استخدام علم النفس التربوي في الممارسات الصفية وعلاقته بمستوى الخبرة والمؤهل العلمي[1]

دراسة ميدانية لتطبيق نظريات التعلم داخل الفصل الدراسي

الدكتور أحمد معد

جامعة محمد الخامس، المغرب.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى البحث عن مسألة استخدام المدرس لنظريات التعلم في ممارسته الصفية وعلاقة ذلك بمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي. ولأجل ذلك تم الاعتماد على منهج البحث الوصفي التحليلي لوصف وتحليل استخدام المدرس ومدى تطبيقه لنظريات التعلم وتحليل العلاقة بين مستوى الاستخدام ومستوى الخبرة والمؤهل العلمي.

ومن أجل ذلك تم تطبيق مقياس الممارسات الصفية وفقا لنظريات التعلم على عينة (168) من المدرسين في المرحلة الثانوية وكانت أهم نتائج الدراسة كما يلي:

وجود فروق في استخدام المعلمين لنظريات التعلم المختلفة اثناء ممارساتهم الصفية. وفي استخدام المعلمين ذوي المؤهلات المختلفة لنظريات التعلم ككل ولنظريات التعلم المعرفية والسلوكية والبنائية اثناء ممارساتهم الصفية. وعدم يوجد فروق في استخدام المعلمين ذوي الخبرات المختلفة لنظريات التعلم ككل ولنظريات التعلم السلوكية والبنائية اثناء ممارساتهم الصفية.

الكلمات المفتاح: علم النفس التربوي، الممارسات الصفية، نظريات التعلم، الخبرة، المستوى التعليمي.

The use of educational psychology in classroom practices and its relationship to the level of experience and academic qualification

The study aimed to investigate the issue of the teacher's use of learning theories in his classroom practice and its relationship with the variables of experience and academic qualification. For this purpose, the descriptive and analytical research method was used to describe and analyze the use of the teacher and the extent of his application of learning theories and to analyze the relationship between the level of use, the level of experience and academic qualification.

For this purpose, the classroom practices scale according to the learning theories was applied to a sample of (168) teachers in the secondary stage, and the most important results of the study were as follows:

There are differences in teachers' use of different learning theories during their classroom practices. In the use of teachers with different qualifications of learning theories as a whole and theories of cognitive, behavioral and constructive learning during their classroom practices. There are no differences in the use of teachers with different experiences of learning theories as a whole and behavioral and constructive learning theories during their classroom practices.

Key words: educational psychology, classroom practices, learning theories, experience, educational level.

[1] الدكتورأحمد معد، أستاذ علم النفس بجامعة محمد الخامس، المغرب.

مقدمة:

تعتبر المدرسة" البنية الاجتماعية الثانية بعد الأسرة ودورها يتحدد في تكوين التلاميذ لتشكيل شخصية الطفل وفي إكسابه أنماط السلوك المتوافقة مع المعايير السلوكية التي يقرها المجتمع (معد.2014، ص: 120) وهذا يستوجب الاستفادة من مبادئ علم النفس بشكل عام وعلم النفس التربوي على وجه الخصوص أثناء الممارسة الصفية، لما له من أثر إيجابي كبير على المتعلم بالدرجة الأولى، وعلى المدرس نفسه أيضا. ويتجسد ذلك في جعل العملية التعليمية التعلمية غنية من جهة تعدد تقنيات وأنشطة التعلم، كما يجعلها تخضع لبعد منهجي وعلمي من خلال استخدام مبادئ ونظريات التعلم بحسب شروط الموقف التعليمي، وبحسب ظروفه وخصوصياته. من هذا الباب المنهجي تتأطر هذه الدراسة محاولة الكشف عن أهم الإشكالات التي تواجه الممارسين في تحقيق التعلم الأفضل. وبتعبير لا يخلو من براغماتية فإنّنا بصدد محاولة البحث عن المتغيرات الفاعلة في مستوى استخدام وتطبيق نظريات التعلم من أجل الكشف عن حقيقة التعلم الذي يعتبر مصدر كل قوة في الوجود. وعلى هذا الأساس من المفترض منطقيا أن نجاح العملية التعلمية داخل الفصل مجال دراستنا أو لدى الفرد هي مسألة ترابط وتداخل عدد من الشروط الوضعية المتفاعلة.

إن هذه الشروط في الحقيقة هي موضوعية وتتأثر بعوامل ذاتية، ومنها اجمالا للذكر لا الحصر ما يعود إلى المدرس أو إلى الدارس، ومنها ما يعود إلى الموقف التعليمي أو السيكوتربوي الموجود، كما يمكن أن تساهم عوامل خارجية يتداخل فيها الاجتماعي مع الاقتصادي والسياسي. ولاعتبار منهجي وعلمي في هذه الدراسة بحكم التخصص والبحث عن الدقة دون الخوض في عدة مجالات خارج التخصص، نحاول دراسة مدى استخدام وتطبيق نظريات التعلم في الفصل من قبل المدرسين وعلاقة ذلك بمدة خبرتهم في المجال من جهة وبمستواهم التعليمي من جهة أخرى.

وهكذا فالنبش على جانب الخبرة وعلى المستوى التعليمي للمدرس يتأطر ضمن رؤية نعتبر من خلالها أن للخبرة دورا في مستوى استخدام وتطبيق نظريات التعلم، مثلما نعتبر أن المؤهل العلمي له دور ما في إحداث أثر على مستوى النظري والعملي في تحقيق وبناء التعلم لدى المتعلم.

الدراسات السابقة:

يجدر بنا منهجيا أن نعرج على بعض الدراسات السابقة قبل وضع أسئلة الدراسة لتتوضح الرؤية أكثر حول الموضوع، فقي دراسة الأنصاري (2016) والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى ممارسات التعلم البنائي لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لطلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية .وبعد تنفيذ التجربة على عينة من معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في منطقة مكة المكرمة الإدارية بالمملكة العربية السعودية. بينت نتائج الدراسة أن ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي ومعلمات

الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية لم ترق إلى مستوى مرتفع بل جاءت ضمن مستوى ممارسة متوسطة.. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات التعلم البنائي تعزى للمؤهل العلمي للمعلمين.

وفي نفس السياق نجد دراسة جمال عبد ربه الزعانين(2015) والتي هدفت الدراسة إلى معرفة درجة توظيف معلمي العلوم للتدريس البنائي في حصص العلوم بمحافظات غزة وعلاقته بكل من :المرحلة الدراسية، النوع الاجتماعي للمعلمين، سنوات الخبرة في التدريس، الجهة المشرفة على المدارس، والمؤهل العلمي لهم. وبعد أن تم تنفيذ التجربة على عينة من مدارس وكالة الغوث الدولية، ومدارس السلطة الوطنية الفلسطينية بقطاع غزة، أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين في التدريس البنائي تعزي إلى والمؤهل العلمي،

وعلى نفس المنوال نجد **دراسة نايل الحجايا، وخالد السعودي (2013)** حيث هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبتهم أثناء التدريس الصفي في لواء بصيرا وبعد تنفيذ التجربة على عينة من معلمي التربية الإسلامية بمديرية التربية والتعليم. بينت النتائج أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبتهم جاءت متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى0.05 تعزى لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي في ممارساتهم.

وفي تأكيد للدراسات السابقة نجد دراسة انتصار غازي مصطفى (2016)، والتي هدفت إلى التعرف على ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة بممارساتهم التدريسية في مديرية التربية والتعليم لقصبة إربد. وبعد أن تم تنفيذ التجربة على عينة من المعلمين ممن يدرسون مادة التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا. كشفت نتائج التحليل الإحصائي أن ممارسات التعلم البنائي للمعلمين لم ترق إلى مستوى عال من الممارسة، بل توزعت جميعها ضمن درجة ممارسة "متوسطة "و"قليلة ."بينما لم تظهر النتائج وجود علاقة بين تلك التقديرات وخبرة المعلمين ومؤهلهم العلمي. وفي دراسة أحدث من سابقاتها نجد **دراسة لمياء عبيدات (2017)** والتي هدفت التعرف على واقع الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا، وبعد تنفيذ التجربة على عينة من المدرسين بمديرية التربية والتعليم في محافظة اربد. بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا تعزى للمتغير ات (العمر، المؤهل، التخصص، الخبرة).

