

" واقع استخدام معلمي الرياضيات بالملكة العربية السعودية لمبادئ النظرية البنائية ومعوقات توظيفها من وجهة نظرهم "

د / محمد عبد العزيز عواد الحجيلي

• ملخص البحث :

تهدف الدراسة الحالية للتعرف على مدى استخدام معلمي الرياضيات بالملكة العربية السعودية لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم، وكذلك أهم المعوقات التي تعيق هذا الاستخدام.

ولإتمام هذه الدراسة تم وضع استبانة تتكون من ستة محاور ، محورها السادس يتعلق باهم المعوقات ومحاورها الأخرى تتعلق بمدى استخدام معلمي الرياضيات لمبادئ البنائية وقد تم تطبيق الإستبانة على عينة مكونة من ٤٩٧ معلم من مدينتي مكة المكرمة والمدينة المنورة ومن مختلف المراحل التعليمية، حيث وجد أن المعلمين يعتقدون بأنهم يستخدمون مبادئ النظرية البنائية غالباً حيث بلغ المتوسط العام لاستجاباتهم ٣,٨٠ من ٥ كما أظهرت النتائج فروق في درجة التوظيف لمصلحة المعلمين الأكثر خبرة أما بالنسبة للمرحلة فوجد فروق ذات دلالة لمصلحة معلمي المرحلة الابتدائية ، أما بالنسبة لأهم المعوقات التي تعيق استخدام مبادئ النظرية البنائية فقد كانت التجهيزات في الفصل غير كافية، زيادة عدد الطلاب في الفصل، طول المقرر و قصر الوقت المخصص للموضوع، الكتاب المدرسي و طريقة عرضه ، نظام التقويم و الاختبارات، عدم وجود دورات تدريبية للمعلمين بعد الخدمة ، ضعف تدريب المعلم قبل الخدمة كمامم التوصل لعدد من التوصيات منها:

- 7 تطوير برامج إعداد المعلمين بحيث تحتوي على عدد من استراتيجيات التدريس الحديثة.
- 7 تكثيف برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين، واعطائهم فكرة عن مثل هذه النظريات و أساليب توظيفها.
- 7 تطوير الكتب الدراسية بحيث تتيح للمعلم استخدام مبادئ النظرية البنائية وغيرها من استراتيجيات التدريس التي يكون الطالب فيها هو محور العملية التعليمية.
- 7 إعادة النظر في أعداد الطلاب في الفصول، وتجهيزها بما يساعد على تطبيق الاتجاهات الحديثة في التدريس.

The current use of constructivist principles(practices) by Saudi math teachers and the obstacles of applying them from their point views

Dr. Muhammed Abdulaziz Awad Al-Hejaili

Assistant Professor of curricula & math teaching methods
Curricula & Methodology Department, Faculty of Education,
Taibah University, Maddinah Munawwarah, K.S.A

Abstract

This study is a survey of the point views of Saudi teachers of mathematics about the current use of constructivist theory principles in classrooms and the obstacles they encounter when they try to apply them .

This study is a survey of the point views of Saudi teachers of mathematics about the current use of constructivist theory principles in classrooms and the obstacles they encounter when they try to apply them .

To accomplish this study a six- dimension questionnaire was built by the researcher which sixth dimension was about the obstacles. The instrument was applied on a sample of 497 teachers from two Saudi cities: Makkah and Maddinah. Different educational stages were included. The study revealed that teachers believe that they often apply the principles of the constructivist theory in their teaching. The average was 3.80. The results also revealed a higher implementation level among the teachers with more teaching experiences. Regarding the educational stage the higher use were among the elementary stage teachers. In respect of the obstacles, the participants responses varied. Some accepted the existence of the obstacles whereas others not. On the light of the results some recommendations were introduced:

- 1- Developing teaching programs and materials for pre-service training programs which include different modern teaching methods and strategies.
- 2- An intensive training sessions in which in- service teachers come to know about modern teaching theories and how to apply them in classroom.
- 3-Developing the textbooks in a way that gives a chance to teachers to practice the use of modern teaching theories and strategies in classrooms.
- 4- Reconsidering the allowed number of students in classrooms and providing classrooms with the equipments needed to apply the modern teaching methods and techniques.

• مقدمة:

تلعب الرياضيات دوراً بارزاً في تطور الأمم و حضاراتها، و لقد شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً واسعاً من قبل المختصين في تدريس الرياضيات لإحداث نقلة نوعية في مناهج الرياضيات و أساليب تدريسها و ما ذلك إلا لما لوحظ من قصور و ضعف في تعليم الرياضيات بصفة عامة لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة حيث يؤكد الحرفان (١٤١٨هـ — ص٦٢) على أنه بالرغم من إجراء العديد من التعديلات في مناهج الرياضيات في محاولة لتقديم الأفضل إلا أنه يلاحظ استمرار نسب الرسوب العالية في مادة الرياضيات و لقد أكدت العديد من الدراسات الضعف الواضح في تحصيل الطلاب لمادة الرياضيات، والصعوبات التي يعانون منها في مختلف مواضيع الرياضيات و من هذه الدراسات دراسة عبد العزيز (١٩٩١م)، والرويس (١٤٢٣هـ)، سحاب وأخرون (١٤٢١هـ)، وسلامة (١٤١٨هـ)، وسيف (٢٠٠٤) و غيرهم. و قد أشارت العديد من الدراسات و الأبحاث إلى أن المعلمين مازالوا يستخدمون الأساليب التقليدية في تدريس المفاهيم و التعميمات و المهارات الرياضية مما كان له أثر سلبي في تعلم طلابهم للرياضيات حيث يرى عصر (٢٠٠١م) و اسماعيل (١٩٩٨م ١٣٧) أن طرق التدريس السائدة في حصص الرياضيات تعتمد على أسلوب العرض المباشر و تقديم المعلومات الجاهزة للطلاب، و يتفق معه التودري (٢٠٠٣م، ٢٥٧) في أن هذا الأسلوب أدى إلى ضعف التلاميذ في الرياضيات و عدم تقدمهم فيها.

ولا شك أن على المهتمين بتدريس الرياضيات أن يعملوا على تطوير طرق التدريس التي يقوم بها المعلمون حيث يرى مينا (٢٠٠٢م) أنه يجب اتباع مداخل غير نظرية في تعلم الرياضيات أي مداخل تبنى على الممارسة و الخبرة الشخصية و ليس على النظريات و يوصي الرويس (١٤٢٣هـ — ١٥١) بتدريب جميع معلمي الرياضيات على مختلف نماذج و مداخل التدريس التي تثير تفكير الطلاب و رغباتهم و اهتماماتهم و ميولهم.

ومن الاتجاهات و النظريات المعاصرة في التعلم التي كشف عنها البحث التربوي في السنوات الأخيرة النظرية البنائية و التي يشتق منها عدة نماذج تعليمية و يرى مكسيموس (٢٠٠٣م ، ٥٠) بان البحوث التي أجراها عالم النفس "جان بياجيه" في نمو المعرفة و تطورها عند الانسان هي التي وضعت الأساس للفلسفة البنائية. فقد وضع بياجيه نظرية متكاملة و منفردة حول النمو المعرفي لدى الأطفال. و لهذه النظرية شقان أساسيان مترابطان يطلق على أولهما الحتمية المنطقية Logical determinism و يطلق على ثانيهما البنائية Constructivism.

ويرى صادق (٢٠٠٣م) أن النظرية البنائية هي نظرية معرفية و تعليمية، أو نظرية تكوين المعنى فهي تعرض تفسير لطبيعة المعرفة

وكيفية تعلم الفرد بمعنى أن الافراد يبنون فهمهم و معرفتهم الجديدة من خلال ما لديهم فعلاً من معرفه و معتقدات و أفكار و احداث. و على المعلمين استخدام مبادئ النظرية البنائية أو تبني إحدى نماذجها اثناء التدريس لكي تتحقق الأهداف المرجوة من تعلم الرياضيات و لكي يجعلوا من المتعلم محورا للعملية التعليمية حيث يرى المهتمين بتعليم وتعلم الرياضيات أهمية استخدام النظرية البنائية في مواقف تعليم وتعلم الرياضيات في مختلف مراحل التعليم واثبتت العديد من الدراسات فاعلية استخدام المنحى البنائي وما يتركه من أثر إيجابي على تحصيل طلاب الرياضيات وتفكيرهم وإتجاهاتهم ومن هذه الدراسات دراسة (Owensetal, 1999)، ودراسة (Glenda Anyhony, 1996)، ودراسة (Soeharto, S, 1991)، ودراسة (Gales, 2000)، ويرى (Clements & Battista (1990) أن استخدام النظرية البنائية في تعليم الرياضيات يساعد الطلاب على إنشاء تراكيب رياضية أكثر تعقيداً و تجريداً و قوة و من ثم تزيد قدرتهم على حل مجموعة واسعة من المسائل الهادفة كما أنها تساعد الطلاب على رؤية الرياضيات كطريقة للتفكير في المشكلات و تجعلهم يعتقدون أنهم لن يحصلوا على معرفة رياضية من معلمهم بالقدر الذي يحصلون عليه من استكشافاتهم و تفكيرهم مشاركاتهم في المناقشات و بالتالي يتمتع هؤلاء الطلاب بالاستقلالية و يكون لديهم ثقة بأنفسهم. كما أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن المعلمين يتقبلون المنحى البنائي متى أخذوا التدريب الكافي على تطبيقه ومن هذه الدراسات دراسة (النمراوي، ٢٠٠٤)، ودراسة (Brewer, 1997) ودراسة (Kerr,1991).

• أهداف الدراسة:

- تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على :
- 7 واقع استخدام معلمي الرياضيات لمبادئ النظرية البنائية بالمملكة العربية السعودية .
 - 7 أهم المعوقات التي تعوق توظيف معلمي الرياضيات بالمملكة العربية السعودية لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم.
 - 7 وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة استخدام المعلمين لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الرياضيات بالمملكة العربية السعودية تعزى للمرحلة الدراسية أو لخبرة المعلم.

• أسئلة الدراسة:

- تحاول الدراسة الحالية التعرف على واقع استخدام معلمي الرياضيات لمبادئ النظرية البنائية بالمملكة العربية السعودية من خلال الاجابة عن الأسئلة التالية.
- 7 ما مدى توظيف معلمي الرياضيات لمبادئ النظرية البنائية بمراحل التعليم المختلفة بالمملكة العربية السعودية؟

- 7 هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في درجة توظيف المعلمين لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الرياضيات بالمملكة العربية السعودية يعزى لخبرة المعلم عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ؟
- 7 هل هناك فروق فردية ذات دلالة احصائية في درجة توظيف المعلمين لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الرياضيات بالمملكة العربية السعودية يعزى للمرحلة الدراسية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ؟
- 7 ما هي أهم المعوقات التي تعوق توظيف معلمي الرياضيات بالمملكة العربية السعودية لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم؟

• مشكلة الدراسة:

في ضوء الأسئلة السابقة وما تم تناوله من انتشار الطريقة التقليدية في تدريس الرياضيات داخل الفصول وأن المعلمين بصفة عامه يستخدمون الطريقة التقليدية لأسباب مختلفة ينتج عنها تدني مستوى التحصيل لدى التلاميذ في مادة الرياضيات، وعدم اعطاء العديد من اهداف الرياضيات أهميتها المطلوبه ومنها تنمية التفكير لدى الطلاب ، وبما أن المعلمين مطالبون باستخدام أساليب تدريس تساعد على التغلب على الصعاب التي تواجه تعليم الرياضيات في مدارسنا ، وحيث أن هنالك العديد من الدراسات التي أثبتت اهمية المنحنى البنائي في التدريس ، وماله من دور في جعل التلميذ محورا للعملية التعليمية ، ونظراً لحاجة الكثير من المعلمين لتدرب على هذا المنحنى في التدريس لذلك هنالك حاجة للتعرف على واقع توظيف معلمي الرياضيات لمبادئ النظرية البنائية بالمملكة العربية السعودية.

