

ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات

انتصار غازي مصطفى*

تاريخ قبوله 2016/3/23

تاريخ تسلم البحث 2015/12/23

Constructivist Learning Practices among Elementary Islamic Education Teachers in Jordan

Intisar G. Mustafah, Elementary Education Department, Yarmouk
University, Irbid, Jordan.

Abstract: This study aimed to explore Islamic education teachers' constructivist learning practices and its relation with some variables. The sample of the study consisted of thirty teachers specialized in Islamic education (2015/2016). The researcher designed an observation instrument which consisted of (37) items to collect the data about constructivist learning environment. The findings revealed that the constructivist learning practices of Islamic education teachers have not developed to a high level of practice, but they have achieved a moderate and low degree. Moreover, it was found that there is no relation between the prospect constructivist teaching practices and teachers' experience, gender or their academic qualifications. Some recommendations were derived.

(**Keywords:** Instructional Practices, Islamic Education Teachers, Constructivist Learning).

ملخص: هدفت هذه الدراسة التعرف إلى ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية، وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة بممارساتهم التدريسية في مديرية التربية والتعليم لقصبة إربد. تكونت عينة الدراسة من (30) معلما ومعلمة ممن يدرسون مادة التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا للفصل الدراسي الأول 2015/2016. ولتحقيق أهداف الدراسة جُمعت بيانات الدراسة باستخدام أداة بطاقة ملاحظة، مكونة من (37) فقرة. كشفت نتائج التحليل الإحصائي أن ممارسات التعلم البنائي للمعلمين لم ترق إلى مستوى عالٍ من الممارسة، بل توزعت جميعها ضمن درجة ممارسة "متوسطة" و"قليلة". بينما لم تظهر النتائج وجود علاقة بين تلك التقديرات وخبرة المعلمين ومؤهلهم العلمي. وبناءً على ذلك، خلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات ذات العلاقة.

(الكلمات المفتاحية: ممارسات تدريسية، معلم التربية الإسلامية، التعلم البنائي).

مقدمة: يعد المعلم المكون الأساس والمؤثر في النظام التربوي، وأهم مدخلات العملية التعليمية التعلمية التي يعتمد صلاحها وفعاليتها على مدى صلاح المعلم وفاعليته. ونظراً للدور الرئيس الذي يقوم به معلم التربية الإسلامية في تنمية المفاهيم الإسلامية، وغرس القيم والمبادئ التي دعا لها ديننا الحنيف، تبرز الحاجة لإعداد معلمين مؤهلين يمتلكون الكفايات والمهارات والاستراتيجيات التي تمكنهم من تدريس مادة التربية الإسلامية بفاعلية واقتدار.

ويرى شاهين (2010) أن من دلائل المعلم الناجح اختياره لاستراتيجية التدريس التي تحقق أهداف الدرس ومحتواه من ناحية، وتلائم احتياجات الطلبة من ناحية أخرى، حيث يوجد العديد من الاستراتيجيات التي قد تتداخل أو تتشابه في تنفيذ الإجراءات، لذا فإن المعلم الجيد يمكنه تطبيق مزيج منها، أو استخدام استراتيجية واحدة بما يتفق وطبيعة محتوى الدرس، خصوصاً أن استراتيجيات التدريس يمكن أن يكون لها أثر في اتجاهات المتعلمين؛ وأن من أهم أهداف تدريس أية مادة دراسية تنمية اتجاهات المتعلمين الإيجابية نحوها، وتحسين ميولهم، وخلق الدافعية لديهم لتعلم هذه المادة الدراسية (صايم، 1995).

ولا بد أن يهتم معلم التربية الإسلامية بممارسات التعلم البنائي المشتقة من النظريات التربوية الحديثة التي تتواءم مع الحاضر والمستقبل. وتعد النظرية البنائية من أبرز الفلسفات التربوية الحديثة التي يشتق منها العديد من الطرق التدريسية والنماذج التعليمية (السليم، 2004).

والتربية الإسلامية هي تربية الفطرة، والإنسان يبني معرفته بنفسه، ويكتشفها من خلال نشاطه وتفاعله مع بيئته المحيطة به بما زوده الله من حواس، يقول الله تعالى " ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾ (النحل: 78)، كما روى أبو هريرة (رضي الله عنه) قال: "ما من مولود إلا ويولد على الفطرة، فأبواه يهودانه، أو ينصرانه، أو يمجسانه" (مسلم، 2006، كتاب القدر، باب: معنى كل مولود يولد على الفطرة: 2658). ويؤكد ابن جماعة (2005:226) على نشاط المتعلم وفعاليتها في التعلم، حيث يقول: "لا يقتصر في الحلقة على سماع درسه فقط إذا أمكنه، فإن ذلك علامة قصور الهمة، وعدم الفلاح وبطء التنبيه، بل عليه أن يشارك حتى كان كل درس منها له". وقد راعى الإسلام مبدأ

* قسم التربية الابتدائية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أفراد قادرين على الاكتشاف والاختراع والتدقيق فيما يقدم لهم، وليسوا أفراداً قادرين فقط على إعادة ما توصلت إليه الأجيال السابقة (السليم، 2004). وتعد النظرية البنائية في التربية جزءاً من التفكير الجديد الذي ينسب إلى بياجيه، وتركز هذه النظرية على أن التعلم عملية تفاعل نشطة يستخدم فيها المتعلمين أفكارهم السابقة لإدراك الخبرات الجديدة التي يمرون بها، ويكون المعلم هنا ميسراً وليس ناقلاً للمعرفة، ويكون الدور الفعال للمتعلمين في عملية التعلم، إذ يكون المتعلمون معالجين فعالين للمعلومات، على خلاف بعض النظريات الأخرى التي تعد عملية التعلم تراكماً للمعرفة دون وجود ترابط أو تناسق بين أجزاء المعرفة (Garcia, 2011; Fagan, 2010).

وتعرف البنائية على "أنها تنظيم عملية التعلم بالشكل الذي يتيح للمتعمّل تكوين بنيته المعرفية السابقة، وتحفيزه لبذل نشاط مقصود للمواءمة بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة في موقف التعلم". وتؤكد البنائية على أن المعرفة تتولد لدى الفرد من خلال تفكيره ونشاطه، ويتم تعديل المعرفة بشكل مستمر كل يوم في ضوء خبرات الفرد الجديدة (الزعيبي، 2011: 197). ويعرفها فاجان (93: 2010, Fagan) بأنها "عملية استقبال وإرسال تفاعلية، تهدف إلى إعادة بناء المتعلمين لمعان جديدة، داخل سياق معرفتهم الآتية، مع خبرتهم السابقة ومجريات بيئة التعلم".

ورغم الجهود التي بذلت لتدريب المعلمين على الاستراتيجيات الحديثة، إلا أنها صادفت الكثير من المعوقات، منها: عدم القدرة على التوفيق بين الطرق الجديدة والمنهاج الذي يقيد الطلبة ويلزمهم بالكتاب المدرسي المقرر، والنقص في بعض الوسائل والمعدات، والأعداد الكبيرة للطلبة. وتلافياً لتلك الأسباب جاء مشروع التطوير التربوي من أجل الاقتصاد المعرفي Educational Reform for Knowledge Economy)، ويتم التركيز فيها على مفهومين:

-المفهوم الأول: المنهاج المحوري الذي يحدد ما ينبغي أن يتعلمه الطلبة، وما ينبغي أن يكونوا قادرين على فعله، ويترك للمعلم مجالاً لاستخدام العديد من الطرق الفعالة التي تلبى اهتمامات الطلبة.

-المفهوم الثاني: النتائج التي تركز على ما يتعلمه الطلبة، بحيث ينوع المعلم في الاستراتيجيات لتناسب وقدرات المتعلمين، وقد شمل هذا التطوير في مرحلته الأولى مناهج البحث المختلفة (Brewer, 1997).

ويؤكد المقادي (2000) "أنه بسبب الانفجار المعرفي المتسارع، وتراكم المعارف، لم يعد هدف العملية التعليمية مقتصرًا على إكساب الطلبة المعارف والحقائق، بل تعداه إلى تنمية قدراتهم على التفكير والتحليل والنقد والتعميم؛ لإكسابهم القدرة على التعامل مع هذه المعارف، ومواكبة الانفجار المعرفي والتكيف معه" (2000: 310).

