عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في محافظة الخليل وعلاقتها بإدراكهم للبيئة البنائية في تدريسهم

حمزة ياسر عبدالله سويطي

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1440هـ /2018م

المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في محافظة الخليل وعلاقتها بإدراكهم للبيئة البنائية في تدريسهم

إعداد:

حمزة ياسر عبد الله سويطي

بكالوريوس فيزياء من جامعة القدس – فلسطين

المشرف: د.ايناس عارف ناصر

قدمت هذه الدراسة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس العامة/ عمادة الدراسات العليا/ كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس

1440هـ /2018م

جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في محافظة الخليل وعلاقتها بإدراكهم للبيئة البنائية في تدريسهم

إعداد الطالب: حمزة ياسر عبد الله سويطي

الرقم الجامعي: 21611828

المشرف: د. ايناس عارف ناصر

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 18/12/ 2018م من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. رئيس لجنة المناقشة: د. ايناس عارف ناصر التوقيع : .....
2. ممتحناً داخلياً: د.ابراهيم محمد عرمان التوقيع : .....
3. ممتحناً خارجياً: د. سهيل حسين صالحة التوقيع : .....

القدس – فلسطين

1440هـ - 2018م

الإهداء

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة، إلى نبي الرحمة ونور العالمين.

إلى أرواح الشهداء الذين رووا بدمائهم أرض فلسطين الطاهرة.

إلى أسرانا البواسل القابعين خلف قضبان الاحتلال.

استقامة ظهري انت ومن علمني مَعنى الحياة أنت.... ومن يأخذ بيدي إذا تعثرت، ومعلمي أنت..... إلى أبي.

لولاها لما وجدت في هذه الحياة، ومنهما تعلمت الصمود، مهما كانت الصعوبات.. إلى امي.

إلى نور الحياة شريكتي الوفية...رمز الإخلاص والعطاء...الى زوجتي.

زهرات حياتي.. فلذات كبدي.... دنيا من الفرح وكفى بكن الحياة (شام وسلام).

إلى من أمضيت بينهم أجمل لحظات حياتي، بهم أكبر وعليهم أعتمد، إلى من بوجودهم أكتسب القوة، ورسمت معهم ذكرياتي، إلى سندي عند الصعاب... أخواني.

إلى روح رجل أنار لنا الطريق ورحل.. إلى روح الدكتور زياد قباجة رحمه الله.

إلى أصحاب العقول النيرة، إلى كل من علمني حرفاً في مسيرتي العلمية... أساتذتي.

إلى كل معلم فلسطيني مخلص... يسعى من أجل نماء ورقي مجتمعه.

إلى رفاق الدرب زملائي الكرام.....

إليك فلسطين الحبيبة....

أهديكم ثمرة طالما حلمت بقطفها
ثمرة جهدي المتواضع.

الباحث: حمزة ياسر عبدالله سويطي

إقرار:

أقر أنا معد الرسالة أنّها قُدِّمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنّها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تمّ الإشارة له حيثما ورد، وأنّ هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يُقدّم لنيلِ أي درجة عليا لأي جامعةٍ أو معهد.

التوقيع:.....

الاسم: حمزة ياسر عبد الله سويطي

التاريخ:2018/12/18م

شكر وعرفان

الحمد لله ربّ العالمين، أولاً وأخيراً،دائماً وأبداً، الحمد لله الذي وهبني علماً وعلّمني ما لم أعلم، الحمد لله الذي وفقني وأعانني على إتمام هذا العمل المتواضع ليخرج إلى حيز الوجود بصورته الحالية.

أوجه الشكر الجزيل:

إلى مؤسستي التعليمية الشامخة بعلمها وعلمائها – جامعة القدس – والتي أتشرف بالانتماء لها، وأن أكون أحد طلبتها.

إلى مشرفتي على هذه الرسالة الدكتورةايناس ناصر على عنائها وإرشادها وتوجيهها المتواصل، وما قدّمته لي من توجيهات ونصائح وإرشادات بنّاءة، وحسن المعاملة الطيبة.

إلى عضوي لجنة المناقشة الدكتور ابراهيم محمد عرمان والدكتور سهيل حسين صالحه على تفضلهما بقبول مناقشتي في هذا العمل المتواضع.

إلى أساتذتي وكافة أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية في كلية العلوم التربوية –جامعة القدس

إلى أعضاء لجنة التحكيم لأداتي الدراسة، لما بذلوه من جهد في صياغتها وتعديلها وإخراجها بالشكل السليم.

إلى مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل مؤسسات وأشخاص على التعاون والمساعدة.

معلمي ومعلمات الفيزياء في محافظة الخليل لإجابتهم على فقرات أداة الدراسة، مما كان له الأثر في نجاح هذه الدراسة، والى جميع من ساهم في إخراج هذه الرسالة.

إلى جميع من ساهم في إخراج هذه الرسالة أهديهم هذا العمل المتواضع.

الباحث: حمزة ياسر عبدالله سويطي

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل وعلاقتها بإدراكهم للبيئة البنائية في تدريسهم، وقد أجريت هذه الدراسة على معلمي الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2019/2018على عينة تكونت من (100) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية بنسبة (77%) من مجتمع الدراسة، وأستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة، حيث طور أداتين للدراسة، الأولى تتعلق بالمعتقدات الابستمولوجية وتكونت من (24) فقرة، والثانية تتعلق بالبيئة البنائية وتكونت من (21) فقرة.

وتأكد الباحث من صدق الأداتين بعرضهما على مجموعة من المحكمين واحتساب معامل الثبات لهما من خلال كرونباخ ألفا، حيث كان للأداة الأولى (0.79)، وكان أيضاً للأداة الثانية (0.79)،وتمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار معامل ارتباط بيرسون و-t) (testوتحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) إضافة إلى اختبار المقارنة (LSD).

توصلت الدراسة إلى أن المعتقدات الابستمولوجية لدى معلمو المرحلة الثانوية كانت متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)في المعتقدات الابستمولوجية وإدراك البيئة البنائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ومتغير المؤهل العلمي ولصالح المؤهل الذي أعلى من بكالوريوس، ومتغير سنوات الخبرة ولصالح الخبرة (5–10) سنوات، أما بالنسبة لمتغير المديرية فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المديرية. كما وأظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين المعتقدات الابستمولوجية وإدراك البيئة البنائية، وبناء على نتائج الدراسة أوصى الباحث بضرورة التأكيدعلىتوفيرمناخاتصفيةبنائية، وإجراء دراسات أخرى شبيهة بهذه الدراسة.

The Nature of the Epistemological Beliefs Held by Secondary Physics Teachers and its Relation to their Understanding of the Constructive Environment in Their Teaching.

Prepared By: Hamza Yaser Abdulla Sweity.

Supervised By: Dr. Enas Naser

Abstract

This study aims atidentifyingthe nature of the epistemological beliefs held by secondary physics teachers and its relation to their understanding of the Constructive environment in their teaching. The population of the study consisted of secondary physics teachers at Hebron district schools in the academic year (2018-2019). The study was applied on stratified random sample which consisted of physics teachers which are (100) teachers with a percent of (77%). The researcher used the correlate descriptive method in the study by two questionnaires which were developed to fulfill the aims of the study. The first was to measure the Epistemological beliefs which consisted of (24) items, the second one was to measure constructive environments. It consisted of (21) items. Validity and reliability were established to measure the coefficient of stability for the two instruments by presenting them on a number of juries and calculating Cronbach Alpha which is (0.79) for the first questionnaire and (0.79) for the second one. The means and standard deviations, One-way "ANOVA", "t" and "LSD" tests were used in the study.

The findings of the study showed that epistemological beliefs that held by secondary physics teachers were moderate. And there were statistically significant differences at the significant level($\alpha \leq 0.05$) according to epistemological beliefs and understanding of the constructive environment due to gender, qualification, years of experiment in favor of males, more than bachelor degree qualification, and 5-10 years of experience respectively. And there were no statistically significant differences at the significant level ($\alpha \leq 0.05$)due to the directorate. The results also found that there is a correlate relation between epistemological beliefs and understanding of the constructive environment. Based on those findings, the researcher recommended to find a constructive classroom environment, and to conduct further similar studies.

الفصل الأول

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أسئلة الدراسة

4.1 فرضيات الدراسة

5.1 أهداف الدراسة

6.1 أهمية الدراسة

7.1 حدود الدراسة

8.1 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

يشهد الإنسان في العالم المعاصر اليوم تطوراً هائلا في شتى مجالات الحياة؛ الأمر الذي انعكس على ما تقدمه المدرسة من طرق ووسائل تدريس مختلفة لمساعدة التلاميذ في تلبية حاجاتهم وطموحاتهم، ويعد هذا التطور انعكاساً للانفجار المعرفي في شتى فروع العلم والتقنية الحديثة، حتى أصبح الحكم على مدى تقدم الأمم ورقيها يتم وفق أساليب علمية حديثة.

ويعيش المجتمع العالمي المعاصر ثورة علمية وتكنولوجية عارمة، حيث أن العقد الماضي شهد تحولات علمية وتكنولوجية في شتى مناحي الحياة، كل ذلك أدى إلى أن يكون المجتمع العالمي أشبه بقرية صغيرة، وأصبح أي مجتمع لا يساير ولا يواكب باقي المجتمعات أصبح منعزلاً عنها، ومحكوماً عليه بالتأخر عن باقي المجتمعات. (المحتسب، 2005)

ولقد شهد البحث التربوي خلال العقدين الماضيين تحولا رئيسياً في رؤيته لعملية التعليم والتعلم، وفحوى ذلك هو التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في عملية تعلم المتعلم، مثل: متغيرات المعلم (شخصيته، تعزيزه ، حماسه ... الخ) وبيئة التعلم، والمنهج، ومخرجات التعلم، وغير ذلك من العوامل، إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم، وخاصة ما يجري داخل عقل المتعلم، مثل: معرفته السابقة، سعته العقلية، نمط معالجته للمعلومات، ودافعيته للتعلم، أنماط تفكيره، أسلوب تعلمه، وأسلوبه المعرفي، أي أنه تم الانتقال من التعلم السطحي إلى ما يسمى بالتعلم ذي المعنى أو التوجيه الحقيقي للتعلم. (زيتون وزيتون، 2003)

ونظراً للاهتمام المتزايد في عمليات التعليم والتعلم، فقد ظهر العديد من النظريات التي اهتمت بالتعليم وبتفسير آلية التعلم والنمو المعرفي، وقد صنفت هذه النظريات في صنفين الأول ويضم تلك النظريات

التي اهتمت بدراسة السلوك الظاهري للمتعلم، وتعرف بالنظريات السلوكية، التي يرى أنصارها أن العملية التعليمية تحدث نتيجة مؤثرات خارجية تؤدي إلى استجابات من قبل المتعلم، والتعلم بالنسبة لهذه النظريات تعديل في سلوك الفرد، أي أن هذه النظريات تهتم بالسلوك الظاهري للمتعلم، ولا تهتم بما يحدث داخل عقل المتعلم، ومن هذه النظريات نظرية سكنر، وبافلوف، وثورندايك، ونظرية جانييه. أما الصنف الثاني من النظريات فهو الذي يضم تلك النظريات التي اهتمت بدراسة العمليات العقلية التي تحدث داخل عقل المتعلم، وتعرف بالنظريات المعرفية، فقد اهتمت هذه النظريات بالبنية المعرفية للفرد، ولم تركز على سلوكه الظاهري، ومن أهم هذه النظريات النظرية البنائية، التي عرفت التعلم بأنه عملية نشطة لبناء المعرفة، وهو عملية بحث يقوم فيها المتعلم بإيجاد علاقة بين الجديد الذي صادفه وما كان لديه من مفاهيم، وملخص هذه النظرية كما ذكر زيتون وزيتون (1992) أن عملية اكتساب المعرفة تعد عملية بنائية تتم من خلال تعديل المنظومات أو التراكيب المعرفية للفرد، من خلال آليات عملية التنظيم الذاتي (التمثيل والمواءمة) وتستهدف تكيفه مع الضغوط المعرفية. (المطرفي، 2007) ويعد المنحى البنائي أحدث ما عرف من مناخ في التدريس، إذ تحول التركيز من العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم الطالب، مثل متغيرات المعلم والمدرسة والمنهج والأقران، وغير ذلك من هذه العوامل، ليتجه هذا التركيز إلى العوامل الداخلية التي تؤثر في هذا التعلم. أي أن التركيز أخذ ينصب على ما يجري داخل عقل المتعلم حينما يتعرض للمواقف التعليمية مثل: معرفته السابقة وما يوجد من فهم ساذج سابق للمفاهيم، وعلى قدرته على التذكر، وقدرته على معالجة المعلومات، ودافعيته للتعلم، وأنماط تفكيره، وكل ما يجعل التعلم لديه ذا معنى، وترتكز البنائية على التسليم بأن كل ما يبنى بواسطة المتعلم يصبح ذا معنى له، مما يدفعه لتكوين منظور خاص به عن التعلم، وذلك من خلال المنظومات والخبرات الفردية، فالبنائية ترتكز على إعداد المتعلم لحل مشكلات في ظل مواقف أو سياقات غامضة. (محمد، 2004).

وتعد المعتقدات المعرفية من المتغيرات التي لم تلق الاهتمام الكافي لدى الباحثين في البيئة العربية، رغم أهميتها وتأثيرها المباشر على الأداء الأكاديمي للطلاب خلال المراحل التعليمية المختلفة، حيث أنه يمكن تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنساني في ضوء معتقدات الفرد ودافعيته، نظراً لأن أداء الفرد ومثابرته في المهام المختلفة يتوقف على ما لديه من معتقدات حول الأشياء وطبيعتها المختلفة، (أبو هاشم، 2010) ومن هنا نبعت فكرة الدراسة في معرفة المعتقدات الابستمولوجية لدى معلمي الفيزياء في المرحلة الثانوية في محافظة الخليل وعلاقتها بإدراكهم للبيئة التعليمية البنائية في تدريسهم.

2.1 مشكلة الدراسة:

نتيجة لعمل الباحث كمدرس لمادة الفيزياء على مدار ستة أعوام فقد لمس تفاوت في ممارسات المعلمين على مستوى المديرية وأن هناك ممارسات تقليدية لا زالت تمارس في مدارسنا والتي لا توافق التغير المستمر في مناهجنا، فالباحث يعتقد أن هذا التفاوت في الممارسات ناتج عن اختلاف معتقدات المعلمين الابستمولوجية، وهذا دفعه للتحرك والكتابة في هذا الموضوع، محاولاً إيجاد حلاً للمشاكل في تدريس مادة الفيزياء، إضافة إلى أنه من الملاحظ أن هناك عزوف عن دراسة مادة الفيزياء في الجامعات، وذلك يعود لجفاف تدريس مادة الفيزياء في المرحلة الثانوية، ورب سائل يسأل لماذا المرحلة الثانوية بالذات؟ لأنها هي المرحلة التي يُدَرس فيها الفيزياء في مدارسنا الفلسطينية.

وتتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس:

ما المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في محافظة الخليل؟ وما علاقتها بإدراكهم للبيئة البنائية في تدريسهم؟

3.1 أسئلة الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية وعلاقتها بإدراكهم للبيئة البنائية نحو التدريس في ضوء بعض المتغيرات، وبصورة محددة أجابت هذه الدراسة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول:

ما المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل؟

السؤال الثاني:

هل تختلف المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل باختلاف (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية)؟

السؤال الثالث:

ما مدى إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل؟

السؤال الرابع:

هل يختلف مدى إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل باختلاف (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية)؟

السؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات الابستمولوجية ومدى إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل؟

4.1 فرضيات الدراسة:

تم تحويل الأسئلة الثاني والرابع والخامس إلى فرضيات صفرية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

الفرضية التاسعة: لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المعتقدات الابستمولوجية ومدى إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل.

5.1 أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في محافظة الخليل، وهدفت أيضاً إلى التعرف على العلاقة بين المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها المعلمون وإدراكهم للبيئة البنائية في تدريسهم.

6.1 أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناولته وهو المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية وعلاقتها بإدراك البيئة البنائية نحو التدريس، إذ أن موضوع الفيزياء بشكل خاص يعتبر من الموضوعات الهامة في المدارس، وعلى صعيد الحياة اليومية أيضاً، وتكمن أيضاً الأهمية بما قد تضيفه إلى المجتمع التربوي نظرياً وعملياً وبحثياً.

فعلى الصعيد النظري، قد تسهم هذه الدراسة في تعريف معلمي الفيزياء بالمعتقدات الابستمولوجية، وأهمية إدراك البيئة البنائية نحو التدريس، وأهمية انعكاسها على الطلبة، إضافة إلى أنها تشكل مرجعاً للدراسات الأخرى.

