جامعة قاصدي مرباح - ورقلة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

الشعبة: علوم التربية

التخصص: علم النفس التربوي

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي

علاقة درجة ممارسة التدريس البنائي بحس الفاعلية لدى أساتذة التعليم الابتدائي

دراسة وصفية ببعض ابتدائيات مدينة توقرت

...../...../.....

إعداد الطالبتين:

- أميرة حمادي
- سولاف بالمهدي

إشراف الأستاذ الدكتور:

- فاتح الدين شنين

أمام لجنة المناقشة المكوّنة من الأساتذة:

أ.د عبد الله لبوز	رئيســـــــــا	جامعة ورقلة
أ.د. فاتح الدين شنين	مشرفا ومقررا	جامعة ورقلة
أ.د. أحمد قندوز	مناقشـــــــا	جامعة ورقلة

السنة الجامعية:2025/2024

شكر وعرفان

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم" من لا يشكر الله لا يشكر الناس"

نتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان لأستاذنا المشرف الفاضل (فاتح الدين شنين) الذي كان لنصائحه وتوجيهاته الأثر الكبير في إتمام هذا العمل. فقد كان ذا روح مسؤولية وسعة صدر وحرصه الدائم على توجيهنا ودعمنا بكل صبر وتفان.

كما لا يفوتنا أن نتوجه بخالص الشكر والعرفان لأعضاء لجنة المناقشة الأفاضل الذين شرفونا بقبولهم لمناقشة هذا العمل وبتوجيهاتهم التي تعد إضافة علمية قيمة نعتز بها. كما نتقدم بخالص الشكر و الإمتنان للأساتذة التعليم الابتدائي بدائرة توقرت الذين طبقت عليهم الدراسة. فلهم منا كل الاحترام والتقدير على كل ما بذلوه من جهد . جزاكم الله خير الجزاء.

الإهداء

إلى روح والدي الغالي.

رحلت عن الدنيا ولكنك لم ترحل من قلبي كنت دوماً مصدر قوتي وفخري رحمك الله بواسع رحمته وجعل مثواك الجنة.

إلى أمي الحبيبة.

التي حملت هم الحياة وحدها ولعبت دور الأم والأب بكل حب وتفان كنت النور الذي أضاء طريقي واليد التي أمسكت بي حين تعثرت لك مني كل الحب والتقدير.

إلى إخوتي الرجال.

سندي و مسندي ودرعي في الشدائد كنتم دائما بجانبي بعونكم وتشجيكم. فلكم كل الشكر.

إلى أخواتي العزيزات . .

صاحبات القلوب الطيبة والكلمات الداعمة كنتم البلسم الذي يخفف عني في أوقات التعب .

وأخيرا إلى عائلتي الكريمة ومصدر قوتي قد كان لكل فرد منكم بصمة في هذا الإنجاز. . . شكرا لأنكم عائلتي.

أهديكم هذا العمل عربون محبة ووفاء. . (أميرة)

الإهداء

الحمد الله ما اجتزنا دربا ولا تخطينا إلا بفضله وإليه ينسب الفضل والكمال انتهت الرحلة...ولم تكن سهلة ومهما طالت ستمضي بحلوها ومرها.. وها أنا الأن وبعون الله تعالى أتمم هذا العمل.

أهدي هذا العمل لمن سعى معي لإتمام هذه المسيرة دمتم سندا لا عمر له. لمن أوصلوني لما أنا عليه الأن لمن قال فيهما الله عز وجل" واخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيرا" لنور عيني والدي العزيزان.

لمن جعل الله الجنة تحت أقدامها، لمن كانت دعواتها تحيطني وتسعدني في كل وقت قرة عيني وسر نجاحي وسندي ـ أمي الغالية ـ

لمن كلل العرق جبينه، لمن رباني وكافح من أجلي.. أرجو من الله أن يمد في عمره ويحفظه ويرزقه العافية ـ أبي الغالي ـ

لضلعي الثابت وأمان أيامي إلى من شددت عضدي بهم، وجودكم نعمة ودعمكم قوة، حفظكم الله ورعاكم وبارك في أعمالكم إخواني(محمد مختار ـ عبد الباقي ـ عبد العليم)

إلى من ساندوني بكل حب و وقت وازاحوا عني المتاعب كل واحد منكم باسمه ومكانته في قلبي، من الكبير إلى الصغير ـ عائلتي الكريمة ـ وخاصة ابن خالتي " تقي الدين بوزيد"

إلى جدي الراحل، طيب الله ثراك وجعل الجنة مثواك. دعائي لك لا ينقطع. رحمك الله رحمة واسعة وأسكنك فسيح جناته.

إلى أختي الراحلة، أشتاق إليك في كل لحظة، وأدعوا الله أن يجمعني بك في جنات النعيم، رحمك الله بواسع رحمته، وجعل قبرك روضة من رياض الجنة.

إلى من كان لي عونا وسندا في كل خطوة، أهدي لك جزءا من هذا العمل تقديرا لكل لحظة منحتني فيها وقتك، ولكل دعم قدمته لي دون تردد.... شاكر

شكرا لكم جميعا.....سولاف

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن علاقة درجة ممارسة التدريس البنائي بحس الفاعلية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية توقرت، وكذا الكشف عن إمكانية التنبؤ بحس الفاعلية من خلال ممارسة التدريس البنائي. حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها (131) أستاذا في التعليم الابتدائي بمدينة توقرت، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، تم الاعتماد في جمع بيانات الدراسة على مقياسي التدريس البنائي للخالدي(2013)،ومقياس حس فاعلية المعلم "لوولفولك" والذي تم تطبيقه في البيئة الجزائرية من قبل شنين وخويلدات (2024). لمعالجة بيانات الدراسة تم استخدام معامل الارتباط بيرسون والانحدار الخطي البسيط من أجل اختبار الفرضيات. وقد أظهرت النتائج أن مستوى كل من التدريس البنائي وحس الفاعلية كان مرتفعاً. كما بينت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة التدريس البنائي وحس الفاعلية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، كما أظهرت أيضا إمكانية التنبؤ بحس الفاعلية لدى أساتذة التعليم الابتدائي من خلال ممارستهم للتدريس البنائي.

Abstract:

The current study aimed to reveal the relationship between the degree of practicing constructive teaching and the sense of effectiveness among primary school teachers in the state of Touggourt, as well as to reveal the possibility of predicting the sense of effectiveness through practicing constructive teaching. The study was conducted on a sample of (131) primary school teachers in the city of Touggourt, who were selected using a cluster random method. To achieve the objectives of this study, the descriptive correlational approach was used, and the constructive teaching scale of Jamal Khalil Al-Khaldi (2013) and the teacher's sense of effectiveness scale of Wolfolook, which was applied in the Algerian environment by Chenine and Khouildat (2024) were relied upon. Pearson's correlation coefficient and simple linear regression were used to test the hypotheses. The results showed that the level of both constructive teaching and the sense of effectiveness was high. The results also showed the existence of a statistically significant relationship between the practice of constructive teaching and the sense of effectiveness among primary school teachers. It also showed the possibility of predicting the sense of effectiveness among primary school teachers through their practice of constructive teaching.

فهرس المحتويات

شكر وعرفان.....أ

إهداء.....ب- ت

ملخص الدراسة.....ث

Abstract.....ج

فهرس المحتويات.....ح

فهرس الجداول.....د

فهرس الملاحق.....ذ

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها

مشكلة الدراسة.....04

فرضيات الدراسة.....09

أهمية الدراسة.....09

أهداف الدراسة.....09

التعاريف الاجرائية لمتغيري الدراسة.....10

حدود الدراسة.....11

الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة

أولاً: التدريس البنائي

تمهيد:.....13

تعريف النظرية البنائية.....13

المبادئ الأساسية للتدريس البنائي.....15

الافتراضات التي تقوم عليها النظرية البنائية.....17

دور المعلم والمتعلم في النظرية البنائية(التدريس البنائي).....19

مميزات التدريس البنائي.....22

الانتقادات الموجهة للتدريس البنائي.....23
خلاصة:.....26

ثانياً: حس الفاعلية

تمهيد:.....27
تعريف حس الفاعلية.....27
مصادر حس الفاعلية.....29
أبعاد حس الفاعلية.....30
خصائص حس الفاعلية.....30
استراتيجيات تعزيز حس الفاعلية.....31
تأثير معتقدات حس الفاعلية على المعلمين.....32
خلاصة:.....34

الباب الثاني: الجانب الميداني

الفصل الثالث: الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد:.....37
منهج الدراسة:.....37
مجتمع الدراسة:.....37
عينة الدراسة.....37
أدوات الدراسة:.....38
إجراءات الدراسة:.....44
الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....44
خلاصة:.....45

الفصل الرابع: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد:.....47
نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها وتفسيرها:.....47
نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها وتفسيرها:.....49
نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها وتفسيرها:.....51

نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها وتفسيرها:.....53
خلاصة واستنتاج:.....56
اقتراحات:.....56
المراجع:.....57
الملاحق:.....

—

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة.	38
02	صدق التمييزي لمقياس التدريس البنائي.	39
03	صدق التمييزي لبنود مقياس التدريس البنائي.	40
04	ثبات مقياس التدريس البنائي بطريقة تجزئة النصفية.	42
05	ثبات مقياس التدريس البنائي بطريقة ألفا كرونباخ.	42
06	مستوى ممارسة التدريس البنائي لدى أساتذة التعليم الابتدائي.	47
07	مستوى حس الفاعلية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.	49
08	نتائج العلاقة بين درجة ممارسة التدريس البنائي وحس الفاعلية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.	52
09	نتائج الانحدار الخطي البسيط لتأثير التدريس البنائي على حس الفاعلية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.	54

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	مقياس التدريس البنائي	
02	مقياس حس الفاعلية	
03	نتائج صدق وثبات مقياس التدريس البنائي	
04	نتائج اختبار فرضيات الدراسة	

الباب الأول :الجانب النظري

الفصل الأول : مشكلة الدراسة واعتباراتها

- مشكلة الدراسة.
- تساؤلات الدراسة.
- فرضيات الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة.
- حدود الدراسة.

الإشكالية:

يعد المتعلم مركز ومحور العملية التعليمية التعلمية، وقد شهد البحث التربوي اهتماما واسعا بهذه العملية، بهدف التركيز على العوامل الخارجية (شخصية المعلم) وبيئة التعلم والمنهج ومخرجات التعلم.(بلعجال وتوسار،2021: 429)

وقد أدرك الذين عملوا من أجل تطوير التعليم أنه لا يمكن أن يتحقق ذلك بتجاهل المعلم، لأن أثر المعلم الكفء يستمر طيلة أجيال عدة قد تتعدى الحدود الجغرافية (Chenine&Khouildat,2024:1)،وهذا يعني أن توفر معلم كفء يزيد من فعالية النظام التعليمي ويسهم في تحديد جودة مستقبل الأجيال.

و بالاستناد إلى حقيقة أن المعلمين يلعبون دورا أساسيا في عملية التعليم، بدأ الباحثون التربويون في استكشاف مختلف القضايا التي تنبع من منظور المعلمين، وكان موضوع حس الفاعلية لدى المعلمين محور اهتمامهم.(joahna, 2018 :1)

وعرّف "**باندورا**" Pandora حس الفاعلية بأنه اعتقاد الفرد بقدرته على تنفيذ السلوك المطلوب منه بنجاح لتحقيق نتيجة معينة، ويساعد هذا الاعتقاد المعلم على تصوّر نفسه وزيادة ثقته بقدرته على حل المشكلات التعليمية والتغلب على الصعوبات التي تواجهه، مما يعكس الفاعلية الذاتية لأحكامه وتوقعاته لسلوكه في المواقف الضاغطة أو الغامضة، وتنعكس هذه

التوقعات في اختيار الفرد للأنشطة التي يشارك فيها ومستوى الجهد المبذول والمثابرة ومواجهة الصعوبات في تحقيق السلوك المطلوب.(Khouildat&chenin2:2024)

ويقوم المعلم داخل الفصل بدور بالغ الأهمية في تعزيز عملية التعلم، فالمعلم له دور حاسم في نجاح أو فشل النظام التعليمي، لأنه يعتبر حلقة وصل بين النظام التعليمي والتلميذ، لذلك فإن الاهتمام بالمعلم يعد هدفا رئيسا في النظام التعليمي، إذ أن جميع المعلمين يتركون أثرا إيجابيا أو سلبيا في حياة طلابهم، والمعلمون الذين يتركون أثرا أكثر ايجابية من غيرهم هم من يتمكنون من بناء علاقات أفضل مع الطلاب ويحققون نجاحا أكبر في مدى استفادة طلابهم بشكل أعمق من الدروس.(Navid et al, 2015: 30) و هذا ما أكدته دراسة "**Hao-jan Luh**"التي أظهرت أن حس الفاعلية يؤثر بشكل كبير على تعلم الطلاب، ويمكن أن تؤدي المستويات العالية من حس الفاعلية للمعلم إلى تحسين نتائج الطلاب.

