Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (5), Issue (43): 30 Nov 2021
P: 131 - 144

AJSRP
ISSN: 2522- 3399

مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (5)، العدد (43): 30 نوفمبر 2021 م
ص: 131 - 144

The degree of Arabic language teachers' practice of constructivist teaching methods in Jeddah

Afrah Hafez Alowaydy

Sara Omar AL Ahmadi

College of Education || University of Jeddah || KSA

Abstract: The aim of the study is to know the degree of practice of Arabic teachers in Jeddah for structural teaching methods at various educational stages, and the researcher followed the descriptive curriculum survey in this study, and to achieve the goal of the study the researcher built (questionnaire) By referring to previous studies and theoretical literature, the questionnaire in its final form was made up of two parts: the first contains the basic information of the study sample of 46 teachers The second consists of (27) irrigated practices of structural teaching methods, and the results have resulted in the fact that the degree of practice of Arabic teachers of structural teaching methods was 3.26 in a very high category; this indicates a high degree of study sample practice of structural theory methods. The study recommended several recommendations, including: encouraging teachers to practice structural teaching methods while teaching them..

Keywords: teaching practices- constructivism theory- Arabic language.

درجة ممارسة معلمات اللغة العربية لأساليب التدريس البنائي بمدينة جدة

أفراح حافظ العويضي

سارة عمر الأحمدي

كلية التربية || جامعة جدة || المملكة العربية السعودية

المستخلص: هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة معلمات اللغة العربية بمدينة جدة لأساليب التدريس البنائي بمختلف المراحل التعليمية، وقد اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثتان ببناء (استبانة) وذلك من خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة والأدب النظري، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين: الأول يتضمن المعلومات الأساسية لعينة الدراسة المكونة من (46)معلمة، والثاني يتكون من (27) ممارسة مروية لأساليب التدريس البنائي، وقد أسفرت النتائج على أن درجة ممارسات معلمات اللغة العربية لأساليب التدريس البنائي جاء بدرجة (3.26) ضمن فئة عالية جداً؛ فهذا يدل على ارتفاع درجة ممارسة عينة الدراسة لأساليب النظرية البنائية. وأوصت الدراسة على عدة توصيات، منها: تشجيع المعلمين على ممارسة أساليب التدريس البنائي أثناء تدريسهم.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التدريسية- النظرية البنائية- لغة العربية.

مقدمة.

يشهد واقعنا الحالي ثورة معلوماتية كبيرة فمن الطبيعي ألا يتمكن المتعلم من الإلمام بكل هذا الكم الهائل من المعارف، وقد أكد التربويون على ضرورة اكساب المتعلمين مهارات تمكنهم من السيطرة على معرفتهم بدل من التركيز على اكسابهم للمعرفة نفسها؛ ليتسنى للمتعلم اكتساب المعرفة من خلال مروره بخبرات وتجارِب خاصة به.

ويرى زيتون وزيتون (2003) أن الدراسات الحديثة بدأت تركز على العمليات التي تجري داخل عقل المتعلم، مثل معرفته السابقة، سعته العقلية، نمط التفكير لديه، وكذلك طريقة معالجته للمعلومات.

وتنطلق النظرية البنائية من قاعدة أساسها أن الفرد يبني أو يبتكر فهمه الخاص أو معرفته بالاعتماد على خبرته الذاتية ويستعمل هذه الخبرات في كشف غموض البيئة المحيطة به أو حل المشكلات التي تواجهه (قطامي، 2003).

إذ تؤكد النظرية البنائية على أهمية دور المتعلم باعتباره عنصراً نشطاً وفاعلاً في بناء المعرفة والاستجابات التفاعلية مع البيئة المحيطة (ريان عادل، 2011).

ولقد أكدت دراسة محمد وإبراهيم (2017) على أن النظرية البنائية من النظريات الأكثر قرباً لطبيعة تعليم اللغة العربية.

ومن هذا المنطلق تبرز الحاجة إلى تقصي الممارسات التدريسية لدى معلمات اللغة العربية لأساليب التدريس البنائي، ومعرفة التفاوت في هذه الممارسات تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية.

مشكلة الدراسة:

تتجلى مشكلة الدراسة في الحاجة لمعرفة درجة ممارسة أساليب التدريس البنائي لدى معلمات اللغة العربية بمدينة جدة، إذ أنه لا يخفى على أحد تأثير النظرية البنائية في ميدان التربية وأثرها الفعال في تحويل التعليم التقليدي إلى تعليم ذي معنى، وأنه لا يوجد دراسة_على حد علم الباحثتين_ تطرقت لهذا الموضوع بالمتغيرات الحالية.

وسوف تتصدى الباحثتان للإجابة عن السؤال التالي:

ما درجة ممارسة معلمات اللغة العربية بمختلف المراحل التعليمية لمبادئ التدريس في النظرية البنائية؟

أسئلة الدراسة:

1- ما درجة ممارسة معلمات اللغة العربية بمختلف المراحل التعليمية لأساليب التدريس البنائي؟

فروض الدراسة:

لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة معلمات اللغة العربية بمختلف المراحل التعليمية لأساليب التدريس البنائي يعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى:

1- التعرف على درجة ممارسة معلمات اللغة العربية بمختلف المراحل التعليمية لمبادئ التدريس في النظرية البنائية.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

- **الجانب النظري:**

- يمكن أن تفيد الباحثين وذلك من خلال فتح المجال لبحوث ودراسات تتناول فاعلية استراتيجيات النظرية البنائية في تعليم اللغة العربية.

- **الجانب التطبيقي:** يمكن أن تفيد المعلمين في إثارة رغبتهم لتطبيق بعض أساليب التدريس البنائية.