أما على الصعيد العملي، فقد تساعد هذه الدراسة المشرفين والمعلمين في تحسين العملية التعليمية في مدارسنا وتساعد في إيجاد بيئة دراسية جيدة ومناسبة.

أما على الصعيد البحثي، فربما تنير الطريق لغيرها من الدراسات التي تتناول هذا الموضوع، وتكون أيضاً مرجع لإجراء دراسات أخرى شبيهة، فهذه الدراسة تعد من الدراسات النادرة حسب علم الباحث.

7.1 حدود الدراسة:

حددت هذه الدراسة بالحدود التالية:

1- الحدود المكانية: مديرية التربية والتعليم– محافظة الخليل (شمال، جنوب، وسط، يطا).

2– الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2018 م / 2019 م.

3– الحدود البشرية: معلمو الفيزياء للمرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل للعام الدراسي 2019/2018م.

4– الحدود المفاهيمية: تتحدد الدراسة بالمفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

8.1 مصطلحات الدراسة:

المعتقدات الابستمولوجية: هي التصورات التي تتكون لدى الفرد في مراحله العمرية المختلفة حول طبيعة المعرفة من حيث بنيتها وثباتها ومصدرها ومن حيث القدرة على التعلم وسرعة التعلم. (بقيعي، 2013، 23)

ويعرفها الباحث إجرائياً: بالعلامة التي يحصل عليها المعلم في استبانة المعتقدات الابستمولوجية المطورة من قبل الباحث.

البيئة التعليمية البنائية: هي البيئة التي تجعل الطالب يبني معرفته بنفسه، ويربط خبراته مع حياته اليومية ويكون المعلم منظماً ونموذجاً يكتسب منه المعلمون الخبرة. (إبراهيم، 2012، 17)

ويعرفها الباحث إجرائياً: بالعلامة التي يحصل عليها المعلم في استبانة البيئة التعليمية البنائية المطورة من قبل الباحث.

الفصل الثاني

(الإطار النظري والدراسات السابقة)

1.2 المقدمة.

2.2 الإطار النظري.

3.2 الدراسات السابقة.

1.3.2 الدراسات العربية.

2.3.2 الدراسات الأجنبية.

4.2 خلاصة الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

الفصل الثاني

(الإطار النظري والدراسات السابقة)

1.2 المقدمة:

يتناول هذا الفصل الإطار النظري لهذه الدراسة، والدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بها وخلاصة هذه الدراسات والتعقيب عليها.

2.2 الإطار النظري:

انطلاقاً من مسلمة أن أي شيء أو مبحث جديد لا يبدأ من فراغ أو من نقطة الصفر، فالنظرية البنائية لا تستثنى من هذه المسلمة فلم تنشأ البنائية من فراغ، بل أنها تمثل رؤية ذات جذور عميقة، حيث بدأت كنظرية فلسفية في بناء المعرفة ثم امتدت مبادئها إلى مجال التعليم والتعلم فاكتسبت شعبية كبيرة لدى المنظرين التربويين، حيث أصبحت من أكثر النظريات قبولاً لدى المشتغلين بالتربية والتعليم، وأصبحت الممارسات المشتقة منها أكثر الممارسات مصداقية وفعالية في بناء المعرفة. (النجدي وآخرون، 2003)

المعتقدات الابستمولوجية:

تعد المعتقدات الابستمولوجية ذات تأثير فعال في مواقف التعلم المختلفة، ورغم أهميتها وتأثيرها الكبير في عمليتي التعليم والتعلم، إلا أنها لم تحظ باهتمام كاف في البيئة العربية بشكل عام، فمعتقدات الأفراد المعرفية تمكن من فهم جوانب السلوك الإنساني، سيما وأن أداء الأفراد يعتمد بشكل أساسي على ما يملكون من معتقدات.

فالمعتقدات الابستمولوجية نظام هام لفهم أفكار الطلبة وفهم سلوكهم، وتساعد أيضاً في تقييم قدرات الطلبة من معلميهم، الأمر الذي يساعد المعلمين في وضع استراتيجيات تعلم مناسبة وفق احتياجات وقدرات الطلبة. (أبو هاشم، 2010)

ويشير (سالم، 2009) إلى أن فهم المعتقدات المعرفية بشكل عميق يزيد من القدرة على تقديم نوعية جيدة من التعليم، فعندما يكون تعلم الطلبة ضعيفاً قد لا يكون السبب وراء ذلك نقص المعرفة، وإنما قد يكون سبباً يتعلق بمعتقداتهم المعرفية، فمعتقدات الأفراد المعرفية حول التعلم تؤثر على أدائهم الأكاديمي وعلى طريقتهم في التفكير وعلى قدرتهم في حل المشكلات.

وتعد المعتقدات مفهوماً يشوبه الغموض، فقد حاول الباحثون التمييز بين مفهومي المعتقدات والاتجاهات، حيث أشاروا إلى أن المعتقدات تكون أكثر معرفة، وعلى النقيض تكون الاتجاهات أكثر وجداناً.

لقد خضع مفهوم المعتقدات للعديد من الدراسات، واختلف الباحثون في نظرتهم لهذا المفهوم، واندرجت نظرتهم في ثلاثة محاور: بعضهم نظر للمعتقدات المعرفية على أنها بنية نمائية معرفية، وبعضهم الأخر على أنها مجموعة من التصورات المؤثرة في العمليات المعرفية، وبعضهم اعتبر هذه المعتقدات عمليات معرفية بحتة. (وليد، 2009)

ويوجد العديد من التعريفيات التي تخص المعتقدات الابستمولوجية إلا أن الباحث اختصر هذه التعريفات على تعريف (بقيعي، 2013) هي التصورات التي تتكون لدى الفرد في مراحله العمرية المختلفة حول طبيعة المعرفة من حيث بنيتها وثباتها ومصدرها ومن حيث القدرة على التعلم وسرعة التعلم.

ويقسم (هانم، 2009) المعتقدات الابستمولوجية إلى نوعين:

1- معتقدات عامة: وتعني معتقدات الأفراد وأفكارهم حول طبيعة المعرفة لدى المجتمع بصورة عامة.

2- معتقدات شخصية: وهي أكثر ارتباطاً بعملية التعلم من المعتقدات العامة، لذا يجب أن نوليها تركيزاً واهتماماً أكبر في أبحاثنا التربوية.

ويشير إلى أن المعتقدات الابستمولوجية تنظم في خمسة مجالات، وكل مجال من هذه المجالات يشتمل على معتقدين أحدهما سطحي، والأخر عميق، وهذه المجالات هي:

مصدر المعرفة: ويتراوح ما بين معتقد خارجي أن السلطة هي مصدر المعرفة وهو معتقد سطحي، إلى معتقد داخلي أن الخبرة الشخصية هي مصدر المعرفة وهو معتقد عميق، وثبات المعرفة: ويتراوح ما بين الاعتقاد أن المعرفة ثابتة ومطلقة وهو معتقد سطحي، إلى الاعتقاد أن المعرفة متطورة ونسبية وهو معتقد عميق، وبنية المعرفة: ويتراوح ما بين الاعتقاد أن المعرفة بسيطة ومجزأة وهو معتقد سطحي، إلى الاعتقاد أن المعرفة متكاملة ومترابطة وهو معتقد عميق، والقدرة على التعلم: ويتراوح ما بين الاعتقاد بأن القدرة على التعلم هي قدرة فطرية ثابتة وهو معتقد سطحي، إلى الاعتقاد بأن القدرة على التعلم هي قدرة مكتسبة ومطورة وهو معتقد عميق، وسرعة التعلم: ويتراوح ما بين الاعتقاد بأن التعلم يحدث بسرعة أو لا يحدث نهائياً وهو معتقد سطحي، إلى الاعتقاد بأن التعلم يحدث بشكل تدريجي وهو معتقد عميق.

النظرية البنائية ونشأتها:

اكتسبت النظرية البنائية شعبية كبيرة في السنوات الأخيرة، على الرغم من أن فكرتها ليست حديثة، إذ يمكن ملاحظة الاتجاهات نحو النظرية البنائية من خلال أعمال كل من سقراط، وأفلاطون، وأرسطو (من 470- 320 ق. م) الذين تحدثوا جميعا عن " تكوين المعرفة."

ومنهم من قال يجب الاعتماد على الخبرات الحسية عندما يبحث الناس عن الحقيقة، وعلى الرغم من أن الفلسفة الرئيسة للبنائية تنسب إلى جان بياجيه Jean Piaget (1980–1986)، إلا أن بستالوزي Bstaloz(1746– 1827) قد أتى بنتائج مشابهة قبل أكثر من قرن على ذلك، إذ أكد ضرورة اعتماد الطرق التربوية على التطور الطبيعي للطفل وعلى مشاعره وأحاسيسه، هو بذلك أكد أهمية الحواس كأدوات للتعلم، ونادى بربط مناهج التعليم بخبرات الأطفال التي تتوافق وحياتهم في بيوتهم وبيئاتهم العائلية.

هكذا إذن نستطيع القول إن البنائية تعد نظرية في المعرفة منذ زمن طويل يمتد عبر القرون، وليس غريبا رؤية هذا التكرار من فلاسفة ومنظرين عدة عبر هذا التاريخ، في حين يبقى المنظر الحديث الوحيد الذي حاول تركيب هذه الأفكار المتعددة في نظرية متكاملة وشاملة، شكلت فيما بعد الأسس الحديثة لعلم نفس النمو، هو العالم جان بياجيه إذ قام بتوحيد الفلسفة وعلم النفس لتحويل انتباه الناس إلى الاهتمام بالتفكير والذكاء لدى الأطفال، فاتحاً الطريق إلى نظرية ومنظمة جديدة في التربية وعلم النفس.

وفي ضوء الحديث عن العالم جان بياجيه Jean Piaget لابد من التعريج على بعض الأمور التي قام بها والتي تخدم البنائية بشكل واضح وصريح.

تهتم نظرية البنائية في التعلم المعرفي بالإجابة على سؤال هام وهو: كيف يكتسب الفرد المعرفة؟

– أي كيف نتوصل لمعرفة ما نعرف؟

– وللإجابة عن هذا السؤال يجب التعرف على مفهوم التعلم لدى منظري البنائية .

فالتعلم من منظور البنائية يعني التكيفات الحادثة في المنظومات المعرفية الوظيفية للفرد والتي تحدث لمعادلة التناقضات الناشئة من تفاعله مع معطيات العالم التجريبي. (التلواتي، 2014)

وبالنظر إلى ذلك المفهوم نجد أنه مفعما بفكر جان بياجيه Jean piaget ولا غرابة في ذلك لأن معظم منظري البنائية المحدثين والذين درسوا البنائية بعد بياجيه يعتبرونه واضع اللبنات الأولى والأساس للبنائية، فهو القائل بأن عملية المعرفة تكمن في بناء أو إعادة بناء المعرفة. فيعتبر بياجيه هو الباني لصرح البنائية وخاصة فيما يتعلق بمنظورها السيكولوجي عند اكتساب المعرفة فنظرته عن اكتساب المعرفة كانت ولا تزال لها السيادة، حيث أنه أثار بعض التساؤلات في هذا المجال وهي: ما معنى المعرفة؟ كيف يكتسب الإنسان المعرفة؟ وهل يكتسبها عن طريق حواسه أم عن طريق عقله؟ كيف تنمو معرفة الطفل عن العالم المحيط به؟ متى يصبح الطفل قادراً على استخدام المنطق في تفكيره؟ هل هنا تفسير بيولوجي للكيفية التي يكتسب بها الفرد المعرفة؟ ونتيجة للإجابة على هذه التساؤلات نشأت النظرية البنائية في التعلم المعرفي والتي أرسى قواعدها جان بياجيه Jean piaget. ومن المفضل هنا أن نتناول التصور البنائي لاكتساب المعرفة عند بياجيه، ولكي يتضح هذا التصور يجب أن نوضح أولاً: المفاهيم الأساسية في التعلم المعرفي عند بياجيه حتى نصل إلى فهم نظرية البنائية للمعرفة والإجابة عن الأسئلة التي تمت إثارتها وأدت إلى ظهور هذه النظرية.

المفاهيم الأساسية في التعلم المعرفي عند جان بياجيه Jean piaget:

إن المفاهيم الأساسية في التعلم المعرفي عند جان بياجيه Jean piaget هي أربعة: (فهمي، 2001)

أولاً: أنواع المعرفة.

يميز بياجيه بين نوعين من المعرفة وهما المعرفة الشكلية ومعرفة الإجراء أو الفصل أو الأداء وتشير المعرفة الشكلية إلى معرفة المثيرات بمعناها الحرفي فمثلاً الطفل الذي يرى سيارة والده قادمة من بعيد، يسرع لفتح باب المنزل. فمعرفة الأشكال تعتمد على التعرف على الشكل العام للمثيرات ولذلك سميت بالمعرفة الشكلية. أما معرفة الأجراء أو الكل أو الأداء فهي المعرفة التي تساعد على التوصل إلى الاستدلال في أي مستوى من المستويات فلو أي أن المعرفة الإجرائية تهتم بالكيفية التي تتغير عليها

الأشياء من حالتها السابقة إلى الحالة الحالية أما المعرفة الشكلية تهتم بالأشياء في حالتها الساكنة في لحظة زمنية معينة. فلو وضعت كرة في وسط مجموعة من الكرات أكبر منها في الحجم أمام الطفل ثم نقلت ووضعت في مجموعة أخرى أصغر منها في الحجم فالطفل الذي لاحظ هذا الإجراء يدرك أن الكرة لم يتغير حجمها بتغير مكانها. وهذا يؤكد أن المعرفة الإجرائية تهتم بالكيفية التي تتغير عليها الأشياء من حالتها السابقة إلى حالتها الحالية مثل تغير موقع الكرة في المثال السابق أما المعرفة الشكلية فتهتم بالأشياء في حالتها الساكنة في لحظة زمنية معينة.

ثانياً: التكيف:

لقد تأثرت آراء بياجيه في التعلم المعرفي عند الأفراد باهتماماته ودراساته في مجال العلوم البيولوجية، وتعلم بياجيه من دراسته أن الكائن الحي يسعى دائماً للتكيف مع البيئة المحيطة به فعندما تزداد شدة الضوء فإن حدقة العين في الإنسان تضيق قليلاً كما أن عدسة العين تتسع عندما يكون الإنسان في مكان مظلم وعملية الضيق أو الاتساع في هذه الحالة يعد نوعاً من الأفعال البيولوجية التي يقوم بها الكائن الحي للتكيف مع عوامل البيئة المحيطة به وتكيف الإنسان للبيئة لا يشمل قيامه بمجموعة من الأفعال البيولوجية فقط وإنما يشمل قيامه أيضاً بمجموعة من الأفعال العقلية أي أن التكيف يتم بيولوجيا وعقلياً. فظهور المثير يؤدي إلى التساؤل والملاحظة وهما من الأفعال أو العمليات العقلية التي يقوم بها الكائن الحي للتكيف مع المثير البيئي وهذه الأفعال العقلية هي التي تؤدي إلى نمو معارف الفرد عن هذا المثير. والتعلم المعرفي عند الإنسان في رأي بياجيه ينشأ أساساً نتيجة للتكيف العقلي مع مؤثرات البيئة المحيطة به. (الخالدي، 2013)

ثالثاً: التراكيب المعرفية:

يرى بياجيه أن الإنسان عندما يتكيف بيولوجيا مع البيئة فإنه يستخدم عدداً من التراكيب الجسدية مثل الأسنان والمعدة لكي تساعده على ذلك التكيف فهو يستخدم الأسنان والضروس لتفتيت الطعام وطحنه

ويستخدم المعدة لهضم بعض المواد الغذائية وبالمثل يرى أن التكيف العقلي أو المعرفي يلزمه مجموعة من التراكيب المعرفية أو العقلية داخل عقل الإنسان. وتختلف التراكيب المعرفية عن التراكيب الجسدية في أن التراكيب المعرفية لا يمكن ملاحظتها مباشرة وإنما يُستدل عليها من سلوك الإنسان فالجاذبية الأرضية لا يمكن ملاحظتها ولكن يمكن الاستدلال عليها عند سقوط بعض الأشياء على الأرض. فإذا صادف الطفل أو الفرد مشكلة معينة فإنه يستخدم التركيب المعرفي لديه لحل المشكلة أو فهمها وتفسيرها. وهو يرى أن التراكيب العقلية أو المعرفية قد تنشأ أصلاً من تراكيب فطرية بسيطة مولود بها الفرد صور ومخططات عامة أو إجمالية وتخضع لعملية تغيير مستمرة فتؤدي إلى تكوين تراكيب عقلية جديدة أو منظومات معرفية. (عمرو، 2012)

رابعاً: عملية التنظيم الذاتي أو الموازنة:

