

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

درجة انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطينية مع مبادئ
النظرية البنائية الاجتماعية ودرجة تغير الممارسات
التعليمية في ضوء تجديده من وجهة نظر المدرسين

إعداد
رزان غسان عطا مرمش

إشراف
د. بلال أبو عيدة

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج
وأساليب التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

2021م

درجة انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطينية مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية ودرجة تغير الممارسات التعليمية في ضوء تجديده من وجهة نظر المدرسين

إعداد

رزان غسان عطا مرمش

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2021/01/12م، وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة

التوقيع



1. د. بلال أبو عيدة/ مشرفاً رئيساً



2. د. مجدي حناوي / ممتحناً خارجياً



3. د. علي زهدي شقور / ممتحناً داخلياً

الإهداء

"يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ" صدق الله العظيم.

إلى الذي أحمدته على هدايته لي، فلولاً أن هدايتي إلى هذا ما اهتديت... الله عز وجل

إلى الذي خطبوا صور الجهاد والتضحية بدمائهم الطاهرة... شهدائنا الأبرار

إلى أرواح من فارقونا وتركوا فينا الأثر... موتانا وموتى المسلمين

إلى الذي علمني الصبر والإصرار إلى أن وصلت لهذا الإنجاز... أبي رحمه الله لروحك أهدي نجاحي، وإلى التي رافقتني بدعائها دائماً... أمي

إلى جميع أفراد عائلتي، وإخواني سندي في الحياة عطا ورضا حفظهم الله، إلى زوجي العزيز

إلى صديقتي ورفيقات العمر...

إلى كل من نفعني في علمه ودعائه وشاكرني الأمل والألم وكان له بصمة في مشواري...

أهديكم هذا العمل المتواضع...

رزان مرشد

الشكر والتقدير

الشكر كله لله على عونه وتوفيقه في إنجاز هذا العمل...

وانطلاقاً من قوله صلى الله عليه وسلم: "من لا يشكر الناس لا يشكر الله" فإني أتقدم بالشكر الجزيل والعرفان الجميل لكّ مني له بصمة في إتمام متطلبات حصولي على شهادة الماجستير ولكّ مني مد لي يد العون في مسيرتي. وفي مقدمتهم أساتذتي الكرام جميعهم.

أخصُّ بالذكر الدكتور بلال أبو عيدة المشرف الرئيس على هذه الدراسة؛ فلولا توجيهاته القيمة ونصائحه المفيدة لما كانت الدراسة بهذه الصورة. له عظيم شكري وامتناني.

كما أشكر السادة المحكّمين لأداة الدراسة على نصائحهم التي كانت لها الأثر في الأداة. كما أشكر أعضاء لجنة المناقشة، أساتذتي الأفاضل الذين تفضلوا بمناقشة رسالتي وتنقيحها، الدكتور علي زهدي شقور الممتحن الداخلي، والدكتور مجدي حناوي الممتحن الخارجي.

كما أشكر كل من ساعدني في إتمام الدراسة، من معلم ومعلمة ومدير ومديرة، لكم عظيم شكري وتقديري.

وكما أتقدم بالشكر لجامعة النجاح الوطنية التي منحتني شهادة الماجستير في تخصص المناهج وطرق التدريس.

إليك جميعاً كل الشكر والأحترام.

الباحثة/ رزان مرمش.

الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الرسالة التي تحمل عنوان:

درجة انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطينية مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية ودرجة تغير الممارسات التعليمية في ضوء تجديده من وجهة نظر المدرسين

أقر بأن كل ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وإن هذه الرسالة ككل، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة علمية أو بحث علمي أو بحث لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name:

اسم الطالبة: رزان عسان عظامر مش

Signature:

التوقيع: رزان عسان عظامر مش

Date:

التاريخ: ١٤ / ١ / ٢٠١٦ م

فهرس المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
	الإهداء	ج
	الشكر والتقدير	د
	الإقرار	هأ
	فهرس المحتويات	و
	فهرس الجداول	ح
	فهرس الملاحق	ي
	الملخص	ك
	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأسئلتها	1
1:1	مقدمة الدراسة	2
2:1	مشكلة الدراسة وأسئلتها	6
3:1	أهداف الدراسة	7
4:1	أهمية الدراسة	9
5:1	متغيرات الدراسة	10
6:1	حدود الدراسة	10
7:1	مصطلحات الدراسة	10
	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	12
1:2	الإطار النظري	13
2:2	الدراسات السابقة	27
	الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها	34
1:3	منهج الدراسة	35
2:3	مجتمع الدراسة	35
3:3	عينة الدراسة	35
4:3	أدوات الدراسة	36
5:3	إجراءات الدراسة	37
6:3	التحليل الإحصائي	38
	الفصل الرابع: نتائج الدراسة	39

الرقم	الموضوع	الصفحة
1:4	النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس الأول	40
1:1:4	النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول	44
2:1:4	النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني	45
3:1:4	النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث	46
4:1:4	النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع	47
2:4	النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس الثاني	48
1:2:4	النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول	53
2:2:4	النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني	54
3:2:4	النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث	55
4:2:4	النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع	56
58	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
1:5	مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس الأول	59
1:1:5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول	60
2:1:5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني	60
3:1:5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث	61
4:1:5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع	61
2:5	مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس الثاني	62
1:2:5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول	63
2:2:5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني	64
3:2:5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث	64
4:2:5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع	65
3:5	التوصيات	65
67	قائمة المصادر والمراجع	
74	الملاحق	
b	Abstract	

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
جدول (1)	توزيع عينة الدراسة	35
جدول (2)	توزيع عينة الدراسة بحسب المحافظة ومتغيرات الدراسة	36
جدول (3)	سلم الإجابات ودرجاته ومعيار الحكم على درجة الموافقة حول محاور الاستبانة وعباراتها.	37
جدول (4)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المدرسين على فقرات مقياس مدى انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطيني مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية من وجهة نظر المدرسين بالنسبة لمحافظة جنين ومحافظة نابلس	41
جدول (5)	الوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المدرسين على مقياس مدى انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطيني مع مبادئ النظرية البنائية موزعاً حسب متغيرات الدراسة.	43
جدول (6)	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test) تبعاً لمتغير جنس المدرس في محافظة نابلس ومحافظة جنين.	45
جدول (7)	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test) تبعاً لمتغير مكان التدريس في محافظة نابلس ومحافظة جنين	46
جدول (8)	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test) تبعاً لمتغير التأهيل التربوي في محافظة نابلس ومحافظة جنين.	47
جدول (9)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفرضية المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة في محافظة نابلس ومحافظة جنين	48
جدول (10)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المدرسين على فقرات مقياس مدى تغير ممارسات المدرسين التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين من وجهة نظر المدرسين بالنسبة لمحافظة جنين ومحافظة نابلس	49
جدول (11)	الوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المدرسين على المقياس موزعاً حسب متغيرات الدراسة في محافظة نابلس ومحافظة جنين	52

الرقم	الجدول	الصفحة
جدول (12)	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test) تبعاً لمتغير جنس المدرس في محافظة نابلس ومحافظة جنين	54
جدول (13)	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test) تبعاً لمتغير مكان التدريس في محافظة نابلس ومحافظة جنين	55
جدول (14)	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test) تبعاً لمتغير التأهيل التربوي في محافظة نابلس ومحافظة جنين.	56
جدول (15)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفرضية المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة في محافظة نابلس ومحافظة جنين	57

فهرس الملاحق

الصفحة	الملحق	الرقم
75	مقياس وجهة نظر المدرسين حول مدى انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطينية مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية ومدى تغيير الممارسات التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين	ملحق (1)
83	قائمة أسماء المحكمين	ملحق (2)
84	كتاب تسهيل مهمة الباحثة من مديرية التربية والتعليم في مديرية جنينالى المدارس الحكومية التابعة لمديرية جنين	ملحق (3)
85	كتاب تسهيل مهمة الباحثة من مديرية التربية والتعليم في مديرية نابلس إلى المدارس الحكومية التابعة لمديرية نابلس	ملحق (4)

درجة انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطينية مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية ودرجة تغير الممارسات التعليمية في ضوء تجديده من وجهة نظر المدرسين

إعداد

رزان غسان عطا مرمش

إشراف

د. بلال أبو عيدة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطينية مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية ودرجة تغير الممارسات التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين من وجهة نظر المدرسين.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة الذي تكون من جميع المدرسين (الذكور والإناث) الذين يدرسون مبحث التكنولوجيا في المرحلة الأساسية العليا في محافظتي نابلس وجنين في العام الدراسي (2019-2020)، البالغ عددهم (269) في المحافظتين من كلا الجنسين.

وتوصلت الدراسة إلى أن درجة انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطينية مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية كان مرتفعاً، وأنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في متوسط استجابات المدرسين في درجة انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطينية المكتوب للمرحلة الأساسية العليا مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية يعزى لمتغير جنس المدرس، التأهيل التربوي، سنوات الخبرة، منطقة التدريس، كما وبينت الدراسة أن درجة تغيير الممارسات التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا كان مرتفعاً، وأنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في متوسط استجابات المدرسين في درجة تغيير الممارسات التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا يعزى لمتغير جنس المدرس، التأهيل التربوي، سنوات الخبرة، ولكن بالنسبة لمتغير مكان التدريس أظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق دال إحصائية في متوسط استجابات المدرسين في درجة تغيير ممارساتهم التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين يعزى لمتغير مكان التدريس في محافظة

نابلس، بينما في محافظة جنين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في درجة تغير ممارساتهم التعليمية تعزى لمتغير مكان التدريس ولصالح القرية. وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بإجراء دراسات مشابهة للتعرف على إن كانت ممارسات المدرسين التعليمية تتسجم مع مبادئ النظرية البنائية.

الكلمات الدالة: منهج التكنولوجيا، مبادئ النظرية الاجتماعية، الممارسات التعليمية.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأسئلتها

1:1 مقدمة الدراسة

2:1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

3:1 أهداف الدراسة

4:1 أهمية الدراسة

5:1 متغيرات الدراسة

6:1 حدود الدراسة

7:1 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1:1 مقدمة الدراسة

يرتكز المجتمع في بناء دعائمه الأساسية وتحقيق التنمية الشاملة في جميع جوانبه على أبنائه وحتى نصل لهذه التنمية يجب أن نعد الأبناء إعداداً جيداً، وينبغي أن يعمل على إعدادهم بما يتناسب مع تحقيق أهداف ذلك المجتمع، ولتحقيق هذه الأهداف يجب توحيد الرؤية بين العناصر المشتركة في العملية التعليمية، ويجب الأخذ بعين الاعتبار كل الجوانب التي تؤثر على الأبناء ويجب الاهتمام بهذه الجوانب لنصل إلى أهدافنا في تحقيق التنمية الشاملة (الحوالدة، 2007).

تعد المدرسة من أهم مؤسسات المجتمع التي ترتبط بموضوع التغيير الاجتماعي، فأى تغيير يطرأ على المجتمع يطرأ على المدرسة، لأن المدرسة وضعت لتحقيق أهداف المجتمع، إذ لا توجد مشكلة اجتماعية لا تتأثر بها المدرسة، وتأثر المدرسة بهذه المشكلات الاجتماعية يدعوها إلى العمل المستمر في إحداث التغييرات والإصلاحات التربوية التي تأتي في الأساس لمجابهة ومواجهة هذه المشكلات، وبهذا لقد شرعت الأنظمة التربوية بأخذ كل ما هو جديد لحل مشاكلها ولتضي على مناهجها صفة الحداثة والتجديد (fullan، 2002).

دليلاً على العلاقة الوثيقة بين المدرسة والمجتمع نجد أن هناك دولاً نامية ومتقدمة اتخذت من المدرسة سبيلاً للتغيير المجتمعي من خلال استخدام التغيير التربوي، ولعل من أمثلة ذلك اليابان التي خسرت حرباً خرجت منها مدمرة لتصبح رائدة في المجال العلمي والاقتصادي، وتوجهت أنظار العالم لدراسة النموذج الياباني لمحاولة تفسير هذا التفوق، حيث أنهم خلقوا معجزات اقتصادية واجتماعية وسياسية (مفتاح، 2018).

ولعل أي تغيير تربوي يؤمل منه تغيير المجتمع لا بد أن يهتم بنوعية التعليم الذي تقدمه المدرسة لأفرادها، ولعل أيضاً هذا هدف تسعى إليه جميع الدول ومنها فلسطين، إذ بدأ الاهتمام

الملحوظ بتغيير نوعية الفرد وتنمية تفكيره وإمكانياته وأساليبه نموه وتطوره من خلال تغيير مقصود لعناصر التعليم ومنها المنهاج (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2014).

وتطبيقاً لذلك اهتمت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بتطوير المنهاج واعتمدته كأحد أهدافها الاستراتيجية في خطتها، واحداً من حلقات هذا المنهاج هو منهاج التكنولوجيا (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2016).

ويرتكز تطوير منهاج التكنولوجيا الفلسطيني على تنمية الثقافة التكنولوجية ووعي الطالب بأهمية التكنولوجيا وأثرها على البيئة، وكذلك خلق اتجاهات إيجابية عند الطلاب نحو العمل اليدوي والتقني، وتوعيتهم نحو مواكبة التطورات وكيفية التعامل معها، وتشجيعهم على الابتكار والتفكير العلمي لحل المشكلات وتنمية القدرة على اتخاذ القرار (نجار واسليم، 2007).

ولتحقيق هذه الرؤيا قامت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بوضع خطة متكاملة عالجت جميع أركان العملية التعليمية وجوانبها، وكانت المناهج ضمن هذه الخطة حيث عملت على إعدادها بما يساهم في مواجهة التحديات النوعية ولإعداد جيل قادر على مواجهة متطلبات عصر المعرفة وعدم التشتت بين العولمة والبحث عن الأصالة والانتماء (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2014).

ولذلك تؤكد المناهج الفلسطينية على ضرورة الإصلاح والتجديد التربوي ولها رؤيتها في ذلك، إذ يرد في الكتاب المقرر لمنهاج التكنولوجيا للصف السابع ما نصه: "يتصف الإصلاح التربوي بأنه المدخل العقلاني العلمي النابع من ضرورات الحالة، المستند إلى واقعية المنشأة، الأمر الذي انعكس على الرؤية الوطنية المطورة للنظام التعليمي الفلسطيني في محاكاة الخصوصية الفلسطينية والاحتياجات الاجتماعية، والعمل على إرساء قيم تعزز مفهوم المواطنة والمشاركة في بناء دولة القانون، من خلال عقد اجتماعي قائم على الحقوق والواجبات، يتفاعل المواطن معها، ويعي تراكيبها وأدواتها، ويسهم في صياغة برنامج الإصلاح يحقق الآمال، ويلامس الأماني، ويرنو لتحقيق الغايات والأهداف." (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2018).

وهناك عدة تعريفات للإصلاح التربوي منهم ما يعرف الإصلاح التربوي بأنه: "إدخال كل جديد أو تغيير في الأفكار والسياسات أو البرنامج أو الطرائق أو المرافق أو البيئة التعليمية القائمة بالفعل على اتساعها". ويعرفه آخرون بأنه: "هو العملية الدينامية لابتكار هذه التغيرات والتخطيط لها وتطبيقها." (العنزي، 2010).

لإصلاح التربوي نوعان رئيسان، فإما أن يكون جذرياً يتغير فيه النظام التربوي والممارسات التعليمية برمتها إلى صورة تختلف عن الصورة التي كانت عليها فعلياً، أو أن يكون شكلياً يتناول قضايا جزئية أو سطحية من النظام التربوي وفي الغالب لا يكون لها الأثر في تغيير ملامحه (إسطنبول وسرحان، 2008).

ويرى (سليم، 2005) أن الإصلاح التربوي الفعال هو ذلك الإصلاح الذي يلبي معايير من قبيل حل مشكلات تواجه المجتمع والاستجابة لروح العصر ومتطلباته، وإمكانية تطبيقه وتعميمه.

ولعل هذه التجديدات لها مرددها في الأدب التربوي، فهي تجديدات تتصل بالنظرية البنائية الاجتماعية (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2016)، وهي واحدة من النظريات التربوية التي تلقى اهتماماً بارزاً في التعلم والتعليم وذلك لاهتمامها بالأسلوب والكيفية التي يبني بها الطالب المعلومات من خلال اتصاله بالبيئة المحيطة وكيفية تعامله مع المشكلات التي تواجهه، وركزت على التفاعل الاجتماعي بصوره المختلفة، حيث تقتض هذه النظرية أن الطالب متعاون ومتفاعل في المواقف التعليمية ويدرك أهمية العمل الجماعي، بالإضافة إلى أنه يمتلك إمكانية تقييم نفسه وأقرانه، كما أن للمعلم دوراً خاصاً يتمثل في دمج المتعلمين مع بعضهم البعض وتشجيع التواصل الفعال بينهم من خلال دمجهم في مواقف تعلم حقيقية والاستجابة لأفكار الطلبة مع الحفاظ على الفكرة التي يريد إيصالها، بالإضافة إلى استخدام أساليب تقويم متنوعة لتناسب خطط المنهاج وأساليب التدريس المختلفة (زيتون وزيتون، 2003).

وتقوم النظرية البنائية الاجتماعية على مجموعة من الافتراضات حيث وضع العالم فيجوتسكي مجموعة من الافتراضات التي تفسر ظاهرة النمو المعرفي، ويقوم الافتراض الأول

على طبيعة الذكاء الإنساني، أي أن الإنسان يفكر بشكل فطري ويتطور ذلك التفكير عن طريق تفاعله مع العالم ويستمر الإنسان في تفاعله مع البيئة، والهدف من ذلك تطوير قدراته العقلية والمعرفية، بينما الافتراض الثاني يتمثل في خط التطور البيولوجي والتطور الاجتماعي والتاريخي حيث وضح فيجوتسكي أن الإنسان محكوم بتفكيره وأدائه لعاملين وهما التطور البيولوجي ويكون هذا العامل فطري، والتطور التاريخي الاجتماعي الذي ينقل الإنسان إلى إنساناً حضارياً قادراً على استخدام الرموز والإشارات لتمثيل وظائفه المعرفية والفعالية (الغامدي، 2011).

ومن أهم ممارسات التدريس البنائي التي يجب على المعلم اعتمادها، تشجيع المتعلم على البحث والتطوير المستمر، وتحفيز قدرته على الاستقصاء والتطوير، والعمل على وضعه في مواقف حقيقية لمنحه خبرات تستثير معتقداته ومفاهيمه السابقة، والسعي إلى تكامل الأنظمة المعرفية لدى المتعلم من خلال تعزيز الأنشطة التعليمية، وأنشطة تنثير الفضول الذهني لدى المتعلمين، واستغلال الخبرات السابقة في بناء معارف جديدة، والتقييم من خلال الأداء والفهم (زيتون، 2007).

ويتخذ المنهاج المبني على النظرية البنائية شكلاً محدداً يتمثل في طرح أسئلة تدعو للتفكير، بالإضافة إلى وضعه في أحداث متناقضة وقضايا بيئية ومواقف حياتية مختلفة ليتكون لدى الطالب مجموعة من التساؤلات والاستفسارات ليتولد لديه دافع للوصول للحل، حيث يقوم بالبحث بالاستعانة بالمعلومات السابقة التي لديه، وأيضاً يعمل المنهاج في النظرية البنائية الاجتماعية على إكساب الطالب مصطلحات علمية وإحلالها محل المفاهيم الخاطئة من خلال النقاش والحوار بين الطلبة والمعلم (حبيب، 2015).

وتشير الدراسات إلى أن استخدام النظرية البنائية له العديد من الإيجابيات التي تلقى بظلالها على العملية التعليمية والتعلمية منها مرونة وتغير المنهاج، حيث أن وقوع الطالب في الخطأ هو جزء من التعلم وله دور في بناء المعنى وبدونه لا يحدث التعليم القائم على حل المشكلات، إضافة إلى أن التقويم في النظرية البنائية الاجتماعية يقيس نوعية المعرفة المكتسبة

وإمكانية تحليل الطلبة للمعلومات وتركيبها ونقلها (حبيب، 2015)، وتتخذ بيئة التعلم فيها نمطاً يتمثل في تدعيم التفكير الناقد والاستقصاء وتسعى في التحول من التركيز على المعلم إلى التركيز على المتعلم، حيث أن النظرية البنائية الاجتماعية ترى أن الطالب نشط ومتعاون لا متنافس، ويجب تعريضه لمشكلات حقيقية ترتبط بالواقع في بيئة التعلم وتؤكد هذه البيئة على بناء المعرفة، ويجب أن يكون المنهاج ذو معنى ومغزى واتصال وثيق بين المحتوى واهتمامات وحاجات الطلاب بالإضافة إلى اتسام هذه البيئة بالانتقائية (زيتون، 2003).