ويمكن تفسير ذلك أن شعور المعلمين بالكفاءة له تأثيرات قوية على دافعية الطلاب، وبما أن كفاءة المعلم هي إيمانه بقدراته في ترتيب وتنفيذ الاجراءات اللازمة لإنجاز مهمة تعليمية معينة ضمن إطار معين. كما وأن حس الفاعلية لدى المعلم يشير إلى اعتقاد المعلم بأنه يمكنه تغيير وتحسين نتائج الطلاب الذين يواجهون صعوبة، أي أن المعلمين الذين يتمتعون بحس فاعلية عالية يكون موقفهم أكثر إيجابية تجاه الطلاب، حيث أنهم يستجيبون لتجارب الطلاب ويظهرون أقل غضبا تجاه سلوكيات الطلاب السلبية.

وقد ينمو حس الفاعلية لدى المعلمين من النجاح الفعلي لتدريس الطلبة، كما ينمو بالخبرة أو التدريب الذي يساعد المعلمين على النجاح في مهامهم التدريسية اليومية، فقد أشار bjorklund et al(2020)" إلى أن معتقدات الفاعلية تساعد في تحديد مقدار الجهد الذي سيبذله الأشخاص في نشاط ما، ومدة المثابرة عند مواجهة العقبات، ومدى قدرتهم على الصمود في مواجهة المواقف المعاكسة، بمعنى كلما زاد الإحساس بالفاعلية زاد الجهد والمثابرة والمرونة. (bjorklund et al, 2020: 2)

وهذا ما توصلت إليه دراسة **خويلدات(2024)**إلى أن درجة امتلاك أساتذة التعليم الابتدائي لحس الفاعلية كانت مرتفعة.

ويمكن أن يشير مفهوم حس الفاعلية إلى كفاءة وقدرة المعلم على التدريس من خلال الطريقة والاستراتيجية التي يتبعها، حيث يكمن دوره في كيفية مساعدة طلابه في بناء تعلماتهم بطريقة ذاتية بناء على خبراتهم السابقة وما يحيط بهم من معارف. وهذا ما يعرف بالتدريس البنائي القائم على النظرية البنائية التي تركز على المتعلم بجعله متعلما نشطا وفعالا في العملية التعلمية التعليمية.

ويتمثل دوره في مساعدة المتعلم على ايجاد العلاقات بين المفاهيم التي تساعده على تزويده بمعان مفيدة لتبني فكرة تعلم كيف يتعلم بدلا من فكرة خزن الحقائق وجمعها لزيادة تعلمه.(العسلي، 2022: 619)

والتدريس البنائي يعرف على أنه الطريقة التي يتم من خلالها مساعدة الطلاب على بناء معرفتهم عن موضوع الدرس الجديد، من خلال وضعهم في موقف ينطوي على المشكلة، ثم يوجهون إلى اجراء نشاط استكشافي لاختبار صحة أفكارهم الأولية، ثم عرض ما توصلوا إليه من نتائج وتفسيرات في صورة معلومات جديدة. (ثابت، 2023: 367)

فقد أشار "**فيلبس**"**(2010)** إلى أن كلا من التعلم والتدريس البنائي يساعدان المتعلم على التنبؤ والتحليل ويدربانه على مهارات التفكير العلمي، وينميان لديه حب العمل الجماعي التعاوني، ومهارات المناقشة والحوار، ويحفزانه على التفكير الإبداعي، وهذا ما أدى إلى الاعتماد على المبادئ والمفاهيم الأساسية للنظرية البنائية في تطوير وابداع واستراتيجيات حديثة تجعل من المعرفة بناء هرميا يستند إليه المتعلم في مواجهة المشكلات ونقل التعلم.(عساف، 2021: 4)

كما أكدت دراسة "**فالح**"**(2021)** على ضرورة توظيف النظرية البنائية في تدريس مبحث التربية الاجتماعية والوطنية لطلبة الصف الثالث أساسي وإجراء دراسات أخرى متشابهة في مراحل تعليمية مختلفة وبمتغيرات جديدة.(الدماني، 2021: 171)

ودراسة **عساف (2021)**التي توصلت إلى ضرورة تضمين مناهج مرحلة الصفوف الثلاثة الأولى نماذج تطبيقية للدروس تقوم على استراتيجيات النظرية البنائية لاستخدامها في التدريس(عساف،2021: 11)

وقد أكدت هذه الدراسات السابقة على المرحلة الأساسية كونها مرحلة مهمة في حياة المتعلمين لأنها مرحلة تتكون فيها شخصية المتعلم وتظهر فيها قدراته ومهاراته في جميع المجالات، لهذا فإن تعلمهم يرتبط ارتباطا وثيقا بكيفية تعامل المعلم معهم في بناء معرفتهم، من خلال الاعتماد على استراتيجيات فعالة تظهر أثر تعليمه بوضوح، حيث أن النجاح والتطور يعزز ثقة المعلم بنفسه ويحفزه لتقديم أفضل النتائج.

ومن خلال ما سبق تظهر أهمية التدريس البنائي في بناء المتعلم معرفته بنفسه. فقد أصبح المعلم مطالبا أن يكون موجها ومرشدا لمتعلميه، والمعلم الكفء في هذا الإطار هو المعلم القادر على انجاح العملية التعليمية وترك بصمة ايجابية عند المتعلمين، وعلى الرغم من الأهمية المتزايدة التي يحظى بها التدريس البنائي وما تشير إليه الدراسات حول دوره في تحسين أداء المعلمين، إلا أن البحث في العلاقة بين درجة ممارسة التدريس البنائي وحس الفاعلية لدى الأساتذة لا يزال محدوداً خصوصا في السياق المحلي، كما أن أغلب الدراسات التربوية ركزت على التدريس البنائي كمفهوم نظري بشكل معزول عن حس الفاعلية. كما تزداد الفجوة وضوحا في ندرة البحوث التي المحلية التي تبرز واقع تطبيق التدريس البنائي ومدى ارتباطه بإدراك المعلمين لفعاليتهم في أداء مهامهم التربوية. وعليه قد جاءت هذه الدراسة لسد هذه الفجوة من خلال استكشاف العلاقة بين التدريس البنائي من وجهة نظر الأساتذة وحس الفاعلية لديهم.

تساؤلات الدراسة:

- ما مستوى ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي للتدريس البنائي؟
- ما مستوى حس الفاعلية لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين ممارسة التدريس البنائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بحس الفاعلية لديهم؟
- ما امكانية التنبؤ بحس الفاعلية من خلال درجة ممارسة التدريس البنائي؟

فرضيات الدراسة:

-توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين درجة ممارسة التدريس البنائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بحس الفاعلية لديهم.

- يمكن التنبؤ بحس الفاعلية لدى أساتذة التعليم الابتدائي من خلال ممارستهم للتدريس البنائي.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

✓الكشف عن مستوى كل التدريس البنائي وحس الفاعلية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

✓التعرف على طبيعة العلاقة بين ممارسة التدريس البنائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بحس الفاعلية لديهم.

✓ التنبؤ بمستوى حس الفاعلية لدى أساتذة التعليم الابتدائي من خلال مستوى ممارسة التدريس البنائي.

أهمية الدراسة:

– تستمد هذه الدراسة من أهمية متغيراتها في مجال العملية التعليمية، وهذا ما قد يساهم في تشخيص واقع العملية التعليمية من خلال مستوى كل من التدريس البنائي وحس فاعلية المعلم.

– يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة لا سيما في التنبؤ علاقة المتغيرين ببعضهما، ومنها بناء برامج تدريبية لتطوير استراتيجيات التدريس البنائي واستفادة المعلمين منها.

التعاريف الاجرائية لمتغيري الدراسة:

التدريس البنائي: هو مجموعة من الاجراءات والأنشطة والخبرات التي يقدّمها أستاذ التعليم الابتدائي وفق الرؤية البنائية بالتعلم، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها كل معلم على مقياس التدريس البنائي لخليل محمد الخالدي2013.

حس الفاعلية: هو اعتقاد أستاذ التعليم الابتدائي بأنه يمتلك القدرة على تمكنّه من مساعدة تلاميذه ومعاونتهم على التعلم في أصعب الظروف والوصول بهم إلى تحقيق أحسن النتائج، من خلال فاعليته في استخدام الاستراتيجيات التدريسية، وفاعليته في إدارة الصف الدراسي، وفاعليته في اشراك التلاميذ في العملية التعليمية التعلمية. والتي تقاس بالدرجة التي يحصل عليها أستاذ

التعليم الابتدائي بمدينة توقرت 2024 على مقياس حس فاعلية المعلم لوولفولك وتشانين(2001)والمطبق في البيئة الجزائرية من قبل شنين (Chenine& khouildat,2024).

أبعاد حس الفاعلية لدى أستاذ التعليم الابتدائي:

1- الفاعلية في استخدام الاستراتيجيات التدريسية: هو اعتقاد أستاذ التعليم الابتدائي بأنه يمتلك القدرة على تمكنّه من استخدام الاستراتيجيات التدريسية المناسبة حتى في أصعب الظروف من أجل الوصول إلى تحقيق أحسن النتائج.

2- الفاعلية في إدارة الصف الدراسي: هو اعتقاد أستاذ التعليم الابتدائي بأنه يمتلك القدرة على تمكنّه من إدارة الصف الدراسي حتى في أصعب الظروف من أجل الوصول إلى تحقيق أحسن النتائج.

3- الفاعلية في إشراك الطلاب في العملية التعليمية التعلمية: هو اعتقاد أستاذ التعليم الابتدائي بأنه يمتلك القدرة على تمكنّه من إشراك الطلاب في العملية التعليمية التعلمية حتى في أصعب الظروف من أجل الوصول إلى تحقيق أحسن النتائج.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في ما يلي:

تم تطبيق أدوات الدراسة من شهر فيفري إلى شهر أفريل من عام 2025م، حيث تمثلت عينة الدراسة في أساتذة التعليم الابتدائي العاملين بالمدارس الابتدائية. بمدينة توقرت والتي تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية.

الفصل الثاني : الإطار النظري للدراسة

أولاً: التدريس البنائي

. تمهيد

- تعريف النظرية البنائية
- المبادئ الأساسية للتدريس البنائي.
- الافتراضات التي تقوم عليها النظرية البنائية
- دور المعلم والمتعلم في النظرية البنائية(التدريس البنائي)
- مميزات التدريس البنائي.
- الانتقادات الموجهة للتدريس البنائي.

. خلاصة.

ثانياً: حس الفاعلية

. تمهيد

- تعريف حس الفاعلية.
- مصادر حس الفاعلية.
- أبعاد حس الفاعلية.
- خصائص حس الفاعلية.
- استراتيجيات تعزيز حس الفاعلية.
- تأثير معتقدات حس الفاعلية على المعلمين.

. خلاصة

أولا: التدريس البنائي.

تمهيد:

تعتبر النظرية البنائية إحدى النظريات البارزة في مجال علم النفس وعلوم التربية، حيث تركز على كيفية تكوين معرفة وفهم الأفراد للعالم حولهم، تأسست على فكرة أساسية مفادها أن المعرفة لا تكتسب عشوائيا وبشكل سلبي من خلال التلقي المباشر للمعلومات، بل يتم بناؤها من خلال مجموع التفاعلات التي تحدث للفرد مع بيئته، ويعتبر جان بياجيه أحد أبرز رواد هذه النظرية، حيث أشار إلى أن الأطفال يقوموا ببناء معارفهم وفهمهم للعالم الخارجي تدريجيا من خلال التأثير بشكل ايجابي في التعلم وتطور طلابه حيث يعتبر عامل محوري في جودة التدريس وأداء طلابه من خلال التأثير على نتائج التعلم وتصرفاته وأدائه داخل الفصل الدراسي ويؤثر هذا الشعور بالقدرة أيضا على أسلوبه التدريسي ومدى استجاباته للتحديات التي يواجهها في عمله.

