Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (6), Issue (15): 30 Mar 2022
P: 63 - 88
ISSN: 2522-3399
مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (6)، العدد (15): 30 مارس 2022 م
ص: 63 - 88

The extent of employment of the constructivist approach on teaching of the grammatical concept from the point of view of teachers of Arabic Language in Jenin Governorate

Amna Fathi Al-Saabneh
Ali Hassan Habayeb
College of Education Sciences || An Najah National University || Palestine

Abstract: This study aimed to investigate the extent of employment of the constructivist approach on teaching of the grammatical concepts from the point of view of teachers of Arabic Language in the Jenin Governorate. To achieve the purposes of the study the researcher followed descriptive analytical method, and a questionnaire was prepared as a tool to collect the data. The researcher checked its validity and reliability. The questionnaire was applied to the study sample which consists of (93) male and female teachers, and those who were selected by the stratified random sampling method from the study population represented by all teachers of the Arabic language in Jenin Governorate. The results of the study showed that: The total score for the level of employment of constructive approach in teaching grammatical concepts among Arabic teachers in the governorate of Jenin was (4.428) and the relative weight (88.56%). The field of educational activities was ranked first degree, with a relative weight (91.32%) of. The planning field came in second degree, weighing 91.02%. The field of educational methods was ranked third degree, with a relative weight (90.66%), while the area of evaluation was fourth degree, with a relative weight (82.82%). Also results of the study showed a statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the means of employing the constructive approach in teaching grammatical concepts, according to gender in favour of female teachers and according to school stage in favor of elementary stage. There are no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the means of employing the constructive approach in teaching grammatical concepts, according to academic degree, teaching experience and school gender. In light of the current study findings, the researcher offers the following recommendation: Preparation of a training program to develop the proficiency of Arabic language teachers in the light of structural theory. Provide means of support to encourage teachers to use teaching strategies based on construction theory. That curriculum developer develop language syllabuses based on constructivism theory.

Keywords: Constructivist Approach, Grammatical Concepts, Teachers of Arabic Language.

مدى توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة جنين

آمنه فتحي الصابنة
علي حسن حبايب
كلية العلوم التربوية || جامعة النجاح الوطنية || فلسطين

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة جنين. ولتحقيق أغراض الدراسة اتَّبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت ببناء استبانة كأداة لجمع البيانات الأولية من عينة الدراسة المكونة من (93) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات اللغة العربية في جميع المراحل الدراسية بمحافظة جنين، حيث تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: بلغت الدرجة الكلية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية في محافظة جنين المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية (4.428) والوزن النسبي (88.56%) بدرجة تقدير مرتفعة. وقد حصل مجال الأنشطة التعليمية على المرتبة الأولى، بوزن نسبي (91.32%) بدرجة كبيرة جدًا، كما حصل مجال التخطيط للتدريس على المرتبة الثانية، بوزن نسبي (91.02%) بدرجة كبيرة جدًا، فيما حصل مجال الأساليب التعليمية على المرتبة الثالثة، بوزن نسبي (90.66%) بدرجة كبيرة جدًا، بينما حصل مجال التقويم على المرتبة الرابعة، بوزن نسبي (82.82%) بدرجة متوسطة. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف أفراد عينة الدراسة المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية؛ تبعاً لمتغير الجنس ولصالح مجموعة الإناث ومتغير المرحلة الدراسية ولصالح المرحلة الأساسية. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف أفراد عينة الدراسة المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعاً للمتغيرات (الدرجة العلمية، الخبرة في التدريس، جنس المدرسة). وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، أوصت الباحثة بإعداد برنامج تدريبي لتنمية كفاية التقويم لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية في ضوء النظرية البنائية، وتوفير وسائل الدعم لتشجيع المعلمين على استخدام استراتيجيات تدريسية قائمة على أفكار النظرية البنائية، وقيام مطوري المناهج بتطوير منهاج العلوم اللغوية على أساس النظرية البنائية.

الكلمات المفتاحية: المنحى البنائي، المفاهيم، النحوية، معلمي اللغة العربية.

1- المقدمة.

تعد اللغة طريقة إنسانية بحتة، وغير مبتكرة، تستخدم لتوصيل الأفكار والعواطف والرغبات، بواسطة نظام من الرموز، وهي الأداة الرئيسة للتعبير، والأداة التي تساعد الطلبة على التعلُّم والتطور، وهي أداة للتواصل وتبادل ونقل الرسائل أو المعلومات من شخص لآخر خلال موقف معين، ويكون التواصل إما شفوياً كالمقابلة وجهاً لوجه، أو كتابياً كالمراسلات البريدية.

وقد شغلت اللغة – ومازالت- بال الباحثين والمتخصصين في علوم متعددة مستقلة عن بعضها ومتكاملة أحياناً؛ للتعرف على طبيعتها ووظائفها وفهم أساليب تدريسها، والوقوف على دورها المركزي في تنمية المجتمعات.

فاللغة تشغل وظيفة المشاركة المجتمعية الثقافية، وتفرض قانونها الاجتماعي التشاركي إلى جانب التواصل وتبادل المعلومات والمعارف التي تشكل أساس الحضارة، فلا يكشف الإنسان عن طاقاته الإبداعية المكنونة إلا إذا كان منغمساً في اللغة؛ نظراً لأن اللغة تضمن للإنسان توازنه وانسجامه الاجتماعي والثقافي (قورة، وأبو لبن، 2013).

وتعد اللغة العربية الركن الأساسي في بناء الأمة العربية، تلك اللغة التي امتازت بتاريخها الطويل المتصل وقوتها الفكرية والأدبية، وحضارتها التي وصلت قديم الإنسانية بحديثها، فقد ارتبطت بهذه اللغة حياة العروبة ارتباطاً وثيقاً في كل أدوار تاريخها الطويل القديم والحديث (النعيمي، 2004).

فثمة خصوصية تتميز بها اللغة العربية كونها لغة البيان، ولغة الإسلام، كما أنها لغة الإبداع وأدواته، بها تصنع ركائز المستقبل، ومن خلالها يمكن التعبير عن ثقافة الإنسان ومعتقداته، وقيمه وأحلامه وآماله وآلامه، لذا فإن نمو اللغة العربية وازدهارها وقيامها بدورها الفكري هو من أهم معالم حياتنا، وطريق أساسي في بناء مستقبلنا (المعوش، 2015).

وتنقسم اللغة العربية إلى عشرة فروع هي (النحو، والصرف، والبلاغة، والنقد، والأدب والنصوص، والمطالعة، والقراءة، والإملاء، والخط)، ويعد النحو حجر الأساس للغة العربية؛ ذلك أن جميع فنون اللغة العربية يُنظر إلى فهمها بالقواعد التي تُقوِّم ألسنة المتكلمين وتعصمهم من الخطأ في التحدث والكتابة، وتعودهم دقة

الأساليب، وتُقوِّم رصيدهم اللغوي، وتُصقل مواهبهم وأذواقهم، وبدون أخذها بالحسبان تصبح اللغة حشداً من الألفاظ لا يربط بينها رابط، ولا يحكمها وجود (محمد، 2015).

وتُدرس اللغة العربية في مدارسنا مقسمة إلى فروع، ويأخذ النحو حظه من المنهج والطريقة والوقت؛ مستقلاً عن باقي الفروع إلا أنه غير مرغوب لمعظم الطلبة، بل يخافون وينفرون منه ويضيقون ذرعاً به، وقد أدى ذلك إلى شبه معاداة لاستخدام القواعد النحوية في المهارات اللغوية، بل انعكس ذلك أيضاً إلى كراهية الطلبة للغة العربية بمجملها والاستهانة بها وبمن يعملون في ميدانها، ومن المؤكد أن كراهية الطبة لمادة اللغة العربية بشكل عام، وللنحو بشكل خاص تؤثر كثيراً في انخفاض دافعيتهم في تعلم النحو، وهذا ما يسبب ضعفهم في فهم واستيعاب المفاهيم النحوية (ناسوتيون، 2016).

وقد أشار كلٌ من عاشور والحوامدة (2014) إلى أن طريقة التدريس التي يتبعها المعلم قد تؤدي إلى ضعف الطلبة في فهم واستيعاب المفاهيم النحوية؛ إذ ما زال بعض المعلمين يتبعون طريقة الإلقاء والتلقين، إضافة إلى تأثر الطلبة بضعف معلمي المواد التعليمية الأخرى في توظيف القواعد النحوية واستخدامهم العامية أثناء التدريس.

ويشير سبيتان (2010) إلى أن تدريس القواعد النحوية يُقوِّم اعوجاج اللسان ويصحح المعاني والمفاهيم من خلال تدريب الطلبة على استخدام الألفاظ والجمل والعبارات بشكل صحيح دون تكلف أو جهد، وتمكين الطلبة من القراءة والكتابة بصورة خالية من الأخطاء من خلال تعويدهم على التدقيق في صياغة الأساليب والتراكيب لتكون خالية من الأخطاء النحوية الذي يذهب جمالها، وتيسير إدراك الطلبة للمعاني والتعبير بوضوح عما يسمعون أو يقرأون.

وترى الباحثة أن تعلم المفاهيم النحوية ركيزة أساسية في تعلم اللغة العربية، مع الأخذ بعين الاعتبار تعديل الأسلوب المتبع في التدريس وإشراك الطلبة فكرياً ويدوياً في الأنشطة العلمية، بحيث يلاحظون ويصنفون ويقيسون ويتوقعون ويفسرون ويجربون ويستنتجون، ولكي يتمكن المعلم من ممارسة ذلك؛ لابد له من معرفة الأسلوب الذي يتناسب مع الطلبة في هذه المرحلة العمرية، وهذا يعني أن على المعلم بناء نظريته في التدريس، فالنظرية ستساعده على تحليل العملية التعليمية وتوقع نتائجها.

وتؤمن النظرية البنائية بأن المتعلم يُكوِّن معرفته بنفسه وليس من خلال أفكار يحاول المعلمون نقلها، أو من خلال سلسلة طويلة من الممارسة والتكرار، فالأفكار البسيطة التي يمتلكها المتعلمون سابقاً ترتبط بالمعرفة الجديدة، ثم تزداد هذه الأفكار تعقيداً وقوة، ويقوم المتعلم بتكوين رؤية وإعادة بناء المعرفة بنفسه إما بشكل فردي أو جماعي ويتوصل إلى المعاني من خلال هذا التعلم، فلا توجد معرفة بدون معنى له متعلقات فردية أو اجتماعية (الخزرجي، 2011).

