

درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية في ممارساتهم التدريسية بسلطنة عمان من وجهة نظرهم

مريم حسن البلوشي

كلية التربية - جامعة السلطان قابوس

سلطنة عمان

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرّف درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية بسلطنة عمان من وجهة نظرهم. ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم استبانة استهدفت معلمي اللغة العربية ومعلماتها في ثلاث محافظات تعليمية، هي: الباطنة جنوباً والباطنة شمالاً ومسقط؛ حيث بلغ حجم العينة ١٧٨ معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من المحافظات الثلاث.

أوضحت نتائج الدراسة أن درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة التوظيف بشكل عام ٣,٢١. كذلك أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ في درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وكانت الفروق لصالح الإناث، وهذا يعني أن المعلمات أكثر توظيفاً لمبادئ النظرية البنائية. ولم تظهر نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ومتغير سنوات الخبرة، ومتغير المرحلة التعليمية.

ووفقاً لنتائج الدراسة؛ قدّمت الباحثة عدداً من التوصيات، منها:

- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية تركز على النماذج البنائية، والاستراتيجيات التدريسية المنبثقة من النظرية البنائية، وكيفية إعداد الأنشطة القائمة على التعلم البنائي.
- تزويد المعلمين بدليل إرشادي يوضح فلسفة النظرية البنائية، وأهم تطبيقاتها التربوية مدعومة بالأمثلة والنماذج من المناهج المدرسية.

مقدمة

تقاس حضارة الدول والمجتمعات الحديثة في عصر العلم والاكتشافات والتقدم المعرفي السريع في شتى مجالات الحياة بما تحقّقه من إنجازات علمية ومعرفية تجعلها في مصاف المجتمعات المتقدّمة، ذلك التقدم الموهون بتعليم أفرادها تعليماً يواكب متطلبات العصر، وتزويدهم بمهارات التفكير والإبداع وحل المشكلات.

فالغاية من التعليم تنمية مهارات التفكير بما يتيح للمتعلم التمكن من المتطلبات المعرفية والمهارية والوجدانية لمواجهة تحديات عصر المعرفة. وقد جاء في تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية في القرن الحادي والعشرين الذي قُدّم إلى اليونسكو أن تكوين العقلية الجديدة يتطلب دعائم ثلاث؛ الأولى: تتمثل في أن "يتعلّم المرء كيف يعرف"، والثانية: أن "يتعلّم المرء كيف يعمل" والثالثة: أن "يتعلّم المرء ليكون". وهذا يتطلب تطوير المنظومة التعليمية بوجه عام، والمناهج بوجه خاص لإعداد أجيال قادرة على تلبية متطلبات عصر المعرفة، والمساهمة في إحداث التطوير العلمي والتكنولوجي بعقول مبتكرة وتفكير علمي منظم (إبراهيم، ٢٠١٤: ٤٧).

وتعد النظرية البنائية (Constructivism Theory) من نظريات التعلّم الحديثة التي تركّز في عملية التعلّم على المتعلم وقدراته العقلية، وكيفية اكتسابه للمعرفة، مما أسهم في تغيير العديد من المفاهيم في الفكر التربوي والتدريسي المعاصر، وهذا التركيز ساعد في توجيه ما يتعلق بممارسات المعلم في الموقف التعليمي نحو جعل المتعلم محور عمليتي التعليم والتعلم، وبناء معارفه الجديدة بما يتسق مع بنيته المعرفية السابقة، من خلال مجموعة من العمليات النشطة. ويؤكد يلماز (Yilmaz, 2008) أهمية استخدام أساليب تدريسية تركز على نشاط المتعلم، وحرص المعلم على تقديم مهمات تعليمية تحمل طابع التحدي الفكري والأكاديمي.

وترتكز النظرية البنائية على عدد من المبادئ الأساسية لعملية التعلم،

تمثل معرفة المتعلم السابقة محور الارتكاز فيها؛ وذلك كون المتعلم يبني معرفته في ضوء خبراته السابقة، حيث يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية من خلال تفاعل حواسه وخبراته ومعارفه السابقة مع معارفه الجديدة ومحيطه الاجتماعي الذي يساعده على ربط المعلومات الجديدة بشكل يتفق مع المعنى العلمي الصحيح. ويرى باتاشارجي (Bhattacharjee, 2015: 2) أن من أهم مبادئ النظرية البنائية الانطلاق في التعلم من المعارف السابقة التي يمتلكها المتعلمون، وتقديم أنشطة ونصوص مرتبطة بحياتهم، وتغيير بنيته المعرفية وإشراكهم في عملية التعلم.

وهذا التعلم لا يتم بمعزل عن الآخرين، بل بينها المتعلم من خلال التفاوض الاجتماعي مع أقرانه، والتشارك معهم في أداء مهام التعلم التي تكون على شكل مشكلات مرتبطة بواقعهم، والتفكير في أسئلة القدرات العليا التي يوجهها المعلم لاستثارتهم نحو البحث والتقصي عن حلول مبتكرة (العدوان؛ داود، ٢٠١٦: ٤٢-٤٥).

ولقد حظيت النظرية البنائية باهتمام كبير من الباحثين التربويين في العقدين الماضيين، على المستوى العالمي؛ إذ درست علاقتها بمتغيرات عديدة، من ذلك دراسة الحالة التي أجراها بين وهاي (Yuen & Hau, 2003)، وهدفت للمقارنة بين التدريس المتمركز حول المعلم والتعلم البنائي في مناهج التدريس الجامعي. وقام سلام (٢٠١٤: ٢: ١٣٢) بدراسة هدفت للكشف عن أثر برنامج قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي. وأشارت نتائج اختبار مهارات القراءة، واختبار مهارات الكتابة في دراسة أجراها الدراوشة (٢٠٠٧) لتقصي أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية المعرفية البنائية في اكتساب مهارات القراءة والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية، المتأخرين قرائياً في الأردن إلى وجود فروق دالة إحصائية لأثر البرنامج التعليمي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وأوصت العديد من الدراسات والبحوث التربوية بتوظيف مبادئ النظرية

البنائية واستراتيجياتها في التدريس، وتوفير مناهج دراسية تسهل تطبيق الممارسات البنائية في الغرف الصفية، منها دراسة النعيمي (٢٠٠٤)، ودراسة الزدجالي (٢٠٠٦)، ودراسة السعيد (٢٠١٢). وجاء في توصيات دراسة عبدالله (٢٠٠٧) حث معلمي اللغة العربية وتشجيعهم على بذل جهودهم من أجل تنمية اتجاهات تلاميذهم نحو فروع اللغة العربية المختلفة التي يجدون صعوبة في فهمها، ويكون ذلك من خلال استخدام الطرق والأساليب التدريسية التي تعمل على إثارة اهتمام هؤلاء التلاميذ من خلال استخدام الأنشطة الجماعية.

ويمكن للمعلمين أن يدرّسوا بطرق "بنائية" عندما يدركون مبادئ النظرية البنائية وما يتوافق مع تعلم الطلبة. وتستلزم طرق التدريس المتوافقة مع التعلم البنائي استراتيجيات مختلفة عن تلك التي تتبع غالباً في الفصول الدراسية (العدوان ودواد، ٢٠١٦: ٣٤). ومعلم اللغة العربية -وفق الفلسفة البنائية- مسؤول عن تقدير توقعات طلبته، واستنتاجاتهم، وأفكارهم، والاستماع إلى وصفهم مجريات أنشطة التعلم، وإنجازاتهم، وتقبّل اختلافاتهم في التفسير، دون البحث عن إجابة صحيحة وحيدة، وتصميم استراتيجيات تساعد على تبني الأفكار الجديدة، وتحقيق تكاملها مع معارفهم السابقة؛ "فالمتعلم البنائي يتعلّم؛ ليعرف، وليعمل، وليكوّن المعرفة، والفهم الخاص بمشاركة الآخرين" (الصعيد، ٢٠٠٥: ١٥٢).

