أثر استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية وتنمية دافعيتهم لإنجاز الواجبات البيتية

أحمد محي الدين الكيلاني، ياسين علي المقوسي، زياد محمد الفقيه *

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية وتنمية دافعيتهم لإنجاز الواجبات البيتية، وأجريت الدراسة على عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي عددها (70) طالباً، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، وكذلك المنهج الوصفي، واستخدم الباحثون اختباراً تحصيلاً، ومقياساً لدافعية إنجاز الواجبات البيتية من إعدادهم، بعد التأكد من معامل الصدق والثبات لهما. وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي، وفي مقياس دافعية إنجاز الواجبات البيتية، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك). ومن توصيات الدراسة ضرورة تدريب معلمي التربية الإسلامية على كيفية توظيف استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك) في التدريس.

الكلمات الدالة: تدريس التربية الإسلامية، استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك)، دافعية الإنجاز، الواجبات البيتية.

المقدمة

شهد الميدان التربوي المعاصر ظهور العديد من استراتيجيات التعلّم، التي تهدف إلى إيجاد الشخصية المبدعة عن طريق ربط العملية التعليمية بالحياة النفسية والاجتماعية والمادية للطلبة ومستوياتهم العقلية، بعيداً عن الحفظ والتلقين. ومن هذه الاستراتيجيات، استراتيجيات التعلّم النشط التي تجعل من الطالب محور العملية التعليمية, والقائمة على مشاركة الطالب والمُعلِّم في عملية التعلّم, حيث يكون تعلّم الموقف التعليمي قائماً بين الطرفين وبشكل مشترك؛ لتحقيق أقصى نمو يمكن أن يصل إليه الطالب في جميع جوانب النمو.

وجاء التعلّم النشط باستراتيجياته المتعددة التي منها استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك) رداً على مبادئ التعلّم التقليدي, التي تنظر للطالب كمتلقي سلبي، وللمُعلِّم كمُلقِّن وناقل للمعرفة. فالتعلّم النشط يُؤكد على مبدأ انتقال الاهتمام بالعملية التعليمية من المُعلِّم كمصدر لعملية التعلّم إلى الطالب، كونه محور العملية التربوية، من خلال تزويده بالمهارات والخبرات الشخصية والمعرفية والعقلية والأدائية، وزيادة التواصل المستمر والفعال مع المعلم من جهة، ومع أقرانه الطلبة من جهة أخرى، مما ينعكس إيجابياً على التحصيل الأكاديمي للطلبة. ويستند هذا الاتجاه في التدريس إلى النظرية البنائية التي تُنادي بأهمية بناء الطلبة لمعارفهم من خلال تفاعلهم مع بيئتهم. وقد أشار زيتون (2003) إلى أنَّ التعلّم النشط يُقدم بيئة حقيقية ترتبط بواقع الطالب وبمحيطه الاجتماعي ليطبق ما تعلّمه، كما يدعم التعاون في بناء المعرفة في ظل التفاوض الاجتماعي، ويؤكد على بناء المعرفة بدلاً من سردها.

وتعدّ استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك) أحد استراتيجيات التعلّم التعاوني النشط حيث تستخدم لتنشيط ما لدى الطلبة من معرفة سابقة للموقف التعليمي أو لإحداث رد فعل حول مشكلة معرفية ما، فبعد أن يتم –بشكل فردي– التأمل والتفكير لبعض الوقت يقوم كل زوج من الطلبة بمناقشة أفكارهما لحل المشكلة معاً، ثم يشاركا زوجاً آخر من الطلبة في مناقشتهما حول نفس الفكرة، وتسجيل ما توصلوا إليه جميعاً ليُمثّل فكراً واحداً للمجموعة في حل المشكلة المثارة (نصر، 2003)

ومن ناحية أخرى يشهد تدريس التربية الإسلامية اهتماماً كبيراً لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، والمتمثلة في تطوّر المعرفة، وتنوّع مصادر الحصول عليها، وسهولة الوصول إليها؛ وذلك للتطور التكنولوجي الهائل، ويتمثل هذا الاهتمام بمساعدة الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة على التكيف مع مستجدات الحياة الجديدة وفق ضوابط التربية الإسلامية وتعاليمها.

وتستند التربية الإسلامية ابتداءً إلى مبادئ الإسلام وقيمه، فهي تعمل على تنمية الشخصية الإنسانية تنمية شاملة؛ فكرياً

* كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الاسلامية العالمية؛ كلية الخوارزمي، الأردن. تاريخ استلام البحث 2017/4/26، وتاريخ قبوله 2017/12/25.

© 2019 عمادة البحث العلمي / الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

وروحياً واجتماعياً وجسدياً وعاطفياً، لتكوين الإنسان الصالح، وتنمية القوى التي أودعها الله فيه، لاكتشاف النواميس والقوانين في الكون والحياة؛ ومن هذا المنطلق انمازت التربية الإسلامية عن سائر التربيات. ومن مباحث التربية الإسلامية الهامة، السيرة النبوية، التي تُمثِّل النموذج التطبيقي الفاضل لآيات كتاب الله والأحاديث النبوية الشريفة، ولما تحويه من أساليب تربوية مختلفة، تُشكّل منهاجاً تربوياً متكاملاً، يضمن إنشاء واقع تربوي إسلامي خالص من التصورات المخالفة للفطرة (المقوسي، 2014). فقد تضمنت السيرة النبوية أساليب تربوية عديدة، استخدمها النبي صلى الله عليه وسلم، كأسلوب السؤال، وأسلوب ضرب الأمثال، وأسلوب الكتابة والرسم، والتشبيه والصريح، واستخدم الجوارح كالإبهام والتلويح في تعليم الصحابة (المباشر، 2009)

وعند الحديث عن أنماط التعلّم، وأساليب التدريس؛ فقد ربطها الكثير من علماء النفس بالدافعية، كونها من أهم الأهداف التربوية التي يسعى التربويون والمعلمون والآباء إلى تنشيطها وتنميتها؛ لما لها من علاقة بعملية التعلّم والتعليم، وطرق التدريس، والنجاح المدرسي؛ فالدافعية تُوجّه السلوك لتحقيق الأهداف المنشودة، وتعمل على زيادة جهد الطلبة وطاقتهم، وتحسين أدائهم وقدراتهم ومثابرتهم، للوصول إلى الحد الأقصى المتاح من تحقيق الأهداف(بني خالد، 2014)؛ وهذا يتطلب من معلمي التربية الإسلامية ضرورة تشجيع الطلبة لإنجاز المهمات والواجبات البيتية المطلوبة منهم. وذلك من خلال تدريس مباحث التربية الإسلامية وفق مداخل تدريسية تعمل على تهيئة الطالب لممارسة عمليات فكرية ومهارية، وترسيخ الدور الإيجابي له في العملية التعليمية، سواء من خلال تعلّمه الذاتي، أم من خلال قدرته على توظيف ما تمّ تعلّمه في المواقف المختلفة (شاهين، 2011).

وبذلك فإنَّ دافعية الإنجاز تُعدّ من المتغيرات المهمة التي تُؤثر على عقلية الطالب، وتحوله من فرد يتعلم دون هدف إلى فرد مُتعلِّم نشط ذي هدف، يسعى دائماً إلى تحقق حالة من التوازن المعرفي؛ من أجل تحقيق التكيف، والإنجاز الأفضل (Biehler & Snowman, 1995). ومعلم التربية الإسلامية الكفؤ هو المُعلِّم القادر على إثارة دافعية الإنجاز عند الطلبة لتحقيق الأهداف التعليمة عبر سلسلة الأنشطة التربوية الهادفة، وخاصة الأنشطة المنهجية، من خلال تكليفهم بالواجبات البيتية المناسبة لقُدراتهم العقلية ومستوياتهم المعرفية، وإنجازها في المنزل تطبيقاً وتأكيداً لمحتوى كتب التربية الإسلامية التي تمَّ اكتسابها في المدرسة.

ولأن العملية التعليمية تهدف إلى تحسين مستوى أداء الطالب في مواقف تطبيقية متنوعة، وذلك من خلال تنمية المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يمكن تطبيقها بنجاح في مواقف حياتية متنوعة، وبذلك يصبح قياس التحصيل المعرفي للطلبة ضرورياً، ومن هنا تتضح أهمية التحصيل كجزء مهم من التقويم الحقيقي للعملية التعليمية التعلّمية (أبو خليفة، 2017). فالتحصيل هو مقدار ما يكتسبه الطالب من معلومات وخبرات ومهارات معرفية ووجدانية ومهارية، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استراتيجيات التقويم المتعددة، المرتبطة بالأهداف الخاصة للمادة الدراسية. ومن هنا تبرز أهمية التحصيل الدراسي في حياة الطالب، فهو أحد الجوانب المهمة لتحقيق النجاح والتفوق والإنجاز المدرسي، وكذلك من العوامل المؤثرة على شخصية الطالب، من خلال توليد الثقة بالنفس، وتحسين نظرة الطالب إلى ذاته، والتعرّف على حقيقة قدراته وإمكاناته المعرفية والوجدانية والمهارية، وزيادة الطموح، وتعزيز الرغبة الدائمة بالنجاح والتميّز الدائم، وجعله أكثر تكيفاً مع البيئة المدرسية والاجتماعية.

ويظهر مما سبق أهمية تدريس مباحث التربية الإسلامية وفق استراتيجيات التعلّم النشط، وإثارة دافعية إنجاز الواجبات البيتية لدى الطلبة عبر الأنشطة التربوية المتعددة، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لقياس أثر استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِكْ) كأحد استراتيجيات التعلّم النشط لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في وحدة السيرة النبوية، وقياس دافعيتهم لإنجاز الواجبات البيتية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أشارت نتائج اختبارات ضبط نوعية التعليم في الأردن للعام (2014) إلى وجود ضعف في تحصيل الطلبة في مبحث التربية الإسلامية (وزارة التربية والتعليم، 2014)، وكذلك أشارت الأدبيات التربوية إلى ضعف دافعية الطلبة نحو إنجاز الواجبات البيتية (شبر، 2013). ولأنَّ استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على التفاعل النشط يسهم في تحقيق الأهداف التربوية للمواد الدراسية بيُسْر وسهولة، ونقل ما يتضمنه المحتوى التعليمي من معرفه ومعلومات ومهارات, وترجمته بطريقه تكفل للطالب التفاعل مع المادة الدراسية والنشاطات المنهجية من جهة، ومع المعلم والطلبة من جهة أخرى، التي منها استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِكْ)القائمة على المشاركة والتفاعل النشط من جانب الطلبة؛ ولذلك جاءت هذه الدراسة لقياس أثر هذه الاستراتيجية كأحد استراتيجيات التعلّم النشط في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية وتنمية دافعيتهم لإنجاز الواجبات البيتية.

