جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

واقع ممارسة معلمي اللغة العربية في مدارس مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل للتدريس البنائي

إعداد

أشرف إبراهيم عبد الحميد الشرحة

طالب دكتوراة فلسفة المناهج وطرق التدريس

كلية الدراسات العليا – كلية العلوم التربوية

– جامعة القدس/فلسطين

أ.د عفيف حافظ زيدان

أستاذ المناهج وطرق تدريس

كلية الدراسات العليا – كلية العلوم التربوية

– جامعة القدس/فلسطين

تاريخ استلام البحث : ١٢ نوفمبر ٢٠٢٤م – تاريخ قبول النشر: ٩ ديسمبر ٢٠٢٤م

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في مدارس مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل للتدريس البنائي، بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وقد بنى الباحثان استبانة تكونت من (٤٠) فقرة قسمت على أربعة مجالات هي: التخطيط والتنفيذ والتفاعل الصفي والتقويم تأكدا من صدقها وثباتها، ووزعت على عينة عشوائية بسيطة بلغت (١١٩) معلما ومعلمة يعملون في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل شكلوا ما نسبته (٢٩,٥٪) من مجتمع الدراسة التي طبقت في الفصل الدراسي الأول للعام (٢٠٢٤/٢٠٢٥)، وبينت نتائج الدراسة أن درجة استجابة أفراد العينة مرتفعة، ولا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيرات(الجنس والدورات التدريبية وسنوات الخبرة) بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص ولصالح أساليب تدريس اللغة العربية، وأوصت بأهمية إشراك الطلبة في التخطيط للمواقف التعليمية، وتوجيههم نحو مصادر تعلم متعددة، وتجنب إعطائهم إجابات مباشرة عن تساؤلاتهم، واستخدام أدوات تقويم حقيقية متنوعة مثل ملفات الإنجاز.

الكلمات المفتاحية: التدريس، التدريس البنائي، الخليل، معلمو اللغة العربية، مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.

The reality of The practice of Arabic teachers in The schools of the South Hebron Education Directorate of Constructive Teaching.

Ashraf Ibrahim Abdul Hamid Alsharha
Al-Quds University -Faculty of Graduate Studies - Faculty of Educational Sciences – Palestine
ashrafteacher2008@gmail.com

Afif Zeidan Prof.
Al-Quds University -Faculty of Graduate Studies - Faculty of Educational Sciences - Palestine
afzeidan@staff.alquds.edu

Abstract

This study aimed to know the degree of training of Arabic teachers in the schools of South Hebron Education Directorate for constructive teaching based on the analytical approach The researchers made questionnaire consisting of 40 paragraphs divided into four areas ,planning, implementation, classroom, interaction, and evaluation, to ensure its reliability. It was distributed to asimple random sample of (119) male and female teachers they work in education schools in southern Hebron, They formed a ratio (29.5%) of the study population that was applied in the first semester of the year (2024/2025). The result of the study showed that the response rate was very high and that there no satisfied differences attributed to the variables (gender training, and years of experience) while the differences were found attributed you the variable of specialization and in favor of teachers methods. It showed the importance of involving students in planning educational situations and directing them to multiple learning and avoiding giving them direct answers, and using various evaluation tools as achievement files.

Key words: Teaching, constructivist teaching, Hebron, Arabic language teachers, South Hebron Directorate of Education.

المقدمة:

يشهد العالم ثورة تكنولوجية ومعرفية متزايدة تقتضي تضافر كافة عناصر العملية التعليمية؛ من أجل إكساب الطلبة المرونة والتكيف مع الواقع، والتعامل مع الآخرين على اختلاف ثقافاتهم، والقدرة على حل المشكلات التي تواجههم، واتخاذ القرار السليم في الوقت المناسب، والإحساس بأهمية العمل التعاوني والتشاركي (أمبوسعيدي والحوسنية، ٢٠١٦).وتحول الاهتمام من المؤثرات الخارجية للتعليم والتي تشمل: المعلم والمنهاج الدراسي والبيئة المدرسية والمجتمع إلى دراسة طرق اكتساب المتعلم للمعرفة والتي تجعل التعلم ذا معنى؛ من خلال الترابط بين المعارف السابقة واللاحقة، وتعديل المفاهيم الخاطئة في البنى المعرفية.

فظهرت النظرية البنائية التي حلت مكان النظرية السلوكية (مصطفى، ٢٠٢٠). التي تعود جذورها إلى سقراط عندما قاد طلبته لاكتشاف أخطائهم بأنفسهم ثم طور بياجيه وجون ديوي نظريات نمو الطفل؛ حيث رأى بياجيه أن التعلم يمر في مراحل متتالية ترتبط بمستويات التفكير، كما أدخل فيجوتسكي التفاعل الاجتماعي، ووجه الطلبة نحو أسلوب حل المشكلات بالتعلم التعاوني، وفي عام (١٩٩٦) دعا برونر إلى تضمين المناهج الدراسية طرائق تدريس تفاعلية تتيح للطلبة دمج خبراتهم الجديدة المكتسبة بالبنى المعرفية لديهم ، كما بيّن أهمية التدرج في بناء المعارف بشكل منطقي متسلسل وهو ما يعرف بالتنظيم الحلزوني للمناهج (**Mugambi,2018**). وأصبح التعلم عملية مستمرة لمواءمة الخبرات الجديدة في البنى العقلية للمتعلم يحصل عليها من مصادر متعددة؛ حتى يتمكن من بناء المعرفة ذاتيا معتمدا على نفسه بطريقة تتفاوت من طالب إلى آخر في بيئة صفية مثيرة للاكتشاف والبحث والقيام بمشروعات فردية أو جماعية بين الطلبة والمعلمين أو بين الطلبة أنفسهم، وتحول دور الطالب من متلق للمعرفة إلى منتج لها يشارك ويتفاعل ويمارس أنشطة إثرائية؛ للتوصل إلى حلول للمشكلات التي تواجهه (قطامي، ٢٠١٣). ويستخدم سجل وصف ما تعلّمه من القراءة أو المشاهدة أو ما مرّ به من خبرات حياتية؛ فيعبر عن مشاعره وأفكاره، ويفكر بطريقة إبداعية ، وقد يوجهه المعلم نحو التأمل الذاتي فيتأمل ما اكتسبه من معرفة وما حققه من إنجازات(حمادنة وعبيدات، ٢٠١٢). ويشعر بالأمن والطمأنينة والرغبة بالعمل الجماعي، والمبادرة لطرح الأفكار وتبادل وجهات النظر والتفكير الناقد والبحث عن مصادر متعددة للمعرفة(أسعد، ٢٠١٧). والاحتفاظ بها وبقاء أثرها وتوظيفها في مواقف حياتية على نحو يشبع ميوله ويعدّل سلوكه نحو الأفضل(الحيلة، ٢٠١٩).

كما تطورت أدوار المعلم فلم تعد تقتصر على الدور التقليدي التلقيني القائم على إيداع المعارف في ذهن الطالب بل أصبح يؤمن بأهمية مشاركة الطالب في تخطيط وتنفيذ وتقويم المواقف التعليمية؛ لإنتاج

المعرفة وبنائها، وتعزيز الثقة بالنفس، وتقدير الذات، والتمكن من الإنجاز عن طريق استخدام طرائق تدريس مثيرة لتفكير الطلبة تدفعهم للتفاعل الصفي(أمبو سعيدي وآخرون،٢٠١٩). وتوفير بيئة تعليمية غنية بالمثيرات المتنوعة؛ الحسية والسمعية والبصرية والحركية التي تحاكي الواقع الحقيقي؛ فيعرض خبرات تمثيلية مثل: المجسمات ، وخبرات لفظية وبصرية: كالكتب والأفلام والرسومات، وخبرات رمزية مجردة ترتبط بالألفاظ اللغوية التي تحفزه نحو التفكير وبناء معرفة ذات معنى (عبيدات وأبو السميد، ٢٠١٣). وتعمل تلك المثيرات على مساعدة الطلبة على الإدراك والفهم والاستنتاج والتفكير والتشوق لاكتساب مهارات جديدة، وتنمية قيم إيجابية كاحترام الآخرين والانصات إليهم ومد يد العون لهم (السليتي، ٢٠١٥). ويستخدم طرائق تدريس بنائية مثل: اعرف نظم أجب التي تبدأ بإثارة دافعية الطلبة نحو التعلم ثم طرح أسئلة تربط المعرفة السابقة باللاحقة ثم يستمع المعلم لإجابات الطلبة إلى أن يتفقوا على الإجابة الصحيحة، وكذلك طريقة واجه جرّب قدّم الحل ، وفسّر ناقش طبّق، وانتبه واعرف ولد العلاقات أجب، وطريقة أسئلتي وإجاباتي المعرفية(الساعدي، ٢٠٢١)، وكذلك المتشابهات والبيت الدائري وخرائط المفاهيم ودورة التعلم الثلاثية والمعدلة والرباعية والخماسية والسباعية(حيدر ووهوان، ٢٠١٨)، وطريقة المشروعات والوحدات وحل المشكلات والاكتشاف والتعلم باللعب ولعب الأدوار والعصف الذهني وغيرها (عطية، ٢٠١٣).

كما يحرص المعلم على تطوير أساليب التقويم الصفي؛ فلا يعتمد على الورقة والقلم فقط بل يتعداها إلى ما يعرف بالتقويم الأصيل الحقيقي الشامل لشخصية الطالب النفسية والعقلية والجسمية؛ فيستخدم تقديرات الأداء التطبيقية للمهام التعليمية وملفات الإنجاز والكتابة الإبداعية (علي، ٢٠١١)، وقد يصوغ مشكلة متصلة بموضوع الدرس، ويكلف الطلبة بالبحث والتنقيب، وإيجاد الحلول المناسبة؛ بهدف تدريبهم على حل مشكلاتهم بأنفسهم وتنمية مهارات الملاحظة والاستدلال والتجريب والتعلم الذاتي (دعمس، ٢٠٠٨). الأمر الذي يعودهم على تحمل مسؤولية تعلمهم واستمراريته مدى الحياة، ويوفّر بيئة خصبة تحتضن الإبداع، وتنمّي مهارة التعبير عن الرأي والتعلم الجماعي والعمل التعاوني (عبد العظيم، ٢٠١٦).

ومن الدراسات التي بينت أهمية تدريس اللغة العربية وفق المنحى البنائي: دراسة عبد الفتاح وعبد النبي (٢٠٢٣) التي بينت أهمية نموذج بايبي البنائي في تعلم المفاهيم البلاغية ومهارات الكتابة الإبداعية، ، وتوصلت دراسة ثابت(٢٠٢٢) إلى كفاءة طرائق التدريس البنائية في تنمية المهارات النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية في صنعاء، كما أظهرت دراسة غوادرة (٢٠١٩) فاعلية طرائق التدريس القائمة على البنائية في تحسين التحصيل النحوي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في فلسطين، كما أجريت دراسات رصدت واقع ممارسة المعلمين لمبادئ النظرية البنائية مثل: دراسة الساعدي والشريفي(٢٠٢٢) ودراسة

شتوان وبلقاسم(٢٠٢٢) ودراسة عساف (٢٠٢١) ودراسة أحمد(٢٠٢١) ودراسة العويضي والأحمدي(٢٠٢١) ودراسة جوسانجو(Gusango,2021) ودراسة صالح(٢٠١٨) ودراسة حرز الله (٢٠١٧)، ودراسة ميليسي وجيراتا (Melesse&Jirata,2015) ودراسة ريان(٢٠١١) ودراسة أبو عرام (٢٠١٠).