وتعد النظرية البنائية "عملية تفاعل نشط بين ثلاثة عناصر": الخبرات والمعارف السابقة، والمواقف التعليمية المقدمة للمتعلم، والمناخ البيئي الذي تحدث فيه عملية التعلم، وذلك من أجل بناء وتطوير تراكيب معرفية جديدة، تمتاز بالشمولية والعمومية، مقارنة بالمعرفة السابقة، واستخدام هذه التراكيب المعرفية الجديدة في معالجة مواقف بيئية جديدة" (ناسوتيون، 2016: 78).

ويرى الهاشمي الوارد في (وزارة التربية والتعليم، 2018) أن الفكر البنائي يشمل كلاً من البنية المعرفية والعمليات العقلية التي تتم داخل ذهن المتعلم، وأن التعلم يحدث الخبرات والمعارف التي بحوزة المتعلم، وإضافة معلومات جديدة، أو إعادة تنظيم ما يوجد لديه من معارف، وأن المتعلم يُكوِّن معرفته بنفسه إما بشكل فردي أو مجتمعي، بناءً على معرفته الحالية وخبراته السابقة التي اكتسبها من خلال تعامله مع عناصر البيئة المختلفة، وتفاعله معها، كما تؤكد البنائية على الدور النشط للمتعلم في وجود المعلم الميسر والمُساعِد على بناء المعنى بشكل

سليم في بيئة تساعد على التعلم؛ أي أن البنائية ما هي إلا عملية تفاعل نشط بين التراكيب المعرفية السابقة، والخبرات الجديدة في بيئة تعليمية تعلمية اجتماعية فاعلة؛ ما ينتج خبرة جديدة متطورة تتشكل على صورة أنماط مفاهيمية متعددة.

ويرى كلٌ من سوهيندي وبوروانو أن النظرية البنائية تنظر إلى تكوين المعرفة كموضوع نشط يخلق بُنى معرفية في تفاعلاتها مع البيئة؛ إذ يحدث التفاعل المعرفي بقدر ما يتم تنظيم الواقع من خلال البنية المعرفية التي تم بناؤها من خلال الموضوع نفسه، كما ينبغي أن يتم تغيير الهيكل المعرفي وتكييفه وفقاً لمتطلبات البيئة والكائن المتغير (Suhendi and Purwarno,2018)، وتحدث عملية التكيف بشكل مستمر من خلال عملية إعادة البناء (Amineh and Davatgari. 2015).

وتشير دراسة سليمان (2017) إلى ضرورة الاهتمام بدراسة القواعد النحوية بصورة متكاملة من خلال التعلم النشط الجماعي داخل حجرة الدراسة، وتشجيع المتعلمين على تنظيم دروس وابتكار لدروس القواعد النحوية بصورة بنائية؛ مما يزيد دافعيتهم نحو التعلم المثمر، واستخدام الاستراتيجيات الحديثة التي تعين المتعلمين على اكتشاف الخطأ النحوي، وتصويبه؛ مثل الاستراتيجيات والبرامج التعليمية القائمة على النظرية البنائية.

ومن هنا ترى الباحثة أن أسلوب الإلقاء والتلقين ليس أسلوباً فعالاً - كما هو الحال- في حالة التعلم البنائي، وهذا يتطلب مساعدة الطلبة على المشاركة وتطبيق ما يتعلمونه، وتشجيعهم على تكوين بناء قوي مبني على التحليل والتفسير والاستنتاج والأخذ بوجهات نظر الطلبة وخلفياتهم الثقافية بعين الاعتبار للوصول إلى تعلم ذي معنى وفاعلية.

مشكلة الدراسة:

يُعَدُّ النحو من أكثر فروع اللغة العربية أهمية كونه متعلق بصون اللسان عن الخطأ، وحفظ القلم من الزلل، وتكوين عادات لغوية سليمة، وتعزيز قدرة المتعلم على التعليل والاستنباط، ودقة الملاحظة، والموازنة بين التراكيب، وتنمية الثروة اللغوية، وصقل المواهب والمهارات؛ ولكن رغم أهمية النحو إلا أن هناك بعض الدراسات أثبتت وجود ضعف في فهم واستيعاب المفاهيم النحوية (أبو شتات، 2005؛ عطية، 2006).

وبعد أن اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات السابقة التي تناولت المفاهيم النحوية مثل: (سليمان، 2017؛ ناسوتيون، 2016؛ عاشور والحوامدة، 2014)؛ تبين لها أن الطلبة في جميع المراحل الدراسية يعانون من عُسر في فهم المفاهيم النحوية، وأن ذلك يعود إلى كثرة القواعد النحوية وتشعبها، والاقتصار في التدريس على الجوانب الشكلية في ضبط أواخر الكلمة، وعدم معالجتها بما يربطها بالمعنى، وإغفال تتابع أبواب النحو وقواعده والتدرج في تعميق مفاهيمه، والاعتماد على الطرق التقليدية في تدريس الطلبة، واستخدام العامية أثناء التدريس.

وفي ضوء ذلك استنتجت الباحثة أن تدريس النحو يفتقد الأسلوب البنائي الذي يقوم على إشراك الطلبة فكرياً وحركياً في الموقف التعليمي، ويشجعهم على التحليل والتفسير والاستنتاج، ويعينهم على اكتشاف الخطأ وتصويبه، وينمي الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، ويتيح الحوار والمناقشة وتحمل المسؤولية أثناء التعلم، ويسمح بحرية الرأي.

وبناء عليه؛ ارتأت الباحثة التعرف على درجة توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، وبالتالي فإن مشكلة البحث تنحصر في السؤال الرئيس الآتي:

ما هي درجة توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة جنين؟

أسئلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1- ما درجة توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة جنين؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف عينة الدراسة للمنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية؛ تبعاً للمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، الخبرة في التدريس، جنس المدرسة، المرحلة الدراسية)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- تحديد درجة توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة جنين.

2- رصد ما إذا كان هناك اختلافات دالة إحصائيا عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف أفراد عينة الدراسة لدرجة توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية؛ تبعاً لمتغيرات الجنس، والدرجة العلمية، والخبرة في التدريس، وجنس المدرسة، والمرحلة الدراسية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها تفيد المعلمون والمشرفون من نتائج هذه الدراسة في التعرف على درجة المعرفة لدى معلمي اللغة العربية بمبادئ النظرية البنائية. كما يمكن أن تساهم في إعطاء تصور واضح حول أهمية استخدام النظرية البنائية في تدريس المفاهيم النحوية، وبالتالي مساعدة المسؤولين في إعداد البرامج المناسبة. علاوة على ذلك قد تفيد نتائج الدراسة الباحثين والمهتمين بمجالات اللغة العربية، والنحو، حيث ستقدم الدراسة إطاراً نظرياً وميدانياً يثري المكتبة الفلسطينية، ويفتح آفاقًا لدراسات مستقبلية.

حدود الدراسة:

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في نطاق الحدود التالية:

- الحد الموضوعي: دراسة درجة توظيف معلمي اللغة العربية للمنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية.
- الحد البشري: اقتصرت الدراسة على معلمي اللغة العربية في محافظة جنين.
- الحد المكاني والمؤسسي: تم تطبيق الدراسة على معلمي اللغة العربية في مدارس محافظة جنين.
- الحد الزمني: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2021/2020.

مصطلحات الدراسة:

- **المنحى البنائي:** يعرفه دوللي بأنه: "عملية استقبال وإرسال تفاعلية؛ تهدف إلى إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة، داخل سياق معرفتهم الجديدة، مع خبراتهم السابقة، ومجريات بيئة التعلم (Dooly, 2010, p.93).

- **المفاهيم النحوية:** يعرفها كلٌ من الزهراني وأبو رحمة (2019، 503) بأنها: "صورة عقلية لمجموعة من الصفات والخصائص المرتبطة بما يحقق سلامة الكلام من الأخطاء، وفهم الكلام على الوجه المراد، وتتكون من اسم ودلالة لفظية.
  - التعريف الاجرائي للمفاهيم النحوية هي: التصور العقلي الذي تكونه طالبات الصف الخامس الأساسي عن كلمة أو مصطلح ذي دلالة لفظية لغوية تتعلق بنظم الكلام وتركيبه، والتي تحدد معناه وبعض خصائصه وسماته وقاعدته التي تضبط هذه السمات؛ وذلك لتتمكن الطالبة من استخدامه بشكل صحيح؛ تحدثاً وقراءة وكتابةً.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

أولًا- المنحى البنائي:

تعد البنائية فلسفة تربوية تقوم على أساس أن المتعلم يقوم بتكوين معرفته إما بشكل فردي أو جماعي بناء على معارفه الحالية وخبراته السابقة (العدوان وداود، 2016)، وهي من أكثر نظريات النمو المعرفي شيوعًا، وتأثيرًا على المنحى المعرفي للتعلم (ناسوتيون، 2016). وقد استندت البنائية إلى أربع نظريات هي: نظرية بياجيه في التعلم المعرفي والنمو المعرفي، النظرية المعرفية في معالجة المتعلم للمعرفة وتركيزها على العوامل الداخلية المؤثرة في التعلم، النظرية الاجتماعية في التفاعل في غرفة الصف أو المختبر أو الميدان، النظرية الإنسانية في إبراز أهمية المتعلم ودورها الفاعل في اكتشاف المعرفة وبنائها (زيتون، 2007).

مفهوم المنحى البنائي:

يعرف "وليامز وبوردن" (Williams and Burden 2000, p.58) البنائية بأنها: "بناء المعرفة بواسطة المتعلم اعتماداً على خبراته الشخصية، والبنى المعرفية المسبقة الموجودة لديه".

ويعرفها كلٌ من شحاته والنجار (2003، 81) بأنها: "رؤية في نظرية التعلم، ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه؛ نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة".

كما يعرفها كلٌ من "حسن زيتون" و"كمال زيتون" (2003، 10) بأنها: "عملية استقبال التراكيب المعرفية الراهنة، يحدث من خلالها بناء المتعلمين لتراكيب ومعاني معرفية جديدة من خلال التفاعل النشط بين تراكيبهم المعرفية الحالية، ومعرفتهم السابقة، وبيئة التعلم.

فيما تعرفها دوللي بأنها: عملية استقبال وإرسال تفاعلية؛ تهدف إلى إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة، داخل سياق معرفتهم الجديدة، مع خبراتهم السابقة، ومجريات بيئة التعلم (Dooly, 2010, p.93).

وقد تبنى الباحثان تعريف دوللي للمنحى البنائي في الدراسة الحالية.

مبادئ النظرية البنائية:

تقوم البنائية على مجموعة من المبادئ هي (زيتون، 2007؛ جابر، 2006):

1- معرفة المتعلم السابقة هي محور الارتكاز في عملية التعلم، وذلك كون المتعلم يبني معرفته في ضوء خبراته السابقة.