حدود الدراسة

يقتصر البحث على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: درجة ممارسة معلمات اللغة العربية لأساليب التدريس البنائي.
- الحدود البشرية: عينة من معلمات اللغة العربية من جميع المراحل التعليمية بمدينة جدة.
- الحدود المكانية: مدينة جدة (المملكة العربية السعودية).
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1440- 1441هـ.

مصطلحات الدراسة

- **التدريس البنائي:** عرف زيتون وزيتون (2003) التدريس البنائي بأنه: "طريقة يتم من خلالها مساعدة الطلاب على بناء معرفتهم عن موضوع الدرس الجديد، من خلال وضعهم في موقف ينطوي على مشكلة، ثم يوجهون إلى نشاط استكشافي لاختبار صحة أفكارهم الأولية ثم عرض ما توصلوا إليه من نتائج وتفسيرات وتلخيصها في صورة معلومات أساسية لاستعمالها في مواقف الحياة الجديدة".
  - وتعرفه الباحثتان إجرائياً بأنه: ممارسات تدريسية معينة يستخدمها المعلم مع المتعلمين، لبناء معرفة جديدة توجههم لحل المشكلات وذلك من خلال خبراتهم السابقة.
- **معلمات اللغة العربية**: تعرفها الباحثتان إجرائيا: من تحمل تخصصاً مؤهلاً لتعليم مادة اللغة العربية في المدارس الحكومية بالسعودية.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

1. مفهوم النظرية البنائية

وهي تعني ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات والأفكار الموجودة لدى المتعلّمين في بنيتهم المعرفية ودمجها معاً، مما يؤدي إلى ظهور معلومات وأفكار جديدة تنمي البنية المعرفية وتطورها، وتؤدي إلى تعديلها بعد أن تصبح المعلومة الجديدة جزءاً مكوناً للبنية المعرفية الجديدة، ولا تحدث عملية ربط ودمج المعلومة أو المادة الجديدة في البنية المعرفية للمتعلم إلا في التعلم ذي المعني (زيتون، 2007).

وقد تعدد التعاريف للنظرية البنائية، نذكر منها:

بأنها "موقف فلسفي يزعم أن ما يدعى بالحقيقة ما هي إلا تصور ذهني عند الإنسان معتقد أنه تقصاها واكتشفها. وبذلك فإن ما يدعى بالحقيقة ليس إلا ابتداع تم من قبله دون وعي بأنه هو الذي ابتدعها واعتقادا منه بأن هذه الحقيقة موجودة بشكل مستقل عنه، في حين أنها من ابتكاره هو، وتكمن في دماغه. وتصبح هذه الابتداعات أو التطورات الذهنية هي أساس نظرته إلى العالم من حوله وتصرفاته وإزاءه" (الخليلي، 1995).

وتمتد الجذور التاريخية القديمة لنشأة النظرية البنائية إلى عهد سقراط، لكنها تبلورت في صيغتها الحالية في ضوء نظريات وأفكار كثير من المنتظرين، مثل: أوزوبلAusubel)(وبياجيه (Piaget)، وغيرهم (صبري، 2001)

2. افتراضات النظرية البنائية

تقوم النظرية البنائية على مجموعة من الافتراضات التي تشكل في مجملها طريقة تكوين المعرفة، وقد حددها علي (2005) في أربعة افتراضات هي:

1. **الافتراض الأول**: يبني الفرد الواعي المعرفة اعتماداً على خبرته الخاصة، ولا يستقبلها بصورة سليمة من الآخرين، ويؤكد هذا الافتراض على نقاط أساسية في اكتساب المعرفة من منظور البنائية، هي:
   - يبني الفرد المعرفة الخاصة به عن طريق استعمال العقل.
   - الخبرة هي المحدد الأساسي لمعرفة الفرد، أي أن المعرفة ذات علاقة بخبرة المتعلم وممارسته ونشاطه للتعامل مع معطيات العالم المحيط به.
   - تنتقل المفاهيم والمبادئ والأفكار من فرد لآخر بمعناها نفسه، فالمستقبل لها يبني لنفسه معنى خاصاً به.
2. **الافتراض الثاني**: إن وظيفة العملية المعرفية (العقلية) هي التكيف مع تنظيم العالم التجريبي وخدمته، وليس اكتشاف الحقيقة الوجودية المطلقة، ويقصد بالعملية المعرفية هنا هي العملية العقلية التي بمقتضاها يصبح الفرد واعياً بموضوع المعرفة، وهي تشمل (الإحساس والادراك والانتباه والتذكر والربط والحكم والاستدلال وغيرها)، أما الحقيقة الوجودية المطلقة فهي حقيقة الأشياء كما هي معلومة عند الله سبحانه وتعالى.
3. **الافتراض الثالث**: إن التعلم عملية بنائية نشطة، بمعنى أن البناء المعرفي للمتعلم ناتج عن ابتكاره ومواءمته للعالم الخارجي، ومن خلال ذلك يستعمل جهداً عقلياً من خلال النشاط التعليمي الذي يبني من خلاله المعرفة بنفسه، وهو بذلك يحقق مجموعة من الأغراض التي قد تسهم في حل مشكلة تقابله أو تجيب عن أسئلة محيرة لديه، وهذه الأغراض هي التي توجه أنشطة المتعلّم وتكون بمثابة قوّة الدفع له لتحقيق أهدافه.
4. **الافتراض الرابع**: الهدف الجوهري من التعلم هو إحداث نوع من التكيف مع الضغوط المعرفية التي قد يتعرض لها المتعلم، والضغوط المعرفية تعني كل ما يحدث نوعاً من الاضطراب المعرفي لدى المتعلم نتيجة لمروره بخبرات جديدة، كما يُوجز البعض إلى أنّ الفلسفة البنائية تستند إلى ثلاثة أعمدة، كما أشار إليها) اكسيل، 2009، 55) وهي:
   1- العمود الأول: "المعنى يُبنى ذاتياً من الجهاز المعرفي للمتعلم بنفسه، ولا يتم نقله من المعلّم إلى المتعلم".
   2- العمود الثاني: "تشكيل المعاني عند المتعلم عملية نفسية نشطة تتطلب جهداً عقلياً".
   3- العمود الثالث: "البُنى المعرفية المتكونة لدى المتعلم تقاوم التغيير بشكل كبير".

