

أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن

د. أيمن محمد عمرو

كلية العلوم التربوية والآداب - الأنروا
الأردن

د. محمد أحمد نمر

وزارة التربية والتعليم
الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. اعتمد الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتكون أفراد الدراسة من (١١٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي من مدارس مديرية لواء ناعور التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن، وتم اختيارهم بالطريقة القصدية، واستخدم التعيين العشوائي لتوزيع الشعب الأربع في المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تكونت المجموعة التجريبية التي خضعت لاستراتيجيات التعلم النشط من (٥٣) طالباً وطالبة، بينما تكونت المجموعة الضابطة التي خضعت للطريقة التقليدية من (٥٧) طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار تحصيلي في مبحث التربية الإسلامية. وخطط دراسية وفق استراتيجيات التعلم النشط. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي تعرضت لاستراتيجيات التعلم النشط ومتوسط أداء المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية لصالح المجموعة التجريبية، يُعزى إلى استراتيجيات التعلم النشط، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) في التحصيل بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي تعرضت لاستراتيجيات التعلم النشط ومتوسط أداء المجموعة الضابطة يعزى لجنس الطلبة.

المقدمة

شهد الأردن خلال السنوات الأخيرة حركة قوية لتطوير نوعية التعليم لمواكبة التطورات الهائلة والمتسارعة في الحياة المدنية والعلمية في المحيط المحلي

والخارجي، حيث تم التركيز على موضوعات التفكير والتوجه نحو تنمية شخصية المتعلم بكل جوانبها ليكون قادرا على تلبية احتياجات العصر، كما سعى إلى تطوير المناهج الدراسية والارتقاء بمستوى طرائق التدريس لتنمية التفكير لدى المتعلمين، وبناء على ذلك طرأ تغير كبير على فلسفة تدريس التربية الإسلامية، بحيث أصبحت تقوم على عدة عوامل ومرتكزات تتضمن تهيئة الطالب لممارسة عمليات فكرية ومهارية مختلفة تعينه على البحث والدراسة في المستقبل، وتؤكد الدور الإيجابي للطالب في العملية التعليمية من خلال تعلمه الذاتي، وعدم اقتصار دور الطالب على استظهار المعلومات، بل تعدى ذلك إلى القدرة على الابتكار والتنبؤ واتخاذ القرارات، وأخيرا استخدام طرق تدريس تلبي حاجات الطلبة وتتمى تفكيرهم.

يحظى التعلم في الإسلام بمكانة رفيعة حيث لا يؤخذ العلم إلا بالتعلم، قال تعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾. الزمر(٩). واهتم الإسلام بطريقة التعلم وذلك لأهميتها في توجيه المتعلم نحو المعرفة، واستثارة تفكيره، وإشباع ميوله، وتحفيزه للتعلم. واستخدم في ذلك عدة طرق حرص خلالها على أن يصل المتعلم للمعلومة بنفسه، حيث ورد ذكر السؤال في المسائل ومشتقاتها في القرآن الكريم كما ذكر زيتون (٢٠٠٣: ٤٨٥) حوالي ١٣٠ مرة، فالسؤال يرد في بعض المواضع ليكون بمثابة منبه للحقيقة المهمة التي تعقبه، ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿قُلْ هَلْ نُنَبِّئُكُمْ بِالْأَخْسَرِينَ أَعْمَالًا﴾ (١١٣) الَّذِينَ ضَلَّ سَعِيَّهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ يَحْسَبُونَ أَنَّهُمْ يُحْسِنُونَ صُنْعًا (١١٤) (الكهف). ومن أمثلة الأسئلة المؤدية إلى التشويق قوله تعالى: ﴿يَتَأْتِيَ الَّذِينَ آمَنُوا هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَىٰ تَحْرِيرِ نُجِيِّكُمْ مِنْ عَذَابِ أَلِيمٍ﴾ (١٠) (الصف).

كما استخدم القرآن الكريم أسلوب التدرج في التربية والتعليم إذا أراد أن يوصل بعض المعلومات إلى أصحابه ﷺ، ولم يقفز بهم قفزة واحدة لتعليم الإسلام جملة واحدة، فقد كانت تربية رسولنا الكريم ﷺ لأصحابه تربية متدرجة فعن عائشة قالت: "إنما أول ما نزل منه سورة من المفصل فيها ذكر

الجنة و النار، حتى إذا أثاب الناس إلى الإسلام نزل الحلال و الحرام، ولو نزل أول شئ لا تشربوا الخمر، لقالوا: لاندع الخمر أبداً. ولو نزل لا تزنوا، لقالوا: لا ندع الزنا أبداً " (البخاري ١٩٩٤).

وتحتل طريقة التعلم في الحديث الشريف مكاناً بارزاً وأهمية خاصة، وهذا يلقي الضوء على الدور الأساسي الذي تلعبه في عملية التعلم، كما ورد في مسلم عن أبي هريرة أن النبي ﷺ قال: أتدرون ما المفلس؟ قالوا: المفلس فينا من لا درهم له ولا متاع فقال: إن المفلس من أمتي من يأتي يوم القيامة بصلاة و صيام و زكاة، ويأتي وقد شتم هذا، وقذف هذا، وأكل مال هذا، وسفك دم هذا، وضرب هذا؛ فيعطى هذا من حسناته، وهذا من حسناته، فإن فنيت حسناته قبل أن يقضى ما عليه أخذ من خطاياهم فطرحت عليها، ثم طرح في النار". فاستخدم الرسول ﷺ أساليب متنوعة في كثير من أمور الصحابة وتعليمهم ومنها أسلوب التعليم النشط، ومن ذلك مجموعة من القصص والعبر وضرب الأمثال لتقريب المعنى. فعن أبي هريرة رضي الله عنه، قال رسول الله ﷺ: " إِنَّمَا مَثَلِي وَمَثَلُ أُمَّتِي كَمَثَلِ رَجُلٍ اسْتَوْقَدَ نَارًا، فَجَعَلَ الدَّوَابُّ وَالْفَرَاشُ يَقَعْنَ فِيهِ، فَأَنَا آخِذٌ بِحُجَزِكُمْ وَأَنْتُمْ تَقَحَّمُونَ فِيهِ " (البخاري، ١٩٩٤). ومن ذلك ما ذكره مرسى (١٩٩٢): من أن رسول الله ﷺ قد استخدم مع قومه أسلوب التأمل والتدبر، أثناء دعوته لهم إلى الإسلام، قال ﷺ: أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَخْبَرْتُكُمْ أَنَّ خَيْلاً بِالْوَادِي تُرِيدُ أَنْ تُغَيَّرَ عَلَيْكُمْ، أَكُنْتُمْ مُصَدِّقِينَ؟ قالوا: نَعَمْ ما جَرَّبْنَا عَلَيْكَ إِلَّا صَدَقًا، قَالَ فَإِنِّي نَذِيرٌ لَّكُمْ، بَيْنَ يَدَيَّ عَذَابٍ شَدِيدٍ؛ (البخاري ١٩٩٤: ١٠١٣).

كما استخدم الرسول ﷺ المجموعات الثنائية في التآخي بين المسلمين كأفضل طريقة لدمج كل ثنائي فكرياً، ومادياً، واجتماعياً، وإحداث التعاون فيما بينهم فأخا بين أبي بكر وعمر، وبين عثمان وعبدالرحمن بن عوف، وبين طلحة والزبير، وبين معاذ وثوبان، وبين أبي طلحة وبلال، وبين عمار وحذيفة، وبين أبي الدرداء وسلمان. ومن أساليبه ﷺ أسلوب التشويق والإثارة عن طريق الوعد بمعلومة، والتجاهل حتى يطلبها المتعلم، فعن أبي سعيد بن المعلى قال: قال رسول

الله ﷺ: "لَأُعَلِّمَنَّكَ سُورَةً هِيَ أَعْظَمُ السُّورِ فِي الْقُرْآنِ، قَبْلَ أَنْ تَخْرُجَ مِنَ الْمَسْجِدِ). ثم أخذ بيديّ، فلما أراد أن يخرج، قلتُ له: أَلَمْ تَقُلْ لَأُعَلِّمَنَّكَ سُورَةً هِيَ أَعْظَمُ سُورَةٍ فِي الْقُرْآنِ؟ قال: ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾: هي السُّبُحُ الْمَثَانِي وَالْقُرْآنُ الْعَظِيمُ الَّذِي أُوتِيَتْهُ" (البخاري، ١٩٩٤).

وانتهج الرسول ﷺ أسلوب العصف الذهني ومن أمثلة ذلك: عن ابن عمر رضي الله عنهما قال: إن النبي ﷺ قال: "إِنَّ مِنَ الشَّجَرِ شَجَرَةً لَا يَسْقُطُ وَرَقُهَا، وَهِيَ مِثْلُ الْمُسْلِمِ، حَدَّثُونِي مَا هِيَ. فَوَقَعَ النَّاسُ فِي شَجَرِ الْبَادِيَةِ، وَوَقَعَ فِي نَفْسِي أَنَّهَا النَّخْلَةُ، قَالَ عَبْدُ اللَّهِ: فَاسْتَحْيَيْتُ، فَقَالُوا: يَا رَسُولَ اللَّهِ، أَخْبَرْنَا بِهَا، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: هِيَ النَّخْلَةُ" (البخاري، ١٩٩٤). ففي هذا الحديث وجه الرسول ﷺ سؤلاً إلى الصحابة لاستثارة تفكيرهم، ثم علمهم بعد ذلك ما كان يريد أن يعلمهم بشأن خصال المسلم التي تميزه عن غيره من الناس. وهي أن المسلم كالنخلة، عقيدته ثابتة راسخة عميقة الجذور مثل جذور النخل، وهو صلب كصلابتها، ومستقيم في سلوكه مثل استقامتها، وتثمر أعماله الصالحة ثمراً كثيراً طيباً كثمرها (الصعيد، ٢٠٠٩). ومن أساليبه ﷺ أسلوب الحوار البناء ويعرفه النحلوي (٢٠٠٠: ٢٠٦): "بأن يتناول الحديث طرفان أو أكثر، عن طريق السؤال والجواب بشرط وحدة الموضوع أو الهدف، فيتبادلان النقاش حول أمر معين وقد يصلان إلى نتيجة وقد لا يقنع أحدهما الآخر، ولكن السامع يأخذ العبرة ويكون لنفسه موقفاً.

وتسعى مناهج التربية الإسلامية في الأردن إلى صياغة شخصية مسلمة قوامها: الاستيعاب العقلي، والاستشعار الوجداني، والتصديق السلوكي لأسس الإسلام، مدركة للحركة التاريخية له والمتمثلة في تجربة الإنسان المسلم في الزمان والمكان، وهي السيرة النبوية التي تمثل الأسوة الحسنة للبشرية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩). ولذلك فإن التربية الإسلامية اهتمت باستخدام استراتيجيات حديثة بدلا من التلقين في تدريس فروع التربية الإسلامية وبخاصة السيرة النبوية، وهي بذلك إنما أرادت الوصول إلى تنمية التفكير

والاحتفاظ بالتعلم، لتبقى آثاره الإيجابية في نفوس الطلبة وتنعكس على سلوكهم في حياتهم المعاصرة والمستقبلية مما يساعدهم على التوافق مع مجتمعهم، والتغلب على المشكلات التي تواجههم في المستقبل (أبو جلفيف، ٢٠٠٨).

ويشهد العصر الحالي الذي نعيشه نمواً سريعاً في المعرفة، و شكل هذا النمو السريع تحدياً كبيراً وطرح تساؤلات متعددة حول نوع المعرفة التي يجب تقديمها للمتعلمين، وكيفية معالجتها في الكتب المدرسية، وفي الغرفة الصفية، وإتباع أنسب الأساليب للتفاعل مع المعرفة، كما يفترض مراعاة عدد من الخبرات قد يكون من أهمها ضرورة إيجاد الطرق والأساليب والتقنيات التي تستثير تفكير المتعلم، وتمكن المعلم والمتعلم من الابتعاد عن التلقين الذي يلغي تفكير كل منهما. ولذلك كان لابد من إشراك المتعلم في عملية التعلم، وتؤكد ذلك الزايري (٢٠٠٩)؛ حيث تشير إلى أنه مع بداية القرن الحادي والعشرين تغير التركيز وتحول الاهتمام إلى مهمة إشراك الطلبة في عملية التعلم. وترى أيضاً أن التعلم يكون فاعلاً عندما يكون المتعلم مشاركاً ونشطاً أثناء التعلم. فنشاط المتعلم يعد أمراً جوهرياً في عملية التعلم.

