



جائزة خليفة التربوية
Khalifa Award for Education

فاعلية التدريس وفق نموذج ويتلي البنائي

في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف العاشر
ودافعيتهم نحو التعلم في المنطقة الغربية التعليمية
(دراسة إجرائية)

إعداد

الدكتور مؤيد أسعد دناوي

موجه التربية الإسلامية

دكتورة في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية

فاز هذا البحث في مجال البحوث التربوية الإجرائية على مستوى الدولة
في الدورة الثانية لجائزة خليفة التربوية
2009-2008



جائزة خليفة التربوية
Khalifa Award for Education

مطبوعات جائزة خليفة التربوية الكتاب رقم (4)

موافقة المجلس الوطني للإعلام رقم: 1/100122/ 28069
رقم التصنيف الدولي : ISBN 978-9948-16-042-7

جميع الحقوق محفوظة ، ولا يجوز إعادة إنتاج أي جزء من هذا الكتاب بأي شكل كان ، بما في ذلك نسخ الصور أو استخدام الوسائل الإلكترونية ، دون موافقة كتابية من أصحاب حقوق الطبع والنشر ، وكل من يتصرف بما يخالف ذلك ، سيكون عرضة للمساءلة القانونية ، والمطالبة بالأضرار الناجمة عن ذلك .

جميع الحقوق محفوظة للأمانة العامة لجائزة خليفة التربوية

مدينة أبوظبي - دولة الإمارات العربية المتحدة

هاتف : +971 2 4459442

فاكس : +971 2 4454995

ص.ب 33088

الموقع الإلكتروني: www.khaward.ae

كلمة

تفعيلاً لنواتج دورات جائزة خليفة التربوية من البحوث التربوية العامة، والإجرائية والبحوث الخاصة بمناهج اللغة العربية، وتلك الخاصة بأدب الطفل، وإثراء لعملية البحث التربوي الذي يخدم الميدان التربوي، وتعميماً للفائدة التربوية، وجّه سمورئيس مجلس أمناء الجائزة بطباعة هذه البحوث والأعمال التي تفوز بالمجالات البحثية والإبداعية في الجائزة، وذلك اعتباراً من دورتها الثانية 2008 - 2009.

ويسرنا أن نقدّم إلى كلّ مكّونات الميدان التربوي من طلاب، ومعلمين وموجهين، وعاملين في إدارات الأداء المؤسسي التربوي، من فنيين وإداريين كتابنا الرابع هذا، راجين أن يجد عناية واهتماماً منهم، وأن يترك أثراً يسهم في تفعيل هذا الميدان وتطويره.

أمل عبدالقادر العفيضي

أمين عام جائزة خليفة التربوية

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، وأصلي وأسلم على نبيه الأكرم محمد بن عبد الله صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه أجمعين.
عرفانا بالجميل، لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل لمدير إدارة المنطقة الغربية التعليمية الأستاذ خلفان عيسى المنصوري على ما قدمه لي من تسهيلات لإجراء الدراسة، وإلى إدارة البحوث التربوية.
وأتقدم بالشكر والتقدير والعرفان لجميع موجهي ومعلمي ومعلمات التربية الإسلامية، ومديري ومديرات المدارس الحكومية، والطلبة الأعزاء ومعلميهم، ولكل من ساهم في إنجاح هذا العمل.
كما لا يفوتني أن أقدم الشكر الجزيل لأساتذتي وزملائي في الجامعات، ولكل من أسهم في إتمام هذه الدراسة.

والله أسأل أن تكون علماً ينتفع به .

الباحث

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
5	شكر وتقدير
7	فهرس المحتويات
9	قائمة الجداول
11	قائمة الملاحق
11	قائمة الأشكال
13	ملخص البحث باللغة العربية
17	ملخص البحث باللغة الإنجليزية
21	الفصل الأول: مشكلة البحث وأهميتها
21	المقدمة
24	مشكلة البحث
26	أهداف البحث
27	أسئلة البحث
28	فرضيات البحث
29	أهمية البحث
31	محددات البحث
32	التعريفات الإجرائية للبحث
35	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
51	أولاً: الإطار النظري
61	ثانياً: الدراسات السابقة
61	الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات
61	منهج البحث

61	مجتمع البحث
61	عينة البحث
69	أدوات البحث
69	إجراءات البحث
70	متغيرات البحث
70	المعالجة الإحصائية
71	الفصل الرابع: نتائج البحث
71	أولاً: النتائج المتعلقة باختبار التحصيل للمفاهيم الفقهية
77	ثانياً: النتائج المتعلقة بمقياس دافعية التعلم
81	الفصل الخامس: مناقشة النتائج
81	أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة باختبار التحصيل للمفاهيم الفقهية
82	ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بمقياس دافعية التعلم
86	التوصيات
87	قائمة المصادر والمراجع
96	الملاحق

قائمة الجداول

رقم الصفحة	العنوان	رقم الجدول
28	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمجموعة والشعب	1
34	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية غير المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل للمفاهيم الفقهية البعدي تبعاً لمتغيري الطريقة والجنس	2
35	تحليل التباين المصاحب (المشترك) لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل للمفاهيم الفقهية البعدي	3
36	المتوسطات الحسابية المعدلة والاطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة والضابطة على اختبار المفاهيم الفقهية البعدي	4
37	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية غير المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية البعدي تبعاً لمتغيري الطريقة والجنس	5
38	تحليل التباين المصاحب (المشترك) لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية البعدي	6

39	المتوسطات الحسابية المعدلة والاختفاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة والضابطة على مقياس الدافعية البعدي	7
40	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة والضابطة على مقياس الدافعية البعدي	8

قائمة الملاحق

رقم الملحق	المحتوى	رقم الصفحة
١	الاختبار التحصيلي في صورته النهائية للصف العاشر.	53
٢	نموذج الإجابة لفقرات الاختبار التحصيلي للمفاهيم الفقهية.	57
٣	معاملات التمييز والصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار.	58
٤	توزيع فقرات الاختبار التحصيلي للصف العاشر في صورته النهائية حسب مستويات بلوم	59
٥	نماذج من دروس وحدة الفقه حسب نموذج ويتلي البنائي	60
٦	استبانة - أداة قياس دافعية التعلم لدى الطلبة.	73
٧	أعضاء لجنة التحكيم	75

قائمة الأشكال

رقم الشكل	العنوان	رقم الصفحة
١	شكل يُبين التفاعل بين طريقة التدريس والجنس	37

المخلص

فاعلية التدريس وفق نموذج ويتلي البنائي في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف العاشر ودافعتهم نحو التعلم في المنطقة الغربية التعليمية

إعداد

الدكتور مؤيد أسعد دناوي
موجه التربية الإسلامية

هدف هذا البحث إلى تعرف على فاعلية التدريس وفق نموذج ويتلي البنائي في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف العاشر ودافعتهم نحو التعلم في المنطقة الغربية التعليمية.

وقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف العاشر تُعزى لطريقة التدريس وفق (نموذج ويتلي، الطريقة التقليدية)؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف العاشر تُعزى للجنس (ذكر، أنثى)؟
السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف العاشر تُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في دافعية طلبة الصف العاشر نحو التعلم تُعزى لطريقة التدريس وفق (نموذج ويتلي، الطريقة التقليدية)؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

في دافعية طلبة الصف العاشر نحو التعلم تُعزى للجنس (ذكر، أنثى)؟
السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)
في دافعية طلبة الصف العاشر نحو التعلم تُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس
§

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة الصف العاشر ذكوراً وإناثاً، الذين يدرسون
في المدارس الحكومية التابعة للمنطقة الغربية التعليمية في دولة الإمارات العربية
المتحدة للفصل الدراسي الأول للعام (2008/2009)، وقد بلغ عددهم (908)
طالباً وطالبة منهم (445) طالباً، و(463) طالبة، حسب إحصائيات المنطقة الغربية
التعليمية.

تكونت عينة الدراسة من (144) طالباً وطالبة موزعين على النحو الآتي: (35)
طالباً للمجموعة التجريبية ذكور، و(35) طالباً للمجموعة الضابطة، بالمقابل كانت
عينة الإناث (37) طالبة للمجموعة التجريبية، و(37) طالبة للمجموعة الضابطة، حيث
تلقت المجموعتان التجريبيتان المادة التعليمية من خلال طريقة التدريس وفق نموذج
ويتلي البنائي، بينما تلقت المجموعتان الضابطتان المادة بالطريقة التقليدية.
ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي تكون من (25)
فقرة من نوع الاختيار من متعدد لطلبة الصف العاشر يقيس درجة اكتسابهم للمفاهيم
الفقهية، وقد تم التحقق من صدق محتواه، وطبق الاختبار التحصيلي على عينة الدراسة
قبل التجربة، وبعدها مباشرة.

هذا وقام الباحث بإعداد المادة التعليمية لوحدته الفقه من كتاب التربية الإسلامية
للصف العاشر وفقاً لنموذج ويتلي البنائي، والتي خضعت للتعديل بعد عرضها على لجنة
من المحكمين، وخضعت استبانته الباحث المطورة من قبله لقياس دافعية التعلم لدى
الطلبة للتعديل أيضاً وفق ملحوظات لجنة المحكمين بعد عرضها عليهم حتى أصبحت
مكونة من (30) فقرة.

وأجريت بعد ذلك التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة،
وكشفت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تُعزى لطريقة التدريس وفقاً لنموذج

ويتلي البنائي ولصالح المجموعة التجريبية من الطلبة (ذكور، وإناث) في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف العاشر، كما أظهرت تلك النتائج أنَّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلّم لدى الطلبة تُعزى لطريقة التدريس وفقاً لنموذج ويتلي البنائي، ولصالح المجموعة التجريبية (ذكور، إناث).

وفي ضوء النتائج قدمت التوصيات الآتية :

ضرورة تدريب معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في جميع المراحل الدراسية على نموذج ويتلي البنائي لماله من فاعلية في التحصيل الدراسي، وإثارة دافعية التعلّم وإتباعه في تدريس التربية الإسلامية.

استخدام طريقة التدريس وفق نموذج ويتلي البنائي في تدريس المفاهيم الدينية الأخرى كمفاهيم النظم والفكر الإسلامي والسيرة النبوية، وغيرها للمرحلة الأساسية الدنيا ومعرفة أثرها في التحصيل وإثارة دافعية التعلّم، وجوانب أخرى كتنمية التفكير مثلاً.

Abstract

The Effect of Wheatly's constructive model in the Achievement of The Jurisprudential Concepts and on Motivation for Learning of the 10th Graders in The Western Educational Zone
Prepared by: The Supervisor of Islamic Education
Dr. Muaiyad Asaád Husieen Denawi

The aim of this study was to test the effect of whealty's constructive model in the Achievement of The Jurisprudential Concepts and on Motivation for Learning of the 10th Graders in The Western Educational Zone

The study attempted to answer the following questions

1-Are there any statistically significant differences in the Achievement of The Jurisprudential Concepts between the (male an female) students in grade 10 that are attributed to the teaching method(Wheatly's constructive model and the traditional method)?

2-Are there any statistically significant differences in the Achievement of The Jurisprudential Concepts between the students in grade 10 that are attributed to the gender (male, female)?

3-Are there any statistically significant differences in the Achievement of The Jurisprudential Concepts between the students in grade 10 that are attributed to the interaction between the teaching method(Wheatly's constructive model and the traditional method) and the gender (male, female)?

4- Are there any statistically significant differences in the motivation

for learning between the students between the tenth grade students that are attributed to the teaching method (Wheatly's constructive model and the traditional method)?

5- Are there any statistically significant differences in the motivation for learning between the students that are attributed to the gender (male, female)?

6- Are there any statistically significant differences in the motivation for learning between the tenth grade students that are attributed to the interaction between the teaching method and the gender?

The population of the study consisted of all 10th class students (male and female) in the government schools in the western educational zone in the UAE during the first semester (2008\2009). The number of the students was (908). The number of male students was (445) while there were (463) female students according to the western education zone records .The sample of the study consisted of (144) (male and female students). (35) Male students for the experimental group and (35) in the controlled group. There were also (37) female students in the experimental group and (37) in the controlled group. The two experimental groups received the educational material through the teaching method (Wheatly's constructive model), while the traditional method used with the two controlled groups.

To achieve the aims of the study, the researcher designed an achievement multiple choice questions (25 items) test to investigate the tenth grade students' acquisition of the jurisprudential concepts and the content validity of the test was judged and the achievement test was applied on study sample before and after the experiment directly.

The researcher also prepared the educational material for the (Figh)

unit for the 10th class according to the Wheatly's constructive model .It was modified by a team of expert jury .The motivation for learning questionnaire which was designed by the researcher was minimized to have (30 items) according to the jury notices.

Suitable statistical analyses were used to answer the study questions.

The results showed that there were statistically significant differences attributed to the teaching method used (wheatly's model) in favour of the experimental group (males, females) in the Achievement of The Jurisprudential Concepts of the 10th grade students. The results also showed that there were statistically significant differences in the development of motivation attributed to the teaching method used (wheatly's model) in favour of experimental group (male, female)

The researcher recommended the following:

1- The importance of training the Islamic studies teachers to use wheatly's model in teaching Islamic education and in all stages because of it effectiveness on the educational achievement.

2- Using Wheatly's constructive model for teaching other religious concepts such as, the systems, the Islamic thought...etc in lower basic stages and finding its effects on achievement, developing motivation for learning and other skills such as critical thinking.

الفصل الأول

مشكلة البحث وأهميتها

مقدمة البحث:

أصبحت النظرية البنائية تلعب دوراً مهماً في حدوث التعلم ذي المعنى، إذ لم تعد المدرسة السلوكية هي السائدة. وعليه أصبح الاتجاه يؤكد على ضرورة مشاركة المتعلم في عملية التعلم بحيث يساهم في بناء معرفته بنفسه (بلفيجه، 2001)⁽¹⁾. وتعد هذه النظرية أو المنحى أحدث ما عرف في التربية العملية، وقد ظهر هذا المنحى كما ذكر ساوندرز (saunders, 1992) نتيجة لتحول رئيس في البحث التربوي خلال العقدين الماضيين من الزمن، وتنسب هذه النظرية إلى بياجيه، وقد ظهرت ملامحها في أعماله في علم النفس إذ رأى أن المعرفة تنمو ضمن الخبرات الخاصة للفرد (المومني، 2002).

وفي هذا الصدد أشار ويتلي (wheatly, 1991) إلى أن النظرية البنائية تعتمد على مبدئين أساسيين وهما أن المعرفة لا تستقبل بجمود ولكنها تبني بفعالية إدراك الموضوع عن طريق مفاهيمه والمبدأ الآخر أن المعارف تكتسب من خلال الخبرات. ويرى الباحث أن ويتلي أراد أن يوجه الأنظار نحو التعلم وكيفية حدوثه إذ يتم حدوث التعلم من خلال إدراك المفاهيم أولاً والتي تشكل اللبنة الأساسية للمعرفة. ومن خلال ربط التعلم بالعمل ثانياً. ويرى العديد من التربويين أن النموذج البنائي أكثر نموذج مبدع في التربية وقد ذكر ياغر (yager, 1991) أن جهداً بُذل في مجال البحث في غضون السنوات الماضية لإيجاد نموذج جديد للتعلم وكان أفضل ما توصل إليه المربون هو نموذج التعلم البنائي.

وقد أشار بيركنز (perkins, 1999) أن الصفوف التي تتبنى المنحى البنائي يتميز التعلم فيها بأنه فعّال واجتماعي ومبدع، وقد أشارت معظم الدراسات التي أجريت في مجال النماذج البنائية إلى تفوق النماذج التدريسية القائمة على البنائية

1 - اعتمد الباحث في توثيقه على نظام الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA)(Association Psychological American)

في زيادة الفهم والتحصيل للطلبة وزيادة دافعتهم للتعلم، ومن هذه الدراسات دراسة باركر (parker، 2000) ودراسة ميكور ميك (mccormick، 2000) ودراسة هانلي (Hanly، 1997)، ودراسة هيجبث (Hedgepeth، 1996)، ودراسة هاو (Hao، 1996)، ودراسة بارمان وبارمان وميلر (Barman & Barman&milller، 1996).

ويُعدُّ تعليم المفاهيم من المهام الأساسية التي تركز عليها التربية في جميع مراحل التعليم، إذ تعتبر المفاهيم محوراً أساسياً تدور حولها المناهج المختلفة، وأضحى تدريس المفاهيم وإكسابها للطلبة مطلباً أساسياً من متطلبات العملية التعليمية، فمنها تتشكل أبنية المعرفة، وهي التعبير الموضوعي عن الخبرات، وأدوات التفسير، ومرتكز العمل والتطبيق وتكسب الفكر مرونته، وتميز لوناً من التفكير من غيره (الخوالدة، 196:2004).

إن عملية نمو المفاهيم عملية متدرجة تنمو وتتطور باستمرار، وتزداد معرفة الطفل بالمفهوم أكثر كلما تعرّض إلى خبرات إضافية تتصل بالمفهوم، فتزداد قدرته على إدراك خصائص المفهوم والتمييز بين المفاهيم، وإدراك العلاقة بين المفهوم ومفاهيم أخرى، وتتصف المفاهيم لديه بالعمومية والتجريد كلما زادت خبراته ونضج عقله (حيدر وعبابنة، 1996:36).

وعملية نمو المفاهيم مفتاح المعرفة وأساسها، وأداة لإكساب المعارف والخبرات، وتشكيل قاعدة للسلوك المعرفي الأكثر تعقيداً كالمبادئ، والتعميمات، وحل المشكلات، والتقليل من تعقيد المعرفة المتزايدة وتجمع الحقائق، وعن طريقها يمكن مواجهة التزايد المستمر في المعرفة الإنسانية (نشواتي، 2001:117).

والمفاهيم الإسلامية كغيرها من المفاهيم الأخرى حظيت بعناية واسعة من قبل القائمين على العملية التعليمية التعلمية من أجل تحديد المفاهيم الإسلامية التي ينبغي أن يتعلمها الطلبة في مراحل التعليم المختلفة وبطريقة فعّالة.

وتعتبر المفاهيم الفقهية جزءاً أساسياً من محتوى منهاج التربية الإسلامية تتميز عن غيرها من المفاهيم الإسلامية؛ بأنها أكثر تعلقاً بحياة الطالب وواقعه، ولها دور

بالغ الأهمية في تكوين شخصيته السوية، وإحداث تغيير إيجابي في سلوكه، وهذا ما يهدف إليه منهاج التربية الإسلامية في مراحلها المختلفة (الخوالة والجلاد، 2006:311).

وتحقيقاً لأهداف المنهاج المنشودة يتعين علينا الاهتمام بالطريقة التي تُقدم من خلالها المفاهيم، وتتمى فهم الطلبة لها؛ ليكتسبونها ثم ليطبّقوها، عملاً موازنة بين الجانبين النظري والعملي، وينبغي استقصاء أفضل الطرق والأساليب التي تساعد على اكتساب هذه المفاهيم، ظهرت كثير من الدراسات التي استخدمت طرقاً مختلفة لتدريس المفاهيم الفقهية منها: الاستقرائية، والقياسية، والاكتشاف، وحل المشكلات، والمناقشة، والتعلم التعاوني، والاستقصاء، وغيرها (صالح، 2000:20، ودانيلسون، 2003:66)، وهذا مؤشّر واضح على مدى العناية التي لقيها تدريس المفاهيم الفقهية.

وعلى الرغم من هذه العناية بتدريس المفاهيم الفقهية بطريق حديثة مختلفة؛ إلا أنه لا يزال استخدامها محدوداً؛ لأن السائد في الحجرة الصفية في التدريس هو إتباع الطريقة التقليدية التي ترى أن التعليم والتعلم الصفي ما هو إلا سلوكيات تتطلب من المعلم مجموعة من المثيرات والمعززات كي يتمكن هؤلاء المتعلمون من تقليد الاستجابة المناسبة مع عدم إدراكهم خطورة عدم حصول الطلبة على المفاهيم المختلفة، أو حصولها على مفاهيم خاطأ أو مغلوطه، وخطورة عدم معالجتها أثناء التدريس (المومني، 2002:37).

ولكي يتغلب المعلمون على هذه المعضلة عليهم أن يُغيروا أنماط تدريسهم التقليدية، وينتقلوا من الاهتمام بحشو عقول المتعلمين بمعلومات إلى تشجيعهم على بناء معرفتهم، وتنمية تفكيرهم وتوفير فرص وأنشطة لهم، وتقديم وسائل تعليمية يوظفونها أثناء تدريسهم.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في الكشف عن ﴿فاعلية التدريس وفق نموذج ويتلي البنائي في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف العاشر ودافعيّتهم نحو التعلّم في المنطقة الغربية التعليمية﴾.

حيث جاءت فكرة هذه الدراسة مما يعانيه الطلبة من ضعف في تحصيل المباحث الدراسية بشكل عام، وبخاصة مبحث التربية الإسلامية، وقلة دافعيّتهم للتعلّم، ويؤكد ذلك الممارسات الميدانية الواقعية، لما لاحظها الباحث نتيجة عمله موجهاً تربوياً، وبخاصة موضوع المفاهيم الفقهية بالتحديد للصف العاشر، ولفاعلية النماذج البنائية في التدريس ولأهمية نموذج ويتلي البنائي في إيجاد بيئة تعليمية فعّالة قادرة على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة، وزيادة دافعية الطلبة نحو التعلّم، ولقصور الطرق التقليدية في حدوث ذلك، خاصة في مبحث التربية الإسلامية، بالإضافة إلى ما كشفته العديد من الدراسات العلمية المتخصصة والتي أجريت في ميدان التربية الإسلامية إلى وجود مشكلات تواجه عملية تعلم المفاهيم الشرعية، مثل دراسة يونس واحمد وإبراهيم (1999)، ودراسة الجلاد (2000)، ودراسة الخوالدة (2003، ب)، ودراسة إسلیم (2003)، كما أشارت دراسة خازر (2005) إلى أن طلبة مبحث التربية الإسلامية يشعرون بحالة من الملل وقلة دافعيّتهم نحو تعلم المفاهيم الفقهية، ويعود ذلك إلى إتباع معلمهم الطرق التقليدية في التدريس.

وكثيراً ما يتساءل المربون عن أسباب اختلاف الطلبة في إقبالهم على الأنشطة المدرسية، أو المواد الدراسية، أو حتى في تحصيلهم للمفاهيم الفقهية، وهذا مرتبط بالدافعية (MOTIVATION)، والتي يراها علماء النفس إحدى العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي (Harmer، 2004:3).

