جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

توجهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة نابلس نحو مبادئ النظرية البنائية ومدى تطبيقهم لها

إعداد
فيحاء عبدالسلام أحمد شولي

إشراف
د.علي حسن حبايب

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

2016م

توجهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة نابلس نحو مبادئ النظرية البنائية ومدى تطبيقهم لها

إعداد

فيحاء عبد السلام أحمد شولي

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2016/08/10م، وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
1. د. علي حبايب / مشرفاً ورئيساً	.....
2. د. ناصر السعافين / ممتحناً خارجياً	.....
3. د. صلاح ياسين / ممتحناً داخلياً	.....

الإهداء

إلى عنوان الطهر والجمال والسناء، إلى أيقونة الحب والأخلاق والسماح، إلى جذوة النور والفرح والضياء، إلى أمي المربية الفاضلة

رولا ياسين

إلى رمز الحنان، وإلى ملجأ الأمان، إلى أبي الغالي

عبدالسلام الشولي

إلى الحبيب الرائع، والرفيق الجميل، وإلى الصديق الذي أعطاني من الحب والعزيمة والمثابرة الكثيرة الكثير، إلى زوجي

محمود

إلى أشعة الشمس، وإلى دفئي من البرد وإلى ملجئي من قسوة الحياة، إلى إخوتي

عدي وأحمد وهناء

دمتم لي جميعاً بكل خير وحفظكم الله من كل شرٍّ وقهرٍ

الشكر والتقدير

الحمدلله رب العالمين، رب كل علم وعالم، حمداً طيباً مباركًا فيه، شكرا لله الذي أمدني بالقوة والمثابرة لإتمام رسالتي

شكراً لأستاذي ومشرف رسالتي حضرة الدكتور "علي حبايب" الذي نَهلتُ من علمه وإرشاداته حتى ارتوت رسالتي بكل خيرٍ وعلمٍ

وأتوجه بالشكر لأستاذي حضرة الدكتور الفاضل "سهيل صالحة" الذي ما بخل علي بدرّة من النصائح والإرشادات

ولا أنسى كل من قدم لي الدعم والمساعدة وأخص بالذكر حضرة الدكتور "محمد دبوس" ومعلمتي الفاضلة حضرة الدكتورة "سائدة عفونه"، وصديقتي نورا عبده

الإقرار

أنا الموقعة أدناه، مقدمة الرسالة التي تحمل العنوان:

توجهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة نابلس نحو مبادئ النظرية البنائية ومدى تطبيقهم لها

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيث ما أن هذه الرسالة كاملة، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أي درجة أو لقب علمي أو بحث لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name: اسم الطالبة: ضياء عبد السلام أحمد شولي

Signature: التوقيع: ضياء

Date: التاريخ: ٢٠١٦/٨/١٠

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
الإقرار	هـ
فهرس المحتويات	و
فهرس الجداول	ح
فهرس الملاحق	ي
الملخص	ك
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	**1**
مقدمة الدراسة	2
مشكلة الدراسة وأسئلتها وفرضياتها	3
أهداف الدراسة	5
أهمية الدراسة	5
حدود الدراسة	6
مصطلحات الدراسة	6
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**8**
أولاً: الإطار النظري	9
المقدمة	9
أبرز منظري البنائية	10
ماهية البنائية	12
مبادئ البنائية	13
الافتراضات التي تقوم عليها البنائية	13
البنائية في التدريس	13
خصائص بيئة التعلم البنائي	14
أدوار المعلم من المنظور البنائي	15
أدوار المتعلم البنائي	15
التعلم النشط	16
استراتيجيات تدرسية تنطلق من فكر البنائية	16

الموضوع	الصفحة
التعليم الأساسي	18
تطور مفهوم التعليم الأساس	19
النظام التعليمي في فلسطين	19
ثانيا: الدراسات السابقة	20
الدراسات العربية	20
الدراسات الأجنبية	24
التعقيب على الدراسات السابقة	27
الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها	**29**
منهج الدراسة	30
مجتمع الدراسة	30
عينة الدراسة	30
أدوات الدراسة وصدقها وثباتها	32
إجراءات الدراسة	35
متغيرات الدراسة	36
المعالجة الإحصائية	36
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	**38**
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والفرضيات المنبثقة عنه	39
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والنتائج المنبثقة عنه	44
نتائج بطاقة الملاحظة	50
الفصل الخامس: مناقشة النتائج	**53**
مناقشة نتائج السؤال الأول والفرضيات المنبثقة عنه	54
مناقشة نتائج السؤال الثاني والفرضيات المنبثقة عنه	56
مناقشة نتائج الملاحظة	61
التوصيات	**63**
المقترحات	**63**
قائمة المصادر والمراجع	**64**
الملاحق	**70**
Abstract	**b**

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
جدول (1)	توزيع عينة الدراسة لأداة (الإستبانة) حسب متغيرات الدراسة	31
جدول (2)	توزيع عينة الدراسة لأداة (بطاقة الملاحظة) حسب متغيرات الدراسة	32
جدول (3)	معاملات الثبات لمجالات الإستبانة	35
جدول (4)	التقديرات التي اتبعت في الحكم على مدى معرفة وتطبيق مبادئ النظرية البنائية	39
جدول (5)	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول ودرجتها الكلية	40
جدول (6)	نتائج اختبار"ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في المعرفة لمبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا وفق متغير المؤهل العلمي	42
جدول (7)	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجال معرفة مبادئ النظرية البنائية وفق متغير سنوات الخبرة	42
جدول (8)	نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في مجال المعرفة لمبادئ النظرية البنائية وفق متغير سنوات الخبرة	43
جدول (9)	نتائج اختبار"ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في المعرفة لمبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا وفق متغير التخصص	44
جدول (10)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني ودرجتها الكلية	44
جدول (11)	نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في تطبيق معلمي المرحلة الأساسية مبادئ النظرية البنائية وفق متغير المؤهل العلمي	46
جدول (12)	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجال تطبيق مبادئ النظرية البنائية وفق متغير سنوات الخبرة	47
جدول (13)	نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في مجال تطبيق مبادئ النظرية البنائية وفق متغير سنوات الخبرة	48

الرقم	الجدول	الصفحة
جدول (14)	نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في تطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا مبادئ النظرية البنائية وفق متغير التخصص	48
جدول (15)	نتائج اختبار"ت" لعينتين مرتبطتين (Paired Samples T test) لفحص دلالة الفرق بين متوسطي المعرفة والتطبيق لمبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا	49
جدول (16)	التكرارات والنسب المئوية لمدى تطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية	50

فهرس الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
ملحق (1)	كتاب الموافقة على عنوان الأطروحة وتحديد المشرف	71
ملحق (2)	خطاب موجه من جامعة النجاح إلى مديرية التربية والتعليم- محافظة نابلس لتسهيل مهمة تزويد الباحثة بالمعلومات الضرورية	72
ملحق (3)	خطاب موجه من جامعة النجاح إلى مديرية التربية والتعليم - محافظة نابلس لتسهيل مهمة توزيع الإستبانة وملاحظة أداء المعلم/ة داخل الصفوف	73
ملحق (4)	خطاب موجه من جامعة النجاح إلى مديرية التربية والتعليم- محافظة جنوب نابلس لتسهيل مهمة توزيع الإستبانة وملاحظة أداء المعلم/ة داخل الصفوف	74
ملحق (5)	خطاب موجه من مديرية التربية والتعليم-نابلس إلى المدارس لتوزيع الإستبانة	75
ملحق (6)	خطاب موجه من مديرية التربية والتعليم- جنوب نابلس إلى المدارس لتعبئة الإستبانة	76
ملحق (7)	أداة الإستبانة قبل التحكيم	77
ملحق (8)	أداة الملاحظة قبل التحكيم	81
ملحق (9)	لجنة التحكيم	84
ملحق (10)	أدةالإستبانة بعد التحكيم	85
ملحق (11)	أداة بطاقة الملاحظة بعد التحكيم	89

توجهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة نابلس نحو مبادئ النظرية البنائية ومدى تطبيقهم لها

إعداد

فيحاء عبدالسلام أحمد شولي

إشراف

د. علي حسن حبايب

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى معرفة وتطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية في مدارس محافظة نابلس والبالغ عددهم (1589) معلم/ة وذلك تبعاً لمتغيرات: المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة.

ولتحقيق هذه الدراسة قامت الباحثة ببناء أداتي الدراسة: (الاستبانة وبطاقة الملاحظة). وتكونت الاستبانة من (35) فقرة موزعة على مجالين: مجال المعرفة بمبادئ النظرية البنائية ومجال تطبيق مبادئ النظرية البنائية. حيث طبقت الاستبانة على عينة مكونة من (314) معلم/ة.

وتكونت بطاقة الملاحظة من (27) فقرة، إذ قامت الباحثة بملاحظة (22) حصة بواقع حصة واحدة لكل معلم/ة.

وتم التأكد من صدق الأداتين بعرضهما على لجنة من المحكمين والتأكد من ثبات أداة الاستبانة بحساب معادلة كرونباخ ألفا وبلغت للمجال الأول (0.857) وللمجال الثاني(0.804) .

وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن درجة معرفة وتطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية عالية، وأشارت أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α=0.05) بين متوسطات المعرفة والتطبيق لمبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا وفق متغيرات المؤهل العلمي والتخصص الجامعي وسنوات الخبرة، وإلى وجود

فرق ذي دلالة إحصائية على مستوى (α=0.05) بين متوسطي المعرفة والتطبيق لمبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنياولصالح تطبيق مبادئ النظرية البنائية.

وأوصت الباحثة بالعمل على تعزيز الثقافة المعرفية المتعلقة بالنهج البنائي، والعمل على عقد دورات تدريبية للمعلمين حول كيفية توظيف البحث العلمي مع مراعاة الإمكانيات المتوفرة للمتعلمين سواء داخل المدرسة أو خارجها.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة الدراسة

مشكلة الدراسة وأسئلتها وفرضياتها

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

حدود الدراسة

مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة الدراسة

يتميز العصر الحالي بالتقدم العلمي والتكنولوجي الذي أدى إلى التدفق الهائل في كم وكيف المعرفة وسهولة الحصول عليها، وهذا جعل البشرية تواجه العديد من التحديات في استيعاب الكم الهائل من المعرفة واستخدامها في شتى مجالات الحياة، مما تطلب إدخالإصلاحات على منظومة التعليم لتواكب كل التطورات وتواجه جميع التحديات في مجال المعرفة.

ولمواكبة هذا التقدم وتنمية قدرات المتعلمين على استيعاب المعرفة الجديدة وتوظيفها في حياتهم، شهد الفكر التربوي تحولاًفي نظرته للعملية التعليميه التعلمية، حيث أصبحت تركز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم وخاصة ما يجري في عقله مثل معرفته السابقة، وسعته العقلية، وطريقة معالجته للمعلومات، ودافعيته للتعلم، وأنماط تفكيره، وأسلوب تعلمه، وأسلوبه المعرفي، بعدما كان التركيز فقط على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم المتعلم، أبرزها: متغيرات المتعلم (شخصيته، حماسه، تعزيزه، .....الخ)، وبيئة التعلم، والمنهج، ومخرجات التعلم وغير ذلك من العوامل (زيتون وزيتون، 2003).

وبات هذا التحول ينظر إلى المتعلم بأنه محورا لهذه العملية التعليمية التعلمية، وأصبح دور المعلم موجهاً وميسراً لهذه العملية ومتمرساً وخبيراً ولديه معرفة كافيه حول النظريات التربوية وتطبيقاتها ومدى توظيفها في طرائق التدريس المتنوعة، ومنها النظرية البنائية التي تعد من أشهر النظريات التربوية شيوعاً وقبولاً لدى أوساط التربويين(الزعانين،2015).

وبذلك ظهرت النظرية البنائية "Constructivism Theory"، ولتوضيح مفهوم هذه النظرية هناك حكمه تربوية تقول: "أسمع فأنسى، وأرى فأتذكر، وأعمل فأفهم" تُعبر عن النظرية البنائية، فالهدف منتدريس المعرفة هو الفهم، فلم يعد هدف التعلم زيادة المعلومات في عقل الطالب وإنما تزويد الطالب بمهارات وكفايات ترفع من إيجابيته ليكون قادراً على بناء معرفته

بنفسه ، ويتمكن من الاحتفاظ بها وتوظيفها في مجالات الحياة المختلفة، وبذلك ينشأ فردٌ مثقفٌ علمياً ورياضياً وتكنولوجياً، وقادرٌ على مواجهة تحديات العصر وتطوراته (زيتون،2007، ص19).

ويضيف كلاً من أونين، وأرديم، وأوزيلوجوردل (Onen,Erdem, Uzel&Gurdal, 2011) أن العديد من الدراسات أظهرت إيجابية ممارسة المعلمين لأفكار البنائية في تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، ولذلك فإن الوصول لمنافسة الدول المتقدمة يتطلب تبني النظرية البنائية، نظراً لما لها من أثرٍ في تنمية مهارات التفكير اللازم لاكتشاف المعرفة وابتكارها لدى الطلاب، وتعميق قدراتهم على التفكير العلمي الناقد، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم. وأوصت العديد من الدراسات الحديثة على استخدام مبادئ النظرية البنائية بالتدريس ومنها دراسة ريان (2011) التي أوصت بتدريب وحث معلمي الرياضيات على توظيف المنحى البنائي في التدريس، وأكدت على الأفكار البنائية وتطبيقاتها التربوية في منظومة تعليم الرياضيات وتعلمها، في برامج إعداد المعلمين، وعلى ضرورة حرص المعلمين على توفير مناخات صفية بنائية. وأوصت دراسة الشبلي وآخرون(2011) بضرورة تدريب المعلمين على مبادئ النظرية البنائية وضرورة توظيف معلمي العلوم للمبادئ البنائية أثناء تدريسهم. ودراسة جان (2010) التي أوصت بإجراء دراسة تهدف إلى التعرف على فاعلية استخدام النموذج البنائي في تدريس مقرر العلوم لطالبات الصفوف الدنيا على تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها وفرضياتها

تنادي العديد من المؤسسات التربوية إلى التعلم وفق مبادئ النظرية البنائية التي تجعلالتعلم ذا معنى وتجعل الطالب فعالاً،وتعده ليكون مواطناً فعالاً في المجتمع؛ ولذلك أخذت بتطوير وسائل وطرق التدريس بما يتفق مع مبادئ النظرية البنائية.

وانطلاقاً من أهمية المرحلة الأساسية (الدنيا) التي تحتل مكانة هامة في السلم التعليمي باعتبارها أول مرحلة نظامية لتعليم الطفل وتثقيفه، حيث يتم فيها مساعدة الطفل في اكتساب

المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب والتربية الدينية،وتدريب الطفل علـــى مبـــادئ النظرية البنائية منذ بداية مراحل حياته التعليمية يعزز لديه أسلوب التعلم القـــائم علـــى الفهـــم وتطبيق ما يتعلمه على أرض الواقع (بدران، شبل وسعيد، أحمد، 2007).

وبناء على ما تقدّم، تأتي هذه الدراسة لتتقصى درجة معرفة وتطبيق مبـــادئ النظريـــة البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة نابلس، وتسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما مدى معرفة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بالنظرية البنائية تبعـــاً لاخـــتلاف المؤهـــل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص؟

2- ما مدى تطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص؟

ويتفرع عن أسئلة الدراسة الفرضيات التالية:

1- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)فـــي توجهـــات معلمـــي المرحلة الأساسية الدنيا نحومبادئ النظرية البنائية تعزى للمؤهل العلمي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)في توجهـــات معلمـــي المرحلة الأساسية الدنيا نحو مبادئ النظرية البنائية تعزى لسنوات الخبرة.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)في توجهـــات معلمـــي المرحلة الأساسية الدنيا نحو مبادئ النظرية البنائية تعزى للتخصص.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مدىتطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية تعزى للمؤهل العلمي.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مدى تطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية تعزى لسنوات الخبرة.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مدى تطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية تعزى للتخصص.

7- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدراسة (α= 0.05)بينمدى المعرفة ومدى التطبيق لمبادئ النظرية البنائية.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف علىمدى معرفة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية في تدريسهم.
2. تحديد مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية مبادئ النظرية البنائية في التدريس.
3. التعرف إلى أثر بعض المتغيرات كتخصص المعلم وسنوات خبرته ومؤهله العلمي في تطبيقه لمبادئ النظرية البنائية في التدريس.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال:

الأهمية النظرية

قد تفتح المجال أمام بحوث أخرى تسعى إلى معرفة درجة معرفة وممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا مبادئ النظرية البنائية، وتعمل على إثراء الأدب التربوي بما يتعلق بالنظرية البنائية، ودرجة تبني معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئها، والجدير بالذكر أن معظم

الدراسات السابقة ركزت على معلمي العلوم والرياضيات بدرجة أكثر بكثير من الدراسات التي تناولت المرحلة الأساسية الدنيا.

الأهمية العملية

قد تفيد نتائج هذه الدراسة المعلمين والمعلمات بمعرفتهم قياس درجة معرفتهم وتطبيقهم لمبادئ النظرية البنائية، وهل هم يقومون بتطبيقها بالشكل الصحيح بغرفهم الصفية، أم لا؟

بالإضافة لإمكانية استفادة المشرفين والقادة التربويين والمعنيين بحركات الإصلاح التربوي بتزويدهم بمعلومات عن درجة تطبيق مبادئ النظرية البنائية داخل المدارس مما تساعدهم على اتخاذ القرارات المناسبة التي تسعى لتحسين تطبيق مبادئ هذه النظرية التي تصب في مصلحة الطالب وتنتج متعلم إيجابي.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود المكانية: جميع المدارس الأساسية في محافظة نابلس.

الحدود الزمانية: في الفصل الدراسي الثاني من عام 2016/2015.

الحدود البشرية: جميع معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة نابلس.

الحدود الموضوعية: جميع المواد الدراسية للمرحلة الأساسية الدنيا.

مصطلحات الدراسة

تعتمد الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها:

النظرية البنائية:نظرية تقوم على اعتبار أن التعلم لا يتم عن طريق النقل الآلي للمعرفة من المعلم إلى المتعلم، وإنما عن طريق بناء المتعلم معنى ما يتعلمه بنفسه بناء على خبراته ومعرفته السابقة(الوهر، 2002).

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها نظرية تربوية تقوم على مبدأ أن المتعلمإيجابي، ومشارك، ويبني معرفته بنفسه بربط المعرفة الجديدة بمعرفته وخبرته السابقة، ويكون دور المعلم مرشـــدا وموجها وميسرا.

معرفة مبادئ النظرية البنائية:مستوى فهم المعلم للأفكار والمفاهيم التي تشتمل عليها النظريـــة البنائية، وتقاس بتقديرات المعلم على فقرات الأداة المعدة لأغراض الدراسة والمتعلقـــة بمجـــال المعرفة (عياش والعبسي، 2013).

تطبيق مبادئ النظرية البنائية: مجموعة الأنشطة والأساليب والطرائـــق والإجـــراءات التـــي يستخدمها المعلم والمستندة إلى النظرية البنائية، وتقاس بتقديرات المعلم على فقرات الأداة المعدة لأغراض الدراسة والمتعلقة بمبادئ النظرية البنائية.

