" درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في السودان للنظرية البنائية في التدريس "

د/ علي محمد سعيد محمد د/ إلهام أحمد صالح إبراهيم

- المستخلص :

هدفت هذه الدراسة تعرّف درجة ممارسة معلمي اللغة العربية، ومعلماتها في مراحل التعليم العام في السودان لمفاهيم النظرية في تدرسيهم. ولتحقيق ذلك قام الباحثان ببناء أداة للدراسة ممثلة في استبانة مبدئية مكونة من (٥٠) فقرة، ودفعا بها لمجموعة من الخبراء للتحقق من الصدق الظاهري للأداة، وفي ضوء تصويباتهم تم تطوير الأداة، وللتحقق من صدق المحتوى أجرى الباحثان معادلة (ألفا كرونباخ) حيث بلغ ثبات الاختبار:(٠,٩٥) وهو معامل ثبات عال جدا. وللوصول إلى نتائج الدراسة تم استخدام البرنامج الجاهز للتحليل الإحصائي (spss) ، واختبار(t.test) . وقد أسفرت الدراسة الميدانية جملة من النتائج من أهمها: إن نحو:(٤٥) عبارة من عبارات الاستبانة بلغت درجة الممارسة لها درجة كبيرة وفقا لمقياس تفسير الدرجات الذي أعدته هذه الدراسة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية:(٣,٩٩ - ٤,٤٩) بنسبة تعادل:(٩٠٪) من إجمالي العينة المفحوصة، وإن نحو:(١٠٪) من إجمالي العينة كانت ممارستهم بدرجة كبيرة جدا وفقا لتفسير قياس الدرجات المشار إليه آنفا حيث بلغت المتوسطات الحسابية:(٤,٥٢ - ٤,٦٠). كما كشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالات إحصائية تعزى لمتغيرات:(المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التأهيلية) في درجة الممارسة، والاتجاه نحو مفاهيم النظرية البنائية. ولم تكشف النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسة والاتجاه تعزى لمتغير المرحلة التعليمية:(الأساس، والثانوي) لدى عينة الدراسة. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بجملة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: البنائية درجة الممارسة، الاتجاه، اللغة العربية، السودان

The Extent of Using Constructivism Theory by the Sudanese Teachers of Arabic

Abstract:

The study aimed at identifying to what extent the Sudanese teachers of Arabic , in the general education to the concepts of the theory in teaching. The two researchers have designed a questionnaire , composed of (50) items. It was validated by a group experts. To verify the reliability of the content, the two researchers used the equation of Cronbach's alpha (0095) it was very high . For the result of the questionnaire (Spss) was used for the analysis of data. The study resulted in the following: (45)items of the questionnaire were highly used according to the scale of scores interpretation, their means(3.99,- 4.49)with a percentage of (90%).About (10%) their practicing was very high, their means(4.6-4.52). The findings showed significant statistical differences due to qualifications ,years of experience, and training. There is no difference due to the level of education (Basic, Secondary).In the light of these findings, the study stated a number of recommendations.

Key Words : Constructivism extent of practice ,attitudes ,Arabic

language, The Sudan

- مقدمة الدراسة :

قد لا يكون مبالغا إن قيل بأن الأمم تساوي لغاتها ؛ قوة وضعفا ؛ وإن ازدهارها وتقهقرها ؛ وعلو مكانتها بين الأمم وذيوع صيتها إنما يقاس بمدى انتشار لغتها في المقام الأول. إذ اللغة ليست مجرد مصفوفات كلامية ؛ وإنما هي أسلوب تفكير ؛ ووعاء ثقافة ؛ وحضارة ؛ وتراث وعامل وحدة وتفاهم ؛ وتواصل بين أبنائها لذلك تعتبر من أهم مميزات أي أمة.(الأسمر، ١٩٩٧، ٣٧٦ ـ ٣٧٧). إذ بها يتم بناء شبكة الوفاق والنسيج الاجتماعي بين أفرادها ؛ وهي حاملة آمالها ؛ وتطلعاتها ؛ وهي التي تنظم علاقات أفرادها فضلا عن علاقاتها بالآخرين. واللغة بنت الاجتماع إذ لا وجود للغة دون اجتماع.(مدكور،١٥،٢٠٠٧). (الرافعي، ١٩٧٤، ٥٤). (حسين، ١٩٨٢، ١٨). بل ما زال اللسان في كل أمة جلاء الأذهان ؛ وصقل الخواطر ؛ وديوان الأخبار والآثار. وإن لسان العرب المبين من أبين الألسنة دلالة وأوسعها معجما، وأذهبها في فنون القول والبلاغة، وصنوف البيان والفصاحة مما خدم الكتاب المنزل، وكلام نبيه المرسل، وكان عوناً على فهمهما. (أبو درع ، وزميلاه ، ١٤٢٥، ٢٧) .

فإذا كانت اللغات بهذه المنزلة، والعربية حصراً هي واسطة العقد النضيد، وحاملة الكتاب العزيز، وعامل وحدة الأمة العربية والإسلامية، كان حريّا بالذين يدرّسونها أن يسهروا للدّفاع عنها ؛ وابتداع أساليب جديدة في تدريسها للناشئة في زمن عزّ فيه الاعتزاز بها حتى غدت صاحبة الجلالة لغة " الضاد" غريبة حتى في ديار أهلها !.

تأتي هذه الدراسة لتتلمّس واقع تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم العام في السودان من خلال المفاهيم الأساسية للنظرية البنائية بحسبانها إحدى نظريات التعليم والتعلم التي أحدثت ثورة في عالم التربية في العقود الأخيرة. (أبو النور، وزميله ، ٢٠١٥، ٢٤٩). فهي ـ بحسب بعض منظريها ـ : (تعدّ ـ البنائية ـ نظرية في المعرفة ترى أن كل فرد يبني المعرفة بنفسه ؛ بمعنى إن المعرفة ما هي إلا بناءٌ شخصيٌ، ومخططٌ عقليٌ بوساطة العمليات المعرفية). (أبو النور وزميله، ٢٤٩). يفترض بياجيه ـ الذي يعتبره البِنائيون واضع أسس نظريتهم ـ أن المعارف عبارة عن أبنية عقلية منظمة داخليا ، تمثل قواعد التعامل مع المعلومات والأحداث، ويتم عن طريقها تنظيم الأحداث بصورة إيجابية . والنمو المعرفي هو تغير هذه الأبنية بالاعتماد على الخبرة (محمد ، ١٩٩١ ، ٤٦) .

لذا جعلها الباحثان المهاد الذي منه ينطلقان ؛ والبنى التي عليها يؤسسان هذه الدراسة لاعتقادهما بأنها تتساوق وطبيعة تعليم اللغة ؛ إذ اللغة إنما تبنى

ابتناءا متراكما ؛ ولا تتم جملة واحدة ؛ أو تنشأ مجزئة ؛ فبين فنون اللغة ؛ ومهاراتها وشائج تكفل لمعلمها أن يتخذ من النظرية البنائية أريكة يتكئ عليها ؛ و دوحة يتفئ ظلالها يمنة ويسرة و مهادا ينسج حولها ضروب القول ، وفنونه ليقطف ثمارا يانعات ؛ و ليبلغ بمتعلميه درجة الامتاع ، والجمال ، والتذوق بله الاستخدام الأرشد للغة الذي ينشده المربون في تعليم اللغة للناشئة.

ولقد تفرّع عن النظرية البنائية عدد من التوجهات ، والنظريات التي انطلقت منها على يد ثلة من علماء التربية ، وعلم النفس؛ ومن هؤلاء :(جان بياجيه الذي يعتبر أحد أهم منظريها وصاحب النظرية المعرفية لنماء الأطفال ذات المراحل الأربع حيث يرى:(إن الهدف الأسمى من التعليم هو خلق متعلمين قادرين على ابتكار أشياء جديدة وليس مجرد تكرار فعل ما فعلته الأجيال السابقة.. . متعلمين مبدعين ومخترعين؛ ومكتشفين). (ForrestW. Parkay Bevrly Jardcastle Stanford @، ٢٠٠٥، ٢٨). (الكناني، الكندري، ١٩٩٢، ٥٩١ ـ ٦٣٨). وجيروم برونر ونظريته في التعلم (جابر، ١٩٨٢، ٢٨٣ ـ ٢٩٨). وأوزبل ونظريته في مفهوم تنظيم البنى المعرفية والتعلم ذي المعنى (الكناني والكندري، ٥٤٥ ـ ٥٦٦). ونموذج دورة التعلم ذي المراحل الأربع على يد روبرت ومايون أتكن في ستينات القرن العشرين الميلادي ، ونموذج الشكل (V) المعرفي على يد العالم جاوين. (أمبوسعيدي وزميله، ٢٠١١، ٢٤٠ ـ ٢٧٧). ونموذج خريطة المفاهيم على يد العالمين (جوين ونوفاك ، ١٩٨٤)، (شبر وزميلاه، ٢٠٠٥، ٢٤٥). ونموذج التحليل البنائي عند " أبلتون" ، ونموذج التغير المفهومي عند" بوسنر" ونموذج التعلم البنائي عند" بايبي" . (زيتون، زيتون، ٢٠٠٣، ٢٠١ ـ ٢٢١). إلى غير ذلك من نماذج التعلم التي انبثقت عن النظرية البنائية.

وبما أن هذه الدراسة تكرّس جهدها حول المفاهيم الأساسية فإنها لن تتطرق إلى استقصاء هذه النظريات التي انطلقت من النظرية البنائية المعرفية وحسبها هذه الإشارة العابرة.

وتساوقا مع العرف الذي يقضي ضرورة أن يفيد اللاحقون من آثار من سبقهم في الباب فقد اطلع الباحثان على عدد مقدّر من الدراسات السابقة حيث لاحظا بأن التعليم البنائي ، أو نظريةِ التعلم البنائية حظيت بعديد من الدراسات ، والبحوث واحتلت حيزا واسعا لدى التربويين ، بحسبانها من آخر مستحدثات الفكر التربوي المعاصر في مجال التعليم والتدريس في العقود المنصرمة ؛ إذ جعلت بؤرة اهتمامها المتعلم و لم تنظر إليه على أنه متلق سلبي بل هو مشارك ونشط في عملية التعليم .

ومن ذلك فقد أجرى كل من:(الوهر، ٢٠٠١)، (زيتون، ٢٠٠٣) ، (الظفيري ، ٢٠٠٥) ، (المحتسب ، ٢٠٠٥) ،(العقيلي ، ٢٠٠٥)، (الشنطاوي ،

والعبيدي ، ٢٠٠٦) ، (الشعيلي ، والغافري ، ٢٠٠٦) ، (المطرفي ، ١٤٢٨ ـ ٢٠٠٨)، (داود ،٢٠١٠)، (القيسي ، ٢٠١٠) ، (بشرى ، ٢٠١٠) ، (ريان ، ٢٠١١) ، (الأغا ، ٢٠١٢)، (الحافظ ، والعتيبي ، ٢٠١٢) ، (الخالدي ، ٢٠١٣)، (نواف، ٢٠١٥) ، (N.LaLah ، ALawixah،٢٠١٤)، (٢٠١٢ ، et Tafrova- Grigrova al) ، مورلي(Morelli,1999) ، وهاند وتريجست (Hand and Tregust, 1991)، لودر(Lord, 1999)، براندي كوين(Brandie coin, (2000) ، (Qiyun, 2009) ، (Shirvani,2009) ، (Fast,) Hankes.2010. ونظرا لكثرة هذه الدراسات في الفترة الأخيرة في الساحة التربوية العربية يستعرض الباحثان بعضا منها.