2- أن المتعلم يبني معنى لما يتعلمه بنفسه بناءً ذاتيًا، حيث يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية من خلال تفاعل حواسه مع العالم الخارجي (البيئة الخارجية من خلال تزويده بمعلومات تمكنه من ربط المعلومات الجديدة لديه وبشكل يتفق مع المعنى العلمي الصحيح).

3- أن التعلم لا يحدث ما لم يحدث تغيير في بنية الفرد المعرفية، حيث يعاد تنظيم الأفكار والخبرات الموجودة بها عند دخول معلومات جديدة.

4- أن التعلم يحدث على أفضل وجه عندما يواجه الفرد المتعلم مشكلة أو موقفًا أو مهمة حقيقية واقعية.

5- أن المتعلم لا يبني معرفته بمعزل عن الآخرين، بل يبينها من خلال التفاوض الاجتماعي معهم.

6- طرح مسائل ومشكلات ملائمة للمتعلمين: حيث يؤكد التربويون أن المدخل البنائي يثير تعلمه حول مفاهيم لدى المتعلمين إذا كان لديهم اهتمام مسبق بها، والتطلع إلى وجهات نظر المتعلمين، ولا بد من تثمينها وتقديرها.

7- بناء التعلم على المفاهيم الأولية: فحينما نعرض المفاهيم الأولية على المتعلمين، هنا يسعى المتعلمون إلى صنع المعني بتجزئة الكل وتقسيمه إلى أجزاء يستطيعون رؤيتها وفهمها، وغالبًا ما يبادر المتعلمون في هذه العملية لجعل المعلومات ذات معنى، فهم يبنون العملية والفهم بدلا من أن تصنع من أجلهم، ومع تجميع الأنشطة المنهجية حول مفاهيم عريضة، يستطيعون من خلالها اختيار مداخلهم الفريدة في حل المشكلات، واستخدامها كانطلاقة وتمهيد لبناء الإفهام الجديدة.

8- السعي لمعرفة وجهات نظر المتعلمين وتقديرها: فالعمل على فهم وجهات نظر المتعلمين ضروري في التربية البنائية والوعي بوجهات نظر المتعلمين يساعد المعلمين على أن يتحدوا إمكانات طلابهم ويجعل خبرات المدرسة ذات معنى ومغزى، والمدرسون الذين يعملون دون وعي بوجهات نظر تلاميذهم كثيرا ما يعرضون تلاميذهم لخبرات غير ملائمة ومملة بل قد يعرضونهم للإخفاق.

9- تكييف المنهج التعليمي ليخاطب ما لدى المتعلمين من فرضيات: فالتعلم يتحسن حين تكون المطالب المعرفية والاجتماعية والعاطفية للمنهج سهلة المنال للمتعلم وبناء على ذلك ينبغي أن تتوافر نوع من العلاقة بين مطالب المنهج التعليمي والافتراضات والفرضيات التي تتكون في ذهن المتعلم، وإذا لم تعالج هذه الفرضيات والافتراضات على نحو صريح سوف يجد معظم الطلاب أن الدروس مجردة من المعني بغض النظر عن درجة كفاءة المعلم، ومدى جاذبية المواد. ولابد من التأكيد على أن المعلمين البنائيين يصممون الدروس التي تتوجه نحو فرضيات المتعلمين، وعمليات التصميم هذه تستنير وتتحسن بفهم المطالب المعرفية المتضمنة في مهام معينة بالمنهج.

10- تقييم تعلم المتعلمين في سياق التدريس: فطرح أسئلة ضيقة يبحث المعلم عن إجابة محددة لها يحرم المعلمين من إعادة النظر في عقول المتعلمين.

11- أن عملية التعلم تتمركز حول مفاهيم أساسية، فالصف البنائي يركز على المبادرة في التساؤل، والتفاعل المتكرر بين المتعلمين أكثر من التركيز على المنافسة والانعزال.

12- أن التعلم يحدث بعد أن يعرض المعلم المشكلات التي تهم المتعلمين في حياتهم وهذا يتطلب إشراكهم في مناقشة اختيار المشكلات وفحصها لتحديد ماله معنى، وما له علاقة بحياتهم.

13- احترام آراء المتعلم ووجهات نظره، ويمكن ذلك من خلال طرح الأسئلة عليهم، وتقديم المشكلات التي تتطلب مستويات عليا من التفكير.

14- بناء المعارف الجديدة على الخبرات والمعارف السابقة للمتعلم؛ أي أنه لابد من بناء جسور بين معارف المتعلمين السابقة والمعارف الجديدة.

15- أن يتم تشجيع المتعلمين على استراتيجيات متنوعة لحل المشكلات قبل الوصول إلى الإجابة أو الخاتمة.

دور المعلم في بيئة التعلم البنائي:

يشير الخزرجي (2011) إلى أن المعلم - في ضوء النظرية البنائية- له دوران مهمان، يتمثل الدور الأول في تقديم أفكار جديدة أو أدوات عند الضرورة، وتقديم الدعم والتوجيه للطلاب، أما الدور الثاني فيتمثل في الاستماع والتشخيص للوسائل التي يتم بها تفسير الأنشطة التعليمية لتشكيل فهم أبعد وأعمق، فالتعلم من خلال هذه الرؤيا يعتبر – أيضاً- عملية تعلم بالنسبة للمعلم.

وقد حدد قابيل في (العدوان وداود، 2016) أدوار المعلم في ضوء النظرية البنائية بما يلي: توفير الشروط المشجعة للإبداع والتأثير في الطلاب، خلق مواقف تحتوي على مشكلات، العمل على سرعة اكتساب المعرفة واستعادة المعرفة السابقة، إثارة انتباه الطلاب وزيادة دافعيتهم نحو التعلم، موجهاً ومرشداً للطلبة أثناء تنفيذ الأنشطة التربوية.

ويتميز المعلمون البنائيون بأنهم يشجعون الاستقلال الذاتي للمتعلم ومبادراته ويتقبلونها، يستخدمون البيانات الخام والمصادر الأولية مع مواد تفاعلية، يقومون بصياغة مهامهم باستخدام مصطلحات معرفية، يبحثون مدى فهم المتعلمين للمفاهيم قبل اشراكهم في فهمهم لها، يشجعون المتعلمين على الاندماج في حوار معهم وفيما بينهم، يشجعون بحث المتعلمين والاستقصاء بطرح أسئلة تفكير وأسئلة مفتوحة النهاية، يتفاعلون مع متعلميهم في خبرات تولد تناقضات لفروضهم المبدئية ثم يشجعون المناقشة، يتيحون وقت انتظار بعد طرح الأسئلة فالمتعلمون ليسوا مستعدين للاستجابة على نحو مباشر (جابر، 2006).

دور المتعلم في بيئة التعلم البنائي:

يرى خيري (2018) أن المتعلم في ضوء البنائية لديه العديد من الأدوار، والتي منها: القدرة على التعلم الذاتي، وعلى أداء ما يطلب منه من مهام بنشاط ودقة، يقوم بالمناقشة والحوار البنَّاء مع زملائه داخل الصف، يكتشف المعرفة بنفسه، وإعادة اكتشاف المفاهيم العلمية، يتحمل مسؤولية تعلمه، وقادر على البحث عن المعلومة بنفسه، والقدرة على اتخاذ القرارات الخاصة بعملية التعلم.

ويرى زيتون وزيتون (2003) أن أدوار المتعلم في البيئة البنائية تنقسم إلى ثلاثة أدوار، وهي:

الدور النشط: أي أن يقوم المتعلم بدوره في عملية التعلم؛ كالمناقشة والجدل وفرض الفروض، والبحث والتقصي، وبناء الرؤى؛ أي أن هذا الدور يتمثل في الاكتساب النشط للمعرفة، وفهمها.

الدور الاجتماعي: أي أن يتم تكوين اعتقادات لدى الطلبة بأن الحقائق العلمية يتم التوصل إليها عن طريق عملية اجتماعية تقدمية، توازي طبيعتها الموضوعية، أي أن هذا الدور يتمثل في اكتساب المعلم للمعرفة، وفهمها بصورة اجتماعية.

الدور الابتكاري: ويعني أن يكتشف الطلبة أو يعيدوا اكتشاف المعرفة بأنفسهم، أي لا بد من توجيه الطلاب؛ لإعادة اكتشاف النظريات العلمية، والرؤى التاريخية المصاحبة لتلك الاكتشافات.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الدور الأساسي للمتعلم في النظرية البنائية هو الدور النشط، وأثناء الممارسة يصاحب هذا الدور النشط كل من الدور الاجتماعي والدور الابتكاري.

ويتميز دور المتعلم في البيئة البنائية بأنه يفكر بمفرده ويكون فكرة عن موضوع الدرس، يقوم بتبادل أفكاره وخبراته السابقة بموضوع الدرس، يكون أسئلة ويفكر مع زملائه أثناء الدرس، يقوّم أفكاره النهائية عن الدرس ويتشارك مع الآخرين أثناء الدرس، يقوم في النهاية ببلورة الفكرة عن المشكلة ويقوم بمراجعتها مع المعلم (العدوان وداود، 2016).

ثانيًا- المفاهيم النحوية:

لما كانت التربية تعني في أحد ابعادها نقل نتائج الخبرات الإنسانية إلى الأجيال حتى لا تبدأ الحياة من الصفر، فقد اهتم المربون على مر العصور بتزويد التلاميذ والأفراد بشكل عام بالمفاهيم التي توصل اليها العقل الإنساني حتى وإن اختلفوا فيما بينهم في تصنيفها، وتحديد تعريفاتها.

وتعبر المفاهيم عن مجموعة الأشياء، أو الرموز، أو الموضوعات، أو العناصر، أو الأحداث الخاصة التي يتم تجميعها على أساس ما بينها من الخصائص المشتركة التي تتضمن فئة محددة بموجب معيار محدد (الفتلاوي، 2006). وتمثل المفاهيم كلمات أو تعبيرات تجريدية موجزة تشير إلى مجموعة من الحقائق أو الأفكار المتقاربة (سعادة وإبراهيم، 2014). كما تعتبر المفاهيم سلسلة متصلة من الاستدلالات تشير إلى مجموعة من الخصائص الملاحظة بشيء أو حدث يؤدي إلى تحديد فئة معينة تستتبعها مجموعة من الاستدلالات الإضافية كانت غير ملاحظة من قبل عن هذا الشيء نفسه أو الحدث (الحجرية، 2008).

