طبيعة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة نحو توظيف نموذج التعلم البنائي في التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات في دولة الكويت

د/ يعقوب يوسف الشطي
أستاذ مشارك، مناهج وطرق التدريس، كلية التربية الأساسية

د/ هيفاء علي اليوسف
أستاذ مشارك، علم النفس، كلية التربية الأساسية

د/ عمار أحمد العجمي
أستاذ مشارك، مناهج وطرق التدريس، كلية التربية الأساسية

الملخص:

هدفت الدراسة معرفة طبيعة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة نحو ممارسة نموذج التعلم البنائي وعلاقته ببعض المتغيرات في دولة الكويت. اختيرت عينة عشوائية مكونة من معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة، ويبلغ عدد هؤلاء (٤٦٣) شخصا كعينة للدراسة، جاء عدد الذكور (٢٣٤) بنسبة ٥٠,٥ % وعدد الإناث (٢٢٩) بنسبة ٤٩,٥ %. استخدم الباحثون المنهج الوصفي وقاموا بإعداد استبانة لجمع البيانات الأولية من أفراد عينة الدراسة، وتقوم الاستبانة المعدة على محورين، المحور الأول الذي يخص الاتجاهات الإيجابية لمعلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة لنموذج التعلم البنائي، والمحور الثاني الذي يخص ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة لنموذج التعلم البنائي في المواقف التعليمية. أظهرت الدراسة أن الاتجاهات الإيجابية لمعلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة لنموذج التعلم البنائي مرتفع. وأظهرت الدراسة أيضاً أن درجة ممارسة معلمي ومعلمات لنموذج التعلم البنائي مرتفع وبشكل واضح. أسفرت النتائج كذلك وجود علاقة ارتباطية طردية بين تقبل نموذج التعلم البنائي وممارسة نموذج التعلم البنائي عند مستوى أقل من ٠,٠١، كما أشارت الدراسة إلي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغير النوع (ذكور/إناث) و متغير عدد سنوات الخبرة بمحور ممارسة نموذج التعلم البنائي، في حين أنه توجد فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغير التخصص بالمواد (علمية / أدبية) بمحور ممارسة نموذج التعلم البنائي فقد جاءت قيمة (ت) أقل من ٠,٠٥ لصالح معلمي المواد الأدبية. خلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات ذات العلاقة.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، المرحلة المتوسطة، نموذج التعلم البنائي

Middle school teachers' attitudes towards practicinga constructive learning model and its relationship to some variables in the State of Kuwait

The study's aimis to know the attitude of middle school teachers towards the practice of a constructive learning model and its relation to some variables in the State of Kuwait. A random sample consisting of middle school teachers was selected. The sample used in the study had a total of 463 people. The number of males were 234 (50.5%) and 229 females (49.5%). The researchers used the descriptive approach and prepared a questionnaire to collect primary data from the study sample. The questionnaire is based on two factors. The first factoris the reality of accepting teachers at the intermediate stage of the constructional learning model. The second factor is middle school teachers practicing the constructive learning model in educational situations. The study showed that the degree of acceptance of middle school teachers and teachers of the constructional learning model is high. The study also showed that the degree teachers practicing the constructional learning model is high as well. The results also revealed a positive correlation between acceptance of the structural learning model and the structural learning model at a level below 0.01. The study also indicated that there are no significant differences

statistically attributed to the sex of constituents (male / female) and the number of years of experience at the axis of the constructional learning model. Whereas there are statistically significant differences due to the specialization variable in scientific / Structural Learning Model. The value of (T) was less than 0.05 for teachers of literary subjects. The study concluded with a number of related recommendations.

Keywords: Attitude, intermediate stage, constructive learning model

المقدمة:

يعد المعلم العنصر الرئيس في العملية التعليمية، ويقع عليه العبء الأكبر في تحقيق الأهداف التربوية المتمثلة في تنشئة الطلبة واكتسابهم المعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات، ويرتبط نجاح أي عملية تعليمية بمدى كفاءته وأدائه في مدرسته.

ولقد تأثرت العملية التربوية خلال العقدين الأخيرين بالعديد من التحولات التي شهدها العالم، والتي يأتي في مقدمتها الثورة المعرفية والمعلوماتية والتكنولوجية في ضوء ذلك كان لابد من تغيير النظرة نحو التعليم، حيث تنامي التركيز على بناء قدرات المتعلم الفكرية بدلا من نقل المعرفة له (السعيدي، ٢٠١٢).

ونظراً للاهتمام المتزايد في عمليات التعليم والتعلم، فقد ظهر العديد من النظريات التي اهتمت بالتعليم وبتفسير آلية التعلم والنمو المعرفي، وقد صنفت هذه النظريات إلى صنفين؛ الأول يضم تلك النظريات التي اهتمت بدراسة سلوك المتعلم وتعرف بالنظريات السلوكية، وهي تحدث نتيجة مؤثرات خارجية تؤدي إلى استجابات من قبل المتعلم. والتعلم بالنسبة لهذه النظريات هو تعديل في السلوك الظاهري للمتعلم، ولا تهتم بما يحدث داخل عقله. 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، والتي اهتمت بالبنية المعرفية للمتعلم وطريقة التعلم ولم تركز على سلوكه الظاهري.

ومن أهم نظريات البنية المعرفية النظرية البنائية (Constructivism Theory)، إذ تستمد هذه النظرية فلسفتها من نظرية بياجيه في النمو المعرفي، وتستند على بناء المعرفة لدى المتعلم (Kumar, 2006)، والتي عرفت التعلم بأنه عملية نشطة لبناء المعرفة، وهو عملية بحث يقوم فيها المتعلم بإيجاد علاقة بين المفاهيم الجديدة التي يتعلمها وما كان لديه من مفاهيم في بنيته المعرفية. وملخص هذه النظرية كما ذكر زيتون وزيتون (١٩٩٢) 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، ٢٠٠٧).

وينطلق تصور النظرية البنائية للمعرفة من ثلاثة محاور حيث يشير المحور الأول إلى دور الطلبة الفاعل في بناء المعنى ذاتياً، وتتشكل المعرفة من تفاعل حواس المتعلم مع البيئة المفاهيمية الداخلية والخارجية، وبالتالي يعيد الفرد تنظيم المعرفة التي يتعلمها تنظيماً يتناسب والاستعداد التطوري لديه. أما المحور الثاني فيرى أن تشكيل المعاني عملية نفسية نشطة تتطلب جهداً عقلياً، ويبقى المتعلم متزناً مادامت المعرفة الجديدة التي تعطى له تتفق مع بنيته المعرفية. ويشير المحور الثالث إلى حدوث حالة من اختلال التوازن المعرفي عندما يتعرض المتعلم إلى مثير

جديد يؤثر على بنيته المعرفية خاصة، إذا كان المثير الجديد يتنافر مع خبراته السابقة (زيتون وزيتون، ٢٠٠٣).

وتؤكد ممارسات التدريس البنائي "القائم على النظرية البنائية" على ضرورة قيام المعلم بتقبل المتعلم كفرد باحث مستكشف، ودعم مهارات الاستقصاء لديه وتحفيزها، وتزويده بخبرات واقعية حقيقية تتحدى مدركاته السابقة، وتقديم أنشطة تعليمية تعزز من تكامل الأنظمة المعرفية لديه، وتوظيف استجابات المتعلمين في توجيه الدروس، والحرص على توفير أنشطة تثير الفضول الذهني لدى المتعلمين، وتشجيع الحوارات الجماعية والاندماج التعاوني في الأنشطة التعليمية، والتأكيد على الخبرات القبلية في بناء معارف جديدة، والاهتمام بالأداء والفهم في عملية التقييم، والتنويع في أساليبها المتمركزة على السياقات الحقيقية للتعلم (ريان، ٢٠١١).

وتعد البيئة التعليمية أحد العناصر الأساسية في فكر النظرية البنائية؛ لأنه من خلالها تتم تهيئة المناخ الملائم لتعلم الطلبة. وهذا يتطلب معرفة المعلم بطبيعة وخصائص الطلبة الذين يقوم بتدريسهم من حيث أنماط تعلمهم، وقدراتهم، واتجاهاتهم حتى يمكن توجيه بيئة التعلم لتحقيق الأهداف المنشودة. (Morrone, et al., 2004)

وقد طوّر كل من (Brooks & Brooks, 1993) بعض الاستراتيجيات والأدوار التي على المعلّم البنائي إتباعها وتطبيقها داخل غرفة الصف، كأن يقوم المعلّم بتشجيع مبادرة الطلاب وقبول آرائهم المستقلة واستخدام الأفعال السلوكية المعرفية عند صياغة المهام مثل: يصنف، ويحلل، ويتوقع، ويبتكر. وكذلك السماح لاستجابات الطلاب بقيادة الدرس وتحريك الاستراتيجيات التعليمية وتعديل المحتوى، والاستفسار عن استيعابهم للمفاهيم قبل أن يشتركوا في فهمهم الخاص لتلك المفاهيم، زيادة على تشجيع الطلاب على العمل في الحوار والمناقشة مع المعلّم ومع الطلاب الآخرين، وتشجيع مشاركتهم عند طرح الأسئلة المدروسة ذات النهايات المفتوحة وغير المحددة لبعضهم البعض. وينبغي على المعلّم إشغال الطلاب في المهام التي قد تُحدِث تناقضاً مع فرضياتهم الأولية، وتشجيع المنافسة بعد ذلك والسماح بوقت الانتظار بعد طرح الأسئلة على الطلاب وتزويدهم بالوقت الكافي للإجابة عليها.

وتشهد اليوم عملية تعليم المقررات العلمية اهتماماً كبيراً وتطويراً مستمراً محلياً وعالمياً، أدى إلى إحداث تحول جذري في فلسفة ومنهجية تعلم وتعليم هذه المواد، لتصبح أكثر فاعلية لمواكبة خصائص هذا العصر ومتطلباته، بهدف الارتقاء بمستواها. ويتمحور هنا دور المعلم في تسهيل عملية التعلم، ومن ضمنها تشجيع المتعلمين على تفسير أفكارهم المتنوعة لحلولهم التي توصلوا إليها للمشكلات العلمية التي يواجهونها، وتحفيز الطلبة على مناقشة استراتيجيات حلولهم، كما يحرص المعلم في هذه الطريقة على توفير الفرص الكافية لطلبته لاختيار استنتاجاتهم من خلال أسئلة مفتوحة في النهاية، مما يساهم في تعزيز مهارات التفكير العليا لديهم وتنمية قدرات الطلبة ومهاراتهم في عملية اكتساب المعرفة العلمية بصورة ذات جاذبية وأكثر شمولية Sahin, (2003)، (الخطايبة، ٢٠١١).

ويرى الباحثون، أنه بالنظر إلى واقع التعليم هذه الأيام أن المعلمين يقومون بتعليم طلابهم كما تعلموا هم على أيدي معلميهم، كما لاحظوا أن المعلمين تأثروا بشخصيات من سبقهم من معلمين كانوا يعتمدوا على الطرق التقليدية في العملية التعليمية، ويستنسخ المعلم هذه الطرق والاستراتيجيات لتعليم طلابه، بغض النظر عن اختلاف الظروف والبيئة التعليمية والزمان الذي يتم فيه استخدام هذه الطرق. وهذا الواقع لم يعد مقبولاً أن يستمر المعلم في دوره النمطي والتقليدي المتمثل في تلقين المعرفة العلمية والحقائق والمفاهيم لطلابه، حيث أسفر عن ذلك نتائج متدنية في

مستوى التحصيل العلمي، ونقص في دافعية الطلبة نحو التعلم، وأدى إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة وما يتعلق بها.وأصبح من الضروري أن يكون المعلم ملماً إلماماً كبيراً بنظريات المعرفة الحديثة وتوظيفها في عملية التدريس داخل المدرسة ومنها النظرية البنائية، كلما كان ذلك ممكنا، عن طريق خلق المواقف المشكلة واستثارة الطلاب للتفكير في حلول لهذه المواقف وتوجيههم لمصادر المعلومات والتفاعل الاجتماعي مع بعضهم البعض ومع الآخرين، لاكتشاف المواقف المشكلة.

