للمؤهل التعليمي وسنوات الخبرة، إذ كانت درجة التوظيف مرتفعة لدى المدرسين الحاصلين على شهادة الدبلوم والتأهيل التربوي ، ولدى المدرسين الذين لديهم خبرة أقل من (5) سنوات، بينما كانت درجة توظيف مدرسي مادة الفلسفة لبعض استراتيجيات البنائية في التدريس منخفضة لدى المدرسين من حملة الإجازة الجامعية فقط وحملة شهادة الماجستير، ولدى المدرسين الذي لديهم خبرة في التدريس تتجاوز (10) سنوات والمدرسين الذين لديهم خبرة في التدريس من (5) إلى (10) سنوات.

وفي ضوء نتائج البحث اقترح الباحث إعداد دورات تدريبية وتأهيلية للمدرسين قبل الخدمة وتعريفهم باستراتيجيات البنائية وكيفية تطبيق هذه الاستراتيجيات وضرورة تطبيقها وتوظيفها في العملية التعليمية لا سيما في القرن الحادي والعشرين الذي أصبح فيه المتعلم هو أساس

العملية التعليمية وغايتها، ليكون قادراً على بناء نفسه ومجتمعه والإسهام في تقدمه وتطوره، بالإضافة إلى تقديم بعض المكافآت والحوافز المادية للمدرسين كي يزيد من دافعيتهم ورغبتهم في بذل المزيد من الجهد في استخدامهم لاستراتيجيات النظرية البنائية وتوظيفها في العملية التعليمة، إضافة إلى إدراج مادة طرائق التدريس العامة في جميع التخصصات المتعلقة بالميدان التربوي.

**الكلمات المفتاحية:** درجة توظيف، استراتيجيات النظرية البنائية، مادة الفلسفة.

## The degree of employment philosophy teachers, of some strategies of constructivist theory in teaching in the Syrian Arab Republic – Damascus Governorate.

**Abstract:**

The research aimed to know the degree to which teachers of philosophy education employ some strategies of constructivist theory in teaching in the Syrian Arab Republic – Damascus Governorate.

To achieve this, the researcher used the descriptive analytical method through the use of a questionnaire for teachers, opinions, as the questionnaire included (21) ITEMS, The study sample also consisted of (150) male and female teachers from the second cycle of basic education in Damascus Governorate, and they were selected randomly, in the second semester of the academic year 2023/2024.

The results showed that the degree to which teachers of the second cycle of basic education employed some of the constructivist theory strategies was average on the overall score of the questionnaire. The results also showed that there were differences between teachers in the degree of use of strategies according to educational qualification and years of experience, as the degree of use was high among teachers who held certificate Diploma, educational qualification, and a master's degree, and among teachers who have less than (5) years of experience, while the degree of employment of basic stage teachers in the second cycle of some constructivist strategies in teaching was low among teachers who only hold a university degree and hold a master's degree, and among teachers who have experience in Teaching exceeding (10) years and teachers who they have teaching experience from (5) to (10) years.

In light of the research results, the researcher proposed preparing training and qualification courses for per-service teachers and introducing them to constructivist strategies, how to apply these strategies, and the necessity of applying and employing them in the educational process, especially in twenty-first century, in which the learner has become the basis and goal of the educational process, to be able to build himself and his society and contribute to Its progress and development, in addition to providing some financial rewards and incentives to teachers in order to increase their

motivation and desire to exert more effort in their use of constructivist theoretical strategies and employing them in the educational process, in addition to including the subject of general teaching methods in all specializations related to the educational field.

**Keywords**: Degree of employing, constructivist theory strategies, philosophy Subject.

**1-مقدمة البحث:**

تعد المدرسة من أهم المؤسسات التي يتم فيها التدريب على مهارات التفكير من خلال مناهجها الدراسية، الذي تحتل مادة الفلسفة جزءاً أساسياً منها في المرحلة الثانوية والتي تعد بداية تكون فلسفة الحياة عند الفرد وإحدى الأركان المهمة لبناء قدرات الطلبة على امتلاك اسس التفكير السليم والقدرة على اتقان بناء الحجة لتقديم نفسه بشكل مناسب للآخرين، وقواعد التفكير المنظم والناقد، ليكون قادراً على تقييم المواقف المختلفة التي يتعرض لها في الحياة، وتصويب الأفكار، وصولاً إلى استنتاجات صحيحة مدعومة بالأدلة بما يخص هذه المواقف وتقدم له منهجيات التفكير المناسبة التي تساعد على إدراك الاختلاف بين الخيارات المتاحة وكيفية الحكم[1]13.

يُعد المعلم عنصراً أساسياً وحجر الزاوية والحلقة الأقوى في أي عملية تطوير تربوية، إنَّه روح هذه العملية وعصبها المركزي وركنها الأساسي، لأنّه ناقل للخبرة والمعرفة والتربية؛ فهو المسؤول الأول عن إعداد المتعلمين وتنشئتهم لتلبية احتياجاتهم واحتياجات المجتمع المتنوعة وأيضاً المسؤول عن صياغة أفكار الناشئة وبنائهم المفاهيمي وتشكيل ذواتهم وسلوكهم وتكوين قيمهم ومثلهم وهو المسؤول عن دمجهم في المجتمع الذي يعيشون فيه، فالإصلاح التربوي ينطلق من الحجرة الدراسية التي تبنى بحسب المنظومة المفاهيمية التي يقوم المعلم بتمكينها لدى الطلبة المتعلمين

ولكي تحقق الفلسفة أهدافها في اكساب الطلبة أسس التفكير السليم وتنمية مهاراته يجب أن تقدم للمتعلم بطريقة وظيفية وتطبيقية وبشكل يربط الفلسفة بالحياة ومشكلاتها، فينتقل الطالب من تحصيل المعرفة الفلسفية إلى أن تصبح الفلسفة نشاطاً وفعلاً وبطريقة تثير تفكيره وتجعله فاعلاً متفاعلاً مبدعاً ويمكن ذلك من خلال الاعتماد على استراتيجيات ومداخل تدريسية حديثة ومتنوعة تتطلب إعمال الفكر وتثير دافعية الطلاب نحو التساؤل والبحث والنقد والتحليل واكتساب المفاهيم الصحيحة. وقد أكدت الكثير من الدراسات كدراسة الدبس (2009)[2] وبو عزة وبن عدي(2015)[3] بأنَّ استخدام طرق تدريس حديثة في تدريس مادة الفلسفة تساعد على تنمية مهارات التفكير والتغلب على صعوبات مادة الفلسفة ووضع الطلبة في مواقف تعليمية حقيقية، وتُعتبر البنائية إحدى استراتيجيات التعلم الحديثة التي تنبثق منها عدة طرق تدريسية وتقوم عليها نماذج تعليمية متنوعة، وتهتم ببناء المعرفة وخطوات اكتسابها، كما تعتبر من المداخل التدريسية المعنية بالتغير المفهومي لدى المتعلمين [4] 384.

ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي في معرفة درجة ممارسة مدرسي مادة الفلسفة لاستراتيجيات البنائية في التدريس.

**2-مشكلة البحث:**

قامت النظرية التربوية الحديثة بالتوجيه الفكري من خلال التركيز على التعلم المعتمد على المتعلم ، بإعتباره العنصر الأساسي للعملية التعليمية ، الأمر الذي يتطلب تغييراً في أدوار كل من المعلم والمتعلم ، فبعد أن كانت النظريات التربوية تركز على أن المعلم محور العملية التعليمية والتعلم هو عملية نقل للمعرفة ، جاءت النظرية البنائية لإحداث نقلة نوعية في البناء التربوي من خلال تأكيدها بأن التعلم ليس عملية نقل للمعرفة والمعلومات ، بل هي تبدأ بعد ذلك من خلال قيام العقل ببناء الخبرة والمعرفة الجديدة

إعتماداً على مايصل إليه من معلومات من خلال دمجها مع المعرفة والخبرات السابقة لديه .