• أهمية الدراسة:

نظراً لأن نمط التدريس السلوكي هو السائد في مدارسنا، ولأن العملية التعليمية ما زالت تتمحور حول المعلم ، ولما يلحظه كثير من التربويين من حاجة ماسة لتطوير العملية التربوية ، ويدخل ضمن ذلك تطوير قدرات المعلمين وامكانياتهم ومدى استفادتهم من الاتجاهات الحديثة في التدريس وإحداث هذا التطوير فإنه يجب في البداية الكشف عن واقع ممارسات المعلمين في الفصول أثناء قيامهم بالتدريس واستطلاع وجهات نظرهم حول أهم المشكلات التي تواجههم لذلك، فإنه يمكن تلخيص أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

- 7 التعرف على واقع توظيف معلمي الرياضيات لمبادئ النظرية البنائية.
- 7 توجيه اهتمام القائمين على العملية التعليمية وخاصة المعنيين بتعليم معلم الرياضيات إلى أهمية استخدام مبادئ النظرية البنائية في تعليم الرياضيات.
- 7 إعطاء تصور عن الواقع والمعوقات التي تعيق تعلم الرياضيات في مدارسنا.

• حدود الدراسة:

- 7 تقتصر هذه الدراسة على عينة من معلمي الرياضيات في منطقتي مكة المكرمة والمدينة المنورة.
- 7 تم تطبيق هذه الدراسة في العام الدراسي ١٤٢٨-١٤٢٩ هـ

• مصطلحات الدراسة:

• البنائية:

نظرية في المعرفة و التعلم و عرفت على أنها طريقة تفكير بالمعرفة وآلية الحصول عليها وبأن التعلم عملية فردية تتطلب تفاعل المعرفة السابقة مع الأفكار الحالية في بيئة مخصصة تساعد الطالب على بناء معرفته بنفسه (Glaserfeld, Cobb, 1993).

• مبادئ النظرية البنائية:

- 7 المعرفة التعليمية لدى المتعلم مهمة لبناء المعرفة الجديدة.
- 7 عملية التعلم تتم عبر تفاوض اجتماعي انساني نشط.
- 7 يتهيأ للتعلم أفضل الظروف عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية
- 7 التعلم عملية بنائية نشطة و مستمرة و غرضية التوجيه.
- 7 الهدف من عملية التعلم احداث تكيفات تتواءم مع الضغوط الفردية للممارسة على خبرة الفرد.

• الإطار النظري و الدراسات السابقة:

• الإطار النظري :

مع أن النظرية البنائية تبدو سهلة من الناحية النظرية إلا أن بناء بنية صافية بنائية فيه الكثير من الصعوبة وعدم الوضوح ونقل كل من المؤمن (٢٠٠٢م) والعقيل (٢٠٠٥م) عن Brooks & Brooks ١٩٩٩م خمس مبادئ أساسية تساعد المهتمين بتأسيس بنية صافية بنائية و هذه المبادئ هي :

- 7 يدرك المعلمون أن المنهج يناسب طلابهم فكلما كان المنهج مناسب لحياة الطلاب اليومية كلما تحسن ميلهم للتعلم لذلك فإنه لا يوجد منهج مسبق وعلى المعلم أن يقوم بعرض المشكلات التي تهم الطلاب في حياتهم ويسهم الطلاب في اختبار تلك المشكلات حيث يتم اختيار ما له معنى وعلاقة بحياتهم.
- 7 ينظم المعلمون الدروس حول الأفكار والمفاهيم الأساسية وليس على مجموعة من المعلومات والمهارات المنعزلة التي لا يربطها رابط.

فالصف البنائي يقوم على المبادرة الذاتية للطلاب في التساؤل والتفاعل بين الطلاب.

7 يشكل المعلمون الدروس بطريقة تحترم أداء طلابهم ووجهات نظرهم وتتحدى أفكارهم.

7 يقوم المعلمون البنائيون بالتعرف على المعارف والخبرات السابقة لطلابهم فمعرفة المعلم لما يمتلكه طلابه من خبرات ومعلومات أو وجهات نظر حول الموضوع الجديد تجعله قادراً على مساعدة طلابه لتعلم هذا الموضوع من خلال بناء جسر بين الخبرات السابقة والخبرات الجديدة.

7 يقوم المعلمون بتقويم تعلم التلاميذ من سياق عملية التدريس اليومية ولا يعتبرون عملية التقويم عملية منفصلة عن التدريس.

كما قام كل من زينون ، و زينون ١٩٩٢م بوضع مجموعة من الافتراضات و اطلقوا عليها افتراضات التعليم المعرفي عند البنائيين وهي تعكس ملامح البنائية ، وهذه الافتراضات هي:

7 التعلم عملية بنائية نشطة و مستمرة و غرضية التوجه.
7 تتهياً للمعلم أفضل الظروف عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية Authentic task.

7 تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي Social Negotiation مع الآخرين.

7 المعرفة القبلية Prior Knowledge شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى.

7 الهدف من عملية التعلم إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد.

7 تقاوم البنية المعرفية للفرد بشدة أي تغيير يتم عليها ، وهذا يترتب عليه حاجة الفرد للقيام بجهد كبير لتصحيح بنيته المعرفية.

أما الاهداف المعرفيه تبعاً للنظرية البنائية كما أوردها كل من اسماعيل (٢٠٠٠م) ، همام وسليمان (٢٠٠١م) ، شهاب (٢٠٠٢م) فهي الاحتفاظ بالمعرفة - فهم المعرفة - الاستخدام النشط للمعرفة و مهاراتها.

كما ينقل اللزمام(١٤٢٢هـ) عن (Lorsbach & Tobin (1992) Brooks ، Sunders (1992) ، (١٩٩٠م) أن البنائية تستند على ثلاثة أعمدة هي:

7 المعنى يبني ذاتياً من قبل الجهاز المعرفي للمتعلم نفسه، ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم.

7 تشكيل المعاني عند المتعلم عملية نشطة تتطلب جهداً عقلياً.

7 البنية المعرفين المتكونة لدى المتعلم تقاوم المتغير بشكل كبير.

يمكن ايجاز نظرة البنائين لعملية التعليم في وجود متعلم نشط باستمرار أثناء عملية التعليم ، يبين معرفته بنفسه ووجود معلم يواجه المتعلم بمشكلات حقيقية ومحيرة ، تثير تفكيره فيحاول المتعلم حلها معتمداً على خبرته السابقة فيما أن يحلها أو يحدث تعارض في توقعاته وبين الخبرة الجديدة فيحدث له عدم اتزان فيحاول إزالته عن طريق تعديل البناء الموقفي لديه كما أن البنائين يؤكدون على أهمية التفاوض الاجتماعي و التعاون بين التلاميذ في الوصول لحلول مختلفة للمشكلة ، حيث يتم تكوين أفكار وخبرات و معارف جديدة. كما يؤكد البنائين على أن المعرفة السابقة لدى المتعلم التي يكتسبها من خلال التفاعل مع البيئة، أو من خلال السياق الثقافي، قد تسهل أو تعوق التعلم وهذا ما أكد عليه البنائين في تأثير الفهم الخاطئ السابق على اكتساب المعرفة العلمية ، وهو ما يميزهم عن باقي نماذج التعلم الأخرى.

أما بالنسبة لأهمية التفاوض الاجتماعي بين المتعلمين أثناء التعلم ، فيرى فيجوتسكي (Lev Vygotsky) عالم النفس الروسي في هذا الصدد أن المتعلمين لديهم مستويان مختلفان في النمو العقلي مستوى النمو الفعلي (The level of actual development) وهو يعبر عن التوظيف العقلي للفرد والقدرة على تعلم الأشياء من قبل الفرد نفسه ، كما أن لديهم مستوى احتمالي (level potential development) وهو المستوى الذي يستطيع فيه الفرد أن ينجز عملاً ما أو يقوم بوظيفة ما بمساعدة أناس آخرين.

ومن استراتيجيات التدريس القائمة على البنائية :

7 استراتيجيات التعلم المتمركزة حول المشكلة Problem Centered Learning Strategy.

7 استراتيجيات دائرة التعلم Learning Cycle Strategy

7 شروع المتعلم القائم على المشكلة Problem-Based Instruction

• بعض نماذج التدريس القائمة على النظرية البنائية:

تتعدد نماذج التدريس القائمة على النظرية و يمكن تحديد أهم هذه النماذج كما ذكر سعودي (١٩٩٨ م : ٧٨٣) إلى التالي:

7 نموذج التغير المفهومي (بوسنر Posner Model)

7 نموذج التعلم البنائي (تروبردج و بايبي Trwobridge & Bybee M.)

7 نموذج التعلم المرتكز حول المشكلة (جريسون و تيلي Grayson Wheatly M.)

- 7 نموذج دورة التعلم (اتكن و كاربلس Atkin and Karplus M.)
- 7 نموذج التحليل البنائي (ابلتون M. Appleton)
- 7 النموذج التوليدي (Osborn & Wittrock M.)
- 7 نموذج جون زاهوريك البنائي (John A Zahoric M.)
- 7 نموذج وودز (Woods M.)

وجميع النماذج البنائية السابقة لا تخرج عن كونها إجراءات تمكن الطالب من القيام بالعديد من المناشط العلمية ومشاركتهم الفعالة فيها ليستنتج المعرفة بنفسه ، ويحدث عنده التعلم لمستويات متقدمة تؤدي إلى تنظيم البيئة المعرفية له.

• دور المعلم في التعليم البنائي:

يقوم التعليم البنائي على أساس جعل المتعلم محور العملية التعليمية فهو يتيح للطلاب الفرصة للتفكير والحوار فيما بينهم و مع المعلم إلا أن الدور الكبير الذي يعطيه البنائي للمتعلم لا يلغى دور المعلم أو يقلل منه بل أن المعلم البنائيون مطلوب منه الكثير من الادوار والمهام حتى ينجز تعليماً فعالاً يتمشى مع مبادئ النظرية البنائية. ويلخص ياجر (Yager 1991) مواصفات المعلم البنائي بما يلي :

- 7 أنه أحد مصادر المعلومات للطالب وليس المصدر الوحيد.
- 7 يضع الطلبة في مواقف تتحدى معرفتهم القبلية (قناعتهم).
- 7 يعطي الطلبة وقتاً كافياً للتفكير بعد طرح الأسئلة ، ويسمح لاستجابات الطلبة بأن تقود الدرس.
- 7 يطرح أسئلة بنهايات مفتوحة، ويتيح الفرصة لمناقشة الطلبة فيما بينهم.
- 7 عند إعطاء مهمات للطلبة يستخدم أفعال مثل : صنف، حل، كون.. الخ.
- 7 يتقبل استجابات الطلبة الفورية ويتقبل الخروج عن النظام أحياناً في سبيل ذلك .
- 7 يستعين بوسائل تعليمية مستمدة من الوسط المحيط الذي يعيش فيه الطلبة.
- 7 لا يفصل المعرفة عن طريقة الوصول لهذه المعرفة.
- 7 يركز على الفهم الدقيق لدى الطلبة، فعندما يستطيع الطلبة النقاش بالمعلومات التي لديهم نعلم أنهم قد فهموا هذه المعلومات جيداً.

• مميزات المنحنى البنائي في التدريس:

- 7 يعتبر المتعلم محور العملية التعليمية.
 - 7 يتيح للمتعلم الفرصه لممارسة عمليات العلم المختلفة مثل الملاحظة والاستنتاج و فرض الفروض و التحقق من صحة هذه الفروض بطريقة علمية.
 - 7 يتم التعليم في جو ديمقراطي مما يتيح الفرصة للمتعلم للمناقشة و الحوار مع زملائه و مع المعلم مما يكسبه مهارات الحوار و أساليب الاقناع والتي يحتاجها الطلاب اليوم بشكل كبير.
 - 7 يشجع روح التعاون داخل المجموعات و بين الطلاب.
 - 7 يسهم في تنمية التفكير العلمي لدى المتعلمين.
 - 7 يساعد على تنمية التفكير الابتكاري لدى المتعلمين نتيجة تشجيعهم على اقتراح الحلول و المناقشة بفاعلية.
 - 7 يشجع روح العمل كفريق لدى التلاميذ.
 - 7 يتيح للتلاميذ فرصة لتقبل الرأي المخالف و مناقشته بموضوعية.
- وهناك فروق جوهرية بين الطريقة التقليدية و الطريقة البنائية أشارت إليها شهاب و الجندي ١٩٩٩ م إليها:

الطريقة البنائية	الطريقة التقليدية
المعرفة توجد بداخل التلميذ نفسه	المعرفة توجد خارج التلميذ
محورها التلميذ	محورها المعلم
التلميذ إيجابي و نشط	التلميذ سلبي من ناحية تلقي المعلومات
أنشطة تفاعلية	أنشطة فردية
تعلم تعاوني	تعلم تنافسي
يتقبل آراء كل تلميذ (لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة)	يبحث عن الإجابة الصحيحة
تغير مفاهيم	تذكر المعرفة
التلميذ يبني معارفه من مصادر مختلفة	الاعتماد على الكتاب المدرسي
توجد بدائل مختلفة لتقويم التلاميذ	اختبارات تحريرية تقوم على الورقة و القلم

• الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات العربية و الأجنبية التي تناولها الإطار النظري ومدى توظيفها في داخل الصف أو تلك التي تناولت نماذج التدريس المعتمدة على النظرية البنائية و بالذات النموذج البنائي ومنها:

دراسة لوكهيد (Lochhead,1992) و التي هدفت إلى تدريب المعلمين على كيفية إيجاد وتهيئة بيئات تعلم بنائية يمكن للتلاميذ من خلالها بناء مفاهيمهم العقلية وخاصة المفاهيم الرياضية ، كما هدفت إلى قياس أثر استخدام المعلمين للمراحل البنائية على أداء المتعلمين ونمو الفهم لديهم وتنمية اتجاهاتهم نحو الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) مدرسة ثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية ، وأثبتت الدراسة فعالية التعلم البنائي في تحسين اكتساب المتعلمين للمعرفة الرياضية و تنمية فهم المتعلمين لهذه المعارف ، كما أوضحت نتائج الدراسة نمو اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو الرياضيات ، وتنمية ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم الرياضية.

