عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي والصعوبات التي يواجهونها في مديرية تربية جنوب الخليل

إيمان عبد ربه محمود ربعي

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1442هـ / 2020م

درجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحالتعلمالبنائيوالصعوباتالتييواجهونهافيمديريةتربيةجنوبالخليل

إعداد:

إيمان عبد ربه ربعي

بكالوريوس أساليب تدريس اللغة العربية – جامعة الخليل – فلسطين

إشراف الدكتور: إبراهيم محمد عرمان

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس من عمادة الدراسات العليا/ كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس

1442هـ / 2020م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

كلية العلوم التربوية

إجازة الرسالة

درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي والصعوبات التي يواجهونها في مديرية تربية جنوب الخليل

اسم الطالبة: إيمان عبد ربه محمود ربعي

الرقم الجامعي:21811807

المشرف الدكتور إبراهيم محمد عرمان

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2020/12/15م من قبل أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم

1. رئيس لجنة المناقشة: د. إبراهيم محمد عرمان التوقيع .....
2. ممتحناً داخلياً: د. إيناس عارف ناصر التوقيع .....
3. ممتحناً خارجياً: أ. د. محمد عبد الفتاح شاهين التوقيع .....

القدس – فلسطين

1442هـ / 2020م

الإهداء

إلى من احتضنني ترابه وسماؤه وأطعمني ثمره وأشربني ماؤه فارتويت بطهره وصفائه إلى من امتلأت أرجاؤه بالنار والدماء والشهداء وملاحم الفدى ليكون منارة ومهد البطولة عبر المدى

وطني الحبيب

إلى من جعلوا من أجسادهم محرقة للأعداء فروت دماؤهم أرض الأنبياء وزلزلوا الأرض تحت أقدام الأعداء

إلى من جعلوا من دمائهم سراجاً يضيء لنا الطريق إلى من هم أكرم منا جميعاً

شهدائنا الأبطال

إلى من حطموا قيود السجون إلى من أناروا ظلمة الزنازين إلى الأسود الثائرة في وجه الأعداء إلى من ضحوا في الحرية من أجل فلسطين حرة وأبية الى الرجال الرجال

أسرانا البواسل

إلى من ربياني فأحسنا تربيتي إلى من أنارا لي الطريق وذللوا لي المصاعب إلى من زرعا في قلبي الطموح والأمل إلى نبع الطيبة والعطاء إلى منارة الحب والحنان

أمي وروح أبي الطاهرة

إلى ابتسامة الفجر الجميل إلى من قاسمني عناء البحث والتحصيل إلى من هو سندي في سرائي وضرائي إلى نور العيون الذي ملك القلب والروح والوجدان

زوجي الحبيب

إلى الأزهار التي تفوح برائحة الياسمين إلى المعاني الصادقة في الحياة إلى إشراقة الشمس في الصباح إلى من نشأت بجوارهم إلى من هم أغلى ما بنفسي

إخوتي وأخواتي الأحباء

إلى فلذات كبدي إلى من مكانهم في القلب إلى عشقي وحبي إلى زهرات عمري

أبنائي الغضنفر والمظفر ويوسف ومحمد

إلى منبعالحبالصافي، إلى رمز التضحية والعطاء، إلى من تكرمت بدعائها لي في ركوعها وسجودها

أم زوجي الغالية

الشكر والتقدير

قال تعالى: ﴿وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ﴾ صدق الله العظيم (سورة التوبة، آية ، آية 105).

يسعدني بعد توفيق الله وعونه بإتمام هذه الرسالة أن أتقدم بكلمات متواضعة خرجت من القلب، أتوجه بها بجزيل الشكر والتقدير والمحبة، إلى الذين حملوا أقدس وأعلى رسالة في الحياة، إلى من قيل عنهم بأنهم ورثة الأنبياء، إلى الذين مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة، إلى جميع أساتذتنا الأفاضل، وأخص بالذكر مشرفي وأخي الدكتور إبراهيم محمد عرمان، لما زرع بداخلي من حب للعلم، ولما قدم لي من نصائح طوال فترة دراستي، كما أتقدم له بجزيل الشكر والتقدير والعرفان، لما قدمه لي من توجيهات ودقة ملاحظات وإرشادات، من أجل إتمام وإنجاز هذه الرسالة وإخراجها إلى حيز الوجود، كما أتقدم بالشكر لأعضاء لجنة المناقشة الاستاذ الدكتور محمد شاهينوالدكتورة ايناس ناصر على موافقتهم وقبولهم تقييم هذه الرسالة ومناقشتها وإعطاء ملاحظاتهم العلمية.

ولا بد لي من أن أتقدم بالشكر الجزيل لوزارة التربية والتعليم، وإلى مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل ، وإلى جميع مدراء المدارس ومعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية العليا على اهتمامهم بموضوع الدراسة، وقبولهم وتعاونهم معي لإنجاز هذه الرسالة .

ولا يسعني إلا أن أقدم كلمات أسقطت الدموع من عيني وأنا أكتبها، إلى جميع أفراد عائلتي الذين وقفوا بجانبي، وسهروا لراحتي، ووفروا وبذلوا الكثير لتسهيل عملي وإيصاله الى ما هو عليه، والذين سهروا الليالي وأطالوا بدعائهم لي، وحملوا همي، روح أبي وأمي، وأم زوجي، وزوجي وأبنائي.

إقرار

أُقرّ أنا معدّة الرسالة أنها قُدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها جاءت نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تمّت الإشارة إليه أينما ورد ، وأن هذه الرّسالة أو أي جزء منها لم يقدم للحصول على أية درجة عُليا في أي جامعة أو معهد .

التوقيع:

الإسم: إيمان عبد ربه ربعي

التاريخ: 15/12/2020

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليل إضافة إلى الكشف عن الصعوباتالتييواجهونها المعلمون في توظيف منحى التعلم البنائي،ولتحقيق ذلك قامت الباحثة ببناء أداتي قياس الأولى تكونت من (40) فقرة تقيس درجةتوظيفالمعلمينلمنحالتعلمالبنائي، والثانية تكونت من (22) فقرة تقيس الصعوباتالتييواجهونهاالمعلمونفيتوظيفمنحالتعلمالبنائي، طبقت أداتي الدراسة على عينة مكونة من (294) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية العيا في مديرية تربية جنوب الخليل. وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائياً أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي كانت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج أيضاً عدموجودفروقدالة إحصائياً بينالمتوسطاتالحسابيةلدرجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتعزىلمتغيراتا لتخصصالأكاديمي والجنس، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً بينالمتوسطاتالحسابيةلدرجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحالتعلمالبنائي تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة المهنية.

ومن ناحية أخرى أظهرت نتائج الدراسة أندرجةالصعوباتالييواجههامعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحالتعلمالبنائيكانتبدرجة مرتفعة، وأن أكثر الصعوبات التي يواجهونها المعلمين في تطبيق منحى التعلم البنائي هي اكتظاظالصفوفالدراسيةبالطلبةوكثرةالأعباءالملقاةعلىكاهلالمعلمين. كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروقذاتدلالةإحصائيةبينالمتوسطاتالحسابيةللصعوباتالتييواجهونهامعلميالمرحلةالاساسيةالعلياالمنحالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتعزىلمتغيراتالتخصصالأكاديميوالمؤهلالعلميوالخبرةالمهنية والجنس.

وفي ضوء ذلك أوصت الباحثة بعدة توصيات من أهمها، ضرورةتوجيه وتحفيز معلمي المرحلة الأساسية العليا على استخدام استراتيجيات التعلم البنائي في التدريس، وضرورة مراعاة إدارة المدارس لكثافة أعداد المتعلمين داخل الفصول الدراسية بما يساعد المعلمين على تطبيق نماذج التعلم البنائي.

The Degree of the Employment of the Basic School Teachers of the Constructive Learning Approach and the Difficulties they Face at South Hebron Education Directorate

Prepared by: Eman Abidrabbu Mahmoud Rib'i

Supervized by: IbrahimArman

Abstract

This study aimed to identify the degree of employing teachers of the higher basic stage for the constructive learning approach in the Directorate of Education in South Hebron in addition to revealing the difficulties that teachers face in employing the constructive learning approach, and to achieve this, the researcher built two measuring tools, the first consisting of (40) paragraphs that measure the degree of The employment of teachers for the constructive learning approach, and the second consisted of (22) paragraphs that measure the difficulties that teachers face in employing the constructive learning approach. The two tools of the study were applied to a sample of (294) teachers from the primary stage high school teachers in the South Hebron Education Directorate. After collecting data and analyzing them statistically, the results of the study showed that the degree of employment of teachers of the higher basic stage, which is oriented to constructive learning, was of a high degree, and the results also showed that there were no statistically significant differences in the arithmetic averages of the degree of employment of teachers of the higher basic stage oriented towards constructive learning in the Directorate of Education in South Hebron due to variables Academic specialization and gender, while there were statistically significant differences in the arithmetic averages of the degree of employment of teachers of the higher basic stage oriented towards constructive learning attributable to the variables of academic qualification and professional experience.

On the other hand, the results of the study showed that the degree of difficulties faced by teachers of the higher basic stage in employing the constructive learning approach was of a high degree, and that the most difficulties teachers face in applying the constructive learning approach are the overcrowding of classrooms with students and the large burden placed on the shoulders of teachers. The results also showed that there were no statistically significant differences in the arithmetic averages of the difficulties faced by teachers of the higher basic stage in employing the constructive learning approach in the Directorate of Education in South Hebron due to the variables of academic specialization, academic qualification, professional experience and gender.

In light of this, the researcher recommended several recommendations, the most important of which is the necessity to direct and motivate teachers of the higher primary stage to use constructive learning strategies in teaching, and the need for school administrations to take into

account the density of the number of learners in the classroom in a way that helps teachers On the application of Builder Learning Models.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

إن التحولات والتطورات التكنولوجية والعلمية التي ظهرت في الآونة الأخيرة من القرن الماضي، ساعدت في تغيير فهمنا وتطبيقنا لمعاني ونظريات مختلفة في مجالات واسعة، والتي كان من ضمنها مفهوم العملية التربوية، الذي يعد من المفاهيم الهامة في تطور العملية التنموية على مستوى الأفراد والمجتمعات.

فتطور الإنسان وتقدمه يرتبط بجوهر العملية التربوية، فالتربية وما تتضمنه منعمليات تعليمية هي الركيزة التي يعتمد عليها في تنمية الإنسان في مراحل نموه المختلفة، فالعملية التربوية الفعالة تنمي الروح العملية، وتعزز الإبداع، وتطور العقول، وتساعد الأفراد في تطوير قدراتهم الشخصية، لينسجموا بشكل أفضل مع طبيعة الحياة وماتحمله من تغيرات مختلفة.

وكما نرى أن العالم اليوم في سباق نحو التطور للوصول إلى أعلى درجات الحداثة، فالإنسان يعيش حالياً معتمداً على العلوم والمعارف التي وصلت إليها عقولاً بشرية في أحقاب تاريخية مختلفة، والحداثة لا تتحقق دون سعي الإنسان للحصول على تعليم يرتكز على جميع الأسس والأساليب العلمية والعملية، لاكتساب وفهم وتوظيف المعلومات والمعارف التي تضمن استفادته منها في مراحل حياته المختلفة، والتي من ضمنها مفهوم العملية التربوية، الذي أصبح ينادي بضرورة التركيز على قدرات المتعلم الفكرية بدلاً من نقل المعرفة العلمية له.

إن المعارف والمعلومات التي تعلمها الإنسان في مراحل حياته الأكاديمية، وما تتضمنه هذه المعارف من مبادئ وقوانين ومفاهيم ونظريات، هي أسس ومرتكزات يجب أن ترتبط مع معتقدات ومعارف الإنسان الذي اكتسبها من تجربته الحياتية لتشكل بنية علمية متكاملة. وفي ضوء ذلك أصبح مفهوم العملية التربوية ينادي بضرورة التركيز على بناء قدرات المتعلم الفكرية والذهنية بدلاً من نقل المعرفة العلمية له. ومن هنا انتقل دور المعلم من ملقن للمعلومات إلى موجه ومنظم لعملية تعليم المتعلم، ومحفز ومدرب للمتعلمين في بناء ذاتهم

واعتمادهم على أنفسهم ليس فقط في حصولهم على المعلومات والمعارف بل في آلية تفسيرهم لها وبنائها ومعالجتها بطرق علمية سليمة(بقيعي والعبسي، 2018).

ونظراً لأهمية عمليتي التعليم والتعلم في جميع المجالات الحياتية فقد زاد الإهتمام البحثي في تطوير طرق التدريس وما تتضمنه من أساليب تعليمية جديدة تسهل من عملية التعليم والتعلم. لذا ظهرت في الآونة الأخيرة العديد من النظريات التي اهتمت بتفسير عمليات التعليم وآليات التعلم والنمو المعرفي. حيث يرى العديد من الباحثين أنه يمكن تصنيف النظريات التعليمية الى نوعانأولاً: النظريات السلوكية والتي اهتمت بدراسة السلوك الظاهري للمتعلم، حيثأجمعت معظم النظريات السلوكية مثل نظريات كل من (سكنر، وبافلوف ، وثورندايك ، ونظرية جانييه) أن العملية التعليمية تحدث نتيجة مؤثرات خارجية تؤدي إلى استجابات من قبل المتعلم، والتعلم بالنسبة لهذه النظريات هو تعديل في سلوك الفرد، أي أن هذه النظريات تهتم بالسلوك الظاهري للمتعلم ، ولا تهتم بما يحدث داخل عقل المتعلم. ثانياً: النظريات المعرفية والتي اهتمت بدراسة العمليات العقلية التي تحدث داخل عقل المتعلم، حيث ركزت هذه النظريات على البنية المعرفية للمتعلم، ولم تركز على سلوكه الظاهري(الشطي وآخرون، 2018).

إن النظرية البنائية وما تتضمنه من استراتيجيات مثل : (نموذج الشكل V المعرفي، والتعلم المتمركز حول المشكلة أو ما يعرف بنموذج ويتلي، وأسلوب دورة التعلم، وأسلوب التغير المفاهيمي) تعد من الاستراتيجيات الحديثة المستخدمة في مجال أساليب التدريس بشكل عام ، فطرق التدريس الحديثة في المجال التربوي تعتمد على التحول من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم المتعلم، كشخصية المعلم والبيئة التعليمية ، والمنهج المستخدم ، ومخرجات التعلم ، وغير ذلك من العوامل الخارجية، إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم نفسه، وخاصة ما يفكر به، كخبراته السابقة وما يملكه من مخزون معرفي، وكيفية تحليله للمعلومات، واهتماماته الشخصية، ودوافعه وحاجاته، وغيرها من العوامل الداخلية المرتبطة بطبيعة المتعلم، لذا فقد زاد اهتمام الباحثين والتربويون في البحث عن طرق وأساليب تدريس جديدة تهتم بطبيعة المتعلم، وهذا أدى إلى تبني معظم التربويين أساليب النظريات البنائية لتحل مكان النظرية السلوكية (زيتون وزيتون، 2003).

ولأن المتعلم هو محور العملية التعليمية، فإن التعلم البنائي يقوم على تنظيم بنية المتعلم الذاتية لإثارة دافعيته نحو التعلم، ولهذا فإن الأسلوب البنائي يؤكد على التعلم القائم على الفهم أو المعنى أي أنه يجب تشجيع المتعلمين لبناء معارفهم ومعلوماتهم من خلال إعادة تركيب وتنظيم تلك المعرفة والمعلومات بطريقة تساعدهم في فهم المواقف العلمية وتفسيرها(عبيد وعفانة، 2003). لذا فمن الطبيعي أن يراعي المعلم ميول المتعلم وحاجاته وتفكيره، وأن يستخدم الأساليب والوسائل التعليمية الحديثة لنقل خبراته ومعارفه ومعلوماته بدلاً من الاعتماد على الأساليب التعليمية التقليدية(أبوزايدة،2006).

وهذا يتطلب من المعلم أن يكون موجها وميسراً للعملية التعليمية، ومتمرساً وخبيراً، ولديه معرفة كافية حول النظريات التربوية وتطبيقاتها، وآلية توظيف تلك النظريات في طرائق التدريس المختلفة، والتي منها النظرية البنائية التي تعد من أشهر النظريات التربوية شيوعاً وقبولاً لدى أواسط التربويين(الزعانين،2015).

إن أسلوب التعليم البنائي يعتمد على ضرورة ربط المعلومات السابقة للمتعلم بالمعلومات التي يريد أن يتعلمها، حيث تفترض البنائية أن المتعلم لن يتمكن من فهم وإدراك المعارف والمعلومات الجديدة إلا إذا ارتبطت وتكاملت مع معارفه ومعلوماته السابقة، أي أن المعرفة الحقيقية للمتعلم هي تلك المعرفة التي يقوم الطالب ببنائها وتنظيمها داخل بنيته العقلية معتمداً في ذلك على معارفه ومعلوماته السابقة(منصور، 2016).

2.1مشكلة الدراسة

إن المرحلة الأساسية العليا هي عبارة عن مرحلة وسطية يعتمد محتواها التعليمي على ما سبق تعلمه في صفوف المرحلة الأساسية الدنيا، ويتصل بما سوف يتم تعلمه في المرحلة الثانوية. وبما أن النظرية البنائية تركز على أن التعلم هو عملية تفاعلية نشطة، يستخدم فيها المتعلم معارفه وأفكاره وخبراته السابقة لاستيعاب وإدراك معاني المفاهيم والتجارب والخبرات الجديدة التي سيتعرض لها في بيئة التعلم، لذا يجب أن يتجه التعلم في هذه المرحلة نحو المنحى البنائي، بحيث يكون المعلم موجهاً وليس ناقلاً للمعرفة والمعلومات، أي أن الدور الفعال في عملية التعلم وبناء المعرفة يقع على المتعلم نفسه، فالطالب معالج ومحلل للمعلومات والمعارف، ويقبل على التعلم وهو يحمل آراءه وأفكاره الخاصة حول الظواهر المراد دراستها وتعلمها.

ورغم
تطرقالعديدمنالباحثينوالتربوينلأهميةاعتمادالطرقوالأساليبالحديثةفيعمليةالتعليمونقلالمعرفةالعلميةللمتعلموالتيمنضمنهاأسلوبالتعلمالبنائيإلا أن الباحثة لآحظت من خلال عملها كمعلمة في المدارس الحكومية وتفاعلها مع المعلمين والطلبة أن بعض المعلمين والمعلمات يعتمدون أساليب وطرق تدريس تقليدية في نقل المحتوى التعليمي للطلبة، فمنهم من ينظر لنفسه بأنه المحور الرئيس في العملية التعليمية، فيكون المعلم هنا هو المسيطر على كافة المواقف التعليمية، وهنا يكون المعلم ناقلاً للمحتوى التعليمي، والطالب هو متلق للمعرفة غير متفاعل معها، مما يؤدي إلى إهمال ذاتية المتعلم وقدرته على بناء خبراته الجديدة معتمداً على ما سبق تعلمه.

كما لآحظت الباحثة من خلال اطلاعها على موضوع الدراسة ومراجعتها لمجموعة من الدراسات السابقة أن التعليم البنائي يعد عاملاً مهما في زيادة تحصيل المتعلمين في كافة المجالات الدراسية وتطوير قدرتهم على اكتساب العديد من المهارات (Bay & Centin 2003, Abbott & Fouts, 2012;)، إضافة الى ذلك فقد أوصت العديد من الدراسات السابقة بضرورة إجراء دراسات جديدة لتحديد مدى تطبيق معلمي المراحل التدريسية المختلفة للمنحى البنائي في عملية التعليم.

علاوة على ذلك فقد لآحظت الباحثة من خلال خبرتها كمعلمة أن الدراسة الحالية سوف توفر قيم تربوية لكل من الباحثين والدارسين وأصحاب القرار في مديرية التربية والتعليم، وهذا شكل دافعاً لها لإجراء الدراسة الحالية، وخاصة أن هناك قلة حسب علم الباحثة واطلاعهافي الدراسات التي اهتمت بمعرفة درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي والصعوبات التي يواجهونها في مديرية تربية جنوب الخليل.

3.1 أسئلة الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول:

ما درجة توظيف معلمو المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل؟

السؤال الثاني:

هل تختلف درجة توظيف معلمو المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغيرات التخصص الأكاديمي، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية، والجنس؟

السؤال الثالث:

ما الصعوبات التي يواجهونهامعلموالمرحلةالاساسيةالعلياافيتوظيفمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليل؟

السؤال الرابع:

هل تختلف الصعوبات التييواجهونهامعلموالمرحلةالأساسيةالعلياافيتوظيفمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليل تبعاً لمتغيرات التخصص الأكاديمي، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية، والجنس؟

4.1 فرضيات الدراسة:

قامت الباحثة بتحويل سؤاليالدراسةالثاني والرابع إلى الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمو المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي"

الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$)بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمو المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي"

الفرضية الصفرية الثالثة والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمو المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الخبرة العملية".

الفرضية الصفرية الرابعة والتي تنص:

"لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمو المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الجنس".

الفرضية الصفرية الخامسة والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)بين المتوسطات الحسابية للصعوبات التيواجهونهامعلموالمرحلةالأساسيةالعلياافيتوظيفمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي".

الفرضية الصفرية السادسة والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)بين المتوسطات الحسابية للصعوبات التيواجهونهامعلموالمرحلةالأساسيةالعلياافيتوظيفمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليل تبعاً لمتغيرالمؤهل العلمي".

الفرضية الصفرية السابعة والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للصعوبات التيواجهونهامعلموالمرحلةالأساسيةالعلياافيتوظيفمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاً لمتغير الخبرة العملية".

الفرضية الصفرية الثامنة والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)بين المتوسطات الحسابية للصعوبات التييواجهونهامعلميالمرحلةالأساسيةالعلياfيتوظيفمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاً لمتغير الجنس".

5.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها تبحث في درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي والصعوبات التي يواجهونها في مديرية تربية جنوب الخليل، إضافة إلىأنها تبحث في التعرف على الفروق في درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي والصعوبات التي يواجهونها في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغيرات كل من: (التخصص الأكاديمي، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية، والجنس). وفي ضوء ذلك يمكن تقسيم أهمية هذه الدراسة إلى أهمية نظرية وأهمية عملية كما يأتي:

الأهمية النظرية:

في ضوء معرفة الباحثة واطّلاعها هناك قلة في الدراسات التي تهتم بدراسة درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي والصعوبات التي يواجهونها في مديرية تربية جنوب الخليل، وكذلكفإن هذه الدراسة قد تشجع الباحثين للقيامبدراساتأخربمشابهةترتبطبالمنحىالبنائي، إضافة إلى ذلك فإن هذهالدراسةومنخلالإطارهاالنظريقدتشجع
أيضاًعلىزيادةاطلاعالمعلمينوتعرفهملممارساتالتعلمالبنائيوآليةاستخدامنماذجهافيالعمليةالتعليميةومحاولةالتغلبعلىال صعوباتالتيتواجههمفي تطبيقها.

الأهمية العملية:

قد تسهم الدراسة الحالية في الوقوف على أهم الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية لتطبيق المنحى البنائي ومحاولة إيصالها للجهات المعنية لتفاديها، ومن الممكن أن تفيد هذه الدراسة من خلال نتائجها باعطاء مؤشر تقويميلصناع القرار في مديرية تربية جنوب الخليل لمدى توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي. كذلك من خلال أداتها وإطارها النظري ونتائجها قد تفيد في تقديم معلومات لمسؤولي تقويم المعلمين والمشرفين التربويين من أجل تصحيح مسار إعداد المعلم بما يتفق مع

المنهج البنائي. ومن الممكن أنتساعد هذه الدراسة في وضع خطط لإعداد المعلمين وتدريبهم بما يتفق مع المنحى البنائي.

6.1 أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يأتي:

التعرف إلى درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل.

وكذلك التعرف إلى ماإذا كان هناك فروق في درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغيرات كل من: (التخصص الأكاديمي، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية، والجنس).

وأيضا التعرف إلى الصعوبات التي يواجهها معلمو المرحلة الأساسية العليا في تطبيق منحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل.

و التعرف إلى ما إذا كان هناك فروق في الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية العليا في تطبيق منحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغيرات كل من : (التخصص الأكاديمي، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية، والجنس).

7.1 حدود الدراسة

في ضوء مجالات الدراسة تلتزم هذه الدراسة بالحدود الاتية:

الحدود الموضوعية: الكشف عن درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي.
و الكشف عن الصعوبات التي يواجهونهامعلمو المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.
الحدود البشرية: معلمو المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.

الحدود المكانية: المدارس التي تتضمن المرحلة الأساسية العليا التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديرية تربية جنوب الخليل.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي2020-2021.

8.1 مصطلحات الدراسة

المنحى البنائي : الطريقة التي يتم من خلالها مساعدة الطلاب على بناء معرفتهم(المفاهيم، المبادئ، القوانين) عن موضوع الدرس الجديد، من خلال وضعهم في موقف ينطوي على مشكلة، ثم يوجهون إلى إجراء نشاط استكشاف لاختبار صحة أفكارهم الأولية، ثم عرض ماتوصلوا إليه من نتائج وتفسيرات وتلخيصها في صورة معلومات أساسية لاستعمالها في مواقف جديدة (زيتون،2003).

ويعرفها زيتون وزيتون (2003) نقلاً عن المعجمالعربيللتربيةبأنها:" رؤيةفينظريةالتعلم،ونموالطفل،قوامهاأنالطفليكوننشطاًفيبناءأنماطالتفكيرلديه،نتيجةتفاعلقدرتهالفطريةمعالخبرة".

ويعرفها زيتون (2002)، بأنها: " الفلسفةالمتعلقةبالمتعلم،التيتفرضحاجةالمتعلمينلبناءفهمهمالخاصعلىأشياءجديدة" أوهي" عمليةاستقبالتتضمنإعادةبناءالمتعلمينلمعانيجديدةداخلسياقمعرفتهمالآنيةمعخبراتهمالسابقةوبيئةالتعلم".

وتعرفه الباحثة إجرائياً: هوإحدى طرق التعليم التي تهدف لمساعدة الطلاب على تنمية مهارات التفكير والقدرة على حل المشكلات التي تواجههم في بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية عن طريق استرجاع معلوماتهم السابقة وربطها بالمعرفة العلمية الجديدة ويقاس بالأداة التي قامت الباحثة ببنائها.

الصعوبات: تعرفهاالباحثةإجرائياً بأنهاالمعيقات والمشكلات التي تحول دون قيام المعلمين بممارسة وتطبيق أساليب التعليم البنائي ويقاس بالأداة التي قامت الباحثة ببنائها.