وقد أكدت الكثير من الدراسات على أهمية النظرية البتائية واستراتيجياتها في التعلم ودورها في جعل التعلم ذي معنى ويضفي على التعلم عنصر التشويق ، ومن هذه الدراسات (حرز الله،2016) و دراسة (الأنصاري ، 2016) و دراسة (مصطفى ، 2021 ) ، وقد أوصت هذه الدراسات لضرورة استخدام النظرية البنائية في التدريس .

ومن خلال عمل الباحث كمدرس لمادة الفلسفة ، فقد لاحظ نفور الطلاب من المادة واعتبارها مادة لامعنى لها ومادة جافة ومملة ويرجح الباحث السبب في ذلك هو استخدام بعض المعلمين لاستراتيجية التدريس التقليدية وهذا يتفق مع دراسة الدبس (2009)،

ونظراً لأهمية النظرية البنائية ودورها الكبير في التعلم وبناءً على ملاحظة الباحث وتوصيات الدراسات السابقة جاءت فكرة البحث الحالي.

تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

**ما درجة توظيف مدرسي مادة الفلسفة لاستراتيجيات النظرية البنائية في التدريس؟**

**3-أهمية البحث:** تتبع أهمية البحث من خلال ما يلي:

3-1-قد تفيد الدراسة في لفت أنظار القائمين على العملية التربوية إلى أهمية الاستراتيجيات البنائية في العملية التعليمية.

3-2-قد تسهم الدراسة في لفت أنظار المعنين في إقامة دورات تدريبية وتأهيلية للمدرسين فيما يتعلق بالاستراتيجيات البنائية.

3-3-استجابة موضوعية لمتطلبات القرن الحادي والعشرين في تطبيق النظرية البنائية واستراتيجياتها في العملية التعليمية.

3-4-يعُد البحث الحالي في حدود علم الباحث من أوائل الأبحاث التي تناولت درجة ممارسة مدرسي مادة الفلسفة لبعض استراتيجيات البنائية في التدريس في الجمهورية العربية السورية.

**4-أهداف البحث:**

يهدف البحث الحالي إلى معرفة درجة ممارسة مدرسي مادة الفلسفة لاستراتيجيات البنائية في التدريس.

**5-أسئلة البحث:**

- ما درجة ممارسة مدرسي مادة الفلسفة لاستراتيجيات البنائية في العملية التدريس؟
- ما الفروق بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي؟

**6-فرضيات البحث:**

**تمَّ التحقق من الفرضيات عند مستوى دلالة (0.05):**

6-1-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدرسي مادة الفلسفة في درجة ممارسة استراتيجيات البنائية تبعاً لمتغير الخبرة.

6-2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدرسي مادة الفلسفة في درجة ممارسة استراتيجيات البنائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

**6-منهج البحث:**

تمَّ اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لأنَّه الأكثر ملائمة لهذا البحث.

ويعتمد المنهج الوصفي التحليلي على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً او تعبيراً كمياً [5] 69.

**7-حدود البحث:**

**7-1-حدود زمانية:** تمَّ إجراء البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام 2023-2024م.

**7-2-حدود مكانية:** تمَّ إجراء البحث في الجمهورية العربية السورية-محافظة دمشق.

**7-3-حدود بشرية:** تمَّ إجراء البحث على عينة من مدرسي مادة الفلسفة والبالغ عددهم (48) مدرساً ومدرسة في محافظة دمشق في الجمهورية العربية السورية.

**8-مجتمع البحث وعينته:**

يتكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع مدرسي مادة الفلسفة في ثانويات محافظة دمشق والبالغ عددهم (62) مدرس ومدرسة، وتمَّ اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية وبلغ عدد أفراد عينة البحث (48) مدرس ومدرسة.

**9-مصطلحات البحث:**

**9-1-استراتيجيات البنائية:** هي نهج تعليمي مبني على نظرية التعلم البنائي، ويستند التدريس فيها على الاعتقاد بأنَّ التعلم يقع عندما يشارك المتعلمون بفاعلية في عملية بناء المعرفة والمعنى بدلاً من تلقي المعلومات بشكل سلبي غير فاعل، فالمتعلمون هم صناع المعرفة والمعنى.[6] 378

ويعرفها الباحث إجرائياً: هي مجموعة من طرائق التدريس التي تستخدم لتنظيم المعلومات السابقة واللاحقة في البنية المعرفية للمتعلم، إذ يقوم المتعلم ببناء المعرفة بنفسه من خلال مراحل أو إجراءات التعلم البنائي.

**9-2-درجة التوظيف:** ويقصد بها الدرجة التي يحصل عليها مدرس مادة الفلسفة على المقياس المُعد من قبل الباحث (استبانة) التي توضح درجة تطبيق المدرس لبعض استراتيجيات البنائية في العملية التعليمية.

**9-3-المرحلة الثانوية:** هي مرحلة تعليمية مدتها ثلاث سنوات تبدأ من الصف الأول الثانوي وحتى الصف الثاني عشر الثانوي، وهي مجانية. [7]2

**9-4-التدريس:** وهو مجموعة المناشط والإجراءات التي يقوم بها المعلم بقصد الوصول إلى نتائج مرضية في مجال العملية التعليمية. [8]17

ويُقصد به في هذه الدراسة هي الإجراءات والأنشطة التعليمية التي يقوم مدرس مادة الفلسفة بإعدادها وتنفيذها مع المتعلمين لتحقيق عملية التعلم لديهم.

**10-دراسات سابقة:**

❖ **دراسات عربية:**

**10-1- دراسة مصطفى (2021) ، بعنوان :" مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق"[9]**

هدفت الدراسة معرفة مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من التعلم الأساس في مدارس مدينة دمشق ، واستخدم الباحث لذلك المنهج الوصفي التحليلي من خلال اعداد استبانة لهذا الغرض ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق مبادئ النظرية البنائية جاء بدرجة متوسطة ، وأن توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المعلمين حول درجة استخدام النظرية البنائية في التعلم وفقاً لمتغير نوع التعليم لصالح التعليم الخاص ، وبناءً على ذلك أوصت الدراسة بضرورة استخدام مبادئ البنائية في جميع المدارس وبكافة مراحل التعليم .

**10-2-دراسة حرز الله (2016م) ، بعنوان: "واقع استخدام النظرية البنائية في التعليم لدى معلمي الرياضيات في محافظة طولكرم، فلسطين". [10]**

هدفت الدراسة للتعرف إلى واقع استخدام النظرية البنائية في التعليم لدى معلمي الرياضيات في محافظة طولكرم. ولتحقيق ذلك تم إعداد استبانة من قبل الباحث وزعت على عينة مكونة من (91) معلماً ومعلمةً من معلمي الرياضيات في محافظة طولكرم ممن يعملون في المدارس الحكومية. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ مستوى استخدام التعليم البنائي عالياً، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات استجابات معلمي الرياضيات في محافظة طولكرم في استخدام النظرية البنائية تبعاً لعدد من المتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي وعدد الدورات)، كذلك هناك فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية ولصالح المرحلة الأساسية، أما متغير الخبرة فلصالح الخبرة التي تزيد عن عشر سنوات.

**10-3-دراسة الأنصاري (2016م) ، بعنوان: "مستوى ممارسات التعلم البنائي لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمملكة العربية السعودية". [11]**

هدفت الدراسة للكشف عن مستوى ممارسة التعلم البنائي لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لطلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. وتمَّ استخدام البيانات باستخدام بطاقة الملاحظة، والتي طبقت على عينة بلغت (200) معلم ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في مكة المكرمة. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لطلبة المرحلة الثانوية ضمن مستوى ممارسة متوسط، وكان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، أما عدد سنوات الخبرة فهو لصالح ذوي الخبرة الطويلة، وتبين أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات التعلم البنائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين.