التدرج في التشريع للأحكام، ولم يوجبها دفعة واحدة، وإنما أعد الناس أولاً نفسياً وذهنياً كفرض الزكاة، وتحريم الخمر والربا. وكذلك التدرج في التعليم، كما أخرج الإمام البخاري عن علي بن أبي طالب (رضي الله عنه) أنه قال: "حدثوا الناس بما يعرفون، أحببوا أن يكذب الله ورسوله" (ابن حجر: 2005، كتاب العلم: 127). وقد أشار ابن خلدون (2005) إلى ضرورة التدرج في التعليم.

ووردت في القرآن الكريم والسنة النبوية نماذج تظهر فيها ملامح البنائية بوضوح. وتتجلى عملية البناء المعرفي للمفهوم من خلال وضع المتعلم في موقف تعليمي يفقده اتزان المعرفي نتيجة تضارب الخبرات السابقة والخبرات الجديدة، ومن الأمثلة على هذه النماذج الطريقة التي اتبعها سيدنا إبراهيم حين أراد الإنكار على قومه ما يعبدون، وأراد أن يثبت ألوهية الله تعالى وربوبيته من خلال ثلاث صفات: (الدوام، والبقاء، والعظمة) مستدلاً على ذلك بأقرب شيء إلى الأنظار، ويشاهد على الدوام، بما يعرفه أولئك القوم كونهم كانوا منجمين، فاحتج عليهم إبراهيم من واقع معرفتهم وإدراكهم (المعرفة القبلية) (الألوسي، 1994). قال الله تعالى: ﴿ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَبًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ لَا أَحِبُّ الْآفِلِينَ ﴿٧٦﴾ فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِعًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ ﴿٧٧﴾ فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِعَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَنْقُومُ إِلَيَّ بَرِيءٌ مِمَّا تَشْرِكُونَ ﴿٧٨﴾ إِلَيَّ وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِذِي فَطْرِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ حَنِيفًا وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ ﴿٧٩﴾ (الأنعام: 76-79).

ومن خلال عرض الشواهد من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وأقوال العلماء المسلمين الذين اهتموا بالعلم والتعليم تتضح العلاقة القوية بين التربية الإسلامية والنظرية البنائية، فاهتمت التربية الإسلامية بأساسيات التعليم والتدريس التي تقوم على البنائية قبل ظهورها كمسمى، ومن جانب آخر فقد جرت محاولات لبثورة ممارسات تدريسية تنفيذية يتبعها المعلم في الغرفة الصفية لتدريس مادة التربية الإسلامية. وفي الصفحات القليلة التالية سوف نلقي بعض الضوء على النظرية البنائية ومبادئها وممارساتها التدريسية، ثم سنتحدث عن دور معلم التربية الإسلامية في توظيف الفكر البنائي في ممارسات التعلم البنائي.

تعد النظرية البنائية واحدة من الاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة أن يؤسس التعليم على استراتيجيات تبنى على أساس نشاط المتعلم، ودوره الإيجابي في الموقف التعليمي (علي، 2005). ويرى معظم منظري البنائية المحدثين أن "جان بياجيه" هو واضع اللبنات الأولى للبنائية، فيرى أن التعلم عملية تنظيم ذاتية للأبنية المعرفية للفرد لمساعدته على التكيف. فالفرد يسعى للتعلم من أجل التكيف مع الضغوط المعرفية الناشئة من تفاعله مع معطيات العالم. كما يرى بياجيه أن الهدف الأساسي للتربية يتمثل في إيجاد

لدى الطلبة المعلمين نحو ممارسات التعلم البنائي القائمة على نظرية النموذج البنائي في تعليم الطلبة وتعلمهم من مرحلة الروضة ولغاية المرحلة الثانوية.

وكشفت دراسة بايراك (Bayrak, 2009) أن السبب في ضعف ممارسات المعلمين يعود إلى أن الأنشطة التدريسية للمعلمين لم تركز على نماذج من التوجهات المعاصرة كالنموذج البنائي. وفي هذا السياق يؤكد البركات (2010) على أهمية اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، وأن تنمية تعلم الأطفال تحتاج إلى بيئات تعليمية قائمة على التعلم البنائي، بحيث توظف استراتيجيات تدريسية متنوعة في ضوء تبني ممارسات تدريسية تستغل قدرات المتعلم وتنميها باعتبارها المحور الرئيس في تلك البيئات؛ أي أن هذا الأمر يدل على القيمة الكبيرة لامتلاك المعلم لكفايات تعليمية تمكنه من التخلص من الممارسات التقليدية التي تفتقر إلى تنمية قدرات المتعلم المتنوعة.

أما فيما يتعلق بالبيئة التربوية الأردنية، فإن توجهات وزارة التربية والتعليم تؤكد على أهمية تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى المعلمين بناءً على أفكار النظرية البنائية ومبادئها في التدريس (وزارة التربية والتعليم، 2006). كما أشار التقرير الإحصائي لوزارة التربية والتعليم (2010) إلى وجود ضعف كبير لدى الطلبة في فهم المفاهيم الدينية؛ بسبب استخدام طرق اعتيادية في التدريس. وقد حددت وزارة التعليم العالي عدداً من الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم ليصبح قادراً على تنفيذ المواقف التعليمية التعلمية بفاعلية عالية. ومن هذه الكفايات - على سبيل المثال لا الحصر- القدرة على التخطيط لتهيئة خبرات تعليمية في ضوء قدرات المتعلمين وخبراتهم ومعارفهم السابقة، وتصميم خطط تعليمية متكاملة في ضوء نتائج التعلم المرجو تحقيقها، وتوظيف مصادر تعليمية متعددة لمساعدة المتعلمين على بناء خبراتهم ومعارفهم، واختيار استراتيجيات تدريس قادرة على تحقيق نتائج التعلم لدى الطلبة، والتركيز على تنمية عمليات التفكير من خلال ممارسة الأنشطة التعليمية المتعددة، وتصميم بيئات تعليمية تحفز الأطفال على التعلم.

وفي هذا السياق أشار أبو لبدة وعدس والنهار (2000) إلى أن من أوجه القصور لدى المعلمين، عدم اهتمامهم بالتخطيط اليومي والسنوي الذي يفترض أن يسهم بدرجة كبيرة في تغطية أوجه القصور في المناهج وتقيدهم بمحتوى الكتاب المدرسي، دون الاهتمام بالأنشطة الإثرائية والإبداعية التي تحفز تعلم الطلبة، والضعف في استراتيجيات التدريس التي يتبعونها، إذ ما زال معظمهم يتبع الاستراتيجيات التي محورها نشاط المعلم، ولا تعطي فرصة للطلبة للمساهمة في عملية التعلم، والوصول إلى المعرفة بأنفسهم. وفي هذا السياق أكد الدليمي (2015) على أهمية استخدام النموذج البنائي في تدريس الفقه، وتنمية مهارة التفكير الاستنباطي لدى طلبة الصف الثامن في الأردن.

والتعلم وفق النظرية البنائية تعلم قائم على المعنى بعيداً عن الاستظهار الأصم؛ فالمتعلم يمارس دور المكتشف والباحث عن المعنى والمشارك في مسؤولية إدارة التعلم وتقويمه. أما المعلم فيعد منظماً لبيئة التعلم ونموذجاً يكتسب منه المتعلمون الخبرة، كما يقوم بتوفير أدوات التعلم، ويشارك في عملية إدارة التعلم وتقويمه. ويشير بعض الباحثين إلى أنه من الممكن تطبيق البنائية في التدريس من خلال نوعين من الممارسات، هما: ممارسات التعلم البنائي المتمركزة حول المتعلم (Learner-centered teaching) (practices)، والتعلم المتمركز حول المشكلة (Problem-based learning) (السليم، 2004). ويشير سانق (Sung, 2007) إلى أن البيئة الصفية الفاعلة هي التي يكون المعلم جزءاً منها؛ أي أنه عضو في المجموعة التعليمية يقوم بالإشراف عليها، وتوجيهها، ويسهل تعلمها من خلال الخبرات الشخصية لأفرادها. كما يضيف هارينجتون وإنوجس (Harrington & Enochs, 2009) أن بيئة التعلم البنائي هي التي تسمح للمتعلمين ببناء معارفهم بطريقة فردية، بحيث ترتبط مع خبراتهم الحياتية التي تعلموها خارج المدرسة.