وقد تناولت دراسات عديدة مبادئ النظرية البنائية ومدى توظيفها في عملية التدريس، وتفردت كل منها بدراسة مدى معرفة أو ممارسة أو الاثنين معاً، لمعلمي إحدى المواد الدراسية أو أكثر لمبادئ النظرية البنائية، مثل؛ دراسة (بني عيسى وأبو لبدة وبني عيسى، ٢٠١٦) لمعلمي مادة العلوم، ودراسة (النمراوي، ٢٠١١) و(ريان،٢٠١١) لمعلمي الرياضيات، ودراسة (أبو سنينة وعياش، ٢٠١٣) والتي تناولت معلمي العلوم والجغرافيا، ودراسة (مصطفى، ٢٠١٦) و (الخالدي، ٢٠١٣) لمعلمي التربية الإسلامية، ودراسة (الأنصاري، ٢٠١٦) لمعلمي الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية.

وتبين للباحثين من خلال مراجعتهم للأدب السابق أن التدريس المعتمد على ممارسة مبادىء نظرية التعلم البنائي يسهم في جعل عملية بناء المعرفة العلمية لدى الطلبة أكثر فاعلية وتشويقاً في جو يسوده التعاون وروح الفريق الإيجابية، مما يهيئ طلاب قياديين ومفكرين ومبدعين. كذلك التعلم البنائي يساهم في إيجاد بيئة صفية تمكن الطلاب من اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها والبناء عليها (Boitumelo, 2012). ويذكر صديق (٢٠٠١) أن استخدام نموذج التعلم البنائي يساعد في إيصال المفاهيم العلمية ذات الصعوبة إلى أغلبية الطلبة، و يعين المعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية المراد تحقيقها، و يسهل عملية التخطيط الجيد للتدريس. وبما أن المعلمين لهم دور أساسي في ترجمة الفكر البنائي إلى ممارسات صفية من الأهمية استقصاء وجهة نظرهم في بيئة التعليم التي يمارسون فيها مهاراتهم في التدريس ومدى تنويعهم لاستراتيجياته. في ضوء ما تقدم فإنه من المفيد تعرف اتجاهات معلمي المواد الدراسية المختلفة حول التعلم البنائي ومدى توظيفهم لمبادئها في تدريسهم لتلك المواد.

مشكلة الدراسة:

إن تهيئة وتوفير المعلم لبيئة صفية مثمرة وفاعلة يعد أمرًا مهماً، ذلك لأن هذه البيئة أحد المتغيرات التي تعمل على زيادة تحصيل الطلبة، وتعد بيئة الصف المبنية على مبادئ النموذج البنائي- إذ أحسن توفيرها وإدارتها بفاعلية واقتدار من قبل معلمي المواد سواء كانت العلمية منها أو النظرية - عاملاً مهمًا في تحصيل الطلبة في كافة العلوم واكتسابهم للعديد من المهارات والاتجاهات. كما أشارت نتائج العديد من الدراسات (Bay & Centin, 2012) و (Patchen & Cox, 2008) و (Gibles, at el., 2006) إلى أهمية التدريس البنائي في تحسين مستوى تحصيل الطلبة وقدرتهم على حل المشكلات ومهاراتهم المختلفة. واستجابة لموجة التحديث في العملية التعليمية بشكل عام، وعملية تعليم المواد الدراسية بشكل خاص، تأتي هذه الدراسة للوقوف على أحد الممارسات التدريسية وفق أبرز التوجهات الحديثة في هذا المسار، باعتبار ذلك مدخلاً لتحقيق التغير المنشود وصولاً إلى تحسين هذا الواقع، وتأصيل مبدأ التحديث لدى المعلمين وصناع القرار التربوي، خاصة مع تراجع مخرجات العملية التعليمية المتمثلة في تدنى التحصيل في المواد العلمية أو النظرية. ويعتقد الباحثون أيضاً أن أحد أسباب هذا التراجع يعود إلى انحسار الممارسات التدريسية في إجراءات متمركزة حول المحتوى التعليمي أحيانًا، وعلى المعلم أحيانًا أخرى مثل

الحفظ والتلقين. ونظراً لأهمية التعلم البنائي واستخدامه في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت جاءت هذه الدراسة لتعرف اتجاهات المعلمين نحو هذه الاستراتيجية.

وبناء على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في أنه في ضوء أهمية الاتجاهات الإيجابية ودورها المؤثر في العملية التعليمية مما يستوجب الكشف عنها.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما طبيعة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة نحو نموذج التعلم البنائي في دولة الكويت؟
٢. ما مدى ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة لنموذج التعلم البنائي في دولة الكويت؟
٣. إلى أي مدى توجد علاقة ارتباطية محتملة بين مستوى اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة لنموذج التعلم البنائي ودرجة الممارسة الفعلية لمبادئه في التدريس في دولة الكويت؟
٤. ما تأثير متغيرات (النوع – التخصص – الخبرة) على ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة لمبادئ النموذج البنائي في التدريس؟.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١. تعرف طبيعة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت لنموذج التعلم البنائي.
٢. تعرف مدى ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت لنموذج التعلم البنائي.
٣. تعرف مدى وجود علاقة ارتباطية محتملة بين اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت لنموذج التعلم البنائي والممارسة الفعلية له؟
٤. تعرف مدى اختلاف ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت لنموذج التعلم البنائي باختلاف كلا من (النوع- التخصص - الخبرة).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية:

١. إثراء الجانب النظري فيما يتعلق باستخدام نماذج التعلم البنائي في التدريس.
٢. قد تساعد نتائج الدراسة في توجيه الباحثين نحو عمل بحوث لمراحل دراسية أخرى أو تخصصات أخرى حول التعرف على مدى تقبل وممارسة معلمي التعليم العام أو الخاص لنموذج التعليم البنائي.
٣. توجيه ثقافة المعلمين نحو تعرف نماذج تعليمية جديدة لتطبيقها في التدريس.

٤. إفادة الجهات المختصة (المؤسسات التعليمية) سواء كانت حكومية أو خاصة بتطوير طرق التدريس ومنها استخدام نموذج التعلم البنائي.

٥. يمكن أن تفيد المعلمين أنفسهم من خلال ما تسفر عنه من نتائج يمكن أن تسهم في تطوير ممارساتهم التدريسية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

أولا: الحدود الموضوعية: الكشف عن طبيعة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة نحو استخدام نموذج التعلم البنائي بدولة الكويت.

الحدود البشرية: معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة المحددين بعينة الدراسة.

ثانياً: الحدود المكانية: المدارس المتوسطة في المناطق التعليمية الست (العاصمة، حولي، الفروانية، الجهراء، الأحمدي، مبارك الكبير) التابعة لوزارة التربية بدولة الكويت.

ثالثاً: الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨.

مفاهيم الدارسة:

الاتجاهات: حالة من الاستعداد النفسي والعقلي الناتج من تجربة الفرد وخبرته التي تسبب تأثيرا ايجابيا أو سلبيا في استجابات الفرد لكل الموضوعات والمواقف التي ترتبط بهذا الاتجاه (حسين، ١٩٨٥).

المرحلة المتوسطة: هي مرحلة دراسية تقع ما بين المرحلة الابتدائية والثانوية، تتكون من أربع سنوات دراسية سواء في التعليم العام أو الخاص تتبع وزارة التربية في دولة الكويت، تبدأ من الصف السادس إلي الصف التاسع وتتراوح أعمار الطلبة ما بين ١٢- ١٥ سنة.

نموذج التعلم البنائي: عرف زيتون (٢٠٠٧) نموذج التعلم البنائي على أنه: "نموذج تدريس قائم على مبادئ التعلم البنائي يتم من خلاله مساعدة الطلاب على بناء معرفتهم من خلال وضعهم في موقف ينضوي على مشكلة، أو سؤال جديد يثير اهتمامهم، ويطلب منهم الإجابة عنه، فيتضح ما لديهم من أفكار أولية، ثم يوجهون إلى إجراء نشاط استكشافي يساعدهم على اختبار صحة أفكارهم الأولية وعلى تعلم المعرفة المتضمنة في موضوع الدرس الجديد، وعقب ممارستهم لهذا النشاط في مجموعات تعاونية، تعرض كل مجموعة ما توصلت إليه من نتائج وتفسيرات يتم مناقشتها من قبل أفراد الصف جميعا، ثم يتم تلخيصها في صورة معلومات أساسية، ويعقب ذلك قيام المجموعات بممارسة نشاط جديد على علاقة بتلك المعلومات بهدف إثراء تلك المعلومات، واستخدامها في مواقف جديدة". (زيتون، ٢٠٠٧).

كما عرفه الثقفي أنه "طريقة يتم فيها تعلم الطالب في ضوء توجيهات المعلم، ومن خلال العمل داخل فريق عمل مكون من أقرانه ويكون له دور واضح في داخل المجموعة أثناء العمل على حل المشكلة أو القضية التي يشعر بها، والتي غالباً ما يقدمها له المعلم بطريقة تثير الحماسة في نفسه، وتدفعه للعمل مع أقرانه لتنظيم العمل داخل فريق للوصول إلى حل المشكلة التي يستشعرها ويراها مرتبطة بشكل مباشر بحياته، ويكون حريصاً على اكتساب هذه الخبرة

لاستخدامها في حل مشكلاته في المستقبل في ذات الموقف أو في مواقف مشابهه" (الثقفي، ٢٠٠٨).

الإطار النظري للدراسة:

النظرية البنائية:

ترتكز النظرية البنائية على أن المعرفة لا تستقبل من المتعلّم بجمود، ولكنه يبنيها بفهمه الفعّال للموضوع، وبمعنى آخر فإن الأفكار لا توضع بين يدي الطلبة ولكن عليهم بناء مفاهيمهم بأنفسهم، وأن المعرفة تتولد لديهم من خلال تفكيرهم ونشاطهم الذاتي (Wheatley, 1991).

وتُعد البحوث التي أجراها بياجيه في النمو المعرفي وتطوره عند الفرد هي الأساس للفلسفة البنائية. فقد وضع بياجيه نظرية متكاملة حول النمو المعرفي لدى الأطفال، ولهذه النظرية شقان أساسيان مترابطان يطلق على الأول الحتمية المنطقية، أما الشق الثاني فيطلق عليه البنائية والذي يتعلق بقضية بناء المعرفة، وفيه وضّح بياجيه مبدأ بناء المعرفة، ويقصد به قيام الفرد ببناء معرفته بنفسه لا استقبالها سلبياً من الآخرين (داود،٢٠٠٣).

والنظرية البنائية اتجهت إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في عملية تعلم الطلبة التي تحدث داخل عقولهم أثناء مواجهتهم للمواقف التعليمية مثل: المعرفة السابقة، والقدرات والدافعية للتعلم. كما ترى أن عملية اكتساب المعرفة تعد عملية نشطة ومستمرة، يتم خلالها عمليات تعديل في البنى المعرفية للطلبة من خلال قيامهم بآليات التنظيم الذاتي للمعرفة الجديدة بما يتلاءم مع معرفتهم السابقة (الخالدي، ٢٠٠٨).

ويعرفها المعجم الدولي للتربية على أنها " رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها أن الطفل يكون نشيطًا في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة (أبوعودة، ٢٠٠٦).

وعرفها كل من عياش والعبسي (٢٠١٣) بأنها: " نظرية تقوم على اعتبار أن التعلم لا يتم عن طريق النقل الآلي للمعرفة من المعلم إلى المتعلم، وإنما عن طريق بناء المتعلم معنى لما يتعلمه بنفسه بناء على خبراته ومعرفته السابقة ".