**10-4-دراسة حبيب (2015م) ، بعنوان: "واقع استخدام ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة، فلسطين". [12]**

هدفت للتعرف على واقع استخدام ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة.

ولتحقيق ذلك تمَّ استخدام استبانة من إعداد الباحث وزعت على عينة مكونة من (350) معلماً ومعلمةً، وأظهرت النتائج أنَّ معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة يطبقون أسلوب التعليم البنائي بمستوى عالٍ، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً في درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لأسلوب التعليم البنائي تعزى إلى متغير الجهة المشرفة، وكانت الفروق لصالح معلمي مدارس الوكالة. ومن جهة أخرى أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق في درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لأسلوب التعلم البنائي تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الوظيفية، ونظام التشغيل.

**10-5-دراسة عياش والعبسي (2013م) ، بعنوان: "مستوى ممارسة معلمي العلوم والرياضيات للنظرية البنائية من وجهة نظرهم، البحرين". [13]**

هدفت الدراسة للتّعرف إلى مستوى معرفة وممارسة معلمي العلوم والرياضيات للنظرية البنائية من وجهة نظرهم في مدارس وكالة الغوث في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (81) معلماً ومعلمةً ممن يدرسون مادتي العلوم والرياضيات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ مستوى معرفة المعلمين للنظرية البنائية كان مرتفعاً ومستوى ممارستهم لها كان متوسطاً، وأنَّ الفروق بين تقديرات معلمي العلوم وتقديرات معلمي الرياضيات لمستوى معرفتهم وممارستهم للنظرية البنائية غير دالة إحصائياً، فيما كانت الفروق بين تقديرات المعلمين الذكور وتقديرات المعلمات الإناث لمستوى معرفتهم وممارستهم للنظرية البنائية لصالح المعلمات، كما أظهرت نتائج الدراسة أنَّ الفروق بين

تقديرات المعلمين لمستوى معرفتهم وتقديراتهم لمستوى ممارستهم النظرية البنائية كانت لصالح المعرفة في مستويي كل متغير من متغيري المؤهل العلمي والتخصص والجنس.

**10-5-الدبس (2009). سورية: بعنوان: أثر طريقة المناظرة والتدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراس في مادة الفلسفة [2].**

هدفت الدراسة التعرف أثر طريقة المناظرة والتدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة الفلسفة، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وبلغت عينة الدراسة على (97) طالب وطالبة وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريسي في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الناقد.

❖ **دراسات أجنبية:**

**10-6-دراسة كايا (Kaya, 2012) ، بعنوان: "مدى ممارسة معلمي الجغرافيا في تركيا للتدريس البنائي وأثر هذا النمط في تنمية الوعي بالتنوع الثقافي على المستويين المحلي والعالمي، تركيا". [1]**

هدفت الدراسة لتقصي مدى ممارسة معلمي الجغرافيا في تركيا للتدريس البنائي وأثر هذا النمط في تنمية الوعي بالتنوع الثقافي على المستويين المحلي والعالمي، ولتحقيق هدف الدراسة طبقت أداة دراسة الحالة، على عينة مكونة من (40) معلم من معلمي الجغرافيا، وتم جمع البيانات النوعية بواسطة المقابلات الشخصية، وكذلك الملاحظة الشخصية.

وأظهرت النتائج أنَّ معلمي الجغرافية لديهم اتجاه إيجابي نحو تطبيق المنحى البنائي إذا توفرت لديهم القدرة على خلق جو من التعلم الممتع والفعال في الحجة الصفية، وعلى تنمية دافعية الطلبة للتعلم وجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية، وأشارت النتائج أيضاً إلى الفعالية في تدريس الجغرافيا من خلال الرؤى البنائية من خلال تنمية وعي الطلبة بالقضايا الشعبية والوطنية والاجتماعية والعالمية.

**10-7-دراسة هيورسين وسويكارا (Hursen & Soykara, 2012) ، بعنوان:" تحديد معتقدات معلمي المدارس الابتدائية اتجاه ممارسات التعلم البنائي. [2]**

هدفت إلى تحديد معتقدات معلمي المدارس الابتدائية اتجاه ممارسات التعلم البنائية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان لجمع البيانات مقياساً لمواصفات معتقدات المعلمين نحو ممارسة التعلم البنائي، وتكونت العينة من (220) معلماً ومعلمةً من معلمي المدارس الابتدائية، وتبين من خلال النتائج أنَّ للمعلمين معتقدات إيجابية نحو ممارسات التعلم البنائية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع المدارس العليا والأقدمية والمهنية، ولا توجد أيضاً فروق تعزى لمتغير النوع للمعلمين إلا بعد أن يمارس النشاط فعلياً على أرض المدرسة، بحيث يظهر الفرق بين المعلمين.

❖ **تعقيب على الدراسات السابقة:**

- اتفقت الدراسات السابقة في تناولها لدرجة توظيف المعلمين لاستراتيجيات البنائية في العملية التعليمية.
- قامت دراسة حرز الله (2016م) ودراسة حبيب (2015) في فلسطين، بينما تمت دراسة الأنصاري (2016م) في السعودية، ودراسة عياش والعبسي (2013م) في البحرين، ودراسة كايا (2012م) في تركيا، بينما قام الباحث بإجراء الدراسة الحالية في الجمهورية العربية السورية – محافظة دمشق.
- اختلفت الدراسات السابقة في تخصص المعلمين والمعلمات التي أجريت عليهم الدراسة، تناول حرز الله (2016م) معلمي الرياضيات، وتناول الأنصاري (2016م) معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية، في حين تناول حبيب (2015م) وهيورسين وسويكارا (2012م) معلمي المرحلة الأساسية، وتناول عياش والعبسي (2013م) معلمي العلوم والرياضيات، ودراسة كايا (2012م) معلمي الجغرافيا، وقام الباحث بإجراء دراسته الحالية على معلمي المرحلة الأساسية الحلقة الثانية.

- اتفقت دراسة حرز الله (2016م) ودراسة حبيب (2015م) في أن درجة توظيف المعلمين والمعلمات للتعلم البنائي كانت عالية، بينما تتفق دراسة الباحث الحالية مع دراسة كل من الأنصاري (2016م) ودراسة عياش والعبسي (2013م) في أنَّ درجة توظيف المعلمين والمعلمات للتعلم البنائي كانت متوسطة.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الدبس (2009) في مادة الفلسفة.
- في حدود علم الباحث لم تتناول أي دراسة سابقة درجة توظيف مدرسي مادة الفلسفة لبعض استراتيجيات البنائية في التدريس في محافظة دمشق في الجهورية العربية السورية وهذا ما يتميز به البحث الحالي عن الدراسات السابقة.

**12-الإطار النظري:**

**12-1-تعريف التعلم البنائي:**

الطريقة التي يتم من خلالها مساعدة الطلاب على بناء معرفتهم (المفاهيم، المبادئ، القوانين) عن موضوع الدرس الجديد، من خلال وضعهم في موقف ينطوي على مشكلة، ثمَّ يوجهون إلى إجراء نشاط استكشاف لاختبار صحة أفكارهم الأولية، ثمَّ عرض ما توصلوا إليه من نتائج وتفسيرات وتلخيصها في صورة معلومات أساسية لاستعمالها في مواقف جديدة. [13] 79.

**12-2-أسس ومبادئ التعلم في النظرية البنائية:**

12-2-1-تخطيط المدرس لدعوة المتعلمين ومشاركتهم في نشاط أو حل مشكلة معينة.

12-2-2-استخدام تصورات المتعلمين ومفاهيمهم وأفكارهم في توجيه الدرس وقيادته.

12-2-3-إتاحة الفرصة للمتعلمين لكي يقوموا بالعمل الجماعي بروح الفريق.

12-2-4-إتاحة الفرصة أمام المتعلمين للبحث عن المعرفة للوصول إلى حلول للمشكلات.