كما أجرت انثوني و قلندا (Glenda & Anthony, 1996) دراسة حالة طالبين للكشف عن ممارسات التعليم التي يكون الطالب فيها متلقياً والممارسات التي تسمح للطلاب بدور نشط في عملية تعلمه ، توصل الباحثان إلى أن استراتيجيات التعلم التي تجعل الطلبة جالسين معظم وقتهم وهم يجابون على الأسئلة لا تسمح لهم ببناء فهم حقيقي للرياضيات ، لكن الاستراتيجيات التي تجعل الطلبة منخرطين في الأنشطة الرياضية التي تحفز لديهم المهارات والإدراكات العقلية ، تشكل عوامل هامة في تحقيق نجاحات عند النتائج التعليمية.

وقام بريور (Brewer, 1997) دراسة هدفت إلى تحديد مدى معرفة المعلمين بالنظرية البنائية و مدى تقبلهم لها في عملية تدريسهم للرياضيات وتحديد تأثيرها على ممارساتهم التدريسية وفي مقدرة طلبتهم على بناء الفهم المفاهيمي في الرياضيات للصفوف الثلاثة الأولى ، حيث قام الباحث بتتبع سبعة معلمين وقام بجمع المعلومات من خلال الملاحظات والمقابلات حيث دلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين أظهروا تقبلاً وحماساً لهذه النظرية واصبحوا أكثر قدرة على التنوع في استراتيجيات التدريس.

وأجرى كامبي وورنجتون (Kamii & Warrington, 1997) دراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة لتدريس ضرب الكسور الاعتيادية، تعتمد على مبادئ النظرية البنائية ليبياجيه على فهم التلاميذ للكسور الاعتيادية وإجراء عمليات الضرب ، وشملت عينة الدراسة عدداً من الطلاب في الصفين الخامس والسادس في مدرسة ابتدائية بالقرب من ولاية بوسطن الأمريكية

وأوضحت نتائج الدراسة أن المدخل البنائي أو الطريقة البنائية مكنت التلاميذ من ابتكار طرق لحل المسائل والتمارين المقدمة لهم ، حيث كانت حلول الطلاب وإجاباتهم وتفسيراتهم لعمليات ضرب الكسور الاعتيادية مثيرة للإعجاب .

وفي ذات السياق أجرى دراسة ورنجتون (Warrington,1997) هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات تعتمد على المدخل البنائي في تدريس قسمة الكسور الاعتيادية على تحصيل التلاميذ وتنمية بعض المفاهيم المتعلقة بقسمة الكسور الاعتيادية، وطبقت الاستراتيجيات على مجموعة من طلاب الصفين الخامس والسادس، وأكدت الدراسة فعالية تدريس قسمة الكسور الاعتيادية بالمدخل البنائي .

ومن الدراسات التي تناولت التعليم البنائي دراسة سوهارتو (Soeharto,S,1999) والتي هدفت إلى معرفة فعالية بيئة التعلم البنائي على تحصيل التلاميذ في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب الصف السادس الابتدائي تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درست الرياضيات في بيئات تعلم بنائية، والأخرى ضابطة درست الرياضيات بالطريقة التقليدية (في بيئات تقليدية)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تأكيد فاعلية بيئة التعلم البنائي في تنمية التحصيل وتنمية اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات .

كما قام أونس وآخرون (Owens et al, 1999) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التدريس المنبثق من المنظور البنائي على اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات وعلى مقدرتهم على تعلم الرياضيات، ودلت نتائج الدراسة على أن هناك تغييراً إيجابياً في اتجاهات الطلبة ومعتقداتهم نحو الرياضيات ومقدرتهم على تعلمها .

وأجرى كير (Kerr, 1999) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج بنائي في الرياضيات على تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي، وعلى تقبل كل من المعلمين وأولياء الأمور والطلبة للمنحنى البنائي، حيث استمر البرنامج لمدة ستة أشهر، ودلت النتائج على تحسين تحصيل الطلبة في الرياضيات، وبالإضافة إلى أن البرنامج كان له أثر واضح في تقبل كل من المعلمين والطلبة و أولياء الأمور للمنحنى البنائي في تدريس الرياضيات .

ومن الدراسات العربي التي تناولت التعليم البنائي دراسة إسماعيل (٢٠٠٠م) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس المفاهيم الرياضية المتضمنة في وحدة المجموعات في الصف الأول الإعدادي على تحصيل التلاميذ لهذه المفاهيم وبقاء أثر تعلمهم لهذه

المفاهيم وبقاء أثر تعلمهم لها، وتكونت عينة البحث من ١٦٦ تلميذاً و تلميذة بالصف الأول الاعدادي في مدرستين إحداهما للبنين و الأخرى للبنات بمدينة سمالوط بمحافظة المنيا. ووجدت فروق ذات دلالة احصائية لمصلحة المجموعة التجريبية في الاختبارين العاجل و المؤجل.

هدفت دراسة جالس (Gales,2000) إلى تحديد فيما إذا كان هناك اختلاف في معتقدات المعلمين السلوكيين والبنائيين حول تعلم الطلبة للرياضيات ، وتحديد فيما إذا كان هناك اختلاف في تعلم الطلبة يعود لمعتقدات معلمهم، ودلت نتائج هذه الدراسة على أن تحصيل الطلبة الذين لمعلمهم معتقدات وممارسات بنائية كان افضل من تحصيل الطلبة الذين لمعلمهم معتقدات وممارسات سلوكية.

ومن الدراسات الحديثة دراسة علي (٢٠٠٤م) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس بعض موضوعات الهندسة على تحصيل التلاميذ عند مستويات (التذكر - الفهم - التطبيق)، وعلى تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لديهم ، كما هدفت الدراسة إلى معرفة نوع العلاقة بين تحصيل التلاميذ و تفكيرهم الناقد ، وتكونت عينة الدراسة من ٨٠ تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لكل من الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد.

وفي ذات السياق أجرت النمراوي (٢٠٠٤م) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تقبل معلمي الرياضيات في مراحل التعليم الأساسي في الأردن للمنحنى البنائي في تدريس الرياضيات. إشتراك في هذه الدراسة أربعة معلمات للرياضيات شاركن في برنامج تطوير مهني على مدار ستة أشهر تهدف بشكل اساسي على اطلاعهن على مبادئ المنحنى البنائي في تدريس الرياضيات. ودلت النتائج على أن ثلاث معلمات من المعلمات الأربع أظهرن تقبلاً للمنحنى البنائي في تدريس الرياضيات كما أن اثنتين منهن تمكن من تطبيق العديد من الممارسات البنائية خلال تدريسهن.

كما أجرت سيف (٢٠٠٤م) دراسة هدفت إلى بحث فعالية إستراتيجية قائمة على التعلم البنائي في علاج أخطاء تلاميذ المرحلة المتوسطة (السنة الأولى) والتي يقعون فيها أثناء دراستهم لوحدة المثلثات في مقرر الهندسة وقد بينت نتائج الدراسة فعالية الوحدة المقترحة في ضوء نموذج التعلم البنائي في علاج الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء دراستهم لوحدة الهندسة.

كما قام صراره (٢٠٠٥م) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس وحدة الكسور الاعتيادية بالصف الرابع الابتدائي على اكتساب التلاميذ للمعرفة الرياضية واحتفاظهم بها وتكونت عينة الدراسة من ١٠٥ تلاميذ وتلميذات بالصف الرابع الابتدائي ، واستخدمت الدراسة ثلاثة اختبارات تحصيلية في وحدة الكسور الاعتيادية: الأول اختبار المعرفة المفاهيمية في الرياضيات والثاني اختبار المعرفة الإجرائية في الرياضيات والثالث اختبار حل المشكلات الرياضية. ووجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي والمؤجل لاختبار اكتساب المعرفة الرياضية ككل (الاختبارات الثلاثة) لصالح المجموعة التجريبية.

• إجراءات الدراسة :

• منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الذي يقوم على دراسة الواقع كون هذا المنهج من أنسب مناهج البحث بالنسبة لهذا الموضوع.

• مجتمع وعينة الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من معلمي الرياضيات بكل من مدينتي مكة المكرمة والمدينة المنورة في جميع مراحل التعليم العام وقد تم توزيع ٦٠٠ استبانة بطريقة عشوائية ، وتم استعادة ٤٩٧ استمارة مقدمة بشكل سليم أي ما نسبته ٨٢,٣%.

جدول رقم (١) : توزيع عينة الدراسة الكلية حسب المدينة التي يعملون بها والمرحلة التي يقومون بالتدريس فيها

المجموع الكلي		المدينة المنورة		مكة المكرمة		المدينة
ت	%	ت	%	ت	%	المرحلة
٢٤٠	٤٨.٣	١٤١	٢٨.٤	٩٩	١٩.٩	الابتدائية
١٢٠	٢٤.١	٣٣	٦.٦	٨٧	١٧.٥	المتوسطة
١٣٧	٢٧.٦	١١٣	٢٢.٧	٢٤	٤.٨	الثانوية
٤٩٧	١٠٠.٠	٢٨٧	٥٧.٧	٢١٠	٤٢.٣	المجموع الكلي

جدول رقم (٢): توزيع عينة الدراسة الكلية حسب المدينة التي يعملون بها وسنوات الخبرة (٤٩٧=ن):

المدينة		مكة المكرمة		المدينة المنورة		المجموع الكلي	
سنوات الخبرة	ت	ت	%	ت	%	ت	%
من ٥ سنوات فأقل	٤١	٤٤	٨.٢	٨٥	٨.٩	١٧.١	
من ٦ - ١٠ سنوات	٢٩	٤٩	٥.٨	٧٨	٩.٩	١٥.٧	
من ١١ - ١٥ سنة	٥٤	١١٠	١٠.٩	١٦٤	٢٢.١	٣٣.٠	
من ١٦ - ٢٠ سنة	٥١	٤٩	١٠.٣	١٠٠	٩.٩	٢٠.١	
أكثر من ٢٠ سنة	٣٥	٣٥	٧.٠	٧٠	٧.٠	١٤.١	
المجموع الكلي	٢١٠	٤٢.٣		٢٨٧	٥٧.٧	٤٩٧	١٠٠.٠

• أداة الدراسة :

لإعداد أداة تتناسب مع أهداف هذه الدراسة ، تم الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع كدراسة (بركات، ٢٠٠٢م) (النمرائي، ٢٠٠٤م) ، (العقيلي، ٢٠٠٥م)

ومن خلال الاطلاع على عدد من الدراسات تم بناء أداة الدراسة على شكل استبانة وتكونت هذه الاستبانة من جزئين : الجزء الأول : يتكون من مجموعة من العبارات المتعلقة بالمعلم والمرحلة التي يقوم بالتدريس فيها وعدد سنوات الخبرة ، في حين اشتمل الجزء الثاني من الاستبانة على عدة محاور :

- ٧ المعرفة القبلية لدى الطلاب.
- ٧ عملية التعلم تتم عبر تفاوض اجتماعي.
- ٧ تعلم الرياضيات مرتبط بحياة المتعلمين.
- ٧ تعلم الرياضيات عملية بنائية نشطة.
- ٧ اشراك الطلبة بالقرارات المتعلقة بعملية التعلم وتعزيز استقلاليتهم.
- ٧ معوقات توظيف المعلمين لمبادئ النظرية البنائية، وقد توزعت درجات سلم الاستجابة على الاستبانة من (١-٥) وفق تدرج ليكرت (Likert) الخماسي:

• صدق وثبات الأداة :

للتأكد من صدق الأداة وثباتها وأنها كافية لقياس ما وضعت لقياسه فقد قام الباحث بالإجراءات التالية :

• أولاً : الصدق

تم إيجاد الصدق لهذه الاستبانة على النحو التالي :

أ- صدق المحكمين :

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين في مناهج الرياضيات و طرق التدريس لابداء آرائهم حول مدى ملاءمة وشمولية

فقرات الاستبانة في تحقيق الهدف الذي وضعت من أجله ، وإضافة أو تعديل أو حذف بعض البنود ، وبعد الإطلاع على آرائهم وملاحظاتهم ، اعتمدت الفقرات والملاحظات التي حظيت بموافقة ٨٠% فأكثر من آراء المحكمين .

