أثر استراتيجية الإدراك المنفصلة في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة الفقه الإسلامي

ا.م.د. ياسر خلف رشيد علي الشجيري / قسم العلوم التربوية والنفسية
كلية التربية للعلوم الإنسانية- جامعة الأنبار

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي معرفة أثر استراتيجية الإدراك المنفصلة في تنمية التفكير التأملي لدى (طلبة/ طلاب/ طالبات) اقسام القرآن الكريم والتربية الاسلامية لمادة الفقه الاسلامي تبعاً لمتغير الجنس، استعمل الباحث المنهج التجريبي، واعتمد تصميماً تجريبياً ذي ضبط جزئي لمجموعتين (تجريبية وضابطة) وقد اختار الباحث العينة بطريقة قصدية، وتكونت عينة البحث من (١٤٧) طالباً وطالبة موزعين على أربعة شعب(تجريبية ذكور/ تجريبية اناث/ ضابطة ذكور/ ضابطة اناث)، واستغرقت التجربة عاماً دراسياً كاملاً(٢٠١٠-٢٠١١م) أعدّ الباحث اختباراً بعدياً لقياس التفكير التأملي بمهاراته الخمس(مهارة الرؤية البصرية, ومهارة الكشف عن المغالطات , ومهارة الوصول الى الاستنتاجات, ومهارة اعطاء تفسيرات مقنعة, ومهارة وضع حلول مقترحة) في مادة (الفقه الاسلامي) مكوناً من (٢٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد لكلّ مهارة (٥) فقرات، وتم التأكد من صلاحية الفقرات باستخراج صدق المحتوى، وصدق المحكمين, والاتساق الداخلي, فضلاً عن تطبيقه على عينة استطلاعية خارجية لقياس مستوى الصعوبة، والقوة التمييزية، وفعّالية البدائل، فكانت جميع الفقرات مقبولة حسب المعايير المعتمدة، واستخرج الباحث معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، فبلغ مستوى الثبات وفق معادلة بيرسون(٠,٧٩) وعند التصحيح وفق معادلة سبيرمان – براون بلغ(٠,٨٨) ويعد هذا معامل ثبات جيد للاختبار، وبعد معالجة البيانات لاختبار التفكير التأملي البعدي لطلاب عينة البحث باستعمال الاختبار التائي(t-test) لعينتين مستقلتين، أظهرت وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين, ولصالح المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية (الإدراك المنفصلة) في جميع المجموعات (ذكور/ اناث).

الفصل الأول

خلفية البحث وأهميته

- **مقدمة البحث:**

للتربية منذ القدم مكانة خاصة في حياة المجتمعات والأفراد، ففيما يتعلق بالمجتمع تؤدي التربية دوراً مهماً في المحافظة على تراث المجتمع، كما أنّها أداة من أدوات تقدم هذا التراث وتطويره, وفيما يتعلق بالفرد تهدف التربية إلى توفير الفرص الضرورية لتنمية جميع جوانب شخصيته، وتمكينه من تحقيق أقصى إمكاناته، والوصول به إلى الكائن الذي يرغب ان يكون.

وبما انّ امتنا العربية والإسلامية تواجه تحديات مصيرية، فانَّ التربية تبرز في مواجهة هذهِ التحديات، ولاسيما على المستوى السياسي والمستوى الحضاري. (التل، ١٩٩٣، ص١).

وفي ظل هذا العصر المعرفي والابتكار المتواصل يتطلب من المهتمين بالتربية في مجتمعنا جملة أمور من أهمها: البحث عن أساليب تعليمية تعلّم الطلبة كيف يفكرون؟ ومن ثم تحليل الكتب الدراسية وتطويرها بما يتناسب مع متطلبات العصر واحتياجاته؛ لانّ عملية تطوير المناهج خطوة لابُدّ منها حتى يستطيع النظام التعليمي ان يواجه المسؤوليات الكبيرة الملقاة على عاتقه، وحتى يتمكن من مواجهة التغيرات المجتمعية التي تواجهه لبناء أجيال يمكنها بسهولة انْ تتكيف مع متغيرات العصر. (علي، ١٩٩٩، ص٥).

ومن أجل نجاح العملية التربوية والتعليمية يتطلب من المدرس والإدارة التعليمية ان تراقب أفكار الطالب لأنّها ستصبح كلمات، وان تراقب الأفعال لأنها ستصبح عادات، وتراقب العادات لأنها ستصبح شخصية، وتراقب الشخصية لأنها ستحدد المصير، وكله يبدأ عبر التفكير التأملي، الذي ركّز القرآن الكريم الاهتمام به, واشارت كثير من الآيات إلى التأمل والملاحظة والتفكر والتدبر.

لذا اصبح التعليم من أجل تنمية التفكير، والتعليم من أولى أولويات التربية الحديثة التي جعلت شعارها: التربية تعني تعليم الإنسان كيف يفكر لا أن تسقط عليه أفكار الغير. (حلس، ٢٠٠٨، ص١٣١).

وهذا ما أكدته آيات القرآن الكريم والسنة النبوية في مواطن كثيرة داعية إلى أهمية الفكر والتفكير والعقل والتدبر والنظر والتأمل، وما شابه ذلك، وكأنها تردد حقيقة ماثلة في العقول: (إذا خلت الحياة من التفكير خلت من النجاح)؛ لانّ القدرة على التفكير من خصائص الإنسان التي كرّمه الله بها، فإذا أحسن الإنسان استعمال هذهِ الصفة ارتقى في سُلّم النجاح، ولقد أثبتت التجارب العلمية المعاصرة ان التفكير ينمو بالممارسة والتدريب كما تنمو عضلات الجسم بالتدريب العضلي، فكلما زاد التفكير تدريباً نما وتحسن, وانَّ من الأسس الرئيسة للعبادة هي التفكر، ويلفت القرآن الكريم انتباهنا إلى التفكير في الآيات القرآنية بالصيغة الفعلية عبر الآيات التي دعت إلى التفكير العقلي ١٢٩ آية، والآيات التي دعت إلى التفكير المتبصر ١٤٨ آية، والآيات التي دعت إلى التذكر ٢٦٩ آية، والآيات

التي دعت إلى التدبر ٤ آيات، والآيات التي دعت إلى التفكر ١٦ آية، والآيات التي دعت إلى الاعتبار ٧ آيات، والآيات التي دعت إلى التفقه ٢٠ آية. (جروان، ٢٠٠٢، ص٢٦).

يتفق المربون على أهمية تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة وان مهمة المدرسة والجامعة لم تعد كالماضي في حشو عقول الطلبة بالمعلومات عبر الحفظ والتلقين والاستظهار وعبر اللفظية في التعليم التي تعاني منها في مدارسنا وجامعاتنا دون التفكير الايجابي التأملي وخاصة في عالمنا العربي والإسلامي، وهناك أسباب عديدة تدعو إلى التغير الجدي في نمط مناهج التربية الإسلامية، ومن هذهِ الأسباب الثورة التكنولوجية المتسارعة والهائلة والانفتاح العالمي الذي شلّ المناهج التقليدية، ولابد ان تصبح مناهجنا تراعي المستقبل عبر الاستناد إلى إطار فلسفي واضح، والإفادة من الفكر الإسلامي الأصيل والمعاصر، والتمسك بشرعنا الحنيف، وأخذ رأي المدرسين والطلبة، وأولياء الأمور، والمجتمع في المنهج، والتخطيط المستمر للمتغيرات المستقبلية عبر وضع خطط إستراتيجية مستقبلية، والمواءمة بين النظرية والتطبيق، وتعليم مهارات التفكير التأملي استحوذ على اهتمام العديد من كبار المربين في كتاباتهم في علم النفس التربوي والمعرفي، منهم بينيه **Binet**، وجيمس **James**، وديوي **Dewey** لكن هذا الاهتمام اختفى لظهور المدرسة السلوكية، وعندما جاء شون بدأت الكتابة عن أهمية الأخذ بالتفكير التأملي في إعداد المدرسين في أثناء الخدمة وقبلها، واستعمال مصطلح التأمل في الدراسات البحثية وخاصة المتعلقة بالتعليم الصفي. (مصطفى، ١٩٩٢، ص١٤).

انَّ تعليم مهارات التفكير عن طريق محتوى الكتاب المدرسي، وتهيئة الفرص المثيرة للتفكير أمر في غاية الأهمية، وينبغي ان يكون هدفاً رئيساً لمؤسستنا التعليمية، وان مهارات التفكير العليا ممكن ان تنمو وتتحسن بالتدريب عن طريق تفعيل دور الطالب ومهاراته وتنمية تفكيره بصورة سليمة، ومن الاستراتيجيات التي نادت بتفعيل دور الطلبة (استراتيجية الإدراك المنفصلة) وتشير إلى طريقة الفرد في التعامل مع المعلومات من حيث اسلوبه في التفكير وطريقته في الفهم والإدراك والتذكر، وان عملية التعامل تعتمد على صيغ عدة منها: تصنيف المعلومات وتحليلها وتركيبها وتخزينها واستدعائها، ان هذه العمليات تسهم في النمو العقلي للطالب وتوسيع مداركه ومهاراته الفكرية.(الشريف ،١٩٨٧،ص١٥).

وتكمن أهميه استراتيجية الإدراك المنفصلة بوصفها محاولة لتطبيق النظريات التعليمية على نحو متسلسل ومتكامل ومرتب؛ لكي تساعد على تكامل العملية التعليمية وشمولها، وتزيد من فرص النجاح المدرسي في تعلم المادة التعليمية، كونها وسيلة تشويقية لزيادة دافعية المدرس والطالب، فضلاً عن احتمالية تحقيق الاهداف التربوية والتعليمية من الطلبة باقل جهد ووقت وتسهل تفاعلهم.(الحيلة،١٩٩٦،ص٣١).

والغاية من ذلك جعل الطالب عنصراً فاعلاً وايجابياً في العملية التعليمية، وتعويده على الاعتماد على نفسه بدرجة كبيرة عن طريق التدريب على بعض الاستراتيجيات والانشطة ومنها استراتيجية الادراك المنفصلة، التي تركز على الطالب في الموقف التعليمي، وتضعه في موضع

المسؤولية، والايمان بقدراته، والثقة بنفسه، وتجعله فرداً قادراً على تعليم نفسه بنفسه، واغناء ذاكرته، وتوجيه عملية تعلمه بصورة سليمة.(دروزة،٢٠٠٤،ص١٥٥).

أنّ أهمية هذه الاستراتيجية تعمل على تحسين قدرة الطالب على التعامل مع المعلومات الدراسية؛ لان التدريس الفعال يساعد الطالب على تكوين مجموعة من استراتيجيات الادراك الفعالة، كما ان استراتيجيات الادراك في حقيقتها هي أساليب ومهارات تمكن الطالب من الحصول على المعلومات عن طريق تعليمه كيف يتعلم ويفكر تفكيراً علمياً هادفاً, وتجعله محوراً في العملية التعليمية وتزويده بوسائل اكتساب المعرفة اكثر من المعرفة ذاتها.(الزوبعي وأخرون،١٩٨١،ص٨٣).

وما من شك ان طرائق التدريس في التربية الإسلامية لم تجد من البحث والاستقصاء والتطبيق ما هي جديرة به. (ظافر، ١٩٨٤، ص١٢)؛ لان الاتجاه السائد في هذهِ الدراسات يتعرض لتقويم كتب التربية الإسلامية وتطويرها في معظم مراحل التعليم العام دون النظر إلى تطوير أساليب التدريس، وهو ما يحتاج فعلاً ان تتجه إليه جهود الباحثين في هذا الشأن، وإذا ما أراد باحث إجراء مقارنة بين ما كتب في الفقه الإسلامي من دراسات وأدبيات وما كتب في طرائق تدريس الفقه الإسلامي يجد الفرق شاسعاً لان اغلب الدراسات والأدبيات اتجهت نحو الفقه وليس الطرائق.

ولذلك لجأ الباحث إلى إجراء دراسة عن طرائق تدريس الفقه الإسلامي، لان الفقه الإسلامي هو الصورة العملية للتصور الإسلامي، فالإنسان يوجد ضمن إطار اجتماعي وبيئي يتفاعل معه بصورة متعددة، فالفقه ينظم علاقة الإنسان مع الخالق ﷻ عن طريق منظومة العبادات، وعلاقته بالآخرين ضمن قواعد وتشريعات وأنظمة يجمعها فقه المعاملات، وكذلك يقدم بمدارسه ونظرياته ومناهجه شاهداً حضارياً متميزاً، يظهر إبداعاً تشريعياً وتنظيمياً لحياة الفرد والمجتمع في إطار الدين الإسلامي الحنيف.