المرحلة الأساسية الدنيا: هي المرحلة التعليمية التي تبدأ من الصف الأول الأساسي، وتمتد حتى نهاية الصف الرابع الأساسي. أي أنها تضم الصفوف الأول والثاني والثالث والرابع (عفونـــة، 2014).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها أول مرحلة تعليمية إلزامية يجتازها الطالب، ومدتها أربع سنوات تبدأ من عمر (6–10) سنوات، وفيها يتم التعبير عن مستوى الطالب الأكاديمي بالتقدير فقط.

المؤهل العلمي للمعلم: هي الدرجة أو الشهادة العلمية التي حصـــل عليهـــا المعلـــم (دبلـــوم، بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه).

التخصص العلمي للمعلم: يقصد به البرنامج الذي درسه المعلم في الجامعة ينتمي لكليات علمية أو كليات أدبية.

سنوات خبرة المعلم: الفترة الزمنية التي مارس فيها المعلم مهنة التدريس.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري

ثانيا: الدراسات السابقة

التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل أبرز منظري البنائية وماهيتها ومبادئها والافتراضات التي تقوم عليها، والبنائية في التدريس، وخصائص بيئة التعلم البنائي، وأدوار المعلم والمتعلم البنائي، وبعض الاستراتيجيات التدريسية التي تنطلق من فكر البنائية، وأيضاً يتناول مفهوم التعليم الأساس والنظام التعليمي في فلسطين،بالإضافة إلى الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع.

أولاً: الإطار النظري

مقدمة

بيّن البحث أن من جهود الإصلاح التربوي التحول باتجاه التدريس البنائي، وذلك لمواكبة التطورات الهائلة في كافة مجالات الحياة ومواجهة التحديات المتلاحقة، حيث تعد النظرية البنائية من أحدث النظريات في التعلم والتي حظيت باهتمام كبير من التربويين، ولهذا فإن دراسة وبحث الجانب النظري وفهم الأسس النظرية للبنائية مهم وضروري لمن يعمل بسلك التعليم من قادة تربويين، ومعلمين، ومصممي المناهج، ومتخذي القرارات والسياسات التربوية، ومعدي المعلمين، وطلبة الدراسات العليا، ومن يهمه الأمر من جهة أخرى (زيتون،2007).

تعود النظرية البنائية بكل نماذجها إلى فلسفة الفكر البنائي التي تمحورت حول منهج فكري يعالج تكوين المعلومات ويدمج بين التقنية والتكنولوجيا. وتعتبر التربية من أكثر الميادين تأثراً بالفلسفة البنائية بتياراتها المعرفية والاجتماعية، فهي تنظر إلى المتعلم بأنه نشط يبنيمعرفته من خلال تفاعله مع المعلومات ومع خبرات الآخرين (العزاوي وعبدالرازق، 2015).

أبرز منظري البنائية

- **جيروم برونر**

ولد برونر في عام 1915م، وهو عالم نفس تطوري واشتغل في علم النفس الاجتماعي، وقد ركز في دراساته ومؤلفاته على عملية تمثل الخبرة وتركيب المعرفة وكيفية تقديم المعلمون الخبرات للتلاميذ. وتأثر برونر بأفكار بياجيه حول نظرية المعرفة؛ حيث حاول أن يتعرف كيف يكتسب الأفراد المفاهيم العلمية، وبأفكار جون ديوي والجشطتالتين الذين نادوا بفكرة التعلم بالاستبصار؛ أي إعادة تنظيم عناصر الموقف التعليمي، واكتشاف علاقات جديدة بين هذه العناصر(الخوالده، 2013).

- **روبرت جانييه**

جاء جانييه بفكرة التعلم الهرمي، وأن المعرفة تراكمية، وأن تعلم مفهوم ما هو مهارة يتطلب اكتسابها إتقان مهارة جزئية لازمة مسبقاً، وعلى المعلم أن يحدد الهدف النهائي الذي ينبغي أن يتقنه الطالب، ويضعه في قمة الهرم، ثم يحدد الأهداف الفرعية أو المهارات اللازمة لتحقيق الهدف الرئيسي، فيبدأ بالمهارات الأساسية حتى يصل إلى الهدف النهائي ويحقق التعلم (إبراهيم، 2012).

- **ديفيد أوزبل**

جاء أوزبل بنظرية تقوم على فكرة ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة للمتعلم وذلك لبناء تعلم ذي معنى؛ أي دمج المعلومات الجديدة في البنية المعرفية للمتعلم،وتركز على المعلم الاهتمام بالمعرفة السابقة للمتعلم، والبدء من ذلك المستوى، والعمل على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة، حيث تعتبر المعرفة السابقة للمتعلم الركيزة الأساسية للمفاهيم الجديدة التي سيتم ربطها ببنية المتعلم المعرفية مما يجعلها أكثر إدراكاً ووضوحاً، وتركز نظريته على التعلم المعرفي لا على تعلم المهارات (إبراهيم، 2012).

- **فيجوتسكي**

ليف فيجوتسكي هو عالم نفس ولد في بيلوروسيا سنة 1896م. قدم نظرية ثقافية اجتماعية وفكرة النمو الحدي.وهو يرى أن للفرد مستويين من التطور أو النمو، المستوى الأدنى الفردي؛ وهو أداء الطفل المستقل الذي يعرفه الطفل ويعمل لوحده، والمستوى الأعلى الاجتماعي الذي يمكن أن يصل إليه الطفل بالمساعدة، وبين هذين المستويين يوجد مستوى النمو الحدي.

وتأثر فيجوتسكي في الوضع السياسي في ذلك الوقت حيث حلت الماركسية بدلاً من قانون قيصر روسيا، التي كانت تدعو إلى المشاركة الجماعية داخل المجتمع وتشجع على المشاركة والتعاون، وأن نجاح الفرد ينظر على أنه انعكاس لنجاح الثقافة، ولذلك أكد فيجوتسكي في نظريته أن تطور الفرد يحدث نتيجة ثقافته، والتطور ينطبق بشكل رئيس للتطور العقلي مثل التفكير، واللغة، وعمليات التفكير، وأن هذه القدرات تتطور من خلال التفاعلات الاجتماعية (الدواهيدي، 2006).

- **بياجيه**

ولد جان بياجيه في عام 1986م بسويسرا، اهتم وهو في سن مبكرة بالطريقة التي تعمل بها البيئة الطبيعية عملها، ونال شهادة الدكتوراه في علم الأحياء من جامعة نيوشاتيل، ومن أهم مؤلفاته كتاب " علم الأحياء والمعرفة " الذي تحدث فيه عن العلاقة بين التطور البيولوجي والنمو الفردي، وكتاب " تطور التفكير " الذي تحدث فيه عن قضية التعلم، وأثر انتقال الإنسان من مرحلة تطور معرفي إلى أخرى، وتعد نظرية بياجيه من أكثر نظريات النمو العقلي المعرفي شيوعاً في علم النفس ومن أكثرها تأثيراً على المنحى المعرفي للتعلم، وتهتم نظريته بالتطور المعرفي عند الطفل، ويرى أن التطور المعرفي هو محصلة التفاعل بين الفرد والبيئة، وأن ثلاثة جوانب أساسية تساهم في تشكيل خبرات الفرد وهي النضج البيولوجي، والتفاعل مع البيئة الطبيعية، والتفاعل مع البيئة الاجتماعية(الغامدي، 2013).

ماهية البنائية

تنوعت نظرة التربويين للبنائية، وذلك كونها تهتم بالمعرفة واكتسابها وتطورها عند الفرد، حيث يعتبر ذلك موضع دراسة كل من علم النفس ونظرية المعرفة (إبستمولوجيا)، لذلك فإنه يمكن تقسيم تعريفات البنائية إلى قسمين رئيسين:

القسم الأول

ينظر إلى البنائية كنظرية في المعرفة (إبستمولوجيا) باعتبارها ترى أن المعرفة تكتسب بطريقة إيجابية، فالمتعلم يبني المعرفة بنفسه ذاتياً معتمداً في ذلك على خبرته ووفقاً لتصوراته التي يكتسبها من خلال نشاطه وتفاعله مع المجتمع، ويحكم على هذه الصور من خلال نفعيتها للمتعلم، وقدرتها على تسيير أموره وحل المشكلات المعرفية وليس من خلال مطابقتها للواقع، ويعد فان جلاسرفيلدVon Glasserfeld واضع اللَّبِنات الأساسية للبنائية كنظرية معرفية، والذي بيّن أن المعرفة تبنى من خلال النشاط الذاتي للمتعلم، ولا يتم تلقيها من البيئة الخارجية (زيتون، 2007).

القسم الثاني

ينظر للبنائية كنظرية في التعلم على اعتبار أنها عملية بنائية نشطة ومستمرة، وأن التعلم يحدث نتيجة لنشاط المتعلم وتفاعله مع بيئته، ولمقارنته بين المعرفة التي اكتسبها من الخبرةالجديدة وخبرته السابقة، فإما أن يقوم المتعلم بعمليات تعديل أو تطوير لتراكيبه المعرفية أو يقوم بإلغائها، ويتفق كل من وند شتيلWindschittl وأندريه Andre وجوزيف أبرسكاتوJoseph Abruscatio وبونييه سكالدBonnie Skaalid وجيمس راؤف James Rauff، على أن "البنائية نظرية سيكولوجية تفترض أن العلم يحدث نتيجة لتولد شخصي للمعنى من خلال الخبرات التي يمر بها المتعلم، سواء كانت خبرات فردية أو خبرات شخصية، وما يعرفه الشخص مسبقا ويحضره للمواقف الجديدة يغير المعلومات التي تلقاها أو يتخلص منها تماما" (النجدي وآخرون، 2005، ص358).

مبادئ البنائية

يحدد زيتون (2007) المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها البنائيـــة ومـــن أبرزهـــا: أن معرفة المتعلم السابقة هي محور الارتكاز في عملية التعلم، وذلك كون الفرد المتعلم يبني معرفته في ضوء خبراته السابقة، وأن المتعلم يبني معنى لما يتعلمه بنفسه بناء ذاتيا، ولا يحدث تعلم ما لم يحدث تغيير في بنية الفرد المعرفية، وأن التعلم يحدث على أفضل وجه عندما يواجه الفـــرد المتعلم مشكلة أو موقفا أو مهمة حقيقية واقعية، ولا يبني المتعلم معرفته بمعزل عن الآخرين.

الافتراضات التي تقوم عليها النظرية البنائية

يذكر النجدي وآخرون (2005) الافتراضات التي تقوم عليها النظرية البنائية في اعتبار أن التعلم هو عملية بنائية يتم فيها عرض داخلي للمعرفة لدى المتعلم، وأنه عملية نشطة ينمـــو فيها المعنى على أساس الخبرة، وأن التعلم هو تفسير شخصي للعالم، وبالتالي فالتعلم هو نتـــاج للتفسير الشخصي للخبرة، وأن دور التعلم هو الارتقاء بالتعاون مع المجالات الأخرى لا إظهار الجوانب المتزايدة التي يمكنها أن تتعامل مع نوعية معينة من المشكلات للوصول إلى أوضـــاع اختيارية يلتزمون بها، وأنه لا بد أن يحدث التعلم في بيئة واقعية، وأن تكون الاختباراتمتكاملـــة مع المهمة الموضوعة لها، وقياس التعلم يكون عن طريق تحديد إلى أي مـــدى ســـاعد البنـــاء المعرفي في توجيه التفكير في المجال الذي يوجد فيه المتعلم.

البنائية في التدريس

وتؤكد البنائية أن التعلم يحدث عن طريق بناء المتعلم معنى ما يتعلمه بنفسه بناء علـــى خبراته ومعرفته السابقة، وتتطلب الخبرة إثارة لجميع الحواس والعمليات العقلية، ليحصل علـــى تعلم ذي معنى، ولإثارة الأفعال الذهنية والتعليمية هناك العديد من الأمور التي ترتبط بـــالخبرة، وتعد الخبرة العامل الأساسي الذي وحد وجهات النظر السائدة في تعلم الطلبة، ولكن ليست كـــل الخبرات متساوية، والخبرة وحدها غير كافية، وتعتمد هذه النظرية على المتعلم بحيث لا يستطيع نقل المعرفة بشكل مباشر فهي تمثل خبرات كل متعلمبشكل منفصل (خطايبة،2005).

ويحدث النمو المعرفي عند مواجهة المتعلم لموقف تعليمي يتعارض مع بنيته المعرفية (الخبرة السابقة)، مما يؤدي إلى صراع معرفي أي يحدث اختلال في التوازن، ولحل هذا الصراع يعمل المتعلم على تغيير طبيعة الواقع ليتناسب مع بنيته المعرفية الداخلية وهذا ما يعرف بالاستيعاب، أو يعمل على تغيير بنيته الداخلية لتتوافق مع الواقع الخارجي وهذا ما يعرفبالتكيف، وعلى المعلم أن يعمل على تنظيم بيئة هذا الصراع حتى يتمكن المتعلم من تحقيق التوازن (Schunk, 2012).

وترتبط أفكار بياجيه في النمو المعرفي بنظرية التعلم البنائي، فهو يرى أنه حتى يستفيد الطلاب من المعرفة الجديدة، ولتكون جزءًا من بنيتهم المعرفية على المعلم أن يطرح الأفكار الجديدة عليهم، ويناقشها معهم، وإذا تمكنوا من ربطها بخبراتهم ومعارفهم السابقة فإنها تكون ذات معنى وواضحة بالنسبة لهم، وتُحدث تطوراً في بنيتهم المعرفية، وإذا لم ترتبط بخبراتهم السابقة فإنها تكون غير واضحة وغير ذات معنى بالنسبة لهمويتم تناولها بأسلوب الحفظ بحيث تكون عرضة للنسيان (Colburn, 2007).

خصائص بيئة التعلم البنائي

إن التحول من النظرية السلوكية إلى النظرية المعرفية إلى النظرية البنائية التي تؤكد بناء الطالب (المتعلم) لمعرفته بنفسه وتوظيفها مما يجعل تعلمه ذا معنى أدى إلى تبني البنائية في التعلم، وبمعنى آخر التحول من التركيز على محورية المعلم (تقليدياً) إلى محورية الطالب المتعلم (حديثا). وهذا كله يتطلب التحول من بيئة التعلم التقليدية إلى بيئة التعلم البنائية، بيئة تقبل استقلالية وذاتية الطالب وتشجعها، وبيئة يطرح فيها المعلم أسئلة مفتوحة النهاية، وبيئة تشجع مستويات التفكير العالية، وبيئة ينشغل فيها الطلاب في الحوار والمناقشات، وبيئة تشجع الطلاب للانخراط والانهماك في الخبرات التي تتحدى الفرضيات من جهة، وبيئة يستخدم فيها الطلاب البيانات الخام والمصادر الأولية (زيتون، 2007).

ويذكر زيتون وزيتون (2003) من خصائص بيئة التعلم البنائي التي تدعم التفكير الناقد والاستقصاء، بيئة يكون المتعلم فيها نشطاً في ربط المعارف الجديدة بالمعارف التي بحوزته،

وفحص الرؤى المتعددة، حيث يقوم المتعلم بجمع هذه الرؤى، وتوليفها في رؤية متكاملة، وبيئة تدعم التعلم التعاوني، وتحكم المتعلم في عملية تعلمه وفي معدلها عند تفاوضه مع زملائه داخل الفصل، وبيئة توفر مواقف تعلم حقيقية، وتمثيلات متعددة للواقع، وبيئة تؤكد على بناء المعرفة بدلاً من إعادة سردها، وتؤكد على المهام الأصلية في ظل سياقات تربوية، وتدعم التعاون في بناء المعرفة في ظل التفاوض الاجتماعي.

أدوار المعلم من المنظور البنائي

يذكر الغامدي (2013) دور المعلم البنائي بوصفه منظما للبيئة التعليمية والتعلم، يوفر الموقف والعناصر التعليمية الثرية مادياً والحرة اجتماعياً ويختار أوجه النشاط التعليمي في ضوء المستوى التطوري للمتعلم. وبوصفه مقيماً يستجوب التلميذ ويستفسر عن قدرته على تقديم الحجج والبراهين ويتجنب الأسئلة الإيجابية والتلميح إلىالإجابات في أثناء المناقشة والتقويم. وبوصفه ميسراً للتعلم، يقدم المقترحات المناقضة والبديلة، ويوفر مناخاً نفسياً ميسراً ومشجعاً على التفاعل والمشاركة، ويستمر في التيسير والتقدم إلى أن تتحقق الأهداف المنشودة.

ويذكر النجدي وآخرون (2005) دور المعلم البنائي بوصفه مقدماً يوضح ويعطي نماذج ويقدم مجموعة من الأنشطة والبدائل للتلاميذ، وبوصفه ملاحظاً يعمل بطريقة شكلية وغير شكلية ليوضح أفكار التلاميذ لكي يتفاعلوا بطريقة مناسبة، وبوصفه مقدم أسئلة ومعطي مشكلات يثير تكوين الأفكار واختبارها وبناء المفاهيم عن طريق الأسئلة وإثارة المشكلات التي تنتج من الملاحظة، وبوصفه مساعداً على حدوث علاقات عامه، يشجع على التعاون وعلى نمو العلاقات العامة، وبوصفه شخصا ذا خبرة ومرجعاً للتعلم، وبوصفه بانياً للنظريات ويساعد التلاميذ على عمل روابط بين أفكارهم.

أدوار المتعلم البنائي

يشير رزق (2008) إلى دور المتعلم البنائي بأنه متعلماً نشطاً(The active learner) يقوم بعكس ما يقوم به المتعلم التقليدي فهو محور العملية التعليمية، إيجابياً في اكتساب المعرفة

وفهمها بحيثيقوم بالتقصي عن المعرفة ومناقشتها وترتيب الأحداث بالاعتماد على معرفته السابقة، وبأنه متعلماجتماعي(The social learner) يتفاعل مع الآخرين للوصول إلى المعرفة فهو لايكتفي بالبحث عن المعرفة لوحده بشكل فردي بل يتناقش مع الآخرين ويتبادل الآراء والأفكار معهم للحصول على المعرفة،ويصفه أيضاً بأنه متعلم مبدع(The creative learner)، فمن وجهة نظر البنائية إذا كان المتعلم نشطاً واجتماعيا فهذا لايكفي، بل عليه أن يبتدع المعرفة بنفسه من خلال بحثه.

التعلم النشط

التعلم النشط هو فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي وتشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم وتعظيمه، حيث يتم التعلم من خلال العمل والتجريب، واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات، فالمتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية، ويوفر التعلم النشط فرصاً للمتعلمين لاكتساب واختبار ما يحيط بهم، وهم يتبعون التكرار والتقليد والتجربة والخطأ من أجل أن يفهموا عالمهم ويوسعو مداركهم فيتعلموا مهارات الاتصال والتفاوض والتعامل مع المشاعر والصراعات، ويكون تعلمهم أشمل وأعمق أثراً وأمتع بوجود الكبار حولهم يهتمون بمشاركتهم ويحترمونهم ويوفرون بيئة داعمة وآمنة ومحفزة على المزيد من الإكتشاف (شاهين، 2010).

إستراتيجيات تدريسية تنطلق من فكر البنائية

هناك عدة إستراتيجيات تدريسية تنطلق من فكر البنائية ومن هذه الإستراتيجيات:

1- إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة (Problem Centered Learning) .