ومن هذه الدراسات دراسة: (N.LaLah ، ALawixah،٢٠١٤) ، ركزت هذه الدراسة في البنائية الاجتماعية (Social Constructivism) لفيجوتسكي ، وهي أحدث مداخل التعلم والتعليم البنائي ، ويعد (فيجوتسكي) أهم منظريها ،إذ تعتقد فلسفة هذه النظرية على اعتبار الثقافة والسياق الاجتماعي من أهم عوامل تنمية المعرفة لدى المتعلم، وتركز على ما يعرف بمنطقة النمو التقديري للمتعلم والذي يعني: المسافة بين مستوى تطور المتعلم الفعلي وقدرته على التطور (MartiniJamaris.,h.15) . والسقالات (Scaffolding). وتعني:الدعائم التربوية التي يتلقاها المتعلم من البيئة الاجتماعية المحيطة به إذ ترى هذه النظرية أهميتها في تنمية النمو الذاتي لدى المتعلم . وقد توصلت الدراسة إلى أنه يمكن استخدام هذه النظرية في تنمية مهارة القراءة لدى المتعلمين ، ونقلهم من دائرة السطحية في تعلم مهارة القراءة إلى قراءة التحليل ، والنقد ، وما وراء السطور ، ويمكن أن تقود المتعلم إلى حوار نشط مع النصوص المقروءة ، و تعزز فيه التعلم التعاوني والتبادلي والتدريس السياقي . كما قام (الخالدي ، ٢٠١٣) بدراسة استهدف خلالها تعّرف درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي بعمان في الأردن . صمم الباحث استبانة موجهة لعينة الدراسة تكونت من (٣٣) عبارة غطى فيها العديد من المهارات المطلوبة وفقا لمفاهيم نظرية التعلم البنائي ، وتوصل إلى أن الدرجة الكلية لممارسة معلمي التربية الإسلامية للمنحى البنائي في التعلم متوسطة ، كما توصل إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين حملة البكلاريوس ، والدراسات العليا في درجة الممارسة وذلك لصالح الدراسات العليا ، ولم تسفر النتائج فروقا دالة إحصائيا تعزى لمتغيرات : الجنس ، الخبرة ، والمرحلة التعليم . وقامت (Tafrova- Grigrova et al ، ٢٠١٢) بدراسة استهدفت استقصاء ممارسات نحو (٣٠) معلما ومعلمة من معلمي العلوم للنظرية البنائية أثناء التدريس ببلغاريا ، وذلك في المدارس الثانوية في هذه الدولة الواقعة في شرق أوربا . وللوصول إلى أهداف الدراسة صممت أداة الملاحظة المرتكزة على المقابلة الشخصية للمعلمين عينة الدراسة حيث تضمنت الأداة نحو ستة أسئلة مفتوحة ليجيب عليها المعلمون ، ومن ثم تحليل إجاباتهم ، وفي ضوء تحليل هذه الإجابات توصلت الدراسة إلى أن نحو ٣٠٪ من المعلمين هم الذين يمارسون أفكارا لنظرية

البنائية أثناء التدريس ، وأن بقية المعلمين يطبقون أفكار البنائية ولكن بدرجة متوسطة ، كما أظهرت النتائج رغبة هؤلاء المعلمين تعّرف المزيد عن النظرية البنائية للاستفادة منها . وأجرى كل من (الحافظ ، والعتيبي ، ٢٠١٢) دراسة استهدفت تقصّي أثر نموذج "بايبي " للتعلم ، ومدى إمكانيته في تنمية بعض مهارات التعبير الشفهي لطلاب الصف السادس بدولة الكويت ، حيث اختار الباحثان عينة قصدية من مجتمع الدراسة الأصل بلغت (٣٨) طالباً خلال الفصل الدراسي الثاني للعام (٢٠١٠ ـ ٢٠١١) وتوصل الباحثان إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق نموذج بايبي في التدريس. وفي السياق عكف(Kaya , 2012) "كاياي" لإنجاز دراسة لتعّرف مدى ممارسة معلمي الجغرافيا في الجمهورية التركية للتدريس من منظور بنائي ، وتأثير ذلك على تنمية وعي الطلاب الثقافي على المستوى المحلي والعالمي . ولتحقيق أغراض دراسته حدد نحوا من (٤٠) معلماً من معلمي هذه المادة ، وقام بدراسة حالتهم وذلك من خلال الرجوع إلى سجلات الملاحظة الصفية ، والمقابلات الشخصية التي تمت مع عينة الدراسة ، وقد خلصت الدراسة إلى أن لدى معلمي الجغرافيا اتجاهات إيجابية نحو التعليم البنائي ، وأنهم يتمتعون بالقدرة على إيجاد جو من التعلم يتسم بالمتعة في غرفة الصف الدراسي ، وأنهم قادرون على تنمية الدافعية الجماعية لدى طلابهم وجعلهم بؤرة الاهتمام ومحوره في التعليم . وأجرت (ريان ، ٢٠١١) دراسة هدفت تعّرف مدى ممارسة معلمي الرياضيات في مديرية تربية الخليل للتدريس وفق مفاهيم النظرية البنائية ، وعلاقته بمعتقدات فعاليتهم في التدريس ، وهل توجد فروق ذات دلالات إحصائية تعزى المتغيرات : (الجنس ، والخبرة ، والمؤهل العلمي ، والمرحلة التعليمية) . وللتحقق من ذلك ميدانيا صممت الباحثة استبانة ، حدد الباحثة عينة دراستها والتي بلغت (٢٠٦) معلمين ومعلمات من معلمي الرياضيات في مديرية الخليل . وقد أسفرت نتائج الدراسة بأن درجة ممارسة المعلمين عينة الدراسة للتدريس البنائي متوسطة . في حين لم تكشف النتائج وجود فروق إحصائية موجبة بين متوسطات العينة تعزى المتغيرات (الجنس ، والخبرة ، والمؤهل العلمي ، والمرحلة التعليمية). وقامت (بشرى ، ٢٠١٠) بدراسة لاستقصاء أثر التدريس وفق نموذج بايبي (Rodgger Bybee E 'S – Model) المعروف بـ (E' Model ـ S Bybee)، وهو ما يعرف بنموذج الخطوات الخمس (FiveE'S"E)، والتي تبتدئ بحرف (E) وأثر ذلك في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في اكتساب المفاهيم الجغرافية ، في مدرسة الضحى في مدينة بغداد بالعراق . ولتحقيق هدف الدراسة صممت الباحثة اختبارا تحصيليا تم تطبيقه على طالبات عينة الدراسية والتي بلغت نحو (٧٠) طالبة. وقد أسفرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج بايبي ، وأن استعمال هذا النموذج لدى عينة الدراسة أدى لفهم العلاقات بين المعاني والعلاقات بينهما وتحسين علاقاتهن إذ شجع النموذج على التعلم التعاوني ، والاعتماد

على الذات في اكتساب المعرفة . وقد أجرى(القيسي ، ٢٠١٠) دراسة هدفت تقصي درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية لمفاهيم النظرية البنائية في ضوء فلسفتها المفاهيمية. ولتحقيق أغراض دراسته أعد أداة ممثلة في استبانة مكونة (٣٥) عبارة . قام الباحث باختيار عينة لدراسته مكونة من (١٣٥) من معلمي هذه المادة في المراحل الدراسية الثلاثة:(الابتدائية ، المتوسطة ، الثانوية) في منطقة تبوك . ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن درجة ممارسةٍ معلمي التربية الإسلامية متوسطة إلا أن الدراسة لم تظهر فروقا ذات دلالة تعزى للتدريس في المرحلة التعليمية (الابتدائية) المتوسطة ، والثانوية). وفي السياق أجرى الدراوشة (٢٠٠٧) دراسة ميدانية لتعّرف أثر برنامج تعليمي منطلق من النظرية المعرفية البنائية في اكتساب مهارات القراءة والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية المتأخرين قرائيا في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة اختار الباحث عينة مكونة من (١٧٨) من طلاب المرحلة مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية ، وبعد خضوع العينة للتدريس التقليدي ، والتدريس المستند إلى مفاهيم النظرية البنائية توصل إلى وجود فروق دالة إحصائيا ولصالح المجموعة التجريبية . وفي السياق أجرى (الشنطاوي ، والعبيدي ، ٢٠٠٦) دراسة هدفت تعرف أثر التدريس وفق نموذجين هما : التدريس وفق نموذج (cst ـ m) ، والتدريس وفق نموذج (m - 's 5E) ، ومقارنتهما بالطريقة التقليدية المتبعة في التدريس لمعرفة أثر ذلك في تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي في مادة الرياضيات ، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٨) طلاب من مدرسة حوارة الثانوية للبنين في منطقة إربد بالمملكة الاردنية، وقد استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي للوصول إلى نتائج الدراسة . وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام الطريقة البنائية واستراتيجيات دورة التعلم في تدريس الرياضيات كان فعالا في زيادة تحصيل طلاب الصف التاسع في الرياضيات عموما بدرجة أكبر من استخدام الطريقة التقليدية . وعكف (العقيلي ، ٢٠٠٥) لإجراء دراسة هدفت تعرّف التوجهات النظرية والتطبيقية لمعلمي اللغة العربية في مدينة الرياض ، وتعرّف مدى العلاقات بين هذه التوجهات والممارسات الميدانية، وقد كونت عينة الدراسة من (٢٧٨) من معلمي اللغة العربية. ووفقا للمعايير المعتمدة في هذه الدراسة خلصت إلى أن معظم المعلمين عينة الدراسة هم تقليديون في توجهاتهم وممارساتهم إذ بلغت نسبتهم من إجمالي العينة ٨٣,٣ ٪ حسب مقياس الدراسة . أما الانتقائيون، وهم الذين يأخذون من توجهات البنائية ، والتقليدية فنسبتهم ١٥,٥٪ من إجمالي العينة في حين أظهرت النتائج بأن المعلمين البنائيين هما : معلمان فقط من إجمالي عينة الدراسة ويمثلان ٠,٠٧٪ من إجمالي العينة . وقد كشفت نتائج الدراسة أيضا بأن هناك نحو ١٥,٥٪ لم يصلوا حتى إلى درجة المعلمين التقليديين. هذا وقد استفادة الدراسة الحالية من هذه الدراسة فائدة

كبيرة. وتعد في نظر الباحثين من الدراسات العربية المميزة التي اطلعا عليها، وفي سياق متصل قام (الظفيري ، ٢٠٠٥) بدراسة لتقصي أثر التدريس وفقا لنموذج التعلم البنائي في اكتساب المفاهيم العلمية وعمليات العلم في مادة العلوم لطلاب المرحلة المتوسطة في دولة الكويت ، وذلك ضمن أطروحته لنيل درجة الماجستير من جامعة عمان العربية : الأردن. وفي السياق قام (الوهر ، ٢٠٠١) بدراسة هدفت استكشاف درجة معرفة معلمي العلوم في الأردن للنظرية البنائية ، وعلاقتها بتأهيلهم الأكاديمي والتربوي ، وجنسهم . وقد تكونت عينة الدراسة من (٣١٢) معلما ومعلمة ، صمم الباحث استبانة لقياس مدى استخدام عينة الدراسة لمفاهيم النظرية البنائية في التدريس. توصلت الدراسة إلى أن درجة معرفة معلمي العلوم للنظرية البنائية ضعيفة بدرجة واضحة. وقد أجرى واتسي (Watts,1999,pp5–18) دراسة استهدفت تعرّف على المفاهيم النقدية في تدريس وتقويم سلوك المعلمين الصفي ، وتعرّف أفكارهم نحو البنائية ، وكيفية إدارة حوار تربوي تعليمي بين المعلمين وطلبتهم . وتساءل لم يقوّم المعلمون بأنشطتهم بالطريقة التي يقوّمون بها ؟ وما أسباب ذلك ؟ وقد توصل الباحث إلى أن البنائية النقدية تركز جل اهتمامها حول الملاحظة المباشرة للممارسات، وتهدف إلى معالجة الأهداف الإنسانية في التدريس ، والاهتمام بالكرامة الإنسانية ، وإعلاء قيمة الحرية ، والمسؤولية الاجتماعية لدى المتعلمين وللتحقق من هذه المعاني طبق الباحث استبانة على مجموعة من المعلمين للكشف عن مدى إدراك المعلمين للبنائية ، واتجاهاتهم نحوها ، واعتبارها قاعدة لتنظيم البيئة والممارسات الصفية . وقد استغرقت هذه العملية من الباحث أسبوعان ، ضمن خلالها مشاغل تناول فيها مبادئ النظرية البنائية ، وعمليات التفكير الناقد ، وسلط الضوء على الأدب التربوي المتعلق بفلسفة النظرية البنائية بهدف توسعة مدارك عينة الدراسة ، وفي ختام دورته قام الباحث بتطبيق بحوث ذات طبيعة إجرائية فردية تتعلق باستراتيجيات التدريس من منظور بنائي ، وطلب منهم تطبيق ذلك مع طلابهم كلا في مجال تخصصه ، وأخيرا عقد ندوة جماعية للمشاركين طلب فيها أن يقدم كل منهم تقريرا تقييما وتقويما عن مدى الاستفادة من هذا البرنامج . وقد أكد المشاركون بأنهم استفادوا وانعكس ذلك في تدريسهم للطلاب ، وزادت الألفة، ودافع التعلم لدى الطلاب .(Kim, H. @Fisher , 1999 , pp 23 q – 250) أعد كيم وفيشر دراسة في كوريا هدفت تعرّف أثر مناهج جديدة في العلوم العامة في البيئة الصفية لحصص العلوم في الصف العاشر ، ومدى توفر مفاهيم النظرية في هذه المناهج ، وتعرف الفروق في تصورات الطلبة المستهدفين بين الواقع المعيش ، وتصوراتهم نحو التعلم البنائي . المترجمة إلى اللغة الكورية (CLES) ولتحقيق أغراض الدراسة قاما بتصميم استبانة التعلم البنائي ، وقد كشفت نتائج الدراسة أن تصور طلبة الصف العاشر للبيئة الصفية ، وهم الذين خضعوا للتجربة أقرب إلى تصورات النظرية البنائية من طلاب

الصف الحادي عشر الذين لم يخضعوا لها . كما أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة للبيئة الصفية البنائية نحو تعلم العلوم .

