أثر استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال في اكتساب طلبة الصف الأول الثانوي للمفاهيم الإيمانية في مبحث الثقافة الإسلامية في الأردن

عبد القادر النجيلي، عبد الرحمن عبد الهاشمي *

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال في اكتساب طلبة الصف الأول الثانوي للمفاهيم الإيمانية في مبحث الثقافة الإسلامية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (137) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي الذين يدرسون مبحث الثقافة الإسلامية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2015-2016) في مدرستي الفتح الثانوية للبنين، وأم معبد الثانوية للبنات موزعين على ست شعب دراسية، أربع شعب تجريبية (ذكور، وإناث) وشعبتين ضابطتين (ذكور، وإناث)، وأعد الباحثان اختباراً لاكتساب المفاهيم الإيمانية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في اكتساب المفاهيم الإيمانية، لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام استراتيجيات التدريس (التساؤل الذاتي، التفكير بصوت عال)، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب المفاهيم الإيمانية تعزى إلى التفاعل بين الجنس واستراتيجيات التدريس، وأوصى الباحثان بأهمية توظيف استراتيجيتي (التساؤل الذاتي، والتفكير بصوت عال) في تدريس فروع الثقافة الإسلامية.

الكلمات الدالة: استراتيجية التساؤل الذاتي، استراتيجية التفكير بصوت عال، المفاهيم الإيمانية، مبحث الثقافة الإسلامية.

المقدمة

تسعى التربية الإسلامية إلى تربية الفرد تربيةً سليمةً وراشدةً، من خلال مخاطبتها للإنسان بكونه خليفة لله في الأرض، يمشي في مناكبها ويسعى لإعمارها، حيث تقيم التربية الإسلامية توازناً بين مكونات النفس البشرية من عقل وجسم وروح دون أن يطغى جانب على آخر، وكذلك تشجع التربية الإسلامية العلم وتحث على البحث والاستقصاء والتعليل والتحليل والتأمل والتفكير، منسجمةً بذلك مع التوجهات التربوية الحديثة.

وقد حظيت المفاهيم الإسلامية كغيرها من المفاهيم الأخرى بعناية واسعة من قبل القائمين على العملية التربوية، لما لها من آثار ايجابية واضحة ودور فاعل في تحسين تفكير الطلبة وتوسيع آفاقهم، حيث تعد المفاهيم الإيمانية جزءاً أساسياً من محتوى منهاج التربية الإسلامية، إذ تمتاز بأنها تتعلق بعقيدة المتعلم، ولها دورها المؤثر في بناء الشخصية المتوازنة، وإحداث تغيير إيجابي في سلوك المتعلم، الأمر الذي يهدف إليه منهاج التربية الإسلامية في مراحله المختلفة (الجلاد، 2003) .

ويعد تعليم المفاهيم من المهام الأساسية التي تركز عليها التربية في جميع مراحل التعليم، فالمفاهيم هي محور أساسي تدور حوله المناهج المختلفة، حيث أضحى تدريس المفاهيم وإكسابها للطلبة وتنميتها مطلبا أساسياً من متطلبات العملية التعليمية في الوقت الحاضر؛لأن المفاهيم تشكل قاعدة أساسية للسلوك المعرفي الأكثر تعقيداً، فمنها تتكون أبنية المعرفة، وهي تشكل التعبير الموضوعي عن الخبرات، وأدوات التفسير، وتعد المفاهيم كذلك مرتكزاً للعمل والتطبيق، حيث تكسب الفكر مرونته، وتميز لوناً من التفكير عن غيره (الخوالدة، 2004) .

وقد اتجهت التربية في هذا العصر إلى تنشئة إنسان يواكب التطورات وذلك عن طريق تزويده بالخبرات اللازمة في المواقف المختلفة واستخدام الاستراتيجيات الحديثة لتنمية المفاهيم ومهارات التفكير المتنوعة، الأساسية منها (كالملاحظة والمقارنة) أو العمليات العليا (كالتفكير الناقد والإبداعي) أو مهارات ما وراء المعرفة التي تركز على إدراك الأفراد للعمليات المعرفية اللازمة

* وزارة التربية والتعليم؛ كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية. تاريخ استلام البحث 2016/7/11، وتاريخ قبوله 2016/10/4.

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

لعملية التعلم، والعمل على تنظيمها، إذ يرى جاسون (Jason, 2002) أن مهارات ما وراء المعرفة تعد من أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يمكن الفرد من الوعي الذاتي في أثناء التفكير في حل المشكلة.

وترتبط القدرة على اكتساب الطلبة للمفاهيم بالطريقة التي تقدم من خلالها، لذا يرى الباحثان أن اختيار الاستراتيجيات التدريسية المناسبة يسهم بشكل ايجابي في اكتساب الطلبة للمفاهيم بوصفها الحجر الأساس لعناصر البناء المعرفي المتمثلة في الحقائق والمبادئ والنظريات والتعميمات، كما أشار إلى ذلك عدد من الدراسات ومنها دراسة الجلاد (2003)، ودراسة دناوي (2007)، ودراسة القيام (2010) .

إن السبيل لتحسين مستوى الطلبة في عملية التعلم هو توظيف الاستراتيجيات المناسبة للتعلم وتنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلمين وتنمية قدرتهم على استخلاص المعرفة، وتوظيفها في المواقف التعليمية المختلفة، إذ تعد استراتيجيتا التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال من أهم استراتيجيات ما وراء المعرفة، التي تهدف إلى تطوير الوعي الذاتي لعملية الفهم لدى المتعلم، والإمساك بزمام كل ما يتعلق بدراسته، حيث يقوم المعلم في استراتيجية التساؤل الذاتي بتدريب المتعلم على منطقية الأسئلة التي يوجهها لذاته، حتى تنمو قدرته على متابعة تعلمه وملاحظة ومراقبة عملية تفكيره، والتفكير في تفكيره، وكذلك تشجع استراتيجية التفكير بصوت عال الطلبةبالتحدث عن أفكارهم ليتمكنوا من التواصل مع بعضهم البعض ومع مدرسيهم، مما يساعد على اكتشاف ما لديهم من أنظمة وعمليات تفكير وتطويرها وتحسينها (محمود، 2006) .

لذلك جاء اختيار الباحثين لهذه الدراسة التي تهدف إلى تعرف أثر استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال في اكتساب طلبة الصف الأول الثانوي للمفاهيم الإيمانية في مبحث الثقافة الإسلامية في الأردن.

مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة من وجود حاجة ملحة لتنويع أساليب التدريس المستخدمة في تدريس مادة التربية الإسلامية، وذلك بتبني معلمي التربية الإسلامية استراتيجيات تدريسية فاعلة تضمن اكساب المفاهيم والمهارات المختلفة لبناء خبرات تراكمية لدى المتعلمين، حيثيعد ضعف اكتساب الطلبة للمفاهيم اشكالية ناتجة عن ممارسة طرائق التدريس التي تحرص على تزويد المتعلم بأكبر قدر ممكن من المعلومات، ومن ثم تطالبه باسترجاعها واستحضارها عند الاختبارات، من دون النظر إلى ماهية المفهوم وعلاقاته التي تربطه بالمفاهيم الأخرى أوالتغاضي عن ربط المفهوم بحياة المتعلمين، كل تلك الأسباب مجتمعة تعيق اكتساب الطلبة للمفاهيم ودمجها في بنيتهم المعرفية، مما يحدث خللاً في بنية الطلبة المعرفية أو اكتسابهم مفاهيم بديلة، الأمرالذي يستوجب استخدام استراتيجيات قادرة على إيصال المفهوم مع تجنب الاشكاليات والسلبيات التي تحول دون التفاعل مع المفاهيم ودمجها في بنية الطلبة المعرفية.

وقد لاحظ الباحثان من خلال تواصلهما مع الميدان التربوي ضعف اكتساب الطلبة للمفاهيم المقررة في كتب التربية الإسلامية ومنها المفاهيم الإيمانية، مما يعيق توظيفها في مواقف تعليمية جديدة الأمر الذي يتطلب استخدام اساليب فعالة، واستراتيجيات حديثة تمكن الطلبة من توظيف المفاهيم الإيمانية في المواقف الحياتية المتنوعة، باعتبارها جزء من تصورات العقيدة الإسلامية عن الانسان والكون والحياة.