التعلم البنائي:

ماهية التعلم البنائي:

لا يوجد تعريف محدد للتعلم البنائي, وبصيغ مختلفة عرفه كثير من الباحثين، فعرفه (المطرفي، ٢٠٠٧: ٤٦) بأنه "ذلك النوع من التعلم الذي يبني فيه كل فرد معرفته عن العالم بطريقة ذاتية تعطي له معنى".

ويعرفه (محمد وآخرون، ٢٠١٢:١٣٨) بأنه نموذج "يساعد الطلاب على بناء مفاهيمهم ومعارفهم، وربطها بالمفاهيم والمعارف السابقة, ويتم من خلاله تنمية القدرة على استرجاع المعلومات وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، وتنمية مهارات التفكير العليا، ومهارات حل المشكلات".

ويعرفه الباحثون بأنه استراتيجية قائمة على النظرية البنائية تساعد الطالب على بناء المفاهيم والمعارف، ذلك عن طريق استخدامه كل معارفه وتجاربه السابقة الموجودة في بنيته المعرفية، ليتمكن من فهم المعارف الجديدة وبنائها.

المعلم والمتعلم في بيئة التعلم البنائي:

وصف Wilson بيئة التعلم البنائي بأنها المكان الذي يحتمل أن يعمل فيه المتعلمون معا ويشجعون بعضهم البعض, مستخدمين في تحقيق ذلك الأدوات المختلفة ومصادر المعلومات المتعددة لتحقيق الأهداف التعليمية وأنشطة حل المشكلات. وتعد بيئة التعلم البنائي بيئة مرنة تهتم بالتعلم ذي المعنى الذي يحدث من خلال الأنشطة الحقيقية التي تساعد المتعلم في بناء الفهم وتنمية المهارات المناسبة لحل المشكلات (أبوغالي، ٢٠١٠).

وقد أوردت العديد من الدراسات تحليلا لمواصفات بيئة التعلم البنائي، وهذه المواصفات تسهم في التحول من التركيز على المعلم إلى التركيز على المتعلم مما يجعله أكثر إثارة للدافعية، وأكثر مواءمة لتنوع بيئات التعلم، فضلا عن تدعيم الفكر الناقد والاستقصاء. ومن أبرز خصائص بيئة التعلم البنائي ما ذكره العتيبي (٢٠٠٨):

١. يكون المتعلم نشطا في ربط المعارف الجديدة بالمعارف التي بحوزته.
٢. يفحص الرؤى المتعددة؛ لأن هذا الفحص يعد أمراً ضروريا ذا قيمة بالغة، حيث يقوم المتعلم بجمع هذه الرؤى ودمجها في رؤية كاملة.
٣. تدعيم التعلم التعاوني، لا التعلم التنافسي.
٤. يتحكم المتعلم في عملية تعلمه وفي معدلها عند تفاوضه مع زملائه داخل الفصل.
٥. تقديم بيئات تعلم حقيقية ترتبط بمشكلات العالم الفعلي يطبق فيها المتعلم ما تعلمه.
٦. توفير تمثيلات متعددة للواقع، وفي ذلك يتجنب تبسيط التمثيل الزائد عن اللازم.
٧. التأكيد على بناء المعرفة بدلا من إعادة سردها.
٨. التأكيد على المهام الأصلية في ظل سياقات تربوية.
٩. استبدال الخطوات الرئيسة المحددة مسبقا ببيئات التعلم البنائية، التي ترتكز على المرونة والابتكار.
١٠. بيئة التعلم البنائية تدعم التعاون في بناء المعرفة، في ظل التفاوض الاجتماعي.

الممارسات التدريسية البنائية:

إن أهم مظهر للتدريس القائم على النظرية البنائية تيسير صناعة المتعلمين للمعنى ومساعدتهم على تغيير أفكارهم, فتدريس العلوم القائم على البنائية مثلاً يحقق مساعدة المتعلمين لفهم كيف ولماذا يمكن أن تفسر وتتنبأ بعض المعلومات بصورة أكثر صحة من المعلومات الأخرى(المعلومات السابقة) وذلك عن طريق إتاحة الخبرات والفرص للمتعلمين التي تشجعهم على بناء المعلومات الصحيحة, وبذلك فإن تعلم العلوم يحقق إعادة ترتيب لبعض الأفكار مع بعضها الآخر, وهذا أيضاً مع بقية المواد، وهكذا فإن المعلومات الجديدة تستخدم لتصحيح المعلومات السابقة, ووجهة النظر هذه تختلف مع فكرة أن المعلم هو المعطي للمعلومات, وتتفق مع فكرة أن المتعلم يجب أن يكون صانعا لهذه المعلومات.

وقد ذكر حسن (٢٠١٣) أن المعلم الذي يمارس البنائية يمارس ما يلي:

أولا: يشجع ويقبل استقلالية المتعلمين ومبادراتهم من خلال:

١. صياغتهم للأسئلة والقضايا الخلافية.
٢. البحث في الإجابات وتحليلها.
٣. القدرة على حل المشكلات.
٤. القدرة على إثارة المشكلات.
٥. جمع المعلومات.

ثانياً: يستخدم البيانات الخام والمصادر الأولية والأدوات أثناء المعالجة والتفاعل من خلال:

١. عرضه لمشكلات حقيقية.
٢. عرضه لمواقف معتادة (شائعة) وغير معتادة (غير شائعة).
٣. حثه المتعلمين على إيجاد الفروق بين هذه المواقف.
٤. يصيغ المهام حول مفاهيم ونشاطات معرفية كالتحليل والتفسير والتنبؤ والتصنيف والتركيب.
٥. يسمح لإجابات المتعلمين بقيادة الدرس ويغير ويبدل في استراتيجيات التدريس والمحتوى.

ثالثاً: يبحث في مدى فهم المتعلمين للمفاهيم من خلال:

١. امتناعه عن التوضيح المسبق للأفكار والمفاهيم.
٢. تشجيع المتعلمين على تطوير أفكارهم.
٣. يشجع المتعلمين على الاشتراكات في الحوار معه ومع بعضهم البعض.
٤. يساعد المتعلمين على البحث والاستقصاء من خلال طرح أسئلة تفكيرية وأسئلة مفتوحة النهاية وتشجيعهم على طرح الأسئلة.
٥. يطلب من المتعلمين توضيح استجاباتهم الأولية وتفصيلها.

رابعاً: يشغل المتعلمين بخبرات قد تولد تناقضا مع افتراضاتهم الأولية ويشجعهم على المناقشة من خلال:

١. طرح أسئلة تتحدى تفكير المتعلم.
٢. استخدام المعلومات الخاصة بالتصورات الحالية للمتعلم لمساعدته على فهم الأفكار المتناقضة.
٣. توجيه المناقشة باستخدام الأسئلة المتتابعة.
٤. يسمح بوقت للانتظار بعد طرحه للأسئلة.
٥. يتيح الوقت الكافي للمتعلمين لبناء العلاقات وإنشاء التشبيهات.
٦. يقدّم أنشطة تساعد على بناء العلاقات.
٧. يجهز المواد والأدوات التي تساعد المتعلمين على بناء العلاقات.
٨. يشجع المتعلمين على استخدام التشبيهات.

٩. ينمي لدى المتعلمين حب الاستطلاع.

١٠. يقدم أنشطة مفتوحة تساعد المتعلمين على طرح الأسئلة والافتراضات.

١١. يقدم دروسا تركز على أسئلة المتعلمين وترتبط بالمفردات الجديدة.

١٢. يساعد المتعلمين على صياغة خبراتهم المعملية.

١٣. قدم مشكلات جديدة تثير لدى المتعلمين نظرة جديدة للمفاهيم التي تعلموها.

ويرى الباحثون أن التعلم البنائي له العديد من الممارسات الصفية واللا صفية؛ حيث إن العديد من الممارسات يمكن أن ينفذها المعلم مع طلابه داخل وخارج حجرة الدراسة.

ومن الاستراتيجيات التدريسية التي تنطلق من فكر النظرية البنائية: نموذج التعلم البنائي: **(Constructivist Learning Model)**

قدم هذا النموذج تروبردج وبايبي ويسمى بمسميات عدة، منها: النموذج التعليمي التعلمي، أو نموذج المنحى البنائي في التعليم وغيرها، ويتم في هذا النموذج التركيز على جعل المتعلم محور العملية التعليمية، وقد تم تعديله وتطويره بصورته الحالية بواسطة (Susan Loucks-Horsely) عام ١٩٩٠ م.

ماهية نموذج التعلم البنائي:

يرى Yager (١٩٩٠) أن نموذج التعلم البنائي يهدف إلى أن يتعلم المتعلمون المعرفة الجديدة من خلال بنائها بأنفسهم, ويدعم التعلم الذاتي من خلال تنمية عمليات التعلم والبحث, ويتم التدريس بهذا النموذج من خلال المرور بأربع مراحل متكاملة، هي: مرحلة الدعوة (التنشيط)، مرحلة الاستكشاف والاكتشاف والابتكار, مرحلة اقتراح الحلول والتفسيرات, ومرحلة اتخاذ الإجراءات، (عامر،٢٠١٤).

خطوات نموذج التعلم البنائي:

أشار الأدب التربوي والنفسي أن نموذج التعلم البنائي يتكون من أربع مراحل متتالية على الترتيب، كلمرحلة مرتبطة ارتباطا بالمرحلة التي تليها، ويمكن تقديم هذه المراحل على النحو التالي (عفانة وأبوملوح، ٢٠٠٦)، (الثقفي، ٢٠٠٨):

١. مرحلة الدعوة:

يقوم المعلم في بداية الموقف التعليمي بطرح المشكلة على المتعلمين، بهدف دعوتهم للتعلم معها، وإثارة دافعيتهم وخلق مناخ معرفي لتعلم الموضوع, وكشف الأفكار والمعارف التي تكون بحوزتهم المعرفية والضرورية لتعلم الموضوع الجديد.

٢. مرحلة الاستكشاف:

يقوم المعلم في هذه المرحلة بتقسيم الطلاب إلى مجموعات متباينة في التحصيل الدراسي وتتكون كل مجموعة من (٣ - ٥) طلاب، وتقوم كل مجموعة بالأنشطة المكلفة بها كجمع البيانات والمعلومات، وتصنيفها، ووضع الفروض، وطرح التساؤلات، والبحث عن الإجابات، وتقديم التفسيرات، والوصول إلى الحلول ونقدها، وإصدار الأحكام، وذلك استعدادا للحوار الاجتماعي للوصول إلى حلول للمشكلة التي طرحت عليهم في بداية الموقف التعليمي.

٣. مرحلة التفسيرات واقتراح الحلول:

في هذه المرحلة يقوم الطلاب بتقديم التفسيرات وطرح الحلول، واختبار صحة هذه الحلول والمقارنة بينها من خلال الأنشطة المختلفة التي تظهر الاتصال والتواصل بين المتعلمين والمعلم وبين المتعلمين بعضهم بعضا، إذ يقومون ببناء المعرفة بعضهم مع بعض على جميع المستويات المعرفية المختلفة، وينبغي أن نوفر للمتعلمين الوقت اللازم للقيام بأنشطة هذه المرحلة، ويقتصر دور المعلم على مساعدة وتوجيه المتعلمين وتيسير عملية التعلم والابتعاد عن تلقين المعرفة.

٤. مرحلة اتخاذ الإجراءات والتطبيق:

في هذه المرحلة تحدث عملية الاندماج المعرفي بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم السابقة، بمعنى حدوث اندماج معرفي للمفاهيم وظهور مفاهيم أكثر اتساعاً وعمقاً مما يؤدي إلى حدوث البناء المعرفي الجديد الذي يستخدمونه في فهم متغيرات البيئة التي تحيط بهم، وبمعنى آخر يقوم المتعلمون بتطبيق ما توصلوا إليه من معارف وأفكار وتعميمات واستنتاجات في فهم الواقع البيئي العملي، وهذه المرحلة تتيح الفرصة اللازمة لتقويم المتعلمين، كما أن المتعلمين يقومون أنفسهم؛ حيث يعرف كل منهم نقاط القوة ونقاط الضعف لديه.