وبين (زيتون، 2008) بأن تصميم التعليم وفق النظرية البنائية لا بد أن يراعي بأن تكون الأهداف واضحة لدى المتعلمون عند العمل مع الجماعة، الالتزام بالقواعد الأساسية لأسلوب عمل الجماعة والمعرفة بدور الفرد كعضو من أعضاء الجماعة، بالإضافة إلى القدرة على تشخيص ظروف الجماعة، وأن يكون المحتوى مناسباً للأهداف سواء على مستوى المتعلم نفسه أو على المستوى الجماعي، وأن يتضمن المحتوى أنشطة تنمي روح التعاون لدى الجماعة ويتم ذلك بعد اختيار محتوى نظري كأساس لفهم الجماعة، وأن تعتمد النظرية البنائية الاجتماعية في تصميم التعليم على استراتيجيتان وهما: التدريس للمساعدة والتدريس المتبادل، وأن يكون شكل الوسائط التعليمية في النظرية البنائية الاجتماعية على شكل أفكار تدعم التعلم التعاوني والعمل الجماعي، من خلال ورشات العمل الجماعية ووضع المقاعد على شكل مجموعات تشجع فرص العمل الجماعي، والقيام بالزيارات الميدانية والاهتمام بالندوات الثقافية وتصميم برامج حاسوبية تعمل على مساعدة المتعلمين للوصول إلى الحل، وأن يكون الاعتماد في التقويم على العروض الشفوية والمقابلات والأعمال والمشاريع الجماعية، ملفات وسجلات الأداء والتجارب والمقابلات.

2:1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

تبين العديد من الدراسات أن للنظرية البنائية أثراً فعالاً في التعليم كدراسة (عامر، 2014) ودراسة (حبيب، 2015) ودراسة (حرز الله، 2016)، وتورد وزارة التربية والتعليم أن منهاج التكنولوجيا مبني وفق أسسها، فإلى أي درجة يرى المدرس ذلك؟، ومع حداثة جهود

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية واستجابتها لموجة تحديث وتطوير المنهاج، تم إطلاق كتاب التكنولوجيا المطور بصيغته التجريبية مع بداية العام الدراسي (2019-2020) والتي يتم العمل بها حالياً، ومما يدعم الإحساس بالمشكلة أن منهاج التكنولوجيا تم تعديله مراراً في الأونة الأخيرة، فهل ينسجم هذا المنهاج مع التوجهات الحديثة والنظرية البنائية، أم المشكلة أن ممارسات المدرسين لم تتغير وفق هذه التجديدات، لذلك تطرقت هذه الدراسة إلى البحث والاستقصاء عن آراء ومعتقدات المدرسين حول درجة انسجام المنهاج مع مبادئ النظرية البنائية ومدى تغيير ممارساتهم في ضوء هذه التجديدات، وستمضي هذه الدراسة لمحاولة الإجابة عن السؤالين التاليين:

أولاً: ما درجة انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطيني مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية من وجهة نظر المدرسين في محافظتي نابلس وجنين؟

ثانياً: ما درجة تغيير ممارسات المدرسين التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين من وجهة نظرهم في محافظتي نابلس وجنين؟

أسئلة الدراسة

بعد النظر في مشكلة الدراسة أصبح من الضروري الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما درجة انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطيني مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية من وجهة نظر المدرسين في محافظتي نابلس وجنين؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة تم صياغة الفرضيات على النحو التالي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha \leq 0.05)$ (في وجهة نظر المدرسين حول درجة

انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطيني مع مبادئ النظرية البنائية باختلاف جنسهم؟

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha \leq 0.05)$ (في وجهة نظر المدرسين حول درجة

انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطيني مع مبادئ النظرية البنائية باختلاف أماكن تدريسهم؟

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) (في وجهة نظر المدرسين حول درجة انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطينية مع مبادئ النظرية البنائية باختلاف تأهيلهم التربوي؟

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) (في وجهة نظر المدرسين حول درجة انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطيني مع مبادئ النظرية البنائية باختلاف سنوات خبرتهم؟

السؤال الثاني: ما درجة تغيير ممارسات المدرسين التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين من وجهة نظرهم في محافظتي نابلس وجنين؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة تم صياغة الفرضيات على النحو التالي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) (في وجهة نظر المدرسين حول تغيير ممارساتهم التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين باختلاف جنسهم؟

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) (في وجهة نظر المدرسين حول تغيير ممارساتهم التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين أماكن تدريسهم؟

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) (في وجهة نظر المدرسين حول تغيير ممارساتهم التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين باختلاف تأهيلهم التربوي؟

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) (في وجهة نظر المدرسين حول تغيير ممارساتهم التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين باختلاف سنوات خبرتهم؟

3:1 أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة توافر معايير النظرية البنائية في محتوى كتاب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المدرسين، كما وهدفت إلى النظر في ممارساتهم في ضوء مجموعة من المتغيرات التابعة في محافظتي جنين ونابلس، ودور عدد من المتغيرات فيها.

4:1 أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في جانبين:

أولاً: الجانب النظري

تأتي أهمية هذه الدراسة استجابة للملاحظات والتساؤلات التي أثارها المختصون والمدرسون والمهتمون في السنوات الأخيرة حول طبيعة منهج التكنولوجيا وبنيته وترباط موضوعاته، ومع ظهور التجديدات التي طرأت على منهج التكنولوجيا والتي قامت بها وزارة التربية والتعليم العالي كان لا بد من معرفة واقع هذه التجديدات فيما إذا كانت تتوافق مع رؤية الوزارة بجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وأيضاً تكتسب الدراسة أهميتها في كونها تناولت منهج التكنولوجيا من وجهة نظر المدرسين والتحليل في ضوء احتوائها على مبادئ النظرية البنائية، وأيضاً تسعى إلى الكشف عن مدى درجة ممارسة مدرسي المرحلة الأساسية العليا لمبادئ النظرية البنائية، الأمر الذي يمكننا من توضيح نقاط القوة والضعف والحصول على معلومات مهمة تتعلق بواقع المنهج ومحتوياته ومن ثم اتخاذ الإجراءات اللازمة في ضوءها.

ثانياً: الجانب العملي

قد تفيد الدراسة الحالية مخططي منهج التكنولوجيا في فلسطين في تطوير المنهج في المستقبل القريب من خلال مقترحات الدراسة، ولعلها تفتح المجال أمام بحوث أخرى تسعى إلى الكشف عن مدى ممارسة مدرسي المرحلة الأساسية العليا لمبادئ النظرية البنائية، ولعل نتائج هذه الدراسة تساعد المدرسين على تقييم أنفسهم من خلال معرفتهم قياس درجة تطبيقهم لمبادئ النظرية البنائية من خلال المعايير التي أعدتها الباحثة في أداة القياس التي وجهت إليهم للنظر في ممارساتهم، وهل يطبقونها بشكل صحيح أم لا؟

5:1 متغيرات الدراسة

المتغيرات التابعة

تغيير ممارسات المدرسين التعليمية.

المتغيرات المستقلة:

1. سنوات الخبرة: (1-3، 4-7، أكثر من 7 سنوات).
2. منطقة المدرسة: (مدينة، قرية).
3. جنس المدرس: (ذكر، أنثى).
4. التأهيل التربوي: (يملك تأهيلاً تربوياً، لا يملك تأهيلاً تربوياً).

6:1 حدود الدراسة

الحد الزمني: تحدد زمن الدراسة بالفصل الأول (2019/2020).

الحد المكاني: تحدد مكان الدراسة في محافظة نابلس ومحافظة جنين.

الحد البشري: اقتصرت هذه الدراسة على عينة عشوائية من مدرسين/مدرسات التكنولوجيا في المرحلة الأساسية العليا.

الحد الموضوعي: تحليل محتوى كتب التكنولوجيا للصفوف السابع والثامن والتاسع للمنهج الفلسطيني بجزأيه الأول والثاني من وجهة نظر مدرسيه، في الطبعة التجريبية المنقحة للعام (2019/2020)، في ضوء مجموعة من المعايير التي تقوم عليها النظرية البنائية الاجتماعية.

7:1 مصطلحات الدراسة

منهاج التكنولوجيا الفلسطيني: يقصد به المادة العلمية والتكنولوجية التي يتضمنها كتاب التكنولوجيا والذي أقرته وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في فلسطين في العام (1998) وفقاً لخطة المنهاج الفلسطيني ويدرس ابتداءً من الصف الخامس في العام الدراسي (2019-2020).

مدرس التكنولوجيا: الشخص الذي يدرس مبحث التكنولوجيا في المرحلة الأساسية العليا في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في العام الدراسي (2019-2020).

المرحلة الأساسية العليا: المرحلة الدراسية التي تشمل الصفوف من السابع الأساسي وحتى العاشر الأساسي.

الممارسات التعليمية: هي عبارة عن أي فعل للمدرس داخل غرفة الصف من نشاطات تعليمية تعليمية بحيث تتسجم مع مبادئ النظرية البنائية من خلال العمل على توفير نشاطات تسهم في جعل العملية التعليمية نشطة، يكون دور المتعلم فيها نشط وفعال بحيث يبني خبراته ومعارفه بنفسه.

النظرية البنائية الاجتماعية: هي إحدى نظريات المعرفة والتعلم، فالمعرفة وفق هذه النظرية تتطور خلال التوسّطات الاجتماعية، وعمليات التفاوض التي تحدث بين الطالبات والمعلمة، وبين الطالبات أنفسهن، لتوجيه تفكير الطالبات وبناء المعاني، ويكون للغة دور أساسي في نقل الخبرة الاجتماعية وتحسين عملية التعلم لديهن (النمراوي، 2011).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1:2 الإطار النظري

2:2 الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1:2 الإطار النظري

تتأول الإطار النظري للدراسة مادة نظرية تتعلق بالنظرية البنائية بشكل عام، ثم إعطاء لمحة عن التعليم وفق النظرية البنائية الاجتماعية ونموذج التعلم البنائي، ومن ثم الانتقال إلى مفهوم المنهاج المدرسي الفلسطيني، ومفهوم التجديد التربوي والحديث عن مراحله، وأخيراً نبذة عن محاولات وزارة التربية والتعليم لإصلاح النظام التربوي، كما ويتأول بعض الدراسات الإمبريقية ذات العلاقة، بهدف الاستعانة بما جاءت به من معارف لزيادة جدوى الدراسة وأهميتها.

1:1:2 الإصلاح والتجديد التربوي

للتعليم مكانة مرموقة في حياة الشعوب قديماً وحاضراً ومستقبلاً، يرتبط التعليم بالمجتمع ويتميز هذا العصر بالانفجار المعرفي السريع وتعد التربية هي المسؤولة عن إعداد الفرد لمواجهة هذه التحديات لضمان مسايرة هذا التوسع والتطور العلمي، جاء اهتمام التربية بالتجديدات التربوية لتلبية هذا المطلب وتحقيق أهدافه من خلال الإصلاح التربوي.

والهدف من التغيير هو العلاج والإصلاح والتطوير، ولا يمكن اتخاذ أية قرارات إصلاحية لتطوير أي نظام تعليمي أو أحد عناصره، ما لم تتبع تلك القرارات من نتائج عملية تقويم متقنة، وهذا يتطلب إبداع وتعاون لحل المشكلات ويتطلب استعداداً لبذل الجهد الذي يطلبه التجديد والتعامل الواعي مع التجديدات التربوية، ومتابعة النظريات الحديثة الخاصة بالتجديدات التربوية وأهم الاستراتيجيات المتبعة والاستفادة من تجارب عالمية في هذا المجال وأخذ ما يناسبنا منها (العبدالكريم، 2012).

ويعرف الإصلاح التربوي على أنه مجموعة من الخطوات التي تحدث في ميدان التربية والتعليم وذلك بهدف معالجة أي ضعف أو قصور يتعرض له النظام بما يحقق التتابع والتوازن

في أداء وظيفته بصورة منتظمة لكي تتلاءم مع التغييرات العالمية والمحلية بهدف التغيير والتحسين والتطوير مرزوق (2015)، ويعرف صباغ (2015) التجديد التربوي على أنه عمل قصدي، يعتمد بشكل أساسي على نتائج البحوث والدراسات التربوية، بحيث يتم الأخذ بعين الاعتبار جميع الخبرات والممارسات التربوية الحديثة، ويهدف أيضاً إلى تطوير شامل للنظام التربوي والعمل على النظر في فاعليته وزيادتها، ومواكبته لتغييرات البيئة المحلية والعالمية وجعله قادراً على تبني واستيعاب الاتجاهات الحديثة من خلال التطبيق المنهجي والمنظم للمعرفة العلمية في مهام عملية. كما وتراه أبو اللين (2011) مجموعة الجهود المنظمة والموجهة لإحداث تغييرات جذرية في النظام التربوي بهدف تحسين كفاءة هذا النظام، مع ضرورة ربط هذه الجهود بأهداف التنمية للمجتمع الفلسطيني فالهدف من الإصلاح التربوي هو زيادة فعالية النظام التعليمي وجعله مرتبط بحاجات المجتمع ومن ثم النهوض بالفرد والمجتمع.

التجديد التربوي ومجالاته ومراحله

في ظل التقدم والانفجار المعرفي والعولمة وموجات التقدم السريعة أصبح التجديد مطلب ضروري للتفاعل معها ولتحقيق التقدم والوصول للإبداع، وتعد التربية من أهم العناصر لأنها تعد أنبأنا وتحرص على تنشئتهم ليكونوا قادرين على النهوض بمجتمعنا لمنافسة المجتمعات المتقدمة وليكونوا قادرين على مواجهة هذه التغييرات باستمرار، على الرغم من استخدام الإنترنت بشكل كبير إلا أن تجارب التعليم الإلكتروني في بلادنا لا تزال متواضعة، فهذا يحفز وزارة التربية والتعليم إلى تطوير نظام التعليم ورفع مستوى المخرجات إلا وهو المتعلم الذي يعتبر المحور والعنصر الأساسي في العملية التعليمية وذلك من خلال التجديدات التربوية التي تقوم بها الوزارة للنهوض بالأفراد، وهدف هذه التجديدات هو تحسين الواقع ومعالجته بطريقة مبتكرة ورسم مسارات مستقبلية جديدة للإصلاح التربوي أداة الشعوب للتغيير نحو الأفضل (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2008).

الإنسان دائماً يبحث بشكل فطري عن التجديد، فجوهر التغيير كيف ينظر الفرد للواقع وكيف يتعامل معه فالتجديد يجب أن يكون له معنى، حيث أن السعي وراء المعنى يقود إلى

البحث المستمر، واكتساب المعنى بالطبع هو فعل فردي لكن قيمته الحقيقية هي عندما يتحقق المعنى المشترك لدى مجموعة من الأفراد، فالثقافات التعاونية تحول باستمرار المعرفة الضمنية الكامنة لدى الفرد إلى معرفة مشتركة، فيجب بناء رؤية مشتركة حول متطلبات الإصلاح فلا يكفي أننا نريد تعلم مهارات جديدة بل يجب أن نفكر بالمهارات التي نحتاج، ولكي يكون الإصلاح فعالاً يجب النظر إلى حاجات المجتمع (fullan, 2007).

ولكي ينجح أي تجديد تربوي يجب أن يهتم بعدة مجالات يراها البعض بأنها تعمل على تطوير المنظومة التعليمية بأكملها وتحسن أدائها وهي العمل على تطوير المناهج المدرسية باستمرار والأنشطة المدرسية ويتم ذلك بوضع معايير وطنية لكل مادة تعليمية، وأيضاً الاهتمام بالمباني المدرسية والعمل على تطويرها، والاهتمام بالمادة العلمية المقدمة للطلاب ومؤشرات الأداء والتقييم وإتقان المعلمين للكفايات المهنية، والعمل على مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين، ورفع مستوى مخرجات التعلم وتطوير استراتيجيات القياس والتقييم، والعمل على تدريب المشرفين، والاهتمام بالتعليم الجامعي (مرزوق، 2015).

وبالنظر للأدب التربوي نجد أن التجديد والإصلاح التربوي يمر بعدة مراحل ونجد أن المرحلة الأولى تتطلب التحليل الأولي الذي يهدف إلى النظر في نقاط القوة والضعف ومن ثم العمل على تحديد أسباب الضعف وكيفية علاجها، والعمل على اختيار البديل الأفضل من عدة بدائل لمعالجة الضعف والاتفاق عليه، وثم الانتقال إلى المرحلة الثانية التي تتمثل في اختيار الاستراتيجية، واختيار الاستراتيجية يجب الإجابة عن عدة تساؤلات منها ما هو نوع الإصلاح الذي سنقوم به؟ ومن هو القائم بعمل خطة التنفيذ؟ وما هي الأوضاع البيئية وما هي شروط التنفيذ؟، وبعد الإجابة على هذه الأسئلة ننقل للمرحلة الثالثة التي تتمثل في الإجراءات، ونعني بالإجراءات تحديد المتطلبات ورصد الإمكانيات المادية والقوى البشرية من مدرسين والعاملين في الجهاز التربوي، تشجيع القائمين على الإصلاح وتوفير الحوافز لهم، البدء بتجريب الإصلاح على عينة ومن ثم القيام بتعميم النتائج ومتابعته من خلال التغذية الراجعة، ومن ثم إدخال التعديلات بعد القيام بالتغذية الراجعة، وأخيراً تعميمه في ضوء النتائج النهائية ومن ثم متابعة تنفيذه وإدخال التعديلات خلال عملية التنفيذ (جرادي وقسمية، 2014).

بينما يرى (fullan,2007) أن الإصلاح التربوي يبدأ بمرحلة التحفيز والتبني ثم الانتقال إلى التنفيذ أو التطبيق وأخيراً مرحلة اعتماد الإصلاح التربوي وإضفاء الطابع المؤسسي عليه، ونعني بالتحفيز وجود مشكلة واضحة تؤدي إلى المضي قدماً في التغيير ولكي تتجح هذه المرحلة لا بد من البحث عن حل منطقي تسعى الجهات المختصة لتبنيه في النظام التربوي والتي تشمل (التربويين والمدرسين الذين يعدون من أهم عوامل الإصلاح التربوي حيث أنه عندما تتحقق رؤية مشتركة ينتج عنها انسجام وتناغم لتقديم افضل الحلول)، وبعد تبني قرار التغيير ننقل إلى مرحلة التنفيذ وهي المرحلة التي تنقلنا إلى موضع التنفيذ العملي وتشير إلى ما إذا كان التغيير سيحصل بشكل مستمر كجزء من النظام أو سيختفي، والتعرف على المشكلات التي واجهت التنفيذ وإحداث تغييرات جزئية تعالج هذه المشكلات وبعد ذلك يتم إضفاء الطابع المؤسسي عليها.

وتستند الاستراتيجيات الحديثة في التعلم على النظرية البنائية الاجتماعية التي تعتبر من أهم النظريات التعليمية التي ظهرت مؤخراً وخالفت هذه النظرية معظم النظريات السابقة في رؤيتها للتعلم، فالفرق الجوهرى بين هذه النظرية والنظريات التقليدية الأخرى أن النظرية التقليدية تعتبر التعلم هو نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم بينما النظرية البنائية تعتبر أن التعلم يتم داخل الفرد نفسه، يفسر الفرد ما يستقبله ويبني المعنى على ما لديه من معلومات، وللمجتمع الذي يعيش فيه أثر كبير في بناء المعرفة، وكان لهذه النظرية أثر كبير على العمليات التدريسية والتطبيقات التعليمية، حيث أكدت على عملية بناء المعرفة وعلى إيجاد بيئة تعلم تعتمد على التعلم التعاوني والحوار المتبادل والمهارات التي يكتسبها الطالب من خلال التفاعل الاجتماعي(عاصم، 2018).