12-2-5-إعداد مجموعة من الأسئلة التي يطرحها المدرس كي يقوم بتحفيز المتعلمين على البحث والرجوع إلى المصادر.

12-2-6-قبول جميع آراء وأفكار المتعلمين حتى وإن كانت خاطئة مع مراعاة أن يقوم المعلم بتوجيه الأفكار.

12-2-7-ضرورة الاستماع إلى تنبؤات المتعلمين بالنتائج الخاصة بالمشكلة المطروحة.

12-2-8-ضرورة أن يضع المعلم في الحسبان تصورات المتعلمين ومفاهيمهم البديلة مع مراعاة عدم الخلط بين المفاهيم وتصميم الدرس.

12-2-9-يبني الفرد المعرفة داخل عقله ولا تنقل إليه مكتملة.

12-2-10-يفسر الفرد ما يستقبله ويبني المعرفة بناءً على ما لديه من معلومات.

12-2-11-التعلم لا ينفصل عن التطور النمائي للعلاقة بين الذات والموضوع.

12-2-12-الاستدلال شرط لبناء المفهوم لأنَّ هذا الأخير لا يبنى إلا على أساس استنتاجات استدلالية تستمد مادتها من الفعل.

12-2-13-الخطأ شرط التعلم: إذ أنَّ الخطأ هو فرصة وموقف من خلال تجاوزه يتم بناء المعرفة التي نعتبرها صحيحة.

12-2-14-الفهم شرط ضروري للتعلم.

12-2-15-التعلم يقترن بالتجربة وليس بالتلقين.

12-2-16-التعلم تجاوز ونفي للاضطراب [14] 102.

**12-3-بعض استراتيجيات البنائية:**

**12-3-1- استراتيجية التعلم البنائي:**

تعتبر الاستراتيجية البنائية أحد أشهر النظريات التعليمية المنصبة والمتمركزة تماما على التلميذ وتعتمد على إشراف المعلم على خطوات تنفيذ الاستراتيجية فقط دون المشاركة بإعطاء المعلومات للطالب، ومن هنا أشار الباحثين والخبراء إلى أن خطوات الاستراتيجية البنائية تعتمد على الخطوات التالية:

- خطوة التنشيط:

المقصود بها تنشيط الذهن، وهي يعني توجيه سؤال مثير للانتباه بواسطة المعلم.

- خطوة الاستكشاف:

يبدأ الطلبة في القيام ببعض الأنشطة التي تساعدهم على التوصل إلى حل صحيح ومنطقي للسؤال محل النقاش.

- خطوة المشاركة:

بعد الاستكشاف والتوصل إلى نقاط وحلول مقترحة، يقوم الطلاب بعرض كل ما توصلت إليه من أفكار وحلول ومن ثم البدء في مناقشة كل منها بشكل منفتح والتوصل إلى الحلول الأكثر صحة ومن ثم اعتمادها كأفكار وحلول توصل إليها كل أفراد الصف.

- خطوة الترسيخ:

المقصود بها أن يستخدم التلاميذ النتائج التي قد توصلوا إليها في القيام بأنشطة أخرى جديدة معتمدة على تلك الأفكار، وهذا من شأنه أن يساعد على ترسيخ تلك النتائج والأفكار في عقل الطالب وبالتالي تصبح جزء من شخصيته ومن طريقته في التفكير مع الوقت

**12-3-2- استراتيجية ويتلي للتعلم البنائي: (التعلم المتمركز حول المشكلة)**

صمم هذه الاستراتيجية جريسون ويتلي الذي يعد من أكبر مناصري البنائية الحديثة. ويرى ويتلي أنَّ الطالب في هذه الاستراتيجية يصنع فهماً ذا معنى من خلال مشكلات تقدم له، فيعمل تعاونياً مع زملائه لإيجاد الحلول المناسبة في مجموعات تعاونية صغيرة. وتتكون

هذه الاستراتيجية من ثلاث مراحل أساسية هي: المهام، والمجموعات التعاونية الصغيرة، والمشاركة [4] 486

وفيما يأتي توضيح لكل منها:

المرحلة الأولى: المهام (المشكلات): يواجه الطلبة بموقف مشكل حقيقي من الحياة عن طريق مهام أ مشكلات يتطلب إنجازها أو حلها. وهنا تطرح الأسئلة الآتية: ماذا أعرف عن هذه المشكلة؟ ما الذي أحتاجه لكي أتعامل مع هذه المشكلة؟ ما مصادر التعلم التي أستطيع الرجوع إليها لكي أصل إلى الحل أو الحلول المناسبة لها؟ لذا يحتاج الطلبة إلى صياغة المشكلة في عبارة أو عبارات واضحة أكثر تحديداً.

ولكي تؤدي المهمات أو المشكلات أهدافها، لا بد من أن تتوافر فيها بعض الشروط الأساسية منها:

1-عدم التعقيد.

2-تتضمن موقفاً مشكلاً حقيقياً ولها أكثر من طريقة للحل وأكثر من جواب.

3-تحث الطلبة على التحري والبحث الحر، واستخدام أساليبهم البحثية لتوظيفها في البحث ومعالجة المشكلة.

4-تشجع الطلبة على اتخاذ القرارات.

5-تشجع الطلبة على طرح الأسئلة وخاصة تلك الأسئلة التي تؤدي إلى اقتراح التنبؤات والفرضيات والتفسيرات ذات العلاقة بالحل.

6-تسمح بالحوار والمناقشة والاتصال وبالتالي تتيح تعدد الأفكار والآراء.

7-عملية بحيث تؤدي إلى نتيجة وتشمل على عنصر التشويق والإثارة، ويجد الطالب فيها متعة عقلية.

8-قابلة للتوسع والامتداد وتفتح المجال أمام الطلبة لتوليد الأفكار والأسئلة والبحث عنها لمعالجتها.

المرحلة الثانية: مرحلة المجموعات التعاونية:

وفيها يقسم الطلبة إلى مجموعات صغيرة، ويحدث التعاون بينهم في أثناء مناقشات أفراد المجموعة بين بعضهم بعضاً، وعلى المعلم تشجيع الطلبة على التعاون وتوزيع الأدوار بالتوجيه والإرشاد، فهذه الاستراتيجية تتبنى التعلم التعاوني الذي يكون من أكثر العناصر أهمية في الوصول إلى التعلم ولإيجاد الحلول للمشكلات، فالطلبة يساعدون بعضهم بعضاً من خلال تبادل الآراء والأفكار، وتكوين فهم أكثر عمقاً للمشكلة المبحوثة. ويسمح هذا التعاون بتنمية الثقة وحرية التفكير.

المرحلة الثالثة: مرحلة المشاركة:

يعرض طلاب كل مجموعة حلولهم على الصف، وكذلك الأساليب والتقنيات التي استخدمت وصولاً إلى تلك الحلول، وتدور مناقشات حول الحلول المختلفة، فقد تختلف وتتباين الحلول المقدمة، ولهذا لا بد من إجراء الحوارات والمناقشات بين المجموعات وصولاً لنوع من الاتفاق فيما بينهم قدر الإمكان، وتفيد هذه المناقشات في تعميق فهم الطلبة لكل من الحلول والأساليب والتقنيات المستخدمة في معالجة المشكلة وحلها.

يحتاج هذا النوع من التعليم إلى وقت كاف لطلبة كل مجموعة لتقديم الآراء والأفكار والحلول بتوجيه المعلم وإرشاده وإدارته للحوار والمناقشة، وهذا يتطلب منه أن يكون ميسراً ومسهلاً وموجهاً للاتصال والتواصل بين الطلبة، ومساعداً في صنع معنى لحلول الطلاب، وإعطاء فرصة كافية للطلاب للمناقشة والتعلم من بعضهم بعضاً، ومناقشة الحلول المختلفة والبديلة والمقترحة للمشكلة المبحوثة ومعالجتها من الطلبة.