ويرى الباحثون أن محور العملية التعليمية في نموذج التعلم البنائي هو المتعلم، فالتركيز منصب على المتعلم بكونه فرد قادر على بناء المعرفة بنفسه من خلال جمع المعلومات والبيانات وتكوين الفرضيات والوصول إلى النتائج والتعميمات ومناقشة الحلول والأفكار والمفاهيم، وتطويرها بالتفاعل مع الآخرين، ثم تطبيق ما توصل إليه في ظروف ومواقف تعلمية جديدة.

الدراسات السابقة:

من الدراسات التي تناولت التعلم البنائي دراسة بني عيسى وأبو لبدة وبني عيسى (٢٠١٦) هدفت تقصي فعالية استخدام نموذجين تدريسيين قائمين على المنحى البنائي في دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم. تكونت عينة الدراسة من ٢١١ طالب وطالبة من الصف الثامن الأساسي في الأردن تم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات. استخدم الباحثون المنهج التجريبي. استخدم الباحثون أداة للدراسة تمثلت بمقياس الدافعية نحو تعلم العلوم. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس الكلي تعزى لأثر نموذج التدريس لصالح المجموعتين التجريبيتين لدي مقارنتهما بالمجموعة الضابطة. كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزي لأثر النوع لصالح الإناث.

أما دراسة شولي (٢٠١٦) فقد هدفت تعرف معرفة وتطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية في مدارس محافظة نابلس والبالغ عددهم ١٥٨٩ معلم ومعلمة وذلك تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة. استخدم الباحث أداتين في هذه الدراسة (الاستبانة وبطاقة الملاحظة). أظهرت نتائج الدراسة أن درجة معرفة وتطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية عالية، وأشارت أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغيرات المؤهل العلمي والتخصص الجامعي وسنوات الخبرة، وإلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي المعرفة والتطبيق لمبادئ النظرية البنائية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ولصالح تطبيق مبادئ النظرية البنائية. أوصت الباحثة على تعزيز الثقافة المعرفية المتعلقة بالنهج البنائي.

وفي دراسة مصطفى (٢٠١٦)، استهدفت الباحثة تعرف ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلما ومعلمة

ممن يدرسون مادة التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا للفصل الدراسي الأول (٢٠١٥-٢٠١٦). استخدمت الباحثة أداة بطاقة ملاحظة من (٣٧) فقرة. كشفت نتائج الدراسة أن ممارسات التعلم البنائي للمعلمين لم ترق إلى مستوى عال من الممارسة، فكانت درجة الممارسات إما متوسطة أو قليلة. ولم تظهر النتائج وجود علاقة بين تلك التقديرات وخبرة المعلمين ومؤهلهم العلمي. خلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات ذات العلاقة.

وهدفت دراسة الأنصاري (٢٠١٦) الكشف عن مستوى ممارسات التعلم البنائي لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لطلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق ذلك، تم اختيار عينة عشوائية متيسرة بلغت (٢٠٠) من معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في منطقة مكة المكرمة الإدارية بالمملكة العربية السعودية. وجمعت بيانات الدراسة باستخدام بطاقة الملاحظة الصفية. وحُللت بيانات بطاقة الملاحظة من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. بالإضافة إلى استخدام تحليل التباين الرباعي لمعرفة إذا ما كان هناك فروق في ممارسات أفراد الدراسة تعزى لجنس المعلم، ومؤهله العلمي، وخبراته التدريسية، ومشاركته في الدورات التدريبية. وكشفت نتائج الدراسة أن ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية لم ترق إلى مستوى مرتفع، بل جاءت ضمن مستوى ممارسة متوسطة. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات أفراد الدراسة تعزى لمتغيرات جنس المعلم لصالح الإناث، وعدد سنوات خبراته التدريسية لصالح ذوي الخبرة الطويلة. كذلك تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات التعلم البنائي تعزى للمؤهل العلمي للمعلمين.

وفي دراسة الزعانين (٢٠١٥) استهدف الباحث معرفة مدى توظيف معلمي العلوم للتدريس البنائي في حصص العلوم بمحافظات غزة وعلاقته بكل من: المرحلة الدراسية، النوع الاجتماعي للمعلمين، سنوات الخبرة في التدريس، الجهة المشرفة على المدارس، والمؤهل العلمي لهم. اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٧٠) معلمًا ومعلمة من مدارس وكالة الغوث الدولية، ومدارس السلطة الوطنية الفلسطينية بقطاع غزة، استخدم الباحث بطاقة ملاحظة الموقف التعليمي تضمنت مجالات التدريس البنائي في العلوم، حيث نفذ الباحث (٧٠) زيارة صفية بواقع زيارة واحدة لكل فرد من أفراد العينة. وبعد جمع البيانات وتحليلها كشفت النتائج أن معلمي العلوم بمدارس قطاع غزة يوظفون مبادئ التدريس البنائي بصورة منخفضة بشكل عام، كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين في التدريس البنائي تعزي إلى كل من: النوع الاجتماعي (ذكور/إناث)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس، أعلى من البكالوريوس). في حين وجدت فروق دالة إحصائيا بينهم تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية لصالح معلمي المرحلة الأساسية، سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين لديهم من (٥-١٠) سنوات والجهة المشرفة لصالح معلمي وكالة الغوث الدولية.

أما في أبوسنينة وعياش (٢٠١٣) فهدفت استقصاء درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. استخدم الباحثان استبانة مكونة من (٥٢) فقرة وطبقت على عينة مكونة (٢٣٧) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم والجغرافية. أسفرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية الكلية قد حصلت على(٤. ١٩٥) وبنسبة مئوية (٨٠,٤) وهي درجة توظيف مرتفعة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتخصص المعلم، للمؤهل العلمي للمعلم، وللمؤهل التربوي للمعلم. كما أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع على المجال

الثاني وكانت الفروق لصالح الإناث وأن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمستويات الخبرة على المجال الكلي للأداة ولصالح أكثر من ١٠ سنوات خبرة.

وقد أجرى الخالدي (٢٠١٣) دراسة لمعرفة مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمبادئ التدريس البنائي وفقا لمتغيرات النوع، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية، ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت استبانة تكونت من (٣٣) فقرة على عينة من (١٨٧) معلما ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الخامسة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية جاءت متوسطة، وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي الأعلى، بينما لم تظهر النتائج فروقا دالة إحصائيا لباقي المتغيرات (النوع، الخبرة المرحلة التعليمية).

كما أجرى المعمري، والسعيدي (٢٠١٣) دراسة هدفت الكشف عن درجة معوقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان للتعلم البنائي، بالإضافة إلى معرفة أثر متغيرات الوظيفة والمؤهل العلمي والنوع والتخصص على ذلك. استخدم الباحثان المنهج الوصفي، حيث أعدا إستبانة مكونة من (٤١) عبارة موزعة على خمسة مجالات. كانت عينة الدراسة عبارة عن (٥٢) مشرفاً ومشرفة، و (١٥٦) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان. أظهرت النتائج أن درجة المعوقات التي يواجهها معلموا الدراسات الاجتماعية في توظيف التعلم البنائي بمدارس سلطنة عمان كبيرة. كشفت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، بينما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الوظيفة لصالح المعلمين ومتغير التخصص لصالح مادة التاريخ ومتغير النوع لصالح الذكور.

وقد هدفت دراسة **(Hursen & Soykara, 2012)** تحديد معتقدات معلمي المدارس الابتدائية تجاه ممارسات التعلم البنائية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الابتدائية، واستخدم الباحثان مقياس لمواصفات معتقدات المعلمين نحو ممارسات التعلم البنائية. أظهرت النتائج أن المعلمين لهم معتقدات ايجابية نحو ممارسات التعلم البنائية، وأنه لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية يعزى لكل من متغير النوع من المدارس العليا والأقدمية المهنية، ولا يوجد فرق يعزى لمتغير النوع للمعلمين إلا بعد ممارسة النشاط على أرض المدرسة، حيث يؤثر ويظهر الفرق بين المعلمين.

أما دراسة محمد، وحسن، وفيصل (٢٠١٢) فقد استهدفت تعرف أثر التعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف الخامس الإعدادي واتجاهاتهم نحو مادة الفلسفة وعلم النفس. تكون مجتمع البحث من طلاب الصف الخامس الأدبي الدارسين لمادة الفلسفة وعلم النفس في المدارس الإعدادية التابعة لمديرية تربية بغداد الرصافة للعام الدراسي (٢٠١٠ – ٢٠١١)، ومجموعهم (١٣٩٠) طالباً. استخدم الباحثون المنهج التجريبي في هذه الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست التعلم البنائي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التحصيل وفي الاتجاه نحو مادة الفلسفة وعلم النفس. وفي ضوء النتائج أوصى الباحثون تطبيق التعلم البنائي كإحدى طرائق التدريس الحديثة على الطلاب لما له من أثر ايجابي على العملية التعليمية، وضرورة إضافة مادة الفلسفة وعلم النفس إلى الصفوف الأخرى في المرحلة الإعدادية.

وفي دراسة **(Bay, et al., 2012)** بعنوان تأثير المنحى المستند إلى النظرية البنائية الاجتماعية على حل المشكلات عند المتعلمين والمهارات فوق المعرفية، تم إخضاع (٨٩) من

الطلبة المعلمين تخصص العلوم في مرحلة الإعداد لبرنامج تدريبي مستند إلى البنائية الاجتماعية، بينما خضعت المجموعة الضابطة وعددهم (٨٤) للطريقة التقليدية في التدريب، واستخدم مقياس لحل المشكلات وآخر لقياس المهارات فوق المعرفية، تبين أن المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي المستند إلى البنائية الاجتماعية كانت مهاراتهم في حل المشكلات والمهارات فوق المعرفية أعلى من المجموعة الضابطة وعزى الباحثون ذلك إلى النظرية البنائية الاجتماعية.

كما أجرى (**Savasci & Berlin, 2012**) دراسة هدفت معرفة معتقدات معلمي العلوم وممارساتهم التدريبية المرتبطة بالنظرية البنائية والعوامل التي يمكن أن تؤثر في ممارساتهم التدريبية الصفية. استخدم الباحثان دراسة الحالة، حيث جمعت البيانات حول أربعة معلمين من معلمي العلوم في مدرستين في الولايات المتحدة الأمريكية واستخدمت المقابلات الشخصية والاستبيانات، ومسح البيئة الصفية التعليمية، وأشارت النتائج إلى إن المعلمين يعرفون بعض المعلومات حول النظرية البنائية، في حين أن الملاحظات الصفية لهم لم تعكس تطبيقا لهذه المعرفة، كما أشارت إلى أن كل من نوع المدرسة والمستوى الدراسي وسلوك المتعلمين، وطبيعة مناهج العلوم، وأنواع الاختبارات، كلها عوامل تؤثر في الممارسات التدريسية الصفية.

وفي دراسة ريان (**2011**) كان الهدف تعرف مدى ممارسة معلمي الرياضيات في مديرية تربية الخليل للتدريس البنائي وعلاقته بمعتقدات فاعليتهم الدراسية. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٦) معلما ومعلمة، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث استبانتين، الأولى لقياس ممارسة المعلمين للتدريس البنائي، والثانية لقياس فاعليتهم التدريسية، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي كانت متوسطة، بينما لم تظهر نتائج الدراسة فروقا في ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وفقا لمتغيرات الدراسة المختلفة (النوع، الخبرة، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية)، في وجدت علاقة إيجابية بين درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي ومعتقدات فاعليتهم التدريسية.

