IJOPER Vol 3, No 1, pp 71 -88 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

فاعلية استخدام نموذج التعليم البنائي في تدريس اللغة العربية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت

محمد سليمان بني خالد
قسم العلوم النفسية والتربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
xbanikhaled@yahoo.com

هادي عبد الرحمن العجمي
وزارة التربية، منطقة الأحمدي التعليمية، دولة الكويت.
Extraq8@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية تعرف أثر نموذج التعليم البنائي في مبحث اللغة العربية في الاستيعاب القرائي وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت. تكونت عينة الدراسة من (48) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تكونت من (24) طالباً، والآخرى ضابطة وتكونت من (24) طالباً. تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتم استخدام ثلاث أدوات من تصميم الباحث تمثلت في مقياس التفكير الناقد، وإختبار تحصيلي للإستيعاب القرائي، وبرنامج التعليم البنائي. وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية التعليم البنائي في مبحث اللغة العربية في تنمية الاستيعاب القرائي وفي تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة تم تقديم عدد من التوصيات أهمها: ضرورة الاهتمام بالأساليب التعليمية التي تزيد من مستوى الإستيعاب القرائي لدى الطلاب، الاهتمام بتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: التعليم البنائي، الاستيعاب القرائي، التفكير الناقد، الصف التاسع.

The Effctiveness of using Constructivist Learning Model in Teaching Arabic Language of Reading Comprehension and Critical Thinking Among Ninth-Grade Students in The State of Kuwait

Mohammed Soleiman Bani Khaled
Department of Psychological Sciences and Special Education, Faculty of Educational Sciences, Al Al-Bayt University, Jordan
Extraq8@hotmail.com

Hadi Abdulrahman Al Ajmi
Ministry of Education, Kuwit State.
xbanikhaled@yahoo.com

Abstract:

The present study aimed to know the effect of learning strategy in the Arabic language study in the reading comprehension and critical thinking among ninth-grade students in Kuwait in a semi-experimental design. The study sample consisted of (48) students that were divided equally into the experimental and control group. The researcher used three tools designed by researchers which are; the critical thinking scale, the achievement test of reading comprehension and constructivist learning model. The results showed a significant effect of the constructivist learning model on Arabic reading comprehension and critical thinking among ninth-grade students in the State of Kuwait. In view of the findings of the study, a number of recommendations were submitted, including: using Constructivist Learning Model activities in improving the level of reading comprehension and critical thinking among students.

Keywords: Constructivist Learning Model, Reading Comprehension, Critical Thinking

تاريخ قبوله للنشر (2024-02-13) تاريخ تسلم البحث (2023-06-29)

مقدمة

سعت النظريات التربوية الحديثة إلى التركيز على التعلم المعتمد على الطالب، بحيث يصبح محوراً أساسياً للعملية التعليمية– التعلمية، ويتطلب ذلك تغييراً في أدوار كل من المعلم والمتعلم، فبعد أن كانت النظريات التربوية التقليدية تركز على أن المعلم هو محور العملية التعليمية – التعلمية، وأن التعلم هو عملية نقل معلومات، جاءت النظرية البنائية للمناداة بأن التعلم ليس عملية نقل للمعلومات، بل هو عملية تبدأ بعد ذلك، من خلال قيام العقل ببناء المعرفة الجديدة اعتماداً على ما يصل إليه من معلومات، من خلال دمجها مع المعرفة السابقة لديه (عياش والعيسى، 2013).

ونتيجة لذلك تطور التدريس وطرائقه واستراتيجياته تطوراً سريعاً، إذ رافق التطورات التكنولوجية، والتقنيات التربوية تطوراً في هذا المجال التعليمي الحيوي، يزاد على ذلك أن طرائق التدريس واستراتيجياته تطورت نتيجة تطور البحوث التربوية والنفسية وتطور المجتمعات وفلسفاتها. فعملية التدريس منذ أن وجدت تسير وفق منظومة مجتمعية عامة، تتأثر بما يؤثر في تلك المجتمعات من تغير اجتماعي وفكري وعلمي وتتقدم بتقدمه (محمد وحسن، 2012).

ولقد ظهر العديد من النظريات التربوية التي اهتمت بكيفية بناء المعرفة لدى المتعلم. ومن هذه النظريات التي برزت في السنوات الأخيرة النظرية البنائية (Constructivism Theory) التي تستمد فلسفتها من نظرية بياجيه في النمو المعرفي، وتستند إلى أساس فلسفي وتربوي تهتم بنمط بناء المعرفة. إذ يرى بياجيه أن الفرد يبني معرفته، وليس وعاء فارغاً تسكب فيه المعرفة حسب الإرادة (الجميل، 2010). ويُعد نموذج التعليم البنائي أحد أهم نماذج التدريس التي تقوم على الفلسفة البنائية، حيث يركز على أهمية دور المتعلم في معالجة المثيرات العلمية المقدمة، كما يركز على الربط بين دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية في أربع مراحل هي : مرحلة الدعوة، مرحلة الاستكشاف، ومرحلة اقتراح الحلول، ومرحلة اتخاذ القرارات (مقابلة والعتوم، 2023).

وتنظر البنائية للتعلم على أنه بناء نشط للمعرفة من جانب متعلم متأثر بدرجات متفاوتة بالتفاعلات مع البيئة، والتواصل مع الاخرين وعمليات التعلم المعرفية ذاتها، ويتضمن التعليم البنائي التركيز على أهمية العمليات، وتبادل وجهات النظر المختلفة، والتأكيد على حل المشكلة، ويتطلب التعليم البنائي اقحام الطلبة ليس فقط في عملية الاكتشاف، بل وضعهم في نقاش يتضمن التوضيحات والتفسيرات والمفاوضات والمشاركة والتقويم (عياش والعيسى، 2013).

وتؤكد النظرية البنائية على التعلم القائم على المعنى، أي القائم على الفهم أو المؤدي إلى المعنى، أي استخدام الخبرات الجديدة في إعادة بناء المنظومات القديمة، أو بناء منظومات جديدة عن موقف أو ظاهرة علمية، كما أنها تؤكد أن المتعلم يبذل جهداً عقلياً حتى يكتشف المعرفة بنفسه، ويتم ذلك عندما يواجه مشكلة ما فيقوم بتحديدها وفرض الفروض واختبار صحة الفروض حتى يصل إلى الحل، والذي يتضمن معرفة جديدة تضاف إلى بنيته المعرفية؛ أي أن المتعلم يبني المعرفة بنفسه (أبو عودة، 2006)؛ فالتعليم البنائي يمثل مدخل التعليم والتعلم الذي يتضمن مشكلة ما تواجه الطالب فيتصدى لها، ويحاول حلها من خلال اكتشافه المفاهيم والمبادئ بنفسه وتفاعله مع الموقف، ويكون الطالب دائم السعي للحصول على المعرفة بنفسه، ويكون مهتما بترابط أجزاء البنى المعرفية وعناصرها، لأن التعلم الجديد يدمج مع البنى المعرفية للطالب، وبذلك يكون التعلم أكثر قابلية للاستبقاء والاستدعاء وأقدر على تلبية حاجات الطالب (محمد وحسن، 2012).