1. تعاريف النظرية البنائية:

تعددت المفاهيم التي تناولت ماهية البنائية في الأدب التربوي، حيث أن منظرو البنائية لم يقدموا تعريفا محددا لها ولم يتم الإجماع على تعريف محدد، ومن بين هذه التعاريف نجد:

- يعرف المعجم الدولي للتربية البنائية بأنها "رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها أن الطفل يكون نشيطا في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة(ساري،2015: 44)

- ويعرفها "**لورسياك**" و"**توين**" بأنها: نظرية معرفية استخدمت لشرح عملية كيف نعرف ما نعرف.(العدوان، عيسى داود،2016 : 35)

- ويعرفها أيضا كل من "عياش" و"العبسي" بأنها: نظرية تقوم على اعتبار أن التعلم لا يتم عن طريق النقل الآلي للمعرفة من المعلم إلى المتعلم، وإنما عن طريق بناء المتعلم لما يتعلمه بنفسه بناء على خبراته ومعرفته السابقة.

- ويعرفه "**المطرفي**" على أنه ذلك النوع من التعلم الذي يبني فيه كل فرد معرفته عن العالم بطريقة ذاتية تعطي له معنى.(شطي وآخرون،2018 :526)

ومن خلال التعاريف السابقة نستنتج أن البنائية استراتيجية للتعلم والتعليم، حيث أنها ترتكز على المتعلم في بناء تعلماته بطريقة ذاتية بناء على مكتسباته السابقة وكيفية معالجة المعلومات الجديدة لتكون لها معنى.

- أما في مجال التدريس فقد نشأت البنائية رسميا كنظرية في التعلم والمعرفة في العقد الثامن من القرن العشرين من خلال "**برونر وجلاسر**".

فالتدريس في النظرية البنائية هو عملية بناء تنظيمات معرفية تراكمية ممارستها معتمدة على خبرات المتعلم وأن المدخلات الحسية مثل الكلام والكتابة تكون لديها معنى عند المتعلم فقط عندما تتصل بعناصر داخلية للذاكرة ويمكن بناؤها من خلال عدة أنشطة مثل حل المشكلات(جاسب، 1018: 2078)

- ويعرّف التدريس البنائي أيضا على أنه طريقة يتم من خلالها مساعدة الطلاب على بناء معرفتهم عن موضوع درس جديد من خلال وضعهم في موقف ينطوي على مشكلة يوجهون فيها لإجراء نشاط لتحقق من نتائجهم وتفسيراتهم.(ثابت، 2023: 368)

ومما سبق ذكره نستنتج أن التدريس وفقا للنظرية البنائية عبارة عن احداث مجموعة من التكيفات والتغييرات لمكتسبات قبلية للمتعلم وما هو موجود سابقا.

فالتدريس البنائي يتأثر بسياق معتقدات واتجاهات المتعلم، ويتضمن الأفكار المبدئية الآتية:

1- تشجيع وتقبّل استقلالية المتعلم وذاتيته.

2- تشجيع الاستقصاء والتحدي لدى المتعلم.

3- تعترف بدور الخبرة في التعلم.

4- تدعم التعلم التعاوني.

5- تشجيع المتعلمين على المشاركة والحوار والمناقشة مع زملائهم.(الرشيدي،1437: 7)

1- المبادئ الأساسية للتدريس البنائي:

من بين المبادئ الأساسية التي تقوم عليها النظرية البنائية في التدريس هي:

✓المعرفة تبنى ولا تنقل ولا ترسل وبنائها يأتي كنتيجة للأنشطة التي يقوم بها المتعلم.

✓المعنى والمفهوم يكون بمشاركة الآخرين وبالتالي فإن تكوينه يكون نتيجة للمحادثة والنقاش الذي تم.

✓يمكن تطوير المعنى أو تحفيز الإنجاز من خلال المشكلات، الأسئلة، الغموض، وعدم الموافقة وأن يكون الفرد جزء من المشكلة.(شتوان،2022 :398)

ويرى "**الزيتون (2007)، وجابر(2006)**" أن المبادئ الأساسية تكون على النحو الآتي :

✓احترام آراء المتعلمين ووجهات نظره، ويمكن ذلك من خلال طرح الأسئلة عليهم وتقديم المشكلات التي تتطلب مستويات عليا من التفكير.

✓بناء معارف جديدة على الخبرات والمعارف السابقة للمتعلم أي أنه لا بد من بناء جسور بين معارف المتعلمين السابقة والجديدة.

✓أن يتم تشجيع المتعلمين على استراتيجيات متنوعة لحل المشكلات قبل الوصول إلى الإجابة أو الخاتمة.

✓أن التعلم يحدث بعد أن يعرض المعلم المشكلات التي تهم المتعلمين في حياتهم وهذا يتطلب اشراكهم في مشاركة اختيار المشكلات وفحصها لتحديد ما له معنى وما له علاقة بحياتهم.

✓تقييم تعلم المتعلمين في سياق التدريس بطرح أسئلة ضيّقة يلجأ المتعلم للبحث عن اجابتها.(داود، 44/2023:43)

وكما يقدم "**بروكس وبروكس(1999)**مبادئ وتوجيهات لتطبيق النظرية البنائية داخل غرفة الصف وهذه المبادئ هي:

✓تكييف المهمات في المنهاج بحيث تتلاءم مع افتراضات الطلبة.

✓بناء التعلم بحيث يدور حول المفاهيم الأساسية، حيث يبنى الدرس حول الأفكار والمفاهيم العامة للطلاب بدلا من تعريضهم لموضوعات مجزأة ومنفصلة والتي قد تكون مرتبطة أو غير مرتبطة ببعضها البعض.

✓تعريض الطلبة لمسائل ذات علاقة وارتباط بهم حتى ينخرط في المهمة ويكون لديه دافعية لعملية التعلم.

✓استخدام التقويم الواقعي بحيث هو الأنسب في هذا المجال، حيث يتم تقييم التفاعل بين المعلم والمتعلم وبين الطلبة أنفسهم، كما يمكن ملاحظة الطالب في مهمات تعلم متكاملة وذات معنى له.(العساف، 2015: 234)

✓نلاحظ من خلال ما تم التطرق إليه في مجموعة المبادئ لكل من "**زيتون**" و"**شتوان**" و"**بروكس و بروكس**" اتفاقهم على معظم المبادئ التي تركز على ضرورة وضع المتعلم في بيئة مهيأة توفر جميع الظروف الملائمة، بالإضافة إلى اثارة الدافعية المتعلم لدفعه نحو البحث والتقصي والاستقراء والاستنتاج ومعالجة المعلومات وموائمتها مع المعارف السابقة من أجل الحصول على معارف جديدة ذات معنى وأهمية.

2-الافتراضات التي تقوم عليها النظرية البنائية:

ركزت النظرية البنائية من حيث كونها نظرية في التعلم المعرفي على عدة افتراضات لعل ابرزها:

1-إن التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه.

2-تتضمن عملية التعلم اعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.

3-المعرفة قبلية شرط أساسي لبناء تعلم ذو معنى.

4-الهدف الجوهري من عملية التعلم احداث تكيفات تتلاءم مع الضغوط المعرفية.

5-مواجهة المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية تهيئ أفضل ظروف للتعلم.

6-تقاوم البنية المعرفية للفرد بشدة، وهذا يترتب عليه حاجة الفرد للقيام بجهد كبير لتصحيح بنيته المعرفية.(عثمان، 2016: 101)

ويحدد كل من "**عبد الله وقصي 1994**"مجموعة من الافتراضات ونلخصها فيما يلي:

1-إن الفرد يبني المعرفة ولا يكتسبها بصورة سلبية من الآخرين، وهذا الافتراض يشتمل على عدة نقاط مهمة تتصل بعملية اكتساب المعرفة وهي:

أ- أن الفرد يبني المعرفة الخاصة به بنفسه، أي أن يكون نشطا وفاعلا أثناء عملية التعلم.

ب- المفاهيم والأفكار والمبادئ تنتقل من فرد لآخر كما هي، فالمستقبل لما يبني لنفسه معنى خاص فتكتسبه تلك المعلومات معنى ذاتيا.

وعلى ذلك فإننا لا نستطيع أن نضع الأفكار في عقول الطلاب، بل يجب أن يتبنوا المعاني الخاصة بهم.

2-إن وظيفة العملية المعرفية هي التكيف مع تنظيم العالم التجريبي، وليس اكتشاف الحقيقة المطلقة. إذ يستعمل المتعلم أفكاره السابقة في فهم واستيعاب الخبرات الجديدة،

فيظل البناء المعرفي للمتعلم متزنا ما دامت الخبرة تتفق مع توقعات المتعلم في ضوء خبراته السابقة. أو يقع في حيرة عند حدوث التناقض بين ما عنده وما هو جديد.(الأبيض،2016: 996)

4- دور المعلم والمتعلم في النظرية البنائية(التدريس البنائي):

أولا: المعلم:

تحدد أدوار المعلم البنائي في عملية التعلم كالآتي:

- يستخدم مصطلحات معرفية تعكس المنظور المعرفي للتعلم.
- يسمح لاستجابات المتعلمين بتوجيه سير الدروس وتحفيزها وبتعديل استراتيجيات التدريس وتغيير المحتوى.
- يسعى لتطوير الاستجابات الأولية المبدئية للطلاب وتشكيلها واعادة صياغتها بصقلها وتهذيبها.
- يسمح بزمن انتظار "تفكير" كاف قبل طرح الأسئلة وتلقي الإجابات و التعليقات.
- يغذي ويعزز الفضول الطبيعي وحب الاستطلاع العلمي لدى الطلاب من خلال استخدام نماذج دورات التعلم.
- المعلم البنائي يحاول أن يقود الطالب وييسر تعلمه إلى بناء فهم جديد، واكتساب مهارات جديدة.(محمودي،2020: 65-66)

وحسب تصنيف "**وفاء(2022)**" هناك مجموعة من الأدوار التي يقدّمها المعلم لتوفير بيئة مناسبة لتعلم المتعلم وهي كالآتي:

- تنظيم بيئة التعلم.
- تنمية روح الاستفسار والتساؤل لدى طلابه.
- تشجيع المنافسة البنائية بين طلابه.
- اشراك طلابه في عملية ادارة التعلم وتقويمه.
- استخدام اساليب وأدوات متنوعة في التقويم تتناسب مع مختلف الممارسات التدريسية.(خضر،2022: 307)

باعتبار أن المعلم عنصرا أساسيا في العملية التعلمية، فإن مهامه تتطلب توفير كل الأدوار سابقة الذكر وذلك لضمان نجاح عملية تعلم المتعلمين واكسابهم جميع المعارف والمعلومات.

ثانيا: المتعلم:

يقوم المتعلم في ضوء النظرية البنائية بالأدوار التالية:

1-المتعلم فعّال: باحث ايجابي باستمرار يبني معرفته من خلال معتقداته واتجاهاته وخبراته السابقة.

2-المتعلم اجتماعي: تنادي البنائية بأن المعرفة والفهم يبنيان اجتماعيا، فالمتعلم لا يبدأ ببناء المعرفة بشكل فردي، وإنما من خلال التواصل التفاعلي مع البيئة الاجتماعية التعاونية.

3-المتعلم مبدع: تنادي البنائية بأن المعرفة والفهم تبدعان ابداعا، فالمتعلمون يحتاجون لأن يبدعوا المعرفة لأنفسهم ولا يكفي افتراض دورهم النشط.(عبد المحسن،2020: 218)

يتفق "**pevkins**" **(2201)**مع هذه الأدوار إلا أنه يضيف دور للمتعلم باعتبار أن أدواره مميزة:

4-التعلم النشط: فالمعرفة والفهم يكتسبان بنشاط والمتعلم يناقش ويحاور، ويطرح الأسئلة، ويضع فرضيات تنبؤيه، ويتحرى ويستقصي علميا ويستنتج، ويأخذ مختلف وجهات النظر بدلا من السماع أو القيام بالأعمال الروتينية المعتادة.(القداح،2016: 11)

ولخصت **البلوشي(2019)** أدوار المتعلم البنائي في أنه:

- ✓ يبني معرفته الجديدة بشأن موضوع التعلم، بالتفاعل مع خبراته ومعلوماته السابقة.
- ✓ يتنبأ بمحتوى التعلم الجديد في ظل معطيات وفرضيات معينة.
- ✓ يتفاعل مع بيئة التعلم بنشاط وايجابية ويتعاون مع الزملاء في انجاز مناشط التعلم.
- ✓ يتحمل مسؤولية تعلمه بما يتناسب مع قدراته وامكانياته ويقيّم أدائه ذاتيا.
- ✓ يسعى إلى حل المشكلات المطروحة أمامه بحلول مبتكرة قابلة للتنفيذ.
- ✓ يشارك برأيه في حرية تامة ويتقبل اراء الآخرين وينقد ما يدور حوله بأسلوب علمي.
- ✓ يطبق ما يكتسبه من مهارات في مواقف التعلم خارج بيئة الصف.(المحلاوي،2021: 42)

نستنتج أن البنائية تهدف لجعل المتعلم نشطا وفعالا في عملية التعلم كما أنه مشاركا ومساهما في بناء المعرفة ومستفيدا منها من خلال توظيفها في حياته اليومية.