مناقشة الدراسات السابقة:

إن ما يمكن ملاحظته حول هذه الدراسات التي تم عرضها أنها حديثة جدا، وهذا يفيد في إمكانية التنبؤ بالفرضيات الأقرب للواقع. وبنظرنا فيما جاءت به من نتائج نجد أنها تؤكد على نقطتين أساسيتين: النقطة الأولى تتجلى في استخدام التعلم البنائي بطريقة متوسطة أو ضعيفة، وهذا يفيد بأن استخدام النظرية البنائية

لم يرق إلى المستوى المطلوب بالرغم من أن مختلف الدراسات والتوجهات الحالية في التربية المفيدة والنافعة تؤكد على ذلك. والنقطة الثانية تتجلى في أنه لا يوجد تأثير في الحقيقة لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة في مستوى الممارسة التدريسية. ولما كان الأمر كذلك فإنه من الحكمة المنهجية أن ينطلق الباحث بخصوص هذه المتغيرات من الفرضية االصفرية لعله يثبتها أو ينفي ما جاءت به تلك الدراسات.

إشكالية الدراسة:

بعد عرض ومناقشة بعض الدراسات السابقة وبالنظر العقلي في أهم ما جاءت به من نتائج، حري بنا أن نضع سؤال الدراسة الرئيس: هل يستخدم المدرسون نظريات التعلم في ممارساتهم الصفية بالشكل المأمول؟ وهل يرتبط ذلك بمستوى الخبرة أم بمستوى المؤهل العلمي؟ وبتعبير اجرائي عن السؤال الرئيس نحدد الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى استخدام المعلمين لنظريات التعلم في الممارسة الصفية؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام هذه النظريات؟ اي هذه النظريات أكثر استخداما؟ (هل هي السلوكية ام المعرفية ام البنائية؟).
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام نظريات التعلم وفقا لمتغير الخبرة؟ هل تساهم خبرة المدرسين في استخدامهم لنوع محدد من النظريات؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام النظريات بين المدرسين وفقا لمتغير المؤهل؟ هل هناك أثر لمستوى التعليم على استخدام أنواع معينة من النظريات؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة على الأسئلة السابقة انطلق الباحث من افتراض ان المعلمين يستخدمون نظريات التعلم بشكل كبير، وقام الباحث بوضع الفرضيات الصفرية الاتية:

1. "لا توجد فروق في استخدام المعلمين لنظريات التعلم المختلفة اثناء ممارساتهم الصفية".
2. "لا توجد فروق في استخدام المعلمين لنظريات التعلم المختلفة اثناء ممارساتهم الصفية باختلاف مستوى الخبرة".
3. "لا توجد فروق في استخدام المعلمين لنظريات التعلم المختلفة اثناء ممارساتهم الصفية باختلاف المؤهل الدراسي".

أهمية الدراسة:

- ✓ تأتي هذه الدراسة تأكيدا على ضرورة وأهمية تطبيق مبادئ علم النفس التربوي بشكل عام ونظريات التعلم على وجه التدقيق على أساس أنه مطلب علمي وعملي بشهادة العلم التجربة.

- ✓ الاستجابة للاتجاهات الحديثة المطالبة بالاهتمام بالعملية التعليمية التعلمية على عدة مستويات: العلمية والثقافية والسياسية، وهذه الدراسة تدخل في باب البحث العلمي.
- ✓ محاول تسليط الضوء على متغيرات قد تشكل عاملا حاسما من بين عوامل أخرى في تحقيق الشروط الموضوعية لنجاح عملية التعلم.
- ✓ تقديم توصيات ومقترحات علمية وعملية للدراسات في مجال علم النفس التربوي.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدارس مديريتين اقليميتين من اكاديمية جهة الدار البيضاء.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2019/2018.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على المدرسين في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على استقصاء الممارسات التدريسية للمدرسين في ضوء ثلاث من أكثر نظريات التعلم تطبيقا وشهرة وهي النظريات السلوكية، والمعرفية، والبنائية، لمدرسي مرحلة التعليم الأساسي والثانوي.

تحديدات إجرائية لمفاهيم الدراسة:

علم النفس التربوي: نقصد به الأسس والمبادئ النظرية ذات الخلفية النفسية والتربوية في التعلم

الممارسات الصفية: نقصد بها مختلف الأنشطة التعلمية داخل الفصل من صياغة أهداف الدرس حتى التقويم.

نظريات التعلم: نقصد بها نظريات التعلم الأكثر شهرة وتداولا على المستوى النظري، وهي: السلوكية، المعرفية، البنائية.

الخبرة: نقصد بها سنوات التدريس وقد تم تقسيمها إلى صغيرة: أقل من 4 سنوات، متوسطة: ما بين 4 و8 سنوات، طويلة: ما فوق 8 سنوات...

المؤهل الجامعي: نقصد به المستوى الجامعي للمدرس، وقد تم تقسيمه إلى ثلاثة مستويات وهي: الاجازة، الماستر، الدكتوراه.

الإطار النظري: مفاهيم ومتغيرات الدراسة

مفهوم علم النفس التربوي:

يعتبر علم النفس التربوي امتدادا تطبيقيا لعلم النفس لكن يختلف الباحثين في تحديد ماهيته، وإذا تتبعنا الرؤية القائلة بأن علم النفس هو الدراسة العلمية للسلوك فإن هذا الكلام يحتاج إلى تحديد دلالاته المفاهيمية. (معد،2018، ص:38) وفي كل الأحوال فهو: العلم الذي يدرس سلوك الإنسان وتوافقه مع بيئته، سواء كان هذا السلوك ظاهرا، أو مستترا في صورة أنشطة عقلية، أو مشاعر وانفعالات أو دافعية" (الخضر، 2012، صفحة 19). ولما كان علم النفس يدرس سلوك الانسان وتكيفه مع المحيط فإن علم النفس التربوي "فرع من فروع علم النفس التطبيقي، يُعنى بمسألة تطبيق المبادئ والمكتشفات السيكولوجية على حقل التربية والتعليم" (رزوق، 1979، صفحة 218).

إن لعلم النفس ناحيتين: ناحية نظرية تتمثل في دراسة الظواهر النفسية التي تتضح في السلوك الخارجي بغرض التوصل إلى القوانين العامة والمبادئ التي تحكم هذه الظواهر، وناحية أخرى تطبيقية تتمثل في الاستفادة من هذه القوانين في التحكم في السلوك الانساني وتغييره وتوجيهه التوجيه السليم. (عوف، 2003، صفحة 16). وهنا ننظر لعلم النفس التربوي من الناحية الثانية أي بوصفه فرعا تطبيقيا لتلك القوانين في مجال التربية والتعلم.

ونشير في هذا الصدد إلى أنه "يعد لايتنز ويتمر(Lightener Witmer) من المعالجين النفسيين الأوائل في أميركا الذين عملوا مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم" (قطامي، 1992، صفحة 12). لكن لا يهتم علم النفس التربوي بصعوبات التعلم فحسب بل هو مجال واسع،" يدرس نظريات التعلم وطرقه وشروطه كما يدرس التوجيه التربوي والتعليمي ويرسم طرق توزيع التلاميذ على أنواع التعلم المختلفة التي تتناسب وقدراتهم ويعالج حالات الضعف الدراسي كما يقدم المقاييس العقلية والنفسية المختلفة للتلاميذ" (عيسوي، 1999، صفحة 16). وهكذا فإن علم النفس التربوي له بعدين: بعد نظري يرجع إلى علم النفس العام، وبعد تطبيقي يتحدد في الأبحاث التطبيقية من حيث إدخال علم النفس في مجال التربية.

