View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk
brought to you by CORE
provided by Directory of Open Access Journals

أثر التدريس باستخدام نموذج في التعلم البنائي في التحصيل وتكوين بنية مفاهيميّة متكاملة وفي اتجاهات بعض طلبة جامعة الحسين بن طلال نحو مادة الثقافة الإسلاميّة

عمر سالم الخطيب و طلال عبد الله الزعبي
omar58khteeb@yahoo.com, dr.talalzoabi@yahoo.com
جامعة الحسين بن طلال

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام نموذج في التعلم البنائي في التحصيل وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة وفي اتجاهات بعض طلبة جامعة الحسين بن طلال نحو مادة الثقافة الإسلامية. تألفت عينة الدراسة من (120) طالباً من طلبة جامعة الحسين بن طلال الذين يدرسون مادة الثقافة الإسلاميّة في السنة الأولى في الفصل الدراسي الثاني 2003 - 2004 وممن يعتنقون الديانة الإسلاميّة ويعيشون في بيئة إسلاميّة متشابهة الظروف، وزعوا إلى شعبتين، تجريبية و ضابطة، وقد تم اختيار العينة بصورة قصديّة، واستُخدم في هذه الدراسة ثلاث أدوات هي : اختبار تحصيل مفاهيم مادة الثقافة الإسلامية، واختبار تماسك البنية المفاهيمية، ومقياس اتجاهات الطلبة نحو مادة الثقافة الإسلامية، وللتحقق من مستوى دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بخصوص تحصيل الطلبة لمفاهيم مادة الثقافة الإسلاميّة وتكوين بنية مفاهيميّة متكاملة لها واتجاهاتهم نحوها، فقد حُسبت متوسطات الطلبة على كل متغير في كل مجموعة، ثم استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) للمقارنة بين المتوسطات البعدية بعد خصم تأثير الامتحان القبلي. وقد أظهرت نتائج التحليل باستخدام نموذج التعلم البنائي ما يأتي:

- **وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05) في تحصيل الطلبة لمفاهيم مادة الثقافة الإسلامية لصالح المجموعة التجريبية**
- **وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05) في البنية المفاهيمية للطلبة في مادة الثقافة الإسلامية، لصالح طلبة المجموعة التجريبية.**
- **وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05) في اتجاهات الطلبة نحو مادة الثقافة الإسلامية لصالح المجموعة التجريبية.**

وقد خلصت الدراسة إلى التوصية باستخدام نموذج التعلم البنائي الذي استخدم في هذه الدراسة في تدريس مادة الثقافة الإسلامية لطلبة الجامعات الأخرى، وبضرورة تصميم المادة التعليمية بحيث تتفق والنموذج المذكور، وبإعداد برامج تدريبية لمعلمي مواد التربية الإسلامية الأخرى تمكنهم من ممارسة هذه الاستراتيجية والتدرب عليها. كما أوصت الدراسة بإجراء بحوث مشابهة تشمل مواد أخرى من مواد التربية الإسلامية لقياس التحصيل في هذه المواد، والقدرة على تكوين بنية مفاهيمية متكاملة، واتجاهات الطلبة نحوها.

The Effect of Using Constructivist Teaching Approach Model on the Achievement, Creation of an Integrated Conceptual Structure and Attitudes of Al-Hussein Bin Talal University Students Towards Islamic Culture.

Omer Salim AlKhteeb & Talal Abdullah Al-Zoabi
Al-Hussein Bin Talal University

This study aimed at investigating the effect of A Constructional Learning Model on the achievement, creation of an Integrated Conceptual Structure and attitudes of Al-Hussein Bin Talal University students towards Islamic culture. The sample of the study consisted of 120 students at Al-Hussein Bin Talal University. The sample was divided into two groups: control and an experimental. Three tools were used in conducting this study: a) Test of Islamic culture concepts, b) Test of conceptual integration, c) and Scale of Students' attitudes towards Islamic culture course.The findings of the study were:

- There was a statistically significant difference between the mean cores of the experimental and control group in the test of the Islamic culture concepts in favor of the experimental group.
- There was a statistically significant difference between the mean scores of the experimental and control group in the test of conceptual integration in favor of the experimental group.
- There was a statistically significant difference between the mean scores of the experimental and control group in the students' attitudes towards the Islamic literacy in favor of the experimental group.

researchers recommend the use of the constructivist learning model in teaching Islamic culture for other university students. They also recommend developing learning materials based on this model and train instructors of Islamic culture to use them.

المقدمة:

ظهرت الكثير من الدراسات التي عنيت بمفاهيم مادة الثقافة الإسلامية، ودعت إلى إيجاد عل من الطالب محورا للعملية التعليمية، وتنمي لديه المهارات العقلية الأساسية والقدرة على تنظيم المعرفة وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة لديه عن طريق الاستقصاء، والتعلم التعاوني، مما يؤدي إلى تحسين التعلم (اشتيوة، 1999 ؛ العمري، 1990 ؛الخوالدة، 1989).

وبالرغم من الاهتمام بمفاهيم مادة الثقافة الإسلامية، واستخدام الطرق الحديثة في التدريس، فإن اهتمام المعلمين ينصب على اتباع الطرق التقليدية التي تهتم بالدرجة الأساسية بعرض المفاهيم، والحقائق والمعلومات من أجل الحفظ، ومن ثم حصول الطلبة على درجات التحصيل التي يوصف بها الطلبة بالأذكياء،أو بالراسبين والفاشلين دراسيًا (الألوسي،1997).وللخروج من هذه المشكلة فقد اتجهت التربية الحديثة إلى الاهتمام ببناء المناهج الدراسية وتنظيم محتوياتها وفق المنحى البنائي ؛ لأنها تساعد على فهم المادة الدراسية بحيث تصبح أكثر شمولاً، كما تساعد في انتقال أثر التعلم (Bruner, 1960). وهذا ما تتبناه بعض الطرق الحديثة في *التدريس مثل: نموذج التعلم البنائي في التدريس وهو من بين النماذج النظرية التي* بُنيت أصلاً على أساس ميداني كنظرية برونر(Bruner) التي تهتم بتنظيم المادة الدراسيّة ونظريّة جانييه(Gangne) التي تهتم بفكرة التعلم السابق وأثره في التّعلم اللاحق، ونظريّة التعلم ذي المعنى لأوزبل(Ausubel) التي تركز على تنظيم المادة الدراسيّة و التعلم السابق، حيث دمج أوزبل بين فكرتي برونر وجانييه بالتركيز على البنية المعرفيّة السابقة لدى المتعلم؛ إذ قسم أوزبل التعلم إلى تعلم استقبالي وآخر اكتشافي، حيث يحدث التعلم ذو المعنى إذا تم ربط المادة التعليمية بالخبرات السابقة للمتعلم، وذلك بإتاحة الفرصة أمام المتعلم لإيجاد روابط حقيقيّة وليستْ عشوائيّة بين المفاهيم مع تلك التي تم تكوينها مسبقًا في البناء المعرفي لديه (داوود ومجيد،1991).وقد اعتبرت أفكار أوزبل مدخلاً لما يطلق عليه المنحى البنائي في التدريس الذي يرى أنّ المتعلّم نشط ويسعى باستمرار إلى ترتيب ما تعلمه وتنظيمه معتمدًا في ذلك على استخدام العمليات العقليّة المختلفة: كالفهم، والتفسير، والتحليل والاستدلال، والاستنتاج، من أجل اتخاذ القرار المناسب وتحقيق هدفه من التعلم (توق وآخرون،2001؛ Pressely and Woloshyn, 1995). فالمتعلم يكوِّن البنى المعرفيّة بنشاط، وهذه البنى تساعده على تصوّر العالم المحيط به ليُكسب الخبرة الجديدة معنى وأهميّة، لذا تدعو إستراتيجيات المنحى البنائي إلى تعليم الطلبة كيفيّة معالجة المعلومات، وكيفيّة التفكير بشكل مستقل وفعّال(McCormick and Pressely, 1997) معتمدة في ذلك على مجموعة من الافتراضات من أهمّها:

1. أنّ التعلم يتم بربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة، فالمعلومات تخزن في الذاكرة على هيئة بنى معرفيّة تسمّى مخططات، والمخطط جملة ما يعرفه المتعلم عن موضوع ما، ويستعمل المتعلم هذه المعلومات لتكوين فرضيّات أو تنبؤات تتعلق بمعنى النص ومقاصده وتصبح هذه الفرضيّات والتنبؤات بمثابة الغرض من التعلم.

2. أنّ التعلم تنظيم للمعرفة، فالنمط التنظيمي هو ترتيبٌ للأفكار والمعلومات يمكن تمييزه.
3. أنّ التعلم اكتساب خبرة من البنىالمعرفيّة والبنى فوق المعرفيّة، أي أن التعلم يكون إستراتيجيًّا عندما يعي المتعلمون المهارات والإستراتيجيّات التي يستعملونها في التعلّم ويضبطون محاولاتهم لاستعمالها (الشيخ، 1989).

فالمنحى البنائي يؤدي إلى تكيف المنهج مادة وطريقة من حيث البساطة والتعقيد مع قدرات المتعلم، كما تسهم المفاهيم في عملية التحصيل، خاصة أنّ ما يقدم للطلاب ويكون ذا معنى لديهم يؤدي لتقدمهم بسرعة، ويتذكرون تفاصيله مدة أطول، علاوة على ذلك فهو يقضي على اللفظية في عملية التعلم، كما أنّه يعمل على تصحيح المفاهيم البديلة لديهم، وقبول أساسيات الدين بما يؤدي إلى رسوخ ما تعلمه الطلبة حيث يؤثر هذا التعلم في حياتهم وتعديل سلوكهم.وتزداد الحاجة إلى استخدام المنحى البنائي في تدريس مادة الثقافة الإسلاميّة لأنها تشتمل على مفاهيم عقائديّة عالية التجريد، وتعلّم مثل هذه المفاهيم المجرّدة يتطلب فترات زمنيّة طويلة ينتقل فيها المتعلّم تدريجيًّا مع المفهوم المراد تعلمه من حالة الغموض إلى حالة الوضوح، حتى يصبح المفهوم واضحًا تمامًا، قابلاً للتمييز والتحديد، كما ينبغي تطويع هذه المفاهيم عند عرضها للطلبة من خلال عرضها في صورة قصة ترتبط بحياة الطلبة، أو تقديمها مصحوبة بمجموعة من الأمثلة المنتمية للمفهوم وغير المنتمية؛ التي توضحه وتبين مدلوله للطلاب. كما أن مفاهيم الثقافة الإسلاميّة كذلك تشتمل على مفاهيم قابلة للتصنيف الأفقي والرأسي، وكل مفهوم من هذه المفاهيم ينطوي على عددٍ من الخصائص والصفات الخاصة به، وهذه من شأنها أن تميزه عن غيره من المفاهيم، وحين يريد المتعلم أن يكتسب المفهوم ويتعلمه، فإنه سيوجه نظرهُ إلى هذه الصفات المرتبطة بالمفهوم وتلك الخصائص المميزة له عن سواه، وكلما تعددت هذه الصفات وتنوعت فإن تعلم المفهوم يصبح أكثر سهولة لأن ازدياد صفات المفهوم وتنوعها يعني ازدياد القرائن الدالة على المفهوم، مما يعني– أيضًا – ازدياد قدرة المتعلم على اكتشاف واحدة منها أو أكثر بسرعة وسهولة.