وتؤكد ممارسات التعلم البنائي على أهمية استغلال المعلم لتوظيف المتعلم لحواسه باعتبارها وسائل للتفاعل بما يمتلكه من خبرات مع البيئة المحيطة به، من أجل بناء صورة للعالم المحيط به (القادري، 2009). وتستند هذه الممارسات إلى مبدأ أن التعلم عملية نشطة يقوم المتعلم من خلاله ببناء معارفه، بعيداً عن تلقيها من المعلم (Harrington & Enochs, 2009). ولتنمية هذه الممارسات لا بد من توافر بيئات تعليمية نشطة قائمة على المنحى التعاوني، الذي يتيح الفرصة للمتعلمين ليتفاعلوا مع بعضهم بعضاً من خلال الحوار البناء، والأسئلة والأجوبة، ودمج الأفكار، وطلب المبررات والتفسيرات، الأمر الذي يؤدي إلى مساعدتهم في بناء معارفهم ومهاراتهم وخبراتهم المتنوعة (البركات، 2010).

وتعد ممارسات التعلم البنائي الصفية محدداً رئيساً في تقدم تعلم الطلبة داخل الغرفة الصفية، إذ إنها بمثابة المؤثر في سلوكهم من جهة، وتحصيلهم الأكاديمي من جهة أخرى. وفي هذا الصدد أكد الأدب التربوي أن ممارسات المعلم الصفية ترتبط ارتباطاً مباشراً بتحسين أداء المتعلمين (Hill, Rowan & Hose, 2002; Ball, 2004).

وتؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة على أهمية غرس فلسفة التعلم البنائي بحيث تصبح هذه الفلسفة بمثابة موجبات للممارسات التدريسية للمعلم في المواقف التعليمية التعلمية. ويشير نيمسر (Nemser, 2003) إلى أن الإعداد المهني للمعلم هو الأداة الرئيسة لتحقيق النتائج التعليمية المرجو تحقيقها لدى المتعلمين. ويرتبط تحقيق هذه النتائج بفاعلية أداء المعلم لممارسات التعلم البنائي خلال المواقف الصفية وتدريبهم قبل وأثناء الخدمة. وفي هذا السياق، كشفت دراسة هانوك وجالارد (Hancock & Gallard, 2004) أن للتربية الميدانية دوراً كبيراً في تنمية معتقدات إيجابية

لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية. ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت استبانة تكونت من (33) فقرة على عينة من (187) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الخامسة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية جاءت متوسطة، وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي الأعلى، بينما لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائية لباقى المتغيرات. وأوصت الدراسة بتدريب معلمي التربية الإسلامية على توظيف أفكار البنائية في التعلم.

يتضح من نتائج الدراسات ذات الصلة أهمية وفاعلية ممارسات التعلم البنائي في التدريس، وكشفت النتائج كذلك عن وجود علاقة إيجابية بين ممارسات التعلم البنائي وبعض المتغيرات، مثل التحصيل، والاتجاه الإيجابي نحو النظرية البنائية، واكتساب المفاهيم الفقهية كما في دراسة الرفاعي (2011)، وتكوين البنى المفاهيمية كما في دراسة الخطيب (2007). وإن تعدد الدراسة الحالية امتداداً للعديد من الدراسات العالمية، فإن ما يميزها أنها أجريت في ظل متغيرات مختلفة لا سيما أن أيًا من الدراسات السابقة لم تستخدم بطاقة الملاحظة كأداة لجمع البيانات المتعلقة بممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم لمحافظة إربد.

وبناءً على ما تقدم، وفي ضوء التوجهات التربوية المعاصرة في إعداد المعلمين، فقد دلت الدراسات والبحوث التربوية، التي اهتمت بإعداد المعلمين، على أن الأداء التدريسي للمعلم يمكن أن يؤدي إلى نتائج مثمرة في حالة التدريب على ممارسات التعلم البنائي، وأن تدريب المعلمين على مبادئ النظرية البنائية وممارستها يمكن أن يُنتج نوعية متميزة من المعلمين الممارسين لفلسفة النظرية البنائية. وفيما يتعلق بالواقع التربوي الأردني، فعلى الرغم من توجهات وزارة التربية والتعليم التي تؤكد على أهمية تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى المعلمين بناءً على مبادئ النظرية البنائية، إلا أنه لا يزال هناك ضعف في برامج إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة فيما يختص بتنمية الممارسات البنائية. ومن هنا أتت هذه الدراسة لتبحث في ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية. وتميزت الدراسة الحالية بإجرائها في البيئة الأردنية باستخدام بطاقة الملاحظة لجمع البيانات حول مستوى ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية.

وترى الباحثة أن ممارسات المعلمين التدريسية لها دور كبير في تحقيق النتائج التعليمية في كافة المواد الدراسية، ومنها التربية الإسلامية سواء في تحصيل الطلبة أم تنمية قدرات التفكير، أم إكسابهم المفاهيم المختلفة من خلال إشراكهم في عملية التدريس، هذا ما توصلت إليه العديد من الدراسات، ومما يتطلب إعداد المعلم المؤهل لتنفيذ هذه الاستراتيجيات والتعامل معها في الموقف الصفّي، خصوصاً ممارسات التعلم البنائي. ويمكن لمعلم

وانطلاقاً من أهمية دور ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية في تحقيق النتائج المرجوة لدى الطلبة في مادة التربية الإسلامية، قام الخطيب (2007) بدراسة لتقصي أثر طريقة تدريس قائمة على النظرية البنائية في تحصيل الطلبة لمفاهيم الثقافة الإسلامية، على عينة تكونت من (102) من طلبة جامعة الحسين بن طلال، وزعوا إلى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة. الإسلامية، أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية، على كل متغيرات الدراسة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة؛ التي درست بالطريقة الاعتيادية.

بينما قام القيسي (2010) بدراسة لاستقصاء درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية للنظرية البنائية، واستخدامهم لها في ضوء مقولاتها الأساسية. تم توزيع استبانة مكونة من (35) فقرة على (135) معلماً للمراحل الدراسية المختلفة في منطقة تبوك. أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية للنظرية البنائية واستخدامهم لها جاءت متوسطة، ولم تظهر أي فروق دالة إحصائية بين المراحل التعليمية.

وهدفت دراسة الرفاعي (2011) التعرف إلى أثر استخدام استراتيجيات التدريس فوق المعرفية، وأنماط التعلم البنائي في إكساب المفاهيم الفقهية، وتنمية التفكير الاستقرائي، لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. تكون أفراد الدراسة من (115) طالباً، تم توزيعهم على ثلاث شعب صفية، درست الأولى بالطريقة الاعتيادية، والثانية بالطريقة البنائية، والثالثة باستراتيجية التدريس فوق المعرفية. أظهرت نتائج الدراسة فروقاً دالة إحصائية على اختبار المفاهيم الفقهية، لصالح المجموعتين التجريبيتين، البنائية وفوق المعرفية، ولم توجد فروق دالة إحصائية بين البنائية وفوق المعرفية. وظهرت فروق دالة لاختبار التفكير الاستقرائي لصالح الطريقة فوق المعرفية.

وأظهرت دراسة الغامدي (2012) أهمية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس وحدة بمقرر التربية الإسلامية في تنمية التحصيل، وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

وقام العنزي (2013) بدراسة فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الناقد، والتحصيل الدراسي في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من طلاب الثالث المتوسط بمدينة بريدة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (30) طالباً من مدرسة الحرمين المتوسطة يمثلون المجموعة التجريبية درست وحدة أحكام اللباس والزينة باستخدام نموذج التعلم البنائي، و(30) طالباً من مدرسة الجزيرة المتوسطة يمثلون المجموعة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. وجاءت النتائج لصالح المجموعة التي درست باستخدام النموذج البنائي.