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن الوصول إلى:

- أثبتت نتائج هذه الدراسات فعالية التعلم المنطلق من مفاهيم النظرية البنائية بقطع النظر عن النموذج الذي انطلقت منه.
- على الرغم من أن النظرية البنائية المعرفية قديمة نسيبا بيد أن الدراسات التربوية العربية عنها تعتبر حديثة فمن الدراسات الأولى التي اطلع عليها الباحثان دراسة (الوهر٢٠٠١)، وهذا يعتبر في نظر الباحثين تخلفا في مواكبة التطورات العلمية في الساحة العربية.
- معظم الدراسات التي أجريت في الساحة العربية كانت في مواد الرياضيات والعلوم، وحسب ما وقف عليه الباحثان لم تجر إلا القليل جدا في مجال اللغة العربية، ومن ذلك دراسة (العقيلي، ٢٠٠٥) ، (الدراوشة،٢٠٠٧) ، (الحفظ والتعتبي،٢٠١٢). وهو ما يجعل لهذه الدراسة ميزة فضلا عن ذلك تعتبر هذه الدراسة من أوائل الدراسات التي تنطلق من مفاهيم النظرية البنائية في السودان الأمر الذي يشجع ويبرر إجراء هذه الدراسة لعلها تسهم في سد نقص في الباب وتفتح للدارسين مزيدا من إجراء دراسات مماثلة في تدريس اللغة العربية منطلقين من تطبيقات النظرية البنائية.

- مشكلة الدراسة :

من خلال عمل الباحثين في حقل التدريس في مراحل التعليم المختلفة سيما تدريس اللغة العربية ـ كانا ومازالا ـ يحسّان بأن تدريس اللغة العربية بالصورة التقليدية التي يسير عليها غير مرض ، خاصة في ظل التراكم المعرفي؛ والثورة التكنولوجية؛ والمعلوماتية المتسارعة مما يجعل معلمي اللغة العربية في تحديات وأمام محكات تحتاج منهم تحديث وتطوير طرائق تدريس هذه اللغة ـ المقدسة ـ التي شرفت بنزول الكتاب العزيز بها . ومن خلال القراءات المتعددة في طرائق التعليم، والتعلم والتدريس وفقاً للتوجهات التربوية المعاصر يعتقد الباحثان بأن النظرية البنائية يمكن أن تكون إحدى الرافعات التي تسهم في تشويق الدارسين للغة العربية ، وتجعل التعلم عندهم تعلما ذا معنى فكانت هذه نقطة الانطلاق التي قدحت فكرة هذه الدراسة التي يؤمل أن تسلط الضؤ على أهم الفرضيات والمفاهيم التي تنطلق منها النظرية البنائية في التعلم والتدريس وذلك ليقين الباحثين بأنها من النظريات الأكثر قربا لطبيعة اللغة العربية ، وحتى تكون الدراسة ملامسة لواقع معيش اتخذ الباحثان من معلمي اللغة العربية في السودان نقطة الانطلاق لدراستهما لتلمّس الممارسات الفعلية في الميدان، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات البحثية التالية.

- تساؤلات الدراسة وفرضياتها :

- ما مدى ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في السودان للنظرية البنائية في التدريس في ضوء مفاهيمها الأساسية ؟ .
- ما اتجاهات معلمي اللغة العربية و معلماتها في السودان نحو التعلّم البنائي؟
- توجد فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة:(0.05) تعزى لمتغيرات:(الجنس ، العمر، نوع المؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة ، والمرحلة التعليمية ، والدورات التأهيلية في التعلم البنائي) تؤثر في مدى الممارسة والاتجاه لمفاهيم النظرية البنائية.

- أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة لتحقيق جملة من الأهداف منها:

- تعرّف المفاهيم الأساسية للنظرية البنائية من خلال الأدب التربوي والدراسات السابقة.
- الكشف عن مدى ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها لمفاهيم النظرية البنائية في تدرسيهم في مراحل التعليم العام.
- تعرّف توجهات معلمي اللغة العربية ومعلماتها في السودان من النظرية البنائية من خلال ممارساتهم الصفية .
- تقديم مقترحات لواضعي برامج إعداد معلمي اللغة في معاهد وكليات التربية في السودان للإفادة منها .
- تقديم مقترحات لمعلمي اللغة العربية خاصة معلمي التعليم العام للإفادة منها في التعلّم والتدريس من خلال مفاهيم النظرية البنائي.

- أهمية الدراسة :

تعتبر هذه الدراسة مهمة للاعتبارات التالية :

- تعد من الدراسات القليلة في مجال تدريس اللغة العربية تنطلق من مفاهيم النظرية البنائية في البيئة العربية في حدود علم الباحثين .
- ربما تسهم في لفت نظر صنّاع القرار في السودان لإدخال مفاهيم النظرية البنائية في برامج إعداد وتدريب المعلمين عامة ومعلمي اللغة العربية خاصة في كليات التربية ومعاهد الإعداد و التأهيل .
- تكشف عن الممارسات والتوجهات الحقيقية لما يجري في البيئة الصفية من خلال الممارسة العملية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها في مراحل التعليم العام في السودان .
- تقدم مقترحات لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها قد تسهم في تطوير ممارساتهم الصفية.

- حدود الدراسة :

تحدد خلال المحددات التالية :

- **الحدود الزمانية والمكانية : يتم إجراء هذه الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠١٥ـ ٢٠١٦ م في المدارس الحكومية في ولاية الخرطوم بجمهورية السودان .**
- **الحدود البشرية : تقتصر هذه الدراسة في معلمي اللغة العربية ومعلماتها / الذين / اللواتي / يدرسون / يدرسن / في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في ولاية الخرطوم بمدارس الأساس ، والمرحلة الثانوية ممن هم في الخدمة.(من الذكور، والإناث) .**
- **الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على المفاهيم الأساسية للنظرية البنائية في التعلم والتدريس دون الدخول في تفاصيل النظرية البنائية وتفريعاتها ، وتهدف لتعرّف مدى للممارسات والتوجهات الفعلية لمعلمي اللغة ممثلين في عينة الدراسة من خلال الأداة التي أعدها الباحثان .**

- المصطلحات الإجرائية للدراسة :
- البنائية:

رغم صعوبة وجود مفهوم جامع لتعريف النظرية البنائية لدى الباحثين إلا أن هناك بعض المحاولات ومنها:

عرّفها زيتون : بأنها عملية استقبال تتضمن إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة داخل سياق معرفتهم الحالية مع خبراتهم السابقة وبيئة التعلم إذ تمثل كل من خبرات الحياة الحقيقية والمعلومات السابقة بجانب مناخ التعلم الجوانب الأساسية للنظرية البنائية.(زيتون ، ٢٠٠٢ ، ٢١٢) .

وعرّفها إيرشن وولش (Airasian and Walsh , 1997):الطريقة التي يقوم الطالب من خلالها باكتساب العمليات المعرفية ومعالجتها ، وتطويرها واستخدامها في المواقف المعرفية الحياتية .

وعند قلاسر سفيلد (Glasers Feld) :هي عبارة عن نظرية معرفية تركز على دور المتعلم في البناء الشخصي للمعرفة (اللزام ، ١٤٢٢هـ ، ١٨) .

وأخيرا عند بيلت (Billett,1996): يرى بأن النظرية البنائية تقوم على فكرة : أنه توجد دوافع فطرية لدى الفرد لفهم العالم من حوله ، وبدلاً من أن يستحوذ أو يستقبل المعرفة الجديدة بسلبية يبني المتعلمون المعرفة بفعالية عن طريق تكامل المعلومات الجديدة والخبرات مع ما فهموه في السابق ، كما يقومون بتعديل وتفسير معارفهم السابقة مع المعرفة الجديدة . (Kerka , 1997)

إجرائيا يمكن تعريف البنائية في هذه الدراسة: العملية التي يتم خلالها التعليم والتدريس بصورة تشاركية بين المعلمين، والطلاب في جو يتسم بالنشاط والحيوية، بحيث يكون المعلمون مرشدون، والطلاب مبادرون في بيئة صفية جاذبة تتجاوز تعقيدات التدريس بشكله التقليدي الذي يعد المعلم وحده من يملك الحقيقة. والطلاب متلقون سلبيون تنقل إليهم المعرفة نقلا دون بذل أي جهد عقلي، واعتبار إن عمليات المعرفة تبنى من خلال المتعلم وذاتيته الفاعلة؛ والمعلم وسيط في هذه العملية.

- الاتجاه **Attitude :**

حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيراً دينامياً على استجابة الفرد ، تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة سواء أكانت بالرفض ، أم بالإيجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات . (اللقاني ، والجمل ، ١٩٩٩ ، ٧) . ويمكن تعريفه إجرائيا في هذه الدراسة بأنه: موقف معلمي اللغة العربية ومعلماتها في السودان من النظرية البنائية أثناء التدريس قبولا، أو رفضا في الحجرة الصفية.

- المفاهيم الأساسية:

يتكون هذا اللفظ من جذر كلمتين هما: (فهم، أسّ = أسس): ومن خلال النظر في جذر الكلمة :(الفاء، والهاء، التاء): في المعاجم العربية وجد بأنها تعني علم الشئ . (ابن فارس/ معجم مقاييس اللغة/ ج٢/ ٣٣٣).أما اصطلاحا: فتعني "المفهوم :concept" : عبارة عن تجريد يعبر عنه بكلمة، أو رمز، يشير إلى مجموعة من الأشياء، أو الأنواع التي تتميز بسمات وخصائص مشتركة، أو هي مجموعة من الأشياء، أو الأنواع التي تجمعها فئات معينة.(اللقاني وزمليه، ٢٣٠) .

أما (أسّ = أسس) فقد جاءت في المعاجم العربية لتشير إلى: الثابت، وأُسّ البناء، وأساس الفكرة، و ما يعتمد عليه غيره. وقاعدة البناء التي يقوم عليها. وأصل كل شئ : مبدؤه ومنه : أساس الفكرة . وأساس الدراسة "والتعليم الأساسي" والخبرة العلمية والعملية التي لا غنى عنها للناشئ. وهذا معنى معجمي معاصر(المعجم الوسيط). وقد وردت في التنزيل العزيز في ثلاثة مواضع. (عبد الباقي/ ٤٣). (ابن فارس، ج١، ١٥) ، (الرازي، مختار الصحاح، ١٦) ، (ابن منظور، لسان العرب، مج١، ١٠٤ ـ ١٠٥) ، (الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ج١، ٢٨٦) ، (إبراهيم أنيس ورفاقه، المعجم الوسيط، ج١، ٣٧). أما اصطلاحا فيعرف بحسب ما يضاف إليه . مثل التعليم الأساسي، المفهوم الأساسي. وإجرائيا تعني المفاهيم الأساسية في هذه الدراسة: تلك التصورات الفلسفية، والافتراضات والمنطلقات والمبادئ التي ترتكز عليها النظرية البنائية في رؤيتها للعملية التعليمية التعلمية لتحقيق أهداف التعليم والتدريس، والمفاهيم الأساسية في النظرية البنائية رؤية في التعليم والتدريس، وليست طريقة للتدريس فحسب. دون الالتزام بحرفية بعض منطقات النظرية

البنائية مثل:(نسبية الحقيقة، والحقيقة المطلقة، والتطور والارتقاء في الجنس البشري). فهذه الدراسة معنية بالشق الإجرائي التطبيقي السيكولوجي من النظرية البنائية وليس من أغراضها الخوض في الجذور الاستمولوجية (المعرفية) للنظرية.