أهداف ومناهج علم النفس التربوي:

من البديهي أن "الغرض الأساس للبحث العلمي هو أن يتخطى مجرد وصف الظاهرات التي تقديم تفسير لها" (دالين، 1984، صفحة 58)، فلا يقتنع العالم بمجرد صياغة تعميمات تفسر الظاهرات، بل يريد أيضا أن يتنبأ بالطريقة التي سوف يعمل بها التعميم في المستقبل " (دالين، 1984، صفحة 60).

ولتحقيق أي علم أهدافه يجتاج إلى منهج في البحث يميزه، ومثلما لا تختلف أهداف علم النفس التربوي على اهداف علم النفس العام، كذلك لا يوجد اختلاف على مستوى مناهج البحث،" وفي الحقيقة، أن هذه المناهج جميعها يمكن أن نجملها في اتجاهين عامين يتجه أولهما إلى جعل علم النفس من علوم الطبيعة. ويتجه ثانيهما إلى جعل علم النفس من علوم الحيوان" (عويضة، 1996، صفحة 9).

كما "تختلف مناهج البحث من حيث طريقتها في اختيار الفروض و يعتمد ذلك على طبيعة وميدان المشكلة موضوع البحث: فقد يصلح المنهج التجريبي في دراسة مشكلة ولا يصلح المنهج التاريخي أو دراسة حالة و هكذا ... (دعمس، 2008، صفحة 183) .

إشكالية الموضوع علم النفس التربوي:

حدّد "ديبوا" (عجوز و أمل، 2011، صفحة 28) مواضيع علم النفس التربوي في أربعة مواضيع أساسية وهي:

1. مشكلات الطفل التطورية
2. خصائص المتعلم وطبيعة الفروق الفردية
3. استراتيجيات تخطيط العملية التعليمية التعلمية وتنفيذها
4. استراتيجيات تصميم الاختبارات وقياس السلوك

يختلف مفهوم التعلم باختلاف الخلفيات النظرية، فإذا كان" التعلم في رأي بياجي هو تغير في السلوك لحل موقف مشكل وذلك عن طريق التأمل والتفكير والنجاح في فهم الموقف المشكل، فإن سكينر يرى أن التعلم هو تعديل في السلوك ناتج عن التدريب وحده" (الغريب، 1990، صفحة 9). وكل تحديد هنا يختزل وراءه نظرية علمية من نظريات التعلم.

نظريات التعلم: تعتبر النظرية:" مجموعة من المبادئ والمفاهيم لتفسير ظاهرة معينة" (محمود مندوه محمد، 2011، ص: 53)، ونظريات التعلم هي" عبارة عن نماذج تقدم أسسا واقعية تجريبية للمتغيرات التي قد تؤثر في عملية التعلم، وتقدم توضيحات حول السبل التي يمكن أن يحدث بها هذا التأثير" (عبد الغفور،2012، ص:63-86)." وتختلف النماذج عن النظريات في أن دور النظريات هو التفسير أما دور النموذج فهو التمثيل"(د. أنول باتشيرجي. 2015.ص:49). وبشكل عام تنقسم نظريات التعلم إلى كل من الاتجاه السلوكي والاتجاه المعرفي، فتنظر النظرية السلوكية إلى عملية التعلم على أنها استجابات ملاحظة قابلة للقياس، وتقوى عن طريق الممارسة والتعزيز، في حين تنظر النظرية المعرفية إلى هذه العملية على أنها عمليات عقلية داخلية يعبر عنها بقدرة المتعلم على تبصر المعلومات المقدمة ووعيها، واستيعابها، واسترجاعها، واستخدامها في مواقف مشابهة (انتصار عشا وآخرون، 2012 ص:520).

ونشير هنا إلى أنه" يقسم هورتن وتيرن تاريخ البحث في التعلم إلى ثلاث مراحل: مرحلة ما قبل السلوكية، ومرحلة السلوكية، والمرحلة المعاصرة"(د. مصطفى ناصف، 1983، ص: 18)، بحيث تتعلق الأولى بأفكار فلسفة جون لوك، والثانية بالتركيز على السلوك لفهم الإنسان، في حين تهتم المرحلة المعاصرة بالجوانب المعرفية والإدراكية في بناء التعلم. إن هذا التقسيم هو الذي انبثق منه تقسيمنا لنظريات التعلم إلى سلوكية ومعرفية وبنائية.

إجراءات الدراسة:

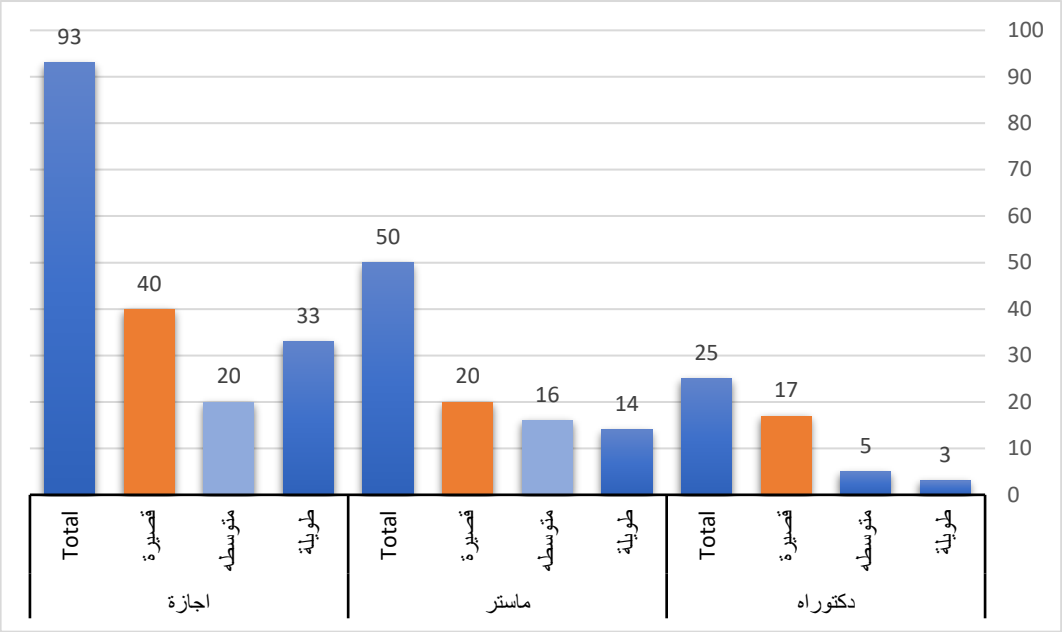
منهجية الدراسة: تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي وذلك لوصف وتحليل استخدام المدرس وتطبيقه لنظريات التعلم وتحليل العلاقة بين مستوى الاستخدام ومستوى الخبرة والمؤهل العلمي.

1. **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع البحث من جميع المدرسين في المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لمديريتين اقليميتين تابعتين للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بالدار البيضاء، المغرب.
2. **عينة الدراسة:** اختيرت عينة البحث بطريقة عنقودية عشوائية، تمثل فيها المدارس مجموعة عناقيد، حيث تم اختيار مديريتين اقليميتين عشوائيا من مديريات الدار البيضاء (12 مديرية اقليمية)، ثم اختيار المدرسين داخل تلك المدارس والذين بلغ عددهم النهائي (168) بعد استبعاد عدد من الاستبيانات غير صالحة للتحليل. والجدول الاتي يوضح توزيع افراد العينة حسب متغيري الخبرة والمؤهل الجامعي.