إذاً افتراضات النظرية البنائية تعتمد على دراسة ومعرفة "كيف يتعلم الفرد"، فالمتعلم هنا ليس ناقل للمعرفة وحسب بل صانع لها؛ فتشكل خبراته السابقة حجر الأساس الذي يبني عليه معرفة جديدة خاصة به من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به.

3. النظرية البنائية والمنهج

لقد أثّرت النظرية البنائية في عناصر المنهج، كما أكد خطايبة (2005) على تغيير خصائص وأدوار كل من الأهداف، المعلم، التقويم، المعلم، المتعلم، والمدرسة، كما يلي:

1- **الأهداف معرفية**: أصبحت الأهداف في ضوء النظرية البنائية تتحدّد في المجال التالي: الاحتفاظ بالمعرفة، فهم المعرفة، الاستعمال النشط للمعرفة ومهاراتها. فالمتعلّم يتعلّم من خلال البناء الفعّال للمعرفة ومقارنة معلوماته الجديدة مع السابقة، فأهم ما يميز النظرية البنائية أن المعرفة لا تستقبل بشكل رئيسي ولكنها تبنى

بشكل إيجابي، وهي عملية تكيفية من خلال تنظيم الفرد للخبرات التي يتعامل معها، وهي تتكون لدى الفرد من خلال تعلمه من البيئة. (الطناوي، 2002).

2- **المعلم**: إن المتعلم في ضوء النظرية البنائية باحث إيجابي، لذلك فدور المعلم "جعل المفاهيم واضحة، فهو ليس ملقنا بل موجهاً ومرشداً، كما أنه منظم لبيئة التعلم، وموفر لأدوات التعليم، ومشارك في إدارة التعلم وتقويمه" (ناصر، 2001)، كما حدد الحارثي (2003) هذا الدور بوضع مجموعة من المهام التي يقوم بها المعلم البنائي، وهي:

1. تشجيع المتعلمين على تبني أهداف الدرس وتبني أنشطته ومن ثم امتلاكها بحيث تصبح أهداف الدرس أهدافهم.
2. تطوير الخبرات التعليمية التي تتيح للمتعلمين فرصة تحمل مسؤولية التخطيط للأنشطة واستخلاص نتائجها.
3. تقدير توقعات الطلبة واستنتاجاتهم وأفكارهم والاستماع إلى وصفهم لمجريات الأنشطة التعليمية وانجازاتهم، وأن يتقبل الاختلاف في التفسير ولا يبحث عن الإجابة الصحيحة الواحدة.
4. تهيئة الجو والمناخ الذي يساعد المتعلمين على تكوين المعنى بأنفسهم وأن يهيئ جواً يشعر فيه المتعلم بالأمان والحرية في التعبير عن رأيه.

3- **المتعلم**: حدد ناصر (2001، 472) دور المتعلم بأنه "يبحث عن المعنى، يقوم بترتيب الأحداث حتى مع غياب المعلومات الكاملة، كما يعتمد على معرفته السابقة ليتعلم. فالمتعلم بهذا المعنى باحث ناشط، كما أن فهم أي شيء يعني فهم الروابط والعلاقات بين أجزائه".

4- **المنهج**: للمنهج البنائي العديد من الخصائص، فيكون منظماً من القضايا الكلية إلى القضايا الجزئية، أي من أعلى إلى أسفل، ويتم فيه التركيز على الاستطلاع والاستنتاج واشتقاق المعرفة. كما أن هناك مجموعة من الأساسيات التي يجب مراعاتها عند تصميم وبناء المنهج البنائي، وهي كما أشار إليها الخوالدة (2004، 294) في الآتي:

- عرض المفاهيم والمعاني بصورة متبادلة ومتوالية من خلال السياقات التي ترد فيها من أجل التوكيد على تكامل المعاني للمفاهيم.
- تخطيط المنهج بحيث يساعد على التفكير الحدسي والتحليلي للمتعلمين، والقدرة على رؤية العلاقات والدلالات المنطقية بين التراكيب والسياق.
- تدعيم المناهج عند بنائها بالمفاهيم الدينية والقيم الدينية التي تؤدي إلى حياة اجتماعية أكثر وضوحاً.
- بناء المناهج الدراسية وفقاً لخصائص النمو المعرفي للمتعلمين، واختيار الخبرات والأنشطة التعلمية لتحقيق ذلك.

5- **استراتيجيات التدريس**: تعتمد استراتيجيات التدريس بناءً على النظرية البنائية على مواجهة المتعلمين بمشكلات ذات علاقة بحياتهم وبيئتهم، ويعمل المتعلمون بطريقة جماعية في البحث والتجريب ووضع الفروض والمفاوضات بين بعضهم البعض. (الحذيفي والعتيبي، 2002)

6- **التقويم**: وظيفة التقويم البنائي قياس المعارف التي اكتسبها المتعلمون وطبيعة الاستطلاع الذي ينخرط به المتعلمون، والتركيب المفهومي للمحتوى الذي يتم تدريسه، وهو يتم في عملية التعلم وليس منعزلا عنه. (ناصر، 2001).