قام جريسون ويتلي(Grayson Wheatly) بتصميم هذه الإستراتيجية وهو من أكبر مناصري البنائية الحديثة، وتقوم هذه الإستراتيجية على فكرة أن المتعلم يبني فهما لما يتعلمه من خلال مواجهته لمشكله ما يتوجب عليه الوصول إلى حل لها، وتتكون هذه الإستراتيجية من

ثلاث مراحل أساسية وهي المهام والمجموعات التعاونية والمشاركة، حيث يقوم المعلم بطـــرح مهمة أو مشكلة ما أمام الفصل، ويطلب من المتعلمين إيجاد حلول لها، وبعد ذلك يتم تقســـيمهم إلى مجموعات تعاونية صغيرة وذلك لتبادل الأفكار بين أفراد كل مجموعة للوصول إلـــى حـــل لهذه المشكلة، وفي مرحلة المشاركة تقوم كل مجموعة بطرح الحلول التي توصلت لهـــا أمـــام الفصل، ومن الممكن حدوث اختلاف في الحلول التي توصلت لها كـــل مجموعـــة، فتدور المناقشات بينهم حتى يتم الوصول إلى اتفاق بينهم (اليعقوبي، 2010).

2- دورة التعلم (The learning Cycle).

قام ببنائها كل من (أتكن وكاربلس1962 ,Atkin &Karplus) وتقوم هذه الإستراتيجية على عملية التدريس وفقا للنظرية البنائية، فهي تترجم أفكار بياجيه عن هذه النظريـــة، وتســـير وفقا للمراحل الثلاث وهي: مرحلة الاستكشاف التي تقوم على الأنشطة التي تستخدم في جمـــع المعلومات المتعلقة بالمفهوم المراد تعلمه، ومرحلة الإبداعالمفاهيمي التي تعتمد علـــى المرحلـــة السابقة، وتقوم على التفاعل بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم من خلال الأنشطة من أجل الوصول إلى تعريف للمفهوم، ومرحلة الاتساع المفاهيمي؛وهي تقوم على تطبيق المفهـــوم وتعميمه في مواقف جديدة (النجدي وآخرون، 2005).

3- إستراتيجيةبوسنر للتغير المفاهيمي

هي إستراتيجية تقوم على فكرة استبدال المفاهيم الخاطئة في ذهـــن المـــتعلم بالمفـــاهيم العلمية الصحيحة وذلك بالاعتماد على عدد من الاستراتيجيات؛ وهي إحداث التكامل بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم الموجودة لدى المتعلم من خلال قيام المعلم بالشرح أو المناقشة أو غير ذلـــك من العروض لدمج المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، والتمييز وذلك بتمكين المتعلمين من التمييز والتفريق بين المفاهيم الواضحة لديهم والمفاهيم المشوشة لديهم، وإعادة تعريف المفاهيم الغيـــر واضحة لديهم، ومن ثم إحداث تبادل المفاهيم أي استبدال المفاهيم الخاطئـــة بالمفـــاهيم العلميـــة

الصحيحة، وأخيراً التجسير؛ أي ربط المفاهيم الجديدة بخبرات سابقة ذات معنى بالنسبة لهم والقدرة على تطبيق هذه المفاهيم على أرض الواقع (البياري، 2012).

4- نموذج التعلم البنائي (Learning ModelConstructivist)

ويقوم هذا النموذج على أربع مراحل مستمدة من مراحل دورة التعلم. وهي مرحلة الدعوة حيث يقوم المعلم بجذب انتباه المتعلمين نحو ما يريد تقديمه، ومرحلة الاستكشاف التي يتم من خلالها توزيع المتعلمين إلى مجموعات صغيرة لتبادل الآراء والأفكار والمناقشة بين المتعلمين، ومرحلة اقتراح الحلول والتفسيرات حيث تقوم كل مجموعة بعرض ما توصلت إليه من حلول ونتائج أمام المعلم، ومرحلة التطبيق أو مرحلة اتخاذ الإجراء، حيث يقوم المتعلمون بتطبيق ما تعلموه في مواقف جديدةوذلك ليتمكن المعلم من التأكد من استيعاب المتعلمين للمفاهيم الجديدة، وقد بنيت هذه المراحل على الطرق التي يتعلمها ويعمل بموجبها المتخصصون في العلم والتكنولوجيا، ولذلك يؤكد هذا النموذج على ربط العلم بالتكنولوجيا والمجتمع ليساعد الطلاب على بناء مفاهيمهم ومعارفهم (داود، 2003).

5- إستراتيجية التعلم التعاوني (Cooperative learning Strategy).

التعلم التعاوني هو إستراتيجية تقوم على فكرة توزيع المتعلمين إلى مجموعات صغيرة تتراوح ما بين (2-6) أفراد وقد تصل كحد أعلى إلى (8) أفراد؛ وذلك بهدف إكساب المتعلمين المهارات الاجتماعية، وتنمية قدراتهم على النقاش وتبادل الأفكار وتقبل آراء الآخرين مما يساعدهم على فهم أفضل للمفاهيم والأسس العامة، وتنمية قدراتهم الإبداعية وقدرتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة، وإيجاد الحلول للمشكلات (يحيى، 2011).

التعليم الأساسي

يعد التعليم الأساسي بحلقتيه قاعدة السلم التعليمي بأكمله، وقاعدة عريضة لإعداد المواطن، وهو حق لجميع الأطفال فمن خلاله يتم تنمية الاتجاهات والعادات فهو يمثل الحد الأدنى من التعليم العام اللازم لتهيئة الأطفال ليكونوا مواطنين قادرين على تحمل مسؤولياتهم

الفردية والاجتماعية والنهوض بمجتمعاتهم، وفي عصرنا هذا يلقى التعليم عامة والتعليم الأساسي خاصة العناية والاهتمام من جانب شتى المجتمعات، حيث يعتبر التعليم هو القوة الأساسية التي تحكم مسار التقدم الاقتصاديوالاجتماعي والثقافي والسياسي (بدران وسعيد، 2007).

تطور مفهوم التعليم الأساس

تزايد الاهتمام بمفهوم التعليم الأساس منذ بداية سبعينات القرن الماضي 1970م، حيث ثبت في الواقع أن التعليم الابتدائي في الدول النامية لا يزود الطلاب بالقدر الكافي من المهارات اللازمة لمواجهة تحديات وتطورات الحياة، وأن الوقوف عند هذا الحد من التعليم لا يسهم في تنمية وتطوير المجتمع اجتماعيا واقتصاديا، وتنادي منظمات حقوق الإنسان أن من حق كل طفل الحصول على القدر الكافي من التعليم الذي يكسبه الاتجاهات والمهارات والمعارف التي يحتاج إليها كغيره من الأطفال في أي مجتمع يعيش فيه، ولذلك حظي مفهوم التعليم الأساسيباهتمام المنظمات الدولية والمؤتمرات التربوية الدولية حرصاً منهم على مساعدة الدول النامية من خلال توفير التعليم الأساسي الجيد للأطفال، ومن هذه المنظمات اليونسكو واليونسيف، حيث قامت بالعديد من الدراسات التي أثبتت من خلالها أن ست سنوات إلزامية لمرحلة التعليم الابتدائي غير كافية لتزويد الطلاب بالقدر الكافي من المعرفة، وأن التعليم في المرحلتين الابتدائية والإعدادية يتجه في غالبيته إلى تحصيل معلومات نظرية لا تنتمي إلى الحياة العملية، ولذلك عملت على إطالة المرحلة الإلزامية بدمج المرحلتين الابتدائية والإعدادية في مرحلة واحدة تعرف بمرحلة التعليم الأساس (حلس، 2011).

النظام التعليمي في فلسطين

تشرف وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين على التعليم العام في المدارس الحكومية، والمدارس التابعة لوكالة غوث اللاجئين والمدارس الخاصة. ويتكون التعليم العام من مرحلتين هما: مرحلة التعليم الأساسي الإلزامي والتي تستمر لمدة عشر سنوات، وتنقسم هذه المرحلة إلى المرحلة الأساسية الدنيا (التهيئة) التي تبدأ بدخول الطالب للصف الأول حتى نهاية

الصف الرابع، والمرحلة الأساسية العليا (التمكين) ومدتها ست سنوات تبدأ من الصف الخامس وتستمر حتى نهاية الصف العاشر، وبعدها ينتقل الطالب للمرحلة الثانية مرحلة التعليم الثانوي الذي يشمل التعليم الأكاديمي بفرعيه العلمي والأدبي، والتعليم المهني الذي ينقسم إلى فروعه الخمسة: صناعي، وتجاري، وزراعي، وتمريضي، وفندقي (وزارة التربية والتعليم العالي، 2016).

ثانياً: الدراسات السابقة

الدراسات العربية

هدفت دراسة **الزعانين (2015)** إلى معرفة درجة توظيف معلمي العلوم للتدريس البنائي في حصص العلوم بمحافظات غزة وعلاقته بكل من: المرحلة الدراسية، والنوع الاجتماعي للمعلمين، وسنوات الخبرة في التدريس، والجهة المشرفة على المدارس، والمؤهل العلمي لهم، ولتحقيق هذه الدراسة قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة الموقف التعليمي تضمنت مجالات التدريس البنائي، إذ قام الباحث بزيارة صفية واحدة لكل فرد من أفراد العينة المكونة من (70) معلماً ومعلمة من مدارس وكالة الغوث الدولية، ومدارس السلطة الوطنية الفلسطينية بقطاع غزة، وقد أظهرت النتائج أن معلمي العلوم بمدارس قطاع غزة يوظفون مبادئ التدريس البنائي بصورة منخفضة بشكل عام، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين في التدريس البنائي تعزى إلى كل من: النوع الاجتماعي (ذكور/إناث)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس، أعلى من بكالوريوس). وأيضا وجدت فروق دالة إحصائيا بينهم تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية لصالح معلمي المرحلة الأساسية، وسنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين لديهم من (5-10) سنوات، والجهة المشرفة لصالح معلمي وكالة الغوث الدولية.

هدفت دراسة **الخالدي (2013)** إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمبادئ التدريس البنائي، واختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجة الممارسة وفقا لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية، وقد قام الباحث بإعداد استبانة

مكونة من (33) فقرة، طبقت على عينة مكونة من (187) معلما ومعلمة، من معلمي التربية الإسلامية في مديرية عمان الخامسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي كانت متوسطة، وظهرت فروق دالة إحصائيا لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح المؤهل العلمي الأعلى، ولم تظهر فروق دالة بين متوسطات درجة الممارسة لمتغير الجنس والخبرة والمرحلة التعليمية.

هدفت دراسة **عياش والعبسي (2013)** إلى قياس مستوى معرفة وممارسة معلمي العلوم والرياضيات في مدارس وكالة الغوث للنظرية البنائية من وجهة نظرهم. ولتحقيق هذه الدراسة طبقت استبانة مكونة من (20) فقرة على عينة مكونة من (81) معلما ومعلمة ممن يدرسون مادتي العلوم والرياضيات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة المعلمين كان مرتفعا ومستوى ممارستهم كان متوسطا، وكما أظهرت نتائج الدراسة أن الفروق بين تقديرات المعلمين لمستوى معرفتهم وتقديراتهم لمستوى ممارستهم النظرية البنائية كانت لصالح المعرفة في مستويي كل متغير من متغيري التخصص والجنس.

هدفت دراسة **(الجنابي، 2011)** إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية دورة التعلم حيث تعد هذه الإستراتيجية من الإستراتيجيات التي تنطلق من فكر البنائية، في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط بمادة الأحياء واتجاهاتهم نحوها، ولتحقيق هذه الدراسةاستخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة الدراسة المكونة من (50) طالبا من طلاب الصف الثاني المتوسط، وقسمت إلى مجموعتين لكل منها (25) طالبا، مجموعة تجريبية درست باستخدام إستراتيجية دورة التعلم، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية،حيث قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي مكون من (25) فقرة من اختيار من متعدد ومقياس جاهز للاتجاه نحوها، والذي طبق قبل الدراسة وبعدها، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية دورة التعلم عن المجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي البعدي والمعد لهذا الغرض، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية والتي درست بإستراتيجية دورة التعلم عن المجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة الاعتيادية وفق مقياس الاتجاه لمادة الأحياء.

هدفت دراسة (**الشبلي وآخرون، 2011**) إلى معرفة درجة توظيف معلمي العلوم لمبادئ النظرية البنائية أثناء تدريسهم مقررات العلوم في سلطنة عُمان، ولتحقيق هذه الدراسة استخدم الباحث بطاقة ملاحظة مكونة من (26) فقرة، وتكونت عينة الدارسة من (93) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من مدارس التعليم الأساسي، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن معلمي العلوم يوظفون البنائية بدرجة مقبولة، وأوصت بضرورة تدريب المعلمين على مبادئ البنائية باستمرار، وضرورة توظيف معلمي العلوم للمبادئ البنائية أثناء تدريسهم مقررات العلوم في سلطنة عمان.

هدفت دراسة (**العدوان،2011**) إلى تقصي استخدام إستراتيجية دورة التعلم في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، لتحقيق هذه الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (124) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (64) طالباً وطالبة، درست المادة الدراسية من خلال إستراتيجية دورة التعلم، ومجموعة ضابطة مكونة من (60) طالباً وطالبة، درست نفس المادة الدراسية وفق البرنامج الاعتيادي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في اكتساب المفاهيم الجغرافية، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما أن النتائج لم تكشف عن وجود فروق دالة إحصائياً في تحصيل الطلبة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي والتفاعل بين النوع الاجتماعي وإستراتيجية التدريس.

هدفت دراسة (**ريان، 2011**) إلى التعرف إلى مدى ممارسة معلمي الرياضيات في مديرية تربية الخليل للتدريس البنائي وعلاقته بمعتقدات فاعليتهم التدريسية، وكما هدفت إلى اختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجة الممارسة وفقا لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية. ولتحقيق هذه الدراسة طبق الباحث أداتي الاستبانة بعد التحقق من صدقهما وثباتهما، أحدهما لمقياس التدريس البنائي والأخرى لمقياس معتقدات فاعلية تدريس الرياضيات على عينة مكونة من (206) معلما ومعلمة اختيروا بطريقة طبقية من مجتمع

الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي متوسطة، وكما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسة تبعا لمتغيرات الدراسة. في حين وجدت علاقة موجبة دالة إحصائيا بين درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي ومعتقدات فاعليتهم التدريسية.

هدفت دراسة (**المحتسب، 2009**) إلى تقصي درجة استخدام الطلبة المعلمين لأفكار النظرية البنائية في تدريسهم وعلاقتها بإدراك طلبة المرحلة الأساسية الدنيا لبيئة التعلم في حصص العلوم. ولتحقيق هذه الدراسة استخدمت الباحثة أداة بطاقة ملاحظة السلوك التعليمي التي مكونة من (25) فقرة تعبر عن ممارسات صفية تعليمية تعكس النظرة البنائية لأدوار المعلم وأداة الاستبانة لقياس مستوى إدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة المعلمين المسجلين في مساق التربية العملية في كلية التربية/ تخصص معلم الصف في جامعة الإسراء الخاصة في الأردن البالغ عددهم (48) طالبا وطالبة. وأشارت الدراسة إلى أن تطوير أداء المعلم الصفي بما ينسجم والأفكار البنائية ينعكس ايجابيا على تحسين مستوى إدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية، تحصيلهم العلمي واتجاهاتهم نحو العلوم.

هدفت دراسة (**أبوهولا وبركات، 2003**) إلى تحديد درجة توظيف معلمي ومعلمات العلوم في المرحلتين الأساسية، والثانوية لمبادئ النظرية البنائية في تدريسهم، وكما هدفت إلى اختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجة التوظيف وفقا لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، ولتحقيق هذه الدراسة طبقت استبانة بعد التأكد من صدقها على عينة مكونة من (436) معلما ومعلمة من محافظات عمان، وإربد، والعقبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي ومعلمات العلوم غالبا ما يوظفون مبادئ النظرية البنائية أثناء تدريسهم، وأنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لكل من: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي على استجابات المعلمين والمعلمات على فقرات الاستبانة.

هدفت دراسة (**الوهر، 2002**) إلى استكشاف درجة معرفة معلمي العلوم في الأردن النظرية البنائية، وعلاقته بتأهيلهم الأكاديمي والتربوي وجنسهم. ولتحقيق هذه الدراسة استخدم

الباحث اختبار يقيس مستوى معرفة المعلمين بالنظرية البنائية مكون من (35) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وقد تكونت عينة الدراسة من (312) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائيا، حيث أظهرت النتائج أن درجة معرفة معلمي العلوم بالنظرية البنائية ضعيفة بدرجة واضحة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الفهم تعزى للاختلاف في المستوى المؤهل الأكاديمي والمؤهل التربوي، ولصالح المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريوس فأكثر، والمعلمين المؤهلين تربويا، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فهم النظرية البنائية يمكن أن تعزى لجنس المعلم أو لتفاعل العوامل المستقلة معاً سواء بشكل زوجي أو ثلاثي. وقد أوصت الدراسة بإدخال النظرية البنائية في برامج إعداد المعلمين سواء قبل الخدمة أو أثناءها، وتطبيق الأساليب التدريسية التي تقوم عليها عملياً.

الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة الشريف **(Alsharif, 2014)** إلى دراسة تطبيق أو إمكانية تطبيق النظرية البنائية في دروس الرياضيات للصفوف الابتدائية في الرياض، ولتحقيق هذه الدراسة أجريت دراسة استقصائية لمعرفة كيف يمكن لمعلمي الرياضيات تفسير مصطلح البنائية/ نظرية في التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (136) معلماً، حيث استخدم الباحث لجمع البيانات استبيان بعنوان (مسح بنائية التعلم). وقد أظهرت النتائج أن معلمي الرياضيات كانوا خائفين من مساعدة الطلاب على التعلم والعمل، وأن هناك الكثير ما زالوا يطالبون بالفصول الدراسية الصامتة، وذلك لأن لديهم فهم محدود عن إدارة الصف البنائي، وأن الكثير من المعلمين ليس لديهم الثقة في بيئة الصف البنائي.

هدفت دراسة **أوزيرباش (özerbaş, 2014)** إلى تحديد مستويات تنفيذ المهارات الأساسية المشتركة في المنهج الجديد على أساس نهج التعلم البنائي المحدد من قبل وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر المعلمين.حيث إن نطاق هذه الدراسة يقتصر على ثمانية من مستويات التنفيذ من المهارات الأساسية المشتركة و٧١٣ معلما للصفي الأول والثاني الابتدائي.ففي هذه الدارسة تم استخدام المنهج الوصفي وبناء على هذه النتائج لا يوجد فرق كبير في أي جانب من

جوانب الدراسة فيما يتعلق باستخدام متغير الجنس. أما فيما يتعلق بما يسمى بمتغير المؤسسة فقد وجد أن المدرسين الذين يتخرجون من كليات التعليم المهني هم أفضل من المعلمين الذين يتخرجون من المدارس الأخرى وذلك بناء على ما يسمى بمتغير الأقدمية.وقد لوحظ أيضاأن المعلمين المبتدئين أفضل من المعلمين ذوي الخبرة في مجال التدريس في تنفيذهم هذا البرنامج. وقد لوحظ كذلكأن معلمي الصفوف هم أكثر نجاحا من معلمي المجالات المختلفة في تنفيذ هذا البرنامج الجديد.