- الخلفية النظرية للدراسة :

أهم الافتراضات التي تقوم عليها النظرية البنائية : تقوم النظرية البنائية على مجموعة من الافتراضات التي تشكل في مجملها طريقة لتكوين المعرفة منها ما يلي :

- الافتراض الأول : يبني الفرد الواعي المعرفة اعتماداً على خبرته الخاصة ، ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين ، ويؤكد هذا الافتراض على نقاط أساسية في اكتساب المعرفة من منظور البنائية ، هي :
  - ✓ يبني الفرد المعرفة الخاصة به عن طريق استخدام العقل .
  - ✓ الخبرة هي المحدد الأساسي لمعرفة الفرد، أي أن المعرفة ذات علاقة بخبرة المتعلم وممارسته ونشاطه للتعامل مع معطيات العالم المحيط به .
  - ✓ لا تنتقل المفاهيم والمبادئ والأفكار من فرد لآخر بمعناها نفسه، فالمستقبل لها يبني لنفسه معنى خاصا به.
- الافتراض الثاني: إن وظيفة العملية المعرفية { العقلية } هي التكيف مع تنظيم العالم التجريبي وخدمته، وليس اكتشاف الحقيقة الوجودية المطلقة. ويقصد المعرفية هنا العملية العقلية التي بمقتضاها يصبح الفرد واعياً بموضوع المعرفة، وهي تشمل (الإحساس، والإدراك، والانتباه، و التذكر، والربط، والحكم والاستدلال، وغيرها) . أما الحقيقة الوجودية المطلقة فهي حقيقة الأشياء كما هي معلومة عند الله سبحانه وتعالى .
- الافتراض الثالث: إن التعلم عملية بنائية نشطة، بمعنى أن البناء المعرفي للمتعلم ناتج عن ابتكاره ومواءمته للعالم الخارجي. ومن خلال ذلك يستخدم جهداً عقلياً من خلال النشاط التعليمي الذي يبني من خلاله المعرفة بنفسه. وهو بذلك يحقق مجموعة من الأغراض التي قد تسهم في حل مشكلة تقابله ، أو تجيب عن أسئلة محيره لديه . وهذه الأغراض هي التي توجه أنشطة التعلم وتكون بمثابة قوة الدفع له لتحقيق أهدافه .
- الافتراض الرابع : الهدف الجوهري من التعلم هو إحداث نوع من التكيف مع الضغوط المعرفية التي قد يتعرض لها المتعلم . والضغوط المعرفية تعني كل ما يحدث نوعاً من الاضطراب المعرفي لدى المتعلم نتيجة لمروره بخبرات جديدة. (أبو النور، محمد، ٢٠١٥، ٢٥٠). و كما حدد علماء التربية افتراضات للبنائية فإنهم رأوا بأنها ترتكز على أعمدة رئيسة هي:

- ✓ العمود الأول: المعنى يبنى ذاتياً من قبل الجهاز المعرفي للمتعلم بنفسه ، ولا يتم نقله من المعلم إلى لمتعلم.
- ✓ العمود الثاني : تشكيل المعاني عند المتعلم عملية نفسية نشطة تتطلب جهداً عقلياً .
- ✓ العمود الثالث البنى : المعرفية المتكونة لدى المتعلم تقاوم التغيير بشكل كبير.(أبو النور، محمد، ٢٠١٥، ٢٥١). (زيتون ، وزيتون ، ١٩٩٢ ، ١٨ـ ٢٠) . (زيتون ، زيتون ، ٢٠٠٣، ٣٢ ـ ٣٦)

- أسس التعلم في ضوء النظرية البنائية :

- التخطيط من قبل المعلم لدعوة الطلاب و مشاركتهم في نشاط ، أو مشكلة معينة بصورة فعالة.
- الاعتماد على أفكار الطلاب و تصوراتهم في إيجاد حلول للمشكلات التي يتعرضون لها ، وإتاحة الفرصة لاختبار أفكار الطلاب حتى وإن كانت خطأ أثناء عملية التعلم .
- إتاحة الفرصة للطلاب لكي يعملوا في شكل جماعي بروح التعاون من أجل مناقشة ما تم التوصل إليه من مقترحات وتفسيرات بصدد المشكلة المطروحة.
- إعداد مجموعة من الأسئلة التي يطرحها المعلم لكي يقوم بتحفيز الطلاب على البحث والرجوع إلى المصادر المتنوعة للمعلومات ومحاولة إيجاد الدلائل التي تدعم ما يذكروه من إجابات وتفسيرات .
- إعطاء الفرصة الكافية للطلاب كي يقوموا بالبحث والتفكير واسترجاع خبراتهم السابقة والتنافس فيما بينهم .
- قبول آراء الطلاب جميعها وإن كانت خطأ، مع مراعاة أن يقوم المعلم بتوجيه أفكار الطلاب إلى المسار الصحيح دون إشعارهم بأن ما قدموه من أفكار لا يصلح.
- ضرورة الاستماع إلى تنبؤات الطلاب بالنتائج الخاصة بالمشكلة المطروحة قبل أن يخوضوا في الحل. (أبو النور، محمد، ٢٥٢). (فرج ، ٢٠٠٥ ، ١٩٧ ـ ١٩٨) .

- مبادئ التدريس البنائي :

يعتمد التدريس البنائي على مجموعة من المبادئ منها ما يلي :

- التأكيد على التعلم لا على التدريس .
- النظر للتعلم على أنه عملية التفكير .
- التأكيد على السياق الذي يحدث فيه التعلم .
- أخذ النموذج العقلي للمتعلم في الاعتبار .
- تشجيع وقبول ذاتية المتعلم ومبادراته.
- النظر للطلاب على أنهم أصحاب إرادة وغرض .
- أخذ طريقة تعلم الطلاب في الاعتبار .

- أخذ معتقدات المتعلمين واتجاهاتهم في الاعتبار .
- دمج الطلاب في مواقف تعلم حقيقية .
- التأكيد على الأداء والفهم عند تقييم التعلم.
- تشجيع البحث والاستقصاء لدى المتعلمين .
- تؤكد على الدور الناقد للخبرة .
- تؤكد حب الاستطلاع لدى المتعلمين .
- تأخذ النموذج العقلي للمتعلم في الحسبان .
- تؤكد على الأداء والفهم عند تقييم التعلم .
- تؤسس على مبادئ النظرية المعرفية .
- تعمل على استخدام المصطلحات التالية (التنبؤ - الإبداع - التحليل).
- تأخذ في الاعتبار كيف يتعلم التلاميذ.. (أبو النور ، محمد ،٢٥٢ ـ ٢٥٣) . (زيتون ، ٢٠٠٣ ، ٣٧٨ ـ ٣٧٩) .

وفي السياق تبنى:(Brooks @ Brooks, 1999) مقترحاً للمبادئ التي تنطلق منها البنائية: حيث يرى بأنه على المعلمين المهتمين ببناء صف بنائي ضرورة مراعاة المبادئ الخمسة التالية:

- يقوم المعلم البنائي بعرض المشكلات التي تهم التلاميذ في حياتهم ، وهذا يتطلب إشراكهم في مناقشة اختيار المشكلات وفحصها لتحديد ما له معنى وعلاقة بحياتهم ؛ مما يعني أنه لا يوجد منهج مسبق يفرض على التلاميذ ما يدرسونه بغض النظر عن مدى ارتباطه بحياتهم .
- إن عملية التعلم تتمركز حول مفاهيم أساسية (Key Concepts) فلا يقاد التلاميذ مباشرة إلى السيطرة على مجموعة من المهارات التي لا يربطها رابط فالصف البنائي يركز على المبادرة الذاتية في التساؤل والتفاعل المتكرر بين التلاميذ أكثر من تركيزه على المناقشة أو الانعزال .
- احترام آراء التلاميذ ووجهات نظرهم، ويمكن تفصيل ذلك من خلال طرح أسئلة عليهم وتقديم مشكلات تطلب مستويات عليا في التفكير.
- بناء المعارف الجديدة . على الخبرات والمعارف السابقة للتلاميذ والمعلمون الذين يعرفون ما يمتلكه التلاميذ من معلومات حول الموضوع المطروح يساعدونهم على تعلم المعارف والخبرات الجديدة وذلك عن طريق بناء جسر بين معارف التلاميذ السابقة والمعارف الجديدة.
- يتم تقويم تعلم التلاميذ في سياق عملية التدريس ، بحيث يستخدم بوصفه وسيلة لفحص عمليتي التعلم والتدريس وتطويرهما ، وهذا بخلاف الأساليب التقليدية في تقويم التلاميذ التي تقوم على إقناعهم إن معظم الأسئلة ليس لها إلا إجابة صحيحة واحدة ، والمعلم البنائي يعمد إلى تشجيع

التلاميذ على توظيفات متنوعة لاستراتيجيات حل المشكلات قبل الوصول إلى الإجابة أو الخاتمة(العقيلي ، ٢٠٠٥ ، ٢٦١).

- الجذور الابستمولوجية للبنائية **Radical Epistemology constructivism** :

إن البنائية أحد مذاهب الاستمولوجيا والتي تتناول المعرفة وقضاياها تعود الجذور الاستمولوجية (المعرفية ، أو نظرية المعرفة) للبنائية إلى عدد من الفلاسفة في عصور متفاوته ، وذلك على النحو التالي:

- أطروحة الفيلسوف الإيطالي (جيامبتسا فيكو ، Giambettisa) الذي عاش خلال الفترة (١٦٦٨ ـ ١٧٤٤م) حيث طرح رؤيته حول بناء المعرفة عند الإنسان قائلاً : (عقل الإنسان يبني المعرفة ، وأن عقله لا يعرف الامابينيه بنفسه من المعارف) .
- المرحلة الثانية : ظهور أنصار مذهب الشك من أمثال (إكسانوفان ، وديكارت) الذين عبروا عن شكوكهم في كفاية الحواس ، وكفاءة العقل وتبنوا مذهب الشك الذي قد يقود إلى اليقين ، أنا أشك فإذ أن موجود .
- المرحلة الثالثة : أنصار المذهب التجريبي : من أمثال (كانت Kant) الذين يرون إمكانية أن ينشئ العقل تصوره للمعرفة انطلاقاً من التجريب وراو بأن تصور العقل الإنساني ومقولاته التي تنطبق على عالم التجربة يمكن أن تنطبق على عالم الشيء ذاته .
- المرحلة الرابعة : أنصار الدارونية : من أمثال (بيسير موري p. Moreau، وروبرت دارون (Charles Darwin الذين تبنوا فكرة الموائمة بين الكائن الحي ، والبيئة والتي تمثل أساساً للتكيف ، وتبنوا نظرية النشوء والارتقاء عند الإنسان. وهو مذهب رفضه حتى فلاسفة الغرب المعتدلون فضلاً عن النظرة الإسلامية لهذا المذهب ، وجذوره الفاسدة في أصل الإنسان وخلقته التي تتعارض مع مبادئ الشرع الإسلامي الحنيف . (لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم) (التين/ ٤).
- المرحلة الخامسة : مرحلة المذهب البراجماتي : (Pragmatism) وأنصاره مثل : (ويليم جميس William games) ، و جورج ساميل(Geogs Simmel)، و جون ديوي(gohn dewey) الذين تبنوا فكرة وظيفية المعرفة ، وأنها مفيدة حيث تفيد الإنسان في حياته فقط دون النظر إلى الجوانب الأخرى ، وأن المعرفة مهمة حيث تخدم الإنسان في حياته ، ومدى التعلق بالمعرفة هو من حيث النفع المرجو منها للإنسان بغض النظر عن الجانب المعرفي المتعلق بما وراء الحقيقة ، وعالم الغيب.(زيتون، وزيتون ، ٢٦) .

- الملامح الاستمولوجية (المعرفية) للبنائية :

للبنائية مجموعة من الملامح التي تنظمها في إطار عام رغم التباينات وهي :

- إن الواقع (Reality) يبنى بوساطة الذات العارفة ، وإن المعرفة ليست مجرد صور من الواقع بل تنتج عن بناء الواقع من خلال أنشطة الذات العارفة .
- إن نشاط الذات العارفة يعد أمراً جوهرياً لحدوث المعرفة ، وترفض البنائية مبدأ نقل المعرفة إلى المتعلمين بشكل سلبي ومن خلال التلقي ، ونظرية ملأ الإناء الفارغ .
- معيار الحكم على المعرفة ليس في كونها مطابقة للواقع المعبرة عنه بل في كونها عملية ، وتعمل على تسيير أمور الفرد (مبدأ البراجماتية ـ مذهب المعرفة للمنفعة) ، والمعرفة عند البنائين وسيليه Instrumental) ، إذ أنها بالنسبة لهم عبارة عن أدوات لحل المشكلات وليست غاية في ذاتها .
- إن المعرفة مرتبطة بالذات العارفة ولا توجد مستقلة عنها ، بمعنى أن المعرفة قرينتيه وسياقية وهي ذات علاقة بالخبرة السابقة للمتعلم ، فهم لا يرون بأنه يوجد في الحياة شخصان متطابقان في معرفتها تماماً ١٠٠٪ إذ لكل منهما بصمته التي تميزه . (زيتون ، زيتون ، ص ٣٠ ـ ٣١) .

• تيارات الفكر البنائي (النظرية البنائية) :

يؤكد عدد من الباحثين بأن البنائية نظرية في التعلم (Learning theory) (Airasin Awalsh , 1997) وليس مجرد مدخل تدريسي، ولا ينبغي النظر إلى الفكر البنائي وفقاً للعنوان الفرعي أعلاه بأن هذه التيارات هي تيارات بالمفهوم السلبي ، والتي ينتج عنها التصارع ، أو التنافر بل ينبغي النظر إلى هذه التيارات بأنها وجهات نظر متعددة ينطلق أصحاب كل تيار بغية تحقيق تعلم ذي معنى لدى المتعلمين . والوصول إلى الفعالية بأقل جهد ووقت في ظل عالم معقد تتسارع فيه وتيرة المعرفة الإنسانية في طروحات لا يكاد الباحثون يمسكون بكل خراداتها لنظمها في عقد منتظم . (زيتون ، زيتون ، ٤٩) وهي باختصار:

- البنائية البسيطة : (Trivial Constructivism) .
- البنائية الجذرية (Radical Constructivism) (كمال زيتون ، ١٧)، (زيتون، زيتون ، ٥١) .
- البنائية الاجتماعية : (Social Constructivism) ورائدها : " فيجو تسكي " Vygotsky .(كمال زيتون ، ٢٠٠٣، ١٧ ، وزيتون ، وزيتون، ٥٢) .
- البنائية الثقافية : (Cultural Constructivism) . (زيتون، زيتون ، ٥٣) .
- البنائية النقدية : (Critical Constructivism) وهي كما يصنفها : (Taylor,1996) تعتبر مرجعا وإطاراً فكرياً للبنائيتين الاجتماعية والثقافية من أجل العمل على تنمية عقلية منفحة بشكل دائم ، ويمكن إجراء التأمل النقدي للذات العارفة . (زيتون، زيتون ، ٥٤) .
- البنائية التفاعلية : (Interactive Constructivism). (زيتون ، زيتون ، ٤٥ ـ ٥٥) .