5-مميزات التدريس البنائي:

تبرز أهمية التدريس البنائي من خلال مجموعة المميزات يمتاز بها والتي يمكن ايجازها فيما يلي:

- تهتم بالعمليات المعرفية الداخلية للمتعلم.
- تركز على أن المتعلم هو العنصر الفعال.
- تركز على الاجراءات الداخلية للتفكير.
- المنهج الدراسي ليس ذلك الذي يتم تعلمه، ولكنه برنامج مهام التعلم والمواد والمصادر والتي منها يبني المتعلمين معرفتهم.(الشويلي،2019: 263)

ويلخصها "**تبيل وحسين (2012)**" كالآتي:

- ✓ يعد المتعلم محور العملية التعليمية: فالمتعلم هو الذي يبحث ويجرب ويتشف حتى يصل إلى تحقيق المهمة بنفسه.
- ✓ يعطي فرصة للمتعلم للقيام بدور العلماء مما ينمي لديه الاتجاه الايجابي نحو العلم.
- ✓ ممارسة عمليات التعلم المختلفة مثل الملاحظة والاستنتاج وفرض الفروض والقياس واختبار صحة الفروض.

- ✓ يتيح الفرصة للمتعلم للمناقشة والحوار مع غيره من المتعلمين أو مع المدرس مما يكسبه لغة الحوار السليمة ويجعله نشطا.
- ✓ يربط بين العلم والواقع مما يتيح الفرصة للمتعلمين للشعور بأهمية العلم.
- ✓ يعطي الفرصة للمتعلمين للتفكير بأكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة والحكم عليها مما يؤدي إلى تنمية التفكير الإبداعي.(رفيق،وآخرون،2012: 144)

6-الانتقادات الموجهة للتدريس البنائي:

على الرغم من الخصائص الايجابية للنظرية البنائية والتي جعلتها مصدرا للتدريس الفعال وساهمت مساهمة كبيرة في بناء المعرفة لدى المتعلم وجعلت منه منتجا للمعرفة، إلا أنها لا تخلو من بعض الانتقادات التي وجهت لها من بعض الباحثين الذين اهتموا بتلك النظرية ودورها في العملية التعليمية التعلمية، ومن بين هذه الانتقادات نجد:

- ✓ أن المعرفة لا تبنى بواسطة الفرد في حين يرى "**فيجوتسكي**" وسائل اجتماعية تساعد على بناء المعرفة وعلى ذلك فإن البنائية تقدّم تفسيرات للأسئلة: من يصنع المعرفة؟ وكيف يحدث ذلك؟ وعلى أي أساس تعد المعرفة الفردية أو الاجتماعية الصحيحة؟
- ✓ لم تضع البنائية حدا فاصلا بين صناعة المعنى الشخصي للعالم والفهم والمبنى نتيجة التفاعل الاجتماعي.
- ✓ الاختلافات السابقة في كيفية بناء المعرفة تؤدي إلى تطبيقات تدريسية مختلفة في حجرة الدراسة.

✓ لا تقدم البنائية دورا محددا للمدرس أثناء التدريس ولكنها تجذب الانتباه.(الشويلي، 2019 :259)

وتوجد أيضا مجموعة من المشكلات التي تواجه تطبيق التعلم البنائي في عملية التعلم وهي كالآتي:

- توجد أنواع من المعرفة يصعب وقد يستحيل على الطلاب بنائها أو اكتسابها بأنفسهم خاصة التي تتعلق بالحقائق والمعرفة التقريرية عموما.
- مقاومة المعلمين لنماذج واستراتيجيات التعلم البنائي إما لأنهم غير مؤهلين للقيام بالأدوار المنوطة بهم أو أنهم تفرض عليهم مهام جديدة تجعلهم يتخلون عن أدوارهم التقليدية.
- عدم وجود رؤية أو تصوّر واضح لعملية التقويم وفق للنظرية البنائية .
- التدريس بالنظرية البنائية يحتاج إلى وقت طويل نسبيا شأنه شأن الطرق الاستكشافية التي تؤدي إلى عدم تغطية المقرر الدراسي في المحدد له.
- يواجه التعليم البنائي مشكلة القبول الاجتماعي فتقبل مختلف شرائح المجتمع من الآباء والمعلمين والسياسيين والاجتماعيين، فكل هؤلاء يريدون بالدرجة الأولى تعليما يزوّد التلاميذ بأساسيات المعرفة ويساهم في نقلها من جيل لآخر، كما أنهم يريدون معايير واجراءات واضحة ومحددة يمكن من خلالها الحكم على مستوى كفاءة المتعلمين وبلوغهم مستويات معينة.(المحيمد،2014: 52/51)

رغم كل الانتقادات التي طالت للنظرية البنائية إلا أن ما تمتلكه من سمات ومميزات جعلتها فعّالة في اغناء المعرفة الانسانية، لا سيما في المجال التربوي فهي تجعل طرق التدريس فعالة، والمتعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية، كما أنها تجعله منتجا للمعرفة ومستثمرا لمعارفه السابقة من أجل بناء معرفته الجديدة.

خلاصة

وفي الأخير يمكن أن نستنتج أن النظرية البنائية جاءت كرد فعل للنظرية السلوكية التي تدعو إلى تعليم المتعلم بطريقة آلية وحشو عقله بالمعارف دون تطبيقها في حياته، فهو عبارة عن مستقبل سلبي للمعرفة. ومن خلال هذه الانتقادات ظهرت النظرية البنائية التي تنادي بدور المتعلم في بناء معارفه و تعلماته من خلال كيف يتعلم المتعلم؟ بدل من تعليمه للمعرفة، بالإضافة إلى أنه لا يتعلم المعرفة لاسترجاعها فقط. بل يقوم ببناء تلك المعارف واستثمارها وهذا ما تطرقنا إليه في طريقة التدريس البنائي الذي يتمحور حول المتعلم كركن أساسي في العملية التعليمية. حيث انطلقنا من مفاهيم النظرية البنائية في التعليم مرورا بأدوار المعلم والمتعلم ومميزات التعليم البنائي وصولا إلى أهم الانتقادات التي طالت هذه الاستراتيجية في العملية التعليمية التعلمية.

ثانياً: حس الفاعلية.

تمهيد:

يعد حس الفاعلية من المفاهيم النفسية التربوية المهمة التي ترتبط مباشرة بإدراك الفرد لقدرته على التحكم في سلوكه وتحقيق أهدافه. وهذا الاحساس يمنح الفرد الثقة في نفسه، ويحفزه على المبادرة وتحمل المسؤولية في مواجهة جميع التحديات التي يمكن أن تعترضه، في حين يكتسي أهمية بالغة في الممارسة التربوية خاصة في المرحلة الابتدائية نظرا لطبيعة الدور الذي يلعبه الأستاذ في هذه المرحلة من حياة المتعلم من خلال التأثير الايجابي عليه والتحكم في المواقف والاصرار على النجاح مما ينتج عنه بناء شخصية قوية قادرة على التفاعل الايجابي مع مختلف مواقف الحياة مما يؤدي إلى نجاح المدرس والرفع من جودة العملية التعليمية التعلمية.

1-تعريف حس الفاعلية:

يشير حس الفاعلية بشكل عام إلى الاعتقاد بقدرة الفرد على تنظيم وتنظيم المسارات المطلوبة لتحقيق انجازات معينة، وثم تطوير مفهوم حس الفاعلية لأول مرة من قبل "ألبرت باندورا" في اطار نظريته في التعلم الاجتماعي.

ويعرفها "**باندورا**" **Pandora سنة (1989)** على أنها اعتقادات الناس حول قدراتهم على ممارسة السيطرة على الأحداث التي تتحكم في حياتهم، ويعرفها أيضا سنة"**1982**": على أنها قوة اعتقاد المرء أو أنه قادر على تنفيذ السلوكيات المطلوبة بنجاح.(charels،2009 :15)

وتعرف أيضا على أنها معتقدات الناس حول قدراتهم على انتاج مستويات محددة من الأداء التي تمارس تأثيرا على الأحداث التي تؤثر على حياتهم، وتحدد معتقدات حس الفاعلية كيف يشعر الناس ويفكرون ويحفزون أنفسهم وكيف يتصرفون. (Ramachaudran،2005:1)

كما يعرفها الأستاذ" **أبو هاشم وعواطف حسن**": على أنها تمثل توقع الفرد لقدراته على أداء مهمة محددة، وهي تعني ادراك الفرد لقدراته على أداء سلوك تحقيق النتائج المرغوبة في أي وقت. مما يتنبأ بالنجاح في تحقيق السلوك.(senai،sadou،2024:95)

وتعرف حس الفاعلية لدى المعلمين على أنها: إيمان المعلمين أو قناعتهم بأنهم قادرون على التأثير في مدى تعلم الطلاب، حتى أولئك الذين قد يعتبرون صعاب أو غير متحمسين، وكلما زاد التزام المعلم بفلسفته التوجه التدريسي كان ذلك مفيدا.(Evelina، 2014: 63)

كما تعزز حس الفاعلية المعلمين بالمهارات والمعرفة اللازمة للتعامل بفعالية مع تحديات التعليم الحديثة.(L.karaiskos et al ،2024: 1)

ومن خلال التعاريف السابقة لمفهوم حس الفاعلية نستنتج أنه يشير إلى أحكام الفرد وتوقعاته فيما يتعلق بقدراته وامكاناته حول أداء مهام معينة، وكذلك قدرته على مواجهة المشكلات فهي انعكاس لثقة الفرد بنفسه وبقدراته.

2-مصادر حس الفاعلية:

ويشير **"باندورا" Pandora (1997)** إلى أن المعرفة الذاتية حول حس الفاعلية يستند إلى أربعة مصادر للمعلومات: الأداء أو الإنجاز، الخبرات الملاحظة، الإقناع اللفظي، الحالات الفيسيولوجية أو العاطفية.

1-الأداء أو الإنجاز: يشير إلى تجربة المعلم من حيث النجاح والفشل. المصدر الأكثر تأثيرا للمعلومات المتعلقة بالكفاءة هو الإنجاز الفعلي الذي يقدم دليلا حقيقيا على أداء المعلم في الفصل والمدرسة، حيث يؤدي هذا النجاح إلى تعزيز حس الفاعلية والفشل إلى تقليلها.

2-الخبرات الملاحظة: تحدث من خلال مشاهدة الآخرين وهم ينجحون أو يفشلون. حيث يقيم الناس قدراتهم من خلال النموذج كأداة فعالة لتعزيز الشعور بالكفاءة الشخصية. (Sunjin oh،2011: 11)

3-الإقناع اللفظي: وهو ما يتعلق بالحديث عن خبرات الآخرين أو أي معلومة يستقبلها لفظيا.

4-الدوافع (الحالات الفيسيولوجية أو العاطفية): إن ادراك السلوك أو التفكير فيه يزوّد الفرد ببواعث ذاتية.(الخزرجي، 2017: 379)

3-أبعاد حس الفاعلية:

حدد "**باندورا Pandora 1997**" ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات المرتبطة بالأداء والتي ترتبط بمعتقدات الفرد عن فاعليته لذاته:

1-مقدار الفاعليةMagnitude: وتعني مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المواقف المرتبطة.

2-العموميةGenerality: وتعني انتقال فاعلية الذات من موقف إلى مواقف أخرى متشابهة.

3-القوة: وتعني الفروق الفردية بين الأفراد في مواجهة المواقف الفاشلة، ويرد هذا الاختلاف إلى التفاوت بين الأفراد في فاعليتهم الذاتية.(الشلوي، 2016: 209)

تشير هذه الأبعاد إلى أن معتقدات الفرد عن فاعليته تختلف تبعا لهذه الأبعاد.

4-خصائص حس الفاعلية:

يورد "**المشيخي**"**(2009)** ما أشار إليها كل من شينتيا وبوبكو(1994) إلى عدة خصائص عامة وهي كالآتي:

- مجموعة الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وامكاناته ومشاعره.
- ثقة الفرد في النجاح في أداء عمل ما.
- توقعات الفرد للأداء في المستقبل.