إنَّ من المبادئ المهمة في زيادة دافعية الطلبة نحو تعليمهم التنويع في طرائق التدريس، كما أنَّ الدافعية نحو التعلّم لها تأثير كبير في زيادة التحصيل الدراسي(نوفل وأبو عواد، 2011)، يؤيد ذلك دراسة أبو جادو والصياد (2017) التي أشارت إلى أنَّ كثيراً

من الطلبة في المستويات الدراسية المختلفة يعانون مشكلة تدريسهم بطرائق لا تنسجم مع قدراتهم، مما ينتج عنه عدم تعلّمهم، أو ضعف في تحصيلهم الدراسي؛ لذلك جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية وتنمية دافعيتهم لإنجاز الواجبات البيتية.

ويتفرع عنه السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل تُعزى لاستراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك)؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية دافعيتهم لإنجاز الواجبات البيتية تُعزى لاستراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك)؟

أهمية الدراسة:

تظهر الدراسة في بُعدين أساسيين هما:

البُعد النظري: تُقدِّم الدراسة إطاراً نظرياً لمعلمي التربية الإسلامية يتضمن خطوات التدريس باستراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك)، كما تُقدِّم مقياساً لدافعية إنجاز الواجبات البيتية.

البُعد التطبيقي: فقد تفيد معلمي التربية الإسلامية بكيفية توظيف استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك) في تدريس التربية الإسلامية، والمساعدة على تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة عن طريق هذه الاستراتيجية.

توجه أنظار مشرفي التربية الإسلامية إلى إحدى استراتيجيات التعلّم النشط، بغرض تدريب معلمي التربية الإسلامية على كيفية توظيفها في المواقف التعليمية.

قد تساعد هذه الدراسة في فتح آفاق جديدة أمام الباحثين في إجراء الدراسات العلمية عن أثر استخدام استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك) ضمن متغيرات جديدة.

التعريفات الإجرائية:

فيما يلي تعريف إجرائي لكل مصطلح من مصطلحات الدراسة، وعلى النحو الآتي:

استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك): إحدى استراتيجيات التعلّم النشط، التي تمرّ بثلاث مراحل: تتضمن المرحلة الاولى تفكير الطالب فردياً من خلال طرح سؤال معين يتعلق بموضوعات وحدة السيرة النبوية من قبل مُعلِّم التربية الإسلامية للصف العاشر (التفكير)، ثم تفكير الطالب مع زميله (المزاوجة)، والمرحلة الثالثة مشاركة جميع الطلبة في أفكارهم التي توصلوا إليها حتى يجدوا حلاً للسؤال المطروح (المشاركة).

التحصيل: هي اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمعارف المتعلقة بوحدة السيرة النبوية، ويُقاس إجرائياً من خلال إجابات الطلبة على الاختبار التحصيلي من نوع الاختيار من متعدد الذي أعده الباحثون وفقاً لمستويات الأهداف المعرفية كما صنفها بلوم (التذكر، والفهم، والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم).

دافعية إنجاز الواجبات البيتية: هي استعداد طلبة الصف العاشر الأساسي للسعي في سبيل التفوق والاقتراب من النجاح، والرغبة في الأداء الجيد والمثابرة والتغلب على الصعوبات، وتحقيق أهداف الواجبات البيتية لوحدة السيرة النبوية – كتاب التربية الإسلامية، ويُقاس إجرائياً من خلال مجموع الدرجات التي يحصل عليها طلبة الصف العاشر الأساسي على مقياس دافعية إنجاز الواجبات البيتية الذي قام الباحثون بإعداده.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت الدراسة على ما يأتي:

1- طُبقت الدراسة على طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة الشهيد فراس العجلوني الثانوية للبنين، والتابعة لمديرية تربية لواء وادي السير في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2016-2017).

2- تناولت وحدة السيرة النبوية من كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي، التي اشتملت على الدروس الآتية: (غزوة مؤتة، وفتح مكة، وغزوة حنين، وغزوة تبوك، وعام الوفود).

3- يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء صدق الأدوات وثباتها وموضوعية المستجيبين عليها.

الأدب النظري:

أكدت التطورات الحديثة في المجال التربوي المعاصر، أنَّ المواد الدراسية أصبح لها وظيفة أخرى غير اكتساب المعارف والمعلومات، فهي مجموعة من الخبرات التي يكتسبها الطلبة من خلال التعلّم النشط، وأنَّ البيئة التعليمية الناجحة هي التي تُوفر للطالب فرص التفاعل مع المعلم والطلبة في أثناء تنفيذ المنهاج المدرسي.

وجاء الدافع نحو الاهتمام بالتعلّم النشط وتنوّع استراتيجياته نتيجة عوامل عدة؛ من أبرزها التوصيات الدائمة والمستمرة لفلسفات التربية وتطبيقاتها في المجال التربوي. وما أشارت إليه الدراسات التربوية من ضرورة تجنب طرق التعليم والتعلّم القائمة على الحفظ والتلقين للمادة الدراسية, بعيداً عن ممارسة الطلبة لمهارات التفكير والاستنتاج، والحوار النشط والتعاون بفاعلية مع الغير، التي أنتجت متعلِماً سلبياً ضعيفاً, غير متحملٍ للمسؤولية(هندي, 2002). وكذلك تغير دور المُعلِم في التعلّم النشط، حيث لم يعد هو الملقِّن، والمصدر الوحيد للمعلومة، بل أصبح هو المُوجه والمُرشد والمُيسر للتعلّم، فهو مشارك نشط في العملية التعليمية.

وقد تنوعت استراتيجيات التعلّم النشط بما يتناسب مع تنوّع الفروق الفردية بين الطلبة، وتنوّع الأهداف والمحتوى، كما أنَّ التعلّم النشط لا يتحقق إلا في ظل وجود التنوّع، ولتطبيق التعلّم النشط لا بدّ من تنوع طرائقه واستراتيجياته، إذ إنَّ فكرة استخدام الاستراتيجية الواحدة التي تصلح لجميع المواقف التعليمية لم تعد فعّالة، ولقد ساد الاعتقاد بأنَّ استخدام التنوع يزيد من دافعية الطلبة ومن تعلّمهم، ويؤثر إيجابياً في انتباههم واندماجهم، وبالتالي جعل الطلبة أكثر تلقياً للتعلّم، فتنويع الاستراتيجيات هو مفتاح تعزيز التعلّم (جابر، 2000).

وهناك العديد من الطرائق والأساليب والاستراتيجيات للتعلّم النشط التي يمكن استخدامها في تعليم التربية الإسلامية، ومن هذه الاستراتيجيات التي تتطلب نشاطاً زائداً من جانب الطلبة، استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك)، وهي من استراتيجيات التعلّم النشط التي يمكن استخدامها في تنمية العديد من المهارات في أثناء تدريس التربية الإسلامية، وهي طريقة فعالة تسمح بإتاحة وقت أطول للتفكير والاستجابة، ومساعدة الطالب للآخر في أثناء حصص التربية الإسلامية. كما أنَّ للطالب في هذه الاستراتيجية دوراً نشطاً، يمتاز فيها بالنشاط والتفاعل والحيوية داخل حجرة الفصل، ولا يتوقف دوره على تلقي المعلومات، فدوره ايجابي وليس سلبي، حيث يبادر في التعلّم ويشارك ويناقش ويتفاعل مع زملائه الآخرين، بدلاً من الاستقبال السلبي للمعلومات عن طريق الاستماع.

وبالتالي هي إحدى طرائق التعلّم التعاوني التي تتضمن خطوة التفكير من الطلبة، بحيث يفكر كل منهم بمفرده لمدة من الزمن، ومن ثم يبدأ الطلبة بمناقشة ما فكروا فيه في شكل ثنائيات، وقد ابتُكرت تلافياً لسلبيات استراتيجيات التدريس التقليدية، وميزتها أنَّ المُعلِم يستطيع تطبيقها بسهولة مع أي عدد من الطلبة، فهي توفر الوقت المناسب للتفكير، واستخدام خبرات الطلبة ومهاراتهم السابقة(جابر، 1999). ومن ناحية أخرى فإنَّ استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك) تستند إلى النظرية البنائية في التدريس، التي حولت التركيز من العوامل الخارجية التي تؤثر في التعلّم مثل المُعلِم، والمدرسة، والمجتمع، إلى العوامل الداخلية التي تؤثر في التعلّم وهي ما يجري في عقل الطالب حينما يتعرض للمواقف التعليمية مثل معارفه السابقة، وادراك المفاهيم، ومعالجة المعلومات، ودافعيته للتعلّم، وأنماط تفكيره(Baviskar, Hartl & Whitney, 2009).

وتقوم النظرية البنائية على مجموعة من الافتراضات منها، أنَّ التعلّم علمية بنائية نشطة ومستمرة، وغرضية التوجيه، ويرى الباحثون أنَّ هذا الافتراض يستدعي من الطالب أن يبذل الجهد العقلي وبشكل دائم ومستمر للوصول إلى المعرفة بنفسه، ومن الافتراضات الأخرى للنظرية البنائية أنَّ تفاعل الطالب مع غيره من الطلبة، وتبادله المعاني معهم يؤدي إلى نموه وتعديل في أبنيته المعرفية، وذلك من خلال مناقشة هذه المعاني مع الآخرين عن طريق التفاعل الاجتماعي، أي أنْ يتفاعل مع الآخرين، إيماناً منه أنَّ تفاعله مع أقرانه سيؤدي إلى نمو في معارفه، وتعديلاً في أبنيته المعرفية. كما تفترض أنَّ التفاعل الاجتماعي يؤدي إلى تنمية العمليات العقلية العليا للطلبة، ويحقق هدف تنمية قدراتهم على بناء معرفتهم والدفاع عنها، كما أنّ التفاعل الاجتماعي يعزز التعلّم ويُثريه (الموسوي، 2015).