ويتكون المفهوم نتيجة وجود نوع من الترابط بين الصفات المكونة للمفهوم، و المعلومات التي يتلقاها المتعلم لا بد لها حتى تتحول إلى مفاهيم عنده، أن ترتبط بالواقع المحسوس، أو بما يدل على أنّه واقع محسوس، أو متصور في الذهن، وهذا الارتباط أو ما يسمى بالقواعد المفاهيمية، له أثر في سهولة تعلم المفهوم واكتسابه، فكلما كانت هذه القواعد بسيطة سهلة كان تعلم المفهوم سهلاً كذلك، وكلما كانت أكثر تعقيدًا كان تعلم المفهوم أكثر صعوبة(الأقطش، 1996).

ونظرًا لأهميّة المفاهيم الدينيّة في حياة الفرد المسلم من حيث تحسين واقعه، وتكوين قناعاته، وضرورة إعداد معلمي التربية الإسلامية وتدريبهم على استخلاص المفاهيم الإسلامية وتحليلها، والإفادة منها خلال عملية التدريس، واستخدام طرق حديثة في تدريس هذه المفاهيم، فقد برزت الحاجة إلى استخدام المنحى البنائي كأسلوب تعليمي يساعد المعلّم على أداء دوره كميسّر وموجّه للتعلّم، ويساعد المتعلّم (الطالب) في تعلمه وفق ما يتناسب مع قدراته ومهاراته وقد ساعد على هذا التحول المستكشفات الجديدة

لسيكولوجية التعلم والتعليم المتمثلة في بحوث بياجيه، ومنظور برونر للمعرفة الذي اهتم بدراسة العمليات المعرفيّة الداخليّة كالانتباه، والفهم، والتذكر واستقبال المعلومات ومعالجتها، وكذلك العمليات العقليّة التي تحدث داخل عقل المتعلّم، وما يملكه من بنية معرفيّة، وخصائصها من حيث التنظيم، والتمايز، والترابط، والتكامل، والكم والكيف وغيرها، وقد اعتمد أصحاب هذا التحول في العمليّة التعليميّة على المبادئ الآتية :

أولاً : إن الطلاب لا يفهمون فهمًا حقيقيًّا إلاّ ما يخترعونه وما يدركونه، وما يكتشفونه بأنفسهم (Woolfolk, 1997).

ثانيًا إن التعلم عمليّة نشطة؛ فالطلاب يبنون خلال التعلم أفكارًا جديدة، ويطورون قاعدتهم المفاهيميّة، فمعنى المفاهيم يبنى ذاتيًّا من قبل الفرد المتعلم؛ ومعنى ذلك أن المعرفة تكون متجذرة في عقل المتعلم، ويتشكل هذا المعنى نتيجة تفاعل حواسه مع البيئة الخارجيّة، ونتيجة لهذا التفاعل المستمر يُعيد الفرد تنظيم المعرفة التي يتعلمها تنظيمًا يتناسب والاستعداد التطوري له مما يمكنه من التقدم في تحصيل المعرفة، وحذق عملياتها وتقليل الفجوة بين المستوى المتقدم للمعرفة والمستويات الابتدائية لها Good & Brophy (, 2004).

ثالثاً: إن التسلسل الحيوي في تقديم المادة، وتنظيم المعلومات يسهل على الطلبة تعلمها فتشكيل المعاني عمليّة نفسيّة نشطة تتطلب جهدًا عقليًّا، لأن محتوى المادة الدراسيّة محتوى منطقي في معظم الأحيان، وعند ربط هذا المحتوى ربطًا حقيقيًا غير عشوائي بالبنية المعرفيّة للمتعلم فإن ذلك يؤدي إلى انتقاله من معنى منطقي إلى معنى سيكولوجي، ويبقى البناء المعرفي عند المتعلم متزنًا، ما دامت المعرفة الجديدة التي تعطى تتفق مع بنيته المعرفيّة ويصبح بناؤه المعرفي غير متزن إذا كانت المعرفة الجديدة التي تعطى له لا تتفق مع بنيته المعرفيّة السابقة ويقع المتعلم في حيرةٍ من أمره لوقوفه أمام ثلاثة خيارات هي:

أ. إما أن يتنكر للمعرفة الجديدة، ويسحب ثقته بها، مدعيًا أنها تخدعه، وأنها غير صحيحة فيتمسك بما لديه من معرفة سابقة، مع أنها قد تكون خاطئة ويقدم مبررات لاستبعاد المعرفة الجديدة. ويدعى هذا الخيار بخيار البنية المعرفيّة (The Intact Schema Option).

ب. أو ينسحب من الموقف، ولا يعبأ بفهم ما يحدث، ولا يهتم بإدخاله في بنائه المعرفي وهذا يشير إلى انخفاض دافعيّة المتعلم للتعلم. ويدعى هذا بخيار اللامبالاة (The Apathy Option).

ج. أو يقوم بتعديل البنية المعرفيّة لديه بحيث يستوعب المستجدات من المعرفة الجديدة وبذلك يحدث التعلم ذو المعنى. ويُدعى ذلك بخيار إعادة تشكيل البناء المعرفي(The Cognitive Restructuring Option)، (شهاب، 2001).

مشكلة الدراسة

لاحظ الباحثان خلال تدريسهما لمادة الثقافة الإسلامية في جامعة الحسين بن طلال - مدة لا تقل عن خمس سنوات - وجود مشكلات تواجه عملية تعلم مفاهيم الثقافة الإسلامية ويظهر ذلك في:

- تدني مستوى تحصيل الطلبة للمفاهيم الإسلامية المتضمنة في منهاج الثقافة الإسلامية وامتلاك الطلبة لمفاهيم دينية بديلة.
- عدم مقدرة الطلبة على بناء المفاهيم التي يدرسونها وتوضيحها في ضوء خصائصها الدلالة عليها مما يؤدي إلى وجود بنية مفاهيمية مفككة للمفاهيم لدى الطلبة.
- وجود فجوة بين ما يتعلمه الطلبة من مفاهيم دينية وأثر ذلك التعلم في حياتهم وتعديل سلوكهم تبعا له ؛ وقد يعود ذلك إلى اكتساب الطلبة مفاهيم مغلوطة تؤدي بدورها إلى سلوك سلبي.

ويعد النموذج البنائي للتعلم(Constructive Learning) أحد النماذج المشتق من النظرية البنائية، وهو من النماذج التي تستخدم في التدريس؛ لأنه يجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وينقله بعيدا" عن الحفظ الأصم للحقائق والمفاهيم إلى الفهم الذاتي للحقيقة أو المفهوم، كما أن بنية التعلم القائمة على البنائية تقدم خبرات يستطيع المتعلم من خلالها بناء مخزون للتصورات العقلية، والاعتماد عليها في بناء أفكاره.

ويركز النموذج البنائي للتعلم على طرح المشكلات، والوصول إلى الحلول، وتطبيق ذلك في مواقف جديدة، وتوظيف ما يتعلمه الطالب في الحياة اليومية لمواجهة المشكلات الحياتية وحلها.

وقد حاولت هذه الدراسة استقصاء أثر التدريس باستخدام نموذج التعلم البنائي في التحصيل وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة وفي اتجاهات بعض الطلبة نحو مادة الثقافة الإسلامية. وقد حددت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

ما أثر التدريس باستخدام نموذج في التعلّم البنائي في التحصيل وتكوين بنية مفاهيميّة متكاملة وفي اتجاهات بعض طلبة جامعة الحسين بن طلال نحو مادة الثقافة الإسلاميّة؟

أسئلة الدراسة :

تفرع عن مشكلة الدراسة الأسئلة الآتية:

1. ما أثر التدريس باستخدام نموذج في التعلم البنائي في تحصيل بعض طلبة جامعة الحسين بن طلال لمفاهيم مادة الثقافة الإسلامية ؟
2. ما أثر التدريس باستخدام نموذج في التعلم البنائي في تكوين بنية مفاهيمية متكاملة لمفاهيم مادة الثقافة الإسلامية لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال؟
3. ما أثر التدريس باستخدام نموذج في التعلم البنائي في اتجاهات بعض طلبة جامعة الحسين بن طلال نحو مادة الثقافة الإسلامية؟

فرضيات الدراسة:

بناءً على أسئلة الدراسة السابقة، فقد صيغت فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في تحصيل طلبة جامعة الحسين بن طلال لمفاهيم مادة الثقافة الإسلامية تعزى لطريقة التدريس (نموذج التعلم البنائي، الطريقة الاعتيادية).

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في تكوين بنية مفاهيمية متكاملة لمفاهيم مادة الثقافة الإسلامية تعزى لطريقة التدريس (نموذج التعلم البنائي، الطريقة الاعتيادية).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في اتجاهـــات طلبة جامعة الحسين بن طلال نحو مفاهيم مادة الثقافة الإسلامية تعزى لطريقة التدريس (نموذج التعلم البنائي، الطريقة الاعتيادية).

أهميّة الدراسة:

تكمن أهميّة هذه الدراسة في أنها:

- تتفق مع الاهتمام التربوي في مجال تدريس مادة الثقافة الإسلاميّة الذي يدعو إلى ضرورة استخدام طرق تعليم جديدة لمواجهة التحديات المعاصرة كالعولمة وغيرها.
- تتستجيب لتوصيات المنظمة العربيّة للتربية (1990) التي دعت إلى ضرورة إيجاد وعي علمي صحيح من خلال الاهتمام بالمفاهيم الدينيّة وطريقة عرضها، وتطبيق الطرق الحديثة في تدريسها.
- قد تساعد في عمليّة تطوير المناهج الدراسيّة الجامعية من حيث التصميم وذلك بتوجيه تصميم المناهج لضرورة تطوير وتكييف المادة الدراسيّة في صورة مخطط مفاهيمي تأخذ في اعتبارها التنظيم الشبكي للمعرفة بما هو متفق مع البنية المعرفيّة للطلبة.

التعريفات الإجرائية:

نموذج التعلم البنائي: وهو مجموعة إستراتيجيات المتبعة في تدريس المجموعة التجريبية موضوعات مادة الثقافة الإسلامية وهي (مفهوم الثقافة الإسلامية، الوحي، الدين، العقيدة، النبوة، الأخلاق، العبادة، التشريع) لطلبة جامعة الحسين بن طلال والتي تتمثل في مشاركة الطالب لخمس مراحل من التعلّم وهذه المراحل هي:

1- مرحلة الاندماج Engagement حيث يتم تحديد المشكلة، ويضع الطلبة الروابط بين الخبرات السابقة والخبرات الحاليّة وبذلك يكونون معرفة أوليّة حول الموضوع.

2- مرحلةالاستكشاف Exploration وفي هذه المرحلة يشكل الطلبة تكهنات أو يسجلون ملاحظات أي يكونون خبرة تعاونيّة تشاركيّه عن الموضوع أو الموقف.

3- مرحلة التفسير Explanation وفي هذه المرحلة يتساءل الطلبة عن ترجمات الآخرين ونتائجهم ويصغون بانتباه إلى تعليقات مدرسيهم التي يقصد منها إثارة دافعيّة الطلبة نحو صياغة القضايا والمواقف بصورة منطقيّة.

4- مرحلة التفصيل Elaboration وفي هذه المرحلة يبدأ الطلبة في التحقق. من أجل المعرفة ورسم النتائج وتفصيل المفاهيم المتعلمة وربطها بالسابقة.

5- مرحلة التقويم Evaluation وفي هذه المرحلة يقوم الطلبة بإظهار تفهمهم الكامل الجديد للموضوع الذي بين أيديهم.

الطريقة التقليديّة:

هي مجموعة الإجراءات التي يتعلّم فيها طلبة المجموعة الضابطة موضوعات مادة الثقافة الإسلاميّة وهي: (مفهوم الثقافة الإسلاميّة، الوحي، الدين، العقيدة، النبوة، الأخلاق، العبادة، التشريع) المقررة عليهم بمساعدة مدرس الثقافة الإسلاميّة وتوجيهاته المباشرة بالطريقة المعتادة (الشائعة) في إدارة الحصة الصفيّة.