وفي هذا السياق ظهر في نهايات القرن الماضي مصطلح جديد أطلق عليه المهتمون بنظريات التعلم والتعليم اسم "التعلم النشط"، وازداد الاهتمام بهذا المصطلح مع تعاظم التطور والتقدم العلمي والمعرفي والتقني في السنوات الأولى من الألفية الثالثة، وأصبح من الموضوعات المهمة والاتجاهات المعاصرة التي يؤمل التربويون أن تسهم بفاعلية في تحسين استراتيجيات التعلم والتعليم سواء في غرفة الصف أو خارجها، وذلك لكونه يهدف إلى تفعيل دور الطالب وجعله مشاركاً إيجابياً في عملية التعلم بدلاً من الدور التقليدي السلبي (سعادة، ٢٠٠٦). وتجدر الإشارة إلى أن أساليب التعلم النشط وتطبيقاتها لم تأخذ حقيقتها من الدراسة والبحث في المواد الدراسية المختلفة بعامه، وفي التربية الإسلامية على وجه الخصوص، حيث اكتفى الكثير من معلمي التربية الإسلامية بالتركيز على أساليب أو طرق التدريس التقليدية، مما أدى إلى ضعف فاعلية المردود

التعليمي لمادة التربية الإسلامية على الطلبة، وإهتمامهم بالحصول على أعلى الدرجات دون الالتفات إلى الحصيلة المعرفية التي تمكنهم من توظيفها في حياتهم العملية (الشمري، ٢٠١٠).

وتشير الدراسات المتخصصة في ميدان التربية الإسلامية أن مناهجها التعليمية وطرائق تدريسها وإعداد معلمها ومعلماتها لا تزال تدور في فلك الفكر التقليدي المعتمد على الحفظ والتقليد، والإلتقاء الجزئي للمعارف والمعلومات، وحشو العقول ضمن إطار السلطة المعرفية للكتاب المدرسي والمعلم، دون منح الفرصة الكافية للمتعلمين للتفكير العلمي القائم على النقد والتأمل والنظر، وإستثارة الطاقات العقلية للإنتلاق في فضاءات الإبداع والاستكشاف في إطار المنهج الإسلامي وأصوله ومقاصده الكبرى (الجلاد، ٢٠٠٠).

هذا وقد حظي مصطلح التعلم النشط (Active Learning) باهتمام كبير من العلماء والباحثين الذين قدموا تعريفات مختلفة لهذا المصطلح، وتباينت هذه التعريفات من حيث المعاني التي اشتملت عليها، ومن حيث دقة التفصيلات التي تضمنتها، غير أنها اتفقت في كثير من الجوانب التي تعبر عن جوهر هذا المصطلح.

عرّفه سعادة وعقل وزامل واشتبه وأبو عرقوب (٢٠٠٦: ٣٣) بأنه " عبارة عن طريقة تعلم وطريقة تعليم في آن واحد ؛ حيث يشارك الطلبة في الأنشطة والتمارين والمشاريع بفاعلية كبيرة ؛ من خلال بيئة علمية غنية متنوعة، تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والحوار البناء، والمناقشة الثرية والتفكير الواعي، والتحليل المستمر، والتأمل العميق لكل ما تتم قراءته أو كتابته أو طرحه من مادة دراسية، أو أمور، أو قضايا، أو آراء، بين بعضهم البعض؛ مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه الدقيق، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمنهج المدرسي التي تركز على بناء الشخصية المتكاملة والإبداعية لطالب اليوم ومعلم الغد". ومن التعريفات الدقيقة لمفهوم التعلم النشط ومن أشهرها ما طرحه لورينزن،

(Lorenzen, 2001): الذي يرى فيه أنه طريقة لتعليم الطلبة بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي تتم داخل الحجرة الدراسية بحيث تأخذهم تلك المشاركة إلى أبعد من دور الشخص المستمع السلبي الذي يقوم بتدوين الملاحظات إلى الشخص الذي يأخذ زمام المبادرة في الأنشطة المختلفة التي تتم مع زملائه خلال العملية التعليمية داخل غرفة الصف، على أن يتمثل دور المعلم هنا في إن يحاضر بدرجة أقل وأن يوجه الطلبة إلى اكتشاف المواد التعليمية التي تؤدي إلى فهم المنهج بدرجة أكبر، حيث تشمل فعاليات التعلم النشاط مجموعة تقنيات أو أساليب تدريس متنوعة مثل لعب الأدوار، وعمل مشاريع بحثية، وطرح أسئلة متعددة المستويات، حيث يتمثل الهدف الأول والأساس من هذه الأنشطة كلها في تشجيع الطلبة على تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشراف معلمهم (التعلم الذاتي).

ومن بين هذه التعريفات أيضاً تعريف بولسون وفوست (Paulson & Faust, 1998). الذي يشير إلى أن التعلم النشط هو أي شيء يقوم به المتعلم في غرفة الصف غير الاستماع السلبي لما يقوم به المعلم خلال عملية الشرح، فهو يشمل بدلاً من ذلك الإصغاء الإيجابي الذي يساعد الطلبة على فهم ما يستمعون إليه، وتدوين الملاحظات حول أهم الأفكار الواردة في الدرس والمشاركة الفاعلة في توجيه الأسئلة والتعليق عليها والتعامل مع الأنشطة والتدريبات بطريقة تعاونية تساعد في حل المشكلات في مواقف الحياة المختلفة.

ويرى جبران (٢٠٠٢: ٢٠) "أن أهمية التعلم النشط تظهر من النتائج الإيجابية التي يحدثها عند المتعلم، من حيث المعرفة والمهارات والاتجاهات، وهذه النتائج أكدتها ودعمتها البحوث حول التعلم النشط". وأشار كل من الزايد (٢٠٠٩)، وبدير (٢٠٠٨): وسعادة (٢٠٠٦) إلى أهداف التعلم النشط، ومنها:

- مساعدة المتعلمين على اكتشاف القضايا المهمة.
- تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة المقترحة.

- تشجيع الطلبة وتدريبهم على أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم (التعلم الذاتي).
- تمكين الطلبة على اكتساب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين.
- زيادة الأعمال الإبداعية لدى الطلاب.
- اكتساب الطلبة المعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها.
- تشجيع الطلبة على المرور بخبرات تعليمية وحياتية حقيقية (التربية الحياتية).
- تشجيع الطلبة على اكتساب مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.

ويرى الباحثان أن جميع أهداف التعلم النشط تعمل على إكساب المتعلمين المعلومة عن طريق المرور بالخبرات المختلفة وبطرق عديدة ومتنوعة تذهب الملل عنهم وتحفزهم للتعلم وتشجعهم على تعليم أنفسهم، وهذا يساعد على إعادة بناء المعلومة بشكل صحيح في حال عدم صحتها، أو إضافة الجديد للبناء في حال صحتها.

وأشار سعادة وآخرون (مرجع سابق: ٥٦) إلى وجود أربعة عناصر أساسية، تمثل الدعائم المهمة لاستراتيجيات التعلم النشط، وتتمثل هذه العناصر في الآتي: التحدث والإصغاء، القراءة الكتابة، التفكير والتأمل، وتتطلب هذه العناصر الأربعة أنشطة معرفية مختلفة، تسمح للطلبة بتوضيح بعض الأمور وطرح الأسئلة عليها، واكتشاف المعرفة الجديدة المناسبة، ودعمها". ويرى الباحثان أن هذه العناصر تعتبر من الأمور المهمة التي نحن بحاجة لإكسابها للمتعلم وتطويرها؛ من أجل خدمته بشكل أفضل. وحتى تتحقق فرص النجاح للتعلم النشط لا بد من توافر مجموعة أساسية من المكونات العملية كما ذكرها جبران (٢٠٠٠) هي:

- ١ - المواد والمصادر: التي يجب أن تكون ملائمة لسن المتعلم.
- ٢ - الممارسة: التي يجب أن تتوافر لكي توفر للمتعلم فرص الاستكشاف والتجريب والتركيب

- ٣ - الاختيار: حيث يختار المعلم ما يريد أن يعمل، وما يلزم للعمل من مواد.
- ٤ - لغة المتعلم: يصف المتعلم بلغته ما يقوم بعمله، ويستخدم اللغة لكي يتأمل عمله، ويتواصل مع الآخرين، وتتكامل الخبرة الجديدة بالسابقة باستخدام اللغة.
- ٥ - دعم الكبار: يعترف الكبار مثل (المعلم والأهل) بقدرة المتعلم، ويشجعونه على التفكير، والإبداع، وحل المشكلات.

ويعد التعلم النشط في جوهره أساساً لما يعرف بالتعلم الأصيل؛ الذي يعدّ أحد الاتجاهات الحديثة الآن حيث يستهدف تحقيق أقصى نمو يمكن أن يصل إليه كل متعلم في كل جانب من جوانب النمو (العقلية، النفسية، الاجتماعية، الجسمانية)، حيث ذكر هندي (٢٠٠٢: ١٩٦) خصائص التعلم النشط بأن " التعلم تعاقب منظم ومخطط وهادف لنشاطات وأفعال يقوم بها المتعلم، وأنه قدرة خاصة للمتعلم لا يمكن للمعلم أن يتولاها عوضاً عنه، وأنه يحدث في أشكال تنظيمية مختلفة محورها المتعلم". ويحتاج التعلم النشط إلى بيئة تساهم في التحول من التركيز على المعلم، إلى التركيز على المتعلم؛ مما يجعلها أكثر إثارة للدافعية، ومواءمة لتنوع بيئات التعلم، وقد ذكر زيتون (٢٠٠٣) بعض هذه الموصفات وهي:

- ١ - يقدم بيئة حقيقية ترتبط بمشكلات العالم الفعلي real world يطبق فيها المتعلم ما تعلمه.
- ٢ - بيئة التعلم النشط تدعم التعاون في بناء المعرفة؛ في ظل التفاوض الاجتماعي.
- ٣ - التأكيد على بناء المعرفة بدلاً من سردها.

ويرى الباحثان أنه ومن خلال ما سبق يتضح أن بيئة التعلم النشط تعمل على خلق جو تعليمي فعال ومناسب داخل غرفة الصف، وتتيح للمتعلم العديد من أنشطة التعليم التي يستخدمها في عمليتي التعلم، بالإضافة إلى أن بيئة التعلم النشط تعمل على إكساب المتعلم للخبرات والمهارات بشكل فعال، مما

يؤدي إلى بقائها لمدة طويلة في ذاكرته، وتساعد على تنمية مهارات التفكير وإكسابه القدرة على تحليل المواقف وحل المشكلات التي تواجهه. وتعد إستراتيجيات التعلم النشط انعكاساً للأفكار؛ التي تنادي بها النظرية البنائية، التي تؤكد على أهمية بناء المتعلمين لمعارفهم؛ من خلال تفاعلهم مع بيئتهم. وقد أدى ذلك كما ذكرت السيد والدوسري (٢٠٠٣: ٩٣) إلى "تغير رئيسي" في العملية التربوية؛ حيث تم التحول من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم الطالب (متغيرات المعلم كشخصيته، وحماسه، وطريقة ثنائه، والمدرسة، والمنهج، والاتزان وغير ذلك من العوامل) إلى التركيز على العوامل الداخلية، التي تؤثر في المتعلم؛ أي أن التركيز ينصب على ما يجري بداخل عقل المتعلم مثل: معرفته السابقة، المفاهيم السابقة الخطأ، سعته العقلية، قدرته على معالجة المعلومات، دافعيته للتعلم، أنماط تفكيره، أساليبه المعرفية وكل ما يجعل التعلم لديه ذا معنى".

ولتطبيق التعلم النشط لا بد من تنوع طرائقه واستراتيجياته، ومنها كما يذكرها سعادة وآخرون (مرجع سابق؛ بدير، ٢٠٠٨) ما يلي:

- ١ - المجموعات الصغيرة والكبيرة. ٢ - التعلم التعاوني.
- ٣ - التعلم القائم على الخبرة، وتقديم التعلم، والتعلم المباشر، والتعلم المستقل.
- ٤ - المحاضرة المعدلة. ٥ - القدوة.
- ٦ - العصف الذهني. ٧ - القصة.
- ٨ - المحاكاة. ٩ - دراسة الحالة.
- ١٠ - المناقشة والحوار. ١١ - لعب الأدوار.
- ١٢ - طرح الأسئلة.

وتناول الباحثان عدداً من استراتيجيات التعلم النشط التي يمكن للمعلم استخدامها، وهي تسمح بمشاركة كبيرة للمتعلمين، وتساعد على التفاعل بين المجموعات، وتشجع المحادثات العلمية، ويتمتع التعلم النشط بكثرة

الإستراتيجيات. وفيما يلي عرض موجز لاستراتيجيات التعلم النشط، التي تم استخدامها في الجزء التطبيقي من الدراسة، وهي: (استراتيجية العصف الذهني، استراتيجية لعب الأدوار، استراتيجية فكر. زواج، شارك، استراتيجية دورة التعلم الخماسية، واستراتيجية التعلم التعاوني):

أولاً - استراتيجية العصف الذهني Brain Storming:

يعد أسلوب العصف الذهني في التعليم من الأساليب الحديثة التي تشجع على التفكير الإبداعي وتطلق الطاقات الكامنة عند المتعلمين، إذ يسمح بظهور كل الأفكار والآراء في جو من الحرية والأمان ومزيد من التفاعل، ويقوم في الوقت نفسه على حرية التفكير، ويستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة خلال جلسة قصيرة.