ويركزمعظم المعلمين في ممارساتهم التدريسية على المعارف والمعلومات دون المفاهيم والمهارات، كما أشارت لذلك العديد من الدراسات التي أجريت على مناهج التربية الإسلامية مثل دراسة العمري (2008)، ودراسة التميمي (2013)، ودراسة فلاتة (2014)، وكذلك أشارت هذه الدراسات إلى أنطرائق تدريس التربية الإسلامية لا تزال تدور في حيز الفكر المعتمد على التلقين، الذي يكون دور المتعلمين فيه مقتصراً على ما يقدم لهم من معرفة دون منحهم الفرص الكافية للتفاعل الإيجابي مع تلكالمعرفة، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف فاعلية المردود التعليمي لمادة التربية الإسلامية على المتعلمين، وضعف اكتسابهم للحقائق والمفاهيم، لذا فقد نادى التربيون بضرورة استخدام المعلمين لنماذج واستراتيجيات تدريس تتيح للمتعلم الدور الفاعل في عملية التعلم والتعليم، ومن هنا جاءت مشكلة هذه الدراسة التي تتمثل في تقصي أثر استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال في اكتساب طلبة الصف الأول الثانوي للمفاهيم الإيمانية في مبحث الثقافة الإسلامية في الأردن.

أسئلة الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة صيغت الأسئلة على النحو الآتي:

1. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α =0.05) في اكتساب المفاهيم الإيمانية لدى أفراد الدراسة تعزى إلى استراتيجيات التدريس (التساؤل الذاتي، التفكير بصوت عال، الطريقة الاعتيادية) ؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α =0.05) في اكتساب المفاهيم الإيمانية لدى أفراد الدراسة تعزى إلى التفاعل بين الجنس واستراتيجيات التدريس (التساؤل الذاتي، التفكير بصوت عال، الطريقة الاعتيادية) ؟

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة في بعدين أساسيين هما:

– **البعد النظري:** ويتمثل في الإجابة عن أسئلة الدراسة، وفيما تضيفه الدراسة للمعرفة حول استراتيجيتي ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي، التفكير بصوت عال)، وكذلك تبرز أهمية الدراسة بانسجامها مع التوجهات التربوية الحديثة في تدريس التربية الاسلامية باستخدام استراتيجيات تدريس تتصل بتفكير ماوراء المعرفة ودورها في تنمية قدرات الطلبة على اكتساب المفاهيم الإيمانية بسهولة ويسر وفاعلية.

– **البعد التطبيقي:** ويتمثل في تحسين أداء معلمي ومعلمات التربية الإسلامية التدريسي وتغيير ممارساتهم التعليمية من الطريقة التقليدية إلى الاستراتيجيات التي تسهم بانتقال دور المعلم من الملقن للمعرفة إلى دور الميسر والموجه لها والمستمع إلى مناقشات المتعلمين وآرائهم، ويكون الطالب فيها محور العملية التعليمية التعلمية، وتتمثل الأهمية فيه بما قدمته الدراسة من دليل المعلم المعد وفقاستراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال، وكذلك تتمثل الأهميةفي أداة الدراسة التي أعدها الباحثان (اختبار المفاهيم الإيمانية) التي قد تفيد الباحثين، كما تمثلت الأهمية في هذا البعد في لفت أنظار المسؤولين والمخططين التربويين الى أهمية تضمين المفاهيم الإيمانية في المناهج المدرسية بصورة مناسبة، واستخدام استراتيجيات تدريس حديثة كاستراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تعرف أثر استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال في اكتساب طلبة الصف الأول الثانوي للمفاهيم الإيمانية في مبحث الثقافة الإسلامية في الأردن، كذلك تهدف إلى وضع تصور مقترح لتدريس المفاهيم الإيمانية باستخدام استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

– **استراتيجية التساؤل الذاتي:** إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهي تقوم على توجيه المتعلم لنفسه مجموعة من الأسئلة في أثناء معالجة المعلومات، مما يجعله أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها ويخلق لديه الوعي بعمليات التفكير لبناء علاقات بين أجزاء المادة موضوع الدراسة من جانب وبين معلوماته وخبراته ومعتقداته من جانب آخر (غريب، 2006) .

وتعرّف إجرائياً بـ: مجموعة الإجراءات والأنشطة التي يختارها الباحث ويخطط لها، لمساعدة طلبة الصف الأول الثانويعلى توليد الأسئلة عند دراسة مبحث الثقافة الإسلامية، فيعمل الطالب على جمع المعلومات، ويربط بينها للإجابة عن الأسئلة التي تم طرحها، وتتم على مراحل ثلاث: مرحلة قبل التعلم ومرحلة في أثناء التعلم ومرحلة ما بعد التعلم.

– **استراتيجية التفكير بصوت عال:** إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، التي تساعد المتعلم في الكشف عن أفكاره الحقيقة غير المرئية للآخرين، وتقوم على وصف الطلبة تفكيرهم بصوت مسموع عندما يفكرون في أداء المهمة وحل المشكلة (بهلول، 2004) .

وتعرّف إجرائياً بـ: مجموعة من الإجراءات التي تسمح لطلبة الصف الثاني الثانوي بالتحدث عن أفكارهم ليتمكنوا من التواصل مع بعضهم البعض ومع مدرسيهم، مما يساعد على اكتشاف ما لديهم من أنظمة وعمليات تفكير وتطويرها وتحسينها، وتمر بأربع مراحل: ترجم تفكيرك، تكلم عن خطواتك، تكلم بكل التفكير الذي بداخلك، تكلم بصوت عال بكل التفكير الذي قمت به.

– **اكتساب المفاهيم الإيمانية:** هي قدرة طلبة الصف الأول الثانوي على معرفة المفاهيم المتعلقة بالإلهيات والنبوءات والغيبيات وفهمها، وقيست إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب\ة في الاختبار الذي أعده الباحثان لهذه الغاية.

– **مبحث الثقافة الإسلامية:** مجموعة المعارف والخبرات التعليمية المخططة والمنظمة في إطار الدين الإسلامي، والمقرر تدريسه في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية في مسار التعليم الثانوي الشامل للصف الأول الثانوي للعام (2008– 2009) .

حدود الدراسة ومحدداتها:

تحدد تعميم نتائج الدراسة بما يأتي:

1. طبقت الدراسة على طلبة الصف الأول الثانوي في مدرستين من مدارس مديرية – لواء قصبة عمان – في المملكة الأردنية الهاشمية، للعام الدراسي (2015 – 2016) .
2. اختار الباحثان مدرستي (الفتح الثانوية للبنين، وأم معبد الثانوية للبنات) من مدارس مديرية لواء قصبة عمان بطريقة قصدية، واختيرت الشعب التي طبقت عليها الدراسة بطريقة عشوائية من مجموع شعب المدرستين .
3. قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة المتمثلة باختبار المفاهيم الإيمانية.
4. اقتصرت الدراسة على تدريس استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال في وحدة القرآن الكريم من كتاب الثقافة الإسلامية المقرر تدريسه في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية في مسار التعليم الثانوي الشامل للصف الأول الثانوي منذ العام الدراسي (2008– 2009) .
5. تحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بمدى ملاءمة الأداة المستخدمة، ودرجة صدقها وثباتها.

الإطار النظري:

يتضمن تفكير ما وراء المعرفة مجموعة من الاستراتيجيات التي تعتمد على الدور الإيجابي للمتعلمين ونشاطهم في الربط والاستنتاج والموازنات والوصول إلى أحكام، وتطبيق ما تعلموه في حياتهم، حيث تراعي مستويات نمو المتعلمين وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم وخبراتهم السابقة، وتأتي أهمية هذه الاستراتيجيات باهتمامها بإطلاق طاقات الإبداع عند المتعلم والخروج من ثقافة تلقي المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات، ومعالجتها وتحويلها إلى معرفة (عبد الفتاح، 2010) .

ويعرفغيس وويلي (Guss and Wiley, 2007: 7) تفكير ما وراء المعرفة بأنه: التفكير في التفكير الذاتي للمرء، وهو يسمح له بالتحكم في أفكاره الذاتية وإعادة بنائها، كما يلعب دوراً مهماً في التعلم وحل المشكلات، وعند هنسونوإلر (Henson and Eller, 1999: 258) فإن ما وراء المعرفة عبارة عن " مجموعة من الإجراءات يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى".

ومن استراتيجيات ما وراء المعرفةاستراتيجية التساؤل الذاتي (Self-Questioning):

تعد استراتيجية التساؤل الذاتي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهي تقوم على توجيه المتعلم لنفسه مجموعة من الأسئلة في أثناء معالجة المعلومات، مما يجعله أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها ويخلق لديه الوعي بعمليات التفكير لبناء علاقات بين أجزاء المادة موضوع الدراسة من جانب، وبين معلوماته وخبراته ومعتقداته من جانب آخر.

ومن المفيد للمتعلم أن يوجه لنفسه أسئلة قبل التعلم وفي أثناء التعلم وبعد عملية التعلم، حيث تعمل هذه الأسئلة الذاتيةعلى تيسير الفهم، وتشجع على التوقف أمام العناصر المهمة، والتفكير في المادة العلمية التي يتعلمها الطلبة، وتعمل على ربط القديم بالجديد، والتنبؤ بمعلومات جديدة والوعي بدرجة استيعاب الطلبة لها (الخزندار ومهدي، 2006) .