جدول (1) توزيع افراد العينة حسب متغيري الخبرة والمؤهل

المتغير	الدكتوراه	الماجستير	الاجازة	اجمالي
خبرة طويلة	3	14	33	50
خبرة متوسطة	5	16	20	41
خبرة قصيرة	17	30	40	87
اجمالي	25	50	93	168

ولتوضيح الصورة أكثر حول متغيرات الدراسة نقدم المبيان الآتي:



3. **أدوات الدراسة:** تم بناء مقياس للممارسات الصفية وفقا لنظريات التعلم، وهو عبارة عن استبانة أُعدت للتعرف على مستوى تطبيق المدرسين لنظريات التعلم المختلفة (السلوكية، المعرفية، البنائية) اثناء ممارساتهم التدريسية، وتم إعداد هذه الاستبانة بعد الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بالتطبيقات التربوية لنظريات التعلم المختلفة.

وقد تكون المقياس من قسمين:

القسم الأول: تضمن معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة، باعتبارها متغيرات مستقلة، وهي: الخبرة، والمؤهل العلمي.

القسم الثاني: اشتمل على (30) فقرة تعكس عشر من المواقف لاستخدام نظريات التعلم في الممارسة الصفية وهي: أسلوب صياغة الأهداف، تقديم المحتوى، صياغة المحتوى، تصميم خطة الدرس، تحديد خطوات الدرس، طرق التدريس المستخدمة، دور المعلم في التدريس، دور المعلم في التعزيز، دور المتعلم، ممارسات التقويم. وقد تم تمثيل كل موقف بثلاث فقرات، وكل فقرة تعكس نظرية من نظريات التعلم المختلفة، بحيث خصص لكل فقرة سلم استجابة خماسي، بحسب مقياس ليكرت؛ (دائما، كثيرا، أحيانا، نادرا، نادرا جدا)، وقد أعطيت رقميا الدرجات (1،2،3،4،5) على الترتيب.

وبالتالي فان القسم الثاني تكون من ثلاثة محاور مرتبة عشوائيا تشمل:

المحور الأول: (10) فقرات تقيس مدى استخدام نظرية التعلم السلوكية في الممارسة التدريسية.

المحور الثاني: (10) فقرات تقيس مدى استخدام نظرية التعلم المعرفية في الممارسة التدريسية.

المحور الثالث: (10) فقرات تقيس مدى استخدام نظرية التعلم البنائية في الممارسة التدريسية.

صدق وثبات المقياس: للتحقق من صدق مقياس الدراسة تم استخدام طريقة الصدق المنطقي (صدق المحتوى)، إذ عرضت فقراته المقترحة من قبل الباحث على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية الفقرات ووضوحها من الناحيتين التربوية واللغوية للموضوع المراد دراسته، وإبداء التعديلات أو الملاحظات في حال احتاجت الفقرة إلى تعديل، لتتلاءم مع الموقف المقترح للنظرية اثناء الممارسة، بحيث تم اعتماد الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (80%) فما فوق، وفي ضوء ذلك قام الباحث بإجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض فقراته، وبالتالي تم الحصول على المقياس بصورته النهائية.

وللتأكد من ثبات مقياس الدراسة، تم تطبيق المقياس على عينة من المدرسين بلغت (30) مدرسا ومدرسة من خارج عينة الدراسة بطريقتي معامل الفاكرونباخ (Alpha Cronbach)، وبطريقة التجزئة النصفية (Split–Half)، ووجد ان معامل الثبات للدرجة الكلية (0.61)، وبمراجعة تأثير الفقرات على معامل الفاكرونباخ للثبات (Cronbach's Alpha if Item Deleted) وجد الباحث ان هناك فقرة واحده بحاجة الى تعديل تتسبب في رفع معامل الثبات الى درجة مقبولة، تتمثل في الفقرة رقم (19) والتي تنص على "أعتبر نفسي مرجعا أساسيا للتحقق من المعرفة داخل القسم" وتم اعادت صياغتها الى "أسهر بنفسي على تقديم المعرفة للتلاميذ تجنبا لوقوعهم في الأخطاء"، واعيد تطبيق الاختبار على عينة أخرى من المدرسين وبلغ معامل ثبات الفاكرونباخ للدرجة الكلية يساوي (0.72)، وعُدت هذه القيمة مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

4. الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

اختبار تحليل التباين (ANOVA) للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية

استخدام برنامج الرزم الإحصائية الآلي المعروف ب: SPSS

نتائج الدراسة:

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

السؤال الأول: ما مستوى استخدام المعلمين لنظريات التعلم في الممارسة الصفية؟

للإجابة على السؤال الأول، أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة، وللحكم على درجة الممارسة اعتمد الباحث التدريج الآتي:

التدريج	بدرجة ضعيفة جدا	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا
المتوسط	1-1.8	1.8-2.6	2.6-3.4	3.4-4.2	4.2-5

والجدول الاتي يوضح نتائج هذا التحليل:

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة، على كل فقرة من فقرات المقياس، مرتبة بحسب نوع الممارسة والنظرية.

		فقرات الممارسة	النظرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الممارسة
صياغة الاهداف	1	أصوغ أهدافا محددة تترجم الأهداف العامة للمنهاج.	السلوكية	4.01	0.774	6	كبيرة
	2	أصوغ أهدافا عامة من خلال تحليلي لخبرات المنهاج.	المعرفية	2.77	1.232	21	متوسطة
	3	أصوغ أهدافا عامة بالاشتراك مع التلاميذ.	البنائية	2.23	1.495	29	ضعيفة
تقديم المحتوى	4	أعمل على تقديم المعطيات والمثيرات بصورة محددة مسبقا بهدف الحصول على التعلم المرغوب.	السلوكية	3.94	0.900	7	كبيرة
	5	أعمل على تقديم المحتوى وتنظيمه بحيث يراعي ربط المعلومات الجديدة بالبنية المعرفية السابقة للتلاميذ.	المعرفية	2.88	1.210	18	متوسطة
	6	أقدم المحتوى في صورة مهام ومشكلات حقيقية ذات صلة بواقع و مشكلات التلاميذ.	البنائية	2.26	1.485	28	ضعيفة
صياغة المحتوى	7	أقوم بصياغة المحتوى (حقائق، مفاهيم، مبادئ...) وعرضه بتدرج من الأسهل إلى الأصعب.	السلوكية	4.02	0.858	5	كبيرة
	8	أقوم بصياغة المحتوى (حقائق، مفاهيم، مبادئ...) مشددا على البناء المعرفي بشكل كلي.	المعرفية	2.89	1.118	16	متوسطة
	9	لا أهتم بصياغة محتوى (حقائق، مفاهيم، مبادئ...) محدد سلفا بقدر ما أركز على الارتباط بين المفاهيم وتقديم أكثر من منظور للمحتوى.	البنائية	2.98	1.199	15	متوسطة

تصميم خطة الدرس	10	أصمم درسي بناء على أهداف مسبقة المطلوب الوصول لها من المتعلمين.	السلوكية	4.17	0.638	2	كبيرة
	11	أبدأ تصميم الدرس بتحليل المهمة المطلوب من التلاميذ تعلمها.	المعرفية	2.74	1.153	23	متوسطة
	12	أبدأ تصميم الدرس بتقييم احتياجات التلاميذ.	البنائية	3.18	1.217	14	متوسطة
الإجراءات في خطة الدرس	13	أحرص على تحديد الاجراءات و التوجيهات والتدريبات المناسبة لكل موقف بشكل مسبق.	السلوكية	3.93	0.735	8	كبيرة
	14	أقوم بتحديد استراتيجيات معرفية للتعلم مناسبة للتطبيق في القسم.	المعرفية	2.70	1.207	24	متوسطة
	15	أضع تصورا أوليا للنموذج المناسب أناقش تطبيقه مع التلاميذ.	البنائية	2.31	1.492	27	ضعيفة
طرائق التدريس	16	أعتمد في طرق التدريس على طرائق محددة مسبقا مثل: التعلم المبرمج أو التعلم بالإتقان ، بمساعدة الحاسوب.	السلوكية	3.91	0.788	9	كبيرة
	17	أعتمد طرقا في التدريس تدفع المتعلم لاكتشاف المعارف مثل: الاكتشاف، العصف الذهني...	المعرفية	2.83	1.243	19	متوسطة
	18	أعتمد على التعلم بالمشروع أو التعلم التشاركي/التعاوني...أو التعلم بلعب الأدوار في التدريس.	البنائية	2.21	1.436	30	ضعيفة
دور المعلم في التدريس	19	أعتبر نفسي مرجعا أساسيا للتحقق من المعرفة داخل القسم، أسهر على تقديم المعرفة بنفسي للتلاميذ تجنبا لوقوعهم في الأخطاء	السلوكية	2.88	1.684	17	متوسطة