وقد أوصت دراسة علي(٢٠٢٢) ودراسة أحمد(٢٠٢١) إلى عقد الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في طرائق التدريس البنائية، كما أوصت دراسة الساعدي والشريفي(٢٠٢٢) بإثراء مقررات طرائق التدريس بأفكار البنائية وتدريب الطلبة والمعلمين وتزويدهم بأدلة إرشادية حول كيفية استخدام التطبيقات البنائية في التدريس وتوفير ما يلزم من بيئة تعليمية واسعة محفزة للبنائية، ودعت دراسة شتوان وبلقاسم(٢٠٢٢) تصميم برامج دراسية قائمة على البنائية والتركيز على الجانب العملي التطبيقي وتوفير أدلة للمعلمين ترشدهم كيفية استخدامها وإيجاد بيئة تعليمية مثيرة للتفكير البنائي، وبينت دراسة العويضي والأحمدي(٢٠٢١) أهمية تشجيع المعلمين على ممارسة التدريس البنائي، ودعت دراسة حرز الله(٢٠١٦) إلى الربط بين تقييم أداء المعلمين ومدى استخدامهم لمبادئ النظرية البنائية في المواقف التعليمية المختلفة، وكشفت دراسة أحمد وآخرون(Ahmad&etal,2021)أسباب عزوف معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الابتدائية عن تطبيق الممارسات البنائية في تدريسهم والتي تمثلت بازدحام الغرف الصفية وضيق الوقت وقلة الدورات التدريبية للمعلمين وكثرة الأعمال الكتابية المطلوبة منهم وفقر البيئة المدرسية، في حين كشفت دراسة ميليسي وجيراتا(Melesse&Jirata,2015) أن تصورات المعلمين للنهج البنائي إيجابية بينما ممارساتهم لها منخفضة.

ويرى الباحثان أهمية ممارسة معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية في تخطيط وتنفيذ وتقويم المواقف التعليمية المختلفة من منطلق إيجابية الطالب، وقدرته على إنتاج المعرفة من مصادر متعددة تتعدى حدود الكتاب المدرسي المقرر لتشمل البيئة والمجتمع والأقران والفضاء التكنولوجي الرحب، فيحرص المعلم على تشخيص طلبته وفهم خصائصهم المعرفية والنفسية، وتحديد المفاهيم الخاطئة لديهم، وتبني أساليب تدريس تراعي الفروق الفردية بينهم في أنماط تفكيرهم وذكاءاتهم المتعددة، وتوفير ما يلزم من وسائل مثيرة لهم؛ لمساعدتهم على التمكن من قراءة النصوص الأدبية و فهم المقروء، والكتابة السليمة إملائيا ونحويا، والتعبير عما يجول في خواطرهم من مشاعر وأفكار، والاستماع للآخرين والانصات إليهم واحترام آرائهم وتنمية اتجاهات إيجابية نحو اللغة العربية والدفاع عنها والمحافظة عليها.

وبناء على ما سبق ارتأى الباحثان دراسة واقع ممارسة معلمي اللغة العربية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل للتدريس البنائي.

مشكلة الدراسة:

تعد الممارسات التدريسية القائمة على النظرية البنائية عاملا مهما لتحقيق أهداف العملية التعليمية فهي تجعل التعلم ذا معنى وتعمل على بقائه والاستفادة منه في مواجهة المشكلات الواقعية وتنمي اتجاهات إيجابية لدى المتعلم نحو العمل التعاوني التشاركي وتعزيز ثقته بنفسه وهو يبحث ويستقصي ويكتشف العالم من حوله، ورغم ذلك فقد لاحظ الباحث كونه يعمل مدير مدرسة في زياراته الإشرافية للمعلمين اعتمادهم على طرائق التدريس التقليدية القائمة على النظرية السلوكية كالتلقين والمحاضرة والإلقاء وطرح الأسئلة الشفوية، والتركيز على أساليب التقويم التقليدية والتي تقتصر على إغلاق الحصة الصفية بطرح أسئلة شفوية تقيس مدى تحقق الأهداف المعرفية وهو ما يتفق مع دراسة محمود (٢٠١٨)، كما لاحظ الباحث قصور بعض المعلمين على تحديد المعارف السابقة المرتبطة بالخبرات الجديدة والبدء بالشرح دون تمهيد وتدرج في بناء المعرفة أو ربطها بالسياقات الحياتية المحيطة بالطلبة، والتي جعلت الطالب يعتمد على الحفظ الصم للمعلومات للحصول على العلامة دون أن تعني لهم شيئا، كما يتعمد بعض المعلمين الإجابة عن أسئلة الكتاب المدرسي؛ بسبب طول المنهاج وازدحامه بالمعارف؛ مما ينعكس سلبا على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، ويزيد من سلبيتهم في الموقف التعليمي ، كما لاحظ الباحث شيوع بعض المفاهيم الخاطئة لدى المعلمين حيث يعتقد البعض صمت الطلبة وهدوءهم وقلة حركتهم من مؤشرات نجاح الحصة الصفية؛ الأمر الذي جعلهم يتبنون النمط التسلطي الديكتاتوري أثناء الشرح والذي خلق بيئة تعليمية خالية من الحوار والمناقشة وإبداء وجهات النظر والتعاون وهي أمور مهمة ترتكز عليها النظرية البنائية، كما أظهرت نتائج الاختبارات إخفاق الطلبة في الإجابة عن أسئلة تتطلب مهارات التفكير العليا مقارنة بالأسئلة التي تتطلب الاسترجاع واستظهار المعلومات فقط .

وقد بينت العديد من الدراسات أهمية تبني المعلم لمبادئ النظرية البنائية في ممارساتهم التدريسية مثل دراسة إبراهيم وقمر الزمان (Ibrahim&Kamarulzaman,2024) ودراسة العويض (٢٠٢٠) والتي أظهرت الأثر الإيجابي للتدريس البنائي في تنمية التفكير الناقد وتحسين التحصيل الدراسي، ودراسة شرف(٢٠٢٣)، ودراسة الدماني والصبحيين(٢٠٢١)، ودراسة آل ثاني(٢٠٢٣). ودراسة ديف(Dev,2016) والتي أثبتت فاعلية الأساليب البنائية في تحقيق الأهداف التعليمية.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الرئيس ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل للتدريس البنائي؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأول الأسئلة الآتية:

١- ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل للتدريس البنائي في مجال التخطيط للتدريس؟

٢- ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل للتدريس البنائي في مجال تنفيذ التدريس؟

٣- ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل للتدريس البنائي في مجال التفاعل الصفي؟

٤- ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل للتدريس البنائي في مجال تقويم التدريس؟

السؤال الرئيس الثاني والذي ينص:

ما درجة اختلاف ممارسة معلمي اللغة العربية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل للتدريس البنائي في ضوء متغيرات (الجنس، والدورات التدريبية، والتخصص، وسنوات الخبرة)؟

فرضيات الدراسة:

انبثقت عن السؤال الرئيس الثاني الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات ممارسة معلمي اللغة العربية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل للتدريس البنائي تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات ممارسة معلمي اللغة العربية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل للتدريس البنائي تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

الفرضية الصفرية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات معلمي اللغة العربية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل للتدريس البنائي تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الصفرية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات ممارسة معلمي اللغة العربية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل للتدريس البنائي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل للتدريس البنائي.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من النواحي الآتية:

الناحية النظرية: تقدم الدراسة إطارا معرفيا نظريا عن مبادئ النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية في التدريس، وتبيّن أهدافها وأدوار المعلم والطالب واستراتيجيات تدريسها في المواقف التعليمية المختلفة ، وتعرض عددا من الدراسات العربية والأجنبية يمكن العودة إليها والإفادة من محتواها المعرفي.

الناحية البحثية: تحتوي الدراسة على استبانة استوفت الصدق والثبات يمكن للباحثين تبنيها أو الإضافة إليها أو تعديلها والاستفادة من التوصيات التي توصلت في إجراء دراسات عن ممارسة المعلمين لمبادئ النظرية البنائية في المباحث المختلفة.

الناحية العملية: توجه الدراسة معلمي اللغة العربية لتوظيف استراتيجيات التدريس البنائي في المواقف التعليمية، كما يمكن للمشرفين عقد دورات تدريبية لتوجيه المعلمين للأخذ بها، وقد تدفع مصممي المناهج الدراسية إلى تصميم أدلة إرشادية للمعلمين حول خطوات التدريس البنائي بصورة متسلسلة ومتدرجة في تخطيط وتنفيذ وتقويم الحصة الصفية الأمر الذي سينعكس بصورة إيجابية على تحصيل الطلبة وتفاعلهم الصفي وحضورهم الذهني وانتقال المعرفة والاحتفاظ بها.

حدود الدراسة:

التزمت الدراسة بالحدود الآتية:

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٤/٢٠٢٥) وهي فترة مناسبة لهذا النوع من الدراسات الوصفية من حيث بناء أداة الدراسة وتحكميها وجمع البيانات وتحليلها والتوصل إلى النتائج.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على معلمي اللغة العربية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل للصفوف من الخامس إلى الثاني عشر، وقد اختار الباحث هذه الفئة كونه قد درّس الصف التاسع الأساسي مدة ثلاثة عشر عاما في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل وشارك في تنقيح الكتاب المقرر للصف التاسع الأساسي ودرّب معلمي هذه المرحلة عام(٢٠١٧) على استراتيجيات تدريس اللغة العربية.

الحدود المفاهيمية: اقتصرت نتائج الدراسة على المفاهيم والأداة التي صممت لها وهي استبانة تكونت من أربعة مجالات هي على الترتيب التخطيط والتنفيذ والتفاعل الصفي والتقويم وهي العناصر التي تتكون منها عملية التدريس والمتمثلة في المدخلات والعمليات والمخرجات.

مصطلحات الدراسة:

التدريس: عملية مخططة مقصودة وهادفة وتفاعلية يقوم بها المعلم لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة (العفون، ٢٠١٢).

ويعرفه الباحثان إجرائيا: مجموعة من الاستراتيجيات والطرائق والأساليب التي يقوم بها معلمو اللغة العربية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل في خطوات منظمة ومتسلسلة ومخطط لها لتحقيق أهداف العملية التعليمية المعرفية والمهارية والوجدانية.

التدريس البنائي: وهو مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم وفق المنحى البنائي في إكساب الطلبة للمعرفة ومعالجتها والربط بين المعارف المكتسبة والمخزنة في البنى العقلية لديهم والتي تمكنهم من المشاركة الفاعلة في المواقف التعليمية المختلفة وتطبيق المعارف المكتسبة في سياقات حياتية واقعية (شتوان وبلقاسم، ٢٠٢٢)

ويعرفه الباحثان إجرائيا: هي ممارسات معلمي اللغة العربية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل أثناء تخطيط وتنفيذ وإدارة التفاعل الصفي والتقويم في ضوء النظرية البنائية وتقاس بدرجات استجابة أفراد العينة على مجالات الاستبانة التي صممت لهذا الغرض.