البنية المفاهيمية:

لأغراض هذه الدراسة يمكن تعريف البنية المفاهيميّة بأنها امتلاك طلبة جامعة الحسين بن طلال لموضوعات مادة الثقافة الإسلامية، وهي (مفهوم الثقافة الإسلامية، الوحي، الدين، العقيدة، النبوة، الأخلاق، العبادة، التشريع)، في شكل شبكة مترابطة بطريقة منظمة بحيث تظهر العلاقات التي تربط بين هذه المفاهيم على شكل نظام نوعي بعيدًا عن التجميع العشوائي، وقد صنفت البنية المفاهيميّة لأغراض هذه الدراسة إلى:

* بنية مفاهيميّة متكاملة حيث عُد الطالب الذي حصل على علامة 50% فما فوق على اختبار الخرائط المفاهيميّة مالكًا لبنية مفاهيميّة متكاملة.
* بنية مفاهيميّة مفككة حيث عُد الطالب الذي حصل على علامة أقل من 50% على اختبار الخرائط المفاهيميّة مالكًا لبنية مفاهيميّة مفككة.

وتم قياس البنية المفاهيميّة باختبار الخرائط المفاهيميّة الذي تم إعداده و تكوّن من أربعة أسئلة.

مادة الثقافة الإسلامية:

يمكن تعريف مادة الثقافة الإسلامية بأنها مجموعة المفاهيم أو المعلومات والممارسات والعقائد التي تجمع بين أعضاء مجتمع مسلم واحد وهي ما يحددها الإسلام بكونها (فرض عين، أو فرض كفاية) على كل مسلم أن يعرفه ويمارسه طبقًا لما أمر به الله– سبحانه وتعالى – ورسوله– صلى الله عليه وسلم– وينتهى عما نهى الله عباده عنه، و تشمل الموضوعات التي يدرسها طلبة جامعة الحسين بن طلال في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2003 – 2004 وهي: (مفهوم الثقافة الإسلامية، الوحي، الدين، العقيدة، النبوة الأخلاق، العبادة، التشريع).

تحصيل مفاهيم الثقافة الإسلامية:

لأغراض هذه الدراسة يمكن تعريف تحصيل مفاهيم مادة الثقافة الإسلاميّة بأنه مقدار التحصيل الناتج لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال لمادة الثقافة الإسلامية بعد تدريسها باستخدام نموذج التعلم البنائي مقارنة بتحصيلهم السابق لها.

اتجاهات الطلاب نحو مادة الثقافة الإسلامية :

يقصد بها في هذه الدراسة مقدار التغيرات الناتجة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال تجاه موضوعات مادة الثقافة الإسلامية بعد دراستها بنموذج التعلم البنائي مقارنة باتجاهاتهم السابقة نحوها. وتقاس اتجاهات الطلبة نحو المادة بمقياس اتجاهات يتألف من(83) فقرة، جاءت حسب مقياس ليكرت الخماسي.

طلبة جامعة الحسين بن طلال:

هم الطلبة المنتظمون في السنة الأولى في كليات العلوم التربوية والآداب والعلوم الذين درسوا مادة الثقافة الإسلامية في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2003 / 2004.

حدود الدراسة ومحدداتها:

أجريت هذه الدراسة ونفذّت في ضوء المحددات الآتية :

أ. اقتصرت هذه الدراسة على:

1. (مفهوم الثقافة الإسلاميّة، الوحي، الدين، العقيدة، النبوة، الأخلاق، العبادة، التشريع) من مادة الثقافة الإسلامية المقرّر تدريسها لطلبة جامعة الحسين بن طلال في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2004./2003
2. عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال المنتظمين في السنة الأولى في كليات العلوم التربويّة والآداب الذين يدرسون مادة الثقافة الإسلامية المقرر تدريسها لطلبة جامعة الحسين بن طلال في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2004/2003.

ب- تتحدد نتائج هذه الدراسة جزئيًا بما يأتي:

* خصائص أدوات القياس المستخدمة وقدرتها على كشف التباين بين الطلبة في تحصيل مفاهيم مادة الثقافة الإسلاميّة وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة لمفاهيم مادة الثقافة الإسلامية واتجاهاتهم نحوها.
* مقدرة المدرس على تطبيق الدراسة باستخدام نموذج التعلم البنائي لتروبريدج، وبايبي، وبَوَل الذي عرضه (معهد تعلم الثقافة المركزيّة) (The Institute for Learning Centered Education) وقد سبق توضيحه في التعريفات الإجرائية.

الدراسات السابقة:

صنفت الدراسات السابقة إلى:

- **أولاً: الدراسات التي استخدمت نماذج التعلّم البنائي في التدريس.**
- **ثانيًا: الدراسات التي تناولت اتجاهات الطلبة نحو مفاهيم الثقافة الإسلامية.**

أولاً: الدراسات التي استخدمت نماذج التعلم البنائي في التدريس.

- أجــرى الشملتي(2004) دراسة بعنوان أثر التدريس وفق نموذج دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم الفقهية. تكونت عينة الدراسة من (455) طالبًا وطالبة موزعين على (18) شعبة منها (9) للذكور و (9) للإناث اختيرت بالطريقة العشوائية من طلبة الصف الثامن الأساسي، والتاسع الأساسي، والصف العاشر الأساسي. وتم تصنيفهم عشوائيًا إلى مجموعتين: الأولى تجريبية درست باستخدام إستراتيجية دورة التعلم، والخرائط المفاهيمية، والثانية ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل طلبة الصفوف الثلاثة تعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.
- قام الخوالدة (2003) بدراسة بعنوان فاعلية نموذج التعلم البنائي في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مادة الأحياء واتجاهات الطلبة نحوها. تكونت عينة الدراسة من (232) طالبًا وطالبة وزعوا على (6) شعب، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية ضمت (4) شعب درست باستراتيجية دورة التعلم، والثانية ضابطة، ضمت شعبتين درست

بالطريقة التقليدية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي تعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

- أجرى الزعبي وعبيدات (2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام معلمي العلوم لمبادىء النظرية البنائية أثناء تدريسهم للمفاهيم العلمية في تحصيل الطلبة لهذه المفاهيم وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة لديهم، تكونت عينة الدراسة من (420) طالبًا من طلبة الصف السابع في (6) مدارس موزعة علـــى (12) شعبة، وزعت إلى (6) شعب تجريبية، و (6) شعب ضابطة،

وأظهرت الدراسة مايلي:

- وجود فروق دلالة إحصائيًا بين متوسطات علامات المجموعة التجريبية ومتوسطات علامات المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي لصالح المجموعات التجريبية الذين تعلموا باستخدام مبادئ النظرية البنائية.
- وجود فروق دلالة إحصائيًا بين متوسطات علامات المجموعة التجريبية ومتوسطات علامات المجموعة الضابطة على اختبار البنية المفاهيمية لصالح المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام مبادئ النظرية البنائية.
- وأجرى **كوهين وبنزفي Kohen & (Benzvi ,1993)** دراسة هدفت إلى تقصي أثر تطبيق الإستراتيجية البنائية على تحصيل طلاب الصف العاشر. تكونت عينة الدراسة من مجموعة ضابطة مؤلفة من(23) طالبًا، استخدمت الكتاب المدرسي، ومجموعتين تجريبيتين، إحداهما مؤلفة مـــن (334) طالبًا، والثانية من (255) طالبًا تم تدريسهما باستخدام الإستراتيجية البنائية، أظهرت نتائج الدراسة أن أداء المجموعة التجريبية كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة على الاختبارات الكلية والفرعية، كما أظهرت النتائج أن أداء الطلاب يتحسن باستخدام مادة تعليمية تقدم المفاهيم الجديدة تدريجيًّا وبصورة ملموسة.
- وسعت دراسة برهم (1993م) إلى معرفة أثر استخدام الطريقة البنائية في إحداث التغير المفهومي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مفاهيم الحموض، والقواعد واحتفاظهم بهذا التغير في الفهم. تألفت عينة الدراسة من (64) طالبًا تم توزيعهم إلى مجموعة تجريبية تكونت من (32) طالبًا درست بالطريقة البنائية، ومجموعة ضابطة تكونت من (32) طالبًا درست بالطريقة التقليدية. وقد دلت النتائج على أن لطريقة التدريس المستخدمة أثرًا في إحداث التغير المفهومي لصالح المجموعة التجريبية في أربعة من مفاهيم الحموض، والقواعد، بعد المعالجة التجريبية. كما أظهرت النتائج أنَّ لطريقة التدريس أثرًا في احتفاظ الطلاب بهذا التغير المفاهيمي.
- وقام العياصرة (1992) بدراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام إستراتيجيات التغير المفاهيمي في إكساب طلاب الصف الأول الثانوي الفهم العلمي السليم لمفهوم القوة. تكونت عينة الدراسة من (60) طالبًا تم توزيعهم إلى مجموعة تجريبية تكونت من (32) طالبًا درست باستخدام استراتيجيات التغيير المفاهيمي ومجموعة ضابطة تكونت من (28) طالبًا درست

المادة التعليمية بالطريقة التقليدية. وقد دلت النتائج على وجود عدد من أنماط الفهم البديل لمفهوم القوة قبل المعالجة التجريبية، وقد انخفضت درجة شيوع هذه المفاهيم البديلة بين أفراد المجموعة التجريبية وبدلالة إحصائية بعد المعالجة مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة.

- وأجرى الوهر (1992) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية إحدى الاستراتيجيات القائمة على التغيير المفاهيمي في تغيير المفاهيم البديلة الموجودة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في موضوع المركبات الكيميائية. تكونت عينة الدراسة من (303) طالبًا وطالبةً تم توزيعهم إلى ثماني شعب في أربع مدارس بواقع شعبتين لكل مدرسة، حيث كانت إحدى الشعبتين تجريبية والأخرى ضابطة. **وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:**

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات المجموعة التجريبية ومتوسطات علامات المجموعة الضابطة على المؤشرات الآتية:
- القدرة على إعطاء تفسيرات علمية صحيحة للإجابات، واستخدام المفاهيم العلمية بشكل سليم، وتماسك البنية المفاهيمية لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بإستراتيجية التغيير المفاهيمي. كما أظهرت نتائج الدراسة تفوق إستراتيجية التغيير المفاهيمي في تكوين اتجاهات إيجابيّة تجاه المادة التعليميّة بفارق ذي دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التجريبيّة نحو مفاهيم مادة العلوم.
- وأجرى مارك ومتفن (Mark & Methven, 1991) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر تدريب المعلمين على نموذج دورة التعلم على اتجاهاتهم وتحصيل طلابهم في المدرسة الابتدائية.
- تكونت عينة الدراسة من (27) معلمًا، و (226) طالبًا، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية تألفت من (16) معلمًا، و (135) طالبًا. ومجموعة ضابطة تكونت من (11) معلمًا و(91) طالبًا. شارك معلمو المجموعة التجريبية في برنامج تدريبي حول دورة التعلم، واستخدموا هذه الطريقة في تدريس طلاب مجموعتهم، بينما استخدم معلمو المجموعة الضابطة طرق الشرح والتفسير في تدريس طلاب مجموعتهم. أظهرت نتائج الدراسة أن أداء طلاب المجموعة التجريبية كان أفضل بدلالة إحصائية من أداء طلاب المجموعة الضابطة.

ثانياً : الدراسات التي تناولت اتجاهات الطلبة نحو مفاهيم الثقافة الإسلاميّة.