	20	أكلف بعض التلاميذ بالمشاركة في اعداد الدرس والبحث عن المعارف.	المعرفية	2.74	1.121	22	متوسطة
	21	أبني الدرس بالاشتراك مع تلامذتي.	البنائية	2.52	1.641	25	ضعيفة
دور المعلم في التعزيز	22	أقوم بتعزيز الاستجابات الصحيحة للمتعلمين.	السلوكية	4.15	0.629	3	كبيرة
	23	أعمل على اثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم.	المعرفية	4.04	0.656	4	كبيرة
	24	أقوم بتوفير بيئة صفية بنائية تفاعلية للتلاميذ.	البنائية	3.61	0.997	12	كبيرة
دور المتعلم	25	يقوم تلاميذي بما أكلفهم به من واجبات على أحسن وجه دون زيادة أو نقصان منهم . يقوم المتعلم فقط بما يقترحه عليه الأستاذ دون اجتهاد	السلوكية	3.85	0.826	11	كبيرة
	26	يعبر تلاميذي عن آرائهم وأفكارهم عبر قيامهم ببحوث تتعلق بالدرس.	المعرفية	2.80	1.220	20	متوسطة
	27	يقوم تلاميذي ببناء المعارف والمعلومات بمبادراتهم الذاتية من خلال ربطها بالخبرات السابقة.	البنائية	2.32	1.529	26	ضعيفة
التقويم	28	أقيم تلاميذي بناء على اختبارات موضوعية ومقننة في اختبارات دورية منتظمة.	السلوكية	4.24	0.659	1	كبيرة
	29	في تقويمي للتلاميذ أجمع بين اختبارات دورية وملاحظة أدائهم في القسم.	المعرفية	3.89	0.701	10	كبيرة
	30	في تقويمي للتلاميذ أعطي أهمية لأنشطتهم" عروض، بحوث..." بدلا من الامتحانات في القسم	البنائية	3.38	1.082	13	كبيرة

متوسط استخدام الفقرات	**3.21**	**0.32695**		**متوسطة**

يظهر من خلال الجدول رقم (2) أن مستوى التحقق لجميع الفقرات انحصر بين تحقق بدرجة ضعيفة وتحقق بدرجة كبيرة وبمتوسطات تتراوح بين (2.21–4.24)، بينما لم تتحقق أي من الفقرات بدرجة كبير جدا، او بدرجة ضعيفة جدا، بما يشير الى ان تطبيق هذه المواقف والنظريات يقع غالبا في المستوى المتوسط وهذا ما يوكده المتوسط العام للفقرات (3.21).

ونلاحظ من خلال الجدول أيضا أن أعلى الممارسات التي أشار إلى استخدامها المدرسون هي أصوغ أهدافا محددة تترجم الأهداف العامة للمنهاج (السلوكية)، أقوم بصياغة المحتوى (حقائق، مفاهيم، مبادئ...) وعرضه بتدرج من الأسهل إلى الأصعب (السلوكية)، أعمل على اثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم (المعرفية) أقوم بتعزيز الاستجابات الصحيحة للمتعلمين (السلوكية)، أصمم درسي بناء على أهداف مسبقة المطلوب الوصول لها من المتعلمين(السلوكية)، أقيم تلاميذي بناء على اختبارات موضوعية ومقننة في اختبارات دورية منتظمة (السلوكية) ، والحقيقة أن أغلب هذه الممارسات تنتمي للمدرسة السلوكية، ما عدى ممارسة واحدة تنتمي للنظرية المعرفية، وهي ممارسة محورية وأساسية لضمان تفاعل التلاميذ مع الدرس، وربما كان ذلك سببا لتفاعل المدرسين معها بالإيجاب إلى حدما.

كما نلاحظ أن أقل فقرات الممارسة من حيث ترتيب التحقق هي الفقرات (أعتمد على التعلم بالمشروع أو التعلم التشاركي/التعاوني...أو التعلم بلعب الأدوار في التدريس(البنائية)، أصوغ أهدافا عامة بالاشتراك مع التلاميذ (البنائية)، أقدم المحتوى في صورة مهام ومشكلات حقيقية ذات صلة بواقع ومشكلات التلاميذ(البنائية).، أضع تصورا أوليا للنموذج المناسب أناقش تطبيقه مع التلاميذ. (البنائية)، يقوم تلاميذي ببناء المعارف والمعلومات بمبادراتهم الذاتية من خلال ربطها بالخبرات السابقة (البنائية)، أبني الدرس بالاشتراك مع تلامذتي (البنائية))، ويمكن ملاحظة ان جميع هذه الفقرات تنتمي للنظرية البنائية.

ومن خلال الجدول السابق يمكن تناول هذه المواقف التدريسية اجمالا كما في الجدول الاتي:

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة، على كل موقف من المواقف التدريسية.

		العدد	**المتوسط**	**الانحراف**	**الترتيب**	**مستوى الممارسة**

1	صياغة الاهداف	168	3.00	0.63391	6	متوسطة
2	تقديم المحتوى	168	3.29	0.56416	5	متوسطة
3	صياغة المحتوى	168	3.30	0.61478	4	متوسطة
4	تصميم خطة الدرس	168	3.37	0.61975	3	متوسطة
5	الاجراءات في خطة الدرس	168	2.98	0.64666	9	متوسطة
6	طرائق التدريس	168	2.98	0.58001	8	متوسطة
7	دور المعلم في التدريس	168	2.71	0.43665	10	متوسطة
8	دور المعلم في التعزيز	168	3.93	0.45599	1	كبيرة
9	دور المتعلم	168	2.99	0.67060	7	متوسطة
10	التقويم	168	3.84	0.45415	2	كبيرة

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن أكثر المواقف التدريسية التي تستخدم فيها النظريات هي قيام المعلم بالتعزيز، وممارسة التقويم، وعند تصميم خطة الدرس وصياغة المحتوى، وكلها مواقف واضحة من حيث سهولة استخدام نظريات التعلم فيها. بينما كانت أقل هذه المواقف التي استخدمت فيها نظريات التعلم هي دور المعلم في اثناء سير خطوات الدرس والإجراءات المتبعة في خطته، وكذا طرائق التدريس التي يستخدمها ودور المتعلم اثناء سير الدرس، ويلاحظ أن هذه المواقف أكثر أهمية من المواقف السابقة وهي أكثر تعقيدا ويحتاج تطبيق نظريات التعلم فيها الى خبرة ودراية.

ويمكن القول إن المعلمين يميلون على تطبيق النظريات في المواقف السهلة والواضحة في حين يتجنبونها في المواقف الأكثر تعقيدا، مما يشير إلى قلة خبرتم في استخدام تلك النظريات لحل المشكلات التعليمية التي تعترضهم.

ومن خلال الجدول السابق يمكن عرض مستوى الممارسة لهذه المواقف التدريسية وفقا لنظريات التعلم المختلفة كما في الجدول الاتي:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات ممارسة المواقف التدريسية وفقا لنظريات التعلم المختلفة.