ب - الصدق الارتباطي :

يمكن النظر لهذا النوع من الصدق من خلال الجدول التالي (جدول رقم ٣) :

جدول رقم (٣) : نتائج قيمة الصدق الارتباطي * لعبارات أداة الدراسة بمعدل أعادها كل على حده

ارتباط درجات العبارات بالمتوسط الكلي -										رقم العبارة
البيعد ٦	البيعد ٥	البيعد ٤	البيعد ٣	البيعد ٢	البيعد ١	البيعد ٥	البيعد ٤	البيعد ٣	البيعد ٢	البيعد ١
٠.٣٩٢ **	٠.٤٤٦ **	٠.٥٣٣ **	٠.٥٨٨ **	٠.٦٣٩ **	٠.٥١٨ **	٠.٦٨٥ **	٠.٥٠٨ **	٠.٧٣٧ **	٠.٤٨١ **	٠.٧١٢ **
٠.٣٨٨ **	٠.٤٥١ **	٠.٥٦٥ **	٠.٦٣٩ **	٠.٦٨٤ **	٠.٥٢٦ **	٠.٧٠٥ **	٠.٥٤٠ **	٠.٧٦٨ **	٠.٤٦١ **	٠.٦٠٣ **
٠.٥٠٣ **	٠.٤٩٨ **	٠.٥٧٠ **	٠.٥٨٩ **	٠.٦٧٨ **	٠.٥٠٢ **	٠.٦٠٤ **	٠.٥٥٣ **	٠.٨٠٤ **	٠.٣٧٠ **	٠.٦٨٣ **
٠.٤١٨ **	٠.٤٩٥ **	٠.٥٤٦ **	٠.٥٩٠ **	٠.٦٥٣ **	٠.٥٣٣ **	٠.٧٠٤ **	٠.٥٥٩ **	٠.٧٩٩ **	٠.٤٩٩ **	٠.٦٠٨ **
٠.٤٤٤ **	٠.٥٤٠ **	٠.٦٢٣ **	٠.٥٦١ **	٠.٦٤٥ **	٠.٥٦١ **	٠.٦٥٨ **	٠.٥٥٤ **	٠.٧٥٠ **	٠.٣٨٧ **	٠.٦٨٧ **
٠.٤٨٤ **	٠.٥٧٥ **	٠.٦٥٩ **	٠.٤٢٥ **	٠.٤٧٤ **	٠.٦٠٣ **	٠.٧٣٢ **	٠.٤٣٩ **	٠.٤٧٥ **	-	-
٠.٤٥٩ **	٠.٥٨٦ **	٠.٦٥٨ **	٠.٥٢٥ **	٠.٦٢٤ **	٠.٥٨٠ **	٠.٦٣٧ **	-	-	-	-
٠.٤٤٨ **	٠.٥٩٣ **	٠.٧٠١ **	٠.٥٦٩ **	٠.٦٦٠ **	٠.٥٧١ **	٠.٦٣٧ **	-	-	-	-
٠.٤٩٤ **	٠.٥٨٢ **	٠.٦٣٧ **	٠.٥٢٠ **	٠.٥٩٧ **	-	-	-	-	-	-
٠.٥٥٤ **	٠.٤٦٧ **	٠.٥٣٣ **	٠.٥١١ **	٠.٥٩٨ **	-	-	-	-	-	-
٠.٤٩١ **	٠.٦٣٧ **	٠.٦٨٦ **	-	-	-	-	-	-	-	-
٠.٥٣٠ **	٠.٦٢٦ **	٠.٧٠٧ **	-	-	-	-	-	-	-	-
٠.٥٥٤ **	٠.٥٦٦ **	٠.٦٥٥ **	-	-	-	-	-	-	-	-
-	٠.٨٧٥ **	-	٠.٨٨٢ **	-	٠.٨٢٢ **	-	٠.٧٢٥ **	-	٠.٦٦٥ **	-

من الجدول السابق يمكن ملاحظة أن الأداة تتسم بدرجة عالية من صدق الارتباط الداخلي وارتباط كل بند بالأداة ككل ومستنداً على ذلك فإن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الصدق الارتباطي يعزز صدق المحكمين .

• ثانياً : الثبات :

تم إيجاد ثبات الاستبانة بمعادلة (Alphas Chronbach) على عينة الدراسة ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للاستبانة ككل (٠.٩٠٢٢) وهذه القيمة مقبولة تربوياً ، وهو معامل ثبات مرتفع ويمكن الوثوق به .

(*) القيم الارتباطية الواردة في الجدول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) .

و الجدول رقم (٤) يوضح معامل الثبات :
 جدول رقم (٤) : قيم ثبات مختلف أبعاد أداة الدراسة والحسوبة بطريقة التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ Alpha)
 لمينة الدراسة الكلية (٤٩٧ = ن) :

معامل الثبات		البعاد :
عدد البنود	قيمة الثبات	
٥	٠.٦٧٣٠	١ - المعرفة القبيلة لدى الطلبة مهمة لبناء المعرفة الجديدة
٦	٠.٨١٩٩	٢ - عملية التعلم تتم عبر تفاوض اجتماعي إنساني نشط
٨	٠.٨٢٢٠	٣ - تعلم الرياضيات مرتبط بحياة المتعلمين خارج المدرسة
١٠	٠.٨٢٦٦	٤ - تعلم الرياضيات عملية بنائية نشطة
١٣	٠.٨٦٨١	٥ - إشراك الطلبة بالقرارات المتعلقة بعملية التعلم و تعزيز استقلالية التعلم لديهم
٤٢	٠.٩٣٨١	الثبات الكلي لـ (الأبعاد ١ - ٥)
١٣	٠.٦٨٦٢	٦ - معوقات استخدام معلمى العلوم والرياضيات للنظرية البنائية
٥٥	٠.٩٠٢٢	الثبات الكلي للإستبانة

توزيعها على عينة الدراسة بعض المدارس بمدينتي مكة المكرمة والمدينة المنورة ، مع إعطاء عينة الدراسة فكرة مختصرة عن النظرية البنائية واهم مبادئها وكيفية تطبيقها داخل الفصل.

• التحليل الإحصائي :

للإجابة عن أسئلة الدراسة ، تم إدخال البيانات وتحليلها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً ، وتم عن طرق البرنامج حساب ما يلي :

- ٧ المتوسط الحسابي (م) .
- ٧ الانحراف المعياري (ح) .
- ٧ التكرارات والنسب المئوية .
- ٧ تحليل التباين الأحادي (One way Anova) .
- ٧ معادلة ألفا كرونباخ في الثبات (Alpha) .

• عرض ومناقشة النتائج :

أظهر التحليل الإحصائي للبيانات النتائج التالية:

• السؤال الأول :

ما مدى توظيف معلمي الرياضيات لمبادئ النظرية البنائية بمراحل التعليم المختلفة بالمملكة العربية السعودية ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمت المعالجة الإحصائية بالأساليب الإحصائية سابقة الذكر ، وكما هو موضح بالجدول (٥) التالي :

جدول (٥): التكرارات والنسب المئوية لدرجة القيام بالإجراء

العدد	الفقرة	درجة القيام بالإجراء									
		دائما		غالبا		أحيانا		قليلا		نادرا	
		%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت
١ - المعرفة القبليّة لدى الطليبة	١ - اتعرف على مدى فهم الطليبة للمفاهيم الرياضيّة القبليّة قبل البدء في تدريس المفاهيم الجديدة	١٣٦	٢٧.٤	١٩٩	٤٠.٠	١٣٣	٢٦.٨	٢٥	٥.٠	٤	٠.٨
	٢ - أقدم أنشطة علاجية وإثرائية متعلّقة بالموضوع الجديد .	١٠٤	٢٠.٩	٢٠٢	٤٠.٦	١٦٠	٣٢.٢	٢٣	٤.٦	٨	١.٦
	٣ - أربط المعرفة الجديدة بمعرفة الطليبة القبليّة لبناء عملية التعلم ذي المعنى .	١٨٧	٣٧.٦	٢٠٥	٤١.٢	٨٩	١٧.٩	١٢	٢.٤	٤	٠.٨
	٤ - أعود الطليبة على الاستفادة من المفاهيم والعمليات التعلّمية المتعلّمة في مواقف جديدة	١٤٩	٣٠.٠	٢١٧	٤٣.٧	١١٦	٢٣.٣	١١	٢.٢	٤	٠.٨
	٥ - أحدد المفاهيم القبليّة اللازمة للدرس الجديد قبل البدء بتحضيره	١٧٣	٣٤.٨	١٨٣	٣٦.٨	١٠٠	٢٠.١	٣٢	٦.٤	٩	١.٨
معدل عام القيام بإجراءات البعد ١ (المعرفة القبليّة لدى الطليبة مهمة لبناء المعرفة الجديدة)											
٢ - عملية التعلم تتم عبر فواصل	٦ - أشجع الطليبة على الحوار والتفاوض مع بعضهم حول الأفكار الرياضيّة.	١٢٨	٢٥.٨	١٦٩	٣٤.٠	١٣٠	٢٦.٢	٥٢	١٠.٥	١٨	٣.٦
	٧ - أعطي الطليبة الوقت الكافي للتشاور مع بعضهم البعض خلال تعلم الرياضيات .	٦٣	١٢.٧	١٣٦	٢٧.٤	١٥٤	٣١.٠	٩٦	١٩.٣	٤٨	٩.٧
	٨ - ادفع الطليبة للعمل بنشاط مع زملائهم أثناء العمل بالمجموعات المتعاونّة .	١٠٥	٢١.١	١٤٩	٣٠.٠	١٤٩	٣٠.٠	٦٨	١٣.٧	٢٦	٥.٢
	٩ - أعطي الطليبة الفرصة ليقوموا بتوضيح وتفسير حلولهم وأفكارهم الرياضيّة لبعضهم البعض .	٨٨	١٧.٧	١٨٤	٣٧.٠	١٤٤	٢٩.٠	٥٧	١١.٥	٢٤	٤.٨
	١٠ - أسعى إلى مساعدة الطالب على العمل بكفاءة مع الآخرين عن طريق التعاون والعمل الجماعي .	١٣٣	٢٦.٨	١٩٠	٣٨.٢	١٢٠	٢٤.١	٣٥	٧.٠	١٩	٣.٨
١١ - أقيم علاقات ودية مع الطليبة تسهم في تعلمهم الرياضيات .	٢٠٢	٤٠.٦	١٦٤	٣٣.٠	٩٧	١٩.٥	٢٣	٤.٦	١١	٢.٢	
معدل عام القيام بإجراءات البعد ٢ (عملية التعلم تتم عبر فواصل اجتماعي إنساني نشط)											
٣ - تعلم الرياضيات مرتبط بحياة المتعلمين	١٢ - أقدم خبرات وأنشطة مرتبطة بحياة الطليبة اليومية .	١٦٣	٣٢.٨	١٩٩	٤٠.٠	١٠٦	٢١.٣	٢٦	٥.٢	٣	٠.٦
	١٣ - أعطي للطليبة معرفة تساعدهم في استكشاف العالم المحيط بهم يعيشون فيه .	١٢٥	٢٥.٢	٢١٢	٤٢.٧	١٣٤	٢٧.٠	٢٠	٤.٠	٦	١.٢
	١٤ - أصبغ أهداف محددة بوضوح بناء على حاجات الطليبة	١٤٨	٢٩.٨	٢١٢	٤٢.٧	١٠٥	٢١.١	٢١	٤.٢	١١	٢.٢
	١٥ - أوضح العلاقة بين التعلّم الجديد والمشكلات المتعلّقة بحياة الطليبة خارج المدرسة .	١٢٤	٢٤.٩	١٩٢	٣٨.٦	١٣٢	٢٦.٦	٢٩	٥.٨	٢٠	٣.٠
	١٦ - استغل الخبرات المرتبطة بحياة الطليبة اليومية والتي تسهم في فهم أفضل للرياضيات .	١٢٨	٢٥.٨	١٩٩	٤٠.٠	١٢٤	٢٤.٩	٣١	٦.٢	١٥	٣.٠
	١٧ - أشجع الطليبة على تقديم حلول وبدائل مختلفة لحل مشكلات حياتية .	١١٣	٢٢.٧	١٩٩	٤٠.٠	١٤٠	٢٨.٢	٣٤	٦.٨	١١	٢.٢
	١٨ - أوظف المواد المتوفرة في البيئة وفي المدرسة في التدريس	١٨٢	٣٦.٦	١٨٢	٣٦.٦	١٠٩	٢١.٩	١٦	٣.٢	٨	١.٦
	١٩ - أشجع الطليبة للتعلم من مصادر مختلفة وعدم الإكتفاء بالمدرسة كمكان للتعلم .	١٢٩	٢٦.٠	١٦٣	٣٢.٨	١٣٢	٢٦.٦	٤١	٨.٢	٣٢	٦.٤
	معدل عام القيام بإجراءات البعد ٣ (تعلم الرياضيات مرتبط بحياة المتعلمين خارج المدرسة)										