المرحلة الأساسية العليا:وهي مرحلة تعليمية تبدأ من الصف الخامس الأساسي وتمتد إلى الصف العاشر الأساسي (وزارة التربية والتعليم).

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2المقدمة

يتناول هذا الفصل الإطار النظري المتعلق بموضوع الدراسة، بالإضافة الى مجموعة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع الدراسة ، وقد تم تقسيم هذا الفصل إلى محورين رئيسين انبثق عنهما محاور ثانوية عدة.

أولاً: الإطار النظري

2.2 النظرية البنائية

شهد البحث التربوي تغيراً ملحوظاً في العقدين الماضيين من خلال نظرته للتعلم والتعليم، وكان هذا التحول عائداً للانفجار التكنولوجي والمعرفي، وقد تضمنت تلك التغيرات والتطورات والتحولات إثارة للتساؤل عن العوامل الخارجية المؤثرة في عمليتي التعلم والتعليم كخصائص التعلم وما تتضمنه مثل شخصية المتعلم و طريقته وأسلوبه وتعزيزه، وبيئة التعلم وما يتعلق بها، إضافة إلى إثارة التساؤلات بما يجري داخل المتعلم كقدرته على التذكر ومعرفته السابقة وخبراته وأنماط تفكيره وكل ما يركز على التعلم ذو المعنى بدلاً من التركيز على العوامل الخارجية المؤثرة في تعليم المتعلم، ومن خلالمواكبة تلك التحولات والتطورات ظهرت النظرية البنائية والتي حلت مكان النظرية السلوكية والنظرية المعرفية.

إن فكرة النظرية البنائية ليست حديثة، حيث يمكن ملاحظة الإتجاهات نحوها من خلال أعمال سقراط وأفلاطون وأرسطو(320–470 ق.م) حيث أنهم جميعاً تحدثوا عن تكوين المعرفة،ولكن فلسفة البنائية الرئيسية تنسب إلى جان بياجيه(1980–1986)، كما نلاحظ أن بستالوزي(1746–1827) قد جاء بنتائج متشابهة مع ما نسب لبياجيه منذ أكثر من قرن من الزمن، حيث كان مهتماً بضرورة اعتماد التطور الطبيعي للطفل على أحاسيسه ومشاعره بالطرق التربوية، فالحواس هي أدوات للتعلم، يمكن للأطفال من خلالها ربط خبراتهم التي تتوافق مع حياتهم وبيئتهم بمناهج التعلم(بركات، 2006).

إذنفجذور البنائية امتدت منذ زمن طويل وعبر قرون عديدة وتم تكرار ذلك من عدة فلاسفة عبر التاريخ، ولكن هناك من ركب جميع الأفكار المتعددة بنظرية شاملة ومتكاملة، بحيث فتح الطريق إلى نظرة جديدة في التربية وعلم النفس ليتم الالتفات والتركيز على ذكاء الأطفال والإهتمام بتفكيرهم، وهذا ما اعتمده العالم جان بياجيه(السليم، 2004).

ويمكننا القول أن النظرية البنائية استندت لأربع من النظريات وهي: نظرية التطور والنمو المعرفي (لجان بياجيه)، كذلك النظرية المعرفية فعند معالجة المتعلم للمعارف وتركيزه على العوامل المؤثرة في التعلم(الداخلية)، وأيضا النظرية الاجتماعية والتي اهتمت بالتفاعل الصفي في الميدان، وكذلك النظرية الانسانية (لروجر) والتي لها دور في اكتشاف المعرفة وإبراز أهمية المتعلم(زيتون، 2007).

فالبنائية لعبت دوراً في العلوم الطبيعية كمفهوم ظهر قديماً، ولكنها كمنهج للتطبيق لم تظهر وتتبلور إلا في عصرنا الحديث، وكان ذلك في مجال التربية، حيث تم ظهوره بحلة جديدة تمثلت بتطبيق استراتيجيات تدريسية تركز على بناء المعرفة لدى المتعلم.

1.2.2 أبرز منظري البنائية

لم تنشأ النظرية البنائية من فراغ، حيث أنها مثلت رؤية ذات جذور عميقة، فقد بدأت كنظرية فلسفية من ناحية بناء المعرفة، ثم امتدت مبادئها لمجالي التعليم والتعلم، فاكتسبت شعبية واسعة وكبيرة لدى المنظرين التربويين، فأصبحت من أكثر النظريات قبولاً لدى من هم ضمن نطاق التربية والتعليم، وكذلك فإن ممارساتها من أكثر الممارسات فعالية و مصداقية في بناء المعرفة، ومن أبرز منظري البنائية مايأتي:

- **جيروم برونر**:هو من علماء علم النفس التطوري، وعمل ايضاً في مجال علم النفس الإجتماعي، وركز على الطريقة التي يقدم بها المعلمون الخبرات إلى التلاميذ، فمؤلفاته انصبت على تمثلالخبرة وتركيب المعرفة. وتأثر بآراء وأفكار بياجيه فيما يخص نظرية المعرفة، فحاول معرفة اكتساب الأفراد للمفاهيم العلمية، كذلك فكرة التعلم بالاستبصار التي نادى بها جون ديوي، وإعادة التنظيم للموقف التعليمي وتنظيم هذه العناصر(الخوالدة، 2013).

- **روبرت جانييه:**حيث جاء بفكرة التعلم الهرمي، وأن المعرفة تراكمية، فتعلم المفهوم هو عبارة عن مهارة يتطلب اكتسابها إتقان مهارة موجودة مسبقاً، فالمعلم هو من ينبغي أن يحدد الهدف النهائي الذي يجب أن يتقنه الطالب حتى يضعه في أعلى الهرم، بعد ذلك يحدد المهارات والأهداف الفرعية حتى يتم تحقيق الهدف الرئيسي، فيتم البدء بالمهارات الأساسية أولا الى أن يتم تحقيق الهدف النهائي ويتحقق التعلم. في حين جاء **ديفيد أوزوبل** بالتعلم ذو المعنى، أي ربط المعرفة اللاحقة بالسابقة، ويتم تركيز المعلم على المعرفة السابقة للمتعلم، حيث أنها تمثل الركيزة الأساسية التي يتم بناء معرفة جديدة عليها، فنظرية أوزوبل تركز على التعلم المعرفي (إبراهيم،2012).
- **فيجوتسكي:**وهويرى أن للفرد مستويان من النمو، هما مستوى أدنى فردي ومستوى أعلى إجتماعي، وبين هذين المستويين يوجد مستوى النمو الحدي.فأكد فيجوتسكي من خلال نظريته أن التطور الحاصل لدى الفرد يكون عن طريق ثقافته، فالقدرات تتطور من خلال التفاعلات الإجتماعية(الدواهيدي، 2006).
- **بياجيه:**ولد في سويسرا عام 1986، وتهتم نظرية بياجيه بالتطور المعرفي عند الطفل، ويرى أن التطور المعرفي هو ناتج عن تفاعل الفرد مع بيئته، كما يرى أن هناك ثلاثة من العوامل التي تسهم في تشكيل خبرات الفرد، أولها: النضج البيولوجي، ثانياً: التفاعل مع البيئة والطبيعة، ثالثاً: التفاعل مع البيئة الإجتماعية(الغامدي،2013).

2.2.2 مفهوم النظرية البنائية:

لا نستطيع تحديد تعريف محدد للنظرية البنائية يضم كل ما يشتمل عليه المفهوم من عمليات ومعاني، لكننا نجد أن بعض منظري البنائية قد عرفوها على أنها: " الفلسفة المتعلقة بالمتعلم، التي تفرض حاجة المتعلمين لبناء فهمهم الخاص على أشياء جديدة" أو هي" عملية استقبال تتضمن إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة داخل سياق معرفتهم الآنية مع خبراتهم السابقة وبيئة التعلم"(زيتون، 2002).

ويعرفها أبو عودة بأنها: نظرية تربوية يكون فيها المتعلم معارفه الخاصة والتي يتم تخزينها داخل عقله، فهو يكون معرفته بنفسه، إما فردياً أو بشكل جماعي نظراً لخبرته السابقة ومعرفته الحالية، فالمتعلم يعتمد على البنية المفاهيمية لديه، بوجود معلم ميسر وموجه للعملية التعليمية(أبوعودة، 2006).

في حين يعرفها تافروف(Tafrova ,2012) بأنهانظرية معرفية تقوم على افتراض أن الناس يبنون مهاراتهم واتجاهاتهم ومعارفهم في العالم من خلال مرورهم بالعديد من التجارب، وهي التي تبني المعرفة الجديدة بناءً على المعرفة السابقة.

ويعرفها الخالدي بأنها عبارة عن رؤية في تطور الفرد المعرفي وتعلمه، أساسها أن يكون الفرد نشطاً في بناء أنماط تفكيره، نتيجة التفاعل بين خبراته وقدراته الذاتية(الخالدي،2013).

ويعرفها كل من عياش والعبسي بأنها: عملية لا يتم انتقال التعلم بها عن طريق النقل الآلي من المعلم إلى المتعلم، وإنما ببناء المتعلم معنى لما يتعلمه بنفسه، معتمداً على خبرته السابقة وما تم تعلمه(عياش والعبسي، 2013).

ويعرفها زيتون وزيتون (2003) نقلاً عن المعجم العربي للتربية بأنها:" رؤية في نظرية التعلم، ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدرته الفطرية مع الخبرة".

في حين أن عفانة وأبو ملوح يعرفانها على أنها: عملية فاعلة نشطة بين ثلاثة من العناصر وهي الخبرات السابقة للمتعلم، والموقف التعليمي المقدم للمتعلم، وكذلك البيئة التي تحدث فيها عملية التعلم، من أجل بناء معرفي جديد يمتاز بالشمولية مقارنة بما سبقه من معرفة، واستخدامها في معالجة مواقف جديدة(عفانة وأبو ملوح، 2006).

فالنمو المعرفي من وجهة نظر البنائية لدى المتعلم عندما يواجه المتعلم موقفاً تعليمياً يتعارض مع الخبرة السابقة لديه والتي تتمثل في البنية المعرفية لديه، فيصبح هنا نوعاً من عدم الاتزان، ومن هنا يقوم المتعلم بالعمل على تغيير بنية الواقع حتى يتناسب مع بنيته الداخلية أو العكس أي تكيفه مع الواقع الخارجي، ومن ثم يقوم المعلم بتنظيم تلك البيئة للمتعلم حتى يتم التوازن(Schunck, 2012).

وبناءً على ماسبق، ترى الباحثة أن هذه التعريفات تتمحور حول نقاط مشتركة فيما بينها وهي:

أن المتعلم عبارة عن عنصر فعال ونشط يبني معرفته بنفسه بناءً على مالديه من خبرات سابقة ومعرفة حالية، والمعلم موجه وميسر ومسهل لبناء المعرفة، وهناك تفاعلاً إيجابياً بين المتعلمين والمعلمين.

3.2.2 أسس النظرية البنائية

أشار أبوعودة(2006) أن علماء التربية ذكروا مجموعة من الأسس التي تقوم عليها النظرية البنائية وهي:

لا تبنى على التعليم وإنما على التعلم، تدعم استقلالية المتعلم، وتشجعه على البحث والاستقصاء، تجعل من التعلم عملية مستمرة لها أهدافها، المتعلم مبدع وناقد ومستطلع، تستعمل المصطلحات المعرفية وهي أسست أيضا على مبادئها، تضع بالحسبان كيفية تعلم المتعلم والنموذج العقلي له، وعند تقييم المتعلم تؤكد على الأداء والفهم، وتضع المتعلم في موقف حقيقي، كذلك تشجع التعلم التعاوني والمناقشة بين المتعلمين ومعلميهم، وكذلك تأخذ اتجاهات المتعلمين واحتياجاتهم بعين الاعتبار، وتعطي المتعلمين فرصة لفهم خبراتهم وبناء معارفهم الجديدة.

4.2.2 خصائص وسمات النظرية البنائية

من خلال ما تم الحديث عنه حول النظرية البنائية، أشار (عطية،2015) أن هناك بعض الخصائص التي تتميز بها ومنها:

- تركز على منح المتعلمين الفرص الملائمة حتى يتمكنوا من تكوين المعرفة الجديدة وفهم الخبرات الواقعية.
- تشجع المتعلمين على الإستقلالية وتتقبل مبادراتهم.
- تتفق مع النظرية المعرفية من حيث مبادئ التعلم.
- تضع المتعلمين في مواقف حقيقية حيث تركز على العمل التعاوني.
- تشجع على البحث والإستقصاء والإبداع لدى المتعلمين، فالتعلم هنا عملية تحدث إبداع وليس عملية تراكمية دون حدوث تغيرات.
- تحكم زمن الدرس المهمة التعليمية التي يقوم فيها الطالب.
- كذلك تهتم بالتعلم من الناحية النوعية لا الكمية.

ويرى زيتون (2007) أن هناك العديد من الإفتراضات التي تستند إليها البنائية وهي كمايأتي:

أن التعلم هو عبارة عن عملية مستمرة ونشطة وتوجهها غرضي، ويضم هذا الفرض مجموعة من المفاهيم وهي أن التعلم عملية بنائية: فالمعرفة هنا تتكون من خلال التراكيب السابقة، حيث أن المتعلم يقوم ببناء خبراته من خلال رؤيته للأطر المعرفية لديه، فيقوم بترتيب خبراته وتنظيمها وتفسيرها مع محيطه.فالتعلم هو عملية فعالة نشطة،يقوم من خلالها المتعلم ببذل الجهد العقلي الكبير حتى يصل إلى المعرفة من تلقاء نفسه أثناء تعرضه لمشكلة ما.والتعلم غرضي التوجه: فالفرد يسعى من خلال هدف معين لحل مشكلة معينة أو الإجابة عن تساؤلات في ذهنه.

ويضيف العفون ومكاون (2012) ان من الافتراضات أيضاً أن تتهيأ أفضل الفرص والظروف للتعلم، عندما يواجه المتعلم مشكلة حقيقية تعترضه، والهدف هنا من عملية التعلم إحداث تكيفات ملائمة للضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد، وتكمن عملية إعادة بناء الفرد لمعرفته ضمن عملية التعلم هنا، حتى يتكون تعلم ذو معنى لدى المتعلم، فالمعرفة القبلية شرط أساسي لبناء ذلك.

ويرى أبوسنينة وعياش (2013)أنه من المهم ملاحظة تصور البنائية للمعرفة من خلال ثلاثة محاور هي: **المحور الأول:** الدور الفاعل للطلبة لبناء المعرفة ذاتياً، والتي تتشكل من تفاعل حواس المتعلم مع بيئته الداخلية والخارجية، بحيث أن المتعلم يعيد تنظيم ماتعلمه بشكل يتناسب مع استعداده التطوري.

أما المحور الثاني: فيرى أن تكوين المعاني يتطلب جهداً عقلياً كبيراً لأنه عملية نفسية نشطة، حيث أن المتعلم هنا يبقى في حالة اتزان مادامت المعرفة المعطاة له متفقة مع بنيته المعرفية.

في حين أن **المحور الثالث:** يشير إلى أنه قد يحدث اختلال في التوازن المعرفي عندما تتأثر بنية المتعلم المعرفية بمثير جديد، وخاصة عندمايكون مغايراً لخبراته السابقة.

وأشار(زيتون وزيتون، 2003) أن هناك شروط وظروف يجب توفرها في البيئة الغنية للتعلم النشط عند الإنتقال من طور النظرية إلى التطبيق والممارسة ومنها: أنه يجب أن تتمركز عملية التعلم في البنائية حول المتعلم، وضرورة أن يكون المتعلم نشطاً بحيث يضع فرضيات ويقترح تساؤلات ويجد حلول ويقوم بالتقصي

والجدل. إضافةإلى وجوبتوفر بيئة تعليمية نشطة متاحة للمتعلمين تساعد على توفر تفاوض اجتماعي في عملية التعلم، كما أنها تركز على ضرورة استخدام الوسائل والأساليب المتنوعة بالنسبة لمحتوى التعلم.

5.2.2 تيارات النظرية البنائية

هناك أوجه متعددة للنظرية البنائية، وإذا تأملها المتعلم بدقة أدرك معناها وفهم مغزاها، فالبنائية ليست مجرد مدخل تدريس وإنما هي نظرية تعلم، وتبرز أهم تياراتها كما ذكرهازيتون (2008) بما يلي:

أولاً: البنائية البسيطة: وتتمثل بها أبسط صور البنائية، وهنا تترسخ البنائية البسيطة بالبنائية الشخصية(Hill, 1997).ويتجسد هذا التيار برأي جان بياجيه، بأن المتعلم يستقبل المعرفة بصورة إيجابية من البيئة ويبنيها بصورة نشطة، وهنا يتضح دور المعرفة السابقة لدى المتعلم، لأنها ذات صلة ببناء المتعلم لمعرفته الجديدة، أي أن نظامالتعليميركزعلىالتتابعمنالبسيطإلىالمعقدلذا أطلقعليها اسم البنائية (Dougiamas, 1998).

ثانياً: البنائية الاجتماعية: وتعني أن المتعلم عندما يمارس عملية التعلم يعيش في بيئة، بحيث أن عناصر تلك البيئة تؤثر في تعلمه كالمدير والمعلم والأقران وغيرهم ممن يتعامل معهم أثناء قيامه بأنشطته التعليمية(Yager,1999).

والبيئة المجتمعية للمتعلم عادة ماترتبطبالتعلم التعاوني، فتعاون المتعلمين كمجموعة في عملية التعلم يفوق تعلم كل متعلم لوحده، حيث تتشكل بينهم علاقة تفاعلية وتبادلية وتتعدد هنا المناقشات واستراتيجيات التدريس وتفاوض المتعلمين فيمابينهم(النجدي وآخرون، 2003).

ثالثاً: البنائية الجذرية: وتعتبر التعرف على شئ معين عملية تكيف ديناميكية، بحيث أن المتعلم يتكيف مع تفسيرات أو تبريرات قابلة للتطبيق، أي أنه ليس من المهم أن تبنى المعرفة من العالم الواقعي، لأن الأشخاص يختلفون فيما بينهم في فهمهم ونظرتهم للواقع، وهذا لا يعطي معنى أن البنائية الجذرية لا تعترف بالواقع الموضوعي، ولكنها تعترف بأنه لا يوجد هناك طريقة يمكن من خلالها معرفة ماهية الواقع(Dougiamas, 1898).

رابعاً: البنائية النقدية: وتقوم على أبعاد متعددة لبناء المعرفة، فالمعرفة تبنى من خلال البيئة الثقافية والإجتماعية، وأيضا يهدف البعد النقدي لإصلاح هذه البيئات ليتم التمكن من تنمية العقلية القائمة على التقصي والمناقشة والتساؤل(زيتون، 2000).

خامساً: البنائية الثقافية: يرى هذا الإتجاه أن التعليم والتعلم في البيئة الصفية يتأثر بالخلفيات الثقافية التي تتضمنها المتغيرات الإجتماعية كالعادات والتقاليد واللغة والدين والأعراف والتي تكون عناصر في بيئة التعلم(خطايبة، 2005).

سادساً: البنائية التفاعلية: هناك بعد عام وبعد خاص يحدث من خلالهما التعلم لدى البنائية التفاعلية، وعندما يكون المتعلمين قادرين على التعامل مع العالم المادي المحيط بهم ومع غيرهم من الأفراد يكون هذا ضمن البعد العام، في حين أنه عندما يتأمل المعلمين في أفكارهم وأفعالهم في عملية التعلم يكون هذا ضمن البعد الخاص، وإذا تمكن المتعلم من هذين البعدين يصبح قادراً على ربط المعرفة السابقة باللاحقة. ومما يميز التفاعلية أن المتعلمون يكونوا قادرين على بناء المعرفة وإقناع الآخرين بأفكارهم وآرائهم والتفكير النقدي ، والتفاعل بين السابق واللاحق، كذلك الاستكشاف والاستقصاء ووجود المهارة في تطبيق المعرفة(البنا، 2001).

سابعاً: البنائية الإنسانية: وهذه تركز على التعلم ذو المعنى، فكل معرفة جديدة لدى المتعلم تبنى على ماسبقها، فالمتعلم هنا يكون علاقات بين المفاهيم الجديدة والسابقة، وإذا حصل التعلم ذو المعنى فإن عملية بناء المعرفة الجديدة قد حصلت. فهي تركز على أنالمتعلمونهمصناعللمعنى،وأنالغايةمنعمليةالتعليمبناءمعنىيشتركفيهاالمتعلمون،وأنعمليةبناءالمعنىتتممنخلالالتفاعل معمعلمينجيديالإعدادوالتأهيل(Yagar, 1990).

وكما لآحظنا أن تلك التيارات البنائية المختلفة قد ساهمت في تكوين ملامح البنائية بشكل واضح، لأن تلك التيارات متممة لبعضها البعض، وقد أثرت على النظرية البنائية وجعلتها نظرية ذات أثر حيوي وذو اهتمام في الوسط التربوي، لما قدمته من تفسيرات للكيفية التي يتم بها بناء المعرفة وربطها بالخبرات السابقة، وتشكيل المفاهيم والمعاني العلمية لدى المتعلم.

6.2.2الإستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تعتمد على فكر النظرية البنائية

انبثقتعنالنظريةالبنائيةالعديدمنالإستراتيجياتالتعليميةالتييتبعهاالمعلمفيالغرفةالصفيةأمامالمتعلمين،وجميعتلكالإستراتيجياتتؤكدعلىالدورالنشطوالفاعلللمتعلمينفيعمليةالتعلم،بحيثيجريالمتعلمينالعديدمنالنشاطاتسواءفيفرقأومجموعاتتؤكدعلىمشاركتهمالفعليةفيالنشاطالتعليمي حتىيحدثتعلمذومعنىقائمعلىالفهم.

نموذج دورة التعلم:(The learning Cycle)قامببنائهاكلمنأتكنوكاربلس(Atkin & Karplus, 1962)،وتقومهذهالإستراتيجيةعلىعمليةالتدريسوفقاًللنظريةالبنائية،فهيتترجمأفكاربياجيهعنهذهالنظرية، تسير عملية التدريس وفقاً لهذه الاستراتيجية بثلاث مراحل أساسية وهي: مرحلة الاستكشاف، ومرحلة تقديم المفهوم، ومرحلة تطبيق المفهوم.

- المرحلة الأولى (الإستكشاف) حيث، يبدأ المتعلمون مباشرة مع خبرات تثير لديهم التساؤلات، ليقوموا بالبحث عن إجابات لتلك التساؤلات من خلال الأنشطة الجماعية، حتى يتم اكتشاف معرفة جديدة لم تكن معروفة لديهم من قبل.
- المرحلة الثانية (مرحلة تقديم المفهوم):ويتم من خلالها عمليات المناقشة الجماعية التي تتم تحت إشراف المعلم، يصل المعلم للمفاهيم ذات العلاقة بخبرة المتعلمين التي يمارسونها في مرحلة الإستكشاف.
- المرحلة الثالثة(مرحلة تطبيق المفهوم): والتي بدورها تؤدي لمدى اتساع معرفة وفهم المتعلم للمفهوم، وتأتي من خلال انتقال أثر التعلم، أي من خلال مايقوم به المتعلم من أنشطة مخطط لها من قبل المعلم، وتساعد المتعلمين على تعميم خبراتهم السابقة في مواقف جديدة(زيتون،2003).

نموذجالتعلم البنائي: يعتبرهذاالنموذجمنالنماذجالقائمةعلىالنظريةالبنائية،وهومقتبساًفيالأصلمندورةالتعلموالتي صممت عام 1960م،علىيدروبرتكاربلس (Robert Carplus) ،ومايرونأتكن (Mayron Atken)،وعدلبصورتهالحاليةمنقبلسوزنلوكسوآخرين (Suzan Lucks,1990)،وهي تركز علىالمتعلمكمحورللعمليةالتعليمية،فهويجمعالمعلوماتالتيتسهلحلالمشكلةوبعدذلكتتمالمناقشةالمشتركةللحلولليتمالتو صللتطبيقتلكالحلولبصورةعلمية(سعودي، 1998).

ويتمالنموذجبأربعةمراحلرئيسيةوهيكالآتي:

أولاً: مرحلةالدعوة:

ويتمهناإشراكالمتعلمينعنطريقلفتإنتباههم،منخلالتحفيزهمنحوالمفهومالجديد،وذلكباستخداممأساليبمتنوعةلاندماجهممفيد علمهمنها:

طرحبعضالأسئلةالتيتستدعيالتفكيرمنقبلالمتعلم، وعرضبعضالمواقفالمتناقضة، كذلك طرحمشكلاتتثيرأفكارالمتعلمين،وتدفعهمللبحثوالإكتشافلإيجادالحل، وعرضصورتقترحوجودإشكالياتواقعيةوحقيقية.

فالمعلمهنا عندمايستثيرالمتعلمينويشجعهملتحديدالمشكلة،ويربطذلكبخبراتهمالسابقة،فهويلعبدوراًفاعلاًفيتقدمطلبتهواتجاههمنحوالبحثوالتنقيبلإيجادالحلولالممكنةللمشكلةالمطروحة.

ثانياً: مرحلةالإستكشاف:

تتمحورهذهالمرحلةحولالمتعلمبشكلرئيسي،فيبدأالمتعلمونهنابعملالأنشطةالمختلفةللتوصللحلوللمشكلة،وإجابةالأسئلة التيتمطرحهافيالمرحلةالسابقة(الدعوة)،ويتمذلكعنطريقالعملبمجموعاتليتممناقشةمايقدممنخلالالفعالياتوالأنشطةالتعليميةكاستخداممالعصفالذهنيوالألعابالتعليميةوالمناظراتالعلمية،والعملعلىتوظيفاستراتيجياتكحلالمشكلةمثلاً،ومنثميتممناقشةالحلولحولذلكوإيجادالبدائل.

ثالثاً: مرحلةالتفسيراتواقتراحالحلول:

وهنايتمتوصلالمتعلمينللمفاهيمالمطلوبة،عنطريقعقدجلسةحواربينالمعلموالمتعلمين،بحيثيتمتقديمحلولومقترحاتللمشكلاتالتيطرحتمسبقاً،عنطريقالعملالجماعيبينالمتعلمين،ومنالضروريأنيهتمالمعلمللاقتراحاتوالحلولوالأفكارالتيقدمهاالمتعلمودونالتقليلمنأهميتها،وبعدأنتقدمالمجموعاتماتوصلتإليهمناقتراحاتوأفكارتتمالمناقشةوالحوارحولماتمالتوصلإليه،ويقتصردورالمعلمعلىتوجيهالمتعلمينومساعدتهم،والإبتعادعنالتلقينوتيسيرعمليةالتعلم.