يرى بياجيه أن هذا العامل أهم العوامل المسؤولة عن التعلم المعرفي للطفل إذ يلعب دوراً أساسياً في النمو أو التعديل المستمر في التراكيب المعرفية. فعندما يتفاعل الطفل مع بيئته، قد يصادف مثيراً غريبا عليه أو مشكلة تتحدى فكرة فيحاول أن يستخدم التراكيب المعرفية الموجودة في عقله لكي يفسر أو يفهم هذا المثير أو يحل تلك المشكلة، فإذا لم تتوفر التراكيب المعرفية المناسبة للموقف فإنه يكون في حالة استثارة عقلية أو اضطراب أو حالة عدم اتزان قد تؤدي به إلى الانسحاب بعدياً عن المثير أو المشكلة، أو قيامه بمجموعة من الأنشطة يحاول من خلالها فهم هذا المثير أو حل المشكلة وتؤدي هذه الأنشطة إلى تراكيب معرفية جديدة، ويفترض بياجيه وجود عمليتين أساسيتين تحدثان أثناء عملية التنظيم الذاتي هما التمثيل والمواءمة فهما عنصرا العملية التنظيم الذاتي. وعرف التمثل: بأنه عملية عقلية مسئولة عن استقبال المعلومات من البيئة ووضعها في تراكيب معرفية موجودة عند الفرد. بينما عرف المواءمة: بأنها عملية عقلية مسئولة عن تعديل هذه الأبنية المعرفية لتناسب ما يستجد من

مثيرات. فالتمثل والمواءمة عمليتان متكاملتان ينتج عنهما تصحيح الأبنية المعرفية وإثراؤها وجعلها أكثر قدرة على التعميم وتكوين المفاهيم. (حبيب، 2015)

ويمكن إجمال تصور بياجيه البنائي عن التعلم المعرفي فيما يلي:

يرى بياجيه أن التعلم عملية تنظيم ذاتية للتراكيب المعرفية للفرد وتستهدف مساعدته على التكيف أي أن الكائن الحي يسعى للتعلم من أجل التكيف فعند تفاعل الفرد مع البيئة يقابل فيها مثيرات أو مشكلات فيلجأ إلى التراكيب المعرفية الموجودة لديه فإذا وجد ما يساعده على فهمها وحل المشكلة تكيف واتزن وأضيفت المعرفة الجديدة الناشئة عن الخبرة الجديدة إلى بنيته المعرفية وإن لم يجد ما يساعده على الفهم وحل المشكلة إما أن ينسحب وإما أن يفكر، أي يصبح في حالة عدم اتزان فيبحث ويستقصي ويجري التجارب أي يقوم بالنشاط المناسب للموقف ويتم التفاعل الناجح والآمن حتى يحدث التنظيم المعرفي من خلال عمليتي التمثيل والمواءمة فيتم التكيف مع البيئة، ويتم النمو المعرفي بالإضافة التي نتجت عن التفاعل العقلي مع مثيرات الموقف الجديد أو مع المشكلة الجديدة ويعود الفرد إلى حالة الاتزان وبذلك يكون قد أضيف إلى البنية المعرفية للفرد معرفة جديدة . وتؤثر المعرفة القديمة والمعرفة الجديدة التي تم دمجها، في تفاعله مع المثيرات الأخرى في المواقف التالية حتى يتكيف مع البيئة بصورة منظومية متكاملة ويتم الاتزان، وهكذا يتم البناء والنمو المعرفي المنظومي عند الإنسان. وكل هذا من باب رد الجميل للعالم جان بياجيه Jean piaget. (إبراهيم، 2012)

تعريفات البنائية:

لا يوجد تعريف محدد للنظرية البنائية يحوي بين ثناياه كل ما يتضمنه المفهوم من معان أو عمليات نفسية، إلا أن بعض منظري البنائية حاولوا تعريفها على أنها " الفلسفة المتعلقة بالمتعلم التي تفرض حاجة المتعلمين لبناء فهمهم الخاص على أفكار 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 يقوم فيها المتعلم بتكوين معارفه الخاصة التي يخزنها داخل عقله، وأن المتعلم يكون معرفته بنفسه، إما بشكل فردي أو جمعي بناء على معارفه الحالية وخبراته السابقة، حيث إن المتعلم يقوم بانتقاء وتحويل المعلومات وتكوين الفرضيات واتخاذ القرارات معتمداً على البنية المفاهيمية التي تمكنه من القيام بذلك، وذلك في وجود المعلم الميسر للعملية التعليمية. (أبو عودة، 2006، 11)

ويعرفها الخالدي بأنها رؤية في تعلم الفرد وتطوره المعرفي، قوامها أن الفرد يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته العقلية المعرفية مع الخبرة الجديد، وبالتالي فهي نظرية في المعرفة والتعلم، تتطور خلال نشاط الفرد في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل خبراته وقدراته الذاتية، من خلال توسطات اجتماعية ثقافية معرفية. (الخالدي، 2013، 15)

الجذور الابستمولوجية للبنائية:

نحن متفقون بأن أي مبحث جديد في الابستمولوجيا لا ينطلق من الصفر أو من الفراغ لابد ويكون له من خلفية معرفية، ومن هنا عزف الفلاسفة العديد من الجذور للابستمولوجية عرفوها بأنها مقاطع السيمفونية نذكر منها:

أولاً: مقطع جيامبستا فيكو (Giambattisa vico) نحو عام 1710م والتي عبر فيها عن فكرة أن عقل الإنسان يبني المعرفة، وأن عقل الإنسان لا يعرف إلا ما يبنيه بنفسه.

ثانياً: مقطع عزفه فريق المشككون من أمثال أكسانوفان وديكارت عبروا فيه عن شكوكهم في كفاية الحواس، وكفاءة العقل لبلوغ اليقين إزاء طبيعة الأشياء.

ثالثاً: مقطع عزفه أصحاب المذهب من أمثال كانت Kant عبروا فيه عن أن العقل ينشئ المعرفة وفقاً لتصوره، ومقولاته إلا أن هذه الصور والمقولات التي تنطبق على عالم التجربة لا تنطبق على عالم الشئ ذاته.

رابعاً: مقطع عزفه أصحاب مذهب الدارونية إذ أوضحوا أن فكرة الموائمة بين الكائن الحي، والبيئة تمثل أساساً للتكيف.

خامساً: مقطع عزفه أصحاب المذهب البرجماتي حيث عبروا عن أن المعرفة آلة وظيفية في خدمة مطالب الحياة.

سادساً: مقطع عزفه صاحب نظرية الابستمولوجيا الارتقائية جان بياجيه وهو الذي قدم للبنائية أجمل مقاطعها حول كيفية اكتساب المعرفة. (زيتون وزيتون، 2003)

الملامح الابستمولوجية للبنائية:

فيما يلي مجموعة من الخطوط العامة التي قد تعبر عن الملامح الابستمولوجية للبنائية:

1- أن البنائية عبارة عن رؤية ترى أن الواقع يبنى بواسطة الذات العارفة.

2- أن نشاط الذات العارفة يعد أمراً مهماً لبناء المعرفة، حتى أن البعض اعتبر نشاط المتعلم والمعرفة شيئاً واحداً.

3- أن معيار الحكم على المعرفة في كونها عملية تعمل على تسيير أمور الفرد وحل المشكلات المعرفية.

4- إن المعرفة لا توجد مستقلة عن الذات العارفة يل ترتبط بها وتلازمها. (زيتون وزيتون، 2003)

الافتراضات الابستمولوجية للبنائية:

تقوم الافتراضات الابستمولوجية للبنائية على افتراضين وهما:

الافتراض الأول: يبني الفرد الواعي أو المطلع المعرفة اعتماداً على خبرته ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين.

الافتراض الثاني: أن وظيفة العملية المعرفية هي التكيف مع توظيف العالم التجريبي (المحس) وخدمة تنظيم العالم التجريبي (المحسوس)، وليس اكتشاف الحقيقة الوجودية المطلقة. (زيتون وزيتون، 2003)

تيارات الفكر البنائي والمذاهب الابستمولوجية الأساسية:

البنائية البسيطة:

وهنا تتمثل البنائية في ابسط صورها، حيث ترسخ جذور الشكل البنائي والتي أطلق عليها جلاسر سفيلد البنائية البسيطة، وأحياناً يطلق عليها البنائية الشخصية. (Taylor, 1996)

وتتجسد ملامح هذا التيار في المبدأ الذي وصفه رائد الفكر البنائي جان بياجيه، الذي يمكن إيجازه في قوله: " يتم تبني المعرفة بصورة نشطة على يد المتعلم، فلا يستقبلها بطريقة سلبية من البيئة "، ومن هنا يأتي دور المعرفة القبلية للمتعلم باعتبارها ذات آثر بالغ في بناء المتعلم لمعرفته الجديدة، فهناك من الأمور التي يجب نعرفها ونتعلمها من الآخرين، كما أن نظام التعليم يركز أساساً على تتابع الأفكار من البسيط إلى المعقد وهذا ما دعا جلاسر سفيلد إلى أن يطلق عليها البنائية. (Kaya, 2012)

البنائية الجذرية:

ويرى هذا التيار البنائي إن التعرف على شيء ما يعد عملية تكيف ديناميكية، يتكيف فيها الفرد مع تفسيرات قابلة للتطبيق، فليس من الضروري أن يبني العارف المعرفة من العالم الواقعي، فما المانع أن

ينمي كل فرد الواقع الذي يحبه، فكل منا يبتكر واقعه وليس معنى هذا أن البنائية الجذرية تنكر الواقع الموضوعي، ولكنها تقر أنه ليس هناك من طريقة يمكن بها معرفة ماهية الواقع، فالبنى العقلية المبنية من خبرات الماضي تساعد في ترتيب تدفق الخبرات المستمرة، ولكن عندما تفشل هذه البنى في عملها، تتغير مثل هذه البنى العقلية.

البنائية الاجتماعية:

ويقوم هذا التيار على إن المتعلم يعيش في بيئة اجتماعية، عندما يمارس عملية التعلم، وهذه البيئة الاجتماعية تتضمن العناصر التي تؤثر عليه أثناء حدوث عملية التعلم، وتتمثل هذه العناصر في المعلم والأقران والمدير والموجهين والأصدقاء، وجميع الأفراد الذين يتعامل معهم أثناء قيامه بأنشطته التعليمية المختلفة (Phitips, 1997) وهذا التيار يركز على بناء المعرفة من خلال التفاعل الاجتماعي والتعلم التعاوني.

البنائية الثقافية:

ويذهب هذا التيار إلى ما وراء البيئة الاجتماعية، إذ أن موقف التعليم والتعلم في البيئة الصفية يتأثر بالخلفيات الثقافية للمتغيرات الاجتماعية التي تعتبر عناصر في بيئة التعلم، إن هذه العناصر الاجتماعية تتضمن عادات وتقاليد وديانات وأدوات بيولوجية ولغة، ولذا يرى أصحاب هذا التيار إن ما نحتاج إليه مفهوما جديدا للعقل لا كمعالج للمعلومات، بل كبيولوجي يبني نظاما يتواجد وبصورة متساوية في ذهن هذا الفرد، وفي الأدوات والأنظمة، الرمزية المستخدمة لتسهيل التفاعل الاجتماعي والثقافي. (زيتون، 2002)

البنائية النقدية:

تقوم البنائية النقدية على ثلاثة أبعاد لبناء المعرفة، فالمعرفة تبنى من وجهة نظر التيار النقدي في ظل البيئة الاجتماعية والثقافية، إضافة إلى البعد النقدي الذي يهدف إلى إصلاح هذه البيئات، حتى تتمكن

البنائية من تنمية العقلية القائمة على التساؤل والتقصي من خلال الحوار والمناقشة والتأمل للذات. (Taylor, 1996)

البنائية التفاعلية:

ترى البنائية التفاعلية إن التعلم يحدث من خلال بعدين، البعد العام والبعد الخاص، ووفقا للبعد العام فان المتعلمين يقومون ببناء المعرفة عندما يكونون قادرين على التعامل مع العالم المادي الذي يحيط بهم، ومع غيرهم من الأفراد، في حين البعد الخاص يشير إلى إن المعرفة تبنى عندما يقوم المتعلمون بالتأمل في تفاعلاتهم وأفكارهم أثناء عملية التعلم، وإذا تمكن المتعلم من هذين البعدين يكون بمقدوره ربط المعرفة القديمة بالمعرفة الجديدة، ومن صفات البنائية التفاعلية أن يكتسب المتعلمون القدرة على بناء التراكيب المعرفية، والتفكير النقدي، وإقناع الآخرين بآرائهم وممارسة الاستقصاء، والتعامل مع التغير المفهومي، والتفاوض الاجتماعي والقدرة على التجريب والاستكشاف وخلق التفاعل بين القديم والجديد، والمهارة في تطبيق المعرفة. (زيتون، 2002)

البنائية الإنسانية " نوفاك ":

ويقوم هذا التيار على أساس أن المعرفة الجديدة تبنى لدى المتعلم إذا حدث تعلم ذو معنى لتلك المعرفة وذلك من خلال ربطها مع معارف المتعلم السابقة.

وتؤكد البنائية الإنسانية على أن العمليات المعرفية التي يوظفها المحترفون الذين ينتجون أعمالاً خارقة، هي نفسها التي يوظفها المبتدئون الذين ليس لهم خبرة واسعة في هذا المجال، إذ في كلتا الحالتين يلجأ الفرد إلى بناء المعرفة عن طريق تكوين علاقات بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم الأخرى والتي تشكل تراكيب معرفية سابقة، وعليه فان العمليات النفسية التي يقوم الفرد من خلالها ببناء معنى خاصٍ وجديد هي نفس العمليات الابستمولوجية التي يتم من خلالها بناء المعرفة الجديدة، فبناء المعرفة الجديدة ما هي إلا صورة من صور التعلم ذي المعنى، بمعنى إذا حدث التعلم ذو المعنى لدى

المتعلم فان عملية بناء المعرفة الجديدة قد حدث ، ولقد استمد نوفاك، البنائية الإنسانية من خلال أعمال أوزوبل عن التعلم ذي المعنى والنظرية المعرفية. (زيتون، وزيتون 2003)

سمات المعلم البنائي:

يذكر (الأسمر، 2008) بعض السمات التي يتصف بها المعلم البنائي وهي:

أن يكون المعلم أحد المصادر التي يتعلم منها المتعلم وليس المصدر الرئيس للمعلومات، ويدمج المتعلمين في خبرات تتحدى المفاهيم أو المدركات السابقة لديهم، ويشجع روح الاستفسار والتساؤل من خلال أسئلة تثير التفكير، ويشجع المناقشة البنائية بين المتعلمين، ويفصل بين المعرفة واكتشافها، ويسمح بوجود ضوضاء ناجمة عن الحركة والتفاعل والتفاوض الاجتماعي، والمعلم البنائي معلم متعلم مستعد لتعلم الموضوعات التي تقع في حيز اهتمام طلابه، وينوع في مصادر التقويم لتتناسب مع مختلف الممارسات التدريسية، ويتسم بالذكاء في انتقاء أنشطة التعلم.

الفروق بين التعلم البنائي والتعلم التقليدي:

يعتمد التعليم التقليدي مبدأ أن المعرفة تقع خارج البنية العقلية للمتعلم، وهي موجودة في البنية العقلية للمدرس، ويجب على المدرس نقلها كما هي إلى عقل المتعلم، أما التعليم البنائي فإنه يؤكد على الفهم الذي يحدث بواسطة جهد المتعلم ومحاولاته كي يتعلم، وهنا يختلف التعليم البنائي عن التقليدي في أنه يسعى إلى أن يكون المتعلم مستقلا ذاتيا وقادراً على توجيه التعلم بنفسه، ويمكن المقارنة بينهما من خلال طرح كل تعليم لوحده: (الأسدي، 2012)

نبدأ بالتعليم التقليدي ومنهاجه حيث يقدم من الجزء إلى الكل ويؤكد على المهارات الأساسية، وهو منهج ثابت، ويعتمد على الكتاب المدرسي وكتب النشاط العلمي، أما من حيث المعرفة فهي مجموعة من المعلومات يتم وصفها وبذلك تهتم بالحفظ والتذكر والتلقين، ولا تقدم بشكل مشكلات علمية للطلبة، أما بالنسبة للمتعلم يتعلم الطالب عن طريق الاستقبال ثم يقوم بالاستظهار، ويحاول تلافي الأخطاء،

وسلبي ومتلقي للمعلومات، أما بالنسبة للمعلم يدرس الطلبة كلهم بالطريقة نفسها، و يعرض ويزود الطلبة بالإجابات الصحيحة، وملقن وناقل للمعلومات، وأخيراً بالنسبة للتقويم يتم فقط من خلال الاختبارات، ويقيس كمية المعلومات المكتسبة، وهدفه قياس تذكر المعلومات واسترجاعها.