البيد	الفقرة	درجة القيام بالأجراء									
		دائما		غالبا		أحيانا		قليلا		نادرا	
		%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت
٤ - تعلم الرياضيات عملية بناءية نشطة	٢٠ - أشجع الطلبة على الاستقصاء من خلال طرح مسائل مفتوحة ومبتدئة للتفكير .	١٢٦	٢٥.٤	١٨٨	٣٧.٨	١٣٣	٢٦.٨	٤٠	٨.٠	١٠	٢.٠
	٢١ - التعرف على المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة وإترك الفرصة لهم لتصويبها وتعديلها بأنفسهم .	١١١	٢٢.٣	١٩٦	٣٩.٤	١٤٤	٢٩.٠	٣٨	٧.٦	٨	١.٦
	٢٢ - لا استخدم أسلوب النقل المباشر للمعلومات .	١٣٢	٢٦.٦	١٨٧	٣٧.٦	١٣٢	٢٦.٦	٤٠	٨.٠	٦	١.٢
	٢٣ - اعطي الطلبة فرصة للانفعال في استخدام الرسومات والجداول والمجسمات والبيديات بفاعلية .	٩٣	١٨.٧	١٨٤	٣٧.٠	١٤٦	٢٩.٤	٥٧	١١.٥	١٧	٣.٤
	٢٤ - استخدم مصطلحات وافعال ممثل (صنف ، حل ، تنبأ ، صمم) وذلك خلال إعداد المهمات والأنشطة التي سينفذها الطلبة	٩٦	١٩.٣	١٦٣	٣٢.٨	١٥١	٣٠.٤	٦٢	١٢.٥	٢٥	٥.٠
	٢٥ - اصحح المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة .	٢٤١	٤٨.٥	١٥٧	٣١.٦	٨٠	١٦.١	١٥	٣.٠	٤	٠.٨
	٢٦ - اعرض الطلبة إلى تجارب قد تولد تناقضات لافتراضاتهم الأولية .	١٠٠	٢٠.١	١٧٣	٣٤.٨	١٢٨	٢٥.٨	٦٣	١٢.٧	٣٣	٦.٦
	٢٧ - اقدم للطلبة مشكلات رياضية تتضمن تحديا مناسباً لتفكيرهم وقابله للحل.	٨٨	١٧.٧	١٩٥	٣٩.٢	١٣٧	٢٧.٦	٥٣	١٠.٧	٢٤	٤.٨
	٢٨ - قدم المادة العلمية بطرق مختلفة	١٨٠	٣٦.٢	٢٠٢	٤٠.٦	٩٤	١٨.٩	١٩	٣.٨	٢	٠.٤
	٢٩ - تجنب إعطاء الإجابات المباشرة	١٥٢	٣٠.٦	١٩٦	٣٩.٤	١١٢	٢٢.٥	٢٦	٥.٢	١١	٢.٢
معدل عام القيام بإجراءات البعد٤ (تعلم الرياضيات عملية بناءية نشطة)											
٥ - إشراك الطلبة بالقرارات المتعلقة بعملية التعلم وتعزيز استقلاليتهم	٣٠ - اعطي الطلبة الحرية في عرض أسئلتهم واستفساراتهم حول الطريقة التي يتعلمون بها .	٢٠٢	٤٠.٦	١٨٠	٣٦.٢	٨٥	١٧.١	٢٤	٤.٨	٦	١.٢
	٣١ - اسمح للطلبة بإيضاح الأمور التي يعتقدون أنها تعيق تعلمهم للرياضيات .	١٧٦	٣٥.٤	١٩٠	٣٨.٢	١٠٢	٢٠.٥	٢٢	٤.٤	٧	١.٤
	٣٢ - أشجع واتقبل ميادرات الطلبة واستقلالهم الذاتي .	١٨٧	٣٧.٦	٢٠٢	٤٠.٦	٩٣	١٨.٧	١٤	٢.٨	١	٠.٢
	٣٣ - اعطي الطلبة الوقت الكافي للتفكير في الإجابة بعد طرح السؤال	٢١١	٤٢.٥	١٩٥	٣٩.٢	٧٤	١٤.٩	١٢	٢.٤	٥	١.٠
	٣٤ - أشجع الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم .	١٧٤	٣٥.٠	١٩٨	٣٩.٨	١٠٢	٢٠.٥	١٧	٣.٤	٦	١.٢
	٣٥ - أشجع الطلبة على وضع الفرضيات واختبارها .	١٠١	٢٠.٣	١٧٥	٣٥.٢	١٥٠	٣٠.٢	٤٨	٩.٧	٢٣	٤.٦
	٣٦ - أشجع الطلبة على وضع بدائل مختلفة لحل مشاكل الحياة وعدم الاكتفاء بجواب واحد فقط .	١١٠	٢٢.١	١٩٨	٣٩.٨	١٢٩	٢٦.٠	٤٦	٩.٣	١٤	٢.٨
	٣٧ - اشرك الطلبة في تحديد الحاجات التي يريدون تعلمها .	٩٦	١٩.٣	١٧٩	٣٦.٠	١٥٥	٣١.٢	٤٥	٩.١	٢٢	٤.٤
	٣٨ - اضع خطة دراسية مرنة بحيث يمكنني التطرق إلى مواضيع غير موجودة في الخطة و طارئة .	١١١	٢٢.٣	١٧٢	٣٤.٦	١٣٧	٢٧.٦	٤٧	٩.٥	٣٠	٦.٠
	٣٩ - اعتقد ان المتعلم يلعب الدور الأساسي في التعلم بينما دوري هو تسهيل التعلم .	١٨٤	٣٧.٠	١٨١	٣٦.٤	١٠٣	٢٠.٧	٢٤	٤.٨	٥	١.٠
٤٠ - ادفع الطلبة للقيام بنشطة حول ما يتعلمونه .	١٥٥	٣١.٠	١٨٣	٣٦.٨	١١١	٢٢.٣	٣٦	٧.٢	١٢	٢.٤	
٤١ - اعطي للطلبة دور في تقييم التعلم والمعلومات المحصل عليها والتقدم نحو الأهداف .	١٢٠	٢٤.١	١٧٣	٣٤.٨	١٤٢	٢٨.٦	٤٤	٨.٩	١٨	٣.٦	
٤٢ - اترك عملية توجيه التدريس لميادرات الطلبة .	٧٦	١٥.٣	١٥٩	٣٢.٠	١٣٨	٢٧.٨	٨٥	١٧.٠	٣٩	٧.٨	
معدل عام القيام بإجراءات البعد٤ (إشراك الطلبة بالقرارات المتعلقة بعملية التعلم وتعزيز استقلاليتهم)											
معدل عام القيام بإجراءات استخدام معلمى الرياضيات لمبادئ النظرية البنائية بمراحل التعليم العام											

تأمجدول (٥): المتوسط والانحراف المعياري والترتيب لدرجة القيام بالإجراء

الدرجة	ترتيب		ع	م	الفقرة	العبد
	للبيء	للكل				
غالبا	٠٤	١	٠.٨٤٣	٤.١٢	١- أتعرف على مدى فهم الطلبة للمفاهيم الرياضية القبلية قبل البدء في تدريس المفاهيم الجديدة	١- المعرفة القبلية لدى الطلبة
غالبا	١٢	٢	٠.٨٣٤	٤.٠٠	٢- أقدم أنشطة علاجية وإثرائية متعلقة بالموضوع الجديد .	
غالبا	١٤	٣	٠.٩٨٥	٣.٩٦	٣- أربط المعرفة الجديدة بمعرفة الطلبة القبلية لبناء عملية التعلم ذي المعنى .	
غالبا	١	-	٠.٥٨٧٠ ٥	٣.٩٤٢٩	٤- أعود الطلبة على الاستفادة من المفاهيم والعمليات التعليمية المتعلمة في مواقف جديدة	
غالبا	٢٩	٣	١.٠٧٨	٣.٦٨	٥- أحدد المفاهيم القبلية اللازمة للدرس الجديد قبل البدء بتحضيره	
أحيانا	٤٢	٦	١.١٥٩	٣.١٤	معدل عام القيام بإجراءات البعء	
أحيانا	٤٠	٥	١.١٢٣	٣.٤٨	٦- أشجع الطلبة على الحوار والتفاوض مع بعضهم حول الأفكار الرياضية.	٢- عملية التعلم تم عبر تفاوض
غالبا	٣٧	٤	١.٠٦١	٣.٥١	٧- أعطي الطلبة الوقت الكافي للتشاور مع بعضهم البعض خلال تعلم الرياضيات .	
غالبا	٢٢	٢	١.٠٤١	٣.٧٧	٨- ادفع الطلبة للعمل بنشاط مع زملائهم أثناء العمل بالمجموعات المتعاونة .	
غالبا	٠٧	١	٠.٩٩٣	٤.٠٥	٩- أعطي الطلبة الفرصة ليقوموا بتوضيح وتفسير حلولهم وأفكارهم الرياضية لبعضهم البعض .	
غالبا	٥	-	٠.٧٨١٣ ٤	٣.٦٠٦	١٠- أسعى إلى مساعدة الطالب على العمل بكفاءة مع الآخرين عن طريق التعاون والعمل الجماعي .	
غالبا	١٣	٢	٠.٨٩٨	٣.٩٩	١١- أقيم علاقات ودية مع الطلبة تسهم في تعلمهم الرياضيات .	
غالبا	١٨	٤	٠.٨٨٠	٣.٨٧	معدل عام القيام بإجراءات البعء	٣- تعلم الرياضيات مرتبط بحياة التعلين
غالبا	١٥	٣	٠.٩٣٥	٣.٩٤	١٢- أقدم خبرات وأنشطة مرتبطة بحياة الطلبة اليومية .	
غالبا	٢٥	٦	١.٠٢٤	٣.٧٥	١٣- أعطي للطلبة معرفة تساعدهم في استكشاف العالم المحيط بهم يعيشون فيه .	
غالبا	٢١	٥	٠.٩٩٤	٣.٧٩	١٤- أصيغ أهداف محددة بوضوح بناء على حاجات الطلبة	
غالبا	٢٦	٧	٠.٩٥٨	٣.٧٤	١٥- أوضح العلاقة بين التعليم الجديد والمشكلات المتعلقة بحياة الطلبة خارج المدرسة .	
غالبا	١٠	١	٠.٩٢٧	٤.٠٣	١٦- استغل الخبرات المرتبطة بحياة الطلبة اليومية والتي تسهم في فهم أفضل للرياضيات .	
غالبا	٣١	٨	١.١٤٢	٣.٦٤	١٧- أشجع الطلبة على تقديم حلول وبدائل مختلفة لحل مشكلات حياتية .	٤- تعلم الرياضيات مرتبط بحياة التعلين
غالبا	٢	-	٠.٦٤٩٢ ٤	٣.٨٤٣	١٨- أوظف المواد المتوفرة في البيئة وفي المدرسة في التدريس	
غالبا	٠٤	١	٠.٨٤٣	٤.١٢	١٩- أشجع الطلبة للتعلم من مصادر مختلفة وعدم الإكتفاء بالمدرسة كمكان للتعلم .	
غالبا	١٢	٢	٠.٨٣٤	٤.٠٠	معدل عام القيام بإجراءات البعء	