تعريف المفهوم النحوي:

يرى كلٌ من فضل الله وزهري (1998، 18) أن المفهوم النحوي يرمز لسمة أو مجموعة من السمات المجردة، وهو يصنف السمات النحوية التي تندرج تحته، ويميز بينها وبين السمات التي تندرج تحت غيره من وحدات البناء النحوي الأخرى، كما أنه لا ينطبق على معنى معين أو موقف خاص، بل ينطبق على مجموعة من المعاني والمواقف التي تشترك في السمات نفسها.

ويُعرف كلٌ من سليمان وخلف الله (2012، 103) المفهوم النحوي بأنه: "تصور عقلي يكونه الفرد للتدليل على المصطلح النحوي الذي يتسم بمجموعة من الخصائص التي تميزه وتُسهم في انتقاله إلى حيز التعبير المتمثل في الإنتاج اللغوي كلامًا وكتابةً.

كما يعرف الزهراني وأبو رحمة (2019، 503) بأنه: "صورة عقلية لمجموعة من الصفات والخصائص المرتبطة بما يحقق سلامة الكلام من الأخطاء، وفهم الكلام على الوجه المراد، وتتكون من اسم ودلالة لفظية.

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه: التصور العقلي الذي تكونه طالبات الصف الخامس الأساسي عن كلمة أو مصطلح ذي دلالة لفظية لغوية تتعلق بنظم الكلام وتركيبه، والتي تحدد معناه وبعض خصائصه وسماته وقاعدته التي تضبط هذه السمات؛ وذلك لتتمكن الطالبة من استخدامه بشكل صحيح تحدثًا وقراءةً وكتابةً.

أهمية المفاهيم النحوية:

تقع المفاهيم في مركز البنية المعرفية عند الإنسان، فهي تقع فوق الحقائق وتحت المبادئ والقوانين، وتشكل أوسع قاعدة في البنية المعرفية، ومنها تتشكل المبادئ والتعميمات؛ وبذلك فإن تعليمها يعني أن الطلبة سيمتلكون 70% من النظام المعرفي (الخوالدة،2004).

كما يساعد استخدام المفاهيم على التوجيه والتنبؤ والتخطيط لأي نشاط تعليمي صفي، وهي ذات علاقة بحياة التلميذ، وهي أكثر تذكرة من الحقائق وهي التي تربط بينها، كذلك تؤدي إلى توافر أساس لاختيار الخبرات

وتنظيم الموقف التعليمي، وتساعد على عرض المادة عرضًا منطقيًا، بما يجعل المادة منظمة وسهلة التعلم، لوجود ترابط بين المفاهيم، فتعلم مفهوم واحد يقود إلى تعلم مفهوم آخر، ويتيح تعلم المفاهيم الفرصة للمتعلم لكي يتعرف على الأشياء والمواقف والمقارنة بينها، ومن ثم تصنيفها للوصول إلى تكوين المفهوم واكتسابه، كذلك فإن دراسة المفاهيم يزيد من اهتمام الطلبة نحو المادة وتحفزهم على التعلم بشكل جيد (الهاشمي، 2013).

كما تنبع أهمية المفاهيم النحوية من أهمية تدريس النحو كونه يكسب المتعلم القدرة على التعليل، والاستنباط ودقة الملاحظة، والموازنة بين التراكيب، وتمرنه على دقة التفكير، والقياس المنطقي (عطية، 2006)، إلى غير ذلك من الفوائد العقلية التي يتعود عليها التلاميذ لاتباعهم أسلوب الاستقراء في دراسة القواعد، كما تهدف إلى المساعدة في فهم الكلام على الوجه الصحيح مما يؤدي إلى استيعاب المعاني بسرعة أكثر، والعمل على شحذ العقل، وصقل الذوق، وتنمية الثروة اللغوية، ومنح الطلاب القدرة على استعمال القاعدة في المواقف اللغوية المختلفة، فالنتيجة التي ننتظرها من تعليم النحو تمكين الطالب من القدرة على تطبيق القواعد على أساليب الكلام التي يستخدمها في حياته، والإفادة منها في فهم الآثار الأدبية، كما ويمنح تدريس النحو الطلبة القدرة على المحاكاة، ولا يمكن انتقال أثر التدريب إلا إذا تمت المحاكاة وفقاً لأساليب تعتمد على أحكام وأصول تقيد الكلام وتضبطه (أبو شتات، 2005).

وتعد المفاهيم النحوية من المسائل التي تتصل بموضوع الكشف عن الصفات والدلالات المرتبطة بالمادة العلمية وتساعد على تكوين عادات عقلية تمكن من اكتساب المفهوم، فهو يعطي تسمية محددة للأشياء المتشابهة ويجعلها تتفاعل مع المعرفة بشيء من الثبات ويتعامل مع المواقف الجديدة والأحداث والعمليات ذات الصفات المشتركة كأنها صنف واحد (الجبوري، 2018).

خصائص المفهوم النحوي:

يتميز المفهوم النحوي بعدد من الخصائص وفقًا لعبد الجواد (2012) هي:

1- التجريد: حيث يرمز المفهوم النحوي لسمة أو مجموعة من السمات المجردة، ويُعد رمزًا لهذه المجموعة.
2- التمييز: إذ يتميز كل مفهوم بسماته عن المفاهيم الأخرى.
3- التعميم: أي أن المفهوم لا ينطبق على حالة أو موقف بعينه بل تندرج تحته مجموعة من الخصائص والمواقف.
4- الملاحظة: إذ يظهر المفهوم من خلال الأمثلة التي تُقدم للتدليل على انطباق المفهوم النحوي عليها.
5- القابلية للتعلم: حيث يُمكن إدراك الأمثلة الدالة عليها سواء عن طريق ترتيب الكلمات في الجملة أو الحركات، أو الحروف المعينة التي توضع في نهاية الكلمة، بحيث تكون دالة على معنى وظيفي.
6- قابلة للتحليل كنظام: حيث هناك مفاهيم كبرى تمثل النظام الأم، تتفرع هذه المفاهيم إلى عدة أنظمة فرعية مركبة.

ثانياً- الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت متغيرات موضوع الدراسة، منها:

أ- دراسات ذات الصلة بالمنحى البنائي:

- **هدفت دراسة البلوشي (2019)** إلى تعرف درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية بسلطنة عمان من وجهة نظرهم، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم استبانة استهدفت معلمي اللغة العربية ومعلماتها في ثلاث محافظات تعليمية، هي: الباطنة جنوبًا والباطنة شمالاً ومسقط؛ حيث بلغ حجم العينة (178) معلمًا

ومعلمة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية من المحافظات الثلاث. أوضحت نتائج الدراسة أن درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم مرتفعة، كذلك أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وكانت الفروق لصالح الإناث، وهذا يعني أن المعلمات أكثر توظيفًا لمبادئ النظرية البنائية.

- **وهدفت دراسة عسيري (2019)** إلى معرفة مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لغة ثانية للتدريس البنائي، ومعرفة الاختلاف في درجة الممارسة التدريسية تبعًا لتفاوت الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، ولتحقيق ذلك طبق الباحث استبانة على (31) معلمًا ومعلمة، يمثلون مجتمع الدراسة المتمثل في معلمي اللغة العربية ومعلماتها في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض بالسعودية، وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن الذين يدرسون جميع المستويات في قسم الإعداد اللغوي، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1438-1439، وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للتدريس البنائي كانت عالية الاستعمال، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس تعود لصالح الذكور، ولمتغير الخبرة تعود لصالح أكثر من عشر سنوات، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي وذلك لصالح المؤهل العلمي (الدكتوراه).
- **فيما سعت دراسة إبراهيم (2014)** إلى معرفة مدى توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم بالمرحلة الإعدادية، وعلاقة ذلك بمتغيري: الخبرة، والمؤهل العلمي؛ ولتحقيق ذلك أعدت الباحثان قائمة بمهارات التدريس التي تعكس مبادئ البنائية الاجتماعية، واعتمدت الباحثان على هذه القائمة في إعداد بطاقة التقويم الذاتي وبطاقة الملاحظة، وقد طبقت أدوات الدراسة على عينة مكونة من (70) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، من مجتمع الدراسة المتمثل في معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في إدارة المنتزه التعليمية في محافظة الإسكندرية بمصر، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2015/2014م، وقد أوضحت الدراسة أن تنفيذ هذه المبادئ جاء بدرجة متوسطة، ومتوسط وزنى، و(3.47) مع نسبة (71.54) وهو متوسط؛ وأشارت النتائج إلى وجود فروق في درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية وفقًا لعدد سنوات الخبرة بالنسبة لمهارتي: التدريب والممارسة اللغوية، والتقويم لصالح ذوي الخبرة الأعلى، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية، كما لوحظت، وكما يقدرونها، لصالح التقدير الذاتي للمعلمين بالنسبة لمهارات: التدريب والممارسة اللغوية، واستراتيجيات التدريس.
- **وهدفت دراسة المساعفة (2018)** إلى استقصاء درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الأساسية، ولتحقيق ذلك طبق الباحث استبانة على (189) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية من معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية والخاصة للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم في لواء ناعور بالأردن، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي كانت متوسطة.
- **كما هدفت دراسة الشطي واليوسف (2018)** إلى معرفة طبيعة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة نحو ممارسة نموذج التعلم البنائي وعلاقته ببعض المتغيرات في دولة الكويت. ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بإعداد استبانة تم تطبيقها على عينة تكونت من (463) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية من معلمي المرحلة المتوسطة، وأظهرت النتائج أن الاتجاهات الإيجابية لمعلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة لنموذج التعلم البنائي مرتفع، وأظهرت الدراسة –أيضاً- أن درجة ممارسة معلمي ومعلمات لنموذج التعليم البنائي مرتفع

وبشكل واضح. وأسفرت النتائج كذلك وجود علاقة ارتباطية طردية بين تقبل نموذج التعلم البنائي وممارسة نموذج التعلم البنائي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا تعزي إلى متغير التخصص بالمواد (علمية/أدبية) بمحور ممارسة نموذج التعليم البنائي لصالح معلمي المواد الأدبية.