- أجرت عوجان (2004) دراسة هدفت إلى تعرف أثر بناء برنامج محوسب في الثقافة الإسلامية وبيان أثره في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو مادة الثقافة الإسلامية، في كليات جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن. تكونت عينة الدراسة من(77) طالبًا، تم توزيعهم إلى مجموعتين، اختيرت إحدى المجموعتين بالطريقة العشوائية البسيطة لتكون

المجموعة التجريبية و تعلمت "فصل قضايا طبية معاصرة في ظل الشريعة الإسلامية "باستخدام البرنامج المحوسب، بينما كونت الشعبة الأخرى المجموعة الضابطة التي تعلمت الفصل نفسه بالطريقة السائدة. دلت نتائج الدراسة بالنسبة للمجال الأول وهو اتجاهات الطلبة نحو محتوى مادة الثقافة الإسلامية على وجود فروق بين اتجاهات الطلبة الذين تعلموا باستخدام البرنامج المحوسب (المجموعة التجريبية)، والطلبة الذين تعلموا بالطريقة السائدة (المجموعة الضابطة) لصالح المجموعة التجريبية. كما دلت نتائج الدراسة بالنسبة للمجال الثاني وهو اتجاهات الطلبة نحو التعليم المحوسب على وجود فروق بين اتجاهات الطلبة الذين تعلموا بوساطة البرنامج المحوسب (المجموعة التجريبية)، والطلبة الذين تعلموا بالطريقة السائدة(المجموعة الضابطة) لصالح المجموعة التجريبية.

- أجرى الحياري (1997) دراسة هدفت إلى تعرف اتجاهات طلبة جامعة اليرموك في مختلف التخصصات ومن جميع مستويات طلبة البكالوريوس نحو مادة الثقافة الإسلامية. تكونت عينة الدراسة من (472) طالبًا وطالبة مسجلين في كليات الجامعة المختلفة باستثناء طلبة كلية الشريعة. حيث بينت نتائج الدراسة أن الطلبة يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو مادة الثقافة الإسلامية وكانت الأعلى في المجال الأول (خصائص المتعلم) حيث بلغت النسبة (84.38٪)، ثم المجال الثاني(طبيعة المحتوى) فقد بلغت النسبة(81.40٪)، وأخيرًا في المجال الثالث حيث بلغت النسبة (78.23٪) وهو أداء المدرس وطريقة التدريس.

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت أثر استخدام نماذج التعلّم البنائي في التدريس يمكن تسجيل الملاحظات الآتية:

- جاءت معظم الدراسات في مجال العلوم العامة وفروعها (الأحياء والفيزياء، والكيمياء). في حين كانت الدراسات في المواد الأخرى الأدبية والعلمية نادرة حيث حصل الباحثان على دراسة واحدة حول استقصاء أثر التدريس وفق نموذج دورة التعلّم والخرائط المفاهيميّة في اكتساب طلبة المرحلة الأساسيّة العليا للمفاهيم الفقهيّة.
- أثبتت جميع الدراسات التي تناولت أثر استخدام نماذج التعلّم البنائي في التدريس تفوق طريقة المنحى البنائي في التدريس على الطريقة التقليدية في القدرة على:
  * زيادة تحصيل الطلبة للمفاهيم التي تم دراستها.
  * تكوين بنية مفاهيميّة متكاملة للمفاهيم التي تم دراستها.
  * تكوين اتجاهات إيجابيّة تجاه المفاهيم التي تم دراستها.

وقد جاءت هذه الدراسة لتسهم في التحقق من نتائج التدريس وفق أحد نماذج التعلم البنائي على تحصيل الطلبة وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة واتجاهاتهم نحو مادة الثقافة الإسلامية.

منهجية الدراسة:

عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة (120) طالبًا من طلبة السنة الأولى ممن يدرسون مادة الثقافة الإسلامية

في جامعة الحسين بن طلال الذين تتراوح أعمارهم بين (18 – 19) عامًا وقد تم اختيار هذه العينة بصورة قصديّة، وذلك لمناسبتها للباحثين من حيث إجراءات الوصول إليها،وقد وزعت عينة البحث إلى مجموعة تجريبية ضمت (60) طالبًا، ومجموعة ضابطة ضمت (60) طالبًا كذلك.

أدوات الدراسة:

تم استخدام ثلاث أدوات في هذه الدراسة هي:

1- اختبار تحصيل مفاهيم الثقافة الإسلامية.
2- اختبار البنية المفاهيمية في موضوعات مادة الثقافة الإسلامية وهي (مفهوم الثقافة الإسلامية، الوحي، الدين، العقيدة، النبوة، الأخلاق، العبادة، التشريع).
3- مقياس اتجاهات الطلبة نحو مادة الثقافة الإسلامية.

وفيما يلي وصفٌ لكل أداة من الأدوات الثلاث المذكورة.

أولا: اختبار تحصيل مفاهيم مادة الثقافة الإسلامية.

أعد اختبار لقياس تحصيل الطلاب لمفاهيم مادة الثقافة الإسلامية حسب مستويات بلوم الستة (معرفة – فهم واستيعاب – تطبيق – تحليل – تركيب – تقويم) وقد مرَّ الاختبار في عدة مراحل:

1- تحليل محتوى مفاهيم الثقافة الإسلامية المختارة من مساق الثقافة الإسلامية الذي يدرس في جامعة الحسين بن طلال للعام الجامعي 2003 / 2004م/ الفصل الدراسي الثاني.
2- إعداد قائمة بالأهداف التعليمية اللازمة للمفاهيم المختارة؛ يهدف إلى قياس تحصيل طلبة جامعة الحسين بن طلال على المستويات الستة حسب تصنيف بلوم للأهداف في مجال المعرفة وهي التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل والتركيب، والتقويم.
3- أعد جدول مواصفات لاختبار تحصيل مفاهيم مادة الثقافة الإسلامية تضمن عناصر المضمون المعرفي الأساسية (المفاهيم المفتاحية الكبرى وهي الثقافة الإسلامية، الوحي، الدين، العقيدة، النبوة، الأخلاق، العبادة، التشريع) موزعة على مستويات بلوم الستة (معرفة – فهم واستيعاب – تطبيق – تحليل – تركيب – تقويم) وصيغت فقرات الاختبار فبلغ عدد فقراته (114) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. عرض الاختبار على لجنة تحكيم مكونة من تسعة أساتذة جامعيين، درّسوا مقررات جامعية في المنهجية ومادة الثقافة الإسلامية. وطلب إليهم أن يولى الاختبار ما يستحقه من اهتمام ليخرج بصورة تحقق الغرض المنشود منه، وطلب إليهم التحقق مما يأتي:

- مدى قياس السؤال لمستوى الهدف المراد.
- مدى وضوح السؤال.
- مدى حاجة صياغة السؤال إلى التعديل.
- مدى تداخل خيارات الإجابة واستقلاليتها.

وبناءً على آراء لجنة التحكيم ومراجعة الاختبار فقد تم اختصار فقراته لتصبح (83) فقرة بدلاً من (114) فقرة.

طبق الاختبار على عينة من أربعين طالبًا من مجتمع الدراسة(وهم طلبة جامعة الحسين

بن طلال) من تخصصات مختلفة لم يسبق لهم أن درسوا مادة الثقافة الإسلامية في جامعة الحسين أو غيرها من الجامعات.

4- تم تحليل إجابات الطلبة بعد تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين حسب علاماتهم، هما المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، ثم استخرج معامل التمييز بين الفقرات، وتم استبعاد الفقرات التي بلغ فيها معامل التمييز أقل من 0.20

ثبات الاختبار:

تم تجريب الاختبار بصورته النهائية على عينة من مجتمع الدراسة تكونت من أربعين طالبًا من غير أفراد الدراسة الحالية، وتم تحليل نتائج الطلبة والاحتفاظ بها، ثم أعيد الاختبار بعد ثلاثة أسابيع على العينة نفسها التي سبق أن أجري عليها الاختبار بصورته النهائية، و لغرض قياس ثبات الاختبار فقد تم حساب معامل الثبات للفقرات حسب معامل ارتباط بيرسون بين علامات الطلبة في المرة الأولى، وعلاماتهم في المرة الثانية،فكانت قيمته (0.81) مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات مناسبة.

ثانيًا: اختبار تماسك البنية المفاهيمية للطلبة:

أعد هذا الاختبار لاستقصاء البنية المفاهيمية عند الطلبة عينة الدراسة للمفاهيم التالية (الثقافة الإسلامية، الوحي، الدين، العقيدة، النبوة، الأخلاق، العبادة، التشريع) وقد تم اختيار الخريطة المفاهيمية كأداة تقويم في هذه الدراسة حيث تفيد كما يقول عليمات وأبو جلاله (2001) ونوفاك وجوين (1995) في معرفة مدى تحصيل الطلبة لمفاهيم المادة الدراسية، وتنظيم المعرفة وربط المفاهيم مع بعضها. كما أنها كما يقول الزعبي (1992)أداة مفيدة تُظهِر قدرة الطالب على الربط بين المفاهيم بكلمات أو أشباه جمل مناسبة تحدد العلاقات بين تلك المفاهيم. وهي تمثيل يعكس النمط التنظيمي للمفاهيم عند الطالب، وتوفر ملخصًا تخطيطيًّا لما تم عمله، وتعد رياضة فكرية مثيرة، ونشاطًا إبداعيًّا خلاقًا، حيث تظهر التنظيم المعرفي لمصممها وتجسد المعرفة السابقة ومواطن القوة والضعف فيه.

إعداد أسئلة الاختبار:

1- تم حصر المفاهيم المراد تدريسها التي اشتمل عليها مساق مادة الثقافة الإسلامية في جامعة الحسين بن طلال، للعام الجامعي 2003-2004 لتحليل المضمون المعرفي للمساق.

2- تم تحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

3- اختير عدد من المفاهيم التي ارتئي أنها تتساوى مع بقية المفاهيم في القدرة على الكشف عن مدى قدرة الطالب في توضيح بنية المادة وتحولاتها من بين بقية المفاهيم؛ وقد تم اختيار المفاهيم الآتية (الوحي، الدين، العبادة، الأخلاق) من بين المفاهيم لاختبار الطلاب بها. وذلك لأنها ترتبط مع بقية المفاهيم بعلاقات مشتركة.

4- تكونت أسئلة اختبار تماسك البنية المفاهيمية للطلبة من أربعة أسئلة وقد شملت هذه الأسئلة جميع خصائص المفاهيم المراد دراستها، ومستوياتها والروابط بين خصائص المفاهيم.

5- عرضت الأسئلة على مجموعة من المحكمين الذين فحصوا اختبار الخريطة المفاهيمية، للحكم على مدى أهمية تلك المفاهيم في توضيح بنية المادة،حيث تمَّ إجراء بعض التعديلات

6- طبق الاختبار على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة تكونت من (50) طالبًا

وأعطي الطلبة الفرصة الكافية للإجابة على أسئلة الاختبار وعددها أربعة أسئلة، وذلك بعد أن تمَّ شرح المقصود بالخريطة المفاهيمية، وإعطاء مثالين عليها لمادة فقه العبادات لموضوع الطهارة، ومادة علوم الحديث لموضوع الحديث المتواتر.