وفي ضوء ما تم عرضه، ونتيجة لشعور الباحث أهمية استراتيجية الإدراك المنفصلة، والتفكير التأملي، ومادة الفقه الإسلامي، عن طريق اطلاعه على الدراسات والأدبيات ذات الصلة، وخاصة في ميدان التربية الإسلامية، تولد لديه إحساس بالمشكلة وبداية التفكير بالبحث، لذلك برزت الحاجة لدراسة: اثر استراتيجية الإدراك المنفصلة في تنمية التفكير التأملي لطلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية لمادة الفقه الإسلامي.

- مشكلة البحث:

إنَّ مادة التربية الإسلامية ليست معارف تقدم للطالب فحسب، وليست معلومات يلُّم بها فقط، ولكنها أسلوب لتربية الفرد تربية متكاملة من جوانبه كافة، الجسدية والروحية والوجدانية والعقلية، ومن أهداف تدريسها بناء الشخصية الإنسانية المتكاملة.

لذا تحتاج مادة التربية الإسلامية إلى طرائق واستراتيجيات فاعلة وحديثة لتدريسها، وإنّ المدرّس الذي يفتقر إلى طريقة تدريس واستراتيجيات ملائمة قد يلحق ضرراً بالغاً بها كونها تمثل

التربية التي ينشدها ديننا الإسلامي الحنيف، ومن يتتبع الواقع التربوي لمواد التربية الإسلامية يجد واقعاً مؤلماً، فقد لمس الباحث عن طريق خبرته في التدريس واستشارته لعدد من التدريسيين من ذوي الاختصاص في مادة الفقه الإسلامي في اقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية أكدوا استعمالهم طريقة المحاضرة بصورة عامة، وأنَّ هناك ضعفاً في طرائق واستراتيجيات تدريس مادة (الفقه الإسلامي), فضلاً عن عدم اطلاعهم على الاهداف التربوية للمادة وعدم معرفتهم بوسائل تحقيقها وملاحظتها وقياسها حسب المنظور التربوي والتعليمي, وممكن ان يؤدي ذلك إلى مسألة في غاية التعقيد وهي ضعف الالتزام الديني للطلبة وقلة الاهتمام بتعاليم الدين الإسلامي أو تنمية عواطفَهم وتقوّيم سلوكَهم وتطبعهم بالطابع الإسلامي داخل حرم الجامعة وخارجها.

بل توجد دراسات عديدة تؤكد على مسألة: "أن استراتيجيات التدريس المعتمدة في تدريس التربية الإسلامية لا تدرب الطلبة على أسلوب التعلم الذاتي ولا تثير التفكير" (العبيدي،٢٠٠٥,ص٣).

إذ أكدتْ عدداً من الدراسات أنَّ استراتيجيات التدريس المتبعةَ في تدريس التربية الإسلامية بصورة عامة تُهمل دور الطالب، وتوجه تركيزها نحوَ المدرس، وبهذا يكوُن أثر الطالب سلبياً في العملية التعليمية ،حيث تساءلت (دراسة الكبيسي،٢٠٠٥): كيف يمكن للمادة التربية الإسلامية أنْ تحقق أهدافها في إعداد جيل يواجه تحديات المستقبل؟ وكيف يمكن تزويدهم بالمهارات الفكرية التي تجعلهم قادرين على استعمال قدراتهم في التأمل والتفكير؟ ونحن نستعمل استراتيجيات التدريس التقليديةَ التي لا تتوافر فيها مواقف تعليمية تسمح للطلبة بالمبادأة، وطرح أسئلتهم، وإثارة دافعيتهم نحو التعلم بل أنَّها تصرف اهتمامهم عن الدرس والمدرس؛ لافتقارها إلى عنصر التشويق، وتتفق اغلب الدراسات والابحاث المرتبطة بالتربية الإسلامية في الجامعات العراقية بأنَّ استراتيجيات التدريس المتبعة لا تبعث في الطالب الميل إلى ما يتعلمه، فضلاً على ارتكازها على التلقين من جانب المدرس، والحفظ والاستظهار من جانب الطالب مع عدم إتاحة الفرص الكافية له للإبداع، والابتكار، وتنمية سلامة الحكم والتفكير (الكبيسي،٢٠٠٥, ص٢-٣).

ونظراً لشيوع استعمال الطرائق التقليدية في تدريس مادة التربية الإسلامية، توجهت انظار الباحث إلى إجراء دراسة تعنى باستراتيجيات وأساليب تدريس حديثة تعتمد على أهم النظريات الحديثة المعتمدة في هذا العصر والتي تناسب التقدم العلمي الهائل في المعلومات من ناحية والتطورات الحديثة من ناحية أخرى، تنقل النشاط في عملية التعليم من المدرّس إلى الطالب مع بقاء دور المدرّس مرشداً وموجهاً يعمل مع طلبته، فالمدرس نحتاجه لتنمية قدرات الطلبة في التفكير وجعل المادة اكثر تشويقاً وأكثر فاعلية, وجعل الطلبة يكتسبون معرفة بعيدة عن التلقين، مثل استراتيجية الإدراك المنفصلة التي تُعَدُّ من الاستراتيجيات الحديثة والتي تستعمل من أجل تنمية التفكير وتوضيح المفاهيم والظواهر المجردة.

ومن هنا تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما اثر استعمال استراتيجية الإدراك المنفصلة في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية لمادة الفقه الإسلامي؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما اثر استعمال استراتيجية الإدراك المنفصلة مقابل الطريقة التقليدية في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة الفقه الإسلامي؟
٢. ما أثر استعمال استراتيجية الإدراك المنفصلة مقابل الطريقة التقليدية في تنمية التفكير التأملي لدى طلاب أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة الفقه الإسلامي؟
٣. ما أثر استعمال استراتيجية الإدراك المنفصلة مقابل الطريقة التقليدية في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة الفقه الإسلامي؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة الذين يدرسون مادة الفقه الإسلامي باستعمال استراتيجية الإدراك المنفصلة تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى)؟

فرضيات البحث:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها طلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية (الذكور والإناث) الذين يدرسون مادة الفقه الإسلامي باستعمال استراتيجية الإدراك المنفصلة ومتوسط الدرجات التي يحصل عليها أقرانهم (الذكور والإناث) الذين يدرسونها بالطريقة التقليدية.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها طلاب أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية الذين يدرسون مادة الفقه الإسلامي باستعمال استراتيجية الإدراك المنفصلة ومتوسط الدرجات التي يحصل عليها أقرانهم الذين يدرسونها بالطريقة التقليدية.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط الدرجات التي تحصل عليها طالبات أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية اللواتي يدرسن مادة الفقه الإسلامي باستعمال استراتيجية الإدراك المنفصلة ومتوسط الدرجات التي تحصل عليها قريناتهن اللاتي يدرسنها بالطريقة التقليدية.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها طلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية الذين يدرسون مادة الفقه الإسلامي باستعمال استراتيجية الإدراك المنفصلة يعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى).

- أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى:

١. معرفة أثر استعمال استراتيجية الإدراك المنفصلة في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة الفقه الإسلامي مقارنة بالطريقة التقليدية.
٢. معرفة أثر استعمال استراتيجية الإدراك المنفصلة في تنمية التفكير التأملي لدى طلاب أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة الفقه الإسلامي مقارنة بالطريقة التقليدية.

٣. معرفة أثر استعمال استراتيجية الإدراك المنفصلة في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة الفقه الإسلامي مقارنة بالطريقة التقليدية.
٤. معرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية وطالباته الذين يدرسون الفقه الإسلامي باستعمال استراتيجية الإدراك المنفصلة.

- أهمية البحث:

١. يتماشى البحث الحالي مع الاتجاهات الحديثة في التربية لتنمية التفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية.
٢. من المأمول ان يبين هذا البحث للتدريسيين والباحثين التربويين ما وصل إليه التفكير التأملي واستراتيجية الإدراك المنفصلة لدى طلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية، وسبل تنمية التفكير وتوظيف الاستراتيجيات التعليمية عبر تدريس فعال للفقه الإسلامي.
٣. من الممكن ان يساعد هذا البحث في فتح آفاق جديدة للباحثين في مجال التربية وطرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الإسلامية، وموضوعات أخرى بين الأصالة والمعاصرة وخاصة في الفقه الإسلامي.
٤. قد يوفر هذا البحث إستراتيجية جديدة في تدريس العلوم الشرعية، وهي استراتيجية الإدراك المنفصلة لتساعد الطلبة في تنمية مهارات التفكير ورفع مستوى التحصيل الدراسي.
٥. يقدم هذا البحث أداة لقياس التفكير التأملي، قد يفيد منها الباحثين عند إعداد أدواتهم للبحث.

- حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بما يأتي:

١. طلبة الصف الثاني في أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في كليات التربية بالجامعات العراقية.
٢. العام الدراسي ٢٠١٠- ٢٠١١م.
٣. موضوعات (فقه المعاملات) من الفقه الإسلامي.

- مصطلحات البحث:

- الأثر: هو الفارق الدال إحصائياً بين مستوى درجات تحصيل مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.
- استراتيجية الإدراك المنفصلة: هي ذلك النظام التعليمي الذي يزود الطالب بتعليمات وإرشادات تحثه على التفكير وصياغة المعلومات(الوسيلة الادراكية) من تلقاء نفسه كأن يطلب المدرس من الطالب ان يفكر في وضع الاسئلة التعليمية في أثناء دراسته أو قراءته لدرس تعليمي ثم الاجابة عنها, وقد اختار الباحث خمسة منشطات من استراتيجية الإدراك المنفصلة, وهي:
  - الأسئلة التعليمية: هي جمل استفهامية تحث الطالب على البحث في ذاكرته عن المعلومات المخزونة المتعلمة، ثم استرجاعها بهدف اشتقاقها من الموضوع المطلوب تعلمه، ومن ثَمَّ الاجابة عنها.

- التشبيهات أو المقارنات: هي ربط ومقارنة بين موضوعين دراسيين متساويين في مستوى العمومية احداهما مألوف للطالب والآخر غير مألوف وذلك بغية أن يصبح الموضوع الغير مألوف مألوفاً والمقارنة بين الموضوعين قد تكون من حيث الشكل الخارجي أو الوظيفة أو البناء والتركيب أو الحواس.
- التلخيصات: هي عرض موجز يتضمن أهم ما جاء في النص المدروس أو التجربة ويجب أن يعرض الملخص قبل البدء بشرح الموضوع الدراسي, وهي تشبه الى حدّ ما المنظمات المتقدمة ألا أنَّ الملخصات قد تتضمن معلومات جزئية وحقائق على خلاف المنظمات المتقدمة التي يجب أن تتضمن معلومات عامة شاملة مجردة فقط, كما لا يشترط أن تتسلسل الملخصات في المعلومات بشكل هرمي كما في المنظمات المتقدمة.
- الصور الذهنية والتخيلات: يطلب من الطالب تصوراً أو تخيل فكرة معينة أو مفهوماً او مبدأ او أجزاء حقيقة بهدف رؤية هذه المعلومات بشكل أوضح وأغنى والوقوف على وقائعها, ويمكن أن تستثار التخيلات الذهنية عن طريق الصور المادية.
- القصص التعليمية: هي سرد لغوي للمعلومات والحقائق المراد تعلمها بطريقة مشوقة بحيث تصف المواقف والحوارات بغية تعليم المفهوم او تجسيد المبدأ او زرع اتجاه حسن، أو تنمية خلق قويم.

- التفكير التأملي: هو عمليات استقصاء ذهني نشط وواع، ومتأن لمواقف تعليمية تتضمنها موضوعات مادة الفقه الإسلامي، وتعرض للطالب ليتأمل فيها، ويحللها إلى عناصرها، ويحدد نقاط القوة والضعف فيها ويكشف المغالطات المنطقية، بهدف اتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة بناء على دراسة واقعية منطقية للموقف التعليمي، ويشتمل على المهارات الآتية:

أ. مهارة الرؤية البصرية: ويقصد بها القدرة على عرض جوانب المشكلة والتعرف على مكوناتها سواء عن طريق طبيعة المشكلة أو مكوناتها بحيث يمكن كشف العلاقات الموجودة بصرياً.

ب. مهارة الكشف عن المغالطات: ويقصد بها القدرة على تحديد الفجوات في المشكلة وذلك عن طريق تحديد العلاقات غير الصحيحة وغير المنطقية وتحديد بعض الخطوات الخاطئة في انجاز المهام التربوية.

ج. مهارة الوصول إلى الاستنتاجات: ويقصد بها القدرة للتوصل إلى علاقات منطقية معينة عن طريق رؤية مضمون المشكلة، والتوصل إلى حلول ونتائج مناسبة.

د. مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة: ويقصد بها القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات المترابطة، والتي قد تعتمد على معلومات سابقة أو على طبيعة المشكلة.

هـ. مهارة وضع حلول مقترحة: وهي القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية تأملية لحل المشكلة المطروحة.

