

## ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم

د/ علي بن محمد الصغير

د/ صالح بن عبد العزيز النصار

كلية التربية/ جامعة الملك سعود

## ملخص:

يعد فهم الأسس النفسية والنظرية للتعلم مفيداً للمعلمين والخبراء والتربويين فهي تساعدهم على تحديد التوجه النفسي الذي ينطلقون منه في تعاملهم مع المتعلم وفي اختيار الخبرات والمواد التعليمية المناسبة لنموه المعرفي. كما تساعدهم على استخدام الطرق والأساليب والنماذج المناسبة للمواقف التدريسية. وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم. ولتحقيق هذا الهدف فقد تم توزيع استبانة على عينة عشوائية مؤلفة من ٣٥٠ معلماً لجمع البيانات الخاصة بالدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة استناد ممارسات المعلمين التدريسية إلى النظرية الإنسانية أكثر من النظريات الأخرى. كما أظهرت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي المؤهلات الأعلى من البكالوريوس والمعلمين ذوي المؤهلات الأقل من البكالوريوس فيما يتعلق بالنظرية المعرفية لصالح المعلمين ذوي المؤهلات أعلى من البكالوريوس. أما فيما يتعلق بمتغير المرحلة التعليمية، فلم يكن له أثر يذكر على ممارسات المعلمين في ضوء نظريات التعلم. وأخيراً، أظهر متغير التخصص فروقاً بين المجموعات، حيث جاءت الفروق بين معلمي التربية البدنية والفنية من جهة ومعلمي الاجتماعيات من جهة أخرى فيما يتعلق بالنظرية الإنسانية، لصالح معلمي الاجتماعيات. وتوصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات من أبرزها الاستفادة من المقياس المستخدم في هذه الدراسة لتمتعه بدرجة عالية من الصدق والثبات، وعقد دورات للمعلمين في المراحل المختلفة أثناء الخدمة بهدف تزويدهم بفهم أكبر لنظريات التعلم ومجالات تطبيقها في غرف الصف، وتوعية المعلمين بكيفية ترجمة مبادئ نظريات التعلم إلى ممارسات تدريسية.

## ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم

د/ علي بن محمد الصغير

د/ صالح بن عبد العزيز النصار

كلية التربية/ جامعة الملك سعود

## المقدمة:

حاول علماء النفس والتربية والتعليم الإجابة عن سؤالين مهمين ينبغي عليهما مستقبل التعلم والتعليم هما: "كيف نعلم؟" و "كيف نتعلم؟". (Woolfolk, 1998). وفي ضوء الإجابة عن هذين السؤالين برزت العديد من النظريات التربوية التي تحاول تفسير التعلم، ومن ثم تبني الفرضيات العلمية التي تساعد على تطوير عملية التعلم وترتقي بمستوى التعليم. وبسبب الاختلاف في تفسير عملية التعلم، وحقائق التعلم فقد اختلفت المدارس والنظريات وتعددت مداخلها.

ويعد فهم الأسس النفسية والنظرية للتعلم مفيداً للمعلمين والخبراء والتربويين فهي تساعدهم على تحديد التوجه النفسي الذي ينطلقون منه في تعاملهم مع المتعلم، وفي اختيار الخبرات والمواد التعليمية المناسبة لنموه المعرفي، كما تساعدهم على استخدام الطرق والأساليب والنماذج المناسبة للمواقف التدريسية، وتطوير تلك الطرق والأساليب بما يتلاءم ومتغيرات التعليم أو التعلم. (Driscoll, 1994). وقد أشار المقوشي (٢٠٠١) إلى صعوبة التعليم بدون أن تكون لدى المعلمين المبادئ الأولية التي تعتمد على أسس نظرية عن الكيفية التي يتم بها التعلم، حتى لا تقتصر جهودهم فقط على ضبط الفصل أو تحديد الواجبات والفروض التي ينبغي على الطلاب القيام بها. ومن ثم يمكن القول إن الطريق أو الاتجاه الذي يختاره المعلمون في التدريس محكوم بمدى معرفتهم كيف يتم التعلم، والعوامل التي تؤثر فيه، والأسباب التي تساعد على تنميته.

ومن بين النظريات الكثيرة في هذا المجال تختار هذه الدراسة ثلاث نظريات تمثل أهم الاتجاهات التي حاولت تأطير التعلم، ومن ثم تقديم الخطوط العريضة والتطبيقية للممارسات التدريسية. هذه النظريات الثلاث هي: النظرية السلوكية، والنظرية المعرفية، والنظرية الإنسانية. وفي ضوء هذه النظريات الثلاث تسعى الدراسة إلى التعرف على

الممارسات التدريسية للمعلمين من خلال عبارات إجرائية تعكس أهم الأسس والمبادئ التي تقوم عليها تلك النظريات.

### مشكلة الدراسة:

من المفترض أن ترتبط الممارسات التدريسية للمعلمين بأطر معينة تفسرها نظريات التعلم. ويعد الإفصاح عن هذه الممارسات عاملاً مهماً في تحديد نظريات التعلم التي يستند إليها المعلمون في تعاملاتهم مع التلاميذ، وفي اختيار الخبرات والمواد التعليمية المناسبة لتحقيق نموهم الشامل. كما أن نظريات التعلم تسهم في توجيه المعلمين نحو الطرق والأساليب والنماذج المناسبة للمواقف التدريسية، وتطوير تلك الطرق والأساليب بما يتلاءم ومتغيرات التعليم أو التعلم.

وتعد معرفة الأطر النظرية التي تستند إليها الممارسات التدريسية للمعلمين خطوة أولى في مراجعة نوع السلوك الذي يحدث داخل حجرة الدراسة. كما أن الكشف عن هذه الأطر يساعد مؤسسات إعداد المعلمين في التأمل في طبيعة برامج إعداد المعلمين، وهل تكسب تلك البرامج المعلمين المهارات والمعارف اللازمة التي تنبثق من هذه النظريات، ومن ثم الاستفادة منها في الواقع العملي.

ونظراً لندرة البحوث والدراسات التي تعنى بتحديد الأطر النظرية التي تستند إليها ممارسات المعلمين التدريسية في الوطن العربي، فإن هذه الدراسة تسعى إلى الكشف عن تلك الأطر، والإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن وصف ممارسات المعلمين التدريسية التي يمكن أن تتم في ضوء نظريات التعلم؟ ويتفرع عن هذا السؤال، الأسئلة التالية:

- هل تختلف ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل؟
- هل تختلف ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية؟
- هل تختلف ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم تبعاً لمتغير التخصص؟

### أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- ١- التعرف على ممارسات المعلمين التدريسية التي يمكن أن تتم في ضوء نظريات التعلم.
- ٢- بناء مقياس يمكن الاعتماد عليه في الكشف عن ممارسات المعلمين التدريسية وتفسيرها في ضوء نظريات التعلم.
- ٣- التعرف على أثر متغير المؤهل والمرحلة التعليمية والتخصص في ممارسات المعلمين التعليمية.
- ٤- تقديم بعض التوصيات التي يمكن أن تسهم في فهم الأسس والمبادئ النظرية للتعلم التي يمكن أن تنبثق منها ممارسات المعلمين التدريسية.