معلمو اللغة العربية يعرفهم الباحثان إجرائيا: وهم من يحملون مؤهلا تخصصيا في تدريس اللغة العربية في المدارس الحكومية في فلسطين.

الخليل يعرفها الباحثان إجرائيا: هي مدينة فلسطينية تقع على بعد (٣٥) كيلو متر جنوب مدينة القدس ومن أشهر معالمها الدينية المسجد الإبراهيمي الشريف.

مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل يعرفها الباحثان إجرائيا: هي مؤسسة تعليمية حكومية تابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية تضم (١٨٢) مدرسة حكومية وتقع في جنوب فلسطين على بعد (١٠) كيلو متر من مدينة الخليل و(٣٥) كيلو متر جنوب مدينة القدس وتتولى مسؤولية متابعة المدارس فنيا وإداريا.

الخلفية النظرية

تيارات الفكر البنائي:

تحدث زيتون وزيتون(٢٠٠٣) عن التيارات الفكرية للنظرية البنائية على النحو الآتي:

١– البنائية البسيطة وهي ترى أن المتعلم يبني المعرفة ذاتيا معتمدا على نفسه.

٢– البنائية الجذرية: ترى بإمكان الطالب بناء المعرفة بتكييف خبراته وانسجامها مع أفكار قابلة للتطبيق العملي وليس بالضرورة بناؤها من العالم الواقعي.

٣– البنائية الاجتماعية: دعت للتفاعل مع الآخرين من خلال التعلم التعاوني التشاركي للوصول إلى المعرفة.

٤– البنائية الثقافية: وهي المعرفة المستمدة من سياقات حياتية وواقعية متعددة الثقافات.

٥– البنائية النقدية: وهي القدرة على نقد الحياة المحيطة بالمتعلم للتمكن من بناء المعرفة.

٦– البنائية التفاعلية: وهي التفاعل مع البيئة الاجتماعية المادية والبشرية عن طريق التفكير الناقد والتأثر بالآخرين وممارسة الاكتشاف والاستقصاء وربط المعارف السابقة باللاحقة.

٧– البنائية الإنسانية: وهي تولي الفروق الفردية بين المتعلمين عناية خاصة وتهتم بميولهم وإشباع حاجاتهم وتبين أهمية تفريد التعليم في اكتساب المفاهيم والمهارات المنشودة.

أهداف التدريس البنائي:

تؤدي طرائق التدريس القائمة على البنائية في تحقيق مجموعة من الأهداف منها: إكساب الطلبة القدرة على بناء المعرفة بأنفسهم وبناء أثر التعلم، وتحقيق التعلم ذي المعنى وربطه بسياقات حياتية واقعية، وتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، وتنويع وسائل التعليم السمعية والبصرية والحركية، تعزيز إيجابية المتعلم في المواقف التعليمية المختلفة، وتشجيعه على التعلم التعاوني التشاركي بروح الفريق الواحد(الأسدي والمسعودي، ٢٠١٥ Olussegun, 2015).

الفرق بين التعليم الاعتيادي والبنائي:

وازن العدوان وداود(٢٠١٦) بين التعليم التقليدي والبنائي على النحو الآتي:

التعليم الاعتيادي	التعليم البنائي
التدرج من الجزء إلى الكل والتركيز على المهارات الأساسية	التدرج من الكل إلى الجزء والتركيز على المفاهيم الكبيرة.
المقرر الدراسي هو محور اهتمام المعلم.	الطالب محور العملية التعليمية.
الأنشطة تخدم أهداف المقرر الدراسي.	الأنشطة متعددة المصادر تلبي اهتمامات الطلبة.
سلبية الطالب في الموقف التعليمي.	الطالب مفكر وإيجابي وفاعل.
طرق التدريس تقليدية ومباشرة كالتلقين والإلقاء.	طرق التدريس حديثة وغير مباشرة.
هدف التقويم التأكد من تعلم الطلبة للمفاهيم.	هدف التقويم مساعدة الطلبة على ربط الخبرات السابقة باللاحقة.
الاختبارات وسيلة التقويم.	وسائل التقويم متنوعة كالعروض وملفات الإنجاز.

مراحل أنموذج التعلم البنائي

ارتكزت الفلسفة البنائية على فكرة المتعلم يبني المعرفة بنفسه باستخدام العمليات العقلية تتسلسل في المراحل الآتية:

١– الدعوة

وهي تهدف لإثارة انتباه الطلبة من خلال طرح مجموعة من الأسئلة المشوقة والمثيرة للتفكير والتدرج في مناقشة ما لديهم من معارف سابقة متصلة بموضوع الدرس حتى يشعر الطلبة بالمشكلة المراد حلها.

٢– الاكتشاف والإبداع

يتعاون الطلبة في مجموعات غير متجانسة ويتبادلون وجهات النظر ويعبر كل واحد منهم عن رأيه بالدليل والبرهان ثم تتفق كل مجموعة على حلول منطقية.

٣– اقتراح الحلول

تختار كل مجموعة ناطقا لها يعرض ما توصلت إليه من حلول أمام زملائه (حيدر وهوان، ٢٠١٨).

أبعاد التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية:

ينبغي أن يتضمن التدريس البنائي مقدمة تربط الدرس الجديد بالقديم يشارك الطلبة في صياغة الأهداف التعليمية بما ينسجم مع اهتماماتهم، واختيار طرائق تدريس متنوعة تراعي الفروق بين الطلبة، والتدرج في الأنشطة التعليمية من السهل إلى الصعب تسمح للطلبة القيام بمهام تعليمية واقعية وتأمل ممارساتهم وتقييم أنفسهم ذاتيا، كما ينبغي استخدام تقنيات تكنولوجية حديثة وتصميم أدوات تقويم حقيقي مثل المشروعات والملخصات وملفات الإنجاز وسلالم التقدير، وتوفير بيئة تعليمية تشاركية وتفاعلية غنية بالوسائل التعليمية(بسيوني والفهيد، ٢٠٢١). وقد بينت آلين (Allen,2022) أهمية استخدام التقنيات التكنولوجية في إثارة انتباه الطلبة وتحفيزهم على التفاعل والمشاركة والتواصل الاجتماعي فيما بينهم، وتتعدد أدوات التقويم الأصيل أو الحقيقي لدى المعلم البنائي فلا تقتصر على الاختبارات بل تشمل الكتابة والرسم والتمثيل والتصميم وملفات الإنجاز والتأملات الذاتية والبحث والاكتشاف التي تعكس تمكن الطلبة من تطبيق المعارف والمهارات المكتسبة في سياقات حياتية (الجبر، ٢٠١٤).

تدريس اللغة العربية من منظور البنائية

يعمل معلم اللغة العربية على تقديم النصوص الأدبية وتشجيع الطلبة على كتابة تقارير عن مؤلفيها ، واستدارجهم لاستخراج الأفكار الرئيسة وتوظيف المفردات المكتسبة في سياقات جديدة والاعتماد على أنفسهم في معرفة معاني المفردات من المعاجم اللغوية، ويوفر بيئة تعليمية صديقة للطالب تشجعه على المناقشة والحوار والتعبير عن أفكاره في جو يسوده الاحترام المتبادل بين الطلبة أنفسهم والطلبة ومعلميهم الأمر الذي يدفعهم للتفاعل والمشاركة واكتساب المهارات اللغوية والمعرفية والإدراكية والإنتاجية في النحو والصرف والبلاغة والعروض والنصوص الأدبية النثرية والشعرية (البار، ٢٠١٨). كما يحرص معلم اللغة العربية على تنويع طرح الأسئلة المفتوحة غير المقيدة فيكثر من الأسئلة التي تبدأ بكيف وماذا، ويتجنب إعطاء إجابات مباشرة عن أسئلته حتى يتمكن الطلبة من التفكير ووضع الحلول الإبداعية وتنويع البدائل وتأملها وانتقاء الأنسب منها(علي، ٢٠٢٢).

مجالات تطبيق معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية في التدريس:

يرى الباحثان بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت واقع تدريس المباحث المختلفة وفق مبادئ النظرية البنائية مثل دراسة علي(٢٠٢٢) ودراسة الساعدي والشريفي(٢٠٢٢) ودراسة شتوان وبلقاسم(٢٠٢٢) ودراسة أحمد (٢٠٢١) يمكن تطبيق معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية في التدريس في المجالات الآتية:

أولا: التخطيط

ويمكن تحقيق ذلك من خلال:

١. مراعاة الفروق الفردية بين طلبتي أثناء تخطيطي للدرس.
٢. التدرج في مستويات صياغة الأهداف التعليمية أثناء تخطيطي للدرس.
٣. مراعاة التتابع الرأسي بين المفاهيم اللغوية أثناء تخطيطي للدرس.
٤. الحرص على تنمية روح العمل التعاوني بين الطلبة أثناء تخطيطي للدرس.
٥. التخطيط للدرس في ضوء مشكلات حقيقية مثيرة لاهتمام الطلبة.
٦. استخدام الأفعال مثل: صنف حلل تنبأ أثناء صياغة الأهداف التعليمية.
٧. تصميم أوراق عمل إثرائية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.
٨. توفير الوسائل التعليمية التي تساعد في تحقيق أهداف الدرس.
٩. إشراك الطلبة في التخطيط للمواقف التعليمية في الحصة الصفية.

ثانيا: التنفيذ

ويظهر ذلك في الأمور الأتية:

١. ربط خبرات الطلبة اللاحقة بالسابقة أثناء شرح الدرس.
٢. تدريب الطلبة على استنتاج الأفكار الرئيسة والفرعية من النصوص الأدبية.
٣. إثراء المحتوى بأمثلة من واقع حياة الطلبة.
٤. استخدام الحوار والمناقشة في شرح النصوص الأدبية .
٥. التمهيد للدرس الجديد بمدخل شائق مثل سرد قصة أو عرض فيديو أو طرح مشكلة.
٦. تدريب الطلبة على استخدام مهارات التفكير الإبداعي مثل: ذكر أمثلة متنوعة أو اقتراح أفكار جديدة.
٧. اثراء المحتوى بمفردات جديدة من خلال المطالعة او مناقشة كتاب من المكتبة.
٨. تنويع طرائق التدريس النشط مثل التعلم التعاوني والعصف الذهني وحل المشكلات.
٩. توجيه الطلبة نحو مصادر تعلم متعددة.
١٠. استخدام الادوات التكنولوجية والتطبيقات التعليمية والمواقع التفاعلية لتعزيز التعلم.