وتُعدّ النظرية البنائية من أهم النظريات التي أكدت على أهمية بناء الطلبة لمعارفهم من خلال تفاعلهم مع بيئتهم وإشراكهم في عملية تعلّم نشطة، وبالتالي فهي تقوم على أساس أنَّ المعرفة شيء يُبنى من قبل الطلبة من خلال قيامهم بأنشطة تعليمية محددة تتم تحت إشراف وتوجيه المُعلِم (Reinhartz & Beach, 1997) ، وبالتالي يكون دور الطالب في التعلّم النشط أكثر فاعلية، فهو مشارك نشط في العملية التعليمية التعلّمية، يمارس عمليات التفكير، ويكتسب المهارات وينميها، ويبنى ثقته بنفسه وبقدراته، وهذا ما لا يكتسبه بطرق واستراتيجيات التعليم التقليدية.

ويُشير التعلّم البنائي إلى أنَّ المعرفة لا يتم استقبالها من الخارج أو من أي شخص؛ بل هي تأويل ومعالجة الطالب لأحاسيسه

في أثناء تكوّن المعرفة، فالطالب نشط وغير سلبي، وهو محور عملية التعلّم، بينما يلعب المُعلِّم دور المُيسّر والمشرف على عملية التعلّم، ويجب أن تتاح الفرصة للطلبة في بناء المعرفة عوضاً عن استقبالها من خلال التدريس، وأنَّ المعرفة تتم من خلال النشاط والخبرة وفي ربط الأشياء التي يتم فيها التفاعل مع البيئة بما فيها الشق الاجتماعي، والتعلّم عملية نشطة للبناء وليست اكتساب للمعرفة، وأنَّ المعرفة لا تقتصر على الحالة العقلية بل تتجاوز ذلك إلى الخبرة في علاقات الأشياء ببعضها، وليس لها معنى خارج هذه العلاقات (Dewey,1910- 1981).

مما سبق يتبين أنَّ حدوث التعلّم وفقاً للنظرية البنائية يقوم على عاملين أساسيين: التعلّم الداخلي من خلال العمليات العقلية التي يُجريها الطالب في أثناء العملية التعليمية التعلمية، والتفاعل الاجتماعي الخارجي من خلال المناقشة والمشاركة الفاعلة مع المعلِّم والطلبة. ومن أبرز الاستراتيجيات التي تُعنى بتفعيل هذين العاملين في التدريس استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك)، إذ تُعدّ إحدى استراتيجيات التعلّم النشط، وتستخدم لتنشيط البُنى والخبرات والمهارات المعرفية السابقة في أثناء الموقف التعليمي.

ولكي نساعد الطلبة على تحقيق أهداف مبحث التربية الإسلامية لا بدَّ من استخدام استراتيجيات التعلّم بما يتفق مع تلك الأهداف، ومن هنا تتضح أهمية استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك)، التي تعمل على إحداث التغير السلوكي التعليمي المقصود بطريقة منظمة لدى الطلبة، ودفعهم إلى التعلّم الذاتي، وهي من الأهداف الأساسية للتربية الإسلامية، التي تسعى إلى بناء إنسان فاعل ومناقش ومشارك، ومسؤول عن ذاته، قادر على البحث والاكتشاف، واتخاذ القرارات المرتبطة بتعلمه وحياته، وتقييم إنجازاته.

وتتجلى أهمية استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك) في قُدرتها على منح الطلبة وقتاً عقلياً يزيد من جودة استجاباتهم، كما أنَّ ذلك الوقت المُخصص للتفكير الصامت بعد طرح الأسئلة تمكّن المُعلِّم من تمييز الموهوبين عن غيرهم. كما أنَّها تُعطي فرصاً للطلبة للمناقشة ومبادلة الآراء والأفكار في المناقشات الجماعية، فهي استراتيجية بسيطة وسهلة الاستعمال في أي موقف تعليمي دون تجهيزات، فهي تسمح بالتفاعل التعاوني البناء، من خلال العمل في مجموعات تعاونية وفي إطار مناخ تعاوني فعَّال داخل قاعة الدرس (أحمد، 2006)، (بدوي، 2010).

وقد أكدت الأدبيات والدراسات التربوية كدراسة (Gunter, Vos & Friederici, 1999)، (هندي، 2002)، (نصر، 2003) أنَّ استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك) تتصف بعدد من المميزات، فهي تُتيح للطلبة فرصاً لطرح الأسئلة والمناقشة وتبادل الأفكار واختبارها، وتقديم وتلقي المساعدة واستكشاف المواقف، والبحث عن الأنماط والعلاقات في مجموعة من البيانات وصياغة الافتراضات واختيارها بحرية. وكذلك تُوفر للطلبة فرصة تعلّم طرق وأساليب مختلفة لحل نفس المشكلة، وكتابة أفكارهم وحلولهم في بطاقات، ويتم جمعها وفحصها من جانب المُعلِّم، مما يعطيه فرصة كي يرى إلى أيّ مدى استطاع الطلبة استيعاب المعلومات والبيانات في المشكلات المطروحة، وإنْ كانت لديهم صعوبة في الفهم أم لا. كما أنها تُكسب الحيوية والنشاط والفاعلية لحجرة الدراسة، ويتم ذلك من خلال العمل الزوجي فكل طالبين يعملان معاً، إما متحدثاً أو مستمعاً، وأيضاً من خلال المشاركة مع باقي الفصل بالأفكار والتعليقات، التي تُلبي احتياجات الطلبة للتواصل الاجتماعي وحرية التعبير عن آرائهم؛ مما يُساعد على بقاء أثر التعلّم، وتنمية مستويات ومهارات التفكير العليا لديهم. وتُتيح الفرصة أمام الطلبة لإطلاق أكبر عدد من الأفكار والاستجابات الأصيلة، والتعلّم من أخطائهم في بيئة حرة خالية من التهديد. ومن ناحية أخرى تُكوّن هذه الاستراتيجية طلبة يناقشون ويتحاورون ويتحدثون، ويفكرون فيما يدرسونه، وكل هذه المهارات تُوصِّل وترسخ محتوى علمي متماسك وثابت في أذهانهم بشكل أفضل، كما تُنمي قدراتهم على الاستدلال المنطقي، ودعم بعض عادات العقل المنتجة مثل الاستماع بفهم وتعاطف، والتحكّم في الاندفاع، والتفكير التعاوني. فهي تزيد من دافعيتهم للتعلّم وتُنمي الثقة بالنفس، وتعطي الفرصة للجميع للمشاركة بدلاً من عدد محدود من المتطوعين في المناقشات العادية.كما تُساعد على بناء الشخصية المسؤولية، القادرة على التفسير، وإيجاد العلاقات في عملية التعلّم، ودعم مهارات الاتصال والتواصل والتفاهم الشخصي اللفظي، واكتساب بعض المهارات الاجتماعية المرغوبة، من خلال مناقشات الطلبة بعضهم البعض.

وتعدّ استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك) استراتيجية ديناميكية وحركية وتفاعلية وتشاركية في العملية التعليمية، فهي تعمل على إظهار وتنشيط وتحسين معارف الطلبة وخبراتهم سابقة، من خلال المناقشة الجماعية، والتفاعل بين الطلبة في التفكير للوصول إلى الأهداف التربوية المحددة مسبقاً. فقد عرّفها أحمد (2006) بأنَّها إحدى استراتيجيات التعلّم النشط ذي المعنى، وتمر بثلاث خطوات هي: التفكير، والمزاوجة، والمشاركة.

ويرى مكينى (McKinney,1998) أنَّ استخدام استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك) تبدأ بإعطاء الطلبة مهمة تعليمية محددة كأن تكون (سؤال، أو مشكلة، أو مثال لفكرة علمية) تُعبّر عن هدف تعليمي محدد، ثم يتم منح الطلبة فترة من(5-3) دقائق للتفكير في

تلك المهمة بشكل فردي، وهذه مرحلة التفكير، ثم يمنح الطلبة من (3-5)دقائق أخرى ليناقش كل طالب ما توصل إليه مع الطالب المجاور له في المقعد، وهذه مرحلة المزاوجة، وأخيراً يقوم الطالبان بمشاركة زوج آخر من الطلبة أو بقية طلبة الفصل، وهذه مرحلة المشاركة.

وفي هذه الدراسة فإنَّ استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك) سوف تسير وفق الخطوات الثلاث، وذلك على النحو الآتي:

الخطوة الأولى: التفكير (Thinning): وفيها يقوم مُعلِّم التربية الإسلامية باستثارة تفكير الطلبة، وذلك بطرحه سؤالاً يتعلق بمسألة أو مشكلة ترتبط بما تمّ شرحه في دروس السيرة النبوية من معلومات على الطلبة يستدعي حلاً، ويجب أنْ يكون السؤال متحدياً لتفكير الطلبة، ومفتوحاً.

وفي مرحلة التفكير يُوجَّه السؤال لجميع الطلبة، ثمّ يُخبرهم بأن يفكروا لفترة من الزمن للإجابة بصمت وبشكل فردي، والزمن قد يزيد أو ينقص وفق تقديرات المُعلِّم ودرجة تعقيد السؤال. والتجوّل والكلام غير مسموح بهما بعد طرح السؤال.