### مصطلحات الدراسة:

#### الممارسات التدريسية:

في المفهوم الحديث، التدريس هو عملية التفاعل التي تتم داخل الصف الدراسي أو خارجه بين المعلم والتلاميذ والمادة الدراسية من خلال مصادر المعرفة المختلفة. وفي هذه الدراسة، يقصد بالممارسات التدريسية السلوكيات، و الأفعال، والطرق التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتقديم المادة التعليمية بغرض إحداث التعلم لدى التلاميذ.

#### نظريات التعلم:

تعرف النظرية بأنها مجموعة المفاهيم والافتراضات المترابطة التي تنظر إلى الظاهرة نظرة شمولية، ويتم فيها تحديد المتغيرات التي تؤثر في كل منها، والعلاقات بين هذه المتغيرات، بهدف وصف هذه الظواهر، وشرحها والتنبؤ بها. (علي، ٢٠٠٠، ص ٢٣).  
أما نظريات التعلم فيمكن النظر إليها على أنها مجموعة من المبادئ والمضامين التي يمكن من خلالها ربط التغيرات الملاحظة على الأداء، مع ما يمكن تصوره سبباً لحدوث هذه التغيرات (المقوشي، ٢٠٠١). وقد عرفها عبدالهادي (٢٠٠٢) بأنها: " محاولات لتنظيم حقائق التعلم وتبسيطها وشرحها والتنبؤ بها وتفسيرها" (ص ٢٤).

### الخلفية النظرية:

يمكن تصنيف أهم نظريات التعلم في ثلاث مجموعات رئيسية هي: النظرية السلوكية، والنظرية المعرفية، والنظرية الإنسانية. وسيتم الحديث باختصار- عن كل نظرية من هذه النظريات الثلاث، للتعرف على الأسس والمبادئ التي تعتمد عليها، والتطبيقات والممارسات التعليمية التي يمكن أن تتم في ضوءها.

### أولاً: النظرية السلوكية:

تقسم بعض كتب النظريات التربوية النظرية السلوكية إلى نظريتين منفصلتين هما: النظرية الارتباطية والنظرية الوظيفية. ويمثل النظرية الارتباطية كل من بافلوف وواطسون وجثري، وهم علماء النفس الذين كانت معظم تجاربهم تتم على الحيوانات، ثم انتقلوا منها إلى دراسة سلوك الإنسان. ويركز أنصار النظرية الارتباطية على الارتباطات بين الأهداف، والبيئة، والسلوك. والسلوك عند أصحاب هذا التيار يستثار مع بدء المنبه الداخلي أو الخارجي مثل الجوع أو لمس شيء آخر. وتعرف النظريات التي انطلق منها أصحاب هذا الاتجاه بنظريات المثير والاستجابة (S-R).

أما النظرية الوظيفية فتشمل النماذج التي قدمها ثورنديك، وهل، وسكنر. ويجري التأكيد في هذه النماذج على الوظائف التي يؤديها السلوك، فنحن نستجيب وفقاً لنتائج سلوكنا أو طبقاً لمعززات أعمالنا. (عبدالهادي، ٢٠٠٠)

ويعد ب. ف. سكنر B. F. Skinner المنظر الرئيس لعلم النفس الشرطي، كما تطبق نظريته في التعلم الشرطي الإجرائي على نطاق واسع في التعليم في المدارس، ويعتد "سكنر" من أشد المدافعين عن التعلم المبرمج، وعن تشكيل سلوك الطالب من خلال التعزيز الإيجابي. (ميلر، ١٩٨٦)

ووفقاً لعبدالهادي (٢٠٠٠) فقد اهتم سكنر بدراسة الظاهرة السلوكية من خلال دراسة السلوك نفسه وليس عن طريق أية دراسات أخرى خارج السلوك. وكان اهتمامه بالظاهرة كما تحدث وكما تلحظ ولم يهتم بالتفسيرات الفسيولوجية، وأعطى أهمية للانعكاس كعامل ارتباط ملاحظ بين المثيرات والاستجابات، ثم أعطى أهمية

للملاحظة المباشرة ووصف الوقائع كما تحدث. ويرى سكر أن معظم سلوكنا إما متعلم أو قد تم تعديله عبر عملية التعلم.

ومن وجهة النظر السلوكية فإن التركيز يكون على دور البيئة الخارجية كعامل أساسي في تفسير السلوك. والتدريس في ضوء ذلك يعود إلى الظروف البيئية التي يمكن تنظيمها وتقديمها للتلاميذ. وتتحدد مسؤولية خبير التدريس - في ضوء النظرية السلوكية - في تحديد المواقف المحتملة التي يمكن أن تساعد التلاميذ على التعلم وترتيبها.

وتقترح النظرية السلوكية، وفقاً لدرسكول (Driscoll, 1994)، على المعلمين تحديد الأهداف السلوكية للموقف التدريسي. وبما أن التعلم يحدث من خلال السلوك، فإنه من المهم تحديد سلوكيات معينة تتيح مرجعية معقولة يتحدد في ضوءها مدى تمكن التلاميذ من المعرفة أو المهارة المطلوبة. وبالإضافة إلى تحديد الهدف السلوكي فإنه ينبغي تقسيم ذلك الهدف إلى مجموعة من الأهداف السلوكية الثانوية وتنظيمها في إطارات مرتبة تقرب الفرد من تحقيق الهدف النهائي. كما ينبغي على المعلمين استخدام الاستجابات لتعزيز السلوك المرغوب، لأن احتمال إعادة السلوك المعزز أكبر من إعادة السلوك غير المعزز. وعليه، فينبغي على المعلمين اختيار المعززات المختلفة والمناسبة للتلاميذ واستخدامها بعد الاستجابة المرغوبة بشكل مباشر.

ومن الافتراضات التي يقوم عليها هذا الاتجاه في تفسير مواقف التعلم والتدريس ما

يلي (قطامي وقطامي، ١٩٩٨، ص ٣٦):

- التغيير والتعديل في السلوك الظاهر.
- التعزيز يضمن زيادة احتمال ظهور السلوك المرغوب فيه.
- التعلم تغيير وتعديل في السلوك.
- يمكن دراسة السلوك بطريقة علمية دقيقة.
- تشكيل سلوك المتعلم عن طريق التحكم بمتغيرات البيئة.
- تحديد الآثار المترتبة على الاستجابة مستقبل السلوك.
- المتعلم محكوم بالمشيرات التي يواجهها.

## ثانياً: النظرية المعرفية:

بخلاف النظرية السلوكية، تركز النظرية المعرفية على العمليات التي تجري داخل الفرد مثل التفكير، والتخطيط، واتخاذ القرارات وما شابه، أكثر من تركيزها على البيئة الخارجية أو الاستجابات الظاهرة.