وأجرى الخالدي (2013) دراسة لمعرفة درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمبادئ التدريس البنائي، وفقاً

1- ما مستوى أداء معلمي التربية الإسلامية لممارسات التعلم البنائي؟

2- ما مدى اختلاف مستوى أداء معلمي التربية الإسلامية لممارسات التعلم البنائي باختلاف الجنس (ذكر، أنثى)، والخبرة التدريسية (طويلة، متوسطة، قصيرة)، والمؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، دبلوم عال فأكثر)؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من حداثة الموضوع في البيئة الأردنية. فعلى الرغم من توفر الدراسات التي تناولت ممارسات التعلم البنائي، وعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات التي بحثت في إعداد معلم التربية الإسلامية، إلا أن مستوى أداء معلمي التربية الإسلامية لممارسات التعلم البنائي المشتقة من الفلسفة البنائية لم يحظ بالاهتمام. فلم تُعَنَ دراسة أردنية - حسب اطلاع الباحثة- بالتعرف إلى ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية باستخدام بطاقة الملاحظة المباشرة، وتبرز أهمية هذه الدراسة في محاولتها أن:

- تكشف عن مستوى ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية.
- توفر أداة يمكن أن تساعد المسؤولين على توجيه ممارسات معلمي التربية الإسلامية التعليمية في البيئات الصفية.
- تعطي صورة شاملة للقائمين على برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية حول ممارسات التعلم البنائية، لا سيما أن وزارة التربية والتعليم الأردنية تقوم بمشروع الإصلاح التربوي نحو الاقتصاد المعرفي (*Educational Reform for Knowledge Economy*)، والمتعلق بتبني ممارسات التعلم البنائي في البيئات التعليمية.
- الجهات المستفيدة من هذه الدراسة هي برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية قبل الخدمة، ووزارة التربية والتعليم الأردنية أثناء الخدمة.

التعريفات الإجرائية

اشتملت الدراسة على عدد من المفاهيم التي تم تعريفها إجرائياً على النحو الآتي:

مستوى أداء معلمي التربية الإسلامية (درجة تقدير الممارسة): تتمثل بالعلامة التي يحصل عليها معلم التربية الإسلامية من خلال تقديرات الملاحظين لممارساته التدريسية المتضمنة في أداة الدراسة المعدة من قبل الباحثة.

معلمو التربية الإسلامية: هم معلمو التربية الإسلامية المعينون من قبل وزارة التربية والتعليم في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة قصبة إربد للفصل الدراسي الأول 2015/2016.

التربية الإسلامية الإفادة من هذه الممارسات؛ إذ إن التعلم البنائي له مميزات تساعد على بناء المعرفة لدى المتعلم في جميع فروع التربية الإسلامية.

مشكلة الدراسة

يتضح من الدراسات السابقة التي أُشير إليها في المقدمة الدور الكبير الذي يحتله موضوع تنمية الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية. والتحقق الفعال لهذا الدور يعتمد بالدرجة الأولى على دور المعلم في تنميته لممارسات التعلم البنائي. ولا بد أن يكون معلم التربية الإسلامية على معرفة كافية بالنظرية البنائية وممارسات التعلم البنائي حتى يتمكن من توظيفها في المواقف الصفية.

وبالرغم من الأهمية الكبيرة لتوظيف ممارسات التعلم البنائي، فقد لاحظت الباحثة - أثناء إشرافها على بعض المدارس - أن كثيراً من المعلمين يدرسون طلبتهم كما تعلموا هم على أيدي معلمهم، وأن كل معلم متأثر بشخصية معلم ما، وبطريقة تدريسية له، ويعلم طلبته بها بغض النظر عن الظروف والبيئة التعليمية والزمان الذي يتم فيه استخدام هذه الطريقة، وخضوع المناهج الدراسية لعمليات التطوير المستمرة.

ويرى ويدستشيتل (Widschitl, 1999: 753) "أن تاريخنا الشخصي يزودنا بنماذج عقلية للتدريس تشكل سلوكنا بطريقة فاعلة، وبالتالي فإن كثيراً من المعلمين في الوقت الحاضر هم نسخة مشابهة للمعلمين الذين علموهم من حيث الطريقة التي يتعلمون بها، والأفكار التي يحملونها، رغم أن كثيراً منهم تم تأهيلهم ليعلّموا بطرق أكثر حداثة وفاعلية من الطرق التقليدية التي تعلموا بها، كما أن قابليتهم للانقياد إلى ما هو ممكن في الغرفة الصفية أكثر من قابليتهم للانقياد إلى النظريات التدريسية، ويسود الاعتقاد لديهم بأنه كلما كان الصف أكثر هدوءاً كان التعلم أفضل.

هذا الواقع التربوي هو استجابة لموجة التحديث في المنظومة التربوية بشكل عام، وعمليتي التعلم والتعليم بشكل خاص. وتأتي هذه الدراسة للوقوف على مستوى أداء ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية، باعتبار ذلك مدخلاً لتحقيق التغيير المنشود، وتحسين الواقع التربوي التعليمي.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى أداء ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية. وهدفت كذلك التعرف إلى أثر بعض المتغيرات لتوظيف ممارسات التعلم البنائي. كما حاولت التعرف إلى أثر كل من خبرة المعلم، ومؤهله العلمي في أدائه في توظيف ممارسات التعلم البنائي.

سؤال الدراسة

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:

"عالية"، "متوسطة"، "قليلة"، وقد أعطيت درجة الممارسة تقديرات رقمية بلغت على التوالي (3، 2، 1).

وللتأكد من صدق بطاقة الملاحظة، فقد تم عرضها على محكمين من ذوي الاختصاص في مجال تدريس التربية الإسلامية؛ وذلك للتأكد من مدى انتماء المفردات لمجالات البطاقة. وفي ضوء اقتراحاتهم تم إجراء بعض التعديلات، وتكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (37) مفردة. كما تم التأكد من ثبات بطاقة الملاحظة بحساب معامل الاتساق الداخلي. ولحساب الاتساق الداخلي للفقرات استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (عودة، 1993)، وكانت جميع المعاملات مقبولة لأغراض الدراسة.

الإجراءات

بعد أخذ الموافقة لإجراء الملاحظة الصفية، تم حضور حصتين صفيتين بمعدل (45) دقيقة للحصة الواحدة- لكل فرد من أفراد عينة الدراسة، وقد روعي التنوع في الموضوعات لمجموع الحصص الصفية التي تم ملاحظتها، مع وجود فارق زمني بين ملاحظة الحصة الأولى والحصة الثانية للمعلم الواحد. ومن خلال حضور حصتين للمعلم الواحد، تم ملء بطاقتي ملاحظة لكل فرد من قبل الملاحظين باستقلالية تامة، وذلك لكل حصة صفية. وقد بلغت عدد بطاقات الملاحظة المسجلة للممارسات التدريسية أربع لكل معلم.

وللتأكد من مدى التوافق بين الملاحظين في ملء بطاقة الملاحظة، تم حساب معامل الثبات (Intra-class Correlation Coefficient) بين تقديرات الملاحظين للممارسات التدريسية، وذلك على مستوى كل حصة صفية (Yaffee, 1998). وقد بلغت معاملات التوافق (0.91، 0.86) على التوالي لكل من تقديراتهم للحصة الأولى والحصة الثانية. وإضافة لذلك، تم استخدام معادلة كوبر (Cooper, 1981) لإيجاد معامل التوافق بين تقديرات الملاحظين على كل من الحصتين، وكانت على التوالي 0.89، 0.85 لكل من الحصتين الأولى والثانية.

المعالجات الإحصائية

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الملاحظين لدرجة الممارسة، وعددها أربعة تقديرات لكل معلم، وذلك على مستوى كل ممارسة تدريسية (مفردة) متضمنة في أداة الملاحظة. وقد بلغت العلامة القصوى لكل ممارسة (3) والعلامة الدنيا (1). ومن ثم حوِّلت المتوسطات الحسابية إلى متوسطات مئوية. ومن أجل عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها، فقد تم اعتماد المتوسطات الحسابية دون (1.49) لتدل على درجة ممارسة قليلة، والمتوسطات الحسابية ضمن الفئة (1.50 إلى 2.39) لتدل على درجة ممارسة متوسطة، والمتوسطات الحسابية (2.40) فأكثر لتدل على درجة ممارسة عالية. وبذلك يكون المتوسط الحسابي

ممارسات التعلم البنائي: فعل أو تحرك يقوم به المعلم داخل الغرفة الصفية من نشاطات تعليمية تعلمية، وكل أداء ينسجم مع الفلسفة البنائية بتوفير نشاطات تعليمية تعلمية تسهم في جعل تعلم الطلبة عملية نشطة يقوم من خلالها المتعلم ببناء معارفه وخبراته بنفسه، وليس استقباليها بصورة جاهزة من المعلم.