هدفت دراسة **وانج وها(Wang & Ha, 2012)** إلى فحص الأسباب التي تؤثر في معرفة وتوظيف معلمي العلوم قبل الخدمة للمنحى البنائي في التعليم في هونغ كونغ، ولتحقيق هذه الدراسة طبقت أداة المقابلة على العينة المكونة من (20) معلما، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يستخدمون نظرية بياجيه ونظرية فيجوتسكي، أما أبرز العوامل التي تؤثر في توظيفهم للنظرية البنائية هي معتقدات المعلمين وخبراتهم التعليمية وعوامل اجتماعية مثل سياسة الدولة ودعم المعلم والثقافة المهنية.

هدفت دراسة **فوينياوبيركارو (Voinea&Purcaru, 2015)** إلى التحقيق في دور الخطة التعليمية الفردية للأطفال ذوي الصعوبات في تعلم الرياضيات والتي تقوم على نهج البنائية. ولتحقيق هذه الدراسة استخدمت الباحثتان منهج دراسة الحالة، حيث تكونت عينة الدراسة من (3) أطفال، (2) من الذكور و(1) من الإناث من ثلاث مدارس ابتدائية مختلفة. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة تحسن المهارات الرياضية للأطفال المستفيدين من الخطط الفردية القائمة على نهج البنائية، وأن المعلمين الذين يدرسون الرياضيات بالاعتماد على المنهج البنائي ويستخدمون الخطط الفردية حصل طلابهم على نتائج أفضل وتطورت لديهم المهارات الرياضية.

هدفت دراسة **هورسن وسوي كارا (Hursen&Soykara, 2012)** إلى تحديد معتقدات معلمي المدارس الابتدائية تجاه ممارسات التعلم البنائية، وقد تكونت عينة الدراسة من (220) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الابتدائية، واستخدم الباحثان لجمع البيانات مقياس

لمواصفات معتقدات المعلمين نحو ممارسات التعلم البنائي، حيث أظهرتالنتائج أن المعلمين لهم معتقدات إيجابية نحو ممارسات التعلم البنائية، وأنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية يعزى لكلٍ من متغير النوع من المدارس العليا والأقدمية المهنية، ولا يوجد فرق يعزى لمتغير الجنس للمعلمين إلا بعد ممارسة النشاط على أرض المدرسة، حيث إن النشاط هو الذي يؤثر على متغير الجنس والذي يظهر الفرق بين المعلمين.

هدفت دراسة **كايا (Kaya, 2012)** إلى تقصي مدى ممارسة معلمي الجغرافيا في تركيا، للتدريس وفق المنحى البنائي في التعلم، وأثر هذا النمط في تنمية الوعي بالتنوع الثقافي على المستويين المحلي والعالمي، ولتحقيق هذه الدراسة طبقت أداة دراسة الحالة على عينة مكونة من (40) معلما من معلمي الجغرافيا، إذ تم جمع البيانات النوعية بواسطة سجلات الملاحظة الصفية، والمقابلات الشخصية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي الجغرافيا لديهم اتجاهات إيجابية نحو تطبيق المنحى البنائي، إذ توفرت لديهم القدرة على خلق جو من التعلم الممتع في الغرف الصفية، وعلى تنمية دافعية الطلبة للتعلم في جو من العمل الجماعي، وجعل المتعلم محور عملية التعلم، وكما أشارت النتائج إلى فعالية تدريس الجغرافيا بحسب الرؤى البنائية، في تنمية وعي الطلبة بالقضايا الاجتماعية والشعبية الوطنية منها، والعالمية على حد سواء.

هدفت دراسة **ليو (Lew, 2010)** إلى معرفة مدى ممارسة التدريس البنائي من قبل معلمي العلوم الجدد في المدارس الثانوية الخاصة والمدارس الثانوية الحكومية ومن قبل المعلمين ذوي الخبرة الطويلة في التدريس، ولتحقيق هذه الدراسة استخدم الباحث بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (175) معلم/ة من فئة المعلمين الجدد في المدارس الحكومية و(169) معلم/ة من فئة المعلمين الجدد في المدارس الخاصة و(12) معلم/ة من فئة المعلمين ذوي الخبرة في التدريس. وأشارت الدراسة بعد المقارنة بين النتائج أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة أفضل من غيرهم في ممارسة التدريس البنائي، وأن المعلمين الجدد في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة متساوون إلى حد ما في ممارستهم للبنائية في التدريس، وأن

المعلمين الجدد في المدارس الخاصة أكثر معرفة بأفكار النظرية البنائية، وتعزز نتائج هذه الدراسة فكرة تدريس النظرية البنائية وكيفية استخدامها من خلال التدريس.

هدفت **دراسة أبوتوفوتس (Abbott &Fouts, 2003)** إلى تحديد مدى استخدام المعلمين لأنشطة التدريس البنائي وعلاقتها بتحصيل الطلبة، ولتحقيق هذه الدراسة طبقت أداة الملاحظة، إذ شوهدت (669) حصة صفية في مختلف المراحل الدراسية موزعة على (34) مدرسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن (17%) من الحصص الدراسية التي شوهدت في مباحث الدراسات الاجتماعية والعلوم والرياضيات واللغة والآداب قد مورس فيها التدريس البنائي بقوة، في حين تضمنت بقية الدروس بعض العناصر البنائية، وبعضها الآخر كانت الممارسة ضعيفة، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية دالةإحصائيا بين درجة الممارسات البنائية ومستوى تحصيل الطلبة.

هدفت **دراسة ستار (Star, 2000)** إلى فحص مدى استخدام معلمي العلوم للتدريس البنائي في صفوفهم الدراسية، ولتحقيق هذه الدراسة طبقت استبانة على عينة مكونة من(150) معلما ومعلمة ممن يدرسون العلوم في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي اختيروا عشوائيا من مجتمع الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن (50%) على الأقل من عينة الدراسة قد استخدموا التدريس البنائي في ممارساتهم الصفية.

تعقيب على الدراسات السابقة

بعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع النظرية البنائية وأثرها في المسيرة التربوية،أكدت نتائج الدراسات السابقة أهمية وفاعلية النماذج البنائية في التدريس وفي تخصصات متعددة، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين درجة الممارسات البنائية ومستوى تحصيل الطلبة، كما جاء في دراسة **(Abbott &Fouts, 2003)** التي هدفت إلى تحديد مدى استخدام المعلمين لأنشطة التدريس البنائي وعلاقتها بتحصيل الطلبة، ودراسة **(المحتسب، 2009)** التي هدفت إلى تقصي درجة استخدام الطلبة المعلمين لأفكار النظرية

البنائية في تدريسهم وعلاقتها بإدراك طلبة المرحلة الأساسية الدنيا لبيئة التعلم في حصص العلوم، ودراسة (**الجنابي، 2011**) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية دورة التعلم حيث تعد هذه الإستراتيجية من الإستراتيجيات التي تنطلق من فكر البنائية، في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط بمادة الأحياء واتجاهاتهم نحوها، ودراسة (**العدوان،2011**) التي هدفتإلى تقصي استخدام إستراتيجية دورة التعلم في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي،ودراسة (**Voinea&Purcara, 2015**)التي هدفتإلى التحقيق في دور الخطة التعليمية الفردية للأطفال ذوي الصعوبات في تعلم الرياضيات والتي تقوم على نهج البنائية.

واتفقت الدراسة الحالية في هدفها مع دراسة (الزعانين، 2015)، ودراسة (الخالدي،2013)، ودراسة (الشبلي، 2011)، ودراسة (ريان،2011)، ودراسة (أبوهولا وبركات، 2013)، ودراسة (عياش والعبسي، 2013)، ودراسة (الوهر، 2000)، ودراسة **أوزيرباش (özerbaş, 2014)**، ودراسة **هورسن وسوي كارا (Hursen&Soykara, 2012)**، ودراسة **كايا (Kaya, 2012)**، ودراسة دراسة **ليو (Lew, 2010)**، ودراسة **ستار (Star, 2000)**.

وأيضاً تشابهت مع معظم الدراسات السابقة التي اتفقت معها في الأهداف في اعتمادها للمنهج الوصفي وفي استخدام نفس الأدوات لجمع البيانات، فبعضها استخدم الاستبانة وبعضها استخدم أداة بطاقة الملاحظة لسلوك المعلم، وبعضها تطابق مع الدراسة الحالية في استخدم الأداتين كما جاء في دراسة(المحتسب،2009)، وبعضها اختلف معها كما جاء في دراسة كايا **(Kaya, 2012)** التي استخدمت أداة دراسة الحالة.

وإذ تعد هذه الدراسة امتدادا للعديد من الدراسات العالمية السابقة، فإن أهم ما يميزها عن غيرها من الدارسات أنها تناولت المرحلة الأساسية الدنيا، حيث إن معظم الدراسات السابقة ركزت على مادتي العلوم والرياضيات وعلى المراحل الأخرى، إضافة أن أياً من الدراسات السابقة، لم تجر تقصياً لدرجة معرفة وتطبيق مبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية في فلسطين وتحديدا في محافظة نابلس، مما يؤكد أهمية هذه الدراسة في ضوء متغيراتها الديمغرافية أيضا، ويجعلها الأولى في هذا المجال بحسب اطلاع الباحثة.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة

أدوات الدراسة وصدقها وثباتها

إجراءات الدراسة

متغيرات الدراسة

المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تناولت الباحثة في هذا الفصل وصفا لإجراءات الدراسة من حيث: منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة وصدقها وثباتها، وإجراءات الدراسة، ومتغيرات الدراسة، والمعالجات الإحصائية.

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهو منهج يقوم على دراسة ظاهرة أو مشكلة ما وذلك من خلال وصف الظاهرة التي يراد دراستها وصفاً دقيقاًوتشخيصها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين الظواهر الأخرى؛ وذلك ليحلل ويفسر ويقارن ويقيم بغرض الوصول لفهم أكثر للحاضر وتطويره (العزاوي، 2008).

واستخدمت الباحثة هذا المنهجللكشف عن مدى معرفة وتطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية في محافظة نابلس، إذ قامت بتحليل نتائج الاستبانة وبطاقة الملاحظة والمقارنة بين نتائجها ونتائج الدراسات الأخرى وتفسيرها.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة نابلس المنتظمين في عملهم خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2015/2016) م، والبالغ عددهم (1589) معلماً ومعلمة، (1309) معلماً ومعلمة في مديرية نابلس، و(280) معلماً ومعلمة في مديرية جنوب نابلس.

عينة الدراسة

تم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة عشوائية من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا والبالغ عددها (314) معلماً ومعلمة أي ما يقارب (20%) من مجتمع

الدراسة الأصلي. ويبين الجدول (1) توزيع عينة الدراسة لأداة (الاستبانة) حسب متغيرات الدراسة.

وتم تطبيق أداة الدراسة الثانية (بطاقة الملاحظة) على عينة عشوائية من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا مكونة من (22) معلماً ومعلمة بواقع ملاحظة حصة واحدة لكل فرد من العينة موزعين على (8) مدارس. ويبين الجدول (2) توزيع عينة الدراسة لأداة (بطاقة الملاحظة) حسب متغيرات الدراسة.

جدول(1): توزيع عينة الدراسة لأداة (الاستبانة) حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة	مستويات المتغيرات المستقلة	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي للمعلم	بكالوريوس فأقل	288	91.7
	ماجستير	26	8.3
المجموع الكلي		314	100.0
التخصص العلمي للمعلم	علوم علمية	96	30.6
	علوم أدبية	218	69.4
المجموع الكلي		314	100.0
سنوات الخبرة للمعلم	أقل من 5 سنوات	50	15.9
	5 سنوات- أقل من 10 سنوات	104	33.1
	10 سنوات – أقل من 15 سنة	63	20.1
	أكثر من 15سنة	97	30.9
المجموع الكلي		314	100.0

أشارت الباحثة في المؤهل العلمي للمعلم إلى دمجها درجة الدبلوم مع درجة البكالوريوس في درجة واحدة وذلك بسبب صغر عينة الدبلوم حيث بلغ عددها (3) أفراد فقط من عينة الدراسة، وذلك يعود إلى القرار الذي أصدرته وزارة التربية والتعليم عام (2008) م والذي ينص على أنه لا يجوز لمعلم مؤهله العلمي أقل من بكالوريوس أن يدرس في المدارس الفلسطينية.

جدول(2): توزيع عينة الدراسة لأداة (بطاقة الملاحظة) حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة	مستويات المتغيرات المستقلة	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي للمعلم	بكالوريوس فأقل	17	77.3
	ماجستير	5	22.7
التخصص العلمي للمعلم	علوم علمية	7	31.8
	علوم أدبية	15	68.2
سنوات الخبرة للمعلم	أقل من 5 سنوات	4	18.2
	5 سنوات – أقل من 10سنوات	9	40.9
	10سنوات – أقل من 15 سنة	4	18.2
	أكثر من15سنة	5	22.7
المجموع الكلي		22	100.0

أدوات الدراسة وصدقها و ثباتها

من أجل تحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة أداتين للدراسة وهما:

- الاستبانة
- بطاقة ملاحظة

أداة الاستبانة

قامت الباحثة ببناء أداة الاستبانة ملحق رقم (10) وذلك للكشف عن مدى معرفة وتطبيق معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية وذلك بعد الإطلاع على كتـــب الأدب التربوي المتعلقة بالنظرية البنائية والاستفادة منها، وتكونت الاستبانة من جزأين:

الجزء الأول: يتكون من المعلومات الأساسية والبيانات الشخصية للمعلم/ة وهي: المؤهل العلمي، والتخصص الجامعي، وسنوات الخبرة.

الجزء الثاني: يتكون من (35) فقرة مقسمة إلى مجالين وهما:

- المجال الأول: المعرفة بمبادئ النظرية البنائية من فقرة رقم (1) إلى الفقرة رقم (17).
- المجال الثاني: تطبيق مبادئ النظرية البنائية من فقرة رقم (18) إلى الفقرة رقم (35).

وقد استخدمت الباحثة المقياس الخماسيوالتدريج (عالية جداً، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً) وذلك للحكم على درجة موافقة كل معلم لانطباق كل فقرة على مدى معرفته وممارسته لمبادئ النظرية البنائية.

أداة بطاقة الملاحظة

قامت الباحثة ببناء أداة بطاقة الملاحظة ملحق رقم (11) للكشف عن مدى تطبيق معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة نابلس مبادئ النظرية البنائية، وذلك بعد الاطلاع على كتب الأدب التربوي المتعلق بالنظرية البنائية.

وهدفت الباحثة من استخدام بطاقة الملاحظة إلى معرفة مدى صدق النتائج التي أظهرتها نتائج أدةالإستبانة عن مدى تطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم وذلك بمقارنتها بنتائج بطاقة الملاحظة التي دونتها الباحثة من خلال ملاحظتها لأداء المعلمين داخل الصفوف الدراسية على أرض الواقع، وتكونت البطاقة من جزأين:

الجزء الأول:

يتكون من المعلومات الأساسية والبيانات الشخصية للمعلم/ة وهي: المؤهل العلمي، والتخصص الجامعي، وسنوات الخبرة.

الجزء الثاني:

يتكون من (27) فقرة تترجم الفقرات التي وردت في أداة الإستبانة في مجال تطبيق مبادئ النظرية البنائية وبشكل أوسع وهي مقسمة إلى (5) مجالات أساسية:

- المجال الأول: معرفة المتعلم السابقة هي محور الارتكاز في عملية التعلم من فقرة رقم (1) إلى الفقرة رقم (5).
- المجال الثاني: قدرة المتعلم على بناء تعلم ذا معنى من فقرة رقم (6) إلى الفقرة رقم (11).
- المجال الثالث: التعلم في إطار حل المشكلات من فقرة رقم (12) إلى الفقرة رقم (17).
- المجال الرابع: التعلم في إطار تغيير البنية المعرفية للمتعلم من فقرة رقم (18) إلى الفقرة رقم (21).
- المجال الخامس: التعلم في إطار التفاعل والحوار مع الآخرين من فقرة رقم (22) إلى الفقرة رقم (27).

صدق الأدوات

قامت الباحثة بعرض أداتي الدراسة (الاستبانة وبطاقة الملاحظة) بصورتهما الأولية ملحق رقم (7)، وملحق رقم (8) على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات والمشرفين التربويين وقد بلغ عددهم (11)، ملحق رقم (9)، وتم إجراء التعديلات عليهما بناءً على ملحوظاتهم مع الأخذ بعين الاعتبار رأي الأغلبية إلى أن وصلتا إلى صورتهما النهائية ملحق رقم (10)، وملحق رقم (11).

ثبات الاستبانة

للتحقق من ثبات الاستبانة قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات لمجالات الاستبانة باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، والجدول رقم (3) يوضح معاملات الثبات للمجالين:

جدول (3): معاملات الثبات لمجالات الاستبانة

الرقم	المجال	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
1	المعرفة بمبادئ النظرية البنائية	17	0.857
2	تطبيق مبادئ النظرية البنائية	18	0.804

ويبين الجدول (3) أن قيمة معامل الثبات للمجال الأول (0.857) وقيمة معامل الثبات للمجال الثاني (0.804) وهذه القيم تفي بأغراض البحث العلمي.

إجراءات الدراسة

قامت الباحثة باتباع الخطوات الآتية لتحقيق أهداف الدراسة:

1- تحديد موضوع الدراسة وجمع المعلومات المتعلقة به.

2- تحديد مجتمع الدراسة.

3- الحصول على موافقة الجهات الرسمية على موضوع الدراسة ملحق رقم (1).

4- الحصول على كتاب تسهيل مهمة موجه من جامعة النجاح إلى مديرية التربية والتعليم في محافظة نابلس للحصول على المعلومات الضرورية حول مجتمع الدراسة ملحق رقم(2).

5- بناء أداتي الدراسة (الاستبانة وبطاقة الملاحظة) بصورتهما الأولية ملحق رقم(7) وملحق رقم (8).

6- عرض أداتي الدراسة على لجنة التحكيم ملحق رقم (9) لإجراء التعديلات اللازمة.

7- الحصول على كتاب تسهيل مهمة موجه من جامعة النجاح الوطنية إلى مديرية تربية نابلس للسماح بتطبيق أدوات الدراسة ملحق رقم (3)، وكتاب تسهيل مهمة موجه لمديرية تربية الجنوب للسماح بتطبيق أدوات الدراسة ملحق رقم (4).

8- توزيع الاستبانات واسترجاعها ملحق رقم (5) وملحق رقم (6).

9- زيارة بعض المدارس وملاحظة أداء المعلمين والمعلمات، حيث تم اختيار المدارس بشكل عشوائي، وتم اختيار المعلمين بناءاً على اختيار مدير/ة المدرسة حسب ما يتناسب مع الجدول المدرسي.

10- تفريغ البيانات على برنامج (SPSS)، ومن ثم تحليلها والحصول على النتائج ومناقشتها والخروج بالتوصيات والاقتراحات.

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة

- المؤهل العلمي للمعلم/ة
- سنوات الخبرة للمعلم/ة
- التخصص الجامعي للمعلم/ة

المتغيرات التابعة

وتتمثل في مدى معرفة وتطبيق أفراد العينة لمبادئ النظرية البنائية.