خصائص استراتيجية التساؤل الذاتي:

وتمتاز هذه الاستراتيجية بقيام المتعلمين بتوليد أسئلة عن المادة المقررة قبل وفي أثناء التعلم، حيث إن الأسئلة المولدة ذاتياً من قبل الطلبة تسهل عملية الفهم، فالتعلم مع وجود غاية تجعل العقل أكثر تركيزاً، أما التساؤل أثناء التعلم فيوفر للمتعلم فرصة للتنبؤ بما هو تال في الموضوع المقرر للتعلم، ويمكن إجمال خصائص استراتيجية التساؤل الذاتي في أنها تقوم على إيجابية الطالب في العملية التعليمية، فالأسئلة التي يسألها الطلبة لأنفسهم تخلق بناءً انفعالياً ودافعاً معرفياً، وتجعلهم أكثر شعوراً بالمسؤولية عن تعلمهم، وتساعد الطلبة على صياغة أسئلتهم حول الموضوع، وتجعلهم قادرين على التحاور، وعرض ما يعرفونه، وما يودون معرفته، وكذلك تزيد من فهم الطلبة للموضوع وتطلق طاقاتهم نحو العمل الجماعي، حيث تكشف تساؤلات الطلبة عن نمط تفكيرهم، والمفاهيم البديلة، وفهمهم الإدراكي وما يرغبون في معرفته، فيصبح الطلبة أكثر حساسية للأجزاء المهمة في محتوى

الدرس ويقومون بمراقبة فهمهم للمادة التعليمية، أي يصبحون على وعي بما لم يفهموه، ويقومون بإجراء علاجي عن طريق توجيه أسئلة ذاتية لأنفسهم وأسئلة لأقرانهم (فلاته، 2014).

خطوات استراتيجية التساؤل الذاتي:

يمكن تدريب الطلبة على استخدام هذه الاستراتيجية كما في بدر (2006) باتباع الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: وتقوم على التنبؤ وتنشيط المعرفة السابقة: حيث يبدأ المعلم بعرض موضوع الدرس على الطلبة ويشجعهم على إثارة بعض التساؤلات لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة، ينظر كل طالب إلى موضوع الدرس ثم يسأل نفسه عن أي شيء يتمحور هذا الموضوع بناء على عنوانه؟ لماذا أتوقع ذلك؟ ومن الوسائل المفيدة في ذلك رسم الطلبة لخرائط المفاهيم أو رسوم بيانية لما لديهم من معلومات عن موضوع الدرس.

الخطوة الثانية: وفيها يتم تقويم التنبؤ والتأمل الذاتي: إذ يقرأ كل متعلم موضوع الدرس وفي أثناء قراءته له يختبر إلى أي مدى كانت تنبؤاته صحيحة ثم يسأل نفسه ما الحل المقترح للمشكلة مثلاً؟ أو ما النهاية المتوقعة لها؟

الخطوة الثالثة: وهي التقويم الختامي: حيث يناقش المعلم الطلبة في النتائج التي يتوصل اليها من خلال إثارة بعض التساؤلات التي تساعده على تناول المعلومات، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق مقارنة المعلومات السابقة لدى المتعلم، بحيث يصبح قادراً على أن يستخدم المعلومات الجديدة في مواقف مختلفة .

ومن استراتيجيات ما وراء المعرفةاستراتيجية التفكير بصوت عال (Thinking Aloud):

ينظر إلى استراتيجية التفكير بصوت عال كإحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تساعد المتعلم في الكشف عن أفكاره الحقيقية غير المرئية للآخرين، وفيها يعبر المتعلم لفظياًعن أفكاره أثناء حل المسألة أو التخطيط للعمل، كما يشجع المعلم الطلبة على مشاركة أقرانهم في الصف، بما يحقق ايجابية المتعلمين ويشعرهم بدورهم النشط في العملية التعليمية (جروان، 2002) .

وتهدف استراتيجية التفكير بصوت عال إلى تجسيد عمليات تفكير المتعلم أثناء انشغاله في مهمة تتطلب التفكير، حيث يذكر المتعلم المفكر بصوت عال كل المشاعر والأفكار التي تحدث عند أداء مهمة ما مثل:حل مشكلة، إجابة سؤال، القيام بتجربة، ويتم ذلك من خلال متعلمّين يعمل احداهما كمفكر والأخر كمستمع محلل، حيث يتحدث أحد المتعلميْن عن المشكلة، ويصف عملياته في التفكير في حين أن زميله يستمع له، ويوجه له الأسئلة من أجل مساعدته على توضيح تفكيره (حمود، 2013) .

أهمية استراتيجية التفكير بصوت عال:

وتتمثل أهمية استراتيجية التفكير بصوت عال بما تؤديه من دور في تنمية مهارات التفكير وتطوير قدرات المتعلمين على الحوار والنقاش والتعبير عما يجول في داخلهم من أفكار، وتزيد من قدرتهم على تلخيص واستخلاص المفاهيم، وتنشط خبراتهم السابقة بتوظيفها في بناء معارف جديدة.

خطوات استراتيجية التفكير بصوت عال:

تستخدم هذه الاستراتيجية عندما يصعب على الطلبة تحديد معاني الكلمات الجديدة التي يتعاملون معها، ويقوم المعلم بتوجيه المتعلمين للقيام بمجموعة من الأدوار التي يتم من خلالها تحقيق استراتيجية التفكير بصوت عال فيدعو المتعلم أن:ترجم تفكيرك وتصوراتك الخاصة إلى كلمات، وقم بتسميعها بصوت عال، ثم تكلم بصوت عال عن الخطوات التي تمر بها أثناء حل المشكلات، وتذكر أنه لا يوجد تفكير أو خطوة غير مهمة إلى الحد الذي يجعلك لا تتكلم عنها، وتكلم بصوت عال بكل التفكير الذي يعتمل بداخلك قبل البدء في حل المشكلات مثل (ماذا ستفعل؟ متى؟ لماذا) حتى لحظة التخمين تكون مهمة لتتكلم عنها بصوت عال مثل (ما أفضل طريقة لحل هذه المشكلة؟)، وأخيراً تكلم بصوت عال بكل التفكير الذي قمت به من قبل، وفي أثناء وبعد عملية حل المشكلة، مع مراعاة أن يتضمن هذا الكلام خططاً لما فعلته وما ستفعله ومتى تقوم بإجراءات معينة ولماذا تستخدم خطوات بعينها ولا تستخدم خطوات أخرى وكيف تباشر كل فكرة وتتعامل معها (بهلول، 2004) .

بناءً على ما سبق يرى الباحثان أن هناك بعض المتطلبات التي تسهم في نجاح استراتيجية التفكير بصوت عال من أهم تلك المتطلبات: أن يمتلك المتعلم المفكر بصوت عال والمستمع مهارات معرفية ومهارات تواصل تمكنهم من تطبيق هذه الاستراتيجية، وأن تتوفر لدى الطلبة خلفية ثقافية تجعلهم مؤهلين لممارسة التعلم بموجب استراتيجية التفكير بصوت عال، وكذلك عدم سرعة المفكر المتحدث لكي يمنح المستمع فرصة للمتابعة والتحليل ورصد نقاط الخلل لأغراض تعديلها.

المفاهيم الإيمانية (Faith Concepts) :

ترتبط المفاهيم الإسلامية مع ثقافة الأمة الإسلامية، حيث تشكل ركناً أساسياً في بناء نسقها المعرفي وامتدادها الفكري والحضاري، فالمفاهيم الإسلامية في حقيقتها تمثل عمقاً عقدياً، ومقوماً منهجيا تبنى على حقائق الإسلام وقواعده الفكرية، وينظر بذلك إلى المفاهيم الإسلامية على أنها " تلك المعاني التصورية ذات المدلولات المحددة والمستنبطة من القرآن الكريم والسنة المطهرة التي تشكل اللبنات الأساسية للحقول المعرفية المتنوعة وفق رؤية العقيدة الإسلامية" (الجلاد، 70:2000) .

أهمية تعلم المفاهيم:

ويعد تعلم المفاهيم الأساس في فهم المعرفة الإنسانية وتطورها، فبالقدر الذي يمكن أن تقوم به استراتيجية التعلم والتعليم في تحسين تعلم الطلبة فإن ذلك يشكل قوة دافعة لهم لاكتشاف المزيد من المفاهيم، لذا ينبغي التأكد أن تعلم المفهوم يسير وفق مبادئ ومتطلبات النمو العقلي للمتعلم، كما أن معرفة المفاهيم وإدراكها تسهم في تكوين الاتجاهات لدى المتعلمين التي تشكل بدورها محركات للسلوك الإنساني وموجهة له، كذلك تكوّن دوافع ذاتية وحوافز تسهم في عملية اختيار استراتيجيات التعلم والتعليم المناسبة (حبيب، 2008) .