وفي حين يستند الاتجاه المعرفي إلى ما وصل إليه كل من بياجيه وبرونر وأوزبل فإن جان بياجيه أكثر العلماء شهرة في مجال علم نفس النمو، كما أن نظريته من أكثر نظريات النمو المعرفي شيوعاً في مجال علم النفس. ويرى بياجيه أن النمو محدود بأربعة عوامل هي النضج البيولوجي، والتفاعل مع البيئة الطبيعية، والتفاعل مع البيئة الاجتماعية، والتوازن. كما حدد بياجيه مراحل النمو المعرفي بأربع مراحل هي: المرحلة الحسية الحركية، ويحدث التعلم فيها بالأفعال والمعالجات اليدوية، ومرحلة ما قبل العمليات، ويحدث التعلم فيها باللغة والرموز، ومرحلة العمليات المادية، ويتطور فيها التفكير المنطقي المادي، وأخيراً، مرحلة العمليات المجردة، ويتطور فيها التفكير المنطقي المجرد. (عبدالهادي، ٢٠٠٠).

ويفسر التعلم في ضوء النظرية المعرفية بأنه تغير في المعرفة المخزونة في الذاكرة. ويشير درسكول (Driscoll, 1994) إلى أن المبدأ الأساسي الذي تستند إليه النظرية المعرفية هو أن معظم السلوك -بما في ذلك التعلم- يتم التحكم فيه به من خلال العمليات المعرفية الداخلية وليس من خلال المؤثرات أو الأحداث الخارجية. ومن ثم، فإنه لفهم السلوك الخارجي يتوجب أولاً فهم كيفية عمل الذاكرة أو العقل البشري. وتتصف الذاكرة البشرية بميزتين أساسيتين هما: أنها منظمة وليست عشوائية، وأنها نشيطة وليست خاملة (أو سلبية). والتدريس في ضوء ذلك يحتاج إلى جهد مركز ومتأن لتوجيه تلك العمليات العقلية ودعمها. والمسؤولية الأساسية لخبير التدريس هي تنظيم الظروف الخارجية التي تساعد التلاميذ على تنشيط العقل و تخزين المعلومات وتنظيمها واسترجاعها. وينبغي على المعلمين في ضوء النظرية المعرفية تنظيم المعلومات المقدمة للتلاميذ، ومحاولة ربط المعلومات الجديدة بما لدى التلاميذ من معلومات وخبرات أولية أو قديمة، واستخدام استراتيجيات

وخطط لتوجيه ودعم انتباه التلاميذ وحسن تخزين المعلومات وتنظيمها ومن ثم حسن استرجاعها عند الحاجة.

وقد أشار عبدالمهادي (٢٠٠٠، ص ٢٦) إلى أن هناك ثلاثة اختلافات أساسية للنظرية السلوكية عن النظرية المعرفية يمكن إجمالها فيما يلي:

١- العمليات الداخلية: حيث يركز السلوكيون أصحاب نظرية المثير والاستجابة

أمثال واطسون على السلوك الملاحظ، ولا يركزون على العمليات الداخلية.

بينما أصحاب النظريات المعرفية يركزون على عمليات وسيطة يقوم بها المخ

مثل التذكر، والتخيل، والإدراك.

٢- اكتساب العادات مقابل اكتساب الأبنية المعرفية: حيث يشير أصحاب نظرية

المثير والاستجابة إلى أن ما يتم تعلمه هو عادات. بينما يشير أصحاب النظرية

المعرفية إلى أننا نتعلم أبنية معرفية أو معلومات حقيقية، وتعلم الفرد يتم نتيجة

التفاعل مع البيئة.

٣- المحاولة والخطأ مقابل التوسط لحل المشكلات: ففي حين يرى أصحاب نظرية

المثير والاستجابة أن الفرد يقوم بعملية تجميع العادات من المواقف الماضية التي

يعتبرها مناسبة للموقف الجديد، ويستجيب وفقاً للعناصر المشتركة الموجودة

بين الموقف القديم والموقف الجديد. وإذا لم تؤد هذه العناصر إلى حل المشكلة

فقد يلجأ الشخص إلى المحاولة والخطأ من أجل أن يصل إلى حل للمشكلة

الجديدة. أما أصحاب النظرية المعرفية فيشيرون إلى أنه حتى مع توافر الخبرة

الماضية اللازمة لحل مشكلة ما، فإنه لا يوجد ضمان يستطيع المتعلم بموجبه

استدعاء الخبرات السابقة لحل المشكلة. لذا يرى المعرفيون أنه لا بد من

وصف مشكلات سابقة لها علاقة بالمشكلة الحالية، ويرون أن البناء الحالي

للمشكلات هو الأساس لحلها.

ومن أهم الافتراضات التي يستند إليها المنحى المعرفي ما ذكره كل من قطامي

وقطامي (١٩٩٨، ص ٣٩) فيما يلي:



- إن دراسة طرق التفكير واستراتيجاته وعملياته وتطوره والبنى المعرفية تزود المتعلم برقائق فهم أساسية لفهم عملية التعلم.
- تعتبر البنية المعرفية وحدة التعلم.
- تتطور البنى المعرفية وتزداد بالتفاعل مع المواقف التي تتهيأ للطلاب.
- إن أداة المعرفة هي العقل (وهو آلة التعلم) الذي يهيأ لمعالجة العمليات الذهنية وهي: الانتباه والإدراك، والتفكير والاستبصار، والترميز والتنظيم، والتصنيف والتدوين والشخصنة والإدماج، والتكامل، والتخزين، والتذكر، والاسترجاع، والتعرف.
- لكل متعلم أسلوبه وسرعته في إعادة بناء أبنيته المعرفية وتنظيمها.
- الفروق بين الطلاب ترجع إلى العمليات الذهنية المستخدمة في المواقف التي يواجهونها، وإلى طرق المعالجة التي يوظفونها في مواقف التعلم.
- إن معرفة البنى المعرفية المتوافرة لدى المتعلم تحدد نقاط البدء في التدريس.
- التعلم عملية تطوير التفكير ومخططاته.
- يتحدد المحتوى الذي يطره المتعلم بعاملين هما: العمليات الذهنية المستخدمة، والزمن المستغرق في أعمال الذهن بالتفاعل مع المدخل التعليمي.

### ثالثاً: النظرية الإنسانية:

تعنى هذه النظرية بشكل أكبر بتأثير الجوانب العاطفية والوجدانية على التعلم، أو بطريقة أخرى: "لجعل التعلم أكثر إنسانية واحتراماً لقيمة المتعلم واستعداداته وإمكاناته" (قطامي وقطامي، ١٩٩٨، ص ٤٠). ويشير ميلر (١٩٨٦)، إلى أن البرامج الإنسانية حاولت أن تربط بين المنهج والمعنى الشخصي، فركزت على فكرتين أساسيتين: الأولى، النهوض بمفهوم الذات عند الطالب. ويشير التربويون الإنسانيون في هذا الجانب إلى البحوث التي تربط بين مفهوم الذات الإيجابي وبين الأداء المدرسي، كما أنهم صمموا البرامج التي تسهل نمو تصور الذات الإيجابي لدى الطلاب. والفكرة الرئيسة الأخرى هي تنمية مهارات الاتصال بالآخرين، وقد ركزت أساليب مثل أسلوب تدريب كفاءة المدرس على تحسين مهارات الاتصال لديه.