أما دراسة النمراوي (٢٠١١) فهدفت كشف فاعلية تطبيق المعلمين لتوجه منظور المدرسة البنائية الاجتماعية في تدريس الرياضيات، ودور هذا التطبيق في تطوير مهارات الاتصال الرياضي لدى طلبة الصف السادس الأساسي، ولتحقيق ذلك طور الباحث برنامجا تدريبياً يتعلق بتوجهات المدرسة البنائية الاجتماعية في تدريس الرياضيات داخل غرفة الصف، واشترك في هذا البرنامج عشرة من المعلمين الذين يدرسون الصف السادس الأساسي، حيث تم ملاحظة هؤلاء المعلمين وطلبتهم، قبل وفي أثناء توظيف المعلمين لتوجهات المدرسة البنائية الاجتماعية في تدريس الرياضيات. وأوضحت نتائج الدراسة وجود تطور واضح في تطبيق المعلمين لتوجهات المدرسة البنائية الاجتماعية، التي تمثلت بتسهيل الخبرة التعليمية، وتستقيل (scaffolding) عملية التعلم، وظهور تطور في استخدام الطلبة لمهارات الاتصال الرياضية المتمثلة في القراءة والكتابة وأنشطة الترجمة، وقد أوصت الدراسة بضرورة تفعيل أساليب التدريس التي تنسجم مع توجهات المدرسة البنائية الاجتماعية في تدريس الرياضيات.

وفي دراسة الشبول (٢٠١٠) التي كان عنوانها تطوير كتاب الجغرافية للصف العاشر الأساسي في ضوء مبادئ النظرية البنائية وقياس أثره في تنمية مهارات الاستقصاء، حيث قامت الشبول بإعداد قائمة بمبادئ النظرية البنائية التي ينبغي مراعاتها في كتاب الجغرافية وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٦٤) طالباً و (٥٨) طالبة من الصف العاشر في مدارس الرمثا، وتم تقسيم العينة إلى مجموعة تجريبية وضابطة، قامت الباحثة بإعداد اختبار مهارات الاستقصاء الذي طبق قبل الدراسة وبعدها، وقامت الباحثة بتطوير وحدة في الجغرافية مستندة إلى مبادئ النظرية

البنائية. وتوصلت الباحثة إلى وجود أثر إيجابي على اختبار مهارات الاستقصاء لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى (Lew, ٢٠١٠) دراسة هدفت معرفة مدى استخدام النظرية البنائية في التدريس من قبل عدة فئات من معلمي العلوم وهي: فئة المعلمين الجدد في أربعة مدارس ثانوية خاصة، وفئة المعلمين الجدد في المدارس الحكومية، وفئة المعلمين ذوي الخبرة الطويلة في تدريس العلوم، وقد استخدمت بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لجميع هذه الفئات، وأشارت النتائج أن فئة المعلمين ذوي الخبرة الطويلة أفضل من غيرهم في استخدام التدريس البنائي بمراحله الست التي حددت في بطاقة الملاحظة، كما أشارت إلى أن كلٍ من: فئة المعلمين الجدد في المدارس الخاصة، والمعلمين الجدد في المدارس الحكومية متساوون إلى حد ما في استخدامهم لمراحل التدريس البنائي، حيث استخدموا ثلاث مراحل فقط من المراحل الواردة في البطاقة، في حين أشارت النتائج أن فئة المعلمين الجدد في المدارس الخاصة أفضل من أقرانهم في المدارس الحكومية من حيث معتقداتهم وأفكارهم النظرية حول البنائية.

وأجرى(Uzuntrryaki, et al., 2010) دراسة هدفت إلى فحص معتقدات معلمي الكيمياء قبل الخدمة حول النظرية البنائية وأثرها على أنشطتهم التدريبية، لذا أجريت مقابلات مع ثمانية من معلمي الكيمياء قبل الخدمة، وأسفرت عن تصنيف موقفهم حول النظرية البنائية في ثلاث فئات: ضعيفة، متوسطة، وقوية، ثم طبقت الدراسة على نطاق واسع من المعلمين، وأفادت النتائج إلى تدنى مستوى معرفة المعلمين قبل الخدمة للنظرية البنائية وكذلك تدني مستوى العلاقة بين معرفتهم بالنظرية البنائية، وممارستهم الصفية.

بينما كان الهدف من دراسة الثقفي (٢٠٠٨) الكشف عن واقع معرفة وتقبل وقدرة معلمي الرياضيات لنموذج التعلم البنائي، تكونت عينة الدراسة من معلمي الرياضيات بمدينة الطائف والبالغ عددهم (١١٠) معلما واستخدم الباحث استبانة لتحقيق أغراض الدراسة. أظهرت النتائج أن معرفة وتقبل معلمي الرياضيات لنموذج التعلم البنائي كانت كبيرة، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في درجة تقبل معلمي الرياضيات لنموذج التعلم البنائي تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة، والصف الذي يدرسه.

وقد استهدفت دراسة (Patchen & Cox, 2008) معرفة أثر النظرية البنائية مقارنة بطرق تدريس العلوم التقليدية في تطوير المعرفة النظرية عند المتعلمين، استخدم الباحثان دراسة الحالة في عدة صفوف في مرحلة التعليم الأساسي بولاية بوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية، منها تقدم المعرفة العلمية النظرية من خلال البنائية، وأخرى تقدم المعرفة نفسها من خلال الطرق التقليدية، وبعد مشاهدة الباحثين العديد من المواقف التعليمية وتحليلها، أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين تلقوا المعرفة العلمية من خلال البنائية أفضل في التحصيل من أقرانهم الذين تلقوا المعرفة نفسها بالطرق التقليدية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق أهمية النظرية البنائية بصفة عامة ونموذجها في العملية التعليمية، كما يتضح تنوع الدراسات التي تناولت نموذج التعلم البنائي وأثبتت أثره الإيجابي في العملية التعليمية، بينما يتضح عدم وجود دراسات تناولت مجتمع وعينة الدراسة الحالية أو ربطت بين متغيراتها وهو ما يميز الدراسة الحالية، مما يبرر إجراء الدراسة الحالية استكمالاً لهذه

الدراسات السابقة من جهة وتميزاً عنها في مجتمعها وعينتها من جهة أخرى، واستفادت الدراسة من الدراسات السابقة في عرض الإطار النظري وإعداد الأداة وبعض الإجراءات المنهجية.

المنهج والإجراءات:

أولا: منهج الدراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يتناول آراء عينة من المعلمين والمعلمات من خلال توزيع أداة الدراسة عن (اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة نحو استخدام نموذج التعلم البنائي في دولة الكويت) والمكونة من (٤٩) بندا.

ثانيا: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمين ومعلمات المدارس الحكومية بالمرحلة المتوسطة بجميع المناطق التعليمية الست للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧.

عينة الدراسة:

تكونت من معلمي ومعلمات المواد العلمية والأدبية بالمرحلة المتوسطة ويبلغ عدد هؤلاء (٤٦٣) شخصا كعينة للدراسة بأسلوب العينة العشوائية البسيطة جاء عدد الذكور (٢٣٤) بنسبة ٥٠,٥ % وعدد الإناث (٢٢٩) بنسبة ٤٩,٥ % والجدول التالي يظهر خصائص العينة.

جدول(١) خصائص أفراد عينة الدراسة

	الفئة	العدد	النسبة
النوع	ذكور	**234**	**50.5**
	إناث	**229**	**49.5**
الخبرة	٥سنوات فأقل	**129**	**27.9**
	٦- ١٠سنوات	**148**	**32.0**
	١١ - ١٥سنة	**82**	**17.7**
	أكثر من ١٥ سنة	**104**	**22.5**
التخصص	مواد علمية	**268**	**57.9**
	مواد أدبية	**195**	**42.1**
المنطقة التعليمية	العاصمة	**70**	**15.1**
	حولي	**84**	**18.1**
	الفروانية	**71**	**15.3**
	الجهراء	**70**	**15.1**
	الأحمدي	**78**	**16.8**
	مبارك الكبير	**90**	**19.4**

يتضح من الجدول (١)، أن ما نسبته (٣٢,٥%) من أفراد عينة الدراسة هم من خبرات (٦-١٠) وان النسبة المتبقية موزعة بين الفئات الأصغر والأكبر، كما يلاحظ أن غالبيتهم تخصص مواد علمية إذ بلغت نسبتهم هؤلاء حوالي (٥٧,٩%)، مقابل ٤٢,١ % تخصص مواد أدبية. أما من حيث متغير المنطقة التعليمية، فكانت الغالبية لمنطقتي (مبارك الكبير) ١٩,٤ % ثم (حولي) بنسبة ١٨,١ % تلتهم منطقة (الأحمدي) بنسبة ١٦,٣ %. فيما تقاربت نسب المشاركة من مناطق (الفروانية) بنسبة ١٥,٣ % وما نسبته ١٥,١ % لمنطقتي (الجهراء والعاصمة).

ثالثاً: أداة الدراسة:

قام الباحثون بإعداد استبانة لجمع البيانات الأولية من أفراد عينة الدراسة، وذلك بالاعتماد على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث. وتتكون الاستبانة من جزأين؛ أولهما يتعلق بخصائص أفراد عينة الدراسة وهي: النوع- التخصص - الخبرة، وثانيهما يشتمل على أسئلة الاستبانة ويتضمن محورين، يتألف المحور الأول الذي يخص طبيعة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة لنموذج التعلم البنائي من (١٩) والمحور الثاني الذي يخص ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة تطبيق نموذج التعلم البنائي في المواقف التعليمية. وللإجابة عن أسئلة الجزء الثاني من الاستبانة، تم استخدم مقياس ليكرت Likert-Scale الخماسي من درجة الموافقة دائما إلى درجة غير الموافقة أبداً.

تم تحديد مستوى تقبل نموذج التعلم البنائي وممارسته في المواقف التعليمية وفقا لقيمة المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الأسئلة المطروحة في الاستبانة بخصوص متغيرات الدراسة وحسب المقياس الآتي:

- الفقرات التي حصلت على متوسط حسابي تراوح بين (١- ١,٨) تكون ضمن مستوى (ضعيفة جدا).
- الفقرات التي حصلت على متوسط حسابي تراوح بين (١,٨١-٢,٦) تكون ضمن مستوى (ضعيفة).
- الفقرات التي حصلت على متوسط حسابي تراوح بين (٢,٦١-٣,٤٠) تكون ضمن مستوى (متوسطة).
- الفقرات التي حصلت على متوسط حسابي تراوح بين (٣,٤١-٤,٢٠) تكون ضمن مستوى (كبيرة).
- الفقرات التي حصلت على متوسط حسابي تراوح بين (٤,٢١-٥) تكون ضمن مستوى (كبيرة جدا).

صدق أداة الدراسة وثباتها:

أولاً: الصدق Validity:

صدق المحكمين:

للتحقق من صدق الأداة (الاستبانة)، تم عرضها على مجموعة من الزملاء أساتذة الجامعات المختصين والخبراء في كلية التربية وعلى أساس الملاحظات المقدمة من المحكمين تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل صياغة البعض الآخر.

الاتساق الداخلي: Internal Consistency

قاما الباحثون بتطبيق الاستبانه على عينة استطلاعية تم اختيارها عشوائيًا، من المعلمين والمعلمات بالمرحلة المتوسطة ومن خارج العينة الأساسية، وقد بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية (٤٠) شخصا، وذلك بغرض حساب صدق الاتساق الداخلي، وذلك للوقوف على مدى اتساق كل بند مع الدرجة الكلية للمحور التابع له، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابع له، وقد أسفرت تلك الخطوة عن ارتباط دال لكل بند مع الدرجة الكلية للمحور التابع له عند مستوى ٠,٠١، ما يشير إلى اتسام الاستبانة بدرجة مرتفعة من التجانس الداخلي. وتظهر الجداول التالية النتائج:

جدول (٢) معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمحور الأول

(واقع تقبل معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة لنموذج التعلم البنائي) ن = ٤٠

البند	درجة الارتباط	مستوى الدلالة	البند	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
1	**.794**	**0.000**	**11**	**.711**	**0.000**
2	**.639**	**0.000**	**12**	**.809**	**0.000**
3	**.748**	**0.000**	**13**	**.679**	**0.000**
4	**.779**	**0.000**	**14**	**.470**	**0.003**
5	**.763**	**0.000**	**15**	**.521**	**0.001**
6	**.855**	**0.000**	**16**	**.761**	**0.000**
7	**.772**	**0.000**	**17**	**.731**	**0.000**
8	**.851**	**0.000**	**18**	**.656**	**0.000**
9	**.764**	**0.000**	**19**	**.636**	**0.000**
10	**.763**	**0.000**			

نتائج معاملات الارتباط في الجدول (٢) تبين وجود ارتباط موجب دال بين كل استجابات المشاركين على كل بند و الدرجة الكلية للمحور عند مستوى ٠,٠١.

