



اثر التعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي واتجاهاتهم نحو مادة الفلسفة وعلم النفس

حسين علي حسن

د. نبيل رفيق محمد

معاون التخطيط التربوي / الرصافة الأولى

معهد إعداد المعلمين / الرصافة الأولى

رنا قاسم فيصل

مسؤولة شعبة البحوث والدراسات / الرصافة الأولى

ملخص البحث

استهدفت الدراسة تعرف اثر التعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف الخامس الإعدادي واتجاهاتهم نحو مادة الفلسفة وعلم النفس، ووضع الباحثون الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

1- هناك فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية التي درست باستعمال التعلم البنائي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التحصيل في مادة الفلسفة وعلم النفس.

2- هناك فرق معنوي ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستعمال التعلم البنائي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في مقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة وعلم النفس .

تكون مجتمع البحث من طلاب الصف الخامس الأدبي الدارسين لمادة الفلسفة وعلم النفس في المدارس الإعدادية التابعة لمديرية تربية بغداد الرصافة



الأولى للعام الدراسي (2010 - 2011) ومجموعهم (1390) طالباً يتوزعون في (4) قواطع، اختار الباحثون قاطع الاعظمية بطريقة قصدية، واختار إعدادية المثني بن الحارثة للبنين عشوائياً من بين المدارس الإعدادية لاحتوائها على شعبتين للصف الخامس الأدبي، وبطريق السحب العشوائي البسيط، اختيرت شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي سيدرس طلابها مادة الفلسفة وعلم النفس باستعمال التعلم البنائي، وقد بلغ عدد طلابها (33) طالباً، وشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة التي سيدرس طلابها نفس المادة بالطريقة الاعتيادية، وقد بلغ عدد طلابها (32) طالباً، وبعد استبعاد الطلاب الراسيين في العام الماضي وعددهم (5) طلاب من المجموعتين، بلغ المجموع النهائي للطلاب (65) طالباً.

وللتحقق من هدف البحث وفرضياته، أعد الباحثون أداتين: اختبار تحصيلي يتكون من (40) فقرة موضوعية من نوع اختيار من متعدد، ومقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة وعلم نفس يتكون من (30) فقرة.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج الآتية:

- 1- تفوق المجموعة التجريبية التي درست التعلم البنائي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التحصيل.
- 2- تفوق المجموعة التجريبية التي درست التعلم البنائي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الاتجاه نحو مادة الفلسفة وعلم النفس.

وفي ضوء النتائج أوصى الباحثون تطبيق التعلم البنائي كأحدى طرائق التدريس الحديثة على الطلاب لما له من اثر ايجابي على العملية التعليمية، وضرورة إضافة مادة الفلسفة وعلم النفس إلى الصفوف الأخرى في المرحلة الإعدادية. واقترح الباحثون أثر التعلم البنائي على التتور العلمي لدى المرحلة الإعدادية، وأثر التعلم البنائي على اكتساب المفاهيم النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية



مشكلة البحث:

إنّ تدريس مادة الفلسفة وعلم النفس ما تزال في استعمال الطرائق التقليدية المتبعة في تدريس هذه المادة لا تهتم بالربط بين العلم وتطبيقه، وتغلب عليها في أكثر الأحيان أهمل النواحي التطبيقية التي تحت على التفكير وربط العلاقات واستنتاج المعلومات ، والتأكيد على النواحي النظرية التي أساسها حفظ المعلومات واستظهارها سعياً لتحقيق النجاح في نهاية العام الدراسي، وأنعكس ذلك على مستوى التحصيل المعرفي بنحو عام، والفلسفة وعلم النفس بنحو خاص، والتراجع النسبي في المراحل الدراسية المختلفة.

وقد يرجع أحد الأسباب إلى أن المدرس لم يستطع التغلغل بالمعلومات في نفوس طلابه ولم يستطع التأثير فيهم تأثيراً ملموساً، بسبب قلة اهتمام عدد من المدرسين بطريقة إيصال مادة الفلسفة وعلم النفس إيصالاً يتفاعل مع تفكيرهم، فضلاً عن أن أسلوب تقديم المادة وطريقة شرحها التقليدية هي السبب في نفور الكثير من الطلاب عن المادة الدراسية.

ويرى الباحثون من خلال تبادل الآراء مع الزملاء من مدرسي مادة الفلسفة وعلم النفس أن طرائق التدريس المتبعة في التدريس التي تعتمد على التلقين واعطاء أفكار جاهزة، وعدم تعويد الطلاب على استعمال عقولهم التي وهبهم الله (سبحانه وتعالى) إياها، والتي تفتقر إلى تنمية روح المبادرة، أو القدرة على تمكين الطلاب من فهم مادة الفلسفة وعلم النفس فهماً جيداً، وأن أكثرية الطلاب يواجهون صعوبة في تعلم الفلسفة وعلم النفس، هي سبب الضعف في التدريس، فيجب استثارة أذهان الطلاب وتعليمهم طرائق التفكير السليم. (عبد الكريم، 2001: 50)

لذا فإن مشكلة البحث تشغل فكر القائمين على العملية التعليمية وهي انخفاض تحصيل بعض الطلاب في مادة الفلسفة وعلم النفس والتي بدورها تؤثر سلبياً على الطالب، فهي تسبب ضعف الدافعية وتكون اتجاهات سلبية نحو دراسة المادة، فنحن اليوم بحاجة أكثر من قبل إلى أساليب تعليم وتعلم تمدنا بأفاق تعليمية



واسعة ومتقدمة، تساعد طلبتنا على إثراء معلوماتهم وتنمية مهاراتهم ،وتدريبهم على الإبداع،ولا يتأتى من دون وجود المدرس المتخصص الذي يعطي لطلابه فرصة المساهمة في وضع التعميمات وصياغتها وتجربتها. (محمد،2001:1)

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى استعمال طرائق تدريس حديثة تعتمد على المشاركة الفعالة للطلاب،ومن هذه الطرائق التعلّم البنائي،ولذلك فإن أتباع الطريقة المناسبة في التدريس يساعد الطلاب على بناء المعرفة بصورة ذات معنى،ولعل مشكلة البحث التي يتصدى لها الباحثون في التأكيد تجريبيا من أمكانية التدريس وفق طريقة التعلّم البنائي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي واتجاهاتهم نحو المادة،ويمكن تحديد المشكلة بالإجابة عن التساؤل الآتي: هل تؤثر طريقة التعلّم البنائي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي واتجاهاتهم نحو مادة الفلسفة وعلم النفس؟

أهمية البحث:

لعل أهم ظاهرتين ميزت القرن الحادي والعشرين عن كل القرون التي مرت بها الإنسانية،هي ظاهرتي الانفجار المعرفي والسكاني،مما كان لهما الأثر الكبير في دفع العديد من المجتمعات إلى ادخال الكثير من التغيرات الجذرية في طرائق التدريس الحديثة من أجل مسايرة التقدم الحضاري.

لقد تطور التدريس وطرائقه واستراتيجياته تطوراً سريعاً، إذ رافق التطورات التكنولوجية، والتقنيات التربوية تطوراً في هذا المجال التعليمي الحيوي،يزاد على ذلك أن طرائق التدريس واستراتيجيات التدريس تطورت نتيجة تطور البحوث التربوية والنفسية وتطور المجتمعات وفلسفاتها. (الدليمي والوائل،2005:79) وأن عملية التدريس منذ وجدت،تسير وفق منظومة مجتمعية عامة،تتأثر بما يؤثر في تلك المجتمعات من تغير اجتماعي وفكري وعلمي وتتقدم بتقدمه. (إبراهيم،2007:13)

وقد أولى التربويون اهتماماً متزايداً في السنوات الأخيرة للطرائق التدريسية والأساليب والأنشطة والفعاليات التي تجعل من الطالب محورا للعملية



التعليمية، فقد أثبتت عديد من الدراسات أن الطلاب يتعلمون حوالي (20%) مما يسمعون و (30%) مما يشاهدون و (50%) مما يسمعون ويشاهدون و (70%) مما يعملون ويقولون، لذلك على المدرس الناجح جعل طلابه يعملون ويتكلمون ويفكرون في الوقت نفسه، فالتعليم الجيد هو الذي يستهدف تنمية قدرة الفرد على اكتساب الخبرات واستخلاص الحقائق بنفسه. (عبد الكريم، 2007: 105)

والتفكير هو الطريقة التي يستقبل بها الفرد الخبرة وينظمها ويسجلها ويخزنها وبالتالي يدمجها في مخزونه المعرفي، إذ أوضحت العديد من الندوات والمؤتمرات منها (ندوة النهوض التربوي (1993) م في العراق - وندوة دور المدرسة والاسرة والمجتمع في تنمية الابتكار - مارس (1996) م في قطر، والمؤتمر العلمي السابع للتفكير - يونيو (1997) م في السعودية المنعقد في سنغافورة، ومؤتمر مناهج التعليم وتنمية التفكير - يوليو (2000) م في مصر) دعوة إلى تنمية التفكير لدى الطلاب ونادت باستعماله والبرامج والاساليب التي تؤهلها في تأدية دوره بصورة فاعلة ومؤثرة. (محمد، 2001: 11)

ومن أجل أن يكون التعليم أكثر فعالية، على المدرس أن يربط المعارف الجديدة بالمهارات التي تم تعلمها سابقا، فالتعلم الجديد يتم نتيجة البناء على ما لدينا من معارف ومهارات/ومن الأفضل أن نذكر الطلاب بالمعارف والمهارات قبل بدء بتدريسهم المعارف والمهارات الجديدة. (الحصيري والعنيزي، 2000: 150)

فالتعلم البنائي هو مدخل التعليم والتعلم الذي يتضمن مشكلة ما تواجه الطالب فيتصدى لها، ويحاول حلها من خلال اكتشافه المفاهيم والمبادئ بنفسه وتفاعله مع الموقف، ويكون الطالب دائم السعي للحصول على المعرفة بنفسه، ويكون مهتما بترابط أجزاء البنى المعرفية وعناصرها، لان التعلم الجديد يدمج مع البنى المعرفية للطلاب، وبذلك يكون التعلم أكثر قابلية للاستبقاء والاستدعاء واقدر على تلبية حاجات الطالب. (أبو جادو، 2000: 139)

ويستند التعلم البنائي على خبرتنا الذاتية والتي منه ننشئ مفهومنا الخاص للعالم الذي نعيش فيه، كل منا يضع قوانينه الخاصة وأمثلهذه الذهنية والفكرية



والتي نستعملها لكي نستوعب تجاربنا وخبراتنا، أذن التعلم هو عملية تكييف أمثلتنا الذهنية والفكرية لتقبل خبرات جديدة تضاف إليه بمثابة نشاط التجسير عندما يعطى الطلاب دورا نشطا في حل مسألة ما والتفكير الانتقادي يصبحون منخرطين بالكامل في عملية تعلم ذات معنى. (وزارة التربية، 2005:6)

يعد التحصيل الدراسي من المفاهيم الأساسية التي شاع استعمالها في ميدان التربية وعلم النفس، وذلك لما يمثله من أهمية في تقويم الأداء المدرسي، وهو محك أساس يمكن في ضوئه تحديد المستوى الأكاديمي. (محمود، 1994:23) والمدرسة اليوم كأحدى المؤسسات التعليمية والتربوية المهمة التي تساعد في خدمة المجتمع، وتسعى إلى تطويره، مطالبة ببذل كل جهد ممكن لتربية الإنسان القادر على التفكير، والمزود بالمعرفة والمهارات الأساسية في الفلسفة وعلم النفس، وبالتالي التكيف مع البيئة ومع المتغيرات العلمية والتقنية. (فارس، 2006:3) لذا فإن معاهد إعداد المعلمين تمثل مرحلة البناء النفسي والمعرفي لدى الطلاب، فهي محصلة أو دالة تأثير متغيرات تربوية واقتصادية واجتماعية وفكرية يعيشها الطالب أثناء حياته الدراسية، كما أنها مرحلة انعطاف تهيأ في أرحابها ما يؤكد ذاته ويجسد الدور الفعال الذي يقوده في المؤسسة التعليمية. (الازيرجاوي، 2000:2)

وقد توصلت بعض الدراسات التي تناولت تأثير التعلم البنائي إلى تنمية وزيادة التحصيل الدراسي للطلاب موازنة بالتعلم التقليدي، ونمو التحصيل المؤجل، وتنمية القدرات العقلية وزيادة الخبرات واتخاذ القرارات ونمو التفكير الابتكاري والناقد والعلمي، وزيادة الاتجاه نحو المادة. (سمعان ومحمد، 2001:78) (الفالح، 2003:118)

وتختص مادة الفلسفة وعلم النفس، بدراسة السلوك البشري والشخصية الإنسانية، واكتشاف الطالب لقدراته ونواحي القوة والضعف في شخصيته، بما يساعده على التحكم في سلوكه. (الحمادي، 1999:134) وأن من أهدافها خلق التوافق النفسي والاجتماعي بين المتعلم والبيئة، فكلما زادت معرفة المتعلم بنفسه



أصبح قادراً على تعديل سلوكه نحو الأفضل والانخراط في المجتمع، وفي كل الأحوال يبقى المنهج وسيلة لتحقيق الغاية وهي أداة التعلم، ويرى علماء النفس أن علم النفس لا يمكن دراسته بشكل نظري فقط، فأى مفهوم أو قانون يرتبط بعلم النفس يحتاج للقيام بالتجارب والملاحظات المنظمة والخاضعة لشروط دقيقة، بحيث يمكن فهم وتفسير السلوك البشري. (علي، 2000: 52)

أما دراسة الاتجاهات فتحتل مكانة بارزة في التربية والتعليم ، فمن أهداف التربية تعديل سلوك الفرد و تكوين الاتجاهات وهذا يعد ضماناً كبيراً لتحقيق هذا الهدف. (مرعي و احمد، 1996: 46) ، لذلك اتجهت التربية في ظل التطورات الحديثة في تأكيدها نحو تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو المواد الدراسية التي يعد إكسابها أحد الأهداف الأساسية للتربية. (الطشاني، 1998: 54) . إذ يرى (Traindis, 1971) أن "الاتجاهات تساعد على تنظيم وتسهيل إدراك الفرد للعالم المحيط به و تحافظ على احترام الذات و تؤدي إلى التكيف مع البيئة ، زيادة على دورها الرئيس في تنظيم عمليات الدافعية المعرفية الإدراكية و الانفعالية". (Traindis, 1971, p: 203) فالاتجاهات تتحدد في ضوء المعلومات التي حصلت في الماضي و الحاضر و التي على أساسها يمكن التنبؤ بما هو محتمل أن يحدث في المستقبل. (الكبيسي و يونس ، 1987: 50) ويرى (Xinman, 1997) " أن الاتجاهات تبدو كمؤشرات و كمحددات لكيفية تصرف الفرد واقعياً في حياته الدراسية و العملية " . (Xinman, 1997, p: 221) وأشار عياصرة (1988) إلى أن اكتساب الاتجاهات يؤدي إلى فهم طبيعة المعرفة وتقدير نشاط العلماء بشكل أفضل ، لان الاتجاه نحو المعرفة يمثل الواقعية التي تترجم المعرفة و المهارة إلى عمل. (عياصرة ، 1988: 141) ويؤكد (بركات ، 1997) أن التعلم الذي يؤدي إلى إكساب الطالب الاتجاهات الايجابية ، يكون أكثر نفعاً من ذلك التعلم الذي يؤدي إلى مجرد اكتساب المعارف ، إذ تخضع العلوم و المعارف باستمرار إلى عوامل النسيان بينما يظل اثر الاتجاهات مستمراً نسبياً. (بركات ، 1997: 175)