ويعد "ابراهيم ماسلو" Abraham Maslow ، و "كارل روجرز" Carl Rogers أكثر الإنسانيين شهرة في هذا الاتجاه. فقد أثر ماسلو على التربية الإنسانية بمفهومه الخاص عن "تحقيق الذات" ، كما أن أعماله التي تناولت هذا المفهوم كانت جزءاً من الدعم والتأييد للبرامج الإنسانية التي تتناول مفهوم الذات. أما عالم النفس الإنساني الآخر "روجرز" فقد أثر على الاتجاه نحو مهارات الاتصال بالآخرين وعلى النمو الجماعي. وأحد الجوانب المهمة في نظرية "ماسلو" نظرتة للدافعية الإنسانية. ويعتقد "ماسلو" أن الحاجات الإنسانية يمكن أن توضع في تسلسل هرمي. وفي داخل هذا الهرم توجد سلسلة من الحاجات التي لا بد أن يشبع أداها قبل المضي إلى أعلاها. ويشتمل المستوى الأول في الهرم على الحاجات النفسية والاجتماعية. فحاجات الإنسان إلى الطعام والماء والدفء والجنس لا بد أن تشبع أولاً، ثم تنشأ بعد ذلك الإشباع مجموعة من الحاجات الأخرى. وهكذا، يستمر هرم الحاجات الإنسانية، مروراً بحاجات السلامة، ثم الانتماء والحب، ثم التقدير والاحترام، حيث الحاجة إلى الإنجاز والتمكن والتقدير والمكانة. وعند قمة الهرم، توجد الحاجة إلى "تحقيق الذات". وعند هذا المستوى يسعى الشخص لتحقيق أعمق مآلديه من إمكانات (ميلر، ١٩٨٦).

ويرى "ماسلو" أن تحقيق الذات لا يتم عادة في أول البلوغ، وإنما يتحقق بعد الخامسة والثلاثين والأربعين من العمر. ومع ذلك فإن الحاجات الأخرى تنطبق على التعليم والتعلم، وإن الطلاب يسرون عبر الهرم التسلسلي. وعلى ذلك فإنه من المهم إشباع حاجات الطلاب النفسية الاجتماعية، وحاجات الأمن والانتماء إذا كان لهم أن يتمكنوا من كثير من الأعمال التي يتوقع منهم القيام بها في حجرة الدراسة (ميلر، ١٩٨٦).

ومن بين أعماله الواسعة، ركز "روجرز" على خصائص المعلمين والمشرفين التي من شأنها أن تيسر العلاقات الإنسانية الصحية، ومن أهمها: الأصالة، والاحترام، والتعاطف. فالأصالة -من وجهة نظر "روجرز"- تشير إلى القدرة على أن يكون الشخص منسجماً مع مشاعره واهتماماته هو، ومتطابقاً ومتسقاً معها، وقبول الشخص لمشاعره والتعامل معها بوعي وإدراك. وحول "الاحترام"، وصف "روجرز" قدرة المدرس على أن يعبر عن

احترام الطالب الفرد ومالديه من إمكانات من أجل النمو. كما تتضمن احترام المدرس لحق الطالب في أن يتخذ قرارات من شأنها أن تؤثر على نموه. وأما "التعاطف" فيصف قدرة المدرس على أن يفهم مدركات الطالب، وأن يعبر عن هذا الفهم، وأن يحاول المعلم أن يضع نفسه في موضع الطالب نفسه، وإذا لم يكن المدرس واعياً بوجهة نظر الطالب، فإن نموه قد ينحرف (ميلر، ١٩٨٦).

ومن الافتراضات التي يقوم عليها الاتجاه الإنساني في تفسير مواقف التعلم والتدريس ما ذكره كل من قطامي وقطامي (١٩٩٨، ص ٣٩) فيما يلي:

- يولد كل فرد بطبيعة أساسية داخلية، تتشكل هذه الطبيعة الداخلية بالخبرات والأفكار اللاشعورية والمشاعر، ولكنها ليست محددة بهذه القوى.
- إن الأفراد لديهم القدرة على تبني خيارات في نموهم وتطورهم.
- يؤدي الوالدن والمعلمون دوراً مهماً في مساعدة الأطفال على اتخاذ الخيارات العقلية عن طريق إشباع حاجاتهم المختلفة. وينبغي أن يتم ذلك بمساعدتهم، وإتاحة الفرص للأطفال للنمو وفق أقصى طاقاتهم.
- تتغير الذات وتنمو نتيجة النضج والتعلم، وتنمو من خلال عمليات التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة.
- إن للعلاقة بين الطلاب والمعلمين أثراً كبيراً على التعلم.
- ينبغي أن يتم الكشف عن الجوانب الإنسانية بنفس القدر الذي يتم به الكشف عن الجوانب المعرفية.
- أن يثق المعلمون بالطلاب، وأن يتركز التعلم على المتعلم.
- إن الكشف عن مشاعر الطلاب وانفعالاتهم أساسي للتعلم.
- أن يهيئ المعلم جواً صفيماً يسوده الدفء والإيجابية والقبول.
- أن يبذل المعلم جهده لكي يظهر إنسانيته في العلاقات والممارسات والنشاطات الصفية.

### منهجية الدراسة

لما كانت هذه الدراسة تستهدف التعرف على ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم، فإن ذلك يتطلب دراسة مسحية تستكشف ممارسات المعلمين التدريسية داخل الصف الدراسي. وعليه فقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظاهرة التربوية كما توجد في الواقع، ويتم التعبير عنها كمياً بغرض الوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم واقع تلك الممارسات من خلال تحليل النتائج وتفسيرها ( عبيدات وعدس، ١٩٩٨ ).

### مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة الحالية على جميع المعلمين العاملين في مراحل التعليم الثلاث: الابتدائية والمتوسطة والثانوية، في مدينة الرياض، والبالغ عددهم ١٦٧٦٨ معلماً. ( الادارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، ١٤٢٢ ).

### عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة الحالية على ٣٥٠ معلماً ممن تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة. وقد تم توزيع الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة على المعلمين المستهدفين بوساطة مراكز التوجيه السبعة المنتشرة بمدينة الرياض في مطلع العام الدراسي ١٤٢٣هـ. وقد أعيد منها ( ٢١٨ ) استبانة تمثل ما نسبته ٦٢% من العينة الكلية. وفيما يلي وصف تفصيلي للعينة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

### جدول رقم ( ١ ) توزيع أفراد العينة وفقاً للمؤهل.

النسبة	التكرار	المؤهل
٨٦,٢%	١٨٨	بكالوريوس فأعلى
١٣,٨%	٣٠	أقل من بكالوريوس
١٠٠%	٢١٨	المجموع

جدول رقم ( ٢ ) توزيع أفراد العينة وفقاً للمرحلة التعليمية.