محددات الدراسة

تتمثل المحددات بما يلي:

1. اقتصرت الدراسة على تقديرات الملاحظين لممارسات التعلم البنائي من خلال فقرات الأداة.
2. تم جمع بيانات الدراسة من خلال أداة واحدة، ولذا فإن تعميم نتائج الدراسة يتحدد بمدى صدق الأداة وثباتها.
3. اقتصرت الدراسة على ممارسات معلمي التربية الإسلامية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة قصبه إربد في الفصل الأول للعام الدراسي 2015/2016.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الإسلامية في مديرية التربية والتعليم لقصبه إربد في العام الدراسي 2015/2016، والبالغ عددهم (353) معلماً ومعلمة. وتم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة مكونة من (30) معلماً ومعلمة. ويعد حجم العينة مقبولاً لأغراض الدراسة الحالية نظراً لاعتماد الباحثة على الملاحظة كأداة لجمع البيانات (McMillan & Schumacher, 2001).

أداة الدراسة

1. لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، اعتمدت الباحثة على الملاحظة الصفية؛ إذ تم إعداد أداة الدراسة وتطويرها من قبل الباحثة، بعد مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالمعايير العالمية لمنهج التربية الإسلامية، والنتائج العامة والخاصة لمنهج التربية الإسلامية في الأردن (وزارة التربية والتعليم، 2013)، والمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا (وزارة التربية والتعليم، 2006). فضلاً عن خبرة الباحثة في مجال التدريس. وقد تضمنت بطاقة الملاحظة (37) مفردة (فقرة) في صورتها النهائية.
2. مراجعة العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بممارسات التعلم البنائي (e.g. Al-Barakat, 2003; Al Khaldey, 2013; Harlen, 2000 a & b; Smith, 1992; Yager, 1991 الحسن والبركات، 2013؛ والأنصاري والعميري والبركات، 2015).
3. تمت صياغة جميع الأفكار على شكل مفردات (فقرات) سلوكية قابلة للملاحظة والقياس من خلال مشاهدة المعلم في الغرفة الصفية، وصُممت بطاقة الملاحظة بتدريج ثلاثي، يعبر عن درجة ممارسة المعلم للسلوك، بحيث تكون درجة الممارسة

(2.40) الذي يعادل المتوسط الحسابي المئوي 80% ممثلاً - سنوات الخبرة للمعلمين (طويلة 11 سنة فأكثر، متوسطة 6-10 سنوات، قصيرة 1-5 سنوات).

2- المتغير التابع: مستوى أداء معلمي التربية الإسلامية لممارسات التعلم البنائي.

نتائج الدراسة

يتناول هذا الجزء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، التي تم عرضها وفقاً لسؤالها:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نص على: "ما مستوى أداء معلمي التربية الإسلامية لممارسات التعلم البنائي؟"، حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والعلامة المئوية لممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية. والجدول (1) يبين ذلك.

وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة، استخدم اختبار كروسكال-والس (Kruskal-Wallis) لتحليل التباين الأحادي بعد تحديد رتب المعلمين حسب تقديرات الملاحظين لهم، كما استخدم اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) للمقارنات الثنائية، وذلك بحساب قيمة U.

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

1- المتغيرات المستقلة، وتشتمل على:

- المؤهل العلمي، وله ثلاث فئات (دبلوم، بكالوريوس، دبلوم عال فأكثر).

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والعلامة المئوية لممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية

العلامة المئوية*	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المفردات	الرقم	الرتبة
79.33%	0.42	2.38	يستثير دافعية المتعلمين.	16	1.
78.66%	0.44	2.36	يكشف عن خبرات التعلم السابقة لدى المتعلمين.	17	2.
74.66%	0.42	2.24	يزود المتعلمين بتغذية راجعة منتظمة.	18	3.
74.33%	0.47	2.23	يربط المعرفة السابقة بالمعرفة اللاحقة.	1	4.
73.00%	0.50	2.19	يتجنب إصدار أحكام مسبقة على أداء المتعلمين.	19	5.
72.33%	0.47	2.17	يطرح مهمات فردية أثناء سير الحصّة ويشجع العمل الفردي.	2	6.
71.66%	0.45	2.15	يوضح أهداف المهمة المطلوبة ويتأكد من فهم المتعلمين لها.	3	7.
71.66%	0.48	2.15	يتيح فرصاً تعليمية تسمح للمتعلمين التفاعل مع بعضهم بعضاً.	23	8.
71.33%	0.50	2.14	يحرص على ربط ما تعلمه الطلبة في موضوعات التربية الإسلامية بالموضوعات الدراسية الأخرى.	31	9.
69.33%	0.58	2.08	يوجه أسئلة مفتوحة النهاية.	32	10.
69.00%	0.53	2.07	يخطط للتكامل الرأسي والأفقي في الخبرات المقدمة للمتعلمين.	4	11.
68.33%	0.48	2.05	يعرض عدداً كافياً من الأمثلة التوضيحية.	5	12.
67.33%	0.53	2.02	يجيب عن أسئلة المتعلمين بأسئلة أخرى.	6	13.
67.33%	0.56	2.02	يمنح وقتاً للمتعلمين للتفكير في الأسئلة التي تطرح عليهم.	33	14.
67.00%	0.54	2.01	يهيئ البيئة المناسبة لاكتساب المعرفة.	7	15.
66.66%	0.45	2.00	يشجع المتعلمين على اقتراح الأفكار المتنوعة.	34	16.

العلامة المئوية*	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المفردات	الرقم	الرتبة
66.33%	0.44	1.99	يشجع المتعلمين على تبادل الآراء وتقبل النقد البناء.	24	.17
65.66%	0.57	1.97	يستفيد من أسئلة المتعلمين واستفساراتهم في توجيه المواقف التعليمية التعليمية.	8	.18
65.66%	0.52	1.97	ينوع في استراتيجيات التدريس التي تسهم في تعلم المفاهيم لدى الطلبة.	20	.19
65.00%	0.47	1.95	يركز على ممارسة أنشطة تسمح للطلاب بتوظيف المعارف والمهارات التي تعلموها.	21	.20
64.33%	0.44	1.93	يركز على طرح قضايا حياتية متنوعة تساعد المتعلمين التعبير عن أفكارهم.	25	.21
63.33%	0.47	1.90	ينوع في استخدام استراتيجيات وطرائق وأساليب التدريس التي تركز على المتعلم.	26	.22
62.66%	0.59	1.88	يمنح المتعلمين وقتاً للتأمل في الخبرات الجديدة.	9	.23
62.00%	0.45	1.86	يحفز لدى المتعلمين مهارات التفكير المختلفة.	27	.24
60.66%	0.41	1.82	يشجع على البحث خارج البيئة الصفية بهدف تنفيذ أنشطة تعليمية.	28	.25
59.00%	0.49	1.77	يعطي وقتاً مناسباً لإنجاز المهمة في العمل الفردي أو العمل الجماعي.	29	.26
55.33%	0.42	1.66	يشجع المتعلمين على التعلم الذاتي، ويعتبر التعلم نشاطاً فردياً.	30	.27
52.33%	0.52	1.57	يقدم موضوعات التربية الإسلامية من خلال مشكلات حقيقية تثير اهتمام المتعلمين.	22	.28
50.00%	0.45	1.50	يطرح أسئلة تثير مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.	10	.29
49.66%	0.44	1.49	يتابع المجموعات ويرشدها، ويستجيب للحاجات الفردية والجماعية.	35	.30
49.33%	0.45	1.48	يوظف البيئة الصفية في تعلم المفاهيم الدينية.	11	.31
49.33%	0.52	1.48	يتيح فرصاً تمكن المتعلمين من ممارسة أنشطة مرتبطة بواقع الحياة اليومية.	12	.32
49.00%	0.50	1.47	يمنح المتعلمين فرصاً للتعلم التعاوني.	13	.33
49.00%	0.56	1.47	يوجه المتعلمين لاستثمار البيئة المحلية كمصدر للتعلم.	14	.34
48.00%	0.60	1.44	يقيم أداء المتعلمين من خلال مواقف حقيقية بدلا من تذكر المعرفة واستظهارها.	15	.35
46.00%	0.38	1.38	ينوع باستراتيجيات التقويم وأدواته.	36	.36
44.00%	0.38	1.32	يتيح فرصاً متنوعة ليقوم المتعلمين تعلمهم ذاتياً.	37	.37

* تم حساب العلامة المئوية في ضوء المعادلة الآتية: العلامة المئوية = المتوسط الحسابي المحسوب للمفردة × 100 % / 3

بالاستراتيجيات المستخدمة في شرح الدرس، والاستفادة من أسئلة المتعلمين في توجيه المواقف التعليمية التعلمية، فضلاً عن تحفيز مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، ومنهم وقتاً كافياً للتأمل في الخبرات الجديدة. أما بالنسبة للفقرات التي جاءت بدرجة ممارسة "قليلة" فهي تشير إلى استخدام التعلم التعاوني، وإدارة المجموعات، والتنوع باستخدام أدوات التقويم الحديثة، واستخدام البيئة المحلية كمصدر للتعلم، وربط الموضوعات والمواقف الصفية بواقع الحياة اليومية.