رابعاً: مرحلةاتخاذالاجراءاتوالتطبيق:

وهنايتمالإندماجالمعرفيبينالمفاهيمالسابقةوالمفاهيمالجديدة،فتظهرمفاهيمأكثراتساعاًوعمقاً،تؤديلبناءمعرفيجديديستخدمهالمتعلمونفيفهممتغيراتالبيئةالمحيطةبهم،وهنايقومالمتعلمونبتطبيقالمعارفوالأفكاروالتعميماتوالإستنتاجاتالتيتوصلو

اإليها،فيفهمالواقعالبيئيالعملي،وهنايعرفالمتعلمونمالديهممننقاطقوةونقاطضعفنتيجةلتقويمالمتعلمين(عفانةوأبوملوح، 2006).

نموذج أبلتون البنائي: يشير زيتون(2003) أن هذا النموذج يتسم بأربعة معالم رئيسية وهي:

أولاً: فرز الأفكار التي بحوزة المتعلم: وهنا يتم الكشف عن الخبرات السابقة للمتعلم، ويتم ذلك عن طريق المقابلات الشخصية وخرائط المفاهيم، ومن ثم يتم تنظيم تلك الخبرات بصورة مفاهيم وأفكار تستخدم في تفسير ما يقدم للمتعلم.

ثانياً:معالجة المعلومات: من خلال تحليل المتعلم للمظاهر الملاحظة وما يوجد بذاكرته عن الحدث، يحدث تفسير ملائم في بناء معنى حول ماهو جديد لديه من معلومات جديدة، وتأخذ معالجة المعلومات صوراً عدة كالتمثيل والمواءمة.

ثالثاً:التنقيب عن المعلومات: يوجد العديد من الطرق للتنقيب عن المعلومات منها: عروض المعلم العملية وما يتم طرحه في الدرس، أيضاً من خلال أفكار الخبراء، وتستخدم تلك الطرق من ضمن السياق المجتمعي للتدريس والتعلم، فأحياناً يقدم المعلم مساعدة للمتعلمين من ناحية الإجابة عن تساؤلات معينة، فالمعلم قد يقدم بعض التلميحات لتقريب الإجابة للمتعلمين، لأن بعض المتعلمين لا يستطيعون توصيل الإجابة بصورة كاملة.

رابعاً:السياق الإجتماعي: إن السقالات بين المعلم والمتعلم تمثل السياق المجتمعي للدروس، وتتمثل بعدة أشكال: كالتلميحات التي يستخدمها المعلم سواء اللفظية أم غير اللفظية، أو كاستخدام الأفكار المماثلة في الذاكرة، ويستخدم هذا النموذج كأداة لتحليل وتوضيح التقدم المعرفي الحاصل لدى المتعلمين أثناء الدرس، وأيضاً يساعد المعلمين الذين لا يوجد لديهم معرفة بمبادئ التعلم البنائي.

نموذج التغير المفهومي

لبوسنر: هياستراتيجيةتقومعلىفكرةاستبدالالمفاهيمالخاطئةفيذهنالمتعلمبالمفاهيمالعلميةالصحيحة،ويتم ذلكبالإعتمادعلىعددمنالإستراتيجيات؛

لإحداثالتوفيقبينالمفاهيمالجديدةوالمفاهيمالموجودةلدىالمتعلممنخلالقيامالمعلمبالشرحأوالمناقشةوما إلى ذلكمنالعروضلدمجالمعرفةالجديدةبالمعرفةالسابقة،وذلكلتمكينالمتعلمينمنالتفريقبينالمفاهيمالمبهمة أو المشوشة

لديهم والمفاهيم الواضحة،وإعادةتعريفالمفاهيمالغيرواضحة،ومنثمإحداثتبادلالمفاهيمواستبدال الخاطئة بالصحيحة. ومن ثم التجسير وربط المفاهيم الجديدة بخبرات المتعلم السابقة ذات المعنى بالنسبة له، ويتم تطبيقها على أرض الواقع (البياري،2012).

يشير زيتون(2003)بأن بوسنر افترضوجود أربعة شروط لإحداث التغير المفهومي تتمثل في الآتي:

- عدم رضا المتعلم عن المنظومة المفاهيمية التي لديه ، والتي لم تستطع تفسير الظاهرة التي يتعامل معها، ويتم من خلال طرح مواقف تعليمية جديدة، أو ظواهر تعجز مفاهيمهم عن تفسيرها(Dissatisfaction).
- يتضح المفهوم الجديد لديه، حيث يستطيع المتعلم ربطه بمعلوماته السابقة، ويصبح قادراً على تفسير جوانب القصور التي عجزت عنها المفاهيم السابقة(Intelligible).
- كذلك قناعة الفرد بالتصور الجديد، ومعقوليته(Plausible).
- ومن ثم جدوى تعلم ذلك التصور، فهو يحمل قيمة بالنسبة للمتعلم، ويصبح المتعلم قادراً على اقتراح الحلول المناسبة للمشكلات(Fruitful) هيوسون(Hewson,1992) وباركي وآخرون، Barke &et al,2009).

استراتيجية ويتلي: وهي من استراتيجيات حل المشكلات، وتعد مناسبة في تدريس الرياضيات، لأن حل المشكلات يعتبر عملية أساسية في الرياضيات، فهذه الإستراتيجية تنمي مهارات التفكيرالعليا لدى المتعلمين، كمهارة حل المشكلات والتفكير الناقد واتخاذ القرارات، وتثير دافعية المتعلمين نحو العمل، كذلك زيادة قدرتهم على فهم المعلومات وتطبيقها في المواقف المختلفة.

عناصر استراتيجية ويتلي:

يقوم المعلم بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة، ومن ثم يقوم بطرح مهمة تعليمية، والمهمة إما أن تكون سؤال او استفسار أو مهمة تعليمية، وتطرح على المجموعات، ومن ثم يتم العمل من خلال المجموعات الصغيرة بحيث يتم التعاون بين المتعلمين، ويتم تبادل الآراء والأفكار بينهم، ويتكشف الفهم الغير سليم ويحل مكانه الفهم السليم ويسير ذلك بمساعدة المعلم الذي يحاور ويراقب المتعلمين ويشجعهم على التفكير، ومن ثم

يتحول الصف وكأنه مجموعة واحدة، بحيث أن كل مجموعة صغيرة تعبر عما توصلت له من نتائج وحلول وتفسيرات، وبمساعدة وتشجيع المعلم يتم الحوار لتعميق التفكير، ويناقش المتعلمين بصفتهم ممثلين للمجموعات التي ينتمون إليها للتوصل لحل مشترك يتم الاتفاق عليه من قبل الجميع، وبذلك يتم تعميق فهم المتعلمين وإعادة بناء المفاهيم لديهم، وفيما يأتي توضيحاًلمكونات هذه الإستراتيجية:

- المهام: وهي استفسارات أو مشكلات تتطلب الإنتباه الى مفاهيم مفتوحة تقود المتعلمين إلى بناء طرق فعالة في التفكير في المسألة، وتتصف بأنها: تتضمن مشكلات ومواقف، وأن مستواها مناسب لكل متعلم، كذلك تحث المتعلمين على إتخاذ القرارات، تشجع المتعلمين على التواصل والمناقشة، وتتضمن أسئلة من نوع: ماذا لو؟، تشجع المتعلمين على استخدام الأساليب البحثية الخاصة بهم، أيضا يمثل البحث لدى الطالب متعة عقلية، تثير التفكير حول مواضيع ومهام جديدة، وفي النهاية تؤدي لنتيجة معينة.
- المجموعة المتعاونة: وهي مجموعات عمل تعاونية ، يكون عدد أفرادها ما بين أربعة إلى ستة متعلمين، ويعمل أفراد المجموعة على التخطيط لحل المشكلة وتنفيذ الحل، ويتم ذلك من خلال المفاوضة الإجتماعية، ومن الممكن أن يتم توزيع الأدوار فيما بينهم، وهنا يكون المعلم في كل مجموعة أي غير معزول عن المشاركة الجماعية، فهو يوجه المجموعات من خلال إعادة التفكير والتأمل لما توصلوا إليه من حلول.
- في حين أن مرحلة المشاركة: يتم فيها عرض الحلول التي توصلت لها كل مجموعة أمام الجميع، كذلك عرض ماتم استخدامه من أساليب للوصول لتلك الحلول، وتدور المناقشات بين المجموعات نظراً لحدوث بعض الإختلافات فيما بينهم، حيث يتم التوصل لنوع من الإتفاق ، لأن المناقشة بدورها تعمل على تعميق الفهم للأساليب المستخدمة وللحلول أيضا في الوصول لحل للمشكلة، ويقوم المعلم بعرض إجابات كل مجموعة على مسمع جميع المتعلمين وعلى مرآهم، ومن الممكن أن يتم تسجيل الإجابات ، أو أن يتم اختيار رؤساء المجموعات ليتم تسجيل الإجابات التي يختارها المعلم لكل مهمة، مع منح المتعلمين الوقت الكافي لتصحيح إجاباتهم الخاطئة(النجدي وآخرون، 2003).

وكما لآحظنا أن هذه الإستراتيجية لم تحتوي مكوناً خاصاً بعملية التقويم، لذا من الضروري على من يستخدم تلك الإستراتيجية أن يكوّن نظاماً خاصة بعملية التقويم، تبعاً لمبادئ النظرية البنائية التي تركز على التقويم الحقيقي، والذي حدد أبرز معالمه الخليلي(1998)، وزيتون(1999) كما يأتي:

أنه يتم ضمن سياق عملية التعلم والتعليم وليس منفصلاً عنها، فهو مستمر طيلة عملية التعلم، وهوحقيقي ذو صلة بحياته الواقعية، وذو مغزى بالنسبة للمتعلم، فحلها يقتضي تكامل معارف المتعلم التي تعلمها مع بعضها ومع ما يوجد لديه من مهارات، حيث تبدو أنها نشاطات تعلم وليس اختبارات كالمعتادة، كذلك قد يتم حل المشكلات بشكل تعاوني، بحيث يشترك أكثر من طالب في ذلك، وتشير نتائجه على مدى تفهم المتعلم لما تعلمه، ومدى توظيفه للمعرفة بشكل فعال. وأيضاًيمكن تطبيقه بصور متعددة، ويمكن استخدام أكثر من أداة في نفس الوقت، ومنها:خرائط المفاهيم: حيث تكشف الخرائط المفاهيمية التصورات الخاطئة بالنسبة للمتعلمين، كذلك مدى فهم المتعلمين لما تعلموه. وتقويم الأداء: وهو تقويم الأداء العملي خلال تنفيذ نشاطات التعلم، بحيث يتضمن تقويم الإتجاهات الإيجابية نحو التعلم، كذلك تقويم عادات العقل، ومن طرق تقويم الأداء قوائم الشطب. والتقويم بملفات الإنجاز: هو ملف شخصي خاص بكل متعلم، يتضمن مجموعة من الأنشطة والأعمال التي أنجزها المتعلم والتي تعكس شخصيته وتميزه عن زملائه، وما يتضمنه هذا الملف يعتبر أداة رئيسية للتقويم. وكذلك الحوارات والمناقشات الصفية: حيث أنها تكشف عما لدى المتعلمين من أفكار أولية وتصورات خاطئة عن مدى فهمهم لما تعلموه.

نموذج الشكلV المعرفي: قام بوب جوين بتقديم هذا النموذج بناء على أفكار البنائيين، وذلك نتيجة بحوث استمرت عشرين عام، ويهدف هذا النموذج لربط الجانب الإجرائي بالجانب المفاهيمي(الجميل، 2010).

وتتكون خريطة الشكل Vمن جانبين:

أولاً: الجانب الأيسر التفكيري: ويمثل هذا الجانب المفاهيم، بحيث يشمل المبادئ والمفاهيم والنظريات المتضمنة في درس ما، ويتدرج بشكل هرمي من النظرية إلى المبادئ وهكذا حتى نصل للمفاهيم التحتية للخريطة.

ثانياً: الجانب الأيمن الإجرائي: ويتضمن الملاحظات المحسوسة للأشياء ومرات ظهور الحدث، وتتم صياغتها بشكل ذو معنى، كالخرائط وجداول المقارنة والرسم البياني، ولهذا التنظيم تنظيم عملياتي يبدأ من القيم والمعارف المخصصة، ومعالجة البيانات(العيسوي، 2008).

استراتيجيةالتعلمالتعاوني (Cooperative learning Strategy).

حيثتقومعلىفكرةتوزيعالمتعلمينإلىمجموعاتصغيرةتتراوحمابين (2-6) أفرادوقدتصلكحدأعلىإلى (8) أفراد؛وذلكلغرض

إكسابالمتعلميناالمهاراتالاجتماعية،وتنميةقدراتهمعلىتبادلالأفكاروتقبلآراءالآخرين،ممايساعدهمعلىفهمأفضلللمفاهيم، وتنميةلقدراتهمالإبداعيةولقدرتهمعلىتطبيقما تعلموهفيمواقفجديدة،وإيجادالحلوللمشكلات (يحيى، 2011) .

7.2.2 المنحى البنائي وعناصر العملية التعليمية

دور المتعلم:

يكون المتعلم نشطاً من ناحية ربط المعرفة الحالية بما لديه من معارف سابقة، وهو مشارك وفعال في إدارة التعلم وتقويمه (أبو عودة، 2006). فالمتعلم له ذاتيته فهو عضو فاعل ذو شخصية وأهداف، ضمن مجموعة اجتماعية متعاونة، وهناك ثلاثة أدوار للمتعلم البنائي كما حددها فيلبس (Philips ,1995)وهي: المتعلم المبدع: حيث أن المعرفة والفهم تبنى عن طريق العمل الفني " الإبداع"، فكل ماهو جديد يعتبر إبداع بالنسبة للمتعلم، وكل ماهو جديد يعتبر خبرة سابقة بالنسبة للمتعلم، كذلك المتعلم النشط: لا يجب أن يكون المتعلم روتينياً، بل هو نشط ومشارك ومناقش وباحث ومستقصي ومتنبئ، ويستمع إلى وجهات نظر الآخرين، لأن المعرفة والفهم يكتسبان بالنشاط، وأخيراً المتعلم الإجتماعي: من خلال المناقشة والحوار الإجتماعي مع الأشخاص، وعن طريق العمل الإجتماعي تبنى المعرفة والفهم، ولا يلغي ذاتية المتعلم(العفون ومكاون، 2012).

دور المعلم:

وهو الذي ينجز مهام التعليم بالتعاون مع المتعلمين، من خلال تنظيم بيئة التعلم، والعمل على توفير المواد المطلوبة والأدوات التي تساعد في إنجاز المهام التعليمية وتوفير البيئة الآمنة الغير مهددة للمتعلمين، بحيث

يمكن للمتعلم التأمل في أفكاره الخاصة وقادر على تحمل أفكار ووجهات نظر الآخرين (Barrett & Long,2012). فهو ميسر ومسهل ومشارك في بناء المعرفة وعملية التعلم وتقويمه، ويرشد ويوجه المتعلمين للتعلم ذي المعنى، ويمثل العديد من الأدوار منها: فهو نموذج يكتسب منه المتعلمون الخبرة، ثم ينطلقون للعمل بمفردهم حيث من الممكن أن يتعلموا بالملاحظة ثم يكلفوا بآداء المهام والإنطلاق للبحث، ومهيئ ومنظم للبيئة التعليمية، موفر للأجهزة والأدوات والمواد المطلوبة لإتمام المهام التعليمية، وأيضاً يعتبر المعلم مصدر احتياطي للمعلومات إذا لزم الأمر لذلك، وهومشارك فعال في عملية إدارة التعلم وتقويمه**(برغوث، 2008)**.

الأهداف التعليمية:

من المعروف أن الأهداف يجب أن تحقق جوانب التعلم، وتصاغ الأهداف التعليمية وفقاً لتصور المنحى البنائي بصيغة أغراض عامة تتم من خلال تفاوض إجتماعي بين المعلم والمتعلم،وتحتوى على هدفٍ عامٍ لعملية التعلم يسعى المتعلمون لتحقيقه، وهناك أهدافاً شخصية تخص كل متعلم على حده أو مجموعة من المتعلمين وحدهم، وذلك من خلال الحاجات الشخصية التي يحتاجها المتعلمين (زيتون وزيتون، 1992).

المحتوى التعليمي:

يكون المحتوى التعليمي من خلال المنحى البنائي في صورة مشكلات أو مهام ذات صلة بحياة المتعلمين ودافعيتهم أو ظواهر طبيعية ضمن بيئتهم، وينبغي لها أن لا تسبب الإحباط والإنكفاء، أي تكون غير مفرطة في التعقيد مما تؤدي إلى تراجع اهتمام المتعلمين وعدم استكمالهم للمهمات التعليمية، وأن تحتوي مشكلة حقيقية ويكون هناك أكثر من طريقة لإيجاد الحل، وأيضاً أن يكون هناك مجالاً لتوليد الأفكار والتوسع فيها أي قابلة للتوسع والإمتداد، فالمنهاج يصمم لتزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات والقيم، والمنهاج يوازن بين التعمق والتوسع عن طريق استهداف محتوى محدد لكن مع ضرورة تطويره بشكل كافي، فالمحتوى ينظم حول عدد محدود من الأفكار الواسعة والعميقة، ومن هنا ينبغي للمعلم أن يتذكر أن استثارة اهتمام المتعلمين وجذب انتباههم، ومن ثم الانخراط في المشكلات الحقيقية الواقعية هو عامل مهم في استقصاء مهمات التعلم، فالميول والاهتمام هو الوقود الذي يدعم ويؤدي إلى الاستكشاف(زيتون وزيتون، 1992).

البيئة الصفية:إن بيئة التعلم البنائي هي مكان يعمل به المتعلمون معاً، بحيث أنهم يقومون بتشجيع بعضهم بعضاً، مستخدمين في ذلك مصادر المعلومات المختلفة والأدوات المتعددة من أجل حل المشكلات وتحقيق الأهداف، فبيئة التعلم البنائي هي بيئة مرنة تهتم بالتعلم ذي المعنى، والذي يتم حدوثه من خلال أنشطة حقيقية تساعد المتعلمين في تنمية المهارات الملائمة لحل مشكلاتهم وكذلك لبناء فهمهم (أبو غالي، 2010). وهناك العديد من الدراسات التي أوردت تحليلاً لمواصفات بيئة التعلم البنائي والتي تركز على المتعلم النشط الذي يربط المعارف الجديدة بما في حوزته من معارف، كذلك الابتعاد عن العمل التنافسي وتدعيم العمل التعاوني والتشاركي، كذلك أن يطبق المتعلم ما تعلمه من خلال بيئة تعلم حقيقية مرتبطة بالعالم الحقيقي الفعلي، والابتعاد عن سرد المعرفة بل التأكيد على بنائها، وأن تركز بيئة التعلم على المرونة والإبتكار، كذلك أن تدعم التعاون في بناء المعارف من خلال التفاوض الإجتماعي(العتيبي، 2008).

طريقة التدريس:هناك مثل صيني يقول" ما أسمعه أنساه، وما أشاهده أتذكره، وما أعمله أفهمه"، فمن الممكن أن نصف البنائية في التدريس تبعاً لذلك المثل، فنوعاً واحداً من الخبرة الحسية قد يكون غير كاف عندما يحاول المتعلم الفهم، فالخبرات تتطلب إثارة للعمليات العقلية والحواس لدى المتعلم عند الحصول على تعلم ذو معنى، فالخبرة هي عامل أساسي يوحد وجهات النظر السائدة في عملية التعلم لدى المتعلمين، ولكن إن الخبرة وحدها لاتكفي، فليست كل الخبرات متساوية، وأشار البنائيون لوجود مناح عدة لإثارة الأفعال الذهنية والتعليمية وربطها بالخبرة، فالبنائية هي المفهوم الذي يستخدم عند النظر في تعلم المتعلمين، حيث تركز وجهة النظر تلك على المتعلم، وما يقوم به أثناء التعلم، فالمعرفة لا يمكن أن توجد خارج عقله، ومن غير الممكن أيضاً أن تنتقل مباشرة، فيجب أن تمثل الواقع لدى المتعلمين (خطايبة، 2005).

التقويم:

لايوجد لدى البنائيون رؤية واضحة في التقويم، حيث أنهم لا يؤيدون الإمتحانات الموضوعية لأنها لا تقيس مهارات حل المشكلات والتفكير العلمي ولكنهم يعملون على الأخذ بأسلوب التقويم الحقيقي حيث ينغمس المتعلمون في مهام تعليمية ذات قيمة ومعنى تبتعد عما هو تقليدي(الخليلي وآخرون، 1996).

ومن أنواع التقويم التي يتم التركيز عليها في المنحى البنائي: تقديرات الأداء(Performance Assessment): حيث تختص بقياس قدرات المتعلمين في إنجاز المهمات من خلال تطبيقهم للمعرفة التي حصلوا عليها، وعرضهم لإمكانيات استخدامها في حل المشكلات التي قد تواجههم. كذلك اختبارات الكتابة(Writing Tests) : وتختص بقياس كل من مهارات فنون اللغة وقياس المحتوى المعرفي في مجالات مختلفة ، وذلك حين يطلب من المتعلم كتابة موضوع محدد أو أن يستخدم أنماط مختلفة من مهارات الكتابة ككتابة تقرير أو مقال . وأيضاً سجلات الأداء (Portfolios) : وهي عبارة عن سجلات للتعلم والتقويم يتجمع فيها عينات ممثلة من أعمال المتعلمين التي توضح (تحصيلهم ، وتقدمهم ، وجهدهم) وتشمل كل من مخرجات التعلم ، إلى جانب عملياته ، وقد تركز على موضوع دراسي معين أو او مواضيع متعددة ، ويشير نمو سجل الأداء إلى مدى مشاركة المتعلم في انتقائه لمواده المختارة ، ويوضعبالحسبان التقويم الذاتي للمتعلم باعتباره مكون في نمو سجل الأداء.ومعالم بلوغ المنتهىCulminating Exhibitions : وهنا يطلب من المتعلمين عرض ما تعلموه من محتوى ومهارات أساسية في الفصل أو أمام مجموعة من الرفقاء ، وهدفها أن يظهر المتعلم تمكنه من التحديات التي واجهته ، وقدرته على تحليل موضوع دراسي معين. كذلك خرائط المفاهيم Concept Mapping : وهي رسوم تخطيطية ثنائية البعد أو متعددة الأبعاد تعكس مفاهيم بنية محتوى النص ، يتم تنظيمها بطريقة متسلسلة تتخذ شكلاً هرميا ، إذ يوضع المفهوم الرئيسي في قمة الخريطة وتندرج تحته المفاهيم الأقل عمومية في المستويات الأدني ، مع وجود روابط توضح العلاقات بين المفاهيم الرئيسية والفرعية (زيتون وزيتون،2003).

3.2 الصعوبات التي تعترض تطبيق المنحى البنائي

بالرغم من الأهمية التربوية التي أكدت عليها العديد من الدراسات الأجنبية والعربية، إلا أن هناك العديد من المشكلات والصعوبات التي تواجه التعليم البنائي، ومنها كما ذكرها زيتون وزيتون (1992) واللزام (2002) والنجدي وآخرون(2005):

أنه من غير الممكن أن يتم بناء المعرفة جميعها بواسطة المتعلمين، كأنواع المعرفة البنائية التقريرية، بحيث يصعب تنميتها من خلال نموذج. وكذلك أيضاً قد تتضمن مهام التعلم بعض التعقد المعرفي، فتكون هناك بعض المشكلات التي يبذل المتعلم جهداً لحلها، ويتطلب ذلك من المتعلم أن يكون لديه خلفية معرفية ذات صلة بالمشكلة، وإلا ستصبح معقدة ، وهنا يأتي دور المعلم بتقديم السقالات العقلية لتخطي الفجوة وتقليل التعقيد المعرفي، ومن الممكن أن تأتي السقالة أيضاً عن طريق أحد المتعلمين أو من أي مصدر من مصادر المعرفة كالكتاب مثلاً. أما من ناحية التقويم، حيث يرفض البنائيون كل طرق التقويم التقليدية، كالتقويم معياري المحك والتقويم مرجعي المحك، ويتضمن الأدب التربوي بعض الإجتهادات والإقتراحات التي تتعلق بإجراء تقويم تبعاً لنموذج التعلم البنائي، إلا أنها لم تشكل في ذاتها صيغة متكاملة يعتد بها التقويم التعلم المعرفي. وكذلك عدم تقبل المعلمين للنموذج البنائي في التعلم نتيجة لأسباب مختلفة، كعدم تأهيل المعلمين للسير بالدور الجديد الذي يفرضه المنحى البنائي، بحيث تتشكل عقبة أمام تطبيقه من قبل المعلم. أيضاً القبول الاجتماعي لنموذج التعلم البنائي في التعليم، فالمعلمون والآباء بدايةً يريدون تعليم يزود المتعلمين بأساسيات المعرفة. ومن جهة أخرى كثافة الصفوف التدريسية قد تقف عائقاً أمام تنفيذ نموذج التعلم البنائي، لأن أغلبية النماذج تتطلب تقسيم المتعلمين إلى مجموعات، بحيث أن الأعداد الكبيرة داخل الغرفة الصفية لا تخدم هذا الموضوع. ولا نغض النظر عن الزمن، فالتدريس وفقاً لتلك النماذج يتطلب وقتاً طويلاً نسبياً، فبالتالي لايتم تغطية المقرر وفق الوقت المحدد له، فيقتصر التدريس لتعليم بعض المفاهيم باستخدام النموذج وليس جميعها. وفي النهاية يتطلب التدريس باستخدام المنحى البنائي أن يتم تجهيز غرف صفية مجهزة بالأدوات والوسائل اللازمة، وقد لا تتوفر تلك الإمكانيات في جميع المدارس.

1.3.2 مقترحات وحلول للمشكلات التي تواجه تطبيق المنحى البنائي في التعليم

حيث اقترح زيتون(2008) عدداً من الحلول للمشكلات التي تواجه المنحى البنائي في التعليم:

من ناحية التعقيد المعرفي فمن الضروري أن تكون مهام التعلم ذات درجة معقولة من التعقيد، فلا تكون سلسة لدرجة أنها لا تستثير عقول المتعلمين، ولا تكون معقدة وصعبة تفوق قدرات المتعلمين. ومن المهم أيضاً تقديم الخلفية النظرية للمتعلم والتي يجب أن تكون ذات علاقة بموضوع المشكلة قبل قيام المتعلم بحلها. وأما من ناحية القبول الإجتماعي للمنحى البنائي في التعليم، فمن الضروري أن يتم إعطاء ندوات ودورات علمية للمعلمين والآباء، ليتم تعريفهم بأهمية دور هذا النموذج في العملية التعليمية التعلمية. أيضاً يمكن حل مشكلة عدم تقبل المعلمين للمنحى البنائي في التعليم عن طريق عقد الدورات التدريبية لهم وهم على رأس عملهم، وذلك لتوجيههم نحو توظيف الإتجاه البنائي في التعليم. علاوة على ذلك يجب تخفيف عدد المتعلمين في الغرف الصفية بما يساعد على استخدام استراتيجيات تعليمية بنائية وبما يتناسب مع حجم الغرف الصفية.وللتغلب على مشكلة التقويم فيمكن حلها بالوصول لصيغة توافقية مبدئياً للتقويم مرجعي المحك ومعياري المحك لاستخدامها في النموذج البنائي.