ثالثا: التفاعل الصفي

١. أوفر بيئة تعليمية ودية بين الطلبة خالية من الخوف والتهديد.
٢. أصحح إجابات الطلبة الخاطئة أثناء شرح الدرس.
٣. أشجع الطلبة على التعبير الشفوي.
٤. أوجه الطلبة للإجابة عن أسئلة زملائهم وتبادل الأفكار.
٥. أشجع الطلبة على طرح الأسئلة وإبداء وجهات النظر.
٦. أعطي الطلبة وقتا كافيا للتعبير عن أفكارهم.
٧. أطرح أسئلة مفتوحة ومتنوعة لإثارة تفكير الطلبة.
٨. أتيح للطلبة تصحيح أخطائهم بأنفسهم.
٩. أنوع في البيئة الصفية من حيث ترتيب المقاعد وجلسة الطلبة لتناسب العمل التعاوني.
١٠. أتجنب إعطاء الطلبة إجابات مباشرة عن استفساراتهم.

رابعا: التقويم

١. تكليف الطلبة توظيف المفردات في جمل مفيدة من إنشائهم.
٢. مناقشة الطلبة في نتائج الاختبارات.
٣. تقديم تغذية راجعة بناءة حول أداء الطلبة بشكل مستمر لتحسين التعلم لديهم.
٤. توجيه الطلبة لاستخراج المفاهيم اللغوية المكتسبة من النصوص الأدبية.
٥. استخدام الملاحظة في تقويم أداء الطلبة.
٦. تنويع الاختبارات الكتابية والشفوية.
٧. تصميم أوراق عمل علاجية للطلبة ضعاف التحصيل.
٨. تكليف الطلبة في استخدام ما تعلموه في مواقف حياتية حقيقية(تمثيل الادوار، مقابلات ، كتابة مقالات ، تقارير....)
٩. تكليف الطلبة بمهمات تعليمية تشجع البحث والاستقصاء.
١٠. تشجيع الطلبة على تقييم أدائهم ذاتيا.
١١. استخدام أدوات تقويم حقيقية متنوعة مثل : ملفات الإنجاز.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة كونه يصف الظواهر كما هي في الواقع ويناسب هذا النوع من الدراسات.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات اللغة العربية الذين يدرسون الصفوف الخامس إلى الثاني عشر في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل للعام الدراسي(٢٠٢٤/٢٠٢٥) والبالغ عددهم (٤٠٠) معلما ومعلمة، وقد اختار الباحثان عينة عشوائية بسيطة تكونت(١١٩) معلما ومعلمة أي ما نسبته (٢٩,٥٪) وهي نسبة مقبولة لتحقيق هدف الدراسة، ويوضح جدول(١) خصائص العينة المختارة.

جدول(١):
خصائص عينة الدراسة

المتغير		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٥٣	٤٤,٥٪
	أنثى	٦٦	٥٥,٥٪
الدورات التدريبية	لم ألتحق بدورات تدريبية	٩	٧,٦٪
	١-٣ دورات	٣٠	٢٥,٢٪
	أكثر من ٣ دورات	٨٠	٦٧,٢٪
التخصص	اللغة العربية وآدابها	٧٥	٦٣٪
	أساليب تدريس لغة عربية	٤٤	٣٧٪
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١١	٩,٢٪
	٥-١٠ سنوات	٢٢	١٨,٥٪
	أكثر من ١٠ سنوات	٨٦	٧٢,٣٪
مجموع العينة ونسبتها من مجتمع الدراسة		١١٩	٢٩,٥٪

يتضح من جدول(١) أن عدد المعلمات المفحوصات (٦٦) معلمة وهو أكثر من عدد المعلمين الذي بلغ (٥٣) معلما وكذلك بلغ عدد المفحوصين الحاصلين على أكثر من (٣) دورات (٨٠) مفحوصا بينما الذين لم يلتحقوا بالدورات التدريبية (٩) مفحوصين ويعود سبب ذلك إلى سياسة وزارة التربية والتعليم بكثيف الدورات التدريبية للمعلمين ولا سيما المنتسبين حديثا بمهنة التعليم، وكذلك تفوق عدد المفحوصين المتخصصين في اللغة العربية وآدابها حيث بلغ (٧٥) معلما ومعلمة بينما بلغ عدد المتخصصين في أساليب تدريس اللغة العربية(٤٤) ويعود سبب ذلك أن غالبية المعلمين الذين يدرسون الصفوف من الخامس إلى الثاني عشر متخصصون في اللغة العربية وآدابها، كما بلغ عدد أفراد العينة الذين لديهم سنوات خبرة تزيد على (١٠) سنوات (٨٦) معلما ومعلمة في حين بلغ عدد الذين تقل خبرتهم عن (٥) سنوات (١١) معلما ومعلمة فقط.

أداة الدراسة:

بنى الباحثان أداة الدراسة بعد الاطلاع على الأدب التربوي الذي تناول مبادئ النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية والرجوع إلى الدراسات العربية والأجنبية مثل دراسة دراسة الساعدي والشريفي(٢٠٢٢) ودراسة شتوان وبلقاسم(٢٠٢٢) ودراسة جوسانجو(Gusango,2021) وأحمد (٢٠٢١) وعساف(٢٠٢١) والعويضي والأحمدي(٢٠٢١) ودراسة صالح(٢٠١٨) ودراسة حرز الله (٢٠١٧) ودراسة ميليسي وجيراتا(Melesse&Jirata,2015)، حيث اعتمدت تلك الدراسات على المنهج الوصفي المسحي واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة واختارت عينة عشوائية بسيطة وقد تمثلت الأداة باستبانة تكونت من (٤٠) فقرة وزعت على أربعة مجالات هي التخطيط والتنفيذ والتفاعل الصفي والتقويم، ويبين جدول (٢) مجالات الاستبانة والوزن النسبي لكل مجال.

جدول(٢):
مجالات أداة الدراسة

المحور	عدد الفقرات	النسبة المئوية
التخطيط	٩	%22.5
التنفيذ	١٠	%25
التفاعل الصفي	١٠	% 25
التقويم	١١	%27.5

حيث تكونت الاستبانة من قسمين هما:

القسم الأول: معلومات أولية عن خصائص العينة تمثلت في الجنس وتكون من مستويين الذكور والإناث والدورات التدريبية تكونت من ثلاثة مستويات هي: (لم يلتحقوا بدورات تدريبية، والتحقوا بدورة إلى ثلاث دورات ، والذين التحقوا بأكثر من ثلاث دورات) أما التخصص فقد تكون من مستويين هما: (اللغة العربية وآدابها، وأساليب تدريس اللغة العربية) بينما تكون متغير سنوات الخبرة من ثلاثة مستويات هي على الترتيب(أقل من ٥ سنوات، ومن ٥ إلى ١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات).

القسم الثاني: استبانة درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل للتدريس البنائي وقد تكونت أربعة مجالات كالآتي:

أولا: مجال التخطيط وتكون من (٩) فقرات وشكل ما نسبته (٢٢,٥٪) من مجالات الاستبانة.

ثانيا: مجال التنفيذ وتكون من (١٠) فقرات وشكل ما نسبته (٢٥٪) من مجالات الاستبانة.

ثالثا: مجال التفاعل الصفي وتكون من (١٠) فقرات وشكل ما نسبته (٢٥٪) من مجالات الاستبانة.

رابعا: مجال التقويم وتكون من (١١) فقرة وشكل ما نسبته (٢٧,٥) من مجالات الاستبانة.

وقد راعى الباحثان ترتيب مجالات الاستبانة وفق ترتيب عملية التدريس التي تبدأ بالتخطيط وتنتهي بالتقويم.

وقد تميزت الدراسة عن الدراسات السابقة بتقسيمها التدريس البنائي إلى أربعة مجالات، فقد اعتمدت معظم الدراسات على استبانة مكونة من مجموعة من الفقرات غير منظمة في مجالات متسلسلة تبدأ من التخطيط للحصة وتنتهي بتقويمها مثل دراسة العويضي والأحمدي(٢٠٢١) ودراسة حرز الله (٢٠١٦) بينما قسمت دراسة علي (٢٠٢٢) إلى خمسة مجالات هي:(قدرة الربط، وقدرة التحفيز، وقدرة تنمية التفكير، وقدرة مراعاة الفروق الفردية، وقدرة تقويم المعارف) واشتملت دراسة الرويس(٢٠١٦) على ستة مجالات هي:(اللغة الصفية والاتصال والتواصل الصفي، والتدريس والأنشطة التعليمية، والدافعية، والتأمل، والبيئة الصفية، والتقويم).

صدق الأداة وثباتها:

تحقق الباحثان من مناسبة الأداة لتحقيق أهداف الدراسة حيث تم عرضها على (٧) محكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس في الكليات التربوية في الجامعات الفلسطينية تم التواصل معهم إلكترونيا وذلك بسبب صعوبة الوصول إليهم بسبب إغلاق الاحتلال للمدن الفلسطينية وتقييد حرية الحركة بينها، حيث تم تعديل الاستبانة التي تكونت في صورتها الأولية من(٣٠) فقرة لتصبح (٤٠) فقرة موزعة على أربعة مجالات، كما أوجد الباحثان معامل الثبات حيث وزعا الاستبانة في صورتها النهائية على مجموعة بؤرية تكونت من (١٥) معلما ومعلمة يعملون في مدارس تربية وتعليم يطا ثم تمت معالجة البيانات باستخدام كرونباخ ألفا و بلغت الدرجة الكلية لمجالات الاستبانة (٠,٩٤) وهي نسبة تشير إلى ثبات الأداة، ويبين جدول(٣) نسبة ثبات مجالات الاستبانة.

جدول(٣):
معامل ثبات أداة الدراسة

المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
التخطيط	٩	0.82
التنفيذ	١٠	0.75
التفاعل الصفي	١٠	0.82
التقويم	١١	0.87
الدرجة الكلية	٤٠	0.94

يتبين من جدول (٣) ثبات أداة الدراسة حيث بلغت الدرجة الكلية (٠,٩٤) وهي تقترب من الواحد الصحيح الأمر الذي يعني ثبات الأداة ، أما معامل الثبات لمجالات الاستبانة فقد تراوح من (٠,٧٥) لمجال التنفيذ إلى (٠,٨٧) لمجال التقويم وهي نسب مقبولة لثبات الأداة.

إجراءات الدراسة:

تمثلت إجراءات الدراسة بالخطوات الآتية:

١– الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة العربية والأجنبية.

٢– بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية حيث تكونت من قسمين هما المعلومات الأولية والاستبانة التي ضمت (٣٠) فقرة.

٣– التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس في الجامعات الفلسطينية.

٤– إجراء التعديلات بناء على ملاحظات السادة المحكمين وذلك بحذف بعض الفقرات وإضافة فقرات جديدة وتقسيم الاستبانة إلى أربعة مجالات هي على الترتيب (التخطيط والتنفيذ والتفاعل الصفي والتقويم).

٥– بناء الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من المعلومات الأولية ومن أربعة مجالات.

٦– التأكد من ثبات الأداة على عينة استطلاعية تكونت من (١٥) معلما ومعلمة في مدارس مديرية تربية وتعليم يطا.

٧– توزيع الاستبانة على المعلمين إلكترونيا باستخدام (Google Form) وبصورة عشوائية بالتعاون مع مديري ومديرات مدارس مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.

٨– جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج (SPSS).