7- **المدرسة وبيئة التعلم**: على المدرسة البنائية أن تبحث عن الطرق التي تساعد كل متعلم على اكتساب أكبر قدر من المعرفة كلما أمكنه ذلك. وحدد الكيلاني (2004) طبيعة بيئة التعلّم البنائي، إذ أشار إلى أنها "تؤكّد على التعلم أكثر من التعليم، وتشجع الدارسين على الانخراط في نقاش مع الأنداد وتدعيم التعلّم التعاوني، وتأكيد المواقف الحياتية التي يحدث فيها التعلم، وتجنب التعليم النظري أو المطلق الذي ليس له قرينة، وبدلاً من ذلك التركيز على الخبرة الميدانية كمصدر من مصادر التعلم وأن الخبرة السابقة بالنسبة إلى بيئة التعلم البنائي تعد مصدراً مهما للنشاط التعليمي، وتلعب دوراً فعالاً في عملية التعلم".

4. شروط تطبيق النموذج البنائي

يقترح زيتون (2003) عدد من الحالات لاختيار أو عدم اختيار نموذج التعلم البنائي، لخصها في الحالات الآتية: أولا: الحالات التي يتم فيها اختيار نموذج التعلم البنائي:

1. إذا ارتبطت أهداف التدريس بما يأتي:

أ- فهم المتعلم للمعلومات الأساسية: (مفهوم، مبدأ، قانون أساسي، نظرية)

ب- تطبيق المتعلم هذه المعلومات في مواقف/ سياقات تعلم جديدة.

ج- تعديل الفهم أو التصورات القبلية الخطأ ذات العلاقة بموضوع الدرس.

د- تنمية مهارات البحث العلمي/ عمليات العلم: (الملاحظة، الاستنتاج... الخ).

هـ- تنمية أنواع التفكير (حل المشكلات، الإبداعي، الناقد، اتخاذ القرار، العلمي).

و- تنمية الاتجاه نحو موضوع الدرس/ المادة الدراسية.

ز- تنمية مهارات المناقشة والحوار أو العمل الجماعي أو عمل الفريق.

ح- إظهار العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع.

5. مراحل أنموذج التعلم البنائي

يسير أنموذج التعلم البنائي وفق أربع مراحل رئيسة متتابعة كما أشار زيتون (2003) في الآتي:

المرحلة الأولى: مرحلة الدعوة (Invite Stage):

وتهدف هذه المرحلة إلى إثارة دافعية المتعلمين للدرس وتهيئتهم للتعلم، ويتم فيها دعوة المتعلمين للتعلم، ويقوم المعلم بجذب انتباههم وإثارة اهتمامهم إلى ما يراد عرضه وتقديمه.

المرحلة الثانية: مرحلة الاستكشاف، الاكتشاف، والابتكار (Explore, Discover and Create):

ويتم في هذه المرحلة انخراط المتعلمين في مجموعة من الأنشطة بغرض الوصول لحل المشكلة المعروضة سابقاً، ويقوم المتعلم في هذه الخطوة بالقياس والتجريب والملاحظة وذلك ضمن مجموعات متجانسة، ويكون دور المعلم مقتصرا على التوجيه.

المرحلة الثالثة: مرحلة تقديم الحلول والتفسير (Propose Solutions and Explanation):

وفيها يقوم المتعلمون بتقديم التفسيرات، وطرح الحلول والمقارنة بينها من خلال الأنشطة المختلفة التي تظهر الاتصال والتواصل بين المتعلمين والمعلم، وبين المتعلمين بعضهم بعضا، إذ يقوم المتعلمون ببناء معرفتهم مع بعضهم البعض على جميع المستويات المعرفية المختلفة.

المرحلة الرابعة: مرحلة اتخاذ الإجراءات (Take Action Stage):

وفيها تحدث عملية الاندماج المعرفي بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم السابقة، بمعنى حدوث اندماج معرفي للمفاهيم، وظهور مفاهيم أكثر اتساعاً وعمقاً مما يؤدي إلى حدوث البناء المعرفي الجديد الذي يستعملونه في فهم

متغيرات البيئة التي تحيط بهم، ويطبق المتعلم ما توصل إليه من معارف وأفكار واستنتاجات في فهم الواقع البيئي العملي.

ثانياً- الدراسات السابقة:

- **أجرت المساعفة (2018):** دراسة هدفت إلى استقصاء درجة ممارسة معلمي اللغة الانجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الأساسية واختيار دلالة الفروق بين متوسطات الحسابية لدرجة الممارسة وفقا لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والسلطة المشرفة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث منهج البحث الوصفي المسحي، وقد تكونت عينة الدراسة من (189) معلما ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية والخاصة للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم في لواء ناعور، وقد طبقت استبانة مكونة من (40) فقرة على أفراد العينة، وقد أشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي كانت متوسطة، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة التدريس اللبناني تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والسلطة المشرفة، ولكن كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين من حملة الدراسات العليا، وأوصى الباحث بتدريب معلمي اللغة الإنجليزية على توظيف الأفكار البنائية النظرية في التعلم داخل الصف، وتوفير مناخات دراسية لتسهيل تطبيق الممارسات البنائية داخل الصف.
- **وهدفت دراسة عسيري (2019):** إلى معرفة مدى ممارسة معلمي اللغة العربية كلغة ثانية للتدريس البنائي، ومعرفة الاختلاف في درجة الممارسة التدريسية تبع التفاوت في الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي وقد طبق الباحث استبانة تحمل (31) ممارسة مروية لمبادئ النظرية البنائية طبقت على (31) معلماً ومعلمة. وقد أسفرت النتائج على أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية التدريس البنائي كانت عالية الاستعمال، كما أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس يعود لصالح الذكور، ولمتغير الخبرة تعود لصالح أكثر من عشر سنوات، وكما أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي وذلك لصالح المؤهل العلمي (الدكتوراه). وأوصت الدراسة عدة توصيات، من أبرزها: إجراء دراسة تجريبية لبيان أثر التدريس البنائي في اكتساب اللغة العربية.
- **أما دراسة الخالدي (2013):** فهدفت لمعرفة مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمبادئ التدريس البنائي، واختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجة الممارسة وفقا لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية، ولتحقيق هذه الأهداف طبقت استبانة مكونة من (33) فقرة، على عينة مكونة من (187) معلما ومعلمة، من معلمي التربية الإسلامية في مديرية عمان الخامسة، وأشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي كانت متوسطة، وظهرت فروق دالة إحصائيا لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح المؤهل العلمي الأعلى، ولم تظهر فروق دالة بين متوسطات درجة الممارسة لمتغير الجنس والخبرة والمرحلة التعليمية. وأوصت الدراسة بتدريب معلمي التربية الإسلامية على توظيف أفكار النظرية البنائية في التعلم، خلال عملية التدريس، وتوفير مناخات دراسية تسهل تطبيق الممارسات البنائية في الغرف الصفية.

تعليق على الدراسات السابقة:

استفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة (الاستبانة) والتي تكونت من قائمة من الممارسات المروية لأساليب التدريس البنائي، وإثراء الإطار النظري للدارسة الحالية، وتعد هذه الدراسة امتداداً

للدراسات السابقة التي أجريت في تتبع درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأساليب التدريس البنائي، ولا يوجد دراسة- على حد علم الباحثتين- تطرقت لهذا الموضوع بالمتغيرات الحالية.

وقد اتفقت الدراسة جزئياً مع دراسة عسيري (2019) واختلفت في عينة الدراسة.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

أ- منهج الدراسة:

للإجابة عن سؤال الدراسة اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي للتعرف على درجة ممارسة معلمات اللغة العربية لأساليب التدريس البنائي وعلاقة ذلك بمتغير المرحلة التدريسية (الابتدائية، المتوسط الحسابي ة، الثانوية).

ب- أداة الدراسة:

قامت الباحثتان بإعداد استبانة وذلك من خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة والأدب النظري، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية، من جزأين: الأول يتضمن المعلومات الأساسية لعينة الدراسة، والثاني يتكون من (27) فقرة لأساليب التدريس البنائية.

صدق الأداة وثباتها:

جرى التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والمحور الذي تنتمي إليه. ويبين الجدول (1) قيم معامل ارتباط الأداء الكلي.

جدول (1) قيم معامل ارتباط الأداء الكلي.

فقرات الاستبانة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1.أقوم بتدريس اللغة العربية عن طريق التعلم التعاوني في شكل مجموعات.	.466**	.000
2.أقوم بخلق شعور بالارتياح لدى الطلاب لأنه لا يقل أهمية عن تدريسهم المهارات اللغوي.	.420**	.000
3.أقوم بخلق فرص مناسبة لممارسة مهارة التحدث داخل الصف.	.700**	.000
4. أستحث الطلاب على التفكير في تصحيح الخطأ اللغوي المستهدف عندما يرتكبون الأخطاء اللغوية.	.375*	.000
5.أشجع الطلاب أثناء تعليم اللغة العربية من خلال طرح العديد من الأسئلة حول موضوع معين.	.391**	.000
6.أشجع الطلاب على طرح الأسئلة المنطقية المتعلقة بالمهارة المستهدفة.	.616**	.000
7.أوجه الطلاب بالبحث بأنفسهم عن الكلمات المترادفة والمتضادة داخل النص الجديد.	.539**	.000
8.أرشد الطلاب لمصادر تعليمية متعددة وحديثة.	.762**	.000
9.أمنح الطلاب وقتاً لتصحيح نصوص زملائهم التي يكتبونها وتقديم التغذية الراجعة لبعضهم البعض.	.640**	.000
10.أعطي الطلاب نصوصا أصيلة للقراءة.	.713**	.000
11.أقوم بربط العناصر المستهدفة ببعض المفاهيم السابقة لدى الطلاب.	.607**	.000
12.أسمح للطلاب بتقديم النقد حول الأفكار المطروحة في مادة النصوص الأدبية.	.591**	.000
13.أعطي الطلاب وقتاً كافياً للتفكير في الأسئلة المطروحة عليهم.	.660**	.000

فقرات الاستبانة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
14.أتقبل أخطاء الطلاب اللغوية لحظة وقوعها ولا أقوم بتصحيحها؛ خشية أن تؤثر في دافعيتهم مستقبلاً.	.426**	.000
15.أستفيد من أسئلة الطلاب وأفكارهم في توجيه مسار الدرس.	.470**	.000
16.أشجع الطلاب على طرح أمثلة من حياتهم اليومية.	.719**	.000
17.أشجع الطلاب على تقويم ما تعلموه من مهارات وعناصر لغوية أخرى.	.623**	.000
18.أقدم للطلاب أنشطة صفية تساعدهم على اكتشاف المفاهيم والموضوعات المراد تعلمها.	.793**	.000
19.أجيب عن أسئلة الطلاب بأسئلة أخرى.	.545**	.000
20.أشجع الطلاب على تخمين بعض معاني المفردات.	.577**	.000
21.أساعد الطلاب على استنباط معاني المفردات الجديدة من خلال السياق الذي وردت فيه.	.504**	.000
22.أبدأ بتدريس الطلاب المبادئ والمفاهيم العامة حول أي موضوع لمساعدتهم على التفكير المنظم.	.485**	.000
23.أشجع الطلاب على رسم صورة خيالية لكل كلمة جديدة تعلموها؛ ليتمكنوا من تذكرها.	.685**	.000
24. أدرب الطلاب على مهارات التفكير المختلفة مثل حل المشكلات التي تعترضهم أثناء التحدث؛ حتى يكون تعلم اللغة أكثر فاعلية.	.639**	.000
25.أؤمن بأن المتعلم مشارك نشط وليس متلقٍ سلبي للمعرفة.	.482**	.000
26.أحدد خطوات تدريسي قبل دخول الحصة ذهنيا وكتابياً.	.413**	.000
27.أزود الطلاب بفرص بناء المعرفة الذاتية له.	.719**	.000