4.2 الدراسات السابقة

بعد اطلاع الباحثة وقيامها بمراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، فقد استقت منها ما يفيد دراستها الحالية في جوانبها كافة.

1.4.2 الدراسات العربية

تناول هذا الجزء أهم الدراسات العربية السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، والتي تتعلق بدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي والصعوبات التي يواجهونها في مديرية تربية جنوب الخليل.

أجرى الأنصاري والمقاطي(2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الممارسات التدريسية للنظرية البنائية الوظيفية لدى معلمات الدراسات الإجتماعية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق ذلك تكونت عينة الدراسة من (150) معلمة، طبقت عليهنبطاقة الملاحظة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن هناك انخفاض في مستوى الممارسات التدريسية البنائية الوظيفية لدى أفراد العينة بشكل عام، وفي محاور كل من (دور المعلمة اتجاه الطالبات، تهيئة البيئة التعليمية، واستخدام التقويم البديل)، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى ممارسات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

وجاءت لصالح الماجستير فأعلى، ومتغير عدد الدورات التدريبية وجاءت لصالح ثلاث دورات فأكثر، في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً لمتغيرات المرحلة التعليمية والتخصص والخبرة.

دراسة الشطي وآخرون(2018) هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة نحو ممارسة نموذج التعلم البنائي وعلاقته ببعض المتغيرات في دولة الكويت. وقام الباحثون بإعداد استبانة طبقت على عينة مكونة من (463) معلم ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت ، وأظهرت النتائج أن الاتجاهات الايجابية لمعلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة مرتفعة، كذلك درجة ممارستهم لنموذج التعلم البنائي مرتفعة، وأظهرت النتائج أيضاً ان هناك علاقة ارتباطية بين تقبل نموذج التعلم البنائي و ممارسة نموذج التعلم البنائي، وأيضاً لا توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس وعدد سنوات الخبرة، في حين توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص لصالح معلمي المواد الأدبية.

دراسةالجعبري (2018)

والتي هدفتإلىالتعرفعلىمعوقاتاستخداممعلميااللغةالعربيةفيالمرحلةالأساسيةلاستراتيجياتالتعلمالنشط،ولتحقيقذلكتماست خداماستبانةمكونةمنأربعةمجالاتتتعلقبمعوقاتكلمن (المعلم،المنهاجالمدرسي،النواحيالإدارية،بيئةالتعليم) ، طبقت أداة الدراسة على 450 معلم ومعلمة وعلى 24 مشرف ومشرفة،أظهرتالنتائجأنالمعوقاتالتيتتعلقببيئةالتعليم هيأكثرالمعوقاتالتيتواجهالمعلمينفيتطبيقاستراتيجياتالتعلمالنشط من وجهة نظر المعلمين،فيحينكانت المعوقاتالتيتتعلقبالمعلم هيأكثرالمعوقاتالتيتواجهالمعلمينفياستخداماستراتيجياتالتعلمالنشطمنوجهةنظرالمشرفين،كما أظهرت النتائج عدموجودفروقفي معوقاتاستخداممعلميااللغةالعربيةلإستراتيجياتالتعلمالنشطتعزى لمتغيرالجنس،بينما وجدفروقفيالمعوقاتالتيتواجهالمعلمينفياستخداماستراتيجياتالتعلمالنشطتعزىلمتغيرالخبرة.

دراسة سمارة (2018) والتي هدفت الى التعرف على واقعومعوقاتاستخداماستراتيجياتالتعلمالنشطلدىمعلميالعلومللمرحلةالثانويةفيالأردن، ولتحقيق أهداف الدراسةاستخدم الباحث استبانة مكونة من قسمين،القسم الأول يقيسدرجة استخدامالمعلمينلاسترتيجيات التعلمالنشط، أما القسم الثاني فيقيس المعوقاتالتيتحدمناستخدام المعلمين للتعلم النشط،وزعت الإستبانة على

عينة مكونة من (344) معلم ومعلمة من معلمي مادة العلومفيالمرحلةالثانوية. أظهرت النتائج أن تقديراتالمعلمينوالمعلماتلاستخداماستراتيجياتالتعلمالنشطكانتبدرجةمتوسطة،بينما كانت درجة تقديراتهم لمعوقاتاستخداماستراتيجياتالتعلمالنشطكبيرة،كما أظهرت نتيجة الدراسة أيضاً عدموجودفروقذاتدلالةإحصائيةفي تقديرات المعلمين لمعوقات استخدام استراتيجية التعليم النشط تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة التعليمية، والمؤهل العلمي.

دراسةالمقاطي

(2018)،والتيهدفتإلىالكشفعنمعوقاتتطبيقاستراتيجياتالتدريسالحديثةفيمقرراتالعلومالشرعيةلمعلميالمرحلةالثانوية،ولت حقيقذلكاستخدمتالإستبانةكأداةلجمعالبياناتالمتعلقةبالدراسة،حيثتمتوزيعهاعلىعينةمكونمن (53) معلماًمنمعلميالعلومالشرعية.

أظهرتالنتائجأنمستوىمعوقاتتطبيقاستراتيجياتالتدريسالحديثةفيمقرراتالعلومالشرعيةجاءتبدرجةكبيرةفقط،وأنالمعوقاتالم رتبطةبالبيئةالتعليميةهيأكثرالمعوقاتالتيتحدمناستخداممالمعلمينلاستراتيجياتالتدريسالحديثة،ومنثمالمعوقاتالمرتبطةبال معلم،تليهاالمعوقاتالمرتبطةبالطالبوأخيراًالمعوقاتالمرتبطةبالمقرراتالدراسية.

كماأظهرتالنتائجعدموجودفروقدالةإحصائياًفياستجاباتالمعلمينلمعوقاتتطبيقاستراتيجياتالتدريسالحديثةفيمقرراتالعلومال شرعيةتعزىلمتغيراتالمؤهلالعلميوسنواتالخبرة.

دراسة مصطفى(2016)هدفت الدراسة إلى التعرف على ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات. حيث تكونت عينة الدراسة من (30) معلم ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم بمحافظة اربد، ولتحقيق الهدف استخدمت الباحثة أداة الملاحظة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة التعلم البنائي للمعلمين إما متوسطة أو قليلة، ولا يوجد علاقة بين التقديرات وخبرة المعلمين ومؤهلهم العلمي.

دراسة حرزالله(2016) هدفت الدراسة للتعرف إلى واقع استخدام النظرية البنائية في التعليم لدى معلمي الرياضيات في محافظة طولكرم. ولتحقيق ذلك تم إعداد استبانة من إعداد الباحث وزعت على عينة مكونة من (91) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات في محافظة طولكرم ممن يعملون في المدارس الحكومية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام التعليم البنائي عالياً، وأنه لا توجد فروق دالة احصائياً في متوسطات استجابات معلمي الرياضيات في محافظة طولكرم في استخدام النظرية البنائية تبعاً لعدد من المتغيرات وهي (الجنس والمؤهل العلمي وعدد الدورات)، كذلك هناك فروق دالة احصائياً تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية ولصالح المرحلة الأساسية، أما متغير الخبرة فلصالح الخبرة التي تزيد عن عشر سنوات.

دراسة شولي(2016)،هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى معرفة وتطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية في مدارس محافظة نابلس. ولتحقيق الهدف من الدراسة قامت الباحثة ببناء أدوات الدراسة وهما الإستبانة وبطاقة الملاحظة، وقد طبقت الإستبانة على عينة مكونة من 314 معلم ومعلمة. وأظهرت النتائج أن المعرفة والتطبيق لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية مرتفع، كذلك لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المعرفة والتطبيق لمبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة، ومن جهة أخرى وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطي المعرفة والتطبيق لمبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ولصالح تطبيق مبادئ النظرية البنائية.

دراسة الأنصاري(2016)، والتي هدفت للكشف عن مستوى ممارسات التعلم البنائي لمعلمي ومعلمات الدراسات الإجتماعية والوطنية لطلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. وتم استخدام البيانات باستخدام بطاقة الملاحظة، والتي طبقت على عينة بلغت(200) معلم ومعلمة من معلمي الدراسات الإجتماعية والوطنية في مكة المكرمة، وأظهرت نتائج الدراسة على أن ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي ومعلمات الدراسات الإجتماعية والوطنية لطلبة المرحلة الثانوية جاءت ضمن مستوى ممارسة متوسط، وكان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات أفراد الدراسة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، أما عدد سنوات الخبرة فهو لصالح ذوي الخبرة الطويلة، وتبين أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات التعلم البنائي تعزى للمؤهل العلمي للمعلمين.

دراسة منصور (2016) والتي هدفتالىالكشفعنالمعوقاتالتيتحولدونواستخداممعلمالرياضياتلطرقالتدريسالحديثةبالمرحلتينالابتدائيةوالمتوسطة. ولتحقيق ذلك طبقت الدراسة على عينة مكونة من (111) معلمامنالمعلمين الذين يدرسون مادة الرياضيات

للمرحلتينالإبتدائيةوالمتوسطةفمدينةحائل. أظهرت نتائج الدراسة أن المعوقاتالمرتبطةبالمتعلم هي أكثر المعوقاتالتيتحولدوناستخدامهمطرقالتدريسالحديثةفتدريسالرياضيات، كما تبين أيضاً أن من أهمالمعوقاتالتتواجهمعلمالرياضياتفي استخدامهمطرقالتدريسالحديثةهى (كثرةالأعباءالتدريسيةللمعلم،وزيادة أعدادالطلابفىالفصولالدراسية،وكثافةالمحتوىالدراسى) ، ومن جهة أخرى أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذاتدلالةإحصائية في المعوقاتالتتحولدوناستخداممعلميالرياضياتلطرقالتدريسالحديثة تعزىإلىمتغيراتسنواتالخبرة وعدد الدورات التدريبية، بينما وجدت فروقذودلالةإحصائيةفيالمعوقاتالتيتحولدوناستخدامهمعلمالرياضياتلطرقالتدريسالحديثةتعزىإلىمتغير المؤهلالعلمي.

دراسة حبيب(2015)، والتيهدفت إلى التعرف على واقع استخدام ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة. ولتحقيق ذلك تم استخدام استبانة من إعداد الباحث وزعت على عينة مكونة من(350) معلماً ومعلمة. أظهرت النتائج أن معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة يطبقون أسلوب التعليم البنائي بمستوى عالٍ، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً في درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لأسلوب التعليم البنائي تعزى إلى متغير الجهة المشرفة، وكانت الفروق لصالح معلمي مدارس الوكالة. ومن جهة أخرى أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق في درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لأسلوب التعلم البنائي تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الوظيفية، ونظام التشغيل.

دراسة الزعانين(2015)،هدفت الدراسة لمعرفة درجة توظيف معلمي العلوم للتدريس البنائي في حصص العلوم بمحافظات غزة وعلاقته ببعض المتغيرات. ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم الباحث بطاقة الملاحظة على عينة مكونة من (70) معلم ومعلمة. وأظهرت النتائج أن معلمي العلوم في مدارس قطاع غزة يوظفون مبادئ التعليم البنائي في التدريس بشكل منخفض، كذلك لا توجد فروق دالة احصائياً بين المعلمين في التدريس البنائي تعزى إلى النوع الإجتماعي والمؤهل العلمي، ومن جهة أخرى وجدت فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية لصالح معلمي المرحلة الأساسية، وسنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين لديهم من 5–10 سنوات، وكذلك الجهة المشرفة لصالح معلمي وكالة الغوث.

دراسةحسين(2014) التي هدفتإلىالتعرف علىالمعوقاتالتيتحولدوناستخداممعلميااللغةالعربيةللطرائقالحديثةفيتدريسطلبةالمرحلةالأساسية تبعاً لمتغيرات :

(التدريب،والإدارةالمدرسية،والبيئةالتعليمية،والكتاب الكدرسي) ولتحقيق ذلك تكونت عينة الدراسة من (266) معلم ومعلمة من معلميالمدارسالأساسيةالحكوميةفيبعضمحلياتولايةالبحرالاحمر ،أظهرتالنتائجأنالعواملالمتعلقةبالتنظيمالمدرسيهي أكثرالمعوقاتالتيتحولدوناستخداممعلميومعلماتاللغةالعربيةلطرائقالتدريسالحديثة، كما أظهرت النتائج أيضا أن المعوقاتالمتعلقةبالمعلموالتدريب،والمعوقاتالمتعلقةبالمتعلم تعد من المعوقات التي تحد من استخدام معلمي اللغة العربية لطرائقالتدريسالحديثة.

دراسة الخالدي(2013)هدفت الدراسة لمعرفة مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمبادئ التدريس البنائي، ولتحقيق ذلك طبق الباحث استبانة مكونة من 33 فقرة، على عينة مكونة من 187 معلم ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية في مديرية عمان الخامسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لمبادئ النظرية البنائية كانت متوسطة وهناك فروق دالة إحصائياً لصالح المؤهل العلمي، ولم تظهر فروق دالة بين متوسطات درجة الممارسة تبعاً للجنس والخبرة والمرحلة التعليمية.

دراسة أبو اسنينة وعياش(2013)، والتيهدفت إلى استقصاء درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافية لمبادئ النظرية البنائية الإجتماعية في تدريسهم في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات. استخدم الباحثان أداة الاستبانة وطبقت على عينة مكونة من 237 معلم ومعلمة من معلمي العلوم والجغرافية، وتوصلت النتائج إلى أن درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية هي بدرجة مرتفعة، كذلك لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم والمؤهل التربوي له، ومن جهة أخرى أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع وكانت لصالح الاناث، وأيضاً هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة وكانت لصالح أكثر من 10 سنوات.

دراسةالبواردي (2012) التي هدفتإلىالتعرفعلىواقع وصعوباتاستخداممعلميالعلومالشرعيةلاستراتيجياتالتعلمالنشط،إضافة إلى معرفةالفروقفي

استجاباتالمعلمينوالمشرفينحولواقعوصعوباتاستخداماالتعلمالنشط، ولتحقيق ذلك تم استخدام استبانةمكونة من محورين، المحور الأول ويتعلق بقياس استراتيجياتالتعلمالنشط،والمحورالثانييتعلقبالصعوباتالتيتواجه المعلمين أثناءاستخدام استراتيجيات التعلم النشط،طبقتأداة الدراسة على عينة مكونة من (384) معلماً و(48) مشرفاً تربوياً. أظهرتنتائجالدراسةأنالمعلمينيستخدموناستراتيجياتالتعلمالنشطبدرجةمتوسطة،كماأظهرتالنتائج أيضاعدموجودفروقدلالةإحصائياًبيناستجاباتالمعلمينوالمشرفينفيدرجةالصعوباتالتيتواجهاالمعلمينأثناء استخداماستراتيجياتالتعلمالنشط تعزىلمتغيراتالمؤهلالعلميوالتخصصوسنواتالخبرةوالدوراتالتدريبية.

دراسة النعيمي (2012) والتي هدفت إلى التعرف على معوقات استخدام طرائق التدريس الحديثة في تدريس مواد اللغة العربية، ولتحقيق ذلك قام الباحث بتصميم استبانة لجمع البيانات المتعلقة بمعوقات استخدام طرائق التدريس الحديثة، وزعت الإستبانة على عينة مكونة من (30) معلماً من معلمي اللغة العربية في محافظة نينوى،وأظهرت نتائج الدراسة أن المعيقات المتعلقة بالتنظيم المدرسي كانت الأكثر تأثيراًعلى عدم استخدام مدرسي مادة اللغة العربية لطرائق التدريس الحديثة يليها المعوقات المرتبطة بالمعلم ثم المعوقات المرتبطة بطبيعة طرائق التدريس الحديثة وأخيراًالمعوقات المتصلة بالمناهج والمتعلم.

دراسة الحجيلي(2009) هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام معلمي الرياضيات بالمملكة العربية السعودية لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم، وأهم المعيقات التي تعيق هذا الإستخدام. وتم استخدام الاستبانة لتحقيق أهداف البحث وتطبيقها على عينة مكونة من (497) معلماً من معلمي مكة المكرمة والمدينة المنورة ومن مختلف المراحل التعليمية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في درجة التوظيف لمن هم أكثر خبرة، كذلك وجد فروق بالنسبة للمرحلة لصالح المرحلة الإبتدائية.

دراسة الجهيمي (2009) والتي هدفت إلى التعرف علىالمعوقاتالتيتحولدونااستخداممعلميالعلومالشرعيةلإستراتيجياتالتدريسالحديثةفيالمرحلةالثانوية، ولتحقيق ذلك استخدمت استبانةاشتملتعلى (37) فقرة لجمعالمعلوماتاللازمة للدراسة، تم توزيعها على عينةمكونة من (72) معلماًممن يعملونفيالمدارسالحكوميةبمدينةالرياض، أظهرت نتائج الدراسة أن المعيقالمتصلبتنظيمالمناخالمدرسيهو أكثر المعوقات التي

تعيقاستخداممعلميالعلومالشرعيةلإستراتيجياتالتدريسالحديثة. كما أظهرت الدراسة أيضا عدموجودفروقذاتدلالةإحصائيةفيدرجةالمعوقاتالتيتحولدوناستخداممعلميالعلومالشرعيةلإستراتيجياتالتدريسالحديثة تعزى لمتغيرات المؤهلالعلمي وسنواتالخبرة.

دراسة الثقفي(2006)هدفت الدراسة للكشف عن واقع معرفة وتقبل معلمي الرياضيات لنموذج التعلم البنائي ودرجة قدرتهم على تطبيقه في المواقف الصفية. ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم الباحث أداة الإستبانة والتي وزعت على مجتمع الدراسة البالغ عددهم (110) معلماً من معلمي الرياضيات بمدينة الطائف. وأظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً في درجة تقبل معلمي الرياضيات لنموذج التعلم البنائي تعزى إلى المؤهل العلمي والتخصص وعدد سنوات الخبرة والفصل الذي يدرسه المعلم، كذلك أن قدرة تطبيق معلمي الرياضيات لنموذج التعلم البنائي كانت كبيرة.

2.4.2 الدراسات الأجنبية

دراسة يوسف وآخرون (Yusof et al, 2015)، والتي هدفت إلىالتعرف علىمعتقداتالمعلمينحولأبرزالعواملالتيتعيقممارستهمللتدريسالفعالوأثرذلكعلىتحصيلالطلبةفيالكلياتالماليزية،أظهرتالنتائ جوجودأربعةعواملرئيسيةتعيقأداءالتدريسالفعال،هي: عوامل مرتبطة بالطلبة،وعواملمرتبطةبالمعلمينأنفسهم،وعواملمرتبطةبالخططالدراسيةوطبيعةالمادة،وعواملمرتبطةبالوسائلوالبيئةالت عليمية.

هدفت دراسة الشريف **(Alsharif ,2014)**إلى إمكانية تطبيق النظرية البنائية في دروس الرياضيات للصفوف الإبتدائية في مدينة الرياض. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث أداة الإستبانة لجمع البيانات والتي كانت بعنوان (مسح بنائية التعلم) على عينة مكونة من (136) معلماً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي الرياضيات كانوا مترددين في مساعدة الطلاب على التعلم والعمل، ومنهم الكثير من يطالب بالفصول الدراسية الصامتة، وذلك لأنه ليس لديهم فهم كافي حول إدارة الصف بالمنحى البنائي، وايضاً أن الكثير من المعلمين لا يوجد لديهم ثقة حول هذا الاتجاه.

دراسة كايا **(Kaya ,2012)** والتي هدفت لتقصي مدى ممارسة معلمي الجغرافيا في تركيا للتدريس البنائيوأثر هذا النمط في تنمية الوعي بالتنوع الثقافي على المستويين المحلي والعالمي. ولتحقيق هدف الدراسة طبقت أداة دراسة الحالة، على عينة مكونة من(40) معلم من معلمي الجغرافيا، وتم جمع البيانات النوعية بواسطة المقابلات الشخصية وكذلك الملاحظة الشخصية،وأظهرت النتائج أن معلمي الجغرافية لديهم اتجاه إيجابي نحو تطبيق المنحى البنائي إذا توفرت لديهم القدرة على خلق جو من التعلم الممتع والفعال في الحجرة الصفية، وعلى تنمية دافعية الطلبة للتعلم، وجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية، أشارت النتائج أيضاً إلى الفعالية في تدريس الجغرافيا من خلال الرؤى البنائية من خلال تنمية وعي الطلبة بالقضايا الشعبية والوطنية والاجتماعية والعالمية.

دراسةهيورسن وسويكارا**(Hursen & Soykara ,2012)**والتي هدفت إلى تحديد معتقدات معلمي المدارس الإبتدائية إتجاه ممارسات التعلم البنائية. ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان لجمع البيانات مقياساً لمواصفاتمعتقدات المعلمين نحو ممارسات التعلم البنائية، وتكونت العينة من(220) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الابتدائية، وتبين من خلال النتائج أن للمعلمين معتقدات إيجابية نحو ممارسات التعلم البنائية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع المدارس العليا والأقدمية والمهنية، ولا توجد أيضاً فروق تعزى لمتغير النوع للمعلمين إلا بعد أن يمارس النشاط فعلياً على أرض المدرسة، بحيث يظهر الفرق بين المعلمين.

وفي دراسة باي(Bay&et al ,2012) تحت عنوان تأثير المنحى المستند إلى النظرية البنائية الإجتماعية على حل المشكلات عند المتعلمين والمهارات فوق المعرفية. تكونت عينة الدراسة من(89) من الطلبة المعلمين ضمن تخصص العلوم للإعداد لبرنامج تدريبي مستند للبنائية الإجتماعية، بينما المجموعة الضابطة مكونة من(84) خاضعين للطريقة التقليدية في التدريب، وتم استخدام مقياس لحل المشكلات وآخر لقياس المهارات فوق المعرفية، وأظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي كانت لديها المهارات في حل المشكلات و المهارات فوق المعرفية أعلى من المجموعة الضابطة، ويعزى ذلك للنظرية البنائية الإجتماعية.

دراسة سافاسي وبيرلن**(Savasci & Barlin,2012)** هدفت الدراسة إلى تقصي مستوى معرفة معلمي العلوم وممارساتهم التدريبية المرتبطة بالنظرية البنائية والعوامل التي من الممكن أن تؤثر في مهاراتهم التدريبية الصفية،واستخدم الباحثان دراسة الحالة،ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام الاستبانة والملاحظة والمقابلة ومسح البيئة الصفية الإجتماعية، وتكونت العينة من أربعة من معلمي العلوم من مدرستين في الغرب الأوسط من أمريكا، وظهر من خلال النتائج أن بعض المعلمين لديهم معلومات حول النظرية البنائية ولكنهم لا يقومون بتطبيقها خلال الحصة، وأثبتت ذلك الملاحظات الصفية، كما أشارت النتائج إلى أن المستوى الدراسي ونوع المدرسة وسلوك المتعلمين وطبيعة المناهج والاختبارات، جميعها تؤثر في الممارسات التدريسية الصفية.

دراسة كامبل وآخرون**(Campbeel etal,2010)** ، والتي هدفت إلى معرفة الاختلافات والتشابهات بين كوريا والولايات المتحدة في الصفوف من (9-12) في تعليم العلوم باتجاه مدى تطبيق مبادئ البنائية في تدريس العلوم، بحيث تم بناء بروتوكول قائم على الملاحظة ل(66) غرفة صفية منها (40) في الولايات المتحدة و(62) في كوريا، وأظهرت النتائج وجود فروق في كلا البلدين من ناحية استخدام المعلمين للبنائية وكانت لصالح المدارس الأمريكية.

دراسة يزبونترياكي وآخرون**(Uzuntrryaki etal, 2010)** حيث هدفت لفحص معتقدات معلمي الكيمياء قبل الخدمة حول مبادئ النظرية البنائية وأثرها على أنشطتهم التدريبية، وتكونت العينة من ثمانية معلمين ممن درسوا في إحدى جامعات تركيا، ثم أجريت مقابلة معهموكان ذلك قبل الخدمة، وصنفوا إلى ثلاث فئات ضعيفة ومتوسطة وقوية، ومن ثم طبقت على نطاق واسع من المعلمين، وأظهرت النتائج تدني مستوى معرفتهم بالنظرية البنائية ومبادئها قبل الخدمة، وأيضاً تدني مستوى العلاقة بين معرفتهم بها وممارساتهم الصفية.

دراسة بلاورد والاواي **(Plourde & Alawiye ,2003)** هدفت الدراسة للتحقق من أثر نموذج التعلم البنائي على معتقدات المعلمين في المدارس الإبتدائية في إشارة لمعرفتهم البنائية والتطبيق العملي لهذه المعرفة. وتكون مجتمع الدراسة من 511 من الطلاب المعلمين،حيث تم تطبيق الاستبانة من قبل المشرف بالجامعة على 90 طالباً تم اختيارهم بشكل عشوائي من ولاية واشنطن، ولتحليل البيانات والعمل على

استخراج النتائج استخدم معامل ارتباط بيرسون لمعرفة إذا ما كان هناك علاقة بين المعرفة البنائية والتطبيق العملي لها، بحيث أظهرت النتائج وجود ارتباط عالي بين معرفة المعلمين للنموذج البنائي وبين تطبيقهم له في العملية التعليمية التعلمية، كذلك أظهرت النتائج أن الطلاب المعلمين أكثر دراية بما يتعلق بالبنائية، ومن المرجح أنهم سوف يكونون قادرين على تطبيقها داخل الحجر الدراسية.

5.2 التعقيب على الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة حول موضوع درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي والصعوبات التي يواجهونها، فقد تبين مدى اهتمام العديد من الباحثين بدراسة النظرية البنائية في التدريس والتعلم في مختلف التخصصات كالرياضيات، والعلوم، والدراسات الإجتماعية والوطنية، والكيمياء، والجغرافيا وغيرها من التخصصات.