٩– التوصل إلى النتائج ومناقشتها وتقديم مجموعة من التوصيات.

المعالجة الإحصائية:

استعان الباحثان في معالجة البيانات التي حصلا عليها على برنامج (SPSS) لإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة بمجالاتها الأربعة ومعامل الثبات كرونباخ ألفا ومعامل (ت) للعينات المستقلة لفحص الفرضيات الصفرية للمتغيرات المستقلة وهي (الجنس والتخصص) ومعامل تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لمتغيري (الدورات التدريبية وسنوات الخبرة).

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول والذي ينص:

ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في مدارس مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل للتدريس البنائي؟

للإجابة عن السؤال أوجد الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة المبين في جدول(٤)

جدول(٤):

نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل للتدريس البنائي:

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
التخطيط	4.05	0.68	%81
التنفيذ	4.18	0.67	%84
التفاعل الصفي	4.08	0.63	%82
التقويم	4	0.70	%82
الدرجة الكلية	4.08	0.67	%82

يتضح من جدول (٤) أن درجة استجابة أفراد العينة على مجالات الاستبانة مرتفعة بمتوسط حسابي (4.08) وجاء ترتيب المجالات تصاعديا كالآتي التنفيذ (4.18) ثم التفاعل الصفي (4.08) يليه التخطيط (4.05) وأخيرا التقويم (4) وهي استجابات مرتفعة.

ويعزو الباحثان ذلك إلى محاولات وزارة التربية والتعليم الفلسطيني إصلاح التعليم وتطوير المقررات الدراسية عام (٢٠١٧) التي تجعل من الطلبة محورا للعملية التعليمية، ودور الدورات التدريبية والمنصات الإلكترونية مثل قناة فلسطين التعليمية ومجموعات التواصل الاجتماعي بين معلمي مبحث اللغة العربية وعقد الزيارات الإشرافية وزيادة نسبة المعلمين الحاصلين على مؤهلات تربوية عليا في طرائق التدريس وما تمر به فلسطين من أحداث وحروب وأوبئة والتي دفعت المعلم لتوجيه الطلبة نحو التعلم الذاتي والاعتماد على أنفسهم في الوصول إلى المعرفة وتطوير أسس التقويم التربوي فلم يعد الاختبار وسيلة التقويم الوحيدة وإنما تعداها ليشمل ملفات الإنجاز وسجلات التقويم النوعي والتي بدورها تعزز من قدرة الطلبة على بناء المعرفة وربطها بسياقات حياتية واقعية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة عساف (٢٠٢١) ودراسة أحمد(٢٠٢١) ودراسة العويضي والأحمدي(٢٠٢١) ودراسة صالح(٢٠١٨) ودراسة حرز الله (٢٠١٧)، واختلفت مع دراسة الساعدي والشريفي(٢٠٢٢) ودراسة شتوان وبلقاسم(٢٠٢٢) ودراسة جوسانجو(Gusango,2021) ودراسة ميليسي وجيراتا(Melesse&Jirata,2015) ودراسة ريان(٢٠١١) ودراسة أبو عرام (٢٠١٠)

.واختلفت مع دراسة الشولي(٢٠١٦) والتي بينت درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية متوسطة.

وقد جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تصاعديا لكل مجال من مجالات الأداة كالآتي:

أولا: مجال التخطيط

جدول(٥)
نتائج استجابة أفراد العينة في مجال التخطيط

الرقم	مؤشرات واقع ممارسة معلمي اللغة العربية في مديرية تربية جنوب الخليل للتدريس البنائي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
٧	أراعي الفروق الفردية بين طلبتي أثناء تخطيطي للدرس.	4.36	0.63	87
٣	أتدرج في مستويات صياغة الأهداف التعليمية أثناء تخطيطي للدرس.	4.29	0.62	86
١	أراعي التتابع الرأسي بين المفاهيم اللغوية أثناء تخطيطي للدرس.	4.17	0.46	83
٦	أحرص على تنمية روح العمل التعاوني بين الطلبة أثناء تخطيطي للدرس.	4.08	0.72	82
٥	أخطط للدرس في ضوء مشكلات حقيقية مثيرة لاهتمام الطلبة.	4.02	0.65	80
٢	أستخدم الأفعال مثل: صنف حلل تنبأ أثناء صياغة الأهداف التعليمية.	3.98	0.68	80
٨	أصمم أوراق عمل إثرائية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	3.97	0.81	79
٩	أوفر الوسائل التعليمية التي تساعد في تحقيق أهداف الدرس.	3.84	0.78	77
٤	أشرك الطلبة في التخطيط للمواقف التعليمية في الحصة الصفية.	3.76	0.80	75
الدرجة الكلية		4.05	0.68	81

يظهر جدول (٥) أن مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل في مجال التخطيط للتدريس البنائي مرتفعا بمتوسط حسابي(4.05) وانحراف معياري(0.68) وقد حظيت فقرة "أراعي الفروق الفردية بين طلبتي أثناء تخطيطي للدرس" بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.36) تلتها فقرة "أتدرج في مستويات صياغة الأهداف التعليمية أثناء تخطيطي للدرس" بمتوسط (4.29) بينما حظيت فقرة "أوفر الوسائل التعليمية التي تساعد في تحقيق أهداف الدرس" وفقرة "أشرك الطلبة في التخطيط للمواقف التعليمية في الحصة الصفية" بأدنى متوسط حسابي بلغ على الترتيب (3.84) و(3.76).

ويعزو الباحثان ذلك إلى إدراك المعلمين أن مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة تبدأ قبل تنفيذ الدرس لاختيار الأنشطة وطرائق التدريس المناسبة لأنماط تعلم الطلبة السمعية والبصرية والحركية الأمر الذي يلبي ميول وحاجات الطلبة ويثير انتباههم ويدفعهم للمشاركة الصفية الفاعلة ويساعد في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة وهو ما يتفق مع دراسة عساف (٢٠٢١) ودراسة عبد الجواد(٢٠١٦)، ويعزى عدم إشراك الطلبة في التخطيط للمواقف التعليمية إلى طبيعة المناهج الفلسطينية القائمة على المواد الدراسية المنفصلة المخططة مسبقا.

ثانيا: مجال التنفيذ:

جدول(٦):
استجابة أفراد العينة في مجال التنفيذ

١٠	أربط خبرات الطلبة اللاحقة بالسابقة أثناء شرح الدرس.	4.61	0.54	92
١٨	أدرب الطلبة على استنتاج الأفكار الرئيسة والفرعية من النصوص الأدبية.	4.40	0.57	88
١٣	أحرص على إثراء المحتوى بأمثلة من واقع حياة الطلبة.	4.38	0.55	88
١٧	أستخدم الحوار والمناقشة في شرح النصوص الأدبية .	4.34	0.56	87
١٢	أمهد للدرس الجديد بمدخل شائق مثل سرد قصة أو عرض فيديو أو طرح مشكلة.	4.28	0.76	86
١٥	أدرب الطلبة على استخدام مهارات التفكير الإبداعي مثل: ذكر أمثلة متنوعة أو اقتراح أفكار جديدة.	4.09	0.65	82
١١	أثري المحتوى بمفردات جديدة من خلال المطالعة او مناقشة كتاب من المكتبة.	4.02	0.75	80
١٤	أنوع في طرق التدريس النشط مثل التعلم التعاوني والعصف الذهني وحل المشكلات.	4.02	0.77	80
١٩	أوجه الطلبة نحو مصادر تعلم متعددة.	3.91	0.70	78
١٦	استخدم الادوات التكنولوجية والتطبيقات التعليمية والمواقع التفاعلية لتعزيز التعلم.	3.70	0.81	74
	الدرجة الكلية	4.18	0.68	84

يكشف جدول(٦) أن استجابة أفراد العينة في مجال التنفيذ مرتفعة بمتوسط حسابي(4.18) وقد حظيت فقرة "أربط خبرات الطلبة اللاحقة بالسابقة أثناء شرح الدرس" بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.61) تلتها فقرة "أدرب الطلبة على استنتاج الأفكار الرئيسة والفرعية من النصوص الأدبية" بمتوسط (4.40) بينما حلت فقرة "استخدم الادوات التكنولوجية والتطبيقات التعليمية والمواقع التفاعلية لتعزيز التعلم" بأقل متوسط حسابي (3.70) تلتها فقرة "أوجه الطلبة نحو مصادر تعلم متعددة" بمتوسط (3.91).

ويعزو الباحثان ذلك إلى اطلاع معلمي اللغة العربية على مصفوفة المنهاج الدراسي وطبيعة الصفوف الدراسية التي يدرسونها فالمعلم الواحد قد يدرس ثلاثة صفوف متتالية الأمر الذي يجعله يربط

الخبرات السابقة باللاحقة، وما يقدمه المشرف التربوي للمعلمين من ضرورة الربط العمودي بين الخبرات في جعل التعلم ذا معنى، بينما تعزى حصول فقرة "استخدم الادوات التكنولوجية والتطبيقات التعليمية والمواقع التفاعلية لتعزيز التعلم" على أدنى متوسط حسابي إلى قلة الإمكانيات المادية في المدارس، وقلة معرفة معلمي اللغة العربية بالتطبيقات التكنولوجية المعززة للتدريس البنائي، وحاجة الطلبة للتدريب على التعامل مع تلك التطبيقات وظروفهم الاقتصادية التي تحول دون القدرة على توفير أجهزة حواسيب لاستخدامها في عملية التعلم.

ثالثا: مجال التفاعل الصفي:

جدول(٧):
استجابة أفراد العينة في مجال التفاعل الصفي

٢٥	أوفر بيئة تعليمية ودية بين الطلبة خالية من الخوف والتهديد.	4.42	0.54	88
٢٩	أصحح إجابات الطلبة الخاطئة أثناء شرح الدرس.	4.24	0.62	85
٢٢	أشجع الطلبة على التعبير الشفوي.	4.19	0.57	84
٢٦	أوجه الطلبة للإجابة عن أسئلة زملائهم وتبادل الأفكار.	4.17	0.59	83
٢٣	أشجع الطلبة على طرح الأسئلة وإبداء وجهات النظر.	4.14	0.59	83
٢٠	أعطي الطلبة وقتا كافيا للتعبير عن أفكارهم.	4.08	0.59	82
٢١	أطرح أسئلة مفتوحة ومتنوعة لإثارة تفكير الطلبة.	4.06	0.64	81
٢٤	أتيح للطلبة تصحيح أخطائهم بأنفسهم.	4.04	0.68	81
٢٧	أنوع في البيئة الصفية من حيث ترتيب المقاعد وجلسة الطلبة لتناسب العمل التعاوني.	3.87	0.77	77
٢٨	أتجنب إعطاء الطلبة إجابات مباشرة عن استفساراتهم.	3.61	0.71	72
	الدرجة الكلية	4.08	0.63	82

يظهر من جدول(٧) أن مستوى استجابة أفراد العينة على مجال التفاعل الصفي مرتفعا حيث بلغت الدرجة الكلية للمتوسطات الحسابية(**4.08**) وحلت فقرة أوفر بيئة تعليمية ودية بين الطلبة خالية من الخوف والتهديد بأعلى متوسط حسابي بلغ (**4.42**) تلتها فقرة أصحح إجابات الطلبة الخاطئة أثناء شرح الدرس بمتوسط حسابي (**4.24**) بينما بلغ أدنى متوسط (**3.61**) لفقرة أتجنب إعطاء الطلبة إجابات مباشرة عن استفساراتهم تلتها فقرة أنوع في البيئة الصفية من حيث ترتيب المقاعد وجلسة الطلبة لتناسب العمل التعاوني بمتوسط حسابي بلغ (**3.87**)

ويعزو الباحثان ذلك إلى الدورات التدريبية التي يتلقاه المعلمون في التعلم النشط التي تنعكس بصورة إيجابية على التفاعل الصفي، وما يقدمه مدير المدرسة والمشرف التربوي من توجيهات تساهم في تحسين إدارة الصف، وحرص العديد من المعلمين على النمو المهني بالاطلاع على تجارب الدول المتقدمة علميا وطرق التفاعل الصفي في تلك البيئات، كما أن طبيعة الأنظمة المعمول بها في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية التي ترفع شعار بيئة تعليمية صديقة للطالب خالية من العنف بشتى أشكاله، ومحاولة المعلمين

التخفيف من الآثار النفسية الناجمة عن الحروب والأزمات على الطلبة وذلك بتوفير مناخ تعليمي جاذب ومحبب للطلبة يعزز من تفاعلهم ومشاركتهم والتعبير عن أفكارهم وقد اتفقت مع دراسة عساف(٢٠٢١).