2:1:2 النظرية البنائية

مفهوم النظرية البنائية

تعددت مفاهيم النظرية البنائية فمنهم من يقول بأن البنائية نظرية تركز على أن التعلم لا يتم من خلال نقل المعلومات من المعلم للمتعلم وإنما عن طريق بناء المتعلم للمعرفة بنفسه بناء

على معلوماته وخبراته السابقة (عياش والعبيسي، 2013)، بينما يرى (الوهر، 2002) أن البنائية نظرية تقوم على اعتبار أن التعلم لا يتم عن طريق النقل الآلي للمعرفة من المعلم إلى المتعلم، وإنما عن طرق بناء المتعلم معنى ما يتعلمه بنفسه بناء على خبراته ومعرفته السابقة، كما بين فاجان (Fagan, 2010) تعريف للنظرية البنائية الوارد في (مصطفى، 2016) بأنها "عملية استقبال وإرسال تفاعلية، تهدف إلى إعادة بناء المتعلمين لمعان جديدة، داخل سياق معرفتهم الآتية، مع خبرتهم السابقة ومجريات بيئة التعلم."

وترى الباحثة أن أكثر التعريفات الذي يصب في مضمون النظرية البنائية هو التعريف الذي يرى أن التعلم يتم عن طريق محاكاة الطالب للبيئة المحيطة وذلك بوجود معلومات مسبقة في عقل الطالب لكي يبني ما يتعلمه عليها، أما فيما يخص الأسس التي تقوم عليها النظرية البنائية هو أن النظرية البنائية تدعم بشكل كبير الجانب الإبداعي وذلك كون هذه النظرية لا تقيد الطالب بمعرفة إنما تترك له الحرية لمحاكاة البيئة المحيطة واستكشاف التعلم بنفسه، إذ أن ما يكتسبه متعلم يختلف عما يكتسبه متعلم آخر.

ومهما اختلف التعبير عن ماهيتها إلا أنها لا تتغير في الأسس التي تقوم عليها، ومن أهم الأسس التي تقوم عليها النظرية البنائية التعلم حيث أنها توليه اهتمام أكثر من التعليم، وتشجع استقلالية المتعلمين وتنمي الجانب الإبداعي لديهم، وتؤكد أن عملية التعلم مستمرة لا تتوقف ولها أهداف محددة يبنى عليها التعلم، وتعمل على إيجاد بيئة مناسبة تدعم حب استطلاع المتعلم وتشجعه على البحث والاستقصاء، بالإضافة إلى دمج المتعلمين في مواقف تعلم حقيقية (حبيب، 2015).

والتعلم من وجهة نظر رواد النظرية البنائية هو عملية بنائية مستمرة ونشطة ولها أهدافها، حيث أن التعلم هنا أن يسعى الفرد لتحقيق أغراض تساعد في الوصول إلى حل مشكلة معينة يواجهها، وقد تشكل هذه الأغراض دافع له يوجهها للإجابة عن أسئلة محيرة لديه وقد تكون دافع له لتحقيق أهدافه، ويقصد بأن التعلم عملية نشطة هو أن يبذل المتعلم جهداً عقلياً للوصول إلى المعرفة بنفسه، كما ويقصد بأن التعلم عملية بنائية هو أن التعلم عبارة عن تنظيم الخبرات السابقة وبناء خبرات جديدة في ضوء الأحداث المحيطة به (زيتون، 2007).

ويرى أولوسيجون (Olusegun, 2015) أن البنائية تتطلب من المعلم أن يكون ميسر ومسهل للعملية التعليمية ويجب أن يكون محتوياً لمبادرات الطالب ويحترم استقلاليتة، ووظيفته الأساسية تكمن في مساعدة الطالب على الربط بين المعرفة الحالية والسابقة والعمل على تشجيع الطالب على الحوار مع المعلم وتشجيع الحوار بين الطلبة، ووظيفته أيضاً تقييم معرفة الطالب السابقة للمفاهيم، وأن يعمل على طرح أسئلة مفتوحة تعمل على خلق تناقضات وتحفز الطلبة على الحوار والنقاش ومحاولة تفسير إجاباتهم، ويعمل على تقييم الطلبة من خلال مهام منظمة.

ويظهر الأدب التربوي أن البنائية تقوم على ثلاثة أعمدة ومنها أن المعنى يبنى ذاتياً وذلك من خلال تكوين صورة مبدئية من قبل الجهاز المعرفي للمتعلم نتيجة تفاعل حواسه مع البيئة، وأيضاً تعتبر عملية تشكيل المعاني إحدى الأعمدة التي تقوم عليها هذه النظرية وهي عملية نفسية تتطلب جهد عقلي في حالة بقاء البناء المعرفي عند المتعلم متزناً يكون مرتاحاً، إلا أن وتيرة القلق لديه ترتفع إذا لم تتفق الخبرات أو المثيرات البيئية الجديدة مع توقعاته التي شكلها بناء على ما لديه فهم مسبق للمفاهيم، وبذلك يخلل اتزان بناءه المعرفي مما يتطلب منه تشغيل حواسه لإعادة الاتزان، ومن أهم أعمدة هذه النظرية أن البنى المعرفية للمتعلم تقاوم التغيير بشكل كبير، عند تعرض المتعلم لأي محاولة تغيير مفاهيم (خاطئة) فإنه يقاوم هذا التغيير من خلال التمسك بالمعلومات التي لديه لأنه مقتنع بها بناء على تفسيرات متوفرة لديه، فيقدم المعلم التفسيرات والأدلة من خلال الأنشطة والتجارب التي تؤكد صحة معطيات الخبرة، مقابل توضيح الفهم (الخاطئ) إن كان لديه (النوبي، 2016).

وتضيف (مسعف، 2014) نموذجاً تعليمياً وفق النظرية البنائية:

يراعى فيها أن المتعلم هو محور عملية التعلم فالبنائية تركز على أن المتعلم قادر على بناء المعرفة بنفسه من خلال جمع المعلومات وتكوين الفرضيات ومناقشة الحلول، والوصول إلى النتائج والتعميمات وتطويرها بالتفاعل مع الآخرين والقدرة على استخدامها في مواقف جديدة.

ويقوم نموذج التعلم البنائي على عدة مراحل متتالية لا تحدث إحداها قبل الأخرى:

1. **مرحلة الدعوة:** جذب الطلاب ودعوتهم للتعلم من خلال مشاكل متصلة بواقع حياتهم، وعرض بعض الظواهر غير المألوفة ومشكلات تثير تفكيرهم من بيئة الطلاب وتتصل بخبراتهم السابقة والاهتمام بها، ويجب في هذه المرحلة أن يتولد لديهم سؤال يبحثون عن إجابته.
 2. **مرحلة الاستكشاف:** إشراك الطلاب في أنشطة مخطط لها من قبل المعلم للإجابة عن التساؤلات التي تولدت لديهم من مرحلة الدعوة يتوصلون للإجابات من خلال الملاحظة والقياس والتجريب، ويتم ذلك بشكل جماعي حيث يقسمون إلى مجموعات صغيرة، تقوم كل مجموعة بتنفيذ مهماتها ونقاش الإجابات فيما بينهم، ودور المعلم هنا إرشاد الطلاب وتوجيههم.
 3. **مرحلة التفسيرات واقتراح الحلول:** يتم مناقشة النتائج التي توصل لها الطلاب بعد مرورهم بالخبرات الجديدة من خلال تقديم اقتراحاتهم وتفسيراتهم وتعديل المفاهيم الخاطئة لديهم.
 4. **مرحلة التطبيق:** يقوم الطلاب بتطبيق ما توصلوا إليه بمواقف جديدة مشابهة (مسعف، 2014).
- أهم الاستراتيجيات التابعة للنظرية البنائية واشتقت منها، سيتم تناول اثنتين منها، وهما:**

أولاً: نموذج التغيير المفاهيمي

اقترح بوسنر وآخرون (posner et al.1982) نموذجاً يطلق عليه نموذج التغيير المفاهيمي ويعتمد نموذج التغيير المفاهيمي على استبدال تصور علمي سليم بتصور بديل خلال مرحلتين، وأولى الخطوات التي يتكون منها هذا النموذج هي خلق تناقض معرفي لدى المتعلم، من خلال طرح مفاهيم علمية وعملية تؤدي لحدوث تناقضات في البنية المعرفية لديه ومن ثم الكشف عن المفاهيم الخاطئة عند المتعلم وتعد هذه المرحلة مرحلة الكشف عن التصورات البديلة عند الطالب، وبعد الانتهاء من ذلك نقوم ببناء خطة واختيار الاستراتيجيات المناسبة لمعالجة المفاهيم الخاطئة عند المتعلم وأيضاً نقوم بعملية التوضيح والتركيز على فهم المتعلمين للمفاهيم العلمية بصورتها الصحيحة، وبعد ذلك نقوم ببناء استراتيجية تقويم للتأكد من أن المفاهيم الصحيحة حلت محل المفاهيم الخاطئة.

ثانيا: استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة

هي استراتيجية لويثلي "Grayson Wheatly"، حيث اعتبرها نموذجا للتعلم البنائي، وتقوم هذه الاستراتيجية على وضع المتعلمين في مواقف حياتية ومهام حقيقية للعمل على حل المشكلات التي تواجههم، وتؤكد هذه الاستراتيجية على أن حل هذه المشكلات هو طريق المتعلم لبناء المعرفة.

وتتكون هذه الاستراتيجية من ثلاثة عناصر وهي تحويل المفاهيم العملية إلى مشكلات حقيقية، وأيضاً من أهم عناصر هذه الاستراتيجية التركيز على التعلم التعاوني، ووضع المتعلمين في مجموعات لمعالجة المشكلات وتقسيم الأدوار فيما بينهم، والعنصر الثالث والأخير الذي تتكون منه هذه الاستراتيجية هو النقاش الصفّي وفي هذه المرحلة يتم تركيز المفاهيم من خلال ما توصلوا له من معلومات ونتائج وتفسيرات، ويتمثل دور المعلم في تنظيم النقاش بين المتعلمين من أجل بلورة النظريات والمبادئ والمفاهيم (زيتون، 2003).

يرى بيلت أن النظرية البنائية تقوم على فكرة انه توجد دوافع فطرية للفرد لفهم العالم من حوله، كما وأكد الكثير من رواد النظرية البنائية ومن بينهم فيجوتسكي الذي بين أن محيط الفرد الاجتماعي والمتمثل من معلم وأقران ومدير وأصدقاء يؤثرون بصورة مباشرة على عملية التعلم، والبنائية تؤكد على أن المتعلمون يقومون ببناء المعرفة عن طريق تكامل المعلومات الجديدة مع خبراتهم السابقة وذلك من خلال تفسير خبراتهم السابقة للتوافق مع المعلومات الجديدة، ولكن لم تفسر ماهية البيئة والعلاقة بين البيئة والمعرفة وتأثير البيئة على معرفة الفرد، لذلك نشأت البنائية الاجتماعية كتيار من تيارات البنائية، والتي أكدت على مدى أهمية التفاعل الاجتماعي والتعلم التعاوني وأهمية الحوار والتفاعلات الاجتماعية في عملية التعلم، وبين فيجوتسكي أن التعلم يحدث داخل الفرد على المستوى الفردي من خلال الحوار الداخلي للمتلم ودوره النشط في بناء معرفته بنفسه، ويحدث أيضاً على المستوى الاجتماعي من خلال تفاعله مع أقرانه والبيئة من حوله (مشهوري، 2020).

وبضيفا (أبو سنيّة وعياش، 2013) أن النظرية البنائية الاجتماعية لها مبادئ أهمها يحدث التعلم بشكل فردي أو جماعي من خلال تفاعل الفرد مع البيئة من أجل الوصول إلى

المعرفة الصحيحة، تعتبر اللغة عنصراً مهماً حيث يتم بناء المعاني والمعارف والمفاهيم من خلال التفاعل في بيئة اجتماعية نشطة، وتعتمد عملية التعلم على طرق تنظيمية تمكن المتعلم من الشعور بالبيئة المحيطة، حيث تمثل الدافعية العنصر الأساسي في هذا التفاعل، ويتم تكوين التعميمات من خلال عملية التفاوض والوصول إلى إجماع بالرأي في مسألة أو موضوع ما، ويعتبر حيز النمو المبدأ الأساسي في البنائية الاجتماعية حيث أنه يهتم بما يمكن أن ينجزه المتعلم بنفسه ويطلق على ذلك مستوى النمو العقلي، وأيضاً يطلق على ما يمكن أن ينجزه بمساعدة الآخرين بمستوى النمو الكامل.

يتضمن التعلم البنائي الاجتماعي عمليات تفاعلية وهذه العمليات ذات بعدين أساسيين وهما: بعد عام وبعد خاص، ويعني البعد العام أن المتعلم يبني معرفته عندما يكون قادراً على التفاعل الاجتماعي مع غيره من الأفراد ومع العالم الخارجي من حوله، ويعني البعد الخاص أن المتعلم يبني المعنى من خلال تأمله لتفاعلاته، بناء على خبراته سواء أكانت هذه الخبرات اجتماعية أو تاريخية أو خبرات للتكيف (عثمان وآخرون، 2017).

3:1:2 منهاج التكنولوجيا في فلسطين

تعددت مفاهيم التكنولوجيا فمنهم من يقول بأنها العلم الذي يهتم بتلبية حاجات الإنسان في شتى مناحي الحياة وأنها تسعى دائماً لإيجاد حل للمشكلات ومن ثم تطبيق هذه الحلول (النحال، 2012)، وورد في (نصار، 2018) أن التكنولوجيا عبارة عن كلمة اغريقية مشتقة من كلمتين وهما (Techno) وتعني في اللغة اليونانية الفن والمهارة الفنية، وكلمة (Logos) تعني دراسة، علم، نظرية وينتج عن تركيب المقطعين مصطلح يعني تنظيم المهارة الفنية، وقد ارتبط مصطلح التكنولوجيا بالصناعات قبل أن يدخل لعالم التربية والتعليم.، كما بين (الحيلة، 2007) تعريف للتكنولوجيا الوارد في (أبو العون، 2018) على أنها "عملية ونواتج معاً والتي تشمل التطبيق النظامي للمعرفة العلمية أي تطبيق النظرية للخروج بنتائج عملي، وأيضاً الأدوات والأجهزة والمواد الناتجة عن تطبيق المعرفة العلمية".

وترى الباحثة من خلال التعريفات السابقة أن التكنولوجيا هي التطبيق العملي للمعرفة وأنها تسعى إلى حل المشكلات التي تواجهها البشرية بطريقة منهجية ومنظمة.

يرتكز منهاج التكنولوجيا على عدة محاور وهي التشجيع على العمل وممارسة الأشغال اليدوية، وإثارة دافعية الطلاب نحو العمل التقني والتطبيق، وأيضاً التشجيع على اتخاذ القرار والوصول للنتائج، وتشجيعه على الابتكار وحل المشكلات التي تواجهه والتفكير بطريقة علمية، والاهتمام بتوعية الطالب نحو أهمية التكنولوجيا ومواكبة التطورات والتعامل معها، وتأثيرها على البيئة المحيطة يعتبر من أهم هذه المحاور (نجار واسليم، 2007).

كما ويضيفا (نجار واسليم، 2007) أهم الأسس التي يقوم عليها منهاج التكنولوجيا، حيث أن مناهج التكنولوجيا والعلوم التطبيقية الفلسطينية في مرحلة التعليم تبنى على أسس فلسفية تعتبر الركيزة الأساسية عند بناء أي منهاج، وأسس نفسية تهتم بحاجات الطلبة وميولهم، وأسس اجتماعية تراعي الحاجات الفردية والاجتماعية، وأسس معرفية تهتم بطبيعة المبحث وخصوصيته ومتطلبات تنفيذه.

تعتبر القدرة على التعامل مع متغيرات العصر من خلال توفير القدرة الذاتية لتلبية متطلباته، لإتاحة الفرصة للمشاركة الفعالة في الحضارة العالمية وتعزيز القدرة على تطويرها من أهم الأمثلة على الأسس الفلسفية المذكورة سابقاً (نجار واسليم، 2007).

ومن الأمثلة على الأسس النفسية التي تمنح الطالب اهتماماً كبيراً: بناء استراتيجيات منهجية بطريقة تفعل دور المتعلم، والتركيز على تنمية مهاراته الفكرية العليا، والقدرة على التفكير والابتكار، وكذلك مستوى نمو الطالب (حجو، 2009).

الأسس النفسية والفلسفية المذكورة سابقاً تؤثر على الأسس الاجتماعية التي تراعي حاجات الفرد المتجددة، وحاجات المجتمع المتغير من خلال: إضافة عدد من الأنشطة التي تعمل على خلق علاقة وثيقة بين المدرسة والمجتمع في المناهج والتي من شأنها أن تسهل اندماج المتعلم في المجتمع من خلال الانفتاح على التطورات التكنولوجية في كافة مناحي الحياة، وأيضاً

من خلال اعتماد الأسلوب العلمي في مجالات المجتمع السلوكية والعلمية والمهنية والاجتماعية (نجار واسليم، 2007).

وبما أن الأسس المعرفية تتعلق بطبيعة البحث وخصائصه فلا بد من مراعاة مستوى الطلبة والأهداف الموجودة من أجل اختيار الأساسيات المناسبة لمبحث التعليم التكنولوجي، مع الأخذ بعين الاعتبار كون منهاج التعليم التكنولوجي ذو طبيعة عملية، وبالتالي التأكيد على ترابط العلاقة وتكاملها بين موضوعات التعليم التكنولوجي وموضوعات المواد الدراسية الأخرى والمتشابهة في الموضوع والهدف (حجو، 2009).

وبحسب (نجار واسليم، 2007) هناك أربعة محاور بنيت مقررات التكنولوجيا في المنهاج الفلسطيني على أساسها وهي:

محور الحاسوب: وهو عبارة عن تضمين مواضيع متنوعة في الحاسوب وبرامج حاسوبية مختلفة مثل: برنامج معالجة النصوص على هيئة دروس ووحدات.

محور الرسم الهندسي: وهو عبارة عن تضمين مواضيع الرسم الهندسي والمساقط على شكل دروس متسلسلة ضمن وحدة الرسم الهندسي.

محور تفكيك وتركيب المواد: وهو عبارة عن تضمين مواضيع متنوعة تتعلق بالمواد كالأخشاب والزجاج والمعادن على هيئة دروس ووحدات.

محور الطاقة الكهربائية: وهو عبارة عن تضمين التمديدات الكهربائية والدارات الكهربائية وأجزائها على هيئة دروس ووحدات.

ويظهر الأدب التربوي أن منهاج التكنولوجيا والعلوم التطبيقية يهدف إلى إثارة دافعية الطالب نحو كسب المعرفة العلمية، لتنمية قدرتهم على التعامل مع معطيات التكنولوجيا الحديثة وأيضاً يهدف لتحسين القدرة على التعامل مع البيئة والحفاظ عليها، من خلال غرس حب الإنتماء والعطاء للوطن وأيضاً تحسين مستوى الإبداع والخيال العلمي من خلال التصميم

والرسوم والمحاكاة عن طريق تعزيز الأسس والركائز العلمية والتقنية، وتكريس روح العمل الجماعي ومساعدة الطالب على استيعاب ثلاثية الترابط بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع تعتبر من أهم أهداف هذا المنهاج، كما ويهدف إلى تمكين الطلبة من استخدام الرموز والإشارات في تعاملهم مع جوانب العلم والتكنولوجيا، وإلى زيادة قدرتهم على التعبير والحوار، كما ويهتم بالبحث عن حالات الإبداع لدى المتعلمين وتعزيزها، كما ويهدف إلى تعزيز المهارات العلمية والتطبيقية لدى الطلبة من خلال السيطرة على الخوف من الجوانب العلمية عند الطلبة، وإلى زيادة إيمان الطلبة بأهمية الجانب العملي لتمكينهم من مواجهة المشكلات ثم حلها بأنفسهم (عياد، 2016).