ويتوقف تحقيق الأهداف التعليمية للمنهج في المقام الأول على دور المعلم الذي يجب أن ينتقل من التلقين والتسميع إلى تهيئة المواقف التي تتضمن مشكلات علمية، يعمل الطلاب على حلّها، مستخدمين في ذلك طرقاً ووسائل علمية للوصول إلى المعرفة. وبذلك يدرك الطلاب أن العلم ليس كماً محفوظاً من المعارف والمعلومات، بل منهجاً للبحث، وطريقة للتفكير، وأسلوباً لحل المشكلات تعتمد على فاعلية دورهم في البحث والاكتشاف والحوار والمناقشة مع زملائهم ومعلميهم (سليمان، ٢٠١٤: ٣٦٤).

وفي ظل التوجهات التربوية الحديثة نحو الاهتمام بالبناء الفكري للمتعلم، وتنمية قدراته العقلية المختلفة، وتحقيق التعليم المتكامل في الجوانب المعرفية

والاجتماعية والوجدانية، يتطلب الأمر من معلم اللغة العربية الإلمام بالمبادئ الحديثة في التعليم، وحسن انتقاء الاستراتيجيات الفاعلة في التدريس، التي من شأنها تنمية مهارات التفكير والحوار والعمل الجماعي لدى الطلبة، ومعرفة الطرق والإجراءات التي تسهم في جعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتهيئة بيئة التعلم ليكون نشطاً وبناءً؛ بهدف مساعدة المتعلم على إعادة بناء المعرفة السابقة داخل سياق المعرفة الجديدة بالتفاعل مع أقرانه ومحيطه الاجتماعي، والوصول إلى تحقيق أهداف التعلم، وتلبية حاجات المتعلمين واهتماماتهم المتجددة بتجدد الحياة من حولهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أظهرت نتائج الدراسات التي هدفت إلى رصد درجة معرفة معلمي المواد الدراسية المختلفة بمبادئ النظرية البنائية، مثل دراسة النعيمي (٢٠٠٤) في الرياضيات، ودراسة الزدجالي (٢٠٠٦) في العلوم، ودراسة السعيد (٢٠١٢) في الدراسات الاجتماعية، تفاوتت درجة معرفة المعلمين بالمبادئ من تخصص إلى آخر تراوحت بين المتوسطة والضعيفة. وتوصلت دراسة العقيلي (٢٠٠٥) التي هدفت إلى فحص التوجهات النظرية والتطبيقية لمعلمي اللغة العربية ومهاراتها في مدينة الرياض، ومدى علاقتها بالنظرية البنائية، إلى أن معظم معلمي اللغة العربية تقليديون في توجهاتهم النظرية وممارساتهم التطبيقية حول تدريس اللغة ومهاراتها.

وأجرى القيسي (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى استقصاء درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية للنظرية البنائية، واستخدامهم لها في ضوء مقولاتها الأساسية، إذ تم توزيع استبانة مكونة من (٣٥) فقرة، على (١٣٥) معلماً من معلمي التربية الإسلامية للمراحل الدراسية؛ الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية في منطقة تبوك. وأشارت النتائج أن درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ النظرية البنائية واستخدامهم لها كانت بدرجة متوسطة.

وتأتي ملاحظات الباحثة خلال فترة إشرافها على معلمات اللغة العربية

من (٢٠٠١-٢٠١٦) متفقة مع ما توصلت إليه تلك الدراسات؛ فدرجة معرفة معلمات اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية ليست بالوضوح والتنظيم الذي يؤهلهم لترجمتها إلى واقع في الممارسات التدريسية البنائية، خاصة ما يتمثل في التركيز على إكساب الطلبة مهارات تعلم وليس معلومات مرتبطة بموضوع التعلم، وتشجيعهم على التفكير العلمي، وتقديم أنشطة التعلم على شكل مشكلات مرتبطة بواقعهم، وتنوع أدوات التقويم الذي تقيس مدى تحقق الأهداف التعليمية في كل مرحلة، وتدريبهم على التقويم الذاتي لأدائهم.

وهذا الواقع التدريسي لا يحقق بدرجة كافية مبادئ فلسفة التعليم في السلطنة وأهدافها في جعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتنمية شخصيته المتكاملة، وإكسابه مهارات التفكير العليا. إضافة إلى ذلك الاهتمام برفع مستوى دافعية المتعلمين، وتهيئة بيئة التعلم لتكون محفزة على التفكير والبحث العلمي، وتنمية التطبيق العملي للمعرفة النظرية، وتعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وتزويد المتعلمين بالمعارف الضرورية والمهارات الأساسية، والمهارات اللازمة للتعامل مع مستجدات العصر وتحدياته (الحارثي، ٢٠١٤).

ونظراً لعدم وجود دراسة في البيئة العمانية تقيس درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية في ممارساتهم التدريسية - في حدود علم الباحثة-، تأتي هذه الدراسة لتبلي ذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١ - ما درجة توظيف معلمي اللغة العربية بسلطنة عمان لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم؟
- ٢ - هل توجد فروق دالة إحصائية في درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي (ذكور، وإناث)؟
- ٣ - هل توجد فروق دالة إحصائية في درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية؟

- ٤ - هل توجد فروق دالة إحصائياً في درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟
- ٥ - هل توجد فروق دالة إحصائياً في درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الخبرة؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

- ١ - تحديد درجة توظيف معلمي اللغة العربية بسلطنة عمان لمبادئ النظرية البنائية في ممارساتهم التدريسية من وجهة نظرهم.
- ٢ - رصد ما إذا كانت هناك فروق بين درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور، وإناث)، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية.

أهمية الدراسة

- ١ - تسهم في تقديم صورة واضحة للمعنيين بإعداد المعلم عن درجة المعرفة لدى معلمي اللغة العربية بمبادئ النظرية البنائية.
- ٢ - تلفت انتباه المشرفين التربويين إلى واقع توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها لمبادئ النظرية البنائية في ممارساتهم التدريسية.
- ٣ - توجه القائمين بالإنماء المهني للمعلمين لإعداد برامج تدريبية قائمة على النظرية البنائية وتطبيقاتها في التدريس.
- ٤ - تثري الأدب التربوي العماني في مجال النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية في تدريس اللغة العربية.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها ممن يدرّسون في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للصفوف من الخامس إلى

العاشر، والحلقة ما بعد التعليم الأساسي للصفين الحادي عشر والثاني عشر في ثلاث محافظات تعليمية بسلطنة عمان، وهي: الباطنة جنوباً، والباطنة شمالاً، ومسقط.

الخلفية النظرية للدراسة

ترتبط العملية التعليمية ارتباطاً وثيقاً بنظريات التعلم التي تهتم بدراسة المواقف التربوية وتفسير سلوك المتعلمين وما وراءه من عمليات عقلية. وهذه النظريات توجّه العملية التعليمية وتحدد فاعليتها، مما يتطلب من التربويين متابعة الجديد في هذا المجال للتمكن من تطوير عمليتي التعليم والتعلم، وتوفير برامج تعليمية حديثة. وتعد النظرية البنائية من أهم النظريات الحديثة التي شهدتها الساحة التربوية في الآونة الأخيرة وأحدثت ثورة عميقة في الأدبيات التربوية، حيث جعلت تعلم الطلبة أولوية تعليمية تتم في جو نشط، والمتعلم هو محور العملية التعليمية، ومسؤول عن تعلمه؛ حيث يقوم ببناء معرفته الجديدة استناداً على معارفه وخبراته ومعتقداته السابقة (Jones, 2002).

وتتمتع البنائية بقبول كبير لدى المنظرين التربويين باعتبارها نظرية حديثة في التربية، ولكن لهذه النظرية جذور تمتد إلى آراء كل من: الفيلسوف الإيطالي "فيكو" الذي يرى أن عقل الإنسان لا يعرف إلا ما بينه بنفسه، و"ديكارت" الذي عبّر عن شكوكه في كفاءة الحواس وكفاءة العقل لبلوغ اليقين إزاء طبيعة الأشياء، و"دارون" الذي أوضح أن فكرة المواءمة بين الكائن الحي والبيئة يمثل أساساً للتكيف، و"جون ديوي" الذي رأى أن المعرفة آلة وظيفية في خدمة مطالب الحياة. وكذلك كما شارك عديد من المنظرين في بلورة معالم الفكر البنائي من مثل: "برونر" و"برانسفورد" و"روجرز" و"دارفر" (الزدجالي، ٢٠٠٦: ١٢-١٣).