- **الفقه الإسلامي: هو مجموعة الأحكام الشرعية العملية المستفادة من أدلتها التفصيلية المتعلقة بالموضوعات الدراسية التي تضمنتها موضوعات فقه المعاملات من الكتاب المقرر على طلبة الصف الثاني في أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في كليات التربية بالجامعات العراقية للعام الدراسي ٢٠١٠- ٢٠١١ م.**

الفصل الثاني

الإطار النظري ودراسات سابقة

المبحث الأول: الإطار النظري

أولاً: استراتيجية الإدراك المنفصلة:

إنَّ استراتيجيات الإدراك عموماً هي العمليات العقلية التي يوظفها الطالب بغية التعلم والفهم والتبصر, وهذه الاستراتيجيات تحتاج الى منشطات لاستثارتها, فمنشطات استراتيجيات الإدراك هي وسائل إدراكية تحث الطالب على توظيف العمليات العقلية المناسبة في اثناء تعلمه, أو تترك له الحرية في توظيف ما يشاء من عمليات عقلية تؤدي به الى الفهم والاستيعاب ومن ثم التعلم. (العفون وراهي ،٢٠١٠ ،ص٧٥).

إنَّ منشطات العمليات العقلية تنطلق من مفاهيم النظرية الادراكية والمعرفية ونظرية خزن المعلومات اللتين تؤمنان بانَّ الطالب انسان نشيط يملك ذاكرة قادرة على اكتساب المعلومات، وتنسيقها، وتنظيمها، وتبويبها، وربطها بالمعلومات السابقة المخزونة في ذاكرته، وترميزها، ثم استرجاعها على شكل انماط ذات معنى وفائدة.

إنَّ منشطات استراتيجيات الادراك هي نشاطات تعليمية ـ تعلمية لتنمية المهارات العقلية وهي نشاطات تختلف عن النشاطات الصفية الشائعة، اذ تحث الطلبة على التفكير المتشعب وتطلب استعمال واحدة او اكثر من الوظائف العقلية عن طريق الربط بين الخبرات السابقة والجديدة مع التركيز على توليد الطلبة للأفكار. (جروان، ١٩٩٩, ص١٥١)

من هنا تُعرّف استراتيجية الإدراك المنفصلة بانَّها البرنامج الذي يركز على الطالب ويجعل منه محوراً رئيساً في العملية التعليمية ويعدّه مسؤولاً مباشراً عن تحقيق الاهداف السلوكية, وهذا البرنامج ينقسم الى منظومتين رئيستين هما:

- منظومة تحث الطالب على التفكير في اشتقاق المنشطات العقلية التي يقترحها المدرس.
- منظومة تترك للطالب حرية توظيف المنشطات العقلية التي يرى انّها مناسبه من دون تحديد مسبق لها من المدرس بما تساعده على فهم النص التعليمي بطريقة افضل.

(دروزة، ٢٠٠٠، ص٢٣٨)

إنَّ استراتيجية الإدراك المنفصلة قائمة على أساس (أنّ الطالب لديه مستوى من المعرفة والنضج والفهم والمسؤولية ويمكنه تعليم نفسه بنفسه والتحكم في عملية تعلمه)، ومن ثَمَّ فهو يستطيع ان يختار الأنشطة التعليمية المناسبة والقيام بإعدادها والاعتماد على نفسه في عملية تعلمه اذا توافر لديه: الكتاب المدرسي الجيد, والمواد التعليمية المناسبة, والمناخ التعليمي الملائم بما فيه من ادوات ووسائل تعليمية فعالة, وبعبارة أخرى إنَّ الطالب هو الشخص الذي يوظف عملياته العقلية وليس المدرس, ومن ثَمَّ هو الأعرف بالأنشطة العقلية التي تناسبه وتؤدي الى فهمه واستيعابه وتطبيقه للمعلومات وتحليلها، أما المدرس فعليه تهيئة الانشطة الملائمة لمساعدة الطالب على

تحقيق الاهداف المنشودة، وهذه العملية ينتج عنها جعل الطالب ايجابياً فعالاً في المواقف التعليمية بدلاً من كونه سلبياً للمعلومات, ووضعه في موضع المسؤولية والايمان بقدرته والثقة بجهوده وأعماله مما يكسبه الثقة بنفسة واغناء ذاكرته وتوجيه عملية تعلمه, وتحديث معارفه وتزويده بمهارات البحث والعلم والمعرفة. (آل بطي، ٢٠٠٩، ص٤٨).

ومن الفرضيات التي تستند عليها منشطات استراتيجية الإدراك المنفصلة, الآتي:

- استعمال المنشطات العقلية تساعد الطالب بالتركيز على الافكار الرئيسة المهمة.
- استعمال المنشطات العقلية من شأنه ان يحث الطالب على توجيه انتباهه لما يريد ان يتعلم فانه يسهل عليه استعمال المعلومات وتنسيقها وبرمجتها في ذاكراته بطريقه اعمق.
- استعمال المنشطات يساعد على تحسين ذاكرة الطالب ومن ثم يؤدي الى تحسين عملية تعلمه؛ لانَّ وظيفة الذاكرة هي ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة المخزونة.
- يُعدّ استعمال المنشطات العقلية وسيلة لترميز المعلومات، ومن ثم خزنها في الذاكرة طويلة الامد. (دروزة، ٢٠٠٤، ص١٣٨).

ويشترط في استعمال منشطات استراتيجية الإدراك المنفصلة, جملة أمور أهمها:

- تستعمل لدى معالجة محتوى تعليمي يفتقر الى التنظيم, أو درجة صعوبته عالية, أو غير مألوف للطلبة.
- تستعمل مع الطلبة الذين يتصفون باستقلال التفكير وعدم الاعتماد على المدرس.
- تنمي المستويات الدنيا والمتوسطة والعليا الى المستويات كافة التي تكلم عنها بلوم.
- يجب أن يتزود الطلبة بتدريب خاص على كيفية اشتقاق المنشطات العقلية ولاسيما مع الطلبة ضعيفي القدرة العقلية او متوسطي الذكاء. (دروزة، ٢٠٠٤،ص٣١٠و٣١١)

إنَّ منشطات استراتيجية الإدراك المنفصلة التي تستعمل في العملية التعليمية – التعلُمية كثيرة ومتنوعة، وهي على النحو الآتي :

أولاً – إعادة الصياغة: وهي عبارة عن قدرة الطالب على إعادة المادة المدروسة بلغة الفرد، وهي تعكس مدى فهم الفرد واستيعابه لما يقرأ. (Grubwski:1989:p:340).

ثانياً – الأسئلة التعليمية: تُعرَّف بأنَّها مثير يستدعي رد فعل أو استجابة، ويتطلب من الطالب قدراً من التفكير والبحث عن المعلومات المخزونة في ذاكرته لاسترجاع المناسب منها والتي تجيب عن السؤال، فالأسئلة التعليمية عبارة عن جمل أو عبارات استفهامية تحث الطالب على التفكير بها والبحث عن المعلومات المخزونة المتعلمة، ثم استرجاعها بهدف الإجابة عنها، أو حل المشكلة المعروضة.

ثالثاً – الأهداف التعليمية : تُعرَّف الأهداف التعليمية بأنها عبارة عن سلوكيات أو مهارات أو قدرات قابلة للقياس يتوقع من الطالب أن يظهرها بعد عملية التعلم ، والأهداف التعليمية على نوعين هما:

١-أهداف تربوية عامة: تصف على نحو موجز الإمكانات التي بوسع الطالب أن يحققها بعد تعلمه لوحدة دراسية، أو منهج دراسي خلال مدة زمنية لا تقل عن أسبوعين، ولا تزيد عن سنة دراسية.

٢-أهداف سلوكية خاصة: تصف وصفاً مفصلاً ما يستطيع الطالب أن يظهره بعد تعلمه لمفهوم ، أو مبدأ ، أو حقيقة ، أثناء مدة زمنية قصيرة نسبياً لا تقل عن (٤٥) دقيقة ولا تزيد عن (١٨٠) دقيقة. (دروزة، ٢٠٠٥, ص١٧٤).

رابعاً – التشبيهات أو المقارنات: هي عبارة الربط والمقارنة بين موضوعين دراسيين متساويين في مستوى العمومية أحداهما مألوف للمتعلم لغرض أن يصبح الموضوع غير المألوف مألوفا، والمقارنة بين الموضوعين قد تكون من حيث الشكل الخارجي ، أو الوظيفة أو البناء أو التركيب أو الحواس. (دروزة، ٢٠٠٤، ص١٠٩)

خامساً – التلخيصات: تعرف التلخيصات بأنَّها عملية فكرية تتضمن القدرة على إيجاد لب الموضوع، واستخراج الأفكار الرئيسة فيه والتعبير عنه بإيجاز ووضوح وهي عملية تنطوي على قراءة لما بين السطور، وتنقيح وربط للنقاط البارزة أي إعادة صياغة الفكرة أو الأفكار الرئيسة التي تؤلف جوهر الموضوع ،والهدف منها هو الكشف عن قدرة الطالب على التلخيص المبدع والمترابط لموضوع محدد. (زيتون ، ٢٠٠٨، ص٢٢٣).

سادساً – التعليمات: وهي عبارة عن جمل إرشادية توجه الطالب إلى كيفية العمل وحلّ المشكلة والسير في عملية التعلم وغالباً ما تعرض على الطالب على شكل نقاط أو خطوات. (فتحي،١٩٩٩،ص٢١٧)

سابعاً – الجمل والعناوين: وهي وسيلة لتنظيم المحتوى التعليمي، وقد سميت بالمعينات التنظيمية، وتعد من المنشطات العقلية التي تساعد الطالب على التذكر والفهم، وذلك عن طريق ربطه للأفكار العامة المتجلية في العنوان، مع الأفكار الجزئية التفصيلية الموجودة في النص المدروس، كما أن الجمل والعناوين تعمل عمل المفاتيح لتذكر المعلومات التفصيلية لذا فهي تعمل على إيجاد العلاقة بين التعلم السابق المتجلي في العنوان، والتعلم الجديد المتجلي بالتفاصيل التي ستأتي لاحقاً.

ثامناً – الخطوط تحت الأفكار المهمة: وهي عبارة عن علامات مستقيمة تخطط بها الأفكار التي يرى الطالب بأنها مهمة ورئيسه في تعلم المادة المدروسة, وهي من العادات الأكثر شيوعاً بين طلبة المدارس وذلك للأسباب الآتية: (سهلة الاستعمال وشائعة بين الطلبة, ولا تحتاج إلى تدريب, ويمكن أن يستخدمها أي متعلم قوياً كان أو ضعيفاً, وتقلل من حجم المادة المدروسة وذلك باختصارها عن طريق التخطيط تحتها) (دروزة، ٢٠٠٤، ص١٨٥).

تاسعاً – رؤوس الأقلام: هي إحدى المنشطات العقلية الفاعلة في عمليتي التعلم والتعليم، و تعد وسيلة هامة لترميز المعلومات، وخزنها في الذاكرة، بهدف استرجاعها فيما بعد. (دروزة ،٢٠٠٥ : ص٢٤١-٢٣٦).

عاشراً- المقدمات: هي عبارة عن تمهيد لما يراد تعلمه بحيث تهيئ الطالب لما سيأتي من أفكار ومفاهيم ومبادئ وإجراءات وتزويده بفكرة مختصرة عنها.

أحد عشر – المراجعات: هي عبارة عن إعادة النظر في المادة المتعلمة ومراجعتها للتأكد من حصول عملية التعلم، وغالباً ما تعطي المراجعة النقاط المهمة التي وردت في النص المدروس سواء أكانت معلومات عامة أو معلومات جزئية محددة. (دروزة، ٢٠٠٤ ، ص١٦٠).