يوضح الجدول (1) معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية لها، فنجد أن جميع معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) وهذا يدل على صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة وصلاحيتها للاستخدام.

أما ثبات الأداة فقد تم حسابه عن طريق ألفا كرونباخ بعد تطبيقها على عينة الدراسة، وقد بلغ الثبات الكلي للاستبانة (.927) وهذا يدل على صلاحية الأداة للتطبيق.

ج- مجتمع الدراسة وعينتها

تكونت العينة من (46) من معلمات اللغة العربية من جميع المراحل التعليمية بمدينة جدة، وقد اختيروا بالطريقة العشوائية.

د- تحليل الدراسة

اعتمدت الباحثتان البرنامج الاحصائي (SPSS) لمعالجة البيانات إحصائياً وتحليلها للوصول إلى النتائج، وذلك من خلال استخدام:

1. معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق أداة الدراسة.
2. المتوسط الحسابي ات الحسابية لحساب متوسط درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة.
3. الانحرافات المعيارية للتعرف على مدى تشتت درجات تقديرات أفراد الدراسة على فقرات ومجالات الاستبانة.
4. اختبار تحليل التباين الأحادي "ف".

ولتحديد درجة التقدير على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة قامت الباحثتان بالاعتماد على قيم المتوسط الحسابي ات الحسابية الآتية:

ولتحري الدقة في تفسير نتائج الاستبانة، استخدمت الباحثتان الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على فقرات الاستبانة؛ حيث تم إعطاء وزن للبدائل التالية: (عالية جداً=4، عالية=3، متوسطة=2، منعدمة=1) ثم تم تصنيف الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة للتالية :طول الفئة (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد البدائل الأداة= (4 -1)= 0.75.

الجدول (2): توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث.

الوصف	مدى المتوسط الحسابي ات
عالية جداً	4.00- 3.26
عالية	3.25- 2.51
متوسطة	2.50- 1.76
منعدمة	1.75- 1.00

4- نتائج الدراسة ومناقشتها

- **الإجابة عن سؤال الدراسة: "ما درجة ممارسة معلمات اللغة العربية بمختلف المراحل التعليمية لأساليب التدريس البنائي؟**

وللإجابة عن السؤال؛ قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات الاستبانة كما يظهر في الجدول (3) الآتي:

الجدول (3): المتوسط الحسابي ات الحسابية لفقرات الاستبانة.

مبادئ التدريس في النظرية البنائية	درجة الممارسة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
	عالية جداً	عالية	متوسطة	منعدمة			
25.أؤمن بأن المتعلم مشارك نشط وليس متلقٍ سلبي للمعرفة.	39	6	1	0	3.83	.437	1
	84.8	13	2.2	0			
2.أقوم بخلق شعور بالارتياح لدى الطلاب لأنه لا يقل عن أهمية تدريسهم المهارات اللغوي.	37	9	0	0	3.80	.401	2
	80.4	19.6	0	0			
26.أحدد خطوات تدريسي قبل دخول الحصة ذهنيا وكتابياً.	35	9	1	1	3.70	.628	3
	76	19.6	2.2	2.2			
13.أعطي الطلاب وقتاً كافياً للتفكير في الأسئلة المطروحة عليهم.	32	12	2	0	3.65	.566	4
	69.7	26	4.3	0			
21.أساعد الطلاب على استنباط معاني المفردات الجديدة من خلال السياق الذي وردت فيه.	30	15	1	0	3.63	.532	5
	65	32.6	2.2	0			
3.أقوم بخلق فرص مناسبة لممارسة مهارة التحدث داخل الصف.	32	10	4	0	3.61	.649	6
	69.6	21.7	8.7	0			
11.أقوم بربط العناصر المستهدفة ببعض المفاهيم السابقة لدى الطلاب.	33	8	5	0	3.61	.682	6
	71.7	17.4	10.9	0			

