

أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية في اكتساب المفاهيم الشرعية في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في فلسطين

The impact of using a constructivist-theory based program on the acquisition of Islamic concepts in female tenth grade students in Palestine

رقية عرار*، وناصر الخوالدة**

Roqaya Arar* & Naser Khawaldeh**

*طالبة دكتوراه: قسم المناهج والتدريس، الجامعة الأردنية، الأردن. **قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن

*PhD student: Department of Curriculum and Instruction, University of Jordan, Jordan. ** Curriculum and Instruction Department, Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Jordan

*الباحث المراسل: r.arar@najah.edu

تاريخ التسليم: (2018/10/17)، تاريخ القبول: (2019/1/16)

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية في اكتساب المفاهيم الشرعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في فلسطين، ولتحقيق هدف الدراسة، تم تصميم اختبار لقياس المفاهيم الشرعية، اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث درّست المجموعة التجريبية المكونة من (30) طالبة، وفق برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية، ودرست المجموعة الضابطة المكونة من (30) طالبة بالطريقة الاعتيادية، وقد طبّق الاختبار على المجموعتين قبل إجراء التجربة وبعدها، وأظهرت نتائج تحليل اختبار "ت" وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند $(\alpha \leq 0.05)$ بين المجموعتين يعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على النظرية البنائية في اكتساب المفاهيم الشرعية، ولمصلحة المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التعليمي القائم على النظرية البنائية في اكتساب المفاهيم الشرعية، وأوصت الدراسة بتوظيف النظرية البنائية في تدريس مبحث التربية الإسلامية، وإجراء دراسات أخرى مشابهة في مراحل تعليمية مختلفة وبمتغيرات جديدة.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التعليمي، النظرية البنائية، المفاهيم الشرعية، مبحث التربية الإسلامية.

Abstract

This study aimed at investigating The Impact of an Educational Program Based on Constructivism Theory on Acquiring Concepts in Islamic Education Course for Basic 10th Grade Female Students in Palestine. To achieve goals of this study, a test has been developed to observe the Development of Acquiring Concepts in Islamic. The researcher adopted a quasi-experimental approach in which the experimental group consisting of (30) students was taught in accordance with Educational Program Based on Constructivism Theory. At the same time, the controlled group consisting of (30 students) was taught in the traditional way. The tests and the motive measuring was applied prior and post- teaching on both groups. The Analysis of Covariance results (Test-t) indicated a significant difference at ($\alpha \leq 0.05$) between the two groups, which is attributed to the educational program Based on Constructivism Theory, in developing the Acquiring Concepts in Islamic, of Learning Islamic Education Course for the experimental group. The results also indicated variation in the performance of (the experimental group) students in the posttest of the Educational Program Based on Constructivism Theory (in developing the Acquiring Concepts in Islamic. The study recommended introducing the Constructivism Theory in the teaching of Islamic Education Course, and conducting other similar studies in different educational stages.

Keywords: Educational Program, Constructivism Theory, Islamic concept, Islamic Education Course.

مقدمة

تعد البنائية من المذاهب الفكرية التي برزت في العصر الحديث، وشكلت ثورة في الدراسات الإنسانية والاجتماعية وطرق التعامل مع المعرفة، وامتد أثرها بشكل بارز إلى ميدان التربية، مما أسهم في ظهور نظرية التعلم البنائية، التي أحدثت انقلاباً نوعياً في الأدبيات التربوية، طال كل أطراف وأشكال العملية التعليمية؛ من طلبة ومعلمين ومناهج واستراتيجيات تدريس وإشراف وإدارة، وبتجاه أنظار التربويين إلى النظرية البنائية في التعلم، تعززت الرؤية التطبيقية للأفكار البنائية في الميدان التربوي في كافة مناحي التعليم، بشكل يجعل من المتعلم محوره وبعده الأهم، من أجل إحداث تعلم ذي معنى لديه، مما أسهم في تصميم العديد من النماذج والاستراتيجيات التدريسية، التي تهدف إلى تمكين المتعلم من بناء المعرفة بنفسه، من

خلال عملية التفاوض الاجتماعي مع الآخرين (الخالدي، 2013)، ولذا تعنى النظرية البنائية في التعلم باكتساب المعرفة وفق عملية تعلم نشطة، وإدماجها والتحكم بها ضمن سياق فردي، وإطار تفاعل اجتماعي (Qiyun, 2009) وممارسة التفكير العلمي بعيداً عن التعليم الصم (Rote Learning) من أجل تحقيق الفهم الذاتي ذي المعنى، الذي يمكن الفرد من اكتساب عمليات التعلم العقلية؛ كالاستيعاب والتوافق والموازنة (زيتون وزيتون، 2003).

وقد أولى التربويون اهتماماً كبيراً بالنظرية البنائية في التعليم، فظهرت نماذج متعددة في التعليم البنائي تنطلق من فلسفة واحدة هي التركيز على التعليم بمبادرة الطالب، والتعلم بالاكتشاف، وبناء بيئة تعليمية مرنة، والقيام بأنشطة مختلفة، والتركيز على دور المعلم كمرشد وموجه وليس ملقناً للمعرفة العلمية (زيتون وزيتون، 2003).

ترتكز النظرية البنائية على أن المعرفة لا تستقبل من المتعلم بجمود، ولكنه يبنيها بفهمه الفعال للموضوع، أي أن الأفكار لا توضع بين يدي الطلبة ولكن عليهم بناء مفاهيمهم بأنفسهم، فالمعرفة تتولد لديهم من خلال تفكيرهم وتاملهم ونشاطهم الذاتي، ويجب أن يتعامل الطلبة مع مواقف معقدة، ومشكلات تجسد في مهام أصيلة وفعالة ذات صبغة تطبيقية في حياتهم الشخصية، والعمليات العقلية تتطور من خلال التفاعل والحوار مع الآخرين أنفسهم وهو ما يتوافق مع الأسس التي يقوم عليها التفكير التأملي (Cakir, 2008).

لقد أكد علماء التربية على أن أساسيات المعرفة هي أحد الحلول التي قد تكون فعالة لمواجهة تحديات العصر والبعد عن الجزئيات، و يروا كذلك أن التأكيد على أساسيات المعرفة يعني التأكيد على المفاهيم والمبادئ التي تشكل هذه المعرفة، والتي في ضونها يمكن فهم العديد من الحقائق الجزئية لمجال معين (البليبيسي، 2006).

والمفاهيم هي إحدى مراتب التصنيف المهمة في البناء المعرفي والتي تنظم أفكار الفرد ومدرجاته وبياناته عن الظواهر المحددة، ولهذا فإن المفاهيم تساعد الفرد وتزيد من قدرته على تعلم كمية غير محدودة من أساسيات المعرفة (مصطفى، 2014).

وتعد المفاهيم مفتاح المعرفة الحقيقية ومن متطلباتها الأساسية لذا، زاد الاهتمام بها والتركيز عليها وتيسير تعلمها من قبل المتعلمين لكي يكون التعليم دافعاً لهم (السراني، 2002) و تعد المقدرة على تدريس المفاهيم حجر الأساس للمعلم الذي يبني على أثرها تقدم الطلبة العلمي، فعندما يتمكن الطالب فعلاً من فهم المفاهيم الأساسية تزداد أمامه فرص النجاح في دراسته (الشملي، 2004).

وبناء على ما تقدم فقد جاءت هذه الدراسة لإعداد وتنظيم وحدثين من مبحث التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي في فلسطين في ضوء النظرية البنائية وأثر برنامج تعليمي في اكتساب المفاهيم الشرعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في فلسطين.