ويعد جان بياجيه (Jean Piaget) المنظر الحديث والرئيس للنظرية البنائية، وقام بتطوير نظريته المعرفية باستخدام منهج الملاحظة على الأطفال،

وكان مهتماً بالمعرفة والأشكال العقلية والمنطقية التي يتفاعل معها الأطفال لاكتشاف المعرفة، وعمل على تركيب الأفكار المتعددة في نظرية متكاملة ومنفردة حول النمو المعرفي ساهمت في تبلور البنائية المعرفية. ثم قدم فيجوتسكي (Vygotsky) شكلاً جديداً للبنائية وهي البنائية الاجتماعية؛ حيث نظر للتعلّم بأنه عملية اجتماعية ديناميكية يحدث التعلم فيها من خلال التفاعل بين المعلم والأقران والبيئة والثقافة واللغة (السعيد، ٢٠١٦: ٢٥ - ٢٩).

تعريفات النظرية البنائية

عرّف بعض المنظرين التربويين البنائية على أنها عملية استقبال تحوي إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة داخل سياق معرفتهم الآنية مع خبرتهم السابقة وبيئة التعلم (الدواهيدي، ٢٠٠٦: ١٢). وذكر إبراهيم (٢٠٠٤: ٣-٤) عدة تعريفات للنظرية البنائية، منها:

- تعريف ويتلي (Wheatly) بأنها "نظرية التعلم التي تُعنى بالتكيفات الحادثة في المنظومات المعرفية الوظيفية للفرد من أجل معادلة التناقضات الناشئة من تفاعله مع معطيات العالم التجريبي".

- تعريف لورسباك وتوبين (Lorsback & Tobin) بأنها "نظرية معرفة استخدمت لشرح عملية كيف نعرف ما نعرف". في حين عرّفها شحاته والنجار (٢٠٠٣) بأنها "عملية استقبال تحوي إعادة بناء المتعلمين لمعان جديدة داخل سياق معرفتهم الآنية مع خبرتهم السابقة وبيئة التعلم".

وعرّف إيراسين وولش (Airasian & Walsh) البنائية على أنها "الكيفية التي يتم من خلالها اكتساب العمليات العقلية، وتطويرها، واستخدامها" (زيتون، ٢٠٠٢: ٢١٢). ويمكن التوصل من تلك التعريفات إلى جوانب اتفاق حول مفهوم النظرية البنائية؛ حيث أشار معظم التربويين إلى أن البنائية نظرية تعلّم معرفية، يمثل المتعلم محوراً من خلال دوره الشخصي النشط وتفاعله مع

محيطه الاجتماعي في بناء معرفته الجديدة بالاستناد على معرفته وخبرته السابقة، وإعادة صياغة المعارف السابقة لتتواءم مع المعارف والأفكار الجديدة.

مبادئ النظرية البنائية

ترتكز النظرية البنائية على عدد من المبادئ الأساسية، وهي على النحو الآتي (أبو رياش وآخرون، ٢٠٠٩: ١١٧؛ إبراهيم، ٢٠١٤: ٥٠؛ العدوان وداد، ٢٠١٦: ٤٢-٤٥):

- معرفة المتعلم السابقة هي محور الارتكاز في عملية التعلم، وذلك كون المتعلم يبني معرفته في ضوء خبراته السابقة.
- المتعلم يبني بنفسه ذاتياً المعنى لما يتعلمه، حيث يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية من خلال تفاعل حواسه وخبراته ومعارفه السابقة مع معارفه الجديدة ومحيطه الاجتماعي الذي يساعده على ربط المعلومات الجديدة بشكل يتفق مع المعنى العلمي الصحيح.
- حدوث التعلم يتوقف على حدوث التغيير في بنية الفرد المعرفية؛ حيث يعاد تنظيم الأفكار والخبرات الموجودة بها عند دخول معلومات جديدة.
- التعلم الحقيقي يحدث عندما يواجه الفرد المتعلم مشكلة، أو مهمة حقيقية واقعية.
- التعلم لا يتم بمعزل عن الآخرين، بل بينها من خلال التفاوض الاجتماعي معهم.
- التعلم الحقيقي مرتبط بإثارة التساؤلات والمشكلات الملائمة للمتعلمين؛ حيث يؤكد التربويون أن المدخل البنائي يثير تعلماً حول مفاهيم لدى المتعلمين إذا كان لديهم اهتمام مسبق بها.
- تقدير وجهات نظر المتعلمين وفهمها؛ فالمعلمون الذين يعملون دون وعي بوجهات نظر تلاميذهم كثيراً ما يعرضونهم لخبرات غير ملائمة ومملة تؤدي إلى الإخفاق.

- تكييف المنهج التعليمي ليخاطب ما لدى المتعلمين من فرضيات وتوقعات؛ فالتعلم يتحسن حين تكون المطالب المعرفية والاجتماعية والوجدانية للمنهج ممكنة التحقق للمتعلم.
- تقديم مشكلات تتطلب مستويات عليا من التفكير وطرح أسئلة في مستوياتها.
- يتركز التعلم البنائي على تشجيع المتعلمين على استراتيجيات متنوعة لحل المشكلات، والمبادرة في التساؤل، والتفاعل المستمر بين المتعلمين.

إن المعرفة تبنى بعمليات تفكير وأنماط تفكيرية مختلفة، ويبني جميع المتعلمين معرفتهم من خلال المشاركة النشطة أو الخبرات الجديدة، ويتحملون المسؤولية لاكتساب المعرفة؛ فالمتعلم البنائي يحتاج لعمل شيء ما، مثل: يقرأ أو يدرس أو يكتب أو يلاحظ أو يرسم لوحات بيانية أو خرائط، وهذا النوع من التجريب الفعال يعتبر جزءاً من طريقة الاستقصاء التي يستخدمها المعلم صاحب الخبرة في الطريقة البنائية لإدارة الدروس الموجهة نحو الاستقصاء (أبو رياش وآخرون، ٢٠٠٩: ١١٧).

الملامح المعرفية (الإبستمولوجية) للبنائية

فيما يلي مجموعة من الملامح المعرفية (الإبستمولوجية) للبنائية (Constructivism) للوقوف على معنى البنائية (الدواهيدي، ٢٠٠٦: ١٣ - ١٤):

- البنائية عبارة عن رؤية إبستمولوجية ترى أن الواقع يُبنى بواسطة الذات العارفة، الأمر الذي يعني أن المعرفة ليست مجرد صورة أو نسخة من الواقع أبداً، ولكنها تنتج عن بناء الواقع من خلال أنشطة الذات العارفة.
- إن نشاط الذات العارفة يعد أمراً جوهرياً لبناء المعرفة. حتى أن بعض منظري البنائية قد اعتبر أن نشاط المتعلم، والمعرفة شيئاً واحداً، ومن ثم يرفض منظرو البنائية مبدأ نقل المعرفة كوسيلة لاكتسابها.

● إن معيار الحكم على المعرفة لدى البنائين ليس في كونها مطابقة للواقع المعبرة عنه ولكن في كونها عملية، بمعنى أنها تعمل على تسيير أمور الفرد، وحل المشكلات المعرفية؛ فالمعرفة لدى البنائين وسيلة وأداة لحل المشكلات.

● إن المعرفة لا توجد مستقلة عن الذات العارفة بل ترتبط بها وتلازمها، بمعنى أنها سياقية (أي ذات علاقة بالخبرة)، ومن ثم فإنه لا يتشابه شخصان في معرفتهما عن شيء معين.

ويتضح للباحثة من عرض الملامح العامة للنظرية أن التعلم البنائي يستند على التفاعل بين شخصية المتعلم ومعارفه السابقة والبيئة المحيطة به، وما تقدم له من معارف وخبرات، وأن المتعلم هو محور عملية التعلم، والمعلم هو الموجه والمنظم لهذا التعلم. وتعتمد النظرية البنائية على بناء المتعلم لمعرفته ذاتياً من خلال مروره بخبرات كثيرة تؤدي إلى بناء المعرفة الجديدة في عقله، والتفاعل بين خبراته الجديدة وما يمتلكه مسبقاً حول الموضوع.