تؤكد هذه الاستراتيجية الدور النشط الفعال للطالب، والدور الاجتماعي والدور المبدع له لابتداع المعرفة وبنائها بنفسه.

وبذلك فإنَّ الاستراتيجية المتمركزة حول المشكلة تتميز بخصائص عدة من أبرزها:

1-المحور الأساسي في هذه الاستراتيجية هو الطلاب أنفسهم، فهم الذين يتحملون المسؤولية في أثناء تعلمهم، كونهم يضعون حلولاً محتملة للمشكلات التي تواجههم، ويستخدمون مصادر التعلم المختلفة التي يتوقعون أن تساعدهم.

2-يعتمد التدريس بهذه الاستراتيجية على مهارة تصميم المشكلة بطريقة تسمح بالتحري والتقصي والبحث الحر المفتوح.

3-تساعد هذه الاستراتيجية على تنمية مبدأ التعلم الذاتي وتتبناه، كما تنمي عدداً من المهارات الاجتماعية مثل الاتصال مع الآخرين، واحترام آرائهم وتقديرها والاستماع والتحدث إليهم.

4-يعد التعاون مبدأً أساسياً في هذه الاستراتيجية لكون الطلاب يناقشون في أثنائه ويتعلمون معاً، ويساعد بعضهم بعضاً لفهم ما يتعلمونه وتطبيقه.

5-لا يشعر الطلبة بتقييد أفكارهم وآرائهم بل يشعرون بحرية التعبير عن الأفكار.

6-يتعود الطلاب العمل بشوق وحماس دون شعور بالملل أو الحرج من الوقوع في الخطأ.

7-يتمثل دور المعلم بالتوجيه والإرشاد في عملية التعلم والتعليم.

8-يتم تقييم تعلم الطلبة عن طريق أدائهم أو إنجازهم عندما يواجهون مشكلات أخرى. [4] 469

**12-3-3- استراتيجية دورة التعلم:**

ان النظرية البنائية ليست نتاج عالم واحد، ولم تظهر مرة واحدة، بل ظهرت وتبلورت نتيجة إسهامات الكثير من العلماء على مر العصور وقد تطورت إلى دورة تعلم ثلاثية ورباعية وخماسية ولكن جميعها تشترك بنفس الخطوات ، وتتكون عمليا من ثلاثة مراحل دائرية وهي:

1- مرحلة الاستكشاف: هذه المرحلة متمركزة حول المتعلم في تفاعله مباشرة مع إحدى الخبرات الحسية الجديدة المتعلقة بالمفهوم الذي يدرسونه بحيث تثير لديهم تساؤلات وقد يكتشفون علاقات لم تكون معروفة لديهم.

2- مرحلة تقديم المفهوم: هي مرحلة استخلاص او تطوير المفهوم أو الشرح أو تسمى (الإبداع المفاهيمي).

3- مرحلة تطبيق المفهوم: يأتي هذا الاتساع المفاهيمي من خلال تعميم المتعلمون خبراتهم السابقة وتطبيقها على مواقف تعليمية جديدة. [4] 384

### 12-3-4- خريطة الشكل vee:

تقوم استراتيجية الشكل vee على النظرية المعرفية البنائية، وهي فرع من فروع الفلسفة التي تتعامل مع طبيعة المعرفة وبنيتها، والعناصر النظرية هي تلك الوصلات التي تتجمع سويا لتشكل بنية القطع المعرفية التي تحتاج إلى بناء قطعة معرفية جديدة.

وينطلق تصور الشكل vee حول مشكلة المعرفة، وقضاياها من افتراضيين أساسيين هما:

1- أن الفرد الواعي يبني المعرفة اعتمادا على خبرته، ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين.

2- أن وظيفة العملية المعرفية هي التكيف مع تنظيم العلم التجريبي (المحسوس) وليس اكتشاف الحقيقة.

مكونات خريطة الشكل vee:

- السؤال الرئيسي: يقع السؤال الرئيسي في قمة الخريطة وهو يقود المتعلم إلى فحص الأشياء والأحداث، وبالتالي النظريات والمبادئ والمفاهيم الضروري، وينشأ السؤال نتيجة لفحص المفاهيم التي لدى المتعلم، ويساعد السؤال الرئيس المتعلم في استدعاء المعلومات من بنيته المعرفية، والتي ترتبط بالجانب الإجرائي.
- الجانب الأيسر (المفاهيمي أو التفكيري): ويشتمل هذا الجانب على المفاهيم والمبادئ والنظريات.
- الجانب الأيمن: ويشمل هذا الجانب البيانات والتحويلات والمتطلبات المعرفية والقيمية. [4] 385

**إجراءات البحث**

**1- حدود البحث ومنهجه:**

أ. الحدود البشرية والمكانية: أجريت الدراسة على مدرسي مادة الفلسفة في مدينة دمشق فحسب نظراً إلى سهولة الوصول إليهم، وإمكانية مقابلتهم وجهاً لوجه، ما جعل الباحث يثق بإجاباتهم، وإتاحة الفرصة لهم للاستفسار حول بعض فقرات الاستبانة.

ب. الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 2024/2023

ت. الحدود العلمية: اقتصرت الدراسة على تعرّف درجة توظيف المدرسين في ثانويات دمشق لاستراتيجيات النظرية البنائية، واختبار دلالة الفرق في إجاباتهم.

**2- عينة الدراسة والمجتمع:**

طُبقت الاستبانة على (29) مدرس ومدرسة لمادة الفلسفة في مدينة دمشق، وقد بلغ عددهم الكلي (61) بحسب آخر إحصائية حصل عليها الباحث من مديرية التربية للعام 2024/2023، واختير منهم (40) فردًا، إلا أن (29) منهم قبلوا بالمشاركة، وشكلوا عينة الدراسة، وفيما يأتي توضيح لخصائصهم:

جدول (1): توزع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيراته

| العينة | المؤهل العلمي | | | سنوات الخبرة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | إجازة | دبلوم | ماجستير | من سنة وحتى 5 | من 6 وحنى 10 | أكثر من 10 |
| مدرسو مادة الفلسفة | 19 | 8 | 2 | 11 | 10 | 8 |
| المجموع | 29 | | | 29 | | |

**3- بناء الأداة**

- **مصادرها وهدفها:** أعدَّ الباحث استبانة مؤلفة من (21) بنداً، تهدف إلى التعرف إلى درجة ممارسة مدرسي المرحلة الثانوية لاستراتيجيات البنائية في تدريس مادة الفلسفة، وتمَّ وضع خمس مستويات أمام كل عبارة تعبر عن درجة الممارسة (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وذلك وفق مقياس ليكرت حيث تعطى الدرجات على الترتيب (5-4-3-2-1)، بحيث تكون الدرجة الدنيا التي يحصل عليها المفحوص (25) والدرجة (150). وذلك من خلال الاطلاع على الأدب النظري ذي العلاقة والدراسات السابقة دراسة حرز الله (2016م)، دراسة

الأنصاري (2016م) ، دراسة حبيب (2015م) ، دراسة عياش والعبسي (2013م)، دراسة كايا (Kaya, 2012)، ودراسة هيورسين وسويكارا (Hursen & Soykara, 2012)،

- **مكوناتها وأبعادها:** أفاد الباحث من اطلاعه على الدراسات ذات الصلة، وتمكن من تصميم أولي لأبعاد التدريس البنائي على النحو: " الاستراتيجيات البنائية (4 فقرات)، دور المعلم (8 فقرات)، دور المتعلم (6 فقرات)، وقد صمم الباحث معياراً رتبياً مكوناً من ثلاثة فئات، بحيث يشير المتوسط ضمن (1–2.33) إلى درجة ممارسة ضعيفة، و(2.34–3.67) درجة ممارسة متوسطة، وأعلى من(3.67) درجة ممارسة كبيرة لدى مدرسي مادة الفلسفة في ثانويات دمشق علماً بأن دراسات سابقة اعتدت بهذا المعيار، وهكذا أصبحت الاستبانة تتكون من (21) فقرة.