- أنها لا تركز فقط على المهارات التي يمتلكها الفرد، ولكن أيضا على حكم الفرد على ما يستطيع أداءه مع ما يتوافر لديه من مهارات.
- تتحدد فاعلية الذات بالعديد من العوامل مثل: صعوبة الموقف، كمية الجهد المبذول، مدى مثابرة الفرد.
- أن فاعلية الذات تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.
- هي ليست سمة ثابتة أو مستمرة في السلوك الشخصي، فهي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الشخص فقط، ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وأنها نتاج للقدرة الشخصية الشخص فقط، ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وأنها نتاج للقدرة الشخصية.(المطيري، 2017: 549)

يتضح مما سبق أن مفهوم حس الفاعلية يتضمن ثقة الفرد في قدرته على النجاح، حيث أنها تتأثر بتوقعاته ومعتقداته، وتنمو هذه الفاعلية من خلال التفاعل مع البيئة واكتساب الخبرات المختلفة، كما أنها تتحدد بعدة عوامل مثل صعوبة الموقف والجهد المبذول.

5-استراتيجيات تعزيز حس الفاعلية:

- النظر إلى المشاكل باعتبارها تحديات ووضع أهداف لتحقيقها بدلا من تجنبها.
- إظهار مستوى عال من التوجه نحو الهدف أو الالتزام بتحقيق الأهداف.

- التركيز على المهام، وما هو مطلوب لإنجازها بدلا من التركيز على القدرات الملموسة للفرد.
- عزو الفشل إلى نقص الجهد أو فجوة المعرفة، وليس إلى نقص القدرة على النجاح.
- الاستجابة للفشل بالمثابرة وبذل المزيد من الجهد بدلا من الاستسلام.(Helen ،2019:1 withy)

6-تأثير معتقدات حس الفاعلية على المعلمين:

- تؤثر حس الفاعلية للمعلمين على زيادة دافعيتهم والتزامهم وقدرتهم العامة على الصمود، على سبيل المثال: يميل المعلمون الذين يتمتعون بحس فاعلية عالية في استراتيجيات التدريس إلى الاعتقاد بأن جميع الطلاب يمكن تعليمهم، حيث يخصصون وقتا أطول للأنشطة ويبذلون جهدا أكبر لمساعدة الطلاب في مواجهة الصعوبات.
- يتمتع المعلمين ذوي حس الفاعلية العالية من مستويات أقل العاطفي والاحتراق النفسي ومستويات أقل من التوتر ومستويات أعلى من الرضا الوظيفي.
- تؤثر حس الفاعلية على المعلمين الجدد ومستقبلهم، فالأشخاص الذين يبدؤون ممارستهم التدريسية بمستويات عالية من حس الفاعلية يميلون إلى اظهار دافعية ومثابرة متزايدة مما يؤدي إلى زيادة فعالية التدريس لديهم مع مرور الوقت ويكونون أكثر قدرة على التعامل مع مشاعر العزلة والصدمة الواقعية.

- حس الفاعلية تساعد المعلمين الجدد على مواجهة الشكوك والصعوبات أثناء التدريس والحفاظ على موقف ايجابي.
- استفادة المعلمين من برامج اعداد المعلمين في تطوير حس الفاعلية، حيث أنها توفر لديهم فرصة لتطوير وتعزيز فعاليتهم الذاتية.(Bjorklund jr&Anbrose.2:2022)
- تؤثر حس الفاعلية للمعلم بشكل كبير على كيفية صياغة مشاكل التدريس والحلول المحتملة لها وإصدار الأحكام المرتبطة بالتدريس.
- تؤثر حس الفاعلية للمعلم العالية في اتخاذ القرار وتحمل العواقب الناتجة عن اتخاذ مسار عمل معين. كما أنهم يظهرون أخلاقيات عمل أقوى، وهذا ما يرتبط بالنتائج الايجابية للطلاب. (reddickrussell walker.jr.39:2019) .

خلاصة:

إن مفهوم حس الفاعلية المنبثق من نظرية التعلم الإجتماعي يشير إلى قيمة التوقعات كقوة دافعة للأشخاص لإنجاح مهامهم وانجازاتهم الذاتية. وعليه فإنها تعرف على أنها اعتقاد الفرد بقدراته في انجاز المهام الموجهة اليه وايمانه وشعوره على مواجهة الصعاب التي تواجهه وبتحمل المسؤولية مهما كانت الظروف التي تواجهه، حيث أنه يتمتع بضمير حي يحس ويشعر بمسؤوليته تجاه نفسه والآخرين.

الباب الثاني : الجانب الميداني

الفصل الثالث : الإجراءات الميدانية للدراسة

- تمهيد
- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- أدوات الدراسة.
- إجراءات الدراسة.
- الأساليب الإحصائية.
- خلاصة

تمهيد:

تم التطرق في الفصل النظري إلى عرض متغيري الدراسة وما يتعلق بها، يتم التطرف في هذا الفصل إلى جميع الإجراءات الميدانية لهذه الدراسة بدءا من المنهج المعتمد إلى مجتمع الدراسة وأدواتها وصولا إلى الإجراءات المتبعة لتطبيق هذه الدراسة.

1. منهج الدراسة: بما أن دراستنا تهدف إلى معرفة مستوى كل من التدريس البنائي وحس الفاعلية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، والكشف عن مدى إمكانية التنبؤ بحس الفاعلية من خلال درجة ممارسة التدريس البنائي عند أفراد العينة، فقد اخترنا المنهج الوصفي الارتباطي.

2. مجتمع الدراسة:

1.2. عينة الدراسة الأساسية: طبقت هذه الدراسة من شهر فيفري إلى أفريل من عام 2025م. على عينة قدرها 131 أستاذ تعليم ابتدائي موزعين على 15 مدرسة من أصل75 مدرسة ابتدائية بمدينة توقرت، تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، باعتبار أن العنقود هو المدرسة، والجدول التالي يوضح كيفية توزيع العينة.

الجدول رقم (01) يوضح توزيع أفراد العينة.

إسم المؤسسات (المدارس)	عدد الأساتذة
01- ابتدائية المستقبل2 بن هدية جاب الله.	06
02- ابتدائية الخنساء.	08
03- ابتدائية تاتاي عبد القادر.	10
04- ابتدائية الأمير عبد القادر.	10
05- ابتدائية الشاوش أحمد.	05
06- ابتدائية حي البدر مقداد أحمد.	11
07- ابتدائية ع.ص.غ. بن حميدة علي.	08
08- ابتدائية الحي الاجتماعي 5جويلية.	10
09- ابتدائية مصطفى بن بولعيد.	09
10- ابتدائية ميهوبي سليمان.	11
11- ابتدائية بوغرارة محمد صالح.	11
12- ابتدائية أول نوفمبر.	10
13- ابتدائية عيادي علي.	07
14- ابتدائية زابي عبد القادر المستقبل01.	08
15- ابتدائية المستقبل الجديدة06.	07

3. أدوات الدراسة:

أولا: مقياس التدريس البنائي لدى أستاذ التعليم الابتدائي: اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس جمال خليل محمد الخالدي لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس

البنائي المطبق في المملكة الأردنية (2013)، رغم توافق العينة إلا أنه ارتأينا التأكد من صدق وثبات المقياس وذلك بتطبيقه في البيئة المحلية على عينة استطلاعية قدرت ب 30 أستاذا.

1. نتائج الصدق التمييزي لمقياس التدريس البنائي:

1- 1 نتائج الصدق التمييزي لمقياس التدريس البنائي:

لحساب الصدق التمييزي لمقياس ممارسة التدريس البنائي تم حساب درجة الفروق باستخدام اختبار ت ستيودنت بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا للعينة في مقياس التدريس البنائي. كما يوضحه الجدول (02):

جدول رقم02 يبين الصدق التمييزي لمقياس التدريس البنائي

مقياس	الدرجات الدنيا		الدرجات العليا		قيمة ت المحسوبة	احتمالية ت sig	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التدريس البنائي	125.67	10.64	149.53	8.91	6.66	0.000	دال

من خلال الجدول رقم02 نلاحظ أن قيمة احتمالية "ت" ستيودنت sig بين الدرجات الدنيا والدرجات العليا للعينة في المقياس والبالغة0,000وهي أقل من نسبة الخطأ 0,05. ومنه نستنتج أن مقياس التدريس البنائي يتمتع بمعامل صدق تمييزي عال، مما يتيح لنا أن نختبر دلالة صدق التمييزي للبنود.

1. 2. الصدق التمييزي لبنود مقياس التدريس البنائي:

جدول رقم03 يبين نتائج الصدق التمييزي لبنود مقياس التدريس البنائي

رقم البند	الدرجات الدنيا		الدرجات العليا		قيمة ت المحسو	احتمالية ت sig	الدلالة الإحصائية
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			

		بة	المعياري	الحسابي	المعياري	الحسابي	
دال	0.000	5.61	0.49	4.67	0.49	3.67	01
دال	0.000	09	0.26	4.93	0.41	3.80	02
دال	0.000	7.60	0.35	4.87	0.46	3.73	03
دال	0.000	6.61	00	05	0.98	3.33	04
دال	0.000	5.40	0.49	4.67	0.46	3.73	05
دال	0.000	9.03	00	05	0.46	3.93	06
دال	0.000	6.42	0.41	4.80	0.96	3.07	07
دال	0.000	4.88	0.52	4.53	0.74	3.40	08
دال	0.000	6.17	0.46	4.73	0.80	3.27	09
دال	0.000	6.86	00	05	0.64	3.87	10
دال	0.000	6.69	0.41	4.80	0.46	3.73	11
دال	0.000	6.09	00	05	0.59	4.07	12
دال	0.000	6.44	0.41	4.80	0.64	3.53	13
دال	0.000	6.07	0.41	4.80	0.74	3.47	14
دال	0.000	8.40	0.49	4.33	0.63	2.60	15
دال	0.000	6.74	0.46	4.73	0.52	3.53	16
دال	0.000	6.96	00	05	0.59	3.93	17
دال	0.000	6.96	00	05	0.59	3.93	18
دال	0.000	5.92	00	05	0.65	04	19
دال	0.000	5.95	0.26	4.93	0.83	3.60	20
دال	0.000	5.43	0.49	4.67	0.82	3.33	21
دال	0.000	6.50	0.52	4.47	0.99	2.60	22
دال	0.000	5.62	0.46	4.73	0.63	3.60	23
دال	0.000	5.74	00	05	0.90	3.67	24

25	3.27	0.88	4.67	0.49	5.37	0.000	دال
26	3.80	0.41	4.93	0.26	09	0.000	دال
27	3.73	0.46	4.40	0.51	3.78	0.001	دال
28	3.80	0.56	4.67	0.49	4.52	0.000	دال
29	3.53	0.74	4.60	0.51	4.59	0.000	دال
30	3.80	0.56	05	00	8.29	0.000	دال
31	03	1.07	4.60	0.51	5.24	0.000	دال
32	3.60	0.51	4.87	0.35	7.95	0.000	دال
33	3.47	0.92	4.60	0.51	4.19	0.000	دال

من خلال الجدول رقم 03 نلاحظ أن قيمة "ت" لعينتين مستقلتين بين الدرجات الدنيا والدرجات العليا للعينة في بنود مقياس ممارسة التدريس البنائي تتمتع بدلالة إحصائية واضحة، وهذا ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات الدنيا والدرجات العليا للعينة في بنود مقياس التدريس البنائي، ومنه نستنتج أن بنود مقياس التدريس البنائي تتمتع بمعامل صدق تمييزي عال.

1. 3. ثبات مقياس التدريس البنائي بطريقة التجزئة النصفية:

من أجل حساب معامل الثبات لمقياس التدريس البنائي بطريقة التجزئة النصفية قمنا بحساب معامل الارتباط بين درجات العينة الفردية والزوجية في مقياس التدريس البنائي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم04: يبين نتائج ثبات مقياس التدريس البنائي بطريقة التجزئة النصفية

المقياس	الدرجات الفردية		الدرجات الزوجية		قيمة معامل الارتباط	احتمالية بيرسونsig	الدلالة الاحصائية
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			

	الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري			
التـــدريس البنائي	138	15,17	140,20	15,73	0,99	0,000	دال

من خلال الجدول رقم 04 نلاحظ أن قيمة احتمالية بيرسون sig البالغة 0,000بين درجات أفراد العينة الفردية والزوجية في مقياس التدريس البنائي أقل من نسبة الخطأ 0,05. وهذا ما يدل على وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة الفردية والزوجية في المقياس. أي أن مقياس التدريس البنائي يتمتع بمعامل ثبات عال.

4-1. ثبات مقياس التدريس البنائي بطريقة ألفا كرونباخ:

من أجل حساب معامل الثبات لمقياس الدراسة قمنا باستخدام معامل ألفا كرونباخ. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم05: يبين ثبات مقياس التدريس البنائي بطريقة ألفا كرونباخ

مقياس	عدد العبارات	قيمة ألفا كرونباخ	الدلالة الإحصائية
التدريس البنائي	33	0.99	مرتفع

من خلال الجدول رقم 05نلاحظ أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس التدريس البنائي بلغت 0.99 وهذه القيمة أكبر من 0.80 وهذا ما يدل على أن مقياس ممارسة التدريس البنائي يتمتع بمعامل ثبات عال حسب المعايير المتعارف عليها.