دور المعلم في التدريس البنائي

تقدم النظرية البنائية بما تحتوي من فلسفة تربوية تعلماً أفضل، مما يتطلب من المعلمين الاهتمام بتكليف طلبتهم بأنشطة متنوعة، وتوجيههم للبحث والاستقصاء في مصادر المعلومات المختلفة، وتبادل تلك المعلومات التي يحصلون عليها مع أقرانهم في إطار منظومة التعلم الجماعي بما يحقق الدافعية للتعلم.

وقد تناولت العديد من الكتابات مواصفات المعلم البنائي، فقد أوضحت السليم (٢٠٠٤: ١٤٠) نقلاً عن ياجر (Yager, 2003) بعض التوجيهات الخاصة بممارسات التدريس البنائي، منها:

- استخدم أسئلة المتعلمين وأفكارهم لقيادة الدرس.
- تقبل وشجع المتعلمين على استهلال الأفكار.
- شجع المتعلمين على القيادة والتعلم التعاوني.

- استخدم تفكير المتعلمين وخبراتهم واهتماماتهم لتوجيه الدرس.
 - شجّع استخدام مصادر بديلة للمعلومات.
 - استخدم الأسئلة مفتوحة النهاية.
 - شجّع المتعلمين على اقتراح أسباب للأحداث وتقديم التنبؤات.
 - شجّع المتعلمين على اختبار أفكارهم.
 - ابحث عن أفكار المتعلمين قبل تقديم الأفكار لهم.
 - شجّع المتعلمين على تحدي بعضهم بعضاً في المفاهيم والأفكار.
 - استخدم استراتيجيات التعلم التعاوني.
 - وفر الوقت الكافي لتحليل أفكار المتعلمين.
 - شجّع المتعلمين على التحليل الذاتي وجمع الأحداث الحقيقية لدعم أفكارهم وإعادة صياغتها في ضوء أحداث وخبرات جديدة.
- وتوصلت الباحثة إلى تسمية لأدوار المعلم البنائي في ضوء الممارسات السابقة، وهي:
- المعلم المخطط: الذي يخطط لأهداف التعلم، ويختار ما يناسبها من إجراءات وأساليب تدريسية.
 - المعلم المعدّ: الذي يعد أنشطة التعلم الفردية والجماعية المرتبطة بأهداف التعلم ونواتجه بما يطور معارف الطلبة وخبراتهم ويساعدهم على إعادة تكوين المعرفة الجديدة وتنمية التفكير.
 - المعلم الملاحظ: الذي يعمل بطريقة مباشرة وغير مباشرة لتوضيح أفكار التلاميذ.
 - المعلم المنظم: الذي ينظم بيئة التعلم ويوفر ما يحتاجه الطلبة في عملية التعلم.
 - المعلم المساعد: الذي يساعد الطلبة على تكوين علاقات اجتماعية فاعلة فيما بينهم لتنفيذ المهام التعاونية للتعلم.

- المعلم الموجّه: الذي يمتلك المعرفة والخبرة، ويتدخل عند الحاجة لتوجيه تعلّم الطلبة.
- المعلم المحفّز: الذي يشجع طلبته للتقدم في عملية التعلم، ويتقبل أخطاءهم ويقدم لهم التغذية الراجعة المناسبة لتصحيحها.

المتعلم البنائي

قام التربويون الملتزمون بالنظرية البنائية باستخدام المبادئ الأساسية في نظرية "بياجية"، واعتبروا التعلم عملية ذاتية يقوم المتعلم من خلالها بإدخال المعرفة لتصبح جزءاً منه، ويبني معرفته الجديدة ويعيد صياغة أفكاره ومعتقداته وخبراته في جو تفاعلي نشط، وتحمل مسؤولية تعلمه بما يتناسب مع إمكانياته وميوله (الدليمي، ٢٠١٤: ٤٥-٤٦). وقد أوصت دراسة الشمري (٢٠١٤: ٥٩) بأن يصبح دور المتعلم وفق برنامج التعلم البنائي محور العملية التعليمية، وتحول دوره من مجرد متلقٍ سلبي إلى إيجابي نشط في عملية التعلم من خلال مناقشة حل المشكلة وجمع المعلومات السابقة التي يراها مناسبة في حل المشكلة وتطبيق ذلك مع زملائه ومعلمه.

ويشجع التعلم البنائي المتعلم على الاستقلالية والمبادرة والبحث والاستقصاء والتحري، ويدعم التعلم التعاوني، ويأخذ بعين الاعتبار معتقدات وافتراسات ومعارف المتعلم السابقة، ويتطلب تزويد المتعلمين بالفرص الكافية لبناء المعارف وفهمها. فالمعرفة والفهم يكتسبان بنشاط، والمتعلم يناقش ويحاور، ويضع فرضيات تنبؤية، ويستقصي ويتحرى. والمتعلم لا يبدأ المعرفة بشكل فردي، بل بشكل اجتماعي عن طريق التفاوض الاجتماعي مع الآخرين (العدوان وداود، ٢٠١٦: ٥١).

وتصنّف زهران (٢٠١١: ١٦) أدوار المتعلم من المنظور البنائي كما يلي:

- المتعلم نشط: حيث يقو بدور فاعل في عملية التعلم، فيقوم بالمناقشة والتقصي وبناء الرؤى بدلا من الاستقبال السلبي للمعرفة.

- المتعلم اجتماعي: حيث تؤكد البنائية على أن المعرفة والفهم لهما صفة اجتماعية في المقام الأول؛ لذلك فإن الدور الاجتماعي للمتعلم يتمثل في اكتساب المعرفة وفهمها بصورة اجتماعية.
- المتعلم مبتكر: حيث تؤكد البنائية على ضرورة أن يعيد المتعلمون اكتشاف المعرفة بأنفسهم، فلا تكتفي البنائية بأن يكون المتعلم نشطاً في عملية التعلم، بل لابد أن يقوم بإعادة اكتشاف المعرفة.
- المتعلم صانع للقرار: حيث تؤكد البنائية على تحمل المتعلم مسؤولية تعلمه وقدرته على اتخاذ القرارات الخاصة بعملية التعلم.
- وتلخص الباحثة أدوار المتعلم البنائي فيما يلي:
- يبني معرفته الجديدة حول موضوع التعلم بالتفاعل مع خبراته ومعلوماته السابقة.
- يتنبأ بمحتوى التعلم الجديد في ظل معطيات وفرضيات معينة.
- يتفاعل في بيئة التعلم بنشاط وإيجابية، ويتعاون مع الزملاء في إنجاز أنشطة التعلم.
- يتحمل مسؤولية تعلمه بما يتناسب مع قدراته وإمكاناته، وقيّم أدائه ذاتياً.
- يسعى لحل المشكلات التي تطرح أمامه بحلول مبتكرة قابلة للتنفيذ.
- يشارك برأيه بحرية تامة، ويتقبل آراء الآخرين، ينقد ما يدور حوله بأسلوب علمي.
- يطبق ما يكتسب من مهارات في مواقف التعلم خارج البيئة الصفية.

النظرية البنائية وأثرها في التعليم

يُمثّل تبني النظرية البنائية حالياً أحد أهم الاتجاهات الحديثة في صياغة المناهج الدراسية وتدريسها؛ وذلك بالدعوة إلى تفعيل دور الطلبة في عملية التعليم والتعلم، وتوظيف قدراتهم الذهنية في تناول المفاهيم ومعالجة

المعلومات وتكوين بنيته المعرفية بتوجيه من المعلم بدلاً من تلقي معلومات جاهزة واسترجاعها (الشمري، ٢٠١٤: ٢٨).

وتتأثر عناصر المنهج المدرسي في ضوء النظرية البنائية (العويشق، ١٤٢٣: ١٧-١٨) كما يأتي:

أولاً - الأهداف: تصاغ الأهداف التعليمية وفقاً لتصور النظرية البنائية في صورة أغراض عامة يتم تحديدها من خلال تفاوض اجتماعي بين المعلم والمتعلمين، تتضمن هدفاً عاماً لمهمة التعلم يسعى جميع المتعلمين لتحقيقه، وأهدافاً شخصية تخص كل متعلم أو مجموعة من المتعلمين لوحدهم.