ويؤكد التربويون على أهمية تعلم المفاهيم في المراحل التعليمية المختلفة، حيث تشكل المفاهيم اللبنة الأساسية لعناصر النظام المعرفي المتمثلة في الحقائق والمبادئ والتعميمات والنظريات، كما تتجلى أهمية المفاهيم في تنمية التفكير لدى المتعلمين لأنها تكون لديهم البنى المعرفية اللازمة للتعلم الأكثر تقدما مثل: تعلم المبادئ وحل المشكلات، ويوضح برونر (Bruner) المشار إليه في سلامة (2004) أهمية تعلم المفاهيم في أنها تقلل من تعقيد البيئة وذلك من خلال عملية التلخيص والتصنيف، كذلك تسهم المفاهيم في تسهيل عملية اختيار محتوى المنهاج الدراسي، بحيث يكون المعيار الأساس في هذا الاختبار هو مدى علاقة الحقائق والمواقف التعليمية في تشكيل المفاهيم وتعلمها واكتسابها، ويمكنها أن تسهم كذلك في تحقيق التكامل المعرفي عند بناء المناهج الدراسية باعتبارها الوسيلة الفعالة لربط المواد الدراسية المختلفة بعضها ببعض، وتساعد المفاهيم مخططي المناهج ومنفذيها على تطوير المناهج وتحسينها وجعلها عملاً هادفا واضح الأبعاد ومحدد الاتجاه.

ويرى الباحثان أن المفاهيم الإسلامية تستمدخصائصها المميزة لها من العقيدة الإسلامية ذاتها، حيث تشكل المفاهيم الإسلامية انعكاساً لتصورات وأفكار العقيدة الإسلامية عن الإنسان والكون والحياة، وبناء على ما سبقفإن مساعدة الطلبة على تعلم المفاهيم بطريقة فعالة يعد غاية أساسية من غايات التعلم، حيث تؤدي المفاهيم دوراً مهماً في إبراز المادة العلمية، كما تسهم في تنظيم الطلبة لعملية تعلمهم.

الدراسات السابقة:

بمراجعة الأدب التربوي، وجد العديد من الدراسات ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية التي يمكن تقسيمها إلى محورين هما:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة:

قامت فلاته (2014) بدراسة هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتدريس التبادلي في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير التأملي لدى طالبات مقرر طرق تدريس التربية الإسلامية بجامعة أم القرى في مكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من (94) طالبة من طالبات مقرر طرق تدريس التربية الإسلامية، وزعت على ثلاثة مجموعات: تجريبيتين وضابطة، واستخدمت الدراسة اختباراً تحصيلياً ومقياساً لمهارات التفكير التأملي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعتين التجريبيتين اللتين درستا باستراتيجيتي (التساؤل الذاتي، والتدريس التبادلي) في اختبار التحصيل الدراسي، وكذلك توجد فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعتين التجريبيتين اللتين درستا باستراتيجيتي (التساؤل الذاتي، والتدريس التبادلي) في اختبار التفكير التأملي.

وهدفت دراسة زانغووا (Zhang and Wu, 2009) إلى تقييم أثر تفكير ما وراء المعرفة من خلال استخدام استراتيجية القراءة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في إقليم هينان في الصين، وتكونت عينة الدراسة من (249) طالباً يدرسون اللغة الانجليزية كلغة أجنبية، وكانت أداة الدراسة استبانة طورت لقياس تفكير ما وراء المعرفة وتم استخدام استراتيجيات القراءة المطورة لدى الطلاب، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى التحصيل لدى الطلبة الذين درسوا باستخدام القراءة المطورة المستندة إلى تفكير ما وراء المعرفة.

وهدفت دراسة زلكبلاي وكابت وجاني (Zulkiply, KabitandChani, 2008) إلى تعرف أثر العلاقة بين الوعي بما وراء المعرفة وأداء الطلاب الأكاديمي في ماليزيا، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالباً وطالبة وكان عدد الذكور (32) طالباً وعدد الاناث (38) طالبة، وكانت أداة الدراسة استبانة وزعت على عينة عشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابية بين ما وراء المعرفة وتحصيل الطلبة الاكاديمي، ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة احصائية تعزى إلى الجنس في الوعي بما وراء المعرفة.

وأجرى العمري (2008) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجيات فوق المعرفة (التفكير بصوت عال، النمذجة، التساؤل الذاتي، التحدث حول التفكير، الاحتفاظ بصحيفة الأفكار، تلخيص عملية التفكير، وإيجاز العملية التفكيرية) في تنمية مهارة التفكير الناقد والتحصيل في وحدة السيرة النبوية في مادة التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي، واختبار التفكير الناقد، وبعد التأكد من صدقهما وثباتهما تم تطبيقهما على عينة الدراسة المكونة من طلبة الصف السابع في مديرية اربد الثانية، وتوزعت عينة الدراسة على مجموعتين ضابطتين مكونة من (33) طالباً و (32) طالبة، ومجموعتين تجريبيتين مكونة من (34) طالباً و (32) طالبة، وكشفت نتائج الدراسة أن استخدام استراتيجيات فوق المعرفة كان لها أثر واضح في تنمية مهارة التفكير الناقد والتحصيل لصالح أفراد المجموعتين التجريبيتين.

وأجرى هاملن (Hamlin, 2002) دراسةهدفت إلى تعرف أثر استخدام استراتيجيات ما وراء معرفية على التحصيل الاكاديمي للطلبة البالغين، حيث تكون أفراد الدراسة (77)، منهم (38) طالباً في المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، و (39) طالبا في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وكانت أداة الدراسة اختباراً تحصيلي تم أعداده بعد توزيع استبانة على المشاركين لمعرفة الأساليب التعليمية المناسبة لديهم، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق أفراد المجوعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت المفاهيم الإسلامية:

هدفت دراسة أبو شريخ (2014) إلى تعرف أثر استخدام استراتجيات العصف الذهني والخرائط الذهنية ونموذج التعلم التوليدي في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن واتجاهاتهم نحو تعلم مفاهيم العقيدة الإسلامية، وتكونت عينة الدراسة من (99) طالباً وزعوا على ثلاث شعب، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي واختبار قياس مهارات التفكير فوق المعرفي ومقياس اتجاهات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل البعدي لصالح استراتيجيتي العصف الذهني والخرائط المفاهيمية، ووجود فروق ذات دلالة احصائية على مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح استراتيجية التعلم التوليدي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية على مقياس اتجاهات الطلبة نحو تعلم مفاهيم العقيدة الاسلامية لصالح استراتيجية العصف الذهني.

وقامت التميمي (2013) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام خريطة الشكل (Vee) في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مديرية تربية الزرقاء الأولى، تكونت عينة الدراسة من (87) طالباً وطالبة موزعين على أربع شعب، مجموعتان تجريبيتان درستا باستخدام خريطة الشكل (Vee) ومجموعتان ضابطتان درستا بالطريقة الاعتيادية، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وكانت أداة الدراسة اختباراًلتحصيل المفاهيم الفقهية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام خرائط الشكل (Vee)، عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس، والتفاعل بين التدريس والجنس.

وأجرى القيام (2010) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استراتيجيتي ما وراء المعرفة والتعلم البنائي في اكتساب المفاهيم العقدية وتنمية مهارتي إصدار الأحكام واتخاذ القرار في مبحث العلوم الإسلامية لطلاب المرحلة الثانوية في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (77) طالباً، واستخدمت الدراسة اختباراً للمفاهيم العقدية، ومقياساً لمهارتي اتخاذ القرار وإصدار الأحكام، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في اكتساب الطلبة للمفاهيم العقدية تعزى إلى استراتيجية التدريس لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام استراتيجيتي ما وراء المعرفة والتعلم البنائي، وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية في مهارتي اتخاذ القرار وإصدار الأحكام لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام استراتيجيتي ما وراء المعرفة والتعلم البنائي .

وقامكل من الخطيب، وأبو تايه، وكريشان، والصبحيينى (2010) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام خريطة الشكل (Vee) في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالباً من طلبة السنة الأولى، وتم توزيعهم إلى شعبتين وتم اختيار العينة بصورة قصدية، وكانت أداتا الدراسة اختباراللمفاهيمالفقهية، واختبار

تكامل البنية المفاهيمية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل الطلبة للمفاهيم الفقهية لصالح المجموعة التجريبية وأظهرت أيضاً وجود فروق ذات دلالة احصائية في تكوين بنية متكاملة للمفاهيم الفقهية لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى دناوي (2007) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريس وفق الخرائط المفاهيمية في التحصيل الفوري والمؤجل للمفاهيم الفقهية ودافعية التعلم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الإمارات، وقام البحث بإعداد اختبار تحصيلي لقياس درجة اكتساب الطلبة للمفاهيم الفقهية وتكونت عينة الدراسة من (148) طالباً وطالبة، موزعين إلى (37) طالباً و (35) طالبة للمجموعة التجريبية و (39) طالباً و (38) طالبة للمجموعة الضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس بالخرائط المفاهيمية لصالح المجموعة التجريبية في التحصيلين الفوري والمؤجل للمفاهيم الفقهية.