وتجدر الإشارة أنّ البنائية ليست طريقة في التدريس، وإنما هي ثقافة تربوية كاملة، مبنية على الاعتقاد بأن المتعلمين يبنون المعرفة ويفسرونها كل بطريقته الخاصة، من خلال التفاعل مع الظواهر الطبيعية ومع الآخرين ممن حولهم (عياش والعيسى، 2013). وتنقسم البنائية إلى مناح عدة، يبرز أكثرها أهمية وشهرة، المنحى المعرفي، ويسمى بالبنائية المعرفية ويعود لبياجيه (Piagetian Cognitive Constructivism)، إذ يركز هذا المنحى على المدركات والخبرات الفردية التي يتم بناؤها ذاتياً، لتكوين تعلم ذي معنى، والمنحى الآخر هو الاجتماعي، أو البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي (Social Constructivism Vygotsky's) ويركز هذا المنحى على التفاعل مع المعلم والأقران، والبيئة والثقافة واللغة، كإجراءات فعالة لحدوث التعلم (الخالدي، 2013).

وهناك بعض المبادئ لتطبيق النظرية البنائية داخل غرفة الصف، ومنها تعريض الطلبة لمسائل ذات علاقة وارتباط بهم، بحيث يتم التركيز على اهتمامات الطالب حتى ينخرط في المهمة، ويكون لديه الدافعية لعملية التعلم، وبناء التعلم بحيث يدور حول المفاهيم الأساسية، حيث يبنى الدرس حول الأفكار والمفاهيم العامة، بدلاً من تعريضهم لموضوعات مجزأة ومنفصلة، والتي قد تكون مرتبطة، أو غير مرتبطة ببعضها، والبحث عن وجهات نظر الطلبة وتقديرها، وهذا يعمل على إظهار عمليات تبرير الطلبة وتفكيرهم، مما يسمح للمعلم تحدي الطلبة لجعل التعلم ذا معنى؛ إضافة إلى تقييم التفاعل بين المعلم والطالب وبين الطلبة أنفسهم (عياش والعيسى، 2013).

ويتضمن التعليم البنائي التركيز على أهمية العمليات، وتبادل وجهات النظر المختلفة، والتأكيد على حل المشكلة والصف البنائي يتطلب إقحام الطلبة ليس فقط في عملية الاكتشاف، بل يجب وضعهم في نقاس يتضمن التوضيحات والتفسيرات والمفاوضات والمشاركة والتقويم (عياش وعيسى، 2013). لكن النظرة التربوية لمفهوم البنائية تعنى بقيام المتعلمين بعمليات الفهم الخاص للموضوعات التي يقومون بدراستها في ضوء خلفياتهم السابقة بدلاً من تقديمها جاهزة (الرويس، 2008).

وبما أن الغرض الأساسي لعملية القراءة هو تمكين القارئ من الاستيعاب والفهم القرائي، بوصفه الأساس للبناء المعرفي، ونمو القدرات العقلية، وقد ركّزت الاتجاهات الحديثة للتدريس على تطوير استراتيجيات الاستيعاب المقروء؛ حيث إنّ التطور المجتمعي مقترن بما يقرأ ويفهم أبناؤه (المخزومي والبطاينة، 2012)؛ ولذلك فإنّ الاستيعاب القرائي يزيد من قدرة الطالب على تحديد الأفكار الرئيسة والثانوية في النص، وذكر الأهداف العامة والقدرة على معرفة المعاني الضمنية (عمرو والناطور، 2006).

وأوضح العلوان والتل (2010) ان الاستيعاب القرائي يمثّل الجوهر الحقيقي لعملية القراءة، التي تتمحور حولها كل العمليات الأخرى؛ فالاستيعاب هو ذروة مهارات القراءة، وأساسها جميعا؛ فالانطلاق والضعف في القراءة يتوقف على مستوى الاستيعاب، بل إن الاستيعاب عامل أساسي في السيطرة على فنون اللغة المتعددة. ويرى عبد الباري (2009) أن الاستيعاب القرائي هو الغاية الرئيسة من درس القراءة، وتتجلي أهميته في تطوير الثروة اللغوية للطلاب بمعانيها الحرفية والمجازية؛ إذ بدون هذه الثروة اللغوية لا يفهم المتعلم ما يقرأ، وتليها المهارات الأخرى كالقدرة علي تحديد التفاصيل، وتذكر الحقائق، وتعيين الأفكار الصريحة أو الضمنية.

وتعد عملية تنمية التفكير الناقد لدى الأفراد أحد التوجهات الحديثة للأنظمة التربوية نظراً للحاجة الماسة لتطوير قدرات الأفراد لمواجهة التحديات، ومساعدتهم على اكتساب المعرفة، وتنمية القدرة على التفكير تعتبر من الأهداف الملحة لإعداد الطلبة لمواجهة مشكلات الحياة. ويقوم على عاتق التربية واجب تنمية التفكير لدي الطلبة لجعلهم أكثر قدرة على حل مشكلاتهم لمواجهة متطلبات الحياة (نصار، 2009)؛ وقد يعزى دور التفكير الناقد في

النجاح الأكاديمي إلى مهارة القراءة النقدية التي تكفل للمتعلم الفهم الواعي للمادة المقروءة، والقدرة على استخلاص الاستنتاجات السليمة، والموضوعية في الرأي دون الانسياق وراء الأفكار التي يقرأها، ويكون أكثر حرصا على السؤال عن صحة وقيمة تلك المعلومات (العتيبي، 2007).

ويتطلب التفكير الناقد استخدام المستويات المعرفية العليا من التفكير، ويعدّ من أكثر أشكال التفكير المركب استحواذاً على اهتمام الباحثين والمفكرين التربويين. وتتطلّع معظم المؤسسات التربوية والأكاديمية إلى أن يطور مشرفوها الأنشطة والامتحانات التي تحفز التفكير الناقد لدى المتعلمين (النجدي والشيخ، 2011). وللتفكير الناقد معايير متعددة أهمها الوضوح؛ ويعّد من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعايير، ويختص هذا المعيار بإمكانية الصياغة المفهومة للأفكار والتعبير عنها فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها، ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم منها، وبالتالي لا يمكن الحكم عليها بأي شكل من الأشكال. والصحة؛ ويقصد بمعيار الصحة أن تكون الفكرة أو المعلومة صحيحة أو موثوق في صحتها، والدقة؛ وتعنى بمدى استيفاء الموضوع حقه من المعالجة في ظل أقل أخطاء ممكنة، والربط؛ ويعمل على تحديد طبيعة العلاقة بين السؤال أو المداخلة أو الحجة أو المشكلة موضوع النقاش، والعمق؛ يقصد بالعمق تجاوز المستوى السطحي للمعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع بما يتناسب مع تعقيدات المشكلة أو تشعب الموضوع، والاتساع؛ ويقصد به أخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع بالاعتبار، وكذلك الدلالة أو الأهمية؛ من خلال التعرف على أهمية وقيمة الأفكار المطروحة، إضافة إلى المنطق؛ من خلال استكشاف ما إذا كانت الأفكار تمضي في شكل منتظم ومتسلسل، بحيث تؤدي إلى معنى واضح أو نتيجة مترتبة على مقدمات مقبولة (العتيبي، 2007).