ومن الأهداف التي يرغب في تعلمها الطلاب بوجه عام هي تنمية الاتجاهات الايجابية نحو مادة الفلسفة وعلم النفس لأنها تساعدهم على الرغبة في تعلم المادة وتشجيعهم على مواصلة تعلمها أو بالتعاون مع أقرانهم، وكذلك تشجيعهم على أن يعتمدوا على أنفسهم في الوصول إلى المبادئ والحقائق، وهذا كله يولد في نفوس الطلاب سروراً وفرحاً كبيرين، ويكون لديهم اتجاهات ايجابية نحو الدراسة وحب العلم عامة. (الحسني، 1996:35)

وتماشياً مع الأفكار السابقة فإن أهمية البحث عن الطرائق التدريسية المناسبة لتحقيق الهدف المتمثل بطريقة التعلم البنائي والاتجاهات أصبح مطلباً ملحاً لأننا بحاجة ماسة إلى تنمية شخصية الطالب تنمية متكاملة تتوافق مع حاجات المجتمع وتطلعاته وما جرى فيه من تحولات أساسية وكلها تستوعب إعادة النظر في المناهج واختيار طرائق تدريسية حديثة لتدريسها. (العزي، 2000:7)
وعليه تتجلى أهمية البحث بالنقاط الآتية:

- 1- محاولة لرفع كفاية العملية التعليمية لمادة الفلسفة وعلم النفس بدراسة طريقة التعلم البنائي التي تتماشى مع سعة الأهداف التدريسية لهذه المادة.
- 2- القدرة على التواصل مع معطيات التنامي المعرفي والوجداني في الفلسفة وعلم النفس والاتجاهات.
- 3- محاولة بذل كل جهد ممكن لتربية الطالب العصري القادر على التفكير السليم المزود بالمعرفة والمهارات الأساسية .
- 4- أهمية التحصيل.
- 5- قد تفيد النتائج التي يتوصل إليها البحث مدرسو علم النفس الذين يدرسون مادة الفلسفة وعلم النفس.
- 6- قد يستفيد من نتائج هذا البحث المشرفين الاختصاصيين والتربويون في توجيه المدرسين للآخذ بالطرائق التدريس الحديثة في تدريس مادة الفلسفة وعلم النفس.
- 7- وأخيراً قد تفيد القائمين على بناء المناهج الدراسية في أدراج خبرات وأنشطة تعليمية قائمة على أساس التعلم البنائي.



هدف البحث:

يهدف البحث الحالي تعرف أثر التعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الفلسفة وعلم النفس واتجاهاتهم نحوها.

وللتحقق من هدف البحث الحالي، وضع الباحث الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

1- هناك فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية التي درست باستعمال التعلم البنائي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التحصيل في مادة الفلسفة وعلم النفس.

2- هماكن فرق معنوي ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستعمال التعلم البنائي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في مقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة وعلم النفس .

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي على:

1- طلاب الصف الخامس الأدبي الدارسين في المدارس الإعدادية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الأولى.

2- موضوعات الفصول الثلاثة من كتاب الفلسفة وعلم النفس .

3- الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2010 – 2011) م

تحديد المصطلحات:

1- التعلم البنائي:

عرفه كلاسيرز فلد (Glasersfeld, 2001)

" عملية فردية تتطلب تفاعل المعرفة السابقة مع الأفكار الحالية في سياق بيئة محيطة مناسبة تساعد الطالب على بناء المعرفة " (Glasersfeld ,2001,p:121)



وعرفه زيتون (2003)

" طريقة يتم من خلالها مساعدة الطلاب على بناء معرفتهم (المفاهيم، المبادئ، القوانين) عن موضوع الدرس الجديد من خلال وضعهم في موقف ينطوي على مشكلة، ثم يوجهون إلى إجراء نشاط استكشافي لاختيار صحة أفكارهم الأولية، ثم عرض ما توصلوا إليه من نتائج وتفسيرات وتلخيصها في صورة معلومات أساسية لاستعمالها في مواقف جديدة " . (زيتون، 2003: 383)

وعرفه عبد الحافظ (2005)

" طريقة تدريس تساعد الطلاب على بناء مفاهيمهم ومعارفهم، وربطها بالمفاهيم والمعارف السابقة، ويتم من خلال هذه الطريقة تنمية القدرة على استرجاع المعلومات وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، وتنمية مهارات التفكير العليا، ومهارات حل المشكلات " . (عبد الحافظ، 2005: 14)

ويعرف الباحثون التعلم البنائي نظرياً:

" طريقة تدريبية تستعمل لتنظيم المعلومات السابقة واللاحقة في البنية المعرفية للطلاب " .

الطريقة التقليدية :

" تلك الطريقة التي تعتمد على الشرح النظري والأسئلة الشفهية وعرض لبعض الوسائل التعليمية " . (الفالح، 2000: 10)

2- التحصيل:

عرفه أبو جادو (2003)

" محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور مدة زمنية معينة ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها باختبار تحصيلي وذلك لمعرفة مدى نجاح الإستراتيجية التي يضعها المدرس ويخطط لها ليحقق أهدافه وما يصل إليه " . (أبو جادو، 2003: 469)



وعرفه علام (2005)

" درجة الاكتساب التي يحققها الطالب أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية، أو مجال تعليمي أو تدريب معين " . (علام، 2005:205)

وعرفه جاسم (2006)

" ما تجمع وتنثبت عند الطلاب من معلومات في مادة دراسية معينة، نتيجة اطلاعهم وإدراكهم بوساطة مدرس تلك المادة " . (جاسم، 2006:33)
ويعرف الباحثون التحصيل إجرائيا:

" الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات الاختبار التحصيلي البعدي الذي أعده الباحث لأغراض البحث " .

3- الاتجاه:

عرفه قطامي وقطامي (2001)

" استعداد نفسي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو مثيرات من أفراد أو أشياء أو موضوعات تستدعي هذه الاستجابة ويعبر عنها عادة بأحب أو اكره " . (قطامي وقطامي، 2001:146)

وعرفه ولي ومحمد (2004)

" استعداد مكتسب ثابت نسبيا لدى الافراد يحدد استجابات الفرد حيال بعض الأشياء أو الأفكار أو الأشخاص " . (ولي ومحمد، 2004:141)

وعرفه عدنان (2005)

" نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة نحو أشخاص أو أفكار أو حوادث أو موضوعات " . (عدنان ، 2005 :157)

ويعرف الباحثون الاتجاه إجرائيا:

" الحالة الوجدانية المتمثلة بالقبول أو الرفض أو الحياد التي يبديها طالب الصف الخامس الأدبي نحو مادة الفلسفة وعلم النفس عند إجابته لفقرات مقياس الاتجاه الذي أعده الباحثون وتقاس بالدرجة الكلية " .



الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

خلفية نظرية:

أولاً: التعم البنائي:

مفهوم التعم البنائي:

شهد البحث التربوي تحولات رئيسة في النظر للعملية التعليمية ، ونتج عن ذلك تساؤلات حول العوامل الخارجية المؤثرة في التعم مثل متغيرات المتعلم ، المدرسة ، المنهج ، وأثارت تساؤلات أخرى حول ما يجري بداخل عقل المتعلم مثل معرفته السابقة وقدرته على التذكر ، وعلى معالجة المعلومات ، ودفاعيته ، وانتباهه ، وأنماط تفكيره ، وكل ما يجعل التعم لديه ذا معنى ، وقد أسهم الباحثون بمساهمات كبيرة وواضحة في هذا المجال ، وذلك من خلال تركيزهم على كيفية تشكيل المعاني للمفاهيم عند المتعلم ودور الفهم السابق في تشكيل هذه المعاني ، مستنديين في هذا التوجه إلى مدرسة فلسفية البنائية.

وقد توصف البنائية كشبكة عنكبوتية تنتشر في نفس مجالات التعليم المعاصر وهي كخريطة طريق تبين الملامح والأفكار والمعايير للتعم والتعليم الفعال. (زيتون ، 2007 : 14) أو "هي ذلك الموقف الفلسفي الذي إن ما تدعى بالحقيقة ما هي إلا بناء عقلي عند الذين يعتقدون أنهم تقصوها واكتشفوها"، فالتعم من وجهة نظر البنائية هو عملية تتطلب تفاعل المعرفة السابقة مع الأفكار الحالية في سياق البيئة المحيطة التي تساعد المتعلم على بناء المعرفة بنفسه . فالمعلومات المكتسبة (بواسطة المتعلم) يمحسها المتعلم بنفسه ليكون لها معنى بالنسبة إليه . (الخليلي ، 1996 : 296)

إنّ البنائية هي تنظيم عملية التعم على النحو الذي يتيح للمتعم تكون بنيته المعرفية بنفسه ، وذلك عن طريق مواقف تعليمية تثير تفكيره مما يؤدي إلى إثارة بنيته المعرفية وتحفيزه لبذل نشاط مقصود للموائمة بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة في مواقف التعم ، وعن طريق مساعدته في الحصول



على المعلومات المناسبة والتوصل إلى حل القضية المطروحة مع توسيع المعرفة المكتسبة عن طريق التدريب على التطبيقات المرتبطة بمعرفته الجديدة، وبذلك يتم إعادة تشكيل البنية المعرفية للمتعلم ويصبح تعلمه ذا معنى (عاطف ، 2004: 22-23). من مرتضى

ويرى (روبر بايبي) إلى أن التعلم البنائي عملية قائمة على الفلسفة البنائية التي تؤكد أهمية أن يكون التعلم ذا معنى، وللوصول إلى ذلك فأن على المتعلم أن يستعمل كل معارفه وتجاربه السابقة الموجودة في بنيته المعرفية، ليتمكن من فهم المعارف الجديدة وبنائها، ويتم في هذا التعلم مساعدة الطلاب على بناء مفاهيمهم ومعارفهم على وفق مراحل متتالية هي : الاندماج، والاستكشاف، والشرح، والتوسع، والتقويم. (فهيمى وعبد الصبور، 2001: 121)

وفي ضوء ذلك يرى الباحثون أن مفهوم التعلم البنائي يتضمن ثلاثة عناصر هي : (التراكيب المعرفية السابقة الموجودة لدى المتعلم، والمعرفة التي يتعرض لها المتعلم في الموقف التعليمي التعلمي الحالي، وبيئة المتعلم بما تتضمنه من متغيرات متعددة، ونتيجة لوجود المتعلم في بيئة تعلم اجتماعية فاعلة، يحدث التفاعل نشط بين التراكيب المعرفية السابقة والتراكيب المعرفية الجديدة في مناخ اجتماعي تعليمي، يتولد عن هذا التفاعل بناء معرفة جديدة . (محمود، 2009: 5)

أسس التعلم البنائي:

يستند التعلم البنائي على عدة أسس هي:

- 1- تخطيط المدرس لدعوة الطلاب ومشاركتهم في نشاط أو حل مشكلة معينة بصورة فعالة.
- 2- استعمال تصورات الطلاب ومفاهيمهم في توجيه المدرس وقيادته.
- 3- إتاحة الفرصة للطلاب كي يقوموا بالعمل الجماعي وبروح الفريق من أجل مناقشة ما تم التوصل إليه من مقترحات وتفسيرات واستنتاجات.
- 4- إتاحة الفرصة أمام الطلاب للبحث عن المعرفة للوصول إلى حلول



- المشكلات المعروضة، وذلك من خلال المناقشة والحوار والتنافس فيما بينهم.
- 5- إعداد مجموعة من الأسئلة التي يطرحها المدرس كي يقوم بتحفيز الطلاب على البحث والرجوع إلى المصادر المتنوعة للمعلومات ومحاولة إيجاد الدلائل التي تدعم ما يذكره من إجابات. (السيد، 2001: 26)
- 6- قبول جميع آراء الطلاب وان كانت خاطئة مع مراعاة أن يقوم المدرس بتوجيه أفكار الطلاب إلى المسار الصحيح من دون الحكم على صحة هذه الأفكار.
- 7- ضرورة الاستماع إلى تنبؤات الطلاب بالنتائج الخاصة بالمشكلة المطروحة قبل أن يخوضوا في الحل.
- 8- ضرورة أن يضع المدرس في الحسبان تصورات الطلاب ومفاهيمهم البديلة مع مراعاة عدم الخلط بين تلك المفاهيم وتصميم الدروس بشكل يتحدى تصورات الطلاب الخاطئة. (مكسيموس، 2003: 57)

مراحل التعلم البنائي:

أشار الأدب التربوي والنفسي إلى أن التعلم البنائي يتكون من أربع مراحل، ويمكن عرض هذه المراحل على النحو الآتي:

1- مرحلة الدعوة:

في هذه المرحلة يتم دعوة الطلاب إلى التعلم، وتتم هذه الدعوة من خلال عرض بعض الأحداث المتناقضة، أو عرض بعض الصور الفوتوغرافية لبعض المشكلات المقترحة للدراسة، أو بعض الأمور المحيرة، أو تتم دعوة الطلاب إلى التعلم من خلال بعض الخبرات التي يمر بها الطلاب، أو عن طريق طرح المدرس لبعض الأسئلة التي تدعو الطلاب إلى التفكير، وقد يستعمل المدرس بعض القضايا البيئية المحسوسة الخاصة بالطلاب محورا للتعلم، وفي نهاية المرحلة يفضل أن يكون الطلاب قد ركزوا على مشكلة واحدة أو أكثر، كما يفضل أن يشعروا بالحاجة إلى البحث والتنقيب للوصول إلى حل لهذه المشكلة.



2- مرحلة الاستكشاف:

وفي هذه المرحلة يجري تحدّد قدرات الطلاب في البحث عن إجابات لأسئلتهم الخاصة التي تولدت لديهم من خلال الملاحظة والقياس والتجريب، ويقوم كل طالب بتنفيذ نتائج النشاطات وتدوينها على ورقة العمل التي توزع على كل طالب منهم تمهيدا لجلسة الحوار وصولا إلى حل للمشكلة التي طرحت في بدء الموقف التعليمي.

3- مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول:

وفي هذه المرحلة يقوم الطلاب بتقديم التفسيرات وطرح الحلول، واختبار صحة هذه الحلول والمقارنة بينها من خلال الأنشطة المختلفة التي تظهر الاتصال والتواصل بين المتعلمين والمدرس وبين المتعلمين بعضهم مع بعض، إذ يشتركون في بناء المعرفة على جميع المستويات المعرفية المختلفة، وينبغي أن يوفر للطلاب الوقت اللازم للقيام بأنشطة هذه المرحلة، ويقتصر دور المدرس على مساعدة المتعلمين وتوجيههم وتيسير عملية التعلم والابتعاد عن تلقين المعرفة.