ومنه نستنتج حسب النتائج السابقة أن مقياس ممارسة التدريس البنائي لدى أستاذ التعليم الابتدائي يتمتع بدرجة صدق وثبات عالية، وعليه فإن المقياس صالح لاستخدامه في هذه الدراسة.

ثانيا: مقياس حس الفاعلية لدى أستاذ التعليم الابتدائي:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة تم تبني مقياس حس الفاعلية لوولفولك وتشانين(2001) في نسخته المطولة والمعرب من قبل الخلايلة(2011) والذي تم تطبيقه في البيئة المحلية الجزائرية من قبل شنين وخويلدات سنة2024. حيث يحتوي المقياس على (24) فقرة موزعة على ثلاث أبعاد هي: فاعلية المعلم في مشاركة الطلبة في العملية التعليمية حيث يقيس هذا البعد ثمان فقرات هي(1،2،4،6،9،12،14،22)، وفاعلية المعلم في استخدام استراتيجيات التعلم، وتقيس ثمان فقرات هي(7،10،11،17،18،20،23،24)، وفاعلية المعلم في الإدارة الصفية وتقيسها ثمان فقرات هي(3،5،8،13،15،16،19،21). واحتوى المقياس على سلم البدائل مكون من درجات كالآتي:(بدرجة كبيرة جداً. بدرجة كبيرة. بدرجة متوسطة. بدرجة قليلة. بدرجة قليلة جداً) وكانت الأوزان من (1إلى 5)، وقد بلغ معامل الصدق التمييزي بين فقرات المقياس حيث قيمة اختبار"ت" بين (1,68. 7,47) وهي قيم دالة عند (0.01) وصدق الاتساق الداخلي حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0,852. 0,919)وكانت معاملات دالة عند مستوى(0,01). في حين وجد معامل الثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان بروان تقدر ب(0,91) وهي قيمة مرتفعة وتدل على ثبات المقياس، كما أوضح معامل الثبات ألفا كرونباخ(0,88) مما يعد معامل مرتفعا ومقبولا لثبات المقياس.

4. إجراءات الدراسة الأساسية:

ولإجراء هذه الدراسة تم القيام بالعديد من المراحل:

المرحلة الأولى: تم الاتصال بمصالح مديرية التربية لولاية توقرت والتي منحنا جل الإحصائيات عن المدارس في دائرة توقرت.

المرحلة الثانية: تم اختيار المدارس التي ستطبق عليها الدراسة وذلك من خلال المعاينة العشوائية العنقودية باعتبار أن المدرسة هي العنقود، حيث تم اختيار 15مدرسة من أصل 75مدرسة ابتدائية.

المرحلة الثالثة: تم توزيع(150نسخة) من المقياسين على جميع أساتذة المدارس المختارة باستثناء الأساتذة المتعاقدين والمستخلفين من أجل عدم التأثير على نتائج الدراسة.

المرحلة الرابعة: تم استرجاع 131نسخة من أصل 150نسخة بمساعدة مديري المدارس ونوابهم.

المرحلة الخامسة: تم تفريغ البيانات في نظام(Excel)ومن ثم برنامج (Spss) لاختبار الفرضيات ومناقشة وتفسير النتائج المتحصل عليه في هذه الدراسة.

5. الأساليب لإحصائية المستخدمة:

تم استخدام مجموعة من الأساليب الاحصائية من نظام (Spss25) لاختبار الفرضيات الدراسة.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل التطرق إلى الاجراءات الميدانية للدراسة بدءا من المنهج الوصفي الارتباطي إلى مجتمع وعينة الدراسة ثم إلى عرض مقاييس الدراسة وخصائصها السيكومترية، ومن ثم عرض اجراءات الدراسة الأساسية والأساليب الاحصائية المناسبة.

الفصل الرابع : عرض ومناقشة و تفسير نتائج الدراسة

- **تمهيد**
- **1. عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها وتفسيرها.**
- **2. عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها وتفسيرها.**
- **3. عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها وتفسيرها.**
- **4. عرض نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها وتفسيرها.**
- **خلاصة**

تمهيد:

بعد التطرق إلى الاجراءات الميدانية للدراسة سيتم في هذا الفصل عرض وتحليل نتائج الفرضيات ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري.

2. نتيجة الفرضية الأولى: مستوى ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي للتدريس البنائي مرتفع.

لمعرفة مستوى ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي للتدريس البنائي تم استخراج المتوسط الحسابي للعينة في التدريس البنائي ومقارنته بمجالات تم استخراجها انطلاقا من أصغر وأكبر قيمة يمكن تحصيلها في هذا المقياس والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم06: يبين مستوى التدريس البنائي لدى أساتذة التعليم الابتدائي

مقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال	المستوى
التدريس البنائي	133.24	14.31	[121.01، 165]	مرتفع

من خلال الجدول رقم 06 نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي لمقياس التدريس البنائي ككل 133.24 وبانحراف معياري 14.31 وتنتمي قيمة المتوسط الحسابي (133.24) إلى المجال [121.01، 165] أي أن مستوى أساتذة التعليم الابتدائي في التدريس البنائي مرتفع، وهذا ما يحقق الفرضية القائلة أن: "مستوى ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي للتدريس البنائي مرتفع".

ويمكن تفسير النتائج التي أظهرت مستوى مرتفعا في ممارسة التدريس البنائي لدى أساتذة التعليم الابتدائي الى بعض العوامل التي من الممكن أن تسهم في ارتفاع مستوى ممارسة التدريس البنائي كالتكوينات الدورية التي تنظمها وزارة التربية والتي تهدف كل ما هو جديد خاصة ما يتعلق بالمقاربة بالكفاءات والتي تهدف الى تعزيز فهم الأساتذة لمبادئ تطبيق بيداغوجيا البنائية واستراتيجياتها مما ينعكس هذا إيجابا على ممارساتهم الصفية . كما يسهم أيضا الوعي التربوي للأساتذة بضرورة اشراك المتعلم في بناء معارفه والانتقال من الدور التقليدي للمعلم إلى دوره الحديث كموجها وميسرا للعملية التعليمية. كما يجدر الإشارة إلى أن الخبرة تعزز الفهم العميق للممارسات التعليمية كون المعلم يمتلك رصيدا من التجارب التي تمكنه من اختيار وتطبيق استراتيجيات البنائية بشكل فعال بقدرتهم على تكييف الأنشطة مع ما يتناسب مع مستويات التلاميذ كما أن توفر الموار التعليمية من الوسائل التعليمية الرقمية تؤدي إلى تحسين نتائج التلاميذ وذلك ما يدفع الأساتذة لممارستها أكثر.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة زيدان(2024)، ودراسة بوجمعة (2021)، ودراسة عابي (2020). حيث اسفرت نتائجهم عن وجود مستوى مرتفع لدرجة ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي لتدريس البنائي.

1. نتيجة الفرضية الثانية: مستوى حس الفاعلية لدى أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع.

لمعرفة مستوى حس الفاعلية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تم استخراج المتوسط الحسابي للعينة في حس الفاعلية ومقارنته بمجالات تم استخراجها انطلاقا من أصغر وأكبر قيمة يمكن تحصيلها في هذا المقياس(88,08. 120)والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم07: يبين مستوى حس الفاعلية لدى أساتذة التعليم الابتدائي

بعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال	المستوى
فاعلية المعلم في مشاركة الطلبة في العملية التعليمية	30.98	6.72	[88.08، 120]	مرتفع
فاعلية المعلم في استخدام استراتيجيات التعلم	30.34	6.37		
فاعلية المعلم في الإدارة الصفية	31.18	6.91		
مقياس حس الفاعلية ككل	92.50	19.08		

من خلال الجدول رقم 07 نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي لبعد فاعلية المعلم في مشاركة الطلبة في العملية التعليمية بلغت 30.98 وبانحراف معياري 6.72، فيما قدرت قيمة المتوسط الحسابي لبعد فاعلية المعلم في استخدام استراتيجيات التعلم بـ 30.34 وبانحراف

معياري 6.37، أما بعد فاعلية المعلم في الإدارة الصفية فيساوي المتوسط الحسابي له 31.18 وبانحراف معياري 6.91.

وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لمقياس حس الفاعلية ككل 92.50 وبانحراف معياري 19.08 وتنتمي قيمة المتوسط الحسابي (92.50) إلى المجال [88.08، 120] أي أن مستوى أساتذة التعليم الابتدائي في حس الفاعلية مرتفع، وهذا ما يحقق الفرضية القائلة أن: "مستوى حس الفاعلية لدى أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع".

وهذا يعني أنهم يمتلكون درجة مرتفعة من حس الفاعلية، إذ يعتبر هذا ضروريا في هذه المرحلة ومع تلاميذ المرحلة الابتدائية بحيث أنه كلما كان الأستاذ ذو حس فاعلية مرتفع ويمتلك ايمانا قويا في قدراته ويمتع بروح المسؤولية والاخلاص نحو مهنته كان له تأثير إيجابي في تعلم تلاميذه ومساعدتهم على زيادة دافعيتهم نحو التعلم كما أنه يكون أكثر استعدادا لمواجهة التحديات البيداغوجية التي تواجهه وهذا ما أكدته دراسة Ford(2012). فكلما كان المعلم يقدم أفضل المخرجات للتعليم زاد شعوره بثقة اتجاه ما يقدمه وزادت المثابرة والمرونة والصمود أمام المواقف التي تواجهه حيث أن نجاح المعلم في مهنته لا يتوقف فقط على مهاراته الفكرية والمعرفية بل إلى الوجدانية من خلال إيمانه بقدرته على احداث ذلك التغيير الإيجابي. كما أن إيمانه بقدرته على التأثير يجعل منه قدوة في الصبر والمثابرة فيعامل التلاميذ بعدل ويمنحهم فرصا متكافئة للمشاركة والتعبير عن آرائهم مما يعزز لديه الشعور بالثقة والقدرة على النجاح(Woolfolk Hoy&Tschannen- Moran:17) .

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة "**برهم، طلافحة**" (2019)، و" **مسعودي، أمحمد**"(2015)، و"**لعور، بومنقار**"(2018)، حيث أظهرت مستوى عال لحس الفاعلية لدى معلمي التعليم الابتدائي.

3. نتيجة الفرضية الثالثة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة التدريس البنائي وحس الفاعلية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

لمعرفة طبيعة العلاقة بين ممارسة التدريس البنائي وحس الفاعلية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تم استخدام معامل الارتباط البسيط لبيرسون والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم08: يبين نتائج العلاقة بين ممارسة التدريس البنائي وحس الفاعلية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

التدريس البنائي / حس الفاعلية	قيمة بيرسون المحسوبة	احتمالية بيرسون sig	الدلالة الإحصائية
فاعلية المعلم في مشاركة الطلبة في العملية التعليمية	0.94	0.000	توجد علاقة
فاعلية المعلم في استخدام استراتيجيات التعلم	0.94	0.000	توجد علاقة
فاعلية المعلم في الإدارة الصفية	0.94	0.000	توجد علاقة
مقياس حس الفاعلية ككل	0.93	0.000	توجد علاقة

من خلال الجدول رقم 08نلاحظ أن قيم احتمالية بيرسون (sig) بين ممارسة التدريس البنائي وأبعاد مقياس حس الفاعلية: فاعلية المعلم في مشاركة الطلبة في العملية التعليمية، فاعلية المعلم في استخدام استراتيجيات التعلم، فاعلية المعلم في الإدارة الصفية، ومقياس حس الفاعلية ككل والبالغة: 0.000 لكل منها وهي أقل من نسبة الخطأ 0.05 وهذا ما يدل على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة التدريس البنائي وأبعاد مقياس حس الفاعلية:

فاعلية المعلم في مشاركة الطلبة في العملية التعليمية، فاعلية المعلم في استخدام استراتيجيات التعلم، فاعلية المعلم في الإدارة الصفية، ومقياس حس الفاعلية ككل، وطبيعة هذه العلاقة طردية والإشارة الموجبة لقيم بيرسون المحسوبة (0.94، 0.94، 0.94، 0.93) تدل على ذلك، ومنه نستنتج أن الفرضية القائلة أن: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة التدريس البنائي وحس الفاعلية لدى أساتذة التعليم الابتدائي".