اثني عشر – الصور الذهنية والتخيلات: تعد الصور والتخيلات الذهنية من المنشطات العقلية التي تستعمل في العملية التعليمية بهدف تحسين عمليتي التذكر والاستيعاب والتفكير للطالب، فضلاً عن ذلك فان هذه المنشطات قد تستعمل من المدرس أو من الطالب في أوقات مختلفة من عملية التعلم والتعليم, وتشير الادبيات إلى أنَّه من المفيد جداً أن يحول الطالب محتوى الموقف التعليمي إلى مجموعة من الصور الذهنية.(سليم، ٢٠٠٨، ص٢٢٣)

ثلاثة عشر – الصور الحسية: وهي عبارة عن شكل توضيحي منظور يزود الطالب بالمعلومات والحقائق عن موقف ما، او حادث معين. (دروزة ، ١٩٩٥، ص٢١٣)

أربعة عشر – منظومة المعلومات القبلية: هي عبارة عن حبكة موجزة من المعلومات العامة الشاملة والمجردة للشيء المراد تعلمه وهي تنسج بطريقة هرمية، أي أن هذه المنظومة تقدم للطالب – وبشكل تدريجي – الأفكار العامة الشاملة أولاً ، ثم الأفكار الأقل عمومية فالأقل، فالأقل وهكذا إلى أن تصل إلى ذلك الجزء من المعرفة الذي يعد اصغر جزء يندرج في إطار الأفكار العامة، ويقترح أوزبل (Ausubel) أن تعرض هذه المنظومة على الطالب في بداية عملية التعلم، وقبل الخوض في شرح أجزاء المحتوى التعليمي المراد تعلمه، وذلك لما لها من اثر ايجابي في مساعدة الطالب على بناء روابط معرفية تصل إلى المعلومات الجديدة المراد تعلمها من ناحية، والمعلومات المتعلمة سابقاً من ناحية أخرى، مما يؤدي بالطالب إلى الفهم والاستيعاب بطريقة هادفة وذات معنى. (دروزة ، ١٩٨٨، ص٦)

خمسة عشر – التركيبات: هي عبارة عن منظومة موجزة من المعلومات توضح العلاقة الداخلية التي تربط بين أفكار النص المدروس بعضها مع بعض، أو العلاقة الخارجية التي تربطها مع أفكار أخرى خارجة عنها ألا أنها ذات علاقة بها، وتبنى هذه المنظومة بطريقة توضح العلاقة العامة الرئيسة أولاً ثم الأقل منها عمومية فالأقل إلى أن تصل إلى أصغر علاقة جزء في النص المدروس، كما أن التركيبات غالباً ما تأتي بعد النص المدروس.

ستة عشر – القصص التعليمية: تعد القصص من الوسائل الإدراكية المهمة في تنشيط العمليات العقلية، وحث الطالب على التعلم، وأهمية استخدام القصص تأتي من مناسبتها لطبيعة الذاكرة البشرية، وما تقوم به من تصورات وتنبؤات لما سيحدث في موقف معين، كما أنها تعد وسيلة من وسائل استثارة الدافعية للتعلم خاصة إذا كتبت بطريقة جيدة، ومشوقة، وجذابة. (دروزة ،٢٠٠٥ ، ص١٥٩و ٢٨٠)

وأن استعمال القصة في التدريس يُساعد المدرس على إيضاح وتفسير وتذليل ما يلقاه من صعوبات وتعقيدات في الحياة العملية، كما أن للقصة أهميتها إذا ما تجاوبت مع الميل الفطري، فإنْ

أُحسن إشباع هذا الميل في مجال النماء والخير استطعنا عَنْ طريق القصة أن نحقق أضخم الأهداف التربوية في التوجيه. (جاسم ،٢٠٠٦ ، ص١١٢-١١٣)

سبعة عشر – منظومة المعلومات: وهي عبارة عن حبكة موجزة من المعلومات العامة الشاملة والمجردة للشيء المراد تعلمه وهي تنسج بطريقة هرمية بحيث تتضمن المعلومات العامة أولاً، ثم الاقل عمومية فالأقل وبشكل تدريجي. (دروزة،١٩٩٥،ص٢٦٠)

ثمانية عشر – الملاحظات الصفية: هي عملية يدون بها الطالب معلومات مختصرة عما يريد تعلمه ، سواء أكانت المادة المتعلمة معروضة بشكل مسموع عن طريق المدرس أو عن طريق كاسيت مسجل، أم بشكل مقروء عن طريق الكتاب المطبوع، أم بشكل مرئي عن طريق الحاسوب، وهذه المنشطة العقلية غالباً ما تستعمل مع طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية، وطلبة الجامعة والدراسات العليا, لأنها تتطلب نشاطاً عقلياً من الطالب بالشكل الذي يمكنه من ربط ما يسجل من ملاحظات مع ما لديه من معلومات سابقة. (سليم ،٢٠٠٨ ،ص٢٢٣)

تسعة عشر – وسائل تدعيم الذاكرة: ينظر للعقل على انه مخزن للمعلومات، وان هذه المعلومات تخزن فيه بعد تعلمها عن طريق الحفظ، ويقصد بالتذكر استرجاع ما سبق أن تعلمه الطالب واحتفظ به من معلومات حتى لحظة تذكره. (جمل ،٢٠٠٥ ، ص ٢٥).

ولكي تكون عملية التذكر أسهل وأسرع على الطالب لابد من توافر وسائل تساعده على تذكر ما تعلمه، وتدعم عملية التعلم سواء أكان يتعلق منها بتذكر المعلومات العامة، أو تذكر المعلومات الخاصة، وسماها بعض الباحثين بالوسائل الاصطناعية لتدعيم الذاكرة, ومن أهم هذه الوسائل :

أ- وسيلة المكان: كأن يربط الطالب بين الفقرات المراد تعلمها بأماكنها الجغرافية، إذ تصبح هذه الأماكن مفاتيح لتذكر الفقرات.

ب- وسيلة مفاتيح الكلمات: وهي عملية لتذكر أزواج من الكلمات، كتذكر العالم ومؤلفاته، أو المدن وأشهر منتجاتها، أو مخترعين وأسماء مخترعاتهم وهكذا.

ج- وسيلة الترابط أو حبك القصة: وهي طريقة تستعمل لتذكر قائمة بالمفردات، وعندها يحتاج الطالب إلى سلسلة من التخيلات تربط بين الكلمة الأولى والثانية، والثانية والثالثة، أو تتم عملية الترابط عن طريق نسج قصة للمفردات المراد تعلمها بحيث يكون لها معنى.

د- وسيلة الترميز الفردي: وهي الطريقة التي يستعمل فيها أول حرف من الكلمة لتذكر الكلمة بأكملها، ثم تجمع الحروف بكلمة واحدة تعبر عن الجملة المراد تذكرها ككل. (دروزة ، ٢٠٠٥ ، ص٣٠٢).

وقد اختار الباحث خمسة منشطات من استراتيجية الإدراك المنفصلة, وهي:(الأسئلة التعليمية، والتشبيهات أو المقارنات, والتلخيصات, والصور الذهنية والتخيلات, والقصص التعليمية).

ثانياً: التفكير التأملي.

التفكير التأملي هو قلب التفكير، وجوهره وروحه، ويحدث التفكير التأملي عندما يتأمل الطلبة في تفاعلاتهم، وعندما تتوفر لهم الفرصة المناسبة، والوقت اللازم للتفكير والتفاعل والاستبصار والتأمل في الموقف مما يسمح لهم بربط الأفكار القديمة بالخبرات الجديدة، وينمى التفكير التأملي عن طريق مروره بالخطوات الآتية:

- **مرجعية الفعل – الوعي، والإدراك بالأوجه الأولية للعملية.**
- **إيجاد الفروض والبدائل المناسبة– تجربة الفعل وفحصه وتقويمه.**

لذلك يعد التفكير التأملي من أنماط التفكير التي تعتمد على الموضوعية ومبدأ العلية والسببية في مواجهة المشكلات وتفسير الظواهر والأحداث (ضبط هذهِ الظواهر).

واجتهد الباحثون في تعريف التفكير التأملي، فعرفه شون Schoon بأنه: "استقصاء ذهني نشط وواع ومتأن للفرد حول معتقداته وخبراته ومعرفتها المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، يمكنه من حل المشكلات العملية، وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد ويساعد ذلك المعنى في اشتقاق استدلالات لخبراته المرغوب تحقيقها في المستقبل" (Schoon, 1987, P.49)

ويعرفه جروان بعنوان " تفكير حل المشكلات كما يحلو للبعض تسميته، وهو يتكون من عدد من الاستراتيجيات المتتابعة مثل التعرف على المشكلة وتحديد المشكلة والبحث عن الحلول ومن ثم تقويم الحلول واختيار الحل الأنسب". (جروان، ١٩٩٩، ص٥١)

ويعرفه (عبيد وعفانة ٢٠٠٣) بأنه " تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج، ثم تقويم النتائج في ضوء الخطط، ويهتم التفكير بفحص أسس الأفكار والبحث في مقوماتها استناداً إلى البراهين والأدلة". (عبيد وعفانة، ٢٠٠٣، ص٥٠)

ونستنتج من هذهِ التعريفات ما يأتي:

- **ان التفكير التأملي هو النشاط العقلي الهادف لحل المشكلات.**
- **ان التفكير التأملي يتضمن أسس التفكير كلها واستبصار، وتدبر للموقف، وتوليد للأفكار.**
- **ان التفكير التأملي تفكير موجه، حيث يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة.**
- **ان التفكير التأملي يهتم بتحليل العناصر والظواهر، ودراسة جميع الحلول الممكنة وتقويمها، والتأكد من صدقها، ورسم الخطط اللازمة لفهم الموقف وحل المتناقضات والمغالطات، واتخاذ القرارات المناسبة في ضوء الموقف بناء على دراسة واقعية، ومنهجية، وفهم ودراية وتبصر للأمور في الموقف التعليمي.**

وقد ميّز الباحثون مستويات التفكير التأملي في مستويين هما:

١. تفكير من مستوى أدنى أو أساسي.
٢. تفكير من مستوى أعلى أو مركب. (أبو نحل، ٢٠١٠، ص٣٨)

ومن خصائص التفكير التأملي ما يأتي:

١. تفكير فعال يتبع منهجية دقيقة، وواضحة ويبنى على افتراضات صحيحة.
٢. تفكير فوق المعرفي، يوجد فيه استراتيجيات حل المشكلات واتخاذ القرارات، وفرض الفروض، وتفسير النتائج، والوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة.
٣. نشاط عقلي مميز بشكل غير مباشر، يعتمد على القوانين العامة للظواهر ينطلق من النظر والاعتبار، والتدبر، ومن الخبرة الحسية، ويعكس العلاقات بين الظواهر.
٤. يرتبط بشكل وثيق بالنشاط العلمي للإنسان، ويدلل على شخصية الإنسان كما انه يعزز الإمكانات الشخصية للفرد. (جروان، ٢٠٠٢، ص٤٥)

وهذا يدلل على ان التفكير التأملي يحتوي على مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن تعلمها والتدريب عليها وإجادتها فضلاً عن تنميتها وتطويرها؛ لأنه تفكير ذاتي الإدراك يستلزم التفكير في طريقة التفكير، والنظر في الموقف وتأمله.

وقد افترض عدد من الباحثين خطوات للتفكير التأملي، ونالت اهتمامهم، وان كانت عمليات التفكير لا تسير في اتجاه محدد وثابت، فقد يبدأ الفرد بأي من العمليات التي ترتبط بالتفكير، وينتقل إلى الأمام والى الخلف حسب احتياجات الموقف مستعملاً في ذلك استراتيجيات مختلفة، ولقد اجتهد الباحثون في تحديد خطوات إستراتيجية لكل نمط من أنماط التفكير التي تساعد في اكتساب الطلبة هذه الأنماط. (عفانة واللولو، ٢٠٠٢، ص٩)

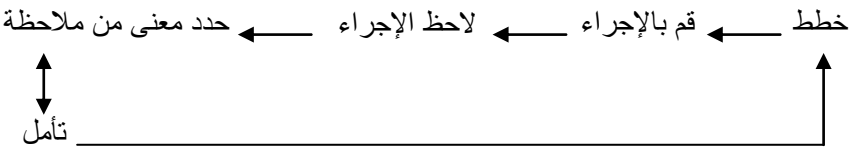
وقد حدد شون (Schoon 1987) خطوات التفكير التأملي بما يأتي:

- وصف الأحداث الصفية.
- تحليل الأحداث الصفية.
- اشتقاق استدلالات للأحداث الصفية.
- توليد قواعد خاصة.
- تقويم النظريات الشخصية.
- الوعي بما يجري في المواقف التعليمية.
- توجيه الإجراءات والقرارات المنوي اتخاذها.

وذلك عن طريق ثلاث مراحل للتفكير التأملي، وهي:

التأمل من اجل العمل– والتأمل أثناء العمل– والتأمل بالعمل.

ولقد ركز على التأمل أثناء العمل عن طريق الشكل الآتي:



(Schoon, 1987, P.49)

وهذا يدلل ان المدرس يخطط لإجراء، وتنفيذ، وملاحظة النتائج، ويتولد لديه معنى جديد للخبرة، يساعده في اتخاذ القرارات الخاصة بالإجراء الذي تم تنفيذه.