المعالجة الإحصائية

استخدمت الباحثة في تحليل البيانات المعالجات الإحصائية الآتية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول والثاني ودرجتها الكلية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني.

2- اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في المعرفة والتطبيق لمبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا وفق متغير المؤهل العلمي للمعلم/ة ومتغير التخصص الجامعي للمعلم/ة.

3- نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في المعرفة والتطبيق لمبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا وفق متغير التخصص.

4- نتائج اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (Paired Samples T test) لفحص دلالة الفرق بين متوسطي المعرفة والتطبيق لمبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا.

5- التكرارات والنسب المئوية لتحليل نتائج بطاقة الملاحظة.

6- اختبار معادلة (كرونباخ ألفا) لحساب الثبات لمجالات أداة الاستبانة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والفرضيات المنبثقة عنه

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرضيات المنبثقة عنه

نتائج بطاقة الملاحظة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى معرفة وتطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية، وأثر بعض المتغيرات كتخصص المعلم وسنوات خبرته ومؤهله العلمي في تطبيقه لمبادئ النظرية البنائية في التدريس في مدارس محافظة نابلس.

ولتحقيق هذه الدراسة قامت الباحثة ببناء استبانة لجمع المعلومات عن مدى معرفة ومدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية وأداة بطاقة الملاحظة لجمع البيانات عن مدى تطبيق المعلم لمبادئ النظرية البنائية، وبعد تجميع البيانات وترميزها ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تم التوصل إلى النتائج التالية:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والفرضيات المنبثقة عنه

ما مدى معرفة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بالنظرية البنائية؟

الجدول (4) يبين التقديرات التي اتبعتها الباحثة في الحكم على مدى معرفة وتطبيق مبادئ النظرية البنائية (محمود،2013).

جدول (4): التقديرات التي اتبعت في الحكم على مدى معرفة وتطبيق مبادئ النظرية البنائية

عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
5 – 4.21	4.2 – 3.41	3.4 – 2.61	2.6 – 1.81	1.8 – 1

وللإجابة عن السؤال الأول استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول وتم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول ودرجتها الكلية

رتبة الفقرة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	4	يعزز التعلم البنائي عملية التغذية الراجعة.	3.87	0.82	عالية
2	2	تركز النظرية البنائية على المعرفة السابقة للمتعلمين.	3.82	0.67	عالية
3	9	يعد التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته السابقة أحد مكونات عملية التعلم ذي المعنى.	3.81	0.77	عالية
4	17	يبنى التقييم البنائي من خلال تقدير أداء المتعلم، والتقويم الذاتي.	3.75	0.71	عالية
5	1	تتطابق أهداف التدريس البنائي مع حاجات المتعلمين واهتماماتهم.	3.74	0.69	عالية
6	3	تركز النظرية البنائية على استخدام اللغة للتعبير عن معرفة المتعلمين السابقة.	3.74	0.65	عالية
7	13	تؤكد النظرية البنائية على التعلم المتمركز حول المتعلم.	3.74	0.73	عالية
8	15	يمثل المعلم البنائي أحد مصادر التعلم وليس المصدر الأوحد.	3.74	0.76	عالية
9	11	يبني المتعلم البنائي معرفته من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.	3.72	0.71	عالية
10	10	يعد الخطأ جزءا من التعلم البنائي وله دور إيجابي في بناء المعنى وحدوث التعلم.	3.71	0.78	عالية
11	16	تؤكد النظرية البنائية على التعلم لا على التدريس.	3.71	0.79	عالية
12	6	يؤكد التعلم البنائي على عملية بناء المعرفة وليس نقلها.	3.70	0.79	عالية

رتبة الفقرة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
13	7	يستخدم المتعلم البنائي أنشطة ذاتية لتحقيق التعلم.	3.68	0.75	عالية
14	14	تدعم النظرية البنائية التعلم التعـــاوني، لا التعلم التنافسي.	3.64	0.80	عالية
15	12	يركز التعلم البنائي على المستويات العليا من التفكير.	3.58	0.80	عالية
16	8	يهتم التعلم البنـــائي بالجانـــب الوجـــداني للمتعلم.	3.49	0.83	عالية
17	5	يتقلص دور المعلم البنائي مقارنة بـــأدوار المتعلمين.	3.30	0.80	متوسطة
الدرجة الكلية			3.69	0.42	عالية

يتضح من الجدول(5) أن معرفة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بمبادئ النظرية البنائية في محافظة نابلس جاءت عاليةوبمتوسط حسابي بلغ (3.69).

ويلاحظ من الجدول(5) أن الفقرة رقم (4) والتي نصها " يعزز التعلم البنـــائي عمليـــة التغذية الراجعة ".حققت أعلى درجات المعرفة وبمتوسط حسابي (3.87)، ويليها الفقرة رقم (2) والتي نصها " تركز النظرية البنائية على المعرفة السابقة للمتعلمين وبمتوسط حســـابي (3.82)، ويلاحظ أيضاً أن الفقرة رقم (5) والتي نصها "يتقلص دور المعلـــم البنـــائي مقارنـــة بـــأدوار المتعلمين" وبمتوسط حسابي (3.30)، والفقرة رقم (4) والتي نصها " يهتم التعلم البنائي بالجانب الوجداني للمتعلم" وبمتوسط حسابي (3.49)حققتا أقل درجات المعرفة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في توجهات معلمي المرحلـــة الأساسية الدنيا نحومبادئ النظرية البنائية تعزى للمؤهل العلمي.

ولفحص الفرضية، استخدم اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) ونتـــائج الجدول (6) تبين ذلك.

جدول (6) :نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في المعرفة لمبـــادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا وفق متغير المؤهل العلمي

المجال	بكالوريوس فأقل (ن=288)		ماجستير فأعلى (ن=26)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
معرفة مبادئ النظرية البنائية	3.68	0.41	3.78	0.38	1.302	0.194

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، ودرجات حرية (312).**

يشير الجدول (6) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α=0.05) بين متوسطات المعرفة لمبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الـــدنيا وفـــق متغيـــر المؤهل العلمي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) فـــي توجهـــات معلمـــي المرحلة الأساسية الدنيا نحو مبادئ النظرية البنائية تعزى لسنوات الخبرة.

ولفحص الفرضية، تم استخدام تحليـــل التبـــاين الأحـــادي **(One-Way ANOVA)**، ويشير الجدول (7) إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجـــال معرفـــة مبـــادئ النظرية البنائية وفق متغير سنوات الخبرة.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال معرفة مبادئ النظرية البنائيـــة وفق متغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معرفة مبادئ النظرية البنائية	أقل من 5 سنوات	50	3.68	0.44
	5 سنوات – أقل من 10 سنوات	104	3.69	0.41
	10 سنوات – أقل من 15 سنة	63	3.74	0.46
	أكثر من 15 سنة	97	3.66	0.39

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة وفقا لمتغير سنوات الخبرة، ولفحص الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي

يشير الجدول (8) إلى نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في مجال المعرفة لمبادئ النظرية البنائية وفق متغير سنوات الخبرة.

جدول (8): نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في مجال المعرفة لمبادئ النظرية البنائية وفق متغير سنوات الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
معرفة مبادئ النظرية البنائية	بين المجموعات	0.245	3	0.082	0.465	0.707
	داخل المجموعات	54.407	310	0.176		
	المجموع	54.652	313			

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$)**

يتضح من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α=0.05) بين متوسطات المعرفة لمبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا وفق متغير سنوات الخبرة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في توجهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو مبادئ النظرية البنائية تعزى للتخصص.

ولفحص الفرضية، استخدم اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) ونتائج الجدول (9) تبين ذلك.

جدول (9): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في المعرفة لمبـــادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا وفق متغير التخصص

المجال	علمي (ن=96)		أدبي (ن=218)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
معرفة مبادئ النظرية البنائية	3.68	0.44	3.69	0.41	0.253	0.800

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$)، ودرجات حرية (312).**

يشير الجدول (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α=0.05) بين متوسطات المعرفة لمبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الـــدنيا وفـــق متغيـــر التخصص.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرضيات المنبثقة عنه

ما مدى تطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية؟

وللإجابة عن السؤال الثاني استخدمت الباحثـــة المتوســـطات الحســـابية والانحرافـــات المعيارية لفقرات المجال الثاني وتم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجـــال الثـــاني ودرجتهـــا الكلية

رتبة الفقرة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	35	أؤكد على الأداء والفهم عند تقييم التعلم.	4.00	.74	عالية
2	20	أتقبل ذاتية المتعلم وأشجعها.	3.99	.76	عالية
3	26	أستخدم قصص واقعيـــة مـــن مصـــادرها الأولية.	3.96	.68	عالية
4	27	أوظف ما يعرفه المتعلم لاكتشـــاف مـــا لا يعرفه.	3.92	.76	عالية

رتبة الفقرة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
5	34	أنوع سبل التقييم لتناسب كل الممارسات التعلمية والتعليمية.	3.89	.71	عالية
6	32	أوظف أفكار المتعلم وخبراته واهتماماته في تحسين تعلمه.	3.87	.75	عالية
7	18	أستخدم المهارات التي تسمح للمتعلم بالتعبير عن ذاته.	3.86	.73	عالية
8	19	أشجع المتعلمين على طرح أسئلة، مثل: ماذا لو؟	3.84	.82	عالية
9	21	أبدأ الدرس بطرح مشكلة متصلة بالمتعلمين.	3.84	.79	عالية
10	31	أستقصي فهم المتعلم للمفاهيم السابقة قبل ربطها بالمفاهيم الجديدة.	3.83	.82	عالية
11	22	أدعو المتعلمين إلى صياغة التفسيرات الممكنة للمشكلة.	3.81	.75	عالية
12	25	أوفر مواقف وأنشطة تعلمية تعاونية تمكن المتعلمين من التعلم.	3.75	.88	عالية
13	28	أوظف أنشطة التعلم والنمو الذاتي في ميدان أساليب البحث والتعلم.	3.72	.83	عالية
14	23	أوجه المتعلمين لممارسة الاستقصاء العلمي لحل المشكلات.	3.68	.80	عالية
15	29	أوفر الوقت الكافي لابتكار التقنيات الميسرة للتعلم.	3.62	.81	عالية
16	30	يصعب توفير الوقت الكافي لتبادل الأفكار بين المتعلمين.	3.60	.83	عالية
17	33	يصعب توفير تكنولوجيا المعلومات المتطورة في التعليم.	3.44	.96	عالية
18	24	يصعب توفير بيئة تعليمية لبناء المعرفة.	3.43	.86	عالية
		الدرجة الكلية	3.78	0.38	عالية

يتضح من الجدول(10) أن درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بمبادئ النظرية البنائية في محافظة نابلس جاءت عاليةوبمتوسط حسابي بلغ (3.78).

ويلاحظ من الجدول(10) أن الفقرة رقم (35) والتي نصها " أؤكد على الأداء والفهم عند تقييم التعلم ".حققت أعلى درجات التطبيق وبمتوسط حسابي (4.00)، ويليها الفقرة رقم (20) والتي نصها " أتقبل ذاتية المتعلم وأشجعها" وبمتوسط حسابي (3.99)، ويلاحظ أيضاً أن الفقرة رقم (24) والتي نصها "يصعب توفير بيئة تعليمية لبناء المعرفة" وبمتوسط حسابي (3.43)، والفقرة رقم (33) والتي نصها "يصعب توفير تكنولوجيا المعلومات المتطورة في التعليم" وبمتوسط حسابي (3.44)حققتا أقل درجات التطبيق.

وأشارت الباحثة أن الفقرات (24، 30، 33) تشتمل مضمون معاكس لمضمون الفقرات الأخرى وذلك للتأكد من مدى جدية الاجابة على فقرات الإستبانة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) فيمدىتطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية تعزى للمؤهل العلمي.

ولفحص الفرضية، استخدم اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) ونتائج الجدول (11) تبين ذلك.

جدول (11): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في تطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا مبادئ النظرية البنائية وفق متغير المؤهل العلمي

المجال	بكالوريوس فأقل (ن=288)		ماجستير فأعلى (ن=26)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
تطبيق مبادئ النظرية البنائية	3.79	0.53	3.75	0.40	0.384	0.701

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(α = 0.05)، ودرجات حرية (312).**

يشير الجدول (11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α=0.05) بين متوسطات تطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا مبادئ النظرية البنائية وفق متغير المؤهل العلمي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مدى تطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية تعزى لسنوات الخبرة.

ولفحص الفرضية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، ويشير الجدول (12) إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تطبيق مبادئ النظرية البنائية وفق متغير سنوات الخبرة.

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تطبيق مبادئ النظرية البنائية وفق متغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تطبيق مبادئ النظرية البنائية	أقل من 5 سنوات	50	3.69	0.35
	5 سنوات – أقل من 10 سنوات	104	3.75	0.39
	10سنوات – أقل من 15 سنة	63	3.81	0.42
	أكثر من 15 سنة	97	3.84	0.37

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة وفقا لمتغير سنوات الخبرة، ولفحص الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي.

يشير الجدول (13) إلى نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في مجال تطبيق مبادئ النظرية البنائية وفق متغير سنوات الخبرة.

جدول (13): نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في مجـــال تطبيـــق مبـــادئ النظرية البنائية وفق متغير سنوات الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
تطبيق مبادئ النظرية البنائية	بين المجموعات	0.889	3	0.296	2.050	0.107
	داخل المجموعات	44.817	310	0.145		
	المجموع	45.706	313			

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(α = 0.05)**

يتضح من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α=0.05) بين متوسطات تطبيق مبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا وفـــق متغيـــر سنوات الخبرة.

النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مدى تطبيـــق معلمـــي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية تعزى للتخصص.

ولفحص الفرضية، استخدم اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين **(Independent t-test)** ونتائج الجدول (14) تبين ذلك.

جدول (14): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في تطبيق معلمـــي المرحلة الأساسية الدنيا البنائية مبادئ النظرية وفق متغير التخصص

المجال	علمي (ن=96)		أدبي (ن=218)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
تطبيق مبادئ النظرية البنائية	3.77	0.41	3.78	0.37	0.309	0.758

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(α = 0.05)، ودرجات حرية (312).**

يشير الجدول (14) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α=0.05) بين متوسطات تطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا مبادئ النظرية البنائية وفق متغير التخصص.

النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة

8- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدراسة (α= 0.05) بين مدى المعرفة ومدى التطبيق لمبادئ النظرية البنائية.

ولفحص دلالة الفرق بين متوسطي المعرفة والتطبيق لمبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، فقد استخدم اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (Paired Samples T test)، والجدول (15) يشير إلى نتائج فحص الفرضية.

جدول (15) نتائج اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (Paired Samples T test) لفحص دلالة الفرق بين متوسطي المعرفة والتطبيق لمبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسيةالدنيا

القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المعرفة	3.69	0.42	313	4.132	*0.0001
التطبيق	3.78	0.38			

***دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).**

يشير الجدول (15) إلى رفض فرضية الدراسة، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية على مستوى (α=0.05) بين متوسطي مدى المعرفة والتطبيق لمبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا.، ولصالح تطبيق مبادئ النظرية البنائية.

نتائج بطاقة الملاحظة

جدول(16): التكرارات والنسب المئوية لمدى تطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبـــادئ النظرية البنائية

رتبة السلوك	رقم السلوك	السلوك الملاحظ	التكرارات	النسبة المئوية
1	17	ينوع المعلم/ة في مصادر التقيـــيم لتتناســـب مـــع مختلف الممارسات التدريسية.	22	100.0
1	2	يعطي المعلم/ة المتعلمين فرصاً لاســـتخدام اللغـــة للتعبير عن معرفتهم السابقة.	22	100.0
2	4	يستقصي المعلم/ة عن فهـــم المتعلمـــين للمفـــاهيم السابقة قبل ربطها بالمفاهيم الجديدة.	21	95.5
2	14	يتقبل المعلم/ة أخطاءالمتعلمين التي تتعلق بالدرس.	21	95.5
2	19	يراعي المعلم/ة الفروق الفردية بين المتعلمين.	21	95.5
3	3	يركز المعلم/ة على معارف المتعلم السابقة ويعزز ثباتها ووضوحها.	20	90.9
3	8	يجيب المعلم/ة على أسئلة المتعلمين.	20	90.9
4	7	يمنح المعلم/ة المتعلمين فرصاً لتوضيح أفكارهم.	19	86.4
4	10	يسأل المعلم/ة المتعلمين عن إدراكهـــم للمفـــاهيم المختلفة قبل أن يزودهم بمعلومـــات عـــن هـــذه المفاهيم.	19	86.4
4	16	يزود المعلم/ة المتعلمين بمعايير التقييم في بدايـــة الدراسة.	19	86.4
5	5	يوجه المعلم/ة المتعلمين إلى المقارنة بين الأفكـــار القديمة والجديدة.	18	81.8
5	9	يتابع المعلم/ة أفكار المتعلمين.	18	81.8
5	25	يستخدم المعلم/ة الأساليب المختلفة في التعـــرض لمحتوى التعلم.	18	81.8

رتبة السلوك	رقم السلوك	السلوك الملاحظ	التكرارات	النسبة المئوية
6	1	يبدأ المعلم/ة الموضوع بعرض مقدمة تثير اهتمام المتعلمين.	17	77.3
6	11	يبني المعلم/ة المعرفة الجديدة بطريقة نشطة.	17	77.3
6	20	ينوع المعلم/ة أنشطة التعلّم التي تشجع التفكير.	17	77.3
7	15	يستخدم المعلم/ة وسائل لتوجيه المتعلمين في أثناء انشغالهم في تعلّم المهام.	16	72.7
7	18	يشجع المعلم/ة المتعلمين على استخدام مهارة التحليل.	16	72.7
8	13	يعمل المعلم/ة على تعلم المتعلمين بمشكلات حقيقية واقعية من حياتهم.	15	68.2
9	6	يشجع المعلم/ة المناقشة بين المتعلمين.	14	63.6
9	12	يوفر المعلم/ة العديد من المواقف التي تتيح للمتعلمين الاكتشاف للمفهوم المطلوب.	14	63.6
10	23	يشجع المعلم المتعلمين على التعاون فيما بينهم.	13	59.1
10	24	يوفر المعلم/ة الوقت الكافي لتبادل الأفكار بين المتعلمين.	13	59.1
10	26	يتفاعل المعلم/ة مع المتعلمين لتشجيعهم على التعلم التعاوني.	13	59.1
10	27	يقوم المعلم/ة بتوزيع المتعلمين على شكل مجموعات صغيرة للعمل بشكل تعاوني.	13	59.1
11	22	يشجع المعلم المتعلمين على الحوار مع أقرانهم.	12	54.5
12	21	يشجع المعلم/ة المتعلمين على استخدام طرق البحث العلمي.	11	50.0

يتضح من الجدول (16) أنمدى تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ النظرية البنائية جيدة بشكل عام، حيث حقق السلوك رقم (17) والذي نصه " ينوع المعلم/ة في مصادر التقييم لتتناسب مع مختلف الممارسات التدريسية " والسلوك رقم (2) والذي نصه " يعطي المعلم/ة

المتعلمين فرصاً لاستخدام اللغة للتعبير عن معرفتهم السابقة" أعلى درجة تكرار بنسبة (100.%) أي أن السلوك حدث (22) مرة وتعد هذه النتيجة عالية جداً.