أما بالنسبة للتعليم البنائي فنبدأ أيضاً بالمنهاج فهو يقدم من الجزء إلى الكل ويؤكد على المفاهيم الأساسية ومهارات التفكير، وهو منهج متغير ومرن، ولا يعتمد مصدراً محددا وهناك تنوع في المصادر والمواد التي يتعامل معها الطلبة، أما بالنسبة للمعرفة فهي أنشطة متتالية يتم بناؤها، وتبنى المعرفة من خلال حل المشكلات العلمية، أما بالنسبة للمتعلم فهو يتعلم الطالب عن طريق بناء المعرفة ولديه تصور ذهني قبل التعلم، والخطأ جزء من التعلم وله دور في بناء المعنى وبدونه لا يحدث التعلم، وإيجابي ونشط ومفكر، أما بالنسبة للمعلم فهو ينوع في أساليب التعلم، ويقترح أنشطة للطلبة وينظم الإجراءات والمناقشات، ومتفاعل ومهيأ لبيئة مناسبة لتعلم الطلبة، وأما بالنسبة للتقويم فهو يتم من خلال أساليب مختلفة مثل ملاحظة أداء الطلبة وتقييم المشاريع والأنشطة إضافة للاختبارات، ويقيس نوعية المعرفة المكتسبة، وهدفه قياس إمكانية تحليل الطلبة للمعلومات وتركيبها ونقدها.(زيتون،2002)

3.2 الدراسات السابقة:

1.3.2 الدراسات العربية:

أجرى مصطفى (2017) دراسة بعنوان: ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات، حيث هدفت الدراسة التعرف إلى ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية، وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة بممارساتهم التدريسية في مديرية التربية والتعليم لقصبة إربد، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلما ومعلمة ممن يدرسون مادة التربية

الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا بينما لم تظهر النتائج وجود علاقة بين تلك التقديرات وخبرة المعلمين ومؤهلهم العلمي.

كما وأجرى حبيب (2015) دراسة بعنوان: واقع استخدام ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة: والتي هدفت التعرف إلى استخدام ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة، وتكونت عينة الدراسة الأصلية من (350) معلماً ومعلمة، وقد تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية حسب الجهة المشرفة، أي ما نسبته تقريباً (21.4%) من مجتمع الدراسة، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لممارسات التعلم البنائي، لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة كانت بدرجة كبيرة، وأنه لا توجد فروق تعزى إلى الجهة المشرفة، ولا المؤهل العلمي، ولا الخبرة، ولا نظام التشغيل وانه توجد فروق تعزى للجنس ولصالح الإناث، كما وأوصت الدراسة بتدريب معلمي مرحلة التعليم الأساسي على توظيف المنحى البنائي.

كما وأجرى خطاطبة (2015) دراسة بعنوان: المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، حيث هدفت الدراسة التعرف إلى المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة اليرموك، وعينة الدراسة كانت مكونة من (250) طالب وطالبة، كان أبرز النتائج أنه لا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس، وأنه توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير السنة ولصالح طلبة السنة الثالثة، ووجود علاقة إيجابية بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم.

وأجرى الخالدي (2013) دراسة بعنوان: درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي، وهدفت الدراسة إلى استقصاء مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمبادئ التدريس البنائي واختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجة ممارسة مبادئ التدريس البنائي باختلاف متغيرات الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث

بتطوير استبانة مكونة من (33) فقرة، تم التحقق من صدقها باستخدام صدق المحتوى، والتأكد من ثباتها باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في مديرية تربية عمان الخامسة، المنتظمين في عملهم خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2011-2012)، والبالغ عددهم (230) معلماً ومعلمة، واختار الباحث عينة دراسته المكونة من (187) معلماً ومعلمة بطريقة طبقية من مجتمع الدراسة وفقا لمتغير الجنس، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي كانت متوسطة، وأظهرت فروقا دالة إحصائيا لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح المؤهل العلمي الأعلى، ولم تظهر فروقا دالة إحصائيا لمتغير الجنس والخبرة والمرحلة التعليمية، وقدمت الدراسة توصياتها بضرورة تدريب المعلمين على توظيف أفكار النظرية البنائية في التعلم خلال عملية التدريس، وتوفير مناخ دراسي يسهل تطبيق الممارسات البنائية في الغرفة الصفية.

كما وأجرى عياش والعبسي (2013) دراسة بعنوان: مستوى معرفة وممارسة معلمي العلوم والرياضيات للنظرية البنائية من وجهة نظرهم. وهدفت الدراسة إلى استقصاء مستوى معرفة وممارسة معلمي العلوم والرياضيات في مدارس وتشغيل اللاجئين للنظرية البنائية من وجهة نظرهم، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم والرياضيات في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، فيما تكونت عينة الدراسة من (81) معلما ومعلمة ممن يدرسون مادتي العلوم والرياضيات تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، حسب تخصص المعلم وجنسه، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة المعلمين كان مرتفعا ومستوى ممارستهم كان متوسطا وأن الفرق بين تقديرات معلمي العلوم وتقديرات معلمي الرياضيات لمستوى معرفتهم وممارستهم للنظرية البنائية غير دالة إحصائيا، كما أظهرت النتائج أن الفرق بين تقديرات المعلمين لمستوى معرفتهم وتقديراتهم لمستوى ممارستهم النظرية البنائية كان لصالح المعرفة في مستويي كل متغير من متغيري الجنس والتخصص.

كما وأجرى أبو سنينة وعياش (2013) دراسة بعنوان: درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافيا لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، وحاولت الدراسة استقصاء درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافيا لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، وطبقت على عينة مكونة من (237) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم والجغرافيا، وكما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتخصص المعلم، وللمؤهل العلمي، وللمؤهل التربوي له، كما أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع على المجال الثاني، وكانت النتائج لصالح الذكور، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمستويات خبرة المعلمين على المجال الأول من وأقل من (10) سنوات، وعلى المجال الثاني بين مستويات الخبرة ولصالح أقل من (10) سنوات، وأظهرت الفروق على المجال الكلي للأداة حسب مستويات الخبرة ولصالح أكثر من (10) سنوات خبرة.

كما وأجرى عمرو (2012) دراسة بعنوان: الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم وعلاقتها بفهمهم لطبيعة العلم في المرحلة الأساسية من وجهة نظرهم، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم وعلاقتها بفهمهم لطبيعة العلم في المرحلة الأساسية من وجهة نظرهم، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الكفاءة الذاتية تعزى (جنس المعلم، والمديرية)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لسنوات الخبرة ولصالح ذوي الخبرة (5-10) سنوات، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للمؤهل العلمي ولصالح حملة البكالوريوس، كما أشارت النتائج إلى أن مستوى فهم طبيعة العلم لدى معلمي العلوم كان مرتفعاً، وأظهرت النتائج عدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات فهم طبيعة العلم لدى معلمي العلوم تعزى لمتغير

(الجنس، والمديرية، والمؤهل العلمي)، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة (5–10) سنوات.

كما وأجرى ريان (2011) دراسة بعنوان: مدى ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وعلاقتها بمعتقدات فاعليتهم التدريسية، **و**هدفت هذه الدراسة التعرف على مدى ممارسة معلمي الرياضيات في مديرية تربية الخليل للتدريس البنائي وعلاقته بمعتقدات فاعليتهم التدريسية، كما هدفت اختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجة الممارسة وفقا لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية، وقد طبقت أداتا الدراسة على عينة مكونة من (206) من المعلمين والمعلمات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسات معلمي الرياضيات للتدريس البنائي متوسطة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسة وفقا لمتغيرات الدراسة في حين وجدت علاقة موجبة دالة إحصائيا بين درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي ومعتقدات فاعليتهم التدريسية.

كما وأجرى الرويلي (2008) دراسة بعنوان: المعتقدات المعرفية (الابستمولوجية) حول العلم عند طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، حيث هدفت الدراسة التعرف على المعتقدات المعرفية (الابستمولوجية) حول العلم عند طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، وكان أبرز النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

كما وأجرى العمري (2006) دراسة بعنوان: معتقدات معلمي العلوم حول طبيعة العلم والتعليم والتعلم وعلاقتها بسلوكهم التعليمي، حيث ـهدفت هذه الدراسة إلى توضيح معتقدات مدرسي العلوم حول طبيعة العلم وعلاقتها بالسلوك التعليمي، أجريت الدراسة على عينة من المدرسين بلغت (17) مدرساً ومدرسة من منطقة أربد الأولى، أظهرت نتائج الدراسة أن (35%) من أفراد العينة امتلكوا معتقدات

وضعية عن العلم، ومن هذه المعتقدات تبني المفهوم الذي يعتبر أن توليد المعرفة العلمية يقتصر على الاستقراء والملاحظة والتجربة، كما بينت النتائج أن (35%) من أفراد العينة امتلكوا التوجهات السلوكية عن عملية التعليم، بكون المعلم مجرد ناقل للمعرفة والطالب مستقبل لها، كما بينت النتائج أن (18%) فقط من أفراد العينة امتلكوا معتقدات بنائية عن التعليم والتعلم، وقد أوصت الدراسة باستقصاء مصادر المعتقدات التي يمتلكها المدرسون.

2.3.2 الدراسات الأجنبية:

أجرى السوميت (Alsumait, 2015) دراسة بعنوان: المعتقدات المعرفية للطلاب الجامعيين نحو علم المعلومات، حيث الهدف الرئيسي من الدراسة هو دراسة المعتقدات المعرفية العامة والمحددة للطلاب الجامعيين الذين يدرسون وحدات محو الأمية المعلوماتية كجزء من علم المعلومات، المشاركون في الدراسة هم طلاب من كلية التربية بجامعة الكويت، وتؤكد الدراسة أن الطلاب الجامعيين يعقدون معتقدات عامة ومحددة المجال في حين أنهم يحملون معتقدات أكثر عمومية في سنتهم الأولى في الكلية التي يتطورون بها نحو معتقدات نطاق أكثر تحديدًا في السنة الرابعة. وتُظهر النتيجة النهائية أن المعتقدات الخاصة بالطلاب الجامعيين – بدلاً من معتقداتهم العامة – تتأثر أكثر بمتغير المعرفة السابقة لمحو الأمية المعلوماتية، بالإضافة إلى تأثير واضح للتفاعل بين المتغيرات المستقلة ولكنها ليست واضحة جدًا على المعتقدات العامة.

كما وأجرى تافروف (Tafrof, 2012) دراسة هدفت إلى معرفة مواقف معلمي العلوم تجاه بيئة التعلم البنائية في المدارس الثانوية البلغارية. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم في المدارس الثانوية البلغارية، وأظهرت النتائج أن معظم المعلمين البلغاريين الذين شملهم الاستطلاع رتبوا في منتصف النطاق الذي هو إشارة إلى أنها مزيج من التعلم المتمحور حول المعلم، والتعلم المتمحور

حول الطالب، كما أظهرت النتائج أن المعلمين يظهرون المواقف لتغيير طرق التدريس والممارسات الصفية نحو منهج البنائية.

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

كما وأجرى ليو (Lew, 2010) دراسة هدفت الدراسة إلى معرفة مدى ممارسة التدريس البنائي من قبل معلمي العلوم الجدد في المدارس الثانوية الخاصة والمدارس الثانوية الحكومية ومن قبل المعلمين ذوي الخبرة الطويلة في التدريس، وقد تكونت عينة الدراسة من (175) معلم ومعلمة من فئة المعلمين الجدد في المدارس الحكومية و (169) معلم ومعلمة من فئة المعلمين الجدد في المدارس الخاصة و (12) من فئة المعلمين ذوي الخبرة الطويلة في التدريس، وأشارت الدراسة بعد المقارنة بين النتائج أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة في التدريس أفضل من غيرهم في ممارسة التدريس البنائي، وأن المعلمين الجدد في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة متساوون إلى حد ما في ممارستهم للبنائية في التدريس، وأن المعلمين الجدد في المدارس الخاصة أكثر معرفة بأفكار النظرية البنائية، وتعزز نتائج هذه الدراسة فكرة تدريس النظرية البنائية وكيفية استخدامها من خلال التدريس.

وقام الدغيدي (El-Deghaidy, 2006) بدراسة هدفت التعرف إلى معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلمين قبل الخدمة، وتصوراتهم لأنفسهم كمعلمي علوم، وتأثير مساق أساليب تدريس العلوم عليها، وشارك في الدراسة 36 طالباً من كلية التربية من أقسام التعليم الأساسي، والكيمياء والفيزياء، والأحياء حيث أجابوا على بنود الأداة قبل وبعد إتمام المساق الذي اشتمل على عروض تعليم مصغر وتبني الاتجاه البنائي في التعليم والتعلم، وقد وجد أن درجات الطلاب بفرعيه قد زادت بصورة دالة إحصائياً في المجموعات الثلاثة، حيث أبدى الطلاب ثقة أكبر في تدريس العلوم، كما لوحظ انخفاض درجات الطلاب حيث لم يكن دالاً إحصائياً إلا في مجموعة طلاب الكيمياء، مما يدل على ميلهم إلى الاتجاه المتمركز حول الطالب، وتوصلت الدراسة لوجود ارتباط متوسط بين درجات الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية العالية في الأداتين، وأن زيادة الكفاءة الذاتية التي ترتبط مع الاتجاه المتمركز حول الطالب.

وكما أجرى يزنترياك (Uzuntryav, 2003) دراسة بعنوان: تأثير نهج البنائية على فهم المثاليات لمفاهيم الترابط الكيميائي، وكان الغرض الرئيسي من الدراسة مقارنة فعالية التعليم على أساس نهج البنائية، وتصميم تقليدي في تعليم الكيمياء وأثره على فهم طلبة الصف التاسع " الكيميائية مفاهيم الترابط ، تكونت عينة الدراسة من (42) طالباً موزعين على شعبتين تدرسان من المعلم نفسه، وتكونت الشعبتان بشكل عشوائي، مثلت إحداهما كمجموعة ضابطة تم تدريسها بطريقة تقليدية، والشعبة الثانية كانت كمجموعة تجريبية تم تدريسها على أساس نهج البنائية، وتم تطبيق اختبار على كلا الشعبتين، بمثابة الاختبار القبلي والبعدي من أجل تقييم فهمهم للمفاهيم المتعلقة بالترابط الكيميائي، وأظهرت النتائج بأن التعليم على أساس نهج البنائية تسبب في اقتناء أفضل بكثير للمفاهيم الكيميائية المتعلقة بالترابط، كما أظهرت بأن المواقف تنتج أعلى إيجابية نحو الكيمياء أكثر من تعليم الكيمياء المصممة تقليدياً.

وكما وأجرى بلاورد وألواي (Plourde& Alawiye, 2003) دراسة هدفت إلى التحقق من اثر نموذج التعلم البنائي على معتقدات المعلمين في المدارس الابتدائية في إشارة إلى معرفتهم البنائية والتطبيق العملي لهذه المعرفة، خلال العام الدراسي (2001 – 2000) وتكون مجتمع الدراسة من (511) من الطلاب المعلمين، وتم تطبيق الاستبانة من قبل المشرف بالجامعة على تسعين طالباً تم اختيارهم بشكل عشوائي، ولتحليل البيانات واستخراج النتائج استخدم معامل ارتباط بيرسون لتحديد ما إذا كان هناك علاقة إحصائية بين المعرفة البنائية والتطبيق العملي لهذه المعرفة، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية عالية بين المعتقدات نحو المعرفة البنائية وتطبيقاتها، وأظهرت النتائج أن الطلاب المعلمين أكثر دراية فيما يتعلق بالبنائية، والأرجح أنهم سوف يكونون قادرين على تطبيق مبادئ البنائية في الفصول الدراسية.

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

كما وأجرى ستار (Star, 2000) دراسة هدفت إلى فحص مدى استخدام معلمي العلوم للتدريس البنائي في صفوفهم الدراسية، وذلك في بريطانيا، ولتحقيق هذه الدراسة طبقت استبانة على عينة مكونة من (150) معلماً ومعلمة ممن يدرسون العلوم في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي اختيروا

عشوائياً من مجتمع الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن (50%) على الأقل من عينة الدراسة قد استخدموا التدريس البنائي في ممارستهم الصفية.

4.2 خلاصة الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة المتعلق بالنظرية البنائية المعرفية وأثرها في المسيرة التربوية. أكدت نتائج الدراسات على أهمية ممارسة النظرية البنائية في التدريس، حيث تعتبر من النظريات الناجحة والمفيدة للعملية التعليمية التعلمية.