جدول (٣) معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمحور الثاني (ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة على تطبيق نموذج التعلم البنائي في المواقف التعليمية) ن=٤٠

البند	درجة الارتباط	مستوى الدلالة	البند	درجة الارتباط	مستوى الدلالة	البند	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
1	**.792**	**0.000**	**11**	**.799**	**0.000**	**21**	**.637**	**0.000**
2	**.759**	**0.000**	**12**	**.825**	**0.000**	**22**	**.689**	**0.000**
3	**.881**	**0.000**	**13**	**.440**	**0.005**	**23**	**.672**	**0.000**
4	**.775**	**0.000**	**14**	**.539**	**0.000**	**24**	**.654**	**0.000**

0.000	**.756**	**25**	**0.002**	**.483**	**15**	**0.000**	**.685**	**5**
0.000	**.634**	**26**	**0.000**	**.761**	**16**	**0.000**	**.802**	**6**
0.000	**.841**	**27**	**0.000**	**.864**	**17**	**0.000**	**.797**	**7**
0.000	**.654**	**28**	**0.000**	**.708**	**18**	**0.000**	**.874**	**8**
0.000	**.699**	**29**	**0.000**	**.812**	**19**	**0.000**	**.792**	**9**
0.000	**.574**	**30**	**0.000**	**.758**	**20**	**0.000**	**.831**	**10**

نتائج معاملات الارتباط في الجدول (٣) تبين وجود ارتباط موجب دال بين كل استجابات المشاركين على كل بند و الدرجة الكلية للمحور عند مستوى 0.01 .

ثانيا: ثبات أداة الدراسة Reliabilty

وبهدف التحقق من ثبات الأداة، تم استخراج معامل الثبات باستخدام طريقة كرونباخ ألفا Cronbach Alpha للاستبانة ككل ولكل محور. وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي للاستبانة (٩٦,٦%) تقريبا، مما يشير إلى اتساق داخلي مرتفع للمقياس. ويبين الجدول رقم (٤) قيم معامل الثبات للاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) لأداة الدراسة.

جدول (٤) قيم المعالجة الإحصائية لمعامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ حسب مجالي الدراسة

ن= ٤٠

	المحاور	عدد البنود	قيمة الفا كرونباخ
1	واقع تقبل معلمي المواد العلمية والأدبية لنموذج التعلم البنائي	**19**	**0.929**
2	ممارسة معلمي المواد العلمية والأدبية على تطبيق نموذج التعلم البنائي في المواقف التعليمية	**30**	**0.968**
	الاستبانة ككل	**49**	**0.966**

يوضح جدول (٤) أن قيم معامل ألفا كرونباخ جاءت مرتفعة للاستبانة ككل (٠,٩٦٦) وللمحور الأول بلغ (٠,٩٢٩) وللمحور الثاني بلغ (٠,٩٦٨)، مما يعني تمتع فقرات المحورين بدرجة مرتفعة من الثبات أيضاً.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحليل بيانات الدراسة، تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- مقاييس الإحصاء الوصفي كالتكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد عينة الدراسة، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة مدى تركز إجابات المبحوثين ومدى تشتت هذه الإجابات عن وسطها الحسابي. و حساب الوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الاستبانة.
- الارتباطات (Correlation).

- الإحصاء ألاستنتاجي الدلالة الإحصائية (T – Test) للمقارنة بين متغيرات الدراسة النوع – التخصص).
- تحليل التباين الأحادي. (One Way ANOVA) لمتغير (الخبرة) واختبار شيفيه Scheffe لمعرفة اتجاهات الفروق.

نتائج الدراسة:

إجابة لسؤال الأول الذي نص على ما يلي: ما طبيعة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة نحو نموذج التعلم البنائي في دولة الكويت؟

للإجابة على السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير لفقرات محور تقبل نموذج التعلم البنائي.

جدول(٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير لاستجابات المعلمين لفقرات طبيعة اتجاهاتهم نحو نموذج التعلم البنائي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	طبيعة الاتجاه
1	أفضل استخدامه لأنه يؤدي إلى ربط الخبرات السابقة بالمواقف التعليمية لتكوين خبرات جديدة.	**4.17**	**0.86**	**83.5**	كبيرة
2	دوري في العملية التعليمية باستخدام نموذج التعلم البنائي أفضل من دوري باستخدام الطرق التقليدية.	**3.97**	**0.95**	**79.4**	كبيرة
3	يشجع استخدام نموذج التعلم البنائي الطلاب على المشاركة الجماعية الفاعلة.	**4.11**	**0.82**	**82.2**	كبيرة
4	يؤدي استخدام نموذج التعلم البنائي إلى تدريب المتعلمين على الحوار والتفكير والمناقشة.	**4.15**	**0.83**	**83.1**	كبيرة
5	يؤدي استخدامه إلى تكوين خبرات متنوعة لدى المتعلمين.	**4.05**	**0.88**	**81.0**	كبيرة
6	أفضل استخدامه كونه ينمي قدرات المتعلمين على الملاحظة والبحث والاستقصاء.	**4.07**	**0.87**	**81.5**	كبيرة
7	أرى أن استخدام نموذج التعلم البنائي يشجع المتعلمين على المشاركة الصفية.	**4.00**	**0.87**	**80.0**	كبيرة
8	أعتقد أنه يوفر خبرات تعليمية محسوسة ذات صلة بموضوع الدرس.	**3.95**	**0.91**	**79.0**	كبيرة
9	أفضل استخدامه كونه يدرب المتعلمين على تعديل أخطائهم واكتشاف مفاهيمهم بأنفسهم.	**3.84**	**0.97**	**76.9**	كبيرة
10	أفضل استخدامه كونه يؤدي إلى تحقيق التكامل المعرفي لدى المتعلمين.	**3.89**	**0.94**	**77.7**	كبيرة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	طبيعة الاتجاه
11	أفضل استخدامه كونه يركز على الطالب كمحور أساسي للعملية التعليمية.	3.98	0.92	79.7	كبيرة
12	اعتقد أنه ينمي لدى الطالب الاعتماد على الذات والاستقلالية في التعليم.	3.94	0.94	78.7	كبيرة
13	اعتقد أنه يبعد المعلم عن دوره التقليدي في التعليم.	3.86	0.98	77.3	كبيرة
14	أفضل استخدامه كونه يقلل من أهمية دوري كمصدر رئيسي للمعرفة بالنسبة للمتعلمين.	3.70	1.05	74.0	كبيرة
15	يمكن تطبيقه بسهولة في المواقف الصفية.	3.52	1.13	70.4	كبيرة
16	أبتعد عن استخدامه لأنه يحتاج إلى تحضر مواد تعليمية بشكل مستمر.	3.32	1.19	66.3	متوسطة
17	أفضل استخدامه لأنه يثير تساؤلات لدي المتعلمين.	3.83	0.98	76.5	كبيرة
18	أفضل استخدامه كونه ينمي القدرة على التفكير والتحليل لدى المتعلمين.	3.95	0.91	79.0	كبيرة
19	أفضل استخدامه كونه يخرج المتعلم من دوره كمتلقي سلبي للمعلومات.	3.99	0.92	79.8	كبيرة
	المتوسط الحسابي للمحور	3.91	0.67	78.2	كبيرة

يلاحظ من الجدول (٥) أعلاه أن المتوسط الحسابي العام لمحور تقبل معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة لنموذج التعلم البنائي في المرحلة المتوسطة بلغ (٣,٩١) وبانحراف معياري ٠,٦٧ تقع ضمن فئة تقدير(كبيرة) وبوزن نسبي (٧٨,٢%)، تشير إلى أن درجة تقبل معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة لنموذج التعلم البنائي مرتفع. وجاءت متوسطات الدرجات للفقرات (ما بين ٣,٣٢ – ٤,١٧) وتقع غالبها ضمن تقدير تقبل بدرجة كبيرة وبأوزان نسبية مرتفعة كذلك للفقرات (ما بين ٦٦,٣ -٨٣,٥ %)، وهذا يدل على وجود اتفاق بين أفراد عينة الدراسة تقبلهم لنموذج التعلم البنائي، ويزداد الاتفاق حول الفقرة(١) ذات الوسط الحسابي (٤,١٧)، وبانحراف معياري(٠,٨٦) التي احتلت المرتبة الأولى من إجابات أفراد عينة الدراسة، ويعني هذا تفضيلهم لاستخدام نموذج البناء التعليمي لأنه تؤدي إلى ربط الخبرات السابقة بالمواقف التعليمية لتكوين خبرات جديدة، وتليها الفقرة(٤) التي بلغ متوسطها الحسابي (٤,١٥)، وبانحراف معياري (٠,٨٣) التي احتلت المرتبة الثانية من إجابات أفراد عينة الدراسة والتي بينت أن استخدام نموذج التعلم البنائي يؤدي إلى تدريب المتعلمين على الحوار والتفكير والمناقشة. تلتهم الفقرة رقم (٣) التي بلغ متوسطها الحسابي (٤,١١) وبانحراف معياري (٠,٨٢) احتلت المرتبة الثالثة وهي أناستخدام نموذج التعلم البنائي يشجع الطلاب على المشاركة الجماعية الفاعلة. . تلتهم الفقرة رقم (٣) التي بلغ متوسطها الحسابي (٤,٠٧) وبانحراف معياري (٠,٨٧) احتلت المرتبة الرابعة وهي أن يفضل استخدامه كونه ينمي قدرات المتعلمين على الملاحظة والبحث والاستقصاء. تلتهم الفقرة رقم (٥) التي بلغ متوسطها الحسابي (٤,٠٥) وبانحراف معياري (٠,٨٨) احتلت المرتبة الخامسة وهي أن استخدامه يؤدي إلى تكوين خبرات متنوعة لدى المتعلمين بينما احتلت الفقرة (١٦) على أقل

المتوسطات الحسابية داخل المحور ،و التي بلغت متوسطاتها (٣,٣٢)، وبانحراف معياري بلغ (١,١٩)، وتنص هذه الفقرة عل (أبتعد عن استخدامه لأنه يحتاج إلى تحضر مواد تعليمية بشكل مستمر) المرتبة الأخيرة بينما حصلت باقي الفقرات على متوسطات ما بين (٣,٥٢ – ٤,٠٠) وهي لباقي الفقرات.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الثقفي (٢٠٠٨)، ودراسة Hursen &) (Soykara, 2012. وقد نعزو هذه الدرجة المرتفعة من القبول لنموذج التعلم البنائي لدى معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة إلى بروز في الآونة الأخيرة دعوات من المتخصصين والتربويين لضرورة أن تكون المناهج الدراسية أكثر فاعلية بحيث تساهم في إكساب وتعزيز قدرات ومهارات المتعلمين في توظيف واستغلال المعلومات بدلا من مجرد تلقينهم وتحفيظهم المعلومات فقط، وقد اتجهت دولة الكويت ممثلة بوزارة التربية إلى دعم مثل تلك الدعوات ولعل نموذج التعلم البنائي كمنهج يعمل على إكساب المتعلمين مثل تلك المهارات.