رابعا: مجال التقويم:

جدول(٨):
استجابة أفراد العينة على مجال التقويم

٣٦	أكلف الطلبة توظيف المفردات في جمل مفيدة من إنشائهم.	4.24	0.68	85
٣٥	أناقش طلبتي في نتائج الاختبارات.	4.17	0.74	83
٣٢	اقدم تغذية راجعة بناءة حول أداء الطلبة بشكل مستمر لتحسين التعلم لديهم.	4.14	0.59	83
٣٧	أوجه الطلبة لاستخراج المفاهيم اللغوية المكتسبة من النصوص الأدبية.	4.13	0.62	83
٣٣	أستخدم الملاحظة في تقويم أداء الطلبة.	4.08	0.56	82
٣٤	أنوع في الاختبارات الكتابية والشفوية.	4.08	0.72	82
٤٠	أصمم أوراق عمل علاجية للطلبة ضعاف التحصيل.	3.88	0.84	78
٣٠	اكلف الطلبة في استخدام ما تعلموه في مواقف حياتية حقيقية(تمثيل الادوار، مقابلات ، كتابة مقالات ، تقارير....)	3.87	0.74	77
٣١	أكلف الطلبة بمهمات تعليمية تشجع البحث والاستقصاء.	3.87	0.71	77
٣٩	أشجع الطلبة على تقييم أدائهم ذاتيا.	3.80	0.74	76
٣٨	أستخدم أدوات تقويم حقيقية متنوعة مثل : ملفات الإنجاز.	3.74	0.79	75
	الدرجة الكلية	4	0.70	80

يظهر من جدول (٨) أن استجابة أفراد العينة عن مجال التقويم مرتفعة بمتوسط (٤) وقد جاءت فقرة "أكلف الطلبة توظيف المفردات في جمل مفيدة من إنشائهم" وفقرة "أناقش طلبتي في نتائج الاختبارات" بأعلى متوسطات حسابية بلغت على الترتيب **(4.24)** و**(4.17)** بينما حلت فقرتا " أشجع الطلبة على تقييم أدائهم ذاتيا" و" أستخدم أدوات تقويم حقيقية متنوعة مثل : ملفات الإنجاز" بأدنى متوسطات حسابية جاءت على الترتيب(**3.80**) و(**3.74**).

ويعزو الباحثان ذلك إلى تطوير أسس القياس والتقويم في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية والتوجه نحو التقويم الحقيقي النوعي الذي ينسجم مع مبادئ النظرية البنائية وما تقدمه من دورات تدريبية للمعلمين في أساليب التقويم التربوي الحقيقي، وحصول العديد منهم على دبلوم التأهيل التربوي والذي وجههم لتنويع التقويم وتطويره، كما أن طبيعة اللغة العربية تساعد المعلمين في تنويع أساليب التقويم المعززة للتدريس البنائي، وهو ما يتفق مع دراسة عساف (٢٠٢١) و يختلف مع دراسة عفانة(٢٠١١) والتي بينت أن واقع استخدام معلمي اللغة العربية لملفات الإنجاز كأسلوب تقويم جاء بنسبة متدنية بلغت(٢٢٪).

نتائج السؤال الثاني:

هل تختلف متوسطات درجات ممارسة معلمي اللغة العربية في مدارس مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل للتدريس البنائي تبعا لمتغيرات الجنس والدورات التدريبية والتخصص وسنوات الخبرة؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني قام الباحثان بفحص الفرضيات الصفرية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ ٠,٠٥) وكانت النتائج كالآتي:

الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات ممارسة معلمي اللغة العربية في مدارس تربية وتعليم جنوب بالخليل للتدريس البنائي تعزى لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة الفرضية استخدم الباحثان تحليل (ت) للعينات المستقلة الموضح في جدول(٩)

جدول(٩):

نتائج (ت) للعينات المستقلة لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل للتدريس البنائي تعزى لمتغير الجنس

مجال	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
التخطيط	الذكور	٥٣	4.09	0.34	١١٧	١,٠٣	٠,٣٠
	الإناث	٦٦	4.01	0.44			
التنفيذ	الذكور	٥٣	4.16	0.39	١١٧	٠,٠٨	٠,٩٣
	الإناث	٦٦	4.17	0.39			
التفاعل الصفي	الذكور	٥٣	4.11	0.36	١١٧	٠,٨٧	٠,٣٨
	الإناث	٦٦	4.05	0.38			
التقويم	الذكور	٥٣	3.98	0.39	١١٧	٠,٣٨	٠,٦٩
	الإناث	٦٦	4.01	0.49			
الدرجة الكلية	الذكور	٥٣	4.09	0.30	١١٧	٠,٣٧	٠,٧١
	الإناث	٦٦	4.07	037			

يتضح من جدول (٩) أن مستوى الدلالة المحسوبة لاستجابة أفراد العينة وقيمتها(٠,٧١) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية وعليه نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق في استجابة أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس وكذلك بالنسبة لجميع مجالات الفقرة والتي جاءت أكبر من (٠,٠٥) ويعزو الباحثان ذلك كونهما يدرسان المقرر الدراسي ذاته، ويعملان في مدارس متقاربة من حيث توفر الإمكانيات المادية اللازمة للتدريس البنائي، كما أنهما يخضعان لنفس الدورات التدريبية في طرائق التدريس ، كما تعقد الدورات التدريبية في استراتيجيات التدريس للمعلمين والمعلمات معا، وقد اتفقت مع دراسة علي(٢٠٢٢) الذي عزى ذلك إلى تماثل الكفاءة التدريسية لدى المعلمين والمعلمات نتيجة متابعة مديري ومديرات المدارس والمشرفين التربويين، وتوحيد نموذج تقييم المشرف التربوي لهما ودراسة أحمد (٢٠٢١)

ودراسة حرز الله (٢٠١٦) ودراسة ريان (٢٠١١)، واختلفت مع دراسة الصابنة وحبايب(٢٠٢٢) والتي بينت وجود فروق دالة إحصائيا لدرجة تطبيق المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ولصالح الإناث، ودراسة أبو عرام(٢٠١٠).

الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات ممارسة معلمي اللغة العربية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل للتدريس البنائي تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

ولفحص الفرضية حسب الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة الموضحة في جدول(١٠)

جدول(١٠):

نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة عن مجال الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
لم ألتحق بدورات تدريبية	٩	٤,٢١	٠,٣٥
١-٣ دورات	٣٠	٤,٠٧	٠,٣٥
أكثر من ٣ دورات	٨٠	٤,٠٧	٠,٣٤
الدرجة الكلية	١١٩	٤,٠٨	٠,٣٥

يبين جدول (١٠) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابة عينة الدراسة ولمعرفة دلالة الفروق استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي المبين في جدول(١١)

جدول(١١):

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل للتدريس البنائي تعزى لمتغير الدورات التدريبية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	0.38	2	0.192	1.16	0.31
	داخل المجموعات	19.118	116	0.165		
التنفيذ	بين المجموعات	0.272	2	0.136	0.87	0.42
	داخل المجموعات	18.062	116	0.156		
التفاعل الصفي	بين المجموعات	0.428	2	0.214	1.52	0.22
	داخل المجموعات	16.238	116	0.140		

التقويم	بين المجموعات	0.370	2	0.185	0.91	0.40
	داخل المجموعات	23.407	116	0.202		
الكلية	بين المجموعات	0.171	2	0.85	0.71	0.49
	داخل المجموعات	13.870	116	0.120		

يتبين من جدول(١١) أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية لاستجابة أفراد العينة وقيمتها (٠,٤٩) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية وعليه نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق دالة إحصائيا لاستجابة أفراد العينة تعزى لمتغير الدورات التدريبية، كما نلاحظ أن مستوى الدلالة لجميع مجالات الأداة أكبر من مستوى الدلالة أي قبول الفرضية بعدم وجود دلالة إحصائية.

ويعزو الباحثان ذلك إلى تعدد مصادر المعرفة بفضل التقنيات التكنولوجية الحديثة فلم تعد الدورة التدريبية المصدر الوحيد لاكتساب الخبرات، كما أن تطوير معايير التقدم للوظائف التعليمية دفع بالمعلمين إلى الحصول على دبلوم التأهيل التربوي والذي أثر إيجابيا في اكساب المتدربين مهارات التدريس الفعال ولا سيما التدريس وفق مبادئ النظرية البنائية، إضافة إلى الزيارات التبادلية بين معلمي المبحث أكسبهم خبرات جديدة في إدارة الموقف التعليمي، وما يقدمه مديرو ومديرات المدارس بوصفهم مشرفين مقيمين من تغذية راجعة للمعلمين ساعد في تجسير الفجوة في تفاوت المعلمين في عدد الدورات التي التحقوا بها، أضف إلى ذلك اعتماد العديد من الدورات على النواحي النظرية وإهمال الجانب التطبيقي وغياب المتابعة المستمرة لتقويم أداء المعلمين في ضوء الدورات التدريبية التي التحقوا بها، وشعور العديد من المعلمين بالملل أثناء التدريب بوصفه عبئا إضافيا يكلفهم عناء السفر ويعيق انهاء مقرراتهم الدراسية، وعزوفهم عن فكرة تغيير أساليبهم التي اعتادوا عليها جعلت متغير عدد الدورات غير مؤثر في تباين ممارسة المعلمين للتدريس البنائي، وقد اتفقت مع دراسة حرز الله (٢٠١٦) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات استجابة معرفة معلمي الرياضيات في محافظة طولكرم للنظرية البنائية تبعا لعدد الدورات التدريبية، واختلفت مع دراسة سمارة (٢٠١٥) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا لمستوى ممارسة معلمي العلوم للتعليم المبادئ في مدارس مؤتة في الأردن ولصالح المعلمين الذين التحقوا بأكثر من ثلاث دورات تدريبية مبررا ذلك أن معظم تلك الدورات لا تنسجم مع مبادئ النظرية البنائية.