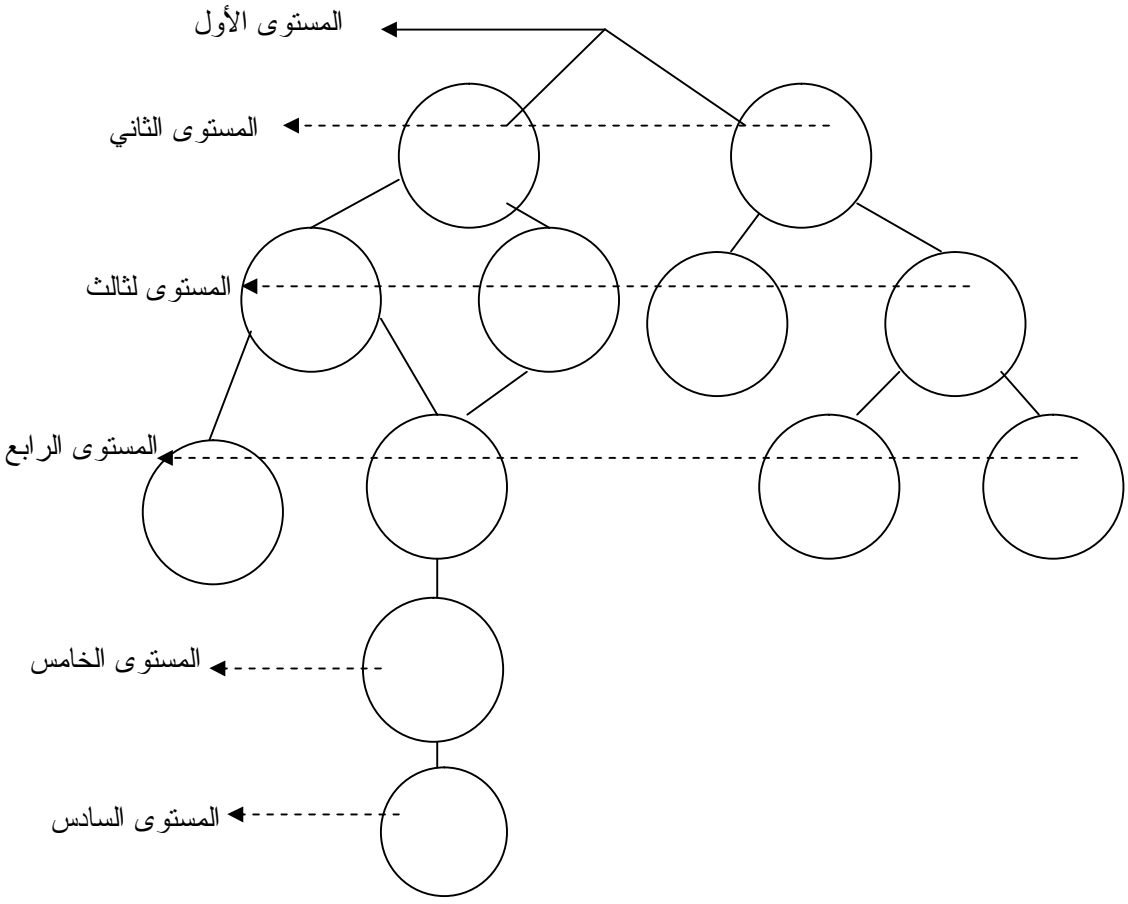
7- أعيد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية نفسها بعد ثلاثة أسابيع من تطبيقه للمرة الأولى وذلك قبل البدء بتطبيق الدراسة. ولغرض قياس ثبات الاختبار فقد تم حساب معامل الثبات حسب معامل ارتباط بيرسون بين علامات الطلبة عليه في المرة الأولى وعلاماتهم في المرة الثانية فكانت قيمته (0.86) مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات مناسبة.

بناءً على ما تقدم من مراحل إعداد الاختبار وتحكيمه وتجريبه، اعتبرت إجراءات بناء الاختبار كافية لتحقيق الصدق المنطقي، وفي ضوء ثبات الاختبار وصدقه اعتبر الاختبار مناسبًا لقياس تماسك البنية المفاهيمية لدى الطلبة.

ويبين الشكل (1) نموذج الخطوات التي اعتمدها نوفاك (Novak) في تقييم الخرائط المفاهيمية

الشكل (1)

نموذج الخطوات التي اعتمدها نوفاك في تقييم الخرائط المفاهيمية



_الخطوات التي اعتمدها نوفاك في تقييم الخرائط المفاهيمية

فالخريطة المبينة في الشكل (1) تستحق (7) درجات مفصلة على النحو التالي:

- علامة للمستوى الأول، وثلاث علامات لكل من المستويين الثاني والثالث.
- لم يعط أي علامة للمستويات الرابع والخامس والسادس لكونه لم يحدث منها تفرع.
- وقد صنفت البنية المفاهيمية لأغراض هذه الدراسة إلى:

أ_ بنية مفاهيمية متكاملة :

يعد الطالب المتعلم مالكاً لبنية مفاهيمية متكاملة إذا حصل على علامة (50٪) فما فوق على اختبار تصميم خرائط المفاهيم الذي اعتمدته هذه الدراسة، ويتكون من أربعة أسئلة، وعشرة فروع.

ب- بنية مفاهيمية مفككة:

يعد الطالب المتعلم مالكاً لبنية مفاهيمية مفككة إذا حصل على علامة أقل من (50٪) على اختبار تصميم خرائط المفاهيم الذي اعتمدته هذه الدراسة ويتكون من أربعة أسئلة، وعشرة فروع.

ثالثًا: مقياس اتجاهات الطلبة نحو مادة الثقافة الإسلامية.

في ضوء أسئلة البحث وأهدافه تم إعداد أداة لقياس اتجاهات طلبة جامعة الحسين بن طلال نحو مادة الثقافة الإسلامية، وقد سار بناء المقياس في عدة خطوات على النحو الآتي:-

1- تَّمت مراجعة أدبيات الدراسة المتعلقة باتجاهات الطلبة نحو المفاهيم الإسلامية وغيرها من المفاهيم، والمفاهيم العلمية، وكذلك بعض المراجع التي تحدثت عن أهداف التربية الإسلامية بالتفصيل؛ مما ساعد على تحديد فقرات الأداة وتصنيفها وصياغتها.

2- أُعد مقياس للاتجاهات تكون من (97) فقرة، وزعت على أربعة مجالات على نمط مقياس ليكرت، وخُصص لكل فقرة خمس درجات هي (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة).

3- عُرض المقياس بصورته الأولية التي تكونت من (97) فقرة على لجنة تحكيم مكونة من تسعة أساتذة جامعيين، وطلب إليهم أن يولى المقياس ما يستحقه من اهتمام ليخرج بصورة تحقق الغرض المنشود منه وذلك من خلال:

1- مدى ملاءمة الفقرات التي تندرج تحت كل مجال من المجالات التي تضمنها مقياس الاتجاهات.

2- مدى شمولية الفقرات للمجالات المقترحة.

3- إجراء أي تعديلات على فقرات الأداة المقترحة.

وبناءً على آراء لجنة التحكيم فقد تم اختصار فقرات المقياس لتصبح (83) فقرة بدلاً من (97) فقرة، وبهذا يكون المقياس قد حقق الصدق الظاهري وصدق المحتوى. وتقيس كل فقرة منه اتجاها في مجال من المجالات الأربعة الآتية:

1- المجال الأول: يتعلق بالمتعلم ويتكون من(9) فقرات.

2- المجال الثاني: يتعلق بالمادة ويتكون من (33) فقرة.

3- المجال الثالث: يتعلق بعضو هيئة التدريس وطريقة التدريس باستخدام أنموذج التعلم البنائي ويتكون من (23) فقرة.

4- المجال الرابع: يتعلق بعضو هيئة التدريس وطريقة التدريس الاعتيادية ويتكون من (18) فقرة.

تم تطبيق المقياس بصورته النهائية على عينة من مجتمع الدراسة بلغت (40) طالبًا ممن لم يسبق لهم أن درسوا مادة الثقافة الإسلامية، وبعد تحليل النتائج وحساب ثبات الأداة عن طريق إيجاد معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، وجد أنه (0.87)، وهو معامل ثبات يشير إلى إمكانية الاعتماد على الأداة، والاطمئنان إلى النتائج التي تسفر عنها.

أما بالنسبة لمعامل الاتساق الداخلي لكل مجال فكانت على النحو الآتي:

1- المجال الأول: وخاص بالمتعلم فقد بلغ معامل الاتساق (0.69).

2- المجال الثاني: وخاص بالمحتوى فقد بلغ معامل الاتساق (0.84).

3- المجال الثالث : وخاص بعضو هيئة التدريس وطريقة التدريس باستخدام المنحى البنائي فقد بلغ معامل الاتساق (0.76).

4- المجال الرابع : وخاص بعضو هيئة التدريس وطريقة التدريس الاعتيادية فقد بلغ معامل الاتساق(0.65).

وبناءً على هذه النتائج تعد الأداة مناسبة لأغراض هذا البحث.

المادة التعليمية: وهي نوعان:

1- مادة تعليمية خاصة بأنموذج التعلم البنائي.

2- مادة تعليمية خاصة بطريقة التعلم الاعتيادية.

أولاً: المادة التعليمية الخاصة بأنموذج التعلم البنائي تم إعدادها وفق الخطوات الآتية:

أ. حللت موضوعات مساق الثقافة الإسلامية موضع الدراسة، واستخرجت المفاهيم، الواردة فيها.

ب. قسمت موضوعات المساق إلى مفاهيم فرعية يدور كل منها حول فكرة معينة.

ج. اشُتقت من هذه المفاهيم أهداف عامة وأخرى خاصة ركزت على امتلاك الطلبة للمهارات العقلية العليا، كمهارة التحليل، والتصنيف، والتركيب، والقدرة على تكوين مخطط مفاهيمي للمفهوم، ورسم الخرائط المفاهيمية.

د. اختير عددٌ من الأمثلة الموضحة للمفهوم، وقسمت هذه الأمثلة إلى أمثلة منتمية وأخرى غير منتمية.

ه. خُصصَ لكل مفهوم من هذه المفاهيم محاضرات خاصة حيث بلغ مجموع المحاضرات (22) محاضرة.

و. أعدت مذكرات للدروس وفق نموذج التعلم البنائي للموضوعات المختارة وبلغ عددها (8) مذكرات، غطت جميع المفاهيم الأساسية والفرعية الواردة في المفاهيم، موضع الدراسة المراد تدريسها، كما شملت الأهداف التعليمية مصوغة بشكل سلوكي.

ز. عرضت المذكرات التي تمّ إعدادها على مجموعة من المحكمين ممن لهم كتابات في المنحى البنائي في التدريس، وطلب

منهم إبداء رأيهم في مدى تمثيل المذكرات للمنحى البنائي في التدريس، فأبدوا ملاحظات بسيطة حولها، وعدلت في ضوء تلك الملاحظات.

وقد تم إعداد المذكرات للدروس وفق نموذج التعلّم البنائي الذي اعتمد في هذه الدراسة، ويمكن تلخيصه بالمخطط الآتي (شكل 3)

الشكل (3)

مذكرات تحضير الدروس وفق نموذج التعلم البنائي

تقديم القضية أو المهمة وطرح أسئلة عليها تقود لبناء طرق فعالة في التفكير في المشكلة

↓

توجيه الطلبة نحو عملية الاستكشاف، مناقشة إجابة الطلبة للأسئلة

↓

توجيه الطلبة إلى صياغة الافتراضات ووضع الخبرة في صورة قابلة للفهم والنقل

↓

تفصيل المفاهيم المتعلمة

↓

مناقشة الأهداف مع المتعلم ومعرفة قدرة الطلبة على بناء خرائط مفاهيمية متقدمة.

ثانياً: المادة التعليمية الخاصة بطريقة التعلم الاعتيادية. فقد تم إعدادها وفق الخطوات الآتية:

أ- حللت موضوعات مساق الثقافة الإسلامية موضع الدراسة واستخرجت المفاهيم الواردة فيها.

ب- اشْتُقت من هذه المفاهيم أهداف عامة وأخرى خاصة ركزت على توضيح المفهوم، وشرحه.

ج- خصص لكل مفهوم من هذه المفاهيم محاضرات خاصة حيث بلغ مجموع المحاضرات (22) محاضرة.