وقد حدد (عمران ١٩٩٠) المراحل التي يمر بها التفكير التأملي بما يأتي:

١. الوعي بالمشكلة.
٢. فهم المشكلة.
٣. وضع الحلول المقترحة وتصنيف البيانات واكتشاف العلاقات.
٤. استنباط نتائج الحلول المقترحة- قبول أو رفض الحلول.
٥. اختيار الحلول عملياً (تجريبياً)- قبول أو رفض النتيجة. (عمران، ١٩٩٠، ص١٠١)

وبناءً على ما سبق يتضح ان التفكير التأملي يشتمل على عدة خطوات، وهي:

١. ملاحظة وتأمل المشكلة من جوانبها جميعها (ملاحظة وتأمل).
٢. دراسة المشكلة بطريقة منطقية ووصفها بشكل مناسب (تحديد التصورات غير المنطقية).
٣. البحث عن علاقات تبين الأسباب التي أدت إلى حدوث المشكلة والنتائج التي ترتبت على ذلك (الاستنتاج).
٤. تفسير الجوانب المختلفة عن طريق الإفادة من الجوانب المهمة التي تحيط بالمشكلة (تفسير).
٥. اقتراح حلول بناء على توقعات منطقية للمشكلة موضوع الدراسة (اقتراح حلول جديدة). (كشكو، ٢٠٠٥، ص٤٣)

ويمكن ان تتميز العمليات العقلية المتضمنة في التفكير التأملي بما يأتي:

١. الميل والانتباه الموجهان نحو الهدف ← اتجاه
٢. إدراك العلاقات ← تفسير
٣. اختبار وتذكر الخبرات الملائمة ← اختبار
٤. تمييز العلاقات بين مكونات الخبرة ← استبصار
٥. تكوين أنماط عقلية جديدة ← ابتكار
٦. تقويم الحل كتطبيق عملي ← نقد (موسى، ١٩٨١، ص٣٣٥)

وكثير منا يتوقف تفكيره في المشكلة عند الخطوتين الأولى والثانية، وقد نقنع بقبول أحكام الآخرين، وهذا يجنبنا عملية التفكير التأملي، وقد نستدعي قليلاً من الخبرات ونقنع أنفسنا بالحلول

القائمة عليها، وقد نستعمل الخيال أكثر من الواقع وتبني حلولنا على أساس هذا الخيال، وقد نندفع إلى الاستغراق في كل مظاهر التفكير الجيد، عندما لا يرضى الآخرون عن استنتاجنا، وعلينا عندها ان نستمر في تدعيم وجهة نظرنا بالبحث عن أدلة تؤيدها وتؤكدها. (عبيد وعفانة، ٢٠٠٣، ص٥٢)

ويرى الباحث انه من الضروري ان يهتم تدريسو العلوم الشرعية والتربية الإسلامية بالتفكير التأملي ومهاراته في بناء وإعداد طلبة جدد بفكر منفتح وأخلاق حميدة وتربية إيمانية تعيد للأمة مجدها وكرامتها وعزتها المسلوبة، بل يتحتم على المدرسين العمل على تطوير وتنمية مهارات التفكير التأملي، وذلك لارتباط هذا النوع من التفكير بالقرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، اللذان ينصان على التفكر والتدبر والتأمل والملاحظة والنظر وأعمال الفكر.

المبحث الثاني

دراسات سابقة

المحور الأول: دراسات تناولت استراتيجية الإدراك المنفصلة.

١. دراسة (الدايني:٢٠٠٦).

هدف الدراسة إلى معرفة اثر استخدام منشطات استراتيجيات الادراك في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي وتنمية مهارتهن العقلية, تكونت عينة البحث من (٥٩) وطالبة وزعن عشوائياً على مجموعتين بواقع (٢٩) طالبة للمجموعة التجريبية و (٣٠) طالبة للمجموعة الضابطة, وكانت المدة الزمنية للتجربة(١٦) اسبوعاً, استعملت الباحثة اختباراً للمهارات العقلية للتفكير العلمي (قبلي, بعدي) وطبقته على مجموعتي البحث بصورة موحدة, واستعملت الوسائل الاحصائية الآتية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين في العدد ولعينة مترابطة). وكانت نتائج البحث تنص على: تفوق طالبات المجموعة التجريبية باستخدام منشطات استراتيجيات الادراك على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار المهارات العقلية القبلي والبعدي.

٢- دراسة (الأحبابي :٢٠٠٦).

هدفت الدراسة الى معرفة اثر استراتيجيتي الادراكية المنفصلة والادراكية المتضمنة في تحصيل واستبقاء مادة الرياضيات لدى طالبات معهد اعداد المعلمات, تكونت عينة البحث من (٥٢) طالبة وزعن عشوائياً الى مجموعتين تجريبيتين بواقع (٢٦) طالبة للمجموعة التجريبية الاولى التي تدرس باستعمال المنشطات الادراكية المنفصلة و (٢٦) طالبة للمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس باستعمال المنشطات الادراكية المتضمنة, وكانت المدة الزمنية للتجربة (١٣) اسبوعاً, واستعمل الباحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٥٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد, واعادة الاختبار نفسه لقياس الاستبقاء لدى المتعلمات, وتم استعمال الوسائل احصائية الآتية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين في العدد, ومعادلة كودر – ريتشاردسون, وتحليل التباين الاحادي). وكانت النتائج على النحو الآتي:

١- تفوق المجموعة التجريبية (المنفصلة) على المجموعة التجريبية (المتضمنة) في الاختبار التحصيلي النهائي .

٢- تفوق المجموعة التجريبية (المنفصلة) على المجموعة التجريبية(المتضمنة) في اختبار الاستبقاء.

٣- دراسة (الابيض :٢٠١٠).

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر منشطات الادراك في التحصيل والاحتفاظ لدى طلاب الصف الرابع الادبي في مادة الجغرافية, وتكونت عينة البحث من (٥٦) طالباً, وزعوا عشوائياً على مجموعتين بواقع (٢٨) طالباً للمجموعة التجريبية الاولى التي تدرس باستعمال المنشطات الادراكية المتضمنة

و(٢٨) طالباً للمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس باستعمال المنشطات الادراكية المنفصلة, وكانت المدة الزمنية للتجربة فصلاً دراسياً كاملاً, واستعمل الباحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٥٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد, واعادة الاختبار نفسه لقياس الاستبقاء لدى الطلاب, واستعمل الباحث الوسائل الاحصائية الآتية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين في العدد, ومعامل الارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات), وكانت ابرز النتائج, هي:

١- تفوق المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة التجريبية الاولى في الاختبار التحصيلي النهائي .

٢ - تفوق المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة التجريبية الاولى في اختبار الاحتفاظ.

المحور الثاني: دراسات تناولت التفكير التأملي.

١. دراسة (عفانة واللولو، ٢٠٠٢).

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني عند طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بالجامعة الإسلامية، والتعرف على الفروق الفردية في مهارات التفكير التأملي بمشكلات التدريب لدى الطلبة التي تعزى إلى معدلاتهم التراكمية، والجنس، والتخصص، وكانت عينة الدراسة من التخصصات كافة حيث بلغ عدد الطالبات (٢٩٧) طالبة، وعدد الطلاب (١٠٣) طالباً، وبنى الباحثان اختباراً لمهارات التفكير التأملي، وكانت من أهم نتائج الدراسة: ان مستوى التفكير التأملي لم يصل إلى مستوى التمكن؛ لأن الطلبة يعتمدون في تعلمهم على كتابة المحاضرات وتدوين الملاحظات الهامة من وجهة نظرهم دون الاهتمام بإعطاء تفسيرات معينة لحدوث ظاهرة تربوية أو علمية تتعلق بموضوعات الدراسة، كما أوضحت الدراسة ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس لصالح الطالبات.

٢. دراسة (كشكو، ٢٠٠٥).

هدفت الدراسة إلى بناء وتجريب البرنامج التقني المقترح في ضوء الإعجاز العلمي لتنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة التاسع الأساسي بمدينة غزة، واستعمل الباحث المنهج الوصفي التجريبي البنائي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين، إحداهما تجريبية (٣٥) والأخرى ضابطة (٣٥) من الطلاب والطالبات، وبنى الباحث برنامجاً تقنياً مقترحاً في ضوء الانجاز العلمي بشقيه- النظري والتطبيقي-، واعد اختباراً للتفكير التأملي تكون من (٤٠) فقرة موزعة على خمس مهارات، وبعد إجراء الاختبار البعدي أظهرت النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لصالح الطالبات، وفاعلية البرنامج التقني المقترح في ضوء الإعجاز العلمي لتنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي كانت عالية.

٣. دراسة (أبو نحل، ٢٠١٠).

هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير التأملي الواجب توافرها في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها، واستعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، واشتملت عينة الدراسة على (٣٢٦) طالباً وطالبة، بنى الباحث اختباراً لقياس

مدى اكتساب الطلبة لمهارات التفكير التأملي الموجودة في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي، واعدّ استبانة لمعلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للحكم على تضمن محتوى المنهاج لمهارات التفكير التأملي وبعد معالجة البيانات إحصائياً، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- ان مهارة (الوصول إلى استنتاجات) احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (٧٤%).
- وحصلت مهارة (إعطاء تفسيرات مقنعة) على المرتبة الثانية بوزن نسبي (٧٣,٣١%).
- وحصلت مهارة (الكشف عن المغالطات) على المرتبة الثالثة بوزن نسبي (٧٢,٦٣%).
- وحصلت مهارة (وضع حلول مقترحة) على المرتبة الرابعة بوزن نسبي (٦٥,٧١%).
- وحصلت مهارة (الرؤية البصرية الناقدة) على المرتبة الخامسة بوزن نسبي (٦٣,٩٢%).

ولقد كان الوزن النسبي للمجموع الكلي (٧٠,١٦%)، كما تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير التأملي لمحتوى منهاج التربية الإسلامية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى للجنس وكانت لصالح الطالبات.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

اتبع الباحث إجراءات المنهج التجريبي؛ لكونها تتفق مع طبيعة البحث الحالي وتحقق أهدافه وعلى وفق الخطوات الآتية:

أولاً: التصميم التجريبي:

التصميم التجريبي يلخص التركيب المنطقي للتجربة، ويضع متغيراتها موضع الدراسة (رؤوف، ٢٠٠٠، ص١٥٢) وان اختيار التصميم التجريبي يعد من اخطر المهام التي تقع على عاتق الباحث عند قيامه بتجربة علمية، إذ أن سلامة التصميم وصحته هي الضمان الأساس للوصول إلى نتائج موثوق بها. (الزوبعي ومحمد، ١٩٨١، ص٩٤- ٩٥)

لذلك تم إتباع التصميم التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين (تجريبية وضابطة) مع تطبيق اختبار بعدي، وعلى ما مبين في الجدول الآتي:

جدول (١) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	الأداة	المتغير التابع
التجريبية	استراتيجية الإدراك المنفصلة	الاختبار البعدي	التفكير التأملي
الضابطة	الطريقة الاعتيادية		

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

يتمثل مجتمع البحث بطلبة الصف الثاني في أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في كليات: (التربية للعلوم الإنسانية، والتربية للبنات، والتربية/ القائم) في جامعة الأنبار، والبالغ عددهم (٢٩٤) طالباً وطالبة، وبعد زيارة الباحث للكليات المذكورة، واطلع على الإمكانات المتوافرة فيها لإجراء التجربة، اختار بصورة قصدية (كلية التربية للعلوم الإنسانية) لتكون عينة للبحث، وذلك للأسباب الآتية:

١. تحتوي كلية التربية للعلوم الإنسانية على أكثر من (٤) شعب للصف الثاني، فضلاً عن إعداد الطلبة الكبير مقارنة بالكليات الأخرى، مما يعطي الباحث فرصاً واسعة لاختيار العينة وتكافئها.
٢. طلبة الكلية من رقعة جغرافية متقاربة مما يحقق تكافؤ نسبي في المستوى الاقتصادي والاجتماعي.
٣. انخفاض التكاليف والاختصار في الوقت والجهد.

٤. الاستعداد العالي لقسم علوم القرآن الكريم في كلية التربية للعلوم الإنسانية للتعاون مع الباحث لإتمام البحث وتحقيق أهدافه.

بعدها قسم الباحث أفراد العينة إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية الكلية والمتمثلة بطلبة الصف الثاني شعبة (جـ) والبالغ عددهم (٣٧) طالباً، وشعبة (د) والبالغ عددهن (٣٧) طالبة، ليكون عدد أفراد المجموعة التجريبية (٧٤) طالباً وطالبة، والمجموعة الضابطة الكلية والمتمثلة بطلبة الصف الثاني شعبة (أ) والبالغ عددهم (٣٦) طالباً، وشعبة (ب) والبالغ عددهن (٣٧) طالبة، ليكون عدد أفراد المجموعة الضابطة (٧٣) طالباً وطالبة، ويكون عدد أفراد العينة الكلي (١٤٧) طالباً وطالبة.