وبعض هذه الدراسات تناولت المعتقدات الابستمولوجية كمتغير تابع كدراسة الرويلي (2008) ودراسة خطاطبة (2015) ودراسة العمري (2006). وبعضها تناول البيئة البنائية كمتغير تابع كدراسة ليو (2012)، ودراسة ستار (2000). بينما هذه الدراسة تميزت بدمج هذه المتغيرات من خلال دراسة العلاقة بينهما.

كما أن غالبية الدراسات السابقة كدراسة عمرو (2012) ودراسة ريان (2011) وهذه الدراسة استخدم المنهج الوصفي كمنهج للدراسات. وتتفق هذه الدراسة في نتائجها مع دراسة عمرو (2012) ودراسة الرويلي (2008) وتتعارض مع دراسة ريان (2011) ودراسة حبيب (2015). ولكن تميزت هذه الدراسة بأنها تبحث في العلاقة بين المعتقدات الابستمولوجية لدى معلمي الفيزياء وإدراكهم للبيئة البنائية، مما قد يجعلها من الدراسات القليلة التي تناولت هذا الموضوع حسب علم الباحث.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 المقدمة

2.3 منهج الدراسة

3.3 مجتمع الدراسة

4.3 عينة الدراسة

5.3 أداتا الدراسة

6.3 صدق أداة الدراسة

7.3 ثبات أداة الدراسة

8.3 إجراءات الدراسة

9.3 متغيرات الدراسة

10.3 المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 المقدمة:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية وعلاقتها بإدراكهم للبيئة التعليمية البنائية في تدريسهم، حيث يتناول هذا الفصل المنهج المتبع في هذه الدراسة، ويتضمن وصفًا تفصيليًا للإجراءات التي اتبعها الباحث في تنفيذ هذه الدراسة، من حيث: وصف مجتمع الدراسة وعينتها، الطريقة التي اختيرت بها، وأدوات الدراسة، وطرق إعدادها، وإجراءات الصدق والثبات، وخطوات تطبيقها، وتصميم الدراسة وإجراءاتها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة واللازمة لتحليل البيانات والوصول إلى النتائج.

2.3 منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي نظراً لملائمته لطبيعة وأهداف هذه الدراسة.

3.3 مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الفيزياء في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل (شمال، جنوب، وسط، يطا). في الفصل الأول للعام الدراسي 2018 /2019 م، والبالغ عددهم (130) معلم ومعلمة.

4.3 عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (100) معلماً ومعلمة من معلمي مديرات التربية والتعليم الأربعة في محافظة الخليل، وهذه العينة تفي بأغراض الدراسة، حيث قام الباحث بتوزيع (110) استبانات تم استرداد (100) استبانة منها، والجدول رقم (1.3) يوضح هذه العينة.

جدول رقم (1.3): الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	44	% 44
	أنثى	56	% 56
	المجموع	100	% 100
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	79	% 79
	أعلى من بكالوريوس	21	% 21
	المجموع	100	% 100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	7	% 7
	(5–10) سنوات	42	% 42
	أكثر من 10 سنوات	51	% 51
	المجموع	100	% 100
المديرية	شمال الخليل	30	% 30
	وسط الخليل	28	% 28
	جنوب الخليل	36	% 36
	يطا	6	% 6
	المجموع	100	% 100

5.3 أداتا الدراسة:

من أجل جمع البيانات والمعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد تم تطوير أداتين وذلك بالرجوع إلى الأدب التربوي ودراسات ذات علاقة بالموضوع كدراسة حبيب (2015) ودراسة عمرو (2012) ودراسة (Alsumait, 2015) ودراسة (Lew, 2010) حيث أطلع الباحث على أدوات هذه الدراسات وساعدته في الوصول لأداتي هذه الدراسة بشكلها الحالي.

أولا: استبانة المعتقدات الابستمولوجية:

وهي عبارة عن استبانة تبين المعتقدات الابستمولوجية لمعلمي الفيزياء وتكونت من (24) فقرة.

حيث تم تطوير الاستبانة الأولى لقياس المعتقدات الابستمولوجية لمعلمي الفيزياء، وقد تكونت من جزأين:

– الجزء الأول: تضمن معلومات عامة عن المستجيب من حيث جنسه، ومؤهله العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية التي يدرس بها المعلم.

– الجزء الثاني: وتكون من بنود الاستبانة الخاصة باستطلاع آراء معلمي الفيزياء في مديريات التربية والتعليم الأربعة في المعتقدات الابستمولوجية، وقد تكون هذا الجزء في صورته النهائية من (24) فقرة.

وقد صيغت فقرات الاستبانة بشكل يصف المعتقدات الابستمولوجية لمعلمي الفيزياء في محافظة الخليل، ثم قياس درجة وجود هذا المعتقد وفق سلم ليكرت الخماسي: كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة جداً، قليلة، وقد طلب من أفراد العينة وضع إشارة (X) في العمود الذي يمثل المعتقد نحو الابستمولوجية لدى معلمي الفيزياء وقد أعطيت الإجابة كبيرة جداً (5) درجات، وكبيرة (4) درجات، ومتوسطة (3) درجات، وقليلة جداً (2) درجة، وقليلة (1) درجة.

ثانياً: استبانة إدراك البيئة البنائية:

وهي عبارة عن استبانة إدراك المعلم للبيئة البنائية في التدريس داخل غرفة الصف وتكونت من (21) فقرة.

حيث تم تطوير الاستبانة الثانية لقياس إدراك المعلم للبيئة البنائية للتدريس، وقد تكونت من جزأين:

– الجزء الأول: تضمن معلومات عامة عن المستجيب من حيث جنسه، ومؤهله العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية التي يدرس بها المعلم.

– الجزء الثاني: وتكون من بنود الاستبانة الخاصة باستطلاع آراء معلمي الفيزياء في مديريات التربية والتعليم الأربعة في إدراكهم للبيئة البنائية، وقد تكون هذا الجزء في صورته النهائية من (21) فقرة.

وقد صيغت فقرات الاستبانة بشكل يصف إدراك معلمي الفيزياء في محافظة الخليل للبيئة البنائية، ثم قياس درجة وجود هذا الإدراك وفق سلم ليكرت الخماسي: كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة جداً، قليلة، وقد طلب من أفراد العينة وضع إشارة (X) في العمود الذي يمثل إدراك البيئة البنائية لدى معلمي الفيزياء وقد أعطيت الإجابة كبيرة جداً (5) درجات، وكبيرة (4) درجات، ومتوسطة (3) درجات، وقليلة جداً (2) درجة، وقليلة (1) درجة.

6.3 صدق أداتي الدراسة:

تم التحقق من صدق أداتي الدراسة من خلال عرضهما على لجنة من المحكمين ملحق رقم (1)، الذين أبدوا موافقتهم عليها، مع إعادة صياغة بعض الفقرات، وتم الاستفادة من آراء المحكمين حول مدى انتماء الفقرات التي وضعت لموضوع الدراسة، ومدى السلامة اللغوية، وكذلك الصحة العلمية،

7.3 ثبات أداتي الدراسة:

ثبات استبانة المعتقدات الابستمولوجية:

لقياس ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية عددها (16) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها وقد تم قياس الثبات لأداة الدراسة الأولى باستخدام طريقة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك لإيجاد معامل ثبات الإستبانة.

حيث تم حساب معامل ثبات الاستبانة الكلي فكانت قيمته (0.79)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة. (عرجان، 2012)

ثبات استبانة إدراك البيئة البنائية:

لقياس ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية عددها (16) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها وقد تم قياس الثبات لأداة الدراسة الثانية باستخدام طريقة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك لإيجاد معامل ثبات الإستبانة.

حيث تم حساب معامل ثبات الاستبانة الكلي فكانت قيمته (0.79)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة. (عرجان، 2012)

8.3 إجراءات الدراسة :

1- الحصول على موافقة من عمادة الدراسات العليا لإجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2018 /2019م).

2- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من قسم الدراسات العليا في جامعة القدس موجه إلى مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل.

3- الحصول على عدد معلمي الفيزياء في محافظة الخليل للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2018 /2019م)، من مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل.

4- بناء أداتي الدراسة (استبانتين) وذلك من خلال الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة.

5- عرض أداتي الدراسة على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها. ملحق رقم (1)

6- تطبيق أداتي على عينة استطلاعية عددها (16) معلم ومعلمة للتحقق من الثبات.

7- تطبيق أداتي الدراسة على عينة الدراسة.

8- جمع أداتي الدراسة من أفراد العينة.

9- القيام بعملية التحليل الإحصائي باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

10- رصد النتائج وتفسيرها وكتابة التوصيات.

9.3 متغيرات الدراسة:

تحتوي هذه الدراسة على المتغيرات التالية:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

- جنس المعلم: ويتكون من مستويين هما: 1- ذكر 2- أنثى .

- المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات وهي:

1- بكالوريوس فأقل. 2- أعلى من بكالوريوس.

- سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات وهي:

1- أقل من 5 سنوات 2- من (5-10) سنوات 3- أكثر من 10 سنوات.

- المديرية : وله أربعة مستويات وهي:

1-شمال الخليل 2 -وسط الخليل 3- جنوب الخليل 4- يطا.

ثانيا: المتغيرات التابعة:

1- المعتقدات الابستمولوجية. 2- إدراك البيئة التعليمية البنائية.

10.3 المعالجة الإحصائية:

تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار(t-test)، وتحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) ، إضافةً إلى اختبار المقارنة (LSD) كما تم استخدام معادلة " كرونباخ – الفا " لحساب مقدار الاتساق الداخلي بين فقرات الاستبانة.

وقد تم استخدام مفتاح التصحيح الآتي بناءً على المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على فقرات الاستبانة كما يلي: (الخالدي، 2013)

$\bar{X} \leq 2.33$ درجة قليلة.

$2.33 < \bar{X} \leq 3.66$ درجة متوسطة.

$\bar{X} > 3.66$ درجة كبيرة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 المقدمة:

2.4 النتائج المتعلقة بالمعتقدات الابستمولوجية.

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.

5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.

6.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة.

3.4 النتائج المتعلقة بالبيئة البنائية.

1.3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.

2.3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.

3.3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة.

4.3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة.

5.3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة.

6.3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة.

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس.

1.4.4 النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة.

5.4 ملخص نتائج الدراسة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 المقدمة:

تناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت التعرف إلى المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية وعلاقتها بإدراكهم للبيئة التعليمية البنائية في تدريسهم، ومن اجل ذلك فقد قام الباحث بتحليل نتائج الاستبيانتين، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة التي توصل إليها الباحث.

2.4 النتائج المتعلقة بالمعتقدات الابستمولوجية.

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية وجميع فقرات الاستبانة. والجدول رقم (1.4) يوضح ذلك.

الجدول رقم (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل حسب استجابة أفراد العينة.

رقم الفقرة	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	لابد من توظيف أفكار الطلبة وخبراتهم واهتماماتهم في تحسين تعلمهم.	3.66	0.29	متوسطة
2	يجب استخدام مهارات لفظية وغير لفظية.	2.65	1.05	متوسطة
3	العمل على تقوية العلاقات الاجتماعية بين الطلبة.	3.88	0.99	كبيرة

4	لابد من توجيه الطلبة لمصادر تعليمية متعددة وحديثة.	2.41	0.55	متوسطة
5	يجب تعزيز ممارسات التعلم الذاتي لدى الطلبة.	3.55	0.69	متوسطة
6	تنظيم وإعادة تنظيم المجموعات لتحقيق المشاركة الفاعلة.	3.88	0.39	كبيرة
7	يجب ربط المعرفة الجديدة بمعرفة الطلبة القبلية.	3.33	0.91	متوسطة
8	يجب توجيه الطلبة إلى المشاركة في الأنشطة الصفية المختلفة.	3.99	0.88	كبيرة
9	لا بد من تحفيز الطلبة على تقديم ملاحظات وتنبؤات بطرق مختلفة.	3.33	0.53	متوسطة
10	يجب إشراك الطلبة في التخطيط لما سيتم تعلمه.	3.01	0.22	متوسطة
11	يجب تشجيع الطلبة على شرح نتائج تعلمهم لبقية الطلبة.	3.97	0.27	كبيرة
12	الحرص على عدم التدخل المباشر في أنشطة الطلبة الصفية.	3.96	0.27	كبيرة
13	توفير الفرص الكافية لربط التعلم بالحياة اليومية.	3.95	0.31	كبيرة
14	يجب التمهيد للدرس من خلال مشكلات حقيقية مثيرة لاهتمام الطلبة.	3.94	0.34	كبيرة
15	لا بد من مواجهة الطلبة بمواقف مشكلة يحاولون حلها بالبحث والتفاوض الجماعي.	3.94	0.24	كبيرة
16	يجب تشجيع الطلبة على ربط ما يتعلمونه بالبيئة المحيطة بهم.	3.93	0.25	كبيرة

17	**لا بد من استخدام عينات من البيئة المحلية كوسيلة تعليمية.**	3.93	0.25	كبيرة
18	**يجب تنظيم رحلات تعليمية إلى أماكن مختلفة بمشاركة الطلبة.**	3.93	0.25	كبيرة
19	**لا بد من طرح أسئلة مفتوحة على الطلبة في النهاية.**	3.92	0.28	كبيرة
20	**يجب توظيف نتائج التقويم في تحسين عملية التعلم.**	3.91	0.28	كبيرة
21	**يجب تقويم أداء الطلبة من خلال مواقف حياتية.**	3.66	0.95	متوسطة
22	**لا بد من الربط بين التقويم وأهداف المادة التعليمية.**	3.38	1.21	متوسطة
23	**يجب أشراك الطلبة في عملية التقويم الخاصة بأدائهم.**	3.11	0.46	متوسطة
24	**الاعتماد على الملاحظة المباشرة في تقويم أعمال الطلبة.**	3.62	0.52	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.62	0.52	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (1.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاستبانة كان (3.62) وهذه القيمة تشير إلى أن درجة المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل كانت متوسطة، كما تبين أن الفقرة (8) " يجب توجيه الطلبة إلى المشاركة في الأنشطة الصفية المختلفة." جاءت في الترتيب الأول وبأعلى متوسط حسابي (3.99). والفقرة (11)" يجب تشجيع الطلبة على شرح نتائج تعلمهم لبقية الطلبة." في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي (3.97). والفقرة (12) " الحرص على عدم التدخل المباشر في أنشطة الطلبة الصفية." وبمتوسط حسابي (3.96). وكما تبين أن الفقرة (4) " لابد من توجيه الطلبة لمصادر تعليمية متعددة وحديثة." حصلت على أدنى متوسط حسابي بين الفقرات وبمتوسط حسابي مقداره (2.41). ويليها الفقرة (2) "

يجب استخدام مهارات لفظية وغير لفظية." وبمتوسط حسابي مقداره (2.65) ويليها الفقرة (10) " يجب إشراك الطلبة في التخطيط لما سيتم تعلمه." وبمتوسط حسابي مقداره (3.01).

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل باختلاف (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى أربعة فرضيات من الفرضية الأولى إلى الفرضية الرابعة.

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى:

للإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضية الأولى وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس، ولفحص هذه الفرضية فقد تم استخدام (t–test) لفحص دلالة الفروق وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (2.4).

الجدول رقم (2.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى إلى متغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	t المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة المحسوبة
ذكر	44	3.49	0.12	13.51	98	0.01 *
أنثى	56	3.46	0.12			

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (2.4) إلى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة تساوي (0.01)، وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المعتقدات

الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى إلى متغير الجنس، إذ تبين أنه يوجد فروق ولصالح الذكور لأن المتوسط الحسابي للذكور (3.49) أعلى من المتوسط الحسابي للإناث البالغ (3.46).

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية:

للإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضية الثانية وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول (3.4).

الجدول رقم (3.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	t المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة المحسوبة
بكالوريوس فأقل	79	3.44	0.58	2.49	98	0.013 *
أعلى من بكالوريوس	21	3.48	0.67			

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (3.4) إلى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة تساوي (0.013)، وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى إلى

متغير المؤهل العلمي، إذ تبين أنه يوجد فروق ولصالح أعلى من بكالوريوس لأن المتوسط الحسابي لأعلى من بكالوريوس (3.48) أعلى من المتوسط الحسابي لبكالوريوس فأقل البالغ (3.44).

5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة:

للإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضية الثالثة وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول رقم (4.4).

الجدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	انحراف معياري
أقل من 5 سنوات	7	3.45	0.12
من 5–10 سنوات	42	3.49	0.11
أكثر من 10 سنوات	51	3.47	0.12
المجموع	100	3.47	0.12

بالنظر إلى الجدول (4.4) يتبين وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ولمعرفة مصدر الفروق في المتوسطات تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول رقم (5.4) يبين ذلك.