د- أعدت المذكرات للدروس وفق طريق التعلم الاعتيادية (طريقة المحاضرة) التي تعتمد على الإلقاء. حيث غطت جميع المفاهيم الأساسية والفرعية الواردة في المفاهيم موضع الدراسة، كما شملت الأهداف التعليمية مصوغة بشكل سلوكي.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

هذه الدراسة شبه تجريبيّة، تم اختيار العينة فيها بصورة قصديّة. وهي تقوم على تقصي أثر إستراتيجية تدريسية قائمة على نموذج للتعلم البنائي لقياس تحصيل طلبة جامعة الحسين بن طلال لمفاهيم مادة الثقافة الإسلاميّة، وقدرتهم على تكوين بنية مفاهيميّة متكاملة لهذه المفاهيم واتجاهاتهم نحوها.

فالمتغير المستقل فيها هو نوع الإستراتيجية التدريسية وله مستويان:

أ- إستراتيجية نموذج التعلم البنائي.

ب- طريقة التعلم الاعتيادية.

وقد عُدَّت المجموعة التي دُرِّست بالإستراتيجية الأولى مجموعة تجريبية، بينما عُدَّت المجموعة التي دُرِّست بالطريقة الثانية مجموعة ضابطة.

أما المتغير التابع فهو أثر الإستراتيجية التدريسية في الآتي:

أ- تحصيل الطلبة لمفاهيم مادة الثقافة الإسلامية.

ب- أداء الطلبة على اختبار تماسك البنية المفاهيمية.

ج- أداء الطلبة على مقياس اتجاهات الطلبة نحو المادة.

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالمؤشرات الثلاثة المذكورة آنفاً، فقد حُسبت متوسطات الطلبة على كل متغير في كل مجموعة، ثم استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) للمقارنة بين المتوسطات البعدية، بعد خصم تأثير الامتحان القبلي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

استهدفت هذه الدراسة استقصاء أثر نموذج في التعلم البنائي في التحصيل وتكوين بنية مفاهيميّة متكاملة، وفي اتجاهات بعض طلبة جامعة الحسين بن طلال نحو مادة الثقافة الإسلاميّة، مقارنة مع الطريقة الاعتيادية في التدريس وبعد تطبيق إجراءات الدراسة تم التوصل إلى النتائج الآتية:

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الصفريّة الأولى ومناقشتها:

نصت هذه الفرضية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) في تحصيل طلبة جامعة الحسين بن طلال لمفاهيم مادة الثقافة الإسلامية تعزى لطريقة التدريس (نموذج التعلم البنائي، الطريقة الاعتيادية).

ولاختبار هذه الفرضية الصفريّة حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار تحصيل مفاهيم مادة الثقافة الإسلامية، ويبين جدول (3) البيانات الوصفيّة المتعلقة بمجموعتي عينة الدراسة.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي والبعدي الخاص بامتحان تحصيل مفاهيم مادة الثقافةالإسلامية

المجموعة	التجريبية				الضابطة			
الاختبار	القبلي		البعدي		القبلي		البعدي	
مؤشر الفعالية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
خ/ تحصيلي	44.05	7.52	68.43	10.15	45.40	5.80	55.57	9.74

يلاحظ من جدول (1) أن متوسط علامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة قد ازداد بشكل عام في الاختبار البعدي عن الاختبار القبلي، إلا أن مقدار الزيادة في متوسط علامات طلبة المجموعة التجريبية كان أكبر من مقدار الزيادة في متوسط علامات طلبة المجموعة الضابطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي البعدي لعلامات طلبة المجموعة التجريبيّة (68.43) علامة والانحراف المعياري (10.15) ؛ في حين كان المتوسط الحسابي البعدي لعلامات طلبة المجموعة الضابطة (55.57) علامة، والانحراف المعياري (9.74).

ولمعرفة ما إذا كان هنالك فرق ذو دلالة إحصائية بين استخدام نموذج التعلم البنائي وطريقة التعلم

الاعتيادية على تحصيل مفاهيم مادة الثقافة الإسلاميّة، فقد استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)؛ لاختبار الفرضيّة الصفريّة الأولى المتعلقة بأثر استخدام نموذج التعلّم البنائي في تحصيل مفاهيم مادة الثقافة الإسلاميّة.

ويبين جدول (4) ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار تحصيل مفاهيم مادة الثقافة الإسلاميّة.

جدول (4)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب

لأداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المتغير القبلي (المصاحب)	1712.293	1	1712.293	20.112	0.0001
طريقة التدريس	5518.527	1	5518.527	64.818	0.0001
الخطأ	9961.173	117	85.138		
المجموع الكلي	17191.993	119			

يلاحظ من نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأداء (علامات) أفراد عينة الدراسة على اختبار تحصيل مفاهيم مادة الثقافة الإسلاميّة (جدول 4)؛ وجود دلالة إحصائيّة (ح = 0.0001) لقيمة الإحصائي "ف" التي تساوي (64.818)، المتعلقة بأثر استخدام نموذج التعلّم البنائي في تباين علامات أفراد عينة الدراسة على اختبار تحصيل مفاهيم مادة الثقافة الإسلاميّة.

ويمكن تفسير ذلك وإرجاعه إلى عوامل عدة من أبرزها ما يأتي:

1. استخدام نموذج التعلم البنائي لميزة التفاعليّة التي قامت على مشاركة (طلبة المجموعة التجريبيّة) لخمسة مراحل من التعلّم بدأ الطلبة فيها البحث عن المشكلة وتحديدها، وتشكيل تكهنات جديدة حولها، ثم صياغة القضيّة بصورة منطقيّة ثم تفصيل المفهوم المتعلّم ؛ أسهم ذلك في تثبيت المفهوم الذي توصل إليه (طلبة المجموعة التجريبيّة) ، أي تحقيق معنى المفهوم وخصائصه ومستوياته، كما ساعد الطلبة في عمليّة التحصيل من خلال تقدّمهم بسرعة في التعلم، وتذكر تفاصيل المفهوم مدة أطول، والقدرة على تطبيق المعرفة بصورة صحيحة وهذا ما تفتقده طريقة التعلّم الاعتياديّة التي تعتمد على المعلّم بالدرجة الأولى.
2. تركيز نموذج التعلّم البنائي على ضرورة وعي المتعلمين للمهارات والإستراتيجيات التي يتعلمونها في التعلّم، وضبط محاولاتهم لاستعمالها ؛ جعل من تعلّم (طلبة المجموعة التجريبيّة) تعلّمًا إستراتيجيًّا منظمًا.
3. قيام نموذج التعلّم البنائي على ضرورة عرض المفهوم على شكل مشكلة جعل طلبة المجموعة التجريبيّة أكثر حساسية بالمشكلات التي يواجهونها، وأكثر انغماسًا في عمليّة حلها، وإعطاء أفكار وحلولٍ

جديدة لها مما أدى إلى تحقيقهم درجات تحصيليّة عالية.

4. اعتماد نموذج التعلم البنائي في عرض المحتوى التدريسي بما يتناسب مع التنظيم المنطقي للمحتوى القائم على التدرج بالمفهوم من السهل إلى الصعب؛ ساعد في تسهيل عملية تعلم طلبة المجموعة التجريبية لمفاهيم مادة الثقافة الإسلامية، والقدرة على التحصيل بشكل أفضل.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كلٍ من الشملتي (2004)، ودراسة الخوالدة (2003)، ودراسة الزعبي وعبيدات (2003)، ودراسة برهم (1993) ودراسة العياصرة (1992) ودراسة الوهر (1992)، ودراسة كوهين وبنزفي (1993)، ودراسة مارك ومتفن (1991)

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الصفريّة الثانية ومناقشتها:

نصت هذه الفرضية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) في تكوين بنية مفاهيمية متكاملة لمفاهيم مادة الثقافة الإسلامية تعزى لطريقة التدريس (نموذج التعلم البنائي، الطريقة الاعتيادية).

ولاختبار هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لعلامات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار تكامل البنية المفاهيمية البعدي لمفاهيم مادة الثقافة الإسلامية، ويبين جدول (5) البيانات الوصفيّة المتعلّقة بمجموعتي عينة الدراسة حيث يلاحظ من جدول (5) أن متوسط علامات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار تماسك البنية المفاهيمية البعدي لمفاهيم مادة الثقافة الإسلامية، قد زاد زيادة كبيرة عن متوسط علامات طلبة المجموعة الضابطة على اختبار تماسك البنية المفاهيمية لمفاهيم مادة الثقافة الإسلامية، إذ بلغ المتوسط الحسابي البعدي لعلامات طلبة المجموعة التجريبية (68.200) علامة والانحراف المعياري (8.938)؛ في حين بلغ المتوسط الحسابي البعدي لعلامات طلبة المجموعة الضابطة (49.167) علامة، والانحراف المعياري (10.193).

جدول (5)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لعلامات طلبة المجموعتين التجريبيّة والضابطة على الاختبار القبلي والبعدي الخاص بتكامل البنية المفاهيميّة لمفاهيم مادة الثقافة الإسلاميّة

المجموعة	التجريبية				الضابطة			
الاختبار	القبلي		البعدي		القبلي		البعدي	
مؤشر الفعالية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
خ/تكامل بنية	45.150	9.068	68.200	8.938	38.383	10.029	49.167	10.193

ولمعرفة ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين استخدام نموذج التعلم البنائي، وطريقة التعلم الاعتيادية على تكامل البنية المفاهيميّة لمفاهيم مادة الثقافة الإسلاميّة، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب لاختبار الفرضيّة الصفريّة الثانية، المتعلقة بأثر استخدام نموذج

التعلّم البنائي في تماسك البنية المفاهيمية لمفاهيم مادة الثقافة الإسلاميّة.

ويبين جدول (6) ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار تكامل البنية المفاهيميّة لمفاهيم مادة الثقافة الإسلاميّة.

جدول (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار تكامل البنية المفاهيميّة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المتغير القبلي (المصاحب)	3051.908	1	3051.908	45.825	0.0001
طريقة التدريس	6338.872	1	6338.872	95.180	0.0001
الخطأ	7792.125	117	66.599		
المجموع الكلي	17182.905	119			

يلاحظ من نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأداء (علامات) أفراد عينة الدراسة على اختبار تماسك البنية المفاهيميّة لمفاهيم مادة الثقافة الإسلاميّة (جدول 4)؛ وجود دلالة إحصائيّة (ح =0.0001) لقيمة الإحصائي "ف" التي تساوي (95.180)، والمتعلقة بأثر استخدام نموذج التعلّم البنائي في تباين علامات أفراد عينة الدراسة على اختبار تكامل البنية المفاهيميّة لمفاهيم مادة الثقافة الإسلاميّة.

وهذه النتيجة تعني رفض الفرضيّة الصفريّة الثانية في الدراسة.

ويمكن تفسير ذلك وإرجاعه إلى عوامل عدة من أبرزها ما يلي:

1. استخدام نموذج التعلم البنائي لميزة التفاعليّة أسهم في إثارة التفكير وتنشيطه وتنميته لدى طلبة المجموعة التجريبيّة، وأدى إلى توليد معرفة جديدة واستبصار علاقات جديدة بين عناصر المعرفة
2. استخدام نموذج التعلّم البنائي الذي باشر فيه (طلبة المجموعة التجريبيّة) الكشف عن التصورات البديلة للمفهوم، ثم حصرها، وتحليلها وتصنيفها، وتكييف المادة الدراسيّة وتطويرها في صورة مخطط مفاهيمي، ساعد ذلك على تنمية التعلّم لدى طلبة المجموعة التجريبيّة؛ من خلال تكوين بنى معرفيّة مقاومة للنسيان و تطوير المستوى المعرفي لديهم.
3. ساعد نموذج التعلّم البنائي من خلال عرضه المفاهيم في صورة أبنية تراكميّة توافرت فيها عمليتا التتابع والاستمرار، على تكوين صورة أوضح للمفهوم لدى (طلبة المجموعة التجريبيّة) نتيجة إدراكهم للعلاقات بين المفاهيم السابقة والمفهوم المراد تعلمه؛ مما ساعد على تنمية التعلم الفعال لديهم وتسهيل عملية تعلمهم للمفهوم.
4. اعتماد نموذج التعلّم البنائي على تفصيل مفاهيم مادة الثقافة الإسلاميّة المتعلّمة، والتدرّج والتسلسل في عرضها وتوضيحها أكسب طلبة المجموعة التجريبيّة القدرة على التصنيف والتركيب والتقويم؛ لاعتماده على عمليات التفكير العليا مما ساعد في تكوين بنية مفاهيمية متكاملة.