4- مرحلة اتخاذ الإجراء:

تتحدّى هذه المرحلة قدرات الطلاب لإيجاد تطبيقات مناسبة لما توصلوا إليه من حلول أو استنتاجات، وكذلك لتنفيذ هذه التطبيقات عمليا، وتمتاز بيئة التعلم باستعمال التعلم البنائي بأنها بيئة مفتوحة، تسمح بإشراك كل من المدرس والمتعلم في صنع القرار وحل المشكلات، وهي مثيرة للتفكير، وتقود إلى التحدي، وتتمركز حول المتعلم، وتحترم اهتمامات الطلاب وقدراتهم، ويتم فيها تشجيع الطلاب لبناء طرقهم الخاصة في التعلم، وهي غنية بمصادر التعلم وأدواته، والتعلم فيها له معنى، كما أنها تساعد على الاستقلال الذاتي للطلاب بدلا من الاعتماد على المدرس. (محمد، 2000: 194 - 300)



مميزات التعلم البنائي:

- 1- يعد المتعلم محور العملية التعليمية، فالمتعلم هو الذي يبحث ويجرب ويكشف حتى يصل إلى تحقيق المهمة بنفسه.
 - 2- يعطي الفرصة للمتعلم للقيام بدور العلماء مما ينمي لديه الاتجاه الايجابي نحو العلم.
 - 3- ممارسة عمليات التعلم المختلفة مثل الملاحظة والاستنتاج وفرض الفروض والقياس واختبار صحة الفروض.
 - 4- يتيح الفرصة للمتعلم للمناقشة والحوار مع غيره من المتعلمين أو مع المدرس مما يكسبه لغة الحوار السليمة ويجعله نشطاً.
 - 5- يربط بين العلم والواقع مما يتيح الفرصة للمتعلمين للشعور بأهمية العلم.
 - 6- يعطي الفرصة للمتعلمين التفكير بأكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة والحكم عليها مما يؤدي إلى تنمية التفكير الإبداعي.
- (مكسيموس، 2003: 58)

ثانياً: الاتجاهات:

مفهوم الاتجاه:

الاتجاه النفسي اتجاه تصوري، وهو يستعمل من أجل التوصل إلى معرفة درجة مواقف الأشخاص من العادات والتقاليد أو المبادئ والقيم السائدة، ومعرفة اتجاههم من ناحية عدد من العناصر البشرية والعقائد السياسية، وكافة مظاهر الحياة النفسية تخضع للاتجاهات، لقد كان الفيلسوف الانكليزي هربت سبنسر (H.Spenser) أول من أستعمل تعبير اتجاه في مؤلفه المبادئ الأولى عام (1862) م حين قال : " إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني ونحن نصغي إلى هذا الجدل أو نشارك فيه " . أما (البورت) يقول: " يمكن القول أن مفهوم الاتجاه هو ابرز المفاهيم وأكثرها إلزاماً في علم النفس الاجتماعي المعاصر وليس ثمة اصطلاح واحد يفوقه في عدد المرات التي استعمل فيها في الدراسات التجريبية " .



(بلقيس ومرعي، 1982:417) ولكن أكثر التعاريف قبولاً تعريف العالم البورت وهو أن الاتجاه حالة من الاستعداد النفسي والعقلي الناتج من تجربة الفرد وخبرته التي تسبب تأثيراً إيجابياً أو سلبياً في استجابات الفرد لكل الموضوعات والمواقف التي ترتبط بهذا الاتجاه. (حسين، 1985:19) ويهتم الاتجاه بدراسة ظاهرة ما في واقعها الحالي ومتابعة دراستها على مدى زمنية قادمة، وذلك لمعرفة تطور اتجاهات هذه الظاهرة من أجل التنبؤ بما يمكن أن يحدث لها في المستقبل. (ملحم، 2000:33)

وهناك أنواع متعددة من قياسات الاتجاهات تسمى بقياسات السلالم ومنها : طريقة بوجاردس (مقياس البعد الاجتماعي) وطريقة ثرستون (مقياس الحقب أو المسافات المتساوية) ، وطريقة ليكرت (قياس الاتجاهات نحو شتى الموضوعات) ، وهذه الطريقة ذات استعمال واسع في البحوث التربوية والنفسية، فقد توصل ليكرت لطريقة سماها طريقة التقديرات التراكمية ودرجة الفرد على المقياس هي مجموعة تقديراته لعبارات المقياس جميعاً، وقد أصبحت هذه الطريقة من أوسع الطرائق انتشاراً لبناء مقاييس الاتجاهات بسهولة إعدادها ودقتها (الياس، 1995:48) .

ويمكن قياس الاتجاهات بوسائل متعددة منها :

- 1- **الملاحظة :** وتستند هذه الوسيلة إلى أن اتجاهات الطالب لا تظهر بصورة فعلية وصادقة إلا في مواقف الحياة الطبيعية ، ويمكن أن ندرك هذا ، إذا لاحظنا أن الآراء التي يبديها البعض شفهاً أو تحريرياً تختلف أحياناً اختلافاً واضحاً عن رأيه الحقيقي الذي ينم عن سلوكه التلقائي .
- 2- **الاختبارات :** وتستند هذه الوسيلة إلى الكشف عن اتجاهات الطلاب بوساطة مقاييس يتوفر فيها شرط الصدق والثبات . (لبيب ، 1982:313- 314)
(النجدي وآخرون ، 1999 : 442)

مكونات الاتجاهات:

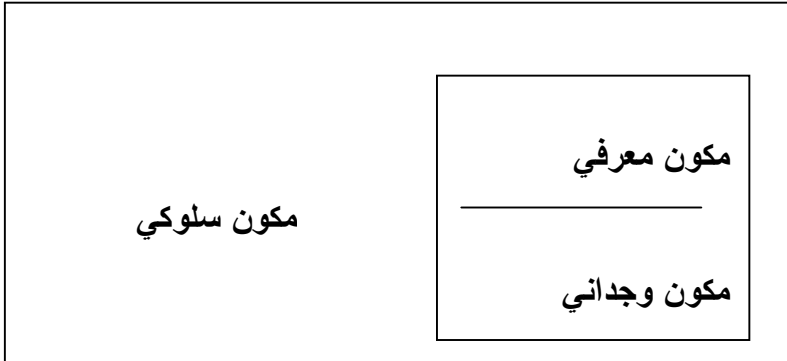
يتكون الاتجاه من ثلاثة مكونات هي:



1- المكون المعرفي: يتضمن معتقدات الطالب نحو الأشياء، حيث لا يكون للطالب أي اتجاهات حيال أي موضوع إلا إذا كانت لديه وقبل كل شيء معرفة عنه، كما أن نوع الاتجاه مرتبط ارتباطا وثيقا بالمادة الدراسية التي يتعلمها، فالاتجاهات تعد حصيلة ما اكتسبها الطالب من الخبرات والآراء والمعتقدات من خلال تفاعله مع بيئته المادية والاجتماعية، فالاتجاهات أنماط سلوكية يمكن اكتسابها وتعديلها بالتعلم والتعليم، وتتكون وتنمو وتتطور لدى المتعلم من خلال تفاعله مع البيئة (البيت والمدرسة والمجتمع) وبالتالي فهي لذلك متعلمة معرفية يكتسبها المتعلم بالتربية والتعلم عبر العملية التربوية والتنشئة الاجتماعية، ولذلك توصف بأنها نتاج التعلم، ومن هنا يبرز دور المدرس الفلسفة وعلم النفس في تكوينها وتمييزها لدى المتعلم. (عبد الرحمن وآخرون، 1994: 437 - 438)

2- المكون الوجداني: ويتضمن شعور عام يؤثر في استجابة أو الرفض لموضوع الاتجاه، ويشير إلى ما يتعلق بالشئ أو الموضوع من نواح عاطفية (انفعالية) ، أو وجدانية تظهر في سلوك المتعلم، بمعنى كيف يشعر المتعلم إذا تعامل مع هذا الموضوع هل يشعر بالسعادة أم لا ؟ وطبيعة هذا الشعور يتوقف على طبيعة العلاقة بين الموضوع والأهداف الأخرى التي يراها المتعلم مهمة، ويصبح هذا الشعور ايجابيا تجاه الموضوع، إذا كان يؤدي بدوره إلى تحقيق أهداف أخرى والعكس. (زيتون، 1988: 14 - 15)

3- المكون السلوكي: ويتضمن جميع الاستعدادات السلوكية التي ترتبط بالاتجاه، فعندما يمتلك المتعلم اتجاها ايجابيا نحو شيء ما أو موضوع ما فإنه يسعى إلى مساندة وتدعيم هذا الاتجاه، أما إذا أمثل المتعلم اتجاها سلبيا نحو موضوع أو شيء ما فإنه يظهر سلوكا مضادا لهذا الشيء أو الموضوع. (العجمي، 2003: 47) والمخطط (1) يوضح مكونات الاتجاهات.



مخطط (1) مكونات الاتجاهات

- ولكل مكون من المكونات السلوكية للاتجاهات مجموعة من الصفات هي:
- 1- حب الاستطلاع:** يتصف الطالب بحب الاستطلاع عندما: ينظر إلى المستقبل نظرة متفائلة، ويبحث عن أكثر التفسيرات اقناعاً في ضوء المعلومات، ويرغب دائماً في البحث والقراءة والاطلاع، ويهتم بفهم الأشياء الجديدة وكل ما يتعلق بها من استفسارات ونقد ومناقشة.
 - 2- التفتح الذهني:** يتصف الطالب بالافتح الذهني عندما: يؤمن بأن الحقيقة العلمية قابلة للتعديل والتغيير، ويراجع أفكاره وآراءه في ضوء المعلومات الموثوق بها، ويوازن بين أوجه الرأي المتناقضة في الموقف، ولا يقبل أي نتيجة على أنها نهائية أو مطلقة.
 - 3- عدم التسرع في إصدار الحكم:** يتصف الطالب بعدم التسرع في إصدار الحكم عندما: لا يتأثر بالرأي لمجرد صدوره من شخص، ويستشير ذوي المكانة العلمية ويرجع إلى المصادر المتصلة بالمشكلة قبل إصدار الحكم، ويجمع أكبر قدر من المعلومات قبل التوصل إلى استنتاج، ويتجنب الأحكام السريعة.
 - 4- العقلانية:** يتصف الطالب بالعقلانية عندما: يطالب بأن تكون التفسيرات مبنية على الحقائق، ويقدم الأدلة الاختبارية والتجريبية على صحة أفكاره، ويتمسك بالحقائق ويتعدى عن المبالغيات. (زيتون، 2001: 111- 114)



5- **الاعتقاد في أهمية الدور الاجتماعي للعلم:** يتصف الطالب بأيمانه بالدور الاجتماعي للعلم عندما: يؤمن بالتأثر المتبادل بين العلم والمجتمع، ويؤمن بأن النظريات العلمية لها تطبيقاتها في المجتمع، ويتفاعل بقدرة العلم على حل مشكلاتنا في المستقبل.

6- **الشجاعة الأدبية:** يتصف الطالب بالشجاعة الأدبية عندما: ينظر إلى الأدلة ويناقش الآخرين في مدى صحتها بدون تردد، ولا يقتنع بالردود الغامضة على أسئلته، ويعترف بخطأ رأيه وصحة رأي الآخرين.

7- **الاستعداد لتغيير الرأي:** يبدي الطالب استعدادا لتغيير رأيه عندما: يكون مستعدا لتغيير رأيه إذا ثبت خطؤه، ويفكر جيدا فيما يعرضه الآخرون من أفكاره ويقومها، ويدرك أن الاستنتاجات مؤقتة وليس نهائية، ويقبل نقد الآخرين ويحترم وجهة نظرهم، ويحاول الاستفادة من جهود الآخرين وأرائهم.
(عطا الله، 2002: 21- 22)

اتجاهات المتعلمين نحو الفلسفة وعلم النفس :

يرى (الدمرداش ، 1994) أن الاتجاه هو الموقف الذي يتخذه الطالب ، أو الاستجابة التي يبديها أزاء شيء معين ، أو قضية معينة ، أما بالقبول ، أو الرفض نتيجة مروره بخبرة معينة تتعلق بذلك الشيء ، أو الحدث أو القضية. (الدمرداش ، 1994: 106) فالطالب الذي يتمتع بصفات الاتجاه العلمي مثلا يكون طالبا متفتح الذهن ويبني آراءه وأفكاره على أساس بيانات كافية وصادقة. ويذهب المهتمون بقياس الاتجاه العلمي إلى تحليل جوانبه بطريقة مستقيضة يمكن معها تحديد بعض المواقف الإجرائية المتعلقة بهذه الجوانب. (عميرة و فتحي ، 1977: 341 - 342)

ويعتقد (الحيلة ، 2001) أن في امتلاك الطالب لاتجاهات معينة سيؤهله للاستجابة بأنماط سلوكية محددة نحو أشخاص ، أو أفكار ، أو حوادث ، أو أوضاع ، أو أشياء معينة ، علماً أنها تؤلف نظاما معقداً تتفاعل فيه كثير من المتغيرات المتنوعة. (الحيلة ، 2001: 367 - 368) وكثيرا ما يكتشف المتعلم



أمورا تتعلق به كأوجه طموحه والقيم التي يتعلق بها أثناء التعبير عن رغباته وان من بين أساليب التعرف على رغبات المتعلم أن نسأله ماذا يود أن يكون ، وأحيانا تلقى الرغبة التي يفصح عنها المتعلم الضوء على رغبة قوية لم يكن يظن المدرس أنها موجودة . (جيتس و آخرون ، د.ت: 353)
وتتميز الاتجاهات بميزتين أساسيتين هما:

- 1- أنها مكتسبة وليست فطرية وبالتالي فهي تنمو بمرور الزمن لتصبح جزءا من مكونات شخصية الفرد الأساسية وقد تنتهي أو تتغير .
- 2- أنها ثابتة نسبيا وذلك ؛ لأنها لم تتكون بين يوم وليلة بل يستغرق تكوينها مدة زمنية معينة بعد المرور بخبرات أو تجارب معينة .

(فرج وآخرون، 1999:40)

وقد أشار (لبيب ، 1976) إلى أن هناك نوعين من الاتجاهات وأوجه التقدير المرغوبة ، احدهما يتصل بالدراسة العلمية مثل الاتجاهات العلمية وحب الاستطلاع وتقدير العلم والعلماء ، والثاني يرتبط بفلسفة المجتمع وقيمه مثل الاتجاه نحو استعمال العلم من اجل مصلحة الطالب ، وجهود العلماء العرب وإسهاماتهم في الحضارة الإنسانية (لبيب ، 1976:78) . ويضيف (نشوان ، 1989) لابد من التمييز بين أمرين فيما يتصل بالاتجاهات في تعلم الفلسفة وعلم النفس ، فهناك الاتجاهات العلمية ، والاتجاهات نحو الفلسفة وعلم النفس فالأولى تعني تلك العمليات العقلية التي يتصف بها المتعلم ذو التفكير العلمي والتي تحدث في العقل مثل الملاحظة الدقيقة ، أما الثانية فهي تلك المشاعر التي تتولد لدى المتعلم نحو دراسة العلم أو موضوعات فنية معينة . (نشوان ، 1989:267)

ويرى المختصون بالتربية وتدرّيس الفلسفة وعلم النفس ، أن تكوين الاتجاهات وتنميتها لدى الطلاب هو من الأهداف الرئيسية لتدرّيس الفلسفة وعلم النفس ، وقد يرجع ذلك إلى اثر الاتجاهات بوصفها موجهات للسلوك يمكن الاعتماد عليها في التنبؤ بنوع السلوك الذي يقوم به الطلاب ، وكذلك عدّها



دوافع توجه المتعلم لاستعمال طرائق العلم وعملياته ومهارته بمنهجية علمية في البحث والتفكير وبالتالي ضرورتها في تكوين العقلية العلمية ، إذ لا يستقيم التفكير العلمي بدونها. (زيتون ، 2001:109)

وللاتجاه نحو مادة الفلسفة وعلم النفس مكونات أخرى هي :

1- الاستمتاع بمادة الفلسفة وعلم النفس: ويدل على مشاعر ، أو حالات

السرور والسعادة أو الضيق التي ترتبط بدراسة المتعلم لموضوعات المادة .