- **البنائية الإنسانية : (Human Constructivism). (نوفاك) Novak, 1993. زيتون ، زيتون ، ٥٥ ـ ٥٨) . وقد تم توظيف مفاهيم النظرية البنائية التي تم استعراضها في بناء أداة هذه الدراسة، وعمّقت إدراك الباحثين بالنظرية البنائية.**

• النظرية البنائية المعرفية في ميزان النقد:

لم تسلم النظرية البنائية من انتقادات شأنها في ذلك شأن أي نظرية بشرية، ومن ذلك، فقد تناول عديد من الباحثين الفكر البنائي بالنقد، والمراجعة ومن ذلك:

- **تحصر البنائية الحقيقة في نواتج العمليات المعرفية أكثر من نواتج التركيب التاريخي، والاجتماعي، والثقافي.**
- **تركز على التفكير الوسائلي الذي يجعل الفرد أداة للتكنولوجيا وليس لخدمة المجتمع.**
- **التركيز على أسلوب حل المشكلة ينمي جانبا واحدا من التفكير وليس كل أنواعه.**
- **تفرض البنائية على الطلاب ضغوطا معرفية عليا قد لا يقوون عليها.**

وعليه لا ينبغي أن تكون السيادة لهذا النموذج وحده في التدريس بل يستفاد منه، ومن غيره من ثمرت الفكر الإنساني الراشد في الارتقاء بالعملية التعليمية، والتدريسية في مدارسنا.(كمال زيتون، ٢٠٠٣، ٢٧، حسن زيتون، ٢٠٠٠، ٢٧٩).

• الطريقة والإجراءات :

منهجية الدراسة وإجراءاتها والمعالجات الإحصائية لنتائجها : اتبع الباحثان المنهج الوصفي المنطلق من التحليل لتحقيق أهداف دراستهما في الخلفية النظرية للدراسة، والدراسات السابقة ، و لتحليل البيانات الخاصة بالاستبانة استخدم الباحثان البرنامج الجاهز للتحليل الاحصائي (SPSS) (Statistical Package for Social Science) الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية. حيث قام الباحثان باستعراض كل عبارة في جدول يوضح عدد الاستجابات، والنسب المئوية لكل إجابة وتحليل إجابات الاستبانة ثم تحليل النتائج باستخدام الجداول التكرارية لتحليل المعلومات وذلك بإعطاء الجداول أرقاما متسلسلة ، ثم إعطائها عنوانا لمعرفة ما تحتويه من بيانات عينة الدراسة لمعرفة النسب المئوية. ولتحليل المعلومات والبيانات التي حصلت عليها الدراسة من خلال الاستبانة تم إدخال هذه البيانات في جهاز الحاسب الآلي ثم طبقت عليها مجموعة من المعالجات الإحصائية هي:

- **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم المعنوية باستخدام اختبار مربع (كاي) لتعرّف دلالة الفروق بين آراء العينة. لمعرفة نتائج تحليل الاستبانة المكونة من (٥٠) فقرة وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة الأول والثاني.**
- **اختبار(T.Test) لاختبار فروض الدراسة وتعرّف دلالة الفروق وتأثيرها في درجة ممارسة عينة الدراسة لمفاهيم النظرية البنائية في التدريس تعزى لمتغيرات:(الجنس، والعمر، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية، والدورات التأهيلية في النظرية البنائية) .**

- مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة الأصل من جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساس، و المرحلة الثانوية في ولاية الخرطوم في المدارس الحكومية للعام الدراسي ٢٠١٥ ـ ٢٠١٦م .

- عينة الدراسة :

نظرا لكبر حجم مجتمع الدراسة اختار الباحثان عينة عشوائية مكونة من (٢٠٠) من محلية أمدرمان من المرحلتين الأساس والثانوية مئة (١٠٠) لكل مرحلة .

- أدوات الدراسة :

تم بناء أداة الدراسة من خلال الأدب التربوي، والدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحثان، ومن ثم قاما بتصميم أداة مبدئية مكونة من استبانة مبدئية شملت نحو (٥٠) عبارة لقياس درجة الممارسة واتجاه عينة الدراسة من المفاهيم الأساسية للنظرية البنائية .

جدول (١) يوضح خصائص عينة الدراسة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية ٪
النوع	ذكر	102	51.0
	أنثى	98	49.0
العمر	٢٥ _ ٣٠	35	١٧,٠
	٣١ _ ٣٥	٥٠	٢٥,٠
	٣٦ _ ٤٠	٥٠	٢٥,٠
	٤١ -فما فوق	٦٥	٣٢,٥
المؤهل	شهادة ثانوية	٨	٤,٠
	دبلوم تأهيلي تربوي	٣٥	١٧,٥
	بكالوريوس تربية	٧٨	٣٩,٠
	مؤهل جامعي آخر	٣٠	١٥,٠
	دبلوم عالي	٣٧	١٨,٥
	ماجستير	١٢	٦,٥
	دكتوراه	٠	٠,٠
سنوات الخبرة	دون ثلاث سنوات	٢٢	١١,٠

	٣ ـ ٥ سنوات	٣١	١٥,٥
	٦ ـ ١٠ سنة	٤٩	٢٤,٥
	١١ ـ ١٥سنة	٣٦	١٨,٠
	أكثر من ١٥	٦٢	٣١,٠
الدورات التدريبية في النظرية البنائية	لم يخضع لأية دورة	٦٩	٣٤,٥
	دورة واحدة	٣٠	١٥,٠
	دورتين	٣٢	١٦,٠
	ثلاث دورات	٤٥	٢٢,٥
	أكثر من ثلاث دورات	٢٤	١٢,٠
المرحلة التدريسية	الأساس	١٠٠	٥٠,٠
	الثانوي	١٠٠	٥٠,٠

المصدر: الباحثان ٢٠١٦م.

- تحكيم الأداة :

بغية التأكد من صدق الأداة، والتحقق من صلاحيتها لجمع المعلومات الميدانية اللازمة للدراسة توجه الباحثان بها لمجوعة من الخبراء المحكمين بلغوا (٦) خبراء في المجال. وفي ضؤ ملاحظاتهم وتصويباتهم طورت الأداة لتكون أداة علمية صالحة لجمع المعلومات الميدانية .

- تقنين الأداة:

أعطيت الاستبانة بعباراتها ال(٥٠) سلما خماسيا لقياس درجات المتوسط الحسابي وفق للتفسير الوارد في الجدول (٢):

جدول (٢) يوضح طريقة تفسير الدرجات المستخدم في الاستبانة لقياس المتوسطات الحسابية

م	مدى الممارسة	التقدير
١	بدرجة كبيرة جدا	من ٥ ـــ ٤,٥٠
٢	بدرجة كبيرة	من٤,٤٩ ـــ ٣
٣	بدرجة متوسطة	من ٢,٩٩ ـــ ٢,٥٠
٤	بدرجة قليلة	من ١,٩٩ـ ١,٥٠
٥	بدرجة قليلة جدا	أقل من ١,٤٩

- ثبات الأداة:

من خلال العينة الاستطلاعية: تم التحقق من ثبات الأداة عن طريق حساب الاتساق الداخلي للاختبار حيث تم تطبيقه على مجموعة من المعلين والمعلمات من خارج عينة الدراسة بلغوا (٣٠) معلما ومعلمة، وقد كانت قيمة معامل (ألفا كرونباخ المحسوبة (٩٥.) وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بثبات عال جدا ، وأن النتائج التي تسفر عنها هذه الدراسة يمكن التعويل عليها ، وتعميم نتائجها.

طريقة ألفا كرونباخ : حيث تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ الموضحة فيما يلي:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{ن} \ (\ ١ - \text{مجموع تباينات الأسئلة}\ )}{\text{ن} - ١ \ \text{تباين الدرجات الكلية}}$$

حيث ن = عدد عبارات القائمة.

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة؛ ومناقشتها وتفسيرها، ومن ثم استخلاص أهم النتائج.

- أولا : عرض النتائج :

وبما أن نتائج الدراسة شملت عينة من المرحلتين الأساسية، والثانوية فإن الباحثين يستعرضان هنا أهم النتائج تركيزا على النتائج المشتركة للمرحلتين، والإشارة العامة لنتائج كل مرحلة بما يخدم هدف الدراسة الرئيس.

- ثانيا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤالين: الأول والثاني وتفسيرها :

يتضح من النتائج الواردة في الجدول(٣) أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية معلماتها لمفاهيم النظرية البنائية في التدريس، واتجاهاتهم نحوها تراوحت بحساب الوسط بين درجة كبيرة جدا، ودرجة كبيرة في المقياس عموما، وخلت النتائج من درجات:(متوسطة، أو قليلة، أو قليلة جدا) وفقا لتفسير سلم الدرجات الذي أعدّته الدراسة لقياس درجة استجابة العينة المفحوصة؛ وهي نتيجة تدل على أن معلمي اللغة العربية ومعلماتها لديهم إلمام بمفاهيم النظرية البنائية في التدريس، وأن اتجاهاتهم نحوها إيجابية. ويعزو الباحثان هذه الاستجابة الكبيرة إلى أن عينة الدراسة شملت من أصحاب الخبرة الطويلة في التدريس حيث وجد بينها من تفوق خبرتهم ال(١٥) عاما في التدريس حيث بلغت نسبتهم:(٣١٪) كما وردت في الجدول(١). وأن من بين عينة الدراسة من يحمل شهادات فوق الجامعية فقد اتضح من الجدول(١) أن نحو:(١٨,٥٪) يحملون درجة الدبلوم العالي، ونحو:(٦٪) يحملون درجة الماجستير مما يبرر من وجهة نظر الباحثين هذه الاستجابة الكبيرة . وقد أسفرت النتائج أن نحو:(٤٥)عبارة من عبارات الاستبانة ال(٥٠) جاءت في مرتبة الدرجة الكبيرة ، وتراوحت الاستجابات بحساب المتوسط بين: (٣,٩٩ ـ ٤,٤٩) بنسبة مئوية تعادل (٩٠٪) من إجمالي العينة .

الجدول (٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات لاستجابات عينة الدراسة في كل فقرات مقاييس التدريس لمفاهيم النظرية البنائية في تدريسهم واتجاهاتهم نحوها في ضوء مفاهيم هذه النظرية مرتبة حسب درجة الممارسة تنازليا من الأعلى إلى الأدنى

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
٣٥	أؤمن بأن التدريس الجيد يؤدي إلى التعلم الجيد لذلك أركز عليه في تدريسي.	4.60	٠.67	كبيرة جدا
٢٨	أحدد خطوات تدريسي قبل دخول الحصة ذهنياً وكتابياً	4.56	٠.77	كبيرة جدا
٢١	أجعل بيئتي الصفية بيئة نشطة طوال الحصة	4.54	٠.66	كبيرة جدا
٥	أقرأ للطلاب قراءة نموذجية	4.52	٠.75	كبيرة جدا
٢٤	أمارس دور القائد والصديق والموجه في العملية التعليمية وليس مصدرها الوحيد	4.52	٠.70	كبيرة جدا
١٦	أتقبل أسئلة الطلاب بصدر رحب	4.49	٠.78	كبيرة