وللإجابة عن السؤال الثاني ونصه: "ما مدى اختلاف مستوى أداء معلمي التربية الإسلامية لممارسات التعلم البنائي باختلاف خبرة المعلم (طويلة، متوسطة، قصيرة)، والجنس (ذكر، أنثى)، ومؤهلهم العلمي (دبلوم، بكالوريوس، دبلوم عال فأكثر)؟" استخدم اختبار كروسكال-والس (Kruscal-Wallis) لتحليل التباين الأحادي بعد تحديد رتب المعلمين حسب تقدير الملاحظين لممارساتهم التدريسية في التربية الإسلامية. في حالة خبرة المعلم، والمؤهل العلمي، واختبار مان-ويتني (Mann-Whitney) في الجنس. وتبين الجداول (2) (3) (4) نتائج الاختبارات على التوالي.

جدول (2): نتائج اختبار كروسكال-والس لتقديرات ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية حسب خبرة المعلمين

الخبرة	عدد المعلمين	متوسط الرتب	قيمة كا ²	مستوى الدلالة
أقل من 5 سنوات (قصيرة)	7	14.64	0.121	0.941
6-10 سنوات (متوسطة)	6	16.33		
10 سنوات فما فوق (طويلة)	17	15.56		

(14.64). وللكشف ما إذا كانت الفروق في متوسطات الرتب لدرجة الممارسات الصفية دالة إحصائياً، فقد بينت نتائج اختبار كروسكال-والس عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات الرتب لتقديرات ممارسات التعلم البنائي في التربية الإسلامية لدى المعلمين.

جدول (3): نتائج اختبار مان-ويتني لتقديرات ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية حسب متغير الجنس للمعلمين (ذكر، أنثى).

الجنس	عدد المعلمين	متوسط الرتب	قيمة W (مجموع الرتب)	قيمة U	مستوى الدلالة
ذكر	12	16.83	263.00	92.00	0.518
أنثى	18	14.61			

خلال قيمة U عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات الرتب لتقديرات ممارسات التعلم البنائي في التربية الإسلامية لدى المعلمين.

يكشف الجدول (1) أن ممارسات معلمي التربية الإسلامية للتعلم البنائي لم تتوزع ضمن درجات الممارسة العالية؛ إذ جاءت جميعها ضمن مستويات الممارسة "المتوسطة" و"القليلة". ويتضح من الجدول (1) أن هناك (29) ممارسة توزعت ضمن الدرجة "المتوسطة"؛ إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (1.50-2.38)، وبأوزان نسبية ما بين (50%-79.33%)، في حين سجلت (8) مفردات متوسطات حسابية بدرجة ممارسة "قليلة" تراوحت ما بين (1.32-1.49) وبأوزان نسبية تراوحت من (44% ولغاية 49.33%). ويظهر من المتوسطات الحسابية لممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية أنها لم ترق إلى المستوى المقبول تربوياً (80% فأعلى).

ويتبين من القراءة الفاحصة لهذه القيم أن الممارسات ذات الأرقام (1، 2، 3، 4، ...، 16) حصلت على درجة ممارسة متوسطة وبمتوسطات حسابية مرتفعة بلغت (2.00) فأعلى، وتتعلق هذه الممارسات بإثارة دافعية المتعلمين، وربط المعرفة السابقة باللاحقة، فضلاً عن التركيز على تشجيع المتعلمين لتبادل الآراء والأفكار، وربط موضوعات التربية الإسلامية بالمواد الدراسية الأخرى، وعرض عدد كاف من الأمثلة التوضيحية. وبالمقابل حصلت بعض الممارسات (17 لغاية 29) على درجة ممارسة متوسطة أقل من المتوسط الحسابي (2.00)؛ أي ضمن المدى (1.50 - 1.99). وتشير هذه الممارسات إلى التنوع

يبين الجدول (2) أن متوسطات الرتب لدرجة ممارسات التعلم البنائي للمعلمين من ذوي الخبرة المتوسطة (6-10 سنوات) بلغت (16.33)، بينما انخفضت بصورة قليلة للممارسات التدريسية للمعلمين من ذوي الخبرة الطويلة؛ إذ بلغت (15.56). أما بالنسبة للمعلمين من ذوي الخبرة قصيرة، فقد بلغ متوسط الرتب

يبين الجدول (3) أن متوسط الرتب لممارسات التعلم البنائي للمعلمين الذكور (16.83)، بينما انخفض متوسط الرتب (14.61) لدرجة ممارسة المعلمات. وقد بينت نتائج اختبار مان-ويتني من

جدول (4): نتائج اختبار كروسكال-والس لتقديرات ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية حسب مؤهلهم العلمي

فئة المؤهل العلمي	العدد	متوسطات الرتب	قيمة كا ²	مستوى الدلالة
دبلوم	7	19.43	1.889	0.389
بكالوريوس	16	14.63		
دبلوم عال فأكثر	7	13.57		

تنمي الفهم، وتشجعهم على التفكير والتأمل، وتمكنهم من ربط المعرفة السابقة باللاحقة، وقعت ضمن درجة ممارسة "متوسطة". وتؤثر نوعية هذه الممارسات في كيفية حدوث التعلم لدى الطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه الحسن والبركات (2013) في أن عدم طرح مهام مبنية على مستويات التفكير العليا يخالف التصورات التربوية المعاصرة في التدريس، التي تؤكد على أهمية ممارسة الأنشطة لاكتساب المعرفة.

• لم تعكس الممارسات التدريسية مظاهر من البيئة الصفية والبيئة المحلية بدرجة ذات نوعية متميزة، بل جاءت ممارسات معلمي التربية الإسلامية بدرجة متوسطة في ربط الأفكار بمظاهر من الحياة اليومية، وعرض أنشطة تتعلق بالمشكلات الحياتية، وإتاحة فرص لحلها. وإن ضعف الممارسات البنائية في ربط البيئة مع المفاهيم الدينية يمكن أن يؤثر سلباً في إدراك المتعلمين لقيمة تلك المفاهيم وتطبيقها في المجالات الحياتية؛ مما يؤدي إلى ضعف في تنمية الجانب الديني والوجداني، وهذا يتعارض مع مبدأ أساسي، وهو أن الإسلام منبج للحياة الواقعية، وليس مجرد كلام نظري. ويمكن أن تعزى أيضاً لأكثر من سبب، منها: تحول منهاج التربية الإسلامية إلى مادة للحفظ والاستظهار دون ربطها وتطبيقها في الحياة اليومية. وينسجم هذا التفسير مع الواقع في طرق تقويم مادة التربية الإسلامية بأنها مجرد مفاهيم وأفكار لا ترتبط بالبيئة المحلية إلا بصورة سطحية، بالرغم من أن المفاهيم الدينية من أكثر المفاهيم التي تسهم البيئة المحلية في اكتسابها بدرجة كبيرة. وعليه، فإن قلة الممارسات الصفية في طرح مسائل تتعلق بالحياة اليومية، وضعف توظيف البيئة المحلية كمصدر للتعلم يؤثر في تنمية قدرة المتعلمين على تفسير الكثير من الأشياء التي يشاهدونها، وحل المشكلات التي يواجهونها، وضعف قدرتهم على تطبيق ما تعلموه. وهذه النتيجة تتعارض مع نتيجة دراسة الخالدي (2013) التي أظهرت أن أعلى المتوسطات الحسابية كانت للفقرات المتعلقة بربط التعلم بالمشكلات الحياتية والبيئة المحلية. ويؤكد البلوشي وأمبوسعيدي (2009) على أهمية دور المعلمين في توظيف ممارسات التعلم البنائي التي تجعل المتعلمين يقومون بالاستقصاء والبحث في البيئة المحلية بحيث يربطون المعرفة بحياتهم.