فمن حيث الهدف قد تعددت موضوعات الدراسات السابقة في تناولها للمنحى البنائي، فبعضها كشف عن الممارسات التدريسية البنائية من ناحية المعلمين، كدراسة الأنصاري والمقاطي(2020)، والأنصاري(2016)، ودراسة حبيب(2015)، والخالدي(2013)، ودراسية كايا(2012)، وسافاسي وبيرلن(2012). في حين هدف بعضها الآخر للتعرف على واقع استخدام وتوظيف البنائية في التعليم كدراسة حرزالله(2016)، ودراسة الشولي(2016)، والزعانين(2015)، وأبواسنينة وعياش(2013)، ودراسة الشريف(2014) ، ومن جهة أخرى هدف بعضها إلى التعرف على تحديد صعوبات تطبيق استراتيجيات التعلم البنائي مثل دراسة الجعبري (2018)، ودراسةيوسفوآخرون (Yusof et al, 2015)، ودراسةحسين (2014)، دراسةالمقاطي (2018)،دراسةسمارة (2018)، دراسةالبواردي (2012) ، ودراسةالنعيمي (2012) ، ودراسةالجهيمي (2009).

أما من جانب المنهج المستخدم، فقد لآحظت الباحثة أن أغلب الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وهذا يتفق مع منهج وأداة هذه الدراسة ، في حين استخدمت بعض الدراسات بطاقة الملاحظة كأداة لجمع البيانات مثل دراسة الأنصاري والمقاطي(2020)، ومصطفى(2016)، والشولي(2016)، والأنصاري(2016).

أما من ناحية عينة الدراسة فقد اشتملت بعضها على معلمي الرياضيات كدراسة الثقفي(2008)، والحجلي (2009)، والشريف(Alsharif ,2014)، ودراسة(حرز الله، 2016)، ودراسة منصور (2016)، في حين تناولت بعضها معلمي التربية الاسلامية كدراسة الخالدي(2013)، ودراسة مصطفى(2016)، فيما اشتملت بعض العينات معلميالدراسات الإجتماعية مثل دراسة الأنصاري(2016)، ودراسة الأنصاري والمقاطي(2020)، أما دراسة كل من سافاسلي وبيرليت (Savasci & Barlin, 2012)، دراسة كامبل وآخرون(Campbeel et al.,2010)، ودراسةيزبونترياكيوآخرون (Uzuntrryaki et al., 2010)وأبو اسنينة وعياش(2013)، والزعانين(2015) فقد شملت عيناتها معلمي مادة العلوم ، في حين تناول كايا(Kaya ,2012) الجغرافيا، أما الشولي(2016) وحبيب(2015) فقد شملت معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، وقد تفردت عينة هذه الدراسة عن باقي الدراسات بأنها شملت معلمي جميع المواد الدراسية التي تدرس في المرحلة الأساسية العليا.

وقد استفادت الباحثة من خلال اطلاعها على تلك الدراسات فيبناء أداة الدراسة الأولى التي تقيس درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي وخاصة دراسة كل من حبيب(2015)، الشولي(2016)، والشطي (2018)، إضافة الى ذلك ساعدت هذه الدراسات الباحثة في مقارنة نتائجها مع نتائج الدراسات السابقة وإيضاح أوجه الشبه والإختلاف.

وقد تميزت الدراسة الحالية بأنها تناولت موضوع درجة توظيف المنحى البنائي لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا والصعوبات التي يواجهونها في مديرية جنوب الخليل.

الفصل الثالث

الطريقةوالإجراءات

1.3 المقدمة

يشتمل هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي احتوتها هذه الدراسة، وهي منهج الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، ومتغيرات الدراسة، وأداة الدراسة وآلية بنائها من حيث صدقها وثباتها، والمعالجات الإحصائية.

2.3منهجية الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملائمته لموضوع وأهداف الدراسة، وذلك للكشف عن درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي والصعوبات التي يواجهونها في مديرية جنوب الخليل، إذ قامت الباحثة بتحليل نتائج أداتي الدراسة والمقارنة بين نتائجها ونتائج الدراسات الأخرى وتفسيرها.

3.3 مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية العليا المقيدين في سجلات مديرية التربية والتعليمجنوب الخليل للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي(2020-2021) والبالغ عددهم حسب سجلات مديرية تربية جنوب الخليل(1900)، معلم ومعلمة.

وفيما يتعلق بعينة الدراسة تكونت عينة الدراسة من(311) معلماً ومعلمة أي ما نسبته(16%) من مجتمع الدراسة، وبعداستبعاد بعض استجابات المبحوثين وصل العدد النهائي لعينة الدراسة الى(294) معلماً ومعلمة ، أي ما نسبته(15%) من مجتمع الدراسة، والجدول(1.3) يبين توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة:-

الجدول(1.3):توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	الفئة	العدد	النسبة المئوية %
التخصص	علوم طبيعية	113	%38.4

	علوم إنسانية	181	%61.6
	المجموع	294	%100
المستوى التعليمي	دبلوم	21	%7.1
	بكالوريس	232	%78.9
	دراسات عليا	41	%13.9
	المجموع	294	%100
الخبرة	أقل من 5 سنوات	53	%18.0
	من 5– 10 سنوات	60	%20.4
	أكثر من 10 سنوات	181	%61.6
	المجموع	294	%100
الجنس	ذكور	127	%43.2
	اناث	167	%56.8
	المجموع	294	%100

4.3 أداتي الدراسة

استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمعالبياناتالأوليةالخاصةبهذهالدراسة، حيث تعد الاستبانة إحدى أهم أدوات المسح الخاصة لجمع البيانات الأولية المرتبطة في موضوع معين، وذلك من خلال عرض مجموعة من الأسئلة على المبحوث للإجابة عليها بنفسه. ولتحقيق هدف هذه الدراسة قامت الباحثة بعد الاطلاع على الأدب التربوي والعديد من الدراسات السابقةكدراسة حبيب(2015) ودراسة الشولي(2016) ودراسة الحجيلي(2009) ببناء أداتي قياس، بحيث شملت الأداة الأولى على استبانة لقياس درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي، والأداةالثانيةاستبانة لقياس الصعوبات التي يواجهونها معلمو المرحلة الأساسية العليا في توظيف منحى التعلم البنائي في تربية جنوب الخليل. (ملحق رقم: 1).

1.4.3 أداة قياس درجة توظيف معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنحى التعلم البنائي

1.1.4.3 صدق الأداة

بعد الرجوع للعديد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التعلم البنائي قامت الباحثة ببناء أداة مكونة من (44) فقرة لقياس درجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحىالتعلمالبنائي، وللتأكد من صدق الأداة استخدمت الباحثة صدق المحكمين من خلالعرض (الاستبانة) بصورتهاالأوليةعلى (10) محكمينمنذويالخبرةوالاختصاصفيمجالالمناهجوأساليبالتدريس.

طلبمنهمإبداء آرائهمحولمدىصلاحيةالفقراتووضوحهامنالناحيتينااللغويةوالتربوية،إضافةالىتقديمملاحظاتهموإضافةتعديلاتهمفيماًلاحتاجتالفقرةإلىذلك،كماطلبمنهمأيضاًإضافةأوحذفواستبدالبعضالفقراتبمايتناسبمعالموضوعالمرادراسته . وفيضوءذلكقامتالباحثةبإجراء التعديلاتاللغويةوالموضوعيةالتياتفقعليها(70%) منالمحكمين.والتيتضمنتاستبعادأربعةفقراتمنفقراتالاستبانة،ليصلالعددالنهائيلفقراتالاستبانةالخاصةبقياسدرجةتوظيف معلميالمرحلةالاساسيةالعلياالمنحىالتعلمالبنائيالى(40) فقرة.

2.1.4.3 ثبات الأداة

فيمايتعلقباحتسابثباتالإستبانةفقداستخدمتالباحثةمعاملالثباتكرونباخألفامنخلالتطبيقأداتيالدراسةعلىعينةاستطلاعيةم كونةمن(20) معلماًومعلمةًمنمعلميالمرحلةالأساسيةالعليافيمديريةتربيةجنوبالخليل. أظهرتالنتائجأنأداة الدراسةتتمتعبدرجةعاليةمنالثباتحيثوصلمعاملكرونباخألفا(Cronbach's alpha) الكليلإداة قياسدرجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحىالتعلمالبنائيإلى(0.90).

2.4.3 أداةقياسدرجةالصعوبات التي يواجهونها معلمي المرحلة الاساسية العليا في توظيفمنحىالتعلمالبنائي

1.2.4.3 صدق الأداة

قامتالباحثةببناء أداةمكونةمن (23) فقرةلقياسدرجةالصعوباتالتييواجههامعلموالمرحلةالأساسيةالعليافيتوظيفمنحىالتعلمالبنائي،وللتأكدمنصدقالأداةاستخد متالباحثةصدقالمحكمينمنخلالعرض (الاستبانة) بصورتهاالأوليةعلى (10) محكمينمنذويالخبرةوالاختصاصفيمجالالمناهجوأساليبالتدريس.

طلبمنهمإبداء آرائهمحولمدىصلاحيةالفقراتووضوحهامنالناحيتينااللغويةوالتربوية،إضافةالىتقديمملاحظاتهموإضافةتع

ديلاتهمفيحالاحتاجتالفقرةإلىذلك،كماطلبمنهمأيضاًإضافةأوحذفواستبدالبعضالفقراتبمايتناسبمعالموضوعالمرادراسته . وفيضوءذلكقامتالباحثةبإجراءالتعديلاتاللغويةوالموضوعيةالتياتفقعليها(70%) منالمحكمين. والتي تضمنت استبعادفقرة واحدةمنفقراتالاستبانة،ليصلالعددالنهائيلفقراتالإستبانةإلى(22) فقرة.(ملحقرقم 2 وملحقرقم 3)

2.2.4.3 ثبات الأداة

لحسابثباتالإستبانةفقداستخدمتالباحثةمعاملالثباتكرونباخألفامنخلالتطبيقأداتيالدراسةعلىعينةاستطلاعيةمكونةمن(20) معلماًومعلمةًمنمعلميالمرحلةالأساسيةالعليافيمديريةتربيةجنوبالخليل. أظهرتالنتائجأنأداةالدراسةتتمتعبدرجةجيدةمنالثباتحيثوصلمعاملكرونباخألفا(Cronbach's alpha) الكليللإستبانةالخاصةبقياسالصعوباتالتييواجههامعلميالمرحلةالأساسيةالعليافيتوظيفمنحىالتعلمالبنائيإلى(0.74).

5.3 إجراءاتتطبيقالدراسة

أجرتالباحثةالدراسةتبعاًللخطواتالآتية :

الإطلاععلىالأدب التربوي لموضوع الدراسة من أجل بناء أدوات الدراسة.

بناءأداتيالدراسةوعرضهماعلىمجموعةمنالمحكمينوتعديلهما.

الحصولعلىكتابتسهيلمهمةمنمنسقبرنامجماجستير أساليب التدريسفيكليةالعلومالتربويةموجه إلى مديريةتربية جنوب الخليل. (ملحقرقم 4)

الحصول على موافقة لإجراء البحث من رئيس قسم البحث والتطوير في وزارة التربية والتعليم. (ملحق رقم5)

التواصل مع مديرية التربيةجنوبالخليل من أجلحصر عددمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالفصلالأولمنالعاماالدراسي 2020-2021.

التواصلمعمديريةتربيةجنوبالخليلمنأجلالحصول علىوسائلالاتصال الخاصةبمدراءالمدارسالتيتشتمل علىصفوفالمرحلةالأساسيةالعليا .

الحصول علىكتابتسهيل مهمةمنمديرية التربية والتعليم جنوب الخليل، (ملحقرقم 6)

تطبيق أداتي الدراسةعلىعينةاستطلاعيةوحساب معامل الثبات لهما.

توزيع أداتي الدراسة على عينة الدراسة ومن ثم جمعالإستباناتوإدخالالبياناتومعالجتهاإحصائياًباستخداممالبرنامجالإحصائيللعلومالإجتماعية(SPSS).

عرضنتائج الدراسةومناقشتهاواقتراحالتوصيات بناءً علىنتائج الدراسة.

6.3 متغيراتالدراسة

المتغيراتالمستقلة (Independent Variables) وتتضمنالمتغيراتالآتية:-

التخصص الأكاديمي: وله مستويان هما:(العلوم الطبيعية، والعلوم الإنسانية).

المؤهل العلمي: وله ثلاثةمستوياتهما:(دبلوم،بكالوريوس، دراسات عليا).

الخبرة العملية: ولهاثلاثةمستوياتهي:(أقل من 5 سنوات،من5-10سنوات،أكثر من 10 سنوات).

والجنس: وله مستويان هما: (ذكر، أنثى).

المتغيراتالتابعة: (Dependent variables)

درجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحىالتعلمالبنائي في مديرية تربية جنوب الخليل.

الصعوباتالتييواجهونهامعلموالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحىالتعلمالبنائي في مديرية تربية جنوب الخليل.

7.3 المعالجة الإحصائية

قامت الباحثةبإيجاد معاملكرونباخألفا (Cronbach's alpha) لحساب ثبات أداتي الدراسة والمتوسطات الحسابية، والإنحرافاتالمعيارية للإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار(ت) للعينات المستقلة (Independent t test-)، وتحليل التباين الأحادي (One Way Anova) واختبار (LSD) للمقارنةالبعدية وذلك باستخدامحزمة البرامج الإحصائية فيالعلومالتربويةوالإجتماعية (SPSS).

1.4 المقدمة

يشملهذاالفصلعرضاًلنتائجالدراسةالتيتمالتوصلإليها،بعدأنقامتالباحثةبجمعالبياناتباستخداماًداةالدراسة ومن ثم ترميزهاومعالجتهاإحصائياًبما يتوافق مع تساؤلات وفرضياتالدراسة.

نتائج الدراسة

2.4النتائجالمتعلقةبالإجابة عنالسؤالالأولوالذينصه:

مادرجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليل؟

بلغالمتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.97)، والإنحراف المعياري (0.41) لدرجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحالتعلمالبنائي
فيمديريةتربيةجنوبالخليلوكانتمرتفعة،كماتبينأيضاًأنأعلىمتوسط حسابيكانفيالفقرةرقم (4)،والتيتنصعلى " أبدأالحصةبتهيئةمناسبةللدرس" حيثبلغمتوسطهاالحسابي (4.29) وبانحراف معياري (0.71)، تلتها الفقرة رقم (35)، والتيتنصعلى " أعدالاختباراتبطريقةتتفقمعطبيعةالمادةالتعليمية "، حيثبلغمتوسطهاالحسابي (4.25) وبانحرافمعياري (0.64)، بينماكانأقل متوسط حسابي في الفقرةرقم (25) والتيتنصعلى "أنظمزياراتللأماكنالأثريةفيالبيئةالمحيطةبنا" حيثبلغمتوسطهاالحسابي (2.53)، وبانحراف معياري (0.89)، تلتها الفقرة رقم (24)، والتيتنصعلى " أخططلزياراتلبعضالشخصياتالمتخصصةمنالمجتمعإلىداخلالصف "، حيثبلغمتوسطهاالحسابي (2.73) وبانحرافمعياري (0.96)ولمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع للملحق رقم (7).

3.4النتائجالمتعلقةبالإجابة عنالسؤالالثانيوالذييينص:

هلتختلفدرجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاًلمتغيرالتخصصالأكاديمي،والمؤهلالعلمي،والخبرةالعملية،والجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله الى أربع فرضيات صفرية هي :

1.3.4الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص:

"لاتوجدفروقذاتدلالةإحصائيةعندمستوىالدلالةالإحصائية (α≤ 0.05) فيالمتوسطاتالحسابيةلدرجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاًلمتغيرالتخصصالأكاديمي".

استخدمت الباحثةتحليل (ت) للعينات المستقلة (Independent t –test) كما يتبين فيالجدول (1.4)

الجدول (1.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي.

مجال التخصص	العدد	المتوسط حسابي	الانحراف معياري	درجة الحرية (d_f)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة المحسوبة
العلومالطبيعية	113	3.92	.408	292	1.346	0.179
العلومالانسانية	181	3.99	.414			

يتضح من الجدول رقم (1.4) أنمستوىالدلالة المحسوبة وقيمتها (0.179)، كانت أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha\leq0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية الأولى بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha\leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي.

2.3.4 الفرضيةالصفريةالثانيةوالتيتنص:

"لاتوجدفروقذاتدلالةإحصائيةعندمستوىالدلالةالإحصائية (α≤ 0.05) فيالمتوسطاتالحسابيةلدرجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاًلمتغيرالمؤهلالعلمي".

قامت الباحثة بإيجاد المتوسطاتالحسابية، والإنحرافات المعيارية لدرجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاًلمتغيرالمؤهلالعلمي والجدول رقم (2.4) يبين ذلك.

الجدول (2.4): الأعداد

والمتوسطاتالحسابيةوالإنحرافاتالمعياريةلدرجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاًلمتغيرالمؤ

هل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	متوسط حسابي	انحراف معياري
دبلوم	21	3.64	.452
بكالوريوس	232	4.00	.405
دراسات عليا	41	3.95	.370
الدرجة الكلية	294	3.97	.412

يتضحمنالجدولرقم (2.4) أنهناكفروق ظاهريةفيالمتوسطاتالحسابيةلدرجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاًلم تغيرالمؤهل العلمي ،ومنأجلمعرفةماإذاكانتالفروقدالةإحصائياً،استخدمت الباحثةاختبارتحليلالتباينالأحادي (One Way ANOVA)والجدول (3.4) يبين ذلك.

الجدول (3.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجة الحرية(d_f)	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	2.42	2	1.212	7.425	* **0.001**
داخل المجموعات	47.51	291	.163		
المجموع	49.94	293			

(*) دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (3.4) أن مستوىالدلالة المحسوبة وقيمتها(0.001) ، كانت أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الثانية وقبول الفرضية البديلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. وللكشف لصالح من تلك الفروق، تم استخدم اختبار (LSD) للمقارنة البعدية والجدول (4.4) يوضح ذلك

الجدول (4.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنة البعدية للتعرف على الفروق في استجابات معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا
دبلوم		**-0.353***	**-0.303***
بكالوريوس	**0.353***		0.050
دراسات عليا	**0.303***	0.050	

(*) دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضحمنالجدول (4.4)،أنهناكفروقدالةإحصائياًفي درجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليل بين المعلمين ذوي المؤهلات العلمية (بكالوريوس ودراسات عليا) وبين المعلمين ذوي المؤهل العلمي دبلوم، ولصالحالمعلمينذويالمؤهلاتالعلمية (بكالوريوسودراساتعليا) ،بينمالمتكنهناكفروقدالةإحصائياًبين المعلمين ذوي مؤهلات البكالوريوس وبين المعلمين ذوي مؤهلات الدراسات العليا.

3.3.4الفرضية الصفرية الثالثة والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الخبرة العملية".

لفحص الفرضية الصفرية الثالثة قامت الباحثة باحتساب المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الخبرة العملية والجداول (5.4) يبين ذلك.

الجدول (5.4): الأعداد والمتوسطاتالحسابيةوالإنحرافاتالمعياريةلدرجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاًلمتغيرالخبرة المهنية.

الخبرة المهنية	العدد	متوسط حسابي	انحراف معياري
أقل من 5 سنوات	53	3.83	.349
من 5- 10 سنوات	60	3.97	.452
أكثر من 10 سنوات	181	4.00	.409
الدرجة الكلية	294	3.97	.412

يتضحمنالجدول (5.4) أنهناكفروق ظاهريةفيالمتوسطاتالحسابيةلدرجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاًلم تغيرالخبرة العملية ،ومنأجلمعرفةماإذاكانتالفروقدالةإحصائياً،استخدمت الباحثةاختبارتحليلالتباينالأحادي (One Way ANOVA)والجدول (6.4) يبين ذلك.

الجدول (6.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الخبرة العملية

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجة الحرية(d_f)	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	1.302	2	.651	3.896	**0.021***
داخل المجموعات	48.638	291	.167		
المجموع	49.940	293			

(*) دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (6.4) أنمستوىالدلالةالمحسوبةوقيمتها (0.021) ،كانتأقلمنمستوىالدلالةالإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)،وهذايعنيرفضالفرضيةالصفرية الثالثة وقبول الفرضية البديلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الخبرة العملية. ولتحديد لصالح من تلك الفروق، تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنة البعدية، والجدول رقم (7.4) يوضح ذلك.

الجدول (7.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنة البعدية للتعرف على الفروق في درجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاًلمتغيرالخبرةالعملية

الخبرة المهنية	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات		0.141-	**0.178-***
من 5-10 سنوات	0.141		0.036
أكثر من 10 سنوات	0.178*	0.036	

(*) دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضحمنالجدول (7.4)،أنهناكفروقدالةإحصائياًفي درجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليل بين المعلمين الذين تزيد خبرتهم العملية عن 10 سنوات وبين المعلمين الذين تقل خبرتهم عن 5 سنوات ، ولصالحالمعلمينالذينتزيدخبرتهمالعمليةعن10سنوات،بينماالمتكنهناكفروقدالةإحصائياًبين المعلمين ذوي الخبرة من 5-10 سنوات وبين المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن 10 سنوات.

4.3.4الفرضية الصفرية الرابعة والتي تنص:

"لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الجنس".

لفحص الفرضية الرابعة استخدمت الباحثةالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمجموعتينمستقلتين (Independent t -test) ونتائجالجدول (8.4) يوضحذلك.

الجدول (8.4):نتائجاختبار (ت)

لمجموعتينمستقلتينلمعرفةالفروقفيدرجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاًلمتغيرالجنس

الجنس	العدد	متوسط حسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية (d_f)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة المحسوبة

ذكور	127	3.91	.411	292	1.82	0.069
اناث	167	4.00	.410			

يتضح من الجدول رقم (8.4) أنمستوىالدلالةالمحسوبةوقيمتها (0.069) ،كانتأكبرمنمستوىالدلالةالإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الرابعة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الجنس.

4.4النتائجالمتعلقة بالاجابة عنالسؤالالثالثوالذينصه:

ماالصعوباتالتييواجهونهامعلميالمرحلةالأساسيةالعليافي توظيف منحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليل؟

بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.83)، والإنحراف المعياري (0.47) لدرجة الصعوبات التي يواجهونها معلمي المرحلة الأساسية العليا في توظيف منحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل وكانت مرتفعة، كما تبين أيضاًأن أعلى متوسط حسابي كان في الفقرة رقم (1)، والتي تنص على " اكتظاظ الصفوف الدراسية بالطلبة يعرقل تطبيق الأنشطة " حيث بلغ متوسطها الحسابي (4.64) وبانحراف معياري (0.71)، تلتها الفقرة رقم (8)، والتي تنص على " كثرة الأعباء الملقاة على كاهل المعلمين "، حيث بلغ متوسطها الحسابي (4.33) وبانحراف معياري (0.80)، بينما كان أقل متوسط حسابي في الفقرة رقم (14) والتي تنص على "قلة الدورات التدريبية التي تؤهل المعلمين في التدريس " حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.37)، وبانحراف معياري (1.01)، تلتها الفقرة رقم (24)، والتي تنص على " عدم إدراك المعلم لدوره كمرشد وموجه وميسر للمعارف المطروح معالجتها "، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.37) وبانحراف معياري (0.98) كما هو في الملحق رقم (8).

5.4 النتائجالمتعلقةبالإجابةعنالسؤالالرابعوالذينصه:

هلتختلفالمتوسطاتالحسابيةللصعوباتالتييواجهونهامعلموالمرحلةالأساسيةالعليافيتوظيفمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاًلمتغيرالتخصصالأكاديمي،والمؤهلالعلمي،والخبرةالعملية،والجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله الى أربعفرضيات صفرية هي :

1.5.4الفرضية الصفرية الخامسةوالتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للصعوبات التي يواجهونها معلمو المرحلة الأساسية العليا في توظيف منحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي".

لفحصالفرضية الخامسةاستخدمت الباحثةالمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية واختبار(ت)لمجموعتينمستقلتين (Independent t –test) ونتائجالجدول (9.4) توضحذلك.

الجدول (9.4):نتائجاختبار (ت)

لمجموعتينمستقلتينلمعرفةالفروقفيالصعوباتالتييواجهونهامعلموالمرحلةالأساسيةالعليافيتوظيفمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاًلمتغيرالتخصصالأكاديمي

مجال التخصص	العدد	المتوسط حسابي	الانحراف معياري	درجة الحرية (d_f)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة المحسوبة
العلوم الطبيعية	113	3.830	.4595	292	0.037	0.971
العلوم الانسانية	181	3.832	.4815			

يتضحمن بياناتالجدولرقم (9.4) أنمستوىالدلالةالمحسوبةوقيمتها (0.971) ،كانتأكبرمنمستوىالدلالةالإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وهذايعنيقبول الفرضية الصفرية الأولى بعدم وجودفروقذاتدلالةإحصائيةعندمستوىالدلالةالإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) فيالمتوسطاتالحسابيةلدرجةالصعوباتالتييواجهونهامعلموالمرحلةالأساسيةالعليافيتوظيفمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربية جنوبالخليلتبعاًلمتغيرالتخصصالأكاديمي.

2.5.4الفرضية الصفريةالسادسةوالتيتنص:

"لاتوجدفروقذاتدلالةإحصائيةعندمستوىالدلالةالاحصائية (α≤ 0.05) فيالمتوسطاتالحسابيةللصعوباتالتييواجهونهامعلموالمرحلةالأساسيةالعلياوفي توظيف منحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاًلمتغير المؤهلالعلمي".

لفحص الفرضية الصفرية السادسةقامت الباحثة باحتسابالمتوسطاتالحسابية،والإنحرافاتالمعياريةلدرجةالصعوباتالتييواجهونهامعلموالمرحلةالأساسيةالعلياوفيتوظيفمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاًلمتغيرالمؤهلالعلميوالجدول(10.4) يبينذلك.

الجدول (10.4): الأعداد والمتوسطاتالحسابيةوالإنحرافاتالمعياريةلدرجةالصعوباتالتييواجهونهامعلموالمرحلةالأساسيةالعلياوفيتوظيفمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربية جنوبالخليلتبعاًلمتغيرالمؤهلالعلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
دبلوم	21	3.69	.614
بكالوريوس	232	3.84	.466
دراسات عليا	41	3.84	.421
الدرجة الكلية	294	3.83	.472

يتضحمنالجدول(10.4) أنهناكفروق ظاهريةفيالمتوسطاتالحسابيةلدرجةالصعوباتالتييواجهونهامعلموالمرحلةالأساسيةالعلياوفيتوظيفمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاًلمتغيرالمؤهلالعلمي،ومنأجلمعرفةماإذاكانتالفروقدالةإحصائياً،استخدمت الباحثةاختبارتحليلالتباينالأحادي (One Way ANOVA)والجدول (11.4) يبين ذلك.