إن عدم اكتساب الطلبة للمفاهيم عامة، والمفاهيم الدينية خاصة وتدني دافعيّتهم نحو التعلّم مشكلة ناتجة عن ممارسة الطرق التقليدية الهادفة إلى إعطاء الطالب أكبر قدر ممكن من المعلومات، ومن ثم تطالبه باستحضارها في مرحلة التقويم، دون النظر إلى ماهية المفهوم، وعلاقاته التي تربطه بالمفاهيم الأخرى، أو التفاضلي

عن ربطه بحياة الطالب، كل هذه الأسباب مجتمعة تعيق إثارة دافعية الطالب للتعلم واكتسابه، وعدم دمج في بنية الطالب المعرفية فتكون النتيجة إحداث الخلل في بنية الطالب المعرفية أو اكتسابه مفهوماً بديلاً؛ مما يستدعي استخدام طرق قادرة على إيصال المفهوم بطريقة صحيحة إليه، وزيادة دافعيته للتعلم (عبيدات وأبو السميد، 2005:67).

إن العملية التعليمية التعلمية تتعرض لكثير من المشكلات وأن كثيراً من هذه المشكلات ترجع إلى انعدام أو انخفاض الدافعية للتعلم لدى الطلبة، وبعد أن اتخذت مشكلة تدني الدافعية مؤخرًا منحى أصبح معه الأمر ظاهرة لا بدّ من الوقوف على أسبابها وإيجاد الحلول المناسبة لتحسين العملية التعليمية التعلمية ورفع مستوى التحصيل لدى الطلبة.

ويُعد المعلم الوسيط التربوي المهم الذي يتفاعل مع الطلبة أطول ساعات يومهم، ولذلك يستطيع إحداث تغيرات وتعديلات في سلوكهم أكثر من أي شخص آخر، ويؤمل أن يكون فاعلاً، نشطاً، مخططاً، منظماً، سهلاً، ومثيراً لدافعيتهم للتعلم. إلا أن هناك بعض الممارسات التي يقوم بها بعض المعلمين فتسهم في تدني الدافعية، ومنها: عدم كشف المعلم عن استعدادات الطلبة للتعلم في كل خبرة يقدمها لهم، وإهمال بعض المعلمين أساليب وطرق التدريس الحديثة المختلفة والمتباينة، وتعليمهم بأسلوب واحد فقط، وهو ينبع مما يراه المعلم، وغالباً ما يكون أسلوب التلقين والحفظ، وخاصة في مبحث التربية الإسلامية، وعدم ربط التعلم بالعمل والتطبيق العملي، إذ أن ذلك يثير دافعية المتعلم ويحفزه على التعلم ما دام يشارك بالنشاطات التي تؤدي إلى التعلم، وهذا ما لاحظته الباحثة في الميدان التربوية من خلال توجيهه على كثير من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية.

كما جاءت هذه الدراسة للكشف عن فاعلية التدريس وفق نموذج ويتلي البنائي في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف العاشر ودافعيتهم نحو التعلم في المنطقة الغربية التعليمية، إذ لم تجر أية دراسة في ضوء هذا النموذج في ميدان التربية الإسلامية - في حدود علم الباحث.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى الكشف عن فاعلية التدريس وفق نموذج ويتلي البنائي في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف العاشر ودافعيّتهم نحو التعلم في المنطقة الغربية التعليمية.

أسئلة البحث

- سعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:
- ما فاعلية التدريس وفق نموذج ويتلي البنائي في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف العاشر ودافعيتهم نحو التعلم في المنطقة الغربية التعليمية ؟
- وتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:
- وقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:
- السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف العاشر تُعزى لطريقة التدريس وفق (نموذج ويتلي، الطريقة التقليدية) ؟
- السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $pt 14$ في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف العاشر تُعزى للجنس (ذكر، أنثى) ؟
- السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف العاشر تُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس ؟
- السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في دافعية طلبة الصف العاشر نحو التعلم تُعزى لطريقة التدريس وفق (نموذج ويتلي، الطريقة التقليدية) ؟
- السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في دافعية طلبة الصف العاشر نحو التعلم تُعزى للجنس (ذكر، أنثى) ؟
- السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في دافعية طلبة الصف العاشر نحو التعلم تُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس ؟

فرضيات البحث

حاول البحث اختبار الفرضيات الآتية :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف العاشر الذين يدرسون المبحث التعليمية بطريقة التدريس وفق نموذج ويتلي، وبين الطلاب الذين يدرسونها بالطريقة التقليدية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف العاشر تُعزى للجنس (ذكر، أنثى).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف العاشر تُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في دافعية طلبة الصف العاشر الذين يدرسون المبحث التعليمية بطريقة التدريس وفق نموذج ويتلي، وبين الطلاب الذين يدرسونها بالطريقة التقليدية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في دافعية طلبة الصف العاشر نحو التعلم تُعزى للجنس (ذكر، أنثى)؟

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في دافعية طلبة الصف العاشر نحو التعلم تُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

أهمية البحث

تتضح أهمية البحث في النقاط الرئيسية الآتية:

الإفادة من نتائج الدراسة من خلال الوقوف على أهمية مفاهيم التربية الإسلامية بشكل عام، والمفاهيم الفقهية بشكل خاص، والاهتمام بالبنية المعرفية عند الطالب. فيقوم المعلم بتشخيص المفاهيم لدى الطلبة فيصوبها إن كانت مغلوطة ويثريها إن كانت صحيحة.

إثراء مفاهيم التربية الإسلامية للمراحل التعليمية كافة بالمفاهيم المتنوعة وإظهار العلاقات المترابطة بينها مما ييسر على الطلبة دراستها ومن ثم اكتسابها. تحسين أداء معلمي ومعلمات التربية الإسلامية التدريسي في تغيير ممارساتهم التعليمية من الطريقة التقليدية إلى الطريقة الحديثة كإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة وفق نموذج ويتلي البنائي من خلال انتقال المعلم من دور الملقن للمعرفة إلى المساعد للطلبة ليجتثوا عنها بأنفسهم، والموجه لهم والمستمع إلى مناقشتهم وآرائهم والمُعد للمواد التعليمية التي يحتاجونها (إبراهيم، 2003، 220).

تدريب معلمي ومعلمات التربية الإسلامية على استخدام استراتيجيات وطرق تدريس حديثة لما تمتاز به التربية الإسلامية من خصائص وميزات ومبادئ تربوية ينبغي مراعاتها عند تدريسها، والتي تجعل تدريسها أمراً ليس سهلاً بل يحتاج إلى الاستعانة بكافة الوسائل الممكنة، وطرائق التدريس المناسبة المعززة لدور المتعلم والتي تزيد من دافعيته للتعلم، ومن تحصيله الدراسي، فالمتعلم لم يعد سلبياً يتلقى المعرفة دون أن يؤثر فيها أو في كيفية عرضها (الخوالدة وعيد، 2001: 216).

من أهمية المرحلة العمرية لطلبة الصف العاشر وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو مبحث التربية الإسلامية وزيادة تحصيلهم ودافعيتهم للتعلم، وهذا يتم باستخدام الأساليب والطرائق القائمة على نظريات التعلم والتعليم التي تستخدم التعزيز والإثابة أساساً لاكتساب السلوك وترسيخه (مرعي؛ والحيلة، 2002: 229).

إن تطوير التعليم في الميدان التربوي في الدولة يستهدف التأكيد على هويتنا الوطنية وما يرتبط بها من عقيدة وقيم وعادات وتقاليد يجب أن تكون راسخة في مناهجنا

الدراسية، وأدائنا اليومي في مختلف المؤسسات التربوية، وهذا يتطلب التركيز على تطوير كفاءات العاملين في الميدان التربوي وخاصة في مجال التربية الإسلامية وتقدير المبدعين منهم، والتي تتضمن عدداً من العناصر الرئيسية ويتوسط هذه العناصر الطالب الذي يعتبر محور العملية التعليمية في جميع جوانبها ومجالاتها. إن معرفة مفهوم الدافعية وعلاقته بالتحصيل الدراسي يساعد المعلم على فهم بعض العوامل المؤثرة في التحصيل، ويساعده على استخدام بعض الاستراتيجيات التي تشجع هؤلاء الطلاب على استثمار ما يملكونه من قدرات تفيد في زيادة فاعلية العملية التعليمية التعليمية.

تعد الدراسة من الدراسات القليلة جداً التي تطرقت إلى استخدام طريقة التدريس وفق نموذج ويتلي البنائي في تدريس التربية الإسلامية، حيث أضافت بعداً معرفياً جديداً في هذا المجال.

محددات البحث

يمكن تعميم نتائج البحث في ضوء المحددات الآتية:
تطبيق الدراسة على طلبة الصف العاشر الذكور والإناث في مدارس المنطقة الغربية التعليمية الذين يدرسون في المدارس الحكومية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2008 / 2009م .
الاقتصار على المفاهيم الفقهية الواردة في دروس الفقه (العبادات) في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر، المقرر في دولة الإمارات العربية المتحدة، لتمثل المبحث التعليمية للدراسة.
المبحث التعليمية لدروس الفقه (العبادات) وفق نموذج ويتلي البنائي والقائم على إستراتيجية المتمركز حول المشكلة.

التعريفات الإجرائية

يعرف الباحث المصطلحات الواردة في الدراسة إجرائياً على النحو الآتي:
نموذج ويتلي البنائي: مجموعة الإجراءات التعليمية المنظمة التي يتم من خلالها تشجيع كل طالب من طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الإسلامية على تنظيم المعرفة في نظام مفيد لحل المشكلات، بحيث يختار المعلم مهاماً تشكل مشكلة للطلبة، ثم يعمل الطلبة على هذه المهام في مجموعات صغيرة، وخلال ذلك يحاول المعلم طرح العمل التعاوني كهدف، بعدها يجتمع طلبة الصف جميعاً من أجل المشكلة ويطلق على هذا النموذج التعلم المتمركز حول المشكلة.

التحصيل: هو زيادة كم المعرفة الفقهية من قبل طلبة الصف العاشر ويقاس من خلال إجابات الطلبة على الاختبار التحصيلي (العلامة) الذي سيعد لهذا الغرض بعد الانتهاء من دراسة دروس الفقه (العبادات) مباشرة.

- مبحث التربية الإسلامية: هو المبحث الدراسية المتخصصة بتعليم الطالب الشريعة الإسلامية بكل فروعها: من قرآن، وحديث، وعقيدة، وفقه، وسيرة، والتي تدرس مناهجها في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي.

- الطريقة التقليدية: استخدام أسلوب التدريس الاعتيادي الذي يستخدمه معلمو التربية الإسلامية في شرح دروس وحدة الفقه، والمعتمدة على شرح المبحث التعليمية بالوسائل المعتادة كاللوح والطباشير والورقة والقلم وغير ذلك من الوسائل إن توافرت بحيث يكون الدور الأساسي فيها للمعلم، ومن الطرق التقليدية: المحاضرة والمناقشة، وتكون مشاركة المتعلم فيها محدودة.

- المفاهيم الفقهية: تلك المعاني التصورية ذات المدلولات المحدودة والمستنبطة من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة والمتضمنة في المبحث التعليمية وفق نموذج ويتلي البنائي المستخدمة في الدراسة الحالية.

اكتساب المفهوم الفقهي: قدرة الطالب وكفاءته على فهم حقيقة المفهوم الفقهي، وإدراك ماهيته، والجوانب المتعلقة به كشروطه وحكمة مشروعيته وحكمه شرعاً، ومسمياته، وأقسامه، وأمثلة عليه وتطبيقه في مواقف جديدة؛ بحيث يصبح اكتساب

المفهوم له معنى، ويقاس في هذه الدراسة بعلامات على اختبار تحصيلي يجريه الباحث.

- **الدافعية:** مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الطالب من أجل إعادة التوازن الذي اختل، وتدفعه للسلوك بأسلوب معين لتحقيق هدف أو لإشباع حاجة معينة، وهي الحالة الموجودة بين الطلبة بمستويات مختلفة، والتي سيتم قياسها بواسطة استبانة طورها الباحث، بإجابة الطالب عن الفقرة التي تعبر عما يحدث له داخل الصف، أثناء حصة التربية الإسلامية، باستخدام طريقة التدريس وفق نموذج ويتلي البنائي لوحة الفقه.

الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً : الإطار النظري

تمهيد

تنبثق أهمية التربية الإسلامية من الدور الحاسم للإيمان السليم الذي يوجد اتجاهات إيجابية وحلول تساعد الطلبة إلى تجنب الأفكار السيئة والتخلص من التوترات والضغطات النفسية، لتمكنهم من التواصل مع الآخرين بعقلانية وانفتاح. وفي الوقت نفسه يساهم بفاعلية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة في بلدهم.

وتتجه العملية التربوية الحديثة إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتركز على إكسابه المهارات المتنوعة والمفاهيم الصحيحة بهدف التمكن من مسابرة الانفجار المعرفي وثورة المعلومات التي أفرزتها التغيرات السريعة في جوانب الحياة المختلفة. كما ظهرت مفاهيم فرضت نفسها على التعلم، كالتعلم الذاتي والتفكير الناقد، وأسلوب حل المشكلات، والنماذج النمائية مثل نموذج ويتلي البنائي لتعليم المفاهيم وغيرها، الأمر الذي أدى إلى تغيير النظرة إلى المنهاج ومحتواه والمعلم والطالب وأدوار كل منهما، وطرق التدريس المناسبة (عياصرة، 2008:302).

وتعتبر طريقة التدريس من أهم العمليات التربوية؛ فقد عدَّ المربون طريقة التدريس من العوامل التي تبنى عليها مهنة التدريس، وهي بهذا تؤثر في نجاح المعلم في عمله، ويتوقف تعلم الطلاب على الطريقة التي يتعلمون بها، وتزيد من دافعيتهم نحو التعلم لمختلف المواد الدراسية (عبيدات، 2007:58).

وانبثاقاً من أهمية التربية الإسلامية وتطوير أداء معلميها، جاء تطوير أداء المعلم والمناهج الدراسية من أولويات الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، كما أن مجلس أبو ظبي للتعليم يضع في مقدمة أولوياته التركيز على الهوية الوطنية من خلال تطوير مناهج اللغة العربية والتربية الوطنية، وإنشاء مركز للمناهج وسيتولى هذا المركز وضع معايير عالمية لمناهج اللغة العربية

والتربية الإسلامية والاجتماعيات إذ لا توجد معايير تحدد آليات وضع هذه المناهج أو قياس مستويات الطلبة فيها.

كما تبنت وزارة التربية والتعليم مشروع التربية المهنية الذي يستهدف المعلمين الذي جاء تحت عنوان: " معلم القرن " والذي يسعى إلى تحديث المهارات وفق مفاهيم جديدة ، ويعكس التزام الوزارة القوي بتوفير أحدث البرامج التدريبية وأكثرها شمولاً للمعلمين لتمكينهم من استخدام أفضل أساليب التدريس العالمية. ولتنمية مهارات المعلمين وتدريبهم وتطوير أدائهم ويعد الأكبر من نوعه على مستوى المنطقة العربية والشرق الأوسط في مجال التنمية المهنية ورفع الكفاءات.

وجاء هذا المشروع جزء من النظرة الكلية التي تبنتها الوزارة في خطتها الإستراتيجية والتي تهدف إلى تحقيق أعلى مراتب الجودة والأداء في كافة مكونات المنظومة التعليمية، وعلى وجه التحديد؛ فإن الخطة الإستراتيجية للوزارة في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم، تهدف إلى تحديث مهارات المعلمين استجابة للمفاهيم الجديدة لتطوير العملية التعليمية، وللمعارف والتقنيات المتطورة وأساليب التدريس والتفاعل الصفي المتمركزة حول الطالب، وكذلك تحفيزهم على التعامل مع أحدث أساليب التدريس في ضوء معايير عالمية متطورة.

إن الهدف من عملية الإصلاح التعليمي التي يجريها مجلس أبو ظبي للتعليم والوزارة حالياً هو بناء نظام تعليمي يُعد طلبتنا لأدوار قيادية في مجتمع القرن الحادي والعشرين مع التمسك الكامل بأصول حضارتنا وتراثنا الثقافي وديانتنا، وخاصة للتربية الإسلامية(وزارة التربية والتعليم، 2008:12).

فالتربية الإسلامية تشتمل على المفاهيم الإسلامية المتعلقة بالتصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة، وينبغي استقصاء أفضل الطرق والأساليب التي تساعد على اكتساب هذه المفاهيم، وتُعدُّ 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 بزيادة دافعيته نحو التعلّم، كما يتمتع بقدرات أوسع لحل المشكلات وفهمها، وتتمحور القدرة على اكتساب المفاهيم وفهمها

على الطريقة التي تقدم من خلالها المفاهيم (الشيواني، 2000:406). ويمكن للدافعية أن تخدم غرضين في الوقت نفسه؛ أن تكون هدفاً في حد ذاتها ووسيلة لتحقيق الأهداف التربوية الأخرى، لذلك تصبح من العوامل التي تساعد في تحصيل المعرفة والفهم واكتساب المهارة وغيرها من الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها (أبوعلام، 2004:237).

كلما كانت الطريقة المتبعة في تدريس المفاهيم مرتبطة بنيته المفاهيمية، مكنت الطالب من استحضار ما تعلمه سابقاً بعد فترة من الزمن ليستخدمها في مواقف جديدة، ومن ثم يقارن المواقف الجديدة التي يتعرض لها بما تعلمه سابقاً، من مفاهيم موجودة في بنيته المعرفية لتكوين مفاهيم جديدة، مما يؤدي إلى حدوث التعلم ذي المعنى (الجلاد، والخوالدة، 2006:186).

وتتأثر القدرة في ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة القبلية بعوامل متعددة ذكر جونز وآخرون (2003) منها:

. المعلومات المقدمة للطالب: إذا كانت المعلومات التي بين يدي الطالب غير واضحة وغير منظمة وتفتقر إلى المعنى؛ فإنه يجد صعوبة في تنشيط معرفته القبلية المناسبة.

. المعرفة التي يملكها الطالب في مجال ما: فالنقص في معرفة الطالب عن موضوع ما يحد من قدرته على تجميع معرفته المناسبة لربطها بالمعرفة الجديدة.

المفاهيم الفقهية :

يؤكد القائمون على العملية التعليمية في مجال التربية الإسلامية على ضرورة تعلم المفاهيم الإسلامية ومنها المفاهيم الفقهية لأنها تشكل اللبنة الأساسية لعناصر البناء المعرفي المتمثلة في الحقائق، والمبادئ، والنظريات، والتعميمات، والقدرة على تنمية التفكير لدى الطلبة، كما تُكوّن لديهم البنى المعرفية اللازمة للتعلم الأكثر تقدماً مثل التعميمات، والمبادئ، وحل المشكلات (الجلاد، 2000:155).

كما تتمتع المفاهيم الإسلامية ومنها الفقهية بدور إيجابي فعال في إعداد النشء

إعداداً دينياً سليماً، بتوعيتهم فرادى وجماعات بحقائق دينهم، وتثبيت عقيدتهم وقيمهم الإسلامية لتصبح سلوكاً ممارساً في حياتهم العملية (السويدي، 1997:17).
والمفاهيم الفقهية كغيرها من المفاهيم الإسلامية ذات غايات وأهداف متعلقة بالأحكام الشرعية العملية، والمتأمل في أهداف دراسة الفقه للمرحلة الأساسية يجد أنها تدعو إلى تحقيق مقاصد الإسلام الخمسة؛ في حفظ الدين، والنفس، والمال، والعقل، والنوع، وإلى تزكية النفس الإنسانية وتطهيرها عن طريق المعرفة بمنهج الله ونظمه في الحياة كنظم الأسرة، والمال، والسياسة (وزارة التربية والتعليم، 2003).
وأن يُدرّس الفقه بوصفه وحدة واحدة وليس كونه مواضيع منفصلة لايجمع شتاتها جامع، وربط المفاهيم الفقهية بغيرها من المفاهيم الإسلامية كالعقيدة، والأخلاق، وإلى تحويل المعرفة النظرية إلى عمل وسلوك، وإدراك الترابط الوثيق بين الجانبين النظري والعملي (مدكور، 2000؛ والشّمري، 2003؛ والقضاة، 2004).
وفي تدريس المفاهيم الفقهية تعزيزاً لأداء العبادات والمعاملات، وإتقاناً لتلاوة آيات القرآن الكريم، وقراءة الحديث الشريف، وتنمية لمهارات الطلبة العقلية المتعلقة بالاستنتاج والاستنباط والتعليل (الجلاد، 2004:33).
وقد أدى الاهتمام بهذه المفاهيم إلى تطوير واستحداث طرق توسع فهم الطلبة لتلك المفاهيم لاكتسابها نظرياً ثم ترجمتها سلوكياً عملياً، وقد ظهرت كثير من الطرق التي اهتمت بتدريس المفاهيم ومنها نموذج ويتلي البنائي.

مبادئ النظرية البنائية :

ولقد ظهر عديد من النظريات التربوية التي اهتمت بكيفية بناء المعرفة لدى المتعلم، ومن هذه النظريات التربوية التي برزت في السنوات الأخيرة النظرية البنائية (Theory Constructivism) التي تستمد فلسفتها من نظرية بياجيه في النمو المعرفي، وتستند إلى أساس فلسفي، وتربوي، وتهتم بنمط بناء المعرفة. فيرى بياجيه أن الفرد يبني معرفته، وليس وعاء فارغاً تسكب فيه المعرفة حسب الإرادة، وترتكز النظرية البنائية على عدد من المبادئ، تشكل افتراضاتها الأساسية، منها ما يأتي (قطامي وآخرون، 2002:245؛ والداهري، 2008:63):

معرفة المتعلم السابقة هي محور الارتكاز في عملية التعلم، كون الفرد يبني معرفته على ضوء خبراته السابقة.

إن المتعلم يبني معنى لما يتعلمه بنفسه بناء ذاتياً، حيث يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية من خلال تفاعل حواسه مع العالم الخارجي من خلال تزويده بمعلومات وخبرات تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه وبشكل يتفق مع المعنى العلمي الصحيح. لا يحدث تعلم ما لم يحدث تغيير في بنية الفرد المعرفية، حيث يعاد تنظيم الأفكار والخبرات الموجودة بها عند دخول معلومات جديدة .