• لم تعط الممارسات الصفية أهمية كبيرة لدور التعلم التعاوني، والاهتمام بتعلم الطلبة من خلاله؛ إذ إن الممارسات المتعلقة بهذا الجانب حصلت على أدنى المتوسطات الحسابية (انظر الجدول 1). ولعل هذه المتوسطات المنخفضة تكشف عن وجود

يوضح الجدول (4) أنه بالرغم من وجود فروق في متوسطات الرتب بين فئات المؤهل العلمي لممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية، إلا أن نتائج اختبار كروسكال- والس تبين أن هذه الفروق في متوسطات الرتب غير دالة إحصائياً؛ مما يعني أن مستوى المؤهل العلمي لا يؤثر في مستوى الأداء التدريسي للمعلم.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لتقديرات الملاحظين لممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية قد توزعت ضمن درجة ممارسة "متوسطة" و"قليلة" على مستوى جميع فقرات ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية، فقد تدرجت العلامات المئوية للممارسات (44.00% ولغاية 79.33%)؛ أي أن الفقرات توزع بعضها ضمن درجة ممارسة "متوسطة"، بينما وقع بعضها الآخر ضمن درجة ممارسة "قليلة"؛ مما يشير أن هذه الممارسات لا يمكن أن تؤدي إلى خلق تعلم فعال لدى المتعلمين، لا سيما أنها تتعلق بممارسة أدوار رئيسة للمعلم من وجهة نظر النظرية البنائية، التي يعتمد عليها حدوث التعلم ذي المعنى. وحصول أغلب الفقرات على درجة ممارسة متوسطة يشير إلى أن جهود الإصلاح والتطوير التربوي بحاجة إلى المزيد من الدورات والورش، والتشجيع الفعال لتوجيه ممارسات معلمي التربية الإسلامية نحو أفكار البنائية في التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القيسي (2010)، ودراسة ريان (2011). وفيما يأتي مناقشة لهذه الفقرات مجتمعة:

• إن عدم تهيئة البيئة الصفية المناسبة لممارسات التعلم البنائي بدرجة "عالية" يمثل أحد المعوقات التي تؤثر على اكتساب المفاهيم، كون البيئة الصفية تعد واحداً من أهم العوامل الرئيسة التي تسهم في تنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية في ظل النظرة البنائية للتعلم.

• لم ترق ممارسة معلم التربية الإسلامية لمستوى عالٍ فيما يتعلق بتزويد المتعلمين بمهام تعليمية فردية، وتشجيعهم على التعلم الذاتي، والتأكد من مدى فهمهم لهذه المهام، وإعطائهم وقتاً مناسباً لإنجازها؛ مما يؤثر في اكتساب المتعلمين للمعرفة.

• لم تكن نوعية الأنشطة التي تعد محوراً للتعلم البنائي على درجة عالية من النوعية، إذ أشارت نتائج الملاحظة إلى أن ممارسات معلمي التربية الإسلامية بخصوص تزويد التلاميذ بأنشطة

إعطاء فرصة للمتعلمين للتقييم الذاتي، والاعتماد على الاستظهار والحفظ في تقييمهم.

وأما بالنسبة لأثر جنس وخبرة معلم التربية الإسلامية ومؤهله العلمي في تنمية ممارسات التعلم البنائي في التربية الإسلامية، فقد توصلت النتائج إلى أن الخبرة التدريسية لمعلم التربية الإسلامية ومؤهله العلمي لا يؤثران في مستوى الأداء لممارسات التعلم البنائي لديهم. وكذلك أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء ممارسات التعلم البنائي بين المعلمين والمعلمات. ويمكن القول في ضوء هذه النتيجة إنه بالرغم من تباين المؤهلات العلمية والخبرات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية، إلا أن المستوى المتوسط في ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية جاء متشابهاً. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين لم يخضعوا لبرامج تدريبية متخصصة في التعلم البنائي، وأن المعلمين ذكورا وإناثا يتقيدون بالتعليمات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، ويخضعون للتوجيهات نفسها، ويمرون ببرامج التطوير المهني ذاتها، كما أنهم يدرسون المقرر الدراسي ذاته، مما ساعد على تشابه الممارسات التدريسية عندهم بغض النظر عن الجنس والخبرة والمؤهل العلمي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من الحسن والبركات (2013)، وريان (2011). وتتفق مع دراسة الخالدي (2013) فيما يتعلق بغير الجنس والخبرة، وتخالف نتيجة الدراسة الحالية دراسة الخالدي فيما يتعلق بالمؤهل العلمي؛ إذ جاءت لصالح المؤهل العلمي الأعلى.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، توصي الباحثة بالآتي:

- إعادة النظر في إعداد معلمي التربية الإسلامية قبل الخدمة، ومحاولة إضافة مساقات أساليب التدريس في خطة طلبة كليات الشريعة في الجامعات الأردنية.
- عقد ورش عملية للمعلمين حول كيفية تطبيق مبادئ التعلم البنائي في المواقف الصفية.
- تدريب المعلمين على كيفية تصميم أنشطة تتعلق بمسائل واقعية مستمدة من الحياة اليومية.
- إدماج ممارسات التعلم البنائي في الدورات للمعلمين أثناء الخدمة.
- توزيع نشرات على المعلمين والمعلمات تعرفهم بالنموذج البنائي، وكيفية تطبيق مراحلها المختلفة في المواقف التعليمية.
- عقد ورش عملية لتطبيق دروس في التربية الإسلامية للصفوف المختلفة.
- تصميم برامج تدريبية متنوعة لتنمية ممارسات التعلم البنائي لدى المعلمين أثناء الخدمة.

ضعف بمعرفة معلمي التربية الإسلامية بدور التعلم التعاوني في تعلم التربية الإسلامية، وعدم انسجامها والتصورات البنائية التي تؤكد أنه بالرغم من أن التعلم عملية ذاتية، إلا أن بناء المعرفة يتم بالتفاعل بين المتعلمين، مما يمكن هذا التفاعل المعلمين من التخطيط للمهام وتوجيهها وضبطها (Gales & Yan, 2001). وإن التعلم التعاوني له أهمية كبيرة في تنفيذ نتائج التعلم، وكذلك له دور في اتجاهات المتعلمين، كما ذكر هاوس (House, 2002) بأنه يسهم بدرجة عالية في تشكيل اتجاهات إيجابية نحو التعلم.

ولم تكن الممارسات التدريسية لتنمية مهارات التفكير المختلفة بأفضل حال من الفقرات السابقة، فقد بينت نتائج الدراسة أن تقديرات الممارسات التدريسية لهذه الفقرات تعكس وجود ضعف في إعداد معلمي التربية الإسلامية مسلحياً. ولعل ما يؤكد ذلك ما لاحظته الباحثة أثناء الملاحظات الصفية، التي تكشف أن معلمي التربية الإسلامية مارسوا ممارسات تدريسية غير مناسبة في أثناء طرح قضايا وموضوعات مختلفة، وإلى هذا يشير راشد وشباك (2006)، ويؤكدان على ضرورة إعداد المعلم وفق أسس تربوية تمكنه من القيام بدوره بفاعلية.

وكذلك تشير ملاحظة الباحثة إلى أن تقيد معلمي التربية الإسلامية بحرفية كتب التربية الإسلامية ربما أثر في الكثير من ممارساتهم التدريسية التي اقتصرت على أسئلة وأنشطة الكتب التي ربما لم تكن مناسبة لجميع المتعلمين، وهذا يخالف الأدب التربوي في تدريس التربية الإسلامية؛ إذ يؤكد الرفاعي (2011) على ضرورة التنوع في الأنشطة والاستراتيجيات المختلفة، وكذلك فعالية التعلم البنائي في اكتساب المفاهيم الفقهية، وبناءً على هذه النتائج فإن المتعلمين سيعانون من ضعف في مادة التربية الإسلامية، مما سيؤثر سلباً في تطبيقها في الحياة اليومية الذي يعد الهدف الأساسي من تدريس التربية الإسلامية، وهو إعداد المسلم الملتزم بدينه.