ويرى الباحثون أنَّ ميدان السيرة النبوية الشريفة غني بهذا الجانب، ومن الأمثلة على ذلك قوله صلى الله عليه وسلم في فتح مكة (اذهبوا فأنتم الطلقاء) (ابن هشام،2/412): كأن يُثير المُعلِّم عقول طلبته من خلال مناقشة سبب إطلاق سراح كفار قريش والعفو عنهم؟ ولماذا لم يعاملهم صلى الله وسلم بمثل ما عاملوه وصحابته في بداية الدعوة الإسلامية في مكة؟. وكذلك بيان الحكمة من تخصيص بيت أبي سفيان للأمن والأمان؛ مع أنَّه المحرك الأول لجميع الحروب التي خاضتها قريش مع المسلمين سابقاً،من خلال قوله صلى الله عليه وسلم: (من دخل دار أبي سفيان فهو آمن) (صحيح مسلم، حديث رقم1780،3/1403). أو بيان الأسباب التي دعت النبي صلى الله عليه وسلم لعزل سعد بن عبادة عن قيادة الجيش في فتح مكة (ابن حجر،2000، 8/4886).

الخطوة الثانية: المزاوجة (Pairing): بعد الانتهاء من خطوة التفكير في السؤال المطروح، أو في حل المشكلة، يطلب مُعلِّم التربية الإسلامية من الطلبة أن ينقسموا إلى أزواج، بحيث يناقش كل طالب إجابته مع أحد زملائه –مثل مناقشة سبب قوله صلى الله عليه وسلم لكفار قريش في فتح مكة (اذهبوا فأنتم الطلقاء)–، ويقارن كل منهما الأفكار التي توصلا إليها، والتوصل إلى إجماع حول إجابة السؤال المطروح، ويتفقان على الإجابة الأكثر تحديداً وإقناعاً وإبداعاً. وفي هذه المرحلة يجب إتاحة عدة لحظات لتبادل الأفكار.

الخطوة الثالثة: المشاركة (Sharing): يطلب مُعلِّم التربية الإسلامية من أحد الطلبة المشتركين في المزاوجة عشوائياً، بأنْ يطرح الأفكار أو يُلخص مناقشتهما، أو تقدير الحلول التي توصلا إليها على باقي زملائه في الصف. وفي هذه الخطوة يُعبِّر الطلبة لفظياً عن إجاباتهم عن السؤال المطروح أمام الصف عن طريق المناداة عليهم من قبل المُعلِّم للمشاركة في أفكارهم التي توصلوا إليها, ومن خلال رفع الأيدي تُؤخذ الإجابات, وقد يكتفي بربع الأزواج, أو نصفهم, تبعاً للوقت المتاح. وعلى المُعلِّم تسجيل استجابات الطلبة على السبورة أو على دفاتر الطلبة.

وبالتالي هي استراتيجية ذات تسلسل منطقي متتالي ومتتابع، تعتمد على عدة مراحل بحيث لا تبدأ خطوة إلا بانتهاء الخطوة التي تسبقها، فلا تبدأ الخطوة الثانية (المزاوجة) إلا عندما تنتهي الخطوة الأولى (التفكير)، ولا تبدأ الخطوة الثالثة (المشاركة) إلا عندما تنهي الخطوة الثانية (المزاوجة)، وهذه الاستراتيجية من ضمن الاستراتيجيات التي تعتمد على الطالب، الذي يكون هو محور العملية التعليمية (أبو غالي، 2010، 51).

ويرى الباحثون أنَّ خطوات استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك) تُسهم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، وذلك من خلال خطوة التفكير، وتسهم في تنمية قيم احترام الرأي والرأي الآخر، وذلك في خطوة المزاوجة، وتكسبهم التفاعل الاجتماعي وذلك في خطوة المشاركة. وهذا ما أشار إليه جنتر وآخرون (Gunter et al, 1999) بأنَّ أهم مميزات هذه الاستراتيجية، إنَّها تتيح الفرصة للطلبة لكي يكونوا نشيطين فعالين في عملية التعلّم، وتساعدهم في اختيار أفكارهم قبل طرحها أمام زملائهم، كما تزيد من الوعي بالتحصيل، وتنمية مستويات التفكير العليا، وتساعد الطلبة على بناء معارفهم من خلال مناقشاتهم الثنائية والجماعية.

والدافعية من أبرز سمات الشخصية، وهي من المواضيع التي لا يزال البحث جارياً حولها رغم ما كُتب فيها؛ ويعود ذلك لحاجة الإنسان المستمرة للطاقة التي تدفعه للعمل أو التعلّم، وهذه الطاقة أحد مصادرها الأساسية الدافعية، فالإنسان الذي يسعى للتعلّم بنفسه يعني أنَّه راغب في ذلك ومدفوع إليه، أي أنَّه يمتلك الدافعية الضرورية لمباشرته، أما إذا خطط له الآخرون فقد لا يكون بالضرورة متحمساً لما يفعل، وذلك لأنَّه لا يمتلك البواعث الكافية التي تدفعه للتعلّم، وعندئذ لا بدّ من حضّه وتشجيعه عليه، وخلق الدافعية لديه (نحيلي، 1999). ويمكن تعريف الدافعية للتعلّم بأنَّها مجموعة المهام التي يُعينها المُعلِّم لطلبته لإنجازها خارج وقت المدرسة بصرف النظر عن مكان تنفيذها (Cooper, Jackson, Barbara, & James, 2001)، فهي "عملية عقلية

تستثير السلوك، وتُوجهه وتُحافظ على استمراره حتى يتحقق الهدف المقصود منه" (Pintrich & Schunk, 2002, 312).

أما مصطلح الدافع للإنجاز فيعود استخدامه في علم النفس من –الناحية التاريخية– إلى ألفرد أدلر (Adler) الذي أشار إلى أنَّ "الحاجة للإنجاز" هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، وكورت ليفن (Liven) الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح. وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة فإنَّ الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي هنري موراي (H. Murray)، فهو أول من قدَّم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق بوصفه مكوناً من مكونات الشخصية، حيث يعرفها "بأنَّها رغبة أو ميل الفرد للتّغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح والمجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك" (خليفة، 2000).

ويعرّف ماكيلاند (McClelland, 1961) المشار إليه في أنجلر (1991، 213) الدافع للإنجاز "أنَّه حاجة الفرد لأداء مهمة ما بكفاءة وسرعة أو جهد أقل للتوصل إلى نتيجة أفضل مما أنجزه من قبل". فهو "استعداد الفرد والسعي نحو التفوق لتحقيق هدف معين، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تُواجهه، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل" (خليفة، 2000، 95). ويُعرِّفه هيكهوسن (Heckhausen, 1967) المشار إليه في (ملحم، 2001) بأنَّه "محاولة الفرد للمحافظة على مكانة عالية وفق قدراته في كل الأنشطة التي يمارسها، التي يحقق بها معايير التفوق على أقرانه".

وتعدّ دافعية الانجاز نوعاً وشكلاً من أشكال الدافعية المرتبطة بالنشاط المدرسي، التي تتضمن مجموعة القوى التي تُثير وتُوجه السلوك نحو هدف دراسي، والرغبة القوية في أداء المهمات المدرسية بصورة جيدة، والميل لبذل الجهد من أجل تحقيق النجاح الدراسي (مجممي، 2006). فهي حالة متميزة من الدافعية العامة، وتُشير إلى حالة داخلية عند الطالب تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والاقبال عليه بنشاط مُوجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم (قطامي وعدس، 2002). ويعدّ الدافع للإنجاز من أهم العوامل التي يتوّقف عليها النّجاح والفشل في أداء ما يُوكل للطالب من مهام تعليمية، حيث يجمع علماء التربية على أنّ جوهر أي صعوبة أكاديمية ربما يكمن في دافعية الطلبة للتّعلم وإنجاز المهام الموكلة إليهم (إبراهيم وغراب، 2006).

وتُمثّل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في الدوافع الإنسانية، وتقوم على مكونات أساسية، حيث توصل العالم أوزبل (Ousubel) المشار إليه في (عويضة، 1996، 24) إلى ثلاث مكونات وهي:

الدافع المعرفي: وينبثق من طبيعة شخصية الطالب وحاجتها إلى المعرفة، أو رغبتها في حل مشكلة ما، حيث يكون سبباً في النّجاح وتجّنب الفشل، فلا تنخفض حالة التّوتر عنده إلا بعد تحقيق الهدف المطلوب منه، فكل معرفة جديدة تعدّ اكتشافاً يُساعد الطالب على القيام ببعض المهام أو الأعمال بدرجة عالية من الكفاءة.

تحقيق الذات: الذي يتمثل في رغبة الطالب في زيادة مكانته وهيبته وسمعته بعد ممارسة النشاطات التعليمية التي يحققها عن طريق الأداء المتميز الذي يتناسب مع التقاليد والقيم المعترف بها اجتماعياً، الذي يُولِّد الشعور بالكفاءة والاحترام والتقدير لذاته.

الانتماء: أي شعور الطالب بتقدير وتقبل واعتراف الآخرين بنجاحه، الذين يعدّون مصدراً في تأكيد ثقته بنفسه كالوالدين والمعلمين؛ كونهم يؤدون دوراً بارزاً في تحقيق إشباع حاجاته.

ومما سبق يتضح أنَّ دافعية الإنجاز الدراسي مُثير داخلي يُوجّه سلوك الطالب نحو تحقيق هدف دراسي معين. فهي تعكس مكونين أساسيين هما: الرغبة في النجاح أو الخوف من الفشل، لذا يسعى الطالب لبذل أقصى جهد من أجل النجاح، وبلوغ الأفضل والتفوق على الآخرين (الحامد، 1995). وبالتالي يرى الباحثون أنَّ أبعاد دافعية الإنجاز تكمن في السعي نحو التفوق، والمثابرة، وأداء الأعمال بسرعة واتقان، والشعور بالمسؤولية والثقة بالنفس، والمنافسة والاستقلال، والتغلّب على العوائق والصعوبات. فدافعية الإنجاز تولد الحماس والنشاط، والرغبة في النجاح والتفوق لدى الطلبة. وكذلك تكوين القيم والاتجاهات، وتحصيل المعرفة، وحلّ المشكلات؛ باعتبارها حالة ناشئة بسبب عوامل ومثيرات داخلية أو خارجية، فأفضل المواقف التدريسية هي التي تعمل على استثارة الدافعية عند الطلبة.

ولزيادة دافعية الإنجاز لدى الطلبة واستمرارها؛ فيجب على مُعلِّم التربية الإسلامية التنويع في استراتيجيات التعلّم، والاهتمام بالواجبات البيتية، وإقامة علاقات إنسانية مع الطلبة، وتوليد فاعلية ذاتية للتعلّم لديهم، ومكافأتهم على إنجازاتهم وجهودهم المبذولة. ولأنَّ استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِكْ) من الاستراتيجيات التي تزيد من الوعي بالتحصيل، ومن دافعية الطلبة نحو التعلّم، كما أشار جنتر وآخرون (Gunter et al, 1999)؛

ومن المتغيرات المهمة لدافعية الإنجاز، الواجبات البيتية التي تُعرّف بأنَّها "الفعالية التعليمية التي يُوجَّه الطلبة للقيام بها خارج الصف من المُعلمين لمساعدتهم في تعيين الأهداف المراد تحقيقها من الدرس السابق واللاحق" (أبو حويج , 2000، 178)، فهي

"عملية أداء إنجاز أو فعالية يُكلف المُعلِّم بها الطلبة خارج المدرسة, وهي متممة لفعالية صفية وتقويم ما استوعبه الطلبة" (علي، 2004، 32). وبالتالي فإنَّ الهدف من الواجبات البيتية زيادة الكم المعرفي لديهم، وتدريبهم على اتقان بعض المهارات والخبرات، وتطبيق ما سبق أن تعلموه داخل الصف الدراسي من أجل تحسين مستوى التعلّم لديهم (أبو علي، 2002).

ولذلك كله فإنَّ معظم الأنظمة التربوية بتشريعاتها المختلفة تسعى لتعزيز العلاقة بين البيت والمدرسة من خلال إيجاد قواسم مشتركة بين الطرفين، ولمَّا كان الطالب هو القاسم المشترك والأهم بين هذين الطرفين؛ فإنَّ متابعة واجباته البيتية يُعدّ محوراً مهماً لتعزيز العلاقة الأسرية المدرسية. لذا نجد أنَّ بعض الدول مثل بريطانيا وأمريكا وكندا تؤكد أنَّ من أهم الأولويات التربوية الحديثة هو التواصل بين الأهالي والمُعلمين لنجاح مبدأ تشاركية المسؤولية تجاه تنشئة الطلبة (Balli, Demo & Wedman, 1998)

وتؤكد الواجبات البيتية على إيجابية الطالب وفاعليته، وتنمية النشاط الذاتي لديه كمحور أساسي في العملية التعليمية، كما أنَّها مجال خصب لمراعاة الفروق الفردية؛ حيث يتم تصميمها تبعاً لقدرات واستعدادات الطلبة، كما تُكسبهم مهارات التعلّم والتقويم الذاتي من خلال الحصول على المعلومات من مصادرها الأصيلة، وتعمل كذلك على استمرارية التواصل بين المدرسة والبيت في تحقيق أهداف العملية التربوية، والتمكّن من المادة العلمية.

وبناءً على ما سبق فقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن أثر استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية، وتنمية دافعيتهم لإنجاز الواجبات البيتية.

الدراسات السابقة:

سيتم عرض الدراسات السابقة وفق محورين هما:

أولاً: الدراسات التي تناولت استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك)

أجرى السلطاني (2015)دراسة هدفت إلى قياس أثر استراتيجية ليمان (فكر، زاوج، شارك) في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائيفي محافظة بابلومستوى طموحهنّ في مادة العلوم العامة، وتكوَّنت عينة الدراسة من (80) طالبة، تمَّ توزيعهنّ إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، واعتمدت على اختبار تحصيلي للمادة، ومقياس مستوى الطموح، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات التحصيل، ودرجات مقياس مستوى الطموح للطالبات، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجية.

وقامت موسى وحميد (2015) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية للصف الثاني المتوسط، حيث اتبعت الباحثتان المنهج التجريبي وفق نظام المجموعتين التجريبية والضابطة، وتكوَّن أفراد الدراسة من (60) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في محافظة بابل،طبق عليهنّ اختباراً تحصيلياً. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات طالبات مجموعتي الدراسة، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست المادة الدراسية وفق استراتيجية (فكر، زاوج، شارك).

بينما هدفت دراسة عويد وعبود (2014) إلى معرفة فاعلية استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في التحصيل والاتجاه نحو الكيمياء لدى طالبات الصف الأول المتوسط في محافظة ديالى، وتكوَّن أفراد الدراسة من (54) طالبة تم تقسيمهنّ إلى مجموعتين بالتساوي: تجريبية وضابطة، وقد اعتمدت الدراسة على أداتين هما الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو الكيمياء، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين في الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو الكيمياء، ولصالح المجموعة التجريبية.

وقام نمر (2014) بإجراء دراسة هدفت إلى بناء برنامج تعليمي في التربية الإسلامية قائم على التعلّم النشط، واختبار أثره في التحصيل والكفاءة الذاتية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، وتكوَّن أفراد الدراسة من (110) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي وزعوا في مجموعتين تجريبية وضابطة، طُبق عليهم الاختبار التحصيلي ومقياس الكفاءة الذاتية، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج التعليمي القائم على التعلّم النشط ومنها استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في التحصيل، وفي تنمية الكفاءة الذاتية لدى الطلبة.

وهدفت دراسة أبو غالي (2010) إلى معرفة أثر توظيف استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة غزة، وتكوَّن أفراد الدراسة من (161) طالباً وطالبة، تمّ توزيعهم على مجموعتين: تجريبية وضابطة، واعتمدت الدراسة على أداتين وهما: أداة تحليل المحتوى، واختبار مهارات التفكير المنطقي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الكلية على اختبار مهارات التفكير المنطقي، ولصالح

المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق بين المجموعتين في درجة المهارات التالية: جمع المعلومات، تنظيم المعلومات، تقييم المعلومات.

ثانياً: الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز في المباحث الدراسية

هدفت دراسة الهداوي (2013) إلى التعرّف على أثر استخدام التعليم التعاوني في مادة الاقتصاد المنزلي على كل من دافع الإنجاز الدراسي والتحصيل لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي في محافظة ذي قار، وتكونت عينة الدراسة من (59) طالبة، تمّ توزيعهنّ على مجموعتين تجريبية وضابطة، واعتمدت على اختبار تحصيلي للمادة، ومقياس دافع الإنجاز، وتوصلت الدراسة إلى تفوّق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، وفي مقياس دافع الإنجاز.

أما دراسة أبو هدروس والفرا (2011) فقد هدفت إلى الكشف عن أثر بعض استراتيجيات التعلّم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيء التعلّم، وتكوَّنت عينة الدراسة من (80) تلميذاً تمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، طُبق عليهم مقياس دافعية الإنجاز ومقياس الثقة بالنفس والاختبار التحصيلي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في مقياس دافعية الإنجاز، والتحصيل، ومقياس الثقة بالنفس، ولصالح المجموعة التجريبية.

أما المباشر (2009) فقد قام بدراسة للكشف عن أثر استخدام استراتيجية التعلّم المختلط على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية ودافعية الإنجاز لديهم في المدارس الخاصة في الأردن وفق متغير النوع الاجتماعي، وقد تكوَّنت عينة الدراسة من (121) طالباً وطالبة، تم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وطُبق عليهم الاختبار التحصيلي ومقياس دافعية الإنجاز، وتوصلت الدراسة لوجود أثر لاستراتيجية التعلّم المختلط على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية، وفي دافعية الإنجاز لديهم، ولصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الزبن (2009) إلى تصميم برنامج تعليمي محوسب في مبحث التربية الإسلامية ودراسة أثره على دافعية التحصيل لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن واتجاهاتهم نحوه، وتكوَّنت عينة الدراسة من (78) طالباً وطالبة تمّ تقسيمهم في مجموعتين، تجريبية درست السيرة النبوية من خلال البرنامج المحوسب وضابطة، واعتمدت على الاختبار التحصيلي ومقياس دافعية التحصيل، ومقياس الاتجاهات نحو البرنامج. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة، ودافعيتهم نحو التحصيل لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وكانت اتجاهات المجموعة التجريبية نحو البرنامج ايجابية ومرتفعة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يُلاحظ من الدراسات السابقة أنَّها انقسمت إلى قسمين: القسم الأول من الدراسات هدف إلى قياس أثر استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) والتعلّم النشط في التحصيل كدراسة السلطاني (2015)، ودراسة موسى وحميد (2015)، وفي التحصيل والاتجاه نحو الكيمياء كدراسة عويد وعبود (2014)، وفي تنمية مهارات التفكير المنطقي كدراسة أبو غالي (2010). أما دراسة نمر (2014) فقد هدفت إلى بناء برنامج تعليمي في التربية الإسلامية قائم على التعلّم النشط، واختبار أثره في التحصيل والكفاءة الذاتية.

أما القسم الثاني فقد تناول دافعية الإنجاز كمتغير تابع في المباحث الدراسية كدراسة الهداوي (2013)، ودراسة أبو هدروس والفرا (2011)، ودراسة المباشر (2009)، دراسة الزبن (2009).

وقد تشابهت هذه الدراسة مع دراسات القسم الأول من حيث استخدام استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِكْ)، وفي اتباع المنهج شبه التجريبي، واستخدام الاختبار التحصيلي، ومع دراسات القسم الثاني في متغير دافعية الإنجاز. وامتازت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عدة جوانب منها:

- تناولت استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِكْ) في تدريس مبحث التربية الإسلامية وتدريس السيرة النبوية بشكل خاص.
- تناولت متغيراً تابعاً يتعلق بدافعية إنجاز الواجبات البيتية.
- اعتمدت الدراسة منهجين وهما: المنهج شبه التجريبي، والمنهج الوصفي.
- بناء مقياس لدافعية إنجاز الواجبات البيتية.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الأدب النظري، ومنهجية الدراسة، وأسئلتها، وتطوير أدواتها وبخاصة مقياس دافعية إنجاز الواجبات البيتية، ومناقشة نتائج الدراسة.

الطريقة الإجراءات:

يتناول الباحثون في هذا الجزء وصفاً لمنهج الدراسة المستخدم، وأفراد الدراسة وأدواتها وإجراءاتها، ومتغيراتها، والمعالجة الإحصائية:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، باختبارات قبلية وبعدية وذلك لمناسبته لأغراض الدراسة. كما تم اتِّباع المنهج الوصفي من خلال استخدام استبانة لقياس دافعية إنجاز الواجبات البيتية من إعداد الباحِثِين.

أفراد الدراسة: تكوَّن أفراد الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة (الشهيد فراس العجلوني الثانوية) التابعة لمديرية تربية لواء وادي السير في العاصمة عمَّان، تمّ اختيارها عشوائياً، والبالغ عددهم (70) طالباً، موزعين في شعبتين، تمَّ تعيينهم عشوائياً لتُمثل أحدهما المجموعة التجريبية وبلغ عدد أفرادها (34) طالباً، وتمثل الشعبة الأخرى المجموعة الضابطة وبلغ عدد أفرادها (36) طالباً.

أداتا الدراسة:

بغرض تحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثون بإعداد أداتي الدراسة، وهما:

أولاً: الاختبار التحصيلي:

تمّ إعداد الاختبار التحصيلي وفق الخطوات الآتية:

– تحليل محتوى وحدة السيرة النبوية الواردة في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي في ضوء المفاهيم والحقائق والتعميمات والقيم والاتجاهات.

– صياغة النتاجات التعليمية في ضوء عملية التحليل، وذلك وفقاً لمستويات الأهداف العرفية كما صنفها بلوم (التذكر، الفهم، الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، تمَّ قياسها من خلال اختبار من متعدد.

– بناء جدول مواصفات الاختبار التحصيليفي ضوء مستويات الأهداف المعرفية، وذلك لتحديد الأهمية النسبية لكل مستوى من المستويات.

– صياغة فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، ولكل فقرة أربعة بدائل، وقد بلغت عدد فقراته في صورته الأولية (25) فقرة.

صدق الاختبار التحصيلي: للتحقق من صدق الاختبار، اعتمد الباحثون أسلوب الصدق الظاهري، وذلك بعرض فقرات الاختبار على عدد من المختصين في مناهج التربية الإسلامية من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، ومن مشرفي التربية الإسلامية ومعلميها، وذلك لإبداء ملاحظاتهم على الاختبار من حيث الصياغة اللغوية ووضوح الأسئلة وقياسها للمستوى المعرفي، وفي ضوء ملاحظاتهم أجريت التعديلات التي منها حذف وإعادة صياغة بعض الفقرات، واستبدال بدائل بعض الأسئلة، وبذلك أصبح الاختبار بصورته النهائية مكوناً من (20) فقرة.والجدول (1) يبين توزيع أسئلة الاختبار على المستويات المعرفية.

جدول (1): جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

عنوان الدرس	مستويات الأهداف المعرفية						المجموع	الوزن النسبي
	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
غزوة مؤتة	1	1	0	1	1	0	4	%20
فتح مكة	0	0	2	1	0	1	4	%20
غزوة حنين	1	1	0	1	1	0	4	%20
غزوة تبوك	0	1	0	0	1	2	4	%20
عام الوفود	1	0	1	1	0	1	4	%20
المجموع	3	3	3	4	3	4	20	%100
النسبة	%15	%15	%15	%20	%15	%20		

ثبات الاختبار التحصيلي: للتحقق من ثبات الاختبار، تمّ تطبيقه على عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي من خارج عينة الدراسة، بلغ عددها (30) طالباً، ومن ثم تمّ استخدام معادلة كودر وريتشاردسون (2000)، وقد بلغت قيمة ثبات الاختبار الكلي (0.87)، وتعد هذه القيمة مقبولة تربوياً.

معاملات الصعوبة والتميز لفقرات الاختبار: تمَّ التحقّق من معاملات الصعوبة والتمييز لجميع فقرات الاختبار التحصيلي، وتبيَّن أنَّ قيم معاملات الصعوبة للاختبار التحصيلي الذي جرى تطبيقه على العينة الاستطلاعية تراوحت بين (0.63–0.37)؛ وهي معاملات مقبولة تربوياً. كما أنَّ قيم معاملات التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي تراوحت بين (0.67–0.33)؛ مما يعني أنَّها معاملات مقبولة تربوياً.

ثانياً: مقياس دافعية إنجاز الواجبات البيتية

اعتمد الباحثون لإعداد مقياس دافعية إنجاز الواجبات البيتية على مراجعة الأدب النظري المتعلق بدافعية الإنجاز، وبعض الدراسات السابقة مثل دراسة (الحامد، 1995) ودراسة جوردان (Jordan, 1981) ودراسة (أبو هدروس والفرا، 2011)، وقد اعتمد الباحثون عند بناء المقياس على الأبعاد الآتية: (السعي نحو التفوق، المثابرة، أداء الواجبات بسرعة، والتغلب على الصعوبات).

وقد بلغ عدد فقراته بصورته الأولية (23) فقرة. وتدرج المقياس وفق تدرج ليكرت الخماسي (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً) تعادل رقمياً (5 ، 4 ، 3 ، 2 ،1).

صدق مقياس دافعية الإنجاز: عُرض المقياس على مجموعة من المختصين في علم النفس التربوي في الجامعات الأردنية، وطُلب إليهم الحكم على فقراته من حيث وضوح الفقرات، وانتماء الفقرة للبُعد، والصياغة اللغوية، وفي ضوء ملاحظات المُحكِّمين، تمّ إجراء التعديلات اللازمة، ومنها حذف ثلاث فقرات لعدم ارتباطها بدافعية إنجاز الواجبات البيتية، وعُدلت فقرة واحدة لعدم وضوحها، وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (20) فقرة.

ثبات المقياس: تمّ التحقق من ثبات مقياس دافعية إنجاز الواجبات البيتية، عن طريق معامل كرونباخ ألفا، وذلك بعد تطبيقه على عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي بلغ عددها (30) طالباً، وقد بلغ معامل كرونباخ ألفا (0.83).

استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك)

حيث تمَّ بناء دليل المُعلِّم لتدريس الاستراتيجية وفق الخطوات الآتية:

– تحديد خمسة دروس من وحدة السيرة النبوية من كتاب التربية الإسلامية المقرر لطلبة الصف العاشر، وهي: (غزوة مؤتة، فتح مكة، غزوة حنين، غزوة تبوك، عام الوفود)، كمحتوى تعليمي.

– تحديد الخطوات الثلاث لتنفيذ استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك) وهي بالترتيب: (التفكير، المزاوجة، المشاركة).

– إعداد خطة زمنية لتنفيذ الدروس الخمسة، وعدد الحصص اللازمة.

– تصميم دليل المعلم والخطط الدراسية لدروس السيرة الخمسة، من خلال الأدب النظري والدراسات التربوية لاستراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك).

– وبهدف التحقق من صدق الدليل تمّ عرضه على (6) من المُحكِّمين المختصين والمهتمين بموضوع الدراسة ومتخصص في اللغة، حيث تمَّ التحقق من صدق المادة التعليمية، حيث بلغت نسبة الاتفاق مع المُحكِّمين(87%)، وقد أخذ الباحثون بملاحظات المُحكِّمين وتعديلاتهم، وتم إخراج الدليل بصورته النهائية.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

قام الباحثون بالإجراءات الآتية:

– اختيار أفراد الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة (الشهيد فراس العجلوني الثانوية)، وتوزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة.

– بناء الاختبار التحصيلي، ومقياس دافعية إنجاز الواجبات البيتية، والتحقق من صدقهما وثباتهما، واستخراج معاملات الصعوبة والتميز لفقرات الاختبار التحصيلي.

– تطبيق أداتا الدراسة قبلياً على مجموعتي الدراسة للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة.

– إعداد الخطط الدراسية لدروس وحدة السيرة النبوية وفق خطوات استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك).

– الالتقاء مع مُعلِّم التربية الإسلامية، وتوضيح أهداف الدراسة له، وكيفية تدريس المجموعة التجريبية وفق استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك)، وتزويده بدليل المعلم والخطط الدراسية، وتوجيهه لتدريس المجموعة الضابطة وفق ما هو وارد في دليل المعلم.

– تدريس المجموعة التجريبية وحدة السيرة النبوية باستراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك)، وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية الموضوعة في دليل المعلم، وقد استغرق تطبيق التجربة ما يقارب خمسة أسابيع، وبواقع عشرة حصص دراسية.

– تطبيق أداتي الدراسة على مجموعتي الدراسة بعدياً.

- جمع البيانات وتبويبها، واستخراج النتائج.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

-استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك).

- الطريقة الاعتيادية.

المتغيرات التابعة:

- تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية.

- دافعية إنجاز الواجبات البيتية لطلبة الصف العاشر في مبحث التربية الإسلامية.

تصميم الدراسة:

الدراسة الحالية دراسة شبه تجريبية، صُممت بهدف معرفة أثر متغير تجريبي واحد وله مستويان: استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك)، الطريقة الاعتيادية، في المتغيرين التابعين وهما: التحصيل ودافعية إنجاز الواجبات البيتية، وبالرموز يكون مخطط تصميم الدراسة كالآتي:

G	G1	O1	O2	X	O1	O2
	G2	O1	O2	-	O1	O2

G1: المجموعة التجريبية (استراتيجية فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك).

G2: المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية).

O1: الاختبار التحصيلي مُطبَّق قبلي وبعدي.

O2: مقياس دافعية إنجاز الواجبات البيتية مُطبَّق قبلي وبعدي.

X : التدريس باستخدام استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك).

- : التدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية.

المعالجة الإحصائية:

اعتمدت الدراسة على الوسائل الإحصائية الآتية:

-المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

-تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) .

عرض النتائج ومناقشتها

سيتم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وفقاً لأسئلة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل تُعزى لاستراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك)؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي، والجدول (2) يُوضِّح ذلك.

جدول (2) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي

المجموعة	المتوسط الحسابي القبلي	الانحراف المعياري القبلي	المتوسط الحسابي البعدي	الانحراف المعياري البعدي
التجريبية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارك)	11.03	1.05	17.70	1.13
الضابطة(الاعتيادية)	12.07	1.12	14.66	1.26

يتضح من الجدول (2) أنَّ هناك فرقاً ظاهرياً بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي

البعدي، وبين متوسط درجات الطلبة في المجموعة الضابطة، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين في الاختبار التحصيلي البعدي، تمّ استخدام تحليل التباين المصاحب، والجدول (3) يُبيّن ذلك.

جدول (3) : نتائج تحليل التباين المصاحب لاختبار دلالة الفروق بين بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر
القياس القبلي	354.32	1	354.32	2.51	0.062	
طريقة التدريس	1038.99	1	1038.99	5.67	0.031	0.32
الخطأ	2014.58	68	18.82			
الكلي	3417.90	70				

يظهر من الجدول (3) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (5.67) ولمستوى دلالة (0.031)، ويعود الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك) إذ بلغ المتوسط الحسابي البعدي للمجموعة التجريبية (17.70)، في حين بلغ المتوسط الحسابي البعدي للمجموعة الضابطة (14.66).

وبالعودة إلى حجم الأثر والبالغ (0.32)؛ فإنّه يدل على أنَّ التباين في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية يعود إلى فاعلية استراتيجيات التعلّم النشط ومنها استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك) التي تعتمد على نشاط الطالب وبناء المعرفة بنفسه، وتحفيز خبراته السابقة في مواقف تعليمية جديدة.

ويمكن تفسير تفوق المجموعة التجريبية إلى خصائص استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك) التي تمتاز بإسهامها في زيادة فهم الطلبة للموضوع، وإطلاق طاقاتهم نحو العمل الجماعي، حيث يعتمد الطلبة على أنفسهم في بناء المعنى من خلال اكتشافهم له، كما تُتيح لهم أنْ يسألوا ويتبادلوا الأفكار، كما تهيئ مناخاً صحياً يمتاز بالنشاط والحيوية من خلال ما توفره من تواصل اجتماعي وتفاعل مع الآخرين.

وربما يُعزى تفوق المجموعة التجريبية كذلك إلى أنَّ استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك) تُعطي الطالب فرصة للتأمل وذلك في خطوة التفكير، ومن ثم المراجعة قبل الإجابة والمشاركة في الأفكار وذلك في خطوة االمزاوجة، والحل تعاونياً في خطوة المشاركة؛ فتجمع هذه الاستراتيجية بين نمطي التعلّم الفوري والجمعي. حيث أشار (زيتون، 2007) إلى أنَّ استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك) تمتاز بإعطاء الطالب فرصة للتأمل (داخلياً مع نفسه، أو خارجياً مع زملائه)، والتفكير والمراجعة قبل الإجابة، ومن ثم التعاون والمشاركة في الأفكار، والحل تعاونياً.

ومن ناحية أخرى فقد أتاح التعلّم باستخدام استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك) الفرصة للطلبة لعرض مفاهيم مادة السيرة النبوية بطريقة تختلف عن النمط التقليدي في التدريس الذي يعتمد كلياً على المعلّم؛ من خلال تنمية مهاراتهم في التفكير، والمشاركة الفاعلة النشطة، حيث تحوّل الطالب من الحالة السلبية إلى الحركة والنشاط وطرح الأسئلة، وممارسة عمليات التفكير العليا، مما اكسبهم الخبرات والمهارات التعليمية بفاعلية، والقدرة على تحليل المواقف, وحلّ المشكلات التي تواجهه. وهذا ما أكدت عليه دراسة فان دجيك (Van Dijk et al, 2001)، بأنَّ استخدام التعلّم النشط له تأثير إيجابي على نتائج الطلبة وزيادة دافعيتهم في الأماكن ذات الكثافة الطلبة العالية أكثر من المحاضرة التقليدية.

واتفقت نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة كل من (أبو غالي، 2010)، و(نمر، 2014)، و(عويد وعبود، 2014)، و(موسى وحميد، 2015) التي توصلت إلى وجود أثر لاستراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك) في التحصيل وتنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية دافعيتهم لإنجاز الواجبات البيتية تُعزى لاستراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك)؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة في المجموعتين

التجريبية والضابطة على مقياس دافعية إنجاز الواجبات البيتية القبلي والبعدي والجدول (4) يُوضِّح ذلك.

جدول (4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس دافعية إنجاز الواجبات البيتية القبلي والبعدي

المجموعة	المقياس القبلي		المقياس البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	74.52	6.80	83.69	8.96
الضابطة	76.20	7.80	78.06	9.10

يظهر من الجدول (4) أنَّ هناك فرقاً ظاهرياً بين متوسطي درجات أفراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس دافعية إنجاز الواجبات البيتية البعدي، ولمعرفة دلالة الفرق، تمّ استخراج تحليل التباين المصاحب، والجدول (5) يُوضِّح ذلك.

جدول (5) : نتائج تحليل التباين المصاحب لاختبار دلال الفروق بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس دافعية إنجاز الواجبات البيتية البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر
القياس القبلي	0.035	1	0.035	0.298	0.588	
طريقة التدريس	0.890	1	0.890	7.58	0.000	0.14
الخطأ	5.871	68	0.117			
الكلي	6.797	70				

يتضح من الجدول (5) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس دافعية إنجاز الواجبات البيتية البعدي، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (7.58) ولمستوى دلالة (0.000)، ويعود الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك)، إذ بلغ المتوسط الحسابي البعدي للمجموعة التجريبية (83.69)، في حين بلغ المتوسط الحسابي البعدي للمجموعة الضابطة (78.06).

وبالعودة إلى حجم الأثر الذي بلغ (0.14) فإنَّه يدل على أنَّ التباين في دافعية إنجاز الواجبات البيتية لطلبة الصف العاشر الأساسي في دروس السيرة النبوية يعود لاستراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك). ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أنَّ استخدام الاستراتيجية قد وفَّر للطلبة بيئة حقيقية ارتبطت بواقعهم وبمحيطهم الاجتماعي؛ مكنتهم من إدراك مفاهيم التربية الإسلامية، ومعالجة المعلومات ذاتياً وجماعياً؛ مما أثر ذلك في دافعية إنجاز الواجبات البيتية لديهم. وهذا ما أكدته دراسة بافيسكار وهارتل ووتني (Baviskar, Hartle & Whitney, 2009). ومن ناحية أخرى فإنَّ استخدام استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك) حفزت الطلبة على الحوار الهادف، وهيأت لهم جواً من التفاعل وتبادل الآراء فيما بينهم، وشجعتهم على العمل التعاوني، وبالتالي أثرت إيجابياً في إنجاز الواجبات البيتية.

وربما تُعزى هذه النتيجة إلى أنَّ البيئة الصفية المشوقة التي وفرتها استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك) جعلت الطلبة يندمجون في العملية التعليمية، إذ أصبحوا جزءاً منها زاد ذلك من دافعيتهم لإنجاز الواجبات البيتية، فقد أسهم استخدام هذه الاستراتيجية في تحقيق تدريس أكثر فاعلية، والارتقاء بمستوى دافعية الطلبة نحو الواجبات البيتية في مادة التربية الإسلامية؛ حيث تتميز الدافعية بأنَّها تُوجه السلوك نحو تحقيق الهدف، كما أنَّ تحسين دافعية الطلبة للتعلّم يعدّ هدفاً تربوياً في حد ذاته، فهي من الوسائل الرئيسة في تطوير الطالب وتحسين مهاراته التعليمية وتطورها، ولذلك تُعدّ دافعية التعلّم من القضايا المهمة في المواقف الصفية؛ فهي تعمل على ايجاد بيئة صفية مشوقة ومثيرة؛ يتفاعل معظم الطلبة في نشاطاتها؛ حيث أصبحت حصص التربية الإسلامية ممتعة وجاذبة للطلبة. ويؤكد هذا التفسير نوفل وأبو عواد (2011) إذ أشارا إلى أنَّ المبادئ الهادفة في زيادة دافعية الطلبة نحو تعلمهم

هو تنويع المُعلِّم في طرائق التدريس.

واتفقت نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة سعيد (2006) ودراسة الزبن (2009)، ودراسة المباشر (2009)، ودراسة أبو هدروس والفرا (2011) التي توصلت جميعها إلى أثر استراتيجيات التدريس في دافعية الطلبة نحو التعلّم، ودافعية لإنجاز لديهم.

ومما سبق يتبين فاعلية استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك) في تحسين تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية، وتنمية دافعيتهم لإنجاز الواجبات البيتية.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج تُوصي الدراسة بما يلي:

- دعوة معلمي التربية الإسلامية لتوظيف استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك) في التدريس لما لها من أثر في التحصيل الدراسي وتنمية دافعية التعلّم، وتحقيق الأهداف التعلّمية لمباحث التربية الإسلامية.
- الاهتمام بعقد الدورات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية على استعمال استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مباحث التربية الإسلامية، وخاصة استراتيجية (فَكِّرْ – زَاوِجْ – شَارِك).
- ضرورة تضمين برامج وأنشطة إعداد معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الجامعية لاستراتيجيات التعلّم النشط وخاصة استراتيجية (فَكِّرْ – زَاوِجْ – شَارِك) وتطبيقاتها التربوية.
- إجراء مزيد من الدراسات عن فاعلية استراتيجية (فَكِّرْ، زَاوِجْ، شَارِك) واستراتيجيات التعلّم النشط في مبحث التربية الإسلامية وفق متغيرات جديدة.

المراجع

إبراهيم، م؛ وغراب، ر. (2006). تدريس الرياضيات للتلاميذ الموهوبين. القاهرة، عالم الكتب.

ابن حجر، ع. (852H-772). فتح الباري شرح صحيح البخاري. بيروت: المكتبة العصرية، 2000.

ابن هشام، ع. (834M-218H). السيرة النبوية، تحقيق مجدي السيد. طنطا: دار الصحابة للتراث، 1995.

أبو جادو، م؛ والصياد، و. (2017). فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين مستند إلى نظرية الذكاء الناجح ضمن منهاج الرياضيات والعلوم في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طالب المدارس الابتدائية في الدمام.مجلة دراسات – العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية، مجلد (44)، عدد (1)،174-159.

أبو حويج, م. (2000). المناهج التربوية المعاصرة (الأساسيات، مشكلات المناهج، تطوير وتحديث). عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر.

أبو خليفة، أ. (2017). أثر استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في اكتساب مهارة بناء الاختبارات التحصيلية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب/ الأونروا، مجلة دراسات – العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية، مجلد (44)، عدد (1)،209-199.

أبو علي، ع. (2002). الصعوبات التي تحد من فعالية الواجبات البيتية لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين والطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس: فلسطين.

أبو غالي، س. (2010). أثر توظيف استراتيجية (فكر, زاوج, شارك) في تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثاني الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.

أبو هدروس، ي؛والفرا، م. (2011). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلّم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلّم. مجلة جامعة الأزهر–غزة، سلسلة العلوم الإنسانية،مجلد (13)، عدد (1)،130-89.

أحمد، س. (2006). أثر استخدام استراتيجية (فكر, زاوج, شارك) في تنمية التفكير النقد في الرياضيات وفي مواقف حياتية لطلاب المرحلة الاعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قناة السويس: مصر.

أنجلر، ب. (1991). مدخل إلى نظريات الشخصية، ترجمة: مهند الديلم. الطائف: دار الحارثي للنشر.

بدوي، ر. (2010). التعلّم النشط. عمان: دار الفكر.

بني خالد، م. (2014). أثر نمط التعليم عن طريق المواد المكتوبة (النصوص) لروثكوف في التحصيل والدافعية للتعلم في مبحث العلوم الحياتية على الطلبة في المرحلة الأساسية العليا. مجلة المنارة، جامعة آل البيت، مجلد (20)، عدد (1.B)،269-235.

جابر، ج.(2000). مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال .. المهارات والتنمية المهنية. القاهرة: دار الفكر العربي.

جابر، ج. (1999). استراتيجيات التدريس والتعليم. القاهرة: دار الفكر العربي.

الحامد، م. (1995). العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز الدراسي. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،عدد (14)،128-110.

خليفة، ع. (2000). الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب للنشر.
الزبن، ف. (2009). تصميم برنامج تعليمي محوسب في مبحث التربية الإسلامية ودراسة أثره على دافعية التحصيل لدى طلبة الصف الثامن الأساسي واتجاهاتهم نحوه في المدارس الخاصة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية: الأردن.
زيتون، ح.(2007). مهارات التدريس .. رؤية في تنفيذ التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
زيتون، ح. (2003). استراتيجيات التدريس.. رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة: عالم المكتب.
سعيد، س. (2006). أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلّم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: الأردن.
السلطاني، ن. (2015). أثر استراتيجية ليمان (فكر، زاوج، شارك) في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي ومستوى طموحهن في مادة العلوم العامة. مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية،مجلد (5)، عدد (1)،586-553.
شاهين، إ.(2011). مشروع رفع التحصيل وتعزيز الاتجاه في تدريس التربية الإسلامية من خلال توظيف استراتيجية التخيل. الأردن: منشورات (UNRWA).
شبر، ع. (2013). تقاعس الطلاب في أداء الواجبات البيتية. مجلة كلية التربية/ واسط، العراق، عدد (14)،355-315.
علي, ك. (2004). اتجاهات مدرسي اللغة العربية في المرحلة الاعدادية وطلبتها نحو الواجبات البيتية ومشكلاتها في مادة قواعد اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد: العراق.
عويضة، ك. (1996). سيكولوجية الطفولة. بيروت: دار الكتب العلمية.
عويد، ف؛وعبود، س.(2014). فاعلية استراتيجية (فكر, زاوج, شارك) في التحصيل والاتجاه نحو الكيمياء لدى طالبات الصف الأول المتوسط. مجلة الفتح. عدد (58) أيار،168-149.
قطامي، ي؛ وعدس، ع. (2002). علم النفس العام. عمان: دار الفكر النشر.
المباشر، ز. (2009). أثر استخدام التعلّم المتخلط على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية ودافعية الإنجاز لديهم في المدارس الخاصة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية: الأردن.
مجممي، ع. (2006). دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
مسلم، بن الحجاج.(261H-204).صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي.ط3، بيروت: دار إحياء التراث العربي، 1987.
المقوسي، ي. (2014). المضامين التربوية الناظمة للعلاقات الزوجية في السيرة النبوية المطهرة – دراسة تحليلية". مجلة دراسات – العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية، مجلد (41)، عدد (2)، 695-677.
ملحم، س. (2001).سيكولوجية التعلم والتعليم. عمان: دار المسيرة للنشر.
موسى، أ؛ وحميد، ر. (2015). فاعلية استراتيجية (فكر, زاوج, شارك) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية. مجلة جامعة بابل للدراسات الإنسانية – جامعة بابل،مجلد (23)، عدد (2)، 815-788.
الموسوي، ن. (2015). النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة. عمان: دار الرضوان.
نحيلي، ع. (1999). علاقة الدافعية بدبلوم التأهيل التربوية بمتغيري الجنس والجامعة. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، مجلد (15)، عدد (2)،233-175.
نصر، م. (2003). أثر استخدام استراتيجية (فكر, زاوج, شارك) بمساعدة بيئة الكمبيوتر والمواد البيئية التناولية في التدريس هندسة الصف الرابع الابتدائي على التحصيل والاحتفاظ والاعتماد الإيجابي المتبادل. المؤتمر العلمي السنوي الثالث للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، القاهرة، مصر،9-8أكتوبر.
نمر، م. (2014). بناء برنامج تعليمي في التربية الإسلامية قائم على التعلّم النشط واختبار أثره في التحصيل والكفاءة الذاتية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية: الأردن.
نوفل، م؛ وأبو عواد، ف. (2011). علم النفس التربوي. عمان: دار المسيرة للنشر.
الهداوي، س. (2013). التعلّم التعاوني وأثر استخدامه على التحصيل الدراسي ودافع الإنجاز لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي.مجلة جامعة ذي قار العلمية، العراق، مجلد (8)، عدد (2)، 60-36.
هندي، م. (2002). أثر تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلّم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء على اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثاني الزراعي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، عدد (79)،237-183.
وزارة التربية والتعليم (2014). نتائج اختبارات ضبط نوعية التعليم. عمان: مديرية الامتحانات.

Balli, S. J., Demo, D. H. & Wedman, J. F. (1998). Family involvement with Children's homework: An

intervention in the middle grades. Journal Article, Family Relations, 47 (2), 149-157.

Baviskar. S, Hartle. R, & Whitney, T. (2009). Essential Criteria to Characterize Constructivist Teaching: Derived from a Review of the Literature and Applied to Five Constructivist Teaching Method Articales. International Journal of Sciences Education, 31 (4), 541-550.

Biehler, R., & Snowman, P. (1995). Psychology Applied to teaching. Houghton Mifflin.

Cooper, H. Jackson, K. Barbara, N. & James, J. (2001). A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school student. Journal of ExperimentaL Education. 69(2). 181-200.

Dewey, J (1910/1981) The experimental theory of knowledge. In McDermott, JJ (ed.) The philosophy of John Dewey. University of Chicago Press, Chicago.

Gunter T. & Vos, S. & Friederici, A. (1999). Memory and aging? that's the question: An electrophysiological perspective on language: An electrophysiological perspective on language. In S. Kemper & R. Kliegel (Eds), Constraints on language: Aging, grammar and memory. pp 249-282, Boston: Kluver.

Jordan, P, H (1981). The Achievement Motivation of Students in Two Black Culture. Dissertation, Abstracts International. (42). No (I).

McKinney, K. (1998). Engaging Studies Through Active Learning, Newsletter from the Center for the Advanced of Teaching. Illinois State University.

Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (2002). Motivation in education theory, research, and applications. Upper Saddle River: New Jersey, Columbus, Ohio.

Reinhartz, J.& Beach, D.M. (1997). Teaching and Learning in the Elementary School: Focus on Curriculum, New Jersey: Merrill.

Van Dijk, L.A. Van Den Berg, G.C. & Van Keulen, H. (2001). Interactive lectures in engineering education. European Journal of Engineering Education, 26(1), 15-28.

The Impact of the strategy (Thinking, Pairing, Sharing) in the Achievement of the Tenth Graders in Islamic Education and the Development of their Motivation to Accomplish Homework

*Ahmed Mohieddin Al-Kilani, Yaseen Ali Al-Maqosi, Ziad Mohammed Al Faqih **

ABSTRACT

The study aimed to reveal the extent to which the strategy (thinking, pairing, sharing) influences the tenth grade students' academic achievement in Islamic education and in developing their achievement motivation to do their homework. The study was conducted on 70 tenth graders. The study adopted the quasi-experimental method with the control and the experimental groups, and the content analysis method. The researchers used an achievement test and a measurement for students' motivation on doing homework after ensuring the validity and reliability coefficient. The results showed that there was a statistically significant difference between the students' average in the experimental and control groups in the post-examination and in the motivation scale when doing their homework, and for the experimental group that studied using the strategy (thinking, pairing, sharing). The results recommended that the teachers of Islamic education should be trained to use the strategy (thinking, pairing, sharing) in teaching.

Keywords: Teaching Islamic education, strategy (thinking, pairing, sharing), achievement motivation, homework.

* The World Islamic Science University; Al - Khwarizmi College, Jordan. Received on 26/4/2017 and Accepted for Publication on 25/12/2017.