مشكلة الدراسة

لاحظت الباحثة من خلال عملها الميداني وتدريبها لمادة التربية الإسلامية لطلبة الصف العاشر الأساسي وجود ضعف في تحصيل الطالبات للمفاهيم الشرعية في مادة التربية الإسلامية، وقد يعزى ذلك إلى عوامل متعددة من أهمها، الاعتماد على الطرق والاستراتيجيات التقليدية في التدريس والتي قد تعتمد على التلقين في الغالب وتكون غير مثيرة للتفكير، إذ إن استقبال الطلبة للمعلومات يكون سلبياً وغير تفاعلي؛ لذا لا بد من مراجعة أساليب تدريس التربية الإسلامية والأخذ بالأساليب التربوية الحديثة المبنية على طبيعة الطلبة وحاجاتهم النفسية والاجتماعية كي يشاركوا مشاركة فعالة في العملية التعليمية، وعدم إعطاء الفرصة للطلاب للبحث والاستقصاء، واقتصر معظم المعلمين في تدريسهم على المعلومات الموجودة في الكتاب المقرر، وعدم إثرائهم بالمنهاج بمواد تعليمية أدى إلى ضعفهم في اكتساب المفاهيم وتدني مستوى تفكيرهم، مما دفع الباحثة إلى استخدام النظرية البنائية، كونها تجعل الطالبة محور العملية التعليمية فهي تقوم بمناقشة المشكلة، وجمع المعلومات التي تراها قد تسهم في حل المشكلة، ثم مناقشة الحلول المقترحة مع زميلاتها، ثم دراسة إمكانية تطبيق هذه الحلول بصورة علمية، فضلاً عن أنها تتيح الفرصة للطلبة بأن تفكر كي تصل إلى المعلومة بنفسها. وقد أكد (مؤتمر التطوير التربوي المنعقد في عمان 2015) على الإسهام في تطوير العملية التدريسية والتربوية عن طريق فتح دورات التعليم المستمر، والإطلاع على طرائق التدريس وأساليبه بما يتلاءم والتقدم العلمي والمعرفي، وتحفيز مشاركة الطلاب في الدرس وتنمية قدراتهم على التعلم الذاتي، مما ينعكس على الطلبة من حيث رفع تحصيلهم، وتنمية تفكيرهم. وعليه تكمن مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

ما أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية في اكتساب المفاهيم الشرعية في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في فلسطين؟

فرضية الدراسة

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات الصف العاشر الأساسي على اختبار المفاهيم الشرعية، في مبحث التربية الإسلامية يعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على النظرية البنائية مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية في اكتساب المفاهيم الشرعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية في فلسطين.

أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة من الآتي:

1. إمكانية وضع نتائج هذه الدراسة موضع التطبيق في المؤسسات التعليمية، كما يمكن الاستفادة من نتائجها في اكتساب المفاهيم الشرعية لدى الطلبة.
2. من الممكن أن تسهم هذه الدراسة بجانب دراسات أخرى مستقبلية في هذا المجال في تطوير تدريس التربية الإسلامية، بسبب ما تعانيه مخرجات التعليم من ضعف في تعلم المفاهيم.
3. توظيف البرنامج التعليمي القائم على النظرية البنائية من قبل معلمي ومعلمات محبتي التربية الإسلامية، مما يساعدهم في توليد معرفة جديدة، وتنمية المفاهيم الشرعية لدى طلبتهم.

التعريفات الإجرائية

المفاهيم: مجموعة من الموضوعات أو الرموز أو الأحداث التي تجمع بينها خصائص مشتركة، هذه المفاهيم قد تكون محسوسة وقد تكون مجردة (Schunk, 2000)، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي حصلت عليها الطالبة في اختبار المفاهيم الذي قامت الباحثة بإعداده.

مبحث التربية الإسلامية: المحتوى المعرفي المتضمن دروساً في القرآن الكريم وعلومه، والفقه، والعقيدة، والأخلاق والفكر والسلوك، والسيرة النبوية، والأحاديث الشريفة. للصف العاشر الأساسي في فلسطين للعام الدراسي (2018/2017).

الصف العاشر الأساسي: الصف الأخير من مرحلة التعليم الأساسي في فلسطين، وتتراوح أعمارهن ما بين (15-16) عاماً.

البرنامج التعليمي: عبارة عن المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم، ويلخص الموضوعات والإجراءات التي تنظمها المدرسة خلال مدة معينة (القاضي، 2014). ويعرف البرنامج إجرائياً بأنه: خطة تعليمية مصممة وفق النظرية البنائية ذات منظومة متكاملة من الإجراءات المتبعة لإكساب طلاب الصف العاشر الأساسي المفاهيم الشرعية، وتشمل أهدافاً تعليمية، وطرائق تدريس، ووسائل، ومحتوى، وأنشطة، وأساليب تقويم.

النظرية البنائية: تعني نظرية تكوين المعنى التي تقدم شرحاً لطبيعة المعرفة وكيفية تعلمها، والتي تؤكد أن الأفراد يبنون فهمهم أو معرفتهم الجديدة من خلال التفاعل بين معرفتهم السابقة وبين الأفكار والأحداث والأنشطة التي هم بصدد تعلمها (القاضي، 2014). وتعرف إجرائياً بأنها: بناء الطالبة للمعرفة العلمية التي تكتسبها بنفسها وذلك من خلال الخبرات التراكمية والتفاعل المباشر مع المادة التعليمية، وربطها بالمعرفة السابقة لتوليد معرفة جديدة.

حدود الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

- الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على عينة من طالبات الصف العاشر الأساسي، وتتكون من مجموعتين (مجموعة تجريبية)، و(مجموعة ضابطة).
- الحدود المكانية: مدرسة بنات رفيديا الأساسية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة نابلس.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في العام الدراسي 2018/2019م.
- الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على الموضوعات التي وردت في وحدتي (القرآن الكريم وعلومه، والفقه الإسلامي) من مبحث التربية الإسلامية المقرر للصف العاشر الأساسي، كما أقرته وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للعام الدراسي 2018/2019.

الإطار النظري

المحور الأول: النظرية البنائية

تعد البنائية من المذاهب الفكرية التي برزت في العصر الحديث، وشكلت ثورة في الدراسات الإنسانية والاجتماعية وطرق التعامل مع المعرفة، وامتد أثرها بشكل بارز إلى ميدان التربية، مما أسهم في ظهور نظرية التعلم البنائية، التي أحدثت انقلاباً نوعياً في الأدبيات التربوية، طال كل أطراف وأشكال العملية التعليمية؛ من طلبة ومعلمين ومناهج واستراتيجيات تدريس.

تمتد الجذور التاريخية القديمة لنشأة النظرية البنائية إلى عهد سقراط، لكنها تبلورت في صيغتها الحالية في ضوء نظريات وأفكار من المنظرين مثل: أوزبل (Ausubel)، وبياجيه (Piaget)، وغيرهما (صبري وإبراهيم، 2004)، ويعتبر معظم منطري البنائية أن بياجيه هو واضع اللبنة الأولى للبنائية، فهو الذي يرى أن عملية المعرفة تكمن في بناء أو إعادة بناء موضوع المعرفة، ثم جاء بعده مجموعة من منطري البنائية قاموا بإعادة تنسيق أفكارهم وتعديلها، كما يعتبر أرنست (Arnest)، فون قلاسر سفليد (Von Glassersfel)، ليس ستيف (Lees Steaf) أبرز منطري البنائية المعاصرين، حيث سادت بالتدرج الأفكار البنائية وانتشرت مما أدى إلى تطبيق هذه الأفكار في مجال العلوم، إلى أن تم تعديل للنموذج البنائي في صورته الحديثة القائم على البنائية الحديثة عام 1990 على يد سوزان لوك هورسلي (Susan Loucks Horsley) (أبو خطوة، 2010).

لقد تعددت تعريفات النظرية البنائية بتعدد التيارات التي حاولت تفسيرها، وقد اورد كثير من العلماء والباحثين تعريفات عديدة لها نوجزها فيما يلي:

عرفها عباش والعبسي (2013: 534) بأنها: "نظرية تقوم على اعتبار أن التعلم لا يتم عن طريق النقل الآلي للمعرفة من المعلم إلى المتعلم، وإنما عن طريق بناء المتعلم معنى لما يتعلمه بنفسه بناء على خبراته ومعرفة السابقة".

كما عرفها تافروف (Tafrova, 2012: 213) بأنها: نظرية في المعرفة تقوم على فرضية أن الناس يبنون معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم في العالم من خلال المرور بعدد من التجارب والأشياء والتفكير في تلك التجارب.

وعرفها جارسيا (Garcia, 2011:150) بأنها: رؤية في نظرية تعلم الفرد وتطوره المعرفي، قوامها أن الفرد يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته العقلية المعرفية مع الخبرة الجديدة.

يلاحظ من التعريفات السابقة أنها اتفقت على أن النظرية البنائية تركز على ما يلي:

1. يبني المتعلم معرفته بنفسه بناء على معرفته الحالية وخبراته السابقة.
2. أن المتعلم نشط في بناء أنماط التفكير لديه.
3. يقتصر دور المعلم على الميسر والمساعد على بناء المعرفة.
4. تشكيل المفاهيم تعتمد على الخبرات التي يمر بها المتعلم.

يقوم التعليم البنائي على عدة أسس عامة تمثل الأساس العملي لهذا التعليم والمرتكزات القوية التي يستند إليها البناء الرئيس وهذه الأسس تتمثل في تخطيط المدرس لدعوة الطلاب ومشاركتهم في نشاط أو حل مشكلة معينة بصورة فعالة، وإتاحة الفرصة للطلاب كي يقوموا بالعمل الجماعي وبروح الفريق من أجل مناقشة ما تم التوصل إليه من مقترحات وتفسيرات واستنتاجات، والاستماع إلى تنبؤات الطلاب بالنتائج الخاصة بالمشكلة المطروحة قبل أن يخوضوا في الحل، واستعمال تصورات الطلاب ومفاهيمهم في توجيه المدرس وقيادته، وطرح الأسئلة من قبل المدرس كي يقوم بتحفيز الطلاب على البحث والرجوع إلى المصادر المتنوعة للمعلومات ومحاولة إيجاد الدلائل التي تدعم ما يذكره من إجابات، وإتاحة الفرصة أمام الطلاب للبحث عن المعرفة للوصول إلى حلول المشكلات المعروضة، وذلك من خلال المناقشة والحوار والتنافس فيما بينهم (Wicklein, 2005).

وينبغي على المعلم الذي يستخدم الاتجاه البنائي أن يؤدي أدواراً متعددة، وعليه أن يشجع التلاميذ على تكوين المفاهيم الخاصة عن طريق قيامه بالأدوار الآتية: يقدم الأنشطة لمجموعات الطلبة؛ وذلك من أجل تشجيع الخبرات المباشرة لهم، يعمل على تحديد أفكار الطلبة ويتفاعل معهم بنحو ملائم، ينظم البيئة وفقاً لآراء الطلبة بما يسمح لهم من حرية الاستكشاف، يوجه أسئلة ويثير المشكلات من أجل تكوين الأفكار وبناء المفاهيم، يوثق تعلم الطلبة ويقيس المهارات، يشجع التعاون، ويطور العلاقات العامة في غرفة الصف، موفر لأدوات التعلم مثل: الأجهزة والمواد المطلوبة لإنجاز مهام التعليم بالتعاون مع الطلاب، مشارك في عملية إدارة التعلم وتقييمه (الهويدي، 2005).

كما أن النظرية البنائية تنطلق من مبدأ مفاده أن المعلم لا يقدم معلومات جاهزة للمتعلم ولكن يقدم له توجيهات سديدة، والمتعلم لا يكتفي بفهم معنى المفاهيم، بل ينبغي أن يوظفها في

وضعيات متنوعة وفي أوقات مختلفة، وتركز على أن الفرد يبني معرفته بنفسه من خلال مروره بخبرات كثيرة، تؤدي إلى بناء المعرفة الذاتية في عقله، ومن هنا يمكننا أن نعتبر النظرية البنائية من أكثر النظريات التي تجسد علاقة قوية بين الفرد والمجتمع، وتسعى إلى تكيف الفرد مع المحيط الذي يعيش فيه، وتنمي عند الفرد روح الانتماء لهذا المجتمع؛ لأنه يشعر بأنه جزء حيوي من هذا المحيط وعليه السعي دائما لاستقراره من خلال حل المشكلات عن طريق توظيف المفاهيم والمعارف المختلفة (الجدي، 2012).

ويمكن دور المتعلم في تطبيق النظرية البنائية في التدريس بأنه مكتشف لما يتعلمه من خلال ممارسته للتفكير العلمي، باحث عن المعنى لخبراته مع مهام التعلم، بأن لمعرفته، مشارك في مسؤولية إدارة التعلم وتقييمه (زيتون، 2007)، فالمتعلم في النموذج البنائي أكثر نشاطاً ويلعب دور العالم في البحث والتقييم لاكتشاف الحلول المناسبة التي تواجهه، فهو يعتبر محور هذا النموذج ومركز اهتمامه.

أشار إبراهيم (2009) إلى أن هناك خمسة مبادئ تعكس القيم البنائية، وتؤثر في تصميم التعليم، وهذه المبادئ هي: الاهتمام بالكيان الشخصي للطالب حيال ما يتعلمه، تقديم سياق التعلم الذي يدعم كلا من التنظيم الذاتي للطالب ومبادئه، تضمين أسباب ومبررات التعليم في الأنشطة التي يمارسها الطالب، تدعيم التعلم ذاتياً لدى الطالب ومسؤوليته عن النمو العلمي ومتابعته الذاتية، التركيز على دمج الطالب في عمليات تعلم مقصودة.

ويتم بناء الدروس في المواد الدراسية المختلفة وفق المنظور البنائي باتباع الخطوات التالية (الهاشمي والدليمي، 2008):

مرحلة الدعوة (عرض المشكلة): حيث ينطلق الدرس من مشكلة متصلة بالمتعلمين، أو بعض الأسئلة التي تدعو الطلبة للتفكير، مرحلة الاستكشاف: في هذه المرحلة يقارن الطلبة أفكارهم ويكون العمل في مجموعات، بحيث تقوم كل مجموعة بأنشطة مختلفة، وفي هذه المرحلة يتم المزج بين العلم والتكنولوجيا، حتى يبرز استخدام العلم في خدمة المجتمع وحل مشاكله، مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول وتقديمها: وفي هذه المرحلة يقدم المتعلمين اقتراحاتهم للتفسيرات والحلول، ويعمل المعلم على تشجيع المتعلمين على صياغة ما توصلوا إليه من خلال الملاحظة والتجريب، ويجب إعطاء المتعلمين الوقت الكافي لإعداد اقتراحاتهم للتفسيرات والحلول قبل مناقشتها، مرحلة اتخاذ القرار (حل المشكلة): ويتم في هذه الخطوة الوصول إلى الحل المناسب للمشكلة وتنفيذه. أي انتقال أثر التعلم إلى مواقف جديدة.

المحور الثاني: المفاهيم

أكدت التربية العلمية منذ القدم على ضرورة تعلم المفاهيم العلمية وتوجيه طرق تعلمها الوجهة الصحيحة، وأصبح اكتساب الطلبة للمفاهيم العلمية هدفاً رئيسياً وضعه التربويون، ومصممو المناهج نصب أعينهم (مصطفى، 2014).

وتتمثل أهمية تعلم المفاهيم في أنها تجعل المادة الدراسية أكثر سهولة وتعلماً، وتساعد على انتقال أثر التعلم إلى مواقف جديدة، وتضييق الفجوة بين التعلم السابق والتعلم اللاحق للمتعلم، وتسمح بالتنظيم والربط بين مجموعات الأشياء والأحداث، وتؤدي إلى زيادة قدرة الطلاب على استخدام المعلومات في مواقف حل المشكلات (سلامة، 2004).

ويعد تكوين المفاهيم وتنميتها لدى الطلبة أحد أهداف التدريس لأي مادة دراسية في جميع مراحل التعليم المختلفة، كما يعتبر من أساسيات العلم والمعرفة التي تقيد في فهم هيكله العام، وفي انتقال أثر التعلم؛ ولهذا، فإن تكوين المفاهيم أو تهذيبها لدى الطلبة، على اختلاف مستوياتهم التعليمية، يتطلب أسلوباً تدريسياً مناسباً يتضمن سلامة تكوين المفاهيم وبقائها والاحتفاظ بها (النجدي وعبد الهادي، وراشد 2003).

ويستخدم المعلمون أساليب متنوعة لتعليم المفاهيم لطلبتهم من خلال تقديم الأمثلة المنتمية للمفهوم الجديد، كونها تساعد في توضيح حدود المفهوم، وتقدم الأمثلة من الأسهل إلى الأصعب، وتجميع الأمثلة المتباينة عن بعضها بعضاً في فئات مختلفة، وعمل مقارنة بين الأمثلة واللا أمثلة (مصطفى، 2014).

ويقترح زيتون (2001) جملة من النصائح للمعلمين في تدريس المفاهيم تتمثل في استخدام أساليب متنوعة في تدريس المفاهيم وتعلمها، والتركيز على الأمثلة؛ وذلك لمساعدة التلميذ على تكوين صورة أعمق للمفاهيم، والتركيز على الخبرات والمواقف التعليمية، وتقديم المفاهيم وبيان تطبيقاتها النظرية والعملية، واستخدام تكنولوجيا التعليم والرحلات العلمية الميدانية لتسهيل عملية تكوين المفهوم، وربط المفاهيم السابقة لدى المتعلم بالمفاهيم الجديدة.

إن تعلم المفاهيم يتم من خلال عمليات عقلية يقوم بها المتعلم نفسه، وتتأثر بعدة عوامل مختلفة كالخبرات السابقة والذكاء والخلفية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والدوافع وعملية التعلم وطبيعة المفهوم (فراج، 2001). وكذلك فإن المفاهيم تساعد المتعلم على إدراك وفهم وحفظ وتصنيف وخرن وتذكر المعلومات، لذلك نجد أن المفاهيم في بنية النظام المعرفي تقع في مركزية متقدمة، حيث تقع فوق المعلومات والحقائق وتحت المبادئ والقوانين، وتمثل أوسع عنصر في مكونات النظام المعرفي الإنساني؛ لذا فإن النجاح في تعليمها للمتعلمين من خلال المناهج التربوية يعني أن المتعلمين يملكون حوالي (70%) من النظام المعرفي (العواسا، 2006).

يرى نشواتي (2003) أن المدرسين يتبنون طريقتين أو أنموذجين رئيسيين عند تدريس المفاهيم، أولهما الانموذج الاستقبالي أو الاستنتاجي الذي يعرض المدرس من خلاله المثيرات على المتعلم واحداً تلو الآخر بعد إعلام المتعلم بقاعدة المفهوم ويحاول المتعلم تصنيف كل مثير بحسب فئته المناسبة، وثانيهما الانموذج الاستقرائي الاستكشافي، وفيه يعرض المدرس المثيرات جميعها دفعةً واحدة ويختار المتعلم المثير المناسب من بين المثيرات ووضعه في الفئة المناسبة.

وبناء على ما سبق ترى الباحثة أن المفاهيم تتكون لدى الأفراد من خلال توظيف الحواس والخبرات والمواقف السابقة، وتفعيلها مع البيئة، مما ينتج عنه تكوين صورة ذهنية بناء على إدراكه لمجموعة مشتركة من الصفات، واستبدال الصورة الذهنية كلمة أو رمز يدل على المفهوم، وتكوين المفاهيم لا يتوقف عند حد معين بل تنمو وتزداد كلما نما الطلبة وازدادت خبراتهم ومعارفهم بالبيئة، كما أن وظائف المفاهيم تساعد المتعلم على تفسير ما يدور حوله من مفاهيم، وتجعله ينظم معارفه وتسهل عليه معرفة ما حوله، وتساعد في ربط المواد الدراسية السابقة والتي يتعلمها الطالب لاحقاً، واستخدام المفاهيم يختصر على المعلم وقتاً وجهداً في الترتيب والتصنيف والربط بين الحقائق، وفي تنظيم المعلومات وعرضها على الطلبة، بحيث يسهل على المتعلم اكتسابها وترتيبها في بنيته المعرفية بعد إدراك العناصر المكونة لها لتكون مخزونه في الذاكرة ومضافة للحصيلة الثقافية عنده، وتعد أحد الحلول العصرية لمشكلة استظهار الطلبة للمعلومات، وحفظها دون استيعاب ووعي وتمييز، وهذا يعني أن التعلم عن طريق المفاهيم واستخدامها في مواقف تعليمية جديدة، له مردود إيجابي على العملية التعليمية التعلمية.

الدراسات السابقة

أجرت العياصرة (2016) دراسة هدفت إلى بناء استراتيجية تدمج بين استراتيجيتي (تنبأ - لاحظ - فسر) (POE)، و(ماذا أعرف - ماذا أريد أن أعرف - ماذا تعلمت) (KWL) (المستدتين إلى مبادئ النظرية البنائية، أمكن تسميتها بالاستراتيجية المدمجة (EL, OW, PK)، وتقصي أثرها في اكتساب المفاهيم البيئية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، وتنمية اتجاهاتهم نحو البيئة. بلغ عدد أفراد الدراسة (99) طالباً وطالبة في مدرستي حسني فريز الأساسية للبنين، وعائشة بنت أبي بكر الأساسية المختلطة التابعتين لمديرية التربية والتعليم لمحافظة البلقاء للعام الدراسي 2013/2014، توزعوا في مجموعتين تجريبية وضابطة، استخدمت في الدراسة اختبار المفاهيم البيئية الذي تكون من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ومقياس الاتجاهات نحو البيئة الذي تكون من (34) فقرة بتدرج ليكرت الخماسي. أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للاستراتيجية المدمجة في اكتساب المفاهيم البيئية وتنمية الاتجاهات نحو البيئة، كما أظهرت وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين الاستراتيجية المدمجة والجنس في تنمية الاتجاهات نحو البيئة، وعدم وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين الاستراتيجية المدمجة والجنس في اكتساب المفاهيم البيئية.

كما أجرى كيبيرج وأسود وتلالا (Kibirige, Osodo, & Tlala, 2014) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استراتيجية (تنبأ - لاحظ - فسر) المستندة إلى النظرية البنائية في تغيير المفاهيم البديلة، حيث تكونت عينتها من (93) طالباً في جنوب أفريقيا، وأشارت نتائجها إلى وجود أثر دال إحصائياً لاستراتيجية (تنبأ - لاحظ - فسر) في تغيير المفاهيم البديلة المتصلة بذوبان الماء لدى الطلبة.

وهدفت دراسة الرفاعي (2011) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات التدريس فوق المعرفية وأنماط التعلم البنائي، في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية التفكير الاستقرائي، لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، وتكون أفراد الدراسة من (115) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي، تم توزيعهم في ثلاث شعب صفية، إذ درست الشعبة الأولى بالطريقة الاعتيادية، والثانية بالبنائية، والثالثة باستراتيجية التدريس فوق المعرفية، وباستخدام اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية، ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية، على اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية، لصالح المجموعتين التجريبتين؛ البنائية وفوق المعرفية، ولم توجد فروق دالة بين المجموعتين التجريبتين لصالح أي منهما على اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية، وبتطبيق اختبار التفكير الاستقرائي، ظهرت فروق ذات دلالة لصالح استراتيجية التدريس فوق المعرفي، مقارنة بالتعلم البنائي، والطريقة الاعتيادية.

وقام الباحثان سيكن والسان (Secken & Alsan, 2011) بتقصي أثر استخدام نموذج التعلم البنائي على تحصيل الطلبة في موضوع التحليل المائي في الكيمياء العضوية بلغت عينة الدراسة (100) طالباً، تراوحت أعمارهم من (18 – 21) عاماً موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام نموذج التعلم البنائي، بينما درست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس المعتمدة.

على المحاضرة، وقد أعد الباحثان اختباراً مكوناً من (10) أسئلة لقياس تحصيل الطلبة في موضوع التحليل المائي، أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم الأساسية المتعلقة بموضوع التحليل المائي وفي التحصيل بشكل عام.

وقام القيسي (2010) بدراسة هدفت إلى استقصاء درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية للنظرية البنائية، واستخدامهم لها في ضوء مقولاتها الأساسية، إذ تم توزيع استبانة مكونة من (35) فقرة، على (135) معلماً من معلمي التربية الإسلامية، للمراحل الدراسية؛ الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، في منطقة تبوك، وأشارت النتائج أن درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ النظرية البنائية واستخدامهم لها كانت بدرجة متوسطة، ولم تظهر فروق دالة في درجة الاستخدام بين المراحل التعليمية المستهدفة.

كما أجرى فاست وهانكز (Fast & Hanks, 2010) دراسة تجريبية في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى تقصي أثر برنامج تعليمي قائم على دمج استراتيجيات لنظرية البنائية من خلال تدريس محتوى الرياضيات للطلبة تكونت عينة، المعلمين الملتحقين بجامعة (Wisconsin Oshkosh) تكونت عينة الدراسة من (63) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى ضابطة درست مادة الرياضيات بالطريقة التقليدية، والثانية تجريبية درستها وفق النظرية البنائية، كما تم استخدام استبانة واختبار متعدد كأدوات لهذه الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في تحقيق أهداف المقرر الرئيسية، وتنمية قدرتهم في التغلب على المفاهيم الخاطئة، والخبرات السلبية تجاه الرياضيات،

حيث أظهرت المجموعة التجريبية اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات، وطرائق التدريس القائمة على المحتوى البنائي.

هدفت دراسة السيد (2009) إلى الكشف عن فاعلية استخدام نموذج دورة التعلم سباعية المراحل البنائية في تدريس العلوم على تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمصر. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة مع قياس قبلي - بعدي. وتكونت العينة من (48) تلميذة من مدرسة الزهراء بالمنيا وتم اختيارها بطريقة عشوائية. وتحددت الأدوات في اختبار التصورات البديلة للمفاهيم العلمية واختبار التفكير الناقد. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة تعديل التصورات البديلة وتنمية مهارات التفكير الناقد.

وفي دراسة أجراها طالب (2008) بهدف استقصاء فاعلية استخدام نموذج دورة التعلم 5 (s'E) البنائية في تدريس العلوم في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلميذات الصف التاسع الأساسي باليمن. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعة الضابطة مع قياس قبلي - بعدي. وتكونت العينة من (103) تلميذة، تم اختيارها من شعبتين عشوائياً من (4) شعب، وتوزيعها على مجموعتي الدراسة، بحيث تمثل المجموعة التجريبية (52) تلميذة تتلقى المعالجة بدورة التعلم 5 (s'E) والمجموعة الضابطة (51) تلميذة تتلقى التدريس بالطريقة التقليدية. وتحددت الأدوات في أداة تحليل المحتوى، واختبار تحصيلي للمفاهيم العلمية، واختبار التفكير الابتكاري. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الابتكاري باستخدام نموذج دورة التعلم.

قام الخطيب (2007) بدراسة لتقصي أثر طريقة تدريس قائمة على أحد نماذج التعلم البنائي، في تحصيل الطلبة لمفاهيم الثقافة الإسلامية، وقد تألفت عينة الدراسة من (102) طالبا من طلبة جامعة الحسين بن طلال، وزعوا إلى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، وباستخدام اختبار تحصيل مفاهيم الثقافة الإسلامية، واختبار تماسك البنية المفاهيمية، واختبار اتجاهات الطلبة نحو مادة الثقافة الإسلامية، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية، على كل متغيرات الدراسة؛ التحصيل، وتماسك البنى المفاهيمية، والاتجاهات، وذلك لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة؛ التي درست بالطريقة الاعتيادية.

يلاحظ أن جميع الدراسات السابقة استخدمت المنهج التجريبي باستثناء دراسة القيسي فقد استخدمت المنهج الوصفي أما من حيث الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، فقد استخدمت جميعها اختبارات موضوعية غلب عليها نمط الاختيار من متعدد.

ومما تجدر الإشارة إليه أن الدراسات السابقة أعانة الباحثة في الاستفادة من إطارها النظري، وأدواتها، وخطواتها الإجرائية، وأساليبها الإحصائية، ومناهج بحثها وتصميمها التجريبية.

وتميزت الدراسة الحالية عما سبقها من دراسات تناولت النظرية البنائية، تطبيق هذه النظرية على طلبة من البيئة الفلسطينية، هم طلبة الصف العاشر الأساسي للمدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة نابلس، وهدفت إلى تطبيق النظرية البنائية وفق برنامج تعليمي في اكتساب المفاهيم الشرعية في مبحث التربية الإسلامية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، القائم على تصميم المجموعات، مجموعة تجريبية، تدرس وفق النظرية البنائية، ومجموعة ضابطة، تدرس بالطريقة الاعتيادية، وتم تطبيق أدوات الدراسة على مرحلتين: قبلي، وبعدي، ثم تم تحليل البيانات إحصائيًا للتحقق من فرضيات الدراسة.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف العاشر الأساسي، في المدارس الحكومية التابعة للمديرية التربوية والتعليم في محافظة نابلس في فلسطين، والبالغ عددهن (2700) طالبة (المصدر: قسم التخطيط، مديرية تربية محافظة نابلس، 2018).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من مدرسة بنات رفيدا الأساسية للبنات، حيث تم اختيارهن بطريقة عشوائية، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة (تدرس بالطريقة الاعتيادية) وعددها (30) طالبة، ومجموعة تجريبية (تدرس بالبرنامج التعليمي المستند للنظرية البنائية)، وعددها (30)، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (1): توزيع افراد عينة الدراسة حسب المجموعة.

العدد	المجموعة
30	الضابطة
30	التجريبية

أداة الدراسة

الاختبار التحصيلي

قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي في وحدتي (الفقه الإسلامي) و(القرآن وعلومه) في مبحث التربية الإسلامية لطالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة بنات رفيدا الأساسية للبنات، وقد تبعت الباحثة لبناء الاختبار خطوات، منها: الاطلاع على الأدب التربوي المتصل بالدراسة، كدراسة الرفاعي (2011) ودراسة الشملي (2004)، ودراسة القاضي (2014)،

وتحديد الغرض من الاختبار، وتحديد المادة العلمية وتحليلها، وصياغة الأهداف السلوكية، وصياغة تعليمات الاختبار، حيث تكون الاختبار بصورته الأولية من (30) فقرة. تم صياغة هذه الفقرات على شكل فقرات اختيارية ذات أربعة بدائل، واحدة فقط صحيحة، وتم مراجعة الاختبار وتدقيقه وتنقيحه من حيث الصياغة واللغة والمادة العلمية، وقد روعي في كتابتها أن تناسب مستوى عينة الدراسة.

صدق الاختبار التحصيلي

للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على (8) محكمين من اصحاب الخبرة والاختصاص في المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم، وذلك للتأكد من مدى ملاءمتها للغرض الذي أعدت له، ووضوح الفقرات، ودقة الصياغة اللغوية، وتم تعديل فقرات الاختبار تبعاً لآراء المحكمين من حيث الصياغة اللغوية، وتعديل البدائل سواء من حذف أو إضافة بعض الكلمات إلى الأسئلة، حتى أصبح الاختبار بشكله النهائي مكوناً من (25) فقرة.

الدراسة الاستطلاعية

بعد إعداد الاختبار، والانتهاء من تحكيمة قمنا بتطبيقه على عينة عشوائية تكونت من (20) طالبة، من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وهدفت هذه الدراسة الاستطلاعية إلى حساب معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار، وحساب صدق الاختبار وثباته، ومدى وضوح تعليمات الاختبار وفقراته، وتحديد الزمن المناسب لأداء الاختبار عند تطبيقه على عينة البحث الأصلية، وقد تم حساب معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وتراوحت معاملات الصعوبة ما بين (0.35 - 0.60) كما تم حساب معاملات التمييز وتراوحت ما بين (0.38 - 0.64)، وكانت جميعها تقع ضمن المدى المقبول.

ثبات الاختبار التحصيلي

تم تقدير معامل ثبات الاختبار بطريقتين:

الاستقرار من خلال الاختبار وإعادة الاختبار: تم تطبيق الاختبار بصورته النهائية على العينة الاستطلاعية المكونة من (25) طالبة، وأعيد تطبيق الاختبار ذاته بعد مرور أسبوعين على أفراد العينة، واستخدمت إجاباتهم في تقدير معامل الثبات للاختبار (معامل ارتباط بيرسون) فبلغ (0.798).

تقدير الاتساق الداخلي: تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لتقدير الثبات بمفهوم الاتساق الداخلي في ضوء نتائج العينة الاستطلاعية عند تطبيق الاختبار عليها في المرة الأولى وبلغ (0.89)، أي أنّ المقياس الكلي للاختبار يتصف بدرجة مرتفعة من الثبات، ولمزيد من التثبيت من مدى ملائمة فقرات الاختبار لأفراد الدراسة، تم حساب معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وتراوحت معاملات الصعوبة ما بين (0.38 - 0.61) كما تم حساب معاملات التمييز وتراوحت ما بين (0.40 - 0.68)، وكانت جميعها تقع ضمن المدى المقبول.

تطبيق الاختبار

بعد أن عدّل الاختبار في صورته النهائية، طُبّق قبلًا وبعديًا على أفراد الدراسة وفق تعليمات الاختبار، وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية، حُدّد الوقت اللازم للاختبار بمعدل زمن انتهاء أول وآخر طالب أنهيا اختبار التحصيل، وبذلك يكون زمن الاختبار $(2/(55 + 30)) = 40$ دقيقة.

تصحيح الاختبار

صحح الباحث إجابات الطلاب بإعطاء علامة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، وقد عوملت الفقرات المتروكة والفقرات التي وضعت لها أكثر من إشارة معاملة الإجابة غير الصحيحة، وعلى هذا الأساس فإن درجات الاختبار تتراوح ما بين (0 - 25).

ضبط المتغيرات قبل بدء التجربة

وللتأكد من تكافؤ المجموعتين قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة (اختبار المفاهيم الشرعية) قبلًا على جميع أفراد عينة الدراسة، وبعد الانتهاء من تطبيق أدوات الدراسة، تم تصحيح الأوراق، ورصد النتائج.

ضبط متغير اختبار المفاهيم الشرعية القبلي المعد لهذه الدراسة

استخدمت الباحثة اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار المفاهيم الشرعية، والجدول (2) يبين ذلك:

جدول (2): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية التي تعزى لمتغير اختبار المفاهيم الشرعية القبلي.

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ضابطة	30	7.5	1.99	1.562	58	غير دالة عند مستوى الدلالة 0.005
تجريبية	30	7.8	2.31			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (58) وعند مستوى الدلالة (0.005) = 1.671

يتبين من الجدول (2) أن قيمة (ت) المحسوبة (1.562)، وهي أقل من القيمة الجدولية (1.671) عند مستوى الدلالة (0.005)، ودرجة حرية (58)؛ لذا فإن قيمة (ت) غير دالة إحصائيًا مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي.

ضبط العمر الزمني: تمكنت الباحثة من الاطلاع على ملفات الطالبات فوجدت أن أعمار طالبات المجموعتين متقاربه، إذ تتراوح أعمارهن ما بين (15 - 16) عاماً عند موعد تطبيق التجربة؛ وللتحقق من تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني وضبط (العمر الزمني لأفراد العينة)، قامت الباحثة بالمقارنة بين متوسطي العمر الزمني للمجموعتين التجريبيية (ن=30)، والضابطة (ن=30) وذلك باستخدام اختبار (ت) (**t-test**)، والجدول (3) يبين ذلك:

جدول (3): نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين "Independent Sample" للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيية والضابطة في العمر الزمني.

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط العمر	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	30	15.53	0.736	0.83	0.345
	الضابطة	30	16.10	0.428		

يتبين من الجدول (3): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبيية والضابطة في العمر الزمني، مما يدل على تكافؤ المجموعتين من حيث العمر الزمني

المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. التحليل التبايني المصاحب (ANCOVA).
3. اختبار (T).
4. المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية.

متغيرات الدراسة

- المتغير المستقل: طريقة التدريس ولها مستويان:
أ. البرنامج التعليمي المستند للنظرية البنائية.
ب. الطريقة الاعتيادية.
- المتغيرات التابعة وتمثل في: اختبار المفاهيم الشرعية في مبحث التربية الإسلامية.

تصميم الدراسة

الشكل التالي يوضح هذا التصميم.

EG : O1 X O2

CG : O1 _ O2

حيث إن :

EG: المجموعة التجريبية (البرنامج التعليمي المستند للنظرية البنائية).

CG: المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية)

O1 الاختبار القبلي

X المعالجة (استراتيجية خرائط العقل).

O2 الاختبار البعدي

- غياب المعالجة التجريبية (المجموعة الضابطة).

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس، وينص على "ما أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية في اكتساب المفاهيم الشرعية في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في فلسطين؟"

وللإجابة على السؤال تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفرق بين مجموعتين مستقلتين والجدول (2) يبين الفرق بين متوسطي درجة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الشرعية.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الشرعية.

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ضابطة	30	12.21	2.05	12.46	58	0.001
تجريبية	30	22.04	2.47			

يتضح من الجدول (2) أن القيمة "ت" المحسوبة (12.46) هي أكبر من القيمة الجدولية (2.390) عند مستوى الدلالة (0.001)، ودرجة حرية (58)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المفاهيم الشرعية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجاتها (22.04)، في حين كان متوسط درجات المجموعة الضابطة (12.21).

وتم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة في الاختبار المفاهيم الشرعية قبل وبعد تدريس الوحدات المقررة بالدراسة باستخدام برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية، والجدول (3) يبين هذه النتائج:

جدول (3): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لنتائج التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المفاهيم الشرعية على المجموعة التجريبية.

المجموعة	حجم العينة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
التجريبية (البرنامج التعليمي القائم على النظرية البنائية)	30	قبلي	7.8	2.31	16.35	0.001
		بعدي	23.04	2.47		

يتضح من الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائية بين كل من التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الشرعية في مبحث التربية الإسلامية لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على أن التدريس باستخدام برنامج التعليمي القائم على النظرية البنائية كان له نتائج إيجابية في تحسين مستوى تحصيل بالمفاهيم الشرعية.

ولحساب حجم تأثير برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية على اختبار المفاهيم الشرعية "d" تم إيجاد مربع إيتا n^2 كما في الجدول (4).

جدول (4): قيمة " n^2 " وقيمة "d" المقابلة لها ومقدار حجم التأثير.

المتغير المستقل	المتغير التابع	t	N2	d	حجم التأثير
البرنامج التعليمي القائم على النظرية البنائية	اختبار المفاهيم الشرعية للمجموعة التجريبية قبلي - بعدي	12.46	0.8121	5.23	كبير

يتضح من الجدول (4) أن قيمة " n^2 " لمتغير اختبار المفاهيم الشرعية تساوي (0.8121)، وهي تعني أن (81%) من التباين الكلي في هذا المتغير يرجع إلى أثر المتغير المستقل، وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل. ويمكن القول أن حجم تأثير البرنامج التعليمي القائم على النظرية البنائية على المتغير التابع (اختبار المفاهيم الشرعية) كان كبيراً.

مناقشة نتائج الدراسة

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الرئيسية التي تنص على: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات الصف العاشر الأساسي على اختبار المفاهيم الشرعية، في مبحث التربية الإسلامية يعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على النظرية البنائية مقارنة بالطريقة الاعتيادية". أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الشرعية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وتعزى نتيجة تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية في اكتساب المفاهيم الشرعية على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، إلى تأثير

البرنامج التعليمي في إعطاء فرصة للطلبة في المشاركة والتفكير في الإجابة في ضوء قدراتهم العقلية، واستعداداتهم المعرفية التي تمكنهم من السير نحو الوصول إلى الإجابة الصحيحة، مما يزيد من الثقة في القدرة على الوصول للحل، وتهيئة الطلبة للفرص المختلفة في تنمية المهارات العقلية من خلال تذكر الحقائق السابقة، وفهم المعارف الجديدة والعلاقات المختلفة بينها، وتوظيفها في تطبيقات تسهل تقريب المفهوم إلى الأذهان وتدل على الفهم الصحيح لها، وكذلك فهم الروابط المختلفة بين أجزاء المعرفة وتشكيلها في بنية معرفية جديدة يعبر عنها الطلبة من خلال الخروج بتعميم يظهر في صورة حل صحيح للسؤال المطروح، كما تؤكد على تبرير المعلومات ونقدها وتفسير سبب اختيارها كحل، وبذلك فإن النظرية البنائية تتيح فرصة مناسبة للتعامل مع الأفكار والمعلومات بحرية دون التقيد بنوع أو مستوى معين من التفكير، مما ينعكس على مستوى تحصيل الطلبة المقاس من خلال التطبيق البعدي للاختبار المفاهيم الشرعية لدى المجموعة التجريبية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العياصرة، 2016)، ودراسة (الرفاعي، 2011)، ودراسة (Kibirige, & Osodo, & Tlala 2014)، حيث تؤكد أن استراتيجية خرائط العقل تثير دافعية الطلبة وتزيد في تحصيلهم الدراسي في مواد الدراسات الاجتماعية. أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = .05$) للاستراتيجية المدمجة في اكتساب المفاهيم البيئية وتنمية الاتجاهات نحو البيئة، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية، على اختبار اكتساب المفاهيم، لصالح المجموعة التجريبية.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين كل من التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الشرعية في مبحث التربية الإسلامية لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على أن التدريس باستخدام البرنامج التعليمي القائم على النظرية البنائية كان له نتائج إيجابية في اكتساب المفاهيم الشرعية لدى الطالبات. ويعزى سبب تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة إلى أن الوجدتين التي قامت الباحثة بإعادة صياغة وتنظيم محتواها باستخدام البرنامج التعليمي كان لهما أثر كبير في تقديم الأفكار بصورة منظمة، مما يساعد في حدوث التعلم ذي المعنى. وقد يرجع ذلك إلى الخصائص التي تتمتع بها النظرية البنائية من تنوع الأنشطة التي تساعد على إيجاد بيئة التعلم النشط داخل غرفة الصف، وتوفير التغذية الراجعة التي تؤدي إلى تحسن مستمر في أداء الطالبات، والتقويم المستمر أثناء التدريس، وتنوع أساليبه، ومراعاة الفروق الفردية، وتوفير مواقف اتصالية وظيفية تمارس من خلالها مواقف حقيقية ساهمت في سهولة تخزين المعلومات وفهمها، مما ينعكس على تحصيلهم الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السيد (2009)، ودراسة طالب (2008)، حيث أكدنا تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الابتكاري والناقد باستخدام نموذج دورة التعلم.

كما دلت نتائج حجم المتغير المستقل (البرنامج التعليمي القائم على النظرية البنائية) على اختبار المفاهيم الشرعية أن أثره كبير حيث بلغت قيمة "n2" (0.8121)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن البرنامج التعليمي القائم على النظرية البنائية أسهم في رفع مستوى الطالبات في تحصيل المفاهيم الشرعية من خلال التفاعل الإيجابي من قبل الطالبات، مع الأنشطة المصاحبة

وطريقة تنفيذ المواقف التعليمية التعلمية في هذا المجال، وكذلك من خلال استخدام أساليب تدريسية تستثير قدرات الطالبات، كما أن التدريس بالطريقة البنائية بني على خطة وإجراءات محددة مكنت الطالبات من استخدام مهاراتهم حتى يصلن إلى النتيجة بأنفسهن بعد المشاركة الفاعلة في التعلم، بالإضافة إلى التقليل من الخمول الفكري، وفاعلية الطريقة البنائية في ترسيخ الفهم وزيادة الوعي والإدراك للمادة الدراسية، نتيجة المناقشة الجماعية للمفاهيم من خلال العصف الذهني في جو يسوده تدفق الأفكار والألفة والتعاون بين الطالبات من جهة وبين المعلمة والطالبات من جهة أخرى. كما أن التعلم بالطريقة البنائية دفع الطالبات إلى المشاركة في الأنشطة والتمارين والمشاريع بفاعلية كبيرة من خلال بيئة تعلم تسمح لهن بالإصغاء، والحوار والمناقشة، والتفكير الواعي، والتحليل والتأمل العميق لكل ما يتم طرحه من المادة الدراسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخطيب (2007)، ودراسة العياصرة (2016).

نتائج الدراسة

أبرز النتائج التي أسفرت عنها الدراسة:

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي في اختبار المفاهيم الشرعية.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الشرعية.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتطبيق القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الشرعية للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي.

التوصيات

- في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج الدراسة وتفسيراتها توصي الباحثة بما يأتي:
1. توظيف البرنامج التعليمي القائم على النظرية البنائية في تدريس المواد الدراسية المختلفة بشكل عام والتربية الإسلامية بشكل خاص في المرحلة الأساسية.
 2. توجيه انظار التربويين إلى أهمية المفاهيم في تعلم وتعليم الطلبة، واعتمادها عنصراً من عناصر الاهداف التعليمية.
 3. تشجيع المدرسين على استخدام النظرية البنائية في التدريس لثبات فاعليتها من خلال الدراسة الحالية في اكتساب المفاهيم الشرعية، وزيادة تحصيلهم الدراسي.
 4. تضمين مناهج التربية الإسلامية نماذج تطبيقية لدروس تقوم على النظرية البنائية؛ ليستفيد منها المعلمون في تدريسهم.
 5. إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية في مراحل تعليمية مختلفة ومتغيرات مختلفة.

References: (Arabic & English)

- Abu Khotwah, Al Sayyed. (2010) *Principles of Designing Electronic Courses Derived from Learning theories and their Educational Applications*. A study presented to "The Role of E Learning in Building Knowledge Societies". Bahrain University.
- Al Awasa, Ikhlas. (2006). *Vocational Concepts Included in Jordanian Textbooks of National Civic education for the Upper Basic Cycle*. Unpublished Master thesis, Faculty of Educational Sciences, Mutah University.
- Al Ayasreh, Farid. (2016). Building a Strategy, the Integrates Two Strategies Derived from Constructivist Theory Principles, and Measuring its Impact on Acquisition of environmental Concepts for Ninth Graders, and Improving their Understanding of Environment. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 12 (2), 155-167.
- Al Balbisi, Itimad. (2006). *The Impact of Discrepant Events Strategy in Correcting Alternative Perceptions of Science Concepts for Tenth Female Graders*. Unpublished Master Thesis, Islamic University of Gaza, Palestine.
- Al Hashimi, Abdulrahman & Dulaimi, Thaha. (2008). *Modern Strategies in Teaching*. Amman: Dar Alshorok.
- Al Helah, Mohammad. (2002). *Class Teaching Skills*. Amman: Dar Al Massira for Publishing, Printing and Distribution.
- Al Huwaidi, Zaid. (2005). *Modern Methods of Teaching Science*. Amman: University Book Center.
- Al Jidi, Marwa. (2012). *The Impact of Employing Some Active Learning Strategies in Teaching Science on the Development of Life Skills Among Fourth Graders in Gaza Governorate*. Unpublished Master Thesis, Islamic University of Gaza, Palestine.
- Al Khaldi, Jamal. (2013). Practicing Constructivist Teaching among Religion Teachers. *Babylon University's Humanities Magazine*, 21 (1), 289-304.

- Al Khatib, Omar. (2007). *The Impact of Constructivist Theory Model in Islamic Culture Courses in the Achievement and Formation of an Integrated Conceptual Structure, and Trends of Students of Hussein Bin Talal University*. Ph.D. Thesis. Amman Arab University.
- Al Najdi, Ahmad. Abdelhadi, Muna & Rashid, Ali. (2003). *Modern Methods and Strategies in Teaching Science*. Cairo: Dar El Fikr Elaraby.
- Al Qadi, Majid. (2014). *Effectiveness of Proposed Program Based on Constructivist Theory in Obtaining Biology Concepts for High School Students*. Unpublished Phd. Thesis, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Faculty of Social Sciences, Saudi Arabia.
- Al Qaisi, Mohammad. (2010). *Islamic Studies Teachers' Knowledge of Constructivist Theory and Level of Applying it in Saudi Arabia*. Master Thesis, Mutah University, Jordan.
- Al Refae', Mohammad. (2011). *The impact of Introducing Above Cognitive and Constructivist Learning Strategies in the Acquisition of Jurisprudence Principles, and developing Inductive Thinking, among High School Students in Jordan*. Ph.D. Thesis. Amman Arab University.
- Al Sarrani, Nawwaf. (2002). *The Impact Introducing Concept Maps in Teaching Biology Curriculum on Performance and Trends of Students of Teachers' College*. Unpublished Master Thesis, Umm al-Qura University, Mecca, Saudi Arabia.
- Al Sayyed, Wafa. (2009). *Effectiveness of Seven Stage Model of Enquiry Model in Teaching Science on Correcting Scientific Alternative Concepts, and Developing some Critical Thinking Skills for Seventh Graders*. Unpublished Master Thesis, Al Mina University, Egypt.
- Al Shamalti, Omar. (2004). *The Impact of Teaching According Learning Cycle Method and the Conceptual Maps in the Acquisition of Jurisprudential Concepts for Basic Stage Students*. Unpublished Phd. Thesis. Amman Arab University.

- Ayyash, Amal & Al Absi Mohammad. (2013). Math and Science Teachers' Knowledge of Constructivist Theory from their Point of View, *Journal of Psychological and Educational Sciences*. 14 (3) 523-548.
- Cakir, M. (2008). Constructivist Approaches to Learning in Science and Their Implication for Science Pedagogy: A Literature Review. *International Journal of Environment & Science Education*. 3(4). 193-206.
- Farraj, Muhsen. (2001). The Role of V Model in Developing Logical Thinking Skills and Performance for Middle Stage Science School Students in Saudi Arabia. *Egyptian Association of Teaching Methods - Studies in Teaching Methods*, (68) January, 134-164.
- Fast, G. & Hanks, J. (2010). International Integration of Mathematics Content Instruction with Constructivist Pedagogy in Elementary Mathematics Education, *Journal of Science & Mathematics*, 110(7), 330-340.
- Garcia, Georgia. (2011). *Socio-constructivist and political views on teacher's implementation of two types of reading comprehension approaches in low income schools*, *Theory into Practice*, vol.50, no.2, p.149-156.
- Ibrahim, Majdi. (2009). *Dictionary of Teaching and Learning Terminology*. Cairo: World of Books for Publishing and Distribution.
- Kibirige, I. Osodo, J. & Talala, K. (2014). The effect of predict-observe-explain strategy on learners' misconceptions about dissolved salts. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(4), 300-310.
- Mustafa, Mansour. (2014). Importance and Difficulties of Teaching Scientific Concepts. *Journal of Social Studies and Researches*. Umm Al Qura University, 88-108.
- Nashwati, Abdelmajid. (2003). *Educational Psychology*. Amman: Dar Al-Furqan for Publishing and Distribution.
- Qiyun, W. (2009). Designing a web-based constructivist learning

- environment, *Interactive Learning Environments*. 17(1). 01-13.
- Sabri, Maher & Ibrahim Taj Al Deen. (2004). *The Effectiveness of a Suggested Strategy Based on Some Models and Maps of Learning Methods in Modifying Alternative Ideas about Quantum Concepts and their Impact on the Learning Methods of Pre-Service for Science Teachers in Saudi Arabia*. Office of Education for Arab Gulf States. Arab Gulf Magazine, Ryadh, (77) 49-114.
 - Salameh, Adel Abu Elezz. (2004). *Improving Scientific Concepts and Skills and Methods of Teaching them*. P (1), Amman: Dar Al Fiker Publishers and Distributers.
 - Schunk, D. (2000). *Learning theories: an educational perspective*. Upper Saddle River, N. J. Prentice Hall.
 - Secken, N. & Alsan, E. (2011). The effect of constructivist approach on students understanding of the concepts related to hydrolysis. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 235-240.
 - Tafrova, G. (2012). Science teacher's attitudes towards constructivist environment, A Bulgarian case, *Journal of Baltic Science Education*, Vol.11, no. 2, p.184-193.
 - Taleb, Abdallah. (2008) *The Effectiveness of Using Learning Cycle Model in Teaching Science in Acquiring Scientific Concepts and Developing Creative Thinking of Female Ninth Graders*. Studies in Teaching Methods Magazine, (138), 97-132.
 - Wicklein, R. C. (2005). Critical issues and problems in technology education. *The Technology Teacher*, 64(4),6- 12.
 - Zaiton, Ayesh. (2001). *Science Teaching Methods*. Amman: Dar Al Shorok for Publishing and Distribution.
 - Zaiton, Hassan & Zaiton, Kamal. (2003). *Teaching and Learning from Constructivist Theory Prospective*. P (1). Cairo: World of Books for Publishing and Distribution.