- **فيما هدفت دراسة المرحبي والعنزي (2018)** إلى التعرف على مستوى أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء مهارات تنفيذ التدريس البنائي، والكشف عما إذا كان مستوى الأداء يختلف باختلاف متغيرات سنوات الخبرة والدورات التدريبية. ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بإعداد استبانة تم تطبيقها على عينة تكونت من (55) معلمًا من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام الحكومية للبنين التابعة لمكتب التربية والتعليم بجنوب الرياض بالسعودية، وأظهرت النتائج أن مهارات تنفيذ التدريس البنائي جاءت بدرجة متوسطة، كما تبين أن ترتيب محاور مهارات تنفيذ التدريس البنائي كانت على النحو التالي: جاء محور التقنيات التعليمية ومصادر التعلم، ومحور الأسئلة الصفية في المرتبة الأولى، بمتوسط (1.85 من 3.00) لكلا المحورين، وجاء محور التهيئة في المرتبة الثانية، بمتوسط (1.78 من 3.00)، وجاء محور الاستراتيجيات التدريسية في المرتبة الثالثة، بمتوسط (1.73 من 3.00)، وجاء محور التفاعل الصفي في المرتبة الرابعة، بمتوسط (1.60 من 3.00). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في أداء معلمي الرياضيات في ضوء مهارات تنفيذ التدريس البنائي تعزي لمتغير سنوات الخبرة، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في أداء معلمي الرياضيات في ضوء مهارات تنفيذ التدريس البنائي تعزى لمتغير الدورات التدريبية.
- **كما سعت دراسة حرز الله (2016)** إلى معرفة واقع استخدام النظرية البنائية في التعليم لدى معلمي الرياضيات في محافظة طولكرم بفلسطين، كما هدفت إلى معرفة أثر متغيرات (الجنس، ومكان المدرسة، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات أثناء الخدمة) في استجابات معلمي الرياضيات نحو استخدام النظرية البنائية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، ولتحقيق ذلك طبق الباحث استبانة على (91) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام التعليم البنائي كان عاليًا، كذلك أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الأساسية، ولمتغير الخبرة لصالح التي (تزيد عن 10 سنوات).
- **وهدفت دراسة المعمري (2015)** إلى الكشف عن درجة معوقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان للتعلم البنائي، بالإضافة إلى معرفة أثر متغيرات الوظيفة، والمؤهل العلمي، والنوع، والتخصص، ولتحقيق ذلك طبق الباحث استبانة على (52) مشرفًا ومشرفة، و(156) معلمًا ومعلمة، من مشرفي ومعلمي الدراسات الاجتماعية، بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة المعوقات التي يواجهها معلمو الدراسات الاجتماعية في توظيف التعلم البنائي بمدارس سلطنة عمان بلغت (3.78)، أي بدرجة كبيرة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذوات دلالة إحصائية في بعض المجالات تعزى لمتغير الوظيفة لصالح المعلمين، ومتغير التخصص لصالح التاريخ، ومتغيّر النوع لصالح الذكور.
- **فيما سعت دراسة الزعانين (2015)** إلى معرفة درجة توظيف معلمي العلوم للتدريس البنائي في حصص العلوم بمحافظات غزة بفلسطين وعلاقته بكل من: المرحلة الدراسية، النوع الاجتماعي للمعلمين، سنوات الخبرة في التدريس، الجهة المشرفة على المدارس، والمؤهل العلمي لهم. ولتحقيق ذلك طبق الباحث نفذ الباحث (70) زيارة صفية بواقع زيارة واحدة لكل فرد من أفراد العينة المتمثلة في (70) معلمًا ومعلمة من مدارس وكالة الغوث الدولية، ومدارس السلطة الوطنية الفلسطينية بقطاع غزة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، مستخدمًا بطاقة ملاحظة الموقف التعليمي تضمنت مجالات التدريس البنائي في العلوم. وأظهرت النتائج 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 تغزي إلى كل من: النوع الاجتماعي (ذكور/إناث)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس، أعلى من البكالوريوس). في حين وجدت فروق دالة إحصائيًا بينهم تعزي 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.

- **كما وهدفت دراسة أبي سنينة (2013)** إلى استقصاء درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. ولتحقيق هدف الدراسة طبقت استبانة على (237) معلمًا ومعلمة من معلمي العلوم والجغرافيا، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية وبينت الدراسة أن درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافيا لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية الكلية قد جاءت بدرجة توظيف عالية. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي إلى الجنس عبر المجال الثاني وأن الفروق كانت لصالح المعلمات، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي إلى مستويات خبرة المعلمين في المجال الأول (أقل من 10 سنوات) والمجال الثاني بين مستوى الخبرة لصالح (أقل من 10سنوات)، وأظهرت الدراسة – أيضًا- الفروق على كامل مجال الأداة وفقًا لمستوى الخبرة لصالح (أكثر من 10 سنوات).

ب- دراسات ذات صلة بالمفاهيم النحوية:

- **هدفت دراسة وحشة (2019)** إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية لدى طلبة المدارس في نجران بالسعودية من وجهة نظر المعلمات أنفسهم. ولتحقيق ذلك طبقت الباحثة استبانة على (186) معلمة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة من معلمات اللغة العربية في مدارس نجران في المملكة العربية السعودية. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد الفئتين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.
- **وهدفت دراسة المعموري ومهدي (2017)** إلى تعرّف مستوى طلبة قسم اللغة العربية في استيعاب المفاهيم النحوية، ولتحقيق ذلك طبق الباحثان اختيار المفاهيم النحوية على (70) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من طلبة المرحلة الرابعة قسم اللغة العربية في كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة بابل، الدراسة الصباحية للعام الدراسي 2016-2017م. وقد أظهرت النتائج أن مستوى طلبة قسم اللغة العربية في استيعاب المفاهيم النحوية كان جيداً.
- **استقصت دراسة الخطيب وعبد الحق (2011)** مستويات احتفاظ طلبة الصف السابع الأساسي بالمفاهيم النحوية والصرفية، والأنماط اللغوية التي سبق لهم دراستها، بعد تنفيذ مشروع التطوير التربوي المبني على الاقتصاد المعرفي، ولتحقيق هدف الدراسة طبق الباحثان اختبار تحصيلي على (490) طالبًا وطالبة تم اختيارهم عشوائيًا من مدارس محافظة الزرقاء. وكشفت النتائج أن نسبة (24%) من عينة البحث تقع نتائجهم ضمن درجة الاحتفاظ المرضية التي حددها المحكمون بـ (68%) فأكثر. ونسبة (22%) من المفاهيم موضوع البحث كانت نتائجها ضمن درجة الاحتفاظ المذكورة. كما أظهرت النتائج عدم اختلاف نتائج الطلبة في المفاهيم النحوية والصرفية بعد التطوير التربوي، عن نتائج الطلبة قبل التطوير التربوي التي أثبتتها الدراسات، إذ تشير هذه النتائج إلى ضعف الطلبة بدرجة عالية في المفاهيم النحوية والصرفية والأنماط اللغوية، قبل التطوير وبعده.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق اتفاق الدراسات السابقة في المحور الأول مع الدراسة الحالية في تركيزها على المنحى البنائي، كذلك اتفاق الدراسات السابقة في المحور الثاني مع الدراسة الحالية في تركيزها على المفاهيم النحوية، كذلك اتفقت جميع الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث المنهج البحثي المتبع (الوصفي)، إلا أن الدراسة الحالية قد اختلفت مع دراستي (إبراهيم، 2014؛ الزعانين، 2015) من حيث الأداة المستخدمة فقد استخدمتا بطاقة الملاحظة لجمع البيانات الأولية كذلك اختلفت دراستي (المعموري ومهدي، 2017؛ الخطيب وعبد الحق، 2017) مع الدراسة الحالية لاستخدامها الاختبار لمعرفة مستوى استيعاب الطلبة للمفاهيم النحوية، بينما استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة. كما اتفقت دراستي (أبو سنينة، 2013؛ حرزالله، 2016) مع الدراسة الحالية في اختيار طريقة العينة العشوائية الطبقية لتمثيل مجتمع الدراسة. وقد استفادت الباحثان من الدراسات السابقة في تحديد المنهج البحثي الأنسب لتحقيق أغراض الدراسة، التعرف على المحاور الفرعية للإطار النظري لكل من متغيري الدراسة (المنحى البنائي – المفاهيم النحوية)، التعرف إلى مشكلة الدراسة، وإثراء الإطار النظري من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، تحديد مجالات وتصميم أداة الدراسة، تحديد طريقة اختيار عينة الدراسة، مناقشة نتائج الدراسة الحالية، ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

منهج الدراسة:

اتبع الباحثان في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي؛ والذي قام الباحثان من خلاله بوصف الظاهرة كميًا عن طريق جمع البيانات والمعلومات المقننة عن الظاهرة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

استهدفت هذه الدراسة جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة جنين، والبالغ عددهم (357) معلمًا ومعلمة، موزعين على ثلاثة مراحل دراسية. وقد قام الباحثان بتطبيق أداة الدراسة إلكترونيًا عبر نماذج Google على عينة عشوائية طبقية تبعًا للمرحلة الدراسة، بلغت (107) معلمًا ومعلمة، فيما بلغ عدد المستجيبين (93) معلمًا ومعلمة، أي ما نسبته (86.9%) من عينة الدراسة. يوضح الجدول التالي توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والمرحلة الدراسية.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة والنسب المئوية حسب متغيري الجنس والمرحلة الدراسية

المتغير	المستوى / الفئة	المرحلة الدراسية			المجموع	النسبة المئوية
		الأساسية الدنيا	الأساسية العليا	الثانوية		
الجنس	ذكر	10	14	20	44	%47
	أنثى	20	22	7	49	%53
المجموع		30	36	27	93	100%
النسبة المئوية		%32	%39	%29	100%	

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق هدف الدراسة المتمثل في الكشف عن مدى توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة جنين، قام الباحثان بعد الاطلاع على الأدب التربوي وبالاستناد إلى بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالمنحى البنائي مثل (البلوشي، 2019؛ العسيري، 2019؛ الشرقاوي وآخرون، 2016؛ إبراهيم، 2014)، ومن خلال استشارة ذوي الاختصاص؛ قام الباحثان ببناء وتصميم استبانة لجمع البيانات الأولية من عينة الدراسة، وقد تكونت من (40) عبارة موزعة على (4) مجالات، هي: (التخطيط للتدريس، الأنشطة التعليمية، الأساليب التعليمية، التقويم)، وقاما بتحديد معيار الاستجابة على عباراتها باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، حسب الفئات (بدرجة قليلة جدًا، بدرجة قليلة، بدرجة متوسطة، بدرجة كبيرة، بدرجة كبيرة جدًا).

- **صدق الأداة:**

الصدق الظاهري (المحكمين):

قام الباحثان بعرض النسخة الأولية من أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص، للاطلاع عليها وإبداء أراءهم فيها من حيث ملاءمة كل عبارة من عبارات الاستبانة لقياس الهدف المراد منها، بالإضافة إلى ملاءمة كل عبارة للمجال الذي تنتمي إليه، ومراعاة سلامة الصياغة اللغوية، بناء عليه أبدى المحكمون بعض الملاحظات الطفيفة حول أداة الدراسة، حيث قام الباحثان بإجراء التعديلات اللازمة واستخراج الأداة بصورتها النهائية، والتي تتكون من (37) عبارة موزعة على (4) مجالات هي: (التخطيط للتدريس، الأنشطة التعليمية، الأساليب التعليمية، التقويم).