إجابة السؤال الثاني الذي نص على ما يلي: ما مدى ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة لنموذج التعلم البنائي في دولة الكويت؟

للإجابة عن السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير لفقرات محور ممارسة نموذج التعلم البنائي في المواقف التعليمية.

جدول(٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير لاستجابات المعلمين لممارسة نموذج التعليم البنائي في المواقف التعليمية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الممارسة
1	أهتم بتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى المتعلمين.	4.51	0.70	90.2	كبيرة جدا
2	أقيم علاقات ناجحة مع الطلبة قائمة على الاحترام المتبادل.	4.44	0.72	88.7	كبيرة جدا
3	أتقبل أخطاء الطلاب ولا أعنفهم عليها وأوجههم لاكتشاف أخطائهم بأنفسهم.	4.41	0.74	88.1	كبيرة جدا
4	أحدد المفهوم الذي أريد أن أقدمه للطلبة مسبقا.	4.41	0.76	88.2	كبيرة جدا
5	أتقبل مبادرات الطلبة ومشاركتهم.	4.46	0.73	89.1	كبيرة جدا
6	أعطي للطلاب وقتا كافيا في التفكير بعد طرح السؤال.	4.35	0.82	87.0	كبيرة جدا
7	أسعى إلى مساعدة الطالب للعمل بفاعلية مع الآخرين عن طريق التعاون الجماعي.	4.36	0.79	87.1	كبيرة جدا
8	أشجع الطلاب على تقديم اقتراحاتهم وتفسيراتهم.	4.38	0.77	87.6	كبيرة جدا
9	أشجع الطلاب على تعديل أو تحسين تفسيراتهم.	4.37	0.80	87.5	كبيرة جدا
10	أشجع الطلاب على الحوار والنقاش.	4.43	0.79	88.6	كبيرة جدا
11	أقوم بصياغة أهداف محدد ة بوضوح بناءا على حاجات الطلبة.	4.35	0.78	87.0	كبيرة جدا
12	استمع لأطروحات وأفكار وانتقادات الطلبة.	4.23	0.86	84.5	كبيرة جدا
13	أتجنب إعطاء الإجابات مباشرة.	4.17	0.81	83.4	كبيرة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الممارسة
14	أحاول الكشف عن فهم الطلبة للمفاهيم السابقة قبل البدء بالدرس.	4.28	0.84	85.5	كبيرة جدا
15	استمع لتنبؤات الطلاب للنتائج قبل حل التمارين.	4.16	0.84	83.1	كبيرة
16	انظم بيئة التعلم بشكل فعال.	4.28	0.83	85.5	كبيرة جدا
17	أعطي الوقت الكافي للطلاب بحيث يكتشفوا مفاهيمهم بأنفسهم.	4.27	0.80	85.3	كبيرة جدا
18	أوظف المواد المتوفرة في بيئة التعلم إلى جانب المحتوى المقرر.	4.27	0.82	85.5	كبيرة جدا
19	ابتعد عن أسلوب النقل المباشر للمعلومات للطلاب.	4.26	0.78	85.2	كبيرة جدا
20	أسعى إلى طرح أسئلة مفتوحة تثير تفكير الطلبة	4.20	0.86	84.1	كبيرة
21	أسعى إلى توفير خبرات حسية ذات صلة بمضمون الدرس.	4.28	0.80	85.5	كبيرة جدا
22	أسعى إلى توفير الخبرات التعليمية التي تثير الرغبة في البحث والاستقصاء أو الاستكشاف لدى الطلبة.	4.24	0.83	84.7	كبيرة جدا
23	اعمل على إشراك الطلاب في تحديد الحاجات التي يريدون تعلمها.	4.21	0.83	84.1	كبيرة جدا
24	أعطي للطالب الدور الأكبر في الحصة بينما يقتصر دوري على تسهيل التعلم.	4.16	0.88	83.2	كبيرة
25	أعد الخطة الدراسية بحيث يمكنني التطرق إلى أمور غير محددة في الخطة تظهر أثناء الدرس ويتم إثارتها من قبل الطلاب.	4.21	0.83	84.3	كبيرة جدا
26	أشجع الطلاب على التعلم من مصادر مختلفة وعدم الاكتفاء بالمدرسة كمكان للتعلم.	4.12	0.91	82.3	كبيرة
27	أقوم بربط فروع المعرفة المختلفة والمتكاملة بينهما.	4.20	0.82	84.0	كبيرة
28	أقدم للطلاب مشكلات علمية وتتضمن تحديا مناسبا لتفكيرهم.	4.16	0.88	83.1	كبيرة
29	اعرض على الطلاب بعض الأحداث المتناقضة.	3.95	0.96	78.9	كبيرة
30	أحرص على تكوين فرق عمل لحل مشكلة أو قضية يشعر بها الطلاب.	4.03	0.94	80.6	كبيرة
	المتوسط الحسابي للمحور	4.27	0.56	85.4	كبيرة جدا

يلاحظ من الجدول (٦) أعلاه أن المتوسط الحسابي العام لمحور ممارسة المعلمين لنموذج التعلم البنائي في المرحلة المتوسطة بلغ (٤,٢٧) وبانحراف معياري ٠,٥٦ تقع ضمن فئة تقدير(كبيرة جدا) وبوزن نسبي (٨٥,٤%)، تشير إلى درجة ممارسة معلمي ومعلمات لنموذج التعلم البنائي مرتفع وبشكل واضح. وجاءت متوسطات الدرجات للفقرات (ما بين ٣,٩٥ – ٤,٥١) وتقع غالبها ضمن تقدير تقبل بدرجة كبيرة جدا وبأوزان نسبية مرتفعة كذلك للفقرات (ما بين ٧٨,٩-٩٠,٢%)، وهذا يدل على ممارسة عينة الدراسة لنموذج التعلم البنائي، ويزداد الاتفاق حول الفقرة (١) ذات الوسط الحسابي (٤,٥١)، وبانحراف معياري(٠,٧٠) التي احتلت المرتبة الأولى من إجابات أفراد عينة الدراسة، ويعني هذا ابرز الممارسات لاستخدام نموذج البناء التعليمي الاهتمام بتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى المتعلمين، وتليها الفقرة (٥) التي بلغ متوسطها الحسابي (٤,٤٦)، وبانحراف معياري (٠,٧٣) التي احتلت المرتبة الثانية من إجابات أفراد عينة الدراسة والتي بينت تقبلهم لمبادرات الطلبة ومشاركتهم كممارسة لنموذج البناء التعليمي . تلتهم الفقرة رقم (٢) التي بلغ متوسطها الحسابي (٤,٤٤) وبانحراف معياري (٠,٧٢) والتي احتلت المرتبة الثالثة وهي إقامة

علاقات ناجحة مع الطلبة قائمة على الاحترام المتبادل كممارسة لنموذج البناء التعليمي. تلتهم الفقرة رقم (١٠) التي بلغ متوسطها الحسابي (٤,٤٣) وبانحراف معياري (٠,٩٧) والتي احتلت المرتبة الرابعة وهي تشجيع الطلاب على الحوار والنقاش. كممارسة لنموذج البناء التعليمي تلتهم الفقرة رقم (٤) التي بلغ متوسطها الحسابي (٤,٤١) وبانحراف معياري (٠,٧٦) والتي احتلت المرتبة الخامسة وهي تقبلهم مبادرات الطلبة ومشاركتهم كممارسة لنموذج البناء التعليمي. وجاءت الفقرة (٣) بنفس المتوسط الحسابي للفقرة السابقة التي بلغ متوسطها الحسابي (٤,٤١) وبانحراف معياري (٠,٧٤) والتي احتلت المرتبة السادسة وهي تقبلهم أخطاء الطلاب ولا أعنفهم عليها وأوجههم لاكتشاف أخطائهم بأنفسهم كممارسة لنموذج البناء التعليمي.

بينما احتلت الفقرة (٢٩) على أقل المتوسطات الحسابية داخل المحور ،و التي بلغت متوسطاتها (٣,٩٥)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٩٦)، وتنص هذه الفقرة على (اعرض على الطلاب بعض الأحداث المتناقضة) المرتبة الأخيرة، بينما حصلت باقي الفقرات على متوسطات ما بين (٤,٠٣ – ٤,٣٨) وهي لباقي الفقرات.

اتفقت النتائج الحالية مع دراسة كلا من شولي (٢٠١٦)، و أبوسنينة وعياش (٢٠١٣)، بينما اختلفت النتائج مع كلا من الزعانين (٢٠١٥)، ومصطفى (٢٠١٦)، والأنصاري (٢٠١٦). ويمكن أن نعزو النتائج في الدراسة الحالية إلى تبني دولة الكويت في السنوات الأخيرة المنهج القائم على الكفايات وذلك من خلال التوقيع على اتفاقية مع البنك الدولي يقوم بموجبها البنك الدولي بالإشراف على تطوير وتأليف المناهج الدراسية وفقا لنظام الكفايات. والكفايات هو منهج تعليمي يهدف لتحويل الطالب في النظام التعليمي من مستمع ومتلقي للمعلومات إلى مشارك وصانع لها. ويرتكز المنهج الكويتي الوطني على الكفايات المتوقع اكتسابها من قبل الطلاب التي تتراوح أعمارهم بين (٦ و١٨) سنة عند الانتهاء من دراستهم في جميع المراحل التعليمية. ولعل هذا التوجه وجهود الإصلاح والتطوير التربوي مؤخرا كان لها دور في تشجيع وتأهيل المعلم للاتجاه نحو التعليم الفعال والتعلم ذو المعنى والذي تدعو له المدرسة البنائية.

إجابة السؤال الثالث الذي نص على ما يلي: إلى أي مدى توجد علاقة ارتباطية محتملة بين مستوى اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة لنموذج التعلم البنائي ودرجة الممارسة الفعلية لمبادئه في التدريس في دولة الكويت؟

للإجابة على السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

جدول(٧) معاملات الارتباط بين درجة تقبل نموذج التعلم البنائي ودرجة الممارسة الفعلية لنموذج التعلم البنائي

المحاور		تقبل نموذج التعلم البنائي
ممارسة نموذج التعلم البنائي في المواقف التعليمية	الارتباط	**0.523**
	الدلالة	**0.000**
	العدد	**463**

توضح النتائج الواردة في الجدول (٧) وجود علاقة ارتباطية طردية بين تقبل نموذج التعلم البنائي وممارسة نموذج التعلم البنائي عند مستوى أقل من ٠,٠١.

توضح النتائج الواردة في الجدول (٧) وجود علاقة ارتباطية طردية بين تقبل نموذج التعلم البنائي وممارسة نموذج التعلم البنائي عند مستوى أقل من ٠,٠١. ولعله من المتوقع أنه كلما ازداد المعلم تقبلا للنموذج البنائي في العملية التدريسية وإيماناً بأهميته ازداد وازداد توجهاً إيجابياً نحوه كلما كان أكثر تطبيقاً وممارسة له. خصوصاً وأنه مع توجهات دولة الكويت نحو اعتماد الجودة في المؤسسات التعليمية وتطبيق منهج الكفايات وما يترتب عليه من جهود مبذولة لتهيئة وتنمية وتطوير أداء المعلم للارتقاء بالمتعلم معرفياً ووجدانياً وسلوكياً، فمن المتوقع أن تكون العلاقة بين قبول نموذج التعلم البنائي إيمانا بأهميته من جهة، وممارسته الفعلية في العملية التدريسية علاقة طرديه.

إجابة السؤال الرابع الذي نص على ما يلي: ما تأثير متغيرات (النوع – التخصص – الخبرة) على ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة لمبادئ النموذج البنائي في التدريس؟.

للإجابة على السؤال تم استخدام اختبار (ت) لمتغيرات النوع والتخصص واختبار تحليل التباين (ف) لمتغير الخبرة.