١٨	أراعي الفروق الفردية واعمل بمبادئ التعلم المفرّد	4.46	٠.81	كبيرة
٢٣	أؤمن بأن المتعلم مشارك نشط وليس متلق سلبي للمعرفة	4.45	٠.72	كبيرة
٣١	أحرص على ربط معلومات الطلاب السابقة بموضوع الدرس الجديد دائما	4.45	٠.83	كبيرة
٧	أسعى في تدريس اللغة العربية إلى الربط بين المهارات اللغوية الأربع.	4.44	٠.80	كبيرة
٨	أشجع الطلاب على نطق الكلمات التي لا يعرفونها أمامي عند كل درس.	4.44	٠.81	كبيرة
٤	أهدف في تدريسي الانطلاق من تعّرف الكلمات ونطقها ثم تكوين الجمل عند كل درس قراءة.	4.43	٠.85	كبيرة
١٧	أؤمن بكيف (نوع) التعلم وليس كم التعلم	4.42	٠.88	كبيرة
٢٥	أسعى لجعل الطلاب يمتلكون مهارات التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة	4.41	٠.82	كبيرة
٥٠	أقوّم الطلاب من خلال مواقف حقيقية	4.40	٠.79	كبيرة
٤٠	أنظر إلى الطلاب بأنهم أصحاب إرادة وقدرات.	4.38	٠.79	كبيرة
١	عند قراءة الطلاب لنص ما جهرا فإنني أسألهم أسئلة كاشفة لمدى الفهم مثل: ما معنى النص الذي قرأته؟	4.35	٠.87	كبيرة
١١	أنمي في الطلاب مهارات التعبير الإبداعي في درس الإنشاء(التعبير التحريري).	4.35	٠.85	كبيرة
١٥	أؤيد حب الاستطلاع لدى الطلاب	4.35	٠.83	كبيرة
٢٩	أضع في اعتباراتي حاجات وميول الطلاب ومستعد للتفاعل معها	4.35	٠.80	كبيرة
٤٩	أستخدم أساليب تقويمية وتعزيزية متنوعة	4.35	٠.86	كبيرة
٢٢	أضع في الاعتبار معلومات وخبرات الطلاب السابقة عند البدء في التدريس	4.34	٠.82	كبيرة
٣٣	أؤمن بأن التعلم الجيد هو التعلم ذي المعنى (Meaningful learning) لدى المتعلمين	4.34	٠.78	كبيرة
٦	أعير تكوين مهارة الاستماع الناقد لدى الطلاب أهمية كبيرة	4.32	٠.95	كبيرة
٢	أختار الأمثلة الوظيفية الحياتية عند تدريس القواعد النحوية تفيد الطالب في صياغته.	4.31	٠.86	كبيرة
٣٤	أشجع الطلاب على التعلم التعاوني.	4.31	٠.78	كبيرة
٣٩	أشجع وأقبل ذاتية الطلاب ومبادراتهم	4.31	٠.81	كبيرة
٣٨	آخذ في الاعتبار درجة النمو العقلي والوجداني و المهاري للمتعلم.	4.30	٠.80	كبيرة
٤٧	أرشد الطلاب لمصادر تعليمية متعددة وحديثة	4.30	٠.89	كبيرة
٤٨	أشجع تقويم الأقران بعضهم بعضا	4.29	٠.84	كبيرة
٣٧	أهتم بالسياق الذي يحدث فيه التعلم	4.28	٠.79	كبيرة
٤١	آخذ طريقة تعلم الطلاب في الاعتبار عند التدريس	4.28	٠.92	كبيرة
٣٦	أنظر إلى التعلم بأنه عملية عقلية أدائية	4.27	٠.79	كبيرة
٩	أركز في تدريس اللغة للربط بينها والفكر لإيماني بأن اللغة وجه آخر للفكر	4.26	٠.89	كبيرة
٣٢	أعتقد بقدرة الطلاب في بناء المعرفة ذاتيا من خلال الدمج بين الخبرات القديمة والجديدة	4.25	٠.84	كبيرة
٢٠	أزوّد الطلاب بفرص بناء المعرفة الذاتية لهم	4.24	٠.89	كبيرة
١٩	أؤكد على المحتوى الذي يُحدث التعلم والمتعلق بحياة الطلاب	4.22	٠.88	كبيرة

٤٣	أدمج الطلاب في مواقف تعلم حقيقية	4.22	٠.92	كبيرة
٤٥	أشجع الطلاب للعمل في مجموعات تعاونية	4.22	٠.87	كبيرة
٤٦	أقوم بتوفير تغذية تعليمية في الوقت المناسب	4.21	٠.88	كبيرة
٢٦	أقف وقفات تأملية فاحصة لتقويم مدى صوابية قراراتي التدريسية يومياً	4.20	٠.90	كبيرة
٤٤	أمنح الطلاب وقتا للتأمل في الخبرات الجديدة المقدمة لهم	4.20	٠.92	كبيرة
٣٠	أتبنى مبادئ النظرية المعرفية البنائية في التدريس	4.18	٠.89	كبيرة
٤٢	آخذ ثقافة الطلاب واتجاهاتهم في الاعتبار	4.18	٠.94	كبيرة
١٢	أغرس في الطلاب توظيف مهارات اللغة في العلوم الأخر.	4.15	٠.96	كبيرة
١٣	أشجع البحث والاستقصاء لدى الطلاب دائماً	4.07	٠.99	كبيرة
١٠	اهتم بتنمية مهارات التفكير الناقد في الطلاب.	4.05	1.02	كبيرة
١٤	أؤكد على الدور الناقد للطلاب للمادة المتعلمة	3.99	1.10	كبيرة
٢٧	أحرص على المشاركة في المؤتمرات العلمية	3.85	1.17	كبيرة
٣	لا أرى بأن هناك علاقة قوية بين القراءة والكتابة	3.49	1.63	كبيرة

المصدر: الباحثان ٢٠١٦م.

أما العبارات الخمس المتبقيات فقد كانت الاستجابة في مرتبة درجة كبيرة جدا، وتراوحت بين:(٤,٥٢ ـ ٤,٦٠) بنسبة مئوية تعادل(١٠٪) من إجمالي العينة، وهي العبارات التي تحمل الأرقام: (٣٥، ٢٨ ، ٢١ ، ٥ ، ٢٤) تنازليا من الأعلى إلى الأدنى كما في الجدول (٣). و العبارات التي حازت على رتبة تقدير درجة كبيرة جدا في الدراسة هي:

- حازت العبارة (٣٥) المرتبة الأولى بمتوسط قدره:(4.60). ونصها:(أؤمن بأن التدريس الجيد يؤدي إلى التعلم الجيد ؛ ولذلك أركّز عليه في تدريسي).
- والعبارة (٢٨) المرتبة الثانية بمتوسط قدر:(4.56) ونصها(أحدد خطوات تدريسي قبل دخول الحصة ذهنياً وكتابياً).
- والعبارة (٢١) جاء ترتيبها الثالثة بمتوسط بلغ: (4.54). ونصها: (أجعل بيئتي الصفية بيئة نشطة طوال الحصة).
- العبارة (٥) كانت في الرتبة الرابعة بمتوسط : (4.52). (ونصها: (أقرأ للطلاب قراءة نموذجية).
- وآخر العبارات التي حازت على تقدير درجة كبيرة جدا هي العبارة:(٢٤) بمتوسط: (4.52) ونصها: (أمارس دور القائد والصديق والموجه في العملية التعليمية وليس مصدرها الوحيد). ومن خلال تأمل هذه العبارات يمكن ملاحظة ما يلي:
  - ✓ يعتبر مضمون هذه العبارات من صميم فكر النظرية البنائية؛ التي تعتبر بأن التدريس عملية سياقية؛ وليس مجرد أداء واجب تدريسي بشكله التقليدي؛ وتقود المتعلم إلى مرحلة التعلم النشط بدلا عن التعلم التلقيني القائم على سلبية المتعلم؛ فالتأكيد على أخذ السياق

الذي يحدث فيه التعلم من أهم المبادئ التي ترتكز عليها البنائية المعرفية في التدريس(أبو النور، ٢٥٢، زيتون، ١٨ ـ ٢٦، العقيلي، ٢٧٩ ـ ٢٨١).

(ترتكز النظرية البنائية على القاعدة التي تقول أن المعرفة لا تستقبل من المتعلم بجمود ؛ ولكنه بنيها بفهمه الفعّال للموضوع ؛ بمعنى آخر فإن الأفكار لا توضع بين يدي الطلبة؛ ولكن عليهم بناء مفاهيمهم بأنفسهم ؛ وأن المعرفة تتولد لديهم من خلال تفكيرهم ، نشاطهم الذاتي). (Wheatly,1991). نقلا عن (بشرى حسن /مجلة العلوم والآداب، كلية التربية، جامعة بغداد، العدد، ٩٥، ٥٧٤).وهذا ما تأكد من نتائج هذه الدراسة حيث أسفرت على عينة الدراسة المستهدفة كان دورها وسيطا أكثر من ناقل ومقلن للمعرفة، وليس هذا بغريب حيث أجريت الدراسة في محافظة أم درمان التي تعتبر العاصمة الثقافية للسودان، وتضم من خيرت معلمي البلد؛ مع أعراقة التجربة في التدريس.

- ✓ جزء من دلالة هذه العبارات تؤكد على الممارسة مثل العبارة: (٢٨، ٢١،٥،٢٤) لمفاهيم البنائية، والعبارة .أما العبارة: (٣٥) فتدل على الاتجاه الإيجابي نحو البنائية، وهذه العبارة هي أعلى عبارة في نتائج متوسط هذه الدراسة إذ حصلت على(4.60) بحساب الوسط؛ فما دلالة ذلك هل المعلمون الممثلون في عينة الدراسة يقدمون الاعتقادات على العمل والممارسة؟ أم أنها جاءت هكذا بمجرد تقديرات ؛ واختيارات لا تحمل معنى ودلالة؟!. والذي يترجح لدى الباحثين أنها تقديرات محسوبة وذات دلالة؛ الأمر الذي يتساوق وطبيعة المعرفة ؛ إذ الإيمان بالشيء يبسق العمل به.

ولضمان دقة النتائج فقد قام الباحثان بتحليل نتائج كل مرحلة تعليمية على حدة(أساس، وثانوي). وقد لاحظا من خلال فحص النتائج :

- نتائج المرحلة المتوسطة:

إن نحو: (٣٩) عبارة من عبارات الأداة كانت درجة الموافقة عليها كبيرة بنسبة مئوية تعادل(٧٨٪).وإن نحو:(١٠) عبارات كانت درجة الموافقة عليها كبيرة جدا بنسبة مئوية تعادل(٢٠٪) وعبارة (١) كانت درجة الموافقة عليها متوسطة. وهي العبارة رقم (٣) بنسبة مئوية تعادل(٢٪) ونصها : (لا أرى بأن هناك علاقة قوية بين القراءة والكتابة). وكانت متوسط الاستجابة (٣,٣١). ويعتقد معدا الدراسة بأن هذه النتيجة تدل على أن معلمي مرحلة الأساس لديهم وعي بمدى العلاقة بين مهارتي القراءة والكتابة، وقد أكدت عديد من الدراسات العلمية قوة العلاقة بين النص المقروء، والنص المكتوب ومن ذلك: (فالقراءة، والكتابة علميتان متكاملتان في مواقف التعليم؛ بحيث تعزز الكتابة القراءة ؛ وتزيد من تعرّف القارئ الكلمات؛ وتزيد من ألفته بها ؛ كما أن القراءة المنتجة تتطلب كثيرا من المهارات؛ والأنشطة الكتابية

المساندة؛ من تعرّف تكوين الجملة؛ ومكوناتها؛ ومن عمل الملخصات؛ وإجراء التصنيفات ، وغيرها من أعمال كتابية تزيد من فاعلية القراءة، وتساعد القارئ على الاستيعاب ، والفهم الواعي ، والتحليل، والتفسير لما تشتمل عليه المادة المقروءة من أفكار، ومعلومات ، وحقائق ، ومفاهيم ؛ ومن ثم فإن اقتصار الطالب في اثناء الدراسة على العمليات القرائية وحدها لن يكون كافيا لتحقيق تعلم فعّال ؛ كما إن الاعتماد على الكتابة وحدها وسيلة غير دقيق لإقناع العقول. فهناك إذن تداخلات بين عمليات القراءة، والكتابة؛ تكون فيها الاستجابة للمادة المقروءة أكثر فاعلية حين يصاحبها من القارئ نشاطات كتابية تجعل من دائرة النص ذاته محورا للتواصل بين القارئ والكاتب؛ بحيث إذا كان من المتعين على القارئ أن يخلع المعنى على النص المقروء؛ فإن الكاتب بدوره يسهم أيضا في استحضار هذا المعنى؛ وبذلك يشترك القارئ والكاتب في عملية ربط القراءة بالكاتبة). (علي/ ٢٠١٢، ٧٩ ـ ٨٠). (أنظر: عوض، البسطامي، ٢٠١٥، ١٩٠، مدكور، ٢٠٠٧، ١٨٠ ـ ١٨١). وبالنظر إلى نتائج عينة المرحلة الثانوية يلاحظ ثمت مفارقة في تنجية هذه العابرة حيث كان متوسط درجة الاستجابة: (٣,٦٧).بمقدار تشتت معياري بلغ: (١,٥٧) وهو ما يشير إلى أن الاستجابة تصنف في تقديرات الدراسة في خانة درجة كبيرة وفقا لمقياس تفسير الدرجات الوارد في الجدول (٢) في هذه الدراسة ؛ الأمر الذي يسترعي الالتفات إذ كيف يرى معلمو المرحلة الثانوية بأن العلاقة ليست قوية بين مهارتي القراءة والكتابة؟. فهل اعتبر معلمو اللغة العربية في المرحلة الثانوية بأن التركيز على الربط بين المهارات هومن مهام المرحلة الأساسية؛ ومن ثم ليسوا في حاجة لرفض مضمون العبارة؛ أم أن هناك دواع أخر؛ ووجهات نظر في مدى تقدير الأهمية؟!.