5. إن اهتمام نموذج التعلم البنائي في تقديم المعلومات والأفكار في بداية كل محاضرة على شكل مشكلة حقيقية ترتبط بواقع حياة الطالب اليومية، شجع الطلبة على تبني هذه المشكلات ودراستها بعناية وربطها بما لديهم من أفكار والبحث والتنقيب عن المعلومات من خلال العودة إلى مصادر متنوعة (قراءات في الكتب، سؤال عضو هيئة التدريس، طلب المساعدة من الزملاء مما ساعد على إدراك الخصائص والعلاقات المشتركة بين المعارف والأفكار والمفاهيم المختلفة وتحليلها وتصنيفها وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بينها ومقارنتها بالمعلومات والأفكار والمفاهيم التي يمتلكها الطالب كل ذلك عمل على تكوين بنية مفاهيمية متكاملة لدى الطلبة وتعزيز البنى المفاهيمية السابقة لديهم وإثرائها.

6. حقق نموذج التعلم البنائي في تعزيز التعلم ذي المعنى المتمثل في إعطاء فرصة للنشاط المعرفي للمتعلمين، مثل التفكير بصوت عال وتفسير البيانات، والمشاركة في الصراع المعرفي القائم على المناقشة الفاعلة والبناءة حول الموقف المدروس، وتطوير المقترحات والحلول للمشكلات المطروحة، وكتابتها بلغة الطالب كل ذلك ساعد على تكوين بنية مفاهيمية متكاملة للمفاهيم قيد الدراسة.

7. ركز نموذج التعلم البنائي على تنظيم مادة الثقافة الإسلامية تنظيما مفاهيميا يعتمد على ما بين عناصرها من علاقات منطقية يفرضها البناء المفاهيمي الخاص بها، ويعد هذا البناء المفاهيمي من العوامل الأساسية المؤثرة في فاعلية التعلم، فمن يمتلك البنية المعرفية للموضوع الذي يدرسه يمكنه من التصرف بالمعرفة، وتحويرها، وتوليد معرفة جديدة منها، واستبصار علاقات جديدة بين عناصرها، كما يمكنه من توظيف المعرفة في حل المشكلات التي تواجهه، الأمر الذي يزيد من فاعلية المعرفة لديه وينمي قدراته العقلية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كلٍّ من الزعبي وعبيدات (2003)، ودراسة الوهر (1992)، حيث أظهرت نتائج هاتين الدراستين تفوق التدريس وفق مبادئ النظريّة البنائيّة في تكوين بنى مفاهيميّة متكاملة لدى الطلبة.

ثالثًا : النتائج المتعلقة بالفرضية الصفريّة الثالثة ومناقشتها:

نصت هذه الفرضية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) في اتجاهات طلبة جامعة الحسين بن طلال نحو مفاهيم مادة الثقافة الإسلامية تعزى لطريقة التدريس(نموذج التعلم البنائي، الطريقة الاعتيادية).

ولاختبار هذه الفرضية الصفريّة، فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس اتجاهات الطلبة نحو (خصائص المتعلم، مفاهيم الثقافة الإسلامية، وأداء المعلم وطريقة التدريس) ويبين جدول (7) البيانات الوصفيّة المتعلّقة بمجموعتي عينة البحث.

جدول (7)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لعلامات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبيّة على مقياس الاتجاهات في جميع مجالاته

المجموعة	التجريبية				الضابطة			
الاختبار	القبلي		البعدي		القبلي		البعدي	
مؤشر الفعالية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اتجاهات (1)	37.53	4.09	36.57	4.22	37.18	3.03	37.33	3.25
اتجاهات (2)	129.03	7.19	141.85	10.93	136.70	9.28	139.77	9.22
اتجاهات (3)	89.10	7.61	99.52	8.56	89.45	8.08	91.80	9.64
اتجاهات (4)	60.97	6.41	61.55	7.01	62.75	5.43	62.08	5.83
المجموع	316.63	6.08	339.48	22.48	326.08	19.37	330.98	21.37

يلاحظ من جدول (7) ما يأتي:

- متوسط علامات طلبة المجموعة الضابطة البعدي على مقياس اتجاهات الطلبة نحو المجال الأول (خصائص المتعلم) بلغ (37.33) ويزيد قليلا"عن متوسط علامات طلبة المجموعة التجريبية (36.57).
- متوسط علامات طلبة المجموعة التجريبية البعدي على مقياس اتجاهات الطلبة نحو المجال الثاني (محتوى الثقافة الإسلامية) بلغ (141.85) وهو يزيد قليلا" عن متوسط علامات طلبة المجموعة الضابطة الذي بلغ(139.77).
- متوسط علامات طلبة المجموعة التجريبية البعدي على مقياس اتجاهات الطلبة نحو المجال الثالث (استخدام نموذج التعلم البنائي في التدريس) بلغ (99.52) وهو يزيد عن متوسط علامات طلبة المجموعة الضابطة البعدي الذي بلغ (91.80)
- متوسط علامات طلبة المجموعة التجريبية البعدي على مقياس اتجاهات الطلبة نحو المجال الرابع (استخدام الطريقة الاعتيادية في التدريس) بلغ(61.55) وهو قريب من المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة الضابطة الذي بلغ (62.08)

ولمعرفة ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدام نموذج التعلم البنائي في التدريس وطريقة التعلم الاعتيادية على اتجاهات الطلبة نحو خصائص المتعلم، والمحتوى وطريقة التدريس فقد استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) ؛ لاختبار الفرضيّة الصفريّة الثالثة؛ والمتعلّقة بأثر استخدام نموذج التعلّم البنائي في الاتجاهات.

ويبين جدول (8) ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو خصائص المتعلّم، والمحتوى وطريقة التدريس.

جدول (8)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو خصائص المتعلّم، والمحتوى وطريقة التدريس

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
خصائص المتعلّم	المتغير المصاحب (القبلي)	663.432	1	663.432	76.805	0.0000
	طريقة التدريس	29.857	1	29.857	3.456	0.066
	الخطأ	1010.635	117	8.638		
	المجموع الكلي	1703.924	119			
المحتوى	المتغير المصاحب (القبلي)	859.666	1	859.666	8.975	0.003
	طريقة التدريس	516.249	1	516.249	5.390	0.022
	الخطأ	11206.717	117	95.784		
	المجموع الكلي	12582.632	119			
استخدام المعلم نموذج التعلم البنائي	المتغير المصاحب (القبلي)	2181.526	1	2181.526	33.491	0.0001
	طريقة التدريس	1875.380	1	1875.380	28.791	0.0001
	الخطأ	7621.057	117	65.137		
	المجموع الكلي	11677.963	119			
استخدام المعلم طريقة التدريس الاعتياديّة	المتغير المصاحب (القبلي)	1126.738	1	1126.738	34.869	0.0001
	طريقة التدريس	4.557	1	4.557	0.141	0.708
	الخطأ	3780.695	117	32.314		
	المجموع الكلي	4911.99	119			

يلاحظ من نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأداء (علامات) أفراد عينة الدراسة على مقياس اتجاهات الطلبة نحو خصائص المتعلم (جدول8):

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية(α =0.05) على مقياس اتجاهات الطلبة المتعلقة بالمجال (خصائص المتعلم) تعزى لطريقة التدريس إذ بلغت قيمة "ف" (3.456) بمستوى دلالة (0.066).

ويمكن تفسير ذلك وإرجاعه إلى عوامل عدة من أبرزها ما يأتي:

1. إن مضمون المجال الأول يتناول الحديث عن قضايا مشتركة تهم الجميع كمساعدة مادة الثقافة الإسلاميّة على فهم الجوانب الدينيّة، وأهميّتها في الحياة اليوميّة، والقيم التي تقوم هذه المفاهيم بتأصيلها في شخصيّة المسلم بالإضافة إلى المتعة التي تتوافر في دروس مادة الثقافة الإسلاميّة وتهم كل المتعلمين في المجموعتين التجريبيّة والضابطة.
2. تشابه طلبة المجموعتين التجريبيّة والضابطة في الظروف الاجتماعيّة، حيث إن الخلفيّة الاجتماعيّة لأفراد عينة الدراسة متشابهة لدرجة كبيرة، فالطلبة كلهم مسلمون، يعيشون في بيئة إسلاميّة متشابهة، كما تتشابه الظروف العامة في المدارس التي درسوا فيها، إضافة إلى تقارب مؤهلات المعلمين والمعلمات الذين درسوهم مما جعل الاتجاهات نحو القيم التي بثها هؤلاء متشابهة بوجه عام.

3. وبالرجوع إلى الدراسات السابقة يظهر أن نتائج الدراسة الحاليّة تختلف عن نتائج دراسة الحياري(1997) التي أظهرت وجود اتجاهات إيجابيّة نحو خصائص المتعلم.

كما يلاحظ من نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأداء (علامات) أفراد عينة الدراسة على مقياس اتجاهات الطلبة نحو المحتوى (جدول 8).

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أداء طلبة المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس اتجاهات الطلبة نحو المحتوى لصالح المجموعة التجريبية إذ بلغ المتوسط الحسابي البعدي لطلبة المجموعة التجريبية (141.850) في حين بلغ المتوسط الحسابي البعدي لطلبة المجموعة الضابطة (139.767). وبلغت قيمة "ف" (5.390) وهذه القيمة مرتبطة باحتمال (ح =0.022).

ويمكن تفسير ذلك وإرجاعه إلى عوامل عدة من أبرزها ما يأتي:

1. استخدام نموذج التعلم البنائي الشفافيات في عرض المحتوى واستغلال عناصر الصور، والرسوم، والأنشطة التعليميّة المرافقة، وتكامل المعرفة جعل عمليّة التعلّم أكثر متعة وإثارة لدى طلبة المجموعة التجريبيّة، لإثارتها عناصر التشويق، وتميزها بالقدرة على شد انتباه الطلبة مما جعل التعلّم ذا فاعليّة وكون اتجاهات إيجابيّة نحو المحتوى الذي درسه الطلبة.
2. أتاح نموذج التعلّم البنائي الفرصة لطلبة المجموعة التجريبيّة التعلّم بحريّة مما وفّر للطلبة جوًّا من الرضى، والشعور بالأمن، وأوجد مناخًا تعليميًّا غير مثير للقلق، وعزز المسؤوليّة الشخصيّة لكل طالب عن تعلّمه، وأعطى الطلبة الشعور أن باستطاعتهم التحكم في سير عمليّة تعلمهم، وبالتالي دفعهم لبذل المزيد من أجل تحقيق الأهداف التعليميّة لكل مفهوم.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة يظهر أن نتائج الدراسة الحاليّة تتفق مع نتائج دراسة كلٍ من عوجان (2004)، ودراسة الحياري (1997)، حيث أظهرت نتائج هاتين الدراستين وجود اتجاهات إيجابيّة نحو محتوى مادة الثقافة الإسلاميّة يعزى لطريقة التدريس.