الفرضية الصفرية الثالثة والتي تنص:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطات درجات ممارسة معلمي اللغة العربية في مدارس تربية وتعليم جنوب بالخليل للتدريس البنائي تعزى لمتغير التخصص".

وللتحقق من صحة الفرضية استخدم الباحثان تحليل ت للعينات المستقلة الموضح جدول(١٢)

جدول(١٢):

نتائج تحليل (ت) للعينات المستقلة لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية في مدارس تربية وتعليم جنوب بالخليل للتدريس البنائي تعزى لمتغير التخصص

مجال	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
التخطيط	اللغة العربية وآدابها	٧٥	3.99	0.41	١١٧	١,٩	٠,٠٤
	أساليب تدريس اللغة العربية	٤٤	4.14	0.36			
التنفيذ	اللغة العربية وآدابها	٧٥	4.11	0.40	١١٧	٢,٢	٠,٠٢
	أساليب تدريس اللغة العربية	٤٤	4.27	0.36			
التفاعل الصفي	اللغة العربية وآدابها	٧٥	4.02	0.35	١١٧	٢,٣	٠,٠١
	أساليب تدريس اللغة العربية	٤٤	4.18	0.38			
التقويم	اللغة العربية وآدابها	٧٥	3.93	0.45	١١٧	٢	٠,٠٤
	أساليب تدريس اللغة العربية	٤٤	4.10	0.42			
الدرجة الكلية	اللغة العربية وآدابها	٧٥	4.02	0.34	١١٧	٢,٥	٠,٠١٣
	أساليب تدريس اللغة العربية	٤٤	4.18	0.31			

يظهر من جدول (١٢) أن مستوى الدلالة لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل للتدريس البنائي وقيمتها (٠,٠١٣) أقل من مستوى الدلالة الإحصائية وعليه نرفض الفرضية الصفرية وهذا يعنى وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد العينة تعزى لمتغير التخصص ولصالح تخصص أساليب تدريس اللغة العربية.

كما يتضح وجود فروق دالة إحصائيا في جميع مجالات الاستبانة جاءت لصالح تخصص أساليب تدريس اللغة العربية.

ويعزو الباحثان ذلك إلى وجود مساقات تربوية في تخصص أساليب تدريس اللغة العربية تعمل على تزويد الطلبة بالعديد من المعارف والمهارات اللازمة في اختيار طرائق التدريس وإدارة الموقف التعليمي أضف إلى دور التربية العملية على مدار أربع سنوات وتلقي الطلبة التدريب وممارسة التدريس قبل الالتحاق بالمدارس وافتقار الخطة الدراسية لطالب تخصص اللغة العربية وآدابها من المساقات التربوية وتمحورها في دراسة علوم اللغة العربية فقط الأمر الذي يبرر تفوق تخصص أساليب التدريس على أدب اللغة العربية، وقد اتفقت مع دراسة فايس(**Veyis,2020**)، واختلفت مع دراسة شولي(٢٠١٦) والتي كشفت وجود فروق دالة إحصائيا لتوجهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة نابلس نحو مبادئ النظرية البنائية ومدى تطبيقهم لها تعزى لمتغير التخصص وعزت ذلك إلى اهتمام الجامعات الفلسطينية بتنمية التفكير واستخدام طرائق تدريس حديثة وتطوير المناهج الفلسطينية.

الفرضية الصفرية الرابعة والتي تنص

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات ممارسة معلمي اللغة العربية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل للتدريس البنائي تعزى لمتغير سنوات الخبرة".

وللتحقق من صدق الفرضية أوجد الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لمتغير سنوات الخبرة الموضح في جدول(١٣)

جدول(١٣):

نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العينة تبعا لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
أقل من ٥ سنوات	١١	٣,٨٩	٠,٣٦
٥-١٠ سنوات	٢٢	٤,١٣	٠,٤٢
أكثر من ١٠ سنوات	٨٦	٤,٠٩	٠,٣١

يبين جدول(١٣) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابة أفراد العينة لصالح أكثر من (١٠) سنوات وللتحقق من دلالة تلك الفروق استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي الموضح في جدول(١٤)

جدول(١٤):
نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل للتدريس البنائي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	0.559	2	0.280	1.71	0.18
	داخل المجموعات	18.943	116	0.163		
التنفيذ	بين المجموعات	0.676	2	0.338	2.22	0.11
	داخل المجموعات	17.658	116	0.152		
التفاعل الصفي	بين المجموعات	0.407	2	0.203	1.45	0.23
	داخل المجموعات	16.260	116	0.140		
التقويم	بين المجموعات	0.412	2	0.20	1.02	0.36
	داخل المجموعات	23.365	116	0.20		
الكلية	بين المجموعات	0.457	2	0.22	1.95	0.14
	داخل المجموعات	13.584	116	0.117		

يتبين من جدول (١٤) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (٠,١٤) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية وعليه نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق دالة إحصائيا لاستجابة أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة ويظهر ذلك أيضا في التخطيط والتنفيذ والتفاعل الصفي والتقويم.

ويعزو الباحثان ذلك إلى الثورة التكنولوجية الهائلة والتي وفرت منصات متعددة للتعليم مثل قناة فلسطين التعليمية التي تعرض دروسا نموذجية وتمكن المعلمين المبتدئين من مشاهدتها واكتساب خبرات ومهارات في التدريس، كما أدت سياسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في تكثيف الدورات التدريبية للمعلمين المبتدئين وبرامج التأهيل التربوي بالتعاون مع الجامعات الفلسطينية والزيارات التبادلية داخل المدرسة وخارجها والإقبال على الدراسات العليا في أساليب التدريس في منطقة جنوب الخليل بسبب افتتاح فرع جامعة القدس وما يقدمه من تسهيلات مالية للمعلمين الأمر الذي أكسبهم العديد من

المهارات ولم يجعل عامل عدد سنوات الخبرة مقياسا للكفاءة للمهنية، أضف إلى ذلك تكثيف الزيارات الإشرافية على المعلمين المبتدئين والبالغة ثماني زيارات من مدير المدرسة والمشرف التربوي ومجموعات التواصل بين معلمي مبحث اللغة العربية، كما يحرص المعلمون الذين لديهم خبرة تتراوح بين(٥–١٠) على النمو المهني والحصول على الترقية الوظيفية فيسعون إلى تبني أساليب حديثة في التدريس والاستفادة من مصادر التعلم المتعددة من شبكة الإنترنت، إضافة إلى قلة دافعية المعلمين الذين تزيد خبرتهم على (١٠) سنوات بسبب الظروف الاقتصادية المتردية التي يعيشونها وقلة الحوافز المقدمة لهم واقتطاع نسبة من الراتب الشهري نتيجة الظروف السياسية التي قللت من وجود فروق بين المعلمين في ممارسة التدريس البنائي تبعا لسنوات الخبرة.

وقد اتفقت مع دراسة علي (٢٠٢٢) ودراسة أحمد (٢٠٢١) ودراسة شولي(٢٠١٦) ودراسة ريان(٢٠١١) واختلفت مع دراسة فايس(Veyis,2020) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا لدرجة الكفاءة الذاتية لمعلمي الأدب التركي في المرحلة الثانوية نحو النهج البنائي تبعا لسنوات الخبرة ولصالح المعلمين الذين لديهم خبرة (١٠) سنوات، ودراسة حرز الله (٢٠١٦) الذي برر النتيجة التي توصل إليها بقلة التأهيل والخبرة المكتسبة لدى المعلمين الذين تقل خبرتهم عن (٥) سنوات؛ بسبب حداثة عهدهم بالانتساب بوزارة التربية والتعليم ودراسة أبو عرام (٢٠١٠)

نتائج الدراسة:

خرجت الدراسة بالنتائج الآتية:

١– درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل للتدريس البنائي مرتفعة.

٢– عدم وجود فروق دالة إحصائيا لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات الأداة تعزى لمتغيرات الجنس والدورات التدريبية سنوات الخبرة.

٣– وجود فروق دالة إحصائيا لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات الأداة تعزى للتخصص ولصالح أساليب تدريس اللغة العربية.

التوصيات:

خرجت الدراسة في ضوء نتائجها بالتوصيات الآتية:

١– عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية في تخصص اللغة العربية وآدابها في استراتيجيات توظيف مبادئ النظرية البنائية في المواقف التعليمية المختلفة والتي تكسبهم مهارات التدريس البنائي أثناء التخطيط والتنفيذ والتفاعل والتقويم للمواقف التعليمية المختلفة.

٢– تزويد المدارس بالوسائل التعليمية المعينة على ممارسة التدريس البنائي مثل شاشات العرض التفاعلية والحواسيب الذكية والمختبرات والمكتبات الرقمية التي تساعد في مراعاة أنماط التعلم السمعية والبصرية والحركية لدى الطلبة، وتزيد من تفاعلهم الصفي وتساعدهم على بقاء أثر التعلم وتلبي ميولهم وتشبع حاجاتهم

٣– تدريب المعلمين على أساليب التقويم الحقيقي البديل واعتماد ملفات الإنجاز كأسلوب تقويم لأعمال الطلبة وذلك بتطوير أسس القياس والتقويم التربوي وتخصيص جزء من تقييم الطلبة السنوي على إنجازاتهم ومشاريعهم البنائية.

٤– تزويد المعلمين بأدلة تدريبية حول كيفية استخدام التقنيات التكنولوجية المعززة للتدريس البنائي، حيث تبين لهم إجرائيا كيفية استخدام تكنولوجيا التعليم على نحو يساعد في تحقيق الأهداف التعليمية.

٥– تدريب المعلمين على إنتاج الوسائل التعليمية المثيرة لتفكير الطلبة.

٦– تنويع تنظيم البيئة الصفية المادية مثل ترتيب المقاعد على نحو يسمح للطلبة بممارسة التعلم التعاوني التشاركي.

٧– تصميم المعلمين أنشطة إثرائية تشجع الطلبة على البحث والاكتشاف وتأمل العالم من حولهم.

٨– إجراء المزيد من الدراسات تربوية للتعرف على ممارسة معلمي مباحث العلوم الطبيعية للتدريس البنائي.

المقترحات:

قدمت الدراسة المقترحات الآتية:

١– تطوير الأنشطة التعليمية لمقرر اللغة العربية بما ينسجم مع مبادئ النظرية البنائية ويعزز التعلم التعاوني بين الطلبة ويحفزهم على التعلم الذاتي.

٢– تزويد المحتوى الدراسي بخرائط مفاهيمية تربط المعارف السابقة باللاحقة في بداية الوحدات الدراسية مما يساعد على ترابط المعرفة.

٣– تطوير أدلة المعلمين بإضافة روابط لتطبيقات تعليمية تفاعلية تشجع الطلبة على التعلم الذاتي.