بناءً على ما تقدم من استعراض لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة، يمكن تسجيل الملاحظات الآتية:

– كشفت معظم الدراسات السابقة مثلدراسة القيام (2010)، و دراسة التميمي (2013)، ودراسة أبو شريخ (2014) عن وجود أثر لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس، حيث جاءت تلك الدراسات لصالح المجموعات التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

– هدفت معظم الدراسات السابقة إلى تقصي أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل، كما في دراسة العمري (2008)، ودراسة فلاته (2014) .

– استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري للدراسة حول استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال وتطبيقاتهما التربوية، وفي إعداد أداة الدراسة وإجراءات تطبيقها ومقارنة نتائجها.

– تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة ذات الصلة في تناولها استراتيجيتي ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال) مع الإشارة هنا إلى ندرة الدراسات التي تناولت استراتيجية التفكير بصوت عال في مبحث الثقافة الإسلامية.

– تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لمتغير المفاهيم الإيمانية وهو متغير لم يتم تناوله مع استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال حيث لم يجد الباحثان – في حدود اطلاعه – دراسة جمعت أثر استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال في اكتساب المفاهيم الإيمانية، وبهذا تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، الأمر الذي يعزز إجراء هذه الدراسة التي تبحث في أثر استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال في اكتساب طلبة الصف الأول الثانوي للمفاهيم الإيمانية في مبحث الثقافة الإسلامية في الأردن.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

استخدم في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي (Quasi Experimental Design)، لمناسبته لأغراض الدراسة، إذدرست المجموعتان التجريبيتان باستخدام استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال، بينمادرست المجموعتان الضابطتانباستخدام طريقة التعلم الاعتيادية، كما وطبق اختبار المفاهيم الإيمانية على المجموعات قبليًا وبعديًا.

أفراد الدراسة:

يرتبط تعليم المفاهيم الإيمانية في التربية الإسلامية بخصائص نمو طلبة المرحلة الثانوية لذا يجب على المعنيين بتدريس المفاهيم، معرفة خصائص النمو لهذه المرحلة ومراعاتها عند تدريس المفاهيم، ذلك أن استعداد طلبة هذه المرحلة يتوقف على مجموعة من خصائص النمو العقلية والحسية والحركية والانفعالية واللغوية والاجتماعية، حيث تنمو في هذه المرحلة القدرة على اكتساب المهارات والمفاهيم والمعلومات وتتكون لدى طلبة هذه المرحلة القدرة على التخطيط والتنظيم والتقييم، وتدعم هذه الخصائص والمهارات استراتيجيات ما وراء المعرفة، وقد تكون أفراد الدراسة من (137) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الأول الثانوي، وقد اختار الباحثان مدرسة الفتح الثانوية للبنين، وأم معبد الثانوية للبنات التابعتين لمديرية لواء قصبة عمان بصورة قصدية؛ لملاءمتهما لأغراض التطبيق، حيث يتوفر أكثر من شعبتين للصف الأول الثانوي في كل مدرسة، وتم اختيار شعب الدراسة عشوائياً، منها شعبتان للمجموعتين التجريبيتين وشعبة للمجموعة الضابطة في كل مدرسة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة وفق الجنس والمدرسة.

الجدول (1)
توزيع أفراد الدراسة وفق الجنس والمدرسة

المجموعة	الجنس	العدد	المدرسة
المجموعة التجريبية الأولى (استراتيجية التساؤل الذاتي)	ذكر	21	مدرسة الفتح الثانوية للبنين
	أنثى	22	مدرسة أم معبد الثانوية للبنات
المجموع		43	
المجموعة التجريبية الثانية (استراتيجية التفكير بصوت عال)	ذكر	23	مدرسة الفتح الثانوية للبنين
	أنثى	25	مدرسة أم معبد الثانوية للبنات
المجموع		48	
المجموعة الضابطة	ذكر	19	مدرسة الفتح الثانوية للبنين
	أنثى	27	مدرسة أم معبد الثانوية للبنات
المجموع		46	

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة اختباراً للمفاهيم الإيمانية، وفيما يأتي عرض تفصيلي لأداة الدراسة:

اختبار المفاهيم الإيمانية:

أعد الباحثان اختبار المفاهيم الإيمانية، حيث تكون في صورته الأوّلية من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، وصُمم هذا الاختبار لقياس درجة اكتساب طلبة الصف الأول الثانوي للمفاهيم الإيمانية المتضمنة في مبحث الثقافة الإسلامية، بعد مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة كدراسة كل من الجلاد (2003)، ودراسةدناوي (2007)، ودراسة القيام (2010)، ودراسة التميمي (2013)، وقد اتبع الباحثان الخطوات والإجراءات الآتية في إعداد اختبار المفاهيم الإيمانية:

1. تحليل محتوى وحدة القرآن الكريم وعلومه من كتاب الثقافة الإسلامية للصف الأول الثانوي.
2. تحديد المفاهيم الإيمانية المتضمنة في كل درس من دروسوحدة القرآن الكريم وعلومه، كالآتي:

أ. درس القصص القرآني ويتضمن مفاهيم: الوحي، التوحيد، النبوة، الإيمان.

ب. درس فضل النفقة في سبيل الله تعالى ويتضمن مفاهيم: الأجر العظيم، مرضاة الله تعالى، الإخلاص، الرياء.

ج. درس من نعم الله عز وجل ويتضمن مفاهيم: الحنيفية، الإبتلاء.

د. درس الثبات على الدين ويتضمن مفاهيم: الاستقامة، التزلف إلى الله تعالى، الركون إلى الكفار.

هـ. درس تواطؤ المنافقين واليهود على المؤمنين ويتضمن مفاهيم: النفاق، الموالاة، الحشر.

و. درس من أسماء الله تعالى ويتضمن مفاهيم: التقوى، الأسماء الحسنى، القدوس، السلام، المؤمن، المهيمن، العزيز، الجبار، المتكبر، عالم الغيب والشهادة.

ز. صياغة الأهداف السلوكية التي تغطي جوانب المحتوى في ضوء تصنيف بلوم للأهداف التربوية وهي (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) .

صدق الاختبار:

للتحقق من صدق اختبار المفاهيم الإيمانية، ومدى مناسبته لأغراض الدراسة، فقد عرض في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص، للنظر فيه من حيث: مناسبة البدائل المقترحة، سلامة الصياغة اللغوية، وأية ملاحظات أخرى يقترحها المحكمون، وفي ضوء ملاحظات المحكمين التي تركزت حول الصياغة اللغوية لبعض فقرات الاختبار، أجريت التعديلات اللازمة بإعادة صياغة بعض فقرات الأسئلة، وتغيير بعض البدائل المقترحة مثل الفقرة رقم (10)، وحذف بعض الفقرات مثل فقرة رقم (8)، وفقرة رقم (9)، وفقرة رقم (13)، وفقرة رقم (19)، وخرج الاختبار في صورته النهائية وقد تكون من (26) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل.

ثبات الاختبار:

للتأكد من ثبات اختبار المفاهيم الإيمانية تم تطبيقه بصورته النهائية على عينة استطلاعية، تكونت من (20) طالباً من الصف الأول الثانوي من خارج عينة الدراسة من مدرسة الأمير حسن، ثمصحح الباحث الإجابات، برصد درجة واحدة لكل إجابة صحيحة وصفر لكل إجابة غير صحيحة، وبلغت الدرجة القصوى للاختبار (26) وبعد الانتهاء من ذلكتم حساب كل من معامل ثباتالاختبار ومعاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار كالآتي:

أ- معامل الثبات: وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للاختبار باستخدام معادلة كودر- ريتشاردسون (K R 20) (0.865)، وهو معامل مناسب لأغراض الدراسة.

ب- معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار:وتراوحت معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار ما بين (0.40- 0.70) وهذه المعاملات مناسبة لأغراض الدراسة.

ج- معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار: وقد تراوحت معاملات التمييز ما بين (0.39- 0.83) وهذه المعاملات مناسبة لأغراض الدراسة.

إعداد المادة التعليمية وفق استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال:

أعد الباحثان دليل المعلم لتدريس المادة التعليمية (وحدة القرآن الكريم) التي تم اختيارها باعتبار القرآن الكريم المصدر الأول والرئيس الذي تستمد منه المفاهيم الإيمانية، وقد أعد الدليل وفق الخطوات الآتية:

1. الإطلاع على الأدب التربوي المتعلق باستراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال.
2. مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال مثل دراسة العمري (2008)، ودراسة القيام (2010)، ودراسة فلاته (2014) .