م	النظريات	العدد	المتوسط	الانحراف	الترتيب	التحقق
1	السـلوكيـة	168	3.91	0.40299	1	كثيرا
2	المعــرفية	168	3.03	0.58536	2	أحيانا

3	**البنــائيــة**	168	2.70	1.09224	3	**أحيانا**

يظهر من خلال الجدول رقم (4) ان أكثر النظريات استخداما هي النظرية السلوكية، تليها وبفارق واضح النظرية المعرفية، وكانت اقل هذه النظريات استخداما هي النظرية البنائية. وإن هذه النتيجة تتفق بطريقة غير مباشرة مع. **دراسة نايل الحجايا، وخالد السعودي (2013)** التي بينت أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبتهم جاءت متوسطة ودراسة الأنصاري (2016) حين أكدت أن ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية لم ترق إلى مستوى مرتفع بل جاءت ضمن مستوى ممارسة متوسطة. كما أن دراسة انتصار غازي مصطفى (2016) أيضا كشفت أن ممارسات التعلم البنائي للمعلمين لم ترق إلى مستوى عال من الممارسة، بل توزعت جميعها ضمن درجة ممارسة" متوسطة "و"قليلة.

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام هذه النظريات؟ اي هذه النظريات أكثر استخداما؟

وللإجابة على هذا السؤال تم وضع الفرضية الصفرية الاتية:

"لا توجد فروق في استخدام المعلمين لنظريات التعلم المختلفة اثناء ممارساتهم الصفية".

ولاختبار الفرضية السابقة تم استخدام اختبار تحليل التباين الاحادي (ANOVA) لاختبار الفروق بين متوسطات درجات استخدام النظريات على المحاور الثلاث لاستخدام النظريات السلوكية والمعرفية والبنائية وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (5) نتائج اختبار تحليل التباين (ANOVA) للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام نظريات التعلم المختلفة.

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة.f	الدلالة
نظريات التعلم	**بين المجموعات**	131.813	2	65.906	116.439	0.000
	داخل المجموعات	283.574	501	0.566		
	الإجمالي	415.386	503			

يظهر من خلال الجدول رقم (5) وجود فروق دالة احصائيا بين مستوى استخدام المدرسين لنظريات التعلم المختلفة (سلوكية، معرفية، بنائية) وبمستوى دلالة (0.01) وهو مستوى دلالة أقل من (0.05). ولمعرفة لصالح أي من النظريات هذه الفروق تم اجراء مقارنات بعدية باستخدام اختبار (Scheffe) لتحديد اتجاه هذه الفروق.

وكانت النتائج موضحة كالتالي:

جدول (6) نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين متوسطات استخدام نظريات التعلم المختلفة

(I)انواع النظريات		المتوسطات	الانحراف المتوسط–I) J)	الخطأ المعياري	الدلالة
السلوكية	**البنائية**	2.7	1.21131*	0.08209	0.000
المعرفية	**السلوكية**	3.91	-.88214*	0.08209	0.000
البنائية	**المعرفية**	3.03	-.32917*	0.08209	0.000
***توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05.**					

من خلال النتائج في الجدول رقم (6) يمكن ملاحظة اتجاهات الفروق الآتية:

توجد فروق بين متوسط استخدام المعلمين للنظرية السلوكية (3.91) ومتوسط استخدامهم للنظرية البنائية (2.7)، لصالح استخدام النظرية السلوكية، كما توجد فروق بين متوسط استخدام المعلمين للنظرية المعرفية (3.03) ومتوسط استخدامهم للنظرية السلوكية (3.91) ولصالح استخدام النظرية السلوكية، كما توجد فروق بين متوسط استخدام المعلمين للنظرية البنائية (2.7) ومتوسط استخدامهم للنظرية المعرفية (3.03)، لصالح استخدام النظرية المعرفية.

ومن خلال مقارنة المتوسطات يمكن القول بأن:

أكثر النظريات استخداما هي النظرية السلوكية تليها في الاستخدام النظرية المعرفية وكانت أقل هذه الاستخدامات هي للنظرية البنائية. **وبناء على هذه النتيجة فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقول: إن هناك فروق في استخدام المعلمين لنظريات التعلم المختلفة اثناء ممارساتهم الصفية.**

ويبقى السؤال هنا حاضرا حول: هل ينبغي استخدام تلك النظريات بالتساوي أم بحسب السياق، أو بحسب الفلسفة التربوية القائمة والمداخل البيداغوجية المختلفة؟ لأنه يجب ألا ننسى بأنه بأننا لسنا أمام نظريات

علمية كما هو في العلوم الحقة بحيث تأتي نظرية لتنفي سابقتها، بل نحن أما تصور معين لحقيقة الإنسان. كما أن الأمر يتعلق بالخلفية السيكولوجية التي ننطلق منها: هل ندرس سلوك الفرد أم جوانبه الذهنية أم هما معا أم شيئا آخر أو أشياء أخرى؟

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام نظريات التعلم وفقا لمتغير الخبرة؟ هل تساهم خبرة المدرسين في اختيارهم لنوع محدد من النظريات؟

وللإجابة على هذا السؤال تم وضع الفرضية الصفرية الاتية:

"لا توجد فروق في استخدام المعلمين لنظريات التعلم المختلفة اثناء ممارساتهم الصفية باختلاف مستوى الخبرة".

ولاختبار الفرضية السابقة تم استخدام اختبار تحليل التباين الاحادي (ANOVA) لاختبار الفروق بين متوسطات درجات استخدام النظريات على المحاور الثلاث لاستخدام النظريات السلوكية والمعرفية والبنائية وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (7) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين ذوي الخبرات المختلفة في استخدام نظريات التعلم.

المتغيرات التابعة		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة.f	الدلالة
اجمالي استخدام النظريات	بين المجموعات	0.034	2	0.017	0.158	0.854
	داخل المجموعات	17.850	165	0.108		
	الإجمالي	17.884	167			
السـلوكيـة	بين المجموعات	0.938	2	0.469	2.955	0.055
	داخل المجموعات	26.183	165	0.159		
	الإجمالي	27.121	167			
المعــرفية	بين المجموعات	2.470	2	1.235	3.722	0.026
	داخل المجموعات	54.752	165	0.332		
	الإجمالي	57.223	167			
البنــائيــة	بين المجموعات	4.548	2	2.274	1.927	0.149

	داخل المجموعات	194.682	165	1.180		
	الإجمالي	199.230	167			

يظهر من خلال الجدول رقم (7)ما يلي:

أولا: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين من ذوي الخبرات المختلفة (طويلة، متوسطة، قصيرة) في استخدام نظريات التعلم بشكل عام، وفي استخدام كلا من النظرية البنائية والسلوكية، حيث تراوحت مستويات الدلالة بين (0.055) الى (0.854) وهي مستويات أعلى من (0.05) وهو مستوى الدلالة المقبول.

ثانيا: وجود فروق دالة احصائيا بين المعلمين من ذوي الخبرات المختلفة (طويلة، متوسطة، قصيرة) في استخدام نظريات التعلم وبمستوى دلالة (0.026) وهو مستوى دلالة أقل من (0.05)، ولمعرفة لصالح أي مستوى من الخبرة هذه الفروق تم إجراء مقارنات بعدية (Multiple Comparisons) باستخدام اختبار (Scheffe) لتحديد اتجاه هذه الفروق.

وكانت النتائج موضحة كالتالي:

جدول (7) نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين ذوي الخبرات المختلفة في استخدام نظرية التعلم المعرفية.