**3- التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة**

- **الصدق الظاهري (المحكمين)**

استعان الباحث بعدد من الخبراء في القياس والتقويم والمناهج وطرائق التدريس الملحق (1)، وذلك للتأكد من صدقها وصلاحيتها للتطبيق على مدرسي مادة الفلسفة ، وأدلى السادة المحكمون بعدد من الملاحظات حول إعادة الصياغة لبعض الفقرات، وبعد الالتزام بقيت الاستبانة مكونة من (21) فقرة والجدول الآتي يوضح مكوناتها:

جدول (2) يوضح أبعاد الاستبانة المصممة لتقصي توظيف الاستراتيجيات البنائية لدى مدرسي مادة الفلسفة

| الأبعاد | الاستراتيجيات البنائية | دور المعلم | دور المتعلم | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| عدد المؤشرات | 7 فقرات | 9 فقرات | 5 بنود | 21فقرة |

- **ثبات الاستبانة بالإعادة**

لحساب الثبات، أعاد الباحث تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من المدرسين وعددهم (10) بفارق زمني (14) يوماً، ثم قام بحساب معامل ارتباط

(Spearman) بين نتائج التطبيقين، وتوصّل إلى النتائج المبينة في الجدول الآتي:

جدول (3) يوضح قيم معاملات تبات استبانة توظيف الاستراتيجيات البنائية لعينة استطلاعية قوامها (10)

| الأبعاد | الاستراتيجيات البنائية | دور المعلم | دور المتعلم | **المتوسط الكلي** |
|---|---|---|---|---|
| **قيمة معامل سبيرمان لكل بعد** | 0.841 | 0.790 | 0.800 | 0.8103 |

تشير النتائج في الجدول أعلاه إلى قيم مقبولة ودالة إحصائياً عند (0.05)، إذا تراوحت قيم الثبات بين 0.790 و 0.841، في حين بلغ المتوسط الكلي 0.7559، وبالتالي يمكن الاعتداد بها لمناسبتها، وأصبح بإمكان الباحث تطبيقها على عينته الأساسية المكونة من (48) مدرساً ومدرسةً لمادة الفلسفة في ثانويات دمشق.

## 6 نتائج الدراسة ومناقشتها:

**تذكير بأسئلة الدراسة:**

- ما درجة ممارسة مدرسي مادة الفلسفة لاستراتيجيات البنائية في العملية التدريسية؟
- ما الفروق في متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي؟

- **<u>النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة مدرسي مادة الفلسفة ومدرساتها لاستراتيجيات البنائية في العملية التدريسية؟</u>**

استخدم الباحث للإجابة عن السؤال الأول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من خلال برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) وكانت النتائج منا في الجدول الآتي:

الجدول (4) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لاستراتيجيات البنائية لـ (48) مدرساً ومدرسةً لمادة الفلسفة

| الأبعاد | العبارات | الإحصائيات | | | درجة الممارسة لكامل البعد |
|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول** | استخدام استراتيجيات البنائية | **المتوسطات الحسابية** | **الانحرافات المعيارية** | **درجة الممارسة** | |
| **1** | أستخدم خرائط المفاهيم في تدريس مادة الفلسفة . | 2.66 | 0.816 | **متوسطة** | **ضعيفة (2.21)** |
| **2** | أستخدم استراتيجية ويتلي للتعلم البنائي في تدريس مادة الفلسفة. | 1.66 | 0.516 | **ضعيفة** | |
| **3** | أستخدم خرائط المفاهيم في تدريس مادة الفلسفة weeكخريطة الشكل | 2.16 | .0.752 | **ضعيفة** | |
| **4** | استخدم استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس مادة الفلسفة. | 1.66 | 0.816 | **ضعيفة** | |
| **5** | استخدم دورات التعلم البنائية في تدريس مادة الفلسفة كدورة التعلم الرباعية والخماسية والسباعية. | 1.000 | 0.000 | **ضعيفة** | |
| **6** | أستخدم استراتيجية بايبي للتعلم البنائي في تدريس مادة الفلسفة. | 3.83 | 1.602 | **كبيرة** | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **7** | استخدم استراتيجية التعلم البنائي (اكتشاف المفهوم – تدريس المفهوم – تقويم المفهوم | 2.50 | 1.710 | **متوسطة** | |
| **البعد الثاني** | دور المعلم | **المتوسطات الحسابية** | **الانحرافات المعيارية** | **درجة الممارسة** | **درجة الممارسة لكامل البعد** |
| **1** | أمنح المتعلمين وقتاً للتفكير في الأسئلة التي أطرحها عليهم. | 3.16 | 1.329 | **متوسطة** | **متوسطة (3.35)** |
| **2** | أوجه المتعلمين نحو البحث عن المعلومات التي تساعدهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف حياتهم. | 2.67 | 1.200 | **متوسطة** | |
| **3** | أحرص على تقديم التعزيز المناسب للمتعلمين أثناء عملية التعلم. | 2.66 | 1.505 | **متوسطة** | |
| **4** | أقدم أنشطة تساعد المتعلمين على اكتشاف المعارف والمهارات ضمن مجموعات تعاونية. | 3.83 | 1.884 | **كبيرة** | |
| **5** | أشجع المتعلمين على اقتراح حلول متعددة للقضايا المطروحة وبطرق مختلفة. | 4.33 | 1.632 | **كبيرة** | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **6** | أستخدم وسائل تعليمية متنوعة تراعي الاختلافات بين المتعلمين. | 2.83 | 1.330 | **متوسطة** | |
| **7** | أشرك المتعلمين في إعداد الخطط التدريسي. | 3.16 | 1.07 | **متوسطة** | |
| **8** | أستخدم أنواعاً مختلفة من أدوات التقويم لتقويم تعلم المتعلمين. | 3.70 | 1.525 | **كبيرة** | |
| **9** | أشجع المتعلمين على الحوار والتواصل مع بعضهم البعض. | 3.83 | 1.884 | **كبيرة** | |
| **البعد الثالث** | دور المتعلم | **المتوسطات الحسابية** | **الانحرافات المعيارية** | **درجة الممارسة** | **درجة الممارسة لكامل البعد** |
| **1** | يقوم المتعلم بتحليل المعلومات وتقييمها واستكشاف الجديد. | 2.83 | 1.471 | **متوسطة** | **متوسطة (3.13)** |
| **2** | يبني المتعلم المعرفة بشكل اجتماعي عن طريق الحوار والمناقشة. | 3.50 | 1.224 | **متوسطة** | |
| **3** | يبحث المتعلم عن المعلومات من مصادر متعددة. | 3.16 | 1.169 | **متوسطة** | |
| **4** | يقوم المتعلم بالمناقشة وطرح الأسئلة ويضع فرضياته وتنبؤاته . | 3.00 | 1.09 | **متوسطة** | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **5** | لا يعتمد المتعلم في مواقف التعلم على المعلم . | 3.16 | 1.07 | **متوسطة** |