2- قيمة مادة الفلسفة وعلم النفس : ويدل على إدراك المتعلم لقيمة المادة

وأهميتها ومدى ارتباطها بالمواد الأخرى .

3- مدرس مادة الفلسفة وعلم النفس : ويدل على أسلوب وطريقة معاملة

مدرس المادة لطلابه ومدى حبهم وتقبلهم لطريقته في التدريس وتكوين

علاقة طيبة معه واتخاذ مثلاً أعلى لهم . (النجدي و آخرون، 1999:76)

وبالرغم من ازدياد الاهتمام بالاتجاهات من قبل الباحثين وقيامهم بالعديد

من الدراسات إلا أن هناك عدم اتساق في استعمال مفهوم الاتجاه فبعضهم يرى

انه عبارة عن سمات عقلية كالموضوعية والعقلانية و الاستفسار والتي تظهر

لدى الأفراد عند تعاملهم مع مكونات المعرفة العلمية ، والبعض الآخر يرى أن

الاتجاه هو تعبير عن آراء الأفراد ومشاعرهم ومعتقداتهم حول العلم

وموضوعاته واتخاذهم موقف القبول أو الرفض . (الشيخ ، 1986:118) ويؤكد

(Gould , 1982) أن الاتجاه يوفر الدافعية التي تترجم الحقائق العلمية

ومهارات استعمال الطرق العلمية إلى عمل ، ويدل على الرغبة في استعمال

الإجراءات والطرق العلمية ، وان الاتجاهات الايجابية نحو الفلسفة وعلم النفس

تجسد الالتزام بمنحى حل المشكلات وتقديم الأفكار أو اتخاذ القرارات.

(Gould , 1982 , p:123)

ويعزز (Martin , 1994) أهميتها بوصفها نزعات للسلوك ، أو تعرف

الأشياء ، أو المواقف بكيفيات معينة وإنها تعد جوهر العلم ، فضلاً عن أنها تقود

الطلاب إلى استعمال ما لديهم من معرفة ومهارات علمية في المواقف الحياتية

المختلفة (Martin , 1994 , p:87) .



دور مدرس الفلسفة وعلم النفس في تنمية اتجاهات المتعلمين :

إنّ للاتجاهات وظيفة تعبيرية إذ تسمح للمتعلم بأن ينمو ويتطور بسبل تتضمن إشباعاً حقيقياً ، فالمتعلم الذي لا يمتلك اتجاهات ايجابية نحو بعض جوانب بيئته سيكون فرداً غير قادر على الحصول على شيء ذي قيمة في حياته (تريفرز ، 1979:327) .

والاتجاهات الايجابية تؤكد ضرورة التسامح ، وسعة الصدر ، واحترام آراء الآخرين ، وهذه الأشياء تلازم الفرد طوال حياته ، ولابد من اكتسابها منذ الصغر لكي لا ينشأ المتعلم على اتجاهات سلبية ، كالتحيز ، وضيق النظرة والأناني (أبو الحب ، د.ت:24) . والمتعلم ذو الاتجاه العلمي مثلاً يكون متفتح الذهن ويني آراءه على أساس بيانات كافية ، ويبحث عن الأسباب الحقيقية للأشياء التي تحدث ، ويتميز برغبته المستمرة وحبّه للاستطلاع لمعرفة الأشياء التي يلاحظها (عميرة و فتحي ، 1977:324) . فضلاً عن ذلك فالاتجاهات تعد أهم جوانب تعلم العلوم في العصر الحديث فالتكيف مع المواقف التي نواجهها في الحياة المعاصرة لا يعتمد على تطبيق الحقائق فقط ، بل يتوقف أيضاً على الإحساس والانفعال ، ومن ثم ينبغي ألا ينظر إلى تلك الأوجه على أنها نتائج فرعية للتعلم تنتج من خلال عمليات التدريس بل يجب أن يخطط لها وأن توفر المواقف اللازمة لتنميتها (لبيب ، 1976:102) .

وأشار (نادر وآخرون ، 1991) انه يتعين على المدرس أولاً أن يمارس ويتحلى بهذه الاتجاهات لكي يتسنى له تحقيقها عند تلامذته ، فالمعلم الذي لا يتصف بمثل هذه الاتجاهات قلما يستطيع أن يحققها مع تلامذته ، ففاقد الشيء لا يعطيه (نادر وآخرون ، 1991:45) . ومن المفيد أحياناً أن تكون لدى المدرس معلومات عن مواقف الطلاب حيال المدرسة ، أو أي جزء من البرنامج المدرسي ، أو حيال المدرس ، وإجابات الطلاب قد تمدنا بمعلومات مفيدة قد تساعد في تطوير العملية التربوية وتعديل اتجاهات الطلبة نحوها . (جيتس و آخرون ، د.ت:350)



ولتنمية الاتجاهات الايجابية نحو العمل المدرسي فلا بد أن يتوجه عمل المدرس نحو سد الحاجات الحقيقية لدى الطلاب و أن تكون الواجبات المدرسية تتحدى قدرات المتعلمين وتحفزهم لمزيد من التعلم .(تريفرز ، 1979:388) أشار (الإمام وآخرون ، 1997) إلى أن الاتجاهات يمكن اكتسابها عن طريق التأثيرات العائلية ، والخبرات الفردية ، وتقليد النماذج الفردية والاجتماعية (الإمام وآخرون ، 1997:29)، ومن وجهة نظر (قطامي ، 2000) أن اتجاهات المتعلمين نحو المدرسة ونحو موضوع التعليم ونحو المدرس من العوامل الأساسية التي تؤثر في نجاحهم ، أو فشلهم ، فاتجاهات المتعلم ، الايجابية نحو موضوع مادة الدرس تزيد من رغبة المتعلم وإقباله الصفي ، وان أول إجراء في تنمية الاتجاهات الايجابية نحو موضوع التعلم هو تحديد الأفكار التي يحملها المتعلم تجاه التعلم ومساعدته للتعبير عما يحبه وما يكرهه من الأشياء (قطامي ، 2000:345) .

ويمكن تنمية الاتجاهات في المدرسة عن طريق تدريس الفلسفة وعلم النفس . وان نموها يتطلب المواقف والخبرات الملائمة لها إذ لا تنمو بشكل عرضي ،أو اعتباطي وإنما يجب أن يخطط لها .(نادر وآخرون ، 1991:44)، و بالصدد ذاته ذكر (لبيب ، 1976) أن تكوين الاتجاهات ليس بالأمر الهين ، بل يحتاج إلى تخطيط مسبق لمواقف تعليمية متعددة والى مواصلة الجهد لتدعيم المعاني والأفكار المرتبطة بموضوع الاتجاهات المرغوبة (لبيب ، 1976:103). فضلاً عن ذلك فان (الصالحي ، 2001) أشارت إلى انه لكي تتحقق الاتجاهات لدى الطلبة لابد من تهيئة المناخ النفسي المناسب لبنائها والوسائل والأدوات اللازمة لممارسة الطالب حقه في تنمية هذه الاتجاهات من حيث الكتب والمصادر التعليمية الأخرى لزيادة حب الاستطلاع لديه ، وفي تعرف الآخرين ومناقشتهم ، وكذلك من خلال معرفة الظواهر وتعليل أسبابها ، وإشراك الطالب في إبداء آرائه حول المشكلة المطروحة(الصالحي، 2001:7-8)



ومن المفيد أحياناً أن تكون لدى المدرس معلومات عن مواقف الطلاب حيال المدرسة ، أو أي جزء من البرنامج المدرسي ، أو حيال المدرس ، وإجابات الطلاب قد تمدنا بمعلومات مفيدة قد تساعد في تطوير العملية التربوية وتعديل اتجاهات الطلاب نحوها. (جيتس و آخرون ، دت: 350) ولتنمية الاتجاهات الايجابية نحو العمل المدرسي فلا بد أن يتوجه عمل المدرس نحو سد الحاجات الحقيقية لدى الطلاب و أن تكون الواجبات المدرسية تتحدى قدرات المتعلمين وتحفزهم لمزيد من التعلم. (تريفرز ، 1979:388) وأشار (الإمام وآخرون ، 1997) إلى أن الاتجاهات يمكن اكتسابها عن طريق التأثيرات العائلية ، والخبرات الفردية ، وتقليد النماذج الفردية والاجتماعية. (الإمام وآخرون ، 1997:29) ومن وجهة نظر (قطامي ، 2000) أن اتجاهات المتعلمين نحو المدرسة ونحو موضوع التعليم ونحو المدرس من العوامل الأساسية التي تؤثر في نجاحهم ، أو فشلهم ، فاتجاهات المتعلم ، الايجابية نحو موضوع مادة الدرس تزيد من رغبة المتعلم وإقباله الصفي ، وان أول إجراء في تنمية الاتجاهات الايجابية نحو موضوع التعلم هو تحديد الأفكار التي يحملها المتعلم تجاه التعلم ومساعدته للتعبير عما يحبه وما يكرهه من الأشياء. (قطامي، 2000:345)

دراسات سابقة:

اطلع الباحثون على عدد من الدراسات والبحوث ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي، إلا أنه لم تقع بين يديه دراسة سابقة تناولت على نحو مباشر مادة الفلسفة وعلم النفس والاتجاه نحوها وهي:

1- دراسة الشعيبي والغافري (2006) سلطنة عمان

"فاعلية استخدام أنموذج التعلم البنائي على تحصيل الصف الحادي عشر في الكيمياء"

استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية استخدام أنموذج التعلم البنائي على تحصيل الصف الحادي عشر في الكيمياء ، وتألّفت عينة البحث من (203) طالباً



وطالبة قسمت إلى مجموعتين تجريبيتين : تألفت من (117) طالباً وطالبة التي درست المادة باستعمال أنموذج التعلم البنائي، والأخرى: مجموعتين ضابطين تألفت من (86) طالباً وطالبة التي درست المادة باستعمال الطريقة التقليدية، إذ تضم المجموعة التجريبية الأولى (59) طالباً، وتضم المجموعة التجريبية الثانية (58) طالبة ، وتضم المجموعة الضابطة الأولى (43) طالباً، وتضم المجموعة الضابطة الثانية (43) طالبة، وقد قام الباحث بتكافؤ المجموعتين إحصائياً في متغيرات (العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للوالدين، والذكاء) وللتحقق من هدف البحث وفرضياته، قام الباحث بإعداد اختباراً تحصيلياً مكوناً من (40) فقرة من نوع اختيار من متعدد، وقد تم استعمال الاختبار التائي (T -test)، وبعد تحليل البيانات توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات تحصيل مجموعات البحث الأربعة ولصالح المجموعتين التجريبيتين، وأوصى الباحثان باستعمال أنموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم. (الشعيلي والغافري، 2006: 76 - 94)

2- دراسة الكبيسي (2007) العراق

" أثر استخدام أسلوب التعليم البنائي على تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة في الرياضيات والتفكير المنطومي "

استهدفت الدراسة التعرف أثر استخدام أسلوب التعليم البنائي على تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة في الرياضيات والتفكير المنطومي، وتألفت عينة البحث من (52) طالباً قسمت إلى مجموعتين: أحدهما: تجريبية وتألفت من (26) طالباً، التي درست المادة باستعمال أسلوب التعلم البنائي، والأخرى: ضابطة تألفت من (26) طالباً التي درست المادة باستعمال الطريقة التقليدية، وقد قام الباحث بتكافؤ المجموعتين إحصائياً في متغيرات (العمر الزمني، والتحصيل الدراسي، واختبار الذكاء)، وللتحقق من هدف البحث وفرضياته، قام الباحث بإعداد أداتين: أحدهما: اختباراً تحصيلياً مكوناً من (40) فقرة موضوعية من نوع اختيار من متعدد، والأخرى: اختبار التفكير المنطومي مكوناً من (10) فقرات



بصورة منظومات، وقد تم استعمال معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي (T -test) لعينتين مستقلتين، وبعد تحليل البيانات توصلت النتائج إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي الذي طبق بعد انتهاء التجربة. (الكبيسي، 2007: 28 - 53)

3- دراسة المطرفي (2007) السعودية

" أثر استخدام أنموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط "

استهدفت الدراسة التعرف أثر استخدام أنموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط ، وتألفت عينة البحث من (132) طالباً قسمت إلى مجموعتين: أحدهما: تجريبية وتألفت من (65) طالباً، التي درست المادة باستعمال أنموذج التعلم البنائي ، والأخرى: ضابطة تألفت من (67) طالباً التي درست المادة باستعمال الطريقة التقليدية، وقد قام الباحث بتكافؤ المجموعتين إحصائياً في متغيرات (العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للوالدين، واختبار الذكاء)، وللتحقق من هدف البحث وفرضياته، قام الباحث بإعداد أداتين: أحدهما: اختباراً تحصيلياً مكوناً من (33) فقرة موضوعية من نوع اختيار من متعدد، والأخرى: مقياس الاتجاه نحو العلوم وقد تم استعمال الاختبار التائي (T -test) لعينتين مستقلتين، وبعد تحليل البيانات توصلت النتائج إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في متوسط درجات التحصيل المعرفي البعدي، وفي الاتجاه ككل نحو مادة العلوم. (المطرفي، 2007: 30 - 212)

4- دراسة محمود (2009) العراق

" أثر استخدام التعليم البنائي في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط واتجاهاتهم نحو مادة الكيمياء "

استهدفت الدراسة التعرف أثر استخدام التعليم البنائي في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط واتجاهاتهم نحو مادة الكيمياء ، وتألفت عينة البحث من



(62) طالبا قسمت إلى مجموعتين: أحدهما: تجريبية وتألفت من (31) طالبا، التي درست المادة باستعمال التعليم البنائي ،والأخرى:ضابطة تألفت من (31) طالبا التي درست المادة باستعمال الطريقة التقليدية،وقد قام الباحث بتكافؤ المجموعتين إحصائياً في متغيرات (العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للوالدين، والتحصيل الدراسي في مادة العلوم للعام الدراسي السابق واختبار الذكاء)، وللتحقق من هدف البحث وفرضياته،قام الباحث بإعداد أداتين: أحدهما: اختبارا تحصيلياً مكوناً من (40) فقرة موضوعية من نوع اختيار من متعدد،وملء الفراغات، وأسئلة ذات إجابات قصيرة، والأخرى: مقياس الاتجاه نحو مادة الكيمياء وقد تم استعمال معادلة التمييز، ومعادلة صعوبة الفقرات، ومعادلة سبيرمان - براون، والاختبار التائي (T -test) لعينتين مستقلتين، وبعد تحليل البيانات توصلت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطي التحصيل لصالح المجموعة التجريبية ، ووجود فرق دال احصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) في الاتجاه نحو الكيمياء لصالح المجموعة التجريبية. (محمود، 2009: 3- 30)

مناقشة الدراسات السابقة:

1- الأهداف :استهدفت دراسة (الشعيلي والغافري، 2006) التعرف على فاعلية استخدام أنموذج التعلم البنائي على تحصيل الصف الحادي عشر في الكيمياء، واستهدفت دراسة (الكبيسي، 2007) التعرف على أثر استخدام أسلوب التعليم البنائي على تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة في الرياضيات والتفكير المنظومي، وأستهدفت دراسة (المطرفي، 2007) التعرف على أثر استخدام أنموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، واستهدفت دراسة (محمود، 2009) التعرف على أثر استخدام التعليم البنائي في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط واتجاهاتهم نحو مادة الكيمياء ، ، أما الدراسة الحالية استهدفت التعرف على اثر أثر التعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف الخامس الإعدادي اتجاهاتهم نحو مادة الفلسفة وعلم النفس.