ثانياً - المحتوى: يتم إعداد المحتوى - في ضوء النظرية البنائية - غالباً في صورة مهام أو مشكلات حقيقية ذات علاقة بواقع المتعلمين وحياتهم. ويتضمن المحتوى تطبيقات تتجاوز فهم المتعلمين لحفز تفكيرهم إلى مزيد من النمو والتطور.

ثالثاً - استراتيجيات التدريس: تعتمد استراتيجيات التدريس في النظرية البنائية على مواجهة المتعلمين لمشكلات حقيقية للسعي نحو إيجاد حلول لها، ومن أبرز الاستراتيجيات التدريسية التي تبنتها النظرية البنائية: التعلم التعاوني، وحل المشكلات، ودورة التعلم، والتدريس بخريطة الشكل "V". ومن النماذج البنائية: نموذج بوسنر (Posner)، ونموذج التعلم البنائي (التعليمي)، والنموذج الواقعي، ونموذج التعلم التوليدي.

وقد ذكرت باتاشارجي (Bhattacharjee, 2015: 70) أن الأنشطة التي تتم في الفصول الدراسية البنائية تتمثل في: المناقشات، وإجراء التجارب، ومشاريع البحث وعرض نتائجها، والرحلات الميدانية، والأفلام. وقدّم قطامي (٢٠١٣: ٧٥٩) توصيفاً لبعض أنشطة التعلم البنائية، وهي:

- بناء هيكل أو خارطة مفاهيمية، أو شبكة عنقودية، تحقيق المعنى.
- اكتشاف العلاقة للأنظمة المعرفية، كل معرفة لها نظام.

- الربط بين المواضيع والأنظمة الدراسية (مواد دراسية مختلفة).
- تدريب الطلبة على توقّع ما يحدث، توقع أداء، توقع رأي بعد قراءة. وتسمى هذه العملية (بناء التوقعات المعرفية).
- كتابة جدول سبوري للوصول إلى (معرفة بنائية استرجاعية) من خلال المعلومات الملخصة المتضمنة في الجدول.
- إعطاء الطلبة مجموعة معلومات بينها علاقة يطلب إليهم: تحليل العلاقة لبناء علاقات، وتفسير المعنى لبناء المعاني ولتحقيق الفهم، والنظر إلى النص بطريقة كلية لبناء صورة كلية له، وجمع العلاقات بين المفاهيم المضمّنة في المحاضرة أو الدرس أو النص لبناء علاقة مفاهيمية.
- إعطاء الطلبة أسئلة لتنشيط المعرفة الخادمة في الأذهان للوصول إلى بناء الاستعداد القبلي وتنظيمه.
- القيام بعمليات التفاوض (خذ وهات، خذ وأعط) لبناء معرفة تفاوضية في المعرفة التي يراد إدخالها.
- استخدام أفكار الطلبة المبادرين في الاستجابة السريعة والذاتية في بناء المعرفة الجديدة.
- العمل بشعار أن "الطالب نشط دائماً في عملية جمع وبناء ذاتي للمعرفة، والخبرة مع نفسه والآخرين".
- المتعلم يتدرب على إثارة دافعيته الذاتية لبناء المعرفة وربطها مع ما لديه.

وترى الباحثة أن التوصيف السابق للأنشطة والممارسات التدريسية كفيل بتحقيق الأهداف المرجوة من عملية التعليم لو أخذ المعلم به، ونقله للموقف الصفي؛ فالخرائط المفاهيمية والملخصات السبورية المنظّمة تعين الطالب على تنظيم فهمه للمحتوى، كذلك اهتمام المعلم بالتخطيط لعمليات التفاوض بين الطلبة أثناء ممارسة أنشطة التعلم تساعد على اكتساب المهارات بشكل أوضح،

خاصة وإن اتسم الموقف الصفّي بإثارة دافعية الطالب، وتنشيطه ذهنياً بالتساؤلات والتوقعات.

ويتعيّن على المعلمين اختيار استراتيجيات تدريس تساعد الطلبة على إثراء معلوماتهم، وتنمية مهاراتهم العقلية، وإكسابهم أساليب التفكير العلمي، بما ينمي قدرتهم على حل ما يواجههم في بيئتهم الواقعية. وهذا الأمر يتطلب معلماً واعياً لهذه الاستراتيجيات وأهميتها في التعليم، ومؤمناً بأن تعليم التفكير يخفف من التركيز على تلقين المادة، ومهتماً بأفكار الطلبة وخبراتهم ومعارفهم السابقة، حريصاً على إثارة الطاقات الإبداعية لديهم، وتدريبهم على الإبداع وإنتاج الجديد، والاستماع إلى آراء الآخرين ونقدها بطريقة علمية، ومزوداً إياهم بمصادر متنوعة للمعرفة لإثراء معلوماتهم وخبراتهم ذاتياً.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي القائم على وصف المشكلة كما هي على أرض الواقع من خلال استخدام أداة الاستبانة.

الطريقة

بالرجوع إلى الأدب التربوي حول مبادئ النظرية البنائية تم تصميم أداة الدراسة، وهي استبانة موجهة إلى معلمي اللغة العربية ومعلماتها ممن يدرسون في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للصفوف من الخامس إلى العاشر، والحلقة ما بعد التعليم الأساسي للصفين الحادي عشر والثاني عشر في ثلاث محافظات تعليمية بسلطنة عمان، وهي: الباطنة جنوباً، والباطنة شمالاً، ومسقط. حيث تكونت عينة الدراسة من (١٧٨) معلماً ومعلمة، موزعين على النحو الآتي:

جدول رقم (١)
توزيع العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
النوع الاجتماعي	ذكور	٩٨	٥٥,١ %
	إناث	٨٠	٤٤,٩ %
المؤهل العلمي	بكالوريوس	١١٨	٦٦,٣ %
	ليسانس + دبلوم + ماجستير	٦٠	٣٣,٧ %
سنوات الخبرة	١ - ١٠ سنوات	٦٧	٣٧,٦ %
	أكثر من ١٠ سنوات	١١١	٦٢,٤ %
المرحلة التعليمية	الحلقة الثانية	١٠٧	٦٠,١ %
	الحلقة ما بعد الأساسي	٧١	٣٩,٩ %
المجموع		١٧٨	١٠٠ %

صدق الأدلة وثباتها؛ وللتأكد من صدق الاستبانة؛ عرضت على مجموعة من المحكمين، من هم متخصصون في مجال التربية، وقد تم الأخذ بآرائهم فيما يتعلق بصياغة الفقرات، أو إضافة فقرات أخرى متعلقة بمبادئ النظرية البنائية، أو حذف فقرات موجودة، أو إعادة ترتيب الفقرات، حيث تم:

● حذف الفقرة الثانية (أوظف استراتيجيات التعلم التعاوني)؛ لأنها ليست من مبادئ النظرية البنائية.

● تقديم الفقرة رقم (١٦) التي تنص على: (أصوغ أهداف التعلم بما يتناسب مع ميول الطلبة وحاجاتهم) لتأخذ الرقم (١)؛ لمناسبة التسلسل في ممارسة المعلم.

● إعطاء درجات لتقديرات المقياس؛ حتى تسهل عملية التحليل.

أما عن ثبات الاستبانة؛ فقد طبقت على عينة مماثلة لعينة الدراسة الفعلية، بلغ حجمها (٢٠) معلماً ومعلمة، وتم التطبيق بتاريخ ١٢ مارس / ٢٠١٧. وبعد الانتهاء من التطبيق على العينة التجريبية، تم التأكد من ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach alpha)، وظهر معامل الثبات الكلي للفقرات (٠,٨٧)، وهي قيمة عالية تشير إلى أن التقديرات المستمدة من الأداة ثابتة.

النتائج وتفسيرها

أولاً - نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول، ونصه: ما درجة توظيف معلمي اللغة العربية بسلطنة عمان لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم؟ تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم لجميع فقرات الاستبانة، وصُنِّفت المتوسطات الحسابية لتحديد درجة التوظيف لدى أفراد العينة وفق المعيار الآتي:

لم يتم توظيفها	٠,٨٠ - ٠,٠٠
موظفة بدرجة منخفضة	١,٦٠ - ٠,٨١
موظفة بدرجة متوسطة	٢,٤٠ - ١,٦١
موظفة بدرجة جيدة	٣,٢٠ - ٢,٤١
موظفة بدرجة مرتفعة	٤,٠٠ - ٣,٢١

والجدول رقم (٢) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً.

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية

لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً (العدد - ١٧٨)

م	رتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
١٩	١	أمنح الطلبة وقتاً للتفكير في الإجابة بعد طرح السؤال.	٣,٥٦	٠,٥٨	مرتفعة
٢١	٢	أعزز أداء الطلبة بالتغذية الراجعة المستمرة.	٣,٥٤	٠,٦٠	مرتفعة
١٠	٣	أدير موقف التعلم بالتوجيه والإرشاد.	٣,٤٩	٠,٦٢	مرتفعة
١٦	٣	أقبل آراء الطلبة ووجهات نظرهم حول قضية ما.	٣,٤٩	٠,٦٥	مرتفعة

تابع/ جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية
لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً (العدد - ١٧٨)

م	رتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
٢٩	٤	أتابع الطلبة في أثناء قيامهم بأدوارهم في إنجاز أنشطة التعلم.	٣,٤٥	٠,٦٣	مرتفعة
٣٢	٥	أحث الطلبة على القراءة والاطلاع حول موضوع التعلم.	٣,٤٤	٠,٧١	مرتفعة
١١	٧	أمنح الطلبة الثقة في إنجاز أنشطة التعلم.	٣,٤٢	٠,٦٧	مرتفعة
١٨	٧	أستخدم أسلوب الحوار والإقناع لتغيير المعتقدات الخاطئة للطلبة.	٣,٤٢	٠,٦٨	مرتفعة
٢٢	٧	أحث الطلبة على المبادرة بطرح تساؤلاتهم واستفساراتهم حول الموضوع.	٣,٤٢	٠,٦٤	مرتفعة
١	٨	أصوغ أهداف التعلم بما يتناسب مع ميول الطلبة وحاجاتهم.	٣,٣٧	٠,٦٩	مرتفعة
٢٠	٨	أتجنب إصدار الأحكام المسبقة على أداء الطلبة.	٣,٣٧	٠,٧١	مرتفعة
١٤	٩	أقدم محتوى التعلم بما يتناسب مع خبرات الطلبة الحياتية ووفق مستواهم العقلي.	٣,٣٥	٠,٦٨	مرتفعة
٣٤	٩	أوجه الطلبة للربط بين خبراتهم السابقة والمعارف الجديدة التي يتوصلون إليها خلال عملية التعلم.	٣,٣٥	٠,٦٧	مرتفعة
٤	١٠	أتيح المجال للطلبة لطرح أفكارهم المرتبطة بموضوع التعلم.	٣,٣٢	٠,٧٦	مرتفعة
١٢	١١	أدرب الطلبة على الاعتماد على أنفسهم للوصول إلى حلول للمشكلة المطروحة.	٣,٢٩	٠,٦٨	مرتفعة
٢	١٢	أنطلق في الدرس من خبرات الطلبة السابقة.	٣,٢٥	٠,٧٨	مرتفعة
٦	١٢	أحفز الطلبة على التفكير والبحث والتقصي.	٣,٢٥	٠,٧٢	مرتفعة
٥	١٣	أشجع الطلبة على تحدي بعضهم بعضاً في التعبير عن التوقعات والأفكار والمقترحات.	٣,٢٢	٠,٨١	مرتفعة
١٥	١٤	أسمح للطلبة بالتفاعل والحركة في أثناء إنجاز الأنشطة التعاونية.	٣,٢٠	٠,٩١	جيدة

تابع/ جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية
لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً (العدد - ١٧٨)

م	رتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
٢٨	١٥	أنظّم البيئة الصفية بما يساعد على توظيف التعلم التعاوني.	٣,١٩	٠,٨٣	جيدة
٧	١٦	أثير دافعية الطلبة باستثارة معتقداتهم وتصوراتهم حول موضوع التعلم.	٣,١٧	٠,٧٨	جيدة
١٧	١٦	أوظف استراتيجيات التدريس التي تجعل الطلبة محور عملية التعلم.	٣,١٧	٠,٧٣	جيدة
١٣	١٧	أركّز على اكتساب الطلبة مهارات التعلم أكثر من حصولهم على المعلومات.	٣,١٣	٠,٧٧	جيدة
٢٣	١٨	أضيف أنشطة مبتكرة على أنشطة الكتاب المدرسي.	٣,١٠	٠,٨٦	جيدة
٩	١٩	أستفيد من أسئلة الطلبة في قيادة محتوى التعلم.	٣,٠٧	٠,٩٢	جيدة
٢٥	٢٠	أدرّب الطلبة على العصف الذهني للوصول إلى أفكار ومقترحات وحلول جديدة.	٣,٠٦	٠,٨١	جيدة
٣٠	٢١	أستخدم أفعالاً تركز على القدرات العليا مثل: (صنف، حلّ، تتبأ، ابتكر، صف، صمم) عند إعداد أنشطة التعلم.	٣,٠٤	٠,٨٤	جيدة
٢٧	٢٢	أطبق أدوات متنوعة للتقويم البنائي لتحسين عملية التعلم.	٣,٠٣	٠,٨٢	جيدة
٣١	٢٣	أعدّ أنشطة محفّزة للتفكير والتأمل والتحليل والنقد.	٢,٩٩	٠,٧٨	جيدة
٣	٢٤	أوظف الاستراتيجيات التي تعتمد على العمل الجماعي.	٢,٨٩	٠,٨٠	جيدة
٣٣	٢٥	أقدّم المحتوى في صورة خبرات ومشكلات حقيقية.	٢,٨٧	٠,٨٣	جيدة
٢٦	٢٦	أستخدم وسائل التعلم التفاعلية في تقديم المحتوى.	٢,٧٨	٠,٩٣	جيدة
٨	٢٧	أسأل الطلبة عن تنبؤاتهم حول موضوع التعلم.	٢,٧٦	٠,٨٥	جيدة
٢٤	٢٨	أطلب من الطلبة تقييم أدائهم تقييماً ذاتياً.	٢,٦٤	١,٠٠	جيدة
		درجة التوظيف بشكل عام	٣,٢١	٠,٤٢	مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (٢) أن المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف أفراد العينة لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم تراوحت بين درجة توظيف مرتفعة وجيدة، بمتوسط حسابي تراوح بين (٣,٥٦ - ٢,٦٤). وبشكل عام جاءت درجة التوظيف مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢١). وقد يعود ذلك إلى تركيز فلسفة التعليم الأساسي بالسلطنة في بدايات تطبيقه على المتعلم والتقويم والبيئة الصفية، وكانت برامج التدريب تواكب هذه الفلسفة من خلال تدريب المعلمين على الاستراتيجيات البنائية وأساليب التعلم النشط، لكن دون الإشارة المباشرة إلى النظريات التربوية التي انبثقت منها. كذلك قد تعزى هذه النتيجة إلى توافق معظم مبادئ النظرية البنائية مع بنود استمارة الزيارة الإشرافية التي يُقيّم المعلم في ضوءها، ووعي المعلم لهذه البنود يجعله حريصاً على ممارسة معاييرها بغض النظر عن درجة الممارسة وكيفية تأثيرها على عملية التعلم وتحقيق الأهداف.

ومن وجهة نظر الباحثة أن الفقرات التي حصلت على متوسطات حسابية تراوحت بين (٢,٩٩-٢,٦٤) وبدرجة توظيف جيدة، قد تكون في واقع الممارسة التدريسية أقل من ذلك، خاصة ما يتعلق بإعداد أنشطة محفزة للتفكير، وتقديم المحتوى في صورة مشكلات حقيقية، واستخدام وسائل تفاعلية في الموقف الصفّي، والاهتمام بتوجيه الطلبة نحو التقييم الذاتي لأدائهم. ومعظم الملاحظات الإشرافية التي تقدم للمعلم تدور حول تلك الممارسات.

ويتطلب الأمر تطوير أنشطة التعلم لتكون بنائية تفاعلية، ومقدمة للمتعلم في صورة مشكلات مرتبطة بمواقف حياتية، وتوجّه المتعلّم لتقييم أدائه ذاتياً حول درجة اكتسابه لأهداف التعلم. ويعد ذلك من مرتكزات النظرية البنائية؛ حيث أشار باتاشارجي (Bhattacharjee, 2015: 2) أن من أهم مبادئ النظرية البنائية الانطلاق في التعلم من المعارف السابقة التي يمتلكها المتعلمون، وتقديم أنشطة ونصوص مرتبطة بحياتهم، وتغيير بنيتهم المعرفية وإشراكهم في عملية التعلم. وأكد يلماز (Yilmaz, 2008) في المضمون ذاته أهمية استخدام أساليب

تدريسية تركز على نشاط المتعلم، وحرص المعلم على تقديم مهمات تعليمية تحمل طابع التحدي الفكري والأكاديمي.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الحجيلي (٢٠٠٩) التي أجريت بالمملكة العربية السعودية، وجاءت نتيجة توظيف عينة الدراسة من معلمي الرياضيات لمبادئ النظرية البنائية بدرجة عالية، إذ بلغ متوسط التوظيف (٣,٨٠). ومع دراسة كايا (Kaya, 2012) التي أظهرت نتائجها أن معلمي الجغرافيا لديهم اتجاهات إيجابية نحو تطبيق المنحى البنائي؛ إذ توافرت لديهم القدرة على خلق جو ممتع من التعلم في الغرفة الصفية، وتنمية دافعية الطلبة للتعلم في جو من العمل الجماعي المتمحور حول المتعلم.

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة القيسي (٢٠١٠) التي أشارت إلى أن درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ النظرية البنائية واستخدامهم لها كانت بدرجة متوسطة. وتختلف كذلك مع ما توصلت إليه دراسة الزدجالي (٢٠٠٦) التي أظهرت أن متوسط توظيف معلمي العلوم للنظرية البنائية في التدريس بلغ (٢,٤٦)، أي بدرجة نادراً. وتختلف هذه النتيجة أيضاً عن نتيجة دراسة الخالدي (٢٠١٣) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي متوسطة.

كذلك تختلف عن نتائج دراسة ريان (٢٠١١) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي متوسطة. وتختلف عما ورد في دراسة العقيلي (٢٠٠٥)؛ حيث أشار إلى أن معظم معلمي اللغة العربية تقليديون في توجهاتهم النظرية وممارساتهم التطبيقية حول تدريس اللغة العربية ومهاراتها.

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق في درجة توظيف أفراد العينة لمبادئ النظرية البنائية ذات دلالة إحصائية تم إجراء اختبار "ت" لعينة واحدة للتأكد من ذلك، ويظهر الجدول رقم (٣) ذلك.

جدول رقم (٣)

نتائج اختبار "ت" للعينة الواحدة لمقارنة المتوسط الفعلي لدرجة توظيف أفراد العينة مع المتوسط النظري للمجتمع

المتغير	المتوسط النظري	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
متوسط درجة التوظيف لمبادئ النظرية البنائية للعينة ككل	٢	٣,٢١	,٤٢	٣٨,٧٠	١٧٧	$٠,٠٠١ >$

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيمة "ت" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($٠,٠٠١ >$) للاستبانة ككل، وهذا يدل على أن درجة توظيف أفراد العينة لمبادئ النظرية البنائية كانت مرتفعة بشكل عام.

ثانياً - نتائج السؤال الثاني:

هل توجد فروق دالة إحصائية في درجة توظيف أفراد العينة لمبادئ النظرية البنائية تعزى للنوع الاجتماعي؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع الاجتماعي بين الذكور والإناث في درجة التوظيف، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول رقم (٤)

نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لدرجة توظيف أفراد العينة لمبادئ النظرية البنائية وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
ذكور	٣,١١	٠,٤٢	٣,٥٤	٠,٠٠١
إناث	٣,٣٣	٠,٣٨		

تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($٠,٠٠١ >$)

تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في درجة التوظيف لمبادئ النظرية البنائية لصالح الإناث، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٣)، مما يعني أن درجة التوظيف كانت بدرجة أعلى عند الإناث مقارنة بالذكور. وقد يعود السبب إلى أن المعلمات أكثر اهتماماً وتفاعلاً مع متطلبات المقررات التربوية أثناء فترة الإعداد من المعلمين، وأكثر استجابة وتطبيقاً لما يُقدّم في برامج تدريبية في مجال طرق التدريس في أثناء الخدمة، وأكثر تقبلاً واستفادة من توجيهات المشرفين التربويين فيما يخص تطوير الممارسات الصفية؛ مما أدى ذلك كله إلى رسوخ المبادئ البنائية لديهن في الممارسات التدريسية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزدجالي (٢٠٠٦) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح الإناث من معلمات العلوم في امتلاك معتقدات النظرية البنائية بمتوسط أعلى عن معلمي العلوم. كذلك أشارت دراسة بكار (٢٠٠٤) إلى تفوق الطالبات المعلمات في مستوى الإنجاز المتميز الذي حدّده بـ ٩٥٪ في القدرة على تطوير محتوى الكتب المدرسية من منظور البنائيين.

ثالثاً - نتائج السؤال الثالث:

هل توجد فروق دالة إحصائية تُعزى للمرحلة التعليمية في درجة توظيف أفراد العينة لمبادئ النظرية البنائية؟ للإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمرحلة التعليمية، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٥)

نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لدرجة توظيف أفراد العينة لمبادئ النظرية

البنائية وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
الحلقة الثانية	٣,١٩	٠,٤٤	٠,٨٩	٠,٣٧٨
ما بعد التعليم الاساسي	٣,٢٤	٠,٣٩		

يتضح من الجدول رقم (٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في درجة توظيفهم لمبادئ النظرية البنائية تعزى للمرحلة التعليمية، حيث بلغت قيمة "ت" ٠,٨٩ مما يعني أن درجة التوظيف لدى أفراد العينة لا تختلف باختلاف المرحلة التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القيسي (٢٠١٠)، ودراسة الخالدي (٢٠١٣) في عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة استخدام أفراد العينة لمبادئ النظرية البنائية بين المراحل التعليمية المستهدفة.

رابعاً - نتائج السؤال الرابع:

هل توجد فروق دالة إحصائية في درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ويوضح الجدول رقم (٦) نتائج ذلك.

جدول رقم (٦)

نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لدرجة توظيف أفراد العينة لمبادئ النظرية البنائية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
بكالوريوس	٣,١٩	٠,٤٤	٠,٦٩	٠,٤٨٨
ليسانس فأعلى	٣,٢٤	٠,٣٧		

يتضح من الجدول رقم (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في درجة توظيفهم لمبادئ النظرية البنائية تعزى للمؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة "ت" ٠,٦٩ مما يعني أن درجة التوظيف لدى أفراد العينة لا تختلف باختلاف المؤهل العلمي. وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة الخالدي (٢٠١٣) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائية بين

متوسطي درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتدريس البنائي، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح المؤهل العلمي الأعلى.

خامساً - نتائج السؤال الخامس:

هل توجد فروق دالة إحصائية في درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ويوضح الجدول رقم (٧) نتائج ذلك.

الجدول رقم (٧)

نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لدرجة توظيف أفراد العينة لمبادئ النظرية البنائية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

الدلالة الإحصائية	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	سنوات الخبرة
٠,٤٨٢	٠,٧١	٠,٤٢	٣,٢٤	أقل من ١٠ سنوات
		٠,٤٢	٣,١٩	١٠ سنوات فأكثر

يتضح من الجدول رقم (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في درجة توظيفهم لمبادئ النظرية البنائية تعزى لسنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة "ت" ٠,٧١ مما يعني أن درجة التوظيف لدى أفراد العينة لا تختلف باختلاف سنوات الخبرة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزدجالي (٢٠٠٦) في عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ليو (Lew, 2012) التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية في درجة توظيف مبادئ النظرية البنائية تعزى لمتغير الخبرة، ولصالح المعلمين ذوي الخبرة من (٦-١٢).