ولقد طرح المربون والمهتمون بالعصف الذهني عددًا من التعريفات لهذا المفهوم، ومن هذه التعريفات ما طرحه سعادة وآخرون (٢٠٠٦: ٢٢٥) بأنه: أسلوب من أساليب التفكير الإبداعي الذي يمكن للمعلم الفعال أو الإداري الناجح أن يستخدمه في اللقاء مع مجموعة من الطلبة، أو المهتمين أو المتخصصين، وذلك من أجل توليد أفكار جديدة حول قضية من القضايا التي تهمهم، أو مشكلة من المشكلات ذات الأهمية الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية.

وعرفه عبادة (١٩٩٢: ٣٨) بأنه: وسيلة للحصول على أكبر عدد من الأفكار من مجموعة من الأشخاص خلال فترة زمنية وجيزة". كما عرفه الكيومي (٢٠٠٢: ٤٣) بأنه: "استراتيجية تدريس يقوم المعلم خلالها بتقسيم الفصل إلى أكثر من مجموعة ثم يطرح عليهم مشكلة تتعلق بموضوع الدرس، بعدها يقوم الطلاب بإعطاء حلول متنوعة للمشكلة، ويرحب بها كلها مهما تكن، ويقوم قائد كل مجموعة بتسجيل كل الأفكار على أن لا يسمح بنقد أو تقويم الأفكار إلا في نهاية الجلسة".

وهناك مبادئ لتطبيق العصف الذهني تتمثل في الآتي (جروان، ٢٠٠٢):

- ١ - إرجاء التقييم: لا يجوز تقييم أي من الأفكار المتولدة في المرحلة الأولى من الجلسة لأن نقد أو تقييم أي فكرة بالنسبة للفرد المشارك سوف يفقده المتابعة ويصرف انتباهه عن محاولة الوصول إلى فكرة أفضل لأن الخوف من النقد والشعور بالتوتر يعيقان التفكير الإبداعي.
- ٢ - إطلاق حرية التفكير: أي التحرر مما قد يعيق التفكير الإبداعي وذلك للوصول إلى حالة من الاسترخاء وعدم التحفظ بما يزيد انطلاق القدرات الإبداعية على التخيل وتوليد الأفكار في جو لا يشوبه الحرج من النقد والتقييم، ويستند هذا المبدأ إلى أن الأخطاء غير الواقعية الغريبة والطريفة قد تثير أفكاراً أفضل عند الأشخاص الآخرين.
- ٣ - الكم قبل الكيف: أي التركيز في جلسة العصف الذهني على توليد أكبر قدر من الأفكار مهما تكن جودتها، فالأفكار المتطرفة وغير المنطقية أو الغريبة مقبولة، ويستند هذا المبدأ على الافتراض بأن الأفكار والحلول المبدعة للمشكلات تأتي لعدد من الحلول غير المألوفة والأفكار الأقل أصالة.
- ٤ - البناء على أفكار الآخرين: أي جواز تطوير أفكار الآخرين والخروج بأفكار جديدة فالأفكار المقترحة ليست حكراً على أصحابها فهي حق مشاع لأي مشارك تحويلها وتوليد أفكار أخرى منها.

ثانياً - استراتيجية لعب الأدوار Role play strategy:

هي مجموعة الإجراءات التفصيلية الخاصة التي يتبعها المعلم في إكساب المتعلمين المعارف والمهارات والخبرات، من خلال قيامهم بأدوار شخصيات تمارس تلك السلوكيات أو تتبع تلك المعارف، بقصد إبرازها وتبسيط الضوء على ما فيها من جوانب إيجابية أو سلبية، في وقت محدد هو الدرس (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧: ٣١٤) شروط نجاح التمثيل في عملية التدريس: الموضوع، وشخصيات الممثلين، والزمن، والإخراج.

ويعرفها فهمي (٢٠٠٢) بأنها: خطة من خطط المحاكاة في موقف يشابه الموقف التعليمي حيث يتقمص المتعلم أحد الأدوار التي توجد في الموقف الواقعي ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم وتعتبر هذه الطريقة ذات أثر فعال في مساعدة التلاميذ علي فهم أنفسهم وفهم الآخرين وهي تتميز كذلك بأنها تخلق في الفصل تفاعلا أكثر ايجابية وحيوية. ويعتبر أسلوب لعب الدور من الأساليب الفعالة للتعليم النشط ويمثل أبسط تعريف له على أنه عبارة عن إيجاد نظام محاكاة معين يفترض فيه من الطلبة القيام بالأدوار المختلفة للأفراد أو الجماعات في موقف حياتي حقيقي (عبد الكريم، ٢٠٠٩).

مميزات لعب الادوار (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧):

- ١ - إعطاء الفرصة لظهور المشاعر والانفعالات الحقيقية.
- ٢ - زيادة الوعي بمشاعر الآخرين و تقبلها.
- ٣ - اكتساب مهارات سلوكية واجتماعية.
- ٤ - تشجيع روح التلقائية لدى المتعلمين.
- ٥ - عرض مواقف محتملة الحدوث.
- ٦ - سهولة استيعاب المادة التعليمية.

ويرى الباحثان أن هذه الاستراتيجية تتلاءم مع أهداف تدريس التربية الإسلامية وخاصة وحدة السيرة النبوية، كونها تتناول الجوانب التاريخية، والشخصيات الإيجابية (القدوة)، ومدى تفاعل المتعلمين، وإظهار المشاعر والانفعالات الحقيقية تجاه مثل هذه الشخصيات، ويمثل هذا الأسلوب عامل جذب وتشويق للمتعلمين، وسهولة في الاستيعاب والفهم.

ثالثاً - استراتيجية (فكر. زواج. شارك):

تعدّ استراتيجية (فكر زواج. شارك) من الاستراتيجيات التي تستخدم لتنشيط ما لدى المتعلمين من معرفة سابقة للموقف التعليمي، وهي كما ذكر نصر الله (٢٠٠٤) تستخدم لإحداث رد فعل حول موضوع ما، فبعد أن يتم

بشكل فردي التأمل والتفكير في المشكلة أو الموضوع لبعض الوقت يقوم كل زوج من الطلاب بمناقشة أفكارهما لحل المشكلة معاً، ثم يشاركان زوجاً آخر من التلاميذ في مناقشتها حول نفس الفكرة، وتسجيل ما توصلوا إليه جميعاً؛ ليمثل فكرياً واحداً للمجموعة في حل المشكلة المثارة.

خطوات استراتيجية (فكر. زواج. شارك):

تقوم هذه الاستراتيجية على عدد من الخطوات التي ذكرها كل من هندي (٢٠٠٢) وحمامة (٢٠٠٥) :

الخطوة الأولى - التفكير Thinking:

يطرح المعلم سؤالاً أو مسألة ترتبط بما تم شرحه من معلومات على المتعلمين ويطلب منهم أن يبقوا دقيقة، يفكر كل منهم في السؤال بمفرده، ويمنع الحديث والتجول في وقت التفكير.

الخطوة الثانية - المزاوجة Pairing:

يطلب المعلم من التلاميذ أن ينقسموا إلى أزواج، ويتناقشوا فيما بينهم، ويفكروا معاً في السؤال المطروح، وتستغرق هذه الخطوة نحو خمس دقائق.

الخطوة الثالثة - المشاركة Sharing:

وفيها يطلب المعلم من الأزواج الواحد تلو الآخر أن يعرضوا ما توصلوا إليه من حلول وأفكار حول السؤال المطروح، وقد يكتفي بربع الأزواج، أو نصفهم؛ تبعاً للوقت المتاح.

ويرى الباحثان أن هذه الاستراتيجية تتلاءم مع ظروف، وإمكانيات مدارسنا وتتلاءم مع أهداف تدريس التربية الإسلامية خاصة كما وأنها لا تحتاج إلى وقت طويل في تنفيذها، وخطواتها محددة، وبسيطة يمكن تطبيقها بسهولة؛ حيث تتناسب مع ترتيب معظم فصول مدارسنا كمجموعات ثنائية بالإضافة إلا أنها لا تحتاج إلى مساحة من الفصل لتطبيقها.

رابعاً - استراتيجيات دورة التعلم الخماسية (Learning Cycle 5):

تعد طريقة دورة التعلم إحدى طرق التدريس التي تستمد إطارها النظري من نظرية بياجيه في النمو العقلي (الطناوي، ٢٠١١). ويشير بياجيه (Piaget) في نظريته إلى البنائية المعرفية إلى أن التعلم يتحدد في ضوء ما يحصل عليه المتعلم من نتائج منسوبة لدرجة فهمه العلمي، وبالتالي تُصمَّم الخبرات التعليمية التعليمية على أساس الوظائف المعرفية الثلاث: التمثّل، والمواءمة، والتنظيم. فالمتعلم يسعى من أجل التكيف للحصول على الاتزان، والتكيف يحدث عندما يُغير المتعلم البيئة لتلائم مخططات البنية الذاتية لديه وذا ما يسمى بالتمثّل، وعندما يُغير المتعلم مخططات بنيته الذاتية لتلائم البيئة فإن ذا ما يسمى بالمواءمة (زيتون، ٢٠٠٣).

ماهية استراتيجيات دورة التعلم:

اتفق التربويون على أن دورة التعلم هي طريقة للتدريس، ونموذج لتنظيم مواد المنهج، تعتمد على الأدوار المتكافئة لكل من المعلم والمتعلم والتفاعل بينهما، وهناك دورة التعلم الثلاثية تتم وفق ثلاث مراحل هي (الطناوي، ٢٠١١؛ العدوان، ٢٠١١):

مرحلة الاكتشاف (Concept Exploration):

حيث يتعلم الطلبة من خلال أعمالهم وتفاعلاتهم أفكاراً جديدة، ويجب في هذه المرحلة أن يتعرض الطلبة لأسئلة، وتعارضات ذهنية تنتج من مواجهتهم لمواقف غريبة أو مشكلات جديدة، ويكون دور الطلبة في هذه المرحلة هو اكتشاف الأدوات وتسجيل معلوماتهم الخاصة وجمع المعلومات.

مرحلة تقديم المفهوم (Concept Introduction):

حيث يتعرض الطلبة إلى مفاهيم جديدة ذات علاقة مباشرة بالموضوعات المكتشفة في المرحلة الأولى، ويمكن أن تُعرض هذه المفاهيم بوساطة المعلم، أو

الكتاب، أو شريط فيديو، أو أية وسيلة أخرى. وأحياناً يطلق على هذه المرحلة مرحلة الاختراع أو الابتكار أو التفسير، وهذه المرحلة تساعد في التنظيم الذاتي؛ الذي يعتبر من أهم العوامل المؤثرة في النمو المعرفي في رأي بياجيه.

مرحلة تطبيق المفهوم (Concept Application):

حيث يطبق الطلبة المفاهيم الجديدة في سياقات جديدة، وتعد هذه المرحلة ضرورية لتطبيق المفهوم بمدى أوسع، ودون ذلك تبقى المعاني مرتبطة فقط بالأمثلة المستخدمة في المرحلة الثانية، كما تساعد الطلبة الذين يحتاجون إلى وقت أطول على عملية إعادة تنظيم المفاهيم لديهم، وتساعد الذين لم يتمكنوا من ربط التوضيحات التي قدمها المعلم بخبراتهم. وقد ظهرت دورة التعلم كاستراتيجية تدريسية في أواخر الستينيات عندما قام روبرن كارلس وزملاؤه باستخدامها في منهاج العلوم للمرحلة الابتدائية، ثم طُوّر هذا النموذج في بداية التسعينات ضمن مشروع الأحياء للمرحلة الابتدائية الذي طوّرته لجنة دراسة العلوم الأحيائية (BSCS)، فصار يتكون من خمسة أطوار أو ما يُعرف بدورة التعلم (5 E's) بدلا من الأطوار الثلاثة. ومنذ ظهور الدورة التعليمية أُجريت الكثير من الدراسات حول فاعليتها وشملت هذه الدراسات تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها على استخدامها وأثر استخدام المعلمين لها في فهم الطلبة للمفاهيم العلمية وفي اتجاهاتهم نحو تعلم العلوم، ومع ظهور المدرسة البنائية في التعلم صارت تشرح أطوار هذه الطريقة من منظور بنائي (العدوان، ٢٠١١). وأجرت الكيلاني (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى تقصي أثر طريقة دورة التعلم المكونة من خمس مراحل (الإنشغال، الاكتشاف، ابتكار المفهوم، التوسع، التقويم) في التحصيل في مستويات بلوم العليا والدنيا لطالبات الصف الأول الثانوي العلمي في مادة الأحياء مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

وتعدّ دورة التعلم المعدلة التي قام بتطويرها لافويه (Lavoie, 1999)، من استراتيجيات التدريس البنائية التي تهدف إلى تنمية التفكير العلمي لدى

الطلبة، من خلال بحثهم عن حلول للمشكلات والمواقف والمهام التعليمية التي تواجههم، والتفاعل المتواصل بين أنفسهم وبيئتهم بما تتضمنه من خبرات وأنشطة متنوعة وهذه المراحل هي:

١ - مرحلة التعليل الفرضي التنبؤي.