	(I)انواع النظريات		المتوسطات	الانحراف المتوسط–I) J)	الخطأ المعياري	الدلالة
المعرفية	طويلة	متوسطة	2.97	-0.08629	0.12137	0.777
	متوسطة	قصيرة	3.16	-0.18755	0.11137	0.245
	قصيرة	طويلة	2.89	.27384*	0.10462	0.035
	*توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05.					

من خلال النتائج في الجدول رقم (7) يمكن ملاحظة اتجاهات الفروق الآتية:

توجد فروق بين متوسط استخدام المعلمين ذوي الخبرة القصيرة (3.16) ومتوسط استخدام المعلمين ذوي الخبرة الطويلة (2.89) لنظرية التعلم المعرفية عند مستوى دلالة (0.035) وهو أقل من مستوى الدلالة (0.05) لصالح ذوي الخبرة القصيرة، وبمعنى آخر فان ذوي الخبرة القصيرة يستخدمون نظريات التعلم

المعرفية أكثر من ذوي الخبرة الطويلة. بينما لم تظهر فروق بين متوسط استخدام المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة للنظرية المعرفية من جهة وكلا من استخدام ذوي الخبرة الطويلة والقصيرة من جهة أخرى.

وبالتالي ومن خلال مقارنة المتوسطات يمكن القول بأنه ليس هناك تأثير لاختلاف الخبرة على استخدام المعلمين لنظريات التعلم ككل، واستخدامهم للنظرية السلوكية والبنائية، إلا أن المعلمين ذوي الخبرة الأقل يستخدمون نظريات التعلم المعرفية في ممارساتهم التدريسية بشكل أكبر من ذوي خبرة التعلم الطويلة.

وقد نفسر ذلك بكون حديثي التخرج، مما يجعلهم أكثر حماسا في محاولة تطبيق النظريات وحديثي التكوين في مجال علم النفس التربوي بينما ذوي الخبرة الطويلة فقد تخلّوا عن تطبيق تلك النظريات نتيجة لاصطدام التطبيق بمشكلات على مستوى الميدان أو نتيجة لقصور في التكوين المستمر.

وبناء على ما سبق فإننا نقبل الفرضية الصفرية ونقول: لا يوجد فروق في استخدام المعلمين ذوي الخبرات المختلفة لنظريات التعلم ككل ولنظريات التعلم السلوكية والبنائية اثناء ممارساتهم الصفية.

إن هذه النتيجة تتفق معها دراسة نايل الحجايا، وخالد السعودي (2013)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى0.05 تعزى لمتغير الخبرة في ممارساتهم. وهو ما تؤكده أيضا دراسة لمياء عبيدات (2017) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير الخبرة.

كما لا نقبل الفرضية الصفرية فيما يتعلق بوجود فروق دالة في مستوى ممارسة ذوي خبرات التعلم المختلفة ونقول: "توجد فروق في استخدام المعلمين لنظريات التعلم المعرفية اثناء ممارساتهم الصفية تختلف باختلاف مستوى الخبرة". وهو ما تتفق معه دراسة دراسة الأنصاري (2016) حين وجدت فروقا ذات دلالة إحصائية في ممارسات أفراد الدراسة تعزى لمتغير عدد سنوات خبراته الدراسية. مثلما تتفق معهما دراسة جمال عبد ربه الزعانين(2015): حين وجدت فروق دالة إحصائيا بينهم تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لصالح معلمي المرحلة الأساسية.

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

السؤال الرابع: **هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام نظريات التعلم وفقا لمتغير المؤهل؟ هل يساهم مؤهل المدرسين في اختيارهم لنوع محدد من النظريات؟**

وللإجابة على هذا السؤال تم وضع الفرضية الصفرية الآتية:

"لا توجد فروق في استخدام المعلمين لنظريات التعلم المختلفة اثناء ممارساتهم الصفية باختلاف المؤهل الدراسي".

ولاختبار الفرضية السابقة تم استخدام اختبار تحليل التباين الاحادي (ANOVA) لاختبار الفروق بين متوسطات درجات استخدام النظريات على المحاور الثلاث لاستخدام النظريات السلوكية والمعرفية والبنائية وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

جدو(8) نتائج تحليل التباين الاحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام المعلمين لنظريات التعلم.

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة–ف–	الدلالة
اجمالي استخدام النظريات	بين المجموعات	14.325	2	7.162	332.037	0.000
	داخل المجموعات	3.559	165	0.022		
	الإجمالي	17.884	167			
السلوكية	بين المجموعات	18.089	2	9.045	165.239	0.000
	داخل المجموعات	9.032	165	0.055		
	الإجمالي	27.121	167			
المعرفية	بين المجموعات	42.370	2	21.185	235.336	0.000
	داخل المجموعات	14.853	165	0.090		
	الإجمالي	57.223	167			
البنائية	بين المجموعات	189.797	2	94.899	1660.001	0.000
	داخل المجموعات	9.433	165	0.057		
	الإجمالي	199.230	167			

يظهر من خلال الجدول رقم (9) وجود فروق دالة إحصائيا بين مستوى استخدام المدرسين لنظريات التعلم المختلفة (سلوكية، معرفية، بنائية) وبمستوى دلالة (0.01)، وهو مستوى دلالة أقل من (0.05). ولمعرفة لصالح أي من النظريات هذه الفروق تم إجراء مقارنات بعدية (Multiple Comparisons) باستخدام اختبار (Scheffe) لتحديد اتجاه هذه الفروق. وكانت النتائج كما في الجدول.

جدول (9) نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين متوسطات استخدام نظريات التعلم المختلفة

المتغيرات التابعة			الانحراف (I–J) المتوسط	الخطأ المعياري	الدلالة
اجمالي استخدام النظريات	دكتوراه	ماستر	0.07867	0.03598	0.095
		اجازة	.63772*	0.03309	0.000
	ماستر	اجازة	.55905*	0.02576	0.000
السلوكية	دكتوراه	ماستر	0.01000	0.05731	0.985
		اجازة	-.65338*	0.05271	0.000
	ماستر	اجازة	-.66338*	0.04103	0.000
المعرفية	دكتوراه	ماستر	1.44800*	0.07349	0.000
		اجازة	1.38822*	0.06759	0.000
	ماستر	اجازة	-0.05978	0.05261	0.526
البنائية	دكتوراه	ماستر	-1.22200*	0.05857	0.000
		اجازة	1.17832*	0.05386	0.000
	ماستر	اجازة	2.40032*	0.04193	0.000
***توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05.**					

من خلال النتائج في الجدول رقم (10) يمكن ملاحظة اتجاهات الفروق الاتية:

أولا: يوجد فروق ذات دلالة احصائية في اجمالي استخدام نظريات التعلم بين متوسط استخدام المعلمين ذوي مؤهل الدكتوراه–الاجازة، لصالح المعلمين ذوي مؤهل الدكتوراه. كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي مؤهل الماستر–الاجازة، لصالح المعلمين ذوي مؤهل الماستر. بينما لا يوجد فرق دال بين ذوي مؤهل الدكتوراه والماستر، وبالتالي يمكن القول بوجود أثر لمستوى التأهيل العلمي في استخدام وتطبيق نظريات التعلم بشكل عام.

ثانيا: توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام نظرية التعلم السلوكية بين متوسط استخدام المعلمين ذوي مؤهل الدكتوراه–الاجازة، لصالح المعلمين ذوي مؤهل الاجازة. كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

ذوي مؤهل الماستر–الاجازة، لصالح المعلمين ذوي مؤهل الاجازة. بينما لا يوجد فرق دال بين ذوي مؤهل الدكتوراه والماستر، وبالتالي يمكن القول إن ذوي المؤهل الأقل يستخدمون النظرية السلوكية أكثر من ذوي المؤهلات العليا.