وتعدّ القراءة من أهم فنون اللغة التي تحتاج إلى الدراسة الواعية التي تتخذ المنهج العلمي أسلوباً لها، لما تتمتع به من أهمية بالغة للإنسان المتعلم في امتلاك ناصية العلم، ومفتاح كنزه المكنون. وهي نافذة رئيسة يطل منها على المعرفة والثقافة في العالم، ويتصل عن طريقها بتراثه، وتساعده في صقل شخصيته ونظرته لذاته. وتمتاز القراءة من باقي فروع اللغة بملازمتها للإنسان المتعلم في المراحل التعليمية المختلفة وما بعدها (الشهري، 2007).

وللاستيعاب القرائي ثلاث مستويات أساسية؛ تتمثل في المستوى الحرفي: ويشير إلى قدرة القارئ على استيعاب النص المقروء بشكل عام، والمستوى التفسيري: ويشير إلى قدرة القارئ على التعرف إلى ما يقصده الكاتب بغض النظر عما يقول، والمستوى التطبيقي: ويشير إلى تمثل القارئ للأفكار التي يتضمنها النص، والقدرة على توظيفها (العلوان والتل، 2010). كما يمرّ الإستيعاب القرائي بثلاث مراحل أساسية؛ وهي مرحلة الاستقبال الحسي؛ وفيها تحول الرموز المكتوبة إلى ما يماثلها من ألفاظ، ومرحلة الإبانة عن المعنى: حيث تحول الألفاظ إلى ما يماثلها من معارف في الذاكرة، ومرحلة التوظيف: وتربط فيها المعاني والمعلومات المكتوبة بالمعلومات الموجودة في الذاكرة (المخزومي والبطاينة، 2012).

وتمّ الاطلاع على الدراسات ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة منها الدراسة التي قام بها فاضل (2023) بالكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية ما بعد البنائية في فهم المقروء عند طلاب الصف الرابع؛ تكونت عينة البحث من (61) طالبا من احدى المدارس التابعة إلى مديرية تربية كربلاء موزعين على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار فهم المقروئية، وقد تمّ اعتماد تصميم تجريبي ذي الضبط جزئي باستخدام اختبار مهارات فهم المقروئية، وبعد إجراء الاختبار النهائي كانت النتيجة تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة.

وأجرت الزهراني (2020) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية النموذج البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تمّ استخدام عينة من (36)؛ واختبار تعديل التصورات البديلة المتعلّقة بالمفاهيم النحوية، وفقا لخطوات النموذج البنائي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة في التطبيق البعدي لاختبار تعديل التصورات البديلة المرتبطة ككل لصالح المجموعة التجريبية، ووجود أثر بدرجة دالة للنموذج البنائي في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي.

وأجرى الدهمش ونعمان والفراص (2014) دراسة بهدف تعرف أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تعديل التصورات البديلة لمادة العلوم لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (81) تلميذة من تلميذات الصف الثامن الأساسي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تضمنت (37) تلميذة تم تدريسهم بنموذج بايبي البنائي، ومجموعة ضابطة تكونت من (44) تلميذة، وكشفت النتيجة عن وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في تعديل التصورات البديلة لمادة العلوم.

في حين هدفت دراسة مليباري (2012) تعرف فاعلية نموذج التعليم البنائي في تنمية المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لدى (44) من تلميذات الصف الأول المتوسط في مادة التربية الأسرية بمدينة مكة المكرمة. وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الاختبار البعدي للمجموعتين في التحصيل الدراسي ككل وعند مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق) لصالح المجموعة التجريبية، كما أكدت النتائج وجود فروق داله إحصائيا بين متوسط درجات التطبيق البعدي للمجموعتين في مقياس المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية.

وقام خالد وعظيم (Khalid & Azeem, 2012) بدراسة بهدف المقارنة بين التدريس بالطريقة البنائية والتدريس بالطريقة التقليدية في التحصيل الدراسي وتعلم التواصل باللغة الانجليزية لعينة من (32) من الطلاب الباكستانيين. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل والتواصل لصالح المجموعة التجريبية.

بينما هدفت دراسة القلعاوي (2011) التعرف على أثر استخدام بعض استراتيجيات التعليم البنائي الاجتماعي في تنمية مهارات تعلم الدراسات الاجتماعية وبعض مهارات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وتكونت عينة البحث من (40) تلميذاً. وتضمنت أدوات البحث: اختبار مهارات تعلم الدراسات الاجتماعية، ومقياس مهارات التفكير. أسفرت نتائج البحث عن تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام نموذج التعليم البنائي الاجتماعي، وتلاميذ المجموعة الثانية التي درست باستخدام نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة، على تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطرقة المعتادة، في اختبار مهارات تعلم الدراسات الاجتماعية، واختبار مهارات التفكير.

أشارت جميع نتائج الدراسات السابقة إلى فاعلية التعليم البنائي في تحقيق الأهداف التي تم استخدامه لأجلها. وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في مجالات عديدة تتعلق بإعداد الدراسة الحالية وأهمها ما يلي: تحديد أدوات الدراسة المستخدمة؛ الاستفادة من الإطار النظري؛ الاستفادة من البرامج التي تضمنتها، والاستفادة في تفسير النتائج التي تم التوصل إليها؛ تحديد عينة البحث؛ التعرف على المناهج المستخدمة والأساليب الإحصائية. وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، بأنها تناولت أثر نموذج التعليم البنائي في مبحث اللغة العربية في الاستيعاب

القرائي وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت، حيث ندرة الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات الثلاثة معاً في دولة الكويت، حيث أن معظم الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات كانت دراسات وصفية.