المرحلة التعليمية	التكرار	النسبة
ابتدائي	٨٨	٤٠,٤ %
متوسط	٦٣	٢٨,٩ %
ثانوي	٦٧	٣٠,٧ %
المجموع	٢١٨	١٠٠ %

جدول رقم ( ٣ ) توزيع أفراد العينة وفقاً للتخصص.

التخصص	التكرار	النسبة
علوم شرعية	٦٤	٢٩,٤ %
رياضيات وعلوم	٥٧	٢٦,١ %
لغة عربية وإنجليزية	٤٩	٢٢,٥ %
اجتماعيات	٢٣	١٠,٦ %
تربية بدنية وفنية	٢٥	١١,٥ %
المجموع	٢١٨	١٠٠ %

يتضح من الجداول (١، ٢، ٣) أن معظم أفراد العينة حاصلون على درجة البكالوريوس فأعلى. وفي حين جاءت النسب متقاربة فيما يتعلق بمتغير المرحلة التعليمية، فإن متغير التخصص قد جاء خلاف ذلك؛ إذ إن عدد الأفراد من ذوي التخصصات الاجتماعية والتربية البدنية منخفض، مقارنة ببقية التخصصات.

### أداة البحث:

استخدم الباحثان الاستبانة أداة لقياس ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم الثلاث: السلوكية، والمعرفية، والإنسانية. وقد تم اختيار عبارات الاستبانة وصياغتها وفقاً للأدبيات المتوافرة حول الموضوع. واشتملت هذه الاستبانة على ثلثي عشرة عبارة تدرج تحت ثلاثة محاور تمثل النظريات الثلاث. فقد اشتمل المحور الأول على ست عبارات للنظرية السلوكية، واشتمل المحور الثاني على سبع عبارات للنظرية المعرفية، و اشتمل المحور الثالث على خمس عبارات للنظرية الإنسانية.

### صدق الأداة:

للتحقق من مستوى صدق الأداة، فقد تم عرضها على ستة من المحكمين بغرض التأكد من أن فقرات كل بعد من الأبعاد الثلاثة التي اشتملت عليها الأداة تعبر عن النظرية التي يسعى ذلك البعد لقياسها. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض العبارات كي تصبح أكثر وضوحاً من حيث الصياغة وانتمائها للمحاور التي تدرج تحتها. كما تم التأكد أيضاً من صدق البناء باستخدام التحليل العاملي لفحص مدى ارتباط العبارات بالمحور الذي تنتمي إليه، والتأكد من أن المقياس يتكون من ثلاثة أبعاد فرعية حسب ماتم التعبير عنه في مفهوم نظريات التعلم. وحيث إن التحليل العاملي يحتاج إلى عينة كبيرة فلم يكن ممكناً استخراجها من خلال العينة الاستطلاعية، لذا فقد تم إجراؤه على عينة الدراسة ( Stevens, 1996 ).

جدول رقم ( ٤ ) نتائج التحليل العاملي لفقرات المقياس.

اسم المحور	تشبع المحور	نسبة التباين المفسر
النظرية السلوكية		٣٠,٩%
أعمل على حث التلاميذ على التعلم من خلال تقديم بعض الثناء، أو أي مكافأة أخرى نظير أدائهم المتميز.	٠,٨٠٢	
أتأكد من حدوث التعلم من خلال قياس التغير في سلوك المتعلم.	٠,٧٩٨	
أقوم بتقسيم المهمات الكلية إلى خطوات متسلسلة قصيرة من أجل	٠,٨١٢	

		تفعيل التعلم.
٠,٨٢٤		كي يتعلم التلاميذ بشكل أفضل، أقوم بتطبيق المهارة وأداء النموذج أمامهم، ثم أطلب منهم أن يقوموا هم بأدائها.
٠,٨٠٥		أحدد الأهداف السلوكية قبل أن أبدأ بعملية التدريس.
٠,٦٩٥		أعتقد أن التعلم الذاتي (مثل التعلم القائم على برامج الحاسب الآلي التي تزود التلميذ بالتعزيز المباشر للإجابات الصحيحة) أداة فعالة في التدريس.
١٦,٧٣ %		<b>النظرية المعرفية</b>
٠,٦٤٩		أمنح الفرصة للتلاميذ كي يتوصلوا بأنفسهم إلى إجابات الأسئلة أو المشكلات المقدمة لهم.
٠,٧٢٢		لحدوث التعلم بصورة أفضل، أساعد التلاميذ على تشكيل بناء معرفي من خلال المفاهيم المقررة.
٠,٦٧٠		أبدأ بتدريس التلاميذ المبادئ والمفاهيم العامة لمساعدتهم على التفكير المنظم.
٠,٧٥٠		يكون التعلم أكثر فعالية عندما أدرّب التلاميذ على مهارات التفكير المختلفة، مثل مهارة حل المشكلات.
٠,٦٣٣		لكي يكون التعلم أكثر فعالية، أساعد التلاميذ على أن ينظروا إلى الموضوع المقرر على أن له علاقة مباشرة بحياتهم، ومرتبطة بخبراتهم السابقة حول الموضوع.
٠,٥٩٥		أقوم بمساعدة التلاميذ على إدراك المفاهيم العامة للموضوع من خلال تنظيم عملية التدريس.
٠,٦٠٦		أساعد التلاميذ على التعلم بشكل أفضل من خلال إتاحة الفرصة لهم للاعتماد على خبراتهم ومعارفهم السابقة لبناء فهمهم الخاص لمفاهيم وقضايا الموضوع.
٨,٤٧ %		<b>النظرية الإنسانية</b>
٠,٦٠٧		أعمل على أن يشتمل التعلم في المدرسة على خبرات تساعد على النمو الكامل للتلاميذ: (النمو المعرفي، والوجداني، والحركي،

		والاجتماعي).
٠,٨٠٧	أعتقد بأن تعزيز النمو الاجتماعي والعاطفي لا يقل أهمية عن تطوير المهارات الأكاديمية.	
٠,٧٣٨	أثق في قدرات التلاميذ لمساعدتهم على تحديد أهدافهم الخاصة، واختيار طريقة ونوعية التعلم تبعاً لذلك.	
٠,٧٤٠	أعتقد بأن شعور التلاميذ بالارتياح والرضا عن النفس لا يقل أهمية عن تدريسهم المهارات الأكاديمية.	
٠,٦٤٧	أعمل على أن أكون مسهلاً ومساعداً على عملية التعلم، وليس ناقلاً أو مقدماً للمعرفة.	
٥٦,١٦ %	نسبة التباين المفسر من خلال جميع محاور الدراسة	

تشير نتائج التحليل العاملي في الجدول رقم (٤) إلى أن العبارات الثماني عشرة المستخدمة في المقياس قد تم تصنيفها إلى ثلاثة عوامل كما كان مقرراً لها. وكان مقدار ما فسره العامل الأول من التباين (النظرية السلوكية) ٣٠,٩٥ % من التباين الكلي، والعامل الثاني (النظرية المعرفية) ١٦,٧٣ %، والعامل الثالث (النظرية الإنسانية) ٨,٤٧ %، وبلغت نسبة التباين المفسر للعوامل الثلاثة مجتمعة ٥٦,١٦ % من التباين الكلي. وقد يعود تشبع كل عامل بالفقرات المخصصة له إلى أن عملية بناء الفقرات الخاصة بكل عامل قد تمت في ضوء إحدى النظريات المشار إليها في سياق هذا البحث. وقد تكون هذه النتيجة منطقية إذا أخذ في الاعتبار التباين الواضح في المسلمات والمبادئ التي تقوم عليها كل نظرية.