وبتحليل النتائج المشتركة وجد بأن هذه العبارة كانت في تصنيف الدراسة في درجة استجابة كبيرة إذ بلغ المتوسط الحسابي(٣,٤٩). وكما يلاحظ فإن الفارق بين الاستجابات ليس كبيرا بهذه الدرجة مما يعني دقة اختيار العينة المفحوصة. وقد لوحظ عند تحليل نتائج المرحلة الأساسية خلو: (خياري درجة قليلة، وقليلة جدا).

- نتائج المرحلة الثانوية:

لوحظ من خلال استعراض نتائج المرحلة الثانوية ما يلي:

- إن نحو: (٥) عبارات كانت الاستجابة فيها بدرجة كبيرا جدا وفقا لمقياس تفسير حساب المتوسطات في الدراسة بسنية مئوية تعادل(١٠٪).
- إن نحو: (٤٥) عبارة كانت درجة الاستجابة فيها بدرجة كبيرة بنسبة مئوية تعادل(٩٠٪)، وخلت خيارات العينة المفحوصة من درجة:(متوسطة، وقليلة، وقليلة جدا) بنسبة مئوية تعادل(٠٪).

- ومن خلال مقارنة نتائج الأساس والثانوي وجد بأن هناك عبارات كانت درجة الاستجابة فيها متشابه، وهي العبارات ذات الأرقام:(٥، ٢٨، ٣٥) حيث جاءت وقفا لقياس تفسير الدرجات في خانة درجة كبيرة جدا. كما لوحظ ورود العبارات نفسها في النتائج المشتركة بين المرحلتين (الاساس والثانوي) في درجة كبيرة جدا مع خلاف في وضع العبارات من حيث الأوليات؛ حيث كانت العبارة (٣٥) أولى العبارات ورودا في التحليل المشترك في حين جاءت متأخرة عند تحليل نتائج كل مرحلة على انفراد. وهو ملفت للنظر!.

وبتحليل نتائج الدراسة بشكل جملي "كلي" يمكن القول بأن أداة الدراسة كانت دقيقة في تحديد المفاهيم الرئيسة المنطلقة من النظرية البنائية، وأن معلمي اللغة العربية معلماتها في السودان ممثلين في عينة الدراسة لديهم معرفة بالتطبيقات التدريسية والتعليمية للنظرية البنائية، وأن اتجاهاتهم نحوها إيجابية وفقا لما وردت في الجدول(٣) ، وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الوهر، ٢٠٠١) ، و(الخالدي، ٢٠١٣).

- ثالثا: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بفروض الدراسة والإجابة عن السؤال الثالث للدراسة :

الفرض الرئيس: توجد فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة: (0.05) تعزى لمتغيرات: (الجنس ، العمر، نوع المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة ، المرحلة التعليمية ، الدورات التأهيلية في التعلم البنائي) تؤثر في مدى الممارسة والاتجاه لمفاهيم النظرية البنائية.

الفرض الفرعي الأول: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية لمفاهيم النظرية البنائية في تدريسهم واتجاهاتهم نحوها في ضوء مفاهيم هذه النظرية تعزى لمتغير الجنس.

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض قام الباحثان بتطبيق اختبار (ت) لتعرّف مدى تأثير متغير الجنس في درجة ممارسة عينة الدراسة لمفاهيم النظرية في التدريس واتجاهاتهم نحوها. وقد أسفرت نتائج الاختبار وفقا لما وردت في الجدول (٤):

جدول(٤) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجة ممارسة معلمي اللغة العربية معلماتها لمدى ممارسة مفاهيم النظرية البنائية في التدريس واتجاهاتهم نحوها يعزى لمتغير الجنس:

الاختبار / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
ذكر	١٠٢	1.49	٠,٥٠	- 62.62	374	٠.00	وجود فروق ذات دلالة إحصائية
أنثى	٩٨	4.30	٠,٣٨				

المصدر: الباحثان ٢٠١٦م.

يتبين من الجدول (٤) أن قيمة اختبار (ت)الجدولية المحسوبة :(٦٢,٦٢ -) بمستوى (٠,٠٠) وهي أقل من القيمة الاحتمالية (٠,٠٥) هذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية لمفاهيم النظرية البنائية في تدريسهم واتجاهاتهم نحوها في ضوء مفاهيم هذه النظرية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (ريان، ٢٠١١). واختلفت مع دراسة (الوهر٢٠٠١) .

الفرض الفرعي الثاني: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة: (0.05)في درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية لمفاهيم النظرية البنائية في تدريسهم واتجاهاتهم نحوها في ضوء مفاهيم هذه النظرية تعزى لمتغير العمر.

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض قام الباحثان بتطبيق اختبار (ت) لتعرّف مدى تأثير متغير العمر في درجة ممارسة عينة الدراسة لمفاهيم النظرية في التدريس واتجاهاتهم نحوها. وقد أسفرت نتائج الاختبار وفقا لما وردت في الجدول(٥):

جدول (٥) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجة ممارسة معلمي اللغة العربية معلماتها لمفاهيم النظرية البنائية في التدريس واتجاهاتهم نحوها يعزى لمتغير العمر:

الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
العمر	2.74	1.12	-18.55	246	٠.00	وجود فروق ذات دلالة إحصائية
مدى ممارسة مفاهيم النظرية البنائية	4.30	0.38				

المصدر: الباحثان ٢٠١٦م.

يتبين من الجدول (٥) أن قيمة اختبار (ت) هي المحسوبة (18.55-) بمستوى (0.00) وهي أقل من القيمة الاحتمالية (٠,٠٥) هذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية لمفاهيم النظرية البنائية في تدريسهم واتجاهاتهم نحوها في ضوء مفاهيم هذه النظرية تعزى لمتغير العمر ولصالح الفئة العمرية (٤٠) سنة فأكثر وهذا يعود من وجهة نظر الباحثين للخبرة الطويل في مجال التدريس.

الفرض الفرعي الثالث: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة: (0.05) في درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية لمفاهيم النظرية البنائية في تدريسهم واتجاهاتهم نحوها في ضوء مفاهيم هذه النظرية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض قام الباحثان بتطبيق اختبار (ت) لتعرّف مدى تأثير متغير المؤهل العلمي في درجة ممارسة عينة الدراسة لمفاهيم النظرية

في التدريس واتجاهاتهم نحوها. وقد أسفرت نتائج الاختبار وفقا لما وردت في الجدول(٦):

جدول (٦) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجة ممارسة معلمي اللغة العربية معلماتها لمفاهيم النظرية البنائية في التدريس واتجاهاتهم نحوها يعزى لمتغير المؤهل العلمي

الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
المؤهل العلمي	3.45	1.25	-9.17	236	0.00	وجود فروق ذات دلالة إحصائية
مدى ممارسة مفاهيم النظرية البنائية	4.30	0.38				

المصدر: الباحثان ٢٠١٦م.

يتبين من الجدول(٦) أن قيمة اختبار (ت) الجدولية المحسوبة (٩,١٧ ـ) بمستوى (٠,٠٠) وهي أقل من القيمة الاحتمالية (٠,٠٥) هذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية لمفاهيم النظرية البنائية في تدريسهم واتجاهاتهم نحوها في ضوء مفاهيم هذه النظرية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة بكالوريوس التربية ، و الدرجات العلمية العالية (دبلوم عالي وماجستير تربية حيث يعادلون نحو (٦٣,٥٪) من إجمالي العينة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن حملة بكالوريوس التربية ، وحملة الدرجات العلمية العالية قد تقلوا جرعات علمية جعلتهم يتابعون مستجدات الفكر التربوي في مجال التعليم وطرائق تدريس اللغة العربية انطلاقا من مفاهيم النظرية البنائية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (ريان،٢٠١١). و(الوهر٢٠٠١)، (الخالدي، ٢٠١٣).

الفرض الفرعي الرابع: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة:(0.05) في درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية لمفاهيم النظرية البنائية في تدريسهم واتجاهاتهم نحوها في ضوء مفاهيم هذه النظرية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض قام الباحثان بتطبيق اختبار (ت) لتعرّف مدى تأثير متغير سنوات الخبرة في درجة ممارسة عينة الدراسة لمفاهيم النظرية في التدريس واتجاهاتهم نحوها. وقد أسفرت نتائج الاختبار وفقا لما وردت في الجدول(٧) .

يتكشف من الجدول(٧) أن قيمة اختبار (ت) الجدولية المحسوبة : (٨,٥٤ ـ) بمستوى (٠,٠٠) وهي أقل من القيمة الاحتمالية (٠,٠٥) هذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية لمفاهيم النظرية البنائية في تدريسهم واتجاهاتهم نحوها في ضوء مفاهيم هذه النظرية تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح أصحاب الخبرة ممن تجاوزت خبرتهم في مجال التدريس أكثر من (١٥) سنة مما يؤكد بأن

الخبرة لها دور إيجابي في العمل خاصة إذا عززت بالدورات والاطلاع والمواكبة المستمرة لما يستجد في ساحة المناهج وطرائق التدريس وهو ما اتضح من نتائج هذه الدراسة. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة(نواف، ٢٠١٤)، (ريان،٢٠١١) ، (الخالدي،٢٠١٣).

جدول (٧) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجة ممارسة معلمي اللغة العربية معلماتها لمفاهيم النظرية البنائية في التدريس واتجاهاتهم نحوها يعزى لمتغير سنوات الخبرة

الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
سنوات الخبرة	3.44	1.37	-8.54	230	٠.00	وجود فروق ذات دلالة إحصائية
مدى ممارسة مفاهيم النظرية البنائية	4.30	٠.38				

المصدر: الباحثان ٢٠١٦م.

الفرض الفرعي الخامس: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة:(0.05) في درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية لمفاهيم النظرية البنائية في تدريسهم واتجاهاتهم نحوها في ضوء مفاهيم هذه النظرية تعزى لمتغير الدورات التأهيلية.

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض قام الباحثان بتطبيق اختبار (ت) لتعرّف مدى تأثير متغير الدورات التأهيلية في مفاهيم النظرية البنائية في درجة ممارسة عينة الدراسة لمفاهيم النظرية في التدريس واتجاهاتهم نحوها. وقد أسفرت نتائج الاختبار وفقا لما وردت في الجدول(٨):

جدول (٨) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجة ممارسة معلمي اللغة العربية معلماتها لمفاهيم النظرية البنائية في التدريس واتجاهاتهم نحوها يعزى لمتغير الدورات التأهيلية

الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
الدورات التأهيلية	2.63	1.45	-15.74	227	٠.00	وجود فروق ذات دلالة إحصائية
مدى ممارسة مفاهيم النظرية البنائية	4.30	٠.38				

المصدر: الباحثان ٢٠١٦م.

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة اختبار (ت) الجدولية المحسوبة :(١٥,٧٤ -) بمستوى (٠,٠٠) وهي أقل من القيمة الاحتمالية (٠,٠٥) هذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية لمفاهيم النظرية البنائية في تدريسهم واتجاهاتهم نحوها في ضوء مفاهيم هذه النظرية تعزى لمتغير الدورات التأهيلية ولصالح الذين تلقوا (٣) دورات فأكثر في مفاهيم النظرية البنائية. مما يعزز لدى الباحثين أهمية الدورات التدريبية والتجديدية للعاملين في مجال التدريس.

الفرض الفرعي السادس: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة: (0.05) في درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية لمفاهيم النظرية البنائية في تدريسهم واتجاهاتهم نحوها في ضوء مفاهيم هذه النظرية تعزى للمراحل التعليمية.

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض قام الباحثان بتطبيق اختبار (ت) لتعرّف مدى تأثير متغير المراحل التعليمية في درجة ممارسة عينة الدراسة لمفاهيم النظرية في التدريس واتجاهاتهم نحوها. وقد أسفرت نتائج الاختبار وفقا لما وردت في الجدول(٩):

جدول (٩) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجة ممارسة معلمي اللغة العربية معلماتها لمفاهيم النظرية البنائية في التدريس واتجاهاتهم نحوها يعزى لمتغير المرحلة التعليمية

الاختبار / المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	اختبار (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
الأساسية	١٠٠	4.37	٠.52	٠.69	198	٠.48	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
الثانوية	١٠٠	4.32	٠.49				

المصدر: الباحثان ٢٠١٦م.

يتبين من الجدول (٩) أن قيمة اختبار (ت) الجدولية المحسوبة : (٠,٦٩) بمستوى (٠,٤٨) وهي أكبر من القيمة الاحتمالية (٠,٠٥) وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي ، ومعلمات اللغة العربية لمفاهيم النظرية البنائية في تدريسهم واتجاهاتهم نحوها في ضوء مفاهيم هذه النظرية تعزى لمتغير المراحل التعليمية(أساس ، وثانوي) وربما يعود ذلك من وجهة نظر الباحثين لطبيعة تشابه برامج إعداد معلمي المرحلتين إذ يتخرجون من كليات التربية في الجامعات السودانية ، وكلاهما يخضعان لجرعات تربوية متقاربة إلى حد ما. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة: (العقيلي، ٢٠٠٥)، (القيسي، ٢٠١٠)، (الخالدي، ٢٠١٣) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المراحل التعليمية، واختلفت مع دراسة(ريان، ٢٠١١).