مشكلة الدراسة

أن طرق التدريس المستخدمة في الوقت الراهن لا تهتم بتنمية البحث عن المعرفة، ولا تهتم بتوظيف التعلم المدرسي في الحياة العملية، فهذه الطرق التقليدية تدعم التلقين والحفظ وتشجع الانفراد والمنافسة في التعلم، فهي بمثابة المصنع الذي يهدف إلى جعل المتعلمين يتخذون أسلوباً واحداً (رزق، 2008). فواقع التدريس في مدارسنا مازال يعتمد على المحاضرة، والتلقين، التي من أبرز عيوبها سلبية المتعلم، وحفظه للمعلومات وتكرارها دون فهم. وهذا يؤكد الحاجة إلى استخدام طرائق واستراتيجيات جديدة في التدريس وإلى إجراء البحوث في هذا المجال. ولقد اهتمت العديد من الأبحاث باستخدام استراتيجيات تدريسية مختلفة، في محاولة لمعرفة أثر هذه الاستراتيجيات في تنمية جوانب التعلم المختلفة من تحصيل، واتجاه وابتكار وغيرها، كما أن هذه الأبحاث تباينت في نتائجها، مما يدع المجال مفتوحا لمزيد من البحث (الجميل، 2010).

وحاولت الدراسة الحالية الاجابة على الأسئلة التالية:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين طلاب المجموعة التجريبية (الذين درسوا مبحث اللغة العربية باستخدام نموذج التعليم البنائي) وأقرانهم في المجموعة الضابطة (الذين درسوا اللغة العربية بالطريقة العادية) في الاستيعاب القرائي بعد تطبيق نموذج التعليم البنائي ؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين طلاب المجموعة التجريبية (الذين درسوا مبحث اللغة العربية باستخدام نموذج التعليم البنائي) وأقرانهم في المجموعة الضابطة (الذين درسوا اللغة العربية بالطريقة العادية) في التفكير الناقد بعد تطبيق نموذج التعليم البنائي؟

أهمية الدراسة

تسهم الدراسة في تشكيل ميول الطلبة الايجابية واثارة دافعيتهم وتشويقهم للإقبال على دراسة مادة اللغة العربية، كونها تركز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية وتمكنه من التعبير عن ذاته، واظهار قدراته الخاصة في الحصول على المعرفة واكتشافها والتفاعل معها، وتقدم للمعلمين نموذجاً جديداً يسهم في تطوير تدريس مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة؛ حيث الحاجة الملحة لتحديث طرق التدريس وتطويرها تماشياً مع التوجهات التربوية الحديثة الساعية إلى الاقتصاد المعرفي من خلال التقنيات المعرفية؛ وربما تفيد النتائج مدرسي اللغة العربية والقائمين على بناء المناهج الدراسية في تنويع الأساليب التدريسية وخاصة القائمة على التعليم البنائي.

مصطلحات الدراسة

نموذج التعليم البنائي: هي نموذج تدريس ينمي لدى المتعلم القدرة على التفكير المنظومي، بتقديم حلول وتفسيرات تؤدي إلى اتخاذ قرارات لحل مشكلة ما في وجود المعلم الموجه والميسر لذلك (أبو عودة، 2006: 11).

الاستيعاب القرائي: هو قدرة الفرد على إدراك المعاني وترجمة الأفكار من صورة إلى أخرى في ضوء ما لديه من معرفة (الحموري وخصاونة،2011: 225). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الاستيعاب القرائي المستخدم في الدراسة الحالية. وأعلى علامة يحصل عليها الطالب هي (31) درجة وأقل درجة يحصل عليها هي (صفر).

التفكير الناقد: وهو استخدام المتعلم مهارات معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم الأدلة، والاستنباط والاستنتاج في مواقف معينة. للوصول إلى استنتاجات وقرارات صحيحة، مبررة ومدعومة بأدلة مقبولة (جوارنة وشديفات، 2009: 264). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التفكير الناقد المستخدم في الدراسة الحالية، وأعلى علامة يحصل عليها الطالب هي (24) درجة وأقل درجة يحصل عليها هي (صفر).

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدِّراسة، إضافة إلى مجتمع الدِّراسة وعينتها وأداة الدِّراسة التي تم استخدامها والإجراءات اللازمة للتحقق من صدق وثبات أداة الدِّراسة والإجراءات والطرق الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات للوصول إلى معرفة نتائج هذه الدِّراسة.

منهجية الدِّراسة

تم استخدام المنهج شبه التجريبي؛ حيث سعت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية أثر نموذج التعليم البنائي في مبحث اللغة العربية في الإستيعاب القرائي وتنمية التفكير الناقد.

أفراد الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (48) طالباً تم اختيارهم عشوائياً من طلاب الصف التاسع بمنطقة (الأحمدي) التعليمية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية وتكونت من (24) طالباً، والآخرى ضابطة وتكونت من (24) طالباً.

أدوات الدِّراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والتي تمثلت في التعرف على أثر نموذج التعليم البنائي في مبحث اللغة العربية في الإستيعاب القرائي وتنمية التفكير الناقد لدى ط لبة الصف التاسع في دولة الكويت، تمّ استخدام الأدوات التالية:

أولا: إختبار الإستيعاب القرائي

يعد إختبار الإستيعاب القرائي من أهم أدوات التقويم، وأكثر أساليبه شيوعاً ويستخدم لاكتشاف مدى التقدم الذي أحرزه الطالب في موضوع ما، في نهاية مدة زمنية معينة، وذلك في ضوء الأهداف التعليمية المحددة لهذه الغاية، لذا فقد استخدمه الباحث لتحديد أثر نموذج التعليم البنائي في مبحث اللغة العربية في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت قبل إجراء التجربة وبعدها. وقد تم إعداد جدول مواصفات جدول (1)، لبناء إختبار الإستيعاب القرائي، وبعد الأخذ بتعديلات المحكمين.

جدول1

جدول المواصفات

المستوى	عدد أسئلة كل مستوى	النسبة
مستوى الفهم السطحي	5 أسئلة وهي أرقام (1- 11-13- 22-23)	%19.4
مستوى الفهم الاستنتاجي	8 أسئلة وهي أرقام (2-9-14-18-24-26- 27- 30)	%22.5
مستوى الفهم الناقد	6 أسئلة وهي أرقام (3-6-8-12-19-20)	%19.4
مستوى الفهم التذوقي	6 أسئلة وهي أرقام (4- 7 – 10 – 17 – 25 – 29)	%22.5
مستوى الفهم الإبداعي	6 أسئلة وهي أرقام (5 – 15 – 16 – 21 – 28 -31)	%16.2
المجموع الكلي	31	%100

وتمّ –أيضا– حساب صعوبة فقرات الإختبار وقد تراوحت ما بين (0.27) و (0.65)، وهذه النسب تشير إلى أن الفقرات تعد جيدة، حسب رأى بلوم أن فقرات الإختبار الجيدة تتراوح معاملات صعوبتها بين (0.20) و (0.80)، وجدول (2) يبين ذلك:

جدول 2

معامل صعوبة فقرات الإختبار التحصيلي

رقم الفقرة	معامل صعوبة الفقرة	رقم الفقرة	معامل صعوبة الفقرة	رقم الفقرة	معامل صعوبة الفقرة	رقم الفقرة	معامل صعوبة الفقرة
1	0.34	9	0.35	17	0.43	25	0.42
2	0.49	10	0.44	18	0.43	26	0.41
3	0.65	11	0.38	19	0.46	27	0.38
4	0.45	12	0.27	20	0.65	28	0.45
5	0.39	13	0.50	21	0.46	29	0.51
6	0.43	14	0.46	22	0.54	30	0.29
7	0.51	15	0.60	23	0.39	31	0.35
8	0.47	16	0.39	24	0.43		

وتمّ حساب معاملات تمييز كل فقرة ووجد أنها تتراوح بين بين (0.33) و (0.49)، وهذه النسب تشير إلى أن الفقرات تعد جيدة كونها تزيد عن (0.30)، وجدول (3) يبين ذلك:

جدول3

معاملات تمييز فقرات الإختبار التحصيلي

رقم الفقرة	معامل صعوبة الفقرة	رقم الفقرة	معامل صعوبة الفقرة	رقم الفقرة	معامل صعوبة الفقرة	رقم الفقرة	معامل صعوبة الفقرة
1	0.38	9	0.36	17	0.33	25	0.31
2	0.43	10	0.40	18	0.43	26	0.34
3	0.47	11	0.32	19	0.41	27	0.38
4	0.34	12	0.49	20	0.49	28	0.37
5	0.39	13	0.40	21	0.43	29	0.43
6	0.41	14	0.31	22	0.38	30	0.42
7	0.34	15	0.38	23	0.47	31	0.47
8	0.42	16	0.42	24	0.36		

ثانيا: اختبار الاستيعاب القرائي

صدق المحتوى

لقد تمّ عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المختصين، لإبداء حول الاختبار ومدى ملاءمته لقياس المهارات التي يتناولها البحث. وقد حصل على بعض الآراء والمقترحات من السادة المحكمين، وقام في ضوئها بإضافة وحذف فقرات وتعديل صياغة بعض الفقرات.

صدق الاتساق الداخلي

تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي للاختبار من خلال التطبيق على العينة الإستطلاعية وحساب معامل ارتباط بيرسون بيرسون بين معامل ارتباط كل مجال مع المجموع العام والمجالات الأخرى، وكذلك بين كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار، وذلك للتعرف على قوة معامل الارتباط الناتج، وكان معامل الارتباط بين الفقرات والمجموع العام دال عند مستوى (0.05). ويوضح جدول (4) معامل الارتباط بين كل مجال والمجموع العام، وجدول (5) يوضح معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار.

جدول 4

معامل ارتباط كل مجال مع المجموع العام والمجالات الأخرى

المجال	المجموع العام	مستوى الفهم السطحي	مستوى الفهم الاستنتاجي	مستوى الفهم الناقد	مستوى الفهم التذوقي	مستوى الفهم الإبداعي	قيمة الدلالة
مستوى الفهم السطحي	**0.88****	1					0.000
مستوى الفهم الاستنتاجي	**0.76****	**0.78****	1				0.000
مستوى الفهم الناقد	**0.83****	**0.79****	**0.91****	1			0.000
مستوى الفهم التذوقي	**0.85****	**0.85****	**0.72****	**0.88****	1		0.000
مستوى الفهم الإبداعي	**0.84****	**0.88****	**0.77****	**0.85****	**0.75****	1	0.000

جدول 5

معامل ارتباط كل فقرة مع المجموع العام

رقم الفقرة	قيمة الارتباط	رقم الفقرة	قيمة الارتباط	رقم الفقرة	قيمة الارتباط	رقم الفقرة	قيمة الارتباط
1	.661**	9	.670**	17	.635**	25	.753**
2	.773**	10	.662**	18	.735**	26	.675**
3	.757**	11	.442*	19	.711*	27	.723*
4	.668**	12	.642**	20	.651**	28	.621**
5	.813**	13	.552*	21	.714**	29	.841**
6	.764**	14	.607**	22	.661**	30	.862**
7	.726**	15	.775**	23	.829**	31	.781**
8	.774**	16	.776**	24	.742**		

ثبات الإختبار

للوقوف على ثبات إختبار الإستيعاب القرائي، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (24) طالباً، من طلبة الصف التاسع. وقد روعي عند تطبيق الاختبار الاستطلاعي إعطاء الطلبة تعليمات واضحة عن كيفية الإجابة عن الأسئلة، والهدف منه، وجدول (6) يوضح ثبات الإختبار من خلال معامل الفا كرونباخ.

جدول 6

ثبات إختبار الإستيعاب القرائي

المحور	عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ
مستوى الفهم السطحي	**6**	0.79
مستوى الفهم الاستنتاجي	**7**	0.79
مستوى الفهم الناقد	**6**	0.83
مستوى الفهم التذوقي	**7**	0.75
مستوى الفهم الإبداعي	5	0.84
المقياس ككل	31	0.89

من خلال جدول (6) يتضح تمتع مقياس الفهم القرائي بمعاملات ثبات عالية، حيث تراوحت نسب الثبات بين (0.75 – 0.84)، وهو ما يشير إلى أن جميع قيم معامل الثبات مرتفعة ومقبولة لغايات البحث.

ثالثا: اختبار التفكير الناقد

وقد تم – بداية– إعداد جدول مواصفات، ثم بناء المقياس، وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها الأساتذة المحكمون، وقد تكوّن المقياس في صورته النهائية من (24) فقر. ا جدول (7)

جدول 7

جدول المواصفات

المستوى	عدد أسئلة كل مستوى	النسبة
مهارات التنبؤ بالافتراضات.	**6 أسئلة وهي أرقام (4 – 7 – 13 – 15 – 20 – 24)**	%20.8
مهارات التفسير	**3 أسئلة وهي أرقام (5 – 8 – 23)**	%16.7
مهارات تقييم المناقشات	**5 أسئلة وهي أرقام (3 – 8 – 14 – 17 – 22)**	%20.8
مهارات الاستنباط	**4 أسئلة وهي أرقام (2 – 6 – 19 – 11)**	%25
مهارات الاستنتاج	6 **أسئلة وهي أرقام (1 – 10 – 12 – 16 – 18 – 21)**	%16.7
المجموع الكلي	**24**	%100

صدق المحتوى

قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس، بلغ عددهم (6) محكمين، وطلب الباحث منهم إبداء الرأي والملاحظات والمقترحات حول المقياس ومدى ملاءمته لقياس المهارات التي يتناولها البحث. وقد حصل على بعض الآراء والمقترحات من السادة المحكمين، وقام في ضوئها بإضافة وحذف فقرات وتعديل صياغة بعض الفقرات.