الجدول رقم (5.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
بين المجموعات	431.32	2	215.66	6.88	0.001 *
داخل المجموعات	3039.01	97	31.33		
المجموع	3470.33	99	246.99		

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (5.4) إلى أن قيمة مستوى الدلالة (0.001) وهذه القيمة اقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) اتجاهات المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، ولمعرفة الفروق لصالح من قام الباحث بإجراء اختبار المقارنة (LSD) والجدول رقم (6.4) يوضح ذلك.

جدول رقم (6.4) نتائج اختبار (LSD) للمعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

الخبرة (أ)	الخبرة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ – ب)	الدالة المحسوبة
اقل من 5 سنوات	**من (5 – 10)**	*0.83211 -	0.021
	أكثر من 10	0.81111 -	0.215
من (5 – 10)	**اقل من 5 سنوات**	*0.83211	0.021
	أكثر من 10	*0.89211	0.031
أكثر من 10	**اقل من 5 سنوات**	0.81111	0.215
	من (5 – 10)	*0.89211 -	0.013

يلاحظ من الجدول السابق أن الفروق في المتوسطات الحسابية كانت بين ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات ومن (5–10) كانت لصالح (5–10) والفروق في المتوسطات بين أكثر من 10 سنوات ومن (5–10) كانت لصالح (5–10) وكانت الفروق بين أقل من 5 سنوات وأكثر من 10 سنوات لصالح أكثر من 10 سنوات.

6.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الرابعة.

للإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضية الرابعة وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المعتقدات الابتستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية. للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الرابعة، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة والجدول رقم (7.4) يوضح ذلك:

جدول (7.4): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للمعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى إلى متغير المديرية.

المجال	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	وسط الخليل	28	3.98	0.47
	جنوب الخليل	36	4.12	0.45
	شمال الخليل	30	4.05	0.42
	يطا	6	3.91	0.42
	المجموع	100	4.03	0.44

يتضح من قيم المتوسطات الحسابية في الجدول السابق وجود فروق ظاهرة بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع متوسطات المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى تبعاً لمتغير المديرية، وللتعرف فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول رقم (8.4) يوضح ذلك:

جدول رقم (8.4): تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق في واقع المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى تبعاً لمتغير المديرية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	213.96	3	71.32	0.788	0.45
داخل المجموعات	8681.28	96	90.43		
المجموع	8895.24	99	161.75		

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

3.4 النتائج المتعلقة بالبيئة البنائية:

1.3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما مدى إدراك معلمي الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل للبيئة البنائية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية وجميع فقرات الاستبانة. والجدول رقم (9.4) يوضح ذلك.

الجدول رقم (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لمستوى إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل حسب استجابة أفراد العينة.

رقم الفقرة	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أستخدم عبارات تعلم ونتعلم بدلاً من تدريس.	3.31	0.28	متوسطة
2	أتبنى تبادل الأدوار مع طلابي بدلاً من إصدار الأوامر.	2.70	0.98	متوسطة
3	أشجع الطلبة ليقضوا أغلب الوقت للقيام بعملهم في التعلم أكثر من الاستماع لحديثي.	4.00	0.99	كبيرة
4	حديثي في الصف على شكل إثارة أسئلة وليس تعليمات.	2.51	0.57	متوسطة
5	عند قدوم زائر للصف سيستمع لصوت الطلبة أكثر من صوتي.	3.60	0.67	متوسطة
6	أنا أقل حديثاً من طلابي في الصف.	3.61	0.40	متوسطة
7	أنظر لنفسي كمسهل وميسر لعملية التعلم فضلاً عن كوني ناقل للمعرفة.	3.21	0.95	متوسطة
8	أعطي المجال للطلاب لإبداء رأيهم في البرنامج اليومي لدروس الفيزياء.	3.92	0.78	كبيرة
9	أوفر الفرصة للطلبة للإبداع الفيزيائي.	3.01	0.55	متوسطة
10	أخطط للأنشطة التي تربط الخبرات السابقة باللاحقة.	3.07	0.28	متوسطة
11	أشجع الطلبة على التعميم من خلال صياغة الفرضيات.	3.73	0.22	كبيرة
12	أتيح الفرصة الكاملة للطلاب كي يحققوا أهدافهم التعليمية.	3.98	0.29	كبيرة
13	ابتعد عن استخدام التهديد بالعقاب.	3.97	0.33	كبيرة
14	أتجنب الوعد بالمكافأة وأركز على الاستمتاع بالإنجاز.	3.33	0.30	متوسطة
15	أساعد الطلبة في إدراك مسؤوليتهم تجاه تفكيرهم وتعلمهم.	3.41	0.29	متوسطة
16	أوفر المتعة للطلبة بدروس الفيزياء بحيث أنهم لا يتطلعون لنهايتها.	3.56	0.22	متوسطة
17	أشجع الطلبة على إبراز طاقاتهم خلال دروس الفيزياء.	3.48	0.27	متوسطة

18	اطلع الطلبة على استراتيجية التقويم التي استخدمها.	3.80	0.25	كبيرة
19	أستخدم التقويم المعتمد على الأداء.	3.71	0.29	كبيرة
20	أستخدم التقويم من أجل تعلم أفضل للطلاب.	3.82	0.29	كبيرة
21	أمكن الطلبة من شرح وتوضيح العمل الذي تم الوصول إليه وإبراز أهميته.	3.40	0.95	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.48	0.48	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (9.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاستبانة كان (3.48) وهذه القيمة تشير إلى أن درجة مستوى إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل كانت متوسطة. كما تبين أن الفقرة (3) " أشجع الطلبة ليقضوا أغلب الوقت للقيام بعملهم في التعلم أكثر من الاستماع لحديثي." جاءت في الترتيب الأول وبأعلى متوسط حسابي (4.00). والفقرة (12)" أتيح الفرصة الكاملة للطلاب كي يحققوا أهدافهم التعليمية." في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي (3.98). والفقرة (13) " ابتعد عن استخدام التهديد بالعقاب." وبمتوسط حسابي (3.97). وكما تبين أن الفقرة (4)" حديثي في الصف على شكل إثارة أسئلة وليس تعليمات." حصلت على أدنى متوسط حسابي بين الفقرات وبمتوسط حسابي مقداره (2.51). ويليها الفقرة (2)" أتبنى تبادل الأدوار مع طلابي بدلاً من إصدار الأوامر." وبمتوسط حسابي مقداره (2.70) ويليها الفقرة (9)" أوفر الفرصة للطلبة للإبداع الفيزيائي." وبمتوسط حسابي مقداره (3.01).

2.3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل يختلف مدى إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل باختلاف (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى أربعة فرضيات من الفرضية الخامسة إلى الفرضية الثامنة.

3.3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الخامسة:

للإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضية الخامسة وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس. لفحص هذه الفرضية فقد تم استخدام (ت) (t-test) لفحص دلالة الفروق وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (10.4).

الجدول رقم (10.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	t المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة المحسوبة
ذكر	44	3.50	0.12	6.52	98	0.01 *
أنثى	56	3.45	0.12			

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (10.4) إلى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة تساوي (0.01) وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس، إذ تبين أنه يوجد فروق ولصالح الذكور لأن المتوسط الحسابي للذكور (3.50) أعلى من المتوسط الحسابي للإناث البالغ (3.45).

3.3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية السادسة:

للإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضية السادسة وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول (11.4).

الجدول رقم (11.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات إدراك البيئة المعرفية البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل باختلاف المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	t المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة المحسوبة
بكالوريوس فأقل	79	3.46	0.55	2.31	98	0.023 *
أعلى من بكالوريوس	21	3.61	0.73			

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (11.4) إلى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة تساوي (0.023)، وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، إذ تبين أنه يوجد فروق ولصالح أعلى من بكالوريوس لأن المتوسط الحسابي لأعلى من بكالوريوس (3.61) أعلى من المتوسط الحسابي لبكالوريوس فأقل البالغ (3.46).

5.3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية السابعة:

للإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضية السابعة وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول رقم (12.4).

الجدول (12.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات متوسطات إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تقدير التحصيل	العدد	المتوسط الحسابي	انحراف معياري
أقل من 5 سنوات	7	3.46	0.11
من 5–10 سنوات	42	3.50	0.12
أكثر من 10 سنوات	51	3.48	0.13
المجموع	100	3.48	0.12

بالنظر إلى الجدول (12.4) يتبين وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ولمعرفة مصدر الفروق في المتوسطات تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول رقم (13.4) يبين ذلك.

الجدول رقم (13.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات مستوى إدراك البيئة المعرفية البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F المحسوبة	الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	424	2	212	6.90	0.001 *
داخل المجموعات	2979.8	97	30.72		
المجموع	3403.8	99	242.72		

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (13.4) إلى أن قيمة مستوى الدلالة (0.001) وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة الفروق لصالح من قام الباحث بإجراء اختبار المقارنة (LSD) والجدول رقم (14.4) يوضح ذلك.

جدول رقم (14.4): نتائج اختبار (LSD) لإدراك البيئة البنائية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

الخبرة (أ)	الخبرة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ – ب)	الدالة المحسوبة
اقل من 5 سنوات	**من (5 – 10)**	- 0.7811 *	0.022
	أكثر من 10	- 0.0416	0.436
من (5 – 10)	**اقل من 5 سنوات**	0.7811 *	0.022
	أكثر من 10	0.8522 *	0.041
أكثر من 10	**اقل من 5 سنوات**	0.0416	0.436
	من (5 – 10)	- 0.8522 *	0.041

يلاحظ من الجدول السابق أن الفروق في المتوسطات الحسابية كانت بين ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات ومن (5–10) كانت لصالح (5–10) والفروق في المتوسطات بين أكثر من 10 سنوات ومن (5–10) كانت لصالح (5–10).

6.3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثامنة:

للإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضية الثامنة وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية. للتحقق من صحة الفرضية، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة والجدول رقم (15.4) يوضح ذلك.

جدول رقم (15.4): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى إدراك البيئة المعرفية البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل باختلاف المديرية.

المجال	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	وسط الخليل	28	3.95	0.47
	جنوب الخليل	36	4.15	0.45
	شمال الخليل	30	4.00	0.42
	يطا	6	3.95	0.42
	المجموع	100	4.01	0.45

يتضح من قيم المتوسطات الحسابية في الجدول السابق وجود فروق ظاهرة بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع متوسطات مستوى إدراك البيئة المعرفية البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية، وللتعرف فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول رقم (16.4) يوضح ذلك:

جدول (16.4): تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق في واقع مستوى إدراك البيئة المعرفية البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل باختلاف المديرية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	0.246	3	0.082	0.465	0.7
داخل المجموعات	16.896	96	0.176		
المجموع	17.142	99	0.258		

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع مستوى إدراك البيئة المعرفية البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل باختلاف المديرية.

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات الابستمولوجية ومدى إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضية الصفرية التاسعة وهي: لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المعتقدات الابستمولوجية ومدى إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل.

جدول (17.4) العلاقة بين المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء وإدراكهم للبيئة البنائية.

المعتقدات الابستمولوجية	**إدراك البيئة البنائية**	
	معامل الارتباط	**0.88**
	مستوى الدلالة	**0.015 ***
	العينة	**100**

تبين من الجدول السابق (17.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.01) أقل من قيمة مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية التاسعة: لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المعتقدات الابستمولوجية ومدى إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل.

وتم احتساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.88) وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطيه ايجابية قوية بين المعتقدات الابستمولوجية وإدراك البيئة للبنائية.

5.4 ملخص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أولاً: درجة المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل كانت متوسطة.

ثانياً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

ثالثاً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المؤهل العلمي الذي أعلى من بكالوريوس.

رابعاً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح سنوات الخبرة (5-10) سنوات.

خامساً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

سادساً: درجة إدراك البيئة المعرفية البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل كانت متوسطة.

سابعاً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

ثامناً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المؤهل العلمي الذي أعلى من بكالوريوس.

تاسعاً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح سنوات الخبرة (5-10) سنوات.

عاشراً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

حادي عشر: توجد علاقة ارتباطيه ايجابية قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين طبيعة المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية وإدراكهم للبيئة التعليمية البنائية في تدريسهم.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 المقدمة.

2.5 النتائج.

1.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

2.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

3.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.

4.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.

5.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.

6.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة.

7.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.

8.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.

9.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة.

10.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة.

11.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة.

12.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة.

13.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس.

14.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة.

3.5 توصيات الدراسة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 المقدمة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً كاملاً ومفصلاً لمناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها، وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها.

2.5 النتائج:

1.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل؟

تبين أن مستوى المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل كانت متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي للأداة (3.62)، وبانحراف معياري (0.52).

يرى الباحث أن امتلاك ومعرفة المعلمين بالمعتقدات الابستمولوجية تكون جهد شخصي من المعلم نفسه، فكانت النتيجة متوسطة، كما ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الاختلاف والتنوع في المعرفة، والتفاوت أيضاً في مصادر المعرفة بين المعلمين والمعلمات، وهذا قد يؤدي إلى تفاوت امتلاك المعلمين للمعتقدات الابستمولوجية فمنهم من تكون لديه المعرفة بالمعتقدات كبيرة ومنهم من تكون قليلة وهذا يفسر النتيجة التي أظهرت ان معرفتهم بالمعتقدات كانت متوسطة.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة ريان (2011)، وذلك لأن معلمي الفيزياء والرياضيات قريبين من بعضهم البعض سواء في الدراسة الجامعية أو في تدريس المواد للطلبة في المدرسة.

وكما تتعارض هذه النتيجة مع حبيب (2015)، وذلك نظراً لطبيعة المرحلة التي أجريت عليها الدراستان، إذ أن هذه الدراسة أجريت على معلمي الفيزياء في المرحلة الثانوية، وفي دراسة حبيب (2015) أجريت على معلمي مرحلة التعليم الأساسي.

2.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل باختلاف (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى أربعة فرضيات من الفرضية الأولى إلى الفرضية الرابعة.

3.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

تشير النتائج إلى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة تساوي (0.01) وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وبمتوسط حسابي (3.49) للذكور و (3.46) للإناث وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية، وهذا يعني وجود فروق ولصالح الذكور.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعود إلى التفاوت في الدافعية بين الجنسين في تطوير الذات والمعرفة بالمعتقدات الابستمولوجية للوصول للمركز الوظيفي المرموق ويكون ذلك بالحصول على شهادة أعلى ورقي وظيفي أعلى.

كما يرى الباحث أن النتيجة كانت لصالح الذكور السبب في ذلك للتركيب العقلي للذكر الذي يوجد في دماغه مساحة كافية لإدراك التفاصيل لأي موضوع كان أكثر من الأنثى.

كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة ابو سنينة وعياش (2013)، ويرى الباحث سبب الاتفاق يعود إلى طبيعة المرحلة للدراسة الحالية ودراسة ابو سنينة وعياش (2013) فهما متشابهتان إلى درجة كبيرة.

وكما تتعارض مع دراسة عمرو (2012).

4.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تشير النتائج إلى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة تساوي (0.013) وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وبمتوسط حسابي (3.48) للمؤهل العلمي الذي أعلى من البكالوريوس و (3.44) للمؤهل العلمي بكالوريوس فأقل وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية، وتبين أنه يوجد فروق ولصالح المؤهل العلمي الذي أعلى من البكالوريوس.

ويعزو الباحث هذه النتيجة على أن حملة المؤهلات العلمية التي هي أعلى من درجة البكالوريوس هم على إطلاع عام وشامل في هذه الأمور وذلك بسبب قربهم من نقاط التماس المباشر بالبحث العلمي، وطبيعة المؤهل العلمي الذي يحملونه يفرض عليهم المعرفة التامة في أمور البنائية بشكل عام.

وكما يعزو الباحث هذه النتيجة على أن حملة المؤهل العلمي أعلى من بكالوريوس غير راضين عن موقعهم فهذا يدفعهم إلى تطوير ذاتهم ومعتقداتهم بشكل كبير.

كما وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الخالدي (2013)، وتتعارض مع دراسة عمرو (2012).

5.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تشير النتائج إلى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة تساوي (0.001) وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية، إذ تبين أنه يوجد فروق ولصالح السنوات من 5 إلى 10 سنوات.

ويعزو الباحث أن السبب في هذه النتيجة يعود إلى أن المعلمين ذوي الخبرة (10-5) سنوات يتمتعون بروح معنوية عالية في الحصول على المعرفة والاطلاع على المعتقدات الابستمولوجية وامتلاك هذه المعتقدات، كما ويعزو الباحث النتيجة أيضاً إلى العمر الوظيفي في هذه المرحلة يكون فيها قد تخطى المرحلة التجريبية وهو في هذه المرحلة لإثبات ذاته.