- رابعا: أهم النتائج:

من خلال الاستعراض السابق لنتائج الدراسة وتحليلها يمكن التوصل إلى أهم النتائج وفقا لما يلي:

- إن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية، ومعلماتها في السودان لمفاهيم النظرية البنائية كانت كبيرة من واقع تحليل نتائج هذه الدراسة، وأن اتجاهاتهم نحوها إيجابية حيث أسفرت النتائج إن نحو (٤٥) عبارة من عبارات الاستبانة بلغت درجة الاستجابة فيها درجة كبيرة وفقا لمقياس تفسير الدرجات الذي أعدته هذه الدراسة حيث تراوح المتوسط الحسابي : (٣,٩٩ ـ ٤,٤٩) بنسبة تعادل:(٩٠٪) من إجمالي العينة المفحوصة، وإن نحو

(١٠٪) من إجمالي العينة كانت استجابتهم بدرجة كبيرة جدا وفقا لتفسير قياس الدرجات في هذه الدراسة بمتوسط حسابي: (٤,٥٢ ـ ٤,٦٠). الأمر الذي يعتبره الباحثان نقطة إيجابية ، ويمكن التعويل على نتائج هذه الدراسة، وتعميم نتائجها إذ أنها أجريت في محافظة أمدرمان العاصمة الثقافية لجمهورية السودان مما يعني دقة النتائج.

- وجود فروق ذات دلالات إحصائية تعزى لمتغيرات:(الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التأهيلية) في درجة الممارسة، وأن اتجاهات معلمي اللغة العربية في محافظة أمدرمان في جمهورية السودان إيجابية نحو النظرية البنائية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسة والاتجاه تعزى لمتغير المرحلة التعليمية (الأساس ، والثانوي) لدى عينة الدراسة.

- التوصيات:

- القيام بدراسات أخرى تنطلق من النظرية البنائية في بقية المواد الدراسية بمراحل التعليم العام في ولاية الخطوم.
- القيام بمزيد من الدورات التأهيلية لمعلمي اللغة العربية بمراحل التعليم العام في ولاية الخرطوم.
- منح معلمي اللغة العربية المزيد من الفرص في برامج الدراسات العليا لمواكبة المستجدات في مجال المناهج وطرق التدريس.
- القيام بدراسة تنطلق من مفهوم التعلم النشط لتحقيق أهداف اللغة العربية في مرحلة التعليم العام في السودان.
- القيام دراسة تنطلق من مفهوم النظرية البنائية الاجتماعية لتعليم مهارات القراءة الناقدة في المرحلة الثانوية.

- المقترحات:

- إجراء دراسة تنطلق من مفاهيم النظرية البنائية لتعرّف أثر العلاقة بين القراءة ، والكتابة في التحصيل الأكاديمي لدى طلاب التعليم العام.
- إجراء دراسة لتعرّف مدى توفر توجهات النظرية البنائية في مناهج التعليم العام في السودان.
- إجراء دراسة مقارنة بين مناهج التعليم العام في السودان والمملكة العربية السعودية لتعرّف مدى توافر مبادئ وتوجهات النظرية البنائية في هذه المناهج.
- إجراء دراسات مماثلة في بقية ولايات السودان لمعلمي اللغة العربية تنطلق من مفاهيم النظرية البنائية.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية تنطلق من مفهوم التعلّم النشط.
- إجراء دراسة نقدية تتناول مفاهيم النظرية البنائية في ضوء بناء المناهج الدراسية وقف مفاهيم التربية في الإسلام .

● مراجع :

- إبراهيم أنيس وزملاؤه، المعجم الوسيط.(القاهرة: مجمع اللغة العربية، د.ن، د.ت).
- ابن فارس، أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة (وضع حوشيه إبراهيم شمس الدين). (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٤م).
- ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين بن محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري. لسان العرب، (بيروت: دار صادر ط، ٢٠٠٤م).
- أبو النور، ومحمد، محمد عبد التواب معوض، وآمال جمعة عبد الفتاح. (٢٠١٥). الاتجاهات الحديثة في استراتيجية التدريس والتعلم للموهوبين والمتفوقين.(مكتبة المتنبئ: الدمام السعودية).
- أمبوسعيدي، عبدالله خميس، البلوشي، سليمان محمد، (١٤٣١ - ٢٠١١). طرائق تدريس العلوم : مفاهيم وتطبيقات عملية.(عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط٢).
- بودرع، عبد الرحمن ، الخطيب، أحمد شوقي، الأعيسر، عبد الله آيت . اللغة وبناء الذات . سلسلة كتاب الأمة العدد ١٠١. جمادى الأولى ١٤٢٥هـ . يوليو ٢٠٠٤م . السنة الرابعة والعشرون. (سلسلة دورية تصدر كل شهرين عن وزارة الأوقاف.
- حجازي ، حجازي عبد الحميد أحمد . فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .
- حسن ، بشرى ، أثر التدريس وفق نموذج بايبي للتعلم البنائي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في اكتساب المفاهيم الجغرافية .
- حمدان ، محمد زياد،(١٩٨٢)، المنهج أصوله وأنواعه ومكوناته، (الرياض: دار الرياض للنشر والتوزيع، ط١).
- جابر، جابر عبد الحميد، سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، (الكويت: دار الكتب العربية، ط: د. ت).
- داود ، علي ، م.ضَمياء سالم و عمران غانم (فاعلية المعلمين في تطبيق نموذج البنائي في تدريس العلوم للصف الثاني الأساسي في بغداد) .
- شبر ، خليل إبراهيم، جامل، عبد الرحمن، أبوزيد، عبد الباقي،(٢٠٠٦). أساسيات التدريس. (عمان الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع، ط١).
- عفانة ، أبو ملوح ، عزو إسماعيل ، محمد عثمان ، أثر استخدام بعض استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية التفكير المنظومي في الهندسة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة .
- عوض، فايزة السيد، البسطامي، دعاء أبو اليزيد(٢٠١٥).تدريس فنون اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، (الدمام: المتنبئ للنشر والتوزيع/ ط١).
- فرج، عبد اللطيف بن حسين(٢٠٠٩). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، (عمان الأردن: دار المسيرة، ط٢).
- محمد ، عادل عبد الله (١٩٩١)، اتجاهات نظرية في سيكولوجية نمو الطفل والمراهق . (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية) .

- مدكور، (٢٠٠٧) ، على أحمد . طرق تدريس اللغة العربية. (عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة) .
- الاغا ، حمدان يوسف (٢٠١٢) فعالية توظيف استراتيجية Seven البنائية في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلوم العامة الفلسطيني لدى طلاب الصف الخامس الأساسي
- الأسمر ، (١٤١٧ - ١٩٩٧) أحمد رجب . فلسفة التربية في الإسلام . (عمان الأردن : دار الفرقان للنشر والتوزيع).
- البنا ، جبر عبدالله ، نموذج مقترح لبناء المعرفة الروضية يستند على مبادئ النظرية البنائية .
- الرازي، زين الدين محمد بن أبي بكر بن عبد القادر. مختار الصحاح. (بيروت: مؤسسة الرسالة / ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م).
- الحافظ ، العتيبي ، محمود عبد السلام و حسين كتاب هويمل أثر نموذج بايبي للتعلم البنائي في تنمية بعض مهارات التعبير الشخصي لطلاب الصف السادس بدولة الكويت .
- الخالدي ، جمال خليل محمد (٢٠١٣) ، درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلوماتها للتدريس البنائي .
- الشعيلي ، الغافري ، علي ، و علي (٢٠٠٦) ، أثر التدريس باستخدام نموذج التعلم البنائي على التفكير الابداعي لدى طلبة الثاني الثانوي العلمي بسلطنة عمان .
- الشنطاوي ، العبيدي ، عصام ، و هاني (٢٠٠٦) ، أثر التدريس وفق نموذجين للتعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف التاسع في الرياضيات .
- العطوي ، صالح محمد عبدالله ، دراسة العلاقة بين تقنية المعلومات والنظرية والبيئة الجامعية والعولمة.
- العقيلي ، عبد المحسن (٢٠٠٥) ، التوجهات النظرية والتطبيقية لمعلمي اللغة العربية في مدينة الرياض ومدى علاقتها بالنظرية البنائية .
- الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي . القاموس المحيط. (بيروت: دار إحياء الكتاب العربي، ١٤٢٠هـ).
- اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد. معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس . (ط٢، القاهرة: عالم الكتبز ١٩٩٩م).
- اللقاني، أحمد حسين، والجمل ، علي أحمد(١٩٩٩). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس.(القاهرة: عالم الكتب، ط٢).
- الكناني، ممدوح عبد المنعم، الكندري، أحمد محمد مبارك، (١٤١٢ - ١٩٩٢). سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم. (الكويت: مكتبة الفلاح، ط١).
- اللزام ، إبراهيم محمد : فعالية نموذج التعلم للبنائية في تعليم العلوم وتعلمها بالمرحلة المتوسطة(جامعة الملك سعود ، الرياض ١٤٢٢ه).
- المحتسب ، سمية (٢٠٠٥) ، إدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية في حصص الفزياء وعلاقته بدرجة معرفة معلميهم بالنظرية البنائية .
- المطرفي ، غازي صلاح هليل (١٤٢٨هـ) ، أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط .

- الوهر ، محمود طاهر (٢٠٠١) ، درجة معرفة معلمي العلوم النظرية البنائية وأثر تأهيليهم الأكاديمي والتربوي وجنسهم عليها .
- Fdrrest W. Parlay @ Bevrly Jardcastle Stanford . فن التدريس : مستقبلك في مهنة التدريس(ترجمة: ميسون يونس عبد الله، مراجعة: محمد طالب السيد سليمان) (العين: الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، ط١، ١٤٢٥ – ٢٠٠٤) .
- زيتون ، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣). تصميم التعليم من منظور النظرية البنائية ورقة مقدمة في المؤتمر الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس المنعقد في الفترة من (٢١ – ٢٢ يوليو ٢٠٠٣) بقاعة المؤتمرات بدر الضيافة بجامعة عين الشمس تحت عنوان : منهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة .
- زيتون، زيتون، (٢٠٠٣) ، حسن حسين، كمال عبد الحميد. التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية.(د.ن، د.ن، ط١).
- زيتون، (٢٠٠٣). استراتيجيات التدريس : رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم.(القاهرة: عالم الكتب، ط١).
- زهران(١٩٩٠) ، حامد عبد السلام. علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة، (القاهرة: عالم الكتب، ط٥).
- زيتون، زيتون (١٩٩٢). حسن حسين ، وكمال عبد الحميد. البنائية : منظور أبستمولوجي وتربوي. (الإسكندرية: منشأة المعارف، ط١).
- M. LaLah , 2014 ، تدريس مهارة القراءة في ضوء المدخل البنائي الاجتماعي .
- Kerka, Sandra. : " constructivism' workplace learning, and vocational Education ERIC Digest, ED407573)
- Kim, H @ Fisher. D. (1999) . Assessment @ Investigation OF Constructivist science Learning Environments In Korea. Research in science @ Technological Education. 17(2) : 239- 250.
- Martini Jamaris, Orientasi Baru Dalam Psikologi Pendikan (Jakarta: Yayasan Penamas 2010).
- Watts, M.(1999). A Course FOR Critical Constructivism Through Action Research ACase Study From Biology. Research in science @ Technological Education. 17 (1): 5-18.
- Garacia, Georgia. Et al (2011) . Socio- constructivist @ Polical Views on Teachers implementation Of Two types Of reading comprehension approaches in low- income schools into Practice, vol. 50. No. 2, P. 149-156.
- Kaya, Erdogan (2012) . A case study on constructivist Geography teaching based uponfolk culture, E- Journal oF New World Sciences Academy (NWSA), Vol. 7, no,1, P79-98.

- Brooks, J. B. @ Brooks M. G. (1999). In search Of Understanding: The case for Constructivist classrooms. Alexandria. VA: Association for supervision @ Curriculm Development.
- COIN Brandie, Taylor Kay Ann, And Willis, (2000). The qualitative Rrpoet, Volume 5, Numbers 1@2, frome http: .nova. edu /sss/Qr5-1/ colon. Html.
- Hand, B., Treagust, D.. F. (1991). Students achievement and science curricutum development using constructive frame Work. School Science and and Mathematics,91 (4), P174-177.
- Lord, T.P(1999). A comparison between traditional and constructivist teaching in environmental education. Journal of Environmental Education, 30(3), 22028.
- Morelli, Ralph (1990): The student as knowledge Engineer: A Constructivist Model for Science education: Journal of competing in Higher Education Vol.2 No.1 PP. 78- 102.
- Fst, Gerald, Hankes, Judith(2010). Interntional Integration Of Mathematics Content Instruction with Constructivist Pedagogy in Elemerntary Mathematics Education, school Science @Mathematics, Vol. 110, no.7, P330-340.

❋❋❋❋❋❋❋