صدق الاتساق الداخلي

تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي للاختبار من خلال التطبيق على العينة الإستطلاعية وحساب معامل ارتباط بيرسون بيرسون بين معامل ارتباط كل مجال مع المجموع العام والمجالات الأخرى، وكذلك بين كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار، وذلك للتعرف على قوة معامل الارتباط الناتج، وكان معامل الارتباط بين الفقرات والمجموع العام دال عند مستوى (0.05). ويوضح جدول (8) معامل الارتباط بين كل مجال والمجموع العام، وجدول (9) يوضح معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار.

جدول 8

معامل ارتباط كل مجال مع المجموع العام والمجالات الأخرى

المجالات	المجموع العام	مهارات التنبؤ بالافتراضات	مهارات التفسير	مهارات تقويم المناقشات	مهارات الاستنباط	مستوى الاستنتاج	قيمة الدلالة
مهارات التنبؤ بالافتراضات	0.78**	1					0.000
مهارات التفسير	0.72**	0.86**	1				0.000
مهارات تقييم المناقشات	0.73**	0.86**	0.78**	1			0.000
مهارات الاستنباط	0.79**	0.83**	0.74**	0.79**	1		0.000
مهارات الاستنتاج	0.91**	0.75**	0.73**	0.78**	0.71**	1	0.000

جدول 9

معامل ارتباط كل فقرة مع المجموع العام

رقم الفقرة	قيمة الارتباط	رقم الفقرة	قيمة الارتباط	رقم الفقرة	قيمة الارتباط	رقم الفقرة	قيمة الارتباط
1	.861**	7	.777**	13	.731**	19	.653**
2	.683**	8	.762**	14	.639**	20	.655**
3	.657**	9	.792**	15	.454*	21	.823*
4	.761**	10	.645**	16	.742**	22	.691**
5	.442**	11	.715**	17	.723**	23	.746**
6	.862**	12	.705**	18	.742**	24	.798**

ثبات المقياس

للوقوف على ثبات مقياس التفكير الناقد، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (24) طالباً من طلبة الصف التاسع. وقد روعي عند تطبيق المقياس الاستطلاعي إعطاء الطلبة تعليمات واضحة عن كيفية الإجابة عن الأسئلة، والهدف منه، وجدول (10) يوضح ثبات المقياس من خلال معامل الفا كرونباخ.

جدول10

ثبات مقياس التفكير الناقد

المحور	عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ
مهارات التنبؤ بالافتراضات	**5**	0.74
مهارات التفسير	**4**	0.73
مهارات تقييم المناقشات	**5**	0.71
مهارات الاستنباط	**6**	0.87
مهارات الاستنتاج	4	0.86
المقياس ككل	**24**	0.77

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: والذي ينص على "هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين طلاب المجموعة التجريبية (الذين يدرسون مبحث اللغة العربية باستخدام نموذج التعليم البنائي) وأقرانهم في المجموعة الضابطة (الذين يدرسون اللغة العربية بالطريقة العادية) في الاستيعاب القرائي بعد تطبيق البرنامج التعليمي المعتمد على نموذج التعليم البنائي؟

للتأكد من الفرض الأول للدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات الطلاب من المجموعتين التجريبية والضابطة على إختبار الاستيعاب القرائي، ويتضح ذلك من خلال جدول (11).

جدول 11

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على إختبار إكتساب الاستيعاب القرائي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف
ضابطة (التطبيق البعدي)	**24**	18.27	3. 68
تجريبية (التطبيق البعدي)	**24**	26.64	1.86

كما تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب لدرجات الطلاب من المجموعتين التجريبية والضابطة على إختبار الاستيعاب القرائي، ويتضح ذلك من خلال جدول (12)

جدول12

تحليل التباين الأحادي المصاحب لدرجات الطلاب من المجموعتين التجريبية والضابطة على إختبار الاستيعاب القرائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
المصاحب	553.71	1	553.71	62.17	0.00
القبلي	30. 20	1	30. 20	3. 90	0.09
المجموعة	254.64	1	254.64	*22.18	0.00
الخطأ	440.42	64	9.86		
الكلي	707.27	69			

يتبين من جدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للقياس البعدي إختبار للإستيعاب القرائي، وبالنظر إلى جدول (13) يلاحظ أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية، وحيث إن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (22.18)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.00)، وهذا الفرق يعد إيجابياً، ومن ثم تحقق الفرض الأول من الدراسة، مما يؤكد على فاعلية طريقة الإمتزاج في تنمية الاستيعاب القرائي.

نتائج السؤال الثاني والذي ينص على "هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين طلاب المجموعة التجريبية (الذين يدرسون مبحث اللغة العربية باستخدام نموذج التعليم البنائي) وأقرانهم في المجموعة الضابطة (الذين يدرسون اللغة العربية بالطريقة العادية) في التفكير الناقد بعد تطبيق البرنامج التعليمي المعتمد على نموذج التعليم البنائي؟

للتأكد من الفرض الأول للدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات الطلاب من المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير الناقد، ويتضح ذلك من خلال جدول (13)

جدول 13

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس التفكير الناقد

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف
ضابطة (التطبيق البعدي)	**24**	13.42	.72
تجريبية (اتطبيق البعدي)	**24**	21.16	.61

كما تم إجراء تحليل التباين المصاحب لدرجات الطلاب من المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير الناقد ، ويتضح ذلك من خلال جدول (14)

جدول 14

تحليل التباين الأحادي المصاحب لدرجات الطلاب من المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير الناقد

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
المصاحب	9083.65	1	9083.65	76.98	0.00
القبلي	286. 74	1	286. 74	2.38	0.15
المجموعة	501.34	1	501.34	*5.14	0.03
الخطأ	6141.23	59	157.04		
الكلي	8025.23	61			

يتبين من جدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للقياس البعدي لمقياس التفكير الناقد، وبالنظر إلى جدول (13) يلاحظ أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية، وحيث إن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (5.14)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.03)، مما يؤكد على فاعلية طريقة الإمتزاج في تنمية التفكير الناقد.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: أظهرت النتائج فاعلية طريقة الإمتزاج في تنمية الاستيعاب القرائي. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت على فاعلية التعليم البنائي في تحسين التحصيل الدرسي لدى طلبة المدارس ومنها دراسة كيم (Kim 2005،) والعمري (2010) ومليباري (2012) وخالد وعظيم (Khalid & Azeem,2012) .

وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة التدريس بأنموذج التعليم البنائي والذي يقوم على تقديم محتوى المادة العلمية في صورة مهام تعليمية، مما يساعد الطلاب على بناء معنى لما يتعلمون، وينمي لديهم الثقة في قدرتهم، ومن ثم يبذل الطالب جهداً عقلياً للوصول لاكتشاف المعرفة بنفسه، وبالتالي يزيد مستوى الفهم والاستيعاب لديه، فضلاً عن اهتمام التعليم البنائي بإعادة تنظيم الأفكار والخبرات من خلال مواجهة الطالب لمهام حقيقية يستخدم فيها قدراته ومساعدة المعلم والآخرين المتواجدين معه بالبرنامج لتحقيق الاستيعاب والفهم للموضوعات التي يدرسها.

والنتائج المتعلقة بهذا الفرض تتفق مع ما ذهب إليه العمري (2010) حيث يرى أن التعليم البنائي يسهم بشكل كبير في تحقيق الفهم وزيادة التحصيل لدى الطلاب نظراً لأنه يسهم في تحقيق المهام الرئيسية التالية: معرفة الأهداف السلوكية ووضوحها في أذهان الطلاب، ومن ثم تكثيف جهودهم لتحقيقها؛ توجيه الطلبة إلى تحمل المسؤولية في التعليم، وتعليمهم بأن التعلم هو حصيلة جهودهم الذاتية؛ تنوع الأنشطة والبدائل واستخدام التغذية الراجعة المستمرة في البرنامج يتيح الفرصة لختيار ما يناسب ميول الطلاب واهتماماتهم، مما يؤثر إيجابياً على دافعيتهم للتعلم، فمعرفة الطلاب نتائج تعلمهم أول بأول يمكنهم من الإستيعاب والوصول إلى مستوى الإتقان؛ تنظيم العملية التعليمية أثناء الإنتقال من خطوة إلى آخرى مما يسهم في وضوح الأهداف التعليمية والخطوات المؤدية لحقيقها.

وزيادة مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلاب في الدراسة الحالية، ربما يكون راجعاً كذلك إلى الأسباب التالية: قيام التعليم البنائي على تحديد المفاهيم وتنظيمها وعرضها على الطلاب بصورة متتابعة مما يسهل عليهم عملية الاستيعاب؛ طبيعة التعليم البنائي تتطلب قيام الطالب بربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة، مما يؤدي إلى فهم الإستيعاب والفهم للمادة الدراسية؛ توفر طريقة التعليم البنائي التشويق والمتعة في التعلم من خلال نموذج التعلم القائم على حل المشكلة، مما يزيد من مستوى الفهم؛ يتعامل التعليم البنائي مع أكثر من حاسة، مما يساعد في تذكر المعلومات بطريقة أسرع ولفترة أطول (رزق، 2008).

وقد يكون أسهم في هذه النتيجة الحرية التي يسمح بها التعليم البنائي للطلاب لكي يكونوا نشطين في حجرات الصف، ويتبادلون الآراء فيما بينهم، ومن ثم تكون الفرصة مهيأة لهم للفهم والإستيعاب بشكل أكبر من التعليم الذي يتم بالطريقة التقليدية، والتي يأخذ فيها المعلم الدور النشط، بينما يكون الطلبة متلقين سلبيين، فضلاً عن أن الدافع للمعرفة يكون أكبر لدى المتعلمين؛ نظراً لأنهم يتعرفون على حلول متنوعة لما يواجههم من مشكلات؛ وبالتالي يكتسبون خبرات تسهم في فهمهم واستيعابهم القرائي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: فاعلية طريقة الإمتزاج في تنمية التفكير الناقد. وهذه النتيجة قد تعزى إلى ما يقوم عليه التعليم البنائي من خطوات تعزز من مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، نظراً لتضمنه المشاركة الفعالة من قبل الطلاب، وكذلك اهتمامه بتعرف وجهات النظر الآخرى وتقديم اقتراحات وحلول للمشاكل المقدمة، والحصول على المعلومات بطرق متعددة، وبالتالي يكون حقلاً خصباً لتنمية مهارات التفكير الناقد. وقد تفسر النتيجة أيضا إلى أن التعليم البنائي يعطي المجال للجميع للاستكشاف وإعطاء الحلول، وتجريب طرق عدية لأجل تحقيق التعلم الفعال، مما يعزز مهارات التفكير الناقد لدى الطالب.

وهذه النتيجة تتفق مع ما أشار إليه الجميل (2010) بأن التعليم البنائي يعد أكثر تأثيراً في تنمية التفكير، وذلك لما يمتاز به من مزايا إيجابية مقارنة بالطريقة الإعتيادية التي تتميز بسلبية المتعلم في الأغلب، فالتعليم البنائي يعطي الفرصة للمتعلم لممارسة مهارات التفكير المختلفة كالملاحظة والاستنتاج وفرض الفروض والقياس واختبار صحة الفروض، كذلك يتيح الفرصة للمتعلم للمناقشة والحوار مع غيره من المتعلمين أو مع المدرس؛ مما يكسبه لغة الحوار السليمة ويجعله نشطاً.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج الحالي اهتم بتحقيق التالي: أتاح الفرصة للطلاب بأن يسيروا وفق خطوات منطقية متتابعة ومنظمة، مما ساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم؛ أوجد البرنامج مناخاً فيه تطوير للفهم والمراقبة من قبل المعلم ، مما ساعد الطلاب على أن يتعلموا تحمل المسؤولية والتفكير في المهام المكلفين بها؛ تضمن البرنامج لأنشطة متنوعة مثيرة للتفكير، مما أسهم بشكل فعال في جذب الطلاب للتعلم، ورفع مستوى الطموح لديهم مما كان له أثر واضح على زيادة تفكيرهم الناقد.

فالتعليم البنائي يسهم فى تنمية التفكير لدى المتعلمين، فهو يجعلهم يتعلمون تقييم أفكارهم وأفكار الآخرين، ويطورون مهارات التفكير العلمي لديهم. وذلك لانه يسهم في جعل المتعلم محور العملية التعليمية، فالمتعلم هو الذي يبحث ويجرب ويكشف حتى يصل إلى تحقيق المهمة بنفسه، كما يعطي الفرصة للمتعلم للقيام بدور العلماء مما ينمي لديه الاتجاه الايجابي نحو العلم، ويسهم في اتاحة الفرصة للمتعلمين في ممارسة عمليات التعلم المختلفة مثل الملاحظة والاستنتاج وفرض الفروض والقياس واختبار صحة الفروض، كما يتيح الفرصة للمتعلم للمناقشة والحوار مع غيره من المتعلمين أو مع المدرس مما يكسبه لغة الحوار السليمة ويجعله نشطا (محمد وحسن، 2012).