وجاء في الرتبةالأخيرة السلوك رقم (21) والذي نصه "، يشجع المعلم/ة المتعلمين على استخدام طرق البحث العلمي" حيث حدث السلوك (11) مرة وكانت نسبة حدوثه (50.0) مقابل عدم حدوثه بنسبة (50.0) وتعد هذه النتيجة حسب تقدير الباحثة مقبولة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول والفرضيات المنبثقة عنه

مناقشة نتائج السؤال الثاني والفرضيات المنبثقة عنه

مناقشة نتائج الملاحظة

التوصيات

المقترحات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تناولت الباحثة في هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق أدوات الدراسة، بالإضافة إلى توصيات الدراسة، ومقترحاتها.

مناقشة نتائج السؤال الأول والفرضيات المنبثقة عنه

مناقشة نتائج السؤال الأول

ما مدى معرفة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بالنظرية البنائية؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول (المعرفة بمبادئ النظرية البنائية)، جدول رقم (5) وذلك لمعرفة مدى معرفة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بمبادئ النظرية البنائية بشكل عام وجاءت النتيجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.69). وتعزو الباحثة ذلك إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بتحسين نوعية التعليم من خلال عقد الدورات التدريبية وتشجيع المعلم على الالتحاق ببرنامج التأهيل التربوي واهتمام الجامعات بتزويد الطلبة المعلمين فيما يتعلق بنظريات التعلم.

وحققت الفقرة رقم (4) والتي نصها "يعزز التعلم البنائي عملية التغذية الراجعة" وبمتوسط حسابي (3.87)، والفقرة رقم (2) والتي نصها " تركز النظرية البنائية على المعرفة السابقة للمتعلمين" وبمتوسط حسابي (3.82)، والفقرة رقم (9) والتي نصها " يعد التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته السابقة أحد مكونات عملية التعلم" وبمتوسط حسابي (3.81) وتعزو الباحثة ذلك إلى إيمان المعلمين بأهمية المعرفة السابقة للمتعلم باعتبارها نقطة الانطلاق للتعلم واهتمام التربويين بتحسين نوعية التعليم بتشجيع التعلم الذاتي، ودعوة المعلمين إلى استخدام استراتيجيات التعلم الحديثة التي تؤكد على أهمية المعرفة السابقة للمتعلم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (عياش والعبسي،2013) التي أظهرت أن مستوى معرفة معلمي العلوم والرياضيات كان مرتفعاً، واختلفت مع دراسة (الوهر، 2000) التي أظهرت أن درجة معرفة معلمي العلوم بالنظرية البنائية ضعيفة.

مناقشة الفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في توجهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحومبادئ النظرية البنائية تعزى للمؤهل العلمي.

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α= 0.05) بين متوسطات المعرفة لمبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا وفق متغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.194) وهي أكبر من (0.05).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين من حملة برنامج البكالوريوس ذو كفاءة علمية عالية نظراً لما تبذله الجامعات من جهد في تخريج طلبة معلمين ذو مستوىً عالٍ.

وأيضاً تعزو الباحثة أن عدم وجود فروق وفق متغير المؤهل العلمي قد يكون مردها إلى صغر عينة حملة درجة الماجستير مقارنة بحملة درجة البكالوريوس، وذلك يعود إلى قلة عدد المعلمين الذين يحملون درجة الماجستير في المدارس الفلسطينية بسبب عزوفهم عن التقدم لوظيفة معلم والعمل في مجالات أشمل.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الوهر (2002) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الفهم تعزى للاختلاف في مستوى المؤهل الأكاديمي والمؤهل التربوي، ولصالح المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريوس فأكثر، والمعلمين المؤهلين تربويا.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في توجهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحومبادئ النظرية البنائية تعزى لسنوات الخبرة.

أظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α= 0.05) بين متوسطات المعرفة لمبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا وفق متغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.707) وهي أكبر من (0.05)

وتعزو الباحثة ذلك للدورات والندوات التثقيفية حول كل ما هو جديد في تطوير العملية التربوية وتطوير أداء المعلم مع مراعاة مستويات المعلمين من حيث المعلم الجديد والأقل أداء والقديم الذي يحتاج إلى تطوير مهاراته، وغير ذلك للحصول على كادر تعليمي متكامل بالإضافة إلى دمج المعلمين مع بعضهم للنقاش وتبادل الآراء والأفكار.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة ليو (Lew, 2010) التي أشارت إلى أن المعلمين الجدد في المدارس الخاصة أكثر معرفة بأفكار النظرية البنائية.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في توجهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحومبادئ النظرية البنائية تعزى للتخصص.

أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المعرفة لمبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا وفق متغير التخصص، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.800) وهي أكبر من (0.05).

وتعزو الباحثة ذلك إلى اهتمام التربويين بجميع التخصصات سواء العلمية أو الأدبية بإطلاع المعلمين على كل ما هو جديد في تطوير العملية التربوية وتطوير أداء المعلم، إضافة إلى دمج المعلمين مع بعضهم البعض لتبادل الآراء والأفكار وكل ما هو في مصلحة المسيرة التعليمية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني والفرضيات المنبثقة عنه

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما مدى تطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني (تطبيق مبادئ النظرية البنائية)، جدول رقم (11) وذلك لمعرفة مدى تطبيق

معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية بشكل عام وجاءت النتيجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.78). وتعزو الباحثة ذلك إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بتحسين نوعية التعليم من خلال عقد الدورات التدريبية، وتشجيع المعلم على الالتحاق ببرنامج التأهيل التربوي، واهتمام الجامعات بتزويد الطلبة والمعلمين فيما يتعلق بنظريات التعلم واستراتيجيات التعلم وكيفية تطبيقها، إضافةً إلى دور الزيارة الصفية للموجه التربوي وتزويده المعلم بالملاحظات المناسبة لتقويم أسلوبه وتحسين أدائه.

وحققت الفقرة رقم (35) والتي نصها " أؤكد على الأداء والفهم عند تقييم التعلم". وبمتوسط حسابي (4.00)، ويليها الفقرة رقم (20) والتي نصها " أتقبل ذاتية المتعلم وأشجعها" وبمتوسط حسابي (3.99)، حققتا أعلى درجات التطبيق، وتعزو الباحثة ذلك إلى دور التربويين في تطوير العملية التعليمية، وإحداث تغيير جذري في التفكير بجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية، ونقل بؤرة التركيز من التعليم إلى التعلم، ومن المعلم إلى المتعلم.

ويلاحظ أيضاً أن الفقرة رقم (24) والتي نصها "يصعب توفير بيئة تعليمية لبناء المعرفة" وبمتوسط حسابي (3.43)، والفقرة رقم (33) والتي نصها "يصعب توفير تكنولوجيا المعلومات المتطورة في التعليم" وبمتوسط حسابي (3.44) حققتا أقل درجات التطبيق، وكون النتيجة بشكل عام عالية لهاتين الفقرتين يعتبر سلبيا، ولكن كونهما حققتا أقل درجات التطبيق فهذا يعتبر جيدا، وتعزو الباحثة ذلك إلى نجاح ما يقوم به القائمون على تطوير العملية التربوية من توفير بيئة تعلمية، وتدريب كادر المعلمين على استغلال بيئاتهم في عملية التعلم.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الخالدي، 2013) التي أظهرت أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي كانت متوسطة، ومع دراسة (عياش والعبسي، 2013) التي أظهرت أن مستوى ممارسة معلمي العلوم والرياضيات للنظرية البنائية كان متوسطا، ومع دراسة (الشبلي وآخروون، 2011) التي أظهرت أن معلمي العلوم يوظفون البنائية بدرجة مقبولة، ودراسة (ريان، 2011) التي أظهرت أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي متوسطة، ودراسة (أبوهولا وبركات، 2003) أن معلمي ومعلمات

العلوم غالبا ما يوظفون مبادئ النظرية البنائية أثناء تدريسهم، و دراسة **وانج وها(Wang & Ha, 2012)** التي أظهرت أن المعلمين يستخدمون نظرية بياجيه ونظرية فيجوتسكي ومع دراسة**كايا (Kaya, 2011)** التي أظهرت أن معلمي الجغرافيا لديهم اتجاهات إيجابية نحو تطبيق المنحى البنائي، و**دراسة أبوتوفوتس (Abbott &Fouts, 2003)** التي أظهرت أن (17%) من الحصص الدراسية التي شوهدت في مباحث الدراسات الاجتماعية والعلوم والرياضيات واللغة والآداب قد مورس فيها التدريس البنائي بقوة، في حين تضمنت بقية الدروس بعض العناصر البنائية، وبعضها الآخر كانت الممارسة ضعيفة، **ودراسة ستار (Star, 2000)** التي أظهرت أن (50%) على الأقل من عينة الدراسة قد استخدموا التدريس البنائي في ممارساتهم الصفية.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الزعانين، 2015) التي أظهرت أن معلمي العلوم بمدارس قطاع غزة يوظفون مبادئ التدريس البنائي بصورة منخفضة بشكل عام.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مدى تطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية تعزى للمؤهل العلمي.

أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α= 0.05) بين متوسطات تطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا مبادئ النظرية البنائية وفق متغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.701) وهي أكبر من (0.05).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين من حملة برنامج البكالوريوس ذو كفاءة علمية عالية نظراً لما تبذله الجامعات من جهد في تخريج طلبة معلمين ذو مستوىً عالٍ، وإلى اهتمام العاملين على الإصلاح التربوي بجميع المعلمين على مختلف المستويات، وتزويدهم بالبرامج التدريبية المختلفة المناسبة لهم والتي تنمي قدراتهم التعليمية، وتمدهم بكل ما هو جديد،

وبالإضافة إلى دور المشرف التربوي وما يقوم به من زيارات صفية لملاحظة أداء المعلمين، وتزيدهم بالملاحظات التي تعدل أدائهم.

وأيضاً تعزو الباحثة أن عدم وجود فروق وفق متغير المؤهل العلمي قد يكون مردها إلى صغر عينة حملة درجة الماجستير مقارنة بحملة درجة البكالوريوس، وذلك يعود إلى قلة عدد المعلمين الذين يحملون درجة الماجستير في المدارس الفلسطينية بسبب عزوفهم عن التقدم لوظيفة معلم والعمل في مجالات أشمل.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الزعانين (2015)، ودراسة ريان (2011)، ودراسة أبو هولا وبركات (2003) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

واختلفت مع دراسة الخالدي (2013) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المؤهل العلمي الأعلى.

مناقشة النتائج المتعلقة الفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مدى تطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية تعزى لسنوات الخبرة.

أظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α= 0.05) بين متوسطات التطبيق لمبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا وفق متغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.107) وهي أكبر من (0.05).

وتعزو الباحثة ذلك إلى الدورات والندوات التثقيفية حول كل ما هو جديد في تطوير العملية التربوية وتطوير أداء المعلم، مع مراعاة مستويات المعلمين من حيث المعلم الجديد والأقل أداء والقديم الذي يحتاج إلى تطوير مهاراته وغير ذلك؛ للحصول على كادر تعليمي متكامل بالإضافة، إلى دمج المعلمين مع بعضهم للنقاش وتبادل الآراء والأفكار والخبرات، وأيضا إلى تطبيق برنامج الزيارات الصفية بين المعلمين وحضور الدروس النموذجية للاستفادة

من خبرات بعضهم البعض، إضافة إلى زيارات المشرف التربوي وتقويمه لأداء المعلم بتزويده بالملاحظات الإيجابية والسلبية لأدائه داخل الصف وتزويده بالخبرات اللازمةلتطوير كفاياته التدريسية لتحقيق تعلم أفضل.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة ريان (2011)، ودراسة الخالدي (2013)، ودراسة أبو هولا وبركات (2003) في عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

واختلفت مع دراسة (الزعانين، 2015) التي أشارت إلى فروق دالة إحصائياً تعزى إلى سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين لديهم من (5-10) سنوات، ودراسة أوزيرباش (Ozerbas, 2014) التي أشارت إلى أن المعلمين المبتدئين أفضل من المعلمين ذوي الخبرة في مجال التدريس، ودراسة ليو (Lew, 2010) التي أشارت إلى أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة أفضل من غيرهم في ممارسة التدريس البنائي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مدى تطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية تعزى للتخصص.

أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α= 0.05) بين متوسطات تطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا مبادئ النظرية البنائية وفق متغير التخصص، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.758) وهي أكبر من (0.05).

وتعزو الباحثة عدم وجود أثر للتخصص الجامعي للمعلم إلى اهتمام الجامعات والتربويين بجميع التخصصات على حد سواء، والعمل على التخلص من عقم المناهج الدراسية وجمودها وذلك من خلال إحداث تغيير جذري في التفكير عند التعامل مع المواد الدراسية سواء العلوم العلمية أو العلوم الإنسانية، واستخدام طرق واستراتيجيات تدريس حديثة تعمل على جعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتشجع التعلم الذاتي وتنمي مهارات التفكير.

مناقشة الفرضية السابعة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدراسة (α= 0.05)بين مدى المعرفة والتطبيق لمبادئ النظرية البنائية.

أظهرت هذه الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية على مستوى (α=0.05) بين متوسطي مدى المعرفة والتطبيق لمبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، ولصالح تطبيق مبادئ النظرية البنائية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن بعض المعلمين لا يتذكرون ما تعلموه عن النظرية البنائية أثناء دراساتهم الجامعية أو من خلال برامج إعداد المعلمين، ويعود تطبيقهم لمبادئ النظرية البنائية في التدريس إلى الخبرة التي يكتسبونها من الدورات التدريبية للمعلمين ومن تبادل الخبرات بين المتعلمين، فهم مدربون على أداء واستخدام استراتيجيات تعلم حديثة دون أن يعرفوا من أين استمدت هذه الاستراتيجيات.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (عياش والعبسي، 2013) التي أظهرت أن مستوى معرفة معلمي العلوم والرياضيات للنظرية البنائية كان مرتفعاً ومستوى ممارستهم كان منخفضاً أي أنه فرق كبير بين مدى المعرفة والتطبيق لمبادئ النظرية البنائية ولصالح المعرفة.

مناقشة نتائج الملاحظة

أظهرت نتائج هذه الدراسة في جدول رقم (16) أن درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية جيدة حسب تقدير الباحثة، حيث حققت أعلى درجة حدوث بنسبة (100%) كالسلوك رقم (17) والذي نصه " ينوع المعلم/ة في مصادر التقييم لتتناسب مع مختلف الممارسات التدريسية " والسلوك رقم (2) والذي نصه " يعطي المعلم/ة المتعلمين فرصاً لاستخدام اللغة للتعبير عن معرفتهم السابقة" وكانت أقل درجة حدوث بنسبة (50%) للسلوك رقم (21) والذي نصه " يشجع المعلم/ة المتعلمين على استخدام طرق البحث العلمي".

وعند النظر إلى النتائج المنخفضة في الملاحظة جدول رقم (16) نجد أن السلوكيات التي حققت أقل درجات الحدوث هي : السلوك رقم (23) والذي نصه "يشجع المعلم المتعلمين على التعاون فيما بينهم." والسلوك رقم (24) والذي نصه " يوفر المعلم/ة الوقت الكافي لتبادل الأفكار بين المتعلمين" والسلوك رقم (26) والذي نصه "يتفاعل المعلم/ة مع المتعلمين لتشجيعهم على التعلم التعاوني " والسلوك رقم (27) والذي نصه "يقوم المعلم/ة بتوزيع المتعلمين على شكل مجموعات صغيرة للعمل بشكل تعاوني" والسلوك رقم (22) والذي نصه " يشجع المعلم المتعلمين على التعاون فيما بينهم" جميعها تدور حول نفس المبدأ وهو :"المتعلم يبني معرفته من خلال التفاعل والحوار مع الآخرين" وتعزو الباحثة ذلك إلى صعوبة توفير بيئة تعلمية تعاونية وذلك لعدة أسباب؛ منها ظروف البيئة المدرسية المادية والاجتماعية، وكثرة أعداد المتعلمين داخل الصف الواحد، وضيق الوقت بسبب الالتزام بالمنهج المدرسي.

وأيضاً حقق السلوك رقم (21) والذي نصه " يشجع المعلم/ة المتعلمين على استخدام طرق البحث العلمي" أقل درجة حدوث، إلا أن الدرجة كانت مقبولة نوعاً ما من وجهة نظر الباحثة، وتعزو الباحثة ذلك إلى ظروف البيئة المدرسية المادية والاجتماعية، وكثرة أعداد المتعلمين داخل الصف الواحد، وكثرة الأعباء المدرسية على كاهل المعلم/ة وضيق الوقت بسبب الالتزام بالمنهج المدرسي، بالإضافة إلى صعوبة توفير التكنولوجيا المتطورة لجميع المتعلمين حتى لو توفرت داخل المدرسة فإنه من الصعب توفرها لجميع المتعلمين خارج المدرسة.

وعند المقارنة بين تقديرات الملاحظة وتقديرات المعلمين لدرجة تطبيقهم لمبادئ النظرية البنائية وجد أن هناك تقاربا في النتائج، حيث أشارت النتائج في الجدول رقم (10) أن درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ النظرية البنائية حسب تقديراتهم كانت عالية.

وعند الرجوع للجدول رقم (16) للمقارنة بين نتائج الملاحظة ونتائج تقديرات التطبيق من وجهة نظر المعلمين جدول رقم (10) وجدت الباحثة أن الفقرات رقم (30) والتي نصها "يصعب توفير الوقت الكافي لتبادل الأفكار بين المتعلمين. ورقم (33) " يصعب توفير تكنولوجيا المعلومات المتطورة في التعليم. ورقم (24) والتي نصها " يصعب توفير بيئة تعليمية لبناء المعرفة "حققت درجات عالية بشكل عام على الرغم من أنها متدنية مقارنة بالنتائج الأخرى وهذا

يعتبر إيجابيا، إلا أن الدرجة العالية لهذه الفقرات يعتبر سلبيا، وهـذا يفسـر سـبب أن نتيجـة الملاحظة في هذه الفقرات كانت متدنية ومقبولة وليست عالية.

وأيضاً وجدت الباحثة بعض الاختلافات في نتائج الأداتين في ترتيب الفقـرات وتعـزو الباحثة ذلك أن بعض المعلمين يعتقدون أنهم يطبقون مبادئ النظرية البنائية بشكل صحيح بينما من وجهة نظر الباحثة الأكثر تعمقاً في هذا الموضوع من المعلمين أنفسهم كان تقـديرها لأداء المعلمين داخل الصفوف على أرض الواقع أكثر دقة ولذلك كان هناك بعض الاختلافات في مدى تطبيق الأداءات في أداتي الدراسة (الإستبانة، وبطاقة الملاحظة)، ولكن النتائج النهائية وبشكل عام كانت متقاربة.

التوصيات

بالرجوع إلى النتائج التي توصلت إليها الباحثة فإنها توصي بما يلي:

1. العمل على تشجيع المعلمين على تطوير مستواهم العلمي وحصولهم على درجة الماجستير.
2. العمل على عقد دورات تثقيفية وتدريبية حول النهج البنائي.
3. العمل على عقد دورات تدريبية للمعلمين حول كيفية توظيف البحث العلمي مـع مراعـاة الإمكانيات المتوفرة للمتعلمين سواء داخل المدرسة أو خارجها.
4. زيادة التركيز على استخدام التعلم التعاوني في عملية التدريس وذلك بالتعاون مع المشرفين التربويين وإدارات المدارس.