2- **المراحل الدراسية :** حيث أجريت دراسة (الشعيلي والغافري، 2006) أما دراسة (الكبيسي، 2007) ودراسة (المطرفي، 2007) ودراسة (محمود، 2009) على طلاب المرحلة المتوسطة، في حين طبقت الدراسة الحالية على عينة من طلاب المرحلة الإعدادية.

3- **العينة:** حيث بلغ عدد أفراد العينة في دراسة (الكبيسي، 2007) (52) طالبا ، أما دراسة (محمود، 2009) فقد بلغ عدد أفراد العينة (62) طالبا، في حين كان عدد أفراد العينة في دراسة (المطرفي، 2007) (132) طالبا، وبلغ عدد أفراد العينة في دراسة (الشعيلي والغافري، 2006) (203) طالبا وطالبة، أما الدراسة الحالية فقد بلغ عدد أفراد العينة (65) طالبا.

4- **أداة البحث:** تنوعت الأدوات المستعملة في قياس التعلم البنائي، فكانت دراسة (الشعيلي والغافري، 2006) أعدت اختبارا تحصيليا في الكيمياء، أما دراسة (الكبيسي، 2007) أعدت أداتين: اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات، واختبار التفكير المنظومي ، في حين أعدت دراسة (المطرفي، 2007) أداتين: اختبار تحصيلي موضوعي من نوع اختيار من متعدد، ومقياس الاتجاه نحو العلوم، وأعدت دراسة (محمود، 2009) أداتين: اختبار تحصيلي موضوعي من نوع اختيار من متعدد، وملء الفراغات، وأسئلة ذات إجابات قصيرة، ومقياس الاتجاه نحو الكيمياء، أما في البحث الحالي فقد تم بناء اختبار تحصيلي موضوعي من نوع (اختيار من متعدد)، ومقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة وعلم النفس.

5- **المعالجة الإحصائية:** اختلفت الدراسات السابقة بنوع الوسائل الإحصائية بحسب أهداف البحث وفرضياته المستعملة في معالجة نتائج الدراسة، حيث استعمل (الشعيلي والغافري، 2006) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، واستعملت دراسة (الكبيسي، 2007) معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ، واستعملت دراسة (المطرفي، 2007) الاختبار التائي، واستعملت دراسة (محمود، 2009) معادلة التمييز، ومعادلة صعوبة



الفقرات، ومعادلة سبيرمان - براون، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، أما الدراسة الحالية فقد استعملت الوسائل الإحصائية معامل ارتباط بيرسون، مربع كاي، ومعامل الصعوبة، ومعادلة كوبر، ومعادلة قوة التمييز، ومعادلة سبيرمان - براون، ومعادلة فاعلية البدائل، ومعادلة الفا كرونباخ، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

تتضمن إجراءات البحث عرضاً للمنهجية التي اعتمدها الباحثون من حيث تحديد التصميم التجريبي، ومجتمع البحث، واختيار العينة، وتكافؤ مجموعتان، وتحديد المادة العلمية، وصياغة الأهداف السلوكية، وإعداد الخطط التدريسية، وإعداد أداة البحث، واستعمال المعالجة الإحصائية المناسبة لتحليل نتائجه، وفيما يلي تفصيل ذلك:

1 - التصميم التجريبي:

اعتمد الباحثون التصميم التجريبي للمجموعات المتكافئة ذات الضبط الجزئي ذات الاختبار البعدي. (روؤف، 2001: 183- 184) وجاء التصميم التجريبي وفق ما يوضحه المخطط (2)

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	التعلم البنائي	التحصيل ، الاتجاه نحو مادة
الضابطة	الطريقة التقليدية	الفلسفة وعلم النفس

مخطط (2) التصميم التجريبي للبحث

2 - مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث * من طلاب الصف الخامس الأدبي الدارسين لمادة الفلسفة وعلم النفس في المدارس الإعدادية التابعة لمديرية تربية بغداد الرصافة الأولى للعام الدراسي (2010 - 2011) ومجموعهم (1390) طالباً يتوزعون في (4) قواطع، والجدول (1) يوضح ذلك.

• تم الحصول على هذه البيانات من شعبة التخطيط (البحوث والدراسات) في مديرية تربية بغداد الرصافة الأولى.



جدول (1)

أعداد المدارس الإعدادية وأعداد طلاب الصف الخامس الأدبي
في مديرية تربية بغداد الرصافة الأولى حسب القواطع

ت	قاطع	عدد المدارس	عدد الطلاب
1	شارع فلسطين	2	79
2	الاعظمية	7	514
3	الشعب	5	553
4	الحسينية	4	244
	المجموع	18	1390

3- عينة البحث:

اختار الباحثون قاطع الاعظمية بطريقة قصدية، واختار إعدادية المثنى بن الحارثة للبنين عشوائياً من بين المدارس الإعدادية لاحتوائها على شعبتين للصف الخامس الأدبي، وبطريق السحب العشوائي البسيط، اختيرت شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي سيدرس طلابها مادة الفلسفة وعلم النفس باستعمال التعلم البنائي، وقد بلغ عدد طلابها (33) طالباً، وشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة التي سيدرس طلابها نفس المادة بالطريقة الاعتيادية، وقد بلغ عدد طلابها (32) طالباً، وبعد استبعاد الطلاب الراسبين في العام الماضي وعددهم (5) طلاب من المجموعتين، بلغ المجموع النهائي للطلاب (65) طالباً، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

أعداد الطلاب (عينة البحث) موزعين على شعبتين

المجموعة	الشعبة	العدد الكلي	عدد الطلاب الراسبين	العينة
التجريبية	ب	36	3	33
الضابطة	أ	34	2	32
المجموع		70	5	65

4- تكافؤ مجموعتي البحث:

حرص الباحثون قبل بدء تجربته على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً، في متغيرات قد تؤثر في نتائج البحث، وهذه المتغيرات هي:



أ - العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور:

تم الحصول على تاريخ ولادة كل طالب مشمول بتجربة البحث بتوزيع استمارة ليملاًها، يذكر فيها مواليدته (اليوم/الشهر/السنة) لحساب العمر بالأشهر، ظهر أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (226،89) وبانحراف معياري (18،54) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (228،18) وبانحراف معياري (17،27) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (0،039) وهي اصغر من القيمة الجدولية (2،000) عند مستوى الدلالة (0،05) وبدرجة حرية (63) وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني، والجدول (3) يوضح ذلك .

جدول (3)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية للعمر الزمني للمجموعتين

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	33	226،89	18،54	63	0،039	2،000	0،05
الضابطة	32	228،18	17،27				غير دالة

ب - التحصيل الدراسي للاباء:

اعتمد الباحثون في تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للاباء بالطريقة نفسها المتبعة في المتغير السابق (العمر الزمني للطلاب) وقد قسم الباحثون مستويات تحصيل الاباء تبعاً إلى نوع الشهادة التعليمية إلى خمسة مستويات وهي: (ابتدائية، ومتوسطة، وإعدادية، ومعهد، وبكالوريوس فما فوق) وباستعمال مربع كاي (كا) وجد أن القيمة المحسوبة (2،697) وهي اصغر من القيمة الجدولية (11،07) عند مستوى الدلالة (0،05) وبدرجة حرية (5) وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للاباء، والجدول (4) يوضح ذلك.



جدول (4)

تكافؤ التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث وقيمة كأي (كا2) المحسوبة والجدولية

مستوى الدلالة 0.05	قيمة مربع كأي		درجة الحرية	تكرارات					العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة		بكالوريوس فما فوق	معهد	إعدادية	متوسطة	ابتدائية*		
غير دالة	11.07	2.697	3	12	5	7	9	2	33	التجريبية
				7	6	12	6	4	32	الضابطة

ج - التحصيل الدراسي للأممات:

وباستعمال مربع كأي (كا2) وجد أن القيمة المحسوبة (2،314) وهي اصغر من القيمة الجدولية (12،59) عند مستوى الدلالة (0،05) وبدرجة حرية (5) وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للآباء، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

تكافؤ التحصيل الدراسي للأممات طلاب مجموعتي البحث وقيمة كأي (كا2) المحسوبة والجدولية

مستوى الدلالة 0.05	قيمة مربع كأي		درجة الحرية	تكرارات					العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة		بكالوريوس فما فوق	معهد	إعدادية	متوسطة	ابتدائية		
غير دالة	12.59	2.314	3	5	8	12	7	3	33	التجريبية
				8	11	6	8	2	32	الضابطة

د - اختبار الذكاء:

طبق اختبار (رافن) للمصفوفات المتتابعة المقنن للبيئة العراقية، (أبو حطب، 1990: 207) على مجموعتي البحث بتاريخ 2010/3/9، وبعد تصحيح إجابات الطلاب وجدت أن متوسط درجات الطلاب للمجموعتين (32،40، 35،05) على التوالي، وبانحراف معياري (7،24، 10،60) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وجد أن القيمة التائية المحسوبة (1،224) وهي اصغر من القيمة الجدولية (2،000) عند مستوى الدلالة (0،05) وبدرجة حرية (63)، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في اختبار الذكاء، والجدول (6) يوضح ذلك.



جدول (6)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لاختبار الذكاء

مستوى الدلالة 0.05	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
غير دالة	2.000	1.224	63	7.24	32.40	33	التجريبية
				10.60	35.05	32	الضابطة

هـ - درجات الطلاب في مادة الفلسفة وعلم النفس:

تم الحصول على درجات الطلاب في مادة الفلسفة وعلم النفس للعام الدراسي (2008 - 2009) لكلا المجموعتين من سجلات المعهد، وباستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وجدت أن متوسط درجات الطلاب للمجموعتين (15.94، 14.80) على التوالي، وبانحراف معياري (3.18، 2.34) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وجد أن القيمة التائية المحسوبة (1.707) وهي اصغر من القيمة الجدولية (2.000) عند مستوى الدلالة (0.05) وبدرجة حرية (63) ، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في اختبار القدرة اللغوية، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات الطلاب في الخط العربي للعام السابق

مستوى الدلالة 0.05	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
غير دالة	2.000	1.707	63	3.18	15.94	33	التجريبية
				2.34	14.80	32	الضابطة

5 - ضبط المتغيرات الدخيلة:

وزيادة على ما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث في ستة متغيرات التي تؤثر في المتغيرات التابعة، حاول الباحثون ضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي يعتقدون أنها تؤثر في سلامة التجربة وهي:



أ- **الاندثار التجريبي:** ويقصد به الأثر الناتج عن ترك عدد من الطلاب (عينة البحث) أو انقطاعين في أثناء التجربة. (الزوبعي، 1985:95) البحث الحالي لم يتعرض إلى أي انقطاع أو ترك خلال إجراء التجربة والمدة الزمنية الخاصة بها أو حوادث أخرى عدا بعض حالات الغياب الفردية لمجموعتي البحث بنسب ضئيلة جدا وبصورة متساوية بين المجموعتين.

ب- **النضج:** يقصد بها عمليات النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي للطلاب الخاضعين للتجريب. (ملحم، 2000:398) ،ولما كانت التجربة تستغرق فصلا دراسيا كاملا فان تأثيرها غير بيّن في هذا البحث لقصر مدة إجراء التجربة مما لا يؤثر في عمليات النضج.

ج- **الحوادث المصاحبة:** يقصد بالحوادث المصاحبة كالحروب والتظاهرات والاضطرابات التي يمكن حدوثها أثناء مدة التجربة، ولم تتعرض أفراد المجموعتين التجريبيية والضابطة إلى أي حوادث أو ظروف تعرقل سير التجربة أو تؤثر فيها لذا أمكن نقادي اثر هذا العامل.

د - **أدوات القياس:** استعمل الباحثون أداة موحدة مع مجموعتي البحث متمثلة بالاختبار التحصيلي والاتجاه نحو مادة الفلسفة وعلم النفس ،وتم التحقق من خصائصها السيكمترية لل فقرات الاختبار والمقياس (صدق وثبات).

هـ- **اثر الإجراءات التجريبية:** قد تؤثر الإجراءات التجريبية ذاتها في المتغير التابع، لذا فان المتغيرات التي تحدث في المتغير التابع قد لا ترجع كلها أو جزء منها لما يحدث في المتغير المستقل. (إبراهيم، 2001:160)

و - **المادة الدراسية:** درست المادة الدراسية لمجموعتي البحث موحدة وشملت موضوعات الفصول الثلاثة الأولى من الفلسفة وعلم النفس للصف الخامس الأدبي - ،الطبعة الأولى،السنة (2009) م المقرر للعام الدراسي 2008 - 2009 .

ز - **المدرس:** قام الباحثون بتدريس المجموعتين (التجريبية والضابطة) للحافظ على الموضوعية والدقة في نتائج البحث.



ح - توزيع الحصص: اعتمد الباحثون الجدول الأسبوعي المطبق في المدرسة مع تغيير طفيف فيه، إذ درس الباحثون (4) دروس في الأسبوع بواقع (2) درس لكل مجموعة والمخطط (3) يوضح ذلك.

المجموعة	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء
التجريبية	الدرس الثالث	الدرس الثاني	الدرس الرابع
الضابطة	الدرس الثاني	الدرس الرابع	الدرس الثالث

المخطط (3) توزيع الحصص

ط - مكان التجربة: طبقت التجربة على المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مدرسة واحدة، في صفوف متجاورة ومتشابهة من حيث المساحة، عدد الشبائيك، والإضاءة والتهوية وعدد المقاعد ونوعها وحجمها ولونها.

ي - مدة التجربة: كانت مدة التجربة متساوية لمجموعتي البحث، إذ بدأت بتاريخ 2011/3/1 وانتهت بتاريخ 2011/5/1 م.

5- مستلزمات البحث:

أ - تحديد المادة العلمية:

حدد الباحثون المادة العلمية المشمولة بالبحث التي درست طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) من مفردات كتاب الفلسفة وعلم النفس المقرر لطلاب الصف الخامس الأدبي، الطبعة الأولى، السنة (2009) م وقد اشتملت على الفصول الآتية، الفصل الأول : الفلسفة الإسلامية، والجمال، والمعاصرة ، الفصل الثاني: تعريفات علم النفس، ومدارس وفروع علم النفس، الفصل الثالث: الدوافع والانفعالات والذكاء.