الجدول (11.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، لدرجة الصعوباتالتييواجهونهامعلموالمرحلةالأساسيةالعلياوفيتوظيفمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاًلمتغيرالمؤهلالعلمي

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجة الحرية(d_f)	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة المحسوبة

بين المجموعات	.439	2	.220	.984	0.375
داخل المجموعات	64.957	291	.223		
المجموع	65.397	293			

يتضح من بيانات الجدول (11.4) أنمستوىالدلالةالمحسوبةوقيمتها (0.375) ،كانتأكبرمنمستوىالدلالةالإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يعني قبول الفرضية الصفريةالثانية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات التي يواجهونها معلمي المرحلة الأساسية العليا في توظيف منحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

3.5.4الفرضية الصفرية السابعة والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للصعوبات التي يواجهونها معلمو المرحلة الأساسية العليا في توظيف منحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعا لمتغير الخبرة العملية".

لفحص الفرضية الصفرية السابعة قامت الباحثة باحتسابالمتوسطاتالحسابية،والإنحرافاتالمعياريةلدرجةالصعوباتالتييواجهونهامعلموالمرحلةالأساسيةالعليافيتوظيفمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاًلمتغيرالخبرة العمليةوالجدول(12.4) يبينذلك

جدول (12.4): الأعداد

والمتوسطاتالحسابيةوالانحرافاتالمعياريةلدرجةالصعوباتالتييواجهونهامعلموالمرحلةالأساسيةالعليافيتوظيفمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربية جنوبالخليلتبعاًلمتغيرالخبرة العملية

الخبرة المهنية	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	53	3.83	.453
من 5- 10 سنوات	60	3.89	.501

أكثر من 10 سنوات	181	3.81	.468
الدرجة الكلية	294	3.83	.472

يتضحمنالجدول (12.4) أنهناكفروق ظاهريةفيالمتوسطاتالحسابيةللصعوباتالتييواجهونهامعلموالمرحلةالأساسيةالعليافيتوظيفمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربية جنوبالخليلتبعاًلمتغيرالخبرةالعملية ،ومنأجلمعرفةماإذاكانتالفروقدالةإحصائياً،استخدمت الباحثةاختبارتحليلالتباينالأحادي (One Way ANOVA)والجدول (13.4) يبين ذلك.

الجدول (13.4): نتائجتحليلالتباينالأحادي (One Way ANOVA)،لمعرفةالفروقفيالصعوباتالتييواجهونهامعلموالمرحلةالأساسيةالعليافيتوظيفمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاًلمتغيرالخبرةالعملية

مصدر التباين	مجموع مربعات الإنحرافات	درجة الحرية(d_f)	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	.303	2	.152	.678	0.508
داخل المجموعات	65.093	291	.224		
المجموع	65.397	293			

يتضح من بيانات الجدول (13.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.508) ، كانت أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية السابعة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للصعوبات التي يواجهونها معلمو المرحلة الأساسية العليا في توظيف منحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الخبرة العملية.

4.5.4الفرضيةالصفريةالثامنةوالتيتنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للصعوبات التي يواجهونها معلمو المرحلة الأساسية العليا في توظيف منحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الجنس".

لفحصالفرضية الصفرية الثامنة استخدمت الباحثةالمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية واختبار (ت) لمجموعتينمستقلتين (Independent t –test) ونتائجالجدول (14.4) يوضحذلك.

الجدول (14.4):نتائجاختبار (ت)

لمجموعتينمستقلتينلمعرفةالفروقفيالصعوباتالتييواجهونهامعلموالمرحلةالأساسيةالعلياوفيتوظيفمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاًلمتغيرالجنس

الجنس	العدد	المتوسط حسابي	الإنحراف معياري	درجة الحرية (d_f)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة المحسوبة
ذكور	127	3.821	.4861	292	0.344	0.731
اناث	167	3.840	.4630			

يتضحمن بياناتالجدولرقم (14.4)أنمستوىالدلالةالمحسوبةوقيمتها (0.731) ،كانتأكبرمنمستوىالدلالةالإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)،وهذايعنيقبول الفرضية الصفرية الرابعة بعدموجودفروقذاتدلالةإحصائيةعندمستوىالدلالةالإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

فيالمتوسطاتالحسابيةللصعوباتالتييواجهونهامعلموالمرحلةالأساسيةالعلياوفيتوظيفمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاًلمتغيرالجنس.

6.4ملخص النتائج

يمكن تلخيص نتائج الدراسة بما يلي:

أن

درجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلقدكانتمرتفعة،حيثبلغمتوسطهاالحسابي (3.97)وبانحراف معياري (0.41).

وجودفروقذاتدلالةإحصائيةفيالمتوسطاتالحسابيةلدرجةتوظيفمعلموالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاًلمتغيراتالمؤهل العلمي والخبرة العملية.

عدم

وجودفروقذاتدلالةاحصائيةفيالمتوسطاتالحسابيةلدرجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاًلمتغيراتالتخصص الأكاديمي والجنس.

أندرجةالصعوباتالتييواجهونهامعلموالمرحلةالأساسيةالعلياالفيتوظيفمنحالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليل حيثبلغمتوسطهاالحسابي (3.83)وبانحراف معياري (0.47).

عدموجودفروقذاتدلالةإحصائيةفيالمتوسطاتالحسابيةلدرجةالصعوباتالتييواجهونهامعلموالمرحلةالأساسيةالعلياالفيتوظ يفمنحالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاًلمتغيراتالتخصصالأكاديمي، والمؤهل العلمي، والخبرة،والجنس.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 المقدمة

هدفت هذهالدراسةإلىالتعرفعلىدرجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحىالتعلمالبنائيوالصعوباتالتييواجهونها في مديرية تربية جنوب الخليل،إضافةالىتحديدالفروق في درجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحىالتعلمالبنائيوالصعوباتالتييواجهونهاتبعاًلمتغيرات (التخصص الأكاديمي،المؤهلالعلمي،الخبرة العملية،والجنس)،ولتحقيقذلكأجريتالدراسةعلىعينةمكونةمن (294) معلماًومعلمة منمعلميالمرحلةالأساسيةالعليا فيمديريةتربيةجنوبالخليل ،طبقعليهمأداتي الدراسة التي تم بناؤها من قبل الباحثة،وبعدجمعالبياناتتم ترميزها وتفريغها على البرنامج الإحصائي (SPSS) ومن ثم معالجتها بالطرق الإحصائية المناسبة، وفيمايأتيعرضلمناقشةالنتائج التي تم التوصل إليها من الإجابة على تساؤلات الدراسة وفحص فرضياتها:

2.5مناقشةالنتائجالمتعلقةبالإجابة عنالسؤالالأولوالذينصه:

ما درجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليل ؟

أظهرت نتائج الدراسة أندرجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلقدكانتمرتفعة،حيثبلغمتوسطهاالحسابي (3.97)، وبانحراف معياري (0.41)، وترى الباحثة أن هذه النتيجة جاءت بسببتطور العملية التعليمية التي تسعى وزارة التربية والتعليم لتحقيقها، من خلال حثالمعلمينعلىالإلتحاقببرنامجالتأهيلالتربوي والدوراتالتدريبية،والتيتساعد بدورهاعلىزيادةمستوىمايملكهالمعلممنمعلوماتنظريةتؤهله للإنتقالمناستخداماالأساليب التقليدية فيالتعليمإلىالتوجه نحوطرقوأساليب تعليمحديثةتشجععلى الإهتمام بالتعليمالذاتي للمتعلم وتركز على المعرفةالسابقةللمتعلم كمحور أساسي في العملية التعليمية. كما تعزو الباحثة هذه النتيجة أيضاً الى الدور الذي يقوم به المشرفونالتربويين أثناء زياراتهم الصفية للمعلم من خلالتزويدهبالملاحظاتالمناسبةلتحسينأدائهوتقويمأسلوبهمن أجل تقديمتعليمأفضليركز على المتعلمين ويرتبط بواقعحياتهمويخدمحاجاتهم وهذاما يركز عليهمنحى التعليم البنائي، كذلك أيضاً دور المعلم اتجاه نفسه وسعيه للتطور المهني من خلال بحثه واطلاعه، ومشاركته في الدورات التدريبية الفاعلة.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من حبيب (2015)، وشولي (2016)، والشطي وآخرون (2018)، وأبو سنينة وعياش (2013)، وحرز الله (2016)، وكايا (Kaya,2012) والثقفي (2006)، بينما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من الأنصاري والمقاطي (2020)، والأنصاري (2016)، ومصطفى (2016)، والزعانين (2015)، والخالدي (2013)، وترى الباحثة أن الاختلاف في نتيجة هذه الدراسات يعود الى أن هذه الدراسة شملت معلمي المرحلة الأساسية العليا بكافة تخصصاتهم بينما شملت الدراسات الأخرى معلمي مواد معينة ومراحل دراسية مختلفة، إضافة إلى الإختلاف ما بين أداة جمع البيانات في هذه الدراسة عن الدراسات الأخرى.

3.5مناقشة النتائجالمتعلقةبالإجابة عنالسؤالالثانيوالذييينص:

هلتختلفالمتوسطاتالحسابيةلدرجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليل تبعاًلمتغيرالتخصصالأكاديمي،والمؤهلالعلمي،والخبرةالعملية،والجنس؟

1.3.5 مناقشةالنتائجالمتعلقةبالفرضية الصفرية الأولى والتي تنص:

"لاتوجدفروقذاتدلالةإحصائيةعندمستوىالدلالةالإحصائية (α≤ 0.05) فيالمتوسطاتالحسابيةلدرجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاًلمتغيرالتخصصالأكاديمي".

أظهرت نتائج فحص هذه الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي. وتعلل الباحثةهذهالنتيجةبأن جميع المعلمين وبغض النظر عن تخصصاتهم يحصلون على نفس الدورات التدريبية والتأهيلية في بداية وأثناء خدمتهم المهنية، كما أن المستوىالتعليميالذييتلقاهالمعلمينيجعلهم يكتسبوا العديد من المعارف والمهارات التي تدعم خبراتهموبالتاليتتقاربكفاءاتهمومعارفهم التدريسيةأثناءممارستهملعملهم. وبالإطلاع على نتائج الجدول رقم (1.4) يمكننا أيضاً ملاحظة أن المعلمين ذوي الاختصاصات الطبيعية وذوي الاختصاصات الإنسانية

حصلوا على درجة عالية في تطبيقهم لمنحى التعلم البنائي وتعلل الباحثة هذه النتيجة إلى التطور التعليمي الحاصل في أداء الجامعات واعتمادها على أساليب وطرق تعليمية حديثة تساعد على تهيئة المعلمين بنقل أفكارهم النظرية الى ممارسات تطبيقية أثناء خدمتهم المهنية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من الأنصاري والمقاطي (2020)، وشولي (2016)، والثقفي (2008)، بينما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الشطي وآخرون (2018) التي أظهرت أن معلمي مواد العلوم الإنسانية يطبقون منحى التعلم البنائي أكثر من معلمي مواد العلوم العلمية.

2.3.5 مناقشةالنتائجالمتعلقةبالفرضيةالصفريةالثانيةوالتيتنص:

"لاتوجدفروقذاتدلالةإحصائيةعندمستوىالدلالةالإحصائية (α≤ 0.05) فيالمتوسطاتالحسابيةلدرجةتوظيفمعلميالمرحلةالأساسيةالعلياالمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاًلمتغيرالمؤهلالعلمي".

أظهرت نتائج فحص هذه الفرضية وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05 ≥α) في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. ولصالح المعلمين من ذوي المؤهلات العلمية بكالوريس ودراسات عليا. ويمكنناالقولأنمصدرهذاالإختلافناتجعنالإعداد المهني للمعلمين في كليات التربية بمراحلها المختلفة، كذلك أن ما يتضمنه المنحى البنائيمنأساليب تدريسية حديثة كأسلوب التغيير المفاهيمي، ونموذج الشكل V، والتعلم المتمركزة حول المشكلة، ونموذج دورة التعلم، فيتطلب تطبيقهذهالإستراتيجياتبطريقةصحيحةامتلاك المعلميناللتجاربالعمليةوالكفاءةالمعرفيةوالمعلوماتالنظريةالتي تتعلقبتلكالإستراتيجياتوآليةتطبيقها. ومنالمعروفأن المعلمين أثناء وبعد التحاقهم في برامجالدراساتالعلياياشاركون في العديد من المناقشاتوالندواتوالمؤتمرات العلمية التي تنعكسإيجابياًعلى سلوكهموممارساتهموأدائهم المهنية،وهذا يساعدهم في تغيير وتطوير اتجاهاتهموممارساتهمالصفيةبمايتفق مع الإستراتيجياتالتدريسيةالحديثةالتي تركز على جعلالمتعلممحوراًأساسياًلعمليةالتعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من :الأنصاريوالمقاطي (2020)، والأنصاري (2016)، الخالدي (2013)، فيما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من :مصطفى (2016)، وحرزالله (2016)، وشولي(2016)، وحبيب (2015)، والزعانين (2015)، وأبواسنينةوعياش (2013)،الثقفي (2008).

3.3.5 مناقشةالنتائجالمتعلقةبالفرضية الصفرية الثالثة والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الخبرة العملية".

أظهرت نتائج فحص هذه الفرضية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الخبرة العملية. ولصالح المعلمين الذين تزيد خبرتهم العملية عن 10 سنوات. وترى الباحثة أن المعلمين ذوي الخبرات التدريسية الطويلة طوروا من خلال خبراتهم التدريسية أفكار وطرق التعلم البنائي بمستوى أفضل من المعلمين ذوي الخبرات التدريسية القصيرة، وتعزو الباحثة ذلك الى عدة أسباب منها: انخفاض عدد الدورات التدريبية التي حصل عليها المعلمين حديثوا العمل في مهنة التعليم مقارنة بالمعلمين الآخرون، ونقص فهم المعلمين حديثوا العمل لطبيعة الحاجات النفسية للمرحلة العمرية للطلبة والآلية التي يمكن من خلالها التعامل مع الطلبة وتوجيه سلوكهم وأفكارهم بما ينسجم مع أهداف المناهج الدراسية، إضافة الى أن المعلمين أصحاب الخبرة الطويلة استطاعوا من خلال خبرتهم العملية وتعاملهم مع المشرفين التربويين وبعض زملائهم من المعلمين المتميزين أن يكتسبوا العديد من الملاحظات والممارسات التدريسية التي ساعدت في تحسين أدائهم العملي.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من : حرزالله (2016)، والأنصاري (2016)، والزعانين (2015)، وأبو اسنينة وعياش (2013)، فيما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: الأنصاري

والمقاطي(2020)، والشطي وآخرون (2018)، ومصطفى (2016)، وشولي (2016)، وحبيب (2015)،والخالدي (2013)، وهيورسنوسويكارا (Hursen & Soykara, 2012)، والثقفي (2006).

4.3.5 مناقشةالنتائجالمتعلقةبالفرضية الصفرية الرابعة والتي تنص:

"لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الجنس".

أظهرت نتائج فحص هذه الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الجنس. وتعلل الباحثة هذه النتيجة بأن جميع المعلمين والمعلمات يخضعون لنفس التعليمات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، ويدرسون نفس المقررات الدراسية، ويسعون لتحقيق نفس الأهداف الموضوعة في المناهج الدراسية، ويخضعون لنفس البرامج التأهيلية والتدريبية، كما أن ممارساتهم التدريسية تقيم وتوجه بنفس المعايير من قبل مشرفيهم التربويين. وهذا يعطي إشارة إلى أن المعلمين وباختلاف أجناسهم يخضعون لظروف عمل متشابهة من حيث البيئة التعليمية والإمكانات المدرسية وطبيعة المتعلمين وآلية التأهيل ومعايير التقييم ونظم الترقية والتحفيز مما أدى إلى تشابه ممارساتهم التدريسية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من: الشطي وآخرون (2018)، وحرزالله (2016)، وحبيب (2015)، والزعانين (2015)، وازيرباش (Özerbaş, 2014)، والخالدي (2013)، هيورسن وسويكارا(Hursen & Soykara, 2012)، فيما اختلفت هذه النتئجة مع دراسة كل من: الأنصاري (2016)، وأبو اسنينة وعياش (2013) التي أظهرت وجود فروق في تطبيق منحى التعلم البنائي تعزى لمتغير جنس المعلمين ولصالح المعلمات.

4.5 مناقشة النتائجالمتعلقةفي الإجابة عنالسؤالالثالثوالذينصه:

ماالصعوباتالتييواجهونهامعلموالمرحلةالاساسيةالعليافي توظيف منحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليل؟

أظهرتنتائجالدراسةأندرجةالصعوباتالييوجهونهامعلموالمرحلةالاساسيةالعليافيتوظيفمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلكانتمرتفعة،حيثبلغالمتوسطالحسابيللدرجةالكلية (3.83)وبانحراف معياري (0.47). وبالنظر لاستجابات المعلمين على فقرات الاستبانة ترى الباحثة أن معظم الصعوباتالييواجهونهامعلميالمرحلةالأساسيةالعليافيتوظيفمنحىالتعلمالبنائي تنتج عن أربعة عوامل رئيسية هي:

أولاً: صعوبات مصدرها البيئة التعليمية : ترى الباحثة أن تناسب أعداد الطلبة مع حجم الغرفة الصفية، وتوفر وسائل وأدوات وأجهزة تعليمية تساعد في تفاعل الطلبة مع محتوى المادة التعليمية تعد من المتطلبات المهمة لاستخدام نماذج التدريس المنبثقة عن التعلم البنائي. ونتيجة لضعف الإمكانات المادية لوزارة التربية والتعليم وعدم قدرتها على إنشاء مدارس جديدة فإن معظم المدارس الفلسطينية تعاني من زيادة أعداد الطلاب في الصفوف الدراسية وبطريقة تصعب من نقل المقاعد الدراسية وترتيب الحجرة الصفية على شكل مجموعات تتناسب مع نماذج وانشطة التدريس الحديثة، إضافة إلى أن الإمكانات المادية للمدارس لا تسمح في بعض الأوقات بتهيئة الفصول الدراسية بالتجهيزات والوسائل التعليمية اللازمة لتطبيق نماذج التعلم البنائي. وتدعم هذه النتيجة دراسة كل من المقاطعي (2018)، وسمارة (2018)، والجعبري (2018) التي أثبتت أن المعيقات المرتبطة بالبيئة التعليمية هي أكثر المعيقات التي تواجه المعلمين في تطبيق استراتيجيات التعلم الحديثة.

ثانياً: صعوباتمصدرها المعلم: ترى الباحثة أنه على الرغم من أن المعلم يعتبر الركيزة الأساسية الثانية التي تعتمد عليه نماذج التعلم البنائي، إلا أن كثرة الأعباء الشخصية و الضغوط الوظيفية الملقاه على عاتق المعلم كزيادةنصابالمعلمين من الحصص الدراسية، وانشغال المعلمين ببعض الأعمال الإدارية، وتقييم الطلبة إلكترونياً، والمشاركة في ضبط النظام المدرسي، إضافة لمتطلبات الحياة العائلية قد تقلل من الوقت الذي يمتلكه المعلم للقيامبمهامهالتدريسية،ممايحدمناستخدامنماذجالتعلمالبنائي. ومن جهة أخرى ترى الباحثة أن انخفاض أجور المعلمين ونقص الحوافز المادية وانخفاض الدوافع الذاتية للمعلم قد تقلل من رضاهم وانتمائاتهم الوظيفية وبالتالي انخفاض فاعليتهم وكفائتهم المهنية. وتدعم هذه النتيجة دراسة دراج (2005) التي أثبتت أننقصالحوافزوزيادةالعبئالتدريسيمنأهمالصعوباتالتييواجههاالمعلمونفيتطبيقالمناهجالدراسية، كما اتفقت

هذهالنتيجةمعدراسةحسين(2014) التي أظهرتأنالمعوقات المرتبطة بالمعلم هي من أهم معوقات استخداماالمعلمينلطرق التدريسالحديثة.

ثالثاً: صعوباتمصدرها المحتوى التعليمي: ترى الباحثة أن افتقارالمناهجالدراسيةللموضوعاتالمبنيةعلىقوةالنقاش وتضخمالمادةالدراسيةوما تحتويه من تراكم معرفي تجعل المعلم في سباق مع الزمن لإنهاء متطلبات المقررات الدراسية في أوقاتها المحددة، وهنا قد يلجأ المعلم للإعتماد على طرق التدريس التلقينية التي تعتمد على شحن أذهانالمتعلمينبالمعلوماتبدلاً من استخدام الأساليب التدريسية التيتنميفيالمتعلمروحالمبادرةوتزيدثقتهفي طاقتهالإبداعيةومؤهلاتهالشخصية، وهذا قد يؤدي الى إهمال المعلمينلدورالمتعلمكمحورأساسيللعمليةالتعليمية وبالتالي إنهاكمجهوداتالمتعلممن خلال تركيزه علىالحفظوتلقيمايقدملهمندروس بغضالنظرعناستيعابالمتعلمينلهاأوتقبلهلمضمونهاأوارتباطهابحياتهمالعملية. وتؤكد على هذه النتيجة دراسة قوميدي (2018) التي أثبتت أن كثافة المواد الدراسية تقلل من قدرة المتعلمين على استيعاب محتوى المقررات الدراسية، وتؤثر على نوع طرق التدريس التي يستخدمها المعلمون.

رابعاً: صعوباتمصدرهاالمتعلم:

تعتبرنماذجالتعلمفيالمنحىالبنائيأنالمتعلمهوالمحورالرئيسيفيالعمليةالتعليميةفمنوجهةنظرالبنائيةتكتسبالمعرفةمنخلالم لاحظةالمتعلموتقصيهعنالحقائقومناقشتهوحوارهالاجتماعيمعالمعلموزملائه.

وهذايعنيأنانخفاضدوافعواهتماماالمتعلميناتجاهالعمليةالتعليميةوضعفالتجانسالإجتماعيفيمابينهميؤثرسلباًعلىتفاعلهمم عالأنشطةالتعليميةوبالتاليانخفاضاستفادةالمتعلمينمنالمعارفالتييطرحهاالمعلمأثناءالعمليةالتعليمية.

ومنجهةأخرىنجدأنبعضالطلبةقد تعودوا على أسلوب التعليم التلقيني، فهم يعتمدونبشكلكليعلىالمعلمويفضلونتلقيالمعارفبشكلمباشرمنالمعلمدونالجوءإلىاستخداماالأنشطةالتعليميةالتفاعلية،وهنا يواجهالمعلمصعوبةفيتغييرالنمطالتعليميالسائدلدىالمتعلمين،وبالتاليعدمقدرتهعلىاستخدامنماذجالتعلمالبنائيالتيتركزعل ى استخدام انشطة تعليمية تعتمد على مشاركةالمتعلمينأنفسهم، وتدعم هذه النتيجة دراسةيوسف (Yusof et al, 2015)، التي أظهرت أن الصعوباتالناتجةعنالمتعلم تعتبر من أبرز الصعوبات التي تعيق استخدام المعلمين لأساليب التدريس الفعالة.

5.5 مناقشةالنتائجالمتعلقةفيالإجابةعنالسؤالالرابعوالذينصه:

هلتختلفالمتوسطاتالحسابيةللصعوباتالتييواجهونهامعلميالمرحلةالأساسيةالعليافيتوظيفمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاًلمتغيرالتخصصالأكاديمي،والمؤهلالعلمي،والخبرةالعملية،والجنس؟

1.5.5 مناقشةالنتائجالمتعلقةبالفرضية الصفرية الخامسة والتي تنص:

"لاتوجدفروقذاتدلالةإحصائيةعندمستوىالدلالةالاحصائية (α≤ 0.05) فيالمتوسطاتالحسابيةللصعوباتالتييواجهونهامعلميالمرحلةالأساسيةالعليافي توظيف منحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاًلمتغيرالتخصصالأكاديمي".

أظهرت نتائج فحص الفرضية عدموجودفروقذاتدلالةإحصائيةعندمستوىالدلالةالإحصائية (α≤ 0.05) فيالمتوسطاتالحسابيةلدرجةالصعوباتالتييواجهونهامعلميالمرحلةالأساسيةالعليافيتوظيفمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربية جنوبالخليلتبعاًلمتغيرالتخصصالأكاديمي. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تشابه الواجبات والمسؤوليات الوظيفية التي يقوم بها معلمو العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية، فجميع المعلمين يقومون بنفس وظائف المراقبةوالمتابعة، وجميع المعلمون يتحملون نفسالأعباءوالواجبات المطلوبإنجازها، ويواجهون نفسالصفات النفسية والأنماط الشخصية للمتعلمين، ويخضعون لبيئات تعليمية متشابهة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من الشرحة (2019)، والبواردي (2012).

2.5.5 مناقشةالنتائجالمتعلقةبالفرضية الصفريةالسادسةوالتيتنص:

"لاتوجدفروقذاتدلالةإحصائيةعندمستوىالدلالةالإحصائية (α≤ 0.05) فيالمتوسطاتالحسابيةللصعوباتالتييواجهونهامعلميالمرحلةالأساسيةالعليافي توظيف منحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبالخليلتبعاًلمتغير المؤهلالعلمي".

أظهرت نتائج فحص الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05 ≤α) في المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات التي يواجهونها معلمي المرحلة الأساسية العليا في توظيف منحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وتعللالباحثةهذهالنتيجةإلىتشابهظروفالعملالتيتواجهالمعلمينأثناءقيامهمفيمهامهمالتعليمية،فالصعوباتالتييواجهونهالا نتختلفباختلافمؤهلاتهمالعلمية،فنقصالوسائلالتعليمية،وازدحامالصفوفبالطلبة،وتضخمالمناهجالدراسية،وكثرةالاع باءالمهنيةللمعلمهيحقائقواقعيةيواجههاجميعالمعلمينوالمعلماتبغضالنظرعنمايملكونهمنمؤهلاتوتخصصاتعلمية، وهذا يعني أن صعوبات تطبيق المنحى البنائي لا تتاثر بالمؤهل العلمي للمعلمين بقدر تاثرها بالبيئة التعليمية وطبيعة محتوى المواد الدراسية، وبالمناخ التنظيمي للمدرسة.

وتوافقت هذه النتيجة مع دراسةكلمنالمقاطعي (2018)،وسمارة (2018)،والبواردي (2012)، والجهيمي (2009)، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة كل من الشرحة (2019)، ومنصور (2016).

3.5.5 مناقشةالنتائجالمتعلقةبالفرضية الصفرية السابعة والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للصعوبات التي يواجهونها معلمي المرحلة الأساسية العليا في توظيف منحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الخبرة العملية.

أظهرت نتائج فحص الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للصعوبات التي يواجهونها معلمي المرحلة الأساسية العليا في توظيف منحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الخبرة العملية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدمتأثر عاملالخبرةبالفلسفة التعليمية المطبقة في مديرية التربية والتعليم، فجميع المعلمين وبغض النظر عن خبراتهم المهنية يلتزمون بما وضع لهم في كتاب دليل المعلم من إرشادات وتوجيهات لتنفيذ خطط وأهداف المناهج الدراسية، كما أن الإمكانات المادية للمدارس التي يعمل بها المعلمونتفرضعليهماستخداماستراتيجياتتدريسية تنسجم مع ما يتوفر من وسائل وأجهزة وادوات تعليمية، وتتوافق مع أعدادالمتعلمينفيالصفوفالدراسية. ومن ناحية أخرى فان تضخمالموادالدراسيةوماتحتويهمنتراكممعرفيقد تجعلالمعلممهماامتلكمنخبرات مهنية أن يتجه نحو استخدام الإستراتيجيات التعليمية التي تمكنه من إنهاء المقرارات الدراسية في أوقاتها المحددة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من الشرحة (2019)، والمقاطعي (2018)، وسمارة (2018)، ومنصور (2016)، والبواردي (2012)، والجهيمي (2009)، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الجعبري (2018)،

وترى الباحثة أن السبب في تباين نتائج هذه الدراسات يعود إلى اختلاف في البيئة التعليمية التي طبقت فيها هذه الدراسات، إضافة إلى الإختلاف في طبيعة عينة تلك الدراسات.

4.5.5 مناقشةالنتائجالمتعلقةبالفرضيةالصفريةالثامنةوالتيتنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للصعوبات التي يواجهونها معلمي المرحلة الاساسية العليا في توظيف منحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الجنس".

أظهرت نتائج فحص الفرضية عدموجودفروقذاتدلالةإحصائيةعندمستوىالدلالةالإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) فيالمتوسطاتالحسابيةللصعوباتالتييواجهونهامعلميالمرحلةالأساسيةالعلياfيتوظيفمنحىالتعلمالبنائيفيمديريةتربيةجنوبال خليلتبعاًلمتغيرالجنس. وترى الباحثةأن جميعمعلمين ومعلمات المرحلة الأساسية العليا تلقوا نفس المعارف والمهارات التعليمية أثناء دراستهم الجامعية، وخضعوا لنفسالدوراتالتدريبية، وبغض النظر عن أجناسهمفهم يواجهون مستويات متشابهة منالصعوبات التدريسية سواءكانت صعوبات مرتبطة بالبيئة التعليمية، أو بطبيعة الطلبة، أو بالمحتوى التعليمي.

واتفقتهذهالنتيجةمعدراسةكلمن سمارة (2018)، والجعبري (2018)، بينمااختلفتهذهالنتيجةمعدراسة الشرحة (2019).

6.5 التوصيات

انطلاقاً من النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- العمل على تشجيعالزياراتالتبادلية بين معلمي المرحلة الأساسية العليا داخل وخارج المدرسةمن أجلاكتسابخبراتتعليمية جديدة والإستفادة من تقيمات وملاحظات زملائهم والإطلاععلى التنوع في تنفيذ المعلمينلأساليبالتدريسحديثة.
- ضرورة إجراءدراساتتقويميةشاملةللمناهج الدراسية من أجلتدعيم المناهج بالأنشطة والمهام التي تتوافق مع مبادئ النظرية البنائية.

- القيام بإجراء دراسات تهتم بالكشف عن الإحتياجاتالتدريبيةاللازمةلتوظيفمباديالنظريةالبنائيةفيالتدريس.
- عقد دورات لتدعيم وزيادة معرفة المعلمين بخصائص المتعلمين.
- القيام بدراسات تجريبة لمعرفة أثرالبرامجالتدريبيةأثناءالخدمة المهنيةفيتوظيفالمعلمين لمنحى التعلم البنائي.
- إعادةالنظرفيتصميم المقررات الدراسية من حيث تنظيمها وترتيبها وتضمين محتواها ليشمل مواقف ومشكلات وأنشطة تعليمية تحفز المتعلمين للمشاركة الفعالة في العملية التعليمية التعلمية وبما يتناسبمعاستراتيجياتالنظريةالبنائية.
- ضرورة أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتهيئةالظروفالماديةالمناسبة للمعلم والتي تخلق فيهم روح الإبداع وتحول دون استخدامهم لأسلوب التعلم التلقيني مثلسنقوانينتعملعلىتحفيز المعلمين، ورفع مستوى دخلهم، وتخفيفالأعباءوالمسؤولياتالوظيفيةوالإداريةالملقاةعلىعاتقهم.
- تدريبالمعلمينعلىاستخداماالاستراتيجياتالتدريسيةالتي

تشجععلىمشاركةالمتعلمينفيالتعلممنخلالتكليفهمبالعديدمنالأنشطةالفرديةوالجماعية.

- تدريبالمعلمينعلىاستخداماالإستراتيجياتالتدريسيةالتيتقومعلىتقديممشكلاتمنالبيئةالمحليةللمتعلمفيالموقفالصفي،وا كسابهممهاراتتطبيقها.
- عقددوراتوورشاتعملمستمرةلمعلميالمرحلة الأساسية

العلياالتدريبهمعلىكيفيةاستخداماستراتيجياتالنظريةالبنائيةفيتعليموتعلم المقرارات الدراسية.

- ضرورة أنتقوموزارةالتربيةوالتعليمبعملخططاستراتيجيةتهدف إلىتخفيفأعدادالمتعلمين بالحجر الصفية.
- ضرورة أن تقوم الهيئة الإدارية للمدارس بالتعاون مع المجتمع المحلي من أجل توفير

وتجهيزماتحتاجإليهاالمدارسمنمرافقوأجهزة وأدواتومختبراتتساعد في توظيفالإستراتيجياتالتدريسيةالبنائية .

- ضرورة أن يقوم واضعو المناهج ومؤلفي المقررات الدراسية بتخفيف وتقليل كثافةالمحتوىالدراسي،واقتصارهعلىالمفاهيم والمعلوماتالضرورية حتى تسهل على المعلم استخدام استراتيجيات نعليمية فعالة في تدريس المقرارات الدراسية.
- كذلك التوجه نحو استراتيجيات التقويم الواقعي الحقيقي.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، حسن.(2012). أثر استخدام أنموذجي (جانييه واوزوبل) التعليميين في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مادة علم الاحياء والأرض، **مجلة جامعة دمشق**، 28(3)،ص ص159-196.

أبو اسنينة، عودة؛ وعياش، آمال.(2013). درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافيا لمبادئ النظرية البنائية في تدريسهم في مرحلة التعليم الاساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الاردن، **مجلة جامعة النجاح للابحاث**، فلسطين المجلد 27، العدد 12، صص 2608-2648.

أبو زايدة، حاتم.(2006). **فعالية برنامج بالوسائط المتعددة في تنمية المفاهيم والوعي الصحيفي العلوم لدى طلبة الصف السادس الاساسي**، رسالة ماجستسر غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

أبو عودة، سليم.(2006). **أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

أبو غالي، سليم.(2010). **أثر توظيف استراتيجية (فكر _ زاوج _ شارك) على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

العتيبي، نوال.(2008). **فاعلية استخدام طريقة "دورة التعلم" في تحصيل الرياضيات وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الأنصاري، وداد.(2016). مستوى ممارسات التعلم البنائي لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمملكة العربية السعودية ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مجلد24، العدد4، ص ص 15-32، فلسطين.

الأنصاري، وداد؛ والمقاطي، فاطمة.(2020). مستوى الممارسات التدريسية للنظرية البنائية الوظيفية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية. **مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات**، المجلد العاشر، العدد الثاني، ص ص314-332، فلسطين.

برغوث, محمود.(2008). **أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على تنمية بعض المهارات في التكنولوجيا لطلاب الصف السادس الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

بركات، معتصم حسني.(2002) . **درجة توظيف معلمي ومعلمات العلوم في الأردن لمبادئ النظرية البنائية**. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان.

بقيعي، نافز؛ والعبسي، محمد.(2018). مستوى المعرفة بمبادئ النظرية البنائية لدى طلبة التربية العملية والمعلمين المتعاونين في تخصص معلم صف، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، المجلد 45، العدد 4، الملحق3 ، ص ص 600 – 626 ، الاردن.

البناء، عبد العظيم.(2001). تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الناقد باستخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية** ، العدد (45)،ص ص 33-73 ، مصر.

البواردي، عبد الرحمن بن علي.(2012). **واقع استخدام معلمي العلوم الشرعية استراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين**. رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة الملك سعود.

البياري،آمالشحدة.

(2011).**أثراستخداماستراتيجيتبوسنرفيتعديلالتصوراتالخطأللمفاهيمالرياضيةلدىطالباتالصفالرابعالأساسي**،رسالةماجستير ،كليةالتربيةالجامعةالإسلامية،غزة .

الثقفي، عبدالهادي.(2006). **واقع معرفة وتقبل معلمي الرياضيات لنموذج التعلم البنائي ودرجة قدرتهم على تطبيقه،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

الجعبري، محمودابراهيم.(2018). معوقات استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التعلم النشط. **مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات،** المجلد (7)، عدد (4)، ص ص 280-310، فلسطين.

الجميل، غادة.(2010). أثر استخدام أنموذج التعلم البنائي لتدريس مادة الأحياء في تنمية التفكيرالعلمي لدى طالبات الصف الرابع العام، **مجلة التربية والعلم،** المجلد17، العدد2، ص ص 249-285، العراق.

الجهيمي،احمد بن عبد الرحمن.(2009). معوقات استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،** عدد (12)، ص ص 96-155، السعودية.

حبيب، رباح.(2015). **واقع استخدام ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الازهر، غزة.

الحجيلي، محمد.(2009). واقع استخدام معلمي الرياضيات بالمملكة العربية السعودية لمبادئ النظرية البنائية ومعوقات توظيفها من وجهة نظرهم. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس،** مجلد3، عدد4، ص ص 75-106، مصر.

حرز الله، حسام.(2016). واقع استخدام النظرية البنائية في التعليم لدى معلمي الرياضيات في محافظة طولكرم. **مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث،** مجلد 4 عدد 2، ص ص 1-14.

حسين، فاطمة جعفر.(2014). **معوقات استخدام طرق التدريس الحديثة في تدريس اللغة العربية للحلقة الثالثة: دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي المرحلة في بعض محليات البحر الأحمر.** أطروحة دكتوراه، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية.

الخالدي, جمال.(2013). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي, **مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية**، 21(1)، ص ص 204-289.

خطايبة ، عبد الله محمد .(2005) .**تعليم العلوم للجميع** .دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة: الأردن.

الخليلي، خليل .(1996). مضامين الفلسفة البنائية في تدريس العلوم، **مجلةالتربيةاللجنةالوطنيةالقطريةللتربيةوالثقافةوالعلوم**،العدد 116، ص ص 255 – 271.

الخليلي، خليل يوسف؛ وحيدر، عبد الطيف؛ ويونس ، مجمد جمال.(1996). **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام**. ط1 ، دار القلم: الإمارات العربية المتحدة .

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

دراج، رمان .(2005). **معيقات تنفيذ منهاج العلوم في المرحمة الاساسية من وجية نظر المعلمين والمعلمات في محافظة رام الله والبيرة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين

الدواهيدي، عزمي عطية.(2006). **فعالية التدريس وفقا لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الاقصى بغزة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، غزة.

الزعانين، جمال.(2015). درجة توظيف معلي العلوم للتدريس البنائي في حصص العلوم بمحافظات غزة وعلاقته ببعض المتغيرات. **مجلة جامعة الأقصى**، المجلد (19)، العدد (1)، ص ص 154- 185، فلسطين.

زيتون، حسن؛ وزيتون ، كمال عبد الحميد .(1993). **البنائية منظور ابستمولوجى وتربوي**. منشأة المعارف : الاسكندرية ، مصر.

زيتون، حسن.(1999).**تصميم التدريس رؤية منظومية**، الطبعة الاولى، عالم الكتب، القاهرة.

زيتون, حسن؛ وزيتون، كمال.(2003). **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**, ط 1، عالم الكتب, القاهرة، مصر.

زيتون، حسن.(2003). **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، الطبعة الاولى، عالم الكتب، القاهرة.

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

زيتون، حسن عايش.(2008). **أساليب تدريس العلوم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

زيتون ، كمال عبد الحميد.(2000). **تدريس العلوم من منظور البنائية**،المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع : الاسكندرية ، مصر .

زيتون، كمال.(2002). **تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية**، ط 1 عالم الكتب،القاهرة، مصر.

سعودي ، منى عبدالهاي.(1998). فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. **المؤتمر العلمي الثاني : إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين**، من 2-5 أغسطس، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، جامعة عين شمس: القاهرة.

السليم، ملاك.(2004). فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم وأثرها في تعديل التصورات لمفاهيم التغيرات الجيومكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض، **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الاسلامية**، 16(2)، ص ص 678-761.

سمارة، نواف.(2018). واقع ومعوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في الأردن. **دراسات العلوم التربوية**، مجلد 45، عدد 4، ملحق 7: ص 479-497، الاردن.

الشرحة، اشرف ابراهيم.(2019). **واقع ممارسة معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التفكير الابداعي وصعوبات توظيفها في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

الشطي، يعقوب؛ واليوسف، هيفاء؛ والعجمي، عمار.(2018). طبيعة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة نحو توظيف نموذج التعلم البنائي في التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات في دولة الكويت. **مجلة البحث العلمي في التربية**، العدد19، ص ص 521- 550، مصر.

شولي، فيحاء.(2016). **توجهات معلمي المدرسة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة نابلس نحو مبادئ النظرية البنائية ومدى تطبيقهم لها**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

عبيد ، وليم؛ وعفانة ، عزو .(2003). **التفكير والمنهاج المدرسي**. دار الفلاح للنشر والتوزيع : الكويت .

عطية، محسن علي.(2015). **البنائية وتطبيقاتها واستراتيجيات تدريس حديثة** ، الطبعة الأولى، دار المنهجية للنشر والتوزيع ، عمان، الاردن.

عفانة،عزو؛ أبو ملوح, محمد.(2006). أثر استخدام بعض استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية التفكير المنظومي في الهندسة لدى طلاب الصف التاسع بغزة، **وقائع المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج.. الوقائع والتطلعات**، المجلد الأول.

العفون, ناديا ؛ ومكاون، حسين.(2012). **تدريب معلم العلوم وفق النظرية البنائية**, ط 1 , دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

عياش، آمال ؛ والعبسي، محمد.(2013). مستوى معرفة وممارسة معلمي العلوم والرياضيات للنظرية البنائية من وجهة نظرهم، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مجلد14، العدد3، ص ص523-548، البحرين.

العيسوي، توفيق.(2008). **أثر استراتيجية الشكل V البنائية في اكتساب المفاهيم العلمية وعمليات العلم لدى طلاب السابع الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الشريعة، الجامعة الاسلامية، غزة.

الغامدي، على عوض محمد.(2013). نظرية بياجيه وتطبيقاتها التربوية النظرية البنائية، **بحوث ومقالات عالم التربية**، 12(3)، ص ص196- 218، مصر.

اللزام، إبراهيم محمد .(2002).**فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعليم العلوم وتعلمها بالمرحلة المتوسطة** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود ، الرياض .

المساعفة، حران.(2016). **درجة ممارسة معلمي اللغة الانجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الاساسية في لواء ناعور في ضوء بعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الاوسط، عمان، الاردن.

مصطفى، انتصار غازي.(2016). ممارسة التعلم البنائي لدى معلمي التربية الاسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات، **المجلة الاردنية في العلوم التربوية**، مجلد12، عدد3، صص. 335-347.

المقاطي، صالح بن ابراهيم.(2018). معوقات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات من وجهة نظر المعلمين. **مجلة العلوم الانسانية والادارية**، العدد (18): ص ص. 17- 46، السعودية.

منصور، عثمان ناصر.(2016). معوقات استخدام طرق التدريس الحديثة في تدريس الرياضيات بالمرحلتين الإبتدائية والمتوسطة من وجهة نظر معلمي الرياضيات في مدينة حائل. **المجلة التربوية**، المجلد (30) العدد (118)، ص ص. 231-278، الكويت.

النجدي، أحمد؛ وعبد الهادي، منى؛ وراشد، علي.(2003).**طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم** .دار الفكر العربي : القاهرة ، مصر .

النجدي،أحمد؛وعبدالهادي،منى؛وراشد،علي. (2005).**اتجاهاتحديثةلتعليمالعلومفيضوءالمعاييرالعالميةوتنميةالتفكيروالنظريةالبنائية**،ط 1 ،دار الفكر العربي: القاهرة.

النعيمي، سلوان.(2012). معوقات استخدام الطرائق الحديثة لتدريس مواد اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، مجلد 9 عدد 32 ، صص. 188-211، العراق.

العبد الكريم، راشد بن حسن. (2011). معيقات استخدام طرق التدريس الحديثة من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الاسلامية**، مجلد (23)، عدد (2)، ص ص. 391-410.

قوميدي، خولة. (2018). كثافة البرامج الدراسية وتأثيرها على طرق التدريس في المرحلة الابتدائية – دراسة ميدانية في إبتدائيات تاجنانت ولاية ميلة–للسنة الدراسية2017-2018. **مجلة افاق علمية**، مجلد 10، عدد 3 ، ص ص. 95- 120، الجزائر.

يحيى،مرفتأمامة. (2011).
فاعليةاستخداماستراتيجيةالتعليمالتعاونيفيتحصيلطلبةالصفالسابعالأساسيفيالرياضياتواتجاهاتهمنحوهافيمدينة طولكرم،رسالةماجستر غير منشورة،جامعةالنجاحالوطنية،نابلس،فلسطين.

ثانياً: المراجع الاجنبية

Abbott, M. & Fouts, J.(2003). Constructivist teaching and student achievement: The results of a school-level classroom observation study in Washington, **A Technical Report For The Washington School Research Center**.

Alsharif , K. (2014) .How Do Teachers Interpret The Term ' Constructivism ' As A Teaching Approach In The Riyadh Primary Schools Context ?.**ProcediaSocial and Behavioral Sciences** , vol 14, pp.1009-1018 .

Barke, H.D., Hazari, A. & Yitbarek, S. (2009). **Misconceptions in chemistry: Addressing perceptions in chemical education**. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag

Barrett , L .; Long , B. (2012) .The Moore Method and the Constructivist Theory of Learning: Was R. L. Moore a Constructivist? **PRIMUS** , VOL 22 (1), pp .75-84 .

Bay, E. & Centin, B. (2012). The effects of constructivist approach on learner's problem solving and meta-cognitive, **Journal of social science**, 8(3), pp. 122-131.

Campbell, T. oh, P.; Shin, M. and Zhang , D. (2010) .Classroom Instructions Observed from the Perspectives of Current Reform in Science Education : Comparisons between Korean and U.S.Classrooms , **Journal of Mathematics , science and technology** , VOL 6, NO (3) , PP 151-162.

Hewson, P. W. (1992). Conceptual change in science teaching and teacher education. Paper presented at a meeting on Research and Curriculum Development in Science Teaching.
Hill, R. B. (1997). The design of an instrument to assess problem Solving activities in technology education.**The Journal of Technology Education**, VOL 9, NO (1), PP 31-46.

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

Kaya , E. (2012) .A case study on constructivist Geography teaching based upon folk culture , **E - Journal of New World Sciences Academy (NWSA)** , VOL 7, NO (1) , PP 79-98 .

Philips , H. (2008) .To use their minds well : Investigating new forms of students assessment In D. Grant .Ed ., Review of research in education .Washington , DC : **American Educational Research Association** , VOL 88, NO (2) , PP 31-74

Plourde , L. , & Alawiye , O. (2003) .Constructivism and elementary preservice science teacher preparation. **Knowledge to application College Student Journal** , VOL 37 , PP 1-10.

Savasci , F. & Berlin , D. (2012) Science Teacher Beliefs and Classroom Practice Related to constructivism in Different school Stetting. **Journal of science teacher Education** , VOL 23, NO (1), PP. 63-86 .

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

Tafrova, G; et al, (2012).Science teachers attitudes towards constructivist environment, A Bulgarian case, **Journal of Baltic Science Education**, Vol.11, no. 2, PP.184-193.

Yager , R. E. (1990) .Science , Technology , Society : A major Trend in Science Education , **New trends in Integrated Science Teaching** , vol 6 , PP 44- 47.

Yusof, Y., Roddin, R., Awang, H. and Mukhtar, N. (2015). Teachers and Their Teaching: Challenges and Desires in Promoting Active Learning Climates**, paper presented in the 14th International Conference on Education and Educational Technology**, Kuala Lumpur, Malaysia, April 23-25, 2015.

ثالثاً: المواقع الالكترونية

Dougiamas, M. (1998).A journey into Constructivism.Retrieved May 5, 2016, from http://dougiamas.com/writing/constructivism.html.

الملاحق

ملحق رقم (1): الاستبانة بصورتها الاولية

أخي الكريم/ أختي الكريمة.....

تحية طيبة وبعد.....

قامت الباحثة بإعداد دراسة كمتطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير، في تخصص أساليب التدريس العامة بعنوان " **درجة توظيف معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنحى التعلم البنائي والصعوبات التي يواجهونها في مديرية تربية جنوب الخليل** " ، وللقيام بذلك قامت الباحثة بإعداد هذه الاستبانة والتي تتكون من قسمين، القسم الأول: ويتعلق بالمعلومات الشخصية الخاصة بكم وبطبيعة عملكم، والقسم الثاني: يتكون من الفقرات التي تقيس درجة توظيف معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنحى التعلم البنائي والصعوبات التي يواجهونها في مديرية تربية جنوب الخليل. لذا أرجو من حضرتكم التكرم بقراءة كل سؤال بتمعن وروية، والإجابة عليها بدقة وموضوعية ،لأن إجاباتكم الدقيقة تنعكس على صحة ومصداقية هذه الدراسة. كما أن المعلومات التي سيتم الحصول عليها من إجاباتكم ستعامل بسرية تامة وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرةً لكم تعاونكم وحسن إجابتكم

الباحثة: ايمان ربعي

أولا المعلومات العامة : الرجاء وضع اشارة (×) في المكان الذي ينطبق عليك :

مجال التخصص الاكاديمي:

العلوم الطبيعية ( ) العلوم الانسانية ( )

المؤهل العلمي:

دبلوم ( ) بكالوريوس ( ) ماجستير( )

الخبرة العملية:

اقل من 5 سنوات ( ) من 5- 10 سنوات ( ) اكثر من 10 سنوات ( )

الجنس :

ذكر ( ) انثى ( )

فيما يلي مجموعة من العبارات وضعت لقياس درجة توظيف معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنحى التعلم البنائي والصعوبات التي يواجهونها، لذا يرجى منكم التكرم بوضع علامة (×) في المربع الذي يتفق مع ادائكم أمام كل فقرة من الفقرات الآتية :

رقم الفقرة	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أشجع الطلبة على بناء المعرفة من خلال الحوار الاجتماعي.					
2	أثير مهارات التفكير المتنوعة لدى الطلبة.					
3	أوجه الطلبة الى استثمار وقت الحصة بجدية.					
4	أبدأ الدرس بطرح مشكلة متصلة بالمتعلمين.					
5	أشجع المتعلمين على طرح الأسئلة والاستفسارات.					
6	أسمح بتعدد وجهات النظر من قبل المتعلمين داخل الحصة.					
7	أوجه المتعلمين نحو الاستقصاء العلمي لحل المشكلات.					
8	أتقبل ذاتية المتعلم وأشجعها.					

9	أستخدم المهارات التي تسمح للمتعلم بالتعبير عن رأيه.					
10	أوجه الطالب لمصادر تعليمية متعددة وحديثة.					
11	أربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة للطلبة.					
12	أشجع الطلبة على ربط مايتم تعلمه بالمواد الدراسية الاخرى.					
13	أسمح للطلبة بتقديم النقد حول التصورات والافكار المطروحة.					
14	أمنح الطلبة الوقت الكافي للتحاور أثناء عملية التعلم.					
15	أشجع الطلبة على طرح استفساراتهم وافكارهم حول المحتوى التعليمي.					
16	أبتعد عن أسلوب نقل المحتوى التعليمي المباشر للطلاب					
17	احاول أن أصيغ الاهداف بناء على حاجات المتعلمين					
18	أوفر الفرص الكافية لربط التعلم بالحياة اليومية أثناء سير الدرس					
19	أدرب المتعلمين على تعديل أخطائهم واكتشاف مفاهيمهم بأنفسهم أثناء الدرس					
20	أخرج المتعلم من كونه متلق سلبي للمحتوى التعليمي					
21	أشجع الطلبة على ربط ما يتعلمونه بالبيئة المحيطة بهم					
22	أمنح الطلبة الفرصة الكافية لعرض أمثلة حقيقية من بيئتهم					
23	أحفز الطلبة على الملاحظة والبحث والاستقصاء في البيئة المحيطة بهم					
24	أنظم رحلات تعليمية الى أماكن محيطة من بيئتنا المحلية					
25	أستخدم عينات من البيئة المحيطة كوسائل تعليمية					
26	أخطط لعرض دروس تعليمية خارج أسوار المدرسة					
27	أنظم زيارات لبعض الشخصيات البارزة من المجتمع الى داخل الصف					
28	أنظم زيارات للمصانع والاماكن الأثرية في مدينتنا					
29	أحفز الطلاب على تكوين خبرات تعليمية محسوسة من البيئة المحيطة ذات صلة بموضوع الدرس					
30	أنظم بيئة التعلم بشكل فعال					
31	أوظف المواد المتوفرة في بيئة التعلم الى جانب المحتوى التعليمي					
32	أشجع الطلبة على ربط ما يتعلمونه بالبيئة المحيطة بهم					
33	أوظف نتائج التقويم في تحسين عملية التعلم					
34	أربط بين التقويم واهداف المادة التعليمية					
35	أستخدم أسئلة تقيس مستويات عقلية مختلفة لدى الطلبة					
36	أعتمد على وسائل متعددة في تقويم أعمال الطلبة كالملاحظة المباشرة					
37	أتجنب اصدار الاحكام المسبقة على أداء الطلبة					
38	أعد الاختبارات بطريقة تتفق مع طبيعة المادة التعليمية					

39	أفعل التقويم بصورة مستمرة في عملية التعلم					
40	أطرح على الطلبة أسئلة مفتوحة النهاية					
41	أشجع الطلبة على تقويم تعلمهم ذاتيا					
42	أتجنب تأنيب الطلبة ان كانت اجاباتهم خاطئة					
43	أمنح المتعلمين الوقت الكافي للاجابة عن الأسئلة					
44	أقوم أداء الطلبة باستمرار					

الصعوبات التي يواجهها المعلم في توظيف المنحى البنائي في التدريس

1	اكتظاظ الصفوف الدراسية بالطلبة يعرقل تطبيق الأنشطة التي تتعلق بالمنحى البنائي.					
2	صعوبة ترتيب حجرة الصف مع اجراءات المنحى البنائي.					
3	قلة الموارد المالية التي تحتاجها المواد والوسائل للتعلم البنائي.					
4	صعوبة منح المعلمين السلطة والصلاحية لتطبيق المنحى البنائي في التدريس.					
5	عدم تفهم الادارة المدرسية لأهمية المنحى البنائي.					
6	افتقار المعلمين للخلفية النظرية عن التعليم البنائي.					
7	ضعف امتلاك المعلمين للمهارات المطلوبة لتطبيق المنحى البنائي.					
8	كثرة الأعباء الملقاة على كاهل المعلمين مما يمنعهم من تفعيل المنحى البنائي في تدريسهم.					
9	انخفاض الدافعية لدى المعلمين لتطبيق المنحى البنائي.					
10	قلة الحوافز المشجعة للمعلم لتطبيق المنحى البنائي في التدريس.					
11	ضعف المام المعلمين باستراتيجيات المنحى البنائي.					
12	خوف المعلمين من اثارة الفوضى والشغب أثناء تطبيق المنحى البنائي في التدرس.					
13	نقص إدراك المعلم لدوره كمرشد وموجه وميسر للمعارف المطروح معالجتها بالمنحى البنائي.					
14	نقص الدورات التدريبية التي تؤهل المعلمين لتطبيق المنحى البنائي في التدريس					
15	إثارة بعض الطلاب للشغب أثناء تطبيف المنحى البنائي في التدريس.					
16	ضعف ثقة الطالب بنفسه.					
17	قلة احترام بعض الطلبة لرأي الاخرين.					
18	ضعف التجانس الاجتماعي والفكري بين الطلبة.					