وفيما يتعلق بالتقويم فقد كشفت النتائج عن وجود ضعف في ممارسة المعلم لأدواره المتعلقة بهذا الجانب؛ الأمر الذي يؤثر سلباً في تعلم الطلبة. وفي هذا الخصوص، أكدت دراسة الخالدي (2013) هذه النتيجة. ولعل الممارسات غير الفعالة لدى معلمي التربية الإسلامية فيما يتعلق بالتقويم يمكن أن تعزى إلى عدم معرفتهم بأدوات واستراتيجيات التقويم الحديثة، وهذا ما لاحظته الباحثة في أن بعض المعلمين لا يتيحون المجال للمتعلمين لتصحيح أخطائهم بأنفسهم، الأمر الذي يدل على وجود ضعف في إعدادهم، وهذا الضعف ناجم عن عدم إفراد مساقات تربوية متخصصة لمعلمي التربية الإسلامية أثناء الإعداد النظري. ويمكن أن يعزى أيضاً إلى ممانعة استخدام المعلمين لأدوات التقويم الحديثة؛ لأنها تزيد من أعبائهم الوظيفية. إضافة إلى ذلك أظهرت النتائج وجود ضعف في جانب إعداد المعلمين فيما يتعلق بتقويم تعلم الطلبة، كما أظهرته المفردات (36،37،35) في الجدول (1) في عدم

الخطيب، عمر. (2007). أثر نموذج في التعليم البنائي في مادة الثقافة الإسلامية في التحصيل وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة، والاتجاهات لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

الدليمي، منتصر. (2015). أثر استخدام إستراتيجية دورة التعلم السباعية في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في وحدة الفقه وتنمية مهارات التفكير الاستنباطي لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

راشد، محمد والشباك، موسى. (2006). دور المعلم المتعاون في إرشاد الطالب المعلم في التربية العملية من وجهة نظر طلبة معلم صف، مجلة اتحاد الجامعات العربية، 46، 207-246.

الرفاعي، محمد. (2011). أثر استخدام استراتيجيات التدريس فوق المعرفية والبنائية للتعلم في إكساب المفاهيم الفقهية وتنمية التفكير الاستقرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

ريان، عادل. (2011). مدى ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وعلاقتها بمعتقدات فاعليتهم التدريسية، مجلة جامعة القدس المفتوحة، 2 (24)، 85-116.

الزعبي، علي. (2011). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية تحصيل المفاهيم الرياضية والتفكير الرياضي لدى طلبة معلم صف في جامعة مؤتة. المجلة التربوية، 25 (1)، 195-216.

السليم، ملاك. (2004). فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم وأثرها في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيو كيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض. مجلة جامعة الملك سعود، 16 (2)، 687-766.

شاهين، عبدالحميد. (2010). استراتيجيات التدريس المتقدمة، جامعة الإسكندرية، مصر.

صايمة، عائدة. (1995). القلق والتحصيل الدراسي. دراسة نقدية لأثر القلق على التحصيل الدراسي. عمان: المكتبة الوطنية.

علي، وائل. (2005). نموذج بنائي لتنمية الحس العددي وتأثيره على تحصيل الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، 108، 248-302.

العنزي، فيصل. (2013). فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى، السعودية.

- إجراء دراسة تجريبية تتناول التعليم والتعلم القائم على البنائية، وأثر ذلك في تنمية ممارسات تدريس التربية الإسلامية بجميع فروعها للمراحل المختلفة.

المراجع

ابن جماعة، بدر الدين. (2005). تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، مصر: دار الآثار للنشر والتوزيع.

ابن حجر، أحمد. (2005). فتح الباري شرح صحيح البخاري، الرياض: دار طيبة.

ابن خلدون، عبدالرحمن. (2005). المقدمة، الدار البيضاء: بيت الفنون والعلوم.

أبو لبة، خطاب وعدس، عبدالرحمن والنهار، تيسير. (2000). دراسة تحليلية لمستوى أداء طلبة الأردن في الدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم. المركز الوطني للموارد البشرية، عمان، الأردن.

الالوسي، شهاب الدين. (1992). روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني. بيروت: دار الكتب العلمية.

الأنصاري، واداد والعميري، فهد والبركات، علي. (2015). ممارسات التعلم البنائي في تدريس التربية الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. جامعة أم القرى: منشورات مركز البحوث النفسية والتربوية.

البركات، علي. (2010). فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي واتجاهاتهم نحوه. مجلة جامعة أم القرى للعلوم النفسية والتربوية، 2 (1)، 391-451.

البلوشي، سليمان وأمبوسعيد، عبدالله. (2009). مستوى قدرة التصميم للتجريب الاستقصائي لدى الطلبة المعلمين في تخصص العلوم بجامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 5 (4)، 371-284.

الحسن، أمية والبركات، علي. (2013). دور المعلمات المتعاونات في تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى طالبات تربية الطفولة في الجامعات الأردنية أثناء فترة التدريب الميداني. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 14 (4)، 337-367.

الخالدي، جمال. (2013). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، 21 (1)، 289-304.

- Gales, M & Yan, W. (2001). Relationship between constructivist teacher beliefs and instructional practices to students' mathematical achievement: evidence from Third International Mathematics and Science Study (TIMSS). *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Seattle, WA, April 10-14, 2001.
- Garcia, G.; et al (2011). Socioa -constructivist and political views on teachers implementation of two types of reading comprehension approaches in low-income schools. *Theory Into Practice*. 50 (2), 149-156.
- Hancock, E. & Gallard, A. (2004). Pre-service science teachers' beliefs about teaching and learning: The influence of K-12 field experiences. *Journal of Science Teacher Education*, 15(4), 281-291.
- Harlen, W. (2000b). *Teaching, Learning and Assessing*. London: Paul Chapman.
- Harrington, R. & Enochs, L. (2009). Accounting for pre-service teachers' constructivist learning environment experiences. *Learning Environment Research*, 12, 45-65.
- Hill, H.; Rowan, B. & Ball, D. (2004). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego.
- House, J. (2002). Instructional Practices and mathematics achievement of adolescent students in Chinese Taipei: Results from the TIMSS 1999 Assessment. *Child Study Journal*, 32 (3), 157-78
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2001). *Research in Education: A Conceptual Introduction*. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Miller, R. & Perdo. J. (2006). Creating respectful classroom environments. *Early Childhood Education Journal*, 33 (5), 293-299.
- Millis, B. (2002). *Enhancing Learning -and More- Through Cooperative Learning*. Manhattan: The IDEA Center.
- Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Smith, F. (1992). *To Think in Language, Learning and Education*. London: Routledge.
- Sung, Y. (2007). Are pre-service teachers constructivist in the constructivist teacher education program? *Korean Educational Development Institute Journal of Educational Policy*, 4(1), 9-24.
- Yaffee, R. (1998). Enhancement of reliability analysis: Application of intraclass correlations with SPSS/ windows v.8. Retrieved 23 December.
- Yager, R. (1991). The constructivism learning model. *The Science Teacher*, 58(6), 52-57.
- عودة، أحمد. (1993). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. إربد: دار الأمل.
- الغامدي، زيد. (2012). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس وحدة بمقرر التربية الإسلامية على تنمية التحصيل وبقاء التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة كلية التربية وعلم النفس- جامعة عين شمس*, 36(2), 469-510.
- القادري، سليمان. (2009). أثر دراسة طلبة برنامج "معلم الصف" في جامعة آل البيت لمساق "مناهج العلوم وأساليب تدريسها" في تصوراتهم الاستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*, 5(3), 277-291.
- القيسي، محمد. (2010). درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية بالنظرية البنائية واستخدامهم لها في ضوء مقولاتها الأساسية في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.
- المقدادي، أحمد (2003). تقويم برنامج التربية العملية لإعداد معلم مجال الرياضيات في الجامعة الأردنية. *دراسات (الجامعة الأردنية:سلسلة العلوم التربوية)*, 30(2), 314-329.
- النيسابوري، مسلم. (2006). *المسند الصحيح المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ*. الرياض: دار طيبة.
- وزارة التربية والتعليم. (2006). *المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا*. عمان: وزارة التربية والتعليم.
- وزارة التربية والتعليم (2013). *الإطار العام للمناهج والتقويم، إدارة المناهج والكتب المدرسية*. عمان: وزارة التربية والتعليم.
- وزارة التربية والتعليم (2010). *التقرير الإحصائي للأعوام 2003-2010*. عمان: وزارة التربية والتعليم.
- Al-Barakat, A. (2003). The effectiveness of the instructional pictures in the development of young children's linguistic skills from Jordanian teachers' perspectives. *Dirasat, Educational Sciences (Journal of the University of Jordan)*, 30(1), 213-226.
- Bayrakc, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 1- 22
- Brewre, J. (1997). Seven elementary teachers perception of constructivist theory. *Disertation Abstract International*, 59(1), 86-86.
- Cooper, J. (1981). *Measuring Behaviour*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Fagan, M. (2010). Social construction revisited: epistemology and scientific practice, *Philosophy of Science*, 77 (1),92-116.