الدرجة	ترتيب		ع	م	الفقرة	البيد
	للبيد	للكل				
غالباً	٢٣	٠٥	٠.٩٨٥	٣.٧٦	٢٠ - أشجع الطلبة على الاستقصاء من خلال طرح مسائل مفتوحة ومثيرة للتفكير .	٤ - ٤ - تعلم الرياضيات عملية بنائية نشطة
غالباً	٢٧	٠٦	٠.٩٤٥	٣.٧٣	٢١ - أتعرف على المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة و اترك الفرصة لهم لتصويبها وتعديلها بأنفسهم .	
غالباً	٢٠	٠٤	٠.٩٦٢	٣.٨٠	٢٢ - لا استخدم أسلوب النقل المباشر للمعلومات .	
غالباً	٣٥	٠٧	١.٠٢٨	٣.٥٦	٢٣ - أعطي الطلبة فرصة للانخراط في استخدام الرسومات والجدول والمجسمات والبيدويات بفاعلية.	
أحياناً	٣٨	٠٩	١.٠٩١	٣.٤٩	٢٤ - استخدم مصطلحات وأفعال ممثل (صنف ، حل ، تنبأ، صم) وذلك خلال إعداد المهمات والأنشطة التي سينفذها الطلبة	
غالباً	٠١	٠١	٠.٨٨٥	٤.٢٤	٢٥ - أصح المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة .	
أحياناً	٣٩	١٠	١.١٤٣	٣.٤٩	٢٦ - عرض الطلبة إلى تجارب قد تولد تناقضات لافتراضاتهم الأولية .	
غالباً	٣٦	٠٨	١.٠٥٢	٣.٥٤	٢٧ - أقدم للطلبة مشكلات رياضية تتضمن تحدياً مناسباً لتفكيرهم وقابله للحل.	
غالباً	٠٦	٠٢	٠.٨٥٧	٤.٠٨	٢٨ - قدم المادة العلمية بطرق مختلفة	
غالباً	١٦	٠٣	٠.٩٦٦	٣.٩١	٢٩ - أتجنب إعطاء الإجابات المباشرة	
غالباً	٤	-	٠.٦٢١٨	٣.٧٦١٨	معدل عام القيام بإجراءات البيدع	
غالباً	٠٥	٠٣	٠.٩٣٣	٤.١٠	٣٠ - أعطي الطلبة الحرية في عرض أسئلتهم واستفساراتهم حول الطريقة التي يتعلمون بها .	
غالباً	١١	٠٦	٠.٩٣٠	٤.٠٢	٣١ - أسمح للطلبة بإيضاح الأمور التي يعتقدون أنها تعيق تعلمهم للرياضيات .	
غالباً	٠٣	٠٢	٠.٨٢٤	٤.١٣	٣٢ - أشجع وأقبل مبادرات الطلبة واستقلالهم الذاتي .	
غالباً	٠٢	٠١	٠.٨٥٠	٤.٢٠	٣٣ - أعطي الطلبة الوقت الكافي للتفكير في الإجابة بعد طرح السؤال	
غالباً	٠٨	٠٤	٠.٨٩٥	٤.٠٤	٣٤ - أشجع الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم .	
غالباً	٣٤	١٢	١.٠٦١	٣.٥٧	٣٥ - أشجع الطلبة على وضع الفرضيات واختبارها .	
غالباً	٢٨	٠٨	١.٠٠٦	٣.٦٩	٣٦ - أشجع الطلبة على وضع بدائل مختلفة لحل مشاكل الحياة وعدم الاكتفاء بجواب واحد فقط .	
غالباً	٣٣	١١	١.٠٤٠	٣.٥٧	٣٧ - أشرك الطلبة في تحديد الحاجات التي يريدون تعلمها .	
غالباً	٣٢	١٠	١.١١٦	٣.٥٨	٣٨ - أضع خطة دراسية مرنة بحيث يمكنني التطرق إلى مواضيع غير موجودة في الخطة و طارئة .	
غالباً	٠٩	٠٥	٠.٩٢٨	٤.٠٤	٣٩ - اعتقد أن المتعلم يلعب الدور الأساسي في التعلم بينما دوري هو تسهيل التعلم .	
غالباً	١٩	٠٧	١.٠١٧	٣.٨٧	٤٠ - أدفع الطلبة للقيام بأنشطة حول ما يتعلمونه .	
غالباً	٣٠	٠٩	١.٠٤٩	٣.٦٧	٤١ - أعطي للطلبة دور في تقييم التعلم والمعلومات المحصل عليها والتقدم نحو الأهداف .	
أحياناً	٤١	١٣	١.١٥٣	٣.٣٠	٤٢ - اترك عملية توجيه التدريس لمبادرات الطلبة .	
غالباً	٣	-	٠.٦١٥٦	٣.٨٢٨٤	معدل عام القيام بإجراءات البيدع	
غالباً	-	-	٠.٥٢٦٣	٣.٧٩٧٢	معدل عام القيام بإجراءات استخدام المعلم لمبادئ النظرية البنائية	

يتضح من الجدول رقم (٥) استجابات عينة الدراسة لعبارات هذا الاستبانة حيث كانت على النحو التالي :

7 يعتقد المعلمون بانهم يقومون بتطبيق مبادئ النظرية البنائية بدرجات متفاوتة بين غالباً وأحياناً.

7 يعتقد المعلمون أنهم يقومون غالباً باستخدام مبادئ النظرية البنائية بمراحل التعليم المختلفة حيث بلغ المتوسط العام لاستجابات عينة الدراسة ٣,٨٠.

7 بالنسبة للبعد الأول المعرفة القبلية لدى الطلاب كان المتوسط الحسابي لهذا البعد ٣,٩٤ حيث كان أعلى الإجراءات هو ربط المعرفة الجديدة بمعرفة الطلبة القبلية لبناء عملية التعلم ذي معنى بمتوسط ٤,١٢ وأقل هذه الإجراءات هو تقديم أنشطه علاجية وإثرائية متعلقة بالموضوع الجديد حيث بلغ المتوسط ٣,٧٥.

7 بالنسبة للبعد الثاني عملية التعليم تتم عبر تفاوض اجتماعي استثنائي نشط كان المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة لهذا البعد ٣,٦١ وكان الإجراء الأعلى في هذا المحور أقيم علاقة ودية مع الطلاب يسهم في تعلمهم الرياضيات بمتوسط ٤,٠٥ وأقل الإجراءات في هذا المحور أعطي الطلبة الوقت الكافي للتشاور مع بعضهم البعض خلال تعلم الرياضيات وكان متوسط هذا الإجراء ٣,١٤.

7 بالنسبة للبعد الثالث تعلم الرياضيات مرتبط بحياة المتعلمين خارج المدرسة كان المتوسط الحسابي لمجمل هذا البعد ٣,٨٤ و في حين كان الإجراء الذي حصل على المتوسط الأعلى هو توظيف المواد المتوفرة في البيئة المدرسية في التدريس بمتوسط ٤,٠٣ كان الإجراء الذي حصل على المتوسط الأقل هو تشجيع المعلم الطلبة على التعلم من مصادر مختلفة و عدم الاكتفاء بالمدرسة كمكان للتعلم بمتوسط ٣,٦٤.

7 أما بالنسبة للبعد الرابع تعلم الرياضيات عملية بنائية نشطة فإن متوسط مجمل استجابات عينة الدراسة على هذا البعد فكان ٣,٧٦ وكان أعلى متوسط في هذا البعد ٤,٢٤ للإجراء أصح المفاهيم الخاطئة لدى الطلاب. والمتوسط الأقل هو ٣,٤٩ للإجراء أعرض الطلبة إلى تجارب قد تولد تناقضات لافتراضاتهم الأولية.

7 متوسط البعد الخامس، أشرك الطلبة بقرارات متعلقة بعملية التعلم وتعزيز استقلالية التعلم فقد كان ٣,٨٣ وأعلى متوسط كان ٤,٢٠ للإجراء أعطي الطلبة الوقت الكافي للتفكير في إجابة بعد طرح السؤال. أما المتوسط الأقل فكان ٣,٣٠ أترك عملية توجيه التدريس لمبادرات الطلبة

• السؤال الثاني :

هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف المعلمين لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الرياضيات بالمملكة العربية السعودية يعزى لخبرة المعلم ؟

جدول رقم (٦) المين تاثير اختيار تحليل التباين الاحادي الاتجاه (One-way ANOVA) للثروق في المتوسطات الكلية لآداء اداء الطلبة المكلية لا على اداء الطلبة المكلية من اراء عمدة الدراسة المكلية لتحديد درجة كمال من واقع استخدام ومعلومات استخدام معلم الرياضيات لاداء النظر في التاثير احوال التعليم العام، الملكية العامة للدرسة السودانية حسب سنوات التحول (٤٧٧ ن) :

المرحلة	موسم الانتاج وذلك الاجمالية عند مستوى ٠.٠٥ = (P)				معلومات	فترات سنوات التحول	الدرجة المستخدمة	التباين بين التجمعات	مستوى الدلالة	قيمة F	القيمة الحرجة	موسم التحول	المرحلة	مجموع التباين	معدل التباين	المرحلة	معدل التباين	مجموع التباين	المرحلة	معدل التباين	مجموع التباين
	١	٢	٣	٤																	
١- المجموعة الكلية لدى الطلبة الجديدة لعام المبررة الجديدة	٠.٠٢٥١٤	٠.٠١١٤٤	٠.٠١١٤٤	٠.٠١١٤٤	٣.٨٤٧١	١٠ - ١١ / ٣ سنوات	Scheffe	٠.٠٣٦٤	٠.٠٢٠٨	٠.٠٢٠٨	٣	٣.٧٤٢	٣	٤.٤٤٣	١١٦.٤١٥	١٠٦	٠.٣٣٨	١١٦.٤١٥	٣	٤.٤٤٣	١١٦.٤١٥
٢- عملية التحول مع مبرر تفرغ من نظام التعليم اقليمي	٠.٠٣٣٧٤	٠.٠١١٤٤	٠.٠١١٤٤	٠.٠١١٤٤	٣.٥٨٤١	١٠ - ١١ / ٣ سنوات	Scheffe	٠.٠٣٦٤	٠.٠٢٠٨	٠.٠٢٠٨	٣	٣.٧٤٢	٣	٤.٤٤٣	١١٦.٤١٥	١٠٦	٠.٣٣٨	١١٦.٤١٥	٣	٤.٤٤٣	١١٦.٤١٥
٣- تعلم الرياضيات من نظام تعليمي وطني خارج الدرسة	٠.٠٣٣٧٤	٠.٠١١٤٤	٠.٠١١٤٤	٠.٠١١٤٤	٣.٥٨٤١	١٠ - ١١ / ٣ سنوات	Scheffe	٠.٠٣٦٤	٠.٠٢٠٨	٠.٠٢٠٨	٣	٣.٧٤٢	٣	٤.٤٤٣	١١٦.٤١٥	١٠٦	٠.٣٣٨	١١٦.٤١٥	٣	٤.٤٤٣	١١٦.٤١٥
٤- تعلم الرياضيات من نظام تعليمي وطني خارج الدرسة	٠.٠٣٣٧٤	٠.٠١١٤٤	٠.٠١١٤٤	٠.٠١١٤٤	٣.٥٨٤١	١٠ - ١١ / ٣ سنوات	Scheffe	٠.٠٣٦٤	٠.٠٢٠٨	٠.٠٢٠٨	٣	٣.٧٤٢	٣	٤.٤٤٣	١١٦.٤١٥	١٠٦	٠.٣٣٨	١١٦.٤١٥	٣	٤.٤٤٣	١١٦.٤١٥

جدول رقم (٦) التحليل التباين اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-way ANOVA) للتحقق من الفرضية القائلة بأن متوسطات العنصرية لا تباين مع المتوسطات العنصرية لأعداد أفراد العينة الدراسة العنصرية مع درجة معكاف ٥ (٤٧ = ن) :

المجال العام للبيانات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة حرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الأهمية	اختبار تباين التحسين		البيانات المستخدمة	مستويات	مستويات				
							التباين	الخطأ			مستويات	مستويات	مستويات	مستويات	مستويات
٦ - اختبار مجلس التعليم للثانية المتوسطة	بين المجموعات	٢,٢٤٤	٢	١,١٢٢	٢,١٢٢	٠,٠٠٠	١,٢٨١	٠,٢٧٧	٠,٠٠٠	٢,٠ - ١٦ / سنة					
	مع المجموعات	١٨٤,٧٦٠	١٨١	١,٠٢١						٢,٠ - ١٦ / سنة					
	المجموع	١٨٦,٠٠٤	١٨٣							٢,٠ - ١٦ / سنة					
٧ - متوسطات استخدام مجلس التعليم للثانية المتوسطة	بين المجموعات	٢,٨٥٤	٧	٠,٤٠٧	٢,٤٤٧	٠,٠٠٠	٠,٤٠٧	٠,٤٠٧	٠,٠٠٠	٢,٠ - ١٦ / سنة					
	مع المجموعات	١٧٤,٤٤٦	١٨١	٠,٩٦٤						٢,٠ - ١٦ / سنة					
	المجموع	١٧٧,٣٠٠	١٨٨							٢,٠ - ١٦ / سنة					
٧ - متوسطات استخدام مجلس التعليم للثانية المتوسطة	بين المجموعات	٢,٨٥٤	٤	٠,٧١٤	١,٨٥٤	٠,٠٠٠	٠,٧١٤	٠,٧١٤	٠,٠٠٠	٢,٠ - ١٦ / سنة					
	مع المجموعات	١٧٤,٤٤٦	١٧٦	٠,٩٩١						٢,٠ - ١٦ / سنة					
	المجموع	١٧٧,٣٠٠	١٨٠							٢,٠ - ١٦ / سنة					

وتشير النتائج لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات لاستجابات عينة الدراسة حول توظيف مبادئ النظرية البنائية تعزى إلى متغير الخبرة العلمية حيث بلغت قيمة (ف) ٢,٦٦٩ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥ و ذلك للدرجة الكلية التي تمثل معدل عام مدى توظيف المعلمين عينة الدراسة لمبادئ النظرية البنائية ولتحديد اتجاه الفروق.