ثالثا: توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام نظرية التعلم المعرفية بين متوسط استخدام المعلمين ذوي مؤهل الدكتوراه–الاجازة، لصالح المعلمين ذوي مؤهل الدكتوراه. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي مؤهل الدكتوراه–الماستر، لصالح المعلمين ذوي مؤهل الدكتوراه. بينما لا يوجد فرق دال بين ذوي مؤهل الماستر–الاجازة، وبالتالي يمكن القول إن ذوي مؤهل الدكتوراه يستخدمون النظرية المعرفية أكثر من ذوي المؤهلات الأخرى.

رابعا: توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام نظرية التعلم البنائية بين متوسط استخدام المعلمين ذوي مؤهل الدكتوراه–الماستر، لصالح المعلمين ذوي مؤهل الماستر. كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي مؤهل الماستر–الاجازة، لصالح المعلمين ذوي مؤهل الماستر. كما توجد فروق دالة احصائيا بين ذوي مؤهل الدكتوراه–الاجازة لصالح ذوي مؤهل الدكتوراه، وبالتالي يمكن القول إن ذوي مؤهل الماستر يستخدمون النظرية البنائية أكثر من ذوي المؤهلات الأخرى.

إجمالا يمكن القول: إن ذوي المؤهلات الأقل يتجهون لاستخدام النظريات السلوكية أكثر من النظريات المعرفية والبنائية، ويتجه ذوي مؤهل الدكتوراه نحو استخدام النظرية المعرفية بينما يتجه ذوي مؤهل الماستر نحو استخدام النظرية البنائية. والسؤال هنا هو كيف يمكن تفسير هذه النتائج؟

من الصعب التكهن بحقيقة سبب وتفسير هذه النتيجة ولكن نناقش ذلك بافتراضات نعتقد أنها الأقرب لتفسير ذلك كما يلي:

بخصوص ذوي المؤهل العلمي الماستر: يمكن تفسير ذلك بالرغبة في إثبات الذات في جانبها الإيجابي مصحوبا بالحماس. ونعلق على ذلك بأن أغلبهم قد نجد لهم الرغبة في استكمال دراستهم، مما يجعلهم أكثر بحثا وتميزا، وأكثر اهتماما بمستوى التطبيق.

بخصوص ذوي المؤهل العلمي الدكتوراه: فنجد مستوى معرفيا عاليا يجعلهم أكثر تنظيرا، وأكثر بعدا عن الأنشطة البنائية. وإن هذا يفيد بأن وضعهم الطبيعي هو التعليم العالي وليس الثانوي أو الأساسي. أما بخصوص ذوي المؤهل العلمي الاجازة: فنجد هناك نوع من الميل إلى استخدام الوضوح والتركيز على المدرس أكثر من المتعلم، لأن هناك رغبة كبيرة في اثبات الذات من الناحية المعرفية وهذا أمر طبيعي.

وعليه فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقول: توجد فروق في استخدام المعلمين ذوي المؤهلات المختلفة لنظريات التعلم ككل ولنظريات التعلم المعرفية والسلوكية والبنائية اثناء ممارساتهم الصفية. وهو ما تتفق معه دراسة مصطفى فوزي سعيد (2016) حين بينت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على تطبيق المدرسين لمهارات التعلم بالاكتشاف تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا.

استنتاج الدراسة:

إن ما يمكن استنتاجه من هذه الدراسة هو:

أولا: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استخدام المعلمين لنظريات التعلم المختلفة اثناء ممارساتهم الصفية.

ثانيا: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استخدام المعلمين ذوي المؤهلات المختلفة لنظريات التعلم ككل ولنظريات التعلم المعرفية والسلوكية والبنائية اثناء ممارساتهم الصفية.

ثالثا: عدم يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استخدام المعلمين ذوي الخبرات المختلفة لنظريات التعلم ككل ولنظريات التعلم السلوكية والبنائية اثناء ممارساتهم الصفية.

بعض الهوامش:

- ✓ الدكتور أحمد معد. (2018). من علم النفس إلى علم النفس التربوي بالمغرب. عمل ضمن كتاب جماعي، إصدارات المركز الديمقراطي العربي، الطبعة الأولى، برلين. ألمانيا.
- ✓ أحمد معد (2014)، العنف في المدرسة وعلاقته بجنوح الأحداث في المغرب "دراسة ميدانية"، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (3)، العدد(5)،الأردن.
- ✓ د. أنول باتشيرجي (2015)، بحوث العلوم الاجتماعية المبادئ والمناهج والممارسات، ترجمة د. خالد بن ناصر ال حيان، دار اليازوري، عمان الأردن.
- ✓ د. أسعد رزوق. (1979). موسوعة علم النفس (الإصدار الطبعة الثانية). بيروت، لبنان: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- ✓ أمل البكري ونادية عجوز، والبكري نادية عجوز أمل. (2011). علم النفس المدرسي (الإصدار الطبعة الأولى). عمان، الأردن: مشورات المعتز للنشر والتوزيع.
- ✓ انتصار غازي مصطفى، (2016)، ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 12 العدد 3 .335-347 الأردن.
- ✓ انتصار عشا وآخرون (2012)، أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية مجلة جامعة دمشق–المجلد– 28 العدد الأول. سوريا.
- ✓ مصطفى نمر دعمس. (2008). منهجية البحث في التربية والعلوم الاجتماعية (الإصدار الطبعة الأولى). عمان، الأردن: دار غيداء للنشر والتوزيع.
- ✓ ديو بولد ب فان دالين. (1984). مناهج البحث في التربية وعلم النفس (الإصدار الطبعة الأولى). (دكتور محمد نبيل نوفل دكتور سليمان الخضري الشيخ دكتور طلعت منصور غبريال، المترجمون) القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ✓ الدكتور عبد الرحمن محمد عيسوي. (1999). تصميم البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية دراسات في تفسير السلوك الإنساني (الإصدار الطبعة الأولى). بيروت، لبنان.
- ✓ د. عثمان حمود الخضر. (2012). علم النفس التنظيمي (الإصدار الطبعة الثانية). الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- ✓ الشيخ كامل محمد محمد عويضة. (1996). دراسة علمية بين علم النفس الاجتماعي والعلوم الأخرى (الإصدار الطبعة الأولى). بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.
- ✓ الدكتور عباس محمود عوض. (1999). علم النفس الفسيولوجي. الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.

- ✓ د. نايفة قطامي. (1992). أساسيات علم النفس المدرسي (الإصدار الطبعة الأولى). عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ✓ الدكتورة رمزية الغريب. (1990). بياجي والتعلم الإنساني (الإصدار الطبعة الأولى). مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة، مصر.
- ✓ د .نضال عبد الغفور، (يناير 2012)، الأطر التربوية لتصميم التعلم الالكتروني، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الانسانية)، المجلد السادس عشر، العدد الأول، فلسطين.
- ✓ لمياء عبيدات، (2017)، واقع الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) المجلد31 (12)، الاردن.
- ✓ نايل الحجايا وخالد السعودي، (2013) درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبتهم أثناء التدريس الصفي في لواء بصيرا مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، المجل د27(9). الأردن..
- ✓ الدكتور عبد ربه جمال الزعانين: (يناير(– 2015 ، درجة توظيف معلمي العلوم للتدريس البنائي في حصص العلوم بمحافظات غزة وعلاقته ببعض المتغيرات مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد التاسع عشر، العدد الأول.
- ✓ محمود مندوه محمد (2011) " نظريات التعلم " الرياض، شركة الرشد العالمية ناشرون.
- ✓ د. وداد بنت مصلح الأنصاري (2016)، مستوى ممارسات التعلم البنائي لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لطلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجلد (24)، العدد 4، فلسطين.
- ✓ د. مصطفى ناصف، (1983)، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- ✓ مصطفى فوزي سعيد (2019)، درجة تطبيق معلمي التربية الاسلامية لمهارات التعلّم بالاكتشاف في التدريس، مجلة جامعة الحسين بن طلال، المجلد (5)، العدد 1. الأردن.