ثالثاً: تكافؤ عينتي البحث:

تأكد الباحث من تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في المتغيرات الآتية (العمر الزمني، واختبار الذكاء، والتحصيل الدراسي العام لدرجات الطلبة في الصف الأول ٢٠٠٩- ٢٠١٠م، وتحصيل الطلبة في مادة الفقه الإسلامي بالصف الأول) وبمعالجة البيانات إحصائياً تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة t-test ، تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يدلل على تكافؤ المجموعتين وتجانسهما، والجدول (٢) يبين ذلك، أما متغير التحصيل الدراسي (لآباء وأمهات) مجموعتي البحث وبمعالجة البيانات باستعمال مربع كاي (كا٢) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني تكافؤ المجموعتين، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٢) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للعمر الزمني، واختبار الذكاء، والتحصيل الدراسي العام لدرجات الطلبة في الصف الأول ٢٠٠٩- ٢٠١٠م، وتحصيل الطلبة في مادة الفقه الإسلامي بالصف الأول لمجموعتي البحث

المتغير	المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
العمر الزمني	التجريبية	٧٤	٢٣٩,٨٨	٤,٧١	٠,٨٨٧	١,٩٨	غير دالة
	الضابطة	٧٣	٢٣٩,١٨	٤,٨٩			
اختبار الذكاء	التجريبية	٧٤	٣٦,٤٤	٩,٦٢	٠,٤٣٧	١,٩٨	غير دالة
	الضابطة	٧٣	٣٥,١٩	١٠,٩٤			
التحصيل الدراسي	التجريبية الكلية	٧٤	٤٥٢,٧	١٢٦,٩٩	٠,٥٠٤	١,٩٨	غير دالة

العام	الضابطة الكلية	٧٣	٤٦٣,٣	١٢٩,٠٢			
	التجريبية/ ذكور	٣٧	٤٤٨,١٦	١٣٨,٣٤	٠,٤٥٦	٢,٠٠	غير دالة
	الضابطة/ ذكور	٣٦	٤٦١,٧٧	١٢٨,٢٨			
	التجريبية/ إناث	٣٧	٤٦٤,٨٩	١٣١,٤٩	٠,٢٦٩	٢,٠٠	غير دالة
	الضابطة/ إناث	٣٧	٤٥٧,٤٠	١١٦,٢٧			
	التجريبية/ ذكور	٣٧	٤٤٨,١٦	١٣٨,٣٤	٠,٥٣٣	٢,٠٠	غير دالة
	التجريبية/ إناث	٣٧	٤٦٤,٨٩	١٣١,٤٩			
التحصيل في مادة الفقه الإسلامي	التجريبية الكلية	٧٤	٦٤,٢١	١٧,٦٧	٠,١٤	١,٩٨	غير دالة
	الضابطة الكلية	٧٣	٦١,٨٥	١٥,٧٢			
	التجريبية/ ذكور	٣٧	٦٠,٤٩	١٨,١٤	٠,٢٢٠	٢,٠٠	غير دالة
	الضابطة/ ذكور	٣٦	٦١,٣٩	١٨,٤٠			
	التجريبية/ إناث	٣٧	٦٦,٩٥	١٦,٧٣	١,١١٥	٢,٠٠	غير دالة
	الضابطة/	٣٧	٦٣,٢٢	١٢,٩٥			

	إناث						
	التجريبية/ ذكور	٣٧	٦٠,٤٩	١٨,١٤	١,٥٩٣	٢,٠٠	غير دالة
	التجريبية/ إناث	٣٧	٦٦,٩٥	١٦,٧٣			

جدول (٣) قيم كا^{٢} لمتغيري التحصيل الدراسي لآباء وأمهات طلبة مجموعتي البحث

المتغير	المجموعة	التحصيل الدراسي							قيمة (كا^{٢})		مستوى الدلالة
		أمية	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد	بكالوريوس	دراسات عليا	المحسوبة	الجدولية	
التحصيل الدراسي للآباء	التجريبية	٨	٩	١٤	١٢	١١	١٤	٦	١,٥٤٢	١٢,٥٩	غير دالة
	الضابطة	٧	١١	١٥	١٤	١٠	١٣	٣			
التحصيل الدراسي للأمهات	التجريبية	٧	١٢	١٣	١٤	١٠	١٣	٥	٠,٨٥٩	١٢,٥٩	غير دالة
	الضابطة	٦	١٣	١٤	١١	٩	١٤	٦			

رابعاً: أداة البحث:

اعدّ الباحث اختباراً للتفكير التأملي على وفق المهارات الخمس التي اعتمدها الباحث في الإطار النظري، وتكون الاختبار من خمس مجموعات رئيسة، كل مجموعة تمثل مهارة من مهارات التفكير التأملي، وتكونت كل مجموعة من (٥) فقرات اختبارية، ليصبح العدد الكلي (٢٥) فقرة اختبارية، واتبع الباحث في إعداد الاختبار الخطوات الكفيلة بإخراج الاختبار في صورته النهائية على وفق الخطوات المتفق عليها في أدبيات البحث التربوي في القياس والتقويم. (الغريب، ١٩٨١، ص١٩٧) بحيث يمكن الاطمئنان إلى صدق نتائجه وصلاحيته للبحث ومن هذهِ الخطوات ما يأتي:

١. تحديد الهدف من الاختبار: وهو قياس اثر استراتيجية الإدراك المنفصلة في تنمية التفكير التأملي لطلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية لمادة الفقه الإسلامي.
٢. أبعاد الاختبار: كانت أبعاد الاختبار محددة بالمستويات الستة للمجال المعرفي من تصنيف بلوم Bloom.
٣. إعداد جدول مواصفات الاختبار.
٤. تحديد نوع فقرات الاختبار وصياغتها وترتيبها.

٥. وضع تعليمات الإجابة عن فقرات الاختبار.

٦. تحليل فقرات الاختبار: ان الهدف الرئيس من تحليل فقرات الاختبار هو معرفة مدى صلاحية كل فقرة من فقراته، وتحسين الاختبار عن طريق تحديد الضعف في فقراته وإعادة صياغتها أو استبعادها إذا كانت غير صالحة، لذلك أجرى الباحث التحليل الإحصائي لفقرات اختبار التفكير التأملي من نتائج التجربة الاستطلاعية، لغرض قياس زمن الاختبار وحساب معدلات الصعوبة والتمييز وفعاليته البدائل الخاطئة، وعلى ما يأتي:

أ. تم تحديد الزمن اللازم للاختبار عن طريق حساب الوقت الذي استغرقه (أول خمس طلبة) + (آخر خمس طلبة) في الإجابة عن فقرات الاختبار ÷ (مقسوماً على العدد)، وبعد تطبيق المعادلة تبين ان الوقت اللازم للاختبار هو (٤٠) دقيقة.

ب. تراوحت صعوبة الفقرات بين (٣٦%- ٦٢%) وهو معامل صعوبة مقبول حسبما يقرره المختصون في القياس والتقويم. (عبيدات، ١٩٨٨، ص٢١١)

ج. لحساب قوة تمييز فقرات الاختبار بين الفئة العليا والفئة الدنيا بالنسبة للسمة التي يقيسها الاختبار، وجد الباحث ان قوة تمييز الفقرات كانت تتراوح ما بين (٣١%- ٥٩%)، ويستدل من هذا ان جميع الفقرات تعد مقبولة، لان معامل التمييز إذا كان (٠,٢٥) فما فوق يمكن اعتماده. (أبو لبدة، ١٩٨٢، ص٣٥٢)

د. عند حساب فعالية البدائل الخاطئة لكل فقرة من فقرات الاختبار، تبين أنها تتراوح ما بين (٥٢%- ٧٦%) وهذا يعني ان البدائل الخاطئة قد جذبت إليها عدداً أكبر من طلبة المجموعة الدنيا، وبناء على ذلك أبقى الباحث على البدائل الخاطئة جميعها من دون تغيير.

٧. صدق الاختبار: يقصد بصدق الاختبار ان يقيس الاختبار ما وضع لقياسه فقط دون أي زيادة أو نقصان. (الأغا والأستاذ، ٢٠٠٠، ص١٠٤) وتأكد الباحث من صدق الاختبار بالأمور الآتية:

أ. صدق المحتوى: وقد اعتمد على الصدق المنطقي في تحديده، وقد روعي أثناء بناء الاختبار تمثيله لمهارات التفكير التأملي فقط دون التطرق إلى مهارات أخرى.

ب. صدق المحكمين: عرض الباحث اختبار التفكير التأملي في مادة الفقه الإسلامي على مجموعة من المحكمين في تخصص المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم إضافة إلى مختصين بالفقه الإسلامي، وقد أقروا جميعهم بصلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه، وابدوا ملاحظاتهم عليه، كما تم التعديل على صياغة بعض فقرات الاختبار في النسخة النهائية للاختبار في ضوء آراء السادة المحكمين.

ج. الاتساق الداخلي: هو درجة التوافق في الاستجابة لفقرات الاختبار، وقد تم حساب صدق الاختبار بين درجات بنود الأداة كل على حدة ودرجة الاختبار الكلي وذلك باستعمال معادلة كودر- ريتشاردسون رقم (٢٠)، وكانت نتائج احتساب معامل الارتباط بين الفقرات والبعد، وبين البعد والاختبار ككل على ما مبين في الجدول (٤).

جدول (٤) معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات بعد مهارات التفكير التأملي الخمسة، ومعاملات الارتباط لكل بعد من أبعاد الاختبار بالاختبار ككل (ن= ٤٠)

المهارة الأولى			المهارة الثانية			المهارة الثالثة			المهارة الرابعة			المهارة الخامسة			الاختبار الكلي		
الفقرة	الارتباط	الدلالة	الفقرة	الارتباط	الدلالة	الفقرة	الارتباط	الدلالة	الفقرة	الارتباط	الدلالة	الفقرة	الارتباط	الدلالة	المهارة	الارتباط	الدلالة
١	٠,٧٢١	*	٦	٠,٨١٧	*	١١	٠,٩٢٣	*	١٦	٠,٨١٦	*	٢١	٠,٦٥١	*	١	٠,٨٤٤	*
٢	٠,٦٩٢	*	٧	٠,٨٨١	*	١٢	٠,٩٥٤	*	١٧	٠,٨٥٧	*	٢٢	٠,٧٢١	*	٢	٠,٩٤٢	*
٣	٠,٨٢١	*	٨	٠,٦٧٢	*	١٣	٠,٩١٩	*	١٨	٠,٩٢٠	*	٢٣	٠,٦٩١	*	٣	٠,٧٩٥	*
٤	٠,٧٨١	*	٩	٠,٧٢١	*	١٤	٠,٨١٢	*	١٩	٠,٧٥١	*	٢٤	٠,٨٢٥	*	٤	٠,٨٠٢	*
٥	٠,٧٤٢	*	١٠	٠,٨٢١	*	١٥	٠,٧٢٥	*	٢٠	٠,٧٠١	*	٢٥	٠,٧٣١	*	٥	٠,٧٦٣	*

(* دالة عند ٠,٠١) الجدولية عند درجة حرية (٣٨) ومستوى دلالة (٠,٠١)= ٠,٣٩٣

يتضح من الجدول (٤) ان جميع معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات بعد مهارات التفكير التأملي الخمسة، وجميع معاملات الارتباط للأبعاد دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدلل على ان فقرات الاختبار على درجة عالية من الاتساق.

٨. ثبات الاختبار: ويقصد به الحصول على نفس النتائج تقريباً عند تكرار القياس (الاختبار) في نفسها الظروف، واستعمال نفس المقياس. (الأغا والأستاذ، ٢٠٠٠، ص١٠٨)، وقد حسب الباحث معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم الاختبار إلى قسمين: قسم للفقرات الفردية، وآخر للفقرات الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط بين القسمين باستعمال معادلة بيرسون حيث بلغ (٠,٧٩) ثم طبقت معادلة سبيرمان- بروان، وتبين ان معامل الثبات يبلغ (٠,٨٨) وهو معامل ثبات جيد.

خامساً: تطبيق التجربة:

بعد ان استكمل الباحث إجراءات تطبيق التجربة بصورة نهائية، وتأكد من صلاحية الخطط الدراسية وسلامتها وملائمتها لهدف البحث الحالي، درس الباحث نفسه مجموعتي البحث بالموضوعات المحددة بمادة الفقه الإسلامي – فقه المعاملات- إذ تم البدء بتنفيذ التجربة في كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة الأنبار – عينة البحث- في ١٧/ ١٠/ ٢٠١٠ واستمرت عاماً دراسياً، وانتهت بتاريخ ١٥/ ٥/ ٢٠١١ بواقع (٣) ساعات أسبوعياً بصورة متكافئة من الوقت

للمجموعتين بالتناوب، ولم يحدث في أثناء هذهِ المدة أي مؤثرات دخيلة أو اندثار تجريبي ولم يتسرب أي من طلبة مجموعتي البحث، وبعد الانتهاء من عملية التدريس، حدد الباحث للمجموعتين (التجريبية والضابطة) موعد إجراء الاختبار قبل أسبوعين من موعد إجرائه ليكون لدى الطلبة الوقت الكافي لمراجعة المادة، وهنا يكون الباحث قد كافأ في تهيئة مجموعتي البحث للاختبار، وفي يوم الأحد الموافق ١٥/ ٥/ ٢٠١١ في تمام الساعة (١٠) صباحاً جمع الباحث المجموعتين (التجريبية والضابطة) في إحدى القاعات المركزية الكبيرة في كلية التربية للعلوم الإنسانية فكان الاختبار موحداً، وقد اشرف الباحث بنفسه على الاختبار مستعيناً بتدريسيين آخرين في الكلية لمراقبة الطلبة ولم يطرأ على الاختبار ما يؤثر في تطبيقه وأدائه.