٢ - مرحلة الاكتشاف.

٣ - مرحلة استخلاص المفهوم.

٤ - مرحلة تطبيق المفهوم.

خامساً - استراتيجيات التعلم التعاوني:

يعرف التعلم التعاوني بأنه: أسلوب في التدريس يقوم على مبدأ تقسيم الطلاب في غرفة الصف إلى مجموعات صغيرة من (٤-٧) يتسم أفرادها بتفاوت القدرات، ويطلب منهم العمل معاً، والتفاعل فيما بينهم لأداء عمل معين، بحيث يعلّم بعضهم بعضاً، بهدف الاستفادة من قدراتهم وانتقال الخبرات فيما بينهم من خلال هذا التفاعل، ويتم توزيع المهمات فيما بينهم فعلى كل فرد أن يتحمل مسؤولية التعلم داخل المجموعة وصولاً لتحقيق الأهداف المرجوة بإشراف من المعلم وتوجيهه (الصمادي، ٢٠١٠).

وأشارت مداح (٢٠٠١: ٢٧) إلى ماهية التعلم التعاوني بأنه "تربية الفرد لكي يكون عضواً فعالاً في الجماعة، تتطلب الابتعاد عن تلك التربية الفردية البحتة؛ التي تنمي روح الأنانية والتنافس بين التلاميذ، واعتماد التربية التفاعلية بالعمل التعاوني الجماعي، حين يقوم التلاميذ أنفسهم بالتعلم في مجموعات يتعاون أعضاؤها بالتفاعل فيما بينهم؛ لتنمية روح الجماعة في الفصل، وهو ما لم تأخذه الأساليب القديمة بالاعتبار، إلا حديثاً، رغم تعلم التلاميذ في جماعات منذ زمن بعيد، عن طريق التعلم التعاوني الذي يعتبر خطوة إلى الأمام في صيغته الحالية".

خصائص التعلم التعاوني:

من خلال التعاريف السابقة للتعلم التعاوني، ومن الأدب النظري المتعلق بالتعلم التعاوني نشق أهم الخصائص التي تمحورت حولها تعريف التعلم التعاوني:

- ١ - التعلم التعاوني صيغة متعددة الاستراتيجيات للتدريس تقوم على تنظيم الفصل الدراسي في صورة مجموعات صغيرة
- ٢ - التفاعل بين الطلاب داخل المجموعات خاصية مميزة للتعلم التعاوني تساعد على انجاز الاهداف في مستوى الإتقان المطلوب.
- ٣ - جعل المتعلم هو محور العملية التعليمية التعليمية.
- ٤ - يعتمد التعلم التعاوني على مفهوم التدريس وليس على مفهوم التعلم لأنه نشاط تواصل و دور الطلبة فيه إيجابي وبناء ومتعاونون معا في فرق صغيرة لإتقان المحتوى التعليمي.
- ٥ - يعتمد التعلم التعاوني على جهدي كل من المتعلم و المعلم.
- ٦ - يوفر التعلم التعاوني بنى تعاونية (Task Structures) ويوجه التعزيز ونظام المكافآت نحو الجماعة أكثر من الأفراد
- ٧ - تكامل خبرات المتعلمين وذلك من خلال تقديم المعونة والمساعدة بين أفراد المجموعات.

الدراسات السابقة

قام يعقوب (١٩٩٦) إلى الكشف عن مدى فاعلية الطرائق التفاعلية (التعلم النشط) وهي عصف الدماغ، والمناقشة، وتمثيل الأدوار في التأثير في تحصيل طلبة الصف الثاني الإعدادي في مادة التربية الإسلامية بدمشق. ولتحقيق ذلك الهدف تم إعداد أدوات البحث والمكونة من اختبار تحصيلي موضوعي، واستبانة لمعرفة آراء المتعلمين في الطرائق التقليدية، واستبانة أخرى لمعرفة آراء المتعلمين في الطرائق التفاعلية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من

أهمها تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست بالطرائق التفاعلية على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

وهدف دراسة الزعبي (٢٠٠٣) إلى اختبار أثر كل من طرق الاكتشاف الموجه، والمناقشة، والعصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل في وحدة الفقه من مقرر التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء الكورة. وتكونت عينة الدراسة من (١٩٩) طالباً وطالبة يمثلون الصف الثامن الأساسي، موزعين على (٨) شعب دراسية في أربع مدارس، وتم تقسمهم بطريقة عشوائية إلى أربع مجموعات. ولتحقيق الهدف من الدراسة، تم إعداد أدوات البحث المؤلفة من البرنامج التعليمي، واختبار التحصيل المعرفي، واختبار التفكير الناقد. وتوصلت الدراسة لنتائج من أهمها، وجود أثر واضح للطرائق الثلاث (الاكتشاف والمناقشة والعصف الذهني) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد بغض النظر عن الجنس.

في حين أجرى عميرة (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى تقصى أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٧) طالباً و (١١٠) طالبة قسموا في ثلاث مجموعات، درست الأولى باستخدام دورة التعلم، والثانية بخرائط المفاهيم، والثالثة بالطريقة التقليدية. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية، والمجموعة التي درست باستراتيجية دورة التعلم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التي درست بخرائط المفاهيم وبين المجموعة التي درست بدورة التعلم، ولصالح خرائط المفاهيم.

وأجرى يودر وهوشيفار (Yoder & Hochevar, 2005) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في مساق علم نفس المرأة مقارنة مع أساليب التدريس التقليدية المتمثلة بأسلوب المحاضرة. خضع أفراد عينة الدراسة إلى اختبار من نوع الاختيار من متعددة في محتوى المساق، حيث درس المحاضر جزءاً من المساق باستخدام أسلوب المحاضرة التقليدية بينما

درس بقية المساق باستخدام استراتيجيات التعلم النشط. وبينت نتائج الدراسة أن الطلبة أجابوا على فقرات الاختبار المتعلقة بالمحتوى الذي وظف فيه المدرس استراتيجيات التعلم النشط متمثلة بالقراءات الفردية والتدريس باستخدام الفيديو بشكل أفضل من أدائهم على الفقرات المتعلقة بالمحتوى الذي يوظف فيه أسلوب المحاضرة التقليدية، وأشارت الدراسة إلى فاعلية أساليب التعلم النشط مقارنة بأسلوب المحاضرة التقليدية.

وفي دراسة أجراها عبد الوهاب (٢٠٠٥) هدفت إلى استقصاء فاعلية بعض استراتيجيات التعلم في تنمية مهارات التفكير التاريخي، لدى طلاب المرحلة الثانوية، واتجاهاتهم نحو مادة التاريخ؛ حيث استخدم الباحث (استراتيجية التساؤل واستراتيجية فكر... زواج... شارك، واستراتيجيه العصف الذهني). وتألّفت عينة البحث من مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوية بإدارة بنها بمصر. واستخدم الباحث أدوات عبارة: عن بطاقة ملاحظة لتقويم مهارات التفكير التاريخي، ومقياس اتجاه نحو دراسة التاريخ، وطبقت استراتيجيات التعلم النشط في تدريس بعض موضوعات تاريخ مصر القديم للمجموعة التجريبية وأظهرت النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة ملاحظة مهارات التفكير، ومقياس الاتجاهات، لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى البلوي (٢٠٠٦) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي بمادة التربية الإسلامية لدى عينة من طلبة الثالث الثانوي العلمي بمدينة تبوك. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة، وطبق فيها اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ)، وتم عقد جلسات العصف الذهني للمجموعة التجريبية بواقع عشر جلسات. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة على التفكير الإبداعي تعزى لطريقة التدريس لمجموعات الدراسة على التفكير الإبداعي تعزى لطريقة التدريس.

وأجرت الزعبي (٢٠٠٧) بدراسة: هدفت إلى الكشف عن أثر التدريس وفق استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل، ورصد درجة الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي، في المدارس العمرية في الأردن؛ موزعين في أربع شعب، شعبتين تجريبيتين مختلطة ذكور وإناث (عددها ٥٠ طالباً وطالبة، وشعبتين ضابطتين) (مختلطة ذكور وإناث) (وعدها ٥٠ طالباً وطالبة) تم اختيارهم بالطريقة القصدية. واستخدم في الدراسة: اختبار يقيس التحصيل المعرفي، يتكون من (٣٠) فقرة، من نوع اختيار من متعدد مقسمة على مستويات بلوم الستة، ومقياس الكفاءة الاجتماعية. توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبيتين والضابطتين من الذكور والإناث، على اختبار التحصيل؛ ولصالح أفراد المجموعتين التجريبيتين، الذين درسوا وفق استراتيجيات التعلم النشط. وتوصلت أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبيتين والضابطتين من الذكور والإناث، على اختبار التحصيل؛ تعزى إلى جنس المتعلم، أو إلى التفاعل بين الطريقة والجنس.

وأجرى أبو جلفيف (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام التعلم التعاوني والعصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي والاحتفاظ بالتعلم من خلال تدريس مفاهيم السيرة النبوية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (١٣٠) طالباً من مدرسة عبد الله سراج الأساسية الأولى للذكور، حيث تم اختيار ثلاث شعب عشوائياً، وقام الباحث ببناء أداة لقياس التفكير الإبداعي في وحدة السيرة النبوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا، إذ تم استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ)، وذلك بعد أن قام بتطويره ليتناسب مع مادة السيرة النبوية، كما تم التحقق من صدق الاختبار وحساب ثباته. وأظهرت الدراسة النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية، لمجموعات

الدراسة الثلاث (العصف الذهني، التعلم التعاوني، الاعتيادية) على مهارات (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) في اختبار التفكير الإبداعي البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة الثلاث (العصف الذهني، التعلم التعاوني، الاعتيادية) على المجموع لاختبار التفكير الإبداعي البعدي.

وفي دراسة أجراها الشمري (٢٠١٠) هدفت إلى تعرف أثر استخدام ثلاثة أساليب للتعلم النشط في تدريس التربية الإسلامية (العصف الذهني، والمحاكاة، والقصة ذات الاتجاهين) في التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طلاب الصف التاسع المتوسط، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0005$) بين متوسطات تحصيل طلاب الصف التاسع في مبحث التربية الإسلامية، تعزى لأسلوب التعلم النشط المطبق (العصف الذهني، المحاكاة، القصة ذات الاتجاهين) مقارنة بالأسلوب الاعتيادي ولصالح التعلم النشط باستراتيجياته الثلاث.

يظهر من استعراض الدراسات السابقة أن التعلم النشط يساهم في تحسين مستوى التحصيل الدراسي كما في دراسة يعقوب (٢٠٠٦)، ودراسة الكيلاني (٢٠٠١)، ودراسة الزعبي (٢٠٠٣)، ودراسة الشمري (٢٠١٠)، ودراسة الزايد (٢٠٠٩).

أظهرت دراسة الكيلاني (٢٠٠١) فاعلية دورة التعلم، في حين أظهرت دراسة عمارة (٢٠٠٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التي درست باستراتيجية دورة التعلم، والمجموعة التقليدية، الأمر الذي شجع الباحثان على محاولة استقصاء فاعلية استراتيجية دورة التعلم في التربية الإسلامية.

اجتمعت الدراسات السابقة على أهمية التعلم النشط ودوره الفعال في زيادة (التحصيل والاتجاهات الإيجابية للمادة، والاستيعاب المفاهيمي). في ضوء ما سبق تأتي هذه الدراسة مستقصية أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط

في تحسين التحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.