#### ثبات الاداة:

يقصد بثبات الأداة مدى استقرار درجات أفراد العينة عبر فقراتها المختلفة وانسجامها بعضها مع بعض (Best & Kahn, 1998). لذلك فقد تم استخراج معامل ألفا كرنباخ لفحص ثبات الاتساق الداخلي للأبعاد الثلاثة التي تشكل المقياس من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية تتكون من ٣٠ معلماً من المراحل الثلاث.



جدول رقم ( ٥ ) معامل ألفا لكل بعد من الأبعاد الثلاثة.

معامل ألفا	البعد
٠,٨٨	النظرية السلوكية
٠,٨١	النظرية المعرفية
٠,٨٠	النظرية الإنسانية

يلاحظ من الجدول السابق (رقم ٥) أن معامل ألفا كرونباخ تراوح بين ٠,٨٠ و ٠,٨٨ مما يدل على تمتع الأبعاد الثلاثة بدرجة جيدة من الثبات.

#### المعالجة الإحصائية:

تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية. وقد اعتمد الباحثان في تحليل بيانات هذه الدراسة على التكرارات، والنسب المئوية، وحساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية. كما تم استخدام معامل ألفا والتحليل العاملي لفحص ثبات الأداة وصدقها. وأخيراً، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي -أحادي الاتجاه- للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بمعرفة دلالة الفروق بين عينة الدراسة.

#### نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الرئيس لهذه الدراسة يشير إلى ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم. وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل عبارة ومحور. الجدول رقم (٥) يبين هذه النتائج. جدول رقم (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة.

الانحراف المعياري	المتوسط	العبارة
٠,٨٠	٤,١٢	أعمل على حث التلاميذ على التعلم من خلال تقديم بعض الثناء، أو أي مكافأة أخرى نظير أدائهم المتميز.
٠,٧٦	٣,٨٧	أتأكد من حدوث التعلم من خلال قياس التغيير في سلوك المتعلم.

٠,٧٥	٣,٩٠	أقوم بتقسيم المهمات الكلية إلى خطوات متسلسلة قصيرة من أجل تفعيل التعلم.
٠,٨٠	٤,٠٥	كي يتعلم التلاميذ بشكل أفضل، أقوم بتطبيق المهارة وأداء النموذج أمامهم، ثم أطلب منهم أن يقوموا هم بأدائها.
٠,٨٣	٤,٠٣	أحدد الأهداف السلوكية قبل أن أبدأ بعملية التدريس.
٠,٨٥	٣,٨٣	أعتقد أن التعلم الذاتي (مثل التعلم القائم على برامج الحاسب الآلي التي تزود التلميذ بالتعزيز المباشر للإجابات الصحيحة) أداة فعالة في التدريس.
٠,٦٤	٣,٩٦	<b>النتيجة العامة للنظرية السلوكية</b>
٠,٨٢	٤,١١	أمنح الفرصة للتلاميذ كي يتوصلوا بأنفسهم إلى إجابات الأسئلة أو المشكلات المقدمة لهم.
٠,٧٨	٣,٨٥	لحدوث التعلم بصورة أفضل، أساعد التلاميذ على تشكيل بناء معرفي من خلال المفاهيم المقررة.
٠,٨١	٤,٠٠	أبدأ بتدريس التلاميذ المبادئ والمفاهيم العامة لمساعدتهم على التفكير المنظم.
٠,٨٤	٣,٩٤	يكون التعلم أكثر فعالية عندما أدرّب التلاميذ على مهارات التفكير المختلفة، مثل مهارة حل المشكلات.
٠,٧٢	٤,٢٧	لكي يكون التعلم أكثر فعالية، أساعد التلاميذ على أن ينظروا إلى الموضوع المقرر على أن له علاقة مباشرة بحياتهم، ومرتبطة بخبراتهم السابقة حول الموضوع.
٠,٧٢	٤,٠٦	أقوم بمساعدة التلاميذ على إدراك المفاهيم العامة للموضوع من خلال تنظيم عملية التدريس.
٠,٧٩	٣,٩٤	أساعد التلاميذ على التعلم بشكل أفضل من خلال إتاحة الفرصة لهم للاعتماد على خبراتهم ومعارفهم السابقة لبناء فهمهم الخاص لمفاهيم وقضايا الموضوع.
٠,٥٤	٤,٠٢	<b>النتيجة العامة للنظرية المعرفية</b>
٠,٧٢	٤,٠١	أعمل على أن يشتمل التعلم في المدرسة على خبرات تساعد على

		النمو الكامل للتلاميذ: (النمو المعرفي، والوجداني، والحركي، والاجتماعي).
٠,٧٣	٤,١٨	أعتقد بأن تعزيز النمو الاجتماعي والعاطفي لا يقل أهمية عن تطوير المهارات الأكاديمية.
٠,٧٦	٣,٩٢	أثق في قدرات التلاميذ لمساعدتهم على تحديد أهدافهم الخاصة، واختيار طريقة ونوعية التعلم تبعاً لذلك.
٠,٧٠	٤,٢٥	أعتقد بأن شعور التلاميذ بالارتياح والرضا عن النفس لا يقل أهمية عن تدريسهم المهارات الأكاديمية.
٠,٦٧	٤,٤٠	أعمل على أن أكون مسهلاً ومساعداً على عملية التعلم، وليس ناقلاً أو مقدماً للمعرفة.
٠,٥٤	٤,١٥	<b>النتيجة العامة للنظرية الإنسانية</b>

يتضح من الجدول السابق أن متوسط ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم جاء بشكل عام مرتفعاً؛ وهذا لا يعني بالضرورة إدراك المعلمين للخلفية النظرية لتلك الممارسات، وإنما يعكس درجة ممارستهم التدريسية داخل غرف الصف. وقد جاء متوسط عبارات النظرية الإنسانية في المرتبة الأولى حيث بلغ (٤,١٥)، وقد يعود هذا إلى أن عبارات هذا البعد كانت ذات جاذبية إنسانية أو نفسية وهو ما حدا -ربما- بالمعلمين إلى التفاعل معها بالإيجاب إلى حد ما. تلا متوسط عبارات النظرية الإنسانية متوسط عبارات النظرية المعرفية بمقدار (٤,٢)، وأخيراً السلوكية بمتوسط قدره (٣,٩٦). وللإجابة عن السؤال الثاني لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل، فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة. جدول رقم (٦) متوسطات استجابات أفراد العينة لممارستهم التدريسية في نظريات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل.