٤– إجراء دراسات تجريبية لمعرفة فاعلية استراتيجيات تدريس مهارات اللغة العربية وفق النظرية البنائية في ضوء مجموعة من المتغيرات كالتحصيل والدافعية والاحتفاظ بالمفاهيم النحوية والبلاغية وتنمية التفكير الإبداعي والميول والاتجاهات نحو اللغة العربية.

٥– إجراء دراسات تقويمية في مدى تضمين منهاج اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية.

٦– تدريب الطلبة على التقنيات التكنولوجية الحديثة المعززة للتعلم الذاتي.

٧– تطوير الخطط الدراسية لتخصص اللغة العربية وآدابها بإضافة مساقات تربوية في استراتيجيات التدريس الحديثة إلى جانب التخصصات الأدبية البحتة.

٨– رصد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية من طرائق التدريس القائمة على مبادئ النظرية البنائية والتركيز على الجانب العملي التطبيقي ومتابعة ممارسة المعلمين لها في المواقف التعليمية المختلفة.

٩– تعزيز المعلمين ماديا ومعنويا لمواكبة المستجدات التربوية وتطبيق طرائق تدريس حديثة تلبي اهتمامات الطلبة.

١٠– عقد نوادي أدبية لعرض ملفات إنجازات الطلبة ومشاريعهم الريادية امام زملائهم على مستوى المدرسة والمنطقة التعليمية والمديرية وتكريم الطلبة المميزين على مستوى الوطن.

١١– تشكيل مجالس أولياء أمور موحدة على مستوى المناطق التعليمية تعمل على توفير ما تحتاج إليه المدارس من وسائل تعليمية وتقنيات تكنولوجية تعزز التعلم الذاتي لدى الطلبة وتشجعهم على الإبداع والابتكار.

المصادر والمراجع :

إبراهيم، صفاء.(٢٠١٤). درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم بالمرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية، ٢٤(٥)، ٢٦٣–٤٣٥.

أبو عرام، تيسير.(٢٠١٠). مدى ممارسة معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا للمنحى البنائي في تدريس الرياضيات واتجاهاتهم نحوه، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

أحمد، بيمان.(٢٠٢١). مدى استعمال مدرسي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس المنبثقة عن النظرية البنائية، مجلة الجامعة العراقية، ٣(٤٩)، ٢٧٩–٢٨٧.

الأسدي، سعيد والمسعودي، محمد.(٢٠١٥). استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة في الجغرافيا: دار صفاء للنشر، عمان.

أسعد، فرح.(٢٠١٧). استراتيجيات التعلم النشط: دار ابن النفيس للنشر، عمان.

آل ثاني، حصة.(٢٠٢٣). التوافق البنائي وفاعليته في التعلم المتمركز حول المتعلم: تجربة التعلم الإلكتروني لدى طالبات جامعة قطر، مجلة العلوم التربوية، (٩)، ٩–٣٠.

أمبو سعيدي، عبد الله و الحوسنية، هدى.(٢٠١٦). استراتيجيات التعلم النشط ١٨٠ استراتيجية مع الأمثلة التطبيقية: دار المسيرة للنشر، عمان.

أمبو سعيدي، عبد الله واليزيدية، عزة والحوسنية، هدى.(٢٠١٩). استراتيجيات المعلم للتدريس الفعال: دار المسيرة للنشر، عمان.

البار، عبد القادر.(٢٠١٨). تعليمية النصوص الأدبية والروافد اللغوية في المرحلة الثانوية في ظل النظريتين السلوكية والبنيوية: المقاربة بالكفاءات–المقاربة النصية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع(٣٥)، ١١٣–١٢٤.

بسيوني، بسيوني والفهيد، خالد.(٢٠٢٢). تصورات التخطيط للتدريس وممارساته في ضوء النظرية البنائية لدى معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، مجلة الجامعة الإسلامية، ع(٦)،٢٦٨–٣٣٤.

ثابت، إبراهيم.(٢٠٢٢). فاعلية استراتيجية التعلم البنائي في تنمية المهارات النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية في أمانة العاصمة صنعاء، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٦١(٩)، ١٩٢–٢٣٠.

الجبر، جبر.(٢٠١٤). التقييم البنائي في العلوم ٧٥ استراتيجية عملية لربط التقييم والتدريس والتعلم، تأليف بييج كيلي: دار جامعة الملك سعود للنشر، السعودية.

حرز الله، حسام.(٢٠١٦). واقع استخدام النظرية البنائية في التعليم لدى معلمي الرياضيات في محافظة طولكرم، مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث، ٤(٢)، ١–١٤.

حمادنة، محمد وعبيدات، خالد.(٢٠١٢). مفاهيم التدريس في العصر الحديث: عالم الكتب الحديث، إربد.

حيدر، عبد العزيز وهوان، فاطمة.(٢٠١٨). النظريات المعرفية نماذجها واستراتيجياتها: الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان.

الحيلة، محمد.(٢٠١٩). مهارات التدريس الصفي: دار المسيرة للنشر، عمان.

دعمس، مصطفى.(٢٠٠٨). استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته: دار غيداء للنشر، عمان.

الدماني، عودة والصبحيين، عيد.(٢٠٢١). أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير العلمي في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن، مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية، ١(٢)، ١٧١–٢٠٢.

الرويس، عبد العزيز.(٢٠١٦). واقع الممارسات التدريسية الداعمة للتعليم البنائي لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية النفسية، ١٧(١)، ١٦١–١٨٧.

ريان، عادل.(٢٠١١). مدى ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وعلاقته بمعتقدات فاعليتهم التدريسية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، (٢٤)، ٨٥–١١٦.

زيتون، حسن وزيتون، كمال.(٢٠٠٣). التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية: عالم الكتب، مصر.

الساعدي، رملة والشريفي، أحمد.(٢٠٢٢). واقع ممارسة معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظر مشرفي المادة، مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية، ٢١(٤٤)، ٣٣–٥١.

السليتي، فراس.(٢٠١٥). استراتيجيات التدريس المعاصرة: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد.

سمارة، نوّاف.(٢٠١٥). مستوى ممارسة مبادئ التعلم البنائي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مؤتة في الأردن، مجلة دراسات وأبحاث، ٧(١٨)، ٢٥٨–٢٧٩.

شتوان، جاج وبلقاسم، محمد.(٢٠٢٢). درجة الممارسات التدريسية لدى أساتذة المرحلة الابتدائية وفق النظرية البنائية، مجلة جسور المعرفة، ٨(٢)، ٣٩٣–٤٠٩.

شرف، محمد.(٢٠٢٣). فاعلية نموذج نيدام البنائي في تدريس التكنولوجيا لتنمية مهارات التفكير المنتج والوعي التكنولوجي لدى طلبة المرحلة المتوسطة بفلسطين، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ١٧(٣)، ٢٨٣–٢٩٧.

شولي، فيحاء.(٢٠١٦). توجهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة نابلس نحو مبادئ النظرية البنائية ومدى تطبيقهم لها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الصابنة، آمنة وحبايب، علي.(٢٠٢٢). مدى توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة جنين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(١٥)، ٦٣-٨٨.

صالح، نادية.(٢٠١٨). واقع ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، (٣٨)، ٥٧١-٦٣٨.

عبد العظيم، عبد العظيم.(٢٠١٦). استراتيجيات وطرق التدريس العامة والإلكترونية: المجموعة العربية للنشر والتدريب، القاهرة.

عبد الفتاح، رحاب وعبد النبي، صابر والهواري، أمير وعويس، محمد.(٢٠٢٣). أثر نموذج التعلم البنائي في تنمية المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٧(١٢)، ٢٣٧-٢٨٢.

عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة.(٢٠١٣). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين: ديبونو للطباعة، عمان.

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

عساف، نادية.(٢٠٢١). درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس البنائي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمات أنفسهن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

عطية، محسن.(٢٠١٣). المناهج الحديثة وطرائق التدريس: دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

عفانة، محمد.(٢٠١١). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

علي، أيمن.(٢٠٢٢). تطبيق النظرية البنائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة في ضوء بعض المتغيرات، المجلة التربوية، ١(١٤٥)، ٢٨١-٣١٧.

علي، محمد.(٢٠١١). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس: دار المسيرة للنشر.

العويض، أسماء.(٢٠٢٠). فاعلية التدريس بنموذج قائم على التعليم البنائي في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة العلوم لدى طالبات الثاني المتوسط في بيشة بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(٣٣)، ٥٤-٧٦.

العويضي، أفراح والأحمدي، سارة.(٢٠٢١). درجة ممارسة معلمات اللغة العربية لأساليب التدريس البنائي بمدينة جدة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥(٤٣)، ١٣١-١٤٤.

غوادرة، نضال.(٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجتين مقترحتين قائمتين على النظرية البنائية والبنيوية لتنمية التحصيل النحوي في كتاب لغتنا الجميلة لتلاميذ الصف السابع الأساسي بمحافظة جنين، مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث، ٤(٢)، ١٥٢–١٨٨.

قطامي، يوسف.(٢٠١٣). النظرية المعرفية في التعلم: دار المسيرة، عمان.

قطامي، يوسف.(٢٠١٤). المرجع في تعليم التفكير: دار المسيرة، عمان.

محمود، فريال.(٢٠١٨). اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٩٨)، ٣٣١–٣٤٨.

مصطفى، بوختالة.(٢٠٢٠). النظرية البنائية للتعلم: من النشأة إلى الرؤية التحليلية النقدية، مجلة الباحث، ١٢(٣)، ١٢٩–١٦٥.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Mugambi,M .(2018). Liniking Constructivism Theory to Classroom Practice, International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE),5(9),96-104.

Olusegun, B. (2015). Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning, Journal of Research & Method in Education, 5(6), 66 - 70.

Allen, A.(2022). An Introduction to Constructivism: Its Theoretical Roots and Impact on Contemporary Education, Journal of Learning Design and Leadership,1(1),1-11.

Veyis, F.(2020). Investigation of the Self-Efficacy Beliefs of Turkish Language and Literature Teachers in Practicing constructivist Approach in Terms of Various Variables, International Education Studies, 13(7), 47-56.

Ahmad, A.,Khan,I., Ali,A., Islam,T.& Saeed,N.(2021). Implementation of Constructivist Approach in Teaching English Grammer in Primary Schools, Elementary Education Online, 20(5), 2803-2813.

Ibrahim,H., & Kamarulzaman,W.(2024). Secondary Students in Selangors Perspectives on constructivist Learning Environments : Preferences Versus Reality, International Journal of Advanced Research in Education and Society, 6(1),610-617.

Gusango,E.(2021). The use of Constructivists Approach in Teacher Preparation; A case of Primary Teachers Colleges of South Eastern Uganda, American Journal Education and Practice , 5(1),53-84.

Dev,M.(2016). Constructivist Approach Enhances the Learning: A Search of Reality, Journal of Education and practice, 7(25),59-62.

Melesse,S.,Jirata,E.(2015). Teachers Perception and Practice of Constructivist Teaching Approach: The Case of Secondary Schools of Kamashi Zone, Science Technology and Arts Research Journal, 4(4), 194-199.