صدق الاتساق الداخلي:

حيث قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات الاستبانة والدرجة الكلية، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.801-0.887) كما هو مبين في الجدول رقم (2):

جدول (2): معامل ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة

#	المجال	عدد العبارات	معامل بيرسون الارتباط
1	التخطيط للتدريس	9	0.887
2	الأنشطة التعليمية	8	0.840
3	الأساليب التعليمية	9	0.842
4	التقويم	11	0.801

- **ثبات الأداة:**

حيث استخدم الباحثان معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha coefficient) في حساب معامل الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة، وكشفت النتائج أن قيمة معاملات ألفا كرونباخ لجميع المجالات كانت مرتفعة حيث تتراوح بين (0.795 – 0.883)، بينما بلغت قيمة معامل ألف كرونباخ للدرجة الكلية للاستبانة (0.928) كما هو موضح في الجدول رقم (3)، وبهذه النتائج يمكننا القول بأن الاستبانة تتمتع بالصدق والثبات وهي صالحة للتطبيق على عينة الدراسة الفعلية.

جدول (3): معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

#	المجال	عدد العبارات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
1	التخطيط للتدريس	9	0.795
2	الأنشطة التعليمية	8	0.729
3	الأساليب التعليمية	9	0.806
4	التقويم	11	0.883
	الدرجة الكلية للاستبانة	37	0.928

أساليب المعالجة الإحصائية:

- النسب المئوية والتكرارات وذلك لوصف عينة الدراسة.
- المتوسط الحسابي والوزن النسبي.
- اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات عبارات الاستبانة.
- معامل الارتباط بيرسون لقياس درجة الارتباط: ويقوم هذا لاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين، وقد تم استخدامها لحساب الاتساق الداخلي والصدق البنائي للاستبانة والعلاقة بين المتغيرات.
- اختبارTفي حال عينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات المستقلة (الجنس).
- تحليل التباين الأحادي لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات (الدرجة العلمية، الخبرة في التدريس، جنس المدرسة، المرحلة الدراسية).

4- نتائج الدراسة ومناقشتها.

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: "ما درجة توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة جنين؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال، قامات الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي، كما هو موضح في الجدول رقم (4):

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لعبارات الاستبانة

م	العبارة مجال التخطيط للتدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التحقق
1	أقوم بتحديد الأهداف بناء على احتياجات المتعلمين.	4.731	0.469	94.62%	1	كبيرة جداً
9	أصمم أنشطة تعليمية تحفز المتعلمين على المشاركة الفعالة في عملية التعلم.	4.731	0.823	94.62%	2	كبيرة جداً
5	أحدد المفاهيم النحوية اللازمة للدرس الجديد مسبقاً قبل البدء بتحضيره.	4.720	0.497	94.40%	3	كبيرة جداً
7	أوظف استراتيجية التدريس التي تحقق أهداف التعلم.	4.570	0.597	91.40%	4	كبيرة جداً
6	أحرص على تنوع الخبرات التعليمية بحسب حاجات المتعلمين وقدراتهم وميولهم.	4.527	0.601	90.54%	5	كبيرة جداً

م	العبارة مجال التخطيط للتدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التحقق
2	أقوم بوضع أهداف معرفية ذات علاقة بالمفاهيم النحوية.	4.516	0.502	90.32%	6	كبيرة جداً
4	أُراعي تكامل موضوعات النحو المختلفة ببعضها.	4.505	0.544	90.10%	7	كبيرة جداً
3	أعد خطة دراسية مرنة حسب الحاجة تتيح لي التطرق إلى مواضيع غير محددة في الخطة قد يتم إثارتها من المتعلمين.	4.505	0.653	90.10%	8	كبيرة جداً
8	أراعي مبادئ التعلم والمرحلة النمائية للمتعلمين عند تخطيطي للدروس.	4.484	0.653	89.68%	9	كبيرة جداً
	المجال الأول ككل	4.551	91.02%	0.325		كبيرة جداً
	ثانياً- مجال الأنشطة التعليمية					
14	أشجع المتعلمين على التعبير عن أفكارهم وآرائهم.	4.817	0.389	96.34%	1	كبيرة جداً
11	أعمل على توفير بيئة تعليمية يسودها الاحترام والتعاون.	4.742	0.509	94.84%	2	كبيرة جداً
15	أخطط للأنشطة الصفية مراعياً وقت الحصة وموضوعها.	4.591	0.556	91.82%	3	كبيرة جداً
10	أقيم علاقات ودية مع المتعلمين تسهم في تعلمهم للمفاهيم النحوية.	4.548	0.715	90.96%	4	كبيرة جداً
13	أنظم غرفة الصف بطريقة تتيح سهولة الحركة للطلبة.	4.527	0.636	90.54%	5	كبيرة جداً
16	أصمم أنشطة تعليمية تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	4.495	0.775	89.90%	6	كبيرة جداً
12	أوظف أساليب متنوعة للتعزيز الإيجابي لاستجابات المتعلمين الصحيحة.	4.430	0.666	88.60%	7	كبيرة جداً
17	أنظم مسابقات تعليمية تشجع التنافس بين المتعلمين.	4.376	0.779	87.52%	8	كبيرة جداً
	المجال الثاني ككل	4.566	91.32%	0.377		كبيرة جداً
	ثالثاً- مجال الأساليب التعليمية					
23	أشجع وأتقبل مبادرات المتعلمين وإبداعاتهم.	4.774	0.420	95.48%	1	كبيرة جداً
19	أشجع طلبتي على العمل بروح الفريق.	4.688	0.466	93.76%	2	كبيرة جداً
20	أنوع في أساليب تدريس النحو واستراتيجياته وفق الموقف التعليمي.	4.559	0.541	91.18%	3	كبيرة جداً
21	أشجع المتعلمين على بناء معارفهم بأنفسهم عن طريق ربط خبراتهم الجديدة بخبراتهم السابقة.	4.548	0.522	90.96%	4	كبيرة جداً
18	أراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وأنماطهم التعليمية.	4.516	0.685	90.32%	5	كبيرة جداً
22	أشجع المتعلمين على التفاعل الجماعي مع بعضهم البعض.	4.430	0.852	88.60%	7	كبيرة جداً
24	أشجع المتعلمين على حل المشكلات واتخاذ القرارات.	4.430	0.666	88.60%	7	كبيرة جداً
25	أرشد المتعلمين في توضيح المفاهيم النحوية بما يتناسب مع تفكيرهم.	4.484	0.564	89.68%	6	كبيرة جداً
26	استخدم الخرائط الذهنية لتبسيط المفاهيم النحوية.	4.366	0.688	87.32%	9	كبيرة جداً
	المجال الثالث ككل	4.533	90.66%	0.384		كبيرة جداً
	مجال التقويم					
37	أحرص على تزويد المتعلمين بتغذية راجعة حول أدائهم في الوقت المناسب.	4.548	0.684	90.96%	1	كبيرة جداً
36	أوظف نتائج التقويم في تحسين عملية التعلم.	4.430	0.772	88.60%	2	كبيرة جداً
33	استخدم أسلوب الملاحظة للحكم على أداء المتعلمين أثناء انشغالهم في الموقف التعليمي.	4.247	0.732	84.94%	3	كبيرة جداً

م	العبارة مجال التخطيط للتدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التحقق
34	استخدم التقويم الواقعي من خلال مواقف حقيقية مثل (ملف الإنجاز، والمقابلات، والواجبات البيتية).	4.237	0.865	84.74%	4	كبيرة جداً
28	أقوم بتقييم المتعلمين في بداية وأثناء ونهاية الدرس.	4.215	0.792	84.30%	5	كبيرة جداً
35	أحرص على تضمين الاختبارات أسئلة تقيس العمليات العقلية العليا لدى المتعلمين.	4.194	0.756	83.88%	6	كبيرة
30	أعالج نقاط الضعف في الوقت المناسب.	4.161	0.770	83.22%	7	كبيرة
31	أوظف أساليب تقويم تساعد في الكشف عن المفاهيم النحوية غير الصحيحة لدى المتعلمين.	4.065	1.009	81.30%	8	كبيرة
29	استخدم النصوص الشعرية والقراءة لتقييم فهم المتعلمين للمفاهيم النحوية.	3.957	0.846	79.14%	9	كبيرة
32	أشجع المتعلمين على تقويم أعمالهم بأنفسهم (التقويم الذاتي).	3.892	0.729	77.84%	10	كبيرة
27	أطلب من المتعلمين تقييم حلول بعضهم البعض.	3.602	0.922	72.04%	11	كبيرة
	المجال الرابع ككل	4.141	82.82%	0.551		كبيرة
	الدرجة الكلية للاستبانة	4.428	88.56%	0.360		كبيرة جدًا

تشير نتائج الجدول (4) أن جميع متوسطات عبارات الاستبانة جاءت بدرجة استخدام كبيرة، حيث بلغ المتوسط حسابي للاستبانة ككل (4.428) وانحراف معياري (0.360) وبدرجة تقدير كبيرة جدًا، وتصدرها في المركزين الأول والثاني الفقرتين رقم (14-23) بمتوسطات حسابية (4.817 – 95.48%)، بينما جاءت أدنى فقرتين في الاستبانة الفقرتين رقم (27-32) بمتوسطات حسابية (3.602-3.892)، وتدل النتائج على أن معلمي اللغة العربية في محافظة جنين يوظفون المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية بدرجة كبيرة جدًا، وتعزو الباحثان هذه النتيجة إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بتحسين نوعية التعليم من خلال التطوير المهني للمعلمين أثناء الخدمة، واهتمام الجامعات بتزويد الطلبة المعلمون كل ما يتعلق من معارف وخبرات حول نظريات التعلم. كما أن دعوات الباحثين والتربويين إلى ضرورة أن يكون التدريس أكثر فاعلية، كان لها دور بارز في التوجه نحو إكساب وتعزيز قدرات ومهارات المتعلمين في توظيف واستغلال المعلومات، بدلاً من تلقينهم إياها. وحيث أن تدريس المفاهيم النحوية يحتاج لإشراك الطلبة ذهنيًا وتفاعليًا في البيئة التعليمية، وتشجيعهم على تكوين بناء قوي مبني على التحليل والتفسير والاستنتاج؛ فإن استخدام أنشطة بنائية تعين الطلبة على اكتشاف الخطأ النحوي وتصويبه، وخاصة أن الأنشطة البنائية تهتم بتنمية الجوانب المعرفية والعقلية والوجدانية، وتتيح الحوار والمناقشة وتحمل المسؤولية أثناء التعلم، وكذلك حرية الرأي. ويتضح من الجدول (4) أن مجال الأنشطة التعليمية قد جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.566) وبدرجة توظيف كبيرة جدًا، فيما جاء مجال التخطيط للتدريس في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.551) وبدرجة توظيف كبيرة جدًا، بينما مجال الأساليب التعليمية فقد جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.533) بدرجة توظيف كبيرة جدًا، وأخيرًا جاء مجال التقويم في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (4.141) بدرجة توظيف كبيرة، وتعزو الباحثان ذلك إلى عدم امتلاك جميع المعلمون لكفاية التقويم، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أنه كان يعتمد في السنوات السابقة على التقويم المستمر من خلال الاختبارات الشهرية والنهائية في جميع المراحل الدراسية، ولكن أصبح التقويم في الآونة الأخيرة في المرحلة الأساسية الدنيا يعتمد على التقويم الواقعي، مما قلل الاعتماد على التقويم المستمر. وقد يرجع ذلك إلى تعثر النظام الإشرافي أو الإداري الإيجابي، الأمر الذي يُنتج سلوكيات صفية مشبعة بممارسات تقليدية، فضلاً عن مقاومة أساليب التدريس الحديثة، أو نظراً لأنها تتطلب منهم التخلص من بعض دروس المناهج الدراسية،

التي تحد في مضمونها من درجة توظيف الأفكار البنائية أثناء تدريس هذه الموضوعات، مما يستدعي إحداث تغييرات جوهرية في أسس العملية التعليمية.

