

Doi: 10.34120/0085-037-145-008

orcid.org/0000-0001-9896-4366

تطبيق النظرية البنائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة في ضوء بعض المتغيرات

د. أيمن إسماعيل الشيخ علي

كلية التربية - جامعة الأقصى - غزة

فلسطين

الملخص

هدف البحث تعرف درجة تطبيق معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق استبانة اشتملت على 33 فقرة موزعة على خمسة محاور، على عينة الدراسة البالغ عددهم 92 معلماً ومعلمة، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في توظيف الاستبانة، وأظهرت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق في متوسطات إجابات أفراد العينة حول تطبيق النظرية البنائية تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، كما أثبت البحث وجود فروق في متوسط إجابات أفراد العينة حول تطبيق النظرية البنائية تُعزى لمتغير المرحلة التعليمية لصالح المرحلة الثانوية، ووجود فروق في متوسط إجابات أفراد العينة حول تطبيق النظرية البنائية تُعزى لمتغير مديرية التعليم لصالح بعض المديریات على الأخرى، وفي ضوء النتائج تم تقديم التوصيات منها: عقد الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية؛ لتدريبهم على توظيف الأفكار البنائية في التعلم، وتوفير مناخات دراسية لتسهيل تطبيق الممارسات البنائية داخل الصف.

الكلمات المفتاحية: تطبيق النظرية البنائية، محافظات غزة.

مقدمة

يشهد العصر الحالي تطوراً هائلاً وثورة علمية في المعلومات والتغيرات المتتابة في مجالات المعرفة والعلوم والتكنولوجيا؛ مما جعل الكل أمام تحديات عدة لمواجهة استيعاب الكم الهائل من المعارف؛ لذا ظهرت في السنوات الأخيرة عدة نظريات حديثة مثل: النظرية البنائية، التي ينبثق منها عدة طرائق متنوعة، وتقوم عليها عدة نماذج تعليمية تهتم بنمط بناء المعرفة وخطوات اكتسابها. وتعد النظرية البنائية واحدة من الاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة أن يؤسس التعليم على استراتيجيات تبني على أساس نشاط المتعلم، ودوره الإيجابي في الموقف التعليمي (علي، 2005). وتعد النظرية البنائية إحدى نظريات التعليم والتعلم التي أحدثت ثورة في عالم التربية، كما أنها تعد في التربية جزءاً من التفكير الجديد الذي ينسب إلى بياجيه (Piaget)، وتركز هذه النظرية على أن التعلم عملية تفاعل نشطة، يستخدم فيها المتعلمون أفكارهم السابقة؛ لإدراك الخبرات الجديدة التي يمرون بها، ويكون المعلم هنا ميسراً لبناء المعرفة وليس ناقلاً لها، ويكون الدور الفعال للمتعلمين في عملية التعلم، إذ يكون المتعلمون معالجين فعالين للمعلومات، على خلاف بعض النظريات الأخرى التي تعد عملية التعلم تراكمًا للمعرفة دون وجود ترابط أو تناسق بين أجزاء المعرفة (Garcia, 2011; Fagan, 2010). ويرى معظم منظري البنائية المحدثين أن "جان بياجيه" هو واضع اللبنة الأولى للبنائية، إذ يرى أن التعلم عملية تنظيم ذاتية للأبنية المعرفية للفرد لمساعدته على التكيف، فالفرد يسعى للتعلم من أجل التكيف مع الضغوط المعرفية الناشئة من تفاعله مع معطيات العالم، كما يرى أن الهدف الأساس للتربية يتمثل في إيجاد أفراد قادرين على الاكتشاف والاختراع والتدقيق فيما يقدم لهم، وليسوا أفراداً قادرين فقط على إعادة ما توصلت إليه الأجيال السابقة (السليم، 2004).

وقد ورد للنظرية البنائية تعريفات عدة منها: تعريف فاجان (Fagan, 2010: 93) بأنها: "عملية استقبال وإرسال تفاعلية، تهدف إلى إعادة بناء المتعلمين لمعان جديدة، داخل سياق معرفتهم الآتية، مع خبرتهم السابقة ومجريات بيئة التعلم"، وعرفها زيتون (2007: 41) بأنها: "عملية اجتماعية يتفاعل المتعلمون فيها مع

الأشياء والأحداث عن طريق حواسهم التي تساعد على ربط المعرفة السابقة بمعرفتهم الحالية التي تتضمن المعتقدات والأفكار والصور"، كما عرفها عبد الرزاق (2001: 180) تعريفاً لفان جلاسر فيلد (Von Glasser Feld) أكبر منظري البنائية المعاصرين وأبرزهم حيث يرى "أن البنائية عبارة عن نظرية معرفية تركز على دور التعلم في البناء الشخصي المعرفي، أي يؤكد على أن المعرفة لا يتم استقبالها بشكل سلبي بل تبني بشكل فعال".

وتقوم النظرية البنائية على أساس أن المعرفة لا تنتقل بصورة سلبية من المدرس إلى الطالب، ولكن الطالب يبني معنى ذاتياً للمعرفة، لذلك تسهم النظرية البنائية في إعادة بناء هيكليّة المعرفة. وتُعتبر النظرية البنائية عملية ديناميكية مستمرة للتواصل بين الطلبة والعالم الخارجي، لأن هذا العالم ليس مستقلاً ولا ثابتاً ولكنه متغير ناتج من النشاط العقلي للطالب وتفاعله مع بيئته، لذلك تُعد المعرفة وسيلة تيسر أموره عند تعامله مع عالمه الخارجي، (زيتون وزيتون، 2003). ويرى الباحث أن المعلم هو المكون الأساس والمؤثر الرئيس في العملية التعليمية التعليمية، بل من أهم مدخلاتها التي يعتمد صلاحها وفعاليتها على مدى نجاح المعلم وفعاليتها. ونظراً للدور الرئيس الذي يقوم به معلم اللغة العربية في تنمية المفاهيم اللغوية، وغرس القيم والمبادئ، تبرز الحاجة لإعداد معلمين مؤهلين يمتلكون الكفايات والمهارات والاستراتيجيات التي تمكنهم من تدريس مادة اللغة العربية بفاعلية واقتدار. وقد أورد خطابية (2005) الأدوار التالية للمعلم البنائي كي يتم نقل المعرفة وإعادة هيكلتها بصورة تعتمد على نشاط الطالب المعرفي؛ منها المقدم: موجه الأسئلة وطراح المشكلة، ومنسق العلاقات العامة، وموثق التعلم، وباني النظرية، والمعلم مربّي: يتفهم حاجات واتجاهات ومعتقدات المتعلمين، والمعلم مدرب. كما يرى الباحث أن النظرية البنائية تستند إلى مجموعة من الأسس التي تعتمد على تشجيع الفرد، وكذلك تجعل المتعلم يتمتع بالاستقلالية أثناء التعلم، والمتعلم فيها يكون مبدعاً، وكذلك يكون ناقداً في ضوء الخبرة التي يتمتع بها، ويرى الباحث أن من هذه الأسس التي أوردتها (زيتون، 2003) في ضوء النظرية البنائية ما يلي:

- تبنى على التعليم وليس التعلم وتشجع وتقبل استقلالية ومبادرة المتعلمين.
- تجعل المتعلمين مبدعين، وتشجع البحث والاستقصاء لديهم.
- تؤكد على الدور الناقد للخبرة في التعلم.
- تعمل على استعمال المصطلحات المعرفية مثل: التنبؤ - الابداع - التحليل.
- تشجع المتعلمين على الاشتراك في المناقشة مع المعلم أو فيما بينهم وتركز على التعلم التعاوني.
- تزود المتعلمين بالفرص المناسبة لبناء المعرفة الجديدة والفهم من الخبرات والواقعية.

ويُعد الطالب المحور الرئيس في النظرية البنائية؛ وذلك من خلال تنظيم الأفكار الموجودة في بنيته المعرفية، فالمعرفة لا يمكن نقلها بسهولة من المدرس إلى الطالب، بل الطالب هو من يقوم ببناء معرفته بنشاط من خلال المعلومات الجديدة وتفاعلها مع المعرفة الموجودة في بنيته المعرفية. ويرى الباحث أن هذه النظرية تنطلق من قاعدة أن المتعلم يبني أو يبتكر فهمه الخاص أو معرفته بالاعتماد على خبرته الخاصة، ويستعمل هذه الخبرات في إيضاح غموض البيئة المحيطة به أو حل المشكلات التي تواجهه، ويتمثل ذلك فيما حدده ناصر (2001: 472) لدور المتعلم بأنه "يبحث عن المعنى، يقوم بترتيب الأحداث حتى مع غياب المعلومات الكاملة، كما يعتمد على معرفته السابقة ليتعلم، فالمتعلم بهذا المعنى باحث ناشط، كما أن فهم أي شيء يعني فهم الروابط والعلاقات بين أجزائه". كما حدد البعض ثلاثة أنوار يقوم بها المتعلم البنائي (رزق، 2008) وهي: المتعلم فعال، المتعلم الاجتماعي، المتعلم المبدع. وتعد النظرية البنائية الآن من أهم الاتجاهات التربوية الحديثة في عملية التعليم والتعلم، وتلقى رواجاً واسعاً في الفكر التربوي الحديث، ويرى الباحث أن هناك مجموعة من المبادئ التي تركز عليها النظرية البنائية، وقد حدد كل من زيتون (2003)؛ والترتوري والقضاة (2006) تلك المبادئ منها:

أولاً- أن التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجيه تنطلق أغراض التعلم من واقع حياة المتعلم واحتياجاته.