معلم التربية التكنولوجية

ويعد المعلم أحد أهم المصادر الأساسية التي يتم الاعتماد عليها عند تقويم المنهاج، وذلك كونه المسؤول الأول عند تنفيذه، فالمعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية والوسيلة الأولى لتحقيق أهدافها، أما بالنسبة لمعلم التربية التكنولوجية فهو يساعد الطلبة على اتباع أساليب تفكير متطورة تتلاءم مع التكنولوجيا الحديثة، ويحتاج لمهارات متقدمة للتعامل مع أدوات وأجهزة معينة، ويستطيع التعامل مع المحتوى التكنولوجي رغم سرعة تطوره وتغيره، وقد اعتبر المعلم عائق أمام جهود التربية التكنولوجية في التعليم العام، ويعود ذلك لكونه مطالباً بجمع متطلبات المعلمين عامة، بالإضافة للمتطلبات الخاصة بمعلم التكنولوجيا (فريحات وعبوشي، 2004).

4:1:2 محاولات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لإصلاح النظام التربوي:

عملت السلطة الوطنية الفلسطينية، منذ تسلمها مهام التعليم في العام 1994 على تشكيل وزارة التربية والتعليم العالي التي بدورها قامت بإعداد سياسات تربوية وخطط تنموية لوضع النظام التعليمي الخاص بها، فقد أكدت على ضرورة وجود التعليم ما قبل المدرسة والتعليم الأساسي والثانوي والعالي، وقامت بتطوير المنهاج الفلسطيني الأول الموحد للضفة الغربية وقطاع غزة، حيث كانت جهود مستمرة وشاقة بعد 27 عاماً من الاحتلال، ولكن واجهت الوزارة عدة تحديات وانخفاض في مؤشرات تحصيل الطلبة، فقامت بعدة محاولات لتغيير النظام

التربوي حيث عملت على إعداد خطة تطويرية بعد إجراء تشخيص لواقع التعليم في الفترة (2001-2005) ولاحظ من التشخيص أن هناك تقدماً على المستويات الكمية مثل زيادة عدد الطلاب الملتحقين بالمقاعد الدراسية وزيادة نسبة الإناث إلى الذكور وزيادة عدد الأبنية والمعلمين، أما على صعيد المستويات النوعية فكانت بحاجة إلى مزيد من الجهد والتقدم (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2008).

الخطة الخمسية التطويرية (2001-2005)

هدفت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية من خلال هذه الخطة إلى الانتقال بالتعليم في فلسطين من مرحلة إصلاح جميع الأضرار التي ألحقها الاحتلال بقطاع التعليم إلى مرحلة البدء بسياسة جديدة من خلال التخطيط، حيث أبدت الوزارة الاهتمام بالربط بين الحاجات التربوية وحاجات التنمية الاقتصادية، بالإضافة إلى اهتمامها بسياساتها بالكيف إضافة إلى النوع.

وقد تضمنت سياسة التربية والتعليم النظر في صافي الالتحاق في التعليم الأساسي وكانت تسعى لتحقيق الأهداف الكمية لتوفير التعليم الأساسي، وبالرغم من ذلك إلا أن نظام التعليم في فلسطين بحاجة مثل أي نظام تعليمي عالمي إلى حالة من التجديد المستمر لإصلاح نقاط الضعف الموجودة في نظامه كتحسين نوعية التعليم على جميع المستويات والتعليم غير النظامي والالتحاق بمرحلة ما قبل المدرسة (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2008).

وواجهت الوزارة أيضاً مزيداً من التحديات تتعلق بالاحتفاظ داخل الغرف الصفية بسبب زيادة نسبة الالتحاق للمدارس وأيضاً نسب الالتحاق المتدنية في المرحلة الثانوية، واستمرار مضايقات الاحتلال الإسرائيلي للقطاع التعليمي، وبعد الإعلان عن الخطة الخمسية الأولى اندلعت انتفاضة عام 2000 فتوقفت عدة النشاطات التطويرية، وتحديات أخرى مرتبطة بالاتجاه نحو اللامركزية وأخرى مرتبطة بالنشاطات الطلابية وأخيراً تلك التي تتعلق بحاجتها لخطة متكاملة لتقييم المناهج الفلسطينية، ولمواجهة هذه التحديات تم إعداد الخطة الاستراتيجية الثانية للتطوير التربوي (2008-2012)، وكانت تتضمن هذه الخطة تحسين أربعة محاور رئيسية

وهي زيادة عدد الأطفال الملتحقين بالتعليم، تحسين نوعية التعليم والتعلم، وتعديلات أخرى على الأنظمة الإدارية والمالية، ولكن بالإضافة لهذه الخطة التطويرية تم إعداد خطط أخرى في غاية الأهمية مثل استراتيجية تأهيل المعلمين ومبادرة التعلم الإلكتروني وتطوير المناهج الدراسية، ولكن كانت المشكلة في ترابطها معاً وفي آلية تنفيذها فكان هناك سوء في التخطيط الزمني وفي إغفال بعض استراتيجيات التطوير المهمة (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2008).

الخطة الخمسية التطويرية (2008-2012)

تم البدء بعملية الإعداد للخطة الوطنية التربوية التطويرية (2008-2012) بعد فترة قصيرة من انتهاء تنفيذ الخطة الخمسية (2000-2005)، حيث قامت الإدارة العامة للتخطيط بوزارة التربية والتعليم العالي بإعداد خطة واحدة لجميع القطاعات الفرعية (من رياض الأطفال وحتى التعليم العالي) بما في ذلك التعليم غير النظامي، إذ قامت بتشكيل ثلاث فرق متخصصة للاستفادة من البيانات الخاصة بالخطة الخمسية الأولى، واستخراج المعلومات المتاحة من الدارسات والتقارير ووثائق المشاريع بالإضافة إلى تشخيص واستعراض عناصر الخطة الخمسية من جميع الإدارات وتحليل هذه المدخلات لبناء هيكل الخطة لكل القطاعات التربوية.

وتم تحديد الغايات الرئيسة الآتية للخطة التطويرية الاستراتيجية التربوية:

الهدف 1: زيادة فرص التحاق الأطفال في سن التعليم وتحسين قدرة النظام على الاحتفاظ بهم (الالتحاق).

الهدف 2: تحسين نوعية التعليم والتعلم (النوعية).

الهدف 3: تطوير القدرات في التخطيط والإدارة وتحسين الأنظمة الإدارية والمالية واستخدامها (الإدارة).

الهدف 4: تحقيق التحول التدريجي لقطاع التعليم العالي من التوجه نحو العرض إلى التوجه نحو الطلب، والذي يضمن المزيد من الانسجام بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات السوق

وخاصة بالنسبة للتعليم العالي بما فيه التعليم المهني والتقني (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2008).

وأشارت (الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم، 2017) إلى الإنجازات التي قامت بها وزارة التربية والتعليم وأهمها تحسين واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم، وأعدت خطة لتقييم المناهج الفلسطينية، والتركيز على تأهيل المعلمين وكان هدف الوزارة الأساسي حين وضعت هذه الخطة هي تحسين هذا الواقع من خلال استراتيجية تعليم مطورة تعمل على التخلص من الاعتماد على التلقين وتعتمد بشكل أساسي على الطالب لأنهم محور العملية التعليمية واستخدام أساليب ديناميكية وحديثة تتمحور حول الطالب، حيث سعت إلى إنشاء مجتمع فلسطيني مليء بالعلم والثقافة والتكنولوجيا وإلى توظيف هذه المعارف في تنمية المجتمع.

2:2 الدراسات السابقة

اطلعت الباحثة على دراسات سابقة متعلقة بموضوع الدراسة ومجالها، وتم تسليط الضوء على الدراسات التي تناولت منحى التجديد التربوي، والمنهاج الفلسطيني وارتباطه بالنظريات التربوية الحديثة ومنها النظرية البنائية، في ضوء ممارسته وفاعليته في التدريس والمعوقات التي تواجه هذا المنحى في التدريس، ورتبت من الأحدث إلى الأقدم:

الدراسات العربية

ففي دراسة المساعدة (2018) التي هدفت الى استقصاء درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الأساسية واختبار الفروق في المتوسطات في ضوء بعض المتغيرات وهي: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والسلطة المشرفة، واعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (189) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية والخاصة للمرحلة الأساسية في لواء ناعور، واستخدم لجمع البيانات استبانة تكونت من (40) فقرة، وبينت النتائج أن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي كانت متوسطة، ولم تكن هنالك فروق دالة احاثياً في درجة ممارسة التدريس البنائي

تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والسلطة المشرفة، ولكن كانت هنالك فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين من حملة الدراسات العليا وأوصى الباحث بتدريب معلمي اللغة الإنجليزية على توظيف الأفكار البنائية النظرية في التعلم داخل العرفة الصفية، وتوفير مناخات دراسية لتسهيل تطبيق الممارسات البنائية داخل الصف.

وهدفت دراسة الحارثي (2017) إلى التعرف على مستوى معرفة وممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض للنظرية البنائية، وأثر متغير (الخبرة) على إجابات العينة، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، واختارت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وتكونت العينة من (50) معلمة من معلمات الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لديهن معرفة مرتفعة بالنظرية البنائية وممارسة متوسطة لها، وبينت النتائج أيضاً أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الخبرة.

وهدفت دراسة حرز الله (2016) إلى التعرف على واقع استخدام النظرية البنائية في التعليم لدى معلمي الرياضيات في محافظة طولكرم، واعتمد الباحث المنهج الوصفي، واختار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، وتكونت عينته من (91) معلماً ومعلمة، واستخدم لجمع البيانات استبانة مكونة من (35) فقرة وبينت نتائج الدراسة أنهم يستخدمونه بصورة كبيرة في المرحلة الأساسية أكثر من المراحل الأخرى وأوصى الباحث بضرورة تدريب المعلمين على استخدام المنحى البنائي في التعليم.

وهدفت دراسة العدوان وداود (2016) إلى الكشف عن درجة توافر مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن، واعتمد الباحثان المنهج الوصفي المستند إلى تحليل كتب الصفين الرابع والخامس من مرحلة التعليم الأساسي الدنيا، وتكونت عينة الدراسة من كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا (الرابع والخامس والسادس) في الأردن واستخدم لجمع البيانات استبانة بلغ عدد فقراتها

(35) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وبينت نتائج الدراسة توافر مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس.

وهدفت دراسة مصطفى (2016) إلى الكشف عن ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية، وعلاقتها ببعض المتغيرات، واعتمد الباحث المنهج الوصفي، واختار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، وتكونت العينة من (30) مدرس ومدرسة، واستخدمت لجمع البيانات بطاقة الملاحظة كأداة للدراسة وتكونت من (37) فقرة، وبينت نتائج الدراسة أن ممارسات التعلم البنائي لدى المدرسين لم ترق إلى مستوى (عالٍ) بل تراوحت بين قليلة ومتوسطة وأيضاً أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة شولي (2016) إلى التعرف على مدى معرفة و تطبيق مدرسي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية في مدارس محافظة نابلس، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وهو منهج يقوم على دراسة ظاهرة ووصفها وصفاً دقيقاً، واختارت العينة بطريقة عشوائية مثلت بنسبة (20%) من مجتمع الدراسة وتكونت العينة من (314) معلماً ومعلمة، واستخدمت الباحثة لجمع البيانات الاستبانة وبطاقة الملاحظة كأداتين للدراسة وتكونت الاستبانة من (35) فقرة موزعة على مجالين: مجال المعرفة بمبادئ النظرية البنائية ومجال تطبيق مبادئ النظرية البنائية، وبينت نتائج الدراسة أن درجة معرفة وتطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية عالية، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات المعرفة والتطبيق لمبادئ النظرية البنائية لدى مدرسي المرحلة الأساسية الدنيا وفق متغيرات سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة حبيب (2015) إلى الوقوف على واقع استخدام التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة التعلم الأساسي بمحافظة غزة، واعتمد الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، واختار عينة عشوائية طبقية، وتكونت عينة الدراسة من (350) معلماً ومعلمة، واستخدم لجمع البيانات الاستبانة لقياس ممارسات التعلم البنائي، وبينت نتائج الدراسة أنه كان هناك اهتمام كبير لاستخدام ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة.

وهدفت دراسة الزعانين(2015) إلى معرفة درجة توظيف معلمي العلوم للتدريس البنائي في حصص العلوم بمحافظة غزة وعلاقته بكل من المرحلة الدراسية، النوع الاجتماعي للمعلمين، سنوات الخبرة في التدريس، الجهة المشرفة على المدارس، والمؤهل العلمي لهم، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واختار عينة عشوائية وتكونت هذه العينة من (70) معلماً ومعلمة من مدارس وكالة الغوث الدولية، ومدارس السلطة الوطنية الفلسطينية بقطاع غزة، وبنيت نتائج الدراسة أن معلمي العلوم بمدارس قطاع غزة يوظفون مبادئ التدريس البنائي بصورة منخفضة بشكل عام، كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين في التدريس البنائي تعزى إلى كل من النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي، في حين وجدت فروق دالة إحصائية بينهم تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية لصالح معلمي المرحلة الأساسية، سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين لديهم من (5-10) سنوات، والجهة المشرفة لصالح معلمي وكالة الغوث الدولية.

وهدفت دراسة عامر(2014) إلى التعرف على أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في منهاج التكنولوجيا واتجاهاتهم نحوه في مدارس محافظة نابلس الحكومية، واعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي، واختارت عينة عشوائية وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة، واستخدمت لجمع البيانات أداتين هما اختبار لقياس التحصيل الدراسي واستبانة لقياس الاتجاهات، وبنيت نتائج الدراسة أن طريقة التدريس باستخدام نموذج التعلم البنائي يعمل على زيادة التحصيل الدراسي للطلبة في منهاج التكنولوجيا وتنمية اتجاهاتهم نحوه، وأوصت الباحثة بضرورة مراعاة النموذج البنائي من قبل وزارة التربية والتعليم، وضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي المدارس وخاصة معلمي التكنولوجيا.

وهدفت دراسة الخالدي (2013) إلى تقصي مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمبادئ التدريس البنائي، واختبر دلالة الفروق بين متوسطات درجة الممارسة وفقاً للمتغيرات: الجنس، الخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية، واعتمد المنهج الوصفي، واختار عينة بالطريقة العشوائية الطبقية وتكونت عينة الدراسة من (187) معلماً ومعلمة، واستخدم

لجمع البيانات استبانة مكونة (33) فقرة، وبينت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي كانت متوسطة وظهرت فروق دالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي وذلك لصالح المؤهل العلمي الأعلى، ولم تظهر فروق دالة بين متوسطات درجة الممارسة لمتغير الجنس والخبرة والمرحلة التعليمية.

وهدفت دراسة عياش والعبسي (2013) إلى قياس مستوى معرفة وممارسة مدرسي العلوم والرياضيات في مدارس وكالة الغوث الدولية للنظرية البنائية من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (81) مدرس ومدرسة يدرسون مبثي الرياضيات والعلوم، واستخدم لجمع البيانات استبانة تكونت من (20) فقرة، وبينت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة المدرسين كان (مرتفعاً) بينما مستوى الممارسة كان (متوسطاً)، ووجود فروق دالة إحصائية في تقديرات المدرسين تعزى لمتغير الجنس لصالح المدرسات الإناث.

الدراسات الأجنبية

أجرى أحمد وآخرون (Ahmad,Ching,Yahya&Nizam,2014) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين بيئات التعلم البنائية والمرافق التعليمية في مادتي العلوم والرياضيات، واعتمد الباحث المنهج الكمي واختار عينة قصدية تكونت من (150) طالباً وطالبة، واستخدم لجمع البيانات استبانتي، الأولى تبحث في تصورات الطلاب لبيئات التعلم في ضوء النظرية البنائية، والثانية تبحث في تصورات الطلاب حول خمسة أبعاد للتعلم البنائي والفاعلية التعليمية للمدرسة، وبينت نتائج الدراسة أن الطلاب يميلون إلى إعداد بيئة تعلم بنائية أكثر من بيئة تعلم فعلية كما وأظهرت أنه يجب على معلمي العلوم اعتماد المنهج البنائي وتحسين ممارساتهم في ضوءه.

أجرى ماكغاتو (Makgato,2012) دراسة هدفت إلى التعرف على سمات الممارسات البنائية في تدريس وتعليم التكنولوجيا في الصف والتعرف إلى المعوقات التي تواجه مدرسي الصف التاسع الأساسي في تطبيق مبادئ النظرية البنائية في عملية تعليم وتعلم التكنولوجيا، وتكونت عينة

الدراسة من (8) معلمين موزعين على المدارس التابعة للقرى والمدن في جنوب إفريقيا، واستخدم لجمع البيانات أداتين وهي مقابلات مع المعلمين واستخدم أيضاً الملاحظة الصفية، وبينت النتائج أن المعلمين لا يمارسون ولا يعرفون كيفية استخدام مبادئ النظرية البنائية في تعليم التكنولوجيا.

وأجرى جاهدا بكان (CahitEpcacan,2014) دراسة تهدف إلى فحص النصوص الموجودة في الكتب المدرسية التركية للصف الخامس في المدارس الثانوية من حيث توافقها مع المنهج البنائي، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم اختيار ثمانية نصوص من الكتاب المدرسي التركي المكون من (5) فصول كعينة للدراسة، واستخدم لجمع البيانات عملية تحليل المحتوى للعينة، وأظهرت النتائج توافق الكتاب المدرسي التركي مع سمات النظرية البنائية وأظهرت النتائج أيضاً أن الممارسات التعليمية أيضاً تتوافق مع المنهج البنائي وظهر ذلك من خلال برامج التدريس.

وأجرى يامبينيجوتشاي جورين (yampinij&chaijaroen,2010) دراسة تهدف إلى التحقق من صحة نموذج بناء المعرفة القائم على النظرية البنائية لدعم عملية حل المشكلات لطلاب التعليم الصناعي والتكنولوجي، وتكونت العينة من (42) طالبة في السنة الرابعة من قسم الاتصالات التربوية في جامعة الملكمونغكوت للتكنولوجيا في تايلاند، واستخدم لجمع البيانات المقابلات مع الطلاب واختبار تحصيلي واستبانة لاستطلاع رأي الطلاب وأظهرت النتائج أن الطلاب اتبعوا خطوات عملية في حل المشكلات غير المنظمة وبين الطلاب لأن محتويات التعلم والوسائط كانت مناسبة لدعم عملية حل المشكلات وساعدهم ذلك في بناء المعرفة.

وأجرى كل من هورسن وسوي كارا (Hursen&Soykara,2012) دراسة هدفت إلى تقييم معتقدات مدرسي المدارس الابتدائية تجاه ممارسات التعلم البنائية، وتكونت العينة من (220) معلماً ومعلمة يدرسون المرحلة الأساسية، واستخدم لجمع البيانات مقياس المواصفات لمعتقدات المعلمين تجاه الممارسات البنائية، وأظهرت النتائج أن المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية نحو ممارسات التعلم البنائية، كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الأقدمية المهنية (سنوات الخبرة)، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية ومتغير الجنس، كما وأظهرت فروق دالة إحصائية تعزى لموقع المدرسة التي يعملون فيها.

تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة المتعلقة بمعتقدات مدرسي التكنولوجيا حول درجة انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطيني مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية ودرجة تغيير ممارساتهم في ضوء تجديد المنهاج، فقد لاحظت أن جميع هذه الدراسات أجمعت على ضرورة استخدام المدرسين ممارسات التعلم البنائي وأكدت على أهمية وفاعلية النظرية البنائية في التدريس، ومنها دراسة (حرز الله، 2016) ودراسة (حبيب، 2015) ومنها ما أجمعت على أن استخدام النموذج البنائي له أثر على التحصيل الدراسي ووجود علاقة إيجابية بين درجة الممارسات البنائية ومستوى تحصيل الطلبة كما في دراسة (عامر، 2014)، ومنها هدفت إلى تقصي درجة ممارسات المدرسين التعليمية لمبادئ النظرية البنائية في تدريسهم كما في دراسة (المساعفة، 2018) ودراسة (الزعانين، 2015) ودراسة (الخالدي، 2013) التي هدفت إلى تقصي مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمبادئ التدريس البنائي.

وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اعتمادها المنهج الوصفي وفي استخدامها الأدوات نفسها لجمع البيانات، ولكن اختلفت بأن هذه الدراسة تميزت وخصصت للنظر حول المناهج الجديدة لمادة التكنولوجيا ومدى انسجامها مع النظرية البنائية، وذلك لأهمية دور المعلم في حدوث التغييرات التربوية والحاجة لمعلمين مبدعين في هذا المجال إذ يعتبر الحجر الأساسي في عملية التدريس والمرشد والموجه لحل المشكلات التكنولوجية، فإن أهم ما يميزها عن غيرها من الدراسات أنها تناولت مبحث التكنولوجيا حيث أن الدراسات السابقة التي تم ذكرها تنوعت موضوعاتها التعليمية فمنها ما ركزت على مبحث اللغة الإنجليزية ومبحث العلوم ومبحث التربية الإسلامية وغيرها، حيث أن دراسة واحدة فقط من هذه الدراسات ربطت النظرية البنائية مع مبحث التكنولوجيا، إضافة أن أياً من الدراسات السابقة لم تجر تقصياً لدرجة توافر مبادئ النظرية البنائية في مبحث التكنولوجيا ولم تجر أيضاً تقصياً حول درجة ممارسة المدرسين لمبادئ النظرية البنائية لذلك المبحث، مما يؤكد أهمية هذه الدراسة.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

1:3 منهج الدراسة

2:3 مجتمع الدراسة

3:3 عينة الدراسة

4:3 أدوات الدراسة

5:3 إجراءات الدراسة

6:3 التحليل الإحصائي

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

1:3 منهج الدراسة

تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، ويتناول هذا المنهج الأحداث كما هي وعلى الباحث التفاعل معها من خلال وصفها وصفاً دقيقاً وتوضيحها وتحليلها.

2:3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المدرسين (الذكور والإناث) الذين يدرسون مبحث التكنولوجيا في المرحلة الأساسية العليا في محافظتي نابلس وجنين في العام الدراسي (2019-2020) وبلغ عددهم في محافظة نابلس (138) مدرس ومدرسة موزعين في مدارس مدينة نابلس والقرى التابعة لمديرية تربية نابلس، كما وبلغ عددهم في محافظة جنين (131) مدرس ومدرسة موزعين في مدارس مدينة جنين والقرى التابعة لمديرية تربية جنين.

3:3 عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة من المجتمع بطريقة العينة العشوائية الطبقية لمناسبتها لمجتمع الدراسة، وبلغ عدد أفراد العينة (78) ولكن بلغ عدد المدرسين الذين أجابوا على الاستبانة (51) مدرسا منهم (26) ذكورا و(25) إناثا، وتوزع المدرسون على (51) مدرسة بين المحافظتين حيث بلغ عدد المدرسين الذين أجابوا على الاستبانة في محافظة نابلس (23) وفي محافظة جنين (28) وبين الجدول رقم (2) أدناه توزيع أفراد العينة بحسب المحافظة ومتغيرات الدراسة.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة

محافظة نابلس			محافظة جنين		
ذكور	إناث	مختلطة	ذكور	إناث	مختلطة
16	15	8	17	19	3
39			39		

جدول (2): توزيع عينة الدراسة بحسب المحافظة ومتغيرات الدراسة

محافظة جنين									محافظة نابلس								
الجنس		التأهيل التربوي		مكان التدريس		الخبرة			الجنس		التأهيل التربوي		مكان التدريس		الخبرة		
انثى	ذكر	لا	نعم	معلمة	معلم	أكثر من ذلك	4-7	1-3	انثى	ذكر	لا	نعم	معلمة	معلم	أكثر من ذلك	3-4	1-3
14	14	10	18	21	7	22	1	5	11	12	16	7	13	10	16	3	4
28		28		28		28			23		23		23		23		

4:3 أدوات الدراسة

للإجابة عن سؤالي الدراسة تم بناء أداة للدراسة تمثلت بمقياس يتكون من محورين، المحور الأول الذي يقيس وجهة نظر المدرسين حول درجة انسجام منهاج التكنولوجيا مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية وتكون من (35) فقرة وضعت من خلال مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالنظرية البنائية الاجتماعية ودراسات سابقة تناولتها، ويتكون المحور الثاني من (31) فقرة وضعت من خلال مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالنظرية البنائية الاجتماعية ودراسات سابقة تناولتها، ويقاس هذا المحور درجة تغيير ممارسات المدرسين وفق مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية، وتم التحقق من صدق الاستبانة وثباتها.

صدق الاستبانة: تم التحقق من ذلك من خلال عرضها على محكمين في مجال التكنولوجيا، وخبراء في هذا المجال ومشرفين تربويين ومدرسين، وتم الأخذ بالنصائح والتعديلات التي اقترحها المحكمين.

ثبات الاستبانة: تم التحقق من ذلك من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من مدرسي بحث التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا ومن خارج عينة الدراسة، وحساب معامل الثبات بواسطة معادلة كرونباخ ألفا وبلغت قيمته (0.9) في محافظة جنين بينما بلغت قيمته في محافظة نابلس (0.94) وهو معامل ثبات مقبول لأغراض هذه الدراسة، ولتصحيح الاستبانة تم إعطاء كل درجة في الاستبانة قيمة حيث تأخذ درجة موافق بشدة (5)، موافق (4)، محايد (3)، معارض (2)، معارض بشدة (1).

جدول (3): سلم الإجابات ودرجاته ومقياس الحكم على درجة الموافقة حول محاور الاستبانة وعباراتها.

1	2	3	4	5	
معارض بشدة	معارض	محايد	أوافق	أوافق بشدة	الاستجابات
منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً	المستوى
1 – 1.79	1.80 – 2.59	2.60 – 3.39	3.40 – 4.19	4.20 – 5	مقياس الحكم

5:3 إجراءات الدراسة

اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في إعداد الدراسة:

1. بناء قائمة معايير للنظرية البنائية من خلال الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، ثم إعداد استبانة بمحاورها الأول والثاني في ضوء قائمة معايير النظرية البنائية والتأكد من صدقها.
2. استصدار الإذن المسبق من قبل وزارة التربية والتعليم، يمكن الباحثة من الدخول إلى مدارس مديرية تربية نابلس وإلى مدارس مديرية تربية جنين.
3. الحصول على عدد مدرسين ومدرسات مبحث التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس ومحافظة جنين في المدينة والقرى التابعة لمديرية تربية نابلس ومديرية تربية جنين، والحصول على قائمة بأسماء المدارس الحكومية التي تتضمن المرحلة الأساسية العليا.
4. قياس ثبات أداة الدراسة.
5. اختيار عينة الدراسة من المجتمع بالطريقة العشوائية الطبقية، وبلغ عدد أفراد العينة (51) مدرساً منهم (26) ذكوراً و (25) إناثاً.
6. تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة.
7. جمع المعلومات وادخالها الى الحاسوب وتحليلها احصائياً والخروج بالنتائج والتوصيات.

6:3 التحليل الإحصائي

تمثلت الأساليب الإحصائية:

1. استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الرئيسيين.
2. حساب الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.
3. استخدام اختبار T لعينتين منفصلتين للإجابة على سؤال (هل تختلف درجة انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطيني مع مبادئ النظرية البنائية من وجهة نظر المدرسين باختلاف جنسهم؟)، والسؤال (هل تختلف درجة انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطيني مع مبادئ النظرية البنائية من وجهة نظر المدرسين باختلاف أماكن تدريسهم؟)، والسؤال (هل تختلف درجة انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطيني مع مبادئ النظرية البنائية من وجهة نظر المدرسين بأختلاف تأهيلهم التربوي؟)، واختبار التباين الأحادي للإجابة على السؤال (هل تختلف درجة انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطيني مع مبادئ النظرية البنائية من وجهة نظر المدرسين باختلاف سنوات خبرتهم؟).
4. استخدام اختبار T لعينتين منفصلتين للإجابة على سؤال (هل تغيرت ممارسات المدرسين التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين من وجهة نظر المدرسين باختلاف جنسهم؟)، والسؤال (هل تغيرت ممارسات المدرسين التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين من وجهة نظر المدرسين باختلاف تأهيلهم التربوي؟)، والسؤال (هل تغيرت ممارسات المدرسين التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين من وجهة نظر المدرسين باختلاف سنوات خبرتهم؟).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1:4 النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس الأول

2:4 النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس الثاني

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

حاولت هذه الدراسة فحص مدى انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطيني مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية ومدى تغير الممارسات التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين من وجهة نظر المدرسين. ويتضمن هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها، وفيما يأتي عرض لهذه النتائج.

1:4 النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس الأول

نص السؤال على: ما مدى انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطيني مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية من وجهة نظر المدرسين في محافظة نابلس ومحافظة جنين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات مقياس مدى انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطيني مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية من وجهة نظر المدرسين الذين استجابوا عليه، وكذلك حسب الوسط الحسابي والانحراف المعياري للمقياس ككل، ويبين الجدول رقم (4) هذه النتائج.

جدول (4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المدرسين على فقرات مقياس مدى انسجام منهج التكنولوجيا الفلسطيني مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية من وجهة نظر المدرسين بالنسبة لمحافظة جنين ومحافظة نابلس

الرقم	نص الفقرة	محافظة نابلس		محافظة جنين	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يثير المنهج مهارات التفكير المتنوعة لدى الطلبة.	3.78	0.67	4	0.60
2	يوجه المنهج الطلبة نحو ربط المباحث الدراسية ببعضها البعض من خلال التكامل.	3.60	0.89	3.96	0.50
3	يقدم المنهج للطلبة فرصاً للتعبير عن عدم الاتزان المعرفي لديهم (أي خلل من المعرفة السابقة لدى المتعلم).	3.47	0.73	3.5	0.63
4	يستخدم المنهج أسئلة تقيس مستويات عقلية مختلفة لدى الطلبة.	3.86	0.62	3.71	0.93
5	يشجع المنهج الطلبة على التأمل والتحليل الذاتي لأفكارهم.	3.65	0.88	3.96	0.57
6	يربط محتوى المنهج بحاجات الطلبة وميولهم.	3.30	1.06	3.64	0.55
7	يراعي المنهج تنوع الخبرات لدى الطلبة.	3.43	0.78	3.67	0.72
8	المعلومات في المنهج تساعد الطلبة في المهام الموكلة لهم.	3.56	0.72	3.67	0.86
9	يراعي المنهج الجانب النظري والعملي.	4.17	0.57	4.10	0.62
10	يعزز المنهج ممارسات التعلم الذاتي لدى الطلبة.	3.39	0.83	3.82	0.81
11	يهتم المنهج بالأنشطة التي تتطلب من الطلبة استخدام المعارف والمهارات بطرق جديدة.	3.69	0.63	3.92	0.53
12	ينوع المنهج في الأنشطة وفقاً لتنوع اهتمامات وقدرات واحتياجات الطلبة.	3.43	0.89	3.75	0.64
13	ينوع المنهج في استخدام استراتيجيات وأساليب التدريس التي تتمحور حول المتعلم.	3.69	0.70	4.03	0.50
14	يدعو المنهج الطلبة لممارسة النشاطات الصفية بأنفسهم.	3.52	0.99	4.07	0.60
15	يستخدم المنهج أسئلة مفتوحة النهاية.	3.04	0.97	3.53	0.79
16	يستخدم المنهج أسئلة التقويم الذاتي.	3.69	0.70	3.92	0.53

الرقم	نص الفقرة	محافظة نابلس		محافظة جنين	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
17	يقيم المنهاج أداء الطلبة من خلال محاكاة مواقف حياتية.	3.43	0.99	3.71	0.89
18	يستخدم المنهاج أدوات تقييم متعددة (متنوعة).	3.52	0.73	3.85	0.70
19	يحفز المنهاج الطلبة على النقصي والاستكشاف.	3.47	0.66	4.07	0.66
20	يمنح المنهاج الطلبة فرصة للتعبير عن قدراتهم الحقيقية.	3.08	0.79	3.89	0.87
21	يشجع المنهاج الطلبة على بناء المعرفة من خلال الحوار الجماعي.	3.60	0.89	4	0.72
22	يوجه المنهاج المتعلمين لاستثمار البيئة المحلية كمصدر للتعليم.	3.39	0.89	3.82	0.86
23	يطرح المنهاج مهمات تتطلب الحوار والمناقشة.	3.86	0.54	3.92	0.53
24	يقدم المنهاج الدروس من خلال مشكلات حقيقية مثيرة لاهتمام الطلبة.	3.13	1.01	3.60	0.73
25	يوجه المنهاج الطلبة لحل مشكلات من خلال التفاوض الاجتماعي.	2.7	0.96	3.57	0.74
26	يعرض المنهاج أمثلة توضيحية للأفكار المختلفة.	3.30	0.82	3.64	0.86
27	يمهد المنهاج للمفاهيم المراد تعلمها تمهيداً مناسباً.	3.56	1.03	3.57	0.87
28	يشجع المنهاج الطلبة على استخدام التشبيهات والأمثلة لتوضيح أفكارهم.	3.43	0.94	3.67	0.61
29	يقدم المنهاج نشاطات تستثار فيها خبرات الطلبة السابقة.	3.65	0.77	3.92	0.60
30	يوجه المنهاج الطلبة نحو ربط المعرفة الجديدة بالسابقة.	3.69	0.82	3.85	0.65
31	يستثير المنهاج المخزون المعرفي لدى الطلبة.	3.65	0.64	3.82	0.72
32	يشجع المنهاج الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم.	3.26	0.91	3.53	0.92
33	يهتم المنهاج بالتعليم التطبيقي باستخدام تقنيات حديثة.	3.65	0.98	4.32	0.47
34	يوجه المنهاج الطلبة لمصادر تعليمية وتكنولوجية حديثة.	4.04	0.70	4.21	0.56
35	يشجع المنهاج الطلبة على التواصل مع بعضهم البعض خارج المدرسة.	3.08	1.04	3.75	0.79
	الدرجة الكلية	3.5	0.82	3.8	0.68

يلاحظ من الجدول أن الوسط الحسابي لاستجابة المدرسين على المقياس في محافظة نابلس كان (3.5) وفي محافظة جنين كان (3.8) بينما كان الانحراف المعياري لاستجابة المدرسين على المقياس في محافظة نابلس (0.82) والانحراف المعياري لاستجابة المدرسي على فقرات المقياس في محافظة جنين كان (0.68)، ويلاحظ أن مدى انسجام منهج التكنولوجيا مع مبادئ النظرية البنائية من وجهة نظر المدرسين في محافظ جنين كان أعلى منه في محافظة نابلس.

كما وتم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة المدرسين في كل محافظة على حدى بحسب متغيرات الدراسة وهي الجنس والخبرة والمؤهل ومنطقة التدريس، وبين الجدول رقم (5) هذه النتائج.

جدول (5): الوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المدرسين على مقياس مدى انسجام منهج التكنولوجيا الفلسطيني مع مبادئ النظرية البنائية موزعاً حسب متغيرات الدراسة.

الانحراف المعياري للمحافظتين	الوسط الحسابي للمحافظتين	محافظة جنين		محافظة نابلس			
		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي		
10	127.3	13	136	17	118.7	ذكر	الجنس
10.5	129.7	10	132	11	127.5	أنثى	
10	129	11.5	134	14	123	الكلي	
14	130.9	15	139.4	13	122.5	1-3	الخبرة
4	134.3	-	142.0	4	126.6	4-7	
14	127.4	11	132.5	17	122.3	أكثر من 7	
10	129	11	135	13	123	الكلي	
16	127.9	12	132.4	20	123.5	يملك مؤهل	المؤهل
11.5	129.8	11	137.1	12	122.6	لايملك مؤهل	
11	129	11	135	13	123	الكلي	
12	129.5	12	135.0	12	124.0	قرية	منطقة التدريس
14	126.2	10	131.1	18	121.8	مدينة	
11	129	11	135	13	123	الكلي	

يتبين من الجدول رقم (5) أن متوسط استجابة الإناث كان أعلى بقيمة (127.5) من متوسط استجابة الذكور في محافظة نابلس، أما في محافظة جنين فكان متوسط استجابة الإناث أقل بقيمة (132) من متوسط استجابة الذكور، أما فيما يتعلق بسنوات الخبرة فكان في محافظة نابلس أعلى استجابة تعود لذوي الخبرة من أربع إلى سبع سنوات بقيمة (126.6) وفي جنين تعود لذوي الخبرة من أربع إلى سبع سنوات بقيمة (142)، أما فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي فكانت أعلى استجابة للمؤهلين تربوياً بقيمة (123.5) وأخيراً كانت استجابة المدرسين العاملين في مدارس القرى أعلى بقيمة (124) من مدارس المدينة.

وتفرع عن سؤال الدراسة الرئيس الأول الاسئلة الفرعية التالية:

1:1:4 النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول

نص السؤال: هل تختلف درجة انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطينية مع مبادئ النظرية البنائية من وجهة نظر المدرسين في محافظة نابلس ومحافظة جنين باختلاف جنسهم؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري للمدرسين الذين استجابوا على مقياس وجهة نظر المدرسين حول تضمين النظرية البنائية في منهاج التكنولوجيا إذ بلغ للذكور (118.7) وللإناث (127.5) في محافظة نابلس، وبلغ للذكور (136) وللإناث (132) في محافظة جنين.

ويلاحظ أنه يوجد فروق ظاهرية بين متوسط استجابة الذكور والإناث في محافظة جنين وكذلك هناك فروق ظاهرية بين استجابة المدرسين الذكور والإناث في محافظة نابلس، ولمعرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، ويبين الجدول التالي نتائج اختبار ت للمدرسين في المحافظتين:

جدول (6): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test) تبعاً لمتغير جنس المدرس في محافظة نابلس ومحافظة جنين.

	المحافظة	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	نابلس	21	-1.434	0.166
	جنين	26	0.853	0.402

يتبين من الجدول أن مستوى الدلالة في محافظة جنين كان (0.40) وهو أعلى قيمة من ألفا التي تساوي (0.05) وفي محافظة نابلس بلغت مستوى الدلالة (0.16) وهي أعلى قيمة من ألفا التي تساوي (0.05)، لذا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا يوجد فروق بين استجابة المدرسين على فقرات مقياس مدى انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطيني مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية يعزى لمتغير الجنس في المحافظتين.

2:1:4 النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني

نص السؤال: هل تختلف درجة انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطيني مع مبادئ النظرية البنائية من وجهة نظر المدرسين في محافظة نابلس ومحافظة جنين باختلاف أماكن تدريسهم؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري للمدرسين الذين استجابوا على مقياس وجهة نظر المدرسين حول تضمين النظرية البنائية في منهاج التكنولوجيا وقد وضع الجدول رقم (5) هذه النتائج، إذ بلغ للمدرسين الذين يدرسون في المدن (121.8) وللمدرسين الذين يدرسون في القرى (124) في محافظة نابلس، أما في محافظة جنين بلغ للمدرسين الذين يدرسون في المدن (131.1) و للمدرسين الذين يدرسون في القرى (135).

ويلاحظ أنه يوجد فروق ظاهرية بين متوسط استجابة المدرسين بالنسبة لأماكن التدريس في محافظة جنين وكذلك هناك فروق ظاهرية بين استجابة المدرسين بالنسبة لأماكن التدريس في محافظة نابلس، ولمعرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، ويبين الجدول التالي نتائج اختبار ت للمدرسين في المحافظتين:

جدول (7): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين
(Independent Sample t-test) تبعاً لمتغير مكان التدريس في محافظة نابلس ومحافظة جنين

	المحافظة	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
مكان التدريس	نابلس	21	-0.341	0.737
	جنين	26	-0.807	0.427

يتبين من الجدول أن مستوى الدلالة في محافظة جنين كان (0.42) وهو أعلى قيمة من الفا التي تساوي (0.05) وفي محافظة نابلس بلغت مستوى الدلالة (0.73) وهي أعلى قيمة من الفا التي تساوي (0.05)، لذا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا يوجد فروق بين استجابة المدرسين على فقرات مقياس درجة انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطينية مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية يعزى لمتغير لمكان التدريس في المحافظتين.

3:1:4 النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث

نص السؤال: هل تختلف درجة انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطينية مع مبادئ النظرية البنائية من وجهة نظر المدرسين في محافظة نابلس ومحافظة جنين باختلاف تأهيلهم التربوي؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري للمدرسين الذين استجابوا على مقياس وجهة نظر المدرسين حول تضمين النظرية البنائية في منهاج التكنولوجيا وقد وضح الجدول رقم (5) هذه النتائج، إذ بلغ للمدرسين الذين يملكون تأهيلاً تربوياً (123.5) للمدرسين الذين لا يملكون تأهيلاً تربوياً (122.6) في محافظة نابلس، أما في محافظة جنين فقد بلغ للمدرسين الذين يملكون تأهيلاً تربوياً (132.4) للمدرسين الذين لا يملكون تأهيلاً تربوياً (137.1).