المقترحات

1. إجراء دراسات تقويمية شاملة للمناهج للكشف إلى أي مدى تقوم على النهج البنائي وذلـك حتى يسهل توظيف المبادئ البنائية في التدريس.
2. العمل على تثقيف أولياء الأمور حول التعلم البنائي وذلك ليسهل توجيه المتعلمين نحو التعلم البنائي سواء داخل المدرسة أو خارجها.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

إبراهيم، حسن (2012). ***أثر استخدام (أنموذجي جانيه وأوزبل) التعليميين في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مادة علم الأحياء والأرض***، **مجلة جامعة دمشق**، 28(3)، 159-196.

أبو هولا، مفضي وبركات، معتصم حسني (2003). ***درجة توظيف معلمي ومعلمات العلوم في الأردن لمبادئ النظرية البنائية في تدريسهم***، **المنارة**، 11(1)، 167-201.

بدران، شبل وسعيد، أحمد (2007). **التعليم الأساسي (الفلسفة، الأهداف)**، ط1، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

البياري، آمال شحدة (2012). **أثر استخدام استتراتيجيةبوسنر في تعديل التصورات الخطأ للمفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

جان، خديجة محمد سعيد عبدالله (2010). ***أثر استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية الجوانب المعرفية في الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية***، **مجلة مستقبل التربية العربية**، 17(62)، 207-268.

الجنابي، طارق (2011). ***فاعلية استراتيجية بنائية (دورة التعلم) في تحصيل طلاب الثاني متوسط بمادة الأحياء واتجاهاتهم نحوها***. **مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية**، 7(1)،264-265.

حلس، داود درويش (2011). **فلسفة التعليم الأساس مفهومه – أهدافه – اتجاهاته**، الجامعة الإسلامية، غزة.

الخالدي، جمال (2013). ***درجة ممارسة معلمي التربية الاسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي***، **مجلة جامعة بابل- العلوم الإنسانية**، 21(1)، 289-304.

خطايبة، عبدالله محمد (2005). **تعليم العلوم للجميع**، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الخوالدة، محمد محمود (2013). **فلسفات التربية التقليدية والحديثة المعاصرة**، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

داود، وديع مكسيموس (2003). **البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات**، المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، كلية التربية، جامعة أسيوط، 50-71.

الدواهيدي، عزمي عطية أحمد (2006). **فعالية التدريس وفقاً لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

رزق، حنان بنت عبدالله بن أحمد (2008). **أثر توظيف التعلم البنائي في برمجية بمادة الرياضيات على تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

ريان، عادل (2011). ***مدى ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وعلاقتها بمعتقدات فاعليتهم التدريسية***، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، 1(24)، 85-116.

الزعانين، جمال عبد ربه (2015). ***درجة توظيف معلمي العلوم للتدريس البنائي في حصص العلوم بمحافظات غزة وعلاقته ببعض المتغيرات***، **مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)**، 19(1)، 154-184.

زيتون، حسن حسين وزيتون، كمال عبدالحميد(2003). **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، ط1، القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، عايش محمود (2007). **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، ط1، عمان: دار الشروق.

شاهين، عبدالحميد حسن (2010).**إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم**، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية.

الشبلي، عبدالله علي والخطايبة، عبدالله محمد والعمري، وصال هاني والحمراشدي، مريم (2011). **توظيف معلمي العلوم للمبادئ البنائية خلال تدريسهم لمقررات العلوم في سلطنةعمان**، رسالة الخليج العربي_السعودية، 32(120)، 15-52.

العدوان، زيد (2011). ***فاعلية استخدام استراتيجية دورة التعلم في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن***، جامعة البلقاء التطبيقية، كلية الأميرة عالية الجامعية، قسم العلوم التربوية، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، 25(11)،2584-2608.

العزاوي، رحيم يونس كرو(2008). **مقدمة في منهج البحث العلمي**، ط1، عمان: داردجلة

العزاوي، فاروق خلف وعبدالرزاق، احسان عدنان (2015). ***البنائية والتعلم***، **مجلة كلية التربية الأساسية**، الجامعة المستنصرية، 21(87)، 653-668.

عفونة، سائدة (2014). ***واقع التعليم في المدارس الفلسطينية ما بعد نشوء السلطة الفلسطينية: تحليل ونقد***، **مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، 28(2)، 266-292.

عياش، آمال نجاتي والعبسي، محمد مصطفى (2013). ***مستوى معرفة وممارسة معلمي العلوم والرياضيات للنظرية البنائية من وجهة نظرهم***، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 14(3)، 523-548.

الغامدي، علي عوض محمد (2013). **نظرية بياجيه وتطبيقاتها التربوية النظرية البنائية**، بحوث ومقالات، عالم التربية، مصر، 12(36)، 306-324.

المحتسب، سمية (2009). ***معرفة درجة استخدام الطلبة المعلمين لأفكار النظرية البنائية في تدريسهم وعلاقتها بادراك طلبة المرحلة الأساسية الدنيا لبيئة التعلم في حصص العلوم***، جامعة عمان العربية للدراسات العليا كلية الدراسات التربوية العليا، **مجلة التربية العلمية**،12(3)، 196-218.

محمود، إيهاب(2013). **تحليل البرنامج الإحصائي SPSS**. عمان، دار الصفاء.

النجدي، أحمد وعبدالهادي، منى وراشد، علي (2005). **اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية**، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

وزارة التربية والتعليم العالي.(2016). عن الوزارة، النظام التعليمي، رام الله، فلسطين: http://www.moehe.gov.ps.

الوهر، محمد طاهر (2002). د***رجة معرفة معلمي العلوم النظرية البنائية وأثر تأهيلهم الأكاديمي والتربوي عليها***، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر،22(11)، 93-126.

يحيى، ميرفت أسامة محمد حج (2011). **فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها في مدينة طولكرم**، جامعة النجاح الوطنية، رسالة ماجستير، نابلس، فلسطين.

اليعقوبي، عبدالحميد صلاح (2010). **برنامج تقني يوظف إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارت التفكير المنظومي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع بغزة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

المراجع الأجنبية

Abbott, M. &Fouts, J. (2003). Constructivist teaching and student achievement: The results of a school – level classroom observation study in Washington School Research Center. From: www.spu.edu/wsrc

Alsharif, K. (2014). ***How Do Teachers Interpret The Term 'Constructivism' As A Teaching Approach In The Riyadh Primary Schools Context?.*** Procedia **Social and Behavioral Sciences,** 141(2014) 1009-1018.

Colburn, A. (2007). ***The Prepared Practitioner***. **Science Teacher,** 74(7),10-10.

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

Kaya, E.(2012). ***A case study on constructivist Geography teaching based upon folk culture***, **E-Journal of New World Sciences Academy (NWSA**), 7(1), 79-98**.**

Lew, L. (2010). ***The Use of Constructivist Teaching Practices by Four New Secondary School Science Teachers: A Comparison of New Teachers and Experienced Constructivist Teachers*.Science Educater,** 19(2), 10-21.

Onen, F., Erdem, A. Uzal, G. &Gurdal, A. (2011). ***Teacher's Views on the Applicability of the Constructivist Curriculum and the Efficiency of Related Books***. **Electronic Journal of Science and Mathematics Education**, 5(2), 115-137.

Özerbaş, M. (2014) ***Evaluation of primary education curriculum based on constructivist learning approach through the viewpoints of teachers***, **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, 174 (2015) 2292-2300.

Schunck, D. (2012). **Learning Theries: An Educational Perspective**.Sixth Edition. Pearson Education, Inc. Allyn & Bacon. Boston.

Star, R. (2000). Constructivist Teaching Practices: Science Middle and Secondary School Teachers- A Survey Research. From: http: //www. hiceducation. Org/Edu_Proceedings/Rachel%20Padma%20Star.pdf

Voinea, M &Purcaru, M. (2015) ***Individual learning plan in teaching mathematics for children with SEN- a constructivist approach,***Procedia – Social and Behavioral Sciences, 187(2015) 190-195.

Wang, L. & Ha, A. (2012). ***Factors Influencing Pre-Service Teachers' Perception of Teaching Games for Understanding: A Constructivist Perspective.*** **Sport, Education and Society**, 17(2), 261-280.

الملاحق

ملحق (1) كتاب الموافقة على عنوان الأطروحة وتحديد المشرف

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies
Dean's Office

جامعة
النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
مكتب العميد

صادر
06. 12. 2015
208

التاريخ : 2015/12/

حضرة / الدكتور بلال ابو عيده المحترم
منسق برنامج ماجستير المناهج واساليب التدريس

تحية طيبة وبعد،

الموضوع : الموافقة على عنوان الأطروحة وتحديد المشرف

قرر مجلس كلية الدراسات العليا في جلسته رقم (299)، المنعقدة بتاريخ 2015/12/3، الموافقة على مشروع الأطروحة المقدم من الطالبة / فيحاء عبد السلام احمد شوشي، رقم تسجيل 11155410، تخصص مناهج واساليب التدريس، عنوان الأطروحة :

درجة معرفة وتطبيق مبادىء النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة نابلس)
(The Degree of Knowledge and Applications of the Constructivist Theory Principles by the Teachers of the Low-Basic Stage Schools of Nahlus Governorate)

المشرف : د. علي حبايب

على أن يلتزم المشرف والطالب بضرورة تسجيل الأطروحة خلال اسبوعين من تاريخ اصدار الكتاب. وفي حال عدم تسجيل الطالب/ة للأطروحة في الفترة المحددة له/ا ستقوم كلية الدراسات العليا بإلغاء / اعتماد العنوان والمشرف.

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام ،،،

جامعة النجاح الوطنية كلية الدراسات العليا
أ.د. أحمد الرمحي
نابلس / فلسطين

نسخة : د. رئيس قسم الدراسات العليا للعلوم الانسانية المحترم
ق.أ.ع. القبول والتسجيل المحترم
مشرف الطالب

فلسطين، نابلس، ص.ب 7:707 هاتف /5:2345115 ،2345114 ،2345113 ،09;2345113 *فاكس 09;2342907
3288 (5) هاتف داخلي Nablus, P. O. Box (7) * Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115
* Facsimile 972 92342907 *www.najah.edu - email fgs@najah.edu

ملحق (2)خطاب موجه من جامعة النجاح إلى مديرية التربية والتعليم–محافظة نابلس لتسهيل مهمة تزويد الباحثة بالمعلومات الضرورية

An-Najah
National University
College of Education and
Teachers Training
Dean's Office

جامعة
النجاح الوطنية
كلية التربية وإعداد المعلمين
مكتب العميد

التاريخ: ٢٠١٦/٢/٧

السيد د. مدير التربية والتعليم المحترم،
محافظة نابلس

تحية طيبة وبعد،

الموضوع: تسهيل مهمة

تقوم الطالبة فيحاء عبد السلام احمد شوابي بإعداد رسالة ماجستير حول " درجة معرفة وتطبيق مبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة نابلس" . أرجو من حضرتكم تزويدها بالمعلومات الضرورية حول عدد المدارس والمعلمين والطلبة في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة نابلس، وذلك لاستخدام هذه المعلومات لغرض البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام.

د. علي حبايب
مساعد نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية

جامعة النجاح الوطنية
كلية التربية وإعداد المعلمين

نابلس – ص.ب ٧، ٧٠٧ – هاتف ٢٣٤٥١١٣/٥/٦/٧، ٢٣٤٤١١٤، ٢٣٤١٠٠٣(٠٩)(٩٧٢)، فاكس ٢٣٤٥٩٨٢(٠٩)(٩٧٢)
Nablus – P.O.Box 7, 707 – Tel. (972)(09)2341003 – 2344114 – 2345113/5/6/7 – Fax (972)(09)2345982
Home Page: www.najah.edu E-mail:info@najah.edu

ملحق (3): خطاب موجه من جامعة النجاح إلى مديرية التربية والتعليم- محافظة نابلس لتسهيل مهمة توزيع الإستبانة وملاحظة أداء المعلم/ة داخل الصفوف

An-Najah
National University
College of Educational Sciences
and Teachers Training
Dean's Office

جامعة
النجاح الوطنية
كلية التربية وإعداد المعلمين
مكتب العميد

التاريخ: 2016/2/23

حضرة السيد معالي السيفي المحترم
مدير التربية والتعليم – محافظة نابلس

تحية طيبة وبعد،

الموضوع: تسهيل مهمة

تقوم الطالبة فيحاء شولي رقم تسجيل 11155410 بإعداد رسالة الماجستير بعنوان "درجة معرفة وتطبيق مبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في مدارس محافظة نابلس"، ويتطلب هذا الإجابة على فقرات الاستبانة المرفقة بالإضافة إلى زيارة بعض المدارس لتقوم بملاحظة المعلم / المعلمة لمدى تطبيق النظرية البنائية داخل الصفوف.

لذا نرجو من حضرتكم السماح لها بتوزيع الاستبانة وكذلك السماح لها بالدخول لهذه المدارس من أجل ملاحظة الأداء.

شاكرين لكم حسن تعاونكم،

د. علي حمايل
مساعد نائب الرئيس للشؤون الاكاديمية

جامعة النجاح الوطنية
كلية التربية وإعداد المعلمين

المدير العام للتربية والتعليم

2016/2/24

نابلس – ص.ب7، 707 – هاتف 2345113/5/6/7، 2344114 -2341003 (972)(09)، فاكس(972)(09)2345982
Nablus – P.O.Box 7, 707 – Tel. (972)(09)2341003 – 2344114 – 2345113/5/6/7 – Fax (972)(09)2345982
Home Page: www.najah.edu E-mail:info@najah.edu

ملحق (4): خطاب موجه من جامعة النجاح إلى مديرية التربية والتعليم- محافظة جنوب نابلس لتسهيل مهمة توزيع الإستبانة وملاحظة أداء المعلم/ة داخل الصفوف

An-Najah
National University
College of Educational Sciences
and Teachers Training
Dean's Office

جامعـة
النجـاح الوطنيـة
كلية التربية وإعداد المعلمين
مكتـــب العميـــد

التاريخ: 2016/2/23

حضرة السيد أحمد صوالحة المحترم
مدير التربية والتعليم – محافظة جنوب نابلس

تحية طيبة وبعد،

الموضوع: تسهيل مهمة

تقوم الطالبة **فيحاء شولي** رقم تسجيل 11155410 بإعداد رسالة الماجستير بعنوان "**درجة معرفة وتطبيق مبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في مدارس محافظة نابلس**"، ويتطلب هذا الإجابة على فقرات الاستبانة المرفقة بالإضافة إلى زيارة بعض المدارس لتقوم بملاحظة المعلم / المعلمة لمدى تطبيق النظرية البنائية داخل الصفوف.

لذا نرجو من حضرتكم السماح لها بتوزيع الاستبانة وكذلك السماح لها بالدخول لهذه المدارس من أجل ملاحظة الأداء.

شاكرين لكم حسن تعاونكم،

د. علـــي حبايـــب
مساعد نائب الرئيس للشؤون الاكاديمية

جامعة النجاح الوطنية
كلية التربية وإعداد المعلمين

نابلس – ص.ب7، 707 – هاتف /2345113/5/6/7، 2344114، 2341003(09)(972)، فاكس2345982(09)(972)
Nablus – P.O.Box 7, 707 – Tel. (972)(09)2341003 – 2344114 – 2345113/5/6/7 – Fax (972)(09)2345982
Home Page: www.najah.edu E-mail:info@najah.edu

ملحق (5): خطاب موجه من مديرية التربية والتعليم – نابلس إلى المدارس لتوزيع الإستبانة

State of Palestine
Ministry of Edu. & Higher Education
Directorate of Education – Nablus

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم - نابلس

الرقم: م ن/ ٢٠٨٨/ ٤١/ ٢٠١٦
التاريخ: ٢/ ١١/ 2016م
الموافق: ٦/ ٢/ 1437هـ

حضرة مدير/ ة مدرسة ـــــــــــــــــــــــــــــــ المحترم/ ة

تحية طيبة وبعد،

الموضوع: الدراسة الميدانية

تهديكم مديرية التربية والتعليم أطيب تحياتها، لا مانع من السماح للباحثة (فيحاء عبد السلام شوملي) بتوزيع استمارتها بعنوان (درجة معرفة وتطبيق مبادئ النظريه البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة نابلس) في مدرستكم.

مع الاحترام،،،

أ. مصطفى الصيفي
مدير التربية والتعليم

- نسخة الثقيان المحترمان.
- نسخة / الملف.

ل.ي – ع.ن / د.م

فلسطين – نابلس – شارع فيصل الرئيسي
Palestine - Nablus – Faisal St.
Email / بريد الكتروني: ndirmail@hotmail.com
Fax / فاكس: +970 9 2389405
Tel / هاتف: +970 9 2389334 +970 9 2382820

ملحق (6): خطاب موجه من مديرية التربية والتعليم- جنوب نابلس إلى المدارس لتعبئة الإستبانة

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education - South Nablus

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم- جنوب نابلس

637/16/9

التاريخ 25 / 3 / 2016م

حضرة مديري المدارس الاساسية المحترمين،،،

بعد التحية،،

الموضوع : استبانة الطالبة " فيحاء شولي "

يرجى تعبئة الاستبانة المرفقة للطالبة فيحاء شولي بعنوان " درجة معرفة وتطبيق مبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في مدارس محافظة نابلس " وإعادتها الى قسم الديوان بالسرعة الممكنة .

مع الاحترام،،

أ. أحمد صوالحة

مدير التربية والتعليم

ملحق (7): أداة الإستبانة قبل التحكيم

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

برنامج المناهج وأساليب التدريس

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة عنوانها "**درجة معرفة وتطبيق مبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة نابلس**"، وقد صممت هذه الاستبانة لجمع معلومات حول موضوع الدراسة، نرجو التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانة حسب التعليمات الواردة في كل جزء من أجزائها، ونعلمكم أن جميع المعلومات التي سوف تقدمونها ستحاط بالسرية التامـــة الكاملة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، معبرة عن شكري وتقديري لحسن تعاونكم.

مع وافر الاحترام

الباحثة

فيحاء شولي

أولا: يرجى وضع اشارة (x) في المربع الذي ينطبق عليك:

المؤهل العلمي:

( ) بكالوريوس فأقل ( ) ماجستير ( ) أعلى من ماجستير

التخصص الجامعي:

( ) علمي ( ) أدبي

سنوات الخبرة:

( ) أقل من 5 سنوات ( ) من 5-10 سنوات

( ) من 10-15 سنة ( ) أكثر من 15 سنه

ثانيا: يرجى وضع إشارة "x" في المستوى الذي تراه مناسبا لقناعاتك الشخصية.

الرقم	الفقرة	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
المجال الأول: المعرفة بمبادئ النظرية البنائية						
1	أهداف التعلم تتناسب مع حاجات واهتمامات المتعلمين.					
2	أهداف التدريس متطابقة مع أهداف المتعلمين.					
3	دور المعلم يتقلص مقارنة بأدوار المتعلمين.					
4	التعلم يعزز عملية التغذية الراجعة.					
5	التعلم عملية نشطة.					
6	التعلم يؤكد على بناء المعرفة وليس نقلها.					
7	المعرفة السابقة للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى.					
8	التعلم يهتم بالجانب الوجداني للمتعلم.					
9	التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته السابقة تعد أحد مكونات عملية التعلم ذي المعنى.					
10	الخطأ جزء من التعلم وله دور ايجابي في بناء المعنى وبدونه لا يحدث التعلم.					
11	المتعلم يبني معرفته من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.					
12	التعلم يركز على المستويات العليا من التفكير.					
13	المعلم يمثل أحد مصادر التعلم وليس المصدر الأوحد.					