متغير المؤهل	عدد العينة	متوسط النظرية السلوكية	متوسط النظرية المعرفية	متوسط النظرية الإنسانية
--------------	------------	------------------------	------------------------	-------------------------

٤,١٦	٤,٠٦	٣,٩٤	١٨٨	بكالوريوس فأعلى
٤,٠٦	٣,٧٧	٤,٠٧	٣٠	أقل من بكالوريوس

جدول رقم (٧) نتائج اختبار (ت) لأثر متغير المؤهل على نظريات التعلم لدى عينة الدراسة.

المتغير التابع	درجة الحرية	فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
السلوكية	٢١٦	٠,١٢٨	٠,١٢٦	١,٠١	٠,٣١٠
المعرفية	٢١٦	٠,٢٩٦	٠,١٠٥	٢,٨١	٠,٠٠٥
الإنسانية	٢١٦	٠,١٠٦	٠,١٠٥	١,٠٠	٠,٣١٨

يتضح من الجدولين (٦، ٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي المؤهلات أعلى من البكالوريوس، والمعلمين ذوي المؤهلات أقل من البكالوريوس في النظرية السلوكية والإنسانية؛ حيث بلغت قيمة (ت) على التوالي ١,٠١، ١,٠٠، وبلغ مستوى الدلالة ٠,٣١٠، ٠,٣١٨. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن برامج الدبلومات (أقل من البكالوريوس) لم تغفل الجانب السلوكي وتعزيز الجوانب الإنسانية، سواء من خلال المنهج الرسمي المتمثل في الخطة الدراسية، أو من خلال المنهج الخفي (Hidden Curriculum) المتمثل في ممارسات أعضاء هيئة التدريس في تلك البرامج، وهو ما جعلهم لا يختلفون عن نظرائهم الحاصلين على البكالوريوس فأعلى مع أن فترة الإعداد قصيرة. أما فيما يتعلق بالبعد المعرفي فقد أظهر الجدول رقم (٧) فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المعلمين من ذوي المؤهلات أعلى من البكالوريوس والمعلمين من ذوي المؤهلات أقل من البكالوريوس، حيث بلغت قيمة (ت) ٢,٨١، وبلغ مستوى الدلالة الملاحظ ٠,٠٠٥. وعند الرجوع إلى جدول رقم (٦) نجد أن متوسط الحاصلين على

بكالوريوس فأعلى مرتفع عن أولئك الحاصلين على أقل من البكالوريوس، وقد يعود السبب في ذلك إلى تركيز برامج الجامعات على الجانب المعرفي، مما انعكس على ممارسات المعلمين التدريسية داخل غرف الصف مقارنة مع نظرائهم المعلمين من ذوي المؤهلات أقل من البكالوريوس.

وللإجابة عن السؤال الثالث لمعرفة متوسطات ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم ودلالة الفروق بينها تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه.

جدول رقم (٨) متوسطات استجابات أفراد العينة لممارساتهم التدريسية في ضوء نظريات التعلم تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية.

متغير المرحلة التعليمية	عدد العينة	متوسط النظرية السلوكية	متوسط النظرية المعرفية	متوسط النظرية الإنسانية
ابتدائي	٨٨	٤,٠٥	٣,٩٣	٤,١٥
متوسط	٦٣	٣,٩٤	٤,٠٨	٤,١٨
ثانوي	٦٧	٣,٨٧	٤,١٠	٤,١١

جدول رقم (٩) تحليل التباين لتأثير متغير المرحلة على محاور الدراسة

المتغير التابع	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
النظرية السلوكية	بين المجموعات	١,٢٤	٠,٦٢١	٠,٢٢٢
	داخل المجموعات	٨٨,١٦	٠,٤١٠	
النظرية المعرفية	بين المجموعات	١,٣٨	٠,٦٩٤	٠,٠٩٥
	داخل المجموعات	٦٢,٦٣	٠,٢٩١	
النظرية الإنسانية	بين المجموعات	٠,١٤	٦,٩٨٠	٠,٧٨٨
	داخل المجموعات	٦٢,٩٠	٠,٢٩٣	

يظهر الجدولان (٨،٩) أن متوسطات المجموعات تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية (ابتدائي، متوسط، ثانوي) جاءت متقاربة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينها، مما يشير إلى أن متغير المرحلة التعليمية لا أثر له على ممارسات المعلمين في ضوء نظريات التعلم.

وقد يعود عدم وجود الفروق الدالة إحصائياً بين المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة إلى سببين: الأول التشابه بين نوعية برامج إعداد المعلمين التي تقدمها مؤسسات الإعداد لمختلف المراحل؛ أما السبب الآخر فقد يعود إلى عملية الإشراف التي تتم في المراحل التعليمية المختلفة، حيث يقوم عادة مشرف واحد بزيارة عدد من المعلمين في المراحل الثلاث، مما يؤدي بالتالي إلى تشابه التوجيهات المقدمة للأولئك المعلمين.

وللإجابة عن السؤال الرابع لمعرفة متوسطات استجابات أفراد العينة لممارساتهم التدريسية في ضوء نظريات التعلم تبعاً لمتغير التخصص، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي - أحادي الاتجاه -.

جدول رقم (١٠) متوسطات استجابات أفراد العينة لممارساتهم التدريسية في ضوء نظريات التعلم تبعاً لمتغير التخصص.

متغير التخصص	عدد العينة	متوسط النظرية السلوكية	متوسط النظرية المعرفية	متوسط النظرية الإنسانية
علوم شرعية	٦٤	٤,٠١	٤,٠٦	٤,١٨
رياضيات وعلوم	٥٧	٣,٨٧	٤,٠٤	٣,٩٧
لغة عربية وإنجليزية	٤٩	٣,٩٢	٤,٠٩	٤,٢٣
اجتماعيات	٢٣	٣,٩٣	٤,١٨	٤,٥٩
تربية بدنية وفنية	٢٥	٤,١٧	٣,٧٣	٣,٩١

جدول رقم (١١) تحليل التباين لتأثير متغير التخصص على محاور الدراسة

المتغير التابع	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
النظرية السلوكية	بين المجموعات	١,٨٠	٠,٤٥٠	٠,٣٦١
	داخل المجموعات	٨٧,٦٠	٠,٤١١	
النظرية المعرفية	بين المجموعات	٢,٨٦	٠,٧١٧	٠,٠٤٤
	داخل المجموعات	٦١,١٥	٠,٢٨٧	
النظرية الإنسانية	بين المجموعات	٨,٠٢	٢,٠٠٧	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٥٥,٠١	٠,٢٥٨	

يظهر الجدولان (١٠، ١١) أن متوسطات المجموعات فيما يتعلق بممارسات المعلمين للنظرية السلوكية وفقاً للتخصص تراوحت بين (٣,٨٧) لذوي تخصصات العلوم والرياضيات، و (٤,١٧) لذوي تخصصات التربية البدنية والفنية. وأظهر اختبار تحليل التباين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات فيما يتعلق بممارسات المعلمين في ضوء النظرية السلوكية حيث بلغت قيمة ف ١,٠٩٤ ، ومستوى الدلالة ٠,٣٦١ .

أما فيما يتعلق بممارسات المعلمين في ضوء النظرية المعرفية فقد تراوحت بين (٣,٧٣) لذوي تخصصات التربية البدنية والفنية و (٤,١٨) لذوي تخصصات الاجتماعيات. وأظهر اختبار تحليل التباين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات فيما يتعلق بممارسات المعلمين في ضوء النظرية المعرفية، حيث بلغ مستوى الدلالة ٠,٠٤٤ . وباستخدام اختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعدية، اتضح أن الفروق جاءت دالة إحصائياً بين ذوي تخصص الاجتماعيات و ذوي تخصصات التربية البدنية والفنية، لصالح مجموعة الاجتماعيات. وقد يعزى انخفاض متوسط معلمي التربية البدنية والفنية -مقارنة مع نظرائهم من بقية التخصصات- فيما يتعلق بممارساتهم في ضوء النظرية المعرفية، إلى تعاملهم مع الأبعاد الحركية والمهارية أكثر من تعاملهم مع الأبعاد النظرية أو المعرفية، وذلك لطبيعة هاتين المادتين.

وأخيراً، فيما يتعلق بمتوسطات ممارسات المعلمين في ضوء النظرية الإنسانية، فقد تراوحت بين (٣,٩١) لذوي تخصصات التربية البدنية والفنية، و (٤,٥٩) لذوي تخصص الاجتماعيات. وأظهر اختبار تحليل التباين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات فيما يتعلق بممارسات المعلمين في ضوء النظرية الإنسانية حيث كان مستوى الدلالة الفعلي قريباً من الصفر. وباستخدام اختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعدية اتضح أن الفروق جاءت دالة إحصائياً بين ذوي تخصص الاجتماعيات وبين بقية التخصصات، وذلك لصالح مجموعة الاجتماعيات. وقد تكون هذه النتيجة غير مستغربة إذا أخذ في الاعتبار تركيز المواد الاجتماعية على كثير من الجوانب والقضايا الإنسانية والاجتماعية وتحقيق التفاعل بين التلاميذ.

#### التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

- ١- يعد ثبات وصدق المقياس المستخدم في هذه الدراسة ذات نتائج جيدة، وفي ضوء ذلك يوصي الباحثان باستخدامه في بحوث مشابهة، وذلك كمؤشر على ممارسات المعلمين في ضوء نظريات التعلم.
- ٢- عقد دورات للمعلمين في المراحل المختلفة أثناء الخدمة بهدف تزويدهم بفهم أكبر لنظريات التعلم ومجالات تطبيقها في غرف الصف.
- ٣- تزويد المعلمين بنشرات أو مطويات تساعد في ترجمة مبادئ نظريات التعلم إلى ممارسات تدريسية يمكن تطبيقها في مختلف التخصصات.
- ٤- استحداث مقررات على مستوى البكالوريوس تهدف إلى الربط بين نظريات التعلم، وبين الطرق والأساليب التدريسية التي تنبثق من هذه النظريات.



## المراجع

- الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض. (١٤٢٢). دليل التعليم العام.  
 جابر، عبد الحميد جابر. (١٩٩٨). التدريس والتعلم: الأسس النظرية.  
 القاهرة: دار الفكر.
- عبدالمهدي، جودت. (٢٠٠٠). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية.  
 عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبيدات، ذوقان. عدس، عبد الرحمن. (١٩٩٨). البحث العلمي مفهومه  
 وأدواته، أساليبه. دار الفكر، عمان.
- علي، محمد. (٢٠٠٠). مصطلحات في المناهج وطرق التدريس.  
 المنصورة: عمار للطباعة والنشر.
- قطامي، يوسف، و نايفة قطامي. (١٩٩٨). نماذج التدريس الصفي.  
 عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- المقوشي، عبد الله. (٢٠٠١). الأسس النفسية لتعلم وتعليم الرياضيات:  
 أساليب ونظريات معاصرة. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- ميللر، جون. ترجمة إبراهيم الشافعي. (١٩٨٦). الطيف التربوي.  
 جامعة الملك سعود. الرياض.

Best, J. , & Kahn, J. (1998). Research in education. Boston:

Allyn and Bacon.

Driscoll, M. (1994). Psychology of learning for instruction.

Boston: Allyn and Bacon.

Stevens, J. (1996). Applied multivariate statistics for the social  
 sciences. N, J: Lawrence Erlbaum Associations.

Woolfolk, A. (1998). Educational psychology. Boston: Allyn and Bacon.

## ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم

د/ علي بن محمد الصغير

د/ صالح بن عبد العزيز النصار

كلية التربية/ جامعة الملك سعود

### ملخص:

يعد فهم الأسس النفسية والنظرية للتعلم مفيداً للمعلمين والخبراء والتربويين فهي تساعدهم على تحديد التوجه النفسي الذي ينطلقون منه في تعاملهم مع المتعلم وفي اختيار الخبرات والمواد التعليمية المناسبة لنموه المعرفي. كما تساعدهم على استخدام الطرق والأساليب والنماذج المناسبة للمواقف التدريسية. وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم. ولتحقيق هذا الهدف فقد تم توزيع استبانة على عينة عشوائية مؤلفة من ٣٥٠ معلماً لجمع البيانات الخاصة بالدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة استناد ممارسات المعلمين التدريسية إلى النظرية الإنسانية أكثر من النظريات الأخرى. كما أظهرت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي المؤهلات الأعلى من البكالوريوس والمعلمين ذوي المؤهلات الأقل من البكالوريوس فيما يتعلق بالنظرية المعرفية لصالح المعلمين ذوي المؤهلات أعلى من البكالوريوس. أما فيما يتعلق بمتغير المرحلة التعليمية، فلم يكن له أثر يذكر على ممارسات المعلمين في ضوء نظريات التعلم. وأخيراً، أظهر متغير التخصص فروقاً بين المجموعات، حيث جاءت الفروق بين معلمي التربية البدنية والفنية من جهة ومعلمي الاجتماعيات من جهة أخرى فيما يتعلق بالنظرية الإنسانية، لصالح معلمي الاجتماعيات. وتوصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات من أبرزها الاستفادة من المقياس المستخدم في هذه الدراسة لتمتعه بدرجة عالية من الصدق والثبات، وعقد دورات للمعلمين في المراحل المختلفة أثناء الخدمة بهدف تزويدهم بفهم أكبر لنظريات التعلم ومجالات تطبيقها في غرف الصف، وتوعية المعلمين بكيفية ترجمة مبادئ نظريات التعلم إلى ممارسات تدريسية.