ويمكن تفسير هذا الارتباط في ضوء ما يوفره التدريس البنائي من فرص تفاعل إيجابي مع المتعلمين وتوظيفهم لاستراتيجيات التعلم النشطة مما يسمح للأستاذ ملاحظة أثر تدخله وضبطه للتفاعل الصفي، وهذا يعزز لديه الإحساس بالتحكم والسيطرة والقدرة على التأثير وهذه العناصر تعتبر عناصر جوهرية لارتفاع حس الفاعلية لدى الأستاذ.

حيث تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي أن البيئات التعليمية التي توفر التفاعل مثل ما يوفره التدريس البنائي تتيح للأستاذ فرصة تلقي التغذية الراجعة من المتعلمين وزملائه ومن المجموعة مما يعزز الفاعلية الذاتية لديه.(Schunk.Pajares.35:2009)كما أن التدريس البنائي يتطلب التكيف مع المواقف المختلفة وتوظيف استراتيجيات متنوعة حسب الموقف التعليمي ونجاحه في تجاوز هذه التحديات يعزز لديه اعتقاد بقدرته على مواجهة الصعوبات كما أنه غالبا ما يرتبط التدريس البنائي بتحقيق نتائج أعمق كالتفكير النقدي وحل المشكلات وعندما يرى المعلم أثر هذا التعلم في أداء طلابه تزداد فاعليته كمعلم.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة" إرتوغإفريكللي، فاطمة شاشماز أورين، ديديمإينيل"(2011)، ودراسةBlerinaCibukciu. AlbleneeShaqirl(2024)حيث أظهرت نتائجهم أن ممارسة أساتذة التعليم لتدريس البنائي تزيد من مستوى فاعليتهم. وهذا ما يفسر وجود علاقة طردية بين ممارسة التدريس البنائي وحس الفاعلية.

4. نتيجة الفرضية الرابعة: يمكن التنبؤ بحس الفاعلية لدى أساتذة التعليم الابتدائي من خلال ممارستهم للتدريس البنائي.

لمعرفة إمكانية التنبؤ بحس الفاعلية لدى أساتذة التعليم الابتدائي من خلال ممارستهم للتدريس البنائي تم استخدام الانحدار الخطي البسيط والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم09: يبين نتائج الانحدار الخطي البسيط لتأثير التدريس البنائي على حس الفاعلية لدى أساتذة التعليم الابتدائي

المتغير المستقل	معامل الانحدار	Beta	قيمة t	مستوى المعنوية sig	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	قيمة f	مستوى المعنوية sig
الثابت	−72.87	0.93	−12.70	0.000	0.93	0.87	840.32	0.000
التدريس البنائي	1.24		28.99	0.000				

من خلال الجدول رقم 09نلاحظ أن قيمة معامل التحديد (Rsquare) بلغت 0.87 و بقيمة احتمالية 0.000 وهذا ما يفسر قوة العلاقة بين التدريس البنائي وحس الفاعلية ومدى تأثير زيادة في مستوى التدريس البنائي على زيادة مستوى حس الفاعلية لدى أستاذ التعليم الابتدائي في المستقبل. ومنه يمكن التنبؤ بحس الفاعلية لدى أساتذة التعليم الابتدائي من خلال ممارستهم للتدريس البنائي حيث تكون المعادلة التنبئية لحس الفاعلية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بدلالة التدريس البنائي كالتالي:

$$Y = 72,87 - (1,24 .X)$$

حيثy تعني المتغير التابع.

X تعني المتغير المستقل.

ومنه نستنتج أن الفرضية القائلة أن: "يمكن التنبؤ بحس الفاعلية لدى أساتذة التعليم الابتدائي من خلال ممارستهم للتدريس البنائي".

ويمكن تفسير هذا بالرجوع إلى الفرضية السابقة والتي نصت على وجود علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة التدريس البنائي وحس الفاعلية حيث أن ممارسة الأساتذة للاستراتيجيات التدريس البنائي يزيد حتما من مستوى حس الفاعلية لديهم، حيث أن التدريس البنائي يتطلب ممارسة الاستراتيجيات النشطة كالتعلم التعاوني والتفكير النقدي وحل المشكلات وهذا يتطلب من المعلم جهدا وصبرا كبيرا ومهارة التحكم في مختلف جوانب العملية التعليمية وتعتبر هذه كلها عبارة عن مؤشرات على فاعلية المعلم حيث أن هذه الممارسات تعكس استعداد المعلم لتقديم الأفضل ولتجديد في التدريس وبالتالي فإنها تعتبر عاملا تنبؤيا بحس الفاعلية لدى المعلم. كما أن العلاقة التفاعلية بين درجة ممارسة التدريس البنائي وحس الفاعلية تسمح بافتراض إمكانية التنبؤ بحس الفاعلية للمعلم من خلال ممارسته لاستراتيجيات التدريس البنائي خاصة في المراحل التعليمية الأولى بما تتطلبه من جهد وصبر أكبر والقدرة على التكييف ومواجهة العراقيل من أجل تكييف البرامج والمحتوى بما يتناسب مع قدرات التلاميذ.

الخلاصة والاستنتاج:

وفي الأخير نستنتج أن مستوى كل من التدريس البنائي وحس الفاعلية كان مرتفعا لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة توقرت أي أن درجة استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لاستراتيجيات النشطة و الفعالة كانت بنسبة عالية كما نستنتج أيضا أنه هناك علاقة ارتباطية بين التدريس البنائي وحس الفاعلية لدى أساتذة التعليم الابتدائي هذا لأن للمعلم دور كبير في نجاح العملية التعليمية حيث كلما يزداد الأداء المهني والتربوي تزداد معه أيضا فاعليته اتجاه مسؤوليته وهذا ما ينعكس بدوره على أداء التلاميذ. بالإضافة إلى أنه هناك قدرة تنبؤية لحس الفاعلية للأستاذ من خلال ممارسته التدريس البنائي.

ومن خلال كل من سبق تظهر لنا أهمية ممارسة التدريس البنائي للأستاذ من خلال تنميها وزيادتها لحس الفاعلية اتجاه مهنته ومنه لإكسابها لطلابه حيث يعتبر بالنسبة لهم قدوة وبذلك يتحقق الهدف من التعليم وهو النهوض بالعملية التعليمية وخلق جيلاً قادراً على تحقيق أفضل المخرجات التعليمية. لذا و لابد من الاهتمام بكل ما يشغل المعلم وإعطائه الأولوية القصوى.

نتائج الدراسة وأفاقها البحثية:

تفتح هذه الدراسة أفاقاً بحثية متعددة في المجال التربوي، يمكن الاستفادة منها في تطوير الممارسات التعليمية. نذكر أبرزها:

1. يمكن توسيع الفئات المستهدفة لتشمل فئات تعليمية أخرى كأساتذة التعليم المتوسط والثانوي، قصد مقارنة مستويات ممارسة التدريس البنائي وحس الفاعلية عبر المراحل التعليمية المختلفة.
2. تشجع الدراسة على إنجاز بحوث تجريبية تهدف إلى تقييم أثر برامج تدريبية موجهة نحو تنمية ممارسات التدريس البنائي وقياس مدى تأثيرها على رفع مستوى الفاعلية لدى المعلمين.
3. تقترح نتائج هذه الدراسة إمكانية استكشاف العلاقة بين التدريس البنائي ومتغيرات أخرى مثل: الرضا الوظيفي، الدافعية المهنية لدى الأساتذة.

4. يمكن أن تساهم نتائج هذه الدراسة في تقديم توصيات عملية للمسؤولين عن السياسات التربوية خاصة فيما يتعلق بتكييف برامج التكوين للمعلمين بما يعزز ممارسات التدريس الحديثة ويزيد من كفاءتهم المهنية.

الأبيض قصي عبد العباس حسن، حسون أحمد عبد الله.(2016)، دور النظرية البنائية والتعلم النشط في التعليم، *مجلة كلية التربية الأساسية*، المجلد22(93)، الجامعة المستنصرية:996.

برهم أحمد خليل، طلافحة حامد عبد الله علي.(2019)، الفاعلية الذاتية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات الطلابية، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، المجلد46(2).

بلعجال فوزية، توسار نعيمة.(2021)، التعلم البنائي وتطبيقاته في المحيط التربوي الجزائري، *مجلة الآفاق العلمية*، المجلد13(02):429.

بن صالح نادية بنت طلق، (2017)، واقع ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات الرياضيات، *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*،(38).

بن مساعد الرشيدي، عادل.(1437)، النظرية البنائية، جامعة الملك سعود.

ثابت، ابراهيم محمد أحمد.(2023)، فاعلية وحدة دراسية قائمة على التعلم البنائي في تنمية المهارات النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية في أمانة العاصمة صنعاء للعلوم الانسانية، العدد(02)، اليمن:368.

جاسب حيدر، الصعوب ماجد.(2018)، درجة امتلاك معلمي الجغرافيا لمبادئ التدريس البنائي في المرحلة الأساسية العليا في محافظة الكرك من وجهة نظرهم، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الانسانية)*، المجلد32(11)، الأردن:2078.

الخزرجي، ضمياء ابراهيم محمد.(2017)، فاعلية الذات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، *مجلة الفتح*، العدد(02):379.

خضر صلاح، وفاء.(2022)، النظرية البنائية في تعليم العلوم، *مجلة رابطة التربويين الفلسطنيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية*، المجلد6(02)، فلسطين:307.

الدماني، عودة فالح بادي.(2021)، أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير العلمي في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن، الشرق الأوسط للعلوم الانسانية والثقافية، المجلد1(2):171.

ساري، رندة اسماعيل.(2015)، أثر استخدام نموذج(Bybee) البنائي المعزز بالحاسوب في تحصيل التلامذة في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوه، رسالة دكتوراه، جامعة دمشق.

سلاّم بوجمعة، بن خدة هاجر، فريحي رحمة.(2021)، درجة ممارسة أساتذة الرياضيات التدريس البنائي في مرحلة التعليم المتوسط دراسة ميدانية بمتوسطات دائرة توقرت، مقال مستودع من جامعة ورقلة، https://dspace.uni-ouargla.dz.

سويلم المطيري، ايمان غزاي تامر.(2017)، فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى وعلاقتهما في اتخاذ القرار لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض، *المجلة التربوية*، العدد(47):549.

شتوان حاج، بلقاسم محمد.(2022)، درجة الممارسة التدريسية لدى أساتذة المرحلة الابتدائية وفق النظرية البنائية، *مجلة جسور المعرفة*، المجلد8(4)، جامعة وهران-الجزائر:398.

الشطي يعقوب يوسف، علي يوسف هيفاء، العجمي عمار أحمد.(2018)، طبيعة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة نحو توظيف نموذج التعلم البنائي في التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات، *مجلة الباحث العلمي في التربية*، العدد(19)، الكويت:526.

الشلوي، علي محمد.(2016)، فاعلية برنامج دبلوم الارشاد النفسي في تنمية عادات العقل وفاعلية الذات في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من معلمي التعليم بمحافظة الدوادمي، *مجلة علوم الانسان والمجتمع*، العدد(21)، جامعة الشقراء– المملكة العربية السعودية:209.

الشويلي، فيصل عبد المنشد.(2019)، النظرية البنائية(مفهومها، أسسها، افتراضاتها) وخصائص التعلم البنائي، مجلة أبحاث ميسان، المجلد10(19):259.263.

عابي، صفية.(2020)، درجة امتلاك معلمات الأقسام التحضيرية لبعض مهارات التقويم البنائي دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة المسيلة، رسالة ماجيستير، جامعة محمد بوضياف المسيلة.

عبد المحسن أحمد، هبة.(2020)، نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية البنائية الاجتماعية في تدريس الاقتصاد المنزلي لطالبات الصف الأول الثانوي وأثره في تنمية الوعي بإدارة الموارد والتدفق الأكاديمي، *مجلة كلية التربية*، جامعة بني سويف– سوهاج.

عثمان، يسرى محمد محمود.(2016)، واقع استخدام استراتيجية التعلم البنائي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في ضوء معايير الجودة، *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، مصر.

العدوان زيد سليمان، عيسى داود أحمد.(2016)، النظرية البينائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مركز ديبونو لتعليم التفكير.

العساف، جمال عبد الفتاح عوض.(2017)، درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التدريس البنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات في محافظة العاصمة، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، جامعة البلقاء التطبيقية، المجلد44(2):234.

عساف، نادية علي.(2021)، درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمات أنفسهن، رسالة ماجيستير، كلية العلوم التربوية قسم الإدارة والمناهج، جامعة الشرق الأوسط:4 .11.

العسلي، نبأ قاسم مهدي عزيز.(2022)، التحصيل والتعلم البنائي واستراتيجية(تعلم، فهم، نمذج) نموذجا، *مجلة الدراسات المستدامة*، المجلد4(03):619.