إن التعلم يحدث على أفضل وجه عندما يواجه الفرد مشكلة أو موقفاً أو مهمة حقيقية.

لا يبني المتعلم معرفته بمعزل عن الآخرين بل بينها من خلال عملية تفاوض اجتماعي معهم.

والبحث الحالي يحاول دراسة فاعلية إستراتيجية التعلم المرتكز على المشكلة والتي تترجم أفكار البنائيين في مجال التدريس؛ كون مصممها - وهو جريسون ويتلي Grayson Weatley - من أكبر مؤيدي البنائية في العصر الحديث.

ويقدم ويتلي هذه الإستراتيجية بديلاً لطريقة الشرح والممارسة (الطريقة التقليدية) التي تستخدم في التعليم، التي يتم من خلالها تدريسها بصفاتها مجموعة من الحقائق والمبادئ غير المرتبطة بحياة المتعلم (ويتلي 9 : 1991 ، Wheatley).

نموذج ويتلي البنائي

إستراتيجية التعلم المرتكز على المشكلة

اتجهت التربية في الوقت الحالي نحو استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق إثارة الدافعية وتحصيل المفاهيم، واستخدام المفهوم في بناء نموذج تعليمي حديث لحل مشكلة استظهار المعلومات وحفظها؛ بحيث يستطيع الطالب نقله مرات ومرات إلى عدد كبير من المواقف التعليمية دون الحاجة إلى إعادة التعلم من جديد فيصبح للتعلم معنى (Petri 2004:95)، وهذا ما تتبناه بعض النماذج التعليمية في التدريس مثل: نموذج ويتلي البنائي.

ونظراً لتفوق نماذج التعلم البنائي وما لها من أثر في زيادة التحصيل وفي اكتساب المفاهيم، فقد

أخذت بعض نماذج التدريس الحديثة القائمة على البنائية بنظرية بياجيه القائمة على الافتراض الرئيس أن الطالب يبني معرفته بنفسه (walker, 2002).

ومن هذه النماذج نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة (Problem centered learning Strategy) الذي صممه جريسون ويتلي، فهو يرى أن هذا النوع من التعلم يساعد الطلبة على بناء معنى لما يتعلمونه، وينمي الثقة لديهم في قدراتهم على حل المشكلات وذلك بالاعتماد على أنفسهم لإيجاد الحلول المقبولة، فضلاً عن أنهم يشعرون أن التعلم هو صناعة المعنى وليس مجرد معلومات عقيمة (wheatly, 1991).

يتكون نموذج ويتلي البنائي (إستراتيجية التعلم المرتكز على المشكلة) من ثلاث مراحل رئيسة هي: (زيتون وزيتون، 1992).

أولاً: المهام (المشكلات) Tasks

تمثل هذه المرحلة المحور الأساسي للتعلم المتمركز حول المشكلة ومن خلالها يقدم المعلم موقفاً لطلابه يتضمن مشكلة يكون لها أكثر من حل، مما يحثهم على

صناعة القرارات ويشجعهم على استخدام أساليبهم البحثية الخاصة، وعلى المناقشة والحوار، وفي هذه المرحلة يواجه الطلبة بسيناريو حقيقي من الحياة، وذلك عن طريق مشكلات أو مهام يطلب إنجازها . وهناك شروط يجب توافرها عند تصميم المشكلة (المهمة) هي :

- 1) أن تكون مركبة بشكل ضعيف ، أي لا تكون مفردة التعقيد .
 - 2) أن تحث الطلبة على البحث الحر، فيقدم فقط الموقف الأولي الذي يثير المتعلم بوضع افتراضات متعددة، وحلول محتملة (Generic P.B Learning Essentials).
 - 3) أن تشجع الطلبة على صنع القرارات .
 - 4) أن تشجع الطلبة على طرح أسئلة من النوع المسمى (ماذا ، لو) .
 - 5) أن تسمح بالمناقشة والحوار والاتصال .
- وقد يسأل الطلبة بعض الأسئلة الأساسية مثل :
- ماذا أعرف عن هذه المشكلة ؟
- ما الذي أحججه لكي أتعامل مع هذه المشكلة ؟
- ما هي المصادر التي أستطيع الرجوع إليها لكي أصل إلى الحلول المناسبة أو الافتراضات المقترحة ؟

وفي هذه المرحلة يحتاج الطالب لصياغة المشكلة في عبارة واضحة، مع أنها قد تتغير كلما توصل إلى معلومات جديدة، ويجب على المعلم - عند تصميمه لهذا النوع من التعلم - ألا يستعين بفرع واحد من فروع المعرفة أو موضوع واحد . فالمعلومات يجب أن تجمع من كل الفروع التي هي جوهر البرنامج التعليمي والمتصلة بالمشكلة المقدمة لهم .

وتكمن قوة التعلم المرتكز على المشكلة في الأنشطة العملية والتي يعمل الطلبة بما لديهم من مستوى معرفي على حلها، وقد تختلف أساليبهم في الحل، فربما يلجئون لطرق معقدة للحل . بينما يستخدم آخرون طرقاً وقد تبدو من وجهة نظر المعلم غريبة وغير ناضجة، ولكن الكل سيصنع معنى للمهمة (ويتلي : 18 ، 1991 ، Wheatly) .

ثانياً: المجموعات المتعاونة Groups Cooperative

في هذه المرحلة يحدث التعاون بين الطلبة بشكل طبيعي أثناء مناقشات المجموعة فيما بينهم، وذلك لأن الطلبة في ضوء هذه الإستراتيجية يتم تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة، وعلى المعلم أن يشجع الطلبة على التعاون فيما بينهم، ويقوم المعلم في هذه المرحلة بتقديم التوجيه والإرشاد.

فالعامل التعاوني بين طلاب المجموعة ربما يكون أكثر العناصر أهمية في الوصول إلى التعلم، ولإيجاد حلول للمشكلات، فهم يساعدون بعضهم بعضاً من خلال تبادل الأفكار والآراء، وتكوين فهم للمشكلة. وهذا التعاون يسمح للطلاب بتمية الثقة، وحرية التفكير. وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بتقديم الإرشاد والتوجيه، وإن الطلبة يعملون في مجموعات صغيرة، مستخدمين مبدأ التعامل فيما بينهم من خلال المناقشة والمشاركة وتبادل المعلومات، مما يؤدي إلى تعميق الفهم لديهم، وهم يشعرون بالثقة لما تم تعلمه، ويسألون بدون تهديد أو تسلط، كما أنهم يقومون آراء بعضهم.

ثالثاً: المشاركة Sharing

تمثل هذه المرحلة، المرحلة الأخيرة من مراحل التدريس بهذه الإستراتيجية، وفيما يعرض طلاب كل مجموعة حلولهم على الفصل، والأساليب التي استخدموها، وصولاً لتلك الحلول. ونظراً لاحتمال حدوث اختلاف بين المجموعات حول تلك الحلول والأساليب، فإنه تدور المناقشات، وصولاً لنوع من الاتفاق فيما بينهم إن كان ذلك ممكناً. إذ أن تلك المناقشات إنما تعمل على تعميق فهمهم لكل من الحلول والأساليب المستخدمة في الوصول لحل تلك المشكلات. وتكون بالنسبة لهم منتدى فكرياً يُمون من خلاله تفسيراتهم واستدلالاتهم العقلية (Explanations of Their Reasoning) (زيتون وزيتون ، 1992 : 103-104).

ويشير ويتلي إلى أنه في هذا النوع من التعلم يجب أن يعطى الوقت الكافي لطلاب كل مجموعة لتقديم حلولهم وآرائهم وأفكارهم. وفي هذه المرحلة يفترض ألا يقوم المعلم بدور الحكم، بل يجب أن يقوم بدور الموجه والمسير لعملية المناقشات بين المجموعات حيث يتضح الاستقلال الفكري في تفكير هذه المجموعات، وعلى المعلم

أن يوجه هذه المفاوضات للوصول إلى رأي متفق عليه. وخلال هذه المناقشات يتعلم الطلبة كيفية إدارة الحوار أو المناقشة مع الآخرين، كما أنها تعمل على تعميق الفهم الصحيح.

خصائص إستراتيجية التعلم المرتكز على المشكلة

من الخصائص التي تميز هذه الإستراتيجية، والتي أشار تروبرج وبايبي (Trowbridge & Bybee, 1990) و ويتلي (wheatly, 1991) وبايبي (Bybee, 1993) إلى مميزات هذا النموذج نذكر ما يلي:

إحداث تفاعل بين الطالب والمعلم والمبحث الدراسية ويهتم بإثارة الدافعية نحو التعلم.

مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وإمكاناتهم المعرفية، إذ يأخذ بالاعتبار خصائص تفكير الطلبة ومستوياتهم العقلية.

كما أنه يهتم بمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وإمكاناتهم المعرفية، إذ يأخذ بالاعتبار خصائص تفكير الطلبة ومستوياتهم العقلية.

تحمل الطلبة المسؤولية أثناء التعليم، كونهم يضعون حلولاً محتملة للمشكلات التي تواجههم، ويستخدمون المصادر المتنوعة للمعلومات التي يتوقعون أن تساعدهم .

محور التدريس بهذه الإستراتيجية يعتمد على مهارة تصميم المشكلة، بطريقة تسمح بالبحث الحر المفتوح .

تساعد هذه الإستراتيجية على تنمية مفهوم التعلم الذاتي، كما تنمي كثيراً من المهارات الاجتماعية، مثل الاتصال مع الآخرين، واحترام آرائهم، والاستماع لهم.

التعاون مبدأً أساسياً في هذا النوع من التعلم كون الطلبة يتناقشون في خلاله، ويتعلمون سوياً ويساعد بعضهم بعضاً في الحصول على فهم لما يتعلمونه، ومن ثم يتم تطبيقه.

لا يشعر الطالب بتقييد على أفكاره أو آرائه، بل يشعر بحرية في التعبير دون تسلط من المعلم.

يقتصر دور المعلم في هذا النموذج على التوجيه والإرشاد لعملية التعلم. يتم تقويم الطلبة عن طريق قياس أدائهم، عندما يواجهون مشكلات أخرى. إن من شأن هذه الإستراتيجية أن تعدل من الاتجاهات السلبية للطلبة نحو مبحث التربية الإسلامية، نتيجة تعودهم على العمل بشوق ونشاط، دون شعور بالحرج، أو الخجل من الخطأ.

إنه يهتم بكيفية انتقاء وتنظيم خبرات المحتوى بحيث يسهل تمثل المبحث المراد تعلمها في الأبنية المعرفية للطلبة.

علاقة نموذج ويتلي البنائي بأساليب تدريس المفاهيم الفقهية:

تشكل أساليب التدريس المتبعة في المواقف التعليمية خطوة أساسية لإنجاح عملية التعلم، وتعكس طريقة التدريس إلى درجة تمكن المعلم من فهم عناصر الموقف التعليمي المختلفة وذلك لارتباطها بالأبعاد النفسية والاجتماعية والبيئية لكل من المعلم والمتعلم والمنهاج. ورغم تعدد أساليب تدريس المفاهيم إلا أن العديد من المدرسين لا يزالون غير قادرين على التمييز بين تعلم المفاهيم وغير ذلك من طرق التعليم، وبخاصة أن كثيراً من طرق التدريس المعروفة لا تصلح لتعليم المفاهيم بشكل فعال (عطا، 2005:211).

وأجريت العديد من الدراسات والأبحاث التي صممت نماذج وطرق تدريس خاصة لتعليم المفاهيم ولعل من أشهر هذه النماذج: نموذج برونر (Bruner) الاستكشافي، ونموذج هيلدا تابا (Hilda Taba) الاستقرائي، ونموذج جانييه (Gagne) الاستقرائي للمفاهيم المادية، والاستنتاجي للمفاهيم المجردة، ونموذج كلوزماير (Klausmeier) الاستنتاجي، ونموذج ميرل وتنسيون (Merrill Tennyson) الاستنتاجي، ونموذج ويتلي البنائي (wheatly) (سليمان؛ ونافع، 1998:220)

ويعتبر نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة من النماذج البنائية التي ترى أن هذا النوع من التعلم يساعد الطلبة على بناء معنى لما يتعلمونه، وذلك بتوظيف الطريقة الاستقرائية والاستنتاجية لتدريس المفاهيم الفقهية، وينمي الثقة لديهم في قدراتهم على حل المشكلات بتوظيف طريقة حل المشكلات، وذلك بالاعتماد على أنفسهم

لإيجاد الحلول المقبولة، وطريقة التعلم التعاوني (الربيعي، 2006:87)، ويقوم أيضاً على المجموعات التعاونية : في هذه المرحلة يحدث التعاون بين الطلبة بشكل طبيعي أثناء مناقشات المجموعة فيما بينهم، وذلك لأن الطلبة في ضوء هذا النموذج يتم تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة، وعلى المعلم أن يشجعهم على التعاون فيما بينهم، ويقوم المعلم في هذه المرحلة بتقديم التوجيه والإرشاد (الجلاد، 2003:128).

إن المحتويات الدراسية للتربية الإسلامية، وإن اختلفت مستوياتها، أو تنوعت عناوينها، تلتقي في أطرها العامة، فهي مرتكزاتها وأسسها تقوم على الإسلام، وتسعى لبناء المجتمع الإسلامي، وتتميز المفاهيم الإسلامية بكثرة العلاقات المترابطة بينها (الكيلاني، 2005:57).

مفهوم الدافعية: Motivation

يشير مصطلح الدافعية إلى: "مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل. فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات داخلية، أو رغبات داخلية" (Houston, 2000:22؛ وقطامي وعدس، :2002)195).

إن الدافع هو الجانب السيكولوجي للحاجة، ومن الواضح إذن أن الدافع لا يمكن ملاحظته مباشرة، وإنما نستدل عليه من الآثار السلوكية التي يؤدي إليها. وبهذا يمكن القول أن الدافع عبارة عن مفهوم أو تكوين فرضي، ويرتبط به مفهوم آخر وهو الاتزان الذي يشير إلى نزعة الجسد العامة للحفاظ على بيئة داخلية ثابتة نسبياً (قطامي وقطامي، 403:2000، والداهري، 327:2005).

وتُعرف الدافعية: بأنها شروط تسهل وتوجد، وتساعد على استمرار النمط السلوكي إلى أن تتحقق الاستجابات. وتعرف أيضاً على أنها: عملية أو سلسلة من العمليات، تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف؛ وصيانته والمحافظة عليه، وإيقافه في نهاية المطاف (Petri & Govern, 2004:45).

وقد حاول علماء النفس تحديد العوامل المؤثرة في الدافعية نظراً للدور الهام الذي تلعبه في التعلم، وبناءً عليه فقد قسم العلماء الدوافع إلى نوعين هما (Zoo: 2003:36):

- 1- دوافع بيولوجية (BIOLOGICAL MOTIVES): وهي دوافع ناتجة عن حاجات فسيولوجية كالجوع، والعطش، والجنس، والراحة، والنوم.
- 2- دوافع اجتماعية (SOCIAL MOTIVES): وهي ناتجة عن التفاعل مع البيئة الاجتماعية كالحاجة إلى الانتماء، والأمن، والإنجاز، وتقدير الذات، وتحقيق الذات.

نظريات الدافعية:

نظريات الدافعية متعددة وقد أفاضت في شرح السلوك الإنساني وتفسيره، وسوف نأخذ بعض النظريات المرتبطة بالدافعية والتعلم والسلوك الإنساني (الطحّان، 1997: 71؛ ومحمود السيد وآخرون، 1990: 436-449، و Zanolini & 261: 289-Usuik.2002):

النظرية الارتباطية: ASSOCIATION THEORY: تعنى بتفسير الدافعية في ضوء نظريات التعلم ذات المنحى السلوكي أو ما يُعرف بالمثير والاستجابة، واستخدام استراتيجيات التعزيز المتنوعة.

النظرية المعرفية: COGNITIVE THEORY: تبين أن الإنسان، له إرادته التي تمكنه من اتخاذ قرارات واعية يكون راعياً فيها، وتؤكد على مفاهيم القصد، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية.

النظرية الإنسانية: HUMANISTIC THEORY تعني هذه النظرية بتفسير الدافعية من حيث علاقتها بالشخصية، وتتسبب هذه النظرية إلى العالم (ماسلو) الذي حدد حاجات الإنسان بسبعة أنواع، صنّفها (MASLOW) (بشكل هرمي، وهذه الحاجات هي: الفيزيولوجية، والأمن، وحاجات الحب والانتماء، و حاجات احترام الذات، والمعرفة والفهم.

نظرية التحليل النفسي: PSYCHOANALYSIS THEORY تعود معظم مفاهيم هذه النظرية إلى فرويد، وتستخدم مفاهيم الغريزة واللاشعور والكبت لدى تفسير السلوك السوي، وغير السوي.

وظائف الدافعية وفوائدها:

إن الدافعية تلعب دوراً هاماً في مثابرة الطالب لإنجاز عمل ما، وربما كانت المثابرة وزيادة التحصيل، من أفضل المقاييس المستخدمة في تقدير مستوى الدافعية لديه. والدافعية بهذا المعنى تحقق أربع وظائف رئيسية، وهي (علاونة، 2004: 204):
الدافعية تستثير السلوك، فالدافعية هي التي تحث الإنسان على القيام بسلوك معين.

الدافعية تؤثر في نوعية التوقعات التي يحملها الناس تبعاً لأفعالهم ونشاطاتهم. الدافعية تؤثر في توجيه سلوكنا نحو المعلومات المهمة التي يتوجب علينا الاهتمام بها ومعالجتها.

الدافعية تجعل الطلبة المدفوعين للتعلم أكثر الطلاب تحصيلاً وأفضلهم أداءً. الدافعية وعلاقتها بالتعلم:

إذا كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية فإنها تعد من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارات وغيرها من الأهداف التي نسعى لتحقيقها مثلها في ذلك مثل الذكاء والخبرة السابقة، إن الدافعية للتعلم حالة متميزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم، وعلى الرغم من ذلك فإن مهمة توفير الدافعية نحو التعلم وزيادة تحقيق الانجاز لا تلقى على عاتق المدرسة فقط، وإنما هي مهمة يشترك فيها كل من البيت والمدرسة معا وبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى. فدافعية الإنجاز والتحصيل على علاقة وثيقة بممارسات التنشئة الاجتماعية، وبطرق التدريس التي يستخدمها المعلمون (قطاعي وعدس، 2002: 67).

أثر طريقة التدريس على دافعية التحصيل: ACHIEVEMENT MOTIVATION:
تشير دافعية التحصيل إلى حالة عقلية موجودة بين الأفراد بمستويات مختلفة يمكن قياسها والتعرف عليها، ولكن المشكلة التي واجهت الباحثين هي تطوير أدوات قياس الدافعية، وقد قام موراي (2000، Muray) بتطوير اختبار تفهم الموضوع،

واستخدامه كأداة لدراسة حاجات الفرد وبعض خصائصه الشخصية، كما طور ماكلييلاند (McClellan، 2001) وزملاؤه أنماطا متنوعة من اختبار تفهم الموضوع لقياس دوافع التحصيل (محمد ولي ومحمد، 2004: 205).

وفي ضوء التفسيرات المتنوعة التي تناولت طبيعة الدافعية تم استنتاج بعض الموجهات والمبادئ، والتي تساهم في استثارة دافعية الطلبة وتعزيزها، وتؤدي بالتالي إلى تحسين أدائهم التحصيلي، ومن ذلك ما يأتي (قطامي وقطامي، 2003: 221-246):

استثارة اهتمامات الطلبة وتوجيهها: على المعلم أن يستثير انتباه الطلبة، ويوجههم نحو السبل الكفيلة بإنجاز الأهداف المرغوب فيها، وذلك باستخدام مثيرات أو وسائل لفظية وغير لفظية، تخاطب حواس الطالب المختلفة، ويكون ذلك عن طريق القصة، أو عن طريقة التدريس أو حادثة مثيرة، أو وصف وضع غير مألوف، أو طرح الأسئلة المثيرة للتفكير، بحيث يقلل المعلم ما يشته انتباه الطالب ويوجه اهتمامه وحواسه نحو ما يطرحه من قضايا ومفاهيم، ولا بد في هذه الحالة من أن تكون القصة أو النشاط الذي يثيره المعلم على علاقة حميمة بموضوع الدرس، وبتحصيل الطلبة، ومناسب لخصائصهم.

استثارة حاجات الطلبة للإنجاز والنجاح: تبين لدى عرض بعض نظريات الدافعية أن حاجات الفرد لإنجاز النجاح متوافرة لدى جميع الأفراد وبمستويات متباينة. ومن هنا وجب على المعلم التنوع في الأنشطة، بحيث يكلف الطلبة ذوي الحاجات المنخفضة للإنجاز والنجاح، بمهام سهلة، يضمن نجاحهم فيها فيراعي الفروق الفردية، وفي هذا يقلل المعلم من النتائج غير المرغوب فيها والمترتبة عن الفشل، ويزيد من ثقة الطالب بنفسه، ويجنبه حالات القلق الناجمة عن الخوف من الفشل، ويعزز الأنشطة المستقبلية.

تمكين الطلبة من صياغة أهدافهم وتحقيقها: يستطيع المعلم مساعدة طلبته في صياغة أهدافهم وتحقيقها خاصة إذا كانت هذه الأهداف من النوع قصير المدى، مثل حفظ مبحث دراسية، أو اكتساب مفاهيم وخاصة المفاهيم الفقهية، وبالتالي فإن الطلبة سوف يعتمدون على أنفسهم كلما وصلوا إلى مراحل دراسية أعلى، ويتطلب

هذا من المعلم أن يكون ملماً بخصائص النمو، والتعلم القبلي، والتنوع في أساليب التعليم والتعلم والأنشطة التعليمية، ومستوى طموح الطلبة مما يمكنه من تحديد طريقة التدريس، والاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف التي يسعى الطلبة للوصول إليها.

استخدام برامج تعزيز مناسبة: تؤكد النظريات الارتباطية والسلوكية أهمية التعزيز في التعلم، وللتعزيز أشكال متنوعة منها: التعزيزات المادية، إعطاء العلامات المدرسية، والاشتراك بأنشطة ترويجية. ولا بد للمعلم من الإلمام بطبيعة سلوك الطلبة، فمنهم الخجول، ومنهم غير ذلك، وأن يكون التعزيز فورياً، وبقدر مناسب.

توفير مناخ تعليمي هادئ غير مثير للقلق: لا بد من إشباع الحاجات الأساسية للطلبة مثل: الأمن والانتماء، والصداقات، والتقبل، واحترام الذات. وذلك لأن إشباع هذه الحاجات يعيق حاجات الطالب ودوافعه إلى الإنجاز والتحصيل على النحو المطلوب، فلا بد من الابتعاد عن التهديد لأنه يثير القلق والخوف في نفس الطالب، ولا بد من توفير مناخ تعليمي دافعي مناسب.

وأخيراً فإن الدراسات تشير إلى اختلاف الأفراد من حيث الدافعية، وإلى ارتباطها بكثير من أنماط السلوك مثل القدرة على المبادرة وتحمل المسؤولية، والمثابرة. ويمكن إثارة هذه الدافعية، باستثارة اهتمامات الطلبة وتوجيهها، وتشجيع حاجاتهم للإنجاز والنجاح، واستخدام التعزيز المناسب في الوقت المناسب، واستخدام طرق تدريس حديثة تثير دافعية الطلبة (بني جابر وآخرون، 2002: 173، وبدير، 2008: 61).

ثانياً : الدراسات السابقة

يوجد العديد من الدراسات العلمية التي تناولت موضوع النماذج البنائية المختلفة في تعليم المفاهيم العلمية والفقهية، ودافعية تعلم الطلبة، وقد تنوعت الدراسات السابقة في أهدافها، وأدواتها ومناهجها البحثية ما بين الدراسات الوصفية والتجريبية وشبه التجريبية، إلا أنه يلاحظ من خلال قلة الدراسات التي اهتمت بدراسة طريقة التدريس وفق نموذج ويتلي البنائي التي يستخدمها المعلمون والمعلمات في المواد العلمية عامة، وفي تدريس مبحث التربية الإسلامية خاصة، لذا فقد صنف الباحث الدراسات السابقة إلى المجالات الرئيسية على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات التي استخدمت النماذج البنائية المختلفة في تعليم المفاهيم العلمية والفقهية:

أشارت دراسة إنيانشي (Anyanechi, 1996) التي هدفت معرفة أثر النموذج البنائي في تدريس العلوم لطلبة المدارس الثانوية العليا في نيجيريا، الى أن استخدام النموذج البنائي ساعد في بناء المعرفة

العلمية لدى طلبة المجموعة التي درست باستخدام النموذج البنائي.

وقد أجرى البنا (2001) دراسة هدفت معرفة فاعلية نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم في تنمية مهارات التعلم التكاملية والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الإعدادي في المستويات المعرفية المختلفة، وقد أظهرت النتائج أثر نموذج التعلم البنائي في تحصيل الطلبة وفي مهارات العلم ومهارات التفكير الناقد.

وقام الغافري (2004) بإجراء دراسة هدفت معرفة أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في مبحث الكيمياء لدى طلبة الصف الحادي عشر في التحصيل الدراسي والتفكير الابداعي العلمي وقد توصلت الدراسة إلى تفوق نموذج التعلم البنائي في التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي العلمي.

وللكشف عن أثر التدريس وفق نموذج التعلم البنائي في اكتساب المفاهيم العلمية وعمليات العلم في مبحث العلوم أجرى الظفيري (2005) دراسة على طلبة الصف السادس المتوسط في دولة الكويت توصلت على تفوق نموذج التعلم البنائي في اكتساب

المفاهيم العلمية وعمليات العلم.

أما في ميدان التربية الإسلامية فقد أجريت دراستان - بحدود علم الباحث- تناولت نماذج التعلم البنائي، وهما دراسة الشملي (2004) التي هدفت معرفة أثر التدريس وفق نموذج دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم الفقهية. وقد تم تطبيقها على عينة من طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر. وقد توصلت الدراسة إلى تفوق دورة التعلم والخرائط المفاهيمية على الطريقة التقليدية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم الفقهية. أما دراسة الخطيب (2005) فقد هدفت الكشف عن أثر نموذج التعلم البنائي في مبحث الثقافة الإسلامية في التحصيل وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة والاتجاهات لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال، وقد تكونت عينة الدراسة من طلبة السنة الأولى في كليات العلوم التربوية والآداب والعلوم. وتوصلت الدراسة إلى تفوق نموذج التعلم البنائي في تحصيل الطلبة وفي تكوين بنية مفاهيمية متكاملة وفي اتجاهاتهم.

ثانياً: الدراسات التي استخدمت نموذج ويتلي البنائي:

ولمعرفة فاعلية نموذج ويتلي البنائي أجريت العديد من الدراسات، ولعل من أقدمها دراسة برهم (1993) التي هدفت التعرف إلى أثر استخدام نموذج ويتلي على إحداث التغير المفاهيمي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي لمفاهيم الأحماض والقواعد واحتفاظهم بهذا التغير في الفهم، وقد بينت نتائجها أثراً لاستخدام نموذج ويتلي في احتفاظ الطلبة بهذا التغير في مفاهيم الأحماض والقواعد، وأوصت بضرورة تدريب المعلمين على نموذج ويتلي.

أما دراسة ماست (Mast, 2000) المشار إليها في دراسة الحذيفي (2003) فقد هدفت توضيح أثر مقارنة استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز على المشكلة والطريقة التقليدية في تنمية التعلم الذاتي والإرشاد للبحث عن وظيفة عند الخريجين من المدارس الطبية في كندا، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة أسهم في تنمية التعلم الذاتي والإرشاد للوظيفة بشكل

أفضل من الطريقة التقليدية.

وأجرى والكر (walker، 2002) دراسة هدفت استقصاء فعالية إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التعلم لدى طلاب كلية الصيدلة بجامعة المسيسيبي وخلصت الدراسة إلى أن استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة له أثر كبير في تنمية التعلم الذاتي.

وفي دراسة أجراها الحذيفي (2003) للكشف عن فاعلية إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي، والاتجاه نحو مبحث العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، فقد توصلت النتائج إلى تفوق إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة بالمقارنة مع الطريقة التقليدية في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مبحث العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة.

وفي ميدان العلوم أيضا أجرى الخوالدة (2003) دراسة هدفت تقصي فاعلية إستراتيجيتين تدريسييتين قائمتين على المنحى البنائي هما دورة التعلم وويتلي في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي للمفاهيم العلمية المتضمنة في مبحث الأحياء واتجاهات الطلبة نحوها مقارنة بالطريقة التقليدية. وقد توصلت الدراسة إلى تفوق دورة التعلم ونموذج ويتلي مقارنة بالطريقة التقليدية في التحصيل العام وفي اتجاهات الطلبة.

ولعل من أحدث الدراسات التي اطلع عليها الباحث في هذا المجال دراسة حمبوت (2005) التي هدفت الكشف عن فاعلية استخدام نموذج ويتلي البنائي المعدل في تنمية مهارة حل المشكلة والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الابتدائية مقارنة بالطريقة التقليدية، وقد أظهرت النتائج تفوق نموذج ويتلي البنائي على الطريقة التقليدية في تنمية مهارة حل المشكلات والتفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الابتدائية.

ثالثاً: الدراسات التي استخدمت طرقاً مختلفة في تدريس مفاهيم التربية الإسلامية :
نالت المفاهيم الدينية بشكل عام والمفاهيم الفقهية بشكل خاص حظاً وافراً من الدراسات والأبحاث التي استخدمت طرقاً حديثة في تدريسها ومن أبرز هذه

الدراسات ما يأتي:

دراسة إسلیم (2003) والتي هدفت إلى معرفة أثر كل من طريقتي الاكتشاف والاستقصاء والطريقة الإلقائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الإسلامية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (124) طالباً من طلبة الصف العاشر من مدارس وكالة الغوث في عمان، وتكونت أدوات الدراسة من أوراق عمل محضرة وفق الطرق الثلاث في وحدة الفقه، واختبار تورانس لقياس الإبداع من إعداد الباحث ليناسب مبحث الفقه، وبعد تطبيق أدوات الدراسة ظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لكل من طريقتي الاكتشاف والاستقصاء في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف العاشر. كما يوجد فروق دالة إحصائياً بين طريقتي الاكتشاف والاستقصاء في تنمية التفكير الإبداعي ولصالح الاكتشاف.

ودراسة الخوالدة (2003) والتي هدفت إلى معرفة أثر طريقة حل المشكلة في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم في تدريس وحدة الفقه للصف التاسع، وتكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة موزعة على أربع شعب في المجموعتين التجريبية والضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد مبحث تعليمية تتعلق بتنفيذ أسلوب حل المشكلة في تعليم دروس الفقه من كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع، وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الطلاب والطالبات في المجموعة التجريبية ومتوسطات علامات الطلاب والطالبات في المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل، و على اختبار الاحتفاظ لصالح المجموعة التي درست وفق أسلوب حل المشكلات.

ومن الدراسات التي هدفت لقياس اتجاهات الطلبة نحو دروس العبادات، دراسة المساعيد (2003) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقتي لعب الأدوار والمناقشة في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في دروس العبادات واتجاهاتهم نحوها، وتكونت عينة الدراسة من (219) طالباً وطالبة من مديرية البادية الشمالية تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ثالثة ضابطة، وقام الباحث بتنظيم دروس العبادات وفق طريقتي المناقشة ولعب الأدوار، وقد أظهرت

الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلبة تُعزى إلى الطريقة، وإلى الجنس، وللتفاعل بين الجنس والطريقة.

رابعاً: الدراسات التي استخدمت طرق تدريس حديثة لزيادة دافعية التعلّم والتحصيل: نظراً للدور الهام للدافعية في عمليات التعلّم والاحتفاظ والأداء، فإن معرفة مفهوم الدافعية وعلاقته بالتحصيل الدراسي يساعد المعلم على فهم بعض العوامل المؤثرة في التحصيل، ويساعده على استخدام بعض الاستراتيجيات التي تشجع هؤلاء الطلاب على استثمار ما يملكونه من قدرات تفيد في زيادة فاعلية العملية التعليمية، استخدام طرق تدريس حديثة لزيادة دافعية التعلّم والتحصيل، أجريت العديد من الدراسات منها دراسة الغرايبة (2000) والتي هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر الجنس والعمر في الدافعية للتعلّم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، وذلك بتقديم أعمارهم، قامت الباحثة بتطوير مقياس الدافعية للتعلّم، تكونت عينة الدراسة من (1283) طالباً وطالبة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في الدافعية ما بين طلبة الصفوف السادس والثامن والعاشر، حيث أن الدافعية تختلف لدى الطلبة باختلاف مراحلهم العمرية (14، 12، 16 سنة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لجنس الطالب وتؤثر في دافعيته للتعلّم، وذلك لصالح الإناث.

وأجرى القويدر (2001) دراسة هدفت إلى تقصي أثر التعلّم التعاوني باستخدام الحاسوب في اكتساب طالبات الصف الثامن الأساسي لمهارات قراءة الخرائط ودافعيتهن لتعلّم الجغرافيا، مقارنة بكل من طريقة التعلّم التعاوني والطريقة الاعتيادية، اختير منها عينة عشوائية بلغت (118) طالبة مثلن مجموعات الدراسة الثلاث (تعاونية حاسوبية، تعاونية، الاعتيادية). واستخدام عدد من الأدوات لتحقيق أهداف الدراسة تمثلت في: برمجية تعليمية محوسبة، اختبار تحصيلي، أداة لقياس دافعية التعلّم نحو الجغرافيا، وأظهرت نتائج الدراسة إلى اكتساب الطالبات اللواتي تعلمن بالطريقة التعاونية الحاسوبية لمهارات قراءة الخرائط كان فوق المستوى المقبول تربوياً (70%)، وهي أعلى من مستوى الطالبات اللواتي تعلمن بالطريقة

التعاونية أو الاعتيادية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الطالبات لتعلم الجغرافيا، تعزى لطريقة التدريس لصالح الطريقة التعاونية الحاسوبية مقارنة بالطريقة التعاونية والطريقة الاعتيادية.

ومن الدراسات الأجنبية كانت دراسة فلواس واهميت (Fallows and Ahmet 2002)، والتي هدفت إلى بحث أثر كل من دافعية التحصيل والجنس والفرع الأكاديمي على التحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية، اختيرت عينة الدراسة المكونة من (280) طالباً وطالبة والموزعين على (8) شعب بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث كانت الشعبة وحدة الاختيار. استخدم الباحث لقياس دافعية التحصيل لدى الطلبة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد تم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في جميع المباحث التي يدرسونها تعزى إلى دافعية التحصيل لديهم ولصالح الطلبة ذوي دافعية التحصيل المرتفعة.

ومن الدراسات التي تتفق مع الدراسة الحالية بتطبيق اختبار تحصيلي ومقياس الدافعية دراسة بقيعي (2004) والتي هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في

التحصيل والدافعية للتعلم. تكونت عينة الدراسة من (72) طالباً من طلاب الصف العاشر، تم تطبيق اختباري التحصيل والدافعية للتعلم على المجموعة التجريبية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد تم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للبرنامج التدريبي في التحصيل والدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

وجاءت دراسة عليمات وهواش (2005) والتي تناولت هذه الدراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل في مبحث اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق وتألفت عينة الدراسة من (180) طالباً وطالبة، ولجميع البيانات استخدم مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس قلق الامتحان، ومقياس التحصيل، وتم المعالجة الإحصائية المناسبة، أظهرت النتائج يختلف مستوى

تحصيل الطلبة باختلاف مستوى دافعيّتهم، ولا يختلف الطلبة في دافعيّتهم للإنجاز باختلاف مستوياتهم الصفيّة، وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل التعاون بين المدرسة والأسرة في توجيه الطلبة وتنمية دافع الإنجاز لديهم.

وفي دراسة أجراها العجمي (2007) هدفت إلى التعرف إلى أثر استخدام معلمي التربية الإسلاميّة للتقنيّات التعليميّة وعلاقتها بدافعية الطلبة نحو التعلم في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من معلمي التربية الإسلاميّة (85) كما اختار عينة من الطلاب إذ بلغ عددهم (430) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة، واستخدم الباحث أداتين هما بطاقة الملاحظة والاستبانة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة استخدام معلمي التربية الإسلاميّة للتقنيّات التعليميّة وهي درجة متوسطة، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيّة بين درجة استخدام معلمي التربية الإسلاميّة للتقنيّات التعليميّة وعلاقتها بزيادة دافعية الطلبة نحو التعلم باستثناء مجال التقنيّات الأخرى.

تعليق على الدراسات السابقة

بعد العرض السابق للدراسات السابقة يخلص الباحث إلى الملاحظات الآتية :

- وفي ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة، يتضح للباحث أن معظم النتائج قد أكدت على أهمية وفاعلية النماذج البنائية في التدريس ونموذج ويتلي البنائي سواء في التحصيل الدراسي أم في تنمية مهارات التفكير أم في الاتجاه نحو التعلم، وبالرغم من مظاهر الاهتمام السابق بطرق التدريس الحديثة، وبالنماذج البنائية في التدريس والتي منها نموذج ويتلي البنائي إلا أن استخدام معلمي التربية الإسلامية لها يعد أمراً ضرورياً يحتاج إلى بحث وتقصي .

- اهتمام الباحثين بتعليم المفاهيم الدينية بشكل عام والفقهية بشكل خاص، والحرص على إكسابها للطلبة، مما أدى إلى القيام بمحاولات جادة لاستخدام طرق تدريس حديثة مثل: الاستقرائية، والاستقصاء، والنصوص المكتوبة، والدراما، وحل المشكلات، والتعلم التعاوني، والاكتشاف الموجه، والمناقشة، ومقارنتها بالطريقة الاعتيادية.

- استخدام اختبارات تحصيلية لقياس اكتساب الطلبة للمفاهيم الفقهية، ومقاييس للدافعية.

- وجود أثر واضح للطرق الحديثة المستخدمة في تدريس المفاهيم الفقهية في تحصيل الطلبة، والاحتفاظ بالتعلم، وزيادة دافعية التعلم لدى الطلبة، وخاصة التدريس وفق النماذج البنائية.

- اتباع منهج واحد في الحصول على البيانات وهو المنهج شبه التجريبي، ولم تستخدم أية دراسة أسلوب البحث النوعي.

- وجود أثر واضح لطريقة التدريس وفق نموذج ويتلي البنائي في تدريس المفاهيم العلمية.

مكانة هذه الدراسة بين الدراسات السابقة :

بعد التعليق على الدراسات السابقة فإنه يمكن توضيح أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين هذه الدراسة على النحو الآتي:

أولاً : وجوه الاتفاق مع الدراسات السابقة:

- اقتصار الدراسة على وحدة الفقه كما هي حال الدراسات التي بحثت في تقصي أثر الطرق الحديثة في تحصيل المفاهيم الفقهية.
- تقصي أثر طريقة التدريس وفق نموذج ويتلي البنائي في اكتساب طلبة العاشر للمفاهيم الفقهية والدافعية للتعلم خلال اختبار تحصيلي موضوعي من نوع الاختيار من متعدد من إعداد الباحث، ومقياس للدافعية.
- استخدام المنهج التجريبي في الحصول على بيانات الدراسة، واستخدام أسلوب البحث الكمي، ولم تستخدم الدراسة البحث النوعي.

ثانياً : وجوه الاختلاف مع الدراسات السابقة

- اتخذت هذه الدراسة منحىً جديداً في تدريس المفاهيم الدينية بشكل عام والمفاهيم الفقهية بشكل خاص.
- معالجة هذه الدراسة وحدة فقيهه (العبادات) متضمنة في كتاب التربية الإسلامية لطلبة الصف العاشر.
- تطبيق الدراسة على طلبة الصف العاشر ذكوراً وإناًثاً ولم تقتصر على جنس واحد.
- بحثت الدراسة في التحصيل والدافعية، ولم تبحث قضايا أخرى كالتفكير الإبداعي والاتجاهات.
- أنها الدراسة الأولى في مجال التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة- حسب علم الباحث.
- وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري للدراسة، وفي تصميم منهجها البحثي، وإعداد أدواتها، وإجراءات تطبيقها.

الفصل الثالث الطريقة والإجراءات

تمهيد

يتضمن هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي قام بها الباحث لتحقيق أهداف البحث، حيث يتضمن مجتمع الدراسة، وحجم العينة واختيارها، وأدوات الدراسة المستخدمة، والإجراءات الأخرى المتعلقة بتطبيق الدراسة، والمعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة.

منهج البحث

إن المنهج الذي استخدم في هذه الدراسة هو المنهج شبه التجريبي، حيث أعطيت المجموعتان التجريبية والضابطة امتحاناً قلياً (T-test) للتحقق من التكافؤ بين المجموعة الضابطة والتجريبية قبل البدء بالتجربة، بهدف تحقيق الضبط الإحصائي للمجموعتين، كما أعطيت امتحاناً بعد الانتهاء مباشرة من تدريس المبحث للمجموعات الضابطة والتجريبية.

كما طبقت استبانة مقياس الدافعية للتعلم القبلي قبل البدء بالتجربة، والبعدي، ومن ثم تمت المعالجة الإحصائية المناسبة.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع طلبة الصف العاشر ذكوراً وإناثاً، الذين يدرسون في المدارس الحكومية التابعة للمنطقة الغربية التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة للفصل الدراسي الأول للعام (2009/2008)، وقد بلغ عددهم (908) طالباً وطالبة منهم (445) طالباً، و(463) طالبة- حسب إحصائيات المنطقة الغربية التعليمية.

عينة البحث:

تم اختيار مدرستين للدراسة إحداهما للذكور وهي مدرسة النووي في مدينة المرفأ، وقد كان عدد طلاب الصف العاشر في المدرسة (120) طالباً، والأخرى للإناث وهي مدرسة التوبة، وعدد طالبات الصف العاشر فيها بلغ (132) طالبة، وكان الاختيار

بطريقة قصدية لمبررات منها:

تعاون إدارة المدرسة مع الباحث لإجراء الدراسة في المدرستين وتطبيق الدراسة فيهما.

وجود عدة شعب للصف العاشر في المدرستين.

استعداد معلم ومعلمة التربية الإسلامية في المدرستين على تنفيذ الدراسة.

لقرب المدرستين من بعضهما البعض.

توفر معلمين ومعلمات تربية إسلامية أكفاء.

كون الباحث يوجه على هاتين المدرستين.

وقد تم اختيار شعبتين للدراسة من مدرسة الذكور، إحداهما المجموعة التجريبية، ومثلت الأخرى المجموعة الضابطة، وبالمقابل تم اختيار شعبتين للدراسة من مدرسة الإناث، حيث مثلت إحداهما المجموعة التجريبية، والأخرى المجموعة الضابطة. وتم اختيار الشعبة التجريبية والضابطة سواء في مدرسة الذكور أو الإناث على أساس التشابه بينهما في التحصيل الدراسي. وقد تحقق الباحث من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية للإناث والذكور عن طريق تطبيق اختبار تحصيلي قبلي.

حيث بلغ عدد أفراد العينة (144) طالباً وطالبة موزعين على النحو الآتي: (35) طالباً للمجموعة التجريبية ذكور، و(35) طالباً للمجموعة الضابطة، بالمقابل كانت عينة الإناث (37) طالبة للمجموعة التجريبية، و(37) طالبة للمجموعة الضابطة. حيث تلقت المجموعتان التجريبيتان المبحث التعليمية من خلال طريقة التدريس وفق نموذج ويتلي البنائي، بينما تلقت المجموعتان الضابطتان المبحث بالطريقة الصفية الاعتيادية.

جدول رقم (1)
توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمجموعة والشعب

المجموع	المجموع	إناث		ذكور		المجموعة
		عدد الطلبة	عدد الشعب	عدد الطلبة	عدد الشعب	
72	2	37	1	35	1	المجموعة التجريبية
72	2	37	1	35	1	المجموعة الضابطة
144	4	74	2	70	2	المجموع

أدوات البحث:

تكونت أداة البحث من الأدوات الآتية :

أولاً : الاختبار التحصيلي:

ويتضمن اختبار الصف العاشر محتوى دروس الفقه (العبادات)، ويقيس هذا الاختبار فاعلية التدريس وفق نموذج ويتلي البنائي في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف العاشر.

وتكون الاختبار في صورته النهائية من (25) فقرة من نوع الاختيار من متعدد من إعداد الباحث، وصمم لقياس فاعلية التدريس وفق نموذج ويتلي البنائي في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف العاشر من دروس الفقه (العبادات) من كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر قبل المعالجة التجريبية وبعدها.

وقد تم اتباع الخطوات الآتية في إعداد الاختبار:

- تحليل محتوى وحدة الفقه (العبادات) للصف العاشر المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية واستخراج المفاهيم الفقهية المتضمنة فيها.

- تحديد الأهداف السلوكية وصياغتها لتغطي جوانب المحتوى وفقاً لتصنيف بلوم للأهداف التربوية وهي (التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم) التي يسعى الاختبار لقياسها.

- صياغة فقرات الاختبار بشكل موضوعي من نوع الاختيار من متعدد، وروعي في هذا الإعداد أن يتضمن الاختبار أسئلة تقيس الأهداف السلوكية التي تم الإشارة إليها سابقاً، ووضع عدد متساوٍ من البدائل في كل سؤال من أسئلة الاختبار، كما روعي تمثيل الاختبار لكل درس من دروس الوحدة بعدد من الفقرات كما يوضح الملحق رقم (1).

- إعداد جدول المواصفات: يشتمل على توزيع فقرات الاختبار، وتوزيع مستويات الأهداف، والنسبة المئوية لكل مستوى كما يوضحه الملحق رقم (4).

صدق الاختبار وثباته:

للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين ذوي الخبرة في مجال التربية الإسلامية وطرق التدريس (ملحق رقم 7)، أساتذة من جامعة

الإمارات وجامعة الشارقة وجامعة عجمان وجامعة عمان العربية، والموجهين التربويين ومعلمي ومعلمات التربية الإسلامية، وبلغ عددهم عشرة محكمين، طلب إليهم إبداء ملاحظاتهم حول فقرات الاختبار من حيث السلامة اللغوية، وملاءمة فقرات الاختبار للأهداف التعليمية لدروس الفقه. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وإستبعاد خمس فقرات لعدم ملاءمتها لأهداف الاختبار، وبذلك أصبح الاختبار مكوناً من (25) فقرة بصورته النهائية.

أما ثبات الاختبار فقد تم التحقق منه عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار حيث قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، وبفارق زمني يقدر بثلاثة أسابيع بين التطبيق وإعادة التطبيق، وبالتعاون مع معلمي التربية الإسلامية، وبلغ عدد طلاب الصف العاشر (30) طالباً، وتم لفت انتباه الطلاب إلى هدف الاختبار، والالتزام بتعليماته، واستغرق زمن الاختبار حصة واحدة، وقد تم تصحيح الاختبار من قبل الباحث، فرصدت علامة لكل إجابة صحيحة، وصفر لكل إجابة خطأ وبعد الانتهاء من ذلك رتبت علامات الطلبة تنازلياً، وذلك لاستخراج معادلة (كيوودور - ريتشاردسون 20) ووجدت النتيجة (0.81) ويعد ذلك مقبولاً

لأغراض البحث. كما قام الباحث بالتعرف على معاملات الصعوبة والتميز لفقرات الاختبار وقد تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (-0.45 0.72)، وتراوحت معاملات التميز ما بين (-51% 81%) وهذه النسب تعد مقبولة لأغراض البحث، ملحق رقم (3).

ثانياً: المبحث التعليمية وفق نموذج ويتلي البنائي:

تم إعداد المبحث التعليمية من دروس الفقه بحيث تتماشى مع طريقة التدريس وفق نموذج ويتلي البنائي المتمركز حول المشكلة من خلال تحليل وحدة الفقه المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر؛ لتحديد البنية المفاهيمية لكل درس من دروس وحدة الفقه.

تحليل وحدة الفقه المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية، واستخراج المفاهيم الفقهية وترتيبها.

إعداد خطة زمنية لتدريس وحدة الفقه متضمنة عرضاً لموضوعات الوحدة وعدد الحصص اللازمة لذلك.

تحويل المبحث التعليمية للمفاهيم الفقهية حسب نموذج ويتلي البنائي الذي يتكون من ثلاث مراحل رئيسية.

صدق المبحث التعليمية المتعلقة بالتدريس وفق نموذج ويتلي البنائي:

للتأكد من مدى مناسبة المبحث التعليمية المتعلقة بالتدريس وفق نموذج ويتلي البنائي التي صممت لأغراض الدراسة، فقد تم عرض المبحث التعليمية على مجموعة من المحكمين المختصين، وطلب منهم إبداء رأيهم في مدى صلاحية المبحث التعليمية، ومناسبة نموذج ويتلي البنائي لدروس وحدة الفقه، وتم تعديل المبحث التعليمية وفقاً لملاحظاتهم.

ثالثاً: أداة مقياس الدافعية للتعلم:

قام الباحث بتطوير استبانة لقياس الدافعية للتعلم، مكونة من (30) فقرة، لقياس الدافعية، تكونت من فقرات إيجابية وأخرى سلبية، وتضمنت الاستبانة مقياساً خماسياً متدرجاً (ليكرت، Likert) (الدوسري، 2000: 418) ضم الفئات الآتية: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، مطلقاً) ووزعت الدرجات عليها تنازلياً (5، 4، 3، 2، 1) لإجابته على العبارة الإيجابية، وتصاعدياً (1، 2، 3، 4، 5) لإجابته عن العبارة السلبية، حسب نوع الإجابة التي يختارها من بين الإجابات الخمس (انظر ملحق (6)).

وقد تم بناء الاستبانة وتطويرها، وتحديد فقراتها اعتماداً على الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدافعية وأدوات قياسها (مومني، 1999: واختبار الدافعية للتحصيل للأطفال والراشدين، الذي قام بإعداده هيرمانز (Hermans، 1970) تحت عنوان: A: Questionnaire Measure of Achievement Motivation) ومقياس (ماريان ميزراندينو من جامعة (روشستر) والذي قام بتعريبه وتقنيته نبيل محمد (زايد، 2003)، كما تمت الاستفادة من البحوث التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة.

صدق أداة مقياس الدافعية للتعلم:

بعد أن تمت صياغة فقرات الاستبانة بصورتها الأولية خضعت للنقد من قبل مجموعة من المحكمين المتخصصين وذوي الخبرة من أساتذة جامعة الإمارات وجامعة الشارقة وجامعة عجمان وجامعة عمان العربية، والموجهين التربويين ومعلمي ومعلمات التربية الإسلامية بلغ عددهم (10) محكماً، لإبداء ملحوظاتهم فيما يتعلق بمدى ملاءمة صياغة الفقرات ووضوحها، وشمولها لعناصر الموضوع المدروس، ومدى انتماء الفقرة للمجال الذي تندرج تحته.

وقد تم تعديل أداة البحث وفق ملحوظات المحكمين وانتقاداتهم حيث تكونت في صورتها النهائية من (30) فقرة، وقد اعتبرت الإجراءات التي اتبعت في بناء الاستبانة وآراء المحكمين دليلاً على صدقها.

ويوضح الملحق رقم (5) الاستبانة في صورتها النهائية وبفقراتها الإيجابية والسلبية، والتي لم يتم الفصل بينها، وكان عدد الفقرات الإيجابية (19)، وعدد الفقرات السلبية (11) فقرة.

ثبات أداة مقياس الدافعية للتعلم:

تم التأكد من ثبات الأداة باستخدام طريقة الاختبار وإعادة هذا الاختبار (Test Re-test) حيث تم تطبيقها على عينة تكونت من (30) طالباً وطالبة، (15) طالباً و(15) طالبة، وبفارق زمني يقدر بثلاثة أسابيع بين التطبيق الأول (الاختبار) والتطبيق الثاني (إعادة الاختبار)، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (0.91)، وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض البحث الحالي.

خطوات التدريس وفق نموذج ويتلي البنائي:

وتتكون من ثلاث مراحل أساسية وهي (زيتون وزيتون، 1992): المهام (المشكلات) تمثل هذه المرحلة المحور الأساسي للتعلم المتمركز حول المشكلة ومن خلالها يقدم المعلم موقفاً لطلابه يتضمن مشكلة يكون لها أكثر من حل، مما يحثهم على صناعة القرارات ويشجعهم على استخدام أساليبهم البحثية الخاصة، وعلى المناقشة والحوار.

المجموعات التعاونية: في هذه المرحلة يحدث التعاون بين الطلبة بشكل طبيعي أثناء مناقشات المجموعة فيما بينهم، وذلك لأن الطلبة في ضوء هذا النموذج يتم تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة، وعلى المعلم أن يشجعهم على التعاون فيما بينهم، ويقوم المعلم في هذه المرحلة بتقديم التوجيه والإرشاد.

المشاركة : تمثل هذه المرحلة، المرحلة الأخيرة من مراحل هذا النموذج، بحيث يعرض أفراد كل مجموعة حلولهم، وما توصلوا إليه مع مناقشة تلك الحلول مع أفراد المجموعات لتعميق التعلم.

إجراءات البحث :

اتبع الباحث الإجراءات البحثية الآتية:

- تحديد مشكلة البحث وأسئلته في ضوء الأدب التربوي المتوافر في الموضوع والدراسات السابقة.
- تصميم أدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي، والمبحث التعليمية، ومقياس الدافعية) والتحقق من خصائصها السيكومترية.
- الحصول على إذن مسبق من المنطقة الغربية التعليمية، وذلك للتنسيق مع المعلم والمعلمة اللذان قاما بتدريس مجموعات الدراسة، وتقديم المبحث التعليمية لهما وبيان هدف الدراسة وكيفية التدريس وفقاً لنموذج ويتلي البنائي.
- تحديد المفاهيم الفقهية المراد تدريسها خلال تحليل دروس الفقه (العبادات).
- إجراءات إعداد أوراق العمل والمذكرات الصفية وفقاً لنموذج ويتلي البنائي.
- تم اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر من الذكور والإناث وتقسيمهم إلى مجموعات ضابطة وتجريبية .
- تطبيق الاختبار القبلي، وأداة مقياس الدافعية، لاختبار تكافؤ المجموعات، وقد أظهرت النتائج أن مجموعات الدراسة متكافئة.
- تطبيق الدراسة وفق الجدول الزمني المعد لها.
- تطبيق اختبار المفاهيم الفقهية على طلبة المجموعات التجريبية التي تدرس بطريقة نموذج ويتلي البنائي.
- طبق الاختبار التحصيلي المؤجل على أفراد عينة الدراسة.
- طبقت الاستبانة، أداة مقياس الدافعية للتعلم على أفراد عينة الدراسة.
- تم تصحيح الاختبار من قبل الباحث، وتفريغ الاستبانات وفق مفاتيح الإجابة المعدة لذلك.
- ومن ثم تم إدخال البيانات إلى الحاسوب وتحليلها باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) .
- استخلاص النتائج المتمخضة عن التحليل ومناقشتها والخروج بالتوصيات المناسبة.

متغيرات البحث :

وكانت المتغيرات في هذه الدراسة على النحو الآتي:

أولاً. المتغيرات المستقلة، والتي يتم التحكم فيها وهي:

- طريقة التدريس ولها مستويان (نموذج ويتلي البنائي، والتقليدية).
- الجنس وله مستويان : الذكور والإناث.

ثانياً. المتغيرات التابعة، والتي تعبر عن متوسط أداء أفراد العينة الدراسية على

أداة القياس المستخدمة وهي:

- تحصيل الطلبة للمفاهيم الفقهية.
- دافعية التعلم.

المعالجة الإحصائية :

وللإجابة عن أسئلة البحث تم استخدام التحليلات الإحصائية الآتية:

- إدخال البيانات إلى الحاسوب وتحليلها باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Packeg for Social Scienses) (SPSS) (المنيزل، 2008).

- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل الطلبة على الاختبارات المتعلقة بتحصيل المفاهيم الفقهية، ومقياس الدافعية للتعلم (البطش، وأبوزينة، 2007).

- معادلات معامل الصعوبة، ومعامل التمييز، ومعامل الثبات: وقد تم حسابه باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون (KR- 21).

- تحليل التباين المصاحب (المشترك) الثنائي (ANCOVA)، للمقارنة بين متوسطات مجموعات الدراسة عند ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) لاختبار أثر التدريس وفق نموذج ويتلي البنائي في التحصيل ومقياس الدافعية.

- استخدام اختبار توكي لحساب الفروقات بين المتوسطات لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار المفاهيم الفقهية البعدي، تبعاً لمتغيري الطريقة والجنس.

الفصل الرابع نتائج البحث

هدف هذا البحث إلى معرفة فاعلية التدريس وفق نموذج ويتلي البنائي في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف العاشر ودافعيتهم نحو التعلم في المنطقة الغربية التعليمية، في مبحث التربية الإسلامية، مقارنة بالطريقة التقليدية، ومعرفة اختلاف أثر الطريقة التقليدية التدريس وفق نموذج ويتلي البنائي، يختلف باختلاف الجنس. وبعد تطبيق إجراءات الدراسة، ثم استخدام التحليلات الإحصائية المناسبة، والتي أجابت عن أسئلة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة، وفيما يلي استعراض النتائج:

تم عرض نتائج الدراسة في قسمين: الأول يتناول نتائج التحصيل لاختبار المفاهيم الفقهية، والثاني يتناول نتائج مقياس الدافعية.

أولاً: النتائج المتعلقة باختبار التحصيل للمفاهيم الفقهية:

وهذه النتائج تتعلق بالفرضيات الآتية: الأولى والثانية، والثالثة من فرضيات الدراسة. للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بهذه الفرضيات، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار المفاهيم الفقهية البعدي تبعاً لمتغيري الطريقة والجنس، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية غير المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل للمفاهيم الفقهية البعدي تبعاً لمتغيري الطريقة والجنس

الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	الطريقة
2.40	19.57	35	ذكور	ويتلي
2.24	20.32	38	إناث	
2.34	19.96	73	المجموع	
2.26	17.14	35	ذكور	التقليدية
3.13	15.81	36	إناث	
2.80	16.46	71	المجموع	
2.62	18.36	70	ذكور	المجموع الكلي
3.52	18.12	74	إناث	
3.11	18.24	144	المجموع	

يشير الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية غير المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار المفاهيم الفقهية البعدي تبعاً لمتغيري الطريقة والجنس، إذ كان المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث في المجموعة التجريبية الأعلى إذ بلغ (20.32)، في حين كان المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث في المجموعة التقليدية الأدنى (15.81)، ولتحديد فيما إذا كان الفرق بين متوسطات مجموعتي الدراسة تبعاً لمتغيري الطريقة والجنس ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) تم تطبيق تحليل التباين المصاحب (المشترك) الثنائي (ANCOVA)، وجاءت النتائج التحليل على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (3)

تحليل التباين المصاحب (المشترك) لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل للمفاهيم الفقهية البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	22.923	1	22.923	3.630	0.059
الطريقة	394.335	1	394.335	62.444	0.000
الجنس	4.775	1	4.775	0.756	0.386
تفاعل الطريقة والجنس	35.434	1	35.434	5.611	0.019
الخطأ	877.784	139	6.315		
الكلي	1381.972	143			

يشير الجدول السابق الجدول (3) أن قيمة (ف) بالنسبة للطريقة قد بلغت (62.444)، عند مستوى دلالة (0.000)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار المفاهيم الفقهية البعدي ، تبعاً للطريقة، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف العاشر الذين يدرسون المادة التعليمية بطريقة التدريس وفق نموذج ويتلي، وبين الطلاب الذين يدرسونها بالطريقة التقليدية.. ومن أجل معرفة لصالح من الفرق فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار المفاهيم الفقهية البعدي ، والجدول (4) يبين تلك المتوسطات.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار المفاهيم الفقهية البعدي

الإستراتيجية	العدد	العلامة الكلية	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
ويتلي	73	25	19.89	0.30
التقليدية	71		16.54	0.30
المجموع	144		18.21	0.21

يشير الجدول (4) أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية كان الأعلى على اختبار المفاهيم الفقهية البعدي ، وهذا يدل على أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام طريقة ويتلي.

أما فيما يتعلق بالجنس فيشير الجدول السابق (3) أن قيمة (ف) بالنسبة للجنس قد بلغت (0.756)، عند مستوى دلالة (0.386)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار المفاهيم الفقهية البعدي، تبعاً لمتغير الجنس، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف العاشر تُعزى للجنس.

أما فيما يتعلق بالتفاعل بين الطريقة والجنس فيشير الجدول السابق (3) أن قيمة (ف) بالنسبة لتفاعل الطريقة والجنس قد بلغت (5.611)، عند مستوى دلالة (0.019)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار المفاهيم الفقهية البعدي، تبعاً لمتغيري الطريقة والجنس، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الثالثة: لا يوجد أثر للتفاعل

بين طريقة التدريس والجنس عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تحصيل المفاهيم
الفقهية لدى طلبة الصف العاشر. ومن أجل تحديد لصالح من كان هذا التفاعل تم
تطبيق اختبار توكي، الجدول التالي يبين النتائج

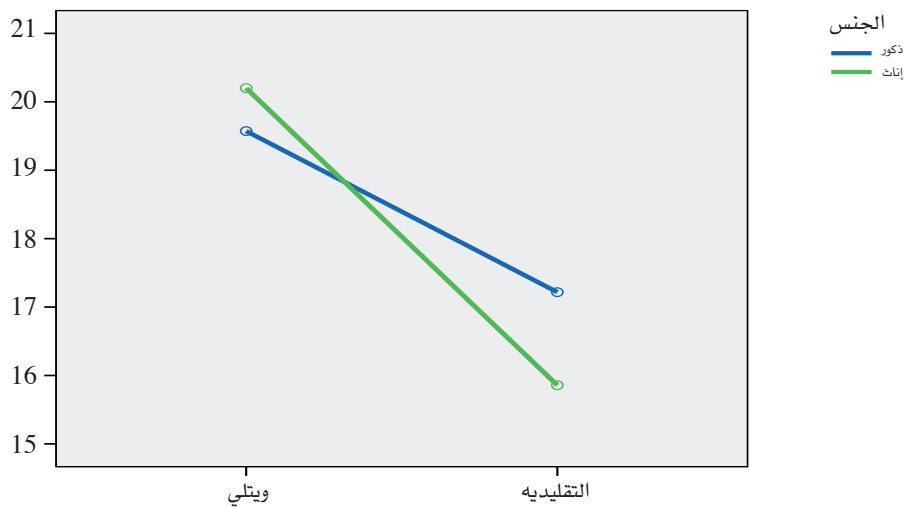
جدول (5)

جدول الفروقات بين المتوسطات باستخدام اختبار توكي لأداء مجموعتي الدراسة
التجريبية والضابطة على اختبار المفاهيم الفقهية البعدي، تبعاً لمتغيري الطريقة
والجنس

المجموعة	العدد	المتوسط	1	2	3	4
1-ويتلي ذكور	35	19.57	-	2.43×	0.74	3.77×
2-تقليدية ذكور	35	17.14		-	3.17×	1.34
3-ويتلي إناث	38	20.32			-	4.51×
4-تقليدية إناث	36	15.81				-

× دال عند مستوى 0.05

يظهر من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الذكور
في المجموعة التجريبية التي درست باستخدام ويتلي عند مقارنتهم مع الذكور في
المجموعة التقليدية إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (2.43)، ولصالح مجموعة الذكور
في المجموعة التجريبية عند مقارنتهم مع الإناث في المجموعة التقليدية إذ بلغ الفرق
بين المتوسطين (3.77)، ولصالح الإناث في المجموعة التجريبية التي درست بطريقة
ويتلي عند مقارنتهم مع الذكور في المجموعة التقليدية إذ بلغ الفرق بين المتوسطين
(3.17)، ولصالح الإناث في المجموعة التجريبية التي درست بطريقة ويتلي عند
مقارنتهم مع الإناث في المجموعة التقليدية إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (4.51)،
والشكل التالي يبين التفاعل:



شكل (1) يبين التفاعل بين طريقة التدريس والجنس

ثانياً: النتائج المتعلقة بمقياس دافعية التعلم:

وهذه النتائج تتعلق بالفرضيات الآتية: الرابعة والخامسة، والسادسة من فرضيات الدراسة. فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية البعدي تبعاً لمتغيري الطريقة والجنس، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية غير المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية البعدي تبعاً لمتغيري الطريقة والجنس

الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	الطريقة
6.33	88.66	35	ذكور	ويتلي
6.53	86.71	38	إناث	
6.47	87.64	73	المجموع	
21.62	69.37	35	ذكور	التقليدية
17.20	73.53	36	إناث	
19.48	71.48	71	المجموع	
18.56	79.01	70	ذكور	المجموع الكلي
14.40	80.30	74	إناث	
16.51	79.67	144	المجموع	

يشير الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية غير المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية البعدي تبعاً لمتغيري الطريقة والجنس، إذ كان المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور في المجموعة التجريبية الأعلى إذ بلغ (88.66)، في حين كان المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور في المجموعة التقليدية الأدنى (69.37)، ولتحديد فيما إذا كان الفرق بين متوسطات

مجموعتي الدراسة تبعاً لمتغيري الطريقة والجنس ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين المصاحب (المشترك) الثنائي (ANCOVA)، وجاءت النتائج التحليل على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (7)

تحليل التباين المصاحب (المشترك) لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف) الدلالة	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	282.798	1	282.798	1.360	0.246
الطريقة	9011.692	1	9011.692	43.337	0.000
الجنس	27.663	1	27.663	0.133	0.716
تفاعل الطريقة والجنس	325.240	1	325.240	1.564	0.213
الخطأ	28904.048	139	207.943		
الكلية	38967.660	143			

يشير الجدول السابق أن قيمة (ف) بالنسبة للطريقة قد بلغت (43.337)، عند مستوى دلالة (0.000)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية البعدي، تبعاً للطريقة، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الرابعة والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في دافعية طلبة الصف العاشر الذين يدرسون المادة التعليمية بطريقة التدريس وفق نموذج ويتلي، وبين الطلاب الذين يدرسونها بالطريقة التقليدية. ومن أجل معرفة لصالح من الفرق فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية البعدي، والجدول (8) يبين تلك المتوسطات.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة
التجريبية والضابطة

والضابطة على مقياس الدافعية البعدي

الإستراتيجية	العدد	العلامة الكلية	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
ويتلي	73	150	87.53	1.69
التقليدية	71		71.61	1.72
المجموع	144		79.57	1.20

يشير الجدول (8) أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية كان الأعلى على مقياس الدافعية البعدي، وهذا يدل على أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام طريقة ويتلي.

أما فيما يتعلق بالجنس فيشير الجدول السابق (7) أن قيمة (ف) بالنسبة للجنس قد بلغت (0.133)، عند مستوى دلالة (0.716)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على مقياس الدافعية البعدي، تبعاً لمتغير الجنس، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في دافعية طلبة الصف العاشر تُعزى للجنس.

أما فيما يتعلق بالتفاعل بين الطريقة والجنس فيشير الجدول السابق (7) أن قيمة (ف) بالنسبة لتفاعل الطريقة والجنس قد بلغت (1.564)، عند مستوى دلالة (0.213)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية البعدي، تبعاً لمتغيري الطريقة والجنس، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية السادسة: لا يوجد أثر للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) على مقياس الدافعية لدى طلبة الصف العاشر.

الفصل الخامس مناقشة النتائج

يتناول هذه الفصل عرضاً لمناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وتفسير مدلولاتها، والتوصيات والاقتراحات التي انبثقت من خلالها، ولتحقيق ذلك قام الباحث بإجراء مقارنات بين نتائج هذه الدراسة مع الدراسات السابقة، وبيان أوجه الانسجام والاختلاف في النتائج، كما تم تفسير النتائج بما لمسها الباحث من ملاحظات أثناء تطبيق الدراسة، وفيما يلي تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة باختبار التحصيل للمفاهيم الفقهية :

وتتعلق هذه المناقشة بالنتائج المتعلقة بالأسئلة الآتية: الأول والثاني والثالث، حيث أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية من الذكور والإناث على المجموعة التقليدية من الذكور والإناث هنا يتضح أن التدريس وفق نموذج ويتلي، كانت فاعلة وذات أثر إيجابي في التحصيل للمفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف العاشر في وحدة الفقه (العبادات) من الذكور والإناث للمجموعة التجريبية، في مبحث التربية الإسلامية عند مقارنتها بالطريقة الاعتيادية، وبذلك ترفض الفرضيات: الأولى والثانية والثالثة.

وقد يعزى تفوق طريقة التدريس وفق نموذج ويتلي على الطريقة الاعتيادية

للأسباب الآتية :

- لاعتماد نموذج ويتلي على الدور النشط للطلبة في التعلم إذ يقوم الطلبة من خلال هذا النموذج بالعديد من الأنشطة ضمن مجموعات أو فرق عمل.
- كما يهتم هذا النموذج بكل من المحتوى المراد تعلمه، وبالأسئلة المعرفية الموجودة لدى الطلبة ويوظفهما في انتقاء وتنظيم الخبرات التعليمية التعليمية.
- كما قد يعزى ذلك إلى أن هذا النموذج يساعد الطلبة على بناء معنى لما يتعلمونه وينمي الثقة لديهم في قدراتهم على حل المشكلات، وذلك من خلال اعتمادهم على أنفسهم في التعلم، وهذا ما أكدته ويتلي (wheatly، 1991) إذ أشار إلى الطلبة في هذا النموذج يشعرون أن التعلم هو صناعة المعنى وليس

مجرد معلومات عقيمة.

- لوحظ عند تطبيق طريقة التدريس وفق نموذج ويتلي البنائي أن الطلبة قد كونوا اتجاهات إيجابية نحوه مما أثار إيجاباً في انتباههم وتركيزهم، ومن ثم في تحصيلهم، فالطلبة ينجذبون في العادة إلى الطرق التدريسية الحديثة التي تبعدهم عن الملل أثناء الحصة الصفية.
- وقد يعود ذلك إلى مراعاة هذا النموذج للفروق الفردية بين الطلبة وإمكاناتهم المعرفية إذ يأخذ هذا النموذج في الاعتبار خصائص تفكير الطلبة ومستوى تفكيرهم العقلي، وهذا ما أشار إليه ويتلي (wheatly, 1991) في ضرورة فهم نماذج التفكير لدى الطلبة ثم بلورة مهام لهم.
- وقد جاءت هذه النتيجة لتؤكد ما توصلت إليه الدراسات السابقة من تفوق نموذج ويتلي البنائي على الطريقة التقليدية في التحصيل، كدراسة (برهم، 1993) ودراسة ماست (mast,2000)، ودراسة والكر (walker، 2002)، دراسة (الحذيفي، 2003) ودراسة (الخوالدة، 2003) ودراسة (حماده، 2005)، كما جاءت هذه النتيجة لتؤكد ما توصلت إليه الدراسات السابقة من استخدام طرق تدريس حديثة في زيادة التحصيل للمفاهيم الفقهية كدراسة: دراسة المساعيد (2003)، ودراسة الخوالدة (2003)، ودراسة إسليم (2003)، والخوالدة (2003)، والحذيفي (2003)، والغافري (2004)، والشملتي (2004)، والظفيري (2005).

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة باختبار نتائج مقياس دافعية التعلم:

وتتعلق هذه المناقشة بالنتائج المتعلقة بالأسئلة الآتية: الرابع والخامس والسادس. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية على إجابات مقياس الدافعية للتعلم ولصالح الطلبة (الذكور) و(الإناث) الصف العاشر المجموعة التجريبية، تُعزى لطريقة التدريس وفق نموذج ويتلي، ومن هنا يتضح أن التدريس وفق نموذج ويتلي، كانت فاعلة وذات أثر إيجابي في زيادة الدافعية لدى طلبة الصف العاشر

نحو تعلم المفاهيم الفقهية في وحدة الفقه (العبادات) من الذكور والإناث للمجموعة التجريبية، في مبحث التربية الإسلامية عند مقارنتها بالطريقة الاعتيادية، وبذلك ترفض الفرضية الثانية والرابعة.

وقد يعزى تفوق طريقة التدريس وفق نموذج ويتلي على الطريقة الاعتيادية في زيادة دافعية التعلم لدى طلبة الصف العاشر، للأسباب الآتية :

- يشير هذا إلى طريقة التدريس وفق نموذج ويتلي البنائي التي استخدمت في الدراسة الحالية قد نجحت في رفع مستوى التعلم لدى أفراد المجموعة التجريبية، من خلال الإجراءات التي نفذت خلال فترة التطبيق، والتي تمثلت في رفع مستوى التحصيل للمفاهيم الفقهية، وزيادة دافعية التعلم لديهم.
- لقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث العلمية إلى ارتباط الدافعية بالنجاح وتوجيه سلوك الإنسان، وتأثير الدافعية في اتخاذ القرارات، وتأثر بالمشكلات الخارجية، فاستخدام طريقة تدريس جديدة على الطلبة في حصة التربية الإسلامية يزيد من دافعتهم للتعلم.
- بما أن الدافعية تؤثر في أداء الإنسان وتعلمه، فكلما زادت دافعية الإنسان في هذا المجال زاد تعلمه وأدى نشاطه على أفضل صورة ممكنة (الداهري، 2008: 117).
- كما يتضح دور الدافعية وأهميتها في العمليات العقلية سواء أكان ذلك الانتباه أم في الإدراك أم في التفكير والذاكرة، ويتجلى ذلك من خلال أن الدافعية تزيد من استخدام المعلومات في حل المشكلات والإبداع من ناحية لدى الطلبة، وعلى ما يكون لدى الطالب من معلومات في لحظة معينة وبدرجة من الدقة إنا ترتبط باختيار الدوافع له من ناحية أخرى.
- إن الطلبة ينجذبون عادةً إلى الطرق التدريسية الحديثة التي تبعدهم عن الملل أثناء الحصة الصفية، والتي تؤدي إلى زيادة دافعتهم للتعلم وبالتالي تحسين تحصيلهم العلمي، ففي طريقة التدريس وفق نموذج ويتلي البنائي تضمنت العديد من استراتيجيات التدريس الحديثة مثل: إستراتيجية حل المشكلات

من خلال المهام أو المشكلات الموكلة للطلبة، وإستراتيجية التعلم التعاوني من خلال المجموعات التعاونية، إستراتيجية الحوار والمناقشة والعرض للتوصل لأفضل الحلول للمشكلة، وغيرها مما يزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم.

- طريقة التدريس وفق نموذج ويتلي البنائي وهو نموج التعلم المتمركز حول المشكلة، فهو يرى أن هذا النوع من التعلم يساعد الطلبة على بناء معنى لما يتعلمونه، وينمي الثقة لديهم في قدراتهم على حل المشكلات وذلك بالاعتماد على أنفسهم لإيجاد الحلول المقبولة، فضلاً عن أنهم يشعرون أن التعلم هو صناعة المعنى وليس مجرد معلومات عقيمة، ويؤدي بذلك إلى زيادة دافعتهم نحو التعلم.

- من مكونات نموذج ويتلي البنائي المهمة (Task) وتشير إلى عمل يتوقع من الطالب أدؤه لتحقيق أو تحصيل مهارة دراسية محددة، كم وتشير إلى المعلومات التي يراد تعلمها أو إتقانها على صورة ضيغ متسلسلة متتابعة يؤدي قيام المتعلم بها إلى اكتساب السلوك المستهدف، وتحتوي المهمة على الإجراءات والخطوات التي يقوم بها الطالب عندما يؤدي تلك المهمة التي تتضمن توصيفاً لمعايير الأداء المقبول في كل خطوة، والمشكلات والمعوقات المتوقعة والبدائل المناسبة لمواجهتها وحلها، فهذا يؤدي إلى زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم.

- كما تمثل المهام (المشكلات) المرحلة المحور الأساسي للتعلم المتمركز حول المشكلة ومن خلالها يقدم المعلم موقفا لطلابه يتضمن مشكلة يكون لها أكثر من حل، مما يحثهم على صناعة القرارات ويشجعهم على استخدام أساليبهم البحثية الخاصة، وعلى المناقشة والحوار، وبناء المبحث التعليمية للموضوعات الفقهية من كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر حسب نموذج ويتلي البنائي على طريقة المشكلات وهذه المشكلات تثير دافعية المتعلم ورغبته في حلها بالخطوات المنهجية وتدريبه عليها من قبل المعلم، ولهذا يعطى الوقت الكافي للتفكير، وجمع البيانات، حتى يمكن التوصل إلى الحل المنشود.

- المجموعات التعاونية والعمل الجماعي بين الطلبة يحدث التعاون بينهم بشكل

طبيعي أثناء مناقشات المجموعة فيما بينهم، وذلك لأن الطلبة في ضوء هذا النموذج يتم تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة، وعلى المعلم أن يشجعهم على التعاون فيما بينهم، ويقوم المعلم في هذه المرحلة بتقديم التوجيه والإرشاد، ويتميز العمل بين الطلبة في مجموعات تعاونية والتي تعد المرحلة الثانية من مراحل نموذج ويتلي البنائي، بأنها تتيح فرصة للطلبة للتفاعل معاً، وتبادل الأفكار والآراء في أثناء دراسة المفاهيم الفقهية، وتوضيحها بحرية.

- ولأنها تساعد الطلبة على النجاح في تعلم المفاهيم الفقهية، لأنهم يتعاونون في تعلم الموضوعات الفقهية، واستيعابها، ويستفيد كل منهم من الآخر. وقد دلت الدراسات العلمية في هذا المجال والتي أجريت على دراسة مواد مختلفة على تفوق الطلبة الذين درسوا بهذه الطريقة في التحصيل وزيادة دافعيتهم نحو التعلم وفي تأكيد الذات، وفي الاتجاهات نحو المدرسة، مقارنة بالأساليب التقليدية (موسى، 2002: 243).

- كما أنها توفر الفرص الملائمة للتواصل، وبناء العلاقات الإنسانية بين الطلبة، حيث يتعاونون ويتشاركون من أجل الفهم والنجاح والعمل لصالح المجموعة، فكل فرد في المجموعة يكون مسئول عن نفسه وعن غيره في المجموعة، كما يوفر لهم فرصة المتعة بالدراسة، ويزيد من دافعيتهم للتعلم.

- المشاركة: تمثل هذه المرحلة، المرحلة الأخيرة من مراحل هذا النموذج، بحيث يعرض أفراد كل مجموعة حلولهم، وما توصلوا إليه مع مناقشة تلك الحلول مع أفراد المجموعات لتعميق التعلم (زيتون وزيتون، 1992).

وقد جاءت هذه النتيجة لتؤكد ما توصلت إليه الدراسات السابقة من تفوق النماذج البنائية وطرق التدريس الحديثة على زيادة الدافعية للتعلم، كدراسة الغرايبة (2000)، والقويدر (2001)، ودراسة فلواس وأهميت (Fallows and Ahmet, 2002)، ودراسة بقيعي (2004)، ودراسة عليمات وهواش (2005)، ودراسة العجمي (2007).

التوصيات:

في ختام هذا البحث وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يلخص الباحث إلى توصيات ومقترحات والتي قد تسهم في الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية في مجال هام من مجالات المعرفة وهو مجال التربية الإسلامية ومن جملة هذه التوصيات والاقتراحات ما يأتي:

- تدريب معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في جميع المراحل الدراسية على نموذج ويتلي البنائي لماله من فاعلية في التحصيل الدراسي وإتباعه في تدريس التربية الإسلامية.
- تشجيع المختصين في تأليف الكتب المدرسية المقررة في التربية الإسلامية الاستفادة من نموذج ويتلي البنائي عند عرض المحتوى المعرفي وعند إعداد دليل المعلم في مبحث التربية الإسلامية.
- لمّا كان التعليم لدينا ما يزال تقليدياً في طرائقه إلى حدّ كبير، فإن الانتقال إلى التعلم النشط، واستخدام الاستراتيجيات والنماذج البنائية كنموذج ويتلي البنائي المشجعة على زيادة التحصيل وتنمية الدافعية عند الطلبة، سوف يساهم في تحول الطلبة إلى متعلمين منظمين ذاتياً، يستمتعون بعملية التعلم، وينتقلون من مرحلة التلقين إلى مرحلة التفكير، وإلى الإحساس بالمتعة عند التعلم والمشاركة الجماعية.
- إجراء دراسات مماثلة على عينات مختلفة ومتغيرات متعددة لمعرفة فاعلية هذا النموذج بشكل أوضح.

المراجع والمصادر

أولاً: المراجع باللغة العربية

- إبراهيم، محمد عبد الرزاق (2003). منظومة تكوين المعلم: في ضوء الجودة الشاملة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو علام، رجاء محمود(2004). التعلّم أسسه وتطبيقاته. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- إسليم، ناصر،(2003). اثر كل من طريقتي الاكتشاف والاستقصاء والطريقة الإلقائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الإسلامية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا : عمان، الأردن.
- بدير، كريم(2008). التعلّم النشط. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- برهم، أحمد جمعة (1993). أثر استخدام الطريقة البنائية على إحداث التغيير المفهومي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العلمي لمفاهيم الأحماض والقواعد، واحتفاظهم بهذا التغيير في الفهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك :إربد، الأردن.
- البطش، محمد وليد؛ وأبوزينة، فيد كامل(2007). مناهج البحث العلمي: تصميم البحث والتحليل الإحصائي. الأردن-عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- بقيعي، نافذ أحمد (2004). أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل والدافعية للتعلّم. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد .
- البنّا، حمدي (2001). تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الناقد باستخدام نموذج دورة التعلم البنائي في تدريس العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 45، ص 3-55.
- بني جابر، جودت؛ والعزة، سعيد حسني؛ والمعايطة، عبد العزيز (2002). المدخل إلى علم النفس. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع والدار العلمية الدولية.

الجلاد، ماجد (2000). المفاهيم الإسلامية وأساليب تدريسها، مجلة أبحاث
اليرموك، المجلد 16، العدد 3، أيلول، ص-63 79.

الجلاد، ماجد (2003). دراسات في التربية الإسلامية. الأردن: دار الرازي.

الجلاد، ماجد (2004). تدريس التربية الإسلامية: الأسس النظرية والأساليب
العملية. عمان: دار المسيرة.

الجلاد، ماجد زكي؛ والخوالدة، ناصر أحمد (2006). تدريس التربية الإسلامية.
العين: مطبوعات جامعة الإمارات العربية المتحدة رقم (94).

جونز، بيه؛ واينماري بالتكار؛ ودونا أوغل؛ وإيلين كار (2003). التعليم والتعلم
الاستراتيجيات. ترجمة: عمر الشيخ، الأونروا، عمان.

الحديفي، خالد (2003). فاعلية إستراتيجية التعلم المتمركز على المشكلة في تنمية
التحصيل الدراسي . والاتجاه نحو مبحث العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة،
مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 88، ص-138 140.

حماده، فايز احمد، (2005). فاعلية استخدام نموذج ويتلي البنائي المعدل في تنمية
مهارة حل المشكلات والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الابتدائية،
مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ج 21، العدد الأول.

حيدر، عبد اللطيف حسين؛ وعبابنة، عبدالله يوسف (1996). نمو المفاهيم
العلمية والرياضية عند الأطفال. دبي: دار القلم.

خازر، مهند، (2005). أنماط التهيئة الحافظة والغلق التي يستخدمها المعلمون في
تدريسهم لمبحث التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في محافظة الكرك، المجلة
الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 1، العدد 3، أيلول، ص-179 189.

الخطيب، عمر سالم، (2005). اثر نموذج في التعلم البنائي في مبحث الثقافة
الإسلامية في التحصيل وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة والاتجاهات لدى طلبة
جامعة الحسين بن طلال، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية
للدراستات العليا، عمان: الأردن.

الخوالدة، سالم (2003م). فاعلية نموذج التعلم البنائي في تحصيل طلبة الصف

الأول الثانوي العلمي في مبحث الأحياء واتجاهات الطلبة نحوها، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.

الخوالدة، ناصر؛ وعيد، يحيى (2001). طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية. عمان: دار حنين.

الخوالدة، ناصر (2003 ب). أثر طريقة حل المشكلة في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم في تدريس وحدة الفقة للصف التاسع، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، مجلد 30، العدد الثاني، ص-87 73.

دانيلسون، شارلوت (2003). إطار للتدريس تعزيز الممارسات المهنية. ترجمة عبدالله أبولبدة، العين: مطبوعات جامعة الإمارات العربية المتحدة رقم (66).

الداهري، صالح حسن (2005). علم النفس الإرشادي: نظرياته وأساليبه الحديثة. ط1، الأردن: دار وائل.

الداهري، صالح حسن (2008). أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية (الأسس والنظريات). الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الدوسري، إبراهيم بن مبارك (2000). الإطار المرجعي للتقويم التربوي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الربيعي، محمود داود سلمان (2006). طرائق وأساليب التدريس المعاصرة. الأردن: عالم الكتب الحديث وجدارا للكتاب العالمي.

ريان، محمد هاشم (2002). دليل التعلم والتعليم. الأردن: دار الرازي.

زايد، نبيل محمد (2003). الدافعية والتعلم. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

زيتون، حسن وزيتون، كمال (1992). البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي، الإسكندرية: منشأة المعارف، مصر.

سليمان، يحيى عطية؛ ونافع، سعيد عبده (1998). تعليم الدراسات الاجتماعية (للمبتدئين). دبي: دار القلم.

السويدي، وضحي (1997). تطور مدلول المفاهيم الدينية لدى عينية من طلاب وتلميذات المرحلة الابتدائية. قطر: حولية كلية التربية، المجلد 9، العدد 9، ص 59-15.

الشّمري، هدى علي جواد (2003). طرق تدريس التربية الإسلامية. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الشملي، عمر (2004). اثر التدريس وفق نموذج دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم الفقهية، أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة عمان العربية للدراسات العليا : عمان، الأردن.

الشيبياني، عمر التومي (2000). فلسفة التربية الإسلامية. طرابلس: المنشأة العامة للنشر.

صالح، عبد الرحمن (2000). المرجع في تدريس علوم الشريعة. عمّان: جامعة السلطان قابوس، مؤسسة الورّاق.

الطّحان، محمد خالد (1997). مبادئ الصحة النفسية. دبي: دار القلم.

الظفيري، ناجي (2005). اثر التدريس وفق نموذج التعلم البنائي في اكتساب المفاهيم العلمية وعمليات العلم في مبحث العلوم لطلاب المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.

عبيدات، ذوقان؛ وأبو السميد، سهيلة (2005). الدماغ والتعلم والتفكير. عمّان: دار ديونو للنشر والتوزيع.

عبيدات، سهيل أحمد (2007). إعداد المعلمين وتنميتهم. الأردن: عالم الكتب الحديث وجدارا للكتاب العالمي.

العجمي، عبد الله محمد حمد (2007). أثر استخدام معلمي التربية الإسلامية للتقنيات التعليمية وعلاقتها بدافعية الطلبة نحو التعلم في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عمان العربية للدراسات العليا : عمان، الأردن.

عطا، إبراهيم محمد (2005). المرجع في التربية الإسلامية. القاهرة : مركز النشر.

علاونة، شفيق (2004). علم النفس العام: الدافعية. تحرير محمد الريماوي، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عليمات، محمد منيزل؛ وهواش، خالد خليف (2005). العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل في مبحث اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد 7، العدد 3، سبتمبر ص ص 202-214.221.

عودة، أحمد سليمان (2003). القياس والتقويم في العملية التدريسية. الأردن - إربد: دار الأمل.

عياصرة، وليد رفيق محمد (2008). تقويم كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية المطورة في الأردن في ضوء المعايير الأساسية لتأليف الكتب من وجهة نظر المعلمي. ورقة عمل ضمن المؤتمر العلمي الأول: مستقبل التربية في الوطن العربي في ضوء الثورة المعلوماتية. جامعة جرش الأهلية الخاصة، الأردن، الفترة من 1-3 2008/4/.

الغافري، علي (2004). أثر نموذج التعلم البنائي على التحصيل في الكيمياء والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر من التعليم العام، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عمان.

الغرايبة، إخلاص محمد (2000). أثر الجنس والعمر في الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد. القضاة، محمد (2000). تدريس الفقه. فصل نشر في كتاب المرجع في علوم الشريعة، تحرير: عبد الرحمن صالح، عمان: دار البشير للنشر والتوزيع ومؤسسة الورق للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف؛ وعدس، عبد الرحمن (2002). علم النفس العام. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

قطامي، يوسف؛ أبو جابر، ماجد؛ و وقطامي، نايفة (2002). تصميم التدريس. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف؛ وقطامي، نايفة (2000). استراتيجيات التدريس. عمان: دار عمار للطباعة والنشر.

قطامي، يوسف؛ وقطامي، نايفة (2003). نماذج التدريس الصفي. عمان: دار الشروق للطباعة والنشر.

القويدر، شريفة غازي (2001). أثر التعلم التعاوني باستخدام الحاسوب في اكتساب طالبات الصف الثامن الأساسي لمهارات قراءة الخرائط ودافعيتهن لتعلم الجغرافيا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

الكيلاي، ماجد عرسان (2005). أهداف التربية الإسلامية . دبي: دار القلم.

ماكلياند، دافيد (2001). مجتمع الإنجاز. ترجمة: عبد الهادي جوهر، ومحمد سعيد فرج. القاهرة: مكتبة نهضة الشرق.

محمد ولي، باسم؛ ومحمد، محمد جاسم (2004). المدخل إلى علم النفس الاجتماعي. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

محمود السيد، عبد الحليم؛ وسليمان، شاكر؛ والصبوة، محمد؛ ويوسف، جمعة؛ وخليفة، عبد اللطيف؛ وعبدالله، معتز؛ والغباشي، سهير (1990). علم النفس العام. القاهرة: مكتبة غريب.

مرعي، توفيق احمد والحيلة (2002). طرائق التدريس العامة، ط1، عمان: دار المسيرة.

مدكور، عمر (2000). أثر استخدام الدراما في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي لبعض مفاهيم التربية الإسلامية واحتفاظهم به. رسالة ماجستير غير منشورة، إربد: جامعة اليرموك.

المساعد، صالح (2003). أثر استخدام طريقتي لعب الأدوار والمناقشة في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في دروس العبادات واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عمان العربية، عمان.

المنيزل، عبدالله فلاح؛ وغرايبة، عايش (2007). الإحصاء التربوي تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية ، الأردن-عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

المنيزل، عبدالله فلاح (2008). الإحصاء الاستدلالي وتطبيقاته في الحاسوب

باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS). الشارقة: مكتبة الجامعة، والأردن: إثراء للنشر والتوزيع.

موراي، إدوارد. ج (2000). *الدافعية والانفعال*. ترجمة: أحمد عبد العزيز سلامة. عمّان: دار الشرق.

موسى، مصطفى إسماعيل (2002). *تدريس التربية الإسلامية للمبتدئين*. العين: دار الكتاب الجامعي.

المومني، إبراهيم (2002). *فاعلية المعلمين في تطبيق نموذج بنائي في تدريس العلوم للصف الثالث الأساسي في الأردن، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، مجلد 29، العدد الأول، ص-23-33*.

نشواتي، عبد المجيد (2001). *علم النفس التربوي*. عمان: مكتبة الرسالة. وزارة التربية والتعليم (2003). *الوثيقة الوطنية لمنهج التربية الإسلامية للتعليم العام*. دولة الإمارات العربية المتحدة: البرامج والمناهج التعليمية- مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

وزارة التربية والتعليم (2008). *كتاب التربية الإسلامية لصف العاشر*. دولة الإمارات العربية المتحدة: البرامج والمناهج التعليمية- مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

وزارة التربية والتعليم (2008). *الاتحاد والتعليم مسيرة حضارة وبناء إنسان*. مجلة الرسالة. دولة الإمارات العربية المتحدة، العدد الثالث، نوفمبر 2008، ص12 و66.

يونس، فتحي وأحمد، محمود وإبراهيم، مصطفى (1999). *التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة*، ط1، القاهرة: دار عالم الكتب.

- Anyanechi, M. (1996). Teaching science in Nigerian Secondary schools using A constructivist model, Doctoral dissertation, Fordham University. DAI- 58104, p 1237, oct 1997.
- Barman, C.R, Barman, N.S & Miller, J.A (1996). Two Teaching methods and students understanding of sound. School science and mathematics, 96 (2) , p 63- 67.
- Bybee, R. (1993) Instructional model for science Education in Developing Biological literacy. Colorado springs co: Biological Curriculum studies.
- Fallows, S. and Ahmet, K. (2002).Inspiring Students: Case Studies in Motivating the learner .Kogan page limited: London.
- Harmer, Jeremy. (2004) .The Practice of English Language teaching .Longman Group, UK.
- Hanly, C.D (1997). The Effects of the learning cycle on the Ecological knowledge general Biology students as measured by Two assessment Teaching. Doctoral Dissertation University of ken tacky. DAI- A 58/06. p 2052. Des. 1997.
- Hao, L. (1996). An integration of the History and Demonstrations of physics into the introductory physics course (Vietnam). Master dissertation Simon faster university – MAI 35/05 p 1131. October 1997.
- Hedgepeth, Dj. (1996). A comparison of the learning cycle and A traditional instructional sequence in Teaching an Eighth – grade science Topic , Doctoral Dissertation, the university of Alabama, DAI 57/02, p 628, August 1996.
- Houston, J.P. (2000). Motivation. New York: Macmillan.
- McCormick, B.C. (2000). Attitude Achievement and classroom Environment in a learner- centered introductory, biology course. Doctoral Dissertation the University of Taxes, DAI 61/11, p. 4328. May 2001.
- Parkers, V.(2000).Effects of a science intervention program on middle grade students Achievement , school science and mathematics, 100(5), p. 236- 243.
- Perkins. D. (1999). The many faces of constructivist, Educational leadership, 57(3), p. 6-16.

- Petri, H; and Govern, J (2004). *Motivation: Theory, Research and Applications*. Thomson: Wadsworth, Australia.
- Saunders, W.L. (1992) .the constructivist perspective implications and Teaching strategies for science. *School science and mathematics*, 92(3), p. 136-140.
- Trowbridg. L.w. & Bybee, R. (1990). *Becoming Secondary School Teacher* (fifth edition) .Merrill publishing company. New York. USA
- Walker, Grayson, H. (2002) *concept mapping and curriculum Design*, Teaching Resource center, the University of Tennessee.
- Wheatly, G. (1991). Constructivist perspectives on science and mathematics learning, *science Education*, 75(1), p 9-22.
- Yager, R. (1991). The constructivist learning model: Toward reform in science Education, *the science teacher*, 9(6), p. 53-57.
- Zanobini, M. & Usuik, C (2002). Domain- specific self- concept and achievement motivation the transition from primary to low middle school. *Educational Psychology*.22 (2), 261-289.
- Zoo, C (2003). *Creativity at Work: The Monitor on Psychology*. The American Psychological Association.

الملاحق

الملحق رقم (1)

الاختبار التحصيلي

يهدف هذا الاختبار إلى معرفة " فاعلية التدريس وفق نموذج ويتلي البنائي في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف العاشر ودافعتهم نحو التعلم في المنطقة الغربية التعليمية " .

إرشادات:

عزيزي الطالب، عزيزتي الطالبة:

قبل أن تبدأ بالإجابة عليك بقراءة الإرشادات الآتية:

لا تكتب شيئاً على كراسة الأسئلة.

اكتب اسمك كاملاً

يتكون الاختبار من (25) فقرة من الاختيار من متعدد، ويوجد بعد كل فقرة أربع إجابات واحدة منها صحيحة.

والمطلوب منك وضع إشارة (√) على الرمز الدال على الإجابة الصحيحة في ورقة الإجابة.

الزمن المخصص لهذا الاختبار حصة واحدة.

الباحث

موجه التربية الإسلامية

الدكتور مؤيد أسعد دناوي

× اختر الإجابة الصحيحة من بين البدائل الآتية:

1- حُكْم العمل الخيري:

أ- فرض عين. ب- فرض كفاية. ج- مستحب. د- واجب.

2- جعل الإسلام الوقف:

أ- عملاً يدوم حتى الموت. ب- يستمر إلى بعد الموت .
ج- ينتهي بوقته. د - لا يستمر بوجود الورثة.

3- يصلي الحجاج في عرفة:

أ- الظهر والعصر قصرًا. ب- المغرب والعشاء جمعاً.
ج- العصر والمغرب جمعاً. د- الفجر.

4- يرمي الحاج يوم النحر:

أ- جمرة العقبة الوسطى ج- الصغرى
ب- جمرة العقبة الكبرى د- جمرة العقبة الوسطى و الكبرى.

5- يرمي الحاج أيام التشريق:

أ- الجمرات الثلاث. ب- الوسطى. ج- الصغرى. د- جمرة العقبة الكبرى.

6- التحلل الأكبر يكون بعد:

أ- طواف القدوم ب- طواف الإفاضة ج- طواف السنة د- طواف الوداع.

7- التحلل الأصغر يكون بعد:

أ- طواف القدوم ب- طواف الإفاضة ج- طواف الوداع د- طواف السنة.

8- التمتع هو الإحرام:

أ- بالحج ب- بالقارن ج- بالحج والعمرة د- بالعمرة.

9- الإفراد هو الإحرام:

أ- بالعمرة ب- بالقارن ج- بالحج والعمرة د- بالحج .

10 - من محظورات الإحرام:

أ- لبس الإزار والرداء. ب- لبس المخيط .

ج- لبس الإزار. د- لبس النعال.

11- يحرم حجاج الإمارات من:

أ- قرن المنازل. ب- الجحفة. ج- يللم. د- ذات عرق.

12- ما فيه مصالح كبيرة:

أ- يصير مستحباً. ب- يكون مندوباً . ج- يصير مكروهاً. د- يصبح فرضاً.

13 - ما عظمت مفسده :

أ- جعل من الكبائر. ب- من الصغائر. ج- من المستحبات. د- من المكروهات.

14- الأصل في الأشياء:

أ- الحرام. ب- الكراهية. ج- الإباحة. د- الندب.

15- إذا تعلق المصلحة بالجماعة كان الحكم:

أ- فرض عين. ب- سنة مؤكدة. ج- مستحبة. د- فرض كفاية.

16- حُكْم الزواج خوف الفتنة :

أ- مكروه . ب- مندوب . ج- مباح . د- واجب .

17- حُكْم زواج المريض بالإيدز:

أ- مكروه ب- مباح ج- حرام د- واجب .

18- يقبل الحاج أو المعتمر الحجر الأسود:

أ- اقتداء بالنبي صلى الله عليه وسلم . ج- لوجود منافع عدة .
ب- بطلب دفع الضرر عنه . د- لمغفرة الذنوب .

19- مدة أيام التشريق هي:

أ- يومين ب- بلا تحديد لمدة ج- ثلاثة أيام د- أربعة أيام .

20 - يمنع من الوقف :

أ- بيعه وإرثه . ج- إرثه دون بيعه .
ب- بيعه دون إرثه . د- لا يرث ولا يباع .

21- الحكم الشرعي لحاج نحر هديه قبل أن يرمي يوم العيد:

أ- عليه دم فقط . ج- لا يجوز .
ب- عليه أن يعيد النحر بعد الرمي . د- لا شيء عليه .

22- ماذا يفعل شيخ ضعيف يريد رمي العقبة الكبرى يوم العيد:

أ- يوكل غيره على الرمي عنه ج- أو ينتظر اليوم الموالي فيرمي
ب- أو يزاحم الناس حتى الرمي د- لا يرمي ولا يوكل ولا شيء عليه .

23 - أوجب الإسلام بعض الأفعال على الإنسان:

أ- لما فيها من تحقيق مصلحته ودرء المفسدة عنه.

ب- لتدريبه من خلال المشقة عليه.

ج- لزيادة التكليف عليه لعقابه.

د- لمنعه من التمتع في الحياة الدنيا.

24- تتحول صغائر الذنوب إلى كبائر إذا:

أ- إذا تاب واستغفر.

ب- إذا كتمها ولم يخبر بها أحداً.

ج- إذا ترك الإنسان الكبائر.

د- إذا أصر الإنسان عليها.

25- يشمل العمل الخيري في الإسلام :

أ- المسلم فقط

ب- الإنسان فقط

ج- كل ماله كبد رطبة من إنسان وحيوان

د- الكافر فقط.

انتهت الأسئلة

الملحق رقم (2)

نموذج الإجابة لفقرات الاختبار التحصيلي

الصف العاشر ()

الاسم:

مدرسة:

رقم الفقرة	أ	ب	ج	د
1	✓			
2		✓		
3	✓			
4		✓		
5		✓		
6			✓	
7				✓
8			✓	
9				✓
10		✓		
11	✓			
12				✓
13	✓			
14			✓	
15	✓			
16				✓
17			✓	
18	✓			
19			✓	
20	✓			
21				✓
22	✓			
23	✓			
24				✓
25			✓	

الملحق رقم (3)

معادلات معامل الصعوبة ومعامل التمييز:

أ. معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وفق المعادلة الآتية :

معامل الصعوبة = عدد من أخطأ في الإجابة عن السؤال

عدد المفحوصين (عودة، 2003:285)

وتراوح معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار ما بين (-0.45 0.72)، وهذه المعاملات مناسبة لأغراض البحث.

ب. معامل التمييز : تم حساب معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار. وفق المعادلة الآتية :

معامل التمييز = عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا - عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا

عدد الطلاب في إحدى المجموعتين (عودة، 2003:285)

تراوحت معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار ما بين (-51% 81%)، وهذه المعاملات مناسبة لأغراض البحث.

ج. معامل الثبات : وقد تم حسابه باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون (KR-21) (الدوسري، 2000:87) وبلغ معامل الثبات للاختبار (81%) وهو مناسب لأغراض البحث.

معامل الصعوبة ومعامل التمييز للاختبار

معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم السؤال	معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم السؤال
% 71	0.63	16	% 51	0.48	1
% 68	0.72	17	% 52	0.48	2
% 56	0.51	18	% 67	0.48	3
% 77	0.52	19	% 68	0.53	4
% 81	0.53	20	% 69	0.52	5
% 54	0.53	21	% 52	0.46	6
% 55	0.53	22	% 70	0.47	7
% 59	0.45	23	% 78	0.47	8
% 58	0.49	24	% 60	0.56	9
% 76	0.52	25	% 56	0.54	10
% 68	0.52	26	% 57	0.54	11
% 69	0.51	27	% 72	0.53	12
% 61	0.50	28	% 57	0.58	13
% 58	0.66	29	% 56	0.52	14
% 52	0.61	30	% 53	0.50	15

الملحق رقم (4)

توزيع فقرات الاختبار التحصيلي للصف العاشر في صورته النهائية حسب مستويات

بلوم

المجموع	التقويم	التركيب	التحليل	التطبيق	الفهم	التذكر	مستويات بلوم
25	6	4	3	3	4	5	عدد الفقرات
	- 2 - 1 -17 -16 22-21	20 -15 25-24-	- 9 - 8 14	-12 -11 13	- 10 - 3 23-18	- 4 -6 -5 19-7	الفقرات
% 100	% 24	% 16	% 12	% 12	% 16	% 20	النسبة المئوية

الملحق رقم (5)

نماذج من دروس وحدة الفقه للصف العاشر حسب نموذج ويتلي البنائي

نموذج رقم (1)

العمل الخيري

أهداف الدرس (نواتج التعلم):

يتوقع من الطالب في نهاية الدرس.

القيمية والتطبيقية:

أن يتجه الطالب إلى المبادرة والتسارع في عمل الخير.

أن تحرص الطالبة على المشاركة في العمل الخيري حسب إمكانياتها .

المعرفية ومهارات التفكير

أن يبين معنى التكليف في الإسلام.

أن يتعرف على أصول وقيم العمل الخيري.

أن يعدد مجالات العمل الخيري.

أن يميز ما بين أنواع العمل الخيري الفردي والمؤسسي.

التركيز على أهمية المؤسسة والمشاركة في العمل الخيري المنظم.

المهارات الأدائية

قراءة الشواهد الواردة في الدرس قراءة صحيحة .

طرائق التدريس : حل المشكلات، طريقة التعلم التعاوني، الحوار والمناقشة،

الاستنتاج، الربط بالواقع (شهر رمضان)

الوسائل التعليمية:

يمكن عرض سي دي مصور عن الأعمال الخيرية التي تقوم بها هيئات الإغاثة

الإسلامية في مناطق متعددة، مع التركيز على القيم الحاكمة لهذا العطاء.

يمكن تكليف الطلاب بالدخول على شبكة الإنترنت والبحث عن مواقع منظمات

تطوعية وأهميتها في العطاء الإنساني داخل مجتمعاتها.
عرض تقديمي من عمل مجموعة من الطلاب حول نفس الموضوع.
عرض أفكار الدرس:

ركز على مفهوم التكليف والتزام المسلم بواجباته نحو كل ما يحيط به من أحياء
وجماد.

اربط العمل الخيري بالقيم الأساسية التي تشكل أصولاً له.
ثم بشكل مستمر تعدد مجالات العمل التطوعي وأنه كل نشاط يقوم به الفرد من قول
وفعل يعود نفعه على الآخرين دون انتظار لمقابل منهم.
وضح تعدد أنواع العمل الخيري وأهمية الجمع بينها وأن لكل منها مجاله في العطاء،
مع أهمية النظام والانتظام والوضوح والمحاسبة في تلك الأنواع.
احرص على ربط الموضوع بالأمثلة الحية والمثيرة لاهتمام الطلاب من الواقع
المعاش. سواء كانت نماذج إيجابية أو نماذج سلبية.

خطوات تنفيذ الدرس وفق نموذج ويتلي

أولاً: المهمة:

اعرض النموذج المطروح في بداية الدرس. من هو عبد الرحمن السميطي؟ هل
سمعتم عنه من قبل؟ اطلب منهم قراءة الفقرة.
استمع إلى وجهات نظرهم حول "رسالة مدغشقر".

ركز على دلالات كلمات وردت بالرسالة (المسؤولية تجاه الله تعالى - أخوة الدين -
الحساب العسير عن التقصير - أنواع المشاركة التطوعية في الرسالة).

ثانياً: المجموعات التعاونية:

يوزع الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، تتكون كل مجموعة ممن (6-7)
طلاب، وتقوم هذه الطريقة في التدريس على تعاون المتعلمين جميعاً وتكاتفهم لإنجاز
المهام الموكولة إليهم، وتحقيق أقصى درجات الإتقان بأقل وقت ممكن. فالمتعلم
المتقن يتلقى المعرفة أو الخبرة أو المهارة من المعلم، ويقوم بتعليمها لغيره من
المتعلمين، وكل متعلم يسهم بقسط معين في المهمة الكبرى المحددة تحت إشراف

المعلم المختص، وضمن توجهاته ووفق تعليماته. والمعلم يكلف المتعلمين بمهام متعددة في النوع والمستوى والمهارة أو بأجزاء من المهمة الواحدة، بحيث تكمل هذه الأجزاء بعضها بعضاً. وسهم كل متعلم بما يقوى على أدائه، فإن عجز عن المطلوب أعانه غيره، وإن فشلت المحاولة أعادها مرة أخرى، وإلا علمه من هو أعلم منه وأخذ بيده.

وهذه الطريقة تناسب تدريس مبحث الفقه وغيرها من موضوعات التربية الإسلامية، وهذه الطريقة تمتاز بزيادة درجة الاتقان، وزيادة سرعة الإنجاز، واكتساب مهارات اجتماعية جديدة.

ويكلف أفراد كل مجموعة القيام بما يأتي:

قراءة النص الموجود في الكتاب المدرسي وتسجيل ملاحظاتهم حول:

ما مفهوم العمل الخيري؟

وضحي معنى العمل الخيري؟

بين أصول العمل الخيري؟

وضح أبرز مجالات العمل الخيري؟

للعمل الخيري نوعان: وضح الفرق بينهما؟

ما أنواع المشاركة في العمل الخيري؟

أنشطة الدرس:

استنتاج أهمية المشاركة في العمل الخيري من خلال ضرب الأمثلة التوضيحية قدر الإمكان.

تعويد الطلاب على إدراك عناصر التشابه والاختلاف بين أنواع العمل التطوعي، وتكوين وجهات نظر مبررة حول أي من الأشكال أفضل ولماذا. مع الاهتمام بكل وجهات النظر وتشجيع الطالب على إبداء رأيه مهما كان مخالفاً أو بعيداً عن الرأي السابق طرحه.

تعويد الطلاب على استنتاج معوقات العمل الخيري، وإدراك علاقة السببية بين كل عامل منها وبشكل من العمل التطوعي يناقشه الطلاب.

اقترح على طلاب فصلك تكوين مجموعات، تختص كل مجموعة بعمل خيري من اختيارها، وكلف كل مجموعة منها بوضع تصور حول هذا العمل الخيري وأهميته وكيف يمكن تحقيقه والتغلب على العقبات التي يمكن أن تواجه تنفيذه وكيف يمكن جذب الناس للمشاركة في هذا العمل التطوعي.

ثالثاً: المشاركة:

يجمع المعلم أفراد المجموعات، و تجري مناقشة الطلاب جميعهم في إجابات الأسئلة الواردة في المهمة، كما ويحدد المقصود بالعمل الخيرين والعمل التطوعي، يعدد مجالات العمل الخيري، يميز ما بين أنواع العمل الخيري الفردي والمؤسسي، والتركيز على أهمية المؤسسة والمشاركة في العمل الخيري المنظم. وبعدها يتم تعزيز المجموعة التي أنجزت بصورة أفضل وفق معايير مناسبة يقترحها المعلم.

التكليفات: دون نشاط تطوعي قمت به خلال شهر رمضان في مدرستك أو مجتمعك مبين ما يلي : نوع العمل، الفئة المستهدفة، الدافع للعمل، التوثيق.

نموذج رقم (2)

الوقف

أهداف الدرس (نواتج التعلم):

يتوقع من الطالب في نهاية الدرس.

القيمية والتطبيقية:

أن يقتدي بأهم المؤمنين أم حبيبة في عمل الخير .

أن يقدر تعاليم الإسلام التي تحرص على صلة الأرحام وتحقيق التكافل في المجتمع .

المعرفية ومهارات التفكير

- أن يبين معنى الوقف شرعاً .

- أن يذكر أمثلة وشواهد على أوقاف الصحابة رضي الله عنهم .

- أن يستنتج بعض الأحكام المتعلقة بالوقف .

- أن يميز بين أنواع الوقف .

- أن يوضح آثار كل نوع من أنواع الوقف

- أن يذكر مجالات الوقف .

المهارات الأدائية

• أن يقرأ الحديثين الشريفين قراءة صحيحة .

• أن يقرأ وثيقة الوقف قراءة صحيحة .

طرائق التدريس : حل المشكلات، طريقة التعلم التعاوني، الحوار والمناقشة،

الاستنتاج، الربط بالواقع .

الوسائل التعليمية:

1 - يمكن عرض سي دي مصور عن الأعمال الخيرية التي تقوم بها هيئات الإغاثة

الإسلامية في مناطق متعددة، مع التركيز على القيم الحاكمة لهذا العطاء .

2 - يمكن تكليف الطلاب بالدخول على شبكة الإنترنت والبحث عن مواقع منظمات

تطوعية وأهميتها في العطاء الإنساني داخل مجتمعاتها .

3 - عرض تقديمي من عمل مجموعة من الطلاب حول نفس الموضوع .

خطوات تنفيذ الدرس وفق نموذج ويتلي

الأساليب والوسائط والأنشطة

- الحث والترغيب على الوقف.
- قراءة المشهد الوارد في الكتاب ص16، الاستنتاج،
- الربط بالمعنى اللغوي . أمثلة من الواقع للوقف
- الإجابة على النشاط ص16 .
- القراءة الجهرية .
- الحوار والمناقشة .
- تدوين الأهداف على السبورة .
- ضرب أمثلة لتوضيح بعض الأحكام المتعلقة بالوقف.
- قراءة المعلم للحديثين، قراءة الطلاب بدءاً بالمجيدين .
- إظهار هذه الفوائد من خلال عرض آثار الوقف .
- ضرب أمثلة توضح أنواع الوقف
- تحديد نوع الوقف في الوثيقة ص19 .
- مناقشة الطالب في الآثار
- تدوينها على السبورة .
- بم يتميز الوقف الإسلامي ؟
- هل يصح الوقف على مواقع النت؟
- تكليف الطالب بالقراءة الجهرية

أولاً: المهمة:

- استخدم الإثارة النفسية في (تأمل 1) . اسأل الطلاب عن جامعة الزيتونة. اطلب منهم نماذج أخرى. ركز على دور الأوقاف في دعم الأنشطة العلمية والتعليمية.

ثانياً: المجموعات التعاونية:

- يوزع الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، تتكون كل مجموعة ممن (6-7) طلاب، ويكلف أفراد كل مجموعة القيام بما يأتي:

قراءة النص الموجود في الكتاب المدرسي وتسجيل ملاحظاتهم حول:

1 - بين معنى الوقف ؟

2 - اذكر أمثلة من حياة الصحابة على الوقف ؟

3 - اذكر أربعة أحكام نستنتجها من الأمثلة السابقة ؟

4 - ما الفرق بين الوقف الأهلي والوقف الخيري ؟

5 - وضح الآثار والفوائد لكل نوع ؟

6 - ما أهم مجالات الوقف في الإسلام ؟

أنشطة الدرس:

1 - تحدث عن أمثلة واقعية لدور الأوقاف في مجال العبادات وليكن من قبيل وقف المصاحف وكتب السنة والحديث الشريف، مشروع المدينة المنورة للمصحف، مشروع هيئة الأوقاف حول مليون مصحف لأفريقيا....

2 - ركز على دور الوقف في دعم العملية التعليمية واستقلال البحث العلمي في الجامعات العالمية المعاصرة، مع معوقات الأخذ بها في الجامعات العربية والإسلامية.

3 - حفز الطلاب على الاهتمام بالحيوان وبالبيئة وشجعهم على طرح بدائل وحلول مبتكرة لرعاية الحيوان والحفاظ على البيئة المحلية.

4 - اقترح على طلاب فصلك تكوين مجموعات، تختص كل مجموعة بدور للوقف من اختيارها، وكلف كل مجموعة منها بوضع تصور حول هذا الدور وأهميته وكيف يمكن تحقيقه والتغلب على العقبات التي يمكن أن تواجه تنفيذه وكيف يمكن جذب الناس للمشاركة في الأعمال الوقفية.

ثالثاً: المشاركة:

يجمع المعلم أفراد المجموعات، و تجري مناقشة الطلاب جميعهم في إجابات الأسئلة الواردة في المهمة، بين معنى الوقف، ذكر أمثلة من حياة الصحابة على الوقف، ذكر أربعة أحكام نستنتجها من الأمثلة السابقة، الفرق بين الوقف الأهلي والوقف الخيري، توضيح الآثار والفوائد لكل نوع، أهم مجالات الوقف في الإسلام، وبعدها يتم تعزيز المجموعة التي أنجزت بصورة أفضل وفق معايير مناسبة يقترحها المعلم.

نموذج رقم (3) الأوقاف وخدمة المجتمع

أهداف الدرس (نواتج التعلم):

يتوقع من الطالب في نهاية الدرس.

القيمية والتطبيقية:

- أن يسارع في البذل والعطاء المنظم على شكل يدوم الانتفاع به .

المعرفية ومهارات التفكير

- أن يستنتج دور الأوقاف في العبادات الشعائرية .
- أن يستنتج دور الأوقاف في مجال الرعاية الاجتماعية.
- أن يوضح الدور العلمي للأوقاف .
- أن يستنتج دور الأوقاف في مجال الخدمات الصحية والبيئية .
- أن يستنتج دور الأوقاف في تطور الصناعة .

المهارات الأدائية

- أن يقرأ وثيقة إلهاد الوقف من الكتاب قراءة صحيحة .

- أن يقرأ بعض فقرات الدرس قراءة جهرية صحيحة .

طرائق التدريس : حل المشكلات، طريقة التعلم التعاوني، الحوار والمناقشة،

الاستنتاج، الربط بالواقع .

الوسائل التعليمية:

1- قم بزيارة إلى مقار البيئة العامة للأوقاف بالدولة، وعرف الطلاب على أنشطتها والمجالات التي تخصصها بالرعاية، واطلب منهم كتابة موضوع عن أحد تلك الأنشطة والمجالات.

2- يمكن عرض سي دي مصور عن الأعمال التي تقوم بها الهيئة العامة للأوقاف بالدولة.

3- يمكن تكليف الطلاب بالدخول على شبكة الإنترنت والبحث عن مواقع لهيئات ووقفية، وعرف الطلاب على الأشكال المستحدثة من الأوقاف كالأوقاف الجماعية

والسندات الوقفية ووقف الملكية الفكرية ووقف الوقت وغيرها.

4- عرض تقديمي من عمل مجموعة من الطلاب حول نفس الموضوع.

خطوات تنفيذ الدرس وفق نموذج ويتلي

الأساليب والوسائط والأنشطة

- الحث والترغيب من خلال أهداف الدرس .والربط بشهر رمضان .
- الربط بالحملة الوطنية للوقف.
- التعلم التعاوني بحيث تكلف المجموعة بقراءة الفقرتين ص25 واستنتاج دور الأوقاف في العبادات والرعاية الاجتماعية .
- مشاركة الطالبة في كتابة الأهداف على السبورة .
- الإجابة على أنشطة الدرس من خلال المجموعة .
- تكليف الطالبة بالقراءة .
- الربط بالحملة الوطنية للوقف.
- تكليف المجموعات باستنتاج هذه الأدوار من فقرات الدرس .
- الإجابة على الأنشطة التعليمية المصاحبة من قبل المجموعة .
- مناقشة المجموعات بالإجابات.
- مشاركة الطالبة في تدوين أهداف الدرس على السبورة .
- الربط بالواقع .

أولاً: المهمة:

- استخدم وثيقة الإشهاد على الوقف في لاحظ (1) ، واطلب من الطلاب تحديد أركان وشروط الوقف مركزاً على مجالات صرف ريع الممتلكات الموقوفة، ثم الإجابة على الأسئلة المرفقة.

ثانياً: المجموعات التعاونية:

- يوزع الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، تتكون كل مجموعة ممن (6-7) طلاب، ويكلف أفراد كل مجموعة القيام بما يأتي:
قراءة النص الموجود في الكتاب المدرسي وتسجيل ملاحظاتهم حول:

- ما دور الأوقاف في مجال العبادات الشعائرية ؟
- ما دور الأوقاف في مجال الرعاية الاجتماعية ؟
- وضع الدور العلمي للأوقاف ؟
- ما الخدمات التي يقوم بها الأوقاف في مجال الخدمات الصحية والبيئية ؟
- ما دور الأوقاف في تطور الصناعة ؟

أنشطة الدرس:

1 -ركز على دور الوقف في دعم العملية التعليمية واستقلال البحث العلمي في الجامعات العالمية المعاصرة، مع معوقات الأخذ بها في الجامعات العربية والإسلامية.

2 -حفز الطلاب على الاهتمام بالحيوان وبالبيئة وشجعهم على طرح بدائل وحلول مبتكرة لرعاية الحيوان والحفاظ على البيئة المحلية.

3 -اقترح على طلاب فصلك تكوين مجموعات، تختص كل مجموعة بدور للوقف من اختيارها، وكلف كل مجموعة منها بوضع تصور حول هذا الدور وأهميته وكيف يمكن تحقيقه والتغلب على العقبات التي يمكن أن تواجه تنفيذه وكيف يمكن جذب الناس للمشاركة في الأعمال الوقفية.

ثالثاً: المشاركة:

يجمع المعلم أفراد المجموعات، و تجري مناقشة الطلاب جميعهم في إجابات الأسئلة الواردة في المهمة، دور الأوقاف في مجال العبادات الشعائرية، دور الأوقاف في مجال الرعاية الاجتماعية، وضع الدور العلمي للأوقاف، الخدمات التي يقوم بها الأوقاف في مجال الخدمات الصحية والبيئية، دور الأوقاف في تطور الصناعة، وبعدها يتم تعزيز المجموعة التي أنجزت بصورة أفضل وفق معايير مناسبة يقترحها المعلم.

نموذج رقم (4)

يوميات حاج

أهداف الدرس (نواتج التعلم):

يتوقع من الطالب في نهاية الدرس.

القيمية والتطبيقية:

- أن يستشعر عظمة البيت الحرام .
- أن يحرص على بذل الجهد والعمل والبعد عن الكسل .
- أن يحرص على شكر الله تعالى على نعمه .

المعرفية ومهارات التفكير

- أن يبين المقصود بالمواقيت المكانية والزمانية .
- أن يتتبع مناسك العمرة .
- أن يذكر ما يفعله الحاج في اليوم الثامن من ذي الحجة .
- أن تبين فضل يوم عرفة .
- أن يذكر الأعمال التي يقوم بها الحاج في اليوم العاشر من ذي الحجة .
- أن يوضح المقصود بالتحلل الأصغر والتحلل الأكبر .
- أن يبين الحكمة من قيام الحجاج بما يلي:-
 - × رمي الجمار
 - × ذبح الهدي .
- أن يذكر آداب زيارة الحرم النبوي .

المهارات الأدائية

- أن يقرأ الشواهد الواردة في الدرس قراءة سليمة .
- أن يقرأ الأدعية التي يقولها المسلم عند بدء الطواف وعند شرب ماء زمزم قراءة سليمة .

طرائق التدريس : حل المشكلات، طريقة التعلم التعاوني، الحوار والمناقشة، الاستنتاج، الربط بالواقع .

الوسائل التعليمية:

- 1- عرض تقديمي من عمل مجموعة من الطلاب حول نفس الموضوع.
 - 2- شريط مصور لمناسك الحج والعمرة.
 - 3- صور للمسجد الحرام، بئر زمزم، لباس الإحرام الرجل والمرأة....
- خطوات تنفيذ الدرس وفق نموذج ويتلي

الأساليب والوسائط والأنشطة

- (إن أول بيت وضع للناس للذي ببكة مباركاً ..)
- الحوار والمناقشة مثل : أين تؤدي مناسك الحج؟ بم يقوم الحاج؟ ...
- تدوين المعنى على السبورة.
- قراءة الشواهد من المعلمة ثم الطالبة
- عرض الشرائح .
- من خلال الإجابة على النشاط ص71
- بالتعلم التعاوني .
- الاستنتاج من خلال الحوار من الكتاب
- تدوين الأهداف على السبورة.
- من خلال موقف أمنا هاجر وهي تسعى باحثة عن ماء لرضيعها.
- عرض مخطط للمواقيت المكانية
- الإجابة على النشاط التعليمي ص72
- الإجابة على النشاط التقويمي ص74 .
- الممارسة العملية من خلال مجسم الكعبة .
- (والفجر وليال عشر)
- المناقشة مثل: ما معنى التمتع؟
- من أين يحرم الحاج المتمتع للحج؟ ..
- ورقة عمل .
- قراءة الشواهد، ما أهمية هذا اليوم بالنسبة لباقي أيام الحج؟....

- عرض صور لأعمال الحج
- ذبح الهدي إظهار لنعمة الله بتوسعته على المسلمين.
- المناقشة مثل : ما هي الأعمال التي يقوم بها الحاج في يوم النحر؟ مت يتحلل من إحرامه؟...
- الربط بالواقع: الأضاحي .
- عرض صور للحرم النبوي، قراءة الشواهد، المناقشة.

أولاً: المهمة:

- 1- اطلب من 3 طلاب قراءة الحوار في اليوم 2 من ذي الحجة وناقش على من يجب الحج.
- 2- اقرأ يوميات 5 من ذي الحجة وناقش سنن الإحرام.
- 3- اطلب من الطلاب العمل في مجموعة ومناقشة ما يجب على المسلم إذا نوى الحج والفضائل التي ينالها في هذه المرحلة.
- 4- اعرض خريطة للمواقيت المكانية واطلب من الطلاب تحديد المواقيت المكانية لحجاج من دول مختلفة.

ثانياً: المجموعات التعاونية:

يوزع الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، تتكون كل مجموعة ممن (6-7) طلاب، ويكلف أفراد كل مجموعة القيام بما يأتي:

- قراءة النص الموجود في الكتاب المدرسي وتسجيل ملاحظاتهم حول:
- عرف الحج لغة وشرعاً؟
- دلل على وجوب الحج من القرآن والسنة؟
- ما هي فضائل الحج؟
- للإحرام سنن كثيرة اذكر أربعة منها؟
- بين المقصود بالمواقيت المكانية؟ والمواقيت الزمانية؟
- ما هي الأعمال التي يقوم بها المعتمر بالترتيب؟
- اذكر الأعمال التي يقوم بها الحاج في اليوم الثامن؟
- ما فضل يوم عرفة؟

- - اذكر الأعمال التي يقوم بها الحاج في اليوم العاشر؟
- وضع المقصود ب:-
- التحلل الأصغر
- التحلل الأكبر.
- بين الحكمة من قيام الحجاج ب:- رمي الجمار، ذبح الهدي
- - اذكر آداب زيارة الحرم النبوي؟

أنشطة الدرس:

نم المهارات من خلال الأنشطة التالية:
تأمل: صور سماحة الإسلام في مناسك الحج.
لاحظ: أدب المسلم في زيارته لقبر النبي صلى الله عليه وسلم.
ابحث: اطلب من الطلاب البحث في أحد كتب السيرة النبوية أو على شبكة الانترنت عن أهم المبادئ الواردة في خطبة الوداع وسلم في حجه في السنة التاسعة للهجرة.
اقترح على طلاب فصلك تكوين مجموعات، تختص كل مجموعة بعمل كل نوع من أنواع الحج من اختيارها، وكلف كل مجموعة منها بوضع تصور حول هذا الدور وأهميته وكيف يمكن تحقيقه والتغلب على العقبات التي يمكن أن تواجه تنفيذه وكيف يمكن حث الناس لأداء هذه الفريضة.

ثالثاً: المشاركة:

يجمع المعلم أفراد المجموعات، و تجري مناقشة الطلاب جميعهم في إجابات الأسئلة الواردة في المهمة، تعريف الحج لغة وشرعاً، يدل على وجوب الحج من القرآن والسنة، ما هي فضائل الحج، للإحرام سنن كثيرة اذكر أربعة منها، بين المقصود بالمواقيت المكانية، والمواقيت الزمانية، ما الأعمال التي يقوم بها المعتمر بالترتيب، يذكر الأعمال التي يقوم بها الحاج في اليوم الثامن، فضل يوم عرفة، يذكر الأعمال التي يقوم بها الحاج في اليوم العاشر، يبين الحكمة من قيام الحجاج ب:- رمي الجمار، ذبح الهدي، يذكر آداب زيارة الحرم النبوي، وبعدها يتم تعزيز المجموعة التي أنجزت بصورة أفضل وفق معايير مناسبة يقترحها المعلم.

الملحق رقم (6)

استبانة مقياس الدافعية

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

وبعد:

يجري الباحث دراسة بعنوان:

"فاعلية التدريس وفق نموذج ويتلي البنائي في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي ودافعتهم نحو التعلم في المنطقة الغربية التعليمية".

والباحث إذ يضع بين أيديكم هذا المقياس لدرجة الدافعية لديكم، فإنه يرجو قراءة فقراتها بعناية تامة، ثم الإجابة عنها بكل دقة وموضوعية. وتتطلب الإجابة وضع إشارة (√) في المكان الذي يعبر عن درجة أفعالك المدركة في حجرة الدراسة، حسب ما يحدث لك في الصف، علماً بأن مقياس الإجابة يتكون من خمسة مستويات (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - مطلقاً).

شاكراً لكم حسن تعاونكم، ومؤكداً أن الإجابات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

أ- بيانات عامة

الاسم:..... المدرسة:.....

الصف والشعبة:..... الجنس ذكر () أنثى ()

ب- تعليمات:

- فيما يلي عدد من العبارات التي تقيس ما يحدث لك في الحصة الصفية.
- إجاباتك سرية فلن يطلع عليها أحد.
- اكتب بيانات الاسم والمدرسة والصف الدراسي والجنس (ذكر- أنثى) في المكان المناسب قبل أن تجيب.
- والآن سوف أقرأ كل عبارة بصوت عالٍ، والمطلوب أن يتابع كل منكم وحده في المقياس الذي أمامه.

يرجى وضع إشارة (√) في المكان الذي يعبر عن درجة ما يحدث لك من أفعال في الحصة الصفية لمبحث الفقه لقياس الدافعية نحو التعلّم.

م	عبارات المقياس	درجة الأفعال المدركة			
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
		مطلقاً			
1	استمع بعناية في الفصل في حصة الفقه.				
2	عندما تناقش موضوعاً جديداً فقهياً، أشارك في المناقشة.				
3	عندما أواجه مشكلة فقهية لا أستطيع حلها من أول مرة، فإنني أتوصل لحلها في النهاية.				
4	أندمج بجديّة كبيرة في موضوع الدرس الفقهي.				
5	إن لم أستطع حل مشكلة فقهية بصورة صحيحة من أول مرة، فإنني أظل أحاول حلها.				
6	إذا كانت المشكلة الفقهية صعبة فسوف أتهرب منها عادة.				
7	عندما أكون في حصة الفقه، فإنني أفكر في أشياء أخرى.				
8	أشارك في المناقشات داخل الفصل في حصة الفقه.				
9	عندما أكون في حصة الفقه، يتشتت تفكيري في أشياء بعيدة عن الدرس.				
10	أصغي بعناية شديدة عندما يبدأ المدرس في شرح موضوع فقهي جديد.				
11	أفكر كثيراً في حل الأسئلة الصعبة في حصة الفقه.				
12	عندما أجد سؤالاً فقهياً صعباً في اختبار فإنني أتركه.				
13	أسرح عندما يبدأ المدرس موضوعاً فقهياً جديداً.				
14	عندما يوجهني سؤال فقهي صعب، فإنني أظل أفكر في إجابته بجديّة.				
15	أفكر باهتمام عندما نبدأ موضوعاً فقهياً جديداً في الفصل.				
16	أظل أركز تفكيري عندما يقدم المدرس موضوعاً فقهياً جديداً حتى أستوعبه تماماً.				
17	أشارك زملائي في أنشطة الفصل في حصة الفقه.				
18	عندما أواجه مشكلة فقهية لا أستطيع حلها فإنني أركز فيها حتى أحلها.				
19	انتبه عادة في الفصل في حصة الفقه.				
20	عندما تشغلني مشكلة فقهية فإنني أحلها عادة بصورة صحيحة في النهاية.				
21	أثناء شرح المدرس للدرس الفقهي، أشعر بعدم الرغبة في المتابعة.				
22	عندما أواجه سؤالاً فقهياً صعباً أو مشكلة في الفصل فإنني لأرهق نفسي بالاندماج في الحل.				
23	إذا كانت المشكلة الفقهية صعبة، فإنني لا استمر في العمل فيها.				
24	أشارك في أنشطة المدرسة لمناقشة القضايا الفقهية.				
25	أظهار بأنني أعمل عندما أكون في الصف في حصة الفقه.				
26	إذا كانت هناك مشكلة فقهية صعبة، فإنني أظل أعمل من أجل حلها.				
27	لا أبدو متبهاً عندما نبدأ موضوعاً فقهياً جديداً.				
28	أهتم بالتفاصيل الدقيقة في الدروس لمناقشة القضايا الفقهية.				
29	عندما انهمك في مسألة فقهية، لا أتركها حتى أعثر على إجابتها.				
30	عندما نبدأ موضوعاً فقهياً جديداً، فإنني أشعر برغبة في النوم.				

× الفقرات السلبية.

ملحق رقم (7)
أعضاء لجنة التحكيم

مكان العمل	التخصص	الاسم	م
جامعة عمان العربية للدراسات العليا	مناهج وطرق التدريس التربوية الإسلامية	الأستاذ الدكتور أمين أبو لاوي	1
جامعة عمان العربية للدراسات العليا	مناهج وطرق التدريس التربوية الإسلامية	الدكتور أحمد الكيلاني	2
جامعة عمان العربية للدراسات العليا	مناهج وطرق التدريس / رئيس قسم المناهج والتدريس	الأستاذ الدكتور عدنان الجادري	3
جامعة اليرموك	مناهج وطرق التدريس التربوية الإسلامية	الدكتور ماجد زكي الجلاد	4
جامعة مؤتة	مناهج وطرق التدريس التربوية الإسلامية	مهند خازر مصطفى	5
جامعة الإمارات العربية المتحدة	إدارة تربوية/ مدير مركز الانتساب الموجه/ المرفأ	الدكتور عبد الرحمن راشد النعيمي	6
جامعة الإمارات العربية المتحدة	اللغة العربية: النحو والصرف	الأستاذ الدكتور ثابت الألوسي	7
وزارة التربية والتعليم - الإمارات العربية المتحدة	رئيس لجنة التربية الإسلامية قائم بأعمال الموجه الأول	الدكتور عبد الله الخطيب	8
المنطقة الغربية التعليمية	موجه التربية الإسلامية	الدكتور معزوز سلامة حسن	9
جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا	ماجستير رياضيات	أ. محمود خريس	10