كما ان المعلمين الذين أمضوا أكثر من (10) سنوات أصيبوا بنوع من الخمول والروتين الذي يتكرر عليهم منذ فترة طويلة.

كما وتتفق هذه الدراسة مع دراسة عمرو (2012)، وكما تتعارض مع دراسة حبيب (2015).

6.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

تشير النتائج إلى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة تساوي (0.45) وهذه القيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن جميع المديريات تخضع لنفس البرامج الإشرافية التي ترسل من وزارة التربية والتعليم العالي لجميع المديريات في محافظة الخليل.

وكما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى كون المعلمين والمعلمات في كافة المديريات يدرسون نفس المنهاج الفلسطيني الذي يتطلب استراتيجيات وأساليب تدريس موحدة.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة عمرو (2012)، ومن حيث التعارض فلا يوجد دراسة من بين هذه الدراسات تطرقت لموضوع المديرية.

7.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما مدى إدراك معلمي الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل للبيئة البنائية؟

تبين أن مستوى إدراك البيئة المعرفية البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل كانت متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي للأداة (3.48)، وبانحراف معياري (0.48).

يرى الباحث أن هذه النتيجة تعود لتفاوت إدراك المعلمين للبيئة المعرفة البنائية، فكانت النتيجة متوسطة، ويرى الباحث أيضاً أن إدراك المعلمين للبيئة المعرفة البنائية تكون جهد شخصي من المعلم نفسه.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة ريان (2011)، وكما تتعارض هذه النتيجة مع حبيب (2015).

8.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل يختلف مدى إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل باختلاف (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى أربعة فرضيات من الفرضية الخامسة إلى الفرضية الثامنة.

9.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

تشير النتائج إلى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة تساوي (0.01) وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وبمتوسط حسابي (3.50) للذكور و (3.45) للإناث وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية.

ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود في أن البيئة البنائية تتطلب ساعات من العمل إضافية سواء قبل الدوام المدرسي أو بعد الدوام المدرسي، وهذا المتطلب يتوفر في الذكور أكثر من الإناث وربما يكون معدوم عند الاناث.

وكما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن تطوير البيئة البنائية يتطلب إلى جهد كبير نوعاً ما وهذا يتوفر لدى الذكور أكثر من الاناث.

كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة ابو سنينة وعياش (2013)، وكما تتعارض مع دراسة عمرو (2012).

10.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تشير النتائج إلى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة تساوي (0.023) وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وبمتوسط حسابي (3.61) للمؤهل العلمي الذي أعلى من البكالوريوس و (3.46) للمؤهل العلمي بكالوريوس فأقل وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية، وتبين أنه يوجد فروق ولصالح المؤهل العلمي الذي أعلى من البكالوريوس.

ويعزو الباحث هذه النتيجة على أن حملة المؤهلات العلمية التي هي أعلى من درجة البكالوريوس وتتعارض مع دراسة عمرو (2012).

11.2.5مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تشير النتائج إلى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة تساوي (0.001) وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية،إذ تبين أنه يوجد فروق ولصالح السنوات من 5 إلى 10 سنوات.

ويعزو الباحث أن السبب في هذه النتيجة يعود إلى أن المعلمين ذوي الخبرة (10-5) سنوات يتمتعون بروح معنوية عالية ودافعية اكبر للحصول على المعرفة من أجل تطوير أنفسهم والتميز في تدريس الفيزياء، كما أن أعمارهم الوظيفية صغيرة ويمتلكون حيوية وطاقة للعمل وفق البيئة البنائية.

كما وتتفق هذه الدراسة مع دراسة عمرو (2012)، وكما تتعارض دراسة حبيب (2015).

12.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

تشير النتائج إلى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة تساوي (0.70) وهذه القيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين يتبعون لنفس البرامج التدريبية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي، كما أنهم يخضعون لنفس البيئة التربوية سواء كانوا في الجامعة أم في الخدمة، وكما أن تدريس الفيزياء في المرحلة الثانوية يصعب فيه تطبيق الممارسات والبيئة البنائية نظراً لضيق الوقت. والمرحلة الثانوية في الوزارة تهتم بالمخرجات النهائية للبيئة البنائية إذ أنهم محكومون لنتائج الثانوية العامة.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة عمرو (2012). ومن حيث التعارض فلا يوجد دراسة من بين هذه الدراسات تطرقت لموضوع المديرية.

13.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات الابستمولوجية ومدى إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضية التاسعة.

14.2.5مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية التاسعة.

لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المعتقدات الابستمولوجية ومدى إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل.

حيث تبين أنه توجد علاقة ارتباطيه ايجابية قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية وإدراكهم للبيئة التعليمية البنائية في تدريسهم.

ويعزو الباحث ذلك لأن نتائج المعتقدات الابستمولوجية ولإدراك البيئة كانتا متقاربات إلى حد ما، فامتلاك المعتقدات الابستمولوجية يقابله امتلاك بيئة بنائية، والعكس صحيح فلهذا كانت العلاقة قوية.

وكما يعزو الباحث هذه النتيجة أن المعتقدات الابستمولوجية قريبة قرب شديد من إدراك البيئة البنائية في العملية التعليمية التعلمية.

ان الاتجاهات التعليمية الحديثة تتجه نحو النظرية البنائية لتغير العملية التعليمية وتطويرها، والخروج عن النمط التقليدي السائد في التعليم، فالاتجاه السائد في وزارة التربية والتعليم العالي هو التوجه نحو تبني التعليم القائم والمرتكز على النظرية البنائية، ومن يتبنى النظرية البنائية في عمله لا يجزئها فيأخذها كاملة، فوجود المعتقدات الابستمولوجية يتبعه إدراك للبيئة البنائية، وذلك لأن المعتقدات الابستمولوجية والبيئة البنائية تقع تحت مظلة النظرية البنائية فمن هذا الباب كانت العلاقة ارتباطية موجبة قوية.

كما وتتفق هذه الدراسة مع دراسة عمرو (2012)، وتتعارض مع دراسة كايا (2012).

3.5 توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بالآتي:

1- تدريب معلمي الفيزياء على توظيف البنائية في التدريس، وذلك من خلال إعداد برامج تدريبية قائمة على الفكر البنائي.

2- التأكيد على توفير مناخات صفية بنائية، بما يسهل من توظيف ممارسات قائمة على الأفكار البنائية.

3- تصميم دليل إرشادي للمعلمين يوضح فلسفة نظرية التعلم البنائي، وبعض الاستراتيجيات المنبثقة عنها.

4- تضمين مناهج المرحلة الثانوية نماذج تطبيقية لدروس تقوم على استراتيجيات النظرية البنائية، ليستفيد منها المعلمون في تدريسهم.

5- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة واقع طبيعة المعتقدات الابستمولوجية في مراحل تعليمية أخرى.

المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، حسن.(2012). أثر استخدام (أنموذجي جانيه وأوزبل) التعليميين في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مادة علم الأحياء والأرض، **مجلة جامعة دمشق**، 28(3)، (81-65).

أبو سنينة، عودة. وعياش، أمال.(2013). درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافيا لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث) العلوم الإنسانية)**، **27**(12)، (115-126).

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 الإسلامية، غزة: فلسطين.

أبو هاشم، السيد.(2010). المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة، **المؤتمر العلمي الثامن، استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم الواقع والطموحات**، كلية المنصورة.

الأسدي، نعمة.(2012). **تصورات طلبة وأعضاء هيئة التدريس في أقسام علوم الحياة حول التعليم التقليدي والبنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات**، دراسة مقدمة لكلية التربية، جامعة الكوفة.

الأسمر، رائد.(2008). **أثر دورة التعلم في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السادس واتجاهاتهم نحوها**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.

بقيعي، نافز.(2013). المعتقدات المعرفية وحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين، **مجلة الدراسات في العلوم التربوية**، 3(40)، (115-103).

التلواتي، رشيد.(2014). **نظريات التعلم: النظرية البنائية**، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة، مصر.

حبيب، رباح.(2015). **واقع استخدام ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.

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

خطاطبة، محمد.(2015). المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم لدى الطلبة في جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة جامعة اليرموك**، 8(12)، (124–139).

الرويلي، جايز.(2008). **المعتقدات المعرفية (الابستمولوجية) حول العلم عند طلاب المرحلة الثانوية في مدينة القريات في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن

ريان، عادل.(2011). مدى ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وعلاقتها بمعتقدات فاعليتهم التدريسية، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، 1(24)، (132–110).

زيتون، حسن. وزيتون، كمال.(1992). **البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي**، ط1، دار الثقافة الجديدة، القاهرة، مصر.

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

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

زيتون، كمال.(2000). **تدريس العلوم من منظور البنائية** " الإسكندرية، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

سالم، محمد. وعوض، سالم.(2009). المعتقدات المعرفية وبعض استراتيجيات التعلم المنتظم ذاتيا لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي أساليب التعلم المختلفة، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 3(3)، (69-51)، دار المنظومة.

عرجان، عرفات.(2012). **فاعلية برنامج محوسب وفق تصميم جيرلاك وأيلي في التحصيل والاحتفاظ لمادة الرياضيات لطلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة الخليل**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس. فلسطين.

عمرو، فادي.(2012). **الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم وعلاقتها بفهمهم لطبيعة العلم في المرحلة الأساسية من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس. فلسطين.

العمري، علي.(2006). **معتقدات معلمي العلوم حول طبيعة العلم والتعليم والتعلم وعلاقتها بسلوكهم التعليمي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان: الأردن.

عياش، آمال. والعبسي، محمد.(2013). مستوى معرفة وممارسة معلمي العلوم والرياضيات للنظرية البنائية من وجهة نظرهم، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. 14(3)، (201-226).

فهمي، فاروق وعبد الصبور، منى.(2001). **المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية**، دار المعارف، القاهرة، مصر.

المحتسب، سمية.(2005). إدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية في حصص الفيزياء وعلاقته بدرجة معرفة معلميهم بالنظرية البنائية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. 1(4)، 253-264.

محمد، منى.(2004). المدخل المنظومي وبعض نماذج التدريس القائمة على الفكر البنائي، **المؤتمر العربي الرابع " المدخل المنظومي في التدريس والتعلم**، جامعة عين شمس، بدار الضيافة.

مصطفى، انتصار.(2017). **ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

المطرفي، غازي.(2007). **أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

النجدي، أحمد. وعبد الهادي، منى. وراشد، علي.(2003). **اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية**، ط1، دار الفكر، القاهرة، مصر.

هانم، علي.(2009). أثر تفاعل المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، 3(70)، (201-229).

وليد، شوقي والسيد، شفيق.(2009). **طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abbott, M. & Fouts, J. (2003). **Constructivist teaching and student achievement**: The results of a school – level class room observation study in washing ton school Research Center.

Alsumait, D.(2015). **Cognitive beliefs of undergraduate students toward information science,** Unpublished Master Thesis, Bir Zeit University: Palestine.

El-Deghaidy, D.(2006). **Beliefs of pre-service self-efficacy, and perceptions of themselves as science teachers,** PHD Thesis, Brigham Young University.

Kaya, E.(2012). **A case study on constructivist Geography teaching based upon folk culture**, E-Journal of New World Sciences Academy (NWSA), 7(1),p.70-98.

Lew, L. (2010). The Use of constructivist teaching Practices by four New Secondary School Science Teachers. **Science Educater**, 19(2),(10-21) .

Star, R. (2000). **Constractivist Teaching Practices**: Science Middle and Secondary School Teachers Asurvey Research.

Taylor, Y.(1996): "Mythmaking and Mythbreaking in The Mathematic" **Educational Studies in Mathematics,** 31(2),p.27-47.

Uzuntryak, E.(2003). **Effectivess of constructivisit approach on stydents understanding of chemical bonding concepts.** thess submitted to the graduate school of natural and applied scinces, of the middle east technical university.

ملحق رقم (1) أسماء لجنة تحكيم الاستبانة

الرقم	اسم المحكم	مكان العمل
1	أ.د عفيف زيدان	جامعة القدس
2	د. ابراهيم عرمان	جامعة القدس
3	د. ابراهيم صليبي	جامعة القدس
4	د. بعاد الخالص	جامعة القدس
5	د. غسان سرحان	جامعة القدس
6	د. محسن عدس	جامعة القدس
7	د. نبيل المغربي	جامعة القدس المفتوحة
8	أ. ابتسام العرجان	تربية جنوب الخليل
9	أ. أشرف البطران	تربية جنوب الخليل
10	أ. أيمن الشروف	تربية جنوب الخليل
11	أ. عرفات عرجان	تربية جنوب الخليل
12	أ. عماد أبو شرار	تربية جنوب الخليل

ملحق رقم (2) استبانة المعتقدات

استبانة المعتقدات

جامعة القدس

كلية العلوم التربوية

حضرة المعلم/ة المحترم/ة:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: (المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية وعلاقتها بإدراكهم للبيئة البنائية في تدريسهم) و ذلك استكمالا لنيل درجة الماجستير في تخصص أساليب التدريس من جامعة القدس، لذا نرجو من حضرتكم التعاون في استكمال البيانات من خلال الإجابة على جميع فقرات الاستبانة بوضع إشارة (×) أمام كل فقرة تراها مناسبة، علما بان جميع إجاباتكم ستكون سرية لا يطلع عليها سوى الباحث وأن المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

مع جزيل الشكر لكم ولحسن تعاونكم

الباحث: حمزة ياسر سويطي

الجزء الأول: المعلومات العامة.

الرجاء وضع دائرة حول رمز الإجابة التي تنطبق عليك.

- الجنس:

1- ذكر. 2- أنثى.

- المؤهل العلمي:

1- بكالوريوس فأقل. 2- أعلى من بكالوريوس.

- سنوات الخبرة:

1- أقل من 5 سنوات. 2- من 5-10 سنوات. 3- أكثر من 10 سنوات.

- المديرية:

1- شمال الخليل. 2- وسط الخليل. 3- جنوب الخليل. 4- يطا.

الجزء الثاني: فقرات الاستبانة.

الرجاء وضع إشارة (×) في الخانة المناسبة حسب تصورك.

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة جداً	قليلة
1	لابد من توظيف أفكار الطلبة وخبراتهم واهتماماتهم في تحسين تعلمهم.					
2	يجب استخدام مهارات لفظية وغير لفظية.					
3	العمل على تقوية العلاقات الاجتماعية بين الطلبة.					
4	لابد من توجيه الطلبة لمصادر تعليمية متعددة وحديثة.					
5	يجب تعزيز ممارسات التعلم الذاتي لدى الطلبة.					
6	تنظيم وإعادة تنظيم المجموعات لتحقيق المشاركة الفاعلة.					
7	يجب ربط المعرفة الجديدة بمعرفة الطلبة القبلية.					
8	يجب توجيه الطلبة إلى المشاركة في الانشطة الصفية المختلفة.					
9	لا بد من تحفيز الطلبة على تقديم ملاحظات وتنبؤات بطرق مختلفة.					
10	يجب اشراك الطلبة في التخطيط لما سيتم تعلمه.					
11	يجب تشجيع الطلبة على شرح نتائج تعلمهم لبقية الطلبة.					
12	الحرص على عدم التدخل المباشر في أنشطة الطلبة الصفية.					
13	توفير الفرص الكافية لربط التعلم بالحياة اليومية.					
14	يجب التمهيد للدرس من خلال مشكلات حقيقية مثيرة لاهتمام الطلبة.					

15	لا بد من مواجهة الطلبة بمواقف مشكلة يحاولون حلها بالبحث والتفاوض الجماعي.					
16	يجب تشجيع الطلبة على ربط ما يتعلمونه بالبيئة المحيطة بهم.					
17	لا بد من استخدام عينات من البيئة المحلية كوسيلة تعليمية.					
18	يجب تنظيم رحلات تعليمية إلى أماكن مختلفة بمشاركة الطلبة.					
19	لا بد من طرح أسئلة مفتوحة على الطلبة في النهاية.					
20	يجب توظيف نتائج التقويم في تحسين عملية التعلم.					
21	يجب تقويم أداء الطلبة من خلال مواقف حياتية.					
22	لا بد من الربط بين التقويم وأهداف المادة التعليمية.					
23	يجب أشراك الطلبة في عملية التقويم الخاصة بأدائهم.					
24	الاعتماد على الملاحظة المباشرة في تقويم أعمال الطلبة.					