ويلاحظ أنه يوجد فروق ظاهرية بين متوسط استجابة المدرسين بالنسبة لتأهيلهم التربوي في محافظة جنين، وكذلك هناك فروق ظاهرية بين استجابة المدرسين بالنسبة لتأهيلهم التربوي بالتربوي في محافظة نابلس، ولمعرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم

استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، ويبين الجدول التالي نتائج اختبار ت للمدرسين في المحافظتين:

جدول (8): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test) تبعاً لمتغير التأهيل التربوي في محافظة نابلس ومحافظة جنين.

	المحافظة	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
التأهيل	نابلس	21	0.124	0.903
التربوي	جنين	26	-1.010	0.322

يتبين من الجدول أن مستوى الدلالة في محافظة جنين كان (0.32) وهو أعلى قيمة من ألفا التي تساوي (0.05) وفي محافظة نابلس بلغت مستوى الدلالة (0.90) وهي أعلى قيمة من ألفا التي تساوي (0.05)، لذا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا يوجد فروق بين استجابة المدرسين على فقرات مقياس درجة انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطينية مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية يعزى لمتغير التأهيل التربوي للمدرس في المحافظتين.

4:1:4 النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع

نص السؤال: هل تختلف درجة انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطينية مع مبادئ النظرية البنائية من وجهة نظر المدرسين في محافظة نابلس ومحافظة جنين باختلاف سنوات الخبرة؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري للمدرسين الذين استجابوا على مقياس وجهة نظر المدرسين حول تضمين النظرية البنائية في منهاج التكنولوجيا وقد وضع الجدول رقم (5) هذه النتائج، إذ بلغ للمدرسين الذين يدرسون ذوي الخبرة القليلة التي تتراوح بين 1-3 (122.5) و للمدرسين ذوي الخبرة المتوسطة التي تتراوح بين 4-7 (126.6) و للمدرسين ذوي الخبرة العالية والتي تتعدى السبع سنوات (122.3) في محافظة نابلس، أما في محافظة جنين فقد بلغ للمدرسين الذين يدرسون ذوي الخبرة القليلة التي تتراوح بين 1-3 (139.4) و للمدرسين ذوي الخبرة المتوسطة التي تتراوح بين 4-7 (142.0) و للمدرسين ذوي الخبرة العالية والتي تتعدى السبع سنوات (132.5).

وبلاحظ أنه يوجد فروق ظاهرية بين متوسط استجابة المدرسين بالنسبة لسنوات الخبرة في محافظة جنين وكذلك هناك فروق ظاهرية بين استجابة المدرسين بالنسبة لسنوات الخبرة في محافظة نابلس، ولمعرفة ان كانت هذه الفروق ذات دلالة احصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، ويبين الجدول التالي نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في المحافظتين:

جدول (9): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفرضية المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة في محافظة نابلس ومحافظة جنين

المحافظة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة
جنين	بين المجموعات	256.0	2	128.0	0.932	0.407
	خلال المجموعات	3432.6	25	137.3		
نابلس	بين المجموعات	47.5	2	23.7	0.096	0.908
	خلال المجموعات	4927.4	20	246.3		

يتبين من الجدول أن مستوى الدلالة في محافظة جنين كان (0.40) وهو أعلى قيمة من الفا التي تساوي (0.05) وفي محافظة نابلس بلغت مستوى الدلالة (0.90) وهي أعلى قيمة من الفا التي تساوي (0.05)، لذا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا يوجد فروق بين استجابة المدرسين على فقرات مقياس درجة انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطيني مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية يعزى لمتغير سنوات الخبرة في المحافظتين.

2:4 النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس الثاني

نص السؤال: هل تغيرت ممارسات المدرسين التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين من وجهة نظر المدرسين في محافظتي نابلس وجنين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات مقياس مدى تغير ممارسات المدرسين التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين من وجهة نظر المدرسين الذين استجابوا عليه، وكذلك حسب الوسط الحسابي والانحراف المعياري للمقياس ككل، ويبين الجدول رقم (10) هذه النتائج:

جدول (10): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المدرسين على فقرات مقياس مدى تغير ممارسات المدرسين التعليمية في ضوء تجديد منهج التكنولوجيا في فلسطين من وجهة نظر المدرسين بالنسبة لمحافظة جنين ومحافظة نابلس

الرقم	نص الفقرة	محافظة نابلس		محافظة جنين	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	تغير اسلوب التهيئة للدرس بسبب المنهاج الجديد حيث اصبحت استخدم موف حقيقي يوضح اهداف التعلم التي ستحقق.	3.95	0.82	3.92	0.76
2	درجة كلامي داخل الحصة حاليا اقل من درجة كلامي سابقا عندما كنت ادرس المنهاج القديم	3.52	0.94	3.57	1.06
3	تغيرت طريقة تدبسي للمحتوى في المنهاج الجديد من الطريقة التقليدية الى الطريقة النشطة والفعالة كالعلم التعاوني واسلوب حل المشكلات والاستكشاف	3.82	0.88	4.10	0.49
4	اصبحت اوفر للطلاب العديد من الفرص والمواقف التي تتيح لهم اكتشاف المفهوم المطلوب مقارنة بالسابق عند تدريسي لهم وفق المنهاج السابق	3.47	0.73	4.10	0.56
5	اوجه المتعلم لمصادر تعليمية وتكنولوجية حديثة اكثر من السابق.	4.17	0.71	4.25	0.58
6	اركز على الانشطة التي تدفع للفضول وحب الاستطلاع لدى الطلبة بينما سابقا كنت لا اولي لانشطة هذا الاهتمام واركز على انهاء المحتوى المقرر	3.56	0.84	3.82	0.77
7	اهتم حاليا بمهارات الاتصال والتواصل اكثر من اهتمامي بها سابقا عندما كنت ادرس المنهاج السابق، واركز حاليا على تفاعل الطلبة الاجتماعي	3.78	0.95	3.78	0.68
8	تغيير اسلوب تقديمي للمعلومات عند تدريسي للمنهاج الجديد حيث اقوم بتوفير مواقف تعليمية مريحة تسمح للطلاب بالتعاون والتفاعل مع الانشطة	3.91	0.733	3.96	0.79
9	اصبحت اقدم فرصا للطلاب ليتعلمو ذاتيا اكثر مما كنت افعل سابقا عند تدريسي المنهاج القديم	3.43	0.66	4.14	0.59

الرقم	نص الفقرة	محافظة نابلس		محافظة جنين	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
10	اعمل على حث الطلاب على توظيف التفكير ومهاراته أكثر مما كنت أفعل سابقاً عند تدريسي المنهاج القديم	3.65	0.71	4.25	0.51
11	أركز حالياً على أن يبني الطالب مفاهيمه العلمية وليس أن أنقلها له نقلاً عن طريق البث المباشر أو المحاضرة أكثر من اهتمامي بها سابقاً	3.78	0.95	4.07	0.53
12	اهتم بالطلبة بدرجة أكثر من السابق حيث امنحهم فرصاً لتوضيح افكارهم	3.60	0.78	3.92	0.85
13	استجيب لإسئلة الطلبة واستفساراتهم وأتابع افكارهم بدرجة أكثر من السابق	3.65	1.07	4	0.60
14	ازداد تشجيعي للطلاب على المشاركة والمناقشة وتبادل الافكار أكثر من السابق	3.86	0.81	4	0.81
15	أهتم بسلوك الطلبة أكثر مما كنت عليه سابقاً عند تدريسي للمنهاج السابق	3.43	0.66	3.78	0.95
16	أصبحت أهتم ببناء القيم لدى الطلاب وتشجيعهم على المرونة في التفكير أكثر مما كنت عليه سابقاً عند تدريسي للمنهاج السابق	3.65	1.02	3.82	0.81
17	أشجع الطالب على تقبل النقد البناء واعطيهم فرصة للتعبير عن انفسهم أكثر مما كنت عليه سابقاً	3.60	0.89	3.89	0.83
18	أنوع في أدوات التقويم حيث كنت اعتمد الإختبار التحصيلي في تقويم الطلبة، لكن ازداد اهتمامي بأدوات التقويم المبنية على الأداء	3.82	0.93	4.14	0.52
19	أقوم بتضمين بعض الأسئلة غير المألوفة وطرح أسئلة كاشفة أتعرف بها على مستوى تفكير الطلبة أكثر مما كنت أقوم به سابقاً	3.65	0.83	4.03	0.50
20	أشرك الطلبة في التخطيط للدرس في المنهاج الجديد أكثر مما كان في السابق	3.21	0.85	3.57	0.74
21	أعمل على مشاركة الطلبة في إتخاذ القرارات بينما قل ما كنت أفعل ذلك عند تدريسي لهم وفق المنهاج السابق	3.34	0.83	3.78	0.91

الرقم	نص الفقرة	محافظة نابلس		محافظة جنين	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
22	ازداد اعتمادنا على توظيف استراتيجيات الاسقضاء بينما قل ما كنت أفعل ذلك عند تدريسي لهم وفق المنهاج السابق	3.34	0.71	3.92	0.66
23	عند تدريسي للمنهاج الجديد أصبحت اعتمد على توظيف خطوات البحث العلمي في التعلم	3.56	0.94	4.10	0.73
24	أقوم بتوظيف مهارة التحليل والتركيب في التعلم لدى الطلبة بينما قل ما كنت افعل ذلك عند تدريسي للمنهاج السابق	3.47	0.89	3.82	0.61
25	استخدم استراتيجيات تساعد الطلبة على تبني أفكار جديدة ومكاملتها مع معرفتهم السابقة بينما كنت لا اعتمد هذا في المنهاج السابق	3.39	0.83	3.82	0.47
26	أصبحت أهتم بالاستراتيجيات التي تركز على المتعلم ومعرفته السابقة بينما قل ما كنت أفعل ذلك عند التخطيط وفق المنهاج السابق	3.65	0.88	3.75	0.70
27	عند تدريسي للمنهاج الجديد أعمل على الإهتمام في تنوع الخبرات بحسب حاجات الطلبة بينما عند تدريسي للمنهاج السابق كنت أهتم في كمية الخبرات المقدمة للطلبة وليس نوعها	3.69	0.70	3.96	0.74
28	امنح للطلاب فرصاً للعمل التعاوني وأشجعهم على البحث خارج البيئة الصفية بينما سابقاً كنت لا أولي الأمر هذه الأهمية عند تدريسي للمنهاج السابق	3.73	0.91	3.96	0.83
29	أصبحت أوجه الطلبة لاستثمار البيئة المحلية كمصدر للتعلم بينما لم اكن أهتم بذلك	3.47	0.73	4	0.76
30	أصبحت أهتم بكيفية الوصول للمعلومة وأحفز الطلبة على تقديم الملاحظات والتنبؤات بطرق مختلفة بينما كنت أهتم بمعرفة الطالب المعلومة لا بطريقة الوصول إليها عند تدريسي للمنهاج السابق	3.69	0.92	4.07	0.76
31	تغير أسلوب توظيف الأنشطة بسبب المنهاج الجديد حيث أوظف أنشطة تساعد في توليد الأفكار واختبارها وإعادة بنائها بينما كنت لا اعتمد هذا في المنهاج السابق	3.82	0.93	4.03	0.57
		3.6	0.80	3.9	0.70

يلاحظ من الجدول أن الوسط الحسابي لاستجابة المدرسين على المقياس في محافظة نابلس كان (3.6) وفي محافظة جنين كان (3.9)، بينما كان الانحراف المعياري لاستجابة المدرسين على المقياس في محافظة نابلس (0.80) والانحراف المعياري لاستجابة المدرسي على فقرات المقياس في محافظة جنين كان (0.70)، ويلاحظ أن درجة تغيير الممارسات التعليمية في ضوء تجديد المنهاج من وجهة نظر المدرسين في محافظ جنين كان أعلى منه في محافظة نابلس.

كما وتم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة المدرسين في كل محافظة على حدى بحسب متغيرات الدراسة وهي الجنس والخبرة والمؤهل ومنطقة التدريس، وبين الجدول رقم (9) هذه النتائج:

جدول (11): الوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المدرسين على المقياس موزعا حسب متغيرات الدراسة في محافظة نابلس ومحافظة جنين

الانحراف المعياري للمحافظتين	الوسط الحسابي للمحافظتين	محافظة جنين		محافظة نابلس			
		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي		
29.5	118.6	11.2	125.3	18.3	112.0	ذكر	الجنس
26.6	116.3	10.8	119.5	15.8	113.1	انثى	
28	117	11	122	17.5	113	الكلي	
31.2	114.2	6.9	128.8	24.3	99.7	1-3	الخبرة
14.7	118.5	-	125.0	14.7	112.0	4-7	
26.1	118.5	11.8	120.8	14.3	116.2	اكثر من 7	
24	117	9.5	122	17.5	113	الكلي	
21.4	119.4	12.0	121.8	9.4	117.0	يملك مؤهل	المؤهل
29.6	117.0	10.1	123.5	19.5	110.6	لايملك مؤهل	
25	118	11	122	14	113	الكلي	
25.9	119.1	9.5	125.9	16.4	112.4	قرية	منطقة التدريس
27.4	112.5	9.5	111.8	17.9	113.2	مدينة	
26.6	115	9.5	118	17	113	الكلي	

يتبين من الجدول رقم (11) أن متوسط استجابة الإناث كان أعلى بقيمة (113) من متوسط استجابة الذكور في محافظة نابلس أما في محافظة جنين فكان متوسط استجابة الإناث أقل بقيمة (119.5) من متوسط استجابة الذكور، أما فيما يتعلق بسنوات الخبرة فكان في محافظة نابلس أعلى استجابة تعود لذوي الخبرة أكثر من 7 سنوات بقيمة (116.2) وفي جنين تعود لذوي الخبرة من (3-1 سنوات) بقيمة (128.8)، أما فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي فكانت أعلى استجابة للذين يملكون تأهيلاً تربوياً بقيمة (117) في محافظة نابلس أما في محافظة جنين فكانت أعلى استجابة للذين لا يملكون تأهيلاً تربوياً بقيمة (123.5) وأخيراً كانت استجابة المدرسين العاملين في مدارس القرى أقل بقيمة (112.4) من مدارس المدينة في محافظة نابلس بينما في محافظة جنين كانت استجابة المدرسين العاملين في مدارس القرى أعلى بقيمة (125.9) من مدارس المدينة.

وتفرع عن سؤال الدراسة الأسئلة الفرعية التالية:

1:2:4 النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول

نص السؤال: هل تغيرت ممارسات المدرسين التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين من وجهة نظر المدرسين في محافظة نابلس ومحافظة جنين باختلاف جنسهم؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري للمدرسين الذين استجابوا على مقياس وجهة نظر المدرسين حول تغير ممارسات المدرسين التعليمية في ضوء تجديد المنهاج في فلسطين وقد وضح الجدول رقم (11) هذه النتائج اذ بلغ للذكور (112) وللإناث (113) في محافظة نابلس وبلغ للذكور في محافظة جنين (125.3) وللإناث (119.5).

ويلاحظ أنه يوجد فروق ظاهرية بين متوسط استجابة الذكور والإناث في محافظة جنين وكذلك هناك فروق ظاهرية بين استجابة المدرسي الذكور والإناث في محافظة نابلس، ولمعرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين

(Independent Sample t-test)، ويبين الجدول التالي نتائج اختبارات للمدرسين في المحافظتين:

جدول (12): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test) تبعاً لمتغير جنس المدرس في محافظة نابلس ومحافظة جنين

المحافظة	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
نابلس	21	-0.095	0.925
جنين	26	1.402	0.173

يتبين من الجدول أن مستوى الدلالة في محافظة جنين كان (0.17) وهو أعلى قيمة من ألفا التي تساوي (0.05) وفي محافظة نابلس بلغت مستوى الدلالة (0.92) وهي أعلى قيمة من ألفا التي تساوي (0.05)، لذا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا يوجد فروق بين استجابة المدرسين على فقرات مقياس مدى تغيير الممارسات التعليمية في ضوء تجديد المنهاج في فلسطين يعزى لمتغير الجنس في المحافظتين.

2:2:4 النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني

نص السؤال: هل تغيرت ممارسات المدرسين التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين من وجهة نظر المدرسين في محافظة نابلس ومحافظة جنين باختلاف أماكن تدريسهم؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري للمدرسين الذين استجابوا على مقياس وجهة نظر المدرسين حول تغيير ممارسات المدرسين التعليمية في ضوء تجديد المنهاج في فلسطين وقد وضح الجدول رقم (11) هذه النتائج، إذ بلغ للمدرسين الذين يدرسون في المدن (113.2) و للمدرسين الذين يدرسون في القرى (112.4) في محافظة نابلس، أما في محافظة جنين فبلغ للمدرسين الذين يدرسون في المدن (111.8) و للمدرسين الذين يدرسون في القرى (125.9).

ويلاحظ أنه يوجد فروق ظاهرية بين متوسط استجابة المدرسين بالنسبة لإماكن التدريس في محافظة جنين وكذلك هناك فروق ظاهرية بين استجابة المدرسين بالنسبة لإماكن التدريس

في محافظة نابلس، ولمعرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، ويبين الجدول التالي نتائج اختبار ت للمدرسين في المحافظتين:

جدول (13): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test) تبعاً لمتغير مكان التدريس في محافظة نابلس ومحافظة جنين

المحافظة	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
نابلس	21	0.119	0.906
جنين	26	-3.381	0.002

يتبين من الجدول أن مستوى الدلالة في محافظة جنين كان (0.002) وهو أقل قيمة من ألفا التي تساوي (0.05) لذا نرفض الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا يوجد فروق بين استجابة المدرسين على فقرات مقياس مدى تغيير الممارسات التعليمية في ضوء تجديد المنهاج في فلسطين يعزى لمتغير مكان التدريس وبالتالي هناك فروق دالة إحصائية بين استجابة المدرسين باختلاف أماكن تدريسهم في المدن والقرى ولصالح القرى. وفي محافظة نابلس بلغت مستوى الدلالة (0.92) وهي أعلى قيمة من ألفا التي تساوي (0.05)، لذا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا يوجد فروق بين استجابة المدرسين على فقرات مقياس مدى تغيير الممارسات التعليمية في ضوء تجديد المنهاج في فلسطين يعزى لمتغير مكان التدريس في محافظة نابلس.

3:2:4 النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث

نص السؤال: هل تغيرت ممارسات المدرسين التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين من وجهة نظر المدرسين في محافظة نابلس ومحافظة جنين باختلاف تأهيلهم التربوي؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري للمدرسين الذين استجابوا على مقياس وجهة نظر المدرسين حول تغيير ممارسات المدرسين التعليمية في ضوء تجديد المنهاج في فلسطين وقد وضح الجدول رقم (11) هذه النتائج، إذ بلغ للمدرسين الذين يملكون تأهيلاً تربوياً (117) وللمدرسين الذين لا يملكون تأهيلاً تربوياً (110) في محافظة نابلس،

أما في محافظة جنين بلغ للمدرسين الذين يملكون تأهيلاً تربوياً (121.8) وللمدرسين الذين لا يملكون تأهيلاً تربوياً (123.5).

ويلاحظ أنه يوجد فروق ظاهرية بين متوسط استجابة المدرسين بالنسبة للتأهيل التربوي في محافظة جنين وكذلك هناك فروق ظاهرية بين استجابة المدرسين بالنسبة للتأهيل التربوي في محافظة نابلس، ولمعرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، ويبين الجدول التالي نتائج اختبار ت للمدرسين في المحافظتين:

جدول (14): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test) تبعاً لمتغير التأهيل التربوي في محافظة نابلس ومحافظة جنين.

المحافظة	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
نابلس	21	0.866	0.396
جنين	26	-0.370	0.715

يتبين من الجدول أن مستوى الدلالة في محافظة جنين كان (0.17) وهو أعلى قيمة من ألفا التي تساوي (0.05) وفي محافظة نابلس بلغت مستوى الدلالة (0.39) وهي أعلى قيمة من ألفا التي تساوي (0.05)، لذا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا يوجد فروق بين استجابة المدرسين على فقرات مقياس مدى تغيير الممارسات التعليمية في ضوء تجديد المنهاج في فلسطين عزي لمتغير التأهيل التربوي للمدرسين في المحافظتين.