ب - صياغة الأغراض السلوكية:

يعرف الغرض السلوكي بأنه : جملة أو عبارة (صيغة) تصف التغيير المطلوب إحداثه في سلوك الطالبة نتيجة للخبرة التعليمية، ويمكن ملاحظته أو قياسه. (زيتون، 2005: 51) وقد صاغ الباحثون (80) هدفاً سلوكياً بصيغتها الأولية اعتماداً على محتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة موزعة على



المستويات الثلاثة في تصنيف العلوم المعرفية هي: (التذكر، والفهم، والتطبيق) تم عرضها على (10) خبراء متخصصين في القياس والتقويم وعلم النفس، ملحق (1- أ) لبيان آرائهم وملاحظاتهم ومدى استيفائها لشروط صياغة الأهداف السلوكية، وقد تم إجراء بعض التغييرات المقترحة لبعض الفقرات وفق نسبة الاتفاق التي اعتمدها الباحثون (80%) أو أكثر من آراء المحكمين، أي قبلت الأهداف التي اتفق عليها (8) خبراء فأكثر من المجموع الكلي للخبراء، وتم الإبقاء على جميع الأهداف السلوكية، وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (80) هدفاً سلوكياً بواقع (40) هدفاً سلوكياً لمستوى التذكر، و(25) هدفاً سلوكياً لمستوى الفهم، و(15) هدفاً سلوكياً لمستوى التطبيق. ملحق (2)

ج - إعداد الخطط التدريسية:

يقصد بالخططة التدريسية " السيناريو الذي يتوقع المعلم حدوثه في درس ما منذ بداية الحصة حتى نهايتها". (حسن وزينب، 2003:177) والخططة التدريسية مهمة وضرورية ولا يستغنى عنها، إذ تختلف مستويات الخطط وأنواعها في المدى الزمني ، ومستويات الأهداف، ودرجة التحصيل التي تحتويها كل منها، وذلك لتوضح الجوانب المختلفة للخططة التدريسية. (عبد السلام، 2001:76) وان وراء كل درس ناجح خطة سبق إعدادها تجعل المدرس على وعي بالأهداف التي يراد اكسابها للطلاب نتيجة لدرس معين. (سعد وآخرون، 2000:132) ولذلك أعد الباحثون على أساس عدد الحصص الأسبوعية ومدة التجربة (16) خطة تدريسية للمجموعة التجريبية بالتعلم البنائي و(16) خطة تدريسية للمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية غطت المادة المقررة للفصول الثلاثة من كتاب الفلسفة وعلم النفس. وعرض الباحث الأنموذجين على (10) خبراء متخصصين في القياس والتقويم وطرائق تدريس العامة، ملحق (1- ب) وفي ضوء مقترحاتهم وملاحظاتهم أصبحت جاهزة للتنفيذ. ملحق (3)



6- أداة البحث:

أولاً: الاختبار التحصيلي:

1- إعداد الخريطة الاختبارية:

تتطلب الاختبارات وضع خريطة اختبارية تضمن توزيع فقرات الاختبار على الأفكار الرئيسة للمادة، والأهداف السلوكية التي يسعى الاختبار إلى قياسها وعلى وفق الأهمية النسبية لكل منهما، فضلاً عن أنها من متطلبات هدف المحتوى. (العجيلي، 1990: 59- 62) ولأجل ذلك اعد الباحثون خريطة اختبارية للموضوعات التي ستدرس في التجربة والأهداف السلوكية للمستويات الثلاثة في المجال المعرفي من تصنيف بلوم (تذكر، وفهم، وتطبيق) وقد حسب أوزان المحتوى الدراسي في ضوء عدد الصفحات لكل فصل، وحسب أوزان مستويات الأهداف اعتماداً على عدد الأهداف السلوكية في كل مستوى بحسب أهداف كل موضوع إلى العدد الكلي للأهداف، وحدد عدد فقرات الاختبار بـ (40) فقرة موضوعية وزعت على خلايا مصفوفة (جدول المواصفات) الخريطة الاختبارية، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

الخريطة الاختبارية

ت	الفصول	عدد الصفحات	أهمية النسبية	عدد الأهداف السلوكية			عدد الفقرات لكل مستوى			عدد الفقرات الكلي
				تذكر	فهم	تطبيق	تذكر	فهم	تطبيق	
1	الأول	51	42%	17	11	6	9	5	3	17
2	الثاني	23	20%	8	5	3	4	2	2	8
3	الثالث	46	38%	15	9	6	8	4	3	15
	المجموع	120	100%	40	25	15	21	11	8	40

2- صوغ فقرات الاختبار:

اختار الباحثون الاختبارات الموضوعية لكونها تتسم بالدقة والموضوعية والشمول والاقتصاد في الوقت كما أنها تتصف بدرجة عالية من الصدق والثبات وتحقيق أهداف البحث. (محمد، 1988: 17) صاغ الباحثون فقرات الاختبار



بصيغته الأولية (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد موزعة على المستويات الثلاثة لتصنيف بلوم (تذكر، وفهم، وتطبيق). الملحق (4)
صدق الاختبار:

يعرف صدق الاختبار بأنه المدى لقياسات الاختبار لما هو مفروض منه. (أنور، 2007: 71) وتحقيق صدق أداة القياس أكثر أهمية من تحقيق الثبات؛ لأن الاختبار قد يكون ثابتاً ولكنه غير صادق. (فاطمة وميرفت، 2002: 167) وقد تم التوصل إلى صدق الظاهري من خلال التوافق في تقديرات الخبراء الذين عرض عليهم الاختبار بصيغته الأولية على (10) خبراء متخصصين في القياس والتقويم وعلم النفس، ملحق (1- د) لبيان رأيهم في مدى صلاحية الفقرات (صالحة، غير صالحة) والتعديلات المقترحة (إضافة، حذف، تعديل)، وقد تم إجراء التعديلات المقترحة على صوغ فقرات الاختبار وتعد الفقرة صالحة إذا حصلت فقرات الاختبار على أكثر من (80%) كنتيجة اتفاق وبحسب معادلة (كوبر) وبذلك أصبح عدد فقرات الاختبار (40) فقرة.

2- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

للتأكد من وضوح تعليمات الاختبار وتحديد الوقت المطلوب للاختبار طبق الباحثون الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (25) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي التي اختيرت بصورة عشوائية من بين المدارس الإعدادية، وتبين أن التعليمات الخاصة بالاختبار واضحة للطلاب وعدم وجود أي غموض فيها، أما بالنسبة إلى مدة الزمنية للإجابة عن الاختبار اتضح أن الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات الاختبار جميعها كان بين (40 - 50) دقيقة، وعند حساب مدى الوقت بلغ (45) دقيقة.

3- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

من أجل حساب الخصائص السايكومترية للاختبار مثل درجة الصعوبة والسهولة للفقرات، وقوة التمييز على الفروق الفردية للصفة المراد قياسها، وإجراء التحليل الإحصائي للفقرات، واستخراج ثبات الاختبار؛ طبق الاختبار



على عينة مكونة من (100) طالب. وبعد تصحيح الاختبار تم ترتيب الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أوطأ درجة. ثم أخذ الباحثون مجموعتين بنسبة (27%) من أعلى الدرجات، و (27%) من أوطأ الدرجات. إذ أوصى كيلي (Kelley) عند تحليل مفردات الاختبار الاعتماد على النسبة (27%) من الطلبة في كل من المجموعتين المتطرفتين (الفئة العليا والفئة الدنيا)، وينبغي عند إجراء التقويم إلا يقل عدد الطلاب عينة تحليل مفردات الاختبارات عن (100) طالب. (علام، 2006: 284)، إذ أصبح عدد الطلاب (27) طالباً في كل مجموعة أي (54) طالباً لكلا المجموعتين، وتم إجراء الخصائص السايكومترية الآتية:

أ - حساب معامل صعوبة الفقرات:

ويقصد به "نسبة الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة" (احمد، 1998: 289). وعند حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار ولكل نتائجه على حدة بالنسبة المئوية، وقد تم حساب مستوى الصعوبة لفقرات الاختبار فثنين أنها تتراوح بين (30،0) و (65،0)، إذ يرى (بلوم) أن فقرات الاختبار تعد جيدة إذا كان معامل صعوبتها يتراوح بين (0.20) و (0.80). (بلوم، 1983: 107) ومن النتائج تراوحت معاملات الصعوبة بالفترة التي يكون بها الاختبار جيداً بحسب رأي (بلوم Bloom)، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

معاملات صعوبة الفقرة

رقم الفقرة	معامل صعوبة الفقرة	رقم الفقرة	معامل صعوبة الفقرة	رقم الفقرة	معامل صعوبة الفقرة	رقم الفقرة	معامل صعوبة الفقرة
1	0،42	11	0،44	21	0،40	31	0،42
2	0،51	12	0،32	22	0،42	32	0،40
3	0،46	13	0،42	23	0،39	33	0،55
4	0،35	14	0،34	24	0،42	34	0،65
5	0،47	15	0،37	25	0،49	35	0،49
6	0،56	16	0،43	26	0،46	36	0،62
7	0،54	17	0،40	27	0،30	37	0،61
8	0،53	18	0،44	28	0،35	38	0،52
9	0،58	19	0،38	29	0،50	39	51،0
10	0،57	20	0،36	30	0،46	40	0،50



ب - قوة تمييز الفقرة:

ونعني بذلك إمكانية قياس الفروق الفردية بواسطة مفردات هذا الاختبار. (علام، 2006، ص277) وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة وجدت أنها تتراوح بين (0.35) و (0.67) ويرى (Eble،1972) أن فقرات الاختبار تعد جيدة إذا كانت قوة تمييزها (0.30) فأكثر (Eble.1972,p:40)، وبما أن قوة تمييز فقرات الاختبار أكثر من (0.30) لذا أبقي الباحثون فقرات الاختبار اجمعها. والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

معاملات تمييز الفقرة

رقم الفقرة	معامل تمييز الفقرة	رقم الفقرة	معامل تمييز الفقرة	رقم الفقرة	معامل تمييز الفقرة	رقم الفقرة	معامل تمييز الفقرة
1	0.47	11	0.42	21	0.62	31	0.44
2	0.59	12	0.35	22	0.42	32	0.35
3	0.38	13	0.53	23	0.49	33	0.47
4	0.46	14	0.46	24	0.40	34	0.34
5	0.51	15	0.56	25	0.41	35	0.53
6	0.54	16	0.45	26	0.53	36	0.50
7	0.34	17	0.34	27	0.36	37	0.52
8	0.35	18	0.38	28	0.39	38	0.44
9	0.67	19	0.32	29	0.62	39	0.37
10	0.45	20	0.37	30	0.55	40	0.41

ج - فعالية البدائل الخاطئة:

عندما يكون الاختبار من نوع الاختيار من متعدد يفترض أن تكون البدائل الخاطئة جذابة للتأكد مما إذا كانت تقوم بالدور الموكل إليها وهو تشتيت انتباه الطلاب الذين لا يعرفون الجواب الصحيح ويكون البديل الخاطئ فعالاً إذا كان عدد أفراد المجموعة الدنيا الذين اختاروه أعلى من عدد الأفراد الذين اختاروه من المجموعة العليا (الظاهر وآخرون، 1999:131). بمعنى أن المموه الجيد هو ذلك المموه الذي يميز باتجاه معاكس لتمييز الفقرة (عودة، 1998:291). وقد اتضح أن البدائل حققت هذا الغرض بعد تفريغ درجات الطلاب. والجدول (11) يوضح ذلك.



جدول (11)

فاعلية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي

البدائل			الفقرة	البدائل			الفقرة
ج	ب	أ		ج	ب	أ	
0.052-	0.086-		21	0.034-		0.017-	1
0.017-	0.068-		22		0.052-	0.017-	2
	0.034-	0.052-	23		0.086-	0.47-	3
0.034-		0.086-	24	0.45-	0.034-		4
	0.052-	0.017-	25	0.086-		0.068-	5
0.032-	0.068-		26	0.063-		0.052-	6
0.017-	0.067-		27	0.017-	0.034-		7
0.034-	0.052-		28	0.083-		0.017-	8
	0.034-	0.017-	29	0.47-	0.067-		9
	0.034-	0.052-	30		0.052-	0.034-	10
0.034-		0.068-	31		0.033-	0.085-	11
	0.034-	0.086-	32	0.017-		0.068-	12
0.052-	0.017-		33	0.086-	0.068-		13
	0.017-	0.086-	34	0.052-		0.034-	14
0.068-		0.034-	35		0.034-	0.017-	15
0.052-		0.68-	36	0.086-		0.068-	16
0.017-	0.033-		37	0.017-		0.052-	17
0.017-	0.052-		38		0.017-	0.034-	18
0.052-		0.067-	39	0.052-	0.068-		19
	0.051-	0.033-	40	0.47-		0.052-	20

ثبات الاختبار:

هو التوصل إلى نتائج مشابهة عند تطبيق الاختبار على مجتمع البحث نفسه في فقرتين مختلفتين وتحت الظروف نفسها واتساق بين فقرات الاختبار. (الكبيسي والجناي، 133:1987) ومن اجل ذلك اعتمد الباحثون لحساب الثبات طريقة التجزئة النصفية، وهذه الطريقة مفضلة لأنها تحدد الاتساق الداخلي بما أن حساب الثبات بالتجزئة النصفية، هو عبارة عن ثبات نصف الاختبار وليس كله، إذ ينبغي تصحيح معامل الارتباط الذي يمثل في التجزئة النصفية بمعادلة



(سبيرمان - براون) إذ تساعد على حساب معامل الثبات إذا أردنا نضيف فقرات الاختبار بعد حسابه بطريقة معامل ارتباط بيرسون . (الجلبي، 153: 2005) وبهذه الطريقة يقسم الاختبار إلى صورتين، تأخذ الفقرات الفردية إحدى الصورتين، والفقرات الزوجية الصورة الأخرى، وبحساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار باعتماد معامل ارتباط (بيرسون) وبلغ (0.83) ثم صحح معامل الثبات النصفى باستعمال معادلة (سبيرمان براون) فبلغ (0.89) الصيغة النهائية للاختبار:

تكون الاختبار في صيغته النهائية من (40) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من المتعدد، وقد وضع الباحثون أمام كل فقرة ثلاث بدائل اثنان منها خاطئة وواحدة صحيحة، وأعطيت الدرجة (1) لكل إجابة صحيحة، و (صفر) للإجابة الخاطئة، وهذا يعني أن الدرجة الدنيا هي (صفر) والدرجة العليا هي (40) درجة، بمتوسط نظري قدره (20) درجة. ملحق (5)

ثانياً: مقياس الاتجاه:

نظراً لعدم توافر الأداة اللازمة لتحقيق هدف البحث الحالي، ارتأى الباحثون بناء مقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة وعلم النفس لدى طلاب الصف الخامس الأدبي تتوافر فيه شروط العلمية نحو الصدق والثبات والقوة التمييزية، فاتباع الباحثون الخطوات الآتية:

1 - صياغة فقرات المقياس:

قبل الشروع بإعداد فقرات المقياس، اطلع الباحثون على مقاييس الاتجاه نحو مواد دراسية مختلفة علمية وإنسانية، واستشارة عدد من الخبراء المتخصصين بإعداد مقاييس الاتجاهات للإفادة من آرائهم وملاحظاتهم، وقراءة الباحثون للكثير من الأدبيات والتصورات النظرية لقياس الاتجاهات، في ضوء ذلك تم جمع وصوغ (35) فقرة بصيغته الأولية، ملحق (6) وفق طريقة (ليكرت) فقد صيغت عباراته اعتماداً على مجموعة من الأسس وهي:

أ - إن تكون قصيرة وذات لغة مفهومة لدى عينة البحث.