ثانياً- تهيئة مشكلة حقيقية ذات علاقة بخبرات المتعلم الحياتية؛ لصناعة التعلم ذي المعنى لديه.

ثالثاً- إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.

رابعاً- المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لعملية التعلم ذي المعنى ولما لها من تأثير في بناء المعرفة.

خامساً- الهدف من عملية التعلم هو إحداث المواءمة بين المعرفة والواقع.

سادساً- التعلم عملية تحتاج إلى وقت، إذ أن التعلم لا يحدث بشكل آني مباشر.

ففي العقود القليلة الماضية ظهر الفكر البنائي كنموذج قوي جداً في بناء المعرفة لدى المتعلمين، والفكر البنائي يعتمد على التقييم الذاتي، ويعتبر طلب المعرفة تعلماً دائماً، وكذلك يسهم الفكر البنائي في بناء المعرفة المبعثرة لدى الفرد في قالب معرفي متماسك. ويرى الباحث أن افتراضات النظرية البنائية تركز على دراسة ومعرفة كيف يتعلم المتعلم، أي أنها نقلته من دور المتلقي للمعرفة الى الدور المبدع والبناء، والمركب للخبرات السابقة، والمحلل لها؛ لغرض استحداث وبناء صورة جديدة وفهم جديد لهذا البناء المعرفي. وقد حدد كل من علي (2005)؛ شهاب (2002)؛ الطناوي (2002)؛ الخليلي (1995)، أربعة افتراضات للتعلم المعرفي البنائي هي:

الأول- يبني الفرد الوعي المعرفة اعتماداً على خبرته الخاصة عن طريق استعمال العقل.

الثاني- إن وظيفة العملية المعرفية هي التكيف مع تنظيم العالم التجريبي وخدمته، وليس اكتشاف الحقيقة الوجودية المطلقة.

الثالث- التعلم عملية بنائية نشطة للمتعلم ناتج عن ابتكاره ومواءمته للعالم الخارجي.

الرابع- الهدف الجوهرى للتعلم إحداث نوع من التكيف مع الضغوط المعرفية التي يتعرض لها المتعلم.

ويشير كديفيس "Kdavis" إلى أن الباحثين يحتاجون إلى فكر متماسك وواضح، فالفكر البنائي ليس مجموعة من الأفكار المجردة حول المعرفة والوجود الإنساني بل فكر واقعي في الممارسات التعليمية الجيدة؛ (Gordon, 2009). كما أشار اكسيل (2009) إلى أن الفلسفة البنائية تستند إلى ثلاثة أعمدة هي:

الأول- المعنى يبني ذاتياً من الجهاز المعرفي للمتعلم بنفسه، ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم.

الثاني- تشكيل المعاني عند المتعلم عملية نفسية نشطة تتطلب جهداً عقلياً.

الثالث- البنى المعرفية المتكونة لدى المتعلم تقاوم التغيير بشكل كبير.

وقد أولت الدراسات التربوية أهمية كبيرة لهذا الموضوع من خلال تنوعها في المتغيرات؛ بغرض إظهار هذه الأهمية، إذ أظهرت نتائج دراسة (أبو هولا، 2005) أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لكل من: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي على استجابات المعلمين والمعلمات. كما أظهرت نتائج دراسة (الحجيلي، 2009) فروقاً في درجة التوظيف لمصلحة المعلمين الأكثر خبرة، أما بالنسبة للمرحلة فوجد فروق ذات دلالة لمصلحة معلمي المرحلة الابتدائية. وأظهرت نتائج دراسة (القيسي، 2010) أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية متوسطة، كما لم تظهر أي فروق دالة إحصائية بين المراحل التعليمية. كما أظهرت نتائج دراسة (Kaya, 2012) أن لدى معلمي الجغرافيا اتجاهات إيجابية نحو التعليم البنائي، وأن لديهم القدرة على إيجاد جو من التعليم يتسم بالمتعة في داخل الصف الدراسي، وجعل الطلبة بؤرة الاهتمام في التعليم من خلال تنمية الدافعية الجماعية. وأشارت أيضاً نتائج دراسة (حبيب، 2015) أن الدرجة الكلية لممارسات التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة كانت كبيرة، وأنه لا يوجد أثر لكل من متغيرات المؤهل العلمي، أو الخبرة الوظيفية، أو نظام التشغيل على الممارسات بينما يوجد أثر للجهة المشرفة والجنس. كما أظهرت نتائج دراسة (الحارثي، 2017) أنه لا توجد فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير الخبرة، كما أشارت النتائج إلى أن معلمات الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض

لديهن معرفة مرتفعة بالنظرية البنائية. وأظهرت نتائج دراسة (المساعفة، 2018) عدم وجود فروق في ممارسة التدريس البنائي تُعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والسلطة المشرفة، ولكنها أظهرت فروقاً تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

من هنا دعت الحاجة إلى إجراء بحث يعتمد على معايير علمية واضحة ومحددة لمعرفة درجة تطبيق معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية في التدريس، ومن أجل الوقوف على إيجابيات وسلبيات هذا الأداء ومن ثم تطويره وتحسينه.

مشكلة البحث

تضيف الثورة العلمية إلى الحضارة الإنسانية حصيلة ضخمة من المعرفة في مجالات مختلفة، وتتزايد هذه الحصيلة يوماً بعد يوم، الأمر الذي فرض على المختصين بالدراسات في مجال التربية والتعليم البحث عن استراتيجيات جديدة للتعليم والتعلم تؤدي إلى العائد من التعلم وهو التعلم ذو المعنى. كما أن ثمرة التعلم الحقيقية تتمثل في إعمال الفكر الناتج عن دراسة أي فرع من فروع المعارف، وليس في تراكم المعارف المرتبطة بذلك الفرع، ومن هنا انطلقت فكرة الانتقال بالتعلم في مراحله المختلفة من النمط التقليدي الذي يعتمد على التلقين والحشو إلى نمط آخر جديد يحث على ضرورة منح المتعلم قدراً كافياً من الاعتماد على ذاته في التعلم، والتعامل مع المحيط الذي يعيش فيه، كما تعالت الدعوات بضرورة إثراء أنواع التفكير المختلفة مثل: التعلم البنائي.

من هنا دعت الحاجة إلى إجراء بحث يعتمد على طريقة الأسلوب الجديد في التعليم، وتتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- 1 - ما درجة تطبيق مبادئ النظرية البنائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة غزة؟
- 2 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$ في متوسط إجابات أفراد العينة حول تطبيق النظرية البنائية تُعزى لمتغيرات الجنس والمرحلة التعليمية ومديرية التعليم وسنوات الخبرة؟

فروض البحث: يحاول الباحث التأكد من صحة الفرض بمتغيراته الآتية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$ في متوسط إجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات: الجنس (معلم - معلمة)، المرحلة التعليمية (الأساسية الدنيا - الأساسية العليا - الثانوية)، مديرية التعليم (شمال غزة - شرق غزة - غرب غزة - الوسطى - شرق خان يونس - غرب خان يونس - رفح)، سنوات الخبرة (5 سنوات فأقل - 5 - 10 سنوات - 10 سنوات فأكثر)".

أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في الجوانب الآتية:

- 1 - تزويد حاجات المعلمين بنوع جديد من أساليب التدريس بعيداً عن أساليب التدريس التقليدية.
- 2 - تفيد المعلمين على ضرورة توظيف النظرية البنائية على اختلاف تخصصاتهم في جميع موادهم التدريسية المختلفة.
- 3 - تفيد القائمين على إعداد مناهج اللغة العربية على تبني النظرية البنائية.
- 4 - فتح المجال للباحثين لإجراء دراسات جديدة ذات علاقة بنظرية التدريس البنائي.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

- 1 - التعرف إلى درجة تطبيق معلم اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية في المدارس الحكومية.
- 2 - كشف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في إجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات الجنس والمرحلة التعليمية ومديرية التعليم وسنوات الخبرة.

حدود البحث: يقتصر هذا البحث على الحدود الآتية:

- أولاً - حدود موضوعية: تطبيق معلم اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية في المحاور التالية: الربط - التحفيز - تنمية التفكير - الفروق الفردية - التقويم.
- ثانياً - حدود بشرية: معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة.

ثالثاً- حدود مكانية: المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظات غزة.

رابعاً- حدود زمنية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2020/2021م.

مصطلحا البحث

النظرية البنائية: يتبنى الباحث إجرائياً تعريف عياش والعبسي (2013) بأنها: "نظرية تقوم على اعتبار أن التعلم لا يتم عن طريق النقل الآلي للمعرفة من المعلم إلى المتعلم وإنما عن طريق بناء المتعلم معنى لما يتعلمه بنفسه بناءً على خبراته ومعرفته السابقة" (ص. 534).

تطبيق مبادئ النظرية البنائية: يُعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة الأنشطة والأساليب والإجراءات التي يستخدمها المعلم والمعتمدة على النظرية البنائية وتقاس بتقديرات المعلم على فقرات الأداة المعدة لأغراض الدراسة المرتكزة على النظرية البنائية.

الطريقة والإجراءات

منهج البحث: من أجل تحقيق أهداف البحث اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم الحصول على البيانات اللازمة من خلال الاستبانة التي تم إعدادها لهذا الغرض، وتم تفرغ البيانات وتحليل النتائج باستخدام برنامج الإحصائي SPSS.

مجتمع البحث وعينته: اختار الباحث مجتمع البحث من معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية بمحافظة غزة وعددهم 1991 معلماً ومعلمة حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2020/2021م، وتم استخدام العينة العشوائية البسيطة لاختيار عينة البحث، حيث تم استخدام الباحث نماذج قوئل (GOOGLE) على عينة البحث، وكانت الاستبانة الصالحة للتحليل 92 استبانة، كما تم استثناء العينة الاستطلاعية التي عددها 30 من عينة الدراسة الفعلية، وجدول رقم 1 يوضح خصائص عينة البحث.

جدول رقم 1

خصائص عينة البحث

المتغيرات الشخصية	التكرار	النسبة المئوية	المتغيرات الشخصية	التكرار	النسبة المئوية
النوع	مديرية التعليم				
معلم	37	40.2%	شمال غزة	8	8.7%
معلمة	55	59.8%	شرق غزة	7	7.6%
الإجمالي	92	100.0%	غرب غزة	20	21.7%
المرحلة التعليمية					
الأساسية الدنيا	21	22.8%	الوسطى	20	21.7%
الأساسية العليا	38	41.3%	شرق خان يونس	10	10.9%
الثانوية	33	35.9%	غرب خان يونس	15	16.3%
الإجمالي	92	100.0%	رفح	12	13.0%
			الإجمالي	92	100.0%

سنوات الخبرة		
5 سنوات فأقل	20	21.7%
من 5 - أقل من 10 سنوات	27	29.3%
10 سنوات فأكثر	45	48.9%
الإجمالي	92	100.0%

يتضح من جدول رقم 1 أن نسبة المعلمات بلغت 59.8% فاقت نسبة المعلمين وبلغت 40.2%، وإن نسبة المرحلة الأساسية العليا 41.3% يفوق الأساسية الدنيا وبلغت 22.8%، بينما نسبة المرحلة الثانوية بلغت 35.9%، وتجاوزت نسبة مديرتي تعليم غرب غزة والوسطى 21.7% جميع مديريات التعليم بمحافظات غزة.

أداة البحث: استبانة تطبيق مبادئ النظرية البنائية؛ تم إعداد استبانة موجهة لعينة البحث حيث تكونت من خمسة محاور، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات المبحوثين لفقرات الاستبانة، ويوضح الجدول رقم 2 توزيع النسبة المئوية للاستجابات.

جدول رقم 2

الأهمية النسبية للاستجابات

درجة التوافر	بدرجة قليلة جداً	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً
نظول الخلية	1.80 - 1	2.60 - 1.80	3.40 - 2.60	4.20 - 3.40	5.0 - 4.20
الوزن النسبي	20% - 36%	36% - 52%	52% - 68%	68% - 84%	84% - 100%

هدف الأداة: تهدف الاستبانة إلى قياس درجة تطبيق النظرية البنائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم بمحافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات.

مصادر اشتقاق الاستبانة: الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت بشكل مشابه لهذه الدراسة؛ كما تم الاطلاع على الأدب التربوي في نفس مجال الدراسة؛ بغرض الإفادة منها في كيفية إعداد الاستبانة وصياغتها وضبطها، واتباع الخطوات العلمية في بناء أداة الدراسة، وكيفية التأكد من صدقها وثباتها.

محتوى الأداة: تضمنت الاستبانة الموجهة إلى عينة البحث جزأين؛ حيث اشتمل الجزء الأول على البيانات الأساسية، في حين تضمن الجزء الثاني للاستبانة على خمسة محاور، وتدرج تحتها 33 فقرة، و تم صياغة الفقرات بصورة إجرائية سلوكية محددة، وجاء توزيعها على النحو التالي:

- أ - قدرة الربط: واشتملت على خمس فقرات.
- ب - قدرة التحفيز: واشتملت على ثمان فقرات.
- ج - قدرة تنمية التفكير: واشتملت على ست فقرات
- د - قدرة مراعاة الفروق الفردية: واشتملت على ست فقرات.
- هـ - قدرة تقويم المعارف: واشتملت على ثمان فقرات.

صدق الأداة: استخدم الباحث في قياس صدق الأداة أسلوبين:

صدق المحكمين "الصدق الظاهري": قام الباحث بعرض أداة البحث في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال التربية، في جامعة الأقصى؛ بغرض تحكيمها، وبناءً على ملاحظاتهم تم إعادة تصحيح وصياغة

فقرات الأداة، ومدى تمثيل الفقرات الفرعية للمجال الذي تدرج تحته، ومدى مناسبة المقياس الخماسي في تقدير درجة تطبيق مبادئ النظرية البنائية.

صدق الاتساق الداخلي: يقصد بصدق الاتساق الداخلي، مدى اتساق كل بند من بنود الاستبانة مع المحور الذي ينتمي إليه هذا البند، حيث تم حساب الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة التي وزعت على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ حجمها 30 مفردة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له، على النحو الذي يوضحه جدول رقم 3.

جدول رقم 3

الصدق الداخلي لبنود الاستبانة

المجال	البند	معامل ارتباط البند بالمجال	البند	معامل ارتباط البند بالمجال	معامل ارتباط المجال ككل
الربط	1	*0.380	2	**0.580	**0.684
	3	**0.628	4	**0.562	
	5	**0.685			
تحفيز المشاركة في بناء المعارف	1	**0.589	2	*0.402	**0.792
	3	**0.621	4	**0.556	
	5	**0.685	6	**0.705	
	7	**0.513	8	**0.410	
تنمية التفكير	1	**0.705	2	**0.0576	**0.649
	3	**0.558	4	**0.849	
	5	**0.801	6	**0.696	
مراعاة الفروق الفردية	1	*0.408	2	*0.400	**0.698
	3	**0.623	4	**0.673	
	5	*0.459	6	**0.699	
تقويم المعارف	1	*0.378	2	*0.390	**0.776
	3	**0.524	4	**0.504	
	5	**0.779	6	**0.554	
	7	**0.480	8	**0.518	

* معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى 0.05 ** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى 0.01

ويرى الباحث أن النتائج تُظهر أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة 0.05، حيث إن القيمة الاحتمالية لكل فقرة أكبر من 0.05، وقيمة "r" المحسوبة أقل من قيمة "r" الجدولية والتي تساوي 0.361، وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه، وتتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات الاستبانة: يقصد بثبات الاستبانة دقتها في القياس والملاحظة وعدم تناقضها مع نفسها، أو أنها تعطي نفس النتائج إذا استخدمت أكثر من مرة تحت نفس الظروف، أو ظروف متماثلة، وهناك طرق مختلفة لحساب ثبات الاستبانة، وقد استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة بغرض حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة وأجزائها، ويبين جدول رقم 4 أن معاملات الثبات مرتفعة مما يشجع الباحث على استخدام الاستبانة كأداة للقياس في هذا البحث بكل ثقة واطمئنان.

جدول رقم 4

ثبات أداة جمع بيانات الاستبانة

المحور	محتوى المحور	عدد البنود	التجزئة النصفية	معامل الارتباط المصحح	ألفا كرونباخ
1	ربط المعرفة	5	0.732	0.845	0.693
2	تحفيز المشاركة في بناء المعارف	8	0.823	0.902	0.856
3	تنمية التفكير	6	0.816	0.898	0.863
4	مراعاة الفروق الفردية	6	0.741	0.851	0.743
5	تقويم المعارف	8	0.819	0.900	0.801

يتضح من الجدول أنَّ معاملات الثبات مرتفعة مما يطمئن الباحث لاستخدام الاستبانة في جمع البيانات.

نتائج البحث وتفسيرها

يتناول هذا الجزء عرضاً لما توصل إليه البحث الحالي من نتائج وذلك للتحقق من صحة فروضه، فضلاً عن تفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة، والإطار النظري للبحث.

إجابة السؤال الأول: للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والأهمية النسبية لكل فقرة من فقرات المحور، والاستجابة الكلية للمحاور.

ربط المعارف

جدول رقم 5

الأهمية النسبية لبنود محور ربط المعارف

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
1	أربط مفاهيم اللغة العربية السابقة بمفاهيم الدرس الجديد قبل البدء بتحضيره.	4.185	0.850	83.7%	2
2	أهد معلومات اللغة العربية الجديدة بمعلومات الطلبة السابقة لبناء عملية التعلم.	4.119	0.738	82.38%	3
3	أوظف معارف محتوى منهج اللغة العربية بحياة الطلبة اليومية.	3.859	1.001	77.18%	5
4	أراعي خبرات اللغة العربية السابقة للطلبة قبل البدء بالدرس.	4.207	0.883	84.14%	1
5	أهيئ الأنشطة العلاجية والإثرائية لموضوعات اللغة العربية بما يتوافق وقدرة الطلبة.	3.978	1.157	79.56%	4
جميع الفقرات		4.096	0.499	81.92%	

يتبين من جدول رقم 5 أن أعلى فقرة من محور ربط المعارف حسب الأهمية النسبية هو كما يلي: جاءت الفقرة 5 "أراعي خبرات اللغة العربية السابقة للطلبة قبل البدء بالدرس" في المرتبة الأولى في ترتيب فقرات هذا المحور، حيث بلغت الأهمية النسبية 84.14%، وهو ما يعني أن هذا المعيار مطبق بدرجة كبيرة، ويرجع الباحث هذا إلى: أن وجهة نظر المعلم بأن المقدمة أو التمهيد من مسلمات الحصة التي تركز عليها مقومات وعناصر خطة كل موضوع، كما أنها تمكن المعلم من خلق تعلم فعال لدى الطلبة لاسيما أنها تتعلق بممارسة أدوار أساسية

للمعلم من وجهة نظر البنائية. وتبين النتائج أن أقل فقرة من محور ربط المعارف حسب الأهمية النسبية جاءت الفقرة 3 "أوظف معارف محتوى منهج اللغة العربية بحياة الطلبة اليومية" في المرتبة الأخيرة في ترتيب فقرات هذا المحور، حيث بلغت الأهمية النسبية 77.18%، وهو ما يعني أن هذا المعيار مطبق بدرجة كبيرة، ويرجع الباحث هذا إلى أن المعلم يميل لتطبيق التعليم بشكل أسهل للجانب النظري، كما أن هذه مهمة معقدة، وتحتاج لمهارة إتقان لمتابعتها خارج الصف؛ مما يقلل من تطبيقها، كما يرى الباحث أن هذه المعارف تحولت لمجرد الحفظ والاستظهار دون ربطها بحياة الطلبة اليومية.

وبصفة عامة فإن الأهمية النسبية لمحور ربط المعارف كانت 81.92%، أي أن هذا المحور قد حقق الأهداف المرجوة بدرجة كبيرة، ويرجع الباحث هذا إلى أن ربط المعارف يمثل صلب عمل كل معلم، وهي الأساس التي تقوم عليه العملية التعليمية، كما يرى الباحث أن أهمية دور المعلم تجعل المتعلمين يقومون بالتحري والاستقصاء في ربط المعارف وتوظيفها كمصدر للتعلم، كما تساعدهم على تنمية جوانب المعرفة بما يتوافق مع النظرية البنائية.

تحفيز المشاركة في بناء المعارف

جدول رقم 6

الأهمية النسبية لبنود محور تحفيز المشاركة في بناء المعارف

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
1	أحفز الطلبة على الحوار والتفاوض مع بعضهم حول أفكار اللغة العربية.	4.359	0.806	87.18%	1
2	أجراً الطلبة على طرح أسئلة في دروس اللغة العربية مثل: كيف، وماذا.	4.152	0.645	83.04%	2
3	أعرض الطلبة على توظيف المواد المتوفرة في البيئة وفي المدرسة في دروس اللغة العربية.	3.619	1.067	72.38%	4

تابع / جدول رقم 6

الأهمية النسبية لبنود محور تحفيز المشاركة في بناء المعارف

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
4	أحمس الطلبة على وضع الفرضيات واختبارها والقيام بالأنشطة في دروس اللغة العربية.	3.554	1.041	%71.08	5
5	أوجه الطلبة في دروس اللغة العربية على تقديم الحلول والبدائل المختلفة لحل مشكلات حياتية.	3.315	1.147	%66.30	8
6	أحض الطلبة في دروس اللغة العربية على تحمل مسؤولية تعلمهم.	3.544	1.142	%70.88	6
7	أزين المناقشة البنائية بين الطلبة في دروس اللغة العربية.	3.869	1.091	%77.38	3
8	أجسر الطلبة على التفاعل مع موضوعات اللغة العربية التي يطرحها زملاؤهم.	3.359	1.330	%67.18	7
جميع الفقرات		3.722	0.519	%74.44	----

يتبين من جدول رقم 6 أن أعلى فقرة من محور تحفيز المشاركة في بناء المعارف حسب الأهمية النسبية هي كما يلي: جاءت الفقرة 1 "أحفز الطلبة على الحوار والتفاوض مع بعضهم حول أفكار اللغة العربية" في المرتبة الأولى في ترتيب بنود هذا المحور، حيث بلغت الأهمية النسبية 87.18%، وهو ما يعني أن هذا المعيار مطبق بدرجة كبيرة، ويرجع الباحث هذا إلى: قدرة المعلم على استغلال الطاقة الزائدة للطلبة وميلهم لحب الحديث مع بعضهم بغض النظر عن طبيعة الموضوع؛ كي يغيروا من النمط المألوف للحصة بشكل جديد، وتوظيفها بما يخدم أفكار الدرس، كما يرجع إلى رغبة المعلم في حث الطلبة لعرض الأفكار والأنشطة التي تتعلق بمشكلات اللغة العربية، وإتاحة الفرصة لحلها من خلال النظرية البنائية. وتبين النتائج أن أقل بند من محور ربط المعارف حسب الأهمية النسبية هي كما يلي: جاءت الفقرة 5 "أوجه الطلبة في دروس اللغة العربية على تقديم الحلول والبدائل المختلفة لحل مشكلات حياتية" في المرتبة الأخيرة في ترتيب فقرات هذا المحور، حيث بلغت الأهمية النسبية 66.30%، وهو ما يعني أن

معياريها مطبق بدرجة متوسطة، ويرجع الباحث هذا إلى: عزوف كثير من الطلبة لتقديم الأفكار الجديدة؛ لتعودهم على التلقي السلبي من المعلمين لكل ما يتعلق بموضوعات الحصة دون أي عناء أو مشاركة ايجابية، كما أن تطبيق معلم اللغة العربية لم يرق لمستوى عالٍ فيما يتعلق بتزويد المتعلمين بمهام تعليمية، أو عدم تشجيعهم على التعلم الذاتي، أو عدم منحهم وقتاً كافياً لإنجاز ما يطلب منهم.

وبصفة عامة فإن الأهمية النسبية لمحور تحفيز المشاركة في بناء المعارف كانت 74.44%، أي أن هذا المحور قد حقق الأهداف المرجوة بدرجة كبيرة، ويرجع الباحث هذا إلى: قدرة المعلم على تشجيع الطلبة على التغيير من النمطية السائدة في التعليم والعمل على إعداد نشء مشارك في كل مجالات الحياة.

تنمية التفكير

جدول رقم 7

الأهمية النسبية لبنود محور تنمية التفكير

الترتيب	الأهمية النسبية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البند	الرقم
1	89.56%	0.544	4.478	أنمي روح الاستفسار والتساؤل لدى الطلبة في دروس اللغة العربية.	1
2	79.78%	0.703	3.989	أستخدم أفعال مثل (صنف، حلل، تنبأ، صمم) خلال إعداد الأنشطة التي سينفذها الطلبة في دروس اللغة العربية.	2
4	71.52%	1.061	3.576	أعطي الطلبة وقتاً كافياً للتشاور مع بعضهم والتفكير في الإجابة بعد طرح الأسئلة.	3
5	67.60%	1.077	3.380	أشجع الطلبة أثناء تدريس اللغة العربية على التأمل والتحليل الذاتي لأفكارهم.	4
6	63.92%	1.294	3.196	أمزج الطلبة في خبرات لغوية تتحدى المفاهيم أو المبركات السابقة لديهم في دروس اللغة العربية.	5
3	76.30%	1.078	3.815	أقارن بشكل عادل بين وجهات النظر المختلفة للطلبة في دروس اللغة العربية.	6
----	74.78%	0.617	3.739	جميع الفقرات	

ويتبين من جدول رقم 7 أن أعلى فقرة من محور تنمية التفكير حسب الأهمية النسبية هي كما يلي: جاءت الفقرة 1 "أنمي روح الاستفسار والتساؤل لدى الطلبة في دروس اللغة العربية" في المرتبة الأولى في ترتيب بنود هذا المحور، حيث بلغت الأهمية النسبية 89.57%، وهو ما يعني أن هذا المعيار مطبق بدرجة كبيرة جداً، ويرجع الباحث هذا إلى فضول الطلبة إلى خلق بيئة صفية جديدة من خلال الاطلاع والتعرف على كل شيء بالاستفسار عن ما يجري من أفكار وظواهر وأحداث، ورغبة المعلم في تنمية قدرات الطلبة على تفسير الكثير من الأشياء التي يرونها؛ كي ينمي لديهم تطبيق التعلم البنائي بالتفاعل. وتبين النتائج أن أقل فقرة من محور ربط المعارف حسب الأهمية النسبية هي كما يلي: جاءت الفقرة 5 "أمزج الطلبة في خبرات لغوية تتحدى المفاهيم أو المدركات السابقة لديهم في دروس اللغة العربية" في المرتبة الأخيرة في ترتيب فقرات هذا المحور، حيث بلغت الأهمية النسبية 63.92% وهو ما يعني أن هذا المعيار مطبق بدرجة متوسطة، ويرجع الباحث هذا إلى أن: المعلم يميل إلى الدراسة المباشرة التقليدية التي تركز على الحفظ والتلقين بعيداً عن المهمات التي تتطلب مهارات معقدة، وتحتاج لجهد مضاعف في تنفيذها، ويرى أيضاً أن المعلم مقيد بحرفية المقرر الذي تحتويه كتب اللغة العربية؛ مما يؤثر على فعالية التعلم البنائي؛ لاقتران التدريس على أسئلة الكتب وأنشطتها مع عدم مناسبتها أحياناً لجميع الطلبة.

بصفة عامة فإن الأهمية النسبية لمحور تنمية التفكير كانت 74.78%، أي أن هذا المحور قد حقق الأهداف المرجوة بدرجة كبيرة، ويرجع الباحث هذا إلى: اهتمام المعلم باستراتيجيات التعليم الحديثة، وإطلاعه عليها كالتعلم البنائي، إذ يراعي من خلاله قدرات المتعلم العقلية وتنميتها، أو يرجع لرغبة المعلم لتزويد الطلبة بمهام مبنية على تنمية مستويات التفكير العليا؛ كي ينمي لديهم تطبيق الأنشطة وممارستها؛ لاكتساب المعارف وفق النظرية البنائية.

مراعاة الفروق الفردية

جدول رقم 8

الأهمية النسبية لبنود محور مراعاة الفروق الفردية

الترتيب	الأهمية النسبية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البند	الرقم
1	%88.70	0.579	4.435	أصوغ أهداف اللغة العربية المحددة بوضوح بناء على حاجات الطلبة.	1
2	%81.30	0.738	4.065	أنوع أنوات ومصادر التعلم داخل الصف أو خارجه للتوصل مع الطلبة على معارف اللغة العربية.	2
3	%74.34	0.975	3.717	أتيح للطلبة مشاركة الأنشطة الصفية في دروس اللغة العربية دون التدخل المباشر من جانبي.	3
4	%73.48	0.927	3.674	أمنح الطلبة الحرية في عرض الأسئلة والاستفسارات حول الطريقة التي يتعلمون بها دروس اللغة العربية.	4
6	%68.48	1.101	3.424	أشرك الطلبة في تحديد الحاجات التي يريدون تعلمها خلال تدريس اللغة العربية.	5
5	%69.14	1.337	3.457	أسمح للعلاقات الودية في دروس اللغة العربية خالية من التهديد والتخويف بينه وبين الطلبة وبين الطلبة أنفسهم.	6
-----	%75.90	0.511	3.795	جميع الفقرات	

ويتبين من جدول رقم 8 أن أعلى فقرة من محور مراعاة الفروق الفردية حسب الأهمية النسبية هي كما يلي: جاءت الفقرة 1 "أصوغ أهداف اللغة العربية المحددة بوضوح بناء على حاجات الطلبة" في المرتبة الأولى في ترتيب فقرات هذا المحور، حيث بلغت الأهمية النسبية %88.70 وهو ما يعني أن هذا المعيار مطبق بدرجة كبيرة جداً، ويرجع الباحث هذا إلى عملية إعداد المعلم في الجانب التربوي وخاصة في موضوع الأهداف التربوية إذ ينال نصيباً وافراً من الشرح في مساقات مختلفة مثل: مبادئ التدريس، واستراتيجيات التدريس، والتعليم المصغر، والتدريب

الميداني، ويرجع لتأكيد كثير من المعلمين على أهمية الأهداف؛ لأنها تتعلق بممارسة الدور الرئيس للمعلم حسب نظرة النظرية البنائية؛ وهذا بدوره يؤهل المعلم للتمكن من صياغة الأهداف وفق تنوع مستوياتها أو مجالاتها.

وتبين النتائج أن أقل فقرة من محور مراعاة الفروق الفردية حسب الأهمية النسبية هي كما يلي: جاءت الفقرة 5 "أشرك الطلبة في تحديد الحاجات التي يريدون تعلمها خلال تدريس اللغة العربية" في المرتبة الأخيرة في ترتيب فقرات هذا المحور، حيث بلغت الأهمية النسبية 68.48% وهو ما يعني أن هذا المعيار مطبق بدرجة متوسطة، ويرجع الباحث هذا إلى افتقار القدرة أو الشجاعة لدى الطلبة بطرح ما يحتاجون قبل بداية الحصة أو خلالها، كما يعتقد الباحث أن كثيرا من المعلمين يميلون إلى الشرح بالطريقة التقليدية وهي التلقين، وتكون بعيداً عن مشاركة الطلبة في موضوعات الدرس، أو يعود الأمر لعدم الربط بين الأنشطة التي تتعلق بمشكلات الواقع؛ مما يؤثر سلباً على الطلبة على إعدادهم العملي، ويكتفون بالتأهيل النظري للمساق من حيث حفظه أو استظهاره.

وبصفة عامة فإن الأهمية النسبية لمحور مراعاة الفروق الفردية كانت 75.90%، أي أن هذا المحور قد حقق الأهداف المرجوة بدرجة كبيرة، ويرجع الباحث هذا إلى مهارة كثير من المعلمين في توشي العدالة في التنوع بين الطلبة وفق قدراتهم ومستوياتهم العقلية، وقد يرجع لتشجيع الطلبة على طرح مهمات قائمة على مستويات التفكير المختلفة وتنمية الفهم؛ كي يستطيع الطلبة التنافس بكل اطمئنان حسب قدراته، وبدون أي تردد أو خوف أو خجل.

تقويم المعارف

جدول رقم 9

الأهمية النسبية لبنود محور تقويم المعارف

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
1	أعطي الطلبة خلال تدريس اللغة العربية وقتاً كافياً للتفكير في الإجابة بعد طرح الأسئلة.	4.261	0.643	%85.22	1
2	أتفادى أثناء تدريس اللغة العربية إعطاء الإجابات المباشرة للطلبة.	4.130	0.879	%82.60	2
3	أتيح للطلبة مناقشة أخطائهم كمصدر مهم للتعلم خلال تدريس اللغة العربية.	4.022	0.864	%80.22	4
4	أمنح الطلبة أثناء تدريس اللغة العربية التقويم الذاتي بشكل مستمر.	3.576	1.061	%71.52	6
5	أشارك الطلبة في عملية إدارة التعلم والتقويم لدروس اللغة العربية.	3.739	1.221	%74.78	5
6	أنظم دور الطلبة في تقييم المعلومات التي تم التوصل إليها في دروس اللغة العربية.	3.565	1.424	%71.30	7
7	أطبق الأساليب والأدوات المتنوعة في التقويم التي تتناسب مع موضوعات في دروس اللغة العربية.	3.576	1.131	%81.52	3
8	أقيم أداء الطلبة بشكل مستمر في دروس اللغة العربية.	3.467	1.270	%69.34	8
جميع الفقرات		3.792	0.529	%75.84	-----

ويتبين من جدول رقم 9 أن أعلى فقرة من محور تقويم المعارف حسب الأهمية النسبية هي كما يلي: جاءت الفقرة 1 "أعطي الطلبة خلال تدريس اللغة العربية وقتاً كافياً للتفكير في الإجابة بعد طرح الأسئلة" في المرتبة الأولى في ترتيب بنود هذا المحور، حيث بلغت الأهمية النسبية %85.22 وهو ما يعني أن هذا المعيار مطبق بدرجة كبيرة جداً، ويرجع الباحث هذا إلى: قدرة المعلم على تفويت الفرصة على الطلبة الأقل مشاركة؛ كي يتمكنوا من التفاعل مع زملائهم؛ وذلك

بغية تذويب الفوارق بينهم وصهرها؛ كما يرى الباحث أن المعلمين يعطون طلبتهم الفرصة؛ كي يختاروا إجاباتهم الصحيحة قبل الوقوع في الأخطاء، وأن كثيراً من المعلمين يطبقون قواعد التدريس وفقاً لنظريات التعلم البنائي. وتبين النتائج أن أقل فقرة من محور تقويم المعارف حسب الأهمية النسبية هي كما يلي: جاءت الفقرة 8 "أقيم أداء الطلبة بشكل مستمر في دروس اللغة العربية" في المرتبة الأخيرة في ترتيب بنود هذا المحور، حيث بلغت الأهمية النسبية 69.34% وهو ما يعني أن هذا المعيار مطبق بدرجة كبيرة، ويرجع الباحث هذا إلى الجهد المطلوب من كثير من المعلمين في متابعة التقييم؛ مما يهدر وقتاً كبيراً من زمن الحصة، أو يرجع أحياناً لوجود ممانعة أو عدم التقبل في استخدام المعلمين لأدوات التقويم الحديثة؛ لاعتقادهم بأنها تزيد من أعبائهم الوظيفية، وقد يرجع أيضاً إلى الكثافة العددية للمتعلمين داخل الصف وهو ما لا يتناسب مع مبادئ النظريات الحديثة ومنها البنائية.

وبصفة عامة، فإن الأهمية النسبية لمحور تقويم المعارف كانت 75.84%، أي أن هذا المحور قد حقق الأهداف المرجوة بدرجة كبيرة، ويرجع الباحث هذا إلى: اعتبار مهارة التقويم من ضمن المهارات الأساسية الثلاثة التي يجب أن يمتلكها كل معلم بغض النظر عن طبيعة الدرس، أو استراتيجية التدريس المطبقة داخل الحصة، أو يرجع السبب لخضوع المعلمين لبرامج تدريبية متخصصة في التعليم البنائي، أو تطويرهم مهنيًا وفق برامج متشابهة.

إجابة السؤال الثاني: للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالتحقق من فروض البحث:

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في متوسط إجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس (معلم - معلمة). تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق في متوسط استجابة أفراد العينة حول تطبيق النظرية البنائية تُعزى لمتغير الجنس (معلم - معلمة)، والجدول رقم 10 يوضح تحليل المحور.

جدول رقم 10

نتائج اختبار "t" في متوسط إجابات أفراد العينة حول تطبيق النظرية البنائية تعزى لمتغير الجنس

المحور	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	النتيجة
المعرفة	معلم	37	4.162	0.385	1.469	0.145	غير دال
	معلمة	55	4.007	0.557			عند 0.05
تحفيز المشاركة في بناء المعارف	معلم	37	3.672	0.483	- 0.742	0.460	غير دال
	معلمة	55	3.754	0.544			عند 0.05
تنمية التفكير	معلم	37	3.473	0.693	- 3.609	0.001	دال عند 0.05
	معلمة	55	3.918	0.490			
مراعاة الفروق الفردية	معلم	37	3.752	0.574	- 0.660	0.511	غير دال
	معلمة	55	3.824	0.467			عند 0.05
تقويم المعارف	معلم	37	3.801	0.523	0.127	0.900	غير دال
	معلمة	55	3.786	0.531			عند 0.05
الاستجابة الكلية	معلم	37	3.772	0.392	- 1.098	0.275	غير دال
	معلمة	55	8+3.85	0.351			عند 0.05

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "91" تساوي 1.985

يتضح من الجدول السابق أن القيمة "t" المحسوبة لجميع المجالات تساوي -1.098 وهي أقل من قيمة "t" الجدولية والتي تساوي 1.985، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.275 وهي أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق في متوسط إجابات أفراد العينة حول تطبيق النظرية البنائية تعزى لمتغير الجنس. ويعزو الباحث هذا إلى أن توظيف النظرية البنائية لدى المعلمين والمعلمات على قدر متساوٍ من الكفاءة نتيجة المتابعة الدائمة من مدراء المدارس ومن قسم الإشراف بوزارة التربية والتعليم، ومن خلال التركيز على نموذج تقييم المعلم الذي يستخدمه المشرفون ويتضمن فقرات التقييم الخاصة والموحدة لمهارات المعلم في تطبيق استراتيجيات التدريس المتنوعة، وتتمثل أيضاً بقدرتهم على تنظيم الموضوعات حول الأفكار والمفاهيم الأساسية وليس على عدة معلومات منفصلة، كما أن مهمة

المعلمين والمعلمات تتمثل في إحداث التعلم والتكيف بما يتوافق مع قدرات الطلبة وخبراتهم لبناء المعارف الجديدة لديهم. وهي بذلك تتفق مع دراسة (أبو هولا، 2005)، التي توصلت إلى أنه لا يوجد أثر لاختلاف الجنس على استجابات المعلمين والمعلمات على فقرات الاستبانة لممارسة المعلمين للتدريس البنائي. كما أنها تختلف مع دراسة (حبيب، 2015) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق في درجة ممارسة المعلمين للتدريس البنائي لصالح المعلمات.

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في متوسط إجابات أفراد العينة تُعزى لمتغير المرحلة التعليمية (الأساسية الدنيا- الأساسية العليا- الثانوية). للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق في متوسط استجابة العينة تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، والجدول رقم 11 يوضح تحليل المحور.

جدول رقم 11

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في متوسط إجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المرحلة التعليمية

عنوان المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	القيمة الاحتمالية	النتيجة
ربط المعرفة	بين المجموعات	1.422	2	0.711	2.978	0.056	غير دالة
	داخل المجموعات	21.253	89	0.239			عند 0.05
	المجموع	22.675	91				
تحفيز المشاركة	بين المجموعات	3.946	2	1.973	8.502	0.000	دالة عند 0.05
في بناء المعارف	داخل المجموعات	20.651	89	0.323			
	المجموع	24.597	91				
تنمية التفكير	بين المجموعات	1.361	2	0.681	1.818	0.168	غير دالة
	داخل المجموعات	33.322	89	0.374			عند 0.05
	المجموع	34.684	91				
مراعاة الفروق الفردية	بين المجموعات	1.088	2	0.544	2.133	0.125	غير دالة
	داخل المجموعات	22.696	89	0.255			عند 0.05
	المجموع	23.784	91				

تابع / جدول رقم 11

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في متوسط إجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المرحلة التعليمية

عنوان المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	القيمة الاحتمالية	النتيجة
تقويم المعارف	بين المجموعات	0.646	2	0.323	1.157	0.319	غير دالة
داخل المجموعات		24.832	89	0.279			عند 0.05
المجموع		25.477	91				
الاستجابة الكلية	بين المجموعات	0.964	2	0.482	3.757	0.027	دالة عند 0.05
داخل المجموعات		11.420	89	0.128			
المجموع		12.384	91				

قيمة F الجدولية عند درجة حرية "2، 89" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 3.1

يتضح من الجدول السابق: أن القيمة "F" المحسوبة لجميع المجالات تساوي 3.757 وهي أكبر من قيمة "F" الجدولية التي تساوي 3.1، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.027 وهي أقل من 0.05 مما يدل على وجود فروق في متوسط إجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، لذلك قام الباحث باستخدام اختبار أقل فروق معنوية LSD البعدي لإيجاد اتجاه الفروق، والنتائج موضحة في الجدول رقم 12.

جدول رقم 12

اختبار LSD للفروق في متوسط إجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المرحلة التعليمية

الفرق بين المتوسطات		الأساسية الدنيا		الأساسية العليا		الثانوية	
Sig	M.D	Sig	M.D	Sig	M.D	Sig	M.D
—	—	—	—	0.011	0.255	0.025	0.228
—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—

significant at the 0.05 level

M.D. Mean Difference Sig

ويتضح من الجدول السابق:

- يوجد فروق بين "الأساسية الدنيا" و"الأساسية العليا" والفروق لصالح "الأساسية العليا".

- يوجد فروق بين "الأساسية الدنيا" و"الثانوية" والفروق لصالح "الثانوية".

ويعزو الباحث هذا إلى أن تطبيق النظرية البنائية مع الطلبة يكون أكثر سهولة مع المرحلة التعليمية الأعلى وذلك لسهولة تلقيها من جانبهم، وقدرتهم على تنفيذها بسهولة أكبر من الطلبة الأقل بالمرحلة، كما يعد طالب المراحل الأعلى مستوى لديه القدرة على أن يناقش ويضع الفرضيات ويستقصي ويأخذ وجهات النظر المختلفة بدلاً من أن يسمع ويقرأ ويقوم بالأعمال الروتينية. وهي بذلك تختلف مع دراسة (الحجيلي، 2009) التي توصلت إلى تطبيق النظرية البنائية كان أفضل مع المرحلة الابتدائية على حساب المرحلة الثانوية.

الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

في متوسط إجابات أفراد العينة تعزى لمتغير مديرية التعليم (شمال غزة- شرق غزة- غرب غزة- الوسطى- شرق خان يونس- غرب خان يونس- رفح).
للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق في متوسط استجابة أفراد العينة تعزى لمتغير مديرية التعليم، والجدول رقم 13 يوضح تحليل المحور.

جدول رقم 13

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في متوسط إجابات أفراد العينة تعزى لمتغير مديرية التعليم

عنوان المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	القيمة الاحتمالية	النتيجة
ربط المعرفة	بين المجموعات	3.191	6	0.532	2.321	0.040	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	19.483	85	0.229			
	المجموع	22.675	91				

تابع / جدول رقم 13

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في متوسط إجابات أفراد العينة تعزى لمتغير مديرية التعليم

عنوان المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	القيمة الاحتمالية	النتيجة
تحفيز المشاركة	بين المجموعات	9.253	6	1.542	8.543	0.000	دالة عند 0.05
في بناء المعارف	داخل المجموعات	15.344	85	0.181			
	المجموع	24.597	91				
تنمية التفكير	بين المجموعات	8.322	6	1.387	4.472	0.001	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	26.362	85	0.310			
	المجموع	34.684	91				
مراعاة الفروق الفردية	بين المجموعات	5.754	6	0.959	4.522	0.001	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	18.029	85	0.212			
	المجموع	23.784	91				
تقويم المعارف	بين المجموعات	6.744	6	1.124	5.100	0.000	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	18.734	85	0.220			
	المجموع	25.477	91				
الاستجابة الكلية	بين المجموعات	3.944	6	0.657	6.620	0.000	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	8.440	85	0.099			
	المجموع	12.384	91				

قيمة F الجدولية عند درجة حرية "6، 85" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 2.2

يتضح من الجدول السابق: أن القيمة "F" المحسوبة لجميع المجالات تساوي 6.620 وهي أكبر من قيمة "F" الجدولية التي تساوي 2.2، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.000 وهي أقل من 0.05 مما يدل على وجود فروق في متوسط إجابات أفراد العينة تُعزى لمتغير مديرية التعليم، لذلك قام الباحث باستخدام اختبار أقل فروق معنوية LSD البعدي لإيجاد اتجاه الفروق، والنتائج موضحة في الجدول رقم 14.

جدول رقم 14

اختبار LSD للفروق في متوسط إجابات أفراد العينة تعزى لمتغير مديريةية التعليم

الفرق بين المتوسطات		غرب غزة		شرق خانيونس		غرب خانيونس		رفح	
Sig	M.D	Sig	M.D	Sig	M.D	Sig	M.D	Sig	M.D
شمال غزة	0.00	0.535	0.002	0.484	—	—	—	—	—
شرق غزة	0.001	0.4833	0.007	0.431	—	—	—	—	—
غرب غزة	—	—	—	—	0.001	0.384	0.443	0.000	—
الوسطى	0.000	0.457	0.001	0.406	—	—	—	—	—
شرق خانيونس	—	—	—	—	0.011	0.333	—	—	—

M.D. Mean Difference Sig

Significant at the 0.05 level

ويتضح من الجدول السابق:

- يوجد فروق بين "شمال غزة" و"غرب غزة" والفروق لصالح "غرب غزة".
- يوجد فروق بين "شمال غزة" و"شرق خان يونس" والفروق لصالح "شرق خان يونس".
- يوجد فروق بين "شرق غزة" و"غرب غزة" والفروق لصالح "غرب غزة".
- يوجد فروق بين "شرق غزة" و"شرق خان يونس" والفروق لصالح "شرق خان يونس".
- يوجد فروق بين "غرب غزة" و"الوسطى" والفروق لصالح "غرب غزة".
- يوجد فروق بين "غرب غزة" و"غرب خان يونس" والفروق لصالح "غرب غزة".
- يوجد فروق بين "غرب غزة" و"رفح" والفروق لصالح "غرب غزة".
- يوجد فروق بين "شرق خان يونس" و"الوسطى" والفروق لصالح "شرق خان يونس".
- يوجد فروق بين "شرق خان يونس" و"غرب خان يونس" والفروق لصالح "شرق خان يونس".

ويعتقد الباحث أن تلك الفروق ترجع إلى مرونة بعض مديريات التعليم

بمحافظة غزة في التعامل مع المعلمين في تطبيق الاستراتيجيات الحديثة ومنها التعلم البنائي، ويعتقد الباحث بوجود بعض التنافس بين مديريات التعليم للحصول على النسبة الأفضل فيما بينهم وخاصة في حال تنفيذ التعزيز بالمكافآت لمن يقدم الأفضل. وهي بذلك تتوافق مع دراسة (حبيب، 2015) لوجود أثر للجهة المشرفة لصالح الوكالة، في حين تختلف مع دراسة (المساعفة، 2018) التي توصلت إلى عدم وجود فروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير السلطة المشرفة أو مديرية التعليم.

الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في متوسط إجابات أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة 5 سنوات فأقل - 5 - 10 سنوات - 10 سنوات فأكثر. للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق في متوسط استجابة أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، والجدول رقم 15 يوضح تحليل المحور.

جدول رقم 15

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في متوسط إجابات أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة

عنوان المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	القيمة الاحتمالية	النتيجة
المعرفة	بين المجموعات	0.240	2	0.120	0.477	0.622	غير دالة
	داخل المجموعات	22.434	89	0.252			عند 0.05
	المجموع	22.675	91				
تحفيز المشاركة في بناء المعارف	بين المجموعات	0.490	2	0.245	0.904	0.409	غير دالة
	داخل المجموعات	24.107	89	0.271			عند 0.05
	المجموع	24.597	91				
تنمية التفكير	بين المجموعات	1.570	2	0.785	2.110	0.127	غير دالة
	داخل المجموعات	33.113	89	0.372			عند 0.05
	المجموع	34.684	91				
مراعاة الفروق الفردية	بين المجموعات	0.212	2	0.106	0.400	0.672	غير دالة
	داخل المجموعات	23.572	89	0.265			عند 0.05
	المجموع	23.784	91				

تابع / جدول رقم 15

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في متوسط إجابات أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة

عنوان المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	القيمة الاحتمالية	النتيجة
تقويم المعارف	بين المجموعات	1.108	2	0.554	2.023	0.138	غير دالة
داخل المجموعات		24.370	89	0.274			عند 0.05
المجموع		25.477	91				
الاستجابة الكلية	بين المجموعات	0.229	2	0.115	0.839	0.435	غير دالة
داخل المجموعات		12.154	89	0.137			عند 0.05
المجموع		12.384	91				

قيمة F الجدولية عند درجة حرية " 2، 89 " ومستوى دلالة 0.05 تساوي 3.1

يتضح من الجدول السابق: أن القيمة "F" المحسوبة لجميع المجالات تساوي 0.839 وهي أقل من قيمة "F" الجدولية التي تساوي 3.1، كما أن قيمة مستوى الدلالة 0.435 وهي أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق في متوسط إجابات أفراد العينة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ويعزو الباحث هذا إلى أن عملية إعداد المعلم الأقل خبرة أم متوسط الخبرة يكون حديث التخرج وقد تم إعداده وفق استراتيجيات تدريسية حديثة تؤهله على تطبيق مبادئ النظرية البنائية ببسر وبقدر يوازي ويساوي المعلمين ذوي الخبرة الأعلى الذين يطبقونها بشكل روتيني نتيجة إلمامهم لهذه النظرية أو غيرها من واقع الميدان الحقيقي الذي أكسبهم هذه الخبرة وبواقع التوجيهات التي يتلقونها أثناء خدمتهم.

وهي بذلك تتوافق مع دراستي (الحارثي، 2017)، و(المساعفة، 2018): التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة.

توصيات البحث: في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

- 1 - تضمين الكتب المدرسية نماذج تطبيقية تقوم على النظرية البنائية؛ ليستفيد في تدريسها المعلمون.
 - 2 - عقد الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لتدريبهم على توظيف الأفكار البنائية في التعلم وتوفير مناخات دراسية لتسهيل تطبيق الممارسات البنائية داخل الصف.
 - 3 - تزويد المتعلمين بالفرص المناسبة لبناء المعرفة الجديدة والفهم من الخبرات والواقعية، وتشجيعهم على الاشتراك في المناقشة مع المعلم أو فيما بينهم من خلال التركيز على التعلم التعاوني.
 - 4 - الاستمرار بتطبيق أعداد الطلبة في الصف بما لا يزيد عن 25 طالباً في الصف بما يتماشى وفق توزيعها زمن جائحة كورونا وذلك حفظاً وسلامة أبنائنا، وتشجيعاً على تطبيق الاتجاهات الحديثة في تعليمنا.
- مقترحات البحث: يقترح الباحث القيام بالبحوث التالية:
- 1 - إجراء دراسات تجريبية للتعرف على أثر النظرية البنائية على متغيرات كالتحصيل والتفكير.
 - 2 - إجراء دراسات مشابهة لهذا البحث في تخصصات مختلفة.

The Application of Constructivist Theory from the Point of View of Arabic Language Teachers in Government Schools in Gaza Governorates in the light of Some Variables

Dr. Ayman I. Shaikh Ali

College of Education - Al-Aqsa University - Gaza
Palestine

Abstract

The study aims is to identify the degree to which Arabic language teachers apply the principles of constructivist theory in government schools in the governorates of Gaza. To achieve this goal, a 33-item questionnaire covering five axes, was applied to the study sample (n=92). The researcher adopted the descriptive approach and analytical method in employing the questionnaire. The results showed that there were no differences in the average responses of the sample members about the application of the constructivist theory due to the variables of gender and years of experience. The research also proved that there are differences in responses of the sample members about the application of the constructivist theory that can be attributed to the variable of the educational stage in favor of the secondary stage, and there are differences in the average answers of the sample members about the application of the constructivist theory due to the variable of the Directorate of Education in favor of some directorates over the other. In light of the results, recommendations are cited, including holding training courses for Arabic language teachers; to train them on employing constructivist ideas in learning and providing study climates to facilitate the application of constructivist practices in the classroom.

Keywords: Application of constructivist theory, Gaza governorates.

المراجع

أبو هولا، مفضي (2005). درجة توظيف معلمي ومعلمات العلوم في الأردن لمبادئ النظرية البنائية في تدريسهم. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات، الأردن، 11* (1)، 2608 - 2648.

اكسيل، فؤاد (2009). "فاعلية برنامج حاسوبي ممزوج قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات الاستقصاء العلمي لطلبة الصف الثاني الإعدادي بمملكة البحرين، [رسالة دكتوراه غير منشورة]. معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الترتوري، محمد والقضاة، محمد (2006). *المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الحارثي، حنان (2017). درجة معرفة وممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض للنظرية البنائية. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 1* (1)، 157-171.

حبيب، رباح (2015). *واقع استخدام ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة، [رسالة ماجستير]*. جامعة الأزهر، فلسطين.

الحجيلي، محمد (2009). واقع استخدام معلمي الرياضيات بالمملكة العربية السعودية لمبادئ النظرية البنائية ومعوقات توظيفها من وجهة نظرهم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 3* (4)، 95-106.

خطابية، عبدالله (2005). *تعليم العلوم للجميع*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. الخليلي، خليل (1995). مضامين الفلسفة البنائية في تدريس العلوم. *مجلة التربية، قطر: اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم*.

رزق، حنان (2008). أثر توظيف التعلم البنائي في برمجة مادة الرياضيات على تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.

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

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

السليم، ملاك (2004). "فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم وأثرها في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيو كيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض. *مجلة جامعة الملك سعود*، 16(2)، 687-766.

شهاب، رنا (2002). *فعالية استعمال استراتيجية التعلم البنائي مقارنة باستراتيجية الاستقراء في اكتساب المفاهيم الهندسية لطلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية*، [رسالة ماجستير غير منشورة]. اليمن: جامعة صنعاء.

الطناوي، قاسم (2002). *أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الرزاق، محسن (2001). *أثر استعمال الأسلوب البنائي في المختبر في تحصيل الطلبة وتنمية التفكير الناقد لديه*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس فلسطين.

علي، وائل (2005). *نموذج بنائي لتنمية الحس العددي وتأثيره على تحصيل الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي*. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، 14(3)، 248-302.

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

القيسي، محمد (2010). درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية بالنظرية البنائية واستخدامهم لها في ضوء مقولاتها الأساسية في المملكة العربية السعودية، [رسالة ماجستير]. جامعة مؤتة، الأردن.

المساعفة، حران (2018). درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الأساسية في ضوء بعض المتغيرات في لواء ناعور، [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

ناصر، إبراهيم (2001). *فلسفات التربية*. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

Abdel-Razzaq, M. (2001). *The effect of using the constructivist method in the laboratory on students' achievement and developing their critical thinking*, (in Arabic). Unpublished Master's Thesis, Al-Quds University, Palestine.

Abu Hula, M. (2005). The degree to which science teachers in Jordan employ the principles of constructivist theory in their teaching, (in Arabic). *Al-Manara Journal for Research and Studies*, Jordan, 11(1), 2608-2648.

Aksil, F. (2009). *The effectiveness of a built-in computer program based on the constructivist theory in developing critical thinking skills and scientific research skills for second year preparatory students in the Kingdom of Bahrain*, (in Arabic). Unpublished Doctoral Thesis, Institute of Arab Research and Studies, Cairo: Arab Organization for Education, Culture and Science.

Al-Harthy, H. (2017). The degree of knowledge and practice of social studies teachers at the intermediate stage in the city of Riyadh for the constructivist theory, (in Arabic). *The Arab Journal of Science and Research Publishing*, 1(1), 157-171

Al-Hujaili, M. (2009). The current use of constructivis principles (practices) by Saudi Maths teachers and the obstacles applying them from their points of view, (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology*, 3(4), 95-106.

Ali, W. (2005). A structural model for the development of the numerical sense and its impact on the achievement of mathematics among sixth-grade

- students, (in Arabic). *Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods*, (108), 248-302.
- Al-Khalili, K. (1995). Contexts of Constructivist Philosophy in Teaching Science, *Education Journal*, (in Arabic). Qatar: National Committee for Education, Culture and Science.
- Al-Musaeafa, H. (2018). *The Degree of English Language Teachers' Practice of Constructive Teaching for the Basic Stage in the Light of Some Variables in the Naour District*, (in Arabic). Unpublished Master Thesis, College of Educational Sciences, Middle East University, Jordan.
- Al-Qaisi, M. (2010). *The degree to which Islamic education teachers know and use the constructivist theory in light of its basic categories in the Kingdom of Saudi Arabia*, (in Arabic). Master Thesis, Mu'tah University, Jordan.
- Al-Salim, M. (2004). The effectiveness of a proposed model for constructivist education in developing constructivist teaching practices among female science teachers and its impact on modifying alternative perceptions of the concepts of chemical and biochemical changes among first-grade intermediate students in Riyadh, (in Arabic). *King Saud University Journal*, 16(2), 687-766.
- Al-Tanawi, Q. (2002). *Teaching and learning methods and their applications in educational research*, (in Arabic). Cairo: Anglo-Egyptian Library.
- Al-Tarturi, M. & Judges M. (2006). *The New Teacher: A Teacher's Guide to Effective Classroom Management*, (in Arabic). Amman: Dar Al Hamid for Publishing and Distribution.
- Ayyash, A. & Al-Absi, M. (2013). The knowledge and level of science and mathematics teachers' teachers of far-sightedness from their point of view, (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 14(3), 523-548.
- Fagan-, M. (2010). Social construction revisited: epistemology and scientific practice, *Philosophy of Science*, 77(1), 92-116.
- Garcia, G. et al. (2011). Socio-constructivist and political views on teacher's implementation of two types of reading comprehension approaches in low-income schools. *Theory into Practice*, 50 (2), 149-156.

- Gordon, M. (2009). Toward a Pragmatic Discourse of Studies: *Journal of the American Educational Studies Association*, 45(1), 39-58.
- Habib, R. (2015). *The Reality of Using Constructive Learning Practices for Basic Education Teachers in Gaza Governorate*, (in Arabic). Master Thesis. Al-Azhar University, Palestine.
- 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.
- Khatiba, A. (2005). *Science Education for All*, (in Arabic). Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.
- Nasser, I. (2001). *Philosophies of Education*, (in Arabic). Amman: Dar Wael for Printing and Publishing.
- Rizq, H. (2008). *The Impact of Employing Constructive Learning in Mathematics Software on the Achievement of First Intermediate Grade Students in the City of Makkah Al-Mukarramah*, (in Arabic). Unpublished Ph.D. Thesis, Um Al-Qura University.
- Shehab, R. (2002). *The effectiveness of using the constructivist learning strategy compared to the induction strategy in acquiring engineering concepts for eighth graders of basic education in the Republic of Yemen*, (in Arabic). Unpublished Master Thesis, Yemen: Sana'a University.
- Zitun, A.M. (2007). *Constructivist Theory and Strategies for Teaching Science, 1st Edition* (in Arabic). Dar Al-Shorouq, Jordan.
- Zitun, H. & Zitun, K. (2003). *Learning and Teaching from the Perspective of Science Teachers*, (in Arabic). 1st Edition. Cairo: Alam El-Kutub.