مبادئ التدريس في النظرية البنائية	درجة الممارسة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
	عالية جداً	عالية	متوسطة	منعدمة			
20.أشجع الطلاب على تخمين بعض معاني المفردات	32	10	4	0	3.61	.649	6
	69.6	21.7	8.7	0			
6.أشجع الطلاب على طرح الأسئلة المنطقية المتعلقة بالمهارة المستهدفة	30	13	3	0	3.59	.617	7
	65	28	6.5	0			
16.أشجع الطلاب على طرح أمثلة من حياتهم اليومية.	30	13	3	0	3.59	.617	7
	65	28	6.5	0			
5.أشجع الطلاب أثناء تعليم اللغة العربية من خلال طرح العديد من الأسئلة حول موضوع معين.	29	15	2	0	3.59	.580	7
	63	32.6	4	0			
22.أبدأ بتدريس الطلاب المبادئ والمفاهيم العامة حول أي موضوع لمساعدتهم على التفكير المنظم.	30	11	4	1	3.52	.752	8
	65	23.9	8.7	2.2			
7.أوجه الطلاب بالبحث بأنفسهم عن الكلمات المترادفة والمتضادة داخل النص الجديد.	29	12	5	0	3.52	.691	8
	63	26	10.9	0			
27.أزود الطلاب بفرص بناء المعرفة الذاتية له.	26	17	2	1	3.48	.691	9
	56.5	37	4.3	2.2			
18.أقدم للطلاب أنشطة صفية تساعدهم على اكتشاف المفاهيم والموضوعات المراد تعلمها.	28	11	7	0	3.46	.751	10
	60.9	23.9	15.2	0			
8.أرشد الطلاب لمصادر تعليمية متعددة وحديثة.	27	12	7	0	3.43	.750	11
	58.7	26	15.2	0			
17.أشجع الطلاب على تقويم ما تعلموه من مهارات وعناصر لغوية أخرى.	23	18	5	0	3.39	.682	12
	50	39	10.9	0			
9.أمنح الطلاب وقتاً لتصحيح نصوص زملائهم التي يكتبونها وتقديم التغذية الراجعة لبعضهم البعض.	27	10	8	1	3.37	.853	13
	58.7	21.7	17.4	2.2			
15.أستفيد من أسئلة الطلاب وأفكارهم في توجيه مسار الدرس.	24	14	8	0	3.35	.766	14
	52	30	17	0			
10.أعطي الطلاب نصوصا أصيلة للقراءة.	25	14	4	3	3.33	.896	15
	54	30	8.7	6.5			
24.يكون تعلم اللغة أكثر فاعلية عندما أدرب الطلاب على مهارات التفكير المختلفة مثل حل المشكلات التي تعترضهم أثناء التحدث.	24	14	7	1	3.33	.818	15
	52	30	15.2	2.2			
4.عندما يرتكب الطلاب أخطاء لغوية؛ فإنني أستحث الطلاب على التفكير في تصحيح الخطأ اللغوي المستهدف.	23	13	9	1	3.26	.855	16
	15.8	28.3	19	2.2			
12.أسمح للطلاب بتقديم النقد حول الأفكار المطروحة في مادة النصوص الأدبية.	17	22	6	1	3.20	.749	17
	37	47.8	13.0	2.2			

مبادئ التدريس في النظرية البنائية	درجة الممارسة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
	عالية جداً	عالية	متوسطة	منعدمة			
23.أشجع الطلاب على رسم صورة خيالية لكل كلمة جديدة تعلموها؛ ليتمكنوا من تذكرها	14	23	8	1	3.09	.755	18
	30	50	17.4	2.2			
1.أقوم بتدريس اللغة العربية عن طريق التعلم التعاوني في شكل مجموعات.	9	23	13	1	2.87	.749	19
	19.6	50.0	28.3	2.2			
19.أجيب عن أسئلة الطلاب بأسئلة أخرى.	14	13	15	4	2.80	.980	20
	30	28	32.6	8.7			
14.أتقبل أخطاء الطلاب اللغوية لحظة وقوعها ولا أقوم بتصحيحها؛ خشية أن تؤثر في دافعيتهم مستقبلاً.	13	1	12	20	2.15	1.264	21
	28	2.2	26	43.5			
المجموع					3.26		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

1. مجموع قيمة المتوسط الحسابي العام لممارسة معلمات اللغة العربية لأساليب التدريس البنائي جاء بدرجة (3.26) ضمن فئة عالية جداً؛ فهو يدل على ارتفاع درجة ممارسة عينة الدراسة لأساليب النظرية البنائية، فقد أتت (22)عبارة بدرجة عالية جداً، و(4) عبارة بدرجة عالية، وعبارة واحدة فقط بدرجة متوسطة، وقد تعزو الباحثتان نتيجة الدراسة إلى درجة الوعي العالية لدى معلمات اللغة العربية بتأثير أساليب النظرية البنائية في التدريس ومدى فعاليتها في المخرجات التعليمية، وتتفق نتيجة الدراسة مع دراسة عسيري (2019) حيث أسفرت نتائج دراسته أن ممارسات التدريس البنائي عالية لدى معلمي اللغة العربية في جامعة الإمام وجامعة الأميرة نورة، وتختلف مع دراسة الخالدي (2013) التي جاءت ممارسات عينة الدراسة لأساليب التدريس البنائي بدرجة استعمال متوسطة.

تم حساب المتوسط الحسابي لكل عبارة من العبارات التي تقيس درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للتدريس البنائي، فكما ظهر في الجدول (3) فقد أتت (22) عبارة بدرجة استعمال عالية جداً، وتمثلت في:

العبارة رقم (25) والتي تنص على: "أؤمن بأن المتعلم مشارك نشط وليس متلقٍ سلبي للمعرفة"، بنسبة بلغت 84% وتعبر الفقرة عن أهم مبدأ في النظرية البنائية وهي التمركز حول المتعلم ومشاركته في صنع المعرفة؛ إذ أن معرفة المتعلم السابقة هي محور الارتكاز في عملية التعلم، كون الفرد يبني معرفته على ضوء خبراته السابقة.

وجاءت العبارة رقم (2) والتي تنص على: "أقوم بخلق شعور بالارتياح لدى الطلاب لأنه لا يقل أهمية عن تدريسهم المهارات اللغوية" بنسبة توافق عالية، وهذا يدل على حرص معلمات اللغة العربية بالجانب النفسي للطالبات، وخلق شعور الراحة والتقبل لديهم أثناء تدريسهم اللغة العربية.