كما تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) لكون اختبار ليفين لتجانس التباين غير دال إحصائياً، الذي أظهر أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي الخبرة من ١٦ - ٢٠ سنة والمعلمين ذوي الخبرة من ٦ - ١٠ سنوات بمتوسط اختلاف قدره ٠,١٦٩٣ عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح ذوي الخبرة الأكثر.

كما أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الذين خبرتهم أكثر من عشرين سنة و المعلمين الأقل منهم خبرة فمع المعلمين الذين خبرتهم من ٦ إلى ١٠ سنوات كان متوسط الاختلاف قدره ٠,٢٣٩٨ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح الأكثر خبرة أما مع المعلمين الذي خبرتهم من ١١ إلى ١٥ سنة فإن متوسط الاختلاف ٠,١٨٢٢ و عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح الأكثر خبرة.

ويعتقد الباحث أن هذه الفروق منطقية لأن المعلمين الأكثر خبرة قد يكونون أكثر إماماً بمبادئ النظرية البنائية نتيجة ما حصلوا عليه من خبرة وتوجيهات خلال عملهم، أما بالنسبة للمعلمين حديثي التخرج و الذين لم تظهر استجاباتهم فروق ذات دلالة بين توظيفهم لمبادئ النظرية البنائية وتوظيف من هم أكثر منهم خبرة فإن الباحث يعزو ذلك للأسباب التالية وهي:

7 هؤلاء المعلمين حديثين التخرج قد يكونوا حصلوا على مقررات أثناء دراستهم تساعدهم على تطبيق هذه المبادئ.

7 أظهرت النتائج بصفة عامة أن المعلمين يعتقدون في أنفسهم أنهم يطبقون مبادئ النظرية البنائية و قد يكون هذا الاعتقاد واضح بصفة عامة لدى المعلمين المستجدين أو الأقل خبرة.

• السؤال الثالث :

هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف المعلمين لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الرياضيات بالمملكة العربية السعودية تعزى للمرحلة الدراسية ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova) لإظهار الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حسب المرحلة التعليمية التي يعمل بها أفراد العينة والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول رقم (٧) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-way ANOVA) للفروق في المتوسطات الكلياً ما إذا أداة الدراسة المعرّفة عن آراء عمدة الدراسة الكلياً لتحديد درجة كل من واقع استخدام ومكونات استخدام ومعلمي الرياضيات لمبادئ النظرية التبادلية محل التعليم العام في المملكة العربية السعودية حسب المرحلة الدراسية (N=٤٧٧) :

مؤسست الدراسية :	متوسطات المراحل الدراسية :		اختبار المقارنة البيعية المستخدمة	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة	قيمة F	متوسط المرتبات	درجة الحرية	مجموع المرتبات	مصدر التباين	المعلم العام للبيد :
	١ - الابتدائية	٢ - المتوسطة									
١ - الثانوية	٠,١٨٨٥	٠,١٧١٧	LSD	٠,٠٧٨	٢,٥٦٥	٤,٥٧٠	١,٥٥٣	٧	٣,١٠٦	بين المجموعات	١ - المعرفة القلبية لدى الطلبة مهمة أبناء المعوية الجديدة
٢ - الثانوية	٠,١١١٨	٠,١١١٨	Dunnett	٠,٠٥	٤,١٢٦	١٢,٥١٣	١,٣٠٠	٤٩٤	١٧,٠٩٢٧	بين المجموعات	٢ - عملية التعلم تتم عبر تقاوض اجتهادي الساكني لفظ
٣ - الثانوية	٠,١٤٠٠	٠,١٣٨٢									
١ - الثانوية	٠,٢٧٠٨	٠,٢٧٠٨	LSD	٠,٠٥	١,٣٠٢	٧,٨٥٤	٠,٥٨٣	٤٩٤	٢٨٨,٢٠٧	بين المجموعات	٣ - علم الرياضيات مرتبط بجدية المتعلمين خارج المدرسة
٢ - الثانوية	٠,١٩٥٣	٠,١٩٥٣	LSD	٠,٠٦٧	٠,٥٧٧	١,٢٦٥	٢,٣٧٢	٤٩٤	٢٠,٢٢٨	بين المجموعات	٤ - علم الرياضيات عملية ينفذها نضطه
٣ - الثانوية	٠,٢٢٨٢	٠,٢٥٨									
١ - الثانوية	٠,٢٤٤	٠,٢٤٤	LSD	٠,٠١١	١,٢٢١	٩,٦٧٦	٠,٣٦٦	٤٩٤	١٨٧,٠٤٩	بين المجموعات	٥ - أثر الكه القلبية بالقرارات المتعلقة بالتضبط
٢ - الثانوية	٠,٢٠١٩	٠,٢٠١٩	LSD	٠,٠٠١	٠,٢٢١	١٢,٥٢٥	٣,٣١٦	٤٩٤	١٨٨,٠١٤	بين المجموعات	٦ - استخدام معلمي الرياضيات للنظرية التبادلية
٣ - الثانوية	٠,٢٧٤٨	٠,٢٧٤٨									
١ - الثانوية	٠,٢٣٢٨	٠,٢٣٢٨	LSD	٠,٠١	١,٨٠٩	٦,١٤٥	٢,٣٢٧	٤٩٤	٤,٧٣٤	بين المجموعات	٧ - مؤلفات استخدام معلمي الرياضيات للنظرية التبادلية
٢ - الثانوية	٠,١٥٧٥	٠,١٥٧٥	LSD	٠,٠١	١,٨٠٩	١,١٦٥	٠,٣١٥	٤٩٤	١٩,٠٧٤	بين المجموعات	مع المجموعات
٣ - الثانوية	٠,٢٢٢٨	٠,٢٢٢٨									



تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات لاستجابات عينة الدراسة حول توظيف مبادئ النظرية البنائية يعزى إلى متغير المرحلة الدراسية حيث بلغت قيمة (ف) ١٢,٥٢٥ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١ وذلك للدرجة الكلية التي تمثل معدل عام مدى توظيف المعلمين عينة الدراسة لمبادئ النظرية البنائية و تحديد اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) (لكون اختبار ليفين للتجانس البنائي غير دال إحصائياً) والذي أظهر أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين في المرحلة الابتدائية والمعلمين بالمرحلة الثانوية بمتوسط اختلاف قدره ٠,٢٧٤٨ عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح معلمي المرحلة الابتدائية كما أظهرت أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين في المرحلة المتوسطة والمعلمين في المرحلة الثانوية بمتوسط اختلاف قدره ٠,١٩٧٥ عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح معلمي المرحلة المتوسطة. بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة مناهج الرياضيات في المراحل المختلفة والوقت الذي تستغرقه ففي حين تزدحم مناهج الرياضيات في المرحلة الثانوية بكثير من الموضوعات التي لا تسمح للمعلم بتطبيق مبادئ النظرية البنائية فإن الفرصة تكون أفضل بالنسبة لمعلمين الرياضيات في المرحلتين المتوسطة و الابتدائية.

• السؤال الرابع :

ما المعوقات التي تحول دون تطبيق النظرية البنائية في المملكة العربية السعودية ؟ .. وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة ، والتي تظهر في الجدول (٨):

ويتضح من الجدول رقم (٨) أن استجابات عينة الدراسة لعبارات هذا المحور حيث كانت على النحو التالي :

7 تضمن هذا المحور (١٣) سبباً ، وتراوحت درجة الموافقة على معوقات توظيف معلمي الرياضيات للنظرية البنائية بين درجة موافق ، ودرجة غير موافق .

7 تمثلت استجابات عينة الدراسة على هذه المعوقات بدرجة موافق على (٧) أسباب من إجمالي عدد الأسباب المكونة لهذا المحور البالغ عددها (١٣) سبباً، والأسباب مرتبة تنازلياً هي : (٣، ٥، ٢، ١، ٤، ١٠، ٩) والأسباب هي: (التجهيزات في الفصل غير كافية، زيادة عدد الطلاب في الفصل ، طول المقرر و قصر الوقت المخصص للموضوع الكتاب المدرسي و طريقة عرضه، نظام التقويم و الاختبارات ، عدم وجود دورات تدريبية للمعلمين بعد الخدمة ، ضعف تدريب المعلم قبل الخدمة) ، وقد بلغ متوسط هذه الأسباب على التوالي (٣,٧٦ ، ٣,٧٠ ، ٣,٦٨ ، ٣,٥٣ ، ٣,٥٢).

جدول رقم (٨) وضع التوزيع التكراري لاستجابات عينة الدراسة الكمية لتحديد درجة المواقف على معوقات استخدام معلّمي العلوم والرياضيات النظرية بالابتداء بالمعلم العام في المملكة العربية السعودية (٤١٧=ن):

المعوقات	درجة المواقف على المعوق :											
	الاحتراف	المعيار	المتوسط	غير موافق بشدة	غير موافق	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق	موافق
درجة المواقف	ترتيب المعوق	النسبة	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت
٠١ - التقاب المدرسي وطريقة عرضه .	٠٤	١.١٧٣	٣.٧٠	١.٠٥	٥٢	٣.٢	١٦	١٥.٧	٧٨	٤٧.١	٣٣٤	٣٣.٥
٠٢ - طول المقرر وقصر الوقت المخصص للموضوع .	٠٣	١.٢٢٢	٣.٧٦	١.٠١	٥٠	٤.٢	٢١	١٦.٥	٨٢	٣٨.٢	١٩٠	٣١.٠
٠٣ - التجهيزات في الفصل غير كافية .	٠١	١.١٣٨	٤.٢٥	٧.٢	٣٦	١.٤	٧	٧.٦	٣٨	٢٧.٠	١٣٤	٥٦.٧
٠٤ - نظم التكوين والاختبارات .	٠٥	١.٣٦١	٣.٦٨	١١.١	٥٥	٦.٨	٣٤	١٣.٧	٦٨	٤٠.٠	١٩٩	٣٨.٤
٠٥ - زيادة عدد الطلاب في الفصل .	٠٢	١.٣٩٣	٣.٩٩	٨.٥	٤٢	٧.٤	٣٧	١٠.٩	٥٤	٢٣.١	١١٥	٥٠.١
٠٦ - عدم نقل إدارة المدرسة لمثل هذا الأسلوب في التدريس .	١٢	١.٤٤٥	٢.٨٥	٣.٠٨	١٥٣	٦.٢	٣١	٢٤.١	١٢٠	٢٤.٧	١٢٣	٤٤.١
٠٧ - عدم نقل المعرفين للتربويين لمثل هذا الأسلوب في التدريس .	١٣	١.٤٤٦	٢.٧٢	٣.٦٠	١٧٩	٣.٨	١٩	٢٣.٣	١١٦	٢٦.٢	١٣٠	١٠.٧
٠٨ - عدم افتتاح المعلم بهذه الإجراءات في التدريس .	١١	١.٢٩٢	٣.١١	٢.٠٥	١٠٢	٥.٤	٢٧	٢٧.٤	١٣٦	٣٥.٤	١٧٦	١١.٣
٠٩ - ضعف تدريب المعلم قبل الخدمة .	٠٧	١.٢٩٤	٣.٥٢	١٣.٩	٦٩	٦.٢	٣١	١٧.١	٨٥	٣٩.٦	١٩٧	٣٣.١
١٠ - عدم وجود دورات تدريبية للمعلمين بعد الخدمة .	٠٦	١.٣١٧	٣.٥٣	١٣.٩	٦٩	٧.٤	٣٧	١٥.٩	٧٩	٣٧.٨	١٨٨	٢٤.٩
١١ - الهدف الأساسي من التعليم في اعتقاد المعلم هو حفظ الطالب للذاكرة العلمية .	٠٩	١.٢٦٤	٣.٢٣	١١.٥	٥٧	١٣.٧	٦٨	٢٥.٦	١٢٧	٢٨.٨	١٤٣	٢٠.٥
١٢ - تعليم أداء المعلم يكون من خلال حفظ الطالب للمفاهيم التي تعلمها .	٠٨	١.٢٨٣	٣.٤٢	١٢.٩	٦٤	٨.٩	٤٤	٢٤.٣	١٢١	٣١.٤	١٥٦	٢٢.٥
١٣ - عدم معرفة المعلم بآليات تطبيق هذه الأساليب التدريسية .	١٠	١.٣٥٩	٣.٢٣	١٧.٩	٨٩	٧.٠	٣٥	١٩.١	٩٥	٣٥.٦	١٧٧	٢٠.٣
معدل علم معوقات استخدام معلّمي العلوم والرياضيات النظرية بالابتداء بالمعلم في المملكة العربية السعودية	-	٠.٤٢٧.٣	٣.٤٧٥٦									