وقد اتفقت هذه النتائج جزئياً مع دراسات كل من عسيري (2019) التي أظهرت أن مستوى استخدام المنحى البنائي في التدريس كان عالِ الاستخدام، ودراسة الشطي واليوسف (2018) التي أظهرت أن الاتجاهات الإيجابية لمعلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة لنموذج التعلم البنائي مرتفع وحرز الله (2016) التي أظهرت أن مستوى استخدام التعليم البنائي كان عاليًا، وأبو سنينة (2013) التي أظهرت أن درجة توظيف مبادئ النظرية البنائية جاءت بدرجة توظيف عالية.

كما اختلفت هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة المساعفة (2018) التي أظهرت أن الدرجة الكلية لممارسة المعلمون للتدريس البنائي كانت متوسطة، ودراسة الرحبي والعنزي (2018) التي أظهرت أن توظيف مهارات تنفيذ التدريس البنائي جاءت بدرجة متوسطة، كما تختلف هذه النتيجة بشكل كلي مع دراسة الزعانين (2015) التي أظهرت النتائج أن المعلمون يوظفون مبادئ التدريس البنائي بصورة منخفضة.

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:** "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف عينة الدراسة للمنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعًا للمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، الخبرة في التدريس، جنس المدرسة، المرحلة الدراسية)؟

وللإجابة على هذا السؤال، قام الباحثان بتقسيم السؤال إلى خمسة أقسام تبعًا للمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، الخبرة في التدريس، جنس المدرسة، المرحلة الدراسية)، بحيث ينص السؤال الفرعي الأول على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف عينة الدراسة للمنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعًا لمتغير الجنس؟، وينص السؤال الفرعي الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف عينة الدراسة للمنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعًا لمتغير الدرجة العلمية؟، وينص السؤال الفرعي الثالث على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف عينة الدراسة للمنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعًا لمتغير الخبرة في التدريس؟، وينص السؤال الفرعي الرابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف عينة الدراسة للمنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعًا لمتغير جنس المدرسة؟، وينص السؤال الفرعي الخامس على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (($\alpha \geq 0.05$بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف عينة الدراسة للمنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية؟

وللإجابة عن السؤال الفرعي الأول قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية للاستبانة حسب متغير الجنس (ذكر وأنثى) باستخدام اختبار independent sample t test للمقارنة بين المتوسطات، والنتائج حسب الجدول (5):

جدول (5): نتائج اختبار T لعينتين مستقلتين تبعًا لمتغير "الجنس"

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (T)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
ذكر	44	4.343	0.337	2.202	*0.030
أنثى	49	4.504	0.329		

* دال احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (5) متوسطات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى)، حيث بلغ عدد الذكور (44) بمتوسط حسابي (4.343) وبلغ عدد الإناث (49) بمتوسط حسابي (4.504) والفرق بين المتوسطين (0.201)، وقيمة اختبار للمقارنة بين المتوسطات (2.202) وقيمة دلالة (0.030) وهي قيم دالة إحصائيًا، وبهذا يمكننا القول بأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعتي الدراسة تبعًا لمتغير الجنس في توظيف معلمي اللغة العربية بمحافظة جنين للمنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، لصالح مجموعة الإناث ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وهذا يدل على أن المعلمات أكثر تفاعلاً، ولأنهن يهتممن ببناء المفاهيم والمعاني من خلال عملية بنائية تفاعلية نشطة على عكس المعلمين. وتتفق هذه النتيجة مع دراستي البلوشي (2019)، وأبو سنينة (2013) اللتان أشارتا إلى وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وتختلف مع نتائج دراسة المعمري (2015) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح الذكور.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني قام الباحثان بتحليل عبارات الاستبانة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA للمقارنة بين المتوسطات حسب متغير الدرجة العلمية، وجاءت النتائج حسب الجدول (6):

جدول (6): نتائج اختبار ANOVA للمقارنة بين متوسطات الاستبانة تبعا لمتغير الدرجة العلمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	القيمة الاحتمالية (Sig.)
بين المجموعات	0.083	2	0.042	0.317	0.729
داخل المجموعات	11.849	90	0.132		
المجموع	11.932	92			

* دال احصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول (6) للمقارنة متوسطات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الدرجة العلمية أن قيمة ف جاءت (0.317) بقيمة دلالة بلغت (0.729) وهي قيمة أعلى من مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يعني أنه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف أفراد عينة الدراسة المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية تبعًا لمتغير الدرجة العلمية. وتعزو الباحثان ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة من المعلمون يوظفون المنحى البنائي في جميع مراحل التدريس بدءً من التخطيط للدرس وحتى تقويم الطلبة، وتتساوى جميع الدرجات العلمية هنا نظرًا لأن النمط السائد في تدريسهم هو المنحى البنائي. على الرغم أن النتيجة تتنافى مع المنطق، فيفترض أن يكون المعلمون ذوي الدرجات العلمية الأعلى أكثر معرفة بالتدريس البنائي، وبالتالي أكثر من غيرهم ممارسة له، وبعد مراجعة العديد من المعلمين الذين يحملون درجات علمية عليا تبين أن جزء منهم متخصصون في أساليب التدريس، وعلم النفس التربوي، والإدارة التربوية، والجزء الباقي متخصصون في اللغة العربية وآدابها. وبالتالي فإن عدد المتخصصين في أساليب التدريس قليل مقارنة بعددهم الكلي وهو (93) معلمًا ومعلمة، وإن كان هؤلاء قد حصلوا على متوسطات حسابية عالية فإنها لا تظهر فرقًا دالاً إحصائيًا بسبب قلة العدد، والذي لا يتجاوز ثُلث عينة الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزعانين (2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين في التدريس البنائي تغزي إلى المؤهل العلمي (بكالوريوس، أعلى من البكالوريوس). ودراسة وحشة (2019) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتختلف مع دراسة عسيري (2019) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل العملي (الدكتوراه).

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثالث قام الباحثان بتحليل عبارات الاستبانة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA للمقارنة بين المتوسطات حسب متغير الخبرة في التدريس، والنتائج حسب الجدول (7):

جدول (7): نتائج اختبار ANOVA للمقارنة بين متوسطات الاستبانة تبعا لمتغير الخبرة في التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	القيمة الاحتمالية (Sig.)
بين المجموعات	0.745	3	0.248	1.975	0.123
داخل المجموعات	11.187	89	0.126		
المجموع	11.932	92			

* دال احصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول (7) للمقارنة متوسطات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة في التدريس أن قيمة ف جاءت (1.975) بقيمة دلالة بلغت (0.123) وهي قيمة أعلى من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية تبعًا لمتغير الخبرة في التدريس. وتعزو الباحثان ذلك إلى. أن المعلمين الذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات، والذين لديهم خبرة تتراوح بين 5-10 سنوات يشكلون ما نسبته 59.1% من العدد الكلي (93) معلمًا ومعلمة، ومن المعروف أن هذه الفئات هم الأكثر نشاطًا من حيث سنوات الخبرة، ففي هذه الفترة من سنوات الخدمة يكون المعلمون أكثر حرصًا على التطوير المهني، وتقديم أقصى ما لديهم من معارف وخبرات، وأكثر سعيًا للتميز، وذلك رغبة منهم في الترقية، لذلك نجدهم في حالة تطور دائم بدافع الترقية والعلاوة وبالتالي تحسين مستوى رواتبهم. أما بالنسبة لمن تتراوح خبرتهم في التدريس بين 10-أقل من 15 سنة، و15 سنة فأكثر فقد شكلوا النسبة الأقل من عدد المستجيبين وتفسر الباحثان عدم وجود فروق دالة إحصائيًا أن هؤلاء المعلمون أكثر دراية وتمرسًا في مهارات التدريس.