الرقم	الفقرة	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
المجال الثاني: تطبيق مبادئ النظرية البنائية						
14	أستخدم كمعلم المهارات التي تسمح للمتعلم بالتعبير عن ذاته.					
15	أشجع المتعلمين على طرح أسئلة، مثل: ماذا لو؟					
16	أتقبل ذاتية المتعلم وأشجعها.					
17	أبدأ الدرس بطرح مشكلة متصلة بالمتعلمين.					
18	أدعو المتعلمين إلى صياغة التفسيرات الممكنة للمشكلة.					
19	أوجه المتعلمين لممارسة الاستقصاء العلمي لحل المشكلات.					
20	أوفر مواقف تعليمية مريحة يكون الطلاب من خلالها قادرين على التعلم من خلال الأنشطة والتعاون.					
21	أؤكد على الأنشطة التي تستجر الفضول وحب الاستطلاع الطبيعي (العلمي) لدى الطلبة.					
22	أوظف ما يعرفه المتعلم لاكتشاف ما لا يعرفه.					
23	أوظف أنشطة التعلم والنمو الذاتي في ميدان أساليب البحث والتعلم.					
24	أوفر الوقت الكافي لابتكار التقنيات.					
25	أوفر الوقت الكافي لتكوين العلاقات بين الطلاب.					
26	أستقصي فهم المتعلم للمفاهيم السابقة قبل ربطها بالمفاهيم الجديدة.					

الرقم	الفقرة	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
27	أوظف أفكار المتعلم وخبراته واهتماماته في تحسين تعلمه.					
28	أوجه المتعلم لمصادر تعليمية متعددة وتكنولوجية حديثة.					
29	أنوع سبل التقييم لتناسب كل الممارسات التعلمية والتعليمية.					
30	أؤكد على الأداء والفهم عند تقييم التعلم.					

ملحق (8): أداة بطاقة الملاحظة قبل التحكيم

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

قسم المناهج وطرق التدريس

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة العنوان: " **درجة معرفة وتطبيق مبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة نابلس**" وقد صممت هذه البطاقة لمعرفة درجة تطبيق مبادئ النظرية البنائية داخل الصفوف، وستقوم الباحثة بالإجابة عن فقرات بطاقة الملاحظة من خلال ملاحظتها لأداء المعلم/ة داخل الصف، ونعلمكم أن جميع المعلومات ستحاط بالسرية التامة الكاملة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، معبرة عن شكري وتقديري لحسن تعاونكم.

مع وافر الاحترام

الباحثة

فيحاء شولي

أولا: يرجى وضع اشارة (x) في المربع الذي ينطبق عليك:

المؤهل العلمي للمعلم:

( ) بكالوريوس فأقل ( ) ماجستير ( ) أعلى من ماجستير

تخصص المعلم:

( ) علمي ( ) أدبي

سنوات الخبرة:

( ) أقل من 5 سنوات ( ) من 5-10 سنوات

( ) من 10-15 سنة ( ) أكثر من 15 سنه

ثانيا: يرجى وضع إشارة "x" في المستوى الذي تراه مناسبا

الرقم	الفقرة	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
المجال الأول: معرفة المتعلم السابقة هي محور الارتكاز في عملية التعلم.						
1	يبدأ المعلم/ة الموضوع بعرض مقدمة تثير اهتمام المتعلمين.					
2	يعطي المعلم/ة الطلبة فرصاً لاستخدام اللغة للتعبير عن معرفتهم الحالية.					
3	يستقصي المعلم/ة عن فهم المتعلمين للمفاهيم السابقة قبل ربطها بالمفاهيم الجديدة.					
4	يوجه المعلم/ة التلاميذ إلى المقارنة بين الأفكار القديمة والجديدة.					
المجال الثاني: المتعلم يبني معنى لما يتعلمه بنفسه بناء ذاتيا.						
5	يشجع المعلم/ة التلاميذ على المشاركة والمناقشة وتوضيح الأفكار.					
6	يمنح المعلم/ة التلاميذ فرصاً لتوضيح أفكارهم.					
7	يستجيب المعلم/ة لأسئلة التلاميذ.					
9	يتابع المعلم/ة أفكار التلاميذ.					
10	يبني المعلم/ة المعرفة الجديدة بطريقة نشطة.					
المجال الثالث: التعلم يحدث على أفضل وجه عندما يواجه الفرد المتعلم مشكلة أو موقفا أو مهمة حقيقية واقعية.						
11	يوفر المعلم/ة العديد من المواقف التي تتيح للتلاميذ الاكتشاف للمفهوم المطلوب.					
12	يعمل المعلم/ة على تعلم التلاميذ بمشكلات حقيقية واقعية من حياتهم.					

الرقم	الفقرة	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
13	يتقبل المعلم/ة فشل التلاميذ وأخطائهم.					
14	المعلم/ة وسائل لتوجيه التلاميذ في أثناء انشغالهم في تعلّم المهام أو المشكلات الواقعية.					
المجال الرابع: التعلم يحدث عندما يحدث تغيير في بنية الفرد المعرفية.						
15	يشجع المعلم/ة التلاميذ على استخدام مهارة التحليل.					
16	يراعي المعلم/ة الفروق الفردية بين التلاميذ.					
17	ينوع المعلم/ة أنشطة التعلّم التي تشجع التفكير، والاستقصاء والاكتشاف ومعالجة المهام والمشكلات الحقيقية.					
18	يشجع المعلم/ة التلاميذ على استخدام البحث العلمي.					
المجال الخامس: المتعلم يبني معرفته من خلال التفاعل والحوار مع الآخرين.						
19	يشجع المعلم التلاميذ على الحوار مع أقرانهم.					
20	يشجع المعلم التلاميذ على التعاون فيما بينهم.					
21	يسمح المعلم/ة بوجود قدر من الحركة والتفاعل والتفاوض الاجتماعي.					
22	يتفاعل المعلم/ة مع التلاميذ لتشجيعهم على التفاعلات الاجتماعية.					
23	يقوم المعلم/ة بتوزيع التلاميذ على شكل مجموعات صغيرة للعمل بشكل تعاوني.					

ملحق (9): لجنة التحكيم

الرقم	الإسم	التخصص	مكان العمل
1-	د. سهيل صالحة	دكتوراه مناهج وطرق تدريس	جامعة النجاح الوطنية
2-	د.سائدة عفونة	التعلم الإلكتروني	جامعة النجاح الوطنية
3-	د.صلاح ياسين	دكتوراه أساليب تدريس رياضيات	جامعة النجاح الوطنية
4-	د. محمود الشمالي	دكتوراه مناهج وطرق تدريس	جامعة النجاح الوطنية
5-	د. محمد دبوس	دكتوراه قياس وتقويم تربوي	جامعة الإستقلال
6-	د. حسن عبدالكريم	دكتوراه أساليب تدريس العلوم	جامعة بيرزيت
7-	د. رفاء الرمحي	دكتوراه أساليب تدريس الرياضيات	جامعة بيرزيت
8-	أ. كريم عارضة	مشرف رياضيات	مديرية التربية والتعليم
9-	أ. فهمي بشارات	مشرف رياضيات	مديرية التربية والتعليم
10-	أ. ياسر الساحلي	مشرف رياضيات	مديرية التربية والتعليم
11-	أ. محمود سعادة	مشرف مرحلة أساسية دنيا	مديرية التربية والتعليم

ملحق (10): أداة الإستبانة بعد التحكيم

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

برنامج المناهج وأساليب التدريس

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة عنوانها ""**توجهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة نابلس نحو مبادئ النظرية البنائية ومدى تطبيقهم لها** "، وقد صممت هذه الاستبانة لجمع معلومات حول موضوع الدراسة، نرجو التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانة حسب التعليمات الواردة في كل جزء من أجزائها، ونعلمكم أن جميع المعلومات التي سوف تقدمونها ستحاط بالسرية التامة الكاملة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، معبرة عن شكري وتقديري لحسن تعاونكم.

مع وافر الاحترام

الباحثة

فيحاء شولي

أولا: يرجى وضع اشارة (x) في المربع الذي ينطبق عليك:

المؤهل العلمي للمعلم:

( ) بكالوريوس فأقل ( ) ماجستير ( ) أعلى من ماجستير

التخصص الجامعي للمعلم:

( ) علوم علمية ( ) علوم أدبية

سنوات الخبرة:

( ) أقل من 5 سنوات ( ) أقل من 10 سنوات

( ) أقل من 15 سنة ( ) أكثر من 15 سنه

ثانيا: يرجى وضع إشارة "x" في المستوى الذي تراه مناسبا لقناعاتك الشخصية.

الرقم	الفقرة	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
المجال الأول: المعرفة بمبادئ النظرية البنائية						
1	تتطابق أهداف التدريس البنائي مع حاجات المتعلمين واهتماماتهم.					
2	تركز النظرية البنائية على المعرفة السابقة للمتعلمين.					
3	تركز النظرية البنائية على استخدام اللغة للتعبير عن معرفة المتعلمين السابقة.					
4	يعزز التعلم البنائي عملية التغذية الراجعة.					
5	يتقلص دور المعلم البنائي مقارنة بأدوار المتعلمين.					
6	يؤكد التعلم البنائي على عملية بناء المعرفة وليس نقلها.					
7	يستخدم المتعلم البنائي أنشطة ذاتية لتحقيق التعلم.					
8	يهتم التعلم البنائي بالجانب الوجداني للمتعلم.					
9	يعد التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته السابقة أحد مكونات عملية التعلم ذي المعنى.					
10	يعد الخطأ جزء من التعلم البنائي وله دور إيجابي في بناء المعنى وحدوث التعلم.					
11	يبني المتعلم البنائي معرفته من خلال التفاعل الإجتماعي مع الآخرين.					

الرقم	الفقرة	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
12	يركز التعلم البنائي على المستويات العليا من التفكير.					
13	تؤكد النظرية البنائية على التعلم المتمركز حول المتعلم.					
14	تدعم النظرية البنائية التعلم التعاوني، لا التعلم التنافسي.					
15	يمثل المعلم البنائي أحد مصادر التعلم وليس المصدر الأوحد.					
16	تؤكد النظرية البنائية على التعلم لا على التدريس.					
17	يبنى التقييم البنائي من خلال تقدير أداء المتعلم، والتقويم الذاتي.					
المجال الثاني: تطبيق مبادئ النظرية البنائية						
18	أستخدم كمعلم المهارات التي تسمح للمتعلم بالتعبير عن ذاته.					
19	أشجع المتعلمين على طرح أسئلة، مثل: ماذا لو؟					
20	أتقبل ذاتية المتعلم وأشجعها.					
21	أبدأ الدرس بطرح مشكلة متصلة بالمتعلمين.					
22	أدعو المتعلمين إلى صياغة التفسيرات الممكنة للمشكلة.					
23	أوجه المتعلمين لممارسة الاستقصاء العلمي لحل المشكلات.					
24	يصعب توفير بيئة تعليمية لبناء المعرفة.					
25	أوفر مواقف وأنشطة تعلمية تعاونية تمكن المتعلمين من التعلم.					

الرقم	الفقرة	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
26	أستخدم قصص واقعية من مصـــادرها الأولية.					
27	أوظف ما يعرفه المتعلم لاكتشاف ما لا يعرفه.					
28	أوظف أنشطة التعلم والنمو الذاتي فـــي ميدان أساليب البحث والتعلم.					
29	أوفر الوقت الكافي لابتكـــار التقنيـــات الميسرة للتعلم.					
30	يصعب توفير الوقت الكـــافي لتبـــادل الأفكار بين المتعلمين.					
31	أستقصي فهم المتعلم للمفاهيم الســـابقة قبل ربطها بالمفاهيم الجديدة.					
32	أوظـــف أفكـــار المـــتعلم وخبراتـــه واهتماماته في تحسين تعلمه.					
33	يصعب توفير تكنولوجيـــا المعلومـــات المتطورة في التعليم.					
34	أنـــوع ســـبل التقيـــيم لتناســـب كـــل الممارسات التعلمية والتعليمية.					
35	أؤكد على الأداء والفهـــم عنـــد تقيـــيم التعلم.					

ملحق (11): أداة بطاقة الملاحظة بعد التحكيم

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

قسم المناهج وطرق التدريس

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة العنوان: "**توجهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة نابلس نحو مبادئ النظرية البنائية ومدى تطبيقهم لها** " وقد صممت هذه البطاقة لمعرفة مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية داخل الصفوف، وستقوم الباحثة بالإجابة عن فقرات بطاقة الملاحظة من خلال ملاحظتها لأداء المعلم/ة داخل الصف، ونعلمكم أن جميع المعلومات ستحاط بالسرية التامة الكاملة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، معبرة عن شكري وتقديري لحسن تعاونكم.

مع وافر الاحترام

الباحثة

فيحاء شولي

أولا: يرجى وضع اشارة (x) في المربع الذي ينطبق عليك:

المؤهل العلمي للمعلم:

( ) بكالوريوس فأقل ( ) ماجستير ( ) أعلى من ماجستير

التخصص الجامعي للمعلم:

( ) علوم علمية ( ) علوم أدبية

سنوات الخبرة:

( ) أقل من 5 سنوات ( ) أقل من 10 سنوات

( ) أقل من 15 سنة ( ) أكثر من 15 سنه

ثانيا: يرجى وضع إشارة "x" في المستوى الذي تراه مناسبا

الرقم	الفقرة	نعم	لا	التكرار
المجال الأول: معرفة المتعلم السابقة هي محور الارتكاز في عملية التعلم.				
1	يبدأ المعلم/ة الموضوع بعرض مقدمة تثير اهتمام المتعلمين.			
2	يعطي المعلم/ة المتعلمين فرصاً لاستخدام اللغة للتعبير عن معرفتهم السابقة.			
3	يركز المعلم/ة على معارف المتعلم السابقة ويعزز ثباتها ووضوحها.			
4	يستقصي المعلم/ة عن فهم المتعلمين للمفاهيم السابقة قبل ربطها بالمفاهيم الجديدة.			
5	يوجه المعلم/ة المتعلمين إلى المقارنة بين الأفكار القديمة والجديدة.			
المجال الثاني: المتعلم يبني معنى لما يتعلمه بنفسه بناء ذاتيا.				
6	يشجع المعلم/ة المناقشة بين المتعلمين.			
7	يمنح المعلم/ة المتعلمين فرصاً لتوضيح أفكارهم.			
8	يجيب المعلم/ة على أسئلة المتعلمين.			
9	يتابع المعلم/ة أفكار المتعلمين.			
10	يسأل المعلم/ة المتعلمين عن إدراكهم للمفاهيم المختلفة قبل أن يزودهم بمعلومات عن هذه المفاهيم.			
11	يبني المعلم/ة المعرفة الجديدة بطريقة نشطة.			
المجال الثالث: التعلم يحدث على أفضل وجه عندما يواجه الفرد المتعلم مشكلة أو موقفا أو مهمة حقيقية واقعية.				
12	يوفر المعلم/ة العديد من المواقف التي تتيح للمتعلمين الاكتشاف للمفهوم المطلوب.			
13	يعمل المعلم/ة على تعلم المتعلمين بمشكلات حقيقية واقعية من حياتهم.			

الرقم	الفقرة	نعم	لا	التكرار
14	يتقبل المعلم/ة أخطاء المتعلمين التي تتعلق بالدرس.			
15	يستخدم المعلم/ة وسائل لتوجيه المتعلمين في أثناء انشغالهم في تعلّم المهام.			
16	يزود المعلم/ة المتعلمين بمعايير التقييم في بداية الدراسة.			
17	ينوع المعلم/ة في مصادر التقييم لتتناسب مع مختلف الممارسات التدريسية.			
المجال الرابع: التعلم يحدث عندما يحدث تغيير في بنية الفرد المعرفية.				
18	يشجع المعلم/ة المتعلمين على استخدام مهارة التحليل.			
19	يراعي المعلم/ة الفروق الفردية بين المتعلمين.			
20	ينوع المعلم/ة أنشطة التعلّم التي تشجع التفكير.			
21	يشجع المعلم/ة المتعلمين على استخدام طرق البحث العلمي.			
المجال الخامس: المتعلم يبني معرفته من خلال التفاعل والحوار مع الآخرين.				
22	يشجع المعلم المتعلمين على الحوار مع أقرانهم.			
23	يشجع المعلم المتعلمين على التعاون فيما بينهم.			
24	يوفر المعلم/ة الوقت الكافي لتبادل الأفكار بين المتعلمين.			
25	يستخدم المعلم/ة الأساليب المختلفة في التعرض لمحتوى التعلم.			
26	يتفاعل المعلم/ة مع المتعلمين لتشجيعهم على التعلم التعاوني.			
27	يقوم المعلم/ة بتوزيع المتعلمين على شكل مجموعات صغيرة للعمل بشكل تعاوني.			

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

Trends of Teachers of Basic Schools of Nablus Governorate Toward Constructionist Theory and Its Applications

By
Fayha Abd Al Salam Sholi

Superviser
Dr. Ali Hasan Hapayeb

This Thesis is Submitted in Partial Fulifillment of the Requirements for the Degree of Master of Curricula and Teaching Methods, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.
2016

Trends of Teachers of Basic Schools of Nablus Governorate Toward Constructionist Theory and Its Applications

By
Fayha Abd Al Salam Sholi
Superviser
Dr. Ali Hasan Hapayeb

Abstract

This study aimed at finding out the degree of knowledge and application of the constructivist theory by the lower-basic school teachers in Nablus Governorate. The total population of the study was 1,589 teachers of both sexes. The study also sought to find out if there was a relationship between the degree of knowledge and application of this theory and the variables of academic qualification, specialization, and years of experience.

In order to achieve the study objectives, the researcher constructed two instruments for the study: a questionnaire and an observation card. The 35- item questionnaire had twodomains: knowledge of the principles of the constructivist theory and the application of its principles . The questionnaire was administered to a sample of 314 teachers of both sexes.The observationcard had 27 items. The researcher made 22 observations, one observation per teacher.

The two instruments were verified by referring them to a committee of referees. The questionnaire tool was verified for its reliability by calculating the Cronbach alpha equation. The factor of the first domain was0.857 whereas the factor of the second domain was 0.804.

The study findings showed that the degree of knowledge and application of the principles constructivist theory by the teachers at the lower-basic schools was high.No statistically significant differences at the significance level (a = 0.05) were found between the means of knowledge and application of the constructivist theory principles by the teachers at the low-basic schools which could be attributed to the variables of the academic qualification, university specialization and years of experience. There was, however, a significant difference at the significance level (a = 0.05) between the means of knowledge and application of the constructivist theory principles by the teachers at the lower-basic schools in favor of the application of the constructivist theory principles.

In the light of the study findings, the researcher recommends making an effort to reinforce the cognitive culture of the constructivist methodology. She also suggests organizing training courses for teachers on the hows of employing scientific research while taking in consideration the resources available for the learners inside and outside the school.