وقد يكون أسهم في هذه النتيجة اهتمام البرنامج وتركيزه على تنمية مهارات التفكير الناقد المختلفة لدى الطلبة، سواء تلك المتعلقة بالتنبؤ بالافتراضات، أو التفسير، أو تقييم المناقشات، أو الاستنباط، أو الاستنتاج والتي يتضمنها التعليم البنائي بشكل كبير، كما اهتم البرنامج بتشجيع المتعلمين على تقديم أفكارهم والتعبير عنها، إضافة إلى تطوير روح التعاون بين المتعلمين واتخاذ القرارات المناسبة، وتشجيعهم على استخدام مصادر مناسبة للمعلومات، تشجيع المتعلمين على عرض أسئلتهم وإجابتهم، إضافة إلى استخدام التعلم التعاوني الذي يركز على التعاون مع الآخرين و احترام آرائهم، وتشجيع المتعلمين على اختيار افكارهم (ملياري، 2012).

التوصيات

انطلاقاً من نتائج الدراسة يقدم الباحث التوصيات التالية:

- تطبيق التعليم البنائي كأحدى طرائق التدريس الحديثة على الطلاب لما له من اثر ايجابي على العملية التعليمية.
- اهتمام كليات التربية بتدريب الطلبة على استخدام أنموذج التعليم البنائي خلال فترة إعدادهم للتدريس.
- تدريب المعلمين على كيفية استخدام الإسلوب البنائي من خلال برامج التدريب والتأهيل المنظمة من قبل وزارة التربية.

المراجع العربية

أبو عودة، سليم. (2006). *اثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية ، غزة.

الجميل، غادة. (2010). أثر استخدام أنموذج التعليم البنائي لتدريس مادة الأحياء في تنمية التفكير العلمي لدى طالبات الصف الرابع العام، *مجلة التربية والعلم* ، ١٧ (٢) 249- 285.

جوارنة ، محمد وشديفات، صادق. (2009). أثر استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان، *دراسات العلوم التربوية*، *33* (1) : 113 – 133.

الحصاونة، أمنة والحموري، فراس. (2013). دور سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 7 (3) :221-232.

الخالدي، جمال. (2013). درجة ممارسة معلمي التربية الاسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي، *مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية*، *21* (1) : 289 – 304.

الدهمش، عبد الولي ، عبد القوي والفراص، ذكري. (2014). أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تعديل التصورات البديلة لمادة العلوم لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي. *المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية*، *2* : 54- 79.

رزق، حنان. (2008). *أثر توظيف التعليم البنائي في برمجية بمادة الرياضيات على تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة*، اطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الرويس، عبد العزيز . (2008). النظرية البنائية وتعليم الرياضيات "تصور مقترح". مؤتمر علم النفس وقضايا التنمية الفردية والمجتمعية. في الفترة من 28-29 نوفمبر، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الزهراني، خديجة. (2020) *فاعلية النموذج البنائي في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي*، 28(1) 909-

الشطناوي، عصام والعبيدي، هاني. (2006). أثر التدريس وفق نموذجين للتعلّم البنائي في تحصيل طلاب الصف التاسع في الرياضيات، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *2* (4) : 209-218.

عبد الباري، ماهر . (2009). *فاعلية نموذج التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية*، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، جامعة عين شمس، 145 : 73-114.

العتيبي ، خالد. (2007). *أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكوارث في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، "دراسة تجريبية "*، اطروحة دكتور غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى.

لافي ، ايمان. (2021) *تحدّيات توظيف مهارات التفكير لتنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى طالبات المرحلة العليا والثانوية في الأردن من وجهة نظر معلمات اللغة العربية*، *5*(26)، 246-276.

العلوان، أحمد والتل، شادية. (2010). أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي، *مجلة جامعة دمشق*، *26* (3) : 367- 404.

علي، لينا. (2012). *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام نموذج التعلم التعاوني*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

عمر، منى والناطور، ميادة. (2006). أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 5*(3) 263 – 275.

العمري، أكرم. (2010). أثر التعليم البنائي المنفذ من خلال الحقائب التعليمية على تحصيل تلامذة الصف الأول الأساسي في مادة العلوم والاحتفاظ بها، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 2* (1) 145-185.

عوض، حسني و أبو بكر، إياد. (2010). أثر استخدام نمط التعليم المدمج على تحصيل الدارسين في جامعة القدس المفتوحة / فلسطين " دراسة تجريبية على مقرر التدخل في حالات الأزمات والطوارئ من مقررات تخصص الخدمة الاجتماعية/برنامج التنمية الاجتماعية والأسرية"، *مجلة جامعة القدس، 22* (2) : 23-43.

عياش، أمال والعيسى، محمد. (2013).مستوى معرفة وممارسة معلمي العلوم والرياضيات للنظرية البنائية من وجهة نظرهم، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14* (3) : 524- 549.

فاضل، علي. (2023) فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية ما بعد البنائية في فهم المقروء عند طلاب الصف الرابع العلمي، *مجلة كلية العلوم الأساسية، 120* (19)، 824-847.

القلعاوي، عبد المعز. (2011). *أثر استخدام بعض استراتيجيات التعليم البنائي الاجتماعي في تنمية مهارات تعلم الدراسات الاجتماعية وبعض مهارات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*، أطروحة دكتوراة، كلية التربية، جامعة بني سويف.

المخزومي، ناصر والبطاينة، زياد. (2012). فاعلية استخدام نموذج مارزانو للتعلم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لذي طلاب المرحلة الابتدائية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الطائف (بنين)، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 1* (9) : 587 – 606.

ملياري، أفراح. (2012). *فاعلية نموذج التعليم البنائي في تنمية المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي في مادة التربية الأسرية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى

مقابلة، فاطمة والعتوم، عدنان. (2023). فعالية برنامج مستند الى النظرية البنائية في تعديل التوجهات الزمنية لدى طالبات الصف العاشر. *اربد للبحوث والدراسات الانسانية، 25*(4)، 320-355.

النجدي، سمير والشيخ، رندة. (2011). أثر التعليم الإلكتروني على التفكير الناقد لدى دارسي جامعة القدس المفتوحة. *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، 3* (5): 11- 41.

نهابة، أحمد .(2013). أثر نموذج التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. *مجلة كلية التربية الأساسية، 14* : 101- 125.

المراجع الأجنبية

Kim, J. (2005). The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies, *Asia Pacific Education Review, 16* (1): 7-19.

Khalid, A. & Azeem, M. (2012). Constructivist Vs Traditional: Effective Instructional Approach in Teacher Education, *International Journal of Humanities and Social Science, 2* (5): 170-177.

Rıdvan. L (2009). The Effect of Short Story Reading through Constructivist Activities on the Language Development of Primary School Students, *The Journal of International Social Research, 6* (2) : 642-653.

Karaduman, H. & Gültekin, M. (2007). The Effect of constructivist learning principles based learning materials to students' attitudes, success and retention in social studies, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *6* (3) : 98- 112.

Tien Wu, Y. & Tsai, Ch.- (2005). Effects of constructivist oriented instruction on elementary school students cognitive structures, *Journal of Biological Education*, *39* (3) :113-120.