١ - توصيات الدراسة

وفقاً لنتائج الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

- ١ - تنظيم ملتقيات تربوية تعزز أصحاب الخبرات والمؤهلات العلمية العليا لتوظيف خبراتهم في إثراء الممارسات التدريسية البنائية وتبادلها مع زملائهم من المعلمين والمعلمات.
- ٢ - تكثيف التدريب في مدارس الذكور لإثراء الممارسات البنائية في بعض الجوانب، مثل: تصميم الأنشطة الابتكارية، واستخدام وسائط التعلم التفاعلية، وتوظيف أساليب التقييم الذاتي.
- ٣ - تزويد المعلمين بدليل إثرائي/ إرشادي يوضح فلسفة النظرية البنائية، وأهم تطبيقاتها التربوية مدعومة بالأمثلة والنماذج من المناهج المدرسية.
- ٤ - تشجيع المعلمين على إجراء بحوث إجرائية متعلقة بالتعلم البنائي والممارسات البنائية في البيئة المدرسية.
- ٥ - إجراء دراسات، وبحوث تربوية حول درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية باستخدام أدوات بحثية أخرى، مثل الملاحظة الصفية.

To What Extent the Principles of Constructivism Theory are Employed by Arabic Language Teachers in Their Teaching Strategies from Their Point of View

Maryam H. Ali Al-Biloshi

College of Education - Sultan Qaboos University
Sultanate of Oman

Abstract

This current study aims at revealing the extent of using the principles of constructivism theory in Arabic language classes in Sultanate of Oman. To achieve this goal, a questionnaire was designed to target Arabic language teachers in three regions: the South of Al-Batinah, North of Al-Batinah and Muscat. 179 teachers are arbitrarily chosen. The results have shown that the constructivism Theory is highly used by Arabic language teachers from their point of view. The extent of employing it reaches generally an average of 3.21.

The study also reveals statistically significant difference at the level of (0.05) in the degree of employment between Arabic language teachers regarding gender variable. Female teachers, as the results illustrate, employ the theory more than male teachers. Nevertheless, it does not show any distinction between Arabic language teachers who differ in qualification, years of experience and educational level. According to the results, therefore, the researcher presents two recommendations. Firstly, Arabic language teachers should be given training courses that focus on showing structural samples, teaching strategies of ST and learning to develop its activities. Secondly, the teachers should be supplied with enrichment and guidance evidence to clarify the principles of ST and its important educational applications supported with some examples and samples from curriculum.

المراجع

- ١ - إبراهيم، أحمد جمعة (٢٠١٤). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس اللغة العربية على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، ٣(٢)، ٤٥-٦٦.
- ٢ - أبو رياش، حسين وشريف، سليم والصافي، عبدالحكيم (٢٠٠٩). *أصول استراتيجيات التعلم والتعليم: النظرية والتطبيق*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- ٣ - بكار، نادية أحمد (٢٠٠٤). المعلم كمطور لمحتوى الكتب المدرسية: دراسة بين الواقع والتطوير من منظور البنائيين. *رسالة الخليج العربي*، ٢٥(٩١)، ٦٣-١٣.
- ٤ - الحارثي، حمود بن خلفان (٢٠١٤). مشروع وثيقة فلسفة التعليم في سلطنة عمان. *ندوة التعليم في سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم*.
- ٥ - الحجيلي، محمد عبدالعزيز (٢٠٠٩). واقع استخدام معلمي الرياضيات بالملكة العربية السعودية لمبادئ النظرية البنائية ومعوقات توظيفها من وجهة نظرهم. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٤، ٧٥-١٠٦.
- ٦ - الخالدي، جمال خليل (٢٠١٣). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الآداب، جامعة الزيتونة الأردنية.
- ٧ - الدراوشة، طليب عبدالغني (٢٠٠٧). أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية المعرفية البنائية في إكساب مهارات القراءة والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية المتأخرين قرائيا في الأردن. (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية.
- ٨ - الدليمي، عصام حسن (٢٠١٤). *النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- ٩ - الدواهيدي، عزمي عطية (٢٠٠٦). فعالية التدريس وفقا لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- ١٠ - ريان، عادل (٢٠١١). مدى ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وعلاقتها بمعتقدات فاعليتهم التدريسية. مجلة جامعة القدس المفتوحة، ١١٦-٨٥، (٢٤)١.
- ١١ - الزدجالي، أحلام أحمد (٢٠٠٦). معتقدات معلمي العلوم عن التدريس في ضوء النظرية البنائية وعلاقتها بالممارسات الصفية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- ١٢ - زهران، نورا محمد أمين (٢٠١١). فاعلية الأنشطة اللغوية القائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس. مجلة البحث العلمي في التربية، ٤(١٢)، ١٥١٦-١٤٨١.
- ١٣ - زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٢). تدريس العلوم للفهم: رؤية بنائية. القاهرة: عالم الكتب.
- ١٤ - السعيد، حميد بن مسلم (٢٠١٢). درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لمبادئ النظرية البنائية في التدريس بسلطنة عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- ١٥ - السعيد، حميد مسلم (٢٠١٦). التعلم البنائي: النظرية والتطبيق. دار الوراق: مسقط.
- ١٦ - سلام، حسام عباس (٢٠١٤). أثر برنامج قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير لدي التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي. مجلة القراءة والمعرفة، ١٤٨، ١٢٥-١٧٠.
- ١٧ - السليم، ملاك (٢٠٠٤). فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم وأثره في تعديل التصورات

البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والجيوكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ١٢(٢)، ٦٨٧-٧٦٦.

١٨ - سليمان، سميحة محمد (٢٠١٤). فعالية استخدام استراتيجيتي التعلم المتمركز حول المشكلة والتعلم البنائي على التحصيل وتنمية الاتجاه نحو العمل التعاوني في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمحافظة الطائف. المجلة التربوية، ٢٨(١١١)، ٣٦٣-٤٢١.

١٩ - الشمري، حمد محمد (٢٠١٤). فاعلية برنامج قائم على التعلم البنائي لتنمية الأداء الأكاديمي وبعض مهارات التفكير الأساسية لدى التلاميذ بطيئ التعلم في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. المجلة التربوية، ٢٨(١١١)، ١٥-٦٥.

٢٠ - الصعيدي، سلمى (٢٠٠٥). المدرسة الذكية مدرسة القرن الحادي والعشرين. القاهرة: دار فرحة للنشر والتوزيع.

٢١ - عبدالله، سامية محمد (٢٠٠٧). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الفيوم.

٢٢ - العدوان، زيد وداود، أحمد (٢٠١٦). النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس. عمان: مركز ديونو لتعليم التفكير.

٢٣ - العقيلي، عبدالمحسن بن سالم (٢٠٠٥). التوجهات النظرية والتطبيقية لمعلمي اللغة العربية في مدينة الرياض ومدى علاقتها بالنظرية البنائية. المجلة التربوية، ١٩(٧٦)، ٢٥٣-٣٠١.

٢٤ - العويشق، ناصر حمد (١٤٢٣هـ). النظرية البنائية وتطبيقاتها في التعليم والتعلم. ٥- يناير ٢٠١٧م، من <https://www.ouarsenis.com>

- ٢٥ - قطامي، يوسف (٢٠١٣). استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية. الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- ٢٦ - القيسي، محمد (٢٠١٠). درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية بالنظرية البنائية واستخدامهم لها في ضوء مقولاتها الأساسية في المملكة العربية السعودية. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة مؤتة.
- ٢٧ - النعيمي، شيخة ظلام (٢٠٠٤). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي وتفكيرهم الابتكاري. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- 28 - Bhattacharjee, J. (2015). Constructivist approach to learning an effective approach of teaching learning. **A Peer-Reviewed Monthly Research Journal**, 1(1), 65-74.
- 29 - Jones, M. (2002). The impact of constructivism on education: language discourse, and meaning. **American Communication Journal**, 5(3), 1-10.
- 30 - Kaya, E. (2012). A case study on constructivist Geography teaching based upon folk culture. **E-Journal of New World Sciences Academy**, 7(1), 79-98.
- 31 - Lew, L. Y. (2010). The use of constructivist teaching practices by new secondary school teachers: A comparison of teachers and constructivist teachers. **Sciences Educator**, 19(2), 10-21.
- 32 - Yilmaz, K. (2008). A vision of history teaching and learning thoughts on history education in secondary school. **The High School Journal**, 92(2), 37-46.
- 33 - Yuen, K., & Hau, K. (2003). Constructivist teaching and teacher- centered teaching: A comparison of students' learning in a university course. **Innovations in Education and Teaching International**, 34(3), 279-290.