ويلاحظ أيضًا من نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأداء (علامات) أفراد عينة الدراسة على مقياس اتجاهات الطلبة نحو المجال الثالث (استخدام نموذج التعلم البنائي في التدريس)، (جدول 8):

- وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة (ح = 0.0001) وبقيمة "ف" التي تساوي (28.791) بين أداء طلبة المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس اتجاهات الطلبة نحو المجال الثالث(استخدام نموذج التعلم البنائي في التدريس) لصالح طلبة المجموعة التجريبية إذ بلغ المتوسط الحسابي البعدي لطلبة المجموعة التجريبية(99.517) بينما بلغ المتوسط الحسابي البعدي لطلبة المجموعة الضابطة (91.800).

ويمكن تفسير ذلك وإرجاعه إلى عوامل عدة من أبرزها ما يأتي :

1- قيام نموذج التعلّم البنائي على التفاعليّة والحريّة في التعلّم أتاح لطلبة المجموعة التجريبيّة حق الإجابة والمشاركة، مما أكسبهم ثقة بالنفس، وشعورًا بالفخر لإجابتهم عن أسئلة المدرس، فكون لديهم اتجاهات إيجابية تجاه هذا النموذج في التعلّم.

2- قيام نموذج التعلّم البنائي على التفاعليّة والحريّة في التعلّم أوجد جوًّا من المتعة أثناء التدريس واحترام آراء الآخرين، فترتب على ذلك ظهور اتجاهات إيجابية لدى طلبة المجموعة التجريبيّة نحو استخدام نموذج التعلّم البنائي في التدريس.

3- ساعد نموذج التعلّم البنائي في التدريس طلبة المجموعة التجريبيّة على الإقبال على التعلم وزيادة الدافعية لديهم، ونشر جوٍ من الحرية والحيوية فأثر ذلك في اتجاهات الطلبة بصورة إيجابية.

4- قيام نموذج التعلّم البنائي على تقبل المدرس لإجابات الطالب سواء أكانت صحيحة، أم خاطئة أم صحيحة جزئيًا، قد أدى إلى ازدياد ثقة الطالب بنفسه والشعور بالسعادة وجعل المتعلم نشطًا في عملية التعلم.

5- قيام نموذج التعلّم البنائي على التفاعليّة عزز من عملية التفاعل الاجتماعي، مما أدى إلى تحرير الطالب من التمركز حول الذات.

6- قيام نموذج التعلّم البنائي على ضرورة تزويد الطلبة بخبرات تعليمية من خلال مباشرة الطلبة للتعلم وتعريف المفاهيم، وتكوين مخططات مفاهيمية، وتكوين الخرائط المفاهيمية أدى إلى تكوين اتجاهات إيجابيّة لدى الطلبة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عوجان (2004)؛ حيث أظهرت هذه الدراسة تفوق استخدام الطرق التي تعطي الطالب دورًا أكبر في عملية التعلم على الطريقة الاعتيادية، في تكوين اتجاهات إيجابيّة نحو هذه الطرق.

كما يلاحظ من نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب جدول (8) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين أداء طلبة المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس اتجاهات الطلبة نحو المجال الرابع (استخدام طريقة التدريس الاعتيادية) إذ بلغت قيمة "ف" (0.141) وهذه القيمة مرتبطة باحتمال (0.708). ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الطلبة قد اعتادوا على تلقي المعلومات بالطريقة الاعتيادية، كما أن غالبية أعضاء هيئة التدريس يتبنون طريقة التدريس الاعتيادية في مجـــال التربية الإسلامية وغيرها من المواد الأخرى، فأصبحت هذه الطريقة مألوفة لدى طلبة الجامعة، وبعضهم ينظـــر إليها على أنها الطريقة الوحيدة لتقديم المعرفة لهم، وربما تشكلت أنماط التعلم لدى الطلبة لتتناغم مع الطريقة الاعتيادية، حتى إن بعض الطلبة أثناء التدريب العملي يسعون إلى تطبيق الطريقـــة التي تعلموا بها، وحتى بعد التخرج من الجامعة فإن كثيرا" من المعلمين يدرسون بالطريقة التي تعلموا بها، وأصبحت هذه الطريقة واضحة وراسخة ومتجذرة عندهم، لذلك لابد من التنوع في استخدام طرق تدريس وتحديدا طرق التدريس الحديثة بحيث يستطيع الطالب المقارنة بين هـــذه الطرق واعتماد الأفضل منها لتكوين اتجاهات إيجابية نحوها.

التوصيات:

اعتمادًا على نتائج الدراسة واستنتاجاتها، يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

1- تدريب معلمي مادة الثقافة الإسلامية قبل الخدمة وأثنائها على إستراتيجيات تدريس غير تقليدية وتحديدا تلك التي تعتمد على النموذج البنائي.

2- اهتمام معلمي مادة الثقافة الإسلاميّة بمساعدة الطلبة في تنمية قدرتهم على تحصيل المفاهيم، وتكوين بنى مفاهيميّة متكاملة للمفاهيم، وذلك من خلال التخطيط والتنفيذ الفعالين لمواقف تعليميّة تعلميّة ضمن نموذج التعلّم البنائي.

3- حث القائمين على إعداد مناهج الثقافة الإسلامية وتطويرها بإدخال النموذج البنائي في التدريس لتشجيع الطلبة على ممارسة الأنشطة والتواصل مع بعضهم، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية حول مادة الثقافة الإسلامية، وتضمين المناهج مشكلات ونشاطات تسهم في زيادة قدرة الطلبة على تكوين بنى مفاهيمية متكاملة بما تتوافق مع مراحل نموهم المختلفة.

4- عمل المزيد من الدراسات والأبحاث التي ترتكز على استخدام النموذج البنائي في التدريس بحيث تأخذ أبعادا" أخرى غير تلك التي تناولتها هذه الدراسة.

5- إجراء بحوث مشابهة تشمل مواد أخرى من مواد التربية الإسلامية لقياس التحصيل في هذه المواد، والقدرة على تكوين بنية مفاهيمية متكاملة، واتجاهات الطلبة نحوها.

المراجع العربية

اشتيوه، فوزي (1999). أثر طريقتي الاستقصاء والتعلم التعاوني في التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلامية، رسالة ماجستيرغير منشورة، **الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.**

الأقطش، يحيى (1996). تعليم المفاهيم في علوم الشريعة، **فصل نشر في كتاب المرجع في تدريس علوم الشريعة، تحرير عبد الرحمن صالح، دار الفيصل، الرياض.**

الألوسي، صائب (1997). التدريس الإبداعي، رسالة دكتوراه غير منشورة، **جامعة ابن رشد، بغداد، العراق.**

برهم، أحمد، (1993). أثر استخدام الطريقة البنائية على إحداث التغير المفهومي لدى طلاب

الصف الأول الثانوي العلمي في مفاهيم الحموض واحتفاظهم بهذا التغير في الفهم"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، **إربد، الأردن.**

توق، محي الدين، قطامي، يوسف، وعدس، عبد الرحمن (2001). أسس علم النفس التربوي، **دار الفكر، عمان، الأردن.**

الحياري، محمود، (1997). اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو مادة الثقافة الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات "، مجلة أبحاث

اليرموك **سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية 13 (3) 243-267**

الخوالدة، ناصر، (1989). مقارنة بين أثر طريقة التعلُّم بالاكتشاف (الموجه) والتعلم بالطريقة التقليدية على تحصيل الطلبة واحتفاظهم بالتعلم في مادة التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي رسالة ماجستير غير منشورة، **الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.**

الخوالدة، ناصر، (2003). أثر طريقة حل المشكلة في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم في تدريس وحدة الفقه للصف التاسع مجلة دراسات الجامعة الأردنية، **30(2)**، 73-87.

داوود، محمد ومجيد، مهدي (1991). أساسيات في طرائق التدريس العامة، دارالحكمة للطباعة والنشر، الموصل، بغداد.

الزعبي، طلال، (1992). أثر مستوى البنية المفاهيمية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية على إستراتيجيات تدريسهم ومستوى البنية المفاهيمية لطلبتهم"، رسالة دكتوراه غير منشورة، **الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.**

الزعبي، طلال وعبيدات، هاني، (2003). أثر تبني معلمي العلوم لمبادىء النظرية البنائية -أثناء تدريسهم للمفاهيم العلمية في تحصيل طلبتهم لهذه المفاهيم وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة لديهم "، المجلة الأدبية للعلوم التطبيقية **7 (1) 147 -160.**

الشملتي، عمر (2004). أثر التدريس وفق نموذج دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم الفقهيّة "، رسالة دكتوراه غير منشورة، **جامعة عمان العربية، عمان،الأردن.**

الشيخ، عمر حسن (1989). التعليم والتعلم الاستراتيجيان : التدريس المعرفي في مجالات المحتوى **منشورات معهد التربية، الأنوروا، اليونيسكو، عمان، الأردن.**

طه، تيسير، والأشقر، جمال، والمصري، محمد، وحمودة،محمود، ومحفوظ، نبيل، وسوافطه، وفا (1992). أساليب تدريس التربية الإسلامية، **عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.**

عليمات، محمد وأبو جلالة، صبحي (2001). أساليب تدريس العلوم، **الكويت: مكتبة الفلاح.**

العمري، عبد المنعم (1990). أثر طريقة الاستقصاء في التدريس على التحصيل والاحتفاظ في مادة دراسات في الفكر العربي الإسلامي لدى طلبة كليات المجتمع في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، **الجامعة الأردنية،عمان، الأردن.**

عوجان، وفاء (2004). بناء برنامج محوسب في الثقافة الإسلامية وبيان أثره في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم في كليات جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن "، رسالة دكتوراه غير منشورة، **جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.**

العياصرة، أحمد، (1992). أثر استخدام استراتيجيات التغير المفاهيمي في إكساب طلاب الصف الأول الثانوي العلمي الفهم السليم لمفهوم القوة"، رسالة ماجستير غير منشورة، **جامعة اليرموك، إربد، الأردن.**

نوفاك، جوزيف، وجووين، بوي، (1995). تعلم كيف تتعلم، **ترجمة أحمد عصام الصفدي، وإبراهيم محمد الشافعي. جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات، الرياض، السعوديّة.**

الوهر، محمود، (1992). تغيير المفاهيم البديلة للطلبة وعلاقته بنمط تعلمهم وسمات شخصيتهم واتجاهاتهم العلميّة رسالة دكتوراه غير منشورة، **الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.**

المراجع الأجنبية

Bruner, J. S. (1960) *The process of Education*, New York, Vintoge, Book,.

Kohen, I, Benzvi (1993), Improving Student a Chivment in Topic of Chimecal Energy by Implementing new Learning Meterial and Stratigies International, *Journal of Science Education, 14* (2),3-4.

Good, and, Brophy, **Instructional Design and Learning Theory.** www.USASK.Ca/education/Coursework- page 1 of 29 - 2004.

Mark E. A. & Methven, S. B. (1991), Effects of the Learning Cycle Upon Student and Classroom Performance, *Journal of research in Science Teaching*, V 28n1, 7-9.

Mc Cormick, C.& Pressely, M.(1997). *Educational Psychology Learning, Instruction, Assessment.* An Imprint & Addison Lesley Longman, USA.

Pressley, M., Woloshyn, V. (1995), *Cognitive Strategy*, V. K, Book Line Books.

Roblyer, M., Vye, N.And wilson, B.(2002). Effective Educational Software, Now and in the Future. *Educational Technology, 42(5), 7-*

The Institute for Learning Centered Education. www.Learnercnte reded org/new/5Emodel. Page 1-3 , 2004.

Woolfolk, A. (1997). *Educational Psychology.* A simon & Sehuster Company. USA.