4:2:4 النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع

نص السؤال: هل تغيرت ممارسات المدرسين التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين من وجهة نظر المدرسين في محافظة نابلس ومحافظة جنين باختلاف سنوات خبرتهم؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري للمدرسين الذين استجابوا على مقياس وجهة نظر المدرسين حول تغيير ممارسات المدرسين التعليمية في ضوء تجديد المنهاج في فلسطين وقد وضع الجدول رقم (11) هذه النتائج، إذ بلغ للمدرسين ذوي

الخبرة القليلة التي تتراوح بين 1-3 (99.7) و للمدرسين ذوي الخبرة المتوسطة التي تتراوح بين 4-7 (112) وللمدرسين ذوي الخبرة العالية والتي تتعدى السبع سنوات (116.2) في محافظة نابلس، أما في محافظة جنين بلغ للمدرسين ذوي الخبرة القليلة التي تتراوح بين 1-3 (128.8) و للمدرسين ذوي الخبرة المتوسطة التي تتراوح بين 4-7 (125) وللمدرسين ذوي الخبرة العالية والتي تتعدى السبع سنوات (120.8).

ويلاحظ أنه يوجد فروق ظاهرية بين متوسط استجابة المدرسين بالنسبة لسنوات الخبرة في محافظة جنين وكذلك هناك فروق ظاهرية بين استجابة المدرسين بالنسبة لسنوات الخبرة في محافظة نابلس، ولمعرفة ان كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، ويبين الجدول التالي نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في المحافظتين:

جدول (15): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفرضية المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة في محافظة نابلس ومحافظة جنين

المحافظة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة
جنين	بين المجموعات	263.4	2	131.7	1.045	0.367
	خلال المجموعات	3151.3	25	126.0		
نابلس	بين المجموعات	873.5	2	436.7	1.643	0.219
	خلال المجموعات	5317.7	20	265.8		

يتبين من الجدول أن مستوى الدلالة في محافظة جنين كان (0.36) وهو أعلى قيمة من ألفا التي تساوي (0.05) وفي محافظة نابلس بلغت مستوى الدلالة (0.21) وهي أعلى قيمة من ألفا التي تساوي (0.05)، لذا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا يوجد فروق بين استجابة المدرسين على فقرات مقياس مدى تغيير الممارسات التعليمية في ضوء تجديد المنهاج في فلسطين يعزى لمتغير سنوات الخبرة في المحافظتين.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1:5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس الأول

2:5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس الثاني

3:5 التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مقدمة

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الباحثة في هذه الدراسة والتي بحثت في مدى انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطيني مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية، ومدى تغيير الممارسات التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين من وجهة نظر المدرسين، وكذلك التعرف إلى دور بعض المتغيرات في موضوع الدراسة.

وقد اشتملت الدراسة على مجموعة من الأسئلة، وستحاول الباحثة مناقشة النتائج المتعلقة بها من خلال التحليل الإحصائي لأسئلة الدراسة، إضافة إلى طرح بعض التوصيات في ضوء نتائج هذه الدراسة.

1:5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس الأول

والذي نصه: (ما درجة انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطيني مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية من وجهة نظر المدرسين في محافظتي نابلس وجنين؟)

أظهرت النتائج بأن درجة توافق المدرسين على مدى توافر مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في منهاج التكنولوجيا الفلسطيني تقترب من الرضى الجيد.

ولعل ذلك يعود إلى توجهات الوزارة نحو ربط المحتوى التعليمي لمادة التكنولوجيا بواقع الحياة وإشراك المعلمين في تحليل المحتوى التعليمي لمادة التكنولوجيا والكشف عن مواطن القوة والضعف، وحل المشكلات التي تتعلق بالمحتوى التعليمي التكنولوجي وإضافة ملاحظاتهم واستخدامها في عملية تقويم وتطوير المنهاج، وسعيها لتطوير المنهاج بشكل مستمر ليتناسب مع احتياجات وميول التلاميذ، وتعملاً أيضاً على حث المعلمين على استثمار الموارد البيئية لخدمة المحتوى التعليمي وتوظيف أحدث التقنيات لتدريس المادة العلمية التكنولوجية.

تتفق هذه الدراسة مع دراسة العدوان وداوود (2016) حيث أظهرت النتائج توافر مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس.

1:1:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول

والذي نصه: (هل تختلف درجة انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطيني مع مبادئ النظرية البنائية من وجهة نظر المدرسين في محافظة نابلس ومحافظة جنين باختلاف جنسهم؟)

بينت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في درجة انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطيني مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية يعزى لمتغير جنس المدرس.

وتعزو الباحثة السبب بعدم وجود دالة إحصائية إلى أن المحتوى التعليمي لمنهاج التكنولوجيا هو محتوى علمي وطبيعة مادة التكنولوجيا علمية لا تطلب آراء واتجاهات لذا كان من السهل الحكم على مدى انسجامها بالنسبة للذكور والإناث والخروج بنتائج متشابهة من كلا الجنسين، وأن المدرسين سواء كانوا ذكورا أو إناثاً يدرسون مناهج موحدة.

2:1:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني

والذي نصه: (هل تختلف درجة انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطيني مع مبادئ النظرية البنائية من وجهة نظر المدرسين في محافظة نابلس ومحافظة جنين باختلاف أماكن تدريسهم؟)

بينت النتائج أن هلا يوجد فروق دالة إحصائية في درجة انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطيني مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية يعزى لمتغير مكان التدريس.

وتعزو الباحثة السبب بعدم وجود دالة إحصائية نظراً لتوافق طبيعة فلسطين من حيث جغرافية المكان حيث تتشابه الظروف البيئية التدريسية في المدن والقرى الفلسطينية، ونظراً لتبادل أهل المدن والقرى حيث تجد البعض من أهل المدن يدرسون في القرى الفلسطينية وكذلك

بالنسبة للقرى تجددهم منخرطين ببعضهم البعض، وبالرغم من اختلاف أماكن تدرسيهم إلا أنهم يخضعون لنفس الوزارة ونفس التعليمات ويدرسون المناهج الفلسطينية الموحد.

3:1:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث

والذي نصه: (هل تختلف درجة انسجام مناهج التكنولوجيا الفلسطينية مع مبادئ النظرية البنائية من وجهة نظر المدرسين في محافظة نابلس ومحافظة جنين باختلاف تأهيلهم التربوي؟)

بينت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في درجة انسجام مناهج التكنولوجيا الفلسطينية مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية يعزى لمتغير التأهيل التربوي.

وتعزو الباحثة السبب بعدم وجود دالة إحصائية لوجود دليل أعدته وزارة التربية والتعليم العالي كمرجعية للمعلم لتحقيق أهداف المنهاج، وإلحاق المعلمين ببرامج تدريبية ودورات لتنسجم مع المستجدات العلمية ولمواكبة التطورات التكنولوجية، كما أن المعلومات الواردة في المنهاج عرضت بأسلوب سهل ومنطقي بحيث تسهل على المدرس التعامل معها والتفكير بطريقة مناسبة لعرضها، وأيضاً في ظل وجود الكم الهائل من طرق واستراتيجيات التدريس المتنوعة تجعل من المدرس قادراً على تحقيق أهداف المنهاج وسير العملية التعليمية.

4:1:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع

والذي نصه: (هل تختلف درجة انسجام مناهج التكنولوجيا الفلسطينية مع مبادئ النظرية البنائية من وجهة نظر المدرسين في محافظة نابلس ومحافظة جنين باختلاف سنوات خبرتهم؟)

بينت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في درجة انسجام مناهج التكنولوجيا الفلسطينية مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتعزو الباحثة السبب بعدم وجود فروق دالة إحصائية إلى أن المدرسين يخضعون للتدريب بشكل دوري ومستمر من قبل وزارة التربية والتعليم العالي باختلاف خبرتهم ولا سيما أنهم يسلطون الضوء على المدرسين حديثي التعيين ذوي أصحاب الخبرة القليلة، ويقومون بإعدادهم من خلال تدريبهم بشكل أكبر، وأيضاً بسبب اطلاع المدرسين على أحدث التطورات ضمن الإطار التربوي قد ساهم في زيادة خبرتهم بشكل كبير سواء كانوا مدرسين جدد أم سابقين.

2:5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس الثاني

والذي نصه: (هل تغيرت ممارسات المدرسين التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين من وجهة نظر المدرسين في محافظتي نابلس وجنين؟)

أظهرت النتائج بأن درجة ممارسة المعلمين لمبادئ التدريس البنائي تقترب من الرضى الجيد.

ولعل ذلك يعود إلى قيام الوزارة بعقد دورات تدريبية بشكل مستمر مكنت المعلمين من تغيير ممارساتهم، وأيضاً نظراً للاهتمام الكبير ببرامج التطوير المهني التي تستهدف جميع المدرسين، وأيضاً نظراً للجهد الذي تبذله الجامعات في تخريج طلبة مدرسين ذوي مستوى عالٍ كما أن وجود الكم الهائل من طرق واستراتيجيات التدريس المتنوعة تجعل من المدرس مهماً كان تقليدياً ومتأثراً بالنظرية السلوكية مجبوراً على التعامل مع مبادئ هذه النظرية وبالتالي يصبح قادراً على تحقيق أهداف المنهاج وسير العملية التعليمية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة حبيب (2015) حيث أظهرت أن الدرجة الكلية لممارسات التعلم البنائي، لدى مدرسي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة، كانت بدرجة كبيرة. وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة شولي (2016) حيث أظهرت النتائج أن درجة معرفة وتطبيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمبادئ النظرية البنائية عالية.

وتختلف هذه الدراسة مع نتائج دراسة مصطفى (2016) حيث أظهرت أن الدرجة الكلية لممارسات التعلم البنائي لدى المدرسين لم ترق إلى مستوى عال من الممارسة بل توزعت جميعها ضمن درجة ممارسة (قليلة) و(متوسطة).

5:2:1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول

والذي نصه: هل تغيرت ممارسات المدرسين التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين من وجهة نظر المدرسين في محافظة نابلس ومحافظة جنين باختلاف جنسهم؟

بينت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في متوسط استجابات المدرسين في درجة تغير ممارساتهم التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين يعزى لمتغير الجنس.

وتعزو الباحثة السبب بعدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس إلى أن المدرسين والمدرسات يدرسون المناهج الدراسية الموحدة وهم ينتمون لأوامر نفس الوزارة ألا وهي وزارة التربية والتعليم العالي، ويخضعون لنفس الدورات التأهيلية كما أنهم تصلهم ذات التعليمات من المشرفين والقائمين على متابعة أعمالهم، لذلك من السهل ملاحظة أسباب عدم وجود الفروق في الدلالة الإحصائية تبعاً لمتغير الجنس.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة حرز الله (2016) التي أظهرت أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في استخدام النظرية البنائية تبعاً لمتغير الجنس، كما اتفقت مع نتائج دراسة الزعانين (2015) حيث وضحت هذه الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المدرسين في التدريس البنائي تعزى إلى النوع الاجتماعي.

وتختلف هذه الدراسة مع دراسة عياش والعبسي (2013) حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المدرسين الذكور والإناث لمستوى معرفتهم وممارستهم للنظرية البنائية في مبحثي العلوم والرياضيات ولصالح الإناث.

2:2:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني

والذي نصه: هل تغيرت ممارسات المدرسين التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين من وجهة نظر المدرسين في محافظة نابلس ومحافظة جنين باختلاف أماكن تدريسهم؟

بينت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في متوسط استجابات المدرسين في درجة تغير ممارساتهم التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين يعزى لمتغير مكان التدريس في محافظة نابلس، بينما في محافظة جنين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في درجة تغير ممارساتهم التعليمية تعزى لمتغير مكان التدريس ولصالح القرى.

وتعزو الباحثة السبب بعدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير مكان التدريس إلى تطابق متطلبات العمل بين المدرسين بغض النظر عن أماكن تدريسهم، وإلى تشابه برامج أعداد المعلمين في الجامعات الفلسطينية، وإلى تشابه البيئات التعليمية والإمكانات المادية المتاحة والظروف المدرسية، وإلى نجاح القائمين على تطوير العملية التربوية في دمج القرى والمدن ببعضهم والاهتمام بكلاهما من خلال الدورات التدريبية والتطويرية.

3:2:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث

والذي نصه: هل تغيرت ممارسات المدرسين التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين من وجهة نظر المدرسين في محافظة نابلس ومحافظة جنين باختلاف تأهيلهم التربوي؟

بينت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في متوسط استجابات المدرسين في درجة تغير ممارساتهم التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين يعزى لمتغير التأهيل التربوي.

تعزو الباحثة السبب بعدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير التأهيل التربوي للمدرسين إلى المتابعة المستمرة من قبل المشرفيين التربويين لإكساب المدرسين أهم المهارات التربوية والتكنولوجية، ولوجود دليل إرشادي يساعد المعلم على الربط بين المعايير المهنية والمادة العلمية

التي يدرسها وأيضاً نظراً للاهتمام الكبير ببرامج التطوير المهني التي تستهدف جميع المدرسين باختلاف تخصصاتهم، وأيضاً يعود السبب إلى إشراك المدرسين في تحديد الاحتياجات التدريبية لهم.

4:2:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع

والذي نصه: هل تغيرت ممارسات المدرسين التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين من وجهة نظر المدرسين في محافظة نابلس ومحافظة جنين باختلاف سنوات خبرتهم؟

بينت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في متوسط استجابات المدرسين في درجة تغير ممارساتهم التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تعزو الباحثة السبب بعدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة إلى أن برامج التطوير المهني والتأهيل التربوي تهتم بجميع المدرسين باختلاف خبراتهم، كما أنه لا يزال بعض المدرسين يتأثرون بالممارسات التقليدية ويعتقدون أنهم يطبقون مبادئ النظرية البنائية، فممارسة التدريس البنائي تحتاج إلى تطور في الاستراتيجيات وتحتاج إلى خبرات متعددة ومتنوعة ومتجددة وتحتاج إلى تنمية المهارات التقنية بشكل مستمر كي تتلاءم مع التطورات العلمية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة شولي (2016) التي أظهرت أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في استخدام النظرية البنائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، كما اتفقت مع نتائج دراسة الخالدي (2013) حيث وضحت هذه الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المدرسين في التدريس البنائي تعزى إلى الخبرة.

وتختلف هذه الدراسة مع دراسة حرز الله (2016) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة أعلى من 10 سنوات.

3:5 التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بإجراء دراسات مشابهة للتعرف على إن كانت ممارسات المدرسين التعليمية تتسجم مع مبادئ النظرية البنائية، إذ أن المدرسين باختلاف مستوياتهم

في سنوات الخبرة، ومنطقة المدرسة، وجنس المدرس، وتأهيله التربوي أجمعوا على أن المنهاج منسجم مع النظرية البنائية وممارساتهم التعليمية كذلك منسجمة مع هذه النظرية، وتوصي أيضاً بإجراء المزيد من الدراسات لمنهاج التكنولوجيا للصفوف الأخرى حيث لاحظت الباحثة بعد الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة الى ضرورة الاهتمام بالدراسات التي تتعلق بمنهاج التكنولوجيا والعمل بنتائجها وتوصياتها وتطبيق ما تثبت فائدته، وتدعو الباحثة إلى ضرورة الاستمرار في البحث في هذا المنهاج لانه منهاج متجدد ومتطور وبحاجة الى مواكبة التطور العلمي، كما وتدعو النتائج الى عقد دورات تدريبية مكثفة للمعلمين ومتابعتهم أثناء تطبيقهم المنهاج في الغرف الصفية.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

- أبو العون، ياسمين ناصر (2018). تقويم محتوى منهاج التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في فلسطين في ضوء المعايير العالمية ISTE، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة
- أبو سنيّة، عودة، وعياش، آمال (2013). درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) م.27(12).
- أبو لبن، غادة فتحي (2011). أولويات الإصلاح المدرسي كما يراها مديرو المدارس الثانوية بمحافظات غزة و سبل تحقيقها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- إستيتية، دلال ملّحس، وسرحان، عمر موسى (2008). التجديدات التربوية. ط1، الأردن: دار وائل.
- جرادي، حفصة، قسّمية، مبروك (2014). الإصلاح الاجتماعي الجزائري. جامعة. مجلة علوم الاجتماع. ع 7. ص 73-89. جامعة الأغواط. الجزائر.
- الحارثي، حنان علي حمد (2017). درجة معرفة وممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض للنظرية البنائية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- حبيب، رباح (2015). واقع استخدام ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر الإسلامية. فلسطين.

- حجو، سماح احمد ديب (2009). مهارات ما وراء المعرفة المتضمنة في أسئلة كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. فلسطين.
- حرز الله، حسام توفيق (2016). واقع استخدام النظرية البنائية في التعليم لدى معلمي الرياضيات في محافظة طولكرم. جامعة فلسطين التقنية للأبحاث، 4(2) كلية التربية. جامعة القدس المفتوحة. طولكرم. فلسطين.
- الحناوي، حامد أحمد (2010). دور كتاب التكنولوجيا للصف الثاني عشر في إكساب الطلبة بعض المعايير العالمية لتكنولوجيا المعلومات. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. فلسطين.
- الخالدي، جمال خليل محمد (2013). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمبادئ التدريس البنائي. مجلة جامعة بابل. العلوم الإنسانية. م 21. ع 1 2-13.
- الخوالدة، عائدة احمد (2007). إدارة التجديد والإصلاح التربوي. دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- الزعانين، جمال عبد ربه (2015). درجة توظيف معلمي العلوم للتدريس البنائي في حصص العلوم بمحافظات غزة وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) م التاسع عشر، ع (1) ص 154-185.
- زيتون، عايش (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ط1، دار الشروق، عمان: الأردن.
- زيتون، حسن حسين، وزيتون، كمال عبد الحميد (2003). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. ط1، مصر: عالم الكتب.
- زيتون، كمال عبد الحميد (2008). تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية: تأصيل فكري ومبحث امبريقي. عالم الكتب للنشر والتوزيع. القاهرة.

- سعد الدين، هدى بسام (2007).المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها.رسالة ماجستير غير منشورة.الجامعة الإسلامية.فلسطين.
- سليم، محمد الأصمعي محروس (2005).الإصلاح والشراكة المجتمعية المعاصرة: من المفاهيم إلى التطبيق. دار الفجر للنشر والتوزيع. القاهرة.
- شولي،فيحاء عبدالسلام أحمد (2016).توجهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة نابلس نحو مبادئ النظرية البنائية ومدى تطبيقها لها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- صباغ،علي (2015). من مستلزمات التجديد التربوي في زمن العولمة.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قسنطينية، الجزائر.
- عابد، عطايا يوسف عطايا (2007).فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات البرمجة لدى معلمي التكنولوجيا بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- عاصم، طارق عبد الرؤوف، والمصري، إيهاب عيسى (2018). التعلم البنائي والنظرية البنائية. ط1، القاهرة: المكتب العربي للمعارف.
- عامر، رهام خليل إبراهيم (2014). اثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في منهاج التكنولوجيا واتجاهاتهم نحوه في مدارس محافظة نابلس الحكومية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.
- العبد الكريم، راشد بن حسين (2012). النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج. كلية التربية. جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.
- العدوان، زيد سليمان و احمد عيسى داود، (2016). درجة توفر مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة البلقاء التطبيقية. الأردن.