19	افتقار المحتوى الدراسي الى التنظيم القائم على المنحى البنائي.					
20	ضعف تصميم المناهج الدراسية لتناسب المنحى البنائي.					
21	افتقار معظم المناهج الدراسية للموضوعات المبنية على قوة النقاش وابداء وجهات النظر.					
22	طول المقرر وقصر الوقت المخصص للموضوع.					
23	ضعف المبادرة الذاتية للتعلم من قبل الطلبة.					

ملحق رقم (2) الاستبانة بصورتها النهائية

أخي المعلم / أختي المعلمة.....

تحية طيبة وبعد.....

تقوم الباحثة بإعداد دراسة كمتطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير، في تخصص أساليب التدريس العامة بعنوان " **درجة توظيف معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنحى التعلم البنائي والصعوبات التي يواجهونها في مديرية تربية جنوب الخليل** " ، وللقيام بذلك قامت الباحثة بإعداد هذه الاستبانة والتي تتكون من قسمين، القسم الأول: ويتعلق بالمعلومات الشخصية الخاصة بكم وبطبيعة عملكم، والقسم الثاني: يتكون من الفقرات التي تقيس درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي والصعوبات التي يواجهونها في مديرية تربية جنوب الخليل. لذا أرجو من حضرتكم التكرم بقراءة كل سؤال بتمعن وروية، والإجابة عليها بدقة وموضوعية ،لأن اجاباتكم الدقيقة تنعكس على صحة ومصداقية هذه الدراسة. كما أن المعلومات التي سيتم الحصول عليها من إجاباتكم ستعامل بسرية تامة وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرةً لكم تعاونكم وحسن إجابتكم

الباحثة: إيمان ربعي

أولا المعلومات العامة : الرجاء وضع اشارة (×) في المكان الذي ينطبق عليك :

مجال التخصص الاكاديمي:

العلوم الطبيعية ( ) العلوم الإنسانية ( )

المؤهل العلمي:

دبلوم ( ) بكالوريوس ( ) ماجستيرفأعلى ( )

الخبرة العملية:

أقل من 5 سنوات ( ) من 5- 10 سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات ( )

الجنس:

ذكر ( ) أنثى ( )

فيما يلي مجموعة من العبارات وضعت لقياس درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي والصعوبات التي يواجهونها، لذا يرجى منكم التكرم بوضع علامة (×) في المربع الذي يتفق مع أدائكم أمام كل فقرة من الفقرات الآتية :

رقم الفقرة	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أشجع الطلبة على بناء المعرفة من خلال الحوار الإجتماعي.					
2	أثير مهارات التفكير المتنوعة لدى الطلبة.					
3	أوجه الطلبة لاستثمار وقت الحصة بجدية.					
4	أبدأ الحصة بتهيئة مناسبة للدرس.					
5	أشجع المتعلمين على طرح الأسئلة والاستفسارات.					
6	أتقبل تعدد وجهات النظر من قبل المتعلمين داخل الحصة.					
7	أوجه المتعلمين نحو الاستقصاء العلمي لحل المشكلات.					
8	أتقبل ذاتية المتعلم وأشجعها.					
9	أستخدم المهارات التي تسمح للمتعلم بالتعبير عن رأيه.					
10	أوجه الطالب لتقنيات متعددة وحديثة.					

11	أربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة للطلبة.					
12	أشجع الطلبة على تكامل مايتم تعلمه في المواد الدراسية .					
13	أسمح للطلبة بتقديم النقد حول التصورات المطروحة.					
14	أمنح الطلبة الوقت الكافي للتحاور أثناء عملية التعلم.					
15	أشجع الطلبة على طرح استفساراتهم حول المحتوى التعليمي.					
16	أبتعد عن أسلوب نقل المحتوى التعليمي للطلبة.					
17	أصيغ الأهداف بناء على حاجات المتعلمين.					
18	أوفر الفرص الكافية لربط التعلم بالحياة اليومية أثناء سير الدرس.					
19	أدرب المتعلمين على تعديل أخطائهم بأنفسهم أثناء الدرس.					
20	أشجع إيجابية المتعلم.					
21	أشجع الطلبة على ربط ما يتعلمونه بالبيئة المحيطة بهم.					
22	أمنح الطلبة الفرصة الكافية لعرض أمثلة حقيقية من بيئتهم.					
23	أحفز الطلبة على الملاحظة والبحث والاستقصاء في البيئة المحيطة بهم.					
24	أخطط لزيارات لبعض الشخصيات المتخصصة من المجتمع إلى داخل الصف.					
25	أنظم زيارات للأماكن الأثرية في البيئة المحيطة بنا.					
26	أحفز الطلاب على تكوين خبرات تعليمية محسوسة من البيئة المحيطة ذات صلة بموضوع الدرس.					
27	أنظم بيئة التعلم بشكل فعال.					
28	أوظف المواد المتوفرة في بيئة التعلم الى جانب المحتوى التعليمي.					
29	أشجع الطلبة على ربط ما يتعلمونه بالبيئة المحيطة بهم.					
30	أوظف نتائج التقويم في تحسين عملية التعلم.					
31	أربط بين التقويم وأهداف المادة التعليمية.					
32	أستخدم أسئلة تقيس مستويات عقلية متنوعة لدى الطلبة.					
33	أعتمد وسائل متعددة في تقويم أعمال الطلبة كالملاحظة المباشرة.					
34	أتجنب الحكم المسبق على أداء الطلبة.					
35	أعد الاختبارات بطريقة تتفق مع طبيعة المادة التعليمية.					
36	أطبق التقويم بصورة مستمرة في عملية التعلم.					
37	أطرح على الطلبة أسئلة مفتوحة النهاية.					
38	أشجع الطلبة على تقويم تعلمهم ذاتيا.					

39	أتجنب تأنيب الطلبة إن كانت إجاباتهم خاطئة.					
40	أمنح المتعلمين الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة.					
	الصعوبات التي يواجهها المعلم في توظيف المنحى البنائي في التدريس	**اوافق بشدة**	**اوافق**	**محايد**	**اعارض**	**اعارض بشدة**
1	اكتظاظ الصفوف الدراسية بالطلبة يعرقل تطبيق الأنشطة.					
2	عدم ترتيب حجرة الصف .					
3	قلة الموارد المالية التي تحتاجها المواد والوسائل.					
4	منح المعلمين السلطة والصلاحية لتطبيق المنحى البنائي في التدريس.					
5	عدم تفهم الإدارة المدرسية لأهمية المنحى البنائي.					
6	افتقار المعلمين للخلفية النظرية عن التعليم البنائي.					
7	عدم امتلاك المعلمين للمهارات المطلوبة .					
8	كثرة الأعباء الملقاة على كاهل المعلمين .					
9	انخفاض الدافعية لدى المعلمين .					
10	قلة الحوافز المشجعة للمعلم.					
11	ضعف إلمام المعلمين باستراتيجيات المنحى البنائي.					
12	خوف المعلمين من إثارة الفوضى والشغب أثناء التدريس.					
13	عدم إدراك المعلم لدوره كمرشد وموجه وميسر للمعارف المطروح معالجتها .					
14	قلة الدورات التدريبية التي تؤهل المعلمين في التدريس.					
15	قلة احترام بعض الطلبة لآراء الآخرين.					
16	ضعف التجانس الإجتماعي بين الطلبة.					
17	افتقار المحتوى الدراسي إلى التنظيم القائم على المنحى البنائي.					
18	طول المقرر الدراسي.					
19	قصر الوقت المخصص للموضوع .					
20	افتقارالمناهج الدراسية للموضوعات المبنية على قوة النقاش.					
21	قلة الموضوعات المبنية في المنهاج على إبداء وجهات النظر.					
22	ضعف المبادرة الذاتية للتعلم من قبل الطلبة.					

ملحق رقم (3) قائمة محكمي أداة الدراسة

أسماء المحكمين لمقياسي درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي والصعوبات التي يواجهونها في مديرية تربية جنوب الخليل

الرقم	اسم المحكم	المؤهل العلمي	مكان العمل
1	أ.د عفيف زيدان	دكتوراة	جامعة القدس
2	أ.د فؤاد عياد	دكتوراة	جامعة الأقصى
3	أ.د عبد الكريم فرج الله	دكتوراة	جامعة الأقصى
4	د.محسن عدس	دكتوراة	جامعة القدس
5	د. ايناس ناصر	دكتوراة	جامعة القدس
6	د. أشرف بربخ	دكتوراة	جامعة الأقصى
7	د. سهيل صالحة	دكتوراة	جامعة النجاح
8	د. نبيل المغربي	دكتوراة	جامعة القدس المفتوحة
9	د. انتصار عواودة	دكتوراة	جامعة القدس المفتوحة
10	أ. سوزان الرجعي	ماجستير	مشرفة تربوية

ملحق رقم (4) كتاب تسهيل مهمة من منسق الدراسات العليا بجامعة القدس

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برنامج الدراسات العليا

التاريخ: 14/9/2020

حضرة مدير التربية والتعليم/ جنــوب الخليــل / المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة **ايمان عبدربه محمود ربعي** ورقمها الجامعي (**21811807**)، بدراسة بعنوان

" **درجة توظيف معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنحى التعلم البنائي والصعوبات التي يواجهونها في مديرية تربية جنوب الخليل**" وهي متطلب للحصول على درجة الماجستير في اساليب التدريس.

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكوره أعلاه وذلك لاجراء الدراسة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

ا.د. عفيف زيدان

منسق برنامج اساليب التدريس

Tel 02-2799753 Fax 02-2796960 Jerusalem P.O. Box 20002

تلفون 02-2799753 فاكس 02-2796960 القدس ص.ب 20002

ملحق رقم (5): كتاب تسهيل مهمة باحث من مركز البحث والتطوير في وزارة التربية والتعليم

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

الرقم : و ت / ٥١٠/٢٠٢٠
التاريخ : 20 / 9 /2020م

لمن يهمّه الأمر

"تسهيل مهمّة بحثية"

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

" إيمان عبد ربه محمود ربعي "

من **جامعة القدس** للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراستها بعنوان:

" درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي والصعوبات التي يواجهونها في مديرية تربية جنوب الخليل"

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة تطبيق استبيان على عينة من معلمي المرحلة في مديرية التربية والتعليم – جنوب الخليل.
- يتولى الباحث/ة أنشطة جمع البيانات، بتنسيق مع "منسق البحث والتطوير والجودة" في المديرية.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
/مدير مركز البحث والتطوير التربوي

دولة فلسطين وزارة التربية والتعليم

نسخة: معالي وزير التربية والتعليم المحترم.
عطوفة وكيل الوزارة المحترم.
عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين.
الأخ مدير عام الإشراف والتأهيل التربوي المحترم.
الأخ مدير عام التربية والتعليم – جنوب الخليل – المحترم.
د. إبراهيم عرمان –المحترم / المشرف على الدراسة– بريد إلكتروني iarman@staff.alquds.edu

Tel (+ 970-562-501092) E-mail (ncerd@moe.edu.ps)

ملحق رقم (6): كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل

State of Palestine
Ministry of Education
Directorate of Education
Southern Hebron

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم
جنوب الخليل

الرقم: ج خ / 4 /1243/48
التاريخ:2020/09/21م

حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين

المبحث: تسهيل مهمة

الاشارة: كتاب مركز البحث والتطوير التربوي رقم (510/1/13) بتاريخ (2020/09/20)

بعد التحية،،،

لا مانع من تعبئة استبانة الباحثة " **ايمان عبد ربه محمود ربعي** " لاتمام رسالة الماجستير، والدراسة بعنوان "**درجة توظيف معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنحى التعلم البنائي والصعوبات التي يواجهونها في مديرية تربية جنوب الخليل.** "

ملاحظة:-

- نظرا لظروف الجائحة يقوم الباحث بتطبيق أدواته البحثية عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

رابط الاستبانة

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf8mgrfI9w9qu7LF700u6afo2KncEWon7646v2pz27yRdZsBA/viewform

،،،،،مع الاحترام،،،،

مديرية التربية والتعليم العام
أ.خالد ابو شرار

مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل/ قسم التعليم العام هاتف رقم : 022280002 فاكس رقم : 022282366

الملحق رقم (7):نتائج تحليل المتوسطاتالحسابيةوالانحرافاتالمعياريةلفقرات استبانة

درجةتوظيفمعلميالمرحلةالاساسيةالعلياالمنحىالتعلمالبنائي في مديرية تربية جنوب الخليل مرتبة ترتيبا تنازليا

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	أبدأ الحصة بتهيئة مناسبة للدرس	4.29	0.71	مرتفعة
35	أعد الاختبارات بطريقة تتفق مع طبيعة المادة التعليمية.	4.25	0.64	مرتفعة
40	أمنح المتعلمين الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة.	4.24	0.68	مرتفعة
20	أشجع إيجابية المتعلم.	4.22	0.70	مرتفعة
21	أشجع الطلبة على ربط ما يتعلمونه بالبيئة المحيطة بهم.	4.22	0.65	مرتفعة
3	أوجه الطلبة لاستثمار وقت الحصة بجدية	4.21	0.71	مرتفعة
39	أتجنب تأنيب الطلبة إن كانت إجاباتهم خاطئة.	4.19	0.76	مرتفعة
11	أربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة للطلبة.	4.18	0.68	مرتفعة
1	أشجع الطلبة على بناء المعرفة من خلال الحوارالإجتماعي.	4.17	0.65	مرتفعة
17	أصيغ الأهداف بناء على حاجات المتعلمين.	4.16	0.62	مرتفعة
33	أعتمد وسائل متعددة في تقويم أعمال الطلبة كالملاحظة المباشرة.	4.15	0.66	مرتفعة
36	أطبق التقويم بصورة مستمرة في عملية التعلم.	4.15	0.66	مرتفعة
31	أربط بين التقويم وأهداف المادة التعليمية.	4.13	0.65	مرتفعة
18	أوفر الفرص الكافية لربط التعلم بالحياة اليومية أثناء سير الدرس.	4.12	0.71	مرتفعة
29	أشجع الطلبة على ربط ما يتعلمونه بالبيئة المحيطة بهم.	4.12	0.64	مرتفعة
34	أتجنب الحكم المسبق على أداء الطلبة.	4.12	0.77	مرتفعة
2	أثير مهارات التفكير المتنوعة لدى الطلبة	4.11	0.62	مرتفعة
22	أمنح الطلبة الفرصة الكافية لعرض أمثلة حقيقية من بيئتهم.	4.11	0.73	مرتفعة
5	أشجع المتعلمين على طرح الأسئلة والاستفسارات.	4.10	0.74	مرتفعة
30	أوظف نتائج التقويم في تحسين عملية التعلم.	4.08	0.65	مرتفعة
6	أتقبل تعدد وجهات النظر من قبل المتعلمين داخل الحصة.	4.06	0.71	مرتفعة
32	أستخدم أسئلة تقيس مستويات عقلية متنوعة لدى الطلبة.	4.04	0.66	مرتفعة
8	أتقبل ذاتية المتعلم وأشجعها.	4.04	0.72	مرتفعة
28	أوظف المواد المتوفرة في بيئة التعلم الى جانب المحتوى التعليمي.	4.03	0.71	مرتفعة
9	أستخدم المهارات التي تسمح للمتعلم بالتعبير عن رأيه.	4.02	0.71	مرتفعة
19	أدرب المتعلمين على تعديل أخطائهم بأنفسهم أثناء الدرس.	4.01	0.64	مرتفعة
15	أشجع الطلبة على طرح استفساراتهم حول المحتوى التعليمي.	4.01	0.75	مرتفعة

12	أشجع الطلبة على تكامل مايتم تعلمه في المواد الدراسية.	4.00	0.77	مرتفعة
27	أنظم بيئة التعلم بشكل فعال.	3.92	0.69	مرتفعة
13	أسمح للطلبة بتقديم النقد حول التصورات المطروحة.	3.86	0.65	مرتفعة
14	أمنح الطلبة الوقت الكافي للتحاور أثناء عملية التعلم.	3.86	0.71	مرتفعة
7	أوجه المتعلمين نحو الاستقصاء العلمي لحل المشكلات.	3.85	0.64	مرتفعة
16	أبتعد عن أسلوب نقل المحتوى التعليمي للطلبة.	3.83	0.74	مرتفعة
26	أحفز الطلاب على تكوين خبرات تعليمية محسوسة من البيئة المحيطة ذات صلة بموضوع الدرس.	3.78	0.76	مرتفعة
10	أوجه الطالب لتقنيات متعددة وحديثة.	3.75	0.71	مرتفعة
23	أحفز الطلبة على الملاحظة والبحث والاستقصاء في البيئة المحيطة بهم.	3.75	0.83	مرتفعة
38	أشجع الطلبة على تقويم تعلمهم ذاتيا.	3.63	0.74	متوسطة
37	أطرح على الطلبة أسئلة مفتوحة النهاية.	3.59	0.85	متوسطة
24	أخطط لزيارات لبعض الشخصيات المتخصصة من المجتمع إلى داخل الصف	2.73	0.96	متوسطة
25	أنظم زيارات للأماكن الأثرية في البيئة المحيطة بنا	2.53	0.89	متوسطة
الدرجة الكلية		3.97	0.41	مرتفعة

ملحق رقم (8): نتائج تحليل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استبانة الصعوبات التي يواجهها معلمي المرحلة الاساسية العليا في توظيف منحى التعلم البنائي مرتبة ترتيبا تنازليا

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	اكتظاظ الصفوف الدراسية بالطلبة يعرقل تطبيق الأنشطة.	4.46	.713	مرتفعة
8	كثرة الأعباء الملقاة على كاهل المعلمين.	4.33	.800	مرتفعة
10	قلة الحوافز المشجعة للمعلم.	4.25	.788	مرتفعة
3	قلة الموارد المالية التي تحتاجها المواد والوسائل.	4.14	.805	مرتفعة
18	طول المقرر الدراسي.	4.14	.775	مرتفعة
19	قصر الوقت المخصص للموضوع.	4.00	.846	مرتفعة
22	ضعف المبادرة الذاتية للتعلم من قبل الطلبة.	3.99	.775	مرتفعة
2	عدم ترتيب حجرة الصف.	3.94	.884	مرتفعة
20	افتقار المناهج الدراسية للموضوعات المبنية على قوة النقاش	3.90	.805	مرتفعة
4	عدم منح المعلمين السلطة والصلاحية لتطبيق المنحى البنائي في التدريس.	3.84	.781	مرتفعة
21	قلة الموضوعات المبنية في المنهاج على إبداء وجهات النظر	3.82	.760	مرتفعة
17	افتقار المحتوى الدراسي إلى التنظيم القائم على المنحى البنائي	3.78	.826	مرتفعة
15	قلة احترام بعض الطلبة لآراء الآخرين.	3.78	.848	مرتفعة
9	انخفاض الدافعية لدى المعلمين.	3.77	.926	مرتفعة
16	ضعف التجانس الإجتماعي بين الطلبة.	3.68	.821	مرتفعة
6	افتقار المعلمين للخلفية النظرية عن التعليم البنائي.	3.60	.927	متوسطة
12	خوف المعلمين من إثارة الفوضى والشغب أثناء التدريس.	3.57	.885	متوسطة
11	ضعف إلمام المعلمين باستراتيجيات المنحى البنائي.	3.53	.951	متوسطة
5	عدم تفهم الإدارة المدرسية لأهمية المنحى البنائي.	3.53	.899	متوسطة
7	عدم امتلاك المعلمين للمهارات المطلوبة.	3.41	1.02	متوسطة
13	عدم إدراك المعلم لدوره كمرشد وموجه وميسر للمعارف المطروح معالجتها.	3.37	.985	متوسطة
14	قلة الدورات التدريبية التي تؤهل المعلمين في التدريس.	3.37	1.06	متوسطة
الدرجة الكلية		**3.83**	**.472**	**مرتفعة**

فهرس الجداول

الرقم	اسم الجدول	الصفحة
1.3	توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة	40
2.3	مفتاح تصحيح أداتي الدراسة	44
1.4	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي	46
2.4	الأعداد والمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	46
3.4	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	47
4.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنة البعدية للتعرف على الفروق في استجابات معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم تبعا لمتغير المؤهل العلمي	48
5.4	الأعداد والمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الخبرة المهنية.	48
6.4	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الخبرة العملية	49
7.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنة البعدية للتعرف على الفروق في درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الخبرة العملية	49
8.4	نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لمعرفة الفروق في لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير الجنس	50

9.4	نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لمعرفة الفروق في الصعوبات التي يواجهونها معلمي المرحلة الأساسية العليا في توظيف منحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي	52
10.4	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الصعوبات التي يواجهونها معلمي المرحلة الأساسية العليا في توظيف منحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	53
11.4	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، لدرجة الصعوبات التي يواجهونها معلمي المرحلة الأساسية العليا في توظيف منحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	53
12.4	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الصعوبات التي يواجهونها معلمي المرحلة الاساسية العليا في توظيف منحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعا لمتغير الخبرة العملية	54
13.4	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، لمعرفة الفروق في الصعوبات التي يواجهونها معلمي المرحلة الأساسية العليا في توظيف منحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعا لمتغير الخبرة العملية	54
14.4	نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لمعرفة الفروق في الصعوبات التي يواجهونها معلمي المرحلة الأساسية العليا في توظيف منحى التعلم البنائي في مديرية تربية جنوب الخليل تبعا لمتغير الجنس	55

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
1	أداة الدراسة بصورتها الأولية	
2	أداة الدراسة بصورتها النهائية	
3	قائمة المحكمين	
4	كتاب تسهيل مهمة باحثة من منسق الدراسات العليا	
5	كتاب تسهيل مهمة باحثة من وزارة التربية والتعليم	
6	كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية جنوب الخليل	
7	نتائج تحليل المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات استبانة درجة توظيف معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنحى التعلم البنائي	
8	نتائج تحليل المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات استبانة الصعوبات التي يواجهونها معلمي المرحلة الأساسية العليا في توظيف منحى التعلم البنائي	

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة
*	الإهداء	
*	الشكر والتقدير	
*	الإقرار	أ
*	الملخص	ب
*	Abstract	ت
1	الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	10-1
1.1	المقدمة	1
2.1	مشكلة الدراسة	4
3.1	أسئلة الدراسة	5
4.1	فرضيات الدراسة	6
5.1	أهمية الدراسة	7
6.1	أهداف الدراسة	8
7.1	حدود الدراسة	9
8.1	مصطلحات الدراسة	9
.2	الفصل الثاني: الاطار النظري والدراسات السابقة	11
1.2	المقدمة	11
2.2	النظرية البنائية	11
1.2.2	أبرز منظري البنائية	12
2.2.2	مفهوم النظرية البنائية	13
3.2.2	خصائص وسمات النظرية البنائية	14
4.2.2	تيارات النظرية البنائية	16
5.2.2	أسس النظرية البنائية	17
6.2.2	الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تعتمد على فكر النظرية البنائية	18
7.2.2	المنحى البنائي وعناصر العملية التعليمية	24

3.2	المشكلات التي تعترض تطبيق المنحى البنائي	26
1.3.2	مقترحات وحلول للمشكلات التي تواجه تطبيق المنحى البنائي في التعليم	27
4.2	الدراسات السابقة	28
1.4.2	الدراسات العربية	28
2.4.2	الدراسات الأجنبية	36
5.2	التعقيب على الدراسات السابقة	38
.3	الفصل الثالث: الطرق والإجراءات	40
1.3	المقدمة	40
2.3	منهج الدراسة	40
3.3	مجتمع وعينة الدراسة	40
4.3	أداتي الدراسة	41
5.3	إجراءات تطبيق الدراسة	42
6.3	متغيرات الدراسة	43
7.3	المعالجة الاحصائية	44
8.3	مفتاح التصحيح	44
.4	الفصل الرابع: نتائج الدراسة	45
1.4	المقدمة	45
2.4	النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول	45
3.4	النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني	45
1.3.4	الفرضية الصفرية الأولى	46
2.3.4	الفرضية الصفرية الثانية	46
3.3.4	الفرضية الصفرية الثالثة	48
4.3.4	الفرضية الصفرية الرابعة	49
4.4	النتائج المتعلقة بالاجابة عن السؤال الثالث	50
5.4	النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع	51
1.5.4	الفرضية الصفرية الخامسة	51
2.5.4	الفرضية الصفرية السادسة	52

3.5.4	الفرضية الصفرية السابعة	54
4.5.4	الفرضية الصفرية الثامنة	55
6.4	ملخص النتائج	56
.5	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	57
1.5	المقدمة	57
2.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول	57
3.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني	58
1.3.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الاولى	58
2.3.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثاني	59
3.3.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة	60
4.3.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الرابعة	61
4.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث	62
5.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع	64
1.5.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الخامسة	64
2.5.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية السادسة	65
3.5.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية السابعة	65
4.5.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثامنة	66
6.5	التوصيات	67
*	المصادر والمراجع	69
*	الملاحق	78
*	فهرس الجداول	95
*	فهرس الملاحق	97
*	فهرس المحتويات	98