يتبين من الجدول (4) أن متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة على البعد الأول (استخدام استراتيجيات البنائية) قد بلغت (2.21)، القيمة توافق درجة ممارسة ضعيفة، إذ تنتمي إلى مجال القيم من (1–2.33)، في حين بلغت على البعد (دور المعلم) (3.35)، وهذه القيمة توافق درجة ممارسة متوسطة، إذ تنتمي إلى مجال القيم (من 2.34–3.67)، أما بالنسبة للبعد الثالث (دور المتعلم) فقد جاءت متوسطة بقيمة قدرها (3.13). ومن المتوقع أن هذا التفاوت في تقدير عينة الدراسة لفقرات الاستبانة هوا اختلاف خصائصهم وخبرتهم التدريسية ومؤهلاتهم العلمية، إذ تنوعت عينة الدراسة بين حاصلين على إجازة وماجستير ودبلوم تأهيل تربوي، وأما ما يتعلق بالدرجة الأعلى للتقديرات فيتبين من خلال اختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجاباتهم، وتختلف النتائج الحالية مع نتائج دراسة حرز الله (2016م) التي أشارت على درجة ممارسة عالية لدى مدرسي الرياضيات، بينما الدراسة الحالية فقد تراوحت بين الضعيفة والمتوسطة، وتتفق مع دراسة الأنصاري (2016) في توسّط توظيف الممارسات البنائية لدى معلمي الاجتماعيات. وبذا يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الأول.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما الفروق في متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي؟** للإجابة عن السؤال، اختبر الباحث صحة فرضيات دراسته على النحو:

- **الفرضية الأولى** التي تقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدرسي مادة الفلسفة في ممارسة استراتيجيات البنائية تبعاً لمتغير الخبرة. ولاختبار صحة الفرضية؛ استخدم الباحث قانون Kruskal–Wallis على اعتبار عدد أفراد

العينة الحالية (29) وهو (يقابل تحليل التباين الأحادي – ANOVA للعينات التي تزيد عن (30) مفردة)، وكانت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

الجدول (5) يبين نتائج اختبار Kruskal–Wallis للفروق بين متوسطات درجات تقدير مدرسي الفلسفة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

| المحور | الخبرة | العدد | متوسط الرتب | درجة الحرية | قيمة الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **استخدام الاستراتيجيات البنائية** | أقل من 5 | 11 | 2.30 | **2** | **0.019** |
| | من 5 حتى 10 | 10 | 10.01 | | |
| | أكثر من10 | 8 | **12.91** | | |
| **دور المعلم** | أقل من 5 | 11 | 2.01 | **2** | **0.002** |
| | من 5 حتى 10 | 10 | 8.32 | | |
| | أكثر من10 | 8 | **15.19** | | |
| **دور المتعلم** | أقل من 5 | 11 | 2.17 | **2** | **0.013** |
| | من 5 حتى 10 | 10 | 9.77 | | |
| | أكثر من10 | 8 | 14.25 | | |

يتبين من الجدول السابق أن قيم الدلالة قد تراوحت بين (0.002) و(0.019) وهي أكبر من 0.05، ما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المدرسين عينةَ الدراسة يعود إلى متغير الخبرة التدريسية، ما يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية التي تنص بأنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدرسي مادة الفلسفة في ممارسة بعض استراتيجيات البنائية تبعاً لمتغير الخبرة "، قبول الفرضية البديلة التي تنص بأنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات

مدرسي مادة الفلسفة في ممارسة بعض استراتيجيات البنائية تبعاً لمتغير الخبرة". وبالنظر إلى قيم المتوسطات الناتجة ومقارنتها يتضح مباشرةً بأنها لمصلحة المدرسين ذوي الخبرة التي تزيد عن (10) سنوات، ثم لذوي الخبرة من (6 وحتى 10)، ثم للخبرة أقل من (5) سنوات. ويمكن تفسير النتائج بأن ذوي الخبرة الطويلة كانوا على اطلاع ومواكبة مستمرة لمستجدات طرائق التدريس، لا سيما أن النظرية البنائية ظهرت ظهوراً ملحوظاً في الأوساط التربوية ولا تزال حتى الآن، وبالمقابل قد يكونوا خضعوا إلى دورات تدريبية ومتابعة تربوية ذاتية كون أن العصر الحالي يتيح المجال للاطلاع والتواصل ويوفر المعلومات في أي وقت نتيجة تعدد مصادر المعرفة وتنوعها واتساع أنماطها. أما بالنسبة إلى ذوي الخبرة الضعيفة، فمن المرجح أنهم قد تخرجوا ودخلوا مباشرة في التدريس، ولم تتح لهم الفرص الكافية لإعدادهم إعداداً مهارياً من الناحية التربوية، إذ يتوقع أنهم يركزون على إلقاء المعرفة التخصصية وهذا منطقي إلى حد ما في ضوء سياسات التوظيف التي جرت من أكثر من (5) سنوات والتي اعتمدت نظام العقود والتوظيف لآلاف المدرسين، وفي ضوء ذلك لم يُخصص لهم ما يلزم لإخضاعهم إلى البرامج التدريبية والتوجيهية التي يمكن أن توفر لهم المعارف والمهارات اللازمة. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من حرز الله (2016م) والأنصاري (2016م) من حيث وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الخبرة وذلك لمصلحة ذوي الخبرة الطويلة.

- **<u>الفرضية الثانية التي تقول</u>:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدرسي مادة الفلسفة في ممارسة استراتيجيات البنائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. ولاختبار صحة الفرضية؛ استخدم الباحث قانون Kruskal–Wallis (الذي يقابل تحليل التباين الأحادي – ANOVA للعينات التي تزيد عن (30) مفردة) أما في الدراسة الحالية فهي (29)، وكانت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

الجدول (5) يبين نتائج اختبار Kruskal–Wallis للفروق بين متوسطات درجات تقدير مدرسي الفلسفة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

| المحور | المؤهل العلمي | العدد | متوسط الرتب | درجة الحرية | قيمة الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **استخدام استراتيجيات البنائية** | إجازة | 19 | 2.17 | **2** | **0.018** |
| | دبلوم | 8 | **12.90** | | |
| | ماجستير | 2 | 10.31 | | |
| **دور المعلم** | إجازة | 19 | 2.00 | **2** | **0.007** |
| | دبلوم | 8 | **15.75** | | |
| | ماجستير | 2 | 9.32 | | |
| **دور المتعلم** | إجازة | 19 | 2.00 | **2** | **0.013** |
| | دبلوم | 8 | **13.38** | | |
| | ماجستير | 2 | 10.14 | | |

يُظهر الجدول (5) أن قيم الدلالة قد تراوحت بين (0.007) و(0.018)، وجاءت أصغر من 0.05، مما يدعو لرفض الفرضية الصفرية التي تنص بأنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدرسي مادة الفلسفة في ممارسة بعض استراتيجيات البنائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي "،وقبول الفرض البديل الذي ينص بأنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدرسي مادة الفلسفة في ممارسة بعض استراتيجيات البنائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي"، وبالنظر إلى قيم المتوسطات الناتجة في الاختبار السابق، يتبين أن أكبرها يعود إلى حملة دبلوم التأهيل التربوي، ثم الماجستير، ثم حملة إجازة الفلسفة، وربما تعود هذه النتيجة إلى أن حملة الدبلوم قد تمكنوا من المعارف والمهارات التي تمكّنهم من توظيفها في غرفة الصف لاسيما تلك التي ترافق الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس وأساليبهم، إذ ينتظم دارسو الدبلوم في برنامج من المقررات ثم يتم اختبارهم في محتواها العام والتخصصي والميداني، في حين حاملو الإجازة يكتفون بالمعرفة التخصصية التي

توفّرها كلياتهم عند إعداد الخريج دون التركيز على كيفية العامل مع محتوى المناهج أو التطرق إلى المجال التربوي وما يتطلبه من قدرات ومهارات وكفاءات لازمة لمواجهة الواقع التربوي في المدارس إلا في بدايات مباشرتهم العمل، وتختلف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج كل من دراسة الأنصاري (2016م) ، ودراسة حبيب (2015م) من حيث عدم وجود فروق دالة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

- **المقترحات:**

**في ضوء نتائج الدراسة، يقترح الباحث جملةً من المقترحات:**

- ضرورة تركيز البرامج التدريبية ودورات الإعداد والتأهيل على الخريجين الذين باشروا العمل دون معرفة أو إلمام بطرائق النظرية البنائية وأساليبها ونماذجها.
- ضرورة التركيز على احتياجات المدرسين، وتنفيذ ما يلزم لتنميتهم المهنية، والتفكير بمداخل جديدة تختصر الوقت والجهد في إعدادهم إعداداً مناسباً.
- إجراء بحوث جديدة لتعرّف مهارات التدريس البنائي من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم لدى مدرسي الفلسفة.
- إجراء بحوث جديدة لتعرّف مستوى اكتساب الموجهين الاختصاصيين للمعارف والمهارات اللازمة لتطبيق مدخل التعلم البنائي.
- إجراء دراسات تجريبية لاختبار دور النماذج البنائية في التحصيل الدراسي أو مهارات التفكير في صفوف مختلفة.