- العنزي، فاطمة بنت قاسم (2010)، *التجديد التربوي والتعليم الإلكتروني*. ط1، عمان: دار
الرأية.
- عياش، آمال نجاتي، محمد مصطفى العبسي، (2013). *مستوى معرفة وممارسة معلمي
العلوم والرياضيات للنظرية البنائية من وجهة نظرهم. كلية العلوم التربوية والآداب. قسم
التربية وعلم النفس. مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 14. ع 3. عمان. الأردن.
- الغامدي، علي عوض محمد (2011). *نظرية بياجيه وتطبيقاتها التربوية (النظرية البنائية)*.
وزارة التربية والتعليم. المملكة العربية السعودية.
- فريحات، رائد، وعبوشي، مصعب (2004). *المعوقات التي تواجه تطبيق منهاج التكنولوجيا
في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمدراء، وعلاقتها ببعض
المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة فلسطين التقنية، فلسطين.
- مرزوق، فاروق جعفر (2015). *الاتجاهات الحديثة في الإصلاح التربوي*. مجلة العلوم
التربوي، 3(2): 1-49.
- المساعفة، حران فهد عبد الكريم (2018). *درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتدريس
البنائي للمرحلة الأساسية في ضوء بعض المتغيرات في لواء الناعور*. رسالة ماجستير
غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط. الأردن.
- مسعف، نادية إبراهيم (2014). *اثر استخدام نموذج التعلم البنائي على تعديل المفاهيم البديلة
وتحصيل طالبات الصف السابع الأساسي في موضوع الكثافة*. رسالة ماجستير غير
منشورة. جامعة بير زيت. فلسطين.
- مشهوري، رفيق (2020). *تعليم النحو على ضوء النظرية البنائية الاجتماعية بمعهد فضل
الواحد جروبوجان جاوي الوسطى*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مولانا مالك
إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

- مصطفى، انتصار غازي (2016). ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة. المجلة الاردنية في العلوم التربوية، م12، ع3. عمان. الأردن.
- مفيتح، حليلة (2018). النموذج التعليمي الياباني ودوره في إعداد أجيال المستقبل. مجلة أبعاد (1)3، 134-146.
- النحال، أميرة فؤاد عيد (2012). تقويم مقرر تكنولوجيا المعلومات للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة العالمية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- نصار، أحمد سليم حسين (2018). الصعوبات التي تواجه طلبة الصفوف 10 - 11 - 12 في منهج التكنولوجيا في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المدراء والمعلمين، المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع (5)، 1- 27.
- النمر اوي، زياد محمد (2011). فاعلية تطبيق المعلمين للنظرية البنائية الاجتماعية في تدريس الرياضيات ودورها في تطوير مهارات الاتصال الرياضي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الزيتونة الأردنية. الأردن
- النوبي، غادة محمد حسني (2016). النظرية البنائية مدخل معاصر لتجويد بيئة التعلم. ط1، القاهرة: عالم الكتب.
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (1998). خطة المنهاج الفلسطيني الأول، السلطة الوطنية الفلسطينية.
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2008). إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين، السلطة الوطنية الفلسطينية.

- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2016). وثيقة الاطار المرجعي لتطوير المناهج الوطنية، السلطة الوطنية الفلسطينية.
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2018). كتاب مبحث التكنولوجيا للصف السابع الأساسي. السلطة الوطنية الفلسطينية.
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. الخطة الاستراتيجية الثالثة لتطوير التعليم (2014-2019)، فلسطين 2020-أمة متعلمة، السلطة الوطنية الفلسطينية.
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم (2017-2022)، السلطة الوطنية الفلسطينية.
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. الخطة الخماسية التطويرية الاستراتيجية (2008-2012)، نحو نوعية التعليم من أجل التطوير، السلطة الوطنية الفلسطينية.
- الوهر، محمد طاهر (2002). درجة معرفة معلمي العلوم النظرية البنائية واثرتأهيلهم الاكاديمي والتربوي عليها، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 22(11)، 93-126.

المراجع الاجنبية

- Ahmad, C. Ching, W. Yahya, A. Nizam, M. Abdullah, L. (2014). *Relationship Between Constructivist Learning Environments And Educational In Science Classrooms*. Procedia - Social and Behavioral Sciences 191 (2015) 1952 – 1957.
- Epcacan, cahit. (2014). Examination of texts of secondary school turkish schoolbooks in terms of constructivism approach. sbspro2014.01.1082.,
- Fullan M. (2002). *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*. New York: Teachers College Press

- Fullan M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Hursen.C,Soykara.A.(2012). ***Evaluation of teachers beliefs towards constructivist learning practices***. Procedia - Social and Behavioral Sciences 46 (2012) 92 – 100.
- Makgato, Moses.(2012). *Identifying constructivist methodologies and pedagogic content knowledge in the teaching and learning of technology*. Procedia - Social and Behavioral Sciences 47 (2012) 1398 – 1402.
- Olusegun, Steve. (2015).Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning.(IOSR-JRME). PP 66-70 www.iosrjournals.org.
- Posner,G.J.and Gertzog,W.A.1982.*The clinical interview and the measurement of conceptual change*.Science Education,66;195-209.
- Yampinij.S,Chaijaroen.S.(2010) *The development knowledge construction model based on constructivist theories to support ill-structured problem solving process of industrial education and technology students*.2010, Cairo.

الملاحق

ملحق (1)

مقياس وجهة نظر المدرسين حول مدى انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطينية مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية ومدى تغيير الممارسات التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين

عزيزي/تي مدرس/ة منهاج التكنولوجيا:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ماجستير بعنوان "مدى انسجام منهاج التكنولوجيا الفلسطينية مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية ومدى تغيير الممارسات التعليمية في ضوء تجديد منهاج التكنولوجيا في فلسطين من وجهة نظر المدرسين"

ولأغراض الإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانتين، الأولى لقياس (مدى انسجام منهاج التكنولوجيا مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية) والثانية لقياس (مدى تغيير الممارسات التعليمية في ضوء تجديد المنهاج في فلسطين من وجهة نظر المدرسين).

يتكون المقياس من جزئين أساسيين، الأول متعلق ببعض المعلومات الديموغرافية والشخصية المتعلقة بالمستجيب على المقياس، والثاني يتكون من مجموعة من الجمل التي يمكن الإجابة عليها من خلال وضع إشارة في المكان الذي تراه مناسباً.

يرجى من حضرتكم الإجابة على فقرات المقياس من خلال قراءة فقراته بعناية وتعيين رأيك حول الفكرة التي تطرحها جمل المقياس بأمانة، وهذا وأحيطكم علماً بأن المعلومات التي تقدموها هي سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

أولاً: المعلومات الشخصية:

الجنس:

() ذكر () أنثى

الخبرة:

() من 1-3 () من 4-7 () أكثر من ذلك

مكان التدريس:

() مدينة () قرية

أملك شهادة في التأهيل التربوي:

() نعم () لا

جنس المدرسة التي تدرس بها

() ذكور () إناث () مختلطة

ثانياً: فقرات المقياس.

أرجو منك وضع إشارة X في المكان المناسب أمام كل فقرة:

الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	معارض	معارض بشدة
يثير المنهاج مهارات التفكير المتنوعة لدى الطلبة.					
يوجه المنهاج الطلبة نحو ربط المباحث الدراسية ببعضها البعض من خلال التكامل.					
يقدم المنهاج للطلبة فرصاً للتعبير عن عدم الاتزان المعرفي لديهم (أي خلل من المعرفة السابقة لدى المتعلم).					

الفقرة	وافق بشدة	وافق	محايد	معارض	معارض بشدة
يستخدم المنهاج أسئلة تقيس مستويات عقلية مختلفة لدى الطلبة.					
يشجع المنهاج الطلبة على التأمل والى ميولهم. اتيل أفكارهم.					
يرتبط محتوى المنهاج بحاجات الطلبة وميولهم.					
يراعي المنهاج تنوع الخبرات لدى الطلبة.					
المعلومات الواردة في المنهاج تساعد الطلبة في المهام الموكلة لهم.					
يراعي المنهاج الجانب النظري والعملي.					
يعزز المنهاج ممارسات التعلم الذاتي لدى الطلبة.					
يهتم المنهاج بالأنشطة التي تتطلب من الطلبة استخدام المعارف والمهارات بطرق جديدة.					
ينوع المنهاج في الأنشطة وفقا لتنوع اهتمامات وقدرات واحتياجات الطلبة.					
ينوع المنهاج في استخدام استراتيجيات وأساليب التدريس التي تتمحور حول المتعلم.					
يدعو المنهاج الطلبة لممارسة النشاطات الصفية بأنفسهم.					
يستخدم المنهاج أسئلة مفتوحة النهاية.					
يستخدم المنهاج أسئلة التقويم الذاتي.					
يدعو المنهاج إلى تقييم أداء الطلبة من خلال محاكاة مواقف حياتية.					
يستخدم المنهاج أدوات تقويم متعدد الاستكشاف..					
يحفز المنهاج الطلبة على التقصي والاستكشاف.					
يمنح المنهاج الطلبة فرصة للتعبير عن قدراتهم الحقيقية الجماعي.					
يشجع المنهاج الطلبة على بناء المعرفة من خلال الحوار الجماعي.					

الفقرة	اوافق بشدة	اوافق	محايد	معارض	معارض بشدة
يوجه المنهاج المتعلمين لاستثمار والمناقشة.لية كمصدر للتعلم.					
يطرح المنهاج مهمات تتطلب الحوار والمناقشة.					
يقدمالمنهاج الدروس من خلال مشكلات حقيقية مثيرة لاهتمام الطلبة.					
يوجه المنهاج الطلبة لحل مشكلات من خلال التفاوض الاجتماعي.					
يعرض المنهاج أمثلة توضيحية للأفكار المختلفة					
يمهد المنهاج للمفاهيم المراد تعلمها تمهيدا مناسباً.					
يشجع المنهاج الطلبة على استخدام التشبيهات والامثلة لتوضيح افكارهم.					
يقدم المنهاج نشاطات تستثار فيها خبرات الطلبة السابقة.					
يوجه المنهاج الطلبة نحو ربط المعرفة الجديدة بالسابقة.					
يستثير المنهاج المخزون المعرفي لدى الطلبة.					
يشجع المنهاج الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم.					
يوجه المنهاج الطلبة لمصادر تعليمية وتكنولوجية حديثة.					
يشجع المنهاج الطلبة على التواصل مع بعضهم البعض خارج المدرسة.					

هذه النقاط للإجابة عن السؤال الثاني وهو: مدى تغيير الممارسات التعليمية في ضوء تجديد المنهاج في فلسطين من وجهة نظر المدرسين.

أعترض بشدة	أعترض	محايد	أوافق	أوافق بشدة	الفقرة
					تغير أسلوب التهيئة للدرس بسبب المنهاج الجديد حيث أصبحت استخدم موقف حقيقي يوا القديم. التعلم التي ستحقق.
					درجة كلامي داخل الحصّة حاليا اقل من درجة كلامي سابقا عندما كنت ادرس المنهاج القديم.
					تغيرت طريقة تدبسي للمحتوى في المنهاج الجديد من الطريقة التقليدية إلى الطريقة النشطة والفعالة كالتعلم التعاوني وأسلوب حل المشكلات والاستكشاف.
					أصبحت أوفر للطلاب العديد من الفرص والمواقف التي تتيح لهم اكتشاف المفهوم المطلوب مقارنة بالسابق عند تدبسي لهم وفق المنهاج السابق.
					أوجه الطالب لمصادر تعليمية وتكنولوجية حديثة اكثر من السابق.
					اركز على الأنشطة التي تدفع للفضول وحب الاستطلاع لدى الطالبة بينما سابقا كنت لا أوليا الأنشطة هذا الاهتمام واركز على إنهاء المحتوى المقرر.
					اهتم حاليا بمهارات الاتصال والتواصل اكثر من اهتمامي بها سابقا عندما كنت ادرس المنهاج السابق، واركز حاليا على تفاعل الطالبة الاجتماعي.
					تغيير أسلوب تقديمي للمعلومات عند تدبسي للمنهاج الجديد حيث أقوم بتوفير مواقف تعليمية مريحة تسمح للطلاب بالتعاون والتفاعل مع الأنشطة.

أعترض بشدة	أعارض	محايد	أوافق	أوافق بشدة	الفقرة
					أصبحت أقدم فرصا للطلاب ليتعلمو ذاتيا أكثر مما كنت افعل سابقا عند تدريسي المنهاج القديم.
					اعمل على حث الطلاب على توظيف التفكير ومهاراته أكثر مما كنت افعل سابقا عند تدريسي المنهاج القديم.
					اركز حاليا على ان يبني الطالب مفاهيمه العلمية وليس ان انقلها له نقلا عن طريق البث المباشر أو المحاضرة أكثر من اهتمامي بها سابقا.
					اهتم بالطلبة بدرجة أكثر من السابق حيث امنحهم فرصا لتوضيح أفكارهم.
					استجيب لأسئلة الطلبة واستفساراتهم وأتابع أفكارهم بدرجة أكثر من السابق.
					ازداد تشجيعي للطلاب على المشاركة والمناقشة وتبادل الأفكار أكثر من السابق.
					اهتم بسلوك الطلبة أكثر مما كنت عليه سابقا عند تدريسي للمنهاج السابق.
					أصبحت اهتم ببناء القيم لدى الطلاب وتشجيعهم على المرونة في التفكير أكثر مما كنت عليه سابقا عند تدريسي للمنهاج السابق.
					اشجع الطالب على تقبل النقد البناء وأعطيتهم فرصة للتعبير عن انفسهم أكثر مما كنت عليه سابقا.
					أنوع في أدوات التقويم حيث كنت اعتمد الاختبار التحصيلي في تقويم الطلبة، لكن ازداد اهتمامي بأدوات التقويم المبنية على الأداء.
					أقوم بتضمين بعض الأسئلة غير المألوفة وطرح أسئلة كاشفة أتعرف بها على مستوى تفكير الطلبة أكثر مما كنت اقوم به سابقا.

أعترض بشدة	أعارض	محايد	أوافق	أوافق بشدة	الفقرة
					اشرك الطلبة في التخطيط للدرس في المنهاج الجديد اكثر مما كان في المنهاج السابق.
					اعمل على مشاركة الطلبة في اتخاذ القرارات بينما قل ما كنت افعل ذلك عند تدريسي لهم وفق المنهاج السابق.
					ازداد اعتمادي على توظيف استراتيجيات الاستقصاء بينما قل ما كنت افعل ذلك عند تدريسي لهم وفق المنهاج السابق.
					عند تدريسي للمنهاج الجديد أصبحت اعتمد على توظيف خطوات البحث العلمي في التعلم.
					اقوم ايضا بتوظيف مهارة التحليل والتركيب في التعلم لدى الطلبة بينما قل ما كنت افعل ذلك عند تدريسي للمنهاج السابق.
					استخدم استراتيجيات تساعد الطلبة على تبني أفكار جديدة ومكاملتها مع معرفتهم السابقة بينما كنت لا اعتمد هذا في المنهاج السابق.
					أصبحت اهتم بالاستراتيجيات التي تركز على المتعلم ومعرفته السابقة بينما قل ما كنت افعل ذلك عند التخطيط وفق المنهاج السابق.
					عند تدريسي للمنهاج الجديد اعمل على الاهتمام في تنوع الخبرات بحسب حاجات الطلبة بينما عند تدريسي للمنهاج السابق كنت اهتم في كمية الخبرات المقدمة للطلبة وليس نوعها.
					امنح للطلاب فرصا للعمل التعاوني واشجعهم على البحث خارج البيئة الصفية بينما سابقا كنت لا أوليا الأمر هذه الأهمية عند تدريسي للمنهاج السابق.

أعترض بشدة	أعترض	محايد	أوافق	أوافق بشدة	الفقرة
					أصبحت أوجه الطلبة لاستثمار البيئة المحيطة كمصدر للتعلم بينما لم اكن اهتم بذلك.
					أصبحت اهتم بكيفية الوصول للمعلومة واحفز الطلبة على تقديم الملاحظات والتنبؤات بطرق مختلفة بينما كنت اهتم بمعرفة الطالب بالمعلومة لا بطريقة الوصول إليها عند تدريسي للمنهاج السابق.
					تغير أسلوب توظيف الأنشطة بسبب المنهاج الجديد حيث أوظف أنشطة تساعد في توليد الأفكار واختبارها وإعادة بنائها بينما كنت لا اعتمد هذا التصميم في المنهاج السابق.

ملحق (2) قائمة أسماء المحكمين

الرقم	الاسم
1	د. عبد الغني الصيفي
2	د. محمود الشمالي

ملحق (3)

كتاب تسهيل مهمة الباحثة من مديرية التربية والتعليم في مديرية جنين إلى المدارس الحكومية التابعة لمديرية جنين

State Of Palestine
Ministry of Education
Directorate of Education - Jenin

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم - جنين

الرقم: ج/م/٢٠/٢٧/٤٥٧
التاريخ: 2019/9/17 م
الموافق: 18 / محرم / 1441 هـ

حضرة مديرة مدرسة المحترم/ة
تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: تسهيل مهمة باحثة

أرجو تسهيل مهمة الباحثة " رزان خسان عطا مرمش " استكمالاً للحصول على شهادة الماجستير من جامعة النجاح الوطنية، في تنفيذ دراستها بعنوان " مدى السجام متهاج التكنولوجيا من وجهة نظر المدرسين " .

وتوزيع الاستبانات المعدة لهذا الغرض على معلمي التكنولوجيا في مدرستكم، بما لا يؤثر على سير العملية الإدارية والتنظيمية .

مع الاحترام،،،

أ. سلام السالم
مديرة التربية والتعليم

042 503 563 - 042 501 139 - 042 501 961 92

ملحق (4)

كتاب تسهيل مهمة الباحثة من مديرية التربية والتعليم في مديرية نابلس إلى المدارس الحكومية التابعة لمديرية نابلس

Directorate of-Nablus

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم - نابلس

العتير
القدس

77

الرقم : م. ن. / ٢١ / ٢٠١٩
التاريخ : 2019 / 9 / 11 م
الموافق : 11 / محرم / 1441 هـ

حضرة مدير/ة مدرسة _____ المحترم/ة

تحية طيبة وبعد :

الموضوع : الدراسة الميدانية

تهديكم مديرية التربية والتعليم أطيب التحيات ، لا مانع من السماح للباحثة (رزان غسان مرمش)
بتوزيع استمارتها بعنوان (مدى انسجام منهاج التكنولوجيا في فلسطين من وجهة نظر المدرسين) في
مدرستكم وبما لا يؤثر على سير العملية التعليمية .

مع الاحترام

أ. أحمد صوالح

مدير التربية والتعليم

فلسطين
مديرية التربية والتعليم
نابلس

نسخة الدائمان المحترمان
نسخة الملف
أ. م. ع. / م. م. / م. م.
م. م. / م. م. / م. م.

هاتف 0141111111

**An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies**

**The level of Consistency Between the Palestinian
ICT Curriculum and the Principles of the Social
Constructivist Theory and the Level of Changing
Teachers' Teaching Practices According to it**

**By
Razan Ghassan Marmash**

**Supervisor
Dr. Bilal Abu Eidah**

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the
Requirements for the Degree of Master of Curriculum &
Teaching Methods, Faculty of Graduate Studies, An-Najah
National University, Nablus, Palestine.**

2021

The level of Consistency Between the Palestinian ICT Curriculum and the Principles of the Social Constructivist Theory and the Level of Changing Teachers' Teaching Practices According to it

By

Razan Ghassan Marmash

Supervisor

Dr. Bilal Abu Eidah

Abstract

This study aimed at determining the level of how Palestinian technology curriculum based on the social constructivist theory from the perspective of teachers in public schools (2019-2020).

In order to achieve this aim, the qualitative approach is employed. The researcher gathered the data from a stratified random sample which was randomly selected of 269 teachers from both genders from Nablus and Jenin.

The validity of the instrument was verified by specialists. The reliability coefficient for the instrument was calculated by the equation (Cronbach's Alpha).

The study revealed that Palestinian technology curriculum is implying with the concept of social constructivist theory from the perspective of teachers. The results showed that there are no statistical differences among teachers' responses of the level of consistency of the written Palestinian technology curriculum for the higher basic stage with the principles of social constructivism theory due to gender, qualification, experience, and area. Also, the results showed that the level of changing educational practices during the renewal of the technology curriculum was high.

Also, there are no statistical differences among teachers' responses in the degree of changing educational practices during the renewal of the technology curriculum due to gender, qualification, experience. However, the results showed that there is statistical difference in the average responses of teachers in the degree of changing educational practices during the renewal of the technology curriculum due to the variable of the place of teaching in Jenin, in favor of the village. The study recommended that other studies could be conducted to inquire whether teacher's practices imply with the principles of the social constructivist theory.

Keywords: ICT Curriculum, Educational Practices, Social Constructivist Theory.