ب - إن كل فقرة تعبر عن فكرة واحدة.

ج - إن يكون نصفها ايجابياً ونصفها الآخر سلبياً تقريباً. (الكبيسي والداهري، 2000:81)

2 - صدق المقياس:

يقصد بالصدق أن يقيس المقياس الخاصية التي وضع من أجلها ويمدنا بدليل مباشر على صلاحه للقيام بوظيفته لتحقيق الاغراض التي وضع من أجلها. (كراجة، 1997:199) ومن أجل التحقق مدى صلاحية الفقرات والتعديلات المقترحة لمقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة وعلم النفس لطلاب الصف الخامس، تم عرضه على (10) خبراء متخصصين في مجال القياس والتقويم وعلم النفس. ملحق (1- د) وفي ضوء آرائهم عدت الفقرة صالحة إذا حازت على نسبة اتفاق (80%) فأكثر من نسبة آراء الخبراء، وعملاً بذلك فقد تم حذف (5) فقرات وتعديل بعضها الآخر.

3 - ثبات المقياس:

يقصد بثبات المقياس أن تكون أدوات القياس على درجة عالية من الدقة والاتقان والاتساق والاطراد في ما تزودنا من بيانات عن سلوك المفحوص. (الجلبي، 2005: 113) تم تقدير ثبات مقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة وعلم النفس، وذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (30) طالباً بطريقة معامل الفا كرونباخ، حيث تؤدي إلى معامل الاتساق الداخلي للمقياس أو ما يسمى بمعامل التجانس، وتعتمد هذه الطريقة لإيجاد ثبات الاختبار والمقاييس النفسية التي يستجيب الطالب لعبارات المقياس على ميزان أما ثلاثي أو خماسي. (علام، 2006: 165) وتم الحصول على قيمة الثبات للمقياس (0.87) وهو معامل ثبات جيد إذ أشارت الأدبيات إلى أن المقاييس تعد جيدة إذا كان معامل الثبات محصوراً بين (0.60 - 0.85).

4 - تصحيح المقياس:

قام الباحثون بإعطاء ثلاث درجات للبديل (موافق) ودرجتين للبديل (غير متأكد) ودرجة واحدة للبديل (غير موافق) بالنسبة إلى الفقرات الإيجابية.



ودرجة واحدة للبديل (موافق) ودرجتين للبديل (غير متأكد) و ثلاث درجات للبديل (غير موافق) بالنسبة إلى الفقرات السلبية في مقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة وعلم النفس، وذلك بحسب طريقة ليكرت. وفي النهاية تمثل الدرجة الكلية للطلاب تقدير اتجاه نحو موضوع الاتجاه. (أمطانيوس، 1997: 530) ويوضح الجدول (12) ذلك

جدول (12)

بدائل إجابة وأوزان مقياس الاتجاه

الدرجة الاستجابة	موافق	غير متأكد	غير موافق
الاجابية	3	2	1
السلبية	1	2	3

5- التجربة الاستطلاعية للمقياس:

طبق الباحثون مقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة وعلم النفس على عينة استطلاعية مكونة من (25) طالباً من طلاب الصف الخامس التي اختيرت بصورة عشوائية من بين المدارس، وذلك من اجل الكشف عن الفقرات الغامضة أو الصعبة، وكذلك التعرف على زمن الإجابة على فقرات المقياس، وقد تم تعديل الفقرات الغامضة، واتضح أن الزمن اللازم لإجابة الطلاب تتراوح بين (25 - 35) دقيقة، بمتوسط قدره (30) دقيقة وانحراف معياري قدره (3.807)

6- التحليل الإحصائي للفقرات:

تتطلب المقاييس النفسية حساب القوة التمييزية لفقراتها بهدف استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المستجيبين والابقاء على الفقرات التي تميز بينهم، وللتحقق من ذلك فقد اختيرت عينة التحليل الإحصائي لقياس اتجاه طلاب نحو مادة الفلسفة وعلم النفس بما لا يقل عن خمسة أفراد لكل فقرة من فقرات المقياس للتقليل من اثر الصدفة. (Nunnally, 1978, p; 762) وبذلك بلغت عينة التمييز (150) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي اختيرت بصورة عشوائية من بين المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الرصافة



الأولى، واعتمدت نسبة (27%) من أفراد العينة في تحديد المجموعتين المتطرفتين، إذ بلغ عدد الطلاب في المجموعتين العليا والدنيا (82) بواقع (41) طالباً لكل مجموعة، وباستعمال الاختبار التائي (T - test) لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين المتوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا، ظهر أن قوة جميع الفقرات على التمييز باستثناء (5) فقرات من فقرات المقياس، إذ أن القيمة التائية المحسوبة (0,45، 0,48، 0,50، 0,51، 0,52، 0) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية (1,681) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (80)، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الاتجاه

الفقرة	القيمة التائية المحسوبة	الفقرة	القيمة التائية المحسوبة	الفقرة	القيمة التائية المحسوبة	الفقرة	القيمة التائية المحسوبة	الفقرة	القيمة التائية المحسوبة
1	2,35	9	0,50	17	2,86	25	2,53	33	4,09
2	6,40	10	4,17	18	2,06	26	2,80	34	2,87
3	0,52	11	2,65	19	0,48	27	2,06	35	2,76
4	4,85	12	4,80	20	2,20	28	6,40		
5	4,05	13	4,92	21	4,35	29	2,78		
6	3,81	14	2,75	22	3,94	30	0,51		
7	0,45	15	6,31	23	2,03	31	4,07		
8	4,21	16	2,47	24	4,12	32	6,65		

7- الصيغة النهائية للمقياس:

يتكون مقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة وعلم النفس بصيغته النهائية من (30) فقرة ، وتوجد امام كل فقرة ثلاثة بدائل هي : (موافق، غير متأكد، غير موافق) وتتراوح درجة كل طالب على المقياس ما بين (30 - 90) درجة بمتوسط نظري قدره (60) درجة ملحق (7)

8- تطبيق التجربة:

بعد أن قام الباحثون بتحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث التي ستدرس في أثناء مدة التجربة وإعداد الخطط التدريسية، وإعداد اختبار تحصيلي ومقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة وعلم النفس، فضلاً عن تنظيم جدول الحصص بواقع



(2) حصتين في الأسبوع لكل مجموعة، طبق الباحثون تجربته على طلاب مجموعتي البحث في (2011/3/1) واستمر تدريس مجموعتي البحث طيلة الفصل الدراسي الثاني وانتهت التجربة في (2011/5/1).

9- الوسائل الإحصائية:

لمعالجة بيانات البحث الحالي، فقد استعمل الباحثون الوسائل الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون : أستعملت هذه الوسيلة لحساب معامل ثبات كل من الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه. (الزغول ، 2005:186)
- مربع كاي (χ^2) : أستعملت هذه الوسيلة لحساب تكافؤ مجموعتي البحث في مستوى التحصيل الدراسي للآباء والأمهات. (البياتي و زكريا ، 1977:293)
- معادلة كوبر :استعملت هذه الوسيلة لحساب معامل صدق الاختبار التحصيلي . (Cooper . 1974 ,p. 27)
- معامل الصعوبة: استعملت هذه الوسيلة لحساب معامل الصعوبة للفقرة الموضوعية . (احمد ، 1998:289)
- معادلة قوة التمييز: أستعملت هذه الوسيلة لحساب قوة التمييز للفقرة الموضوعية . (الزوبعي والغنام ، 1981:79)
- معادلة (سبيرمان - براون) للتصحیح : استعملت هذه الوسيلة لتصحیح معامل الثبات المستخرج في طريقة التجزئة النصفية. (الهيتي ، 2002:71)
- معادلة فاعلية البدائل: أستعملت هذه الوسيلة لإيجاد فاعلية البدائل غير الصحيحة لاختبار التحصيلي. (احمد ، 1998:291)
- معادلة ألفا كرونباخ: أستعملت هذه الوسيلة لاستخراج قيمة الاتساق الداخلي للثبات في مقياس الاتجاه. (سعد، 1993:201)
- الاختبار التائي (t – test) لعينتين مستقلتين :
- أستعملت هذه الوسيلة لإجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية : (العمر الزمني، اختبار الذكاء ،درجات الطلاب



في مادة الفلسفة وعلم النفس) ولا يجاد القوة التمييزية، وفي إيجاد فرق الدلالة الإحصائية في الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة . (الشربيني ، 1995 : 132)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث التي توصل إليها الباحثون وفقاً لفرضياته، وتفسيرها في ضوء فرضيات البحث وعلى النحو الآتي:
أولاً: عرض النتائج :

1- التحقق من صحة الفرضية التي تنص على:

" هناك فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية التي درست باستعمال التعلم البنائي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التحصيل في مادة الفلسفة وعلم النفس " .

فقد تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة المجموعتين التجريبية والضابطة، واستعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمجموعتين التجريبية والضابطة

ت	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
1	التجريبية	33	62,28	8,2	63	6,356	2,000	دالة
2	الضابطة	32	50,09	7,1				

تبين من جدول (14) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست مادة الفلسفة وعلم النفس وفقاً للتعلم البنائي بلغ (62,28) وبانحراف معياري



قدره (2،8) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية بلغ (50،09) وبانحراف معياري قدره (7،1) ولمعرفة دالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، استعمل الاختبار التائي (T - test) لعينتين مستقلتين، إذ تبين أن القيمة التائية المحسوبة (6،356) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2،000) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (63)، وهذا يعني انه يوجد فرق دال احصائياً ولصالح المجموعة التجريبية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة.

2- التحقق من صحة الفرضية الثانية التي تنص على:

" هناك فرق معنوي ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0،05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستعمال التعلم البنائي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في مقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة وعلم النفس". فقد تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة المجموعتين التجريبية والضابطة، واستعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والجدول (15) يوضح ذلك

جدول (15)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمجموعتين التجريبية والضابطة

ت	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
1	التجريبية	33	102،8	7،75	63	4،033	2،000	دالة
2	الضابطة	32	93،6	11،14				

تبين من جدول (15) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست مادة الفلسفة وعلم النفس وفقاً للتعلم البنائي بلغ (102،8) وبانحراف معياري قدره (7،75) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية بلغ (93،6) وبانحراف معياري قدره (11،14) ولمعرفة دالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية



والضابطة، استعمل الاختبار التائي (T – test) لعينتين مستقلتين ، إذ تبين أن القيمة التائية المحسوبة (4,033) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (63)، وهذا يعني انه يوجد فرق دال احصائياً ولصالح المجموعة التجريبية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة.

ثانياً : تفسير النتائج:

1 - تفسير الفرضية الأولى:

توصلت نتائج البحث إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق التعلم البنائي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التحصيل، وقد يعزى ذلك إلى أن التعلم البنائي يساعد الطلاب على استكشاف الأفكار والمفاهيم والمواد الجديدة، عن طريق تفاعلهم المباشر مع المواقف التعليمية التي تعرض عليهم من خلال الأنشطة، إذ يرى تشان (Chin,1996) أن أسلوب التدريس القائم على التعلم البنائي يعد من أفضل أنواع التدريس، لأنه قد غير من مفاهيم المدرسين نحو التعلم والتدريس والتي أثرت على مفاهيم الطلاب ونموها ونمو تفكيرهم وبالتالي زاد التحصيل الدراسي لديهم (Chin,1996,pp;25 – 29) تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الشعيلي والغافري، 2006) ودراسة (الكبيسي، 2007).

2 - تفسير الفرضية الثانية:

توصلت نتائج البحث إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق التعلم البنائي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الاتجاه نحو مادة الفلسفة وعلم النفس، ويعزى ذلك إلى أن التعلم البنائي أكثر تشويق من الطريقة التقليدية، وينقل دور المدرس من دور الملقن إلى دور الموجه والمشرّف الذي يدفع بالطلاب إلى اكتشاف الحلول واتخاذ القرار والإبداع، ويشجع الطلاب ربط المفهوم الذي تعلموه بالمفهوم السابق، وهذا ينمي لدى الطلاب الاتجاه الايجابي نحو المادة والمدرس. تتفق هذه الدراسة مع كل من دراسة (المطرفي، 2007) ودراسة (محمود، 2009).



الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث يستنتج الباحثون ما يأتي:

- 1- إنّ التدريس باستعمال التعلم البنائي يتفق مع أهداف تدريس الفلسفة وعلم النفس من حيث تنظيم محتوى التعلم واعطاء المتعلم دوراً ايجابياً بالعملية التعليمية، فهو يلاحظ، ويفهم، ويستنتج، ويعمم ويمارس عمليات تفكيرية مختلفة تؤهله لتعلم المفاهيم وتحديد خصائصها وارتباطها بالمفاهيم الأخرى .
- 2- إنّ استعمال التعلم البنائي يعطي للطلاب فرصة للحوار والمناقشة مع غيره من الطلاب أو مع المدرس مما يكسبه لغة الحوار السليمة ويجعله نشطاً.
- 3- إنّ استعمال التعلم البنائي في تدريس الفلسفة وعلم النفس أدى إلى تطبيق ما تعلمه المتعلم بنفسه فتولد لديه الرغبة نحو الموضوع والمادة الدراسية، وهذا يؤدي إلى تكوين اتجاهات ايجابية نحو الفلسفة وعلم النفس.
- 4- إنّ الطالب لا يعطى خبرات التعلم كاملة وجاهزة، وإنما عليه أن يبذل جهداً في اكتسابها والحصول عليها، وهذا ما يمكن الطلاب من تركيز قواهم العقلية في إيجاد حلول لما يواجهونه أو يقومون به.
- 5- إنّ استعمال التعلم البنائي يدفع الطلاب إلى الشعور بالإثارة والتشويق في فهم المادة، فيحدث تعلم ذا معنى قائم على استيعاب الأفكار المطروحة.

التوصيات:

يوصي الباحثون بما يأتي:

- 1- تطبيق التعلم البنائي كأحدى طرائق التدريس الحديثة على الطلاب لما له من اثر ايجابي على العملية التعليمية.
- 2- ضرورة اضافة مادة الفلسفة وعلم النفس إلى الصفوف الأخرى في المرحلة الإعدادية.
- 3- الإكثار من العبارات المفتوحة أمام حل الأسئلة مثل: لماذا، كيف، هل تقترح إجابة أخرى للحل، وغيرها التي تساعد على تنمية التفكير الإبداعي.



- 4- تأكيد ضرورة أن يأخذ المدرس بالحسبان اتجاهات الطلاب نحو المادة الدراسية لما له من فائدة في زيادة التحصيل.
- 5- توفر الملاكات التدريسية الكفاء لتدريس الفلسفة وعلم النفس في المرحلة الإعدادية.
- 6- تدريب المدرسين في أثناء الخدمة من قبل وزارة التربية على كيفية استعمال التعلم البنائي في التدريس.
- 7- إقامة دروس أنموذجية من قبل المشرفين الاختصاصيين في الفلسفة وعلم النفس تبين كيفية تنفيذ خطوات كل درس من دروس الفلسفة وعلم النفس وفق التعلم البنائي.
- 8- توجيه مؤلفي كتب الفلسفة وعلم النفس في وزارة التربية والمؤسسات التعليمية على استعمال التعلم البنائي في تدريس الفلسفة وعلم النفس إضافة إلى إثراء الكتب بتمارين تنمي التفكير عند الطلاب.