ملحق رقم (3) استبانة البيئة البنائية

استبانة البيئة البنائية

جامعة القدس

كلية العلوم التربوية

حضرة المعلم/ة المحترم/ة:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: (المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية وعلاقتها بإدراكهم للبيئة البنائية في تدريسهم) و ذلك استكمالا لنيل درجة الماجستير في تخصص أساليب التدريس من جامعة القدس، لذا نرجو من حضرتكم التعاون في استكمال البيانات من خلال الإجابة على جميع فقرات الاستبانة بوضع إشارة (×) أمام كل فقرة تراها مناسبة، علما بان جميع إجاباتكم ستكون سرية لا يطلع عليها سوى الباحث وأن المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

مع جزيل الشكر لكم ولحسن تعاونكم

الباحث: حمزة ياسر سويطي

الجزء الأول: المعلومات العامة.

الرجاء وضع دائرة حول رمز الإجابة التي تنطبق عليك.

- الجنس:

2- ذكر. 2- أنثى.

- المؤهل العلمي:

1- بكالوريوس فأقل. 2- أعلى من بكالوريوس.

- سنوات الخبرة:

1- أقل من 5 سنوات. 2- من 10-5 سنوات. 3- أكثر من 10 سنوات.

- المديرية:

2- شمال الخليل. 2- وسط الخليل. 3- جنوب الخليل. 4- يطا.

الجزء الثاني: فقرات الاستبانة.

الرجاء وضع إشارة (×) في الخانة المناسبة حسب تصورك.

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة جداً	قليلة
1	أستخدم عبارات تعلم ونتعلم بدلاً من تدريس.					
2	أتبنى تبادل الأدوار مع طلابي بدلاً من إصدار الأوامر.					
3	أشجع الطلبة ليقضوا أغلب الوقت للقيام بعملهم في التعلم أكثر من الاستماع لحديثي.					
4	حديثي في الصف على شكل إثارة أسئلة وليس تعليمات.					
5	عند قدوم زائر للصف سيستمع لصوت الطلبة أكثر من صوتي.					
6	أنا أقل حديثاً من طلابي في الصف.					
7	أنظر لنفسي كمسهل وميسر لعملية التعلم فضلاً عن كوني ناقل للمعرفة.					
8	أعطي المجال للطلاب لإبداء رأيهم في البرنامج اليومي لدروس الفيزياء.					
9	أوفر الفرصة للطلبة للإبداع الفيزيائي.					
10	أخطط للأنشطة التي تربط الخبرات السابقة باللاحقة.					
11	أشجع الطلبة على التعميم من خلال صياغة الفرضيات.					

12	أتيح الفرصة الكاملة للطلاب كي يحققوا أهدافهم التعليمية.					
13	ابتعد عن استخدام التهديد بالعقاب.					
14	أتجنب الوعد بالمكافأة وأركز على الاستمتاع بالإنجاز.					
15	أساعد الطلبة في إدراك مسؤوليتهم تجاه تفكيرهم وتعلمهم.					
16	أوفر المتعة للطلبة بدروس الفيزياء بحيث أنهم لا يتطلعون لنهايتها.					
17	أشجع الطلبة على إبراز طاقاتهم خلال دروس الفيزياء					
18	اطلع الطلبة على استراتيجية التقويم التي استخدمها					
19	أستخدم التقويم المعتمد على الأداء.					
20	أستخدم التقويم من أجل تعلم أفضل للطلاب.					
21	أمكن الطلبة من شرح وتوضيح العمل الذي تم الوصول إليه وإبراز أهميته.					

ملحق رقم (4) كتب تسهيل المهمة من جامعة القدس

أ) كتاب تسهيل المهمة لجمع البيانات لـ (مديرية الخليل)

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية

التاريخ: 2018/9/8

حضرة السادة/ مديرية التربية والتعليم المحترمين
الخليل

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،
يقوم الطالب حمزة ياسر عبدالله سويطي، ورقمه الجامعي (21611828) ، باجراء دراسة بعنوان:

" المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية وعلاقتها بإدراكهم للبيئة التعليمية البنائية في تدريسهم "

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. ايناس ناصر
عميد كلية العلوم التربوية

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

تلفاكس 02-2794913 -القدس ص.ب 20002

ب) كتاب تسهيل المهمة لجمع البيانات لـ (مديرية جنوب الخليل)

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية

التاريخ: 2018/9/8

حضرة السادة/ مديرية التربية والتعليم المحترمين
جنوب الخليل

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،
يقوم الطالب حمزة ياسر عبدالله سويطي، ورقمه الجامعي (21611828) ، باجراء دراسة بعنوان:

" المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية وعلاقتها بإدراكهم للبيئة التعليمية البنائية في تدريسهم "

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. ايناس ناصر
عميد كلية العلوم التربوية

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

تلفاكس 02-2794913 -القدس ص.ب 20002

ج) كتاب تسهيل المهمة لجمع البيانات لـ (مديرية شمال الخليل)

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية

التاريخ: 2018/9/8

حضرة السادة/ مديرية التربية والتعليم المحترمين

شمال الخليل

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يقوم الطالب حمزة ياسر عبدالله سويطي، ورقمه الجامعي (21611828) ، باجراء دراسة بعنوان:

" المعتقدات الابستموأوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية وعلاقتها بإدراكهم للبيئة التعليمية البنائية في تدريسهم "

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. ايناس ناصر
عميد كلية العلوم التربوية

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

تلفاكس 02-2794913 -القدس ص.ب 20002

د) كتاب تسهيل المهمة لجمع البيانات لـ (مديرية يطا)

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية

التاريخ: 2018/9/8

حضرة السادة/ مديرية التربية والتعليم المحترمين

يطا

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يقوم الطالب حمزة ياسر عبدالله سويطي، ورقمه الجامعي (21611828) ، باجراء دراسة بعنوان:

" المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية وعلاقتها بإدراكهم البيئة التعليمية البنائية في تدريسهم "

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. ايناس ناصر
عميد كلية العلوم التربوية

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

تلفاكس 02-2794913 -القدس ص.ب 20002

ملحق رقم (5) كتب تسهيل المهمة من مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل.

أ) كتاب تسهيل المهمة لجمع البيانات من (مديرية الخليل).

State of Palestine
Ministry of Education &Higher Education
Directorate of Education & Higher Education /Hebron

دولـــة فلســـطين
وزارة الـتربية والتعـليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي الخليل

الرقم: ت ر خ/ 30 / 60 / 53348
التاريخ: 2018/10/8م

حضرات مديري ومديرات المدارس الحكومية المحترمين

الموضوع: تسهيل مهمة

نهديكم أطيب التحيات ، ويرجى تسهيل مهمة الطالب " حمزة ياسر عبد الله سويطي " من جامعة القدس من أجل الحصول على معلومات لاستكمال الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس بعنوان " المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية وعلاقتها بإدراكهم للبرنة التعليمية البنائية في تدريسهم " وذلك بما لا يؤثر على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام

أ. عاطف جبرين الجمل
مدير التربية والتعليم العالي

م.س / م.م / التعليم العام

نحو فوز مدرسة بنات العودة الأساسية بجائزة برنامج تحدي القراءة العربي العالمي 2018م

تلفون (2-2227863 + 2226429+2295295+2215173) فاكس (2228990) الإشراف (4-2215175/ فاكس 2226428) ص.ب 3

ب) كتاب تسهيل المهمة لجمع البيانات من (مديرية جنوب الخليل).

State of Palestine
Ministry of Education &Higher Education
Directorate of Education & Higher Education /Hebron

دولـــة فلســـطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي الخليل

الرقم: ت ع/ 30 / 60 / 53348
التاريخ: 2018/10/8م

حضرات مديري ومديرات المدارس الحكومية المحترمين

الموضوع: تسهيل مهمة

نهديكم أطيب التحيات ، ويرجى تسهيل مهمة الطالب " حمزة ياسر عبد الله سويطي " من جامعة القدس من أجل الحصول على معلومات لاستكمال الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس بعنوان " المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية وعلاقتها بإدراكهم للبيئة التعليمية البنائية في تدريسهم " وذلك بما لا يؤثر على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام

أ. عاطف جبرين الجمل
مدير التربية والتعليم العالي

ج) كتاب تسهيل المهمة لجمع البيانات من (مديرية شمال الخليل).

State of Palestine
Ministry of Education &Higher Education
Directorate of Education & Higher Education /Hebron

دولـــة فلســـطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي الخليل

الرقم: ت ع/ 30 / 60 / 53348
التاريخ: 2018/10/8م

حضرات مديري ومديرات المدارس الحكومية المحترمين

الموضوع: تسهيل مهمة

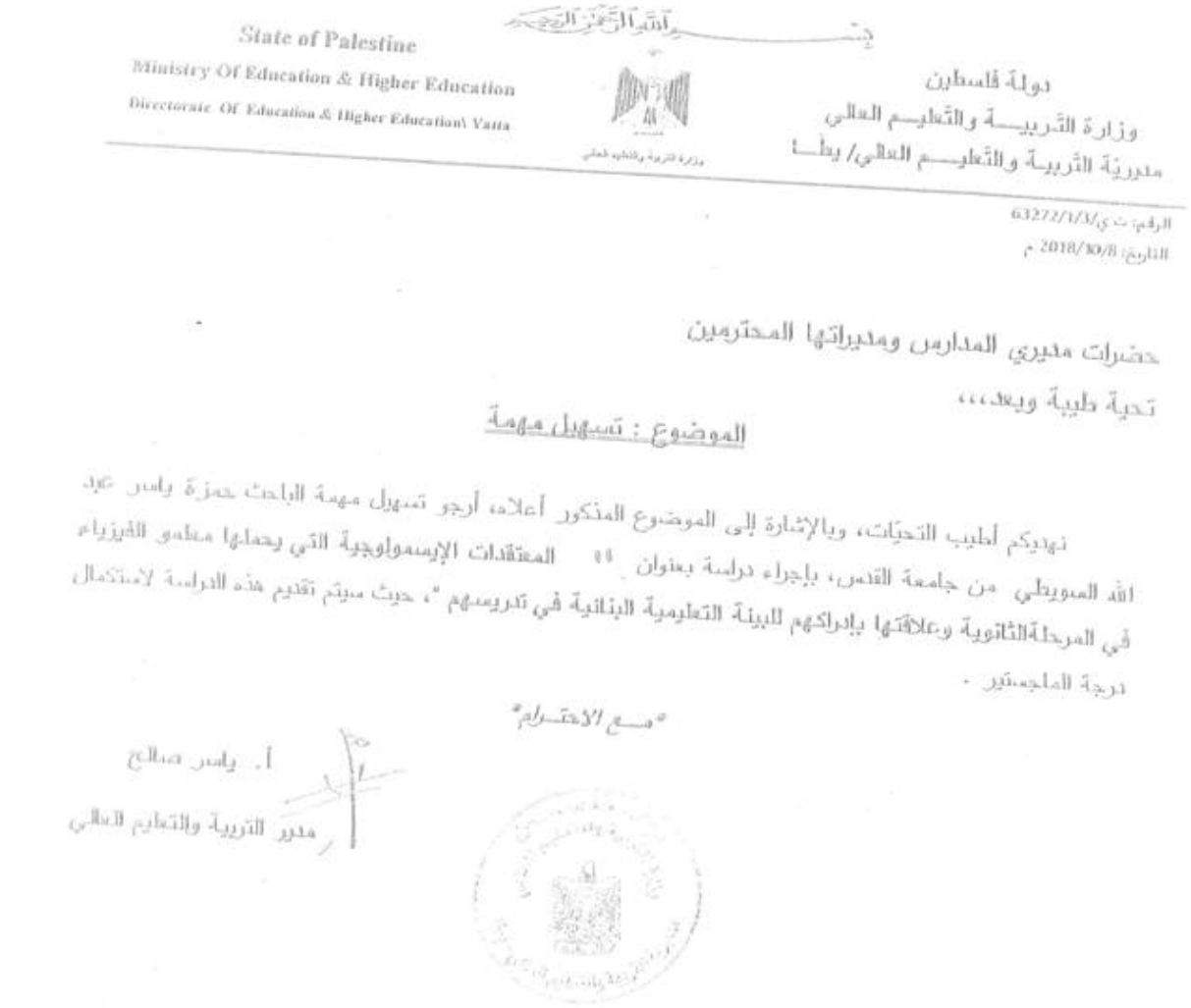
نهديكم أطيب التحيات ، ويرجى تسهيل مهمة الطالب " حمزة ياسر عبد الله سويطي " من جامعة القدس من أجل الحصول على معلومات لاستكمال الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس بعنوان " المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية وعلاقتها بإدراكهم للبيئة التعليمية البنائية في تدريسهم " وذلك بما لا يؤثر على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام

أ. عاطف جبرين الجمل
مدير التربية والتعليم العالي

م.س / ن.م / التعليم العام

د) كتاب تسهيل المهمة لجمع البيانات من (مديرية يطا).



State of Palestine
Ministry Of Education & Higher Education
Directorate Of Education & Higher Education\ Yatta

دولة فلسطين
وزارة التربيـــة والتعليـــم العالي
مديريّة التربية والتعليـــم العالي/ يطـا

الرقم: ت ي/63272/1/3
التاريخ: 2018/10/8 م

حضرات مديري المدارس ومديراتها المحترمين

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع : تسهيل مهمة

نهديكم أطيب التحيّات، وبالإشارة إلى الموضوع المذكور أعلاه، أرجو تسهيل مهمة الباحث حمزة ياسر عبد الله المبويطي من جامعة القدس، بإجراء دراسة بعنوان " المعتقدات الإبستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية وعلاقتها بإدراكهم للبيئة التعليمية البنائية في تدريسهم "، حيث سيتم تقديم هذه الدراسة لاستكمال درجة الماجستير .

"مع الاحترام"

أ. ياسر صالح
مدير التربية والتعليم العالي

نتحدى القراءة نحو فوز مدرسة بنات العودة الأساسية بجائزة برنامج تحدي القراءة العربي العام 2018 م

جهة الاتصال : قسم التعليم العام: ج.ح/ف.أ
مرقف المديرية: هاتف 02-2273755 ، 02-2273772
الفاكس: 02-2273778

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	أسماء لجنة تحكيم الاستبانة	80
2	استبانة المعتقدات	83-81
3	استبانة البيئة البنائية	86 -84
4	كتب تسهيل المهمة من جامعة القدس	90-87
5	كتب تسهيل المهمة من مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل	94-91

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة	37
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لمستوى المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل حسب استجابة أفراد العينة.	44
2.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات طبيعة المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى إلى متغير الجنس.	47
3.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.	48
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.	49
5.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.	50
6.4	نتائج اختبار (LSD) للمعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.	50
7.4	المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للمعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى إلى متغير المديرية.	51
8.4	تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق في واقع المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى تبعاً لمتغير المديرية.	52
9.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لمستوى إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل حسب استجابة أفراد العينة.	53
10.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى	55

	لمتغير الجنس.	
11.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات إدراك البيئة المعرفية البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل باختلاف المؤهل العلمي.	56
12.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات متوسطات إدراك البيئة البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.	57
13.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات مستوى إدراك البيئة المعرفية البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.	58
14.4	نتائج اختبار (LSD) لإدراك البيئة البنائية التي يحملها معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.	59
15.4	المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى إدراك البيئة المعرفية البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل باختلاف المديرية.	60
16.4	تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق في واقع مستوى إدراك البيئة المعرفية البنائية لدى معلمو الفيزياء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الخليل باختلاف المديرية.	60
17.4	العلاقة بين المعتقدات الابستمولوجية التي يحملها معلمو الفيزياء وإدراكهم للبيئة البنائية.	61

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الإقرار	أ
شكر وتقدير	ب
الملخص بالعربية	ج
الملخص بالإنجليزية	د
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	
المقدمة	2
مشكلة الدراسة	4
أسئلة الدراسة	5
فرضيات الدراسة	6
أهداف الدراسة	7
أهمية الدراسة	7
حدود الدراسة	8
مصطلحات الدراسة	8
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
المقدمة	11
الإطار النظري	11
الدراسات السابقة	25
خلاصة الدراسات السابقة	34
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
المقدمة	36
منهج الدراسة	36
مجتمع الدراسة	36
عينة الدراسة	36
أداتا الدراسة	38
صدق أداتي الدراسة	39
ثبات أداتي الدراسة	40
إجراءات الدراسة	40

متغيرات الدراسة	41
المعالجات الإحصائية	42
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
المقدمة	44
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	44
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	47
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	52
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	54
النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	61
ملخص نتائج الدراسة	62
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة	
المقدمة	65
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	65
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	66
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	69
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	70
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	72
التوصيات	74
المراجع	
المراجع العربية	75
المراجع الأجنبية	78
الملاحق	80
فهرس الملاحق	95
فهرس الجداول	96
فهرس المحتويات	98