**المراجع:**

❖ **المراجع العربية:**

- [1] النشار، مصطفى. (2013). **التفكير الفلسفي، المهارات وتطبيقاتها.** ط1، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- [2] الدبس هناء. (2009). أثر طريقة المناظرة والتدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراس في مادة الفلسفة. رسالة ماجستير، جامعة دمشق، كلية التربية.
- [3] بو عزة، الطيب وبن عدي، يوسف. (2015). **في تدريس الفلسفة**. الرباط: مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث.
- **[4]** الفوال، محمد خير وسليمان، جمال. (2013م). **طرائق التدريس العامة**. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- [5] زايد، فهد خليل. (2007م). **أساسيات منهجية البحث في العلوم**. ط1، عمان: دار النفائس للنشر والتوزيع.
- [6] العفون، ناديا ومكاون، حسين. (2012م). **تدريب معلم العلوم وفق النظرية البنائية**. ط1، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- [7] وزارة التربية. (2015م). **النظام الداخلي لمرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية**. دمشق: وزارة التربية.
- [8] الأحمد، عبد الرحمن. (2008م). آراء مدرسات الاجتماعيات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت حول أدائهن الدراسي. **المجلة التربوية**، (22)، 86، 65-13.
- [9] مصطفى ، خلدون .(2021). **مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق**، منشورات مجلة جامعة البعث ، مجلد 43، العدد 31.
- [10] حرز الله، حسام. (2016م). واقع استخدام النظرية البنائية في التعليم لدى معلمي الرياضيات في محافظة طولكرم. **مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث**، مجلد 4، عدد 2، فلسطين.

- [11] الأنصاري، وداد. (2016م). مستوى ممارسات التعلم البنائي لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمملكة العربية السعودية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مجلد 24، ع 4، فلسطين.
- [12] حبيب، رباح. (2015م). **واقع استخدام ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة**، فلسطين.
- [13] عياش، آمال نجاتي والعبسي، محمد مصطفى محمد. (2013م). مستوى معرفة وممارسة معلمي العلوم والرياضيات للنظرية البنائية من وجهة نظرهم. جامعة البحرين، مركز النشر العلمي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مج (14)، ع (3).
- [14] زيتون، حسن. (2003م). **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**. ط1، القاهرة: عالم الكتب.
- [15] عطية، محسن علي. (2015م). **البنائية وتطبيقاتها واستراتيجيات تدريس حديثة**. ط1، الأردن: دار المنهجية للنشر والتوزيع.

❖ **المراجع الأجنبية:**

- Kaya, E. (2012). A case study on constructivist Geography teaching based upon folk culture, E – **Journal of New World Sciences Academy** (NWSA), VOL 7, NO (1), PP 79-98

- Hursen, C & Soykara, A. (2012). Evaluation of teachers beliefs towards constructivist learning practices, Procedia **– Social and Behavioral Science**s, VOL 46, PP 92-100.

**الملاحق:**

## الملحق (1)

### أسماء السادة المحكمين

| التسلسل | الاسم | الاختصاص |
|---|---|---|
| 1 | **د. محمد بكور** | المناهج وطرائق التدريس |
| 2 | **د. ماهر حيلاوي** | المناهج وطرائق التدريس |
| 3 | **د. عصمت رمضان** | المناهج وطرائق التدريس |
| 4 | **د. هناء الدبس** | المناهج وطرائق التدريس |
| 5 | **د. أحمد سليم** | المناهج وطرائق التدريس |
| 6 | **د. بتول محمد** | المناهج وطرائق التدريس |

## الملحق (2)

## استبانة لمعرفة درجة ممارسة مدرسين مادة الفلسفة لبعض استراتيجيات البنائية في التدريس

**أولاً: المعلومات العامة:**

**الرجاء وضع إشارة (x) في المكان الذي ينطبق عليك:**

❖ **المؤهل العلمي:**

**إجازة جامعية ( ) دبلوم تأهيل تربوي ( ) ماجستير ( )**

❖ **الخبرة العملية:**

**أقل من 5 سنوات ( ) من 5 إلى 10 سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات ( )**

فيما يلي مجموعة من العبارات وضعت لقياس درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الحلقة الثانية لبعض استراتيجيات البنائية في التدريس، لذا يرجى منكم التكرم بوضع علامة (x) في المربع الذي يتفق مع أدائكم أمام كل فقرة من الفقرات:

| الرقم | العبارة | درجة التوظيف | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **مرتفعة جداً** | **مرتفعة** | **متوسطة** | **قليلة** | **قليلة جدا** |
| المحور الأول | استخدام استراتيجيات البنائية | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أستخدم خرائط المفاهيم في تدريس مادة الفلسفة . | | | | | |
| 2 | أستخدم استراتيجية ويتلي للتعلم البنائي في تدريس مادة الفلسفة. | | | | | |
| 3 | أستخدم خرائط المفاهيم في تدريس مادة الفلسفة كخريطة الشكل wee | | | | | |
| 4 | استخدم استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس مادة الفلسفة. | | | | | |
| 5 | استخدم دورات التعلم البنائية في تدريس مادة الفلسفة كدورة التعلم الرباعية والخماسية والسباعية. | | | | | |
| 6 | أستخدم استراتيجية بايبي للتعلم البنائي في تدريس مادة الفلسفة. | | | | | |
| 7 | استخدم استراتيجية التعلم البنائي (اكتشاف المفهوم – تدريس المفهوم – تقويم المفهوم ). | | | | | |

| المحور الثاني | دور المعلم | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أمنح المتعلمين وقتاً للتفكير في الأسئلة التي أطرحها عليهم. | | | | | |
| 2 | أوجه المتعلمين نحو البحث عن المعلومات التي تساعدهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف حياتهم. | | | | | |
| 3 | أحرص على تقديم التعزيز المناسب للمتعلمين أثناء عملية التعلم. | | | | | |
| 4 | أقدم أنشطة تساعد المتعلمين على اكتشاف المعارف والمهارات ضمن مجموعات تعاونية. | | | | | |
| 5 | أشجع المتعلمين على اقتراح حلول متعددة للقضايا المطروحة وبطرق مختلفة. | | | | | |
| 6 | أستخدم وسائل تعليمية متنوعة تراعي | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الاختلافات بين المتعلمين. | | | | | |
| 7 | أشرك المتعلمين في إعداد الخطط التدريسي. | | | | | |
| 8 | أستخدم أنواعاً مختلفة من أدوات التقويم لتقويم تعلم المتعلمين. | | | | | |
| 9 | أشجع المتعلمين على الحوار والتواصل مع بعضهم البعض. | | | | | |
| المحور الثالث | دور المتعلم | | | | | |
| 1 | يقوم المتعلم بتحليل المعلومات وتقييمها واستكشاف الجديد. | | | | | |
| 2 | يبني المتعلم المعرفة بشكل إجتماعي عن طريق الحوار والمناقشة. | | | | | |
| 3 | يبحث المتعلم عن المعلومات من مصادر متعددة. | | | | | |
| 4 | يقوم المتعلم بالمناقشة وطرح الأسئلة ويضع فرضياته وتنبؤاته . | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | لا يعتمد المتعلم في مواقف التعلم على المعلم . | | | | | |
| | | | | | | |