مشكلة الدراسة

يرجع العديد من المشكلات التي تواجه العملية التعليمية التعلمية من ضعف التحصيل إلى سيادة التعلم التقليدي القائم على أسلوب العرض المباشر، وهو أسلوب يتسم بسيطرة المعلم على النشاط الصفّي، والتحكم في سير الحصة عن طريق تقديم المعلومات الجاهزة للطلاب، وعرض الحلول للمشكلات والمواقف التي يمر بها الطالب أثناء الحصة الدراسية، الأمر الذي أدى إلى ظهور مشكلات تعليمية كثيرة، من أبرزها افتقار عنصر التشويق والدافعية، والتركيز على التدريب الآلي والحفظ، وعجز الطلاب عن أداء المهارات الأساسية، بسبب أساليب ووسائل التعلم غير الفعالة التي يتبعها المعلمون، ولا تستثير اهتمام الطلاب وحماستهم نحو التعلم.

ومن خلال خبرة الباحثين العملية في الميدان التربوي على مدى عدة سنوات وذلك من خلال عملهما في التدريس والإشراف والتدريب التربوي، فقد لاحظا ضعف الأساليب المتبعة في تدريس مبحث التربية الإسلامية، وندرة توظيف المعلمين والمعلمات للأساليب الحديثة في تدريسها، حيث لاحظ الباحثان اقتصار كثير من المعلمين والمعلمات عند تدريسهم وحدة السيرة النبوية على القراءة النصية من الكتاب المدرسي، مع مناقشة سريعة أحياناً، ودون مناقشة أحياناً كثيرة. وهذا ما أشارت إليه دراسات علمية ذكرت في مقدمة البحث مثل دراسة كل من: (الجلاد، ٢٠٠٠؛ أبو جلفيف، ٢٠٠٨؛ الشمري، ٢٠١٠).

في ضوء ما سبق تأتي هذه الدراسة مستقصية أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.

أسئلة الدراسة

قامت هذه الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١ - ما أثر استخدام التعلم النشط في تحسين التحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن؟
- ٢ - هل هناك فرق دال إحصائياً في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة التربية الإسلامية يعزى إلى التفاعل بين استراتيجيات التعلم النشط والجنس؟

فرضيات الدراسة الإحصائية

قامت هذه الدراسة باختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

- ١ - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية يعزى استراتيجيات التعلم النشط، مقارنة بالطريقة التقليدية.
- ٣ - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي يعزى للتفاعل بين استراتيجيات التعلم النشط والجنس.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى استقصاء أثر التعلم النشط في التحصيل الدراسي في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، كما تهدف إلى استقصاء أثر التفاعل بين استراتيجيات التعلم النشط والجنس في تحسين التحصيل الدراسي في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة في تقديم مساهمة في توظيف استراتيجيات التعلم النشط؛ تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً في مادة التربية الإسلامية؛ الأمر الذي

قد يشجع معلمي التربية الإسلامية إلى التنوع في استخدام الاستراتيجيات بدلا من الاقتصار على الطرائق الاعتيادية.

حدود الدراسة ومحدداتها

أجريت الدراسة ضمن المحددات الآتية:

١ - اقتصار الدراسة على وحدة السيرة النبوية من كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي للفصل الدراسي الأول خلال العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤. وتم اختيار الوحدة الرابعة (السيرة النبوية) الواردة في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي حيث تتضمن هذه الوحدة دروس (مفهوم السيرة ومقوماتها، الغزوات وفتح مكة، قيم السيرة واستحقاقاتها، وعام الوفود) مناسبة لموضوعات هذه الدروس استراتيجيات التعلم النشط، وكذلك شمولية هذه الوحدة لمعظم المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات المتضمنة في باقي وحدات الكتاب، فهي تضم الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، وبعض التوجيهات الفقهية والتربوية، والتزكية، وغيرها من الموضوعات ذات العلاقة.

٢ - اقتصار تعميم نتائج الدراسة على طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة ناعور الثانوية للبنين، ومدرسة زهرة المدائن الأساسية للبنات، في مديرية تربية لواء ناعور. لأن الصف العاشر يمثل نهاية المرحلة الأساسية في الأردن، وللتأكد من امتلاك الطلبة لمثل هذه المعارف في مثل هذه المرحلة.

الأداة والخطط التدريسية التي تم تطبيقها خلال فترة الدراسة هي من إعداد وتطوير الباحثين؛ لذا فإن تعميم نتائج الدراسة سيتحدد بمدى صدق وثبات تلك الأدوات، علماً بأنه تم التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات والمقاييس.

التعريفات الإجرائية

لأغراض هذه الدراسة تم استخدام التعريفات الإجرائية الآتية:

- استراتيجيات التعلم النشط: مجموعة من الإجراءات التعليمية - التعليمية، التي تشجع المتعلم على الانخراط في العملية التعليمية التعليمية بشكل نشط ومباشر ولا سيما تعلم القراءة والكتابة والتفكير والتأمل، وقيامهم بعمليات المشاركة والتطبيق بدلا من الإقتصار على عملية استقبال المعلومات اللفظية المسموعة أو المرئية أو المطبوعة، وذلك من خلال الاستراتيجيات المحددة في الدراسة (العصف الذهني، لعب الأدوار، فكر.زواج.شارك، دورة التعلم الخماسية، والتعلم التعاوني).
- منهج التربية الإسلامية: هي المادة المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم في الاردن على طلبة الصف العاشر وتتناول موضوعات شرعية مختلفة، واقتصرت الدراسة على وحدة السيرة النبوية للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤.
- طلبة الصف العاشر الأساسي: الطلبة الذين يجلسون على مقاعد الدراسة في الصف العاشر الأساسي لأفراد الدراسة في مدارس وزارة التربية والتعليم في الأردن وتتراوح أعمارهم ما بين (١٥-١٧) سنة.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

المنهج المستخدم في الدراسة الحالية هو المنهج شبه التجريبي، وفي هذه الدراسة تم بحث أثر المتغير المستقل المتمثل في استراتيجيات التعلم النشط، مقارنة بالطريقة التقليدية على المتغير التابع: التحصيل لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. كما تم بحث أثر متغير الجنس كمتغير وسيط في التحصيل لدى الطلبة.

أفراد الدراسة

قام الباحثان باختيار أفراد الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي بالطريقة القصدية، حيث وقع الاختيار على مدرسة ناعور الثانوية للبنين وتضم ثلاث شعب، ومدرسة زهرة المدائن الأساسية للبنات وتضم ثلاث شعب، وقد

وقع الاختيار على هاتين المدرستين لتعاون الإدارة المدرسية، ووجود أكثر من شعبة للصف العاشر الأساسي فيهما. وبالتالي تم اختيار شعبتين من كل مدرسة بالطريقة العشوائية، حيث وقع الاختيار على شعبتين للصف العاشر الأساسي في مدرسة ناعور الثانوية للبنين، هما: شعبة العاشر الأساسي (أ) وعدد الطلاب فيها (٣٠) طالباً، والعاشر الأساسي (ج) وعدد الطلاب فيها (٣١) طالباً، كما وقع الاختيار على شعبتين للصف العاشر الأساسي في مدرسة زهرة المدائن للبنات، هما: شعبة العاشر الأساسي (ب) وعدد الطالبات فيها (٢٢) طالبة، والعاشر الأساسي (ج) وعدد الطالبات فيها (٢٧) طالبة، وقد تم استخدام التعيين العشوائي لتوزيع الشعب الأربعة في المجموعتين الضابطة والتجريبية، بحيث تحتوي كل مجموعة على شعبة للذكور وشعبة للإناث، حيث جاءت شعبة ذكور العاشر الأساسي (ج) وشعبة إناث العاشر الأساسي (ب) في المجموعة التجريبية، بينما تكونت المجموعة الضابطة من شعبة ذكور العاشر الأساسي (أ) وشعبة إناث العاشر الأساسي (ج)؛ (جدول رقم ١).

جدول رقم (١)

توزيع أفراد الدراسة على المجموعتين الضابطة والتجريبية وفقاً للجنس.

المجموعة	الجنس	الشعبة	عدد الطلبة	المجموع
التجريبية (استراتيجيات التعلم النشط)	ذكور	ج	٣١	٥٣
	إناث	ب	٢٢	
المجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية)	ذكور	أ	٣٠	٥٧
	إناث	ج	٢٧	
المجموع			١١٠	١١٠

وبذلك يكون أفراد العينة قد انقسموا إلى مجموعتين، هما:

- المجموعة التجريبية: التي خضعت لاستراتيجيات التعلم النشط، وتألفت من (٥٣) طالباً وطالبة.
- المجموعة الضابطة: التي درست بالطريقة التقليدية، وتألفت من (٥٧) طالباً وطالبة.

تكافؤ مجموعتي الدراسة

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة تم تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي على المجموعتين ومن ثم تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لعزل أثر اختبار التحصيل القبلي، وذلك لأن تصميم الدراسة مكون من مجموعتين الأولى: تجريبية والثانية: ضابطة باختبار قبلي- وبعدي، فيقوم (ANCOVA) بضبط نتائج التطبيق القبلي، فلا تؤثر على نتائج التطبيق البعدي سواء كانت المجموعتين على التطبيق القبلي متكافئتين أم غير متكافئتين، ولذلك لا يلزم عمل تحليل للتكافؤ على الاختبار القبلي للمجموعتين لأن تحليل التباين المشترك (ANCOVA) حل هذا الإشكال في حال كانت هنالك فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد وتطوير أداتا الدراسة وهما: الاختبار التحصيلي في وحدة السيرة النبوية من كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي، وخطط استراتيجيات التعلم النشط.

وفيما يأتي عرض لكل من هذه الأدوات:

أولاً - الاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية: تم إعداد الاختبار التحصيلي وفق الخطوات الآتية:

- تحليل محتوى المواضيع الدراسية في الوحدة الرابعة (السيرة النبوية) الواردة في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي، من أجل تحديد المفاهيم والحقائق والتعميمات والمهارات التي يتضمنها المحتوى، حيث تتضمن هذه الوحدة دروس (مفهوم السيرة ومقوماتها، الغزوات وفتح مكة، قيم السيرة واستحقاقاتها وعام الوفود)، وقد تم اختيار هذه الوحدة كون المواضيع الدراسية فيها مناسبة لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريسها.

- صياغة النتائج السلوكية في ضوء تحليل محتوى المواضيع الدراسية، وذلك وفقاً لمستويات المعرفة (التذكر، والفهم، والاستيعاب)، والمهارات العليا (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم). قام الباحثان في ضوء تحليل محتوى المواضيع الدراسية وتحديد النتائج السلوكية في الوحدة الدراسية ببناء جدول مواصفات للاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية وفق أربعة مستويات هي (التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق، المهارات العليا).
- تمت صياغة فقرات الاختبار في صورته الأولى وفق جدول المواصفات. حيث تكون الاختبار التحصيلي في صورته الأولى من (٣٠) فقرة على شكل اختيار من متعدد.

صدق الاختبار: لأغراض التحقق من صدق الاختبار التحصيلي في وحدة السيرة النبوية، تم عرض الاختبار بصورته الأولى على مجموعة من المحكمين وعددهم (١٠) من ذوي الاختصاص في مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها في الجامعات الأردنية، ومن مشرفي التربية الإسلامية. حيث طُلب إلى المحكمين إبداء رأيهم في مدى وضوح فقرات الاختبار التحصيلي وصحتها من الناحية العلمية، ومدى صحة صياغتها من الناحية اللغوية، ومدى شمول فقرات الاختبار للمادة العلمية الواردة في الوحدة الرابعة (السيرة النبوية)، ومناسبة هذا الاختبار لطلبة الصف العاشر الأساسي، ومناسبة الأسئلة للنتائج الخاصة، وأية ملاحظات واقتراحات يرونها مناسبة للتعديل أو الحذف، بعد استعادة نسخ الاختبار بصورته الأولى من المحكمين تم تفريغ الملاحظات الواردة، ودراستها، والأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات الضرورية. وبناءً عليه تم إجراء بعض التعديلات تتعلق بتعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، حيث بقي الاختبار في صورته المعدلة مكوناً من (٣٠) فقرة.

تطبيق الاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية على عينة استطلاعية:

تم تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة في الصف العاشر الأساسي، في مدرستي

طلحة بن عبيد الله الثانوية للبنين، الأميرة ثروت الثانوية للبنات، وذلك لتحديد زمن الاختبار التحصيلي في وحدة السيرة النبوية بـ (٤٥) دقيقة، وحساب معامل الصعوبة والتمييز للاختبار التحصيلي في وحدة السيرة النبوية، واستخراج معامل الثبات للاختبار التحصيلي في وحدة السيرة النبوية، حيث تراوحت قيم معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي المطبق على العينة الاستطلاعية بين (٠,٣٣ - ٠,٦٣)، وقيم معاملات التمييز تراوحت بين (٠,٣٣ - ٠,٧٣). وتعتبر هذه القيم لمعاملات الصعوبة والتمييز مقبولة تربوياً لاستخدام هذا الاختبار في الدراسة الحالية.