*درجة الموافقة العالية من وجهة نظر عينة الدراسة الكمية على المعوقات الواردة أعلاه ومدى الكلي في الجدول تمت بناء على قيمة المتوسط الحسابي والحدود الحقيقية له بحيث يمكن اعتباره بدرجة: ١- موافق بشدة: إذا كانت قيمة المتوسط (٤.٥ فأعلى) ، ٢- موافق: إذا كانت قيمة المتوسط تراوح بين (٤.٥ - ٣.٥) ، ٣- غير موافق: إذا كانت قيمة المتوسط (أقل من ٣.٥) ، ٤- غير موافق إطلاقاً: إذا كانت قيمة المتوسط (أقل من ٢.٥ - ١.٥) ، ٥- غير متأكد: إذا كانت قيمة المتوسط (أقل من ١.٥) .

7 في حين كانت استجابة عينة الدراسة على هذه المعوقات بدرجة غير موافق على (٦) أسباب مما يعني عدم وجود هذه المعوقات ، والأسباب الستة مرتبة تنازلياً هي : (١٢ ، ١١ ، ١٣ ، ٨ ، ٦ ، ٧) والتي تنص على : (تقييم أداء المعلم يكون من خلال حفظ الطلاب للمفاهيم التي تعلمها، الهدف الأساسي من التعلم في اعتقاد المعلم هو حفظ الطالب للمادة العلمية ، عدم معرفة المعلم باليات تطبيق هذه الأساليب التدريسية عدم اقتناع المعلم بهذه الإجراءات في التدريس، عدم تقبل إدارة المدرسة لمثل هذا الأسلوب في التدريس، عدم تقبل المشرفون التربويون لمثل هذا الأسلوب في التدريس) وقد بلغ متوسط هذه المعايير على التوالي : (٣,٤٢ ، ٣,٣٣ ، ٣,٣٣ ، ٣,١٦ ، ٢,٨٥ ، ٢,٧٢) .

7 المتوسط العام لتحديد درجة الموافقة بلغ (٣.٤٧٥٦) ، وهذا يعني أن درجة الموافقة على المعوقات التي تحول دون تحقق الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم هي بدرجة موافق ، وقد توزعت درجة الموافقة على هذه المعوقات بين درجة موافق ، ودرجة غير موافق وجاءت العبارة رقم (٣) وهي (التجهيزات في الفصل غير كافية) كأعلى ترتيب ، حيث بلغ متوسطها (٤,٢٥) فيما جاءت العبارة رقم (٧) وهي (عدم تقبل المشرفين التربويين لمثل هذا الأسلوب في التدريس) كأقل ترتيب، حيث بلغ متوسطها (٢.٧٢) .

7 في ضوء النتائج المتعلقة بهذا المحور يرى الباحث أن أهم الأسباب التي تعيق تطبيق المعلمين لمبادئ النظرية في وجهة نظر المعلم تتعلق بالبيئة الصفية حيث الأعداد الكبيرة من الطلاب في الفصول وضعف التجهيزات بالفصول و هنالك سبب مهم آخر و هو ضعف تدريب المعلمين أثناء و قبل الخدمة.

• التوصيات:

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بالتالي:
- 7 تطوير برامج إعداد المعلمين بحيث تحتوي على عدد من استراتيجيات التدريس الحديثة.
- 7 تكثيف برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين و إعطائهم فكرة عامه عن مثل هذه النظريات و أساليب توظيفها.
- 7 تطوير الكتب الدراسية، بحيث تتيح للمعلم استخدام مبادئ النظرية البنائية و غيرها من استراتيجيات التدريس التي يكون الطالب فيها محوراً العملية التعليمية.
- 7 إعادة النظر في أعداد الطلاب في الفصول، وتجهيزها بما يساعد على تطبيق الاتجاهات الحديثة في التدريس.

• المراجع :

- ١- إسماعيل، محمد ربيع (١٩٩٨م)، " أثر استخدام معمل الرياضيات في تدريس الهندسة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي على تحصيلهم وأدئهم للمهارات العملية وتفكيرهم الهندسي"، مجلة البحث في التربية و علم النفس المجلد (١١)، العدد الرابع، كلية التربية، جامعة أمينا.
- ٢- إسماعيل، مجدي رجب (٢٠٠٠م)، "تصور مقترح لمناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء مستحدثات التربية العلمية و تدريس العلوم للقرن الحادي والعشرين". المؤتمر العلمي الرابع: التربية العلمية للجميع من ٣١ يوليو - ٣ أغسطس، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للتربية، القاهرة: جامعة عين شمس.
- ٣- بركات، معتصم حسني (٢٠٠٢م)، "درجة توظيف معلمي و معلمات العلوم في الأردن لمبادئ النظرية البنائية". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا الأردن، الجامعة الأردنية.
- ٤- التودري، عوض حسين. "استراتيجية مقترحة لتدريس رياضيات الصف الثالث الابتدائي وأثرها على التفكير الرياضي و ترجمة التمارين اللفظية والاحتفاظ بالتعلم". مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد التاسع عشر، ٢٤، يوليو ٢٠٠٣م، ص ٢٥٥ - ٣٠٩.
- ٥- الحرقان، فائز عبدالله. "ما الفائدة من تدريس الرياضيات". المعرفة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، ع٣٢٤، ذو القعدة ١٤١٨هـ / مارس ١٩٩٨م ص ٦٢-٦٦.
- ٦- الرويس، عبد العزيز بن محمد. "التنبؤ بالتحصيل الرياضي لطلاب الصف الثامن بالمملكة العربية السعودية من خلال الابتكار الرياضي و الاتجاه نحو تعلم الرياضيات ودرجات الطلاب المدرسية في الرياضيات". التوثيق التربوي، وزارة التربية و التعليم، المملكة العربية السعودية، ع٤٧٤، ١٤٢٣هـ، ص ١٤٠-١٥٥.
- ٧- زيتون، حسن حسين، زيتون، كمال عبد الحميد، (١٩٩٢م)، البنائية منظور إبستمولوجي و تربوي . ط١، الإسكندرية.
- ٨- سحاب، سالم بن أحمد وآخرون. تعليم الرياضيات للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة للبنين والبنات بالمملكة العربية السعودية. الرياض مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، ١٤٢١هـ.
- ٩- سعودي، منى عبد الهادي (١٩٩٨م)، "فعالية استخدام نموذج التعليم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي". المؤتمر العلمي الثاني: إعداد معلم العلوم للقرن الحادي

- والعشرين من ٢-٥ أغسطس، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة: جامعة عين شمس.
- ١٠- سلامة، مجدي محمد. "قلق وقلة تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات".
التوثيق التربوي. وزارة التربية و التعليم، المملكة العربية السعودية، ع٣٨٤
١٤١٨هـ / ١٩٩٧م، ص ٤٩-٥٨.
- ١١- صادق، منير موسى. "فاعلية نموذج Seven E, s البنائي في تدريس الصف الثاني الإعدادي بسلطنة عمان". مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية المجلد السادس، ع٣، سبتمبر ٢٠٠٣م.
- ١٢- صيره، محمد محمود. أثر نموذج التعلم البنائي على اكتساب المعرفة الرياضية و بقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية، جامعة المنوفية، ٢٠٠٥م.
- ١٣- عبدالعزيز، عزيز. "تقوم مهارات الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية". مجلة العلوم التربوية و النفسانية جامعة المنوفية، ع٤ ١٩٩١م، ص ١٢٣-١٦١.
- ١٤- عصر، رضا مسعد. "فاعلية أسلوب التعلم النشط القائم على المواد اليدوية التناولية في تدريس المعادلات و المتراجحات الجبرية". مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد الرابع، إبريل ٢٠٠١م، ص ٨٢-١١٣.
- ١٥- العقيلي، عبد المحسن سالم (٢٠٠٥م)، "التوجهات النظرية و التطبيقية لمعلمي اللغة العربية في مدينة الرياض ومدى علاقتها بالنظرية البنائية". المجلة التربوية الكويت: كلية التربية جامعة الكويت، المجلد (١٩)، العدد (٧٦).
- ١٦- علي، حسين (١٩٩٨م). مبادئ المنطق الرمزي، دار الكتاب الجامعي للنشر و التوزيع، الكويت، ط١
- ١٧- اللزام، ابراهيم محمد (٢٠٠٢م)، "فاعلية نموذج التعليم البنائي في تعليم العلوم وتعلمها بالمرحلة المتوسطة". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياض جامعة الملك سعود.
- ١٨- مكسيموس، وديع (٢٠٠٣م)، "البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات". ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس و التعليم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، إبريل ٢٠٠٣م.
- ١٩- المومني، ابراهيم (٢٠٠٢م)، "فاعلية المعلمين في تطبيق نموذج بنائي في تدريس العلوم للصف الثالث الأساسي في الأردن". مجلة
- ٢٠- مينا، فايز مراد (٢٠٠٢م). "خلفية نظرية مقترحة للبحث التربوي في تعليم الرياضيات". الجمعية المصري لتربويات الرياضيات، المؤتمر العلمي

الثاني: البحث في تربويات الرياضيات ، دار الضيافة-جامعة عين شمس
(٤-٥) أغسطس ٢٠٠٢م، ص ١٥-٢٢.

• المراجع الأجنبية :

- 1- Battista, M. and Clements, D. "Constructivist Learning and Teaching". **Arithmetic Teacher**, Vol.1,1990.
- 2- Gales, M. "Relation Between Constructivist Teachers Beliefs And Instructional Practices To Students Mathematical Achievement". **Dissertation Abstract International**, 61/01 P.39, Jul 2000.
- 3- Glenda, A. "Active Learning In A Constructivist Framework". **Educational Studies In Mathematics**, 1996, PP. 349-369.
- 4- Kamii, C. and Warrington, M. "Multiplication With Fractions: A Constructivist Approach Hiroshima **Journal Of Mathematics Education**, Vol.5, MAR 1997.
- 5- Kerr, R. "Implementing Constructivism To Improve The Mathematics Achievement of Inner City Third-grade Students". **Dissertation Abstract International**, 59/04,p.04351. Oct 1998.
- 6- Lochhead,J. "Knocking Down The Building of Learning Constructivism and Ventures Program". **Educational Studies in Mathematics** Vol.23,No.5,1992.
- 7- Owens, K. Perry, B. Conroy, J. And Howe, "Responsiveness And Affective Processes The Interactive Construction Of Understanding In Mathematics". **Educational Studies In Mathematics**. 35(2), 105-127.
- 8- Soharto, S. "The Effects Of Constructivist Learning Environment On Grade Six Students' Achievement And Attitude Toward Mathematics Indonesian Primary Schools". **Dissertation Abstract International**, 59/10,P.3741, Apr. 1999.
- 9- Vandewall, J. "**Elementary School Mathematics Teaching Developmentally**". (2ed). New York: Long man.
- 10- Warrington, M. "How Children Think about Division With Fractions". **Mathematics Teaching in the Middle School**, Vol.2,No.6, May, 1997.