كما جاءت عبارة "أحدد خطوات تدريسي قبل دخول الحصة ذهنيا وكتابياً" بنسبة عالية تليها العبارات رقم (13) والتي تنص على: " أعطي الطلاب وقتاً كافياً للتفكير في الأسئلة المطروحة عليهم" تليها العبارة رقم (21) والتي تنص على: "أساعد الطلاب على استنباط معاني المفردات الجديدة من خلال السياق الذي وردت فيه". تليها العبارة رقم (3) والتي تنص على: " أقوم بخلق فرص مناسبة لممارسة مهارة التحدث داخل الصف". تليها العبارة رقم (11)

والتي تنص على: " أقوم بربط العناصر المستهدفة ببعض المفاهيم السابقة لدى الطلاب. والعبارة رقم (20) والتي تنص على: " أشجع الطلاب على تخمين بعض معاني المفردات". والعبارة رقم (6) والتي تنص على: "أشجع الطلاب على طرح الأسئلة المنطقية المتعلقة بالمهارة المستهدفة". والعبارة رقم (16) والتي تنص على: " أشجع الطلاب على طرح أمثلة من حياتهم اليومية". والعبارة رقم (5) والتي تنص على: " أشجع الطلاب أثناء تعليم اللغة العربية من خلال طرح العديد من الأسئلة حول موضوع معين". والعبارة رقم (22) والتي تنص على: " أبدأ بتدريس الطلاب المبادئ والمفاهيم العامة حول أي موضوع لمساعدتهم على التفكير المنظم".

ومن اللافت للنظر أن العبارة رقم (14) والتي تنص على: "أتقبل أخطاء الطلاب أثناء وقوعها ولا أقوم بتصحيحها خشية أن تؤثر في دافعيتهم مستقبلاً" جاءت بأقل ممارسة، وهذا يدل على أن المعلمات لا يرون أن هناك تأثير على دافعية الطالبات أثناء تصحيح الخطأ للطالبة في حينه، وقد يرجع ذلك إلى عدة أمور، مثل طبيعة المرحلة العمرية، عدد الطالبات الكبير، الخوف من تكرار الطالبة للخطأ مرة أخرى.

- **الإجابة عن السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة معلمات اللغة العربية بمختلف المراحل التعليمية لأساليب التدريس البنائي يعزى لمتغير المرحلة التعليمية؟**

الجدول (4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة بين الفروق بين استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارستهم للتدريس البنائي تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	.106	2	.053	.301	.742
داخل المجموعات	7.596	43	.177		
المجموع	7.702				

يتضح من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) في اتجاهات أفراد العينة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية، وعليه فإننا نقبل الفرض الصفري والذي ينص على" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) في درجة ممارسة معلمات اللغة العربية بمختلف المراحل التعليمية لأساليب التدريس البنائي يعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

التوصيات والمقترحات.

استنادا لنتائج الدراسة توصي الباحثتان وتقترحان ما يأتي:

- تشجيع المعلمين على ممارسة أساليب التدريس البنائي أثناء تدريسهم.
- إجراء دراسات تجريبية تهدف إلى قياس مدى فاعلية التدريس البنائي على الطلاب في مختلف المراحل التعليمية وفي مختلف المواد الدراسية.
- إجراء دراسات مشابهة تتناول واقع ممارسة معلمي المواد الأخرى لمبادئ التدريس البنائي.

قائمة المراجع.

- اكسيل، فؤاد علي أحمد (2009). فاعلية برنامج حاسوبي ممزوج قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات الاستقصاء العلمي لطلبة الصف الثاني الإعدادي بمملكة البحرين، رسالة دكتوراه غير

منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، قسم البحوث والدراسات التربوية، القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

- الحارثي، إبراهيم أحمد (2003). تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات" النظرية والتطبيق، ط1، الرياض، مكتبة الشقيق.
- الحذيفي، خالد؛ العتيبي، مشاعل (2002). فاعلية استراتيجية التعليم المتمركز على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسط الحسابي ة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، العدد 91، ص 169 -123.
- الخالدي، جمال (2013). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي. مجلة جامعة بابل للعلوم 21 (1) 289 -304.
- الخوالدة، محمد محمود (2004). أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الخليلي، خليل يوسف (1995). مضامين الفلسفة البنائية في تدريس العلوم، مجلة التربية، قطر: اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم.
- خطابية، عبد الله محمد (2005). تعليم العلوم للجميع، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- زيتون، حسين، زيتون، عبد الحميد (2003). استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلّم، القاهرة: عالم الكتب، ط1.
- زيتون، عايش محمد (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق، الأردن.
- الطناوي، قاسم علي (2002). أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية، القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- عسيري، جابر (2019). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لغة ثانية للتدريس البنائي، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، م (8)، ع (3).
- علي، وائل عبد الله (2005). أنموذج بنائي لتنمية الحس العددي وتأثيره على تحصيل الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، العدد 87، ص 149- 201.
- قطامي، يوسف (2013). النظرية المعرفية في التعليم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، الاردن، 2013م.
- الكيلاني، تيسير (2004). التعليم الإلكتروني عن بعد المباشر والافتراضي، لبنان: مكتبة لبنان.
- ماهر، اسماعيل؛ صبري، تاج الدين (2001). فعاليات استراتيجيات مقترحة على بعض نماذج التعليم البنائي وخرائط أساليب التعلم في تعديل الافكار البديئة حول مفاهيم ميكانيكية وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم في الخدمة، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض: السعودية، العدد 77.
- المساعفة، حران (2019). درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الأساسية في ضوء بعض المتغيرات في لواء ناعور، مجلة جامعة الشرق الأوسط.
- ناصر، إبراهيم (2001). فلسفات التربية، عمان: دار وائل للطباعة والنشر.