أولا: الفروق بين النوع

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) بين متغير النوع

المحور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
ممارسة التعلم البنائي في المواقف التعليمية	ذكر	234	4.26	0.54	461	0.03	0.825
	أنثى	229	4.28	0.60			

توضح النتائج الواردة في الجدول (٨) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير النوع (ذكور/إناث) بمحور ممارسة نموذج التعلم البنائي، فقد جاءت قيمة (ت) أكبر من ٠,٠٥. لتقارب متوسطات الدرجات بين النوع. نجد أن النتائج اتفقت مع الزعانين (٢٠١٥)، الخالدي (٢٠١٣)، ريان (٢٠١١) بينما اختلفت مع نتائج الأنصاري (٢٠١٦)، عيسى وأبولبدة (٢٠١٦)، أبوسنين وعباس (٢٠١٣)، المعمرة والسعيدي (٢٠١٣). وقد تكون النتائج الحالية منطقية في ضوء تلقي كلا من المعلمين والمعلمات في دولة الكويت لنفس البرامج التأهيلية والتطويرية المهارية أثناء مرحلة التدريب الميداني، أو بعد التخرج وممارسة العملية التدريسية خصوصا مع إقرار منهج الكفايات على المراحل التعليمية المختلفة والبدء بإعداد وتأهيل المعلم والمعلمة للإلمام بكيفية واستراتيجيات تطبيقه، مما يساعد على تشابه الممارسات التدريسية بغض النظر عن النوع.

ثانيا: الفروق بين التخصص

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) بين متغير التخصص

المحور	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
ممارسة نموذج التعلم البنائي في المواقف التعليمية	علمية	268	4.17	0.59	461	4.65	0.000
	أدبية	195	4.41	0.50			

توضح النتائج الواردة في الجدول (٩) أنه توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص بالمواد (علمية / أدبية) بمحور ممارسة نموذج التعلم البنائي، فقد جاءت قيمة (ت) أقل من ٠,٠٥. لصالح معلمي المواد الأدبية، فقد حصلوا على درجات أكبر ٤,٠٦ مقابل درجات المواد العلمية ٣,٨٠. اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة شولي (٢٠١٦) وأبوسنينة وعياش (٢٠١٣)، وقد يكون المعلمين حملة التخصصات الأدبية أكثر انطلاقا في استخدام التعلم البنائي لمرونة المقررات الأدبية التي تساعد على استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني ومواجهة المتعلمين بمهام حقيقية ذا صلة بحياتهم وإتاحة الفرصة للطلاب على بناء مفاهيمهم ومعارفهم بأنفسهم.

ثالثا: الفروق بين الخبرة

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين الأحادي (**One-Way ANOVA**) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
ممارسة نموذج التعلم البنائي في المواقف التعليمية	بين المجموعات	2.47	3	0.82	2.56	0.059
	داخل المجموعات	147.37	459	0.32		
	المجموع	149.84	462			

توضح جدول (١٠) نتائج تحليل التباين الأحادي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة في ممارسة نموذج التعلم البنائي فقد جاءت قيمة (ف) أكبر من ٠,٠٥٠.

اتفقت النتائج مع شولي (٢٠١٦)، ومصطفى (٢٠١٦)، وريان (٢٠١١)، والخالدي (٢٠١٣)، بينما اختلفت مع نتائج كلا من الزعانين (٢٠١٥)، الأنصاري (٢٠١٦)، أبوسنين (٢٠١٣)، و ليووLew (٢٠١٠).

ولعلنا نعزو النتائج الحالية لنفس السبب الذي أوردناه في نتائج متغير النوع حيث أن الممارسات التدريسية تتشابه بين المعلمين الجدد ومن مر عليه سنوات في العمل في المجال التدريسي خصوصا بعد توجه وزارة التربية لتطبيق منهج الكفايات وما ترتب عليه من جهود بذلت لتأهيل وتدريب وتنمية مهارات المعلم والمعلمة الكويتية مهما كانت سنوات الخبرة لديهم.

توصيات الدراسة:

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

- تدريب معلمي مرحلة التعليم المتوسط على توظيف النموذج البنائي، من خلال إعداد برامج تدريبية قائمة على الفكر البنائي.
- التأكيد على توفير مناخات صفية بنائية، ما يسهل من توظيف ممارسات قائمة على الأفكار البنائية.
- تصميم دليل إرشادي للمعلمين يوضح فلسفة نظرية التعلم البنائي، وبعض الاستراتيجيات المنبثقة عنها.
- تضمين مناهج المرحلة المتوسطة نماذج تطبيقية لدروس تقوم على استراتيجيات النظرية البنائية الأخرى؛ ليستفيد منها المعلمون في تدريسهم.

- إجراءات دراسات مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة واقع استخدام ممارسات التعلم البنائي في مراحل تعليمية أخرى.

المراجع:

- الأنصاري، وداد بنت مصلح (٢٠١٦). مستوى ممارسات التعلم البنائي لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد ٢٤، العدد (٤): ١٥- ٣٢.
- أبو سنينة، عودة وعياش، أمال (٢٠١٣). 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)، ٢٧ (١٢): ٢٧٤٨- ٢٦١٠.
- أبو عودة، سليم (٢٠٠٦). 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 غالي، سليم(٢٠١٠). أثر توظيف استراتيجية) فكر - زاوج - شارك (على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- بني عيسى، غالب وبني عيسى، هيثم وأبولبدة، إيناس (٢٠١٦). فعالية استخدام نموذجين تدريسيين قائمين على المنحى البنائي في دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مجلد ١٠، عدد (١)، يناير: ٢٢٢ – ٢٣٥.
- الثقفي، عبدالهادي. (٢٠٠٨). واقع معرفة وتقبل معلمي الرياضيات لنموذج التعلم البنائي ودرجة قدرتهم على تطبيقه. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القري، المملكة العربية السعودية
- حسن، صلبي (٢٠١٣). فاعلية نموذج بايبي البنائي في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية في مادة الجغرافيا، مجلة كلية التربية الأساسية بجامعة بابل، العدد (١٠):. ١١١-٨١
- حسين، كريم عكله (١٩٨٥). الاتجاهات النفسية للفرد والمجتمع، دار رسالة، بغداد.
- الخالدي، جمال (٢٠١٣). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي، مجلة جامعة بابل - العلوم الإنسانية، العراق، المجلد ٢١، العدد(١): ٢٨٩-٣٠٤.
- الخالدي، ناريمان (٢٠٠٨). أثر التدريس بخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم الأساسية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- الخطايبة، عبد الله(٢٠١١). تعليم العلوم للجميع، ط ١. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- داود، وديع (٢٠٠٣). البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات، المؤتمر العربي الثالث " المدخل المنظومي في التدريس والتعلم"، جامعة عين شمس، بدار الضيافة ٣-٤ ابريل.
- ريان، عادل (٢٠١١). مدى ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وعلاقتها بمعتقدات فاعليتهم الدراسية. مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ١(٢٤)، ٨٥-١١٦.
- الزعانين، جمال عبد ربه (٢٠١٥). درجة توظيف معلمي العلوم للتدريس البنائي في حصص العلوم بمحافظات غزة وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، المجلد التاسع عشر، العدد الأول، يناير: ١٥٤- ١٨٥.
- زيتون, حسن وزيتون, كمال (٢٠٠٣). التعلم والتدريس من منظور النظرية , البنائية, ط ١ عالم الكتب, القاهرة: مصر.

- زيتون، عايش. (٢٠٠٧). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ط١، دار الشروق، عمان، الأردن.
- السعيدي، حميد مسلم (٢٠١٢). درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لمبادئ النظرية البنائية في التدريس بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عمان.
- الشبول، أريج (٢٠١٠). تطوير كتاب الجغرافية للصف العاشر في ضوء مبادئ النظرية البنائية وقياس أثره في تنمية مهارات الاستقصاء، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- شولي، فيحاء عبد السلام (٢٠١٦). توجهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة نابلس نحو مبادئ النظرية البنائية ومدى تطبيقهم لها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.
- صديق، عبد الحافظ(٢٠٠١). استخدام استراتيجية دورة التعلّم في تدريس العلوم وأثرها على التحصيل المعرفي والمهارات اليدوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سوهاج، مصر.
- عامر، رهام (٢٠١٤). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في منهاج التكنولوجيا واتجاهاتهم نحوه في مدارس محافظة نابلس الحكومية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- العتيبي، نوال (٢٠٠٨). فاعلية استخدام طريقة " دورة التعلم " في تحصيل الرياضيات وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- عفانة، عزو وأبو ملوح، محمد(٢٠٠٦). أثر استخدام بعض استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية التفكير المنظومي في الهندسة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة, وقائع المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية)التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج. . الوقائع والتطلعات، م (١).
- عياش، آمال والعبسي، محمد (٢٠١٣). مستوى معرفة وممارسة معلمي العلوم والرياضيات للنظرية البنائية من وجهة نظرهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٤ (٣): ٥٤٨-٥٢٣.
- محمد، نبيل وحسن، حسين وفيصل، رنا (٢٠١٢). أثر التعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي واتجاهاتهم نحو مادة الفلسفة، مجلة دراسات تربوية، العدد. (١٧)
- مصطفي، انتصار غازي (٢٠١٦). ممارسة التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ١٢، عدد ٣: ٣٣٥- ٣٤٧.
- المطرفي، غازي (٢٠٠٧). 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.
- المعمري، سيف بن ناصر والسعيدي، حميد بن مسلم (٢٠١٣). معوقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان للتعلم البنائي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ١٣٦: ٥٧ – ٨٥.
- النمراوي، زياد (٢٠١١). فاعلية تطبيق المعلمين للبنائية الاجتماعية في تدريس الرياضيات ودورها في تطوير مهارة الاتصال الرياضي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، دراسات العلوم التربوية، ٣٨(٧): ٢٣١٤ - ٢٣٢٧.
- Bay, E. &Centin, B. (2012). The effects of constructivist approach on learner's problem solving and meta-cognitive, Journal of social science, 8(3): 122-131.
- Brooks, J. & Brooks, M. (1993). In search of understanding: The case for constructivist classrooms, Educational Leadership, 57(3): 19-24.

- Gilbels, D. ; Watering, G. ; Dochy, F. &Bossche, R. (2006). New earning environment and constructivism: The stand's perspective. Instructional science, 34: 213- 226.
- Kumar, M. (2006). Constructivist epistemology in action, Journal educational thought, Vol. 40, No. 3: 247-261.
- Lew, L. (2010). The use of constructivist teaching practices by four new secondary school science teachers: A comparison of new teachers and experienced constructivist teacher, science educators, 19(2): 10-12.
- Morrone, A. Harkness, S., Beatrized, A. &Gaulfield, R. (2004), Patterns of instructional discourse that promote the perception of Mastery goals in a social constructivist mathematics course, Educational studies in Mathematics, 56(1): 19-38
- Patchen, T.; Cox, P. (2008). Constricting cultural relevance in science: A case study of Tow elementary teachers, science education, 92(6): 994-1014.
- Sahin, T.(2003). Students teacher's perception of instructional technology: developing materials based on a constructivist approach, British Journal of educational technology, 34(1): 67-74.
- Savasci, F. & Berlin, D. (2012).Science Teacher Beliefs and Classroom Practice Related to constructivism in Different school Stetting , Journal of science teacher Education, 23(1): 65-86.
- Thenjiwe Emily M. &Boitumelo M. (2012).The Constructivist Theory in Mathematics: The Case of Botswana Primary Schools. International Review of Social Sciences and Humanities Vol. 3, No. 2: 139-147.
- Uzuntiryaki, E.; Boz, Y.; Kirbulut, D.; Baktas, O. (2010). Do Per-service chemistry teacher reflect their Beliefs about constructivism in their teaching practices? ,Research in science education, 40(3): 403-424.
- Wheatley, G. H. (1991). Constructivist perspectives in science and mathematics learning, Science Education, 75 (1): 9-21.
- Yager, R. (1995). Science - Technology- Society: A reform arising from learning theory and constructivist research, University of Lowa, V:18, PP. 2-20.