وللتحقق من ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون ٢٠- (K.R - 20) لحساب الثبات، وقد بلغت قيم معاملات الثبات (٠,٨٥٤). وتعد هذه القيم مناسبة، وتدل على أن الاختبار يتمتع بثبات مرتفع.

ثانياً - خطط استراتيجيات التعلم النشط: لغرض تحقيق هدف الدراسة الحالية، تم بناء خطط استراتيجيات التعلم النشط في تدريس وحدة "السيرة النبوية" من كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي. وبدأت خطوات بنائها بمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بتوظيف استراتيجيات التعلم النشط في التدريس بشكل عام، وفي تدريس التربية الإسلامية بشكل خاص. ومن ثم تم تحليل المحتوى التعليمي لوحدة السيرة النبوية من كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي، وذلك بالاستعانة بكل من كتاب الطالب ودليل المعلم، وتكوّنت من (٥) دروس وفق الاستراتيجيات الآتية: (العصف الذهني، أسلوب (لعب الأدوار، أسلوب التعلم التعاوني (فكر، زواج، شارك)، بأسلوب (دورة التعلم الخماسية)، التعلم التعاوني).

صدق خطط استراتيجيات التعلم النشط: بعد الانتهاء من إعداد خطط استراتيجيات التعلم النشط بصورتها الأولية، تم عرضها على (١٠) من ذوي

الخبرة الاختصاص في مجال طرائق تدريس التربية الإسلامية والقياس والتقويم ومشرفي التربية الإسلامية ومعلميها وخبير في اللغة العربية للحكم على مدى مناسبة الخطط. ووضوح أهداف البرنامج والخلو من الأخطاء المطبعية والإملائية واللغوية، وبعد استعادة نسخ البرنامج الأولية من المحكمين تم تفريغ الملاحظات الواردة ودراستها بدقة والأخذ بآراء المحكمين وأجراء التعديلات الضرورية حيثما لزم الامر، وتركزت الملاحظات على تصحيح بعض الأخطاء المطبعية والإملائية، وإعادة صياغة بعض فقرات الامتحان بما يتناسب مع مستوى الطالب والزمن المتاح و تعديل صياغة فقرات أخرى من مهارات التفكير الدنيا لتتلاءم مع المهارات العليا، وقد تم مراعاة هذه الملاحظات عند التعديل.

إجراءات الدراسة

لتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة، تم القيام بما يأتي:

- ١ - الحصول على الموافقات اللازمة لإجراء الدراسة، وإعداد أدوات الدراسة وهي: الاختبار التحصيلي في وحدة السيرة النبوية من كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي،، والقيام باستخراج دلالات الصدق والثبات لهما، كما مرّ سابقاً.
- ٢ - اختيار وتعيين عينة الدراسة تبعاً للخضوع للبرنامج التعليمي في مجموعتين: المجموعة التجريبية وخضعت للتدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط. والمجموعة الضابطة وخضعت للتدريس بالطريقة التقليدية.
- ٣ - عقد لقاءات مع المعلمين الذين قاموا بتنفيذ البرنامج التعليمي القائم على التعلم النشط بهدف تعريفهم وتدريبهم على تطبيق التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط المعدّ لأغراض هذه الدراسة.

- ٤ - القيام بالتطبيق القبلي للاختبار التحصيلي على الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة لأغراض الضبط الإحصائي، والتكافؤ في المجموعتين.
- ٥ - إجراء الدراسة من خلال تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، في حين درست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية.
- ٦ - استغرق تنفيذ المعالجة التجريبية (٦) أسابيع بواقع (٤٢) يوماً اعتباراً من الأسبوع الرابع من شهر أيلول إلى نهاية الأسبوع الأول من شهر تشرين الثاني، وبواقع (٣) حصص أسبوعياً، حيث تم البدء بالتنفيذ بتاريخ ٢٢/٩/٢٠١٣، وتم الانتهاء منه بتاريخ ٧/١١/٢٠١٣.
- ٧ - بعد الانتهاء من التطبيق تم تطبيق الاختبار التحصيلي بعدياً على الطلبة في مجموعتي الدراسة.
- ٨ - تم تصحيح إجابات الطلبة، وتفريفها في جداول خاصة بذلك، ثم إدخال البيانات في الحاسوب ومعالجتها إحصائياً باستخدام "الرمز الإحصائية للعلوم الاجتماعية" (SPSS).

تصميم الدراسة

انطلاقاً من أسئلة الدراسة وفرضياتها فإن تصميم الدراسة الحالية هو التصميم شبه التجريبي (قبلي - بعدي) لمجموعتين (مجموعة تجريبية ذكور / إناث، ومجموعة ضابطة ذكور/إناث)، كما يأتي:

$$E_G: \quad O_1 \quad X \quad O_1 \quad]$$

$$C_G: \quad O_1 \quad - \quad O_1 \quad]$$

حيث تمثل:

(E_G) = المجموعة التجريبية (درست باستخدام استراتيجيات التعلم النشط).

(C_G) = المجموعة الضابطة (درست باستخدام الطريقة التقليدية).

(O_1) = التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في وحدة السيرة النبوية.

(X) = المعالجة التجريبية (تنفيذ التعلم النشط).

$(-)$ (تنفيذ الطريقة التقليدية).

متغيرات الدراسة

أولاً - المتغير المستقل:

طريقة التدريس، ولها مستويان:

- استراتيجيات التعلم النشط.
- طريقة التدريس التقليدية.

ثانياً - المتغير الوسيط:

الجنس، وله فئتان:

- ذكر / أنثى.

ثالثاً - المتغير التابع، وهو:

- تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة التربية الإسلامية.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة (ذكوراً وإناثاً) على الاختبار التحصيلي في وحدة السيرة النبوية، كما تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA) وذلك بهدف ضبط الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي في وحدة السيرة النبوية، وكذلك للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في وحدة السيرة النبوية تبعاً لمتغير طريقة التدريس والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس. ولمعرفة حجم التأثير "Effect size" لمتغير طريقة التدريس المستخدم في التحصيل تم استخدام مربع ايتا Eta square.

النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرضية الأولى التي تنص على "لا يوجد

فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي تعرضت لاستراتيجيات التعلم النشط ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية".

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين: التجريبية (التي خضعت لاستراتيجيات التعلم النشط) والضابطة (التي خضعت للطريقة التقليدية) على الاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية القبلي والبعدي بمستوياته الأربعة (التذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، المهارات العليا)، وكانت النتائج كما في جدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة
في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي
في التربية الإسلامية (القبلي - البعدي)

مستويات الاختبار	المجموعة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التذكر	التجريبية	٢,١٣	٠,٨٦	٤,٠٤	٠,٩٠
	الضابطة	٢,٢١	١,١٥	٣,١١	١,٢٩
الفهم والاستيعاب	التجريبية	٤,٨١	١,٦٣	٩,٧٠	٢,٠٢
	الضابطة	٤,٩٣	١,٩٤	٧,٢٨	٢,٣٥
التطبيق	التجريبية	١,٠٢	٠,٨٧	٢,٥٣	٠,٦٧
	الضابطة	١,١٤	٠,٩١	١,٧٠	١,١٥
المهارات العليا	التجريبية	٢,٩٨	٠,٩١	٦,٧٢	١,٦١
	الضابطة	٣,٠٢	١,٢٠	٤,٩٥	١,٩٣
الاختبار الكلي	التجريبية	١٠,٩٤	٢,٣٦	٢٢,٩٨	٣,٧١
	الضابطة	١١,٣٠	٣,٢٩	١٧,٠٤	٥,٥٦

يبين جدول رقم (٢) وجود فرق ظاهري بين متوسطي درجات طلبة

المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية ومستوياته الأربعة (التذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، المهارات العليا)، وقد تم ضبط هذا الفرق إحصائياً باستخدام تحليل التباين الأحادي المشترك (One Way ANCOVA). كما يشير الجدول إلى أن هناك فرقاً ظاهرياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية ومستوياته الأربعة (التذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، المهارات العليا)، حيث تشير النتائج أن هناك فرقاً (ظاهرياً) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين على مستوى التذكر مقداره (٠,٩٣). ووجود فرق (ظاهري) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين على مستوى الفهم والاستيعاب مقداره (٢,٤٢). وفي مستوى التطبيق بلغ الفرق (الظاهري) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين (٠,٨٣). أما مستوى المهارات العليا فقد بلغ الفرق (الظاهري) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين (١,٧٧). وبالنسبة لمتوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي الكلي، فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية (٢٢,٩٨) وبانحراف معياري (٣,٧١) في حين كان المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة (١٧,٠٤) وبانحراف معياري (٥,٥٦) أي أن هناك فرقاً (ظاهرياً) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين على الاختبار التحصيلي الكلي مقداره (٥,٩٤). ولمعرفة ما إذا كان الفرق في المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية ومستوياته الأربعة (التذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، المهارات العليا) ذا دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ وبهدف عزل الفروق بين المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي إحصائياً، استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي المشترك (One Way ANCOVA)، كانت النتائج كما في جدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي المشترك لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية البعدي

مستويات الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	n^2 لحجم تأثير البرنامج
التذكر	القياس القبلي	٠,٩٨٠	١	٠,٩٨٠	٠,٧٨٣	٠,٣٧٨	
	طريقة التدريس	٢٤,٢٩٤	١	٢٤,٢٩٤	١٩,٤١٤	❖٠,٠٠٠	٠,١٥٤
	الخطأ	١٣٣,٨٩٨	١٠٧	١,٢٥١			
	الكلي	١٥٩,١٧٣	١٠٩				
الفهم والاستيعاب	القياس القبلي	٢٦,٩٩٧	١	٢٦,٩٩٧	٥,٩٠٦	٠,٠١٧	
	طريقة التدريس	١٦٥,٠٧٤	١	١٦٥,٠٧٤	٣٦,١١٣	❖٠,٠٠٠	٠,٢٥٢
	الخطأ	٤٨٩,١٠١	١٠٧	٤,٥٧١			
	الكلي	٦٨١,١٧٣	١٠٩				
التطبيق	القياس القبلي	٠,٧٦١	١	٠,٧٦١	٠,٨٥٠	٠,٣٥٩	
	طريقة التدريس	١٩,٣٧٥	١	١٩,٣٧٥	٢١,٦٤٨	❖٠,٠٠٠	٠,١٦٨
	الخطأ	٩٥,٧٦٤	١٠٧	٠,٨٩٥			
	الكلي	١١٥,٩٠٠	١٠٩				
المهارات العليا	القياس القبلي	٢٠,٩٧٦	١	٢٠,٩٧٦	٦,٩٨٩	٠,٠٠٩	
	طريقة التدريس	٨٧,٤٩١	١	٨٧,٤٩١	٢٩,١٥١	❖٠,٠٠٠	٠,٢١٤
	الخطأ	٣٢١,١٣٤	١٠٧	٣,٠٠١			
	الكلي	٤٢٩,٦٠٠	١٠٩				

تابع/ جدول رقم (٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي المشترك لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية البعدي

مستويات الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	n^2 لحجم تأثير البرنامج
الاختبار الكلي	القياس القبلي	٣٥٤,٣٢٤	١	٣٥٤,٣٢٤	١٨,٨١٩	٠,٠٠٠	
	طريقة التدريس	١٠٤٨,٩٩٦	١	١٠٤٨,٩٩٦	٥٥,٧١٥	٠,٠٠٠	٠,٣٤٢
	الخطأ	٢٠١٤,٥٨٠	١٠٧	١٨,٨٢٨	الكلي	٣٤١٧,٩٠٠	١٠٩

❖ دالة إحصائياً

تظهر النتائج في جدول رقم (٣) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية ومستوياته الأربعة (التذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، المهارات العليا)، حيث تراوحت قيم (ف) المحسوبة لها ما بين (١٩,٤١٤) و(٥٥,٧١٥) وهذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ ، أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي تعرضت لاستراتيجيات التعلم النشط ومتوسط أداء المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية.

وللتعرف إلى حجم تأثير متغير طريقة التدريس في تحسين التحصيل بمستوياته الأربعة لدى الطلبة تم حساب مربع ايتا (n^2)، وبلغت قيمة مربع ايتا على الاختبار التحصيلي الكلي (٠,٣٤٢)، وبذلك يمكننا القول أن ٣٤,٢٪ من التباين في تحصيل التربية الإسلامية بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة يرجع لمتغير طريقة التدريس المستخدمة، كذلك كان مربع ايتا (n^2) لمستويات

الاختبار الأربعة (التذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، المهارات العليا)، وعلى التوالي (٠,١٥٤) (٠,٢٥٢) (٠,١٦٨) (٠,٢١٤).