المقترحات:

- يقترح الباحثون إجراء عددا من الدراسات والبحوث الآتية:
- 1- أثر التعلم البنائي في مواد دراسية أخرى.
 - 2- أثر التعلم البنائي في متغيرات أخرى مثل : (مراحل دراسية أخرى، الذكور والإناث، الميول، صفوف دراسية أخرى).
 - 3- أثر التعلم البنائي في تنمية التفكير الحاذق، التفكير السابر، التفكير النقدي.
 - 4- أثر التعلم البنائي على التنوع العلمي لدى المرحلة الإعدادية.
 - 5- أثر التعلم البنائي على اكتساب المفاهيم النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.



المصادر

- 1- أبو جادو، صالح محمد علي، (2000): علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 2- _____، (2003): علم النفس التربوي، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 4- إبراهيم معتز احمد وبرهان نمر بلعوي، (2007): فن التدريس وطرائقه العامة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- 5- احمد عودة، (1998): القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الامل ، اربد.
- 6- امطانيوس ميخائيل، (1997): القياس والتقويم في التربية الحديثة، منشورات جامعة دمشق.
- 7- أنور حسين عبد الرحمن، (2007): القياس والتقويم التربوي، مكتب نور الزهراء ، بغداد.
- 8- الازيرجاوي، فاضل محسن، (2000): علاقة الاعتماد على المجال مقابل الاستقلال عن المجال سمة ادراكية وأسلوب الاعتماد على المجال مقابل الاستقلال عن المجال سمة شخصية على وفق بعض المتغيرات، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.
- 9- الإمام ، مصطفى محمود وآخرون، (1997): القياس والتقويم ، ط7، وزارة التربية، المقرر لمعاهد المعلمين المركزية، مطبعة الصفدي، بغداد.
- 10- بركات، محمد خليفة، (1997): الاختبارات والمقاييس العقلية، مكتبة مصر للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 11- بلقيس، احمد، وتوفيق مرعي، (1982): الميسر في علم النفس التربوي ، دار الفرقان، عمان.
- 12- بلوم، بنيامين س، وآخرون، (1983): تقييم تعليم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة محمد أمين المفتي، دار ماكجروهيل للنشر، القاهرة.
- 13- البياتي، عبد الجبار توفيق، واثناسيوس، زكريا، (1977): الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد.
- 14- تريفيرز . ر . ف، (1979): علم النفس التربوي ، ترجمة موفق الحمداني وحمد دلي الكربولي، جامعة بغداد، بغداد .
- 15- توق، محيي الدين، وعديس، عبد الرحمن، (1984): أساسيات علم النفس التربوي، جون وإيلي وأولاده، الجامعة الأردنية.
- 16- جاسم، صفاء محمد ، (2006): اثر أسلوب قصص السنة النبوية في تحصيل طلاب الاعدادية الاسلامية في مادة الحديث الشريف، رسالة ماجستير، (غير منشورة) جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد.
- 17- الجلي، سوسن شاكرا، (2005): أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية ، مؤسسة علاء الدين ، دمشق .
- 18- جيتس ، آرثر و آخرون ، (د.ت): علم النفس التربوي (الكتاب الثاني) التعلم ومقاييسه ، ترجمة : إبراهيم حافظ و آخرون، مكتبة النهضة، القاهرة.
- 19- حسن شحاته، زينب النجار، (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة
- 20- حسين، كريم عكله ، (1985): الاتجاهات النفسية للفرد والمجتمع، دار رسالة، بغداد.
- 21- الحصري، علي منير والعنزي، يوسف ، (2000): طرق التدريس العامة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان.
- 22- الحسيني، غازي خميس، (1996): أصول تدريس الرياضيات، مكتبة الإرشاد، صنعاء.
- 23- الحمادي، علي (1999): ثلاثون طريقة لتوليد الأفكار الابداعية، دار أبو حزم للطباعة وبيروت.
- 24- الدمرداش ، صبري (1994): مقدمة في تدريس العلوم ، الكويت ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- 25- روؤف، إبراهيم عبد الخالق، (2001): التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان.
- 26- الزغول، عماد عبد الرحيم، (2005): الإحصاء التربوي، دار الشروق ، عمان.
- 27- الزويبي ، عبد الجليل إبراهيم وآخرون ، (1985): الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للطباعة و النشر، بغداد .
- 28- زيتون ، حسن حسين، (2003): استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم ، عالم الكتب، القاهرة،
- 29- زيتون ، عايش محمود ، (2001): أساليب تدريس العلوم ، الإصدار الرابع ، دار الشروق، عمان .



- 30- _____، (2007): النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم ، دار الشروق للنشر ، عمان .
- 31- الساعدي، كريم حواس، (2000) : برنامج تعليمي لتنمية أداء طلبة قسم التربية الفنية في مادة الخزف كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد، قسم التربية الفنية.
- 32- سعد، عبد الرحمن، (1993) : القياس النفسي (النظرية والتطبيق، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة .
- 33- سماعيل، نادية، ومحمد، فطومة، (2001) : استخدام مفهوم الطاقة لمدخل لتدريس جسم الانسان في ضوء دورة التعلم البنائي لتلميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة التربية العلمية.
- 34- السيد، أحمد جابر، (2001): استخدام برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الاجتماعي وأثره على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (73).
- 35- السيد، حسن احمد، (2005) : تنمية تعليم النحو في المدارس العربية باستخدام الحاسوب، سلسلة كتب المستنقل العربي، العدد (39)، مركز دراسات الوحدة، بيروت.
- 36- الشربيني، محيي الدين عبده، (2003): اثر استخدام المدخل المنظومي بمساعدة الكمبيوتر على التحصيل لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية، المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، جامعة عين شمس، مركز تطوير تدريس العلوم، القاهرة .
- 37- الشعلي، علي بن هوشيل والغافري، علي بن سالم، (2006): فعالية استخدام أنموذج التعلم البنائي في تحصيل طلبة الثانوية في الكيمياء في سلطنة عمان، المجلة التربوية، جامعة ، الكويت، المجلد (20)، العدد (78)
- 38- الشيخ، عمر حسن، (1986): العلاقة بين اتجاهات الطلبة في المرحلتين الثانوية و الإعدادية نحو المعلم وسمات الشخصية، ط2، مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد 14.
- 39- الصالح، بديدة إبراهيم عبد الكريم، (2001): اثر استخدام إستراتيجية كلوزماير في تحصيل طالبات الخامس العلمي لتعليم مادة الأحياء واتجاهاتهم العلمية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة بغداد ، بغداد .
- 40- الطشاني ، عبد الرزاق الصالحين، (1998): طرق التدريس العامة، دار الكتب الوطنية، بنغازي .
- 41- الظاهر ، زكريا محمد وآخرون ، (1999): مبادئ القياس والتقويم في التربية ، مكتبة دار الثقافة لنشر والتوزيع ، عمان .
- 42- عاطف، محمد سعيد، (2004) : اثر استخدام مقترح لتدريس التاريخ وفقاً للنظرية البنائية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الاول الثانوي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد الاول، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة
- 43- عودة ، احمد، (1998): القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل ، اربد
- 44- عبد الحافظ، فؤاد عبد الله ، (2005): فاعلية أنموذج التعلم البنائي في اكتساب طلاب المرحلة الثانوية لبعض المفاهيم النحوية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة.
- 45- عبد الرحمن، أنور حسين و طارق السامرائي، (1994): طرائق وأساليب تدريس المواد التربوية و النفسية، مطابع دار الحكمة، بغداد.
- 46- عبد الكريم، نبيل عبد العزيز، (2007): أساليب التفكير وعلاقتها باستراتيجيات التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، العدد (10) المجلد (14)
- 47- العجمي، لبنى حسين، (2003): فاعلية نموذجي التعلم البنائي والمعرفي في تنمية التحصيل الدراسي وتعديل التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم الاساسية والاتجاهات نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط ، جامعة ام القرى، كلية التربية، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، الرياض.
- 48- العجيلي، صباح حسين وآخرون، (1990) : التقويم والقياس النفسي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
- 49- العزي، فائز محمد داود ، (2000): الطرائق التدريسية والوسائل الشائعة لدى مدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية في مركز محافظة نينوى، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية جامعة الموصل، العراق.
- 50- عدنان ، رانيا (2005): علم النفس المدرسي ، عمان، دار البداية للنشر و التوزيع .



- 51- عطا الله ، ميشيل كامل ، (2001): طرق و اساليب تدريس العلوم ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان .
- 52- علام،صلاح الدين محمود، (2005): الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل البيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية،دار الفكر العربي،القاهرة.
- 53- علام، صلاح الدين محمود،(2006): القياس والتقويم التربوي والنفسى، دار الفكر العربي، القاهرة .
- 54- عميرة ، إبراهيم بيسيوني و فتحى الديب ،(1977): تدريس العلوم و التربية العلمية ، ط6، دار المعارف، القاهرة.
- 55- عياصرة ، محمد سليمان، (1988) : "الاتجاهات العلمية ، عناصرها، أهميتها و دور المعلم في تنميتها" ، رسالة المعلم ، المجلد 29 ، العدد 1، مطابع دار الشعب ، وزارة التربية، عمان .
- 56- فارس،إبتسام محمد ، (2006): فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي والمهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس،رسالة دكتوراه (غير منشورة) جامعة القاهرة.
- 57- الفالح،سلطانة قاسم، (2003): فاعلية استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية التحصيل الدراسي لوحدة الخلية والوراثة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض،رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية،الرياض،وكالة كليات البنات.
- 58- فاطمة عوض صابر، و ميرفت علي خفاجة،(2002): أسس ومبادئ البحث العلمي ، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية، الاسكندرية.
- 59- فهمي،فاروق وعبد الصبور،منى ، (2001): المدخل المنظومي فى مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية،دار المعارف،لقاهرة.
- 60- قطامي وقطامي يوسف،(2001) : تصميم التدريس،دار الفكر العربي للطباعة والنشر،عمان.
- 61- الكبيسي،عبد الواحد حميد، (2007): أثر استخدام أسلوب التعلم البنائي على تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة في الرياضيات والتفكير المنظومي،مجلة أبحاث البصرة للعلوم الانسانية ،المجلد(32)،العدد (1).
- 62- الكبيسي ، وهيب مجيد والجناي، بونس صالح، (1987) : طرق البحث في العلوم السلوكية، مطبعة التعليم العالي، بغداد .
- 63- كراجة، عبد القادر،(1997): القياس والتقويم في علم النفس رؤية جديدة، دار الزمرد العلمية، عمان .
- 64- لبيب ، رشدي، (1982): نمو المفاهيم العلمية ، ط2مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.
- 65- لبيب ، رشدي و آخرون ، (1976): معلم العلوم مسؤولياته ، أساليب عمله، إعداده، نموه العلمي و المهني ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.
- 66- ملحم ، سامي محمد ، (2000) : القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، دار الميسرة للنشر و التوزيع عمان.
- 67- محمود،راند ادريس، (2009): اثر استخدام التعليم البنائي في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط واتجاهاتهم نحو مادة الكيمياء،كلية التربية،جامعة تكريت،العراق
- 68- محمود،مصطفى لمعانه ، (1994): العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي وبعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الإعدادية،طروحة دكتوراه (غير منشورة) كلية الآداب،الجامعة المستنصرية.
- 69- مرعي ، توفيق و احمد بلفيس، (1996): الميسر في علم النفس التربوي، ط2 ، عمان، مطبعة الفرقان للنشر و التوزيع .
- 70- المطرفي،غازي بن صلاح بن هليل ، (2007): اثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو مادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط،رسالة دكتوراه (غير منشورة)، السعودية.
- 71- محمد،ربيع حسني، (2000): اثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس المفاهيم الرياضية على التحصيل وبقاء التعلم والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طلاب الصف الأول الإعدادي،مجلة البحث في التربية وعلم النفس،المجلد (17)،العدد (3).
- 72- محمد عبد الحميد محمد، (2001) : استخدام التدريس المنظومي العلاجي في تدريس بعض المفاهيم الرياضية بالمرحلة الإعدادية،مجلة الجامعة، كلية التربية، جامعة المنصورة، القاهرة.



- 73- محمد ، محمد رمضان،(1988): الاختبارات التحصيلية والقياس النفسي التربوي ، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع ، دبي ، الإمارات ، 1988.
- 74- نادر ، سعد عبد الوهاب و آخرون، (1991): طرق تدريس العلوم لمعاهد المعلمين ، ط11، بغداد ، مطبعة وزارة التربية.
- 75- مكسيموس، داود وديع : (2003) البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات في المؤتمر الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعليم، مركز تطوير تدريس العلوم، عمان.
- 76- النجدي ، احمد وآخرون، (1999) : تدريس العلوم في العالم المعاصر - المدخل في تدريس العلوم ، الكتاب الرابع ، القاهرة، دار الفكر العربي .
- 77- نشوان، يعقوب حسين،(1992) : المنهج التربوي من منظور اسلامي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان. 1992
- 78- وزارة التربية، (2005): مشروع دعم التعليم الاساس الثاني في العراق، مكتب المدرسين، عمان
- 79- ولي، باسم محمد محمد ومحمد، محمد جاسم ،(2004): المدخل الى علم النفس الاجتماعي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- 80- الهيتي، خلف ناصر، ومحمد الصوفي،(2002): دليل المعلم في تقويم الطلبة، وزارة التربية والتعليم، صنعاء.
- 81- الياس ، فوزي، (1995): اتجاه طلاب و معلمي المرحلة الثانوية لسلطنة عمان ازاء نظام الفصلين الدراسي، لجنة التوثيق و النشر، وزارة التربية و التعليم، مسقط.
- 82.Chin – chung:(1996): The interrelation ships between juniohigh school students scientific epistemological beliefs, learning environment performance and their cognitive structure outcome. _Dissertation abstracts international .vol.
- 83- Copper, John,(1974) Analysis of Behavioral Teaching, Ohio, Charles, Merrill, Columbus .
- 84- Ebel, R. ,(1972) Essentials of Educational Measurements, , Prentice- Hall ,New Jersey
- 85-Glasersfeld,V,E(2001):Understanding Learning: Influences and Outcomes ,London, Paul Chapman Publishing Ltd.In association with the open university.
- 86-Gould .C. (1982): "The Scientific Attitudes and Science Education" , Science Education, Vol.66,No.1
- 87-Martin , Riscxton . C (1994): Teaching Science for All Children, Wagnen , New York, Allyn and Bacon
- 88-Nunnally.j.c.!(1972) Introduction to psychology measurement, New, York.
- 89-Traindis ,H.C.(1971): Attitude and Attitude Change , New York , John Wiley and sons.
- 90-Xinman , A. (1997): "Reciprocal Relationship between Attitudes Toward Mathematics and Achievement in Mathematics", Journal of Education Research , Vol. 90 , No 4.