وربما كان سبب ذلك تأثر المعلمين وتقليدهم لبعضهم البعض، من خلال تطبيق أنماط وسلوكيات ذات طابع تقليدي، مما حيد أثر الخبرة التدريسية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المرحبي والعنزي (2018) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في أداء معلمي الرياضيات في ضوء مهارات تنفيذ التدريس البنائي تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وتختلف مع دراسات عسيري (2019) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة تعود لصالح أكثر من عشر سنوات، ودراسة إبراهيم (2014) التي أظهرت وجود فروق في درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية وفقا لعدد سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأعلى.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الرابع قام الباحثان بتحليل عبارات الاستبانة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA للمقارنة بين المتوسطات حسب متغير جنس المدرسة، وجاءت النتائج حسب الجدول (8):

جدول (8): نتائج اختبار ANOVA للمقارنة بين متوسطات الاستبانة تبعا لمتغير جنس المدرسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	القيمة الاحتمالية (Sig.)
بين المجموعات	0.587	2	0.293	2.327	0.103
داخل المجموعات	11.345	90	0.126		
المجموع	11.932	92			

* دال احصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول (8) للمقارنة متوسطات أفراد عينة الدراسة حسب متغير جنس المدرسة أن قيمة ف جاءت (2.327) بقيمة دلالة بلغت (0.103) وهي قيمة أعلى من مستوى (α≤0.05)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.05) بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية تبعاً لمتغير جنس المدرسة. وقد كان من المفترض أن يكون هناك فروق لصالح مدارس الإناث والمدارس المختلطة نظرًا لأن الإناث أكثر اهتمامًا ودافعية نحو التعلم، وأكثر سعيًا للتميز والنجاح، وأكثر اهتمامًا بالأنشطة التعليمية التفاعلية، إلا أن النتيجة جاءت عكسية، ويمكن أن تفسر الباحثان ذلك بأن وزارة التربية والتعليم ركزت في الآونة الأخيرة على تطوير مهارات المعلمين والمعلمات دون استثناء، في جميع المراحل، والمدارس للنهوض بمستوى العملية التعليمية، وتحقيقاً للأهداف التربوية المنشودة.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الخامس قام الباحثان بتحليل عبارات الاستبانة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA للمقارنة بين المتوسطات حسب متغير المرحلة الدراسية، والنتائج حسب الجدول (9):

جدول (9): نتائج اختبار ANOVA للمقارنة بين متوسطات الاستبانة تبعا لمتغير المرحلة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	القيمة الاحتمالية (Sig.)
بين المجموعات	1.389	2	0.694	5.927	*0.004
داخل المجموعات	10.544	90	0.117		
المجموع	11.932	92			

* دال احصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول (9) للمقارنة متوسطات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المرحلة الدراسية أن قيمة ف جاءت (5.927) بقيمة دلالة بلغت (0.004) وهي قيمة أقل من مستوى (α≤0.05)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف أفراد عينة الدراسة المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية.

ولمعرفة الفروق لصالح أي متغير حسب المرحلة الدراسية، قام الباحثان باستخدام اختبار (LSD)، كما يشير الجدول (10):

جدول (10): استخدام اختبار (LSD) للمقارنة المتعددة في توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية وفق المرحلة الدراسية

المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	الفرق بين المتوسطات	القيمة الاحتمالية (Sig.)
الأساسية الدنيا	الأساسية العليا	0.075	0.375
	الثانوية	0.219	*0.018
الأساسية العليا	الثانوية	0.294	*0.001

يتضح من الجدول (10): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (الأساسية الدنيا، الأساسية العليا) عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (الأساسية الدنيا، الثانوية) عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لصالح المرحلة الأساسية الدنيا. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (الأساسية العليا، الثانوية) عند مستوى دلالة (0.05) لصالح المرحلة الأساسية العليا. وتعزو الباحثان ذلك إلى أن المتعلمين في المرحلة الأساسية يميلون إلى التعلم في مجموعات تعاونية، على عكس المتعلمين في المرحلة الثانوية الذين يميلون إلى التعلم الفردي، وخصوصًا في حالات التنافس، حيث يدرك طلبة المرحلة الثانوية معنى التنافس أكثر مما يدركه طلبة المرحلة الأساسية الذين لا يمتنعون عن تبادل المعلومات والعمل في مجموعات مما يتيح لهم فرص التفاوض أكثر من المرحلة الثانوية التي يحاول فيها كل متعلم أن يعتمد على نفسه بعيدًا عن الآخرين؛ وقد يرجع ذلك إلى أن تبني المنحى البنائي يتطلب التخلص من بعض المعتقدات التي يجملها المعلمين تجاه مهنتهم، وبالتالي فهي تزيد من الأعباء الوظيفية لدى معلمي المرحلة الثانوية، كما تتطلب منهم الخضوع لبرامج تدريبية وحضور ورش عمل، والتي عادة ما تكون أثناء الدوام المدرسي، مما يؤثر بشكل سلبي عليهم من حيث تراكم أعمالهم وتأجيل حصصهم، وبالتالي تقل دافعيتهم نحو توظيف المنحى البنائي نظراً لضيق الوقت الذي يترتب على ذلك التأخير، ونظرًا لأهمية المرحلة الثانوية كونها المرحلة المفصلية في حياة الطالب، وكذلك العبء الكبير الناتج عنها على كاهل المعلمين في هذه المرحلة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من العمري وعسيري (2018)، وحرز الله (2016)، والزعانين (2015) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية وذلك لصالح المرحلة الأساسية الدنيا، والمرحلة الأساسية العليا، ولم تختلف مع أي دراسات.

توصيات الدراسة ومقترحاتها.

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يوصي الباحثان ويقترحان الآتي:

1- إعداد برنامج تدريبي لتنمية كفاية التقويم لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية في ضوء النظرية البنائية.
2- توفير وسائل الدعم لتشجيع المعلمين على استخدام استراتيجيات تدريسية قائمة على أفكار النظرية البنائية.
3- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول النظرية البنائية، على مباحث أخرى، ومراحل دراسية مختلفة، وفي مدارس تشرف عليها جهات مختلفة.
4- إجراء دراسة تجريبية لقياس فعالية برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية في اكتساب المفاهيم النحوية للطلبة في مراحل دراسية مختلفة.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

- إبراهيم، صفاء (2014). درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم بالمرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية: جامعة الإسكندرية، 24 (5)، 363 - 437.
- أبو سنينة، عودة (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. 27 (12)، 2608-2648.
- أبو شتات، سمير (2005). "أثر توظيف الحاسوب في تدريس النحو على تحصيل طالبات الحادي عشر واتجاهاتهن نحوها والاحتفاظ بها". (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- البلوشي، مريم (2019). درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية في ممارساتهم التدريسية بسلطنة عمان من وجهة نظرهم. المجلة التربوية، جامعة الكويت، 33 (132)، 131 - 164.
- جابر، جابر عبد الحميد. (2006). حجرة الدراسة الفارقة والبنائية. دار عالم الكتب.
- الجبوري، فلاح. (2018). اكتساب المفهوم النحوي بأسلوب التلخيص أسسه وبرامجه. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- الحجرية، رحمة بنت سالم. (2008). المفاهيم وطرائق تدريسها. مجلة التطوير التربوي: وزارة التربية والتعليم، 7 (46)، 5-6.
- حرزالله، حسام (2016). واقع استخدام النظرية البنائية في التعليم لدى معلمي الرياضيات في محافظة طولكرم. مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث. 4 (2)، 1-14.
- الخزرجي، سليم (2011). أساليب معاصرة في تدريس العلوم. دار أسامة للنشر والتوزيع.
- الخطيب، محمد. (2005). مدى احتفاظ طلبة الصف الثامن الأساسي بالمفاهيم النحوية، والصرفية المقررة للصفين الخامس والسادس الأساسيين في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين، 6 (1)، 35-66.
- الخوالدة، محمد محمود. (2004). أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي. دار المسيرة للطباعة والنشر.
- الزعانين، جمال (2015). درجة توظيف معلمي العلوم للتدريس البنائي في حصص العلوم بمحافظات غزة مرتبطة ببعض المتغيرات. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، 1 (19)، 154 - 185.
- الزهراني، محمد وإياد، حسين (2019). فاعلية استخدام برنامج تعليمي قائم على التلمذة المعرفية في تنمية المفاهيم النحوية والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف. المجلة التربوية: جامعة سوهاج، 68، 491 - 556.
- زيتون، عايش. (2007). النظرية البنائية واستراتيجية تدريس العلوم. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زيتون، كمال وزيتون، حسن (2003). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. الرياض: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
- سبيتان، فتحي (2010). أصول وطرائق تدريس اللغة العربية. الجنادرية للنشر والتوزيع.
- سعادة، جودت أحمد، وإبراهيم، عبد الله محمد (2014) المنهج المدرسي المعاصر. دار الفكر ناشرون وموزعون.

- سليمان، جمال ومحمود، عبد الحافظ (2012). برنامج قائم على نموذج أبعاد التعلم لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية." دراسات في المناهج وطرق التدريس: جامعة عين شمس، (183)، 93 - 136.
- شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية.
- عاشور، راتب والحوامدة، محمد (2014). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. دار المسيرة للطباعة والنشر.
- العدوان، زيد وداود، أحمد (2016). النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس. مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- عسيري، جابر (2019). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لغة ثانية للتدريس البنائي. المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، 8 (3)، 63 - 77.
- عطية، محسن (2006). الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الفتلاوي، سهيلة محسن. (2006). المنهاج التعليمي والتدريس الفعال. عمان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد، عبد النور (2015). "معايير اختيار التراكيب النحوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة تطبيقية على كتاب الطالب (١) من سلسلةِ العربيَّة بينَيديك". مجلة العلوم الانسانية، 16، 246 - 262.
- المرحبي، حسين والعنزي، مرزوق (2018). واقع أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية لمهارات تنفيذ التدريس البنائي بمدارس مكتب التربية والتعليم بجنوب الرياض. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 21 (3)، 97 - 156.
- المساعفة، حران (2018). درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الأساسية في ضوء بعض المتغيرات في لواء ناعور. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- المعمري، سيف (2015). معوقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان للتعلم البنائي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. رسالة الخليج العربي. 36 (136)، 57-85.
- المعموري، عمران (٢٠١٧). مستوى طلبة قسم اللغة العربية في استيعاب المفاهيم النحوية. مجلة العلوم الإنسانية، 2 (2)، 1102-1117.
- المعموري، عمران، ومهدي، حسين. (2017). مستوى طلبة قسم اللغة العربية في استيعاب المفاهيم النحوية. مجلة العلوم الانسانية: جامعة بابل، 24 (2)، 1102-1117.
- المعوش، سالم (2015). دور اللغة العربية في بناء المجتمع وتطوره. دار الرحاب للنشر والتوزيع.
- ناسوتيون، شاه (2016). "تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية وأدبها كلية العلوم الإنسانية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج – إندونيسيا". (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، إندونيسيا.
- النعيمي، على (2004). الشامل في تدريس اللغة العربية: مطالعة، قواعد، صرف، بلاغة، أدب، نصوص، إملاء، تعبير. دار أسامة للنشر والتوزيع.
- الهاشمي، علي ربيع (2013) الأنشطة الصفية والمفاهيم العلمية. دار غيداء للنشر والتوزيع.

- وحشة، رولا (2019). درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية لدى طلبة المدارس في نجران من وجهة نظر المعلمات أنفسهم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (106)، 22 - 42.
- وزارة التربية والتعليم (2018). دليل معلم اللغة العربية للصف الخامس الأساسي. فلسطين.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية:

- Dooly, M. (2010). The Teacher 2.0. In Tele collaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century. Bern/New York: Peter Lang.
- Suhendi, A. & Purwarno, P. (2018). Constructivist Learning Theory: The Contribution to Foreign Language Learning and Teaching. 10.18502/ kss.v3i4.1921.
- Williams, M. & Burden, R. (2000). Psychology for Language Teachers. Beijing: Foreign Language Teaching & Research Pres.