ولتحديد قيمة الفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية البعدي بمستوياته الأربعة (التذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، المهارات العليا)، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة الناتجة عن عزل أثر التطبيق القبلي على أداء الطلبة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وكانت النتائج كما في جدول رقم (٤).

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية البعدي، بعد عزل أثر التطبيق القبلي

مستويات الاختبار	المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التذكر	التجريبية	٤,٠٤	٠,١٥
	الضابطة	٣,١٠	٠,١٥
الفهم والاستيعاب	التجريبية	٩,٧٢	٠,٢٩
	الضابطة	٧,٢٦	٠,٢٨
التطبيق	التجريبية	٢,٥٤	٠,١٣
	الضابطة	١,٦٩	٠,١٣
المهارات العليا	التجريبية	٦,٧٣	٠,٢٤
	الضابطة	٤,٩٤	٠,٢٣
الاختبار الكلي	التجريبية	٢٣,١١	٠,٦٠
	الضابطة	١٦,٩٢	٠,٥٨

تشير نتائج المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية البعدي

بمستوياته الأربعة (التذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، المهارات العليا)، بعد عزل أثر الاختبار القبلي، أن الفرق كان لصالح طلبة المجموعة التجريبية (التي خضعت لاستراتيجيات التعلم النشط) حيث حصلوا على متوسطات حسابية معدّلة أعلى من المتوسطات الحسابية المعدّلة لطلبة المجموعة الضابطة (التي خضعت للطريقة التقليدية). ولهذا ترفض الفرضية الإحصائية التي تنصّ على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي تعرضت لاستراتيجيات التعلم النشط ومتوسط أداء المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية. وتُقبل الفرضية البديلة التي تظهر تفوق استخدام لاستراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل في التربية الإسلامية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، مقارنة باستخدام الطريقة التقليدية. وبالتالي يمكن القول أن استراتيجيات التعلم النشط يعمل على تحسين التحصيل في التربية الإسلامية بشكل عام وبمستوياته الأربعة (التذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، المهارات العليا)، وذلك مقارنة الطريقة التقليدية.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى تفوق تأثير استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة التربية الإسلامية مقارنة بالطريقة التقليدي إلى أهمية التعلم النشط مقارنة بالتعلم التقليدي، وإلى إيجابية المتعلم في المواقف التعليمية - التعليمية، التي تعود إلى الخطط التدريسية التي تم إعدادها وفق الاستراتيجيات المتعددة وفق التعلم النشط والتي عملت على إثارة الانتباه والاهتمام بموضوع الدرس، وتذكير الطلاب بالمعرفة السابقة المتعلقة بموضوع الدرس، مما أسهم بزيادة دافعيتهم للتعلم والمشاركة الفاعلة داخل الصف، وتطوير اتجاهات إيجابية نحو المعلم والمادة التعليمية، وتنمية مهارات التفكير العليا مثل: (التحليل والتركيب والتقويم)، وعلى إعطاء إجابات وحلول مناسبة وتفسيرات ومبررات للمواقف التي تم عرضها في القضايا المطروحة،

أما الطريقة الاعتيادية فاقترنت على العرض المباشر، والتلقين، وعلى الطالب أن يتلقى تلك المعلومات بالاستماع السلبي دون تفاعل مع المعلم. فمن شأن استراتيجيات مثل استراتيجية (فكر زواج. شارك) واستراتيجية (دورة التعلم الخماسية) والعصف الذهني ولعب الأدوار تجعل المتعلم يعمل، ويفكر فيما يدرسه ويتحدث عنه، وهذه المناقشة تؤصل وترسخ محتوى المادة في أذهان الطلبة بشكل أفضل، و تزيد من القدرة على التحصيل، وتنمي مستويات التفكير العليا كما تساعد المتعلمين على بناء معارفهم؛ خلال المناقشات الشائبة والجماعية وأيدت ذلك مثل دراسة عبد الوهاب (٢٠٠٥)، ودراسة الكيلاني (٢٠٠١)، ودراسة يعقوب (١٩٩٦)، ودراسة الزعبي (٢٠٠)، ودراسة الشمري (٢٠١٠)، ودراسة البلوي (٢٠٠٦)، ودراسة أبو جلفيف (٢٠٠٨). وهذه العوامل مجتمعة ساعدت على زيادة التحصيل الدراسي، لدى المتعلمين؛ فظهرت النتائج ايجابية؛ لصالح المجموعة التجريبية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرضية الثالثة التي تنص على "لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$) في التحصيل بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي تعرضت لاستراتيجيات التعلم النشط ومتوسط أداء المجموعة الضابطة يعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس".

بهدف التحقق من صحة هذه الفرضية واختبار دلالة الفروق بين درجات الطلبة (ذكورا وإناثا) في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية بمستوياته الأربعة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على الاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية بمستوياته الأربعة (التذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، المهارات العليا)، في التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك تبعاً لطريقة التدريس (استراتيجيات التعلم النشط، الطريقة التقليدية) والجنس (ذكر، أنثى)، وكانت النتائج كما في جدول رقم (٥):

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على الاختبار التحصيلي (القبلي والبعدي)، تبعاً لمتغيري طريقة التدريس والجنس

مستويات الاختبار	التطبيق	الإحصاءات الوصفية	المجموعة التجريبية		المجموع	المجموعة الضابطة		المجموع
			ذكر	أنثى		ذكر	أنثى	
التذكر	القبلي	المتوسط الحسابي	٢,١٠	٢,١٨	٢,١٣	٢,٠٧	٢,٣٧	٢,٢١
		الانحراف المعياري	٠,٩١	٠,٨٠	٠,٨٦	١,٢٣	١,٠٤	١,١٥
	البعدي	المتوسط الحسابي	٤,٠٣	٤,٠٥	٤,٠٤	٣,٢٠	٣,٠٠	٣,١١
		الانحراف المعياري	٠,٨٤	١,٠٠	٠,٩٠	١,٣٧	١,٢١	١,٢٩
الفهم والاستيعاب	القبلي	المتوسط الحسابي	٤,٧١	٤,٩٥	٤,٨١	٤,٩٧	٤,٨٩	٤,٩٣
		الانحراف المعياري	١,٦٢	١,٦٨	١,٦٣	٢,٠٩	١,٨٠	١,٩٤
	البعدي	المتوسط الحسابي	٩,٤٢	١٠,٠٩	٩,٧٠	٧,٢٣	٧,٣٣	٧,٢٨
		الانحراف المعياري	١,٩٨	٢,٠٤	٢,٠٢	٢,٣٧	٢,٣٧	٢,٣٥
التطبيق	القبلي	المتوسط الحسابي	١,١٦	٠,٨٢	١,٠٢	١,٠٧	١,٢٢	١,١٤
		الانحراف المعياري	٠,٨٦	٠,٨٥	٠,٨٧	٠,٨٧	٠,٩٧	٠,٩١
	البعدي	المتوسط الحسابي	٢,٤٥	٢,٦٤	٢,٥٣	١,٦٣	١,٧٨	١,٧٠
		الانحراف المعياري	٠,٧٢	٠,٥٨	٠,٦٧	١,١٣	١,١٩	١,١٥

تابع/ جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على الاختبار التحصيلي (القبلي والبعدي)، تبعاً لمتغيري طريقة التدريس والجنس

مستويات الاختبار	التطبيق	الإحصاءات الوصفية	المجموعة التجريبية		المجموع	المجموعة الضابطة		المجموع
			ذكر	أنثى		ذكر	أنثى	
المهارات العليا	القبلي	المتوسط الحسابي	٢,٧٧	٣,٢٧	٢,٩٨	٢,٨٧	٣,١٩	٣,٠٢
		الانحراف المعياري	٠,٨٨	٠,٨٨	٠,٩١	١,١١	١,٣٠	١,٢٠
	البعدي	المتوسط الحسابي	٦,٦١	٦,٨٦	٦,٧٢	٥,٠٣	٤,٨٥	٤,٩٥
		الانحراف المعياري	١,٧٦	١,٣٩	١,٦١	١,٩٦	١,٩٤	١,٩٣
الاختبار الكلي	القبلي	المتوسط الحسابي	١٠,٧٤	١١,٢٣	١٠,٩٤	١٠,٩٧	١١,٦٧	١١,٣٠
		الانحراف المعياري	٢,٤٢	٢,٣١	٢,٣٦	٣,٢٥	٣,٣٦	٣,٢٩
	البعدي	المتوسط الحسابي	٢٢,٥٢	٢٣,٦٤	٢٢,٩٨	١٧,١٠	١٦,٩٦	١٧,٠٤
		الانحراف المعياري	٣,٧٢	٣,٦٧	٣,٧١	٥,٥٨	٥,٦٥	٥,٥٦

تبين النتائج في جدول رقم (٥) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية بمستوياته الأربعة (التذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، المهارات العليا)، وذلك تبعاً لمتغيري لطريقة التدريس (استراتيجيات التعلم النشط، الطريقة التقليدية والجنس (ذكر، أنثى)، حيث تم ضبط هذه الفروق إحصائياً باستخدام تحليل التباين الثنائي المشترك (Two Way ANCOVA).

كذلك تظهر النتائج في جدول رقم (٥) وجود فروق ظاهرية في

المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية بمستوياته الأربعة (التذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، المهارات العليا) تبعاً لمتغيري لطريقة التدريس (استراتيجيات التعلم النشط، الطريقة التقليدية والجنس (ذكر، أنثى). ولمعرفة إذا ما كانت تلك الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية على التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية بمستوياته الأربعة (التذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، المهارات العليا) ذات دلالة إحصائية وفقاً للتفاعل بين متغيري لطريقة التدريس (استراتيجيات التعلم النشط، الطريقة التقليدية والجنس (ذكر، أنثى)، وبهدف عزل الفروق على التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية بمستوياته الأربعة (التذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، المهارات العليا)، تم إجراء اختبار تحليل التباين الثنائي المشترك (Two Way ANCOVA) عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ ، وكانت النتائج كما هو موضح في جدول رقم (٦).

جدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك للكشف عن دلالة الفرق بين درجات الطلبة على الاختبار التحصيلي البعدي، تبعاً للتفاعل بين متغيري طريقة التدريس والجنس

مستويات الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
التذكر	القياس القبلي	٠,٩٨٠	١	٠,٩٨٠	٠,٧٧٣	٠,٣٨١
	طريقة التدريس	٢٤,٢٩٤	١	٢٤,٢٩٤	١٩,١٦٤	٠,٠٠٠
	الجنس	٠,٤٠١	١	٠,٤٠١	٠,٣١٦	٠,٥٧٥
	طريقة التدريس X الجنس	٠,٣٨٧	١	٠,٣٨٧	٠,٣٠٥	٠,٥٨٢
	الخطأ	١٣٣,١١١	١٠٥	١,٢٦٨		
	الكلية	١٥٩,١٧٣	١٠٩			

تابع/ جدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك للكشف عن دلالة الفرق بين درجات الطلبة على الاختبار التحصيلي البعدي، تبعاً للتفاعل بين متغيري طريقة التدريس والجنس

مستويات الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الفهم والاستيعاب	القياس القبلي	٢٦,٩٩٧	١	٢٦,٩٩٧	٥,٨٥٤	٠,٠١٧
	طريقة التدريس	١٦٥,٠٧٤	١	١٦٥,٠٧٤	٣٥,٧٩١	٠,٠٠٠
	الجنس	٣,٢٩٨	١	٣,٢٩٨	٠,٧١٥	٠,٤٠٠
	طريقة التدريس X الجنس	١,٥٢٨	١	١,٥٢٨	٠,٣٣١	٠,٥٦٦
	الخطأ	٤٨٤,٢٧٥	١٠٥	٤,٦١٢		
	الكلي	٦٨١,١٧٣	١٠٩			
التطبيق	القياس القبلي	٠,٧٦١	١	٠,٧٦١	٠,٨٤٢	٠,٣٦١
	طريقة التدريس	١٩,٣٧٥	١	١٩,٣٧٥	٢١,٤٤٥	٠,٠٠٠
	الجنس	٠,٨٢١	١	٠,٨٢١	٠,٩٠٨	٠,٣٤٣
	طريقة التدريس X الجنس	٠,٠٧٧	١	٠,٠٧٧	٠,٠٨٥	٠,٧٧١
	الخطأ	٩٤,٨٦٧	١٠٥	٠,٩٠٣		
	الكلي	١١٥,٩٠٠	١٠٩			
المهارات العليا	القياس القبلي	٢٠,٩٧٦	١	٢٠,٩٧٦	٦,٨٩٠	٠,٠١٠
	طريقة التدريس	٨٧,٤٩١	١	٨٧,٤٩١	٢٨,٧٣٧	٠,٠٠٠
	الجنس	٠,٦١٦	١	٠,٦١٦	٠,٢٠٢	٠,٦٥٤
	طريقة التدريس X الجنس	٠,٨٤٤	١	٠,٨٤٤	٠,٢٧٧	٠,٦٠٠
	الخطأ	٣١٩,٦٧٤	١٠٥	٣,٠٤٥		
	الكلي	٤٢٩,٦٠٠	١٠٩			