القداح، أمل محمد.(2016)، النظرية البنائية ومدى انعكاساتها التربوية والتعليمية على تصميم برامج الطفل، *المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال*، المجلد4(1)، جامعة المنصورة:11.

لعور عاشور، بومنقار مراد.(2018)، فاعلية الذات لدى المعلمين وعلاقتها بجودة التدريس دراسة ميدانية بالتعليم الابتدائي لولاية سكيكدة، *المجلة العربية في العلوم الانسانية والاجتماعية*.

المحلاوي نجلاء أحمد عبد القادر، السيد محمد عبد الجواد الشيماء.(2021)، برنامج قائم على تطبيقات النظرية البنائية لتنمية مهارات(فهم المسموع والتفكير الجمعي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بشعبة التعليم الأساسي والتفكير الجمعي)، *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج- الإسكندرية:42.

محمودي عبد الكريم، محفوظ سارة.(2020)، أبعاد النظرية البنائية في العملية التعليمية، جامعة البويرة.

المحيميد، ياسمين خليل.(2014)، أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية، شهادة ماجستير، دمشق.

مسعودي، امحمد.(2015)، الفاعلية الذاتية لدى معلمي المدرسة الابتدائية دراسة ميدانية على عينة من المعلمين بولاية مستغانم، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، المجلد3(2).

نبيل رفيق محمد، حسين علي حسن، رنا قاسم فيصل.(2012)،أثر التعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي واتجاهاتهم نحو مادة الفلسفة وعلم النفس، *مجلة الدراسات التربوية*، العدد(27):144.

Bjorklund jr Peter, Ambrose Rebecca ,ElizabethA. Van. Es,(2022), connecctions and capacity: An explooration of Preserviceteacher 'ssense of Belonging , social networks and self-efficacy in threeteacher education progams. University of California: San Diego & Davis& Irvine:2.

Charles waynelovell, principal efficacy: an investigation of schoolprincipal 'ssense of efficacy and indicators of schoole ffectivness, thedegree of doctor of philosophy, the university of southenmississippi:15.

Chaudran Rama,(2005), self- efficacy volou, (Albert bandura), encglopedia of mental health, Sandiego: academicpress:1.

Chenine fateh eddine, khouildate samira.(2024), woolfolk and Moran 'spsychometric of teachers' sense of efficacy scale in the algerianenvironment, Al sirraj journal in education and communitylussues, vol08(03), kasdimerbah university- ouragla.

Cibukciublerina, Albuleneshaqiri.(2024), the impact of constructivistteaching on class performance amongteacherswithlow self- efficacy:2.

Dimopoulou Evelina(2014), Self efficacy and collective efficacy position, quality of teaching and years of experience. Literacy information and computer education journal(Licej):63.

Estacio, ma. Johanamante.ph.D.(2018). The sense of efficacy for literacy instruction: the case of filipino teachers of English.

Ford, india R.(2012), "Teacher self- efficacy and its influence on student motivation, cleveland state university.

Hao-jan Luh(2024), Teacher self-Efficacy and teachingexperience, Majesterthesis, university kassp.

Helen withy, a brief, introduction to self- efficacy the educationhud:1.

L. Karaiskos, M.I.N. Sotiras, p.Antondpoulou, k.Gdonteli, the impact of taining and professional development on phisicaleducatin teacher self- efficacy (2024), (Laboratory of agricultural zoology, Entomology, depertement of crop science, agricultural university of a thems GREECE:1.

Rana Navid Ahmad, Shafqat Ali khan, Shafiq urRehman(2015), Comparative study to Investigate the sense of teacherEfficacy between Male and femaleteachers Asian journal

of management sciences &education, university Attock campus, institute of education and research, university of the punjab, lahore, Pakistan:30.

Reddickrussell walker.jr.(2019), teachers' sense of self-efficacy. Scale in the virtual setting-/ doctor of education:32.

Schunk, D. H,&pajares, F.(2009). Self- efficacy theory. in K.R.wentzel& A.Wigfield(Eds), Handbook of motivation atschool.

Senai saliha. Sadousamia(2024) , understanding self-Efficacy: the foundation for personal and academic success.9(3):95.

Sunjin oh(2011), perserviceteacher s'sense of efficacy and its sources/ scientific cresearch:11.

Tschannen- moran, M &woolfolk, A (2001), teacher efficacy. Capturing an elusiveconstruct, teaching and teacher education.17(7).

Walker Reddic krussell. Jr(2019), teacherssense of self-efficacy. Scale in the virtual setting, doctor of education.

Withy Helen, a brif, introduction to self, efficacy the educationhud.

إفريكلليإرتوغ، أورين فاطمة شاشماز، إينيلديديم.(2011)، معتقدات الفعالية الذاتية لدى معلمي المرحلة الابتدائية قبل الخدمة تجاه المقاربة البنائية وآراؤهم حول مستويات كفاءتهم، International journal on new trends in education and their implication، المجلد2(2).

قائمة الملاحق

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

تحية طيبة و بعد:

يشرف الطالبتين: أميرة حمادي، وسولاف بالمهدي أن تضعا بين أيديكم هاتين الاستمارتين لاستخدامهما لغرض البحث العلمي في اطار اعداد مذكرة الماستر تخصص علم النفس التربوي، وذلك تحت إشراف أ.د.شنين فاتح الدين.

و نرجو من الأساتذة الكرام التكرم بالإجابة عليه، علما أنها لا تستخدم إلا لأغراض علمية. وشكرا لكم على تعاونكم في خدمة البحث العلمي.

الجنس: (ذكر/أنثى).....

المؤهل العلمي (الشهادة المتحصل عليها وتخصصها):.....

الأقدمية في التدريس بعدد السنوات:.....

كل الاحترام والتقدير.

السنة الجامعية: 2024 – 2025

الملحق (01) مقياس التدريس البنائي

رقم الفقرة	الفقرات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
01	أقدم للدرس من خلال مشكلات حقيقية مثيرة لاهتمام الطلبة					
02	أوفر الفرص الكافية لربط التعلم بالحياة					
03	أشجع الطلبة على تقديم حلول وبدائل مختلفة لحل مشكلات حياتية					
04	أمنح الطلبة فرصا للتعلم التعاوني والتعلم من خلال المجموعات					
05	أعطي الطلبة الوقت الكافي للتحدث والتحاور في عملية التعلم					
06	اسهم في اقامة علاقات اجتماعية ودية بين أطراف عملية التعلم					
07	أوجّه المتعلمين إلى المشاركة في الأنشطة الصفية المختلفة					
08	أحفز الطلبة على تقديم ملاحظات وتنبؤات بطرق مختلفة					
09	أكثر من النشاطات والفعاليات الدافعة إلى الاستكشاف والاستقصاء					
10	امنح الطلبة الحرية في عرض استفساراتهم وأسئلتهم وأفكارهم					
11	اسمح بتعدد وجهات النظر					
12	أربط المعرفة الجديدة بمعرفة الطلبة القبلية لبناء تعلم ذي معنى					
13	اسمح للطلبة بتقديم النقد حول الأفكار والتصورات المطروحة					
14	أتجنب اصدار أحكام مسبقة على أداء الطلبة					
15	أطرح على الطلبة أسئلة مفتوحة النهاية (اجاباتها تفصيلية أو تفسيرية)					
16	أعزز ممارسات التعلم الذاتي لدى الطلبة					
17	أحفز لدى المتعلمين مهارات التفكير المختلفة					
18	أراعي تنوّع الخبرات بحسب حاجات الطلبة وقدراتهم وميولهم					
19	أتقبل أخطاء الطلبة وأعدّها مصدرا لتحسين تعلمهم					
20	أمنح الطلبة وقتا للتفكير في الأسئلة التي أطرحها عليهم					
21	أوجه الطلبة إلى استثمار الوقت الأكاديمي المتاح بجدية					
22	أجيب عن أسئلة الطلبة بأسئلة أخرى					
23	أوظف أفكار الطلبة وخبراتهم واهتماماتهم في تحسين تعلمهم					
24	أعرض عددا كافيا من الأمثلة التوضيحية					
25	اخطط للتكامل الأفقي والرأسي في الخبرات المقدمة للطلبة					
26	استخدم مهارات اتصال لفظية فاعلة					
27	امنح الطلبة وقتا للتأمل في الخبرات الجديدة					
28	أوظف نتائج التقويم في تحسين عملية التعلم					
29	أقوّم أداء الطلبة من خلال مواقف حقيقية					

30	أوفر تغذية راجعة للمتعلمين في الوقت المناسب					
31	اوجه الطلبة لمصادر تعليمية متعددة وتكنولوجية حديثة					
32	استخدم أساليب و أدوات تقويمية متنوعة					
33	أشجع الطلبة على تقويم تعلمهم ذاتيا					

الملحق (02) مقياس حس الفاعلية

	الفقرة	بدرجة قليلة جدا	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا
01	أبذل جهدا لضمان اندماج الطلبة صعبي المراس					
02	أبذل جهدا لمساعدة طلبتي على التفكير الناقد					
03	أبذل جهدا لضبط السلوك الفوضوي للصف					
04	أبذل جهدا لتحفيز الطلبة الذين يبدون قليلا من الاهتمام في الأعمال المدرسية					
05	يمكنني تكوين توقعات واضحة عن لسلوك الطلبة					
06	أبذل جهدا لجعل الطلبة يؤمنون بقدرتهم على الأداء الجيد للأعمال المدرسية					
07	أحسن الاستجابة على أسئلة الطلبة الصعبة					
08	أحسن وضع نظام يتضمن قيام الطلبة بالأنشطة بسلاسة					
09	أبذل جهدا لمساعدة الطلبة على تقدير التعلم					
10	أبذل جهدا للكشف عن مقدار استيعاب الطلبة للمهارة التي علمتها					
11	أبدع أسئلة جديدة للطلبة					
12	أبذل جهدا لتنمية ابداع الطلبة					
13	أبذل جهدا لإقناع الطلبة باتباع القواعد والقوانين الصفية					
14	أبذل جهدا لتحسين فهم الطلبة الذين لم يحالفهم النجاح					
15	أبذل جهدا لضبط سلوك الطالب الفوضوي					
16	أحسن إنشاء إدارة صفي يتناسب مع كل مجموعة من الطلبة					
17	أبذل جهدا في تكييف الدروس مع الاحتياجات الفردية للطلبة					
18	أوظف استراتيجيات تنمية متنوعة في الغرفة الصفية					
19	أحسن منع الطلبة المشاغبين من إفساد الحصة الصفية					

20	يمكنني تقديم أسئلة وتوضيحات بديلة للطلبة عندما يجدون صعوبة في فهم الموضوع					
21	أحسن التعامل مع الطالب الجريء					
22	أبذل جهدا لحث أولياء الأمور على مساعدة أبنائهم في تحسين أدائهم المدرسي					
23	أحسن استخدام استراتيجيات بديلة في الغرفة الصفية					
24	أحسن تزويد الطلبة المبدعين بتحديات ملائمة لقدراتهم					

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
بعد1	131	8,00	40,00	30,9847	6,71964
بعد2	131	8,00	40,00	30,3435	6,36550
بعد3	131	8,00	40,00	31,1756	6,90650
حس_الفاعلية	131	24,00	120,00	92,5038	19,07974
N valide (liste)	131				

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
التدريس_البنائي	131	95,00	163,00	133,2366	14,31236
N valide (liste)	131				

Corrélations

		بعد1	بعد2	بعد3	حس_الفاعلية	التدريس_البنائي
بعد1	Corrélation de Pearson	1	,993**	,995**	,996**	,936**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000
	N	131	131	131	131	131
بعد2	Corrélation de Pearson	,993**	1	,990**	,994**	,937**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000
	N	131	131	131	131	131
بعد3	Corrélation de Pearson	,995**	,990**	1	,994**	,939**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000
	N	131	131	131	131	131
حس_الفاعلية	Corrélation de Pearson	,996**	,994**	,994**	1	,931**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000
	N	131	131	131	131	131

التدريس_البنائي	Corrélation de Pearson	,936**	,937**	,939**	,931**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	131	131	131	131	131

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	التدريس_البنائي[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : حس_الفاعلية

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,931[a]	,867	,866	6,98730

a. Prédicteurs : (Constante), التدريس_البنائي

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	41026,655	1	41026,655	840,324	,000[b]
	de Student	6298,093	129	48,822		
	Total	47324,748	130			

a. Variable dépendante : حس_الفاعلية

b. Prédicteurs : (Constante), التدريس_البنائي

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	-72,873	5,738		-12,701	,000
	التدريس_البنائي	1,241	,043	,931	28,988	,000

a. Variable dépendante : حس_الفاعلية