وقد اشتمل دليل المعلم على الآتي:

أ. التمهيد حول استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال.
ب. النتاجات التعليمية المتوقعة من استخدام استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال.
ج. إجراءت تنفيذ الدروس في كل من الاستراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال.
د. دور المعلم في تنفيذ الدروس في كل من الاستراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال.
هـ. دور الطالب في تنفيذ الدروس في كل من استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال.
و. استراتيجيات وأدوات التقويم المستخدمة في استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال.

وللتحقق من صدق الدليل تم عرض المادة التعليمية عل مجموعة من المحكمين المختصين، وطلب منهم إبداء آرائهم في مدى صلاحية المادة التعليمية المعدة وفق استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين حيث خرج الدليل بصورته النهائية.

إجراءات الدراسة:

يمكن توضيح الإجراءات التي اتبعت في تنفيذ هذه الدراسة بالآتي:

1. الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
2. إعداد أداة الدراسة والتحقق من صدقهاوثباتها، واستخراج معاملات الصعوبة والتمييز.
3. إعداد دليل المعلم في تطبيق استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال.
4. تنفيذ الإجراءات الإدارية بالحصول على الموافقة الرسمية لتطبيق الدراسة في مدارس فيلواء قصبة عمان.
5. اختيار مدرستي الفتح الثانوية للبنين وأم معبد الثانوية للبنات بصورة قصدية.
6. اختيار شعب المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في كل مدرسة بالطريقة العشوائية البسيطة.
7. تطبيق أداة الدراسة قبلياً على أفراد الدراسة.
8. تدريس المجموعة التجريبية الأولى في كل منالمدرستين باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي.
9. تدريس المجموعة التجريبية الثانية في كل منالمدرستين باستخدام استراتيجية التفكير بصوت عال.

10. تطبيق أداة الدراسة بعدياً على أفراد الدراسة.
11. جمع البيانات وتحليلها ومعالجتها إحصائياً.
12. مناقشة النتائج وتفسيرها والتوصل إلى توصيات ومقترحات في ضوء النتائج.

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات المستقلة (طريقة التدريس)، ولها ثلاث فئات: (استراتيجية التساؤل الذاتي، استراتيجية التفكير بصوت عال، الطريقة الاعتيادية) .

ثانياً: المتغير التصنيفي: وهو الجنس (ذكور، إناث) .

ثالثاً: المتغير التابع: المفاهيم الإيمانية.

المعالجة الإحصائية:

بعد الانتهاء من عملية جمع البيانات والمعلومات حول متغيرات الدراسة، تم إدخالها للحاسب الألي لاستخراج النتائج وتحليلها احصائياً من خلال الأساليب الاحصائية المتوافرة في برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) بغرض معالجة البيانات التي تم الحصول عليها، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الإحصاء الوصفي للحصول على المتوسطات الحسابية والانحرافاتالمعيارية لأداءأفرادالدراسة، كماتم استخدام تحليل التباين الثنائي المشترك.

نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر استخدام استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال في اكتساب طلبة الصف الأول الثانوي للمفاهيم الإيمانية المتضمنة في كتاب الثقافة الإسلامية، وقد جرى تطبيق اختبار المفاهيم الإيمانية على أفراد الدراسة قبلياً وبعدياً، وكانت النتائج على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α =0.05) في اكتساب المفاهيم الإيمانية لدى أفراد الدراسة تعزى إلى استراتيجيات التدريس (التساؤل الذاتي، التفكير بصوت عال، الطريقة الاعتيادية) ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإختبار المفاهيم الإيمانية لدى طلبة الأول الثانوي تبعا لطريقة التدريس والجنس كما في الجدول (2) .

الجدول(2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة القبلية والبعدية في المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الإيمانية وفق المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	القبلى		البعدي	
		المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري
التساؤل الذاتي	ذكر	18.48	5.256	22.61	2.872
	أنثى	21.68	3.010	22.92	2.159
	الكلى	20.15	4.491	22.77	2.503
التفكير بصوت عال	ذكر	20.42	4.363	21.74	2.491
	أنثى	18.74	6.520	22.15	2.783
	الكلى	19.43	5.734	21.98	2.646
الضابطة	ذكر	14.33	5.073	17.19	3.502
	أنثى	15.64	5.720	17.77	4.035
	الكلى	15.00	5.390	17.49	3.750

الكلي	**ذكر**	18.63	4.580	19.59	5.214
	انثى	19.45	5.054	20.47	4.883
	الكلى	19.07	4.841	20.07	5.038

يبين الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة في المجموعة التجريبية الأولى (التساؤل الذاتي) في اختبار المفاهيم الإيمانية القبلي قد بلغ (20.15)، وفي الاختبار البعدي بلغ (22.77) والمتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة في المجموعة التجريبية الثانية (التفكير بصوت عال) على اختبار المفاهيم الإيمانية القبلي قد بلغ (19.43)، وفي الاختبار البعدي بلغ (21.98)، والمتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة في المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي بلغ (15) وقد بلغ في الاختبار البعدي (17.49)، ولبيان دلالة الفروق الاحصائية تم إجراء تحليل التباين الثنائي المشترك كما في الجدول (3) .

الجدول (3)

نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك (Tow Way ANCOVA) بين المتوسطات البعدية للمجموعتين التجريبيتين والضابطة والجنس والتفاعل بينهما في اختبار المفاهيم الإيمانية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	(η2) مربع ايتا
القياس القبلي (المشترك)	69.130	1	69.130	5.168	.025	.038
طريقة التدريس	1377.093	2	688.547	51.472	.000*	.442
الجنس	10.775	1	10.775	.805	.371	.006
طريقة التدريس × الجنس	11.149	2	5.575	.417	.660	.006
الخطأ	1739.038	130	13.377			
الكلي	3452.409	136				

*دال إحصائية عند مستوى (α=0.05)

يبين الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين أداء المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة على اختبار المفاهيم الإيمانية تعزى لطريقة التدريس، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (51.472) بمستوى دلالة (.000) وهي قيمة دالة احصائياً أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسط درجات أفراد المجوعتين التجريبيتين ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على المفاهيم الإيمانية تعزى لطريقة التدريس، ولمعرفة لمن تعود الفروق تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة بين المجموعتين التجريبيتين والضابطة والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء طلبة الصف الأول الثانوي في اختبار المفاهيم الإيمانية تبعا لمتغير طريقة التدريس

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التساؤل الذاتي	22.608	.533
التفكير بصوت عال	21.864	.549
الضابطة	15.232	.568

تشير النتائج في الجدول (4) إلى أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية الأولى (التساؤل الذاتي) بلغ (22.608) والمتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية الثانية (التفكير بصوت عال) بلغ (21.864) والمتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة بلغ (15.232)، ولمعرفة دلالة الفروق تم إجراء مقارنات (شافيه) البعدية للمتوسطات المعدلة في اختبار المفاهيم الإيمانية كما في الجدول (5) .

الجدول (5)

المقارنات البعدية باستخدام اختبار (شافيه) لدلالة الفروق في المتوسطات المعدلة تبعا لطريقة التدريس

المجموعة	الضابطة	التساؤل الذاتي	التفكير بصوت عال
الضابطة		-7.376*	-6.632*
التساؤل الذاتي	7.376*		0.744
التفكير بصوت عال	6.632*	-0.744	

*دال إحصائيا عند 0.05

يبين الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في المتوسطات المعدلة بين المجموعتين التجريبية الأولى (التساؤل الذاتي) والضابطة وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية (التساؤل الذاتي) .

ويبين الجدول (5) كذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0.05) بين المجموعة التجريبية الثانية (التفكير بصوت عال) والمجموعة الضابطة، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية (التفكير بصوت عال) .

ويظهر من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في المتوسطات المعدلة بين أداء المجموعتين التجريبيتين (التساؤل الذاتي و التفكير بصوت عال) .

ولمعرفة حجم الأثر تم حساب مربع ايتا (η2) إذ بلغ الأثر لاختبار المفاهيم الإيمانية (0.442) وبذلك يمكن القول أن (44.2%) من التباين في اختبار المفاهيم الإيمانية بين المجموعتين التجريبيتين والضابطة يعود لاستراتيجيات التدريس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α =0.05) في اكتساب المفاهيم الإيمانية لدى أفراد الدراسة تعزى إلى التفاعل بين الجنس واستراتيجيات التدريس (التساؤل الذاتي، التفكير بصوت عال، الطريقة الاعتيادية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكور والإناث تبعا لاستراتيجيات التدريس، ويبين الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة من الذكور في اختبار المفاهيم الإيمانية قد بلغ (18.63) على القياس القبلي، وبلغ (19.59) على القياس البعدي، وأن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة من الإناث قد بلغ (19.45) على القياس القبلي وبلغ (20.47) على القياس البعدي، ولمعرفة دلالة الفروق تم إجراء تحليل التباين الثنائي المشترك كما يظهره الجدول (3) .

وأظهرت النتائج في الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين أداء الذكور والإناث على اختبار المفاهيم الإيمانية تعزى للجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار المفاهيم الإيمانية تعزى للتفاعل بين استراتيجيات التدريس والجنس.

مناقشة النتائج وتفسيرها

سيتم مناقشة نتائج الدراسة وفق تسلسل أسئلتها كالآتي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α =0.05) في اكتساب المفاهيم الإيمانية لدى أفراد الدراسة تعزى إلى استراتيجيات التدريس (التساؤل الذاتي، التفكير بصوت عال، الطريقة الاعتيادية) ؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α =0.05) بين أداء أفراد المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الإيمانية، وقد جاءت الفروق لصالح المجموعتين التجريبيتين اللتين درستا باستراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال، ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل التي تستند إليها استراتيجيات ما وراء المعرفة ومنها استراتيجية التساؤل الذاتي التي تقوم على توجيه المتعلم لنفسه مجموعة من الأسئلة في أثناء معالجة المعلومات، مما يجعله أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها ويخلق لديه الوعي بعمليات التفكير لبناء علاقات بين أجزاء المادة موضوع الدراسة من جانب، وبين معلوماته وخبراته ومعتقداته من جانب آخر.

ومن المفيد للمتعلم أن يوجه لنفسه أسئلة قبل التعلم وفي أثناء التعلم وبعد عملية التعلم، وتعمل الأسئلة الذاتية على تيسير الفهم، وتشجع على التوقف أمام العناصر المهمة، والتفكير في المادة العلمية التي يتعلمها الطلبة، وتعمل على ربط القديم بالجديد،

والتنبؤ بمعلومات جديدة والوعي بدرجة استيعاب الطلبة لها، وترجع فاعلية هذه الأسئلة كما يشير الخزندار ومهدي (2006) إلى أنها تخلق بناءً ودافعاً معرفياً، وحين يبدأ الطلبة باستخدام الأسئلة فإنهم يصبحون أكثر شعوراً بالمسؤولية عن تعلمهم، ويقومون بدور أكثر إيجابية، مما يزيد من احتمال تخزين المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى، ويجعل استخدامها في المستقبل وفي مواقف متنوعة أمراً يسيراً.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى مجموعة من الخصائص التي تتمتع بها استراتيجيات ما وراء المعرفة ومنها استراتيجية التساؤل الذاتي التي تمتاز بأنها تزيد من فهم الطلبة للموضوع وتطلق طاقاتهم نحو العمل الجماعي، حيث يعتمد الطلبة على أنفسهم في بناء المعنى من خلال اكتشافهم له، وبذلك يبقى أثره طويلاً، وتكشف تساؤلات الطلبة عن نمط تفكيرهم، والمفاهيم البديلة، وفهمهم الإدراكي وما يرغبون في معرفته، ويصبح الطلبة أكثر حساسية للأجزاء المهمة في محتوى الدرس ويقومون بمراقبة فهمهم للمادة التعليمية، أي يصبحون على وعي بما لم يفهموه، ويقومون بإجراء علاجي عن طريق توجيه أسئلة ذاتية لأنفسهم، وأسئلة لأقرانهم، تقوي شعور الطلبة بالفعالية الذاتية.

وكذلك تقوم استراتيجية التفكير بصوت عالعلى مساعدة المتعلم في الكشف عن أفكاره الحقيقية غير المرئية للآخرين، فهي تتيح للمعلمين رؤية مهارات تفكير طلبتهم مما يهيئ الفرصة لتزويدهم بالتغذية الراجعة حين يلاحظون استدلالاً خاطئاً أو ناقصاً، كما تتيح للمتعلمين الفرصة ليسمعوا تفكيرهم وليتعلموا كيف يراقبون عمليات تفكيرهم، مما يحقق إيجابية المتعلمين ويشعرهم بدورهم النشط في العملية التعليمية.

وتمتاز استراتيجية التفكير بصوت عال بما تؤديه من دور في تنمية مهارات التفكير وتطوير قدرات المتعلمين على الحوار والنقاش والتعبير عما يجول في داخلهم من أفكار، وتزيد من قدرتهم على تلخيص واستخلاص المفاهيم، وتنشط خبراتهم السابقة بتوظيفها في بناء معارف جديدة، وكذلك تمتاز بأنها تزيد من تحكم الطلبة بأنفسهم وتمكنهم من تحسين أدائهم التعليمي، وتساعدهم على فحص معارفهم ومهاراتهم ومواقفهم الشخصية، وتعمل على إطلاق استجاباتهم دون قيود، وزيادة قدرتهم على اكتساب المعرفة وفهم المعنى، وتفحص معارفهم العلمية السابقة وربطها بالتعلم الجديد، وتمكن المعلم من اكتشاف مواطن الخلل في تفكير طلبته والفهم غير السليم لبعض المفاهيم.

وكذلك تساعد استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنظيم وتسلسل عرض المحتوى الدراسي بدءاً بعملية التخطيط والمراقبة وانتهاءً بتقويم الطلبة لأنفسهم تقويماً ذاتياً الأمر الذي يوفر فرصاً للتفاعل الإيجابي للمتعلم في المواقف التعليمية المختلفة، حيث يمكن القول إن تلك الاستراتيجيات تمنح المتعلم فرصاً أكبر لإدارة عملية التعلم وفقاً لقدراته وإمكاناته، وتعمل على إثارة تفكير المتعلم وتشجعه على طرح وتوليد الأسئلة الذاتية، مما يسهم في تنمية القدرات العقلية للطلبة، حيث تقوم هذه الاستراتيجيات على تمثيل العلاقات المعرفية بين المفاهيم المتضمنة ودمجها في بنية الطلبة المعرفية، بالإضافة إلى كل ما سبق فإن استخدام المتعلمين لاستراتيجيات ما وراء المعرفة يرقى بمستوى التفكير والمعالجة والتوظيف لديهم إلى المستويات العليا، وأن المتعلمين الذين يمتلكون مهارات مرتفعة لما وراء المعرفة هم الأكثر فعالية في تنظيم تعلمهم وضبط عمليات التعلم.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة القيام (2010) التي أظهرت وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اكتساب الطلبة للمفاهيم العقدية تعزى إلى استراتيجية التدريس لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة، وتتفق أيضاً مع نتيجة دراسة الخطيب وآخرون (2010) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل الطلبة للمفاهيم الفقهية لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك تتفق مع دراسة التميمي (2013) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في اختبار المفاهيم الفقهية لصالح المجموعة التجريبية، وتتفق أيضاً مع دراسة أبو شريخ (2014) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة احصائية على مقياس اتجاهات الطلبة نحو تعلم مفاهيم العقيدة الإسلامية لصالح المجموعة التجريبية.

وفي حين أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α =0.05) بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين التجريبيتين (التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال) ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى طبيعة الأدوار التي تقوم بها استراتيجيات ما وراء المعرفة ومنها: دورها الفعال في مساعدة الطلبة على تطوير مهاراتهم وتمكينهم من تحمل مسؤولية تعلمهم بشكل ذاتي، حيث يقوم الطالب الذي يمارس تفكير ما وراء المعرفة بأدوار عدة في وقت واحد، فيقوم بدور المولد للأفكار والمخطط والمدعم لفكرة معينة والمنظم لخطوات الحل، كما يسهم توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنشيط المعرفة السابقة للمتعلمين ويعمل على تنمية قدرتهم في استخلاص المعرفة وتنظيمها، وتمكين الطلبة من تطوير خطة ذهنية للعمل في المواقف التعليمية المتعددة، وكذلك تهدف استراتيجيات ما وراء المعرفة لتطوير الوعي الذاتي لعملية الفهم لدى المتعلم، والإمساك بزمام كل

ما يتعلق بدراسته، فتنمو بذلك قدرة المتعلم على متابعة تعلمه ومراقبة عملية تفكيره، وتعمل استراتيجيات ما وراء المعرفة على توفير بيئة تعليمية جاذبة ومشوقة يكون فيها الطالب محور العملية التعليمية، فهي توفر مناخاً تعاونياً يتطلب القيام بالكثير من الأنشطة التي يمارس الطالب من خلالها العديد من العمليات العقلية، حيث تتيح تلك الاستراتيجيات الفرصة للطلبة للتعبيرعن أفكارهم بحرية وطرح الأسئلة، الأمر الذي يؤدي كما يشير برانج (Branch, 2001) إلى المرونة والتنوع في أساليب التفكير وحب الاستطلاع، واختبار مدى استيعاب الطلبة للمفاهيم، وتنمية قدرتهم على التوجيه الذاتي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α =0.05) في اكتساب المفاهيم الإيمانية لدى أفراد الدراسة تعزى إلى التفاعل بين الجنس واستراتيجيات التدريس (التساؤل الذاتي، التفكير بصوت عال، الطريقة الاعتيادية) ؟

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين أداء الذكور والإناث على اختبارالمفاهيم الإيمانية تعزى للتفاعل بين استراتيجيات التدريس والجنس، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن التطبيق بين مدارس الذكور والإناث كان متشابهاً من حيث الزمن والفئة العمرية المستهدفة والمادة التعليمية وأنشطتها، وكذلك يمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن طلبة الصف الأول الثانوي هم من الفئة العمرية نفسها، حيث يتشابهون في خصائص البيئة التعليمية نتيجة لمرورهم بخبرات متشابهة في مراحل التعليم المختلفة، كما أن استراتيجيتيالتساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال تعملان على تلبية الخصائص النمائية لطلبة الصف الأول الثانوي، حيث تساعدهم على طرح الأسئلة والحوار وتبادل الأفكار والآراء، والمناقشة والاستماع لبعضهم والتعاون فيما بينهم، وتنميان لديهم المهارات التفكيرية والأدائية سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً.

وكذلك يمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أناستراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عالتراعيان الاهتمامات والميول والتوجهات لكلا الجنسين، وذلك بتركيزهما على الدور الإيجابي للمتعلم ذكراً كان أم أنثى في المواقف التعليمية المتنوعة، ويعملان على تقديم فرص متكافئة وغير متحيزة، تتطلب من المتعلمين إبداء وجهات نظرهم وطرح الأسئلة الذاتية والعمل على توليدها، والتفكير بصوت مرتفع والتعبير بصراحة ووضوح بكل ما يجول في داخلهم من أفكار تعتمد على المشاركة الثنائية، فيقوم أحد المتعلمَين بدور المفكر الذي يظهر ما في داخله من تفكير بصوت مرتفع والآخر يقوم بدور المستمع والمحلل لأفكار زميله ويشجعه على إظهار تفكيره والتعبير عما يجول في خاطره، الأمر الذي يعكس إيجابية المتعلم بغض النظر عنه جنسه، وكذلك فإن المعلمين والمعلمات الذين طبقوا الاستراتيجيتين كانوا قد تلقوا التدريب ذاته، وقاموا بتأدية المهام والإجراءات نفسها في تنفيذ الاستراتيجيتين في الغرفة الصفية، كل ما سبق أدى في رأي الباحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي الذكور والإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى للتفاعل بين استراتيجيات التدريس والجنس.

وقد اتفقت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة دناوي (2007)، ودراسة التميمي (2013)، التي أشارت إلى عدم وجود أثر ذات دلالة أحصائيةعلى اختبارالمفاهيم تعزى للتفاعل بين استراتيجيات التدريس والجنس.

توصيات الدراسة:

انطلاقا من نتائج الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. الاهتمام بتوظيف استراتيجيتي (التساؤل الذاتي، والتفكير بصوت عال) في تدريس فروع الثقافة الإسلامية.
2. تدريب المعلمين على مبادئ استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال وإجراءاتهما.
3. إجراء دراسات أخرى تتناول أثر استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال على متغيرات أخرى كالاتجاهات أو الدافعية أو التفكير بأنواعه.

المراجع

أبو شريخ، ش، 2014، فاعلية استخدام استراتيجيات العصف الذهني والخرائط الذهنية ونموذج التعلم التوليدي في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن واتجاهاتهم نحو تعلم العقيدة الإسلامية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 2(8)، 252- 253 .

بدر، ب، 2006، أثرالتدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة، مجلة مستقبل التربية العربية، 4(41)، 389- 441 .

بهلول، إ، 2004، اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، مجلة القراءة والكتابة، الجمعية المصرية للقراءة والكتابة، (30)، 115-157.

التميمي، إ، 2013، أثر استخدام خريطة الشكل(Vee) في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة الزرقاء:المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9(3)، 306- 293.

جروان، ف،2002، تعليم التفكير مفاهيمه وتطبيقاته، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الجلاد، م،2000، المفاهيم الإسلامية وأساليب تدريسها، أبحاث اليرموك،16 (3)،79-63.

الجلاد، م،2003، المفاهيم الإسلامية وأساليب تدريسها،عمان: دار الرازي للطباعة والنشر والتوزيع.

حبيب، إ، 2008، فاعلية استخدام نموذج أبعاد التعلم في تنمية التحصيل واتخاذ القرار والاتجاه نحو العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.

حمود، أ، 2013، استقصاء فعالية كل من استراتيجية التفكير بصوت مرتفع واستراتيجية عظم السمكة في تنمية الاستدلال العلمي للطلاب وتحصيلهم للمعرفة العلمية، مجلة الاستاذ،1(206)،451-484.

الخزندار، ن ومهدي، ح، 2006،تنمية التفكير: آفاق للنشر والتوزيع، غزة.

الخطيب، ع، وأبو تايه، خ، وكريشان، أ، والصبحيين، ع، 2010، أثر استخدام خريطة الشكل(Vee) في تحصيل المفاهيم الفقهية وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال، مجلة العلوم الإنسانية، 7 (45)، 1- 32.

الخوالدة، م، 2004، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

دناوي، م، 2007، أثر طريقة التدريس وفق الخرائط المفاهيمية في التحصيل الفوري والمؤجل للمفاهيم الفقهية ودافعية التعلم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في المنطقة الغربية التعليمية، دبي: منشورات جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز، الدورة التاسعة.

سلامة، ع، 2004، تنمية المفاهيم والمهارات العلمية وطرق تدريسها، عمان:دار الفكر للنشر والتوزيع.

عبدالفتاح، آ، 2010، استراتيجيات التدريس والتعلم نماذج وتطبيقات، العين: دار الكتاب الجامعي .

عبد الوهاب، ف، 2005، فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلبة الصف الثاني الثانوي الأزهري، مجلة التربية العلمية، 8(4)، 159-212.

العصيل، ع، 2010، أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة التفسير وبقاء أثر التعلم.رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، الرياض.

العمري، ف، 2008، أثر استخدام استراتيجيات فوق معرفية في تنمية كل من مهارة التفكير الناقد والتحصيل في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية، عمان ، الأردن.

فلاته، ر، 2014، فاعلية استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتدريس التبادلي في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير التأملي لدى طالبات مقرر طرق تدريس التربية الاسلامية بجامعة أم القرى، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية .

القيام، ح، 2010، أثر استراتيجية ما وراء المعرفة والتعلم البنائي في اكتساب المفاهيم العقدية وتنمية مهاراتي إصدار الأحكام واتخاذ القرار في مبحث العلوم الإسلامية لطلاب المرحلة الثانوية في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن .

محمود، ص 2006. تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه. القاهرة: عالم الكتب .

Branch, J. (2001). Junior High Student and Think Aloud: Generating Information- Seeking Process Data Using Concurrent Verbal Protocols. Library & Information Science Research, 23(2), 107- 122.

Guss, C. and Wiley , B. (2007). Metacognition of Problem Solving Strategies in Brazil, India and the United States. Journal of Cognition and Culture, 7, 1-25.

Henson, K. & Eller, B. (1999). Education Psychology for Effective Teaching. Second Edition, New York: Wadsworth publishing company.

Hamlin, M. (2002). Effect of Learning-Style Strategies and Metacognition on Adults Achievement. DAI-A62/08،26-55

Jason ,O. (2002). Measuring Metacognition: Validation of the Assessment of Cognition Monitoring Effectiveness. Comprehension of Physics Text Science Education, 7, 758-768.

Zhang,L. and Wu, A. (2009). Chinese Senior High School EFL Students Met Cognitive Awareness and Reading- Strategy use, Reading in Foreign Language, 21 (1), 37-59

Zulkiply, N.Kabit, M. and Chani, K. (2008). Metacognition: What Roles Does it Play in Students' Academic Performance. The International journal of Learning. 15(11), 97-105.

The Effect of Self-Questioning and Thinking Aloud Strategies on the Acquisition of Faith Concepts in the Islamic Cultural Text Book Among 11th Grade Students in Jordan

*Abdul Qader Nujaili, Abdul Rhman Alhashmi **

ABSTRACT

This study aimed to investigate the effect of Self-Questioning and Thinking Aloud Strategies on the Acquisition of Faith Concepts inthe Islamic Cultural Text Book. The study sample consisted of 137 students from the11th grade in the second semester of the scholastic year 2015-2016, who were distributed into six groups: four experimental groups (male/female) and two control groups (male/ female). The results showed the presence of statistically significant differences in the acquisition of faith concepts attributed to teaching strategies in favor of students who have studied using the strategies teaching (Self-Questioning, Thinking Aloud), while no statistically significant differences was shown due to the interaction between sex and teaching strategies. The researchers recommended to pay more attention to activating strategies (Self-Questioning, Thinking Aloud) in the teaching of branches of Islamic culture, and to train teachers to their principles and procedures.

Keywords:Self-Questioning Strategy, Thinking Aloud Strategy, Concepts of Faith.

* Ministry of Education; Faculty of Educational Sciences, The University of Jordan. Received on 11/7/2016 and Accepted for Publication on 4/10/2016.