تابع/ جدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك للكشف عن دلالة الفرق بين درجات الطلبة على الاختبار التحصيلي البعدي، تبعاً للتفاعل بين متغيري طريقة التدريس والجنس

مستويات الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الاختبار الكلي	القياس القبلي	٣٥٤,٣٢٤	١	٣٥٤,٣٢٤	١٨,٥٩١	٠,٠٠٠
	طريقة التدريس	١٠٤٨,٩٩٦	١	١٠٤٨,٩٩٦	٥٥,٠٤٠	٠,٠٠٠
	الجنس	٠,٠٥٧	١	٠,٠٥٧	٠,٠٠٣	٠,٩٥٦
	طريقة التدريس X الجنس	١٣,٣٥٤	١	١٣,٣٥٤	٠,٧٠١	٠,٤٠٤
	الخطأ	٢٠٠١,١٧٠	١٠٥	١٩,٠٥٩		
	الكلي	٣٤١٧,٩٠٠	١٠٩			

تشير النتائج في جدول رقم (٦) إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي القائم على التعلم النشط ومتوسط أداء المجموعة الضابطة يعزى لجنس الطلبة، وذلك على الاختبار التحصيلي في التربية الإسلامية الكلي ومستوياته الأربعة (التذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، المهارات العليا). حيث تراوحت قيم (ف) المحسوبة للتفاعل بين متغيري البرنامج التعليمي والجنس على الاختبار التحصيلي الكلي ومستوياته الأربعة (التذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، المهارات العليا) ما بين (٠,٠٨٥) و (٠,٧٠١) وهذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$).

ولهذا تُقبل الفرضية الإحصائية التي تنصّ على عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$) في التحصيل بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي القائم على التعلم النشط ومتوسط أداء المجموعة الضابطة يعزى لجنس الطلبة. وهذه النتيجة تعني أن البرنامج التعليمي القائم

على التعلّم النشط يؤثر على التحصيل في التربية الإسلامية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي ذكوراً وإناثاً، وفي مستويات (التذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، المهارات العليا) بدرجة متقاربة.

وقد تفسر هذه النتيجة على أن كلا من الطلبة من ذكور وإناث ربما تفاعلا بدرجة متقاربة مع استراتيجيات التعلم النشط من حيث مشاركتهم في الأنشطة الواردة في البرنامج بنسبة متقاربة، الأمر الذي لم يظهر هنالك فرق بينهم في التحصيل، وربما يعود الأمر كذلك إلى ما أشارت إليه الحموي (٢٠١٠) من أن أساليب التنشئة الحديثة والمساواة بين الجنسين وتكافؤ الفرص قلل إلى حد ما من الفروق بين الجنسين في التحصيل. وقد يعود كذلك إلى توظيف استراتيجيات تدريسية حديثة (كاستراتيجية فكر، زوج، شارك، ودورة التعلم الخماسية، ولعب الأدوار) ربما هذه الاستراتيجيات الحديثة عززت من إيجابيات المتعلم في الموقف التعليمي بالإضافة إلى أن الطلبة ذكوراً وإناثاً لمساواً تغيراً إيجابياً في دور المعلمين أثناء تطبيق الأنشطة مما جعلهم أكثر اهتماماً ودافعية نحو التعلم، وكذلك الأنشطة كانت جاذبة ومشوقة وبعيدة عن الملل وعن الصورة النمطية لتدريس مادة التربية الإسلامية مما انعكس إيجابياً على المتعلمين وزادت من دافعيتهم بالنسبة للتحصيل. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزعبي (٢٠٠٣) بوجود أثر واضح للتعلم النشط في التحصيل بغض النظر عن الجنس.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يوصي الباحثان بمجموعة من التوصيات التي يمكن أن تساهم في تيسير عملية التعلم وتحسينها وتتمثل في الآتي:

- الدعوة لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مبحث التربية الإسلامية في مراحل التعليم المختلفة.

- عقد دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات التربية الإسلامية أثناء الخدمة، تتناول موضوع التعلم النشط من حيث: ماهيته، ومكوناته، واستراتيجياته، وطرق التدريب عليها، مما قد يساعد في إكسابهم مهارات التعلم النشط، والتي يعد تطبيقها من الأهمية بمكان، خاصة في مراحل التعليم العام الذي يسوده الطريقة التقليدية في التدريس.

The Effect of Using Active Learning Strategies to Improve Achievement in Islamic Education Subject for the Tenth Grade Students in Jordan

Dr. Mohammad A. Nemer

Ministry Of Education in Jordan

Dr. Ayman M. Amro

Faculty of Educational Sciences and
Arts (UNRWA)

H.K.J

Abstract

This study aims to identify the effect of using the strategies of active learning to improve achievement in Islamic education subject for the tenth grade students in Jordan. The researchers adopted the quasi-experimental approach; on a sample ($n = 110$ male and female students) of the tenth grade students from the Schools of Na'our District of the Ministry of Education in Jordan. Students were chosen purposively and through the random distribution to assign them to four divisions in the experimental and control groups. The experimental group that underwent strategies of active learning had (53) students, while the control group that underwent conventional method had (57) students. To achieve the objectives of the study, the researchers prepared academic test in Islamic Education subject and academic plans according to the active learning strategies.

The study results showed statistically significant difference at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the average performance of the experimental group which has been exposed to the active learning strategies and the average performance of the control group on the achievement test in Islamic education in favor of the experimental group, due to the active learning strategies, results also showed the lack of a statistically significant effect ($\alpha \leq 0.05$) in achievement between the average performance of the experimental group and the average performance of the control group that was due to the gender of the students.

المراجع

- ١ - أبو جلفيف، محمود (٢٠٠٨). "أثر استخدام التعلم التعاوني والعصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي والاحتفاظ بالتعلم من خلال تدريس مفاهيم السيرة النبوية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- ٢ - البخاري، أبو عبد الله (١٩٩٤). صحيح البخاري. لبنان: بيروت: دار الفكر.
- ٣ - بدير، كريم (٢٠٠٨). التعلم النشط. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ٤ - البلوي، قاسم صالح (٢٠٠٦). "فاعلية استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي في مادة التربية الإسلامية لدى عينة من طلبة الثالث الثانوي العلمي بمدينة تبوك". رسالة غير منشورة. جامعة مؤتة، الأردن.
- ٥ - جبران، وحيد (٢٠٠٢). التعلم النشط الصف كمركز تعلم حقيقي. فلسطين: رام الله، منشورات مركز الإعلام والتسويق.
- ٦ - جروان، فتحي (٢٠٠٢). الإبداع: مفهومه، معايير، مكوناته، نظرياته، خصائصه، مراحله، قياسه، تدريبه. عمان: دار الفكر.
- ٧ - الجلال، ماجد زكي (٢٠٠٠). التربية الإسلامية في الأردن: دراسة تحليلية. عمان: دار المنار للنشر والتوزيع وجمعية الدراسات الإسلامية والمعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- ٨ - حمادة، محمد محمود (٢٠٠٥). "فاعلية استراتيجيتي (فكر. زوج. شارك) والاستقصاء القائمتين على أسلوب التعلم النشط في نوادي الرياضيات المدرسية في تنمية مهارات التفكير الرياضي واختزال قلق

- الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ". مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية: جامعة حلوان، ١١(٣).
- ٩ - الزايدى، فاطمة (٢٠٠٩). "أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- ١٠ - الزعبي، إبراهيم احمد (٢٠٠٣). أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية.
- ١١ - الزعبي، عبير (٢٠٠٧). "أثر برنامج التعلم النشط وفق النظرية المعرفية الاجتماعية على درجة الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي". أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- ١٢ - زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣). استراتيجيات التدريس، رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.
- ١٣ - سعادة، جودت (٢٠٠٦). تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية). عمان: دار الشروق.
- ١٤ - سعادة، جودت وعقل، فواز وزامل، مجدي واشتية، جميل وابوعرقوب، هدى (٢٠٠٦). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ١٥ - السيد، جيهان، كامل محمد والدوسري، فوزيه محمد (٢٠٠٣). فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلميذات الصف الاول من

- المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية. دراسات في المناهج وطرق التدريس جامعة عين شمس: كلية التربية، ع (٩١).
- ١٦ - الشمري، عبد الله (٢٠١٠). تطبيق ثلاثة أساليب للتعليم النشط في تدريس التربية الإسلامية لطلاب الصف التاسع بدولة الكويت وأثرها في تحصيلهم وتفكيرهم الإبداعي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.
- ١٧ - الصعدي، فواز بن مبيريك (٢٠٠٩). الأساليب التربوية النبوية المتبعة في التوجيه وتعديل السلوك وكيفية تفعيلها لدى طلاب المرحلة الثانوية بنين تصور مقترح. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
- ١٨ - الصمادي، محارب (٢٠١٠). استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق. جامعة البلقاء التطبيقية: دار قنديل، عمان: الأردن.
- ١٩ - الطناوي، عفت (٢٠١١). التدريس الفعال، تخطيطه، مهاراته استراتيجياته، تقويمه. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ٢٠ - ذعبادة، أحمد عبد اللطيف (١٩٩٢). الحلول الابتكارية للمشكلات، النظرية والتطبيق. المنامة: دار الحكمة.
- ٢١ - عبد الكريم، غادة (٢٠٠٩). "أثر برنامج قائم على التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل لدى التلاميذ المعوقين عقليا والقابلين للتعلم، جامعة جنوب الوادي، مصر.
- ٢٢ - عبد الوهاب، علي (٢٠٠٥). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ٥٠، ١٢١-١٥١.
- ٢٣ - العدوان، زيد (٢٠١١). فاعلية استخدام استراتيجية دورة التعلم في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في

- الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٥(١٠)، ٢٠١١.
- ٢٤ - عمايرة، احمد (٢٠٠٥). أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في التفكير التأملّي والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر في التربية الوطنية والمدني. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.
- ٢٥ - فهمي، مصطفى (٢٠٠٢). سيكولوجية التعليم، ط١. مصر: مكتبة مصر.
- ٢٦ - الكيلاني، فايزة عايد (٢٠٠١). أثر دورة التعلم المعدلة على التحصيل في العلوم لطالبات الصف الأول الثانوي العلمي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- ٢٧ - الكيومي، محمد بن طالب (٢٠٠٢). "أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس التاريخ على تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.
- ٢٨ - مداح، سامية (٢٠٠١). "فاعلية استخدام التعلم التعاوني ومعمل الرياضيات في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة": دراسة شبه تجريبية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ٢٩ - مرسي، كمال (١٩٩٢). رعاية النابغين في الإسلام وعلم النفس، ط٢. الكويت: دار القلم.
- ٣٠ - المهدي، محمود سالم (٢٠٠١). أثر استراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة على التحصيل والاستيعاب المفاهيمي والاتجاهات نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة التربية العلمية، ٤(٢)، ١٠٧-١٤٧.
- ٣١ - النحلاوي، عبد الرحمن (١٩٧٩). أصول التربية الإسلامية وأساليبها. دمشق: دار الفكر

٣٢ - نصر الله، عمر عبد الرحيم (٢٠٠٤). تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه. عمان: دار وائل.

٣٣ - هندي، محمد (٢٠٠٢). " أثر تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء على إكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات

والاتجاه نحو الاعتماد الايجابي المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، أبريل، ٧٩، ١٨٥-٢٣٧.

٣٤ - وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧). منهاج التربية الإسلامية (الصف العاشر). دليل المعلم، ط١. عمان /الأردن.

٣٥ - وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩). منهاج التربية الإسلامية (الصف العاشر). إدارة المناهج والكتب المدرسية، ط١، عمان، الأردن.

36 - Lavoie, D. (1999). Effects of emphasizing hypothetico - predictive reasoning within the science learning cycle on high school student process skills and conceptual understandings in biology. **Journal of Research in Science Teaching**, 36(10), 1127-1147.

37 - Lorenzen, M. (2001). "Active learning and library instruction. **Illinois. Libraries**, 83(2), 19-24.

38 - Paulson, J. L. Faust (1998). Active learning in the college classroom. **Journal on Excellence in College Teaching**, 3-24,

39 - Yoder, J. and Whichever, C. (2005). Encouraging active learning can improve students' performance on examinations. **Teaching of Psychology**, 32(2), 91-95.