سادساً: المعالجات الإحصائية:

اعتمد الباحث في البحث الحالي على عدد من الأساليب الإحصائية لإجراء التكافؤ بين عينتي البحث وقياس الاتساق الداخلي للاختبار والتأكد من ثباته، والتعرف على صلاحية الفقرات الاختبارية وفعالية البدائل، فضلاً عن تحليل نتائج البحث الحالي والتحقق من صحة فروض البحث، وهذهِ الأساليب هي:

١. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين.
٢. معادلة مربع كاي (كا٢).
٣. معامل ارتباط بيرسون.
٤. معامل تصحيح سبيرمان- براون.
٥. معادلة كودر- ريتشاردسون ٢٠.
٦. معاملة الصعوبة.
٧. معامل التمييز.
٨. معامل فعالية البدائل الخاطئة.
٩. مربع إيتا.

الفصل الرابع

نتائج البحث وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج وتفسيرها:

١. **النتيجة التي تتعلق بالفرضية الأولى: وتنص هذه الفرضية على انه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها طلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية (الذكور والإناث) الذين يدرسون مادة الفقه الإسلامي باستعمال استراتيجية الإدراك المنفصلة، ومتوسط الدرجات التي يحصل عليها أقرانهم (الذكور والإناث) الذين يدرسونها بالطريقة التقليدية" وللتحقق من صحة هذهِ الفرضية تم حساب الوسط الحسابي لدرجات الطلبة والانحراف المعياري والتباين، وقيمة (ت) لأداء المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار التفكير التأملي الذي أعدّه الباحث، وكانت النتيجة على ما مبين في الجدول (٥)**

جدول (٥) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لمجموعتي البحث: التجريبية والضابطة (الكلية) في اختبار التفكير التأملي

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة (ت)		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٧٤	١٩,٥١٤	٢,٣٨٤	٥,٦٧٨	١٤٥	١٢,٠١٥	١,٩٨	دالة عند (٠,٠٥)
الضابطة	٧٣	١٤,١٧٨	٢,٩٩٢	٨,٩٥٤				

ويتضح من جدول (٥) ما يأتي:

أ. **رفض الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث: التجريبية والضابطة (الكلية) في اختبار التفكير التأملي، وقبول الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستعمال استراتيجية الإدراك المنفصلة، وذلك لكون القيمة التائية المحسوبة بلغت (١٢,٠١٥) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥).**

ب. **ان متوسط الدرجات التي حصل عليها طلبة المجموعة التجريبية (الكلية) التي درست باستعمال استراتيجية الإدراك المنفصلة والبالغ (١٩,٥١٤) هو اكبر من متوسط الدرجات التي حصل عليها طلبة المجموعة الضابطة (الكلية) والبالغ (١٤,١٧٨) مما يؤكد اثر استراتيجية الإدراك المنفصلة في تنمية التفكير التأملي مقارنة بالطريقة التقليدية.**

وفي ضوء ذلك يتضح ان استعمال استراتيجية الإدراك المنفصلة في تدريس طلبة الصف الثاني في أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة الفقه الإسلامي (فقه المعاملات) له أثر ملموس في تحسين المستوى العلمي وتنمية التفكير التأملي.

وفيما يتعلق بحجم التأثير للمتغير المستقل في المتغير التابع (التفكير التأملي), قام الباحث بحساب مربع إيتا، وعن طريقه أَمكن ايجاد قيمة(D) التي تعبر عن حجم التأثير لاستراتيجية الإدراك المنفصلة, ولصالح المجموعة التجريبية, والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول رقم(٦) القيمة التائية ودرجة الحرية، ومربع إيتا والفرق وحجم التأثير في اختبار التفكير التأملي

الاداة	درجة الحرية	الاختبار التائي	مربع إيتا	D	حجم التأثير
اختبار التفكير التأملي	١٤٥	١٢,٠١٥	٠,٤٩٩	١,٩٩	ضخم

ويستدل من الجدول (٦) أَنَّ حجم التأثير(قوة أو درجة التأثير) ضخم, على وفق معيار كوهين (Cohens Standard) والجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات التأثير بالنسبة لكلّ مقياس من مقاييس حجم التأثير, والجدول (٧) يبين ذلك.

جدول رقم(٧) الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستوى التأثير على وفق معيار كوهين

الاداة المستعملة	حجم التأثير				
D	ضخم	كبير جدًا	كبير	متوسط	صغير
	١,٥	١,١	٠,٨	٠,٥	٠,٢

(حسن, ٢٠١٠,ص٢٩٠)

٢. النتيجة التي تتعلق بالفرضية الثانية: وتنص هذهِ الفرضية على انه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها طلاب أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية الذين يدرسون مادة الفقه الإسلامي باستعمال استراتيجية الإدراك المنفصلة ومتوسط الدرجات التي يحصل عليها أقرانهم الذين يدرسون بالطريقة التقليدية" وللتحقق من صحة هذهِ الفرضية تم حساب الوسط الحسابي لدرجات الطلاب والانحراف المعياري والتباين، وقيمة (ت) لأداء المجموعتين: التجريبية والضابطة (الذكور) في اختبار التفكير التأملي الذي أعدّه الباحث، وكانت النتيجة على ما مبين في الجدول (٨).

جدول (٨) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لمجموعتي البحث: التجريبية والضابطة (الذكور) في اختبار التفكير التأملي

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة (ت)		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	

التجريبية	٣٧	١٩,٢٧٠	٢,٤٣٤	٥,٩٢٣	٧١	٩,٠٣٢	٢,٠٠	دالة عند (٠,٠٥)
الضابطة	٣٦	١٣,٩٧٢	٢,٥٦٩	٦,٥٩٩				

ويتضح من جدول (٨) ما يأتي:

أ. رفض الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث: التجريبية والضابطة (الذكور) في اختبار التفكير التأملي، وقبول الفرضية البديلة؛ لان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٩,٠٣٢) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٧١) مما يؤكد أثر استراتيجية الإدراك المنفصلة في تنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثاني في أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة الفقه الإسلامي (فقه المعاملات).

ب. ان متوسط الدرجات التي حصل عليها طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستعمال استراتيجية الإدراك المنفصلة والبالغ (١٩,٢٧٠) هو اكبر من متوسط الدرجات التي حصل عليها طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا باستعمال الطريقة التقليدية والبالغ (١٣,٩٧٢) وهذا يدلل على فعالية استعمال استراتيجية الإدراك المنفصلة في تنمية التفكير التأملي لطلاب الصف الثاني في أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة الفقه الإسلامي ويمكن تفسير ذلك بان استراتيجية الإدراك المنفصلة تعتمد على إعداد مواقف تعليمية مثيرة للتفكير وتتيح الفرصة للمناقشات وإبداء الملاحظات وتقديم التفسيرات وربط المعلومات وتحليلها مما يشير دافعيتهم نحو التعلم وتنمية التفكير.

وفيما يتعلق بحجم التأثير للمتغير المستقل في المتغير التابع (التفكير التأملي), قام الباحث بحساب مربع إيتا، وعن طريقه أَمكن ايجاد قيمة(D) التي تعبر عن حجم التأثير لاستراتيجية الإدراك المنفصلة, ولصالح المجموعة التجريبية (الذكور), والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول رقم(٩) القيمة التائية ودرجة الحرية، ومربع إيتا والفرق وحجم التأثير في اختبار التفكير التأملي

الاداة	درجة الحرية	الاختبار التائي	مربع إيتا	D	حجم التأثير
اختبار التفكير التأملي	٧١	٩,٠٣٢	٠,٥٣٥	٢,١٤٣	ضخم

ويستدل من الجدول (٩) أَنَّ حجم التأثير(قوة أو درجة التأثير) ضخم, على وفق معيار كوهين (Cohens Standard) والجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات التأثير بالنسبة لكلّ مقياس من مقاييس حجم التأثير.

٣. النتيجة التي تتعلق بالفرضية الثالثة: وتنص هذهِ الفرضية على انه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط الدرجات التي تحصل عليها طالبات أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية اللواتي يدرسن مادة الفقه الإسلامي باستعمال استراتيجية الإدراك

المنفصلة ومتوسط الدرجات التي تحصل عليها قريناتهن اللاتي يدرسنها بالطريقة التقليدية" وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب الوسط الحسابي لدرجات الطالبات والانحراف المعياري والتباين، وقيمة(ت) لأداء المجموعتين: التجريبية والضابطة (الإناث) في اختبار التفكير التأملي الذي أعده الباحث، وكانت النتيجة على ما مبين في الجدول (١٠).

جدول (١٠) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لمجموعتي البحث: التجريبية والضابطة (الإناث) في اختبار التفكير التأملي

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة (ت)		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٧	١٩,٧٥٧	٢,٣٣٨	٥,٤٦٧	٧٢	٧,٩٦٩	٢,٠٠	دالة عند (٠,٠٥)
الضابطة	٣٧	١٤,٣٧٨	٣,٣٧٨	١١,٤٠٨				

ويتضح من جدول (١٠) ما يأتي:

أ. رفض الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث: التجريبية والضابطة (الإناث) في اختبار التفكير التأملي، وقبول الفرضية البديلة؛ لان القيمة التائية المحسوبة (٧,٩٦٩) هي اكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٧٢) مما يؤكد ان الفروق ذات الدلالة الإحصائية تشير إلى اثر التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

ب. ان متوسط الدرجات التي حصلت عليها طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن باستعمال استراتيجية الإدراك المنفصلة والبالغ (١٩,٧٥٧) هو اكبر من متوسط الدرجات التي حصلت عليها طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن باستعمال الطريقة التقليدية والبالغ (١٤,٣٧٨) وهذا يدلل على تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة ويفسر ذلك بان استراتيجية الإدراك المنفصلة تساهم إلى حد كبير في عملية التعلم وبالذات اكتساب المعرفة ومقارنتها وتحليلها وخصوصاً التي لا يمكن تحصيلها مباشرة، فضلاً عن ان استراتيجية الإدراك المنفصلة تعد بمثابة حلقة وصل بين المعرفة الجديدة غير المألوفة بالمعرفة السابقة الأكثر ألفة مما يزيد من نشاط الطالبات ويدفعهن نحو التعلم ويطور المعرفة لديهن وينميها.

وفيما يتعلق بحجم التأثير للمتغير المستقل في المتغير التابع (التفكير التأملي), قام الباحث بحساب مربع إيتا، وعن طريقه أمكن ايجاد قيمة(D) التي تعبر عن حجم التأثير لاستراتيجية الإدراك المنفصلة, ولصالح المجموعة التجريبية (الإناث), والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول رقم(١١) القيمة التائية ودرجة الحرية، ومربع إيتا والفرق وحجم التأثير في اختبار التفكير التأملي

الاداة	درجة الحرية	الاختبار التائي	مربع إيتا	D	حجم التأثير
اختبار التفكير التأملي	٧٢	٧,٩٦٩	٠,٤٦٨	١,٨٧٨	ضخم

ويستدل من الجدول (١١) أَنَّ حجم التأثير(قوة أو درجة التأثير) ضخم, على وفق معيار كوهين (Cohens Standard) والجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات التأثير بالنسبة لكلّ مقياس من مقاييس حجم التأثير.

٤. النتيجة التي تتعلق بالفرضية الرابعة: وتنص هذهِ الفرضية على انه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها طلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية الذين يدرسون مادة الفقه الإسلامي باستعمال استراتيجية الإدراك المنفصلة يعزى إلى الجنس (ذكور، أنثى)" وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب الوسط الحسابي لدرجات الطلبة والانحراف المعياري والتباين، وقيمة (ت) لأداء المجموعة التجريبية (ذكور) والمجموعة التجريبية (إناث) في اختبار التفكير التأملي الذي أعده الباحث، وكانت النتيجة على ما مبين في الجدول (١٢).

جدول (١٢) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) للمجموعة التجريبية (ذكور) وللمجموعة التجريبية (إناث) في اختبار التفكير التأملي

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة (ت)		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٧	١٩,٢٧٠	٢,٤٣٤	٥,٩٢٣	٧٢	٠,٣٧٨	٢,٠٠	دالة عند (٠,٠٥)
الضابطة	٣٧	١٩,٧٥٧	٢,٣٣٨	٥,٤٦٧				

ويتضح من جدول (١٢) ما يأتي:

قبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث: التجريبية (ذكور)، والتجريبية (إناث) في اختبار التفكير التأملي لان القيمة التائية المحسوبة (٠,٣٧٨) هي اقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠) وبذلك ترفض الفرضية البديلة.

واتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج عدد من الدراسات السابقة، حيث اتفقت مع دراسة (الدايني ٢٠٠٦) ودراسة (الأحبابي ٢٠٠٦) ودراسة (الأبيض ٢٠١٠) التي أشارت نتائجها إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال استراتيجية الإدراك المنفصلة على المجموعة الضابطة

التي درست بالطريقة التقليدية، كما اتفقت مع نتائج عدد من الدراسات في تنمية التفكير التأملي، مثل دراسة (كشكو ٢٠٠٥) و(أبو نحل ٢٠١٠) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي تعاملت مع التفكير التأملي، وتتعارض نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (عفانة واللولو ٢٠٠٢) في تنمية التفكير التأملي لصالح الطالبات وكذلك مع دراسة (عفانة واللولو ٢٠٠٢) و(كشكو ٢٠٠٥) و(أبو نحل ٢٠١٠) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الطالبات، أما نتائج البحث الحالي تبعاً لمتغير الجنس فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بذلك.

ويفسر الباحث تلك النتائج بما يأتي:

- اعتماد استراتيجية الإدراك المنفصلة في تدريس الفقه الإسلامي زادت من إيمان الطلبة وقناعتهم بها وبنتائجها؛ لكونها تعتمد على خطوات التفكير العلمي، ومن المعلوم انه كلما ازداد إيمان المرء بالفكرة، كلما كان أكثر حرصاً على فهمها واستيعابها، فهي أثارت روح الحماس لديهم وحفزتهم على المتابعة والبحث والتفكير.
- الطريقة التقليدية التي تم تدريسها للمجموعة الضابطة، طريقة قديمة وسلبياتها كثيرة، فهي تعتمد كلياً على المدرس، فهو الوحيد صاحب الموقف الايجابي في العملية التعليمية وفقاً لهذهِ الطريقة، مما يقلل من دور الطالب وانجذابه واندماجه في الدرس كما يزيد من سلبيته وبالتالي يقل من مستوى تحصيله وتفكيره.
- ان موضوعات مادة الفقه الإسلامي – فقه المعاملات– أتاحت الفرصة للطلبة بان يعملوا في مجموعات يتخللها الحوار والنقاش والتفكير والملاحظة والتأمل والنظر مما عمق لديهم المعرفة الشرعية وزاد فرصة تنمية التفكير التأملي.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي، يوصي الباحث بما يأتي:

١. ضرورة استعمال استراتيجية الإدراك المنفصلة جنباً إلى جنب الطرائق والأساليب التعليمية في تدريس العلوم الشرعية والتربية الإسلامية.
٢. التأكيد على تنمية مهارات التفكير بشكل عام والتفكير التأملي بشكل خاص.
٣. تضمين استراتيجية الإدراك المنفصلة برامج إعداد المدرسين عامة ومدرّس التربية الإسلامية خاصة عن طريق مقرر طرائق التدريس في كليات التربية بالجامعات العراقية.
٤. عدم التقيد بالطريقة التقليدية المعتادة في تدريس الفقه الإسلامي؛ لان العلوم الإسلامية كغيرها من العلوم الأخرى تتقبل روح الحداثة وتتناسب معها طرائق التدريس الحديثة مثل استراتيجية الإدراك المنفصلة – موضوع الدراسة–

ثالثاً: المقترحات:

١. **إجراء دراسة مماثلة لمواد دراسية أخرى في أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية.**
٢. **إجراء دراسة مماثلة مقارنة مع طرائق وأساليب أخرى في متغيرات تابعة مثل (التفكير المنظومي، والتفكير الإبداعي، والتحصيل الدراسي، وما فوق المعرفة، والتفكير الناقد، والتفكير البصري، واكتساب المفاهيم، وغيرها).**
٣. **إجراء دراسة مماثلة في مراحل دراسية أخرى لمادة التربية الإسلامية.**
٤. **إجراء دراسة عن فاعلية برنامج تدريسي مقترح لتنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التربية الإسلامية لطلبة المرحلة (المتوسطة، الإعدادية، الجامعية).**

The impact of discrete realization strategy in the development of reflective thinking among students of Qur'an and Islamic education departments for the course of Islamic jurisprudence

Dr. Yasser Khalaf Rasheed Ali
Department of Education and Psychology
College of Education for Humanities – University of Anbar

Abstract

The paper aims to identify the impact of discrete realization strategy in the development of reflective thinking among students: (males/females) of Qur'an and Islamic education departments for the course of Islamic jurisprudence according to the variability of sex. The researcher used the experimental approach and adopted an experimental determination with a set part of the two groups (experimental and controlled). He selected the sample deliberately which consists of (147) students spread over four classes (experimental males/ experimental females/ controlled males/ controlled females), and it took last for an academic year of (2010-2011). He, then, prepared a post test to measure the reflective thinking with his five skills (skill of optical vision, skill of detecting fallacies, skill of reaching conclusions, skill of convincing explanations, and skill of proposed solutions) in the course of (Islamic jurisprudence) which consists of (25) items of multiple choice, each one has (5) options. The validity of the items was verified with sincerity of the content, certified arbitrators, internal consistency, as well as applied to the external exploratory sample to measure the level of difficulty, strength of the discriminatory, and effective of the alternatives, were all items acceptable according to the dependable standards. Then, the researcher comes out with the stability coefficient by the retail midterm, in which level of stability reached (0.79) according to Pearson equation, and it reached (0.88) after correction according to Spearman – Brown equation, and this is a good stability coefficient for the test. Moreover, after processing data for the test of the post reflective thinking of the sample concerned in the paper by using (t-test) for two independent samples, the study showed a statistically significant difference between the two groups, and in a favour for the experimental group that studied according to the strategy of (discrete realization) in all groups of (males/ females).

المصادر والمراجع

١. أبو لبدة، سبع (١٩٨٢)، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، الطبعة الثانية، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان.

٢. أبو نحل، جمال عبد الناصر محمد عبد الله (٢٠١٠)، مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية- غزة.

٣. الأبيض، عباس كريدي (٢٠١٠)، أثر منشطات الإدراك في التحصيل والاحتفاظ لدى طلاب الرابع الأدبي في مادة الجغرافية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الأساسية, الجامعة المستنصرية.

٤. الاحبابي، نوري صالح(٢٠٠٦)، أثر الاستراتيجيتين الإدراكية المنفصلة والإدراكية المتضمنة في تحصيل واستبقاء مادة الرياضيات لدى طالبات معهد إعداد المعلمات، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية- أبن الهيثم, جامعة بغداد.

٥. الأغا، إحسان، ومحمد الأستاذ (٢٠٠٠)، مقدمة في تصميم البحث التربوي، الطبعة الثانية، الرنتيسي للطباعة والنشر، غزة.

٦. آل بطي، جلال شنتة جبر (٢٠٠٩), بناء برنامج تدريبي لمدرسي الفيزياء على أنماط المنشطات العقلية وأثره في أدائهم والتحصيل والتفكير العلمي لدى طلبتهم، (اطروحة دكتوراه غير منشورة), كلية التربية- أبن الهيثم, جامعة بغداد.

٧. التل، سعيد وآخرون (١٩٩٣)، المرجع في مبادئ التربية، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

٨. جاسم ، محمد صفاء (٢٠٠٦)، أثر أسلوب قصص السُّنة النبوية في تحصيل طلاب الإعداديات الإسلامية في مادة الحديث الشريف، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية- أبن رشد، جامعة بغداد.

٩. جروان، عبد الرحمن فتحي (١٩٩٩)، تعليم التفكير، الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

١٠. جروان، عبد الرحمن فتحي (٢٠٠٢)، تعليم التفكير مفاهيمه وتطبيقاته، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

١١. جمل، محمد جهاد(٢٠٠٥)، العمليات الذهنية ومهارات التفكير، الطبعة الثانية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.

١٢. حسن, عزت عبدالحميد محمد(٢٠١٠) حجم التأثير في بحوث الموهوبين, المؤتمر العلمي الثامن: استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم- الواقع والطموح, كلية التربية, جامعة الزقازيق, ٢١-٢٢ ابريل.

١٣. حلس، داود (٢٠٠٨)، مبادئ التدريس العامة، مكتبة آفاق، الجامعة الإسلامية- غزة.

١٤. الحيلة، محمد محمود،(١٩٩٦)، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

١٥. الدايني، بتول محمد (٢٠٠٦)، أثر منشطات استراتيجيات الإدراك في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي وتنمية مهاراتهن العقلية، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية- أبن الهيثم، جامعة بغداد.

١٦.دروزة، افنان نظير, (١٩٨٨)، أثر المقدمة لـ(أوزبل) في ثلاث مستويات من التعلم, المجلة العربية لبحوث التعليم العالي ، العدد٨ ، دمشق.

١٧. دروزة، افنان نظير (١٩٩٥), استراتيجيات الادراك ومنشطاتها كاس لتصميم التعليم، الطبعة الأولى، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

١٨. دروزة، أفنان نظير (٢٠٠٠)، النظرية في التدريس وترجمتها عملياً، مطبعة دار الشروق، عمان.

١٩. دروزة، افنان نظير(٢٠٠٤)، اساسيات في علم النفس التربوي: استراتيجيات الادراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم،(دراسات وبحوث), الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

٢٠. دروزة، افنان نظير (٢٠٠٥) ، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي, الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

٢١. رؤوف، إبراهيم عبد الخالق (٢٠٠٠)، التصاميم التجريبية والدراسات النفسية والتربوية، الطبعة الأولى، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان.

٢٢. الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم، وآخرون،(١٩٨١), الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل.

٢٣. الزوبعي، عبد الجليل، ومحمد احمد الغنام (١٩٨١)، مناهج البحث في التربية، مطبعة جامعة بغداد.

٢٤. زيتون، حسين حسن (٢٠٠٨)، تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية (تأصيل فكري وبحث إمبريقي)، الطبعة الأولى، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة.

٢٥. سليم، مريم (٢٠٠٨)، علم لنفس المعرفي، الطبعة الأولى، منشورات دار النهضة العربية، بيروت.

٢٦. الشريف، قاسم (١٩٨٧)، دراسة اثر الأسلوب المعرفي على الأداء في بعض المواقف الاختبارية، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد٤، العدد١٣.

٢٧. ظافر، محمد إسماعيل وآخرون (١٩٨٤)، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر، الرياض.

٢٨. عبيدات، سليمان (١٩٨٨)، القياس والتقويم التربوي، الطبعة الأولى، كلية التربية، الجامعة الأردنية.

٢٩. عبيد، وليم، وعزو عفانة (٢٠٠٣)، التفكير والمنهاج المدرسي، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

٣٠. العبيدي، ثمينة مهدي محمود سلمان (٢٠٠٥), أثر استعمال الحقيبة التعليمية في تحصيل طالبات الصف الرابع الإعدادي في مادة التربية الإسلامية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية- أبن رشد، جامعة بغداد.

٣١. عفانة، عزو، وفتحية اللولو (٢٠٠٢)، مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، مجلة التربية العلمية، العدد الأول، المجلد الخامس، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٢. العفون, نادية حسين، وراهي, قحطان فضل (٢٠١٠), فاعلية تصميم تعليمي- تعلمي, الطبعة الأولى, دار صفاء للنشر والتوزيع, عمان.

٣٣. علي، علي حسين (١٩٩٩)، قضية التحديث في التعليم العالي، القاهرة- مصر.
٣٤. عمران، محمد إسماعيل (١٩٩٠)، مدخل إلى علم النفس، الطبعة الثانية، مكتبة خدمة الطالب، مصر.
٣٥. الغريب، رمزية (١٩٨١)، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
٣٦. فتحي، جروان(١٩٩٩م), الموهبة والتفوق والابداع، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي، العين, الامارات.
٣٧. الكبيسي، زينة مجيد ذياب (٢٠٠٥), أثر أسلوبي الندوة والعصف الذهني في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة التربية الإسلامية واستبقائه، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية – ابن رشد, جامعة بغداد.
٣٨. كشكو، عماد جميل حمدان (٢٠٠٥)، أثر برنامج تقني مقترح قي ضوء الإعجاز العلمي بالقرآن الكريم على تنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية- غزة.
٣٩. مصطفى، شريف (١٩٩٢)، اثر تنمية قدرة التفكير التأملي عند معلمي العلوم في المرحلة الأساسية على فاعليتهم التعليمية (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الأردنية.
٤٠. موسى، فاروق عبد الفتاح (١٩٨١)، علم النفس التربوي، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.
41. Grubwski, B.L. Mathemanic effects and generative Learing strategy for computer based interactive video Unpublished manuscript,IDD & E Working Paper Syracuse University, NY.13244.2340.1989.
42. Schoon, D. A. (1987): "Educating the Reflective Practitioner, Towards A new Design for Teaching and Learning in the Professions" Teaching and Teacher Education, Vol: