أثر استخدام إستراتيجية الهضبة في تدريس وحدة الفقه الإسلامي على تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي في قصبة المفرق

*إبراهيم احمد الزعبي**

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية الهضبة في تدريس وحدة الفقه الإسلامي على تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية قصبة المفرق.

تكونت عينة الدراسة من (44) طالبا من طلاب الصف العاشر الأساسي الذين يدرسون مبحث التربية الإسلامية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2012/2011 في مدرسة ثانوية المفرق التابعة لمديرية تربية قصبة المفرق بالأردن، موزعين على مجموعتين: المجموعة التجريبية وضمت (22) طالبا تعلموا بإستراتيجية الهضبة، وضابطة تكونت من (22) طالبا تعلموا بالطريقة الاعتيادية، وأعد الباحث اختبارا تحصيليا لقياس درجة تحصيل الطلاب في وحدة الفقه الإسلامي.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في درجة تحصيل الطلاب في وحدة الفقه الإسلامي، ولصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بإستراتيجية الهضبة. وأوصى الباحث بأهمية توظيف إستراتيجية الهضبة في تدريس فروع التربية الإسلامية، وتدريب المعلمين على مبادئها وإجراءاتها، وتصميم مناهج التربية الإسلامية بحيث تتضمن موضوعات تعليمية يتم تدريسها بإستراتيجية الهضبة.

الكلمات الدالة: إستراتيجية الهضبة، الفقه الإسلامي، التحصيل الأكاديمي.

المقدمة

يعد علم الفقه من أهم العلوم الإسلامية؛ لأنه يوضح للمسلم نظام الحياة الذي يجب الالتزام به، ويوضح له المسلك الذي يتحتم عليه إتباعه سواء في ذلك مسلكه مع خالقه أو مع الناس، وإذا كان علم الفقه بهذه الصورة، وتلك المنزلة الرفيعة، فإنه يجب الارتقاء بتدريسه وبمدرّسه، كي يتناسب وتلك المكانة.

يقول الرسول صلى الله عليه وسلم "**من يرد الله به خيرا يفقه في الدين**" (البخاري، 2005، برقم 71)، وهذا يدل على أن للفقه أهمية كبيرة في الدين الإسلامي، وإن للفقه أحكاما ناظمة لأعمال المكلفين، يُعرف به الحلال والحرام والحظر والإباحة، والصحيح والخطأ في تأدية العبادات والمعاملات، وهو مرجع كل مكلف لمعرفة الحكم الشرعي فيما يصدر عنه من أقوال وأفعال، كما أن الفقه الإسلامي مرتبط ارتباطا وثيقا بالإيمان بالله سبحانه وتعالى وبأركان العقيدة الإسلامية؛ ذلك أن إيمان المكلف بالله سبحانه وتعالى يدفعه إلى التمسك بأحكام الدين وتطبيقها، طوعا واختيارا ترجمة لهذا الإيمان؛ وفى المقابل فإن العبادات تربط الإنسان بخالقه عز وجل، وتخلّص النفس من شهواتها وأهوائها التي تحجب المسلم عن ربه، بالإضافة إلى أن الفقه الإسلامي يواكب الحياة المعاصرة وقضاياها المستجدة، ويصبح تدريسه ضروريا لأبنائنا، من جهة أنهم يطلعون على جهد عظيم وحضارة زاهرة أقامها فقهاء، أتقياء، بذلوا الجهد واستفرغوا الوسع، وتبوءوا القدوة في العلم والعمل والاجتهاد، وبحيث يقفون– باجتهاد شيوخهم وعلمائهم – على ما يثيروه المغرضون من شبهات ومقولات حول الشريعة الإسلامية، وينهضون لدفعها والرد عليها (الأكلبي، 2012).

وتغلب طريقة التدريس التلقيني على التعليم المدرسي، وتكاد تلك الطريقة أن تكون الصفة الغالبة على أسلوب التدريس على مستوى المدرسي، والتي لا تسمح بالإبداع والتجديد، ويمكن عزو ذلك إلى الأساليب التقليدية التي يتبعها المدرسون، والتي تستند– إلى المحاضرة والتلقين، وفي هذه الحالة تكون فرصة الطالب قليلة في التعبير عن رأيه (حوامدة، 1994، ص78).

إن التدريس بالطريقة الاعتيادية تقوم على التعلم بالتلقي، والتي ترتكز فيها العملية التعليمية على المعلم، ويقوم بعرض مادة الكتاب أكثر من الطالب، ويكون دوره سلبيا قاصرا على

* كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن. تاريخ استلام البحث 2012/12/4، وتاريخ قبوله 2013/6/27.

© 2014 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

كتابة ما يراه على السبورة من تدريبات (أبو عميرة، 1997، ص34).

ومن هذا المنطلق رأى المهتمون بالتربية والتعليم أنه لكي تحقق عملية التعليم أهدافها العامة والخاصة فإنه من المستحسن أن يتنازل عن شيء من طرق التدريس التقليدية خاصة التي تركز على الحفظ والتلقين. لصالح طرق جديدة تركز على نشاط الطالب وإيجابيته ومشاركته تحت إشراف المعلم وتوجيهه (جامل، 1998، ص56).

والناظر في الواقع الحالي لتدريس العلوم الشرعية يجده لم يواكب الاهتمام بالمهارات المختلفة وتنميتها لدى المتعلمين، إذ ما زال بعض معلمي العلوم الشرعية في ممارساتهم التدريسية يركزون على المعارف دون المهارات باستخدام طرق التدريس التقليدية، والتي تتطلب من الطلبة حفظ المعلومات أو المعرفة واستظهارها دون فهم وهذا ما أكدته دراسة (الزعبي، 2009، ص90). كما أن طرق التدريس الحالية في مدارسنا تشجع على التنافس غير السوي بين الطلبة من أجل الحصول على أفضل المراكز بين زملائهم (البعلي، 1998، ص45).

مفهوم استراتيجيات التدريس

تعد كلمة إستراتيجية من المفاهيم التي تعني بالدرجة الأولى التوجه نحو العمل مع استخدام الأساليب والوسائل العملية لتحقيق الأهداف المرجوة من هذا العمل، ومفهوم كلمة إستراتيجية من وجهة نظر (إبراهيم، 1986، ص 159)" تعني نمطا من الأفعال التي تستخدم لتحقيق نتائج معينة مرغوب فيها. "وهي من وجهة نظر (الصلاحين، 2000، ص10) تمثل "مجموعة الخطوات المسبقة والمعدة إعدادا جيدا داخل غرفة الفصل الدراسي والتي يتم تأديتها بشكل منظم بهدف تحقيق أهداف مرغوب فيها، والإستراتيجية من وجهة نظر (الزعبي، 2006، ص212) "لا تأخذ نمط العشوائية بل هي تجميع منظم لمجموعة من العمليات العقلية تصف طريقة توفيق وتنفيذ الفرد لمجموعة من العمليات الأولية اللازمة لأداء مهمة أو عمل ما."

ويرى الباحث أن كلمة إستراتيجية تعني تتابعا من الأحداث والسلوكيات التي يتبعها المعلم داخل المواقف التعليمية الصفية، وتشكل الخبرة التعليمية المناسبة التي سيتم إكسابها للطلاب من خلال دراستهم لوحدة الفقه، وهي تتم بالطرق والوسائل التي يعرض بها المعلم المحتوى، وتضع في الحسبان الأهداف التي وضعت من أجلها والسلوكيات الداخلية للمتعلمين والأنشطة التعليمية المرفقة، وإرشادات المعلم، وأساليب التقويم وذلك من أجل تحقيق أهداف معينة ونتائج مقصودة في مجال تعلم الفقه، فمثلا عندما يقوم المعلم بطرح سؤال ما على الطلاب ويختار طالباً معينا للإجابة عنه، ثم يقوم المعلم بتبسيط السؤال وتقديم هاديات مرشدة للطالب من أجل الوصول إلى الحل، ويكرر ذلك بالنسبة لسؤال آخر وطالب أخر، مع الأخذ في الاعتبار العوامل التي يستطيع المعلم التحكم بها، ومنها: نوع الأسئلة التي يطرحها، طريقة التدريس المستخدمة، والعوامل التي لا يستطيع التحكم بها، ومنها: عدد الطلاب، خصائصهم، بيئتهم الاجتماعية، وفي الدراسة الحالية يقصد الباحث بالإستراتيجية على أنها خطة أو طريقة توجيه الأسئلة بحيث تؤدي إلى أنماط استجابة ملائمة من جانب الطلاب أثناء حل المشكلات التي تعرض عليهم، ويسمح للمعلم بالتدخل في تلك الاستجابات إذا لم تكن بالشكل الصحيح، وذلك من خلال الأسئلة المتدرجة من البسيط إلى الصعب، بحيث تعمل تلك الأسئلة على رفع مستوى إجابات الطلاب لكي تكون أكثر عمقا وفاعلية (الزعبي، 2013م).

والأسئلة الصفية لها أهميتها في العملية التعليمية إذ يرى (أبو كف، 1999، ص73) "أنه إذا أردت أن تصبح مربيا ذا كفاءة عالية فإنه من المهم أن تبدع في تطوير وتطبيق الأسئلة الصفية، وأنه إذا أراد أن يعمل المعلمون بشكل منطقي، فإن عليهم أن يكونوا على معرفة بعمليات صياغة الأسئلة وتصميمها التي تساعد على تحقيق أهداف الأداء داخل الصف".

وإن المتتبع للجذور التاريخية لهذا المفهوم يدرك أن النظريات والنماذج التي ظهرت في مجال علم النفس. خاصة نظريات التعلّم. كانت روافد مهمة غذته، وأسهمت في بروزه، وتحديد الأبعاد المختلفة له، وقد مهَّد لظهور هذا المفهوم عدد من الإرهاصات يمكن إيجازها فيما يلي:

- الأسئلة والحوار والمناقشات التي تم ورودها في القران الكريم السنة النبوية المطهرة، وطرق تعليم التدريس كما كان يفعل أبو حنيفة وغيره من السلف الصالح في تدريسه لطلابه. (الزعبي، 2006، ص145).

- قد ظهر مصطلح استراتيجية الهضبة لأول مرة في دراسة لود Wood Brune وروس Ross عام (1976) وكان هدفها التوصل إلى دور المعلم في جعل الطفل أو المتعلم المبتدئ قادراً على حل المشكلة التي تفوق قدراته الفردية (قطامي، 2005). وتعد هذه الإستراتيجية تطبيقاً لنظرية فيجوتسكي عن التعلم الاجتماعي، ومفهومه عن منطقة النمو الوشيك. هذا في الوقت الذي يتزايد فيه ومنذ نهاية الثمانيات الاهتمام بالنطاق الاجتماعي في تربويات الرياضيات وخاصة أفكار فيجوتسكي ونظرياته (Lerman, 2001, P97).

– بالرغم من رسوخ فكرة هذا المفهوم في الدراسات النفسية والتربوية، إلاَّ أن تشكُّلَه بشكل واضح. كان عام (1989) على يد كل من زيمرمان وسشونك Zimmerman and Schunk (الكندري وعبد الرحيم، 2008)، كما أن للأبحاث التي قام بها باندورا Bandura (1986) دوراً بارزاً كذلك في التعلّم القائم على الأسئلة والمناقشة من خلال نظريته عن التعلّم المعرفي الاجتماعي التي نتج عنها العديد من الافتراضات، والتي اعتمدت لتفسير ونمذجة استراتيجية الهضبة (الفوزان، 2012).

– تأكيد نظرية التعلّم الإجرائي على مفهوم التعزيز الذاتي وقدرة المتعلم على التمييز بين المعززات المؤقتة والدائمة وذات الأثر طويل المدى.

– تأكيد اتجاه تكوين وتناول المعلومات على مفهومي المراقبة، والتقويم الذاتي من خلال الأسئلة المتبادلة بين المعلم والطلبة (رشوان، 2006).

– إسهامات نظرية التعلّم المعرفي الاجتماعي أو التعلّم بالملاحظة التي قدمها باندورا (Bandura, 1986) في التعرف على عدد من العمليات المحددة للتنظيم الذاتي كالفاعلية الذاتية، والحكم الذاتي، وتأثير النماذج الاجتماعية، والأهداف (قطامي، 2004).

– تأكيد النظرية البنائية على دور المهارات الذاتية، في تطوير إستراتيجيات التعلّم والأداء.

– تأكيد نظرية الجشطلت على مبادئ الإغلاق والتنظيم والاستمرارية والتي توضح أن المتعلم لا يتعلم المعلومات بصورة منفصلة ولكن بصورة متكاملة (رزق، 2009).

ويرى الباحث أنه من الضروري مساعدة الطلاب أن يكونوا مستقلين في عملية التعلم وأن يفكروا بأنفسهم لكي يتمكنوا من مواجهة التغير المعرفي الكبير الذي حصل، ويحصل في هذا العصر، ولعل أهم الوسائل الفعالة في تنمية هذه المبادأة عندهم هي الأسئلة الصفية، والتي تساعدهم في التعامل المستمر مع الحياة الآنية والمستقبلية وإكسابهم مهارات تساعدهم على التكيف للحياة القادمة بكل تقلبها وتجددها.

ووفقا لإستراتيجية الهضبة، يقوم المعلم عند استخدامها بسؤال مجموعة من الطلاب في المهمة الواحدة ثم ينتقل إلى المهمة الأخرى (مخلوف، 1990، ص128).

وتعد هذه الإستراتيجية إحدى طرق طرح الأسئلة الصفية، وهناك عدة طرق لطرح الأسئلة الصفية حددها (زيتون،1997، ص45) تتمثل في:

1– **طريقة إعادة توجيه السؤال:** وهي تعد ذات قيمةٍ في توسيع دائرة مشاركة الطلاب في مناقشات الصف.

2– **وقت الانتظار:** وهو الوقت الذي يحتاجه الطلاب؛ للتأمل في الإجابة والتفكير في مدى صحتها، وهو مهم بالنسبةِ لهم؛ لأنه يساعد على خفض احتمالات الفشل مع زيادة الثقة في النفس، وقد يكون وقت الانتظار مخصصاً للطالب الأول- الذي يجيب عن السؤال-، أو أن يكون الوقت الإجمالي الذي يعطيه المعلم للطلاب حتى يستجيبوا لنفس السؤال، أو قد يكون الوقت الإجمالي الذي ينتظره الطلاب؛ لمعرفة إجابات بعضهم البعض على نفس السؤال المطروح أمامهم.

3– **الاستماع:** وهنا ينبغي على المعلم أن يكون مستمعاً جيداً لطلابه أثناء إجابتهم عن أسئلته، عندما ينتهي الطلاب يبدأ بتوجيه أسئلة جديدة أو التعليق على إجاباتهم

4– **التعزيز:** وهو ما يقوم به المعلم من استحسانٍ وثناءٍ على التلميذ الذي يقوم بالإجابة عن أسئلة المعلم. وقد يكون التعزيز معنوياً أو مادياً، والتعزيز يعد عاملًا مهما في زيادة مشاركة الطلاب في الأنشطة الصفية.

ويرى الباحث أن المعلم يستطيع استخدام هذه الإستراتيجية عند حل مشكلة ويكون التواصل مباشرا بين المعلم والطلاب مع السماح بتدخل أي منهم لمساعدة زميله إذا ما أخفق في إنجاز أية مهمة من مهمات التعليم، ويمكن تنفيذها عمليا كما يلي:

- يحدد المعلم السؤال المطلوب المناقشة حوله، والذي يحقق الأهداف المراد الوصول إليها.
- يعطي المعلم الطلاب فترة كافية لمناقشة الحل.
- يصحح المعلم لبعض الطلاب الذين تمكنوا من حل السؤال بشكل صحيح شفويا.
- بعد انتهاء الوقت المحدد يحل أحد الطلبة بإشراف المعلم السؤال على السبورة.
- يوجه المعلم السؤال لطلاب الصف بأكمله، من يحل السؤال؟ حتى يتوقع كل طالب أن السؤال موجه له.
- يختار المعلم الطلاب الذين ستوكل لهم مهمات حل السؤال بطريقة قصدية، ويكون عددهم عادة ما بين ٣ طلاب إلى 8 طلاب.
- يطلب المعلم من طالب ما كتابة السؤال على السبورة إذا لزم الأمر، وقد يساعده طالب آخر في ذلك، وقد يتدخل المعلم للمساعدة إذا أخفق الجميع.
- ويستطيع المعلم التدخل إذا ما شعر أن مهمة ما تحتاج إلى توضيح، وذلك من خلال أسئلته المتدرجة من البسيط إلى المركب والمرتبطة بالمهمة.
- أثناء مناقشة المعلم والطلاب للحل، على الطلاب الآخرين التفكير في سؤال المعلم ويضعون إجابات لها في الذاكرة، ثم يتأكدون من صحة إجاباتهم عندما يجيب أحد الطلاب عن أسئلة المعلم، وحتى يتم المحافظة على استمرارية انتباه

الطلاب يوجه المعلم نظره باستمرار للطلاب أثناء طرحه للأسئلة حتى يشعر الطالب أن المعلم يراقبه.
- يطالب المعلم الطلاب بتعليل الإجابات التي قاموا بإعطائها.

أساسيات يجب مراعاتها عند استخدام الأسئلة الصفية باستخدام إستراتيجية الهضبة

على المعلم الذي يستخدم الأسئلة الصفية كإستراتيجية تعليميةٍ أن يتبع بعض الأمور الإرشادية عند طرحه للأسئلة الصفية. وقد أشار الزعبي (2013م)، والسيد، (2000) إلى بعض منها:

1- أن يكون المعلم ملماً بموضوع الدرس إلماماً كافياً، وبالأهداف التي ينوي تحقيقها.
2- أن يتعرف المعلم على خصائص الطلاب الذين يقوم بتعليمهم، من حيث مستواهم التعليمي، ومستواهم الاجتماعي والثقافي.
3- أن يكون المعلم متمكناً من صياغة الأهداف، وكيفية بناء الأسئلة المتفقة مع تلك الأهداف.
4- أن المعلم مؤهلًا تأهيلاً تربوياً في كيفية صياغة الأسئلة وإلقائها.
5- تمكُّن المعلم من اللغةِ؛ ليتمكن من صياغة الأسئلة، لكافة المستويات. بحيث يتمكن من صياغة السؤال بصورةٍ أبسط، والبعد عن التردد والارتباك.
6- البشاشة والسماحة مع الطلاب؛ لتحفيزهم على الاستجابات.
7- أن تكون الأسئلة سلسلةً متصلةً، بحيث يؤدي الإجابة عن سؤالٍ منها إلى الإجابة عن سؤال آخر.
8- يجب ألا تكون الأسئلة الصفية، نوعاً من العقاب المسلَّط على رؤوس الطلاب.

الدراسات السابقة: من خلال رجوع الباحث إلى عدد من الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بإستراتيجية الهضبة، لم يجد أية دراسة عربية ولا أجنبية تتعلق باستخدام إستراتيجية الهضبة – في حدود علم الباحث– في تدريس أي فرع من فروع المعرفة، وعند الرجوع إلى الدراسات وجد بعض الدراسات التي تم تجربتها حول متغيري الدراسة، ومنها:

– دراسة (عبد القادر، 1996) والتي قامت بمقارنة استخدام طريقتين تدريسيتين هما (طريقة الشرح النظري ثم البيان العملي – وطريقة البيان العملي ثم الشرح النظري) بالطريقة التقليدية، في تدريس وحدة العبادات بالصف الأول الإعدادي في القاهرة. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة تفوق المجموعتين اللتين درستا باستخدام البيان العملي على المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية اللفظية في الاختبار التحصيلى البعدي، كذلك تفوق المجموعة التي درست باستخدام البيان العملي ثم الشرح اللفظي على المجموعة التي درست بالشرح اللفظي ثم البيان العملي.

– دراسة المقاطي (1998) وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الأسئلة التحضيرية على طلاب الصف الأول الثانوي في مقرر التوحيد وذلك عند مستويات: التذكر، الفهم، التطبيق، مجتمعة، ومتفرقة كل على حد،.وكان من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية عند المستويات المعرفية الثلاثة: التذكر والفهم والتطبيق مجتمعة ومتفرقة.

– وهدفت دراسة البشر (2006م) إلى التعرف على أثر استخدام خرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي وتنيمة التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مقرر الفقه، استخدم البشر المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من الفصول الدراسية للصف الثاني المتوسط في مدرسة ابن قدامة من فصلين دراسيين، تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة كما تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث بلغ عدد الطلاب في كل مجموعة (33) طالباً. قام البشر بإعداد خرائط المفاهيمية، اختبار تحصيلي، واختبار التفكير الناقد، كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05)بين المتوسطات الحسابية لإستجابات مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل البعدي تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لإستجابات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مهارات التفكير الناقد جميعها.

– وقام الجلاد (2006م) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر خرائط المفاهيم في تحصيل المفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (106) طالب وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الجلاد اختبار تحصيلي، واختبار لقياس مهارات التفكير الناقد، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مهارات التفكير الناقد جميعها، في حين وجد أثر لعامل الجنس في تنمية بعض منها.

– وهدفت دراسة الجلاد والشملتي (2007) إلى التعرف على أثر دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلاب الصف التاسع الأساسي للمفاهيم الفقهية، تكونت عينة الدراسة من (74) طالباً من طلاب الصف التاسع الأساسي، ولتحقيق

أغراض الدراسة قام الجلاد والشملتي بإعداد اختبار تحصيلي يقيس درجة اكتساب الطلاب للمفاهيم الفقهية، واختبار لقياس المعرفة الفقهية لتطبيقه على طلاب مجموعة دورة التعلم للتعرف على معرفتهم المفاهيمية السابقة، كما قام كل من الجلاد والشملتي بإعداد دليل للمعلم وفق دورة التعلم والخرائط المفاهيمية، بينت نتائج الدراسة أن هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية في اكتساب الطلاب للمفاهيم الفقهية تعزى إلى الطريقة المستخدمة في التدريس، ولصالح دورة التعلم والخرائط المفاهيمية، كما لم تظهر فروق بين طريقة دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب الطلاب للمفاهيم الفقهية.

– وهدفت دراسة الزعبي (2007) إلى بيان أثر استخدام إستراتيجية التفكير المزدوج في التحصيل المباشر والمؤجل في تدريس وحدة الفقه الإسلامي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المفرق، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي المباشر والمؤجل، لصالح الطلبة الذين درسوا وفق إستراتيجية التفكير المزدوج، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المباشر والمؤجل لأفراد عينة الدراسة تعزى لجنس لطلبة، وللتفاعل بين الطريقة وجنس الطلبة.

– وهدفت دراسة صبحا ونزال (2008) إلى تقصي فاعلية برنامج قائم على دورة التعلم والعصف الذهني في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية للمفاهيم الأخلاقية في التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوها، في الأردن، طبقت هذه الدراسة المنهج الشبه التجريبي، كما تكونت عينة الدراسة من (110) طلاب، تم تقسيمها الى ثلاث مجموعات مجموعة تجريبية تدرس بطريقة العصف الذهني وضمت (35) طالباً، ومجموعة تجريبية تدرس بطريقة دورة التعلم وضمت (37) طالباً، ومجموعة ضابطة وضمت (38) طالباً، ولتحقيق هدف الدراسة قام صبحا ونزال بإعداد البرنامج التعليمي المقترح، وبناء اختبار تحصيلي، وإعداد مقياس الاتجاه نحو التربية الإسلامية، توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة الثلاث على الإختبار البعدي وعلى مقياس الاتجاه لصالح المجموعة التي درست بطريقة العصف الذهني.

– وهدفت دراسة الزعبي (2009) بيان أثر استخدام إستراتيجية تآلف الأشتات في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية في لواء الكورة، وبينت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على طلبة الصف العاشر في وحدة علم أصول الفقه تُعزى إلى استخدام إستراتيجية تآلف الأشتات، وعدم فروق ذات دلالة إحصائية على طلبة الصف العاشر في وحدة على أصول الفقه تُعزى لجنس الطلبة.

– وهدفت دراسة الغامدي (2009) بيان أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس الفقه على تحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدارس مكة المكرمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين: التجريبية والتي تعلمت بطريقة المدخل المنظومي على المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل الدراسي في الفقه ولصالح المجموعة التجريبية.

– وهدفت دراسة أبو شريخ (2011م) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيتي الذكاءات المتعددة والقبعات الست في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو تعلم الفقه الإسلامي في مبحث التربية الإسلامية، في الأردن، استخدم المنهج شبه التجريبي في دراسته، كما تكونت العينة من (73) طالبا، اعد أبو شريخ أدوات الدراسة التي تمثلت: اختبار تحصيل واختبار تفكير ناقد ومقياس اتجاه، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات أداء أفراد المجموعتين في الاختبار التحصيلي البعدي، والمؤجل، وعلى مقياس مهارات التفكير الناقد البعدي، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية القبعات الست على مقياس اتجاهات الطلبة نحو تعلم الفقه الإسلامي.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة، يتبين مايلي:

– أظهرت معظم الدراسات تفوق استراتيجيات التدريس الحديثة على طرائق التدريس التقليدية.

– أن الدراسات اشتملت على طلبة المدارس في المرحلة الاساسية والثانوية.

– أنها جعلت طريقة التدريس المتغير المستقل أما المتغير التابع فتمثل في مستوى التحصيل والتفكير الناقد والاتجاهات.

– هناك غياب كامل للدراسات العربية و الأجنبية التي تتناول اثر استخدام إستراتيجية الهضبة في التربية الإسلامية، وتأتي هذه الدراسة لتسد هذا النقص، ولتقدم المعلومات الخاصة باستخدام هذه الإستراتيجية في تدريس وحدة الفقه، وهذا ما يميز هذه الدراسة عن غيرها.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد خطة الدراسة وعينة الدراسة، واختيار أدوات الدراسة، وأساليب المعالجة الإحصائية، وأهم النتائج لمقارنتها بنتائج دراسة الباحث الحالية، مما قد يساعد على توضيحها وتفسيرها.

مشكلة الدراسة: من خلال زيارة الباحث لعدد من المدارس

الأساسية والتقائه عدداً كبيراً من معلمي التربية الإسلامية في أثناء عمله في الإشراف على الطلبة/ المعلمين، أكد له العديد من معلمي مادة التربية الإسلامية للصف العاشر على ضعف اكتساب الطلاب المفاهيم الفقهية المقررة، مما يعيق توظيفها في مواقف تعليمية جديدة، وهذا يشير إلى احتمال وجود قصور لدى الطلبة في اكتساب المفاهيم الفقهية، والمشكلة تتطلب استخدام أسلوب فعال يمكن الطالب من توظيف المفاهيم الفقهية في مواقف حياتية ليدرك أنها جزء من دينه؛ مما يزيد من دافعيته لفهمها ويؤدي بالتالي إلى رفع مستواه التحصيلي.

أهداف الدراسة: تسعى هذه الدراسة إلى المساهمة في تطوير تدريس الفقه في المرحلة الأساسية بتحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف إلى أثر استخدام إستراتيجية الهضبة في تدريس الفقه على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بمدارس قصبة المفرق مقارنة بطريقة التدريس الاعتيادية عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق.

2. الوصول إلى نتائج تجريبية من تطبيق هذه الإستراتيجية، من أجل اقتراح التوصيات المناسبة بذلك.

أسئلة الدراسة: حاولت هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام إستراتيجية الهضبة) وطلاب المجموعة الضابطة (التي تدرس بالطريقة الاعتيادية) عند مستوى التذكر؟

2- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام إستراتيجية الهضبة) وطلاب المجموعة الضابطة (التي تدرس بالطريقة الاعتيادية) عند مستوى الفهم؟

3- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام إستراتيجية الهضبة) وطلاب المجموعة الضابطة (التي تدرس بالطريقة الاعتيادية) عند مستوى التطبيق؟.

أهمية الدراسة: تبرز أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

1- قد يسهم التدريس باستخدام إستراتيجية الهضبة في إكساب الطلاب بعض المهارات والقيم الاجتماعية مثل الفاعلية، وإبداء الرأي، والثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية.

2- قد تقدم هذه الدراسة نموذجاً إجرائياً لتدريس الفقه وفق إستراتيجية الهضبة مما يحسن أساليب التدريس المتبعة، وتطويرها في المدارس باستمرار.

3- قد تفيد المشرفين والقائمين على تدريب المعلمين في رفد برامج إعداد المعلمين وتدريبهم.

4- قد تخدم نتائج الدراسة مديرية المناهج، إذ يمكن توظيف نتائجها في خطط تطوير المناهج وطرائق التدريس.

5- كما تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول تدريس وحدة الفقه التي تعد من أهم فروع العلوم الشرعية التي يحتاجها الطالب في حياته الخاصة والعامة، واستجابة لتوصيات عدد من الدراسات مثل: الجلاد (2006م)، والبشر (2006م)، والزعبي (2007م)، وأبو شريخ (2011) بضرورة إتباع طرق حديثة في التعليم تساعد في تحويل دور المتعلم من متلق إلى مشارك نشط وتعزز روح المشاركة والتفاعل.

6- تلبي حاجات بحثية في مجال التدريس بشكل عام، وتدريس الفقه الإسلامي بشكل خاص، وتمهد لإجراء المزيد من الأبحاث.

محددات الدراسة: تقتصر هذه الدراسة على ما يلي:

1. موضوعات وحدة الفقه في الفصل الدراسي الثاني . المقررة على طلاب الصف العاشر الأساسي، وعددها خمسة دروس.

2. طلاب شعبتين من صفوف الصف العاشر الأساسي بثانوية "المفرق" الحكومية في مدينة المفرق خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2012/2011.

3. المستويات المعرفية التالية: التذكر، الفهم، التطبيق.

مصطلحاتُ الدراسة: تشتمل الدراسة على عدد من المصطلحات ومن أهمها ما يلي:

- **أثر:** يعرف شحاته والنجار(2003م) الأثر بأنه: "محصلة تغير مرغوب أو غير مرغوب فيه يحدث في الطالب نتيجة لعملية التعليم" (ص22).

ويقصد به في الدراسة الحالية بأنه: مدى التغير الذي يحدثه المتغير المستقل (إستراتيجية الهضبة) في المجموعة التجريبية على المتغير التابع (مستويات التحصيل الثلاثة الأولى عند بلوم) عند تدريس وحدة "الفقه" من مقرر التربية الإسلامية للصف العاشر.

- **استراتيجية:** عرفها الحيلة (2002م) بأنها: "مجموعة من الإجراءات والأنشطة والأساليب التي يختارها المعلم، أو يخطط لإتباعها الواحدة تلو الأخرى، وبشكل متسلسل مستخدماً الإمكانات المتاحة لمساعدة طلبته على إتقان الأهداف المرجوة" (ص59).

يعرفها اشتيوة وآخرون (2011م) بأنها: "عبارة عن إجراءات التدريس التي يخططها ويضعها المعلم مسبقاً وبدقة، وبشكل منتظم ومتسلسل بقصد تحقيق أفضل مخرجات تعليمية وبأقصى فعالية ممكنة في ضوء الإمكانات والأدوات التعليمية

المتاحة" (ص173).

ويقصد بها في الدراسة الحالية إجرائيا: مجموعة من الخطوات المنظمة والمرتبة التي يقوم بها معلم العلوم الإسلامية ويخطط لها سلفاً لاستخدامها أثناء تنفيذ دروس وحدة " الفقه" من مقرر التربية الإسلامية بما يحقق الأهداف التعليمية المحددة في أداة الدراسة.

- **إستراتيجية الهضبة:** إستراتيجية تدريس تقوم على التفاعل الإيجابي بين معلم العلوم الإسلامية والطلاب بحيث تمكن الطلاب من ممارسة عمليات الاستقصاء والاكتشاف نتيجة مرورهم بمواقف تعليمية فاعلة وتسير وفقاً لمراحل متعددة ومنها: قيام المعلم بسؤال مجموعةٍ من الطلاب في المهمة الواحدةِ، ثم ينتقل إلى المهمة الأخرى، والتواصل يكون مباشراً بين المعلم والطلاب مع السماح بتدخل أي منهم لمساعدة زميله إذا ما أخفق في إنجاز أيةِ مهمةٍ من مهمات التدريب، والتي استخدمت لتدريس وحدة "الفقه" من مقرر التربية الإسلامية وذلك من أجل قياس مستوى التحصيل لدى الطلاب.

- **الطريقة الاعتيادية:** الطريقة السائدة في المراحل الدراسية بالتعليم العام، والتي تعتمد في جوهرها على الشرح النظري والتلقين والإلقاء من قبل المعلم، يتخللها بعض الأسئلة الشفهية بشكل محدود، وعرض بعض الوسائل التعليمية، وينحصر دور الطلاب في الإجابة عن أسئلة المعلم والتي غالبا ما تكون في مستوى التذكر . وقراءة الدرس جهرياً من الكتاب، والإجابة عن أسئلته بعد الانتهاء من شرح الدرس.

- **وحدة الفقه:** الوحدة الدراسية في كتاب التربية الإسلامية المقررة على طلبة الصف العاشر الأساسي في الفصل الدراسي الثاني للعام 2012/2011 وتحتوى الدروس الآتية: الحكم الشرعي، الاجتهاد، الوصية، الأيمان، والنذور.

- **التحصيل الدراسي:** عرَّف اللقاني والجمل (2003، ص84) التحصيل الدراسي بأنه: "مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض".

ويقصد بالتحصيل الدراسي في الدراسة الحالية: مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو مفاهيم، مقدرا بالدرجات التي حصل عليها في الاختبار التحصيلي عند المستويات المعرفية الثلاثة (التذكر، والفهم، والتطبيق) الذي أعده الباحث وذلك بعد الانتهاء من تدريس وحدة الفقه من مقرر التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي، بحيث يمكن من خلاله تحديد مستوى الطالب.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: هذه الدراسة من الدراسات التجريبية القائمة على دراسة أثر عامل تجريبي أو أكثر على عامل تابع أو أكثر. لذا استخدم الباحث أحد تصميمات المنهج التجريبي، وتحديداً التصميم المعروف بتصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية (الشربيني، 1995).

وعلى هذا فقد تم تقسيم عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة،يطبق على كل منهما اختبار قبلي، وتدرس المجموعة التجريبية موضوعات وحدة الفقه باستخدام إستراتيجية الهضبة، أما المجموعة الضابطة فتدرس الموضوعات ذاتها بالطريقة الاعتيادية، وبعد انتهاء التجربة يطبق اختبار بعدي على المجموعتين لقياس الأثر الذي أحدثه المتغير التجريبي (إستراتيجية الهضبة).

عينة الدراسة: تتكون العينة من طلاب الصف العاشر الأساسي بثانوية "المفرق". ويبلغ عدد شعب الصف العاشر الأساسي في هذه المدرسة ست شعب،اختير منها عشوائيا شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية وشعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة. والجدول (1) يقدم لعينة الدراسة.

الجدول (1)

عينة الدراسة من حيث شعبة الصف وعدد الطلاب

المجموعة	رقم الشعبة	العدد
التجريبية	ج	22
الضابطة	أ	22
المجموع	....	44

أداة الدراسة: استخدم الباحث اختبار يقيس درجة التحصيل الكلي عند عينة الدراسة بعد تعلمهم وحدة الفقه، وذلك للمقارنة بين المجموعتين لمعرفة أثر إستراتيجية الهضبة في التحصيل، تم بناء الاختبار التحصيلي وفقاً للخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من الاختبار:** ويتمثل الهدف من الاختبار التحصيلي في الدراسة الحالية في قياس مستوى التحصيل المعرفي لدى الطلاب في الصف العاشر الأساسي في وحدة الفقه محل الدراسة من كتاب التربية الإسلامية.

تحديد مستويات أسئلة الاختبار التحصيلي: نظراً لطبيعة التربية الإسلامية التي تتمثل في كونها أوامر ونواهي وتنظيمات ربانية المصدر، لذلك فإن الطالب فيها لا يكتفي بالمعرفة بها فقط، بل لا بد من الفهم والتطبيق الصحيحين الموافقين لما جاء عن النبي عليه الصلاة والسلام... ولذا عمل الباحث على المستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق) من المجال المعرفي

السلوكي حسب تصنيف بلوم.

- **صياغة تعليمات الاختبار:** قام الباحث بكتابة بعض التوجيهات التي يجب على الطالب قراءتها قبل الشروع في الإجابة على أسئلة الاختبار.

- **اختيار نوعية الأسئلة في الاختبار التحصيلي:** اشتمل الاختبار على (20) سؤالاً من نوع أسئلة الاختيار من متعدد؛ حيث يُعدُّ هذا النوع من أفضل الاختبارات الموضوعية وأكثرها أهمية وانتشاراً، وذلك لإمكانية صياغته بطرق مختلفة واستخدامه لقياس جوانب متعددة يصعب على الاختبارات الأخرى قياسها مجتمعة مثل قدرة الطالب على اكتساب المعلومات، وكذلك قدرته على فهم هذه المعلومات والاستفادة منها وأيضاً قدرته على التمييز والمقارنة وإصدار الأحكام، كما أن هذا النوع من الاختبارات مناسب لطلاب الصف العاشر الأساسي ولطبيعة الدراسة الحالية.

- **إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي:** يُعدُّ جدول المواصفات دليلاً على صدق محتوى الاختبار، ولإعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي في الدراسة الحالية اتبع الباحث الخطوات التالية:

أ. **تحديد الأهمية النسبية للوحدات التي يتضمنها الاختبار:** وذلك بحصر عدد الصفحات التي تشغلها كل وحدة بالنسبة لعدد الصفحات التي تشغلها وحدة الفقة من مقرر التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي مجتمعة طبقاً لعدد الحصص اللازمة لكل موضوع، ووصلت نسبتها 12.45%.

ب. **حصر الأهداف السلوكية للوحدات التي يتضمنها الاختبار وحساب النسبة المئوية لأهداف كل مستوى:** قام الباحث باشتقاق الأهداف السلوكية من الوحدات محل الدراسة حسب المستويات المعرفية المراد قياسها (التذكر، والفهم، والتطبيق)، ثم قام الباحث بتجميع أهداف كل وحدة وتصنيفها حسب المستويات المعرفية المراد قياسها، التذكر (32.8%)، والفهم (42.9%)، والتطبيق (24.3%).

- **ترتيب الأسئلة:** قام الباحث بترتيب أسئلة اختبار وفقاً لمستويات الأهداف السلوكية المراد قياسها بالاختبار التحصيلي المعد من قبل الباحث؛ حيث إن هذه الطريقة تشمل عدة فوائد، منها: الترتيب وفقاً لمعامل الصعوبة، وكذلك الترتيب وفق التدرج في تعلم الوحدات محل الدراسة.

- **كتابة مفردات الاختبار:** كُتبت مفردات الاختبار وفقاً للأهداف السلوكية لكل وحدة؛ حسب أسئلة الاختيار من متعدد؛ وذلك بوضع أربعة بدائل للإجابة على كل سؤال، وقد تجنب الباحث أن يكون ترتيب معين للبدائل الصحيحة يستنتجه الطالب بسهولة، بل رتبت البدائل بشكل عشوائي.

- **توزيع درجات الاختبار:** ليتأكد الباحث من موضوعية تصحيح الاختبار، رصد خمس علامات لكل إجابة صحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تكون العلامة الكلية للاختبار (100) علامة، منها (30) علامة لمستوى التذكر، و(40)علامة لمستوى الفهم، و(30)علامة لمستوى التطبيق.

- **وضع مفتاح لتصحيح الاختبار:** كان التصحيح عن طريق الحاسب الآلي بوضع درجة عن كل إجابة صحيحة؛ حيث كانت ورقة الإجابة خارجية.

- **صدق الاختبار:** للتأكد من صدق الاختبار قام الباحث بعرضه على عددٍ من المحكَّمين من ذوي الخبرة في مجال المناهج وطرق التدريس، وفي مجال علم النفس، بالإضافة إلى بعض المتميزين من المعلّمين والمشرفين التربويين في التربية الإسلامية ممن لهم خبرة طويلة في تدريس مقرر التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية؛ وذلك لإبداء رأيهم حول وضوح عبارات الاختبار، وسلامة صياغة أسئلته ودقة مفرداته ومحتواه، ومدى ملاءمته لمستوى طلاب الصف الثاني المتوسط والأهداف المراد قياسها. وقد أفاد الباحث مما اقترحه الأساتذة المحكمون عند الإشارة إلى بعض التوجيهات التي كانت غائبة عن الباحث.

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي في صورته الأولية (تجريب الاختبار):** بعد إعداد الاختبار في صورته الأولية تم تطبيقه على عينة استطلاعية من الطلاب الذين سبق لهم دراسة الوحدات محل الدراسة؛ وذلك لحساب ثباته، وصدقه، وتحديد الزمن اللازم لأدائه، ومعرفة درجة سهولته وصعوبته، ومعرفة معامل التمييز لكل سؤال. ومن التجربة تم معرفة الآتي:

- **تحديد زمن الاختبار:** حيث بلغ الزمن المناسب لأداء الاختبار (45) دقيقة، وقد تم ذلك وفق المعادلة التالية:

زمن الاختبار = زمن أول طالب سلم الإجابة + زمن آخر طالب سلم الإجابة ÷ 2.

= 30 دقيقة + 60 دقيقة ÷ 2 = 45 دقيقة

- **حساب ثبات الاختبار:** للتحقق من ثبات الاختبار تم حساب معامل الثبات باستخدام أسلوب الاختبار وإعادة الاختبار للتحقق من ثباته، حيث تم تطبيقه على عينة عشوائية عددها (27) طالباً وبعد فاصل زمني (أسبوعين) تم تطبيقه على العينة نفسها مرة أخرى، واختبر ثباته باستخدام معامل ارتباط بيرسون التطبيقين، وبلغ (0.85)، وتعد هذه القيمة كافية لأغراض الدراسة، وكان قيمة معامل الارتباط كانت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) في المستويات المعرفية التذكر (0.932)، الفهم (0.982)، التطبيق (0.862) متفرقة ومجتمعة (0.968)، وهذا يدل على وجود ثبات

للاختبار يمكننا من الاعتماد عليه.

إجراءات الدراسة: لتحقيق هدف الدراسة تم القيام بالخطوات التالية:

1- تم اختيار وحدة الفقه في هذه الدراسة، وذلك لأهمية تدريس مقرر الفقه للنشء المسلم في جميع المراحل الدراسية وهي غرس مبادئ المعرفة الصحيحة النابعة من كتاب الله تعالى وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم، في نفوسهم منذ الصغر وتوجيههم نحو العبادات والمعاملات اللازمة لأدائها على الوجه الشرعي المطلوب.

2- تم اختيار المرحلة الأساسية؛ لأنها "المرحلة العمرية التي يمر الطالب فيها بمرحلة المراهقة حيث تتميز بميزات جسمية، وعقلية، وانفعالية، واجتماعية تجعلها من أنسب المراحل لغرس العقيدة الصحيحة، وتعليمهم أحكام الفقه، وتكوين القيم والعادات، والاتجاهات التي هي من صميم السمات الإسلامية" (وزان، 1991، ص19). ويعد الصف العاشر الأساسي نهاية المرحلة الأساسية، وما يتطلبه ذلك من تأهيل الطلاب لمرحلة الاعتماد على الذات، وتدريبهم على الأساليب العلمية في حل المشكلات، والاعتماد على النفس في اكتساب الخبرة والمعرفة واستخلاص الأحكام لشرعية المطلوبة منهم.ويرى قطامي (2005، بتصرف) أنه في هذه المرحلة يتم إعداد الطلاب للمرحلة الثانوية، وما يمثله تشكيل اتجاهاتهم في اختيار التخصص الذي يناسبهم، وانه في نهاية المرحلة الأساسية يبلغ الطالب أقصى مراحل النمو في التفكير، ويكون تفكيره مركبا منطقيا قائما على وضع الفروض والاستنتاجات المجردة، ويكون قادرا على المقارنة والربط، ومن ثم نقل التعلم من موقف لآخر.

3- إرسال خطاب رسمي من كلية التربية (قسم المناهج وطرق التدريس) إلى مديرية تربية قصبة المفرق للحصول على موافقتها من أجل تطبيق تجربة الدراسة بإحدى المدارس الأساسية بمدينة المفرق، وتم تطبيق إستراتيجية الهضبة على طلاب الصف العاشر بمدرسة "المفرق الثانوية".

4- توزيع مجموعات الدراسة إلى مجموعتين: واحدة تجريبية، وأخرى ضابطة.

5- إجراء اختبار قبلي للتأكد من تكافؤ المجموعتين، وتم القيام بالتحليل الإحصائي لنتائج الاختبار، وللتأكد من أن المجموعتين متكافئتان، كما هو في جدول (2).

الجدول (2)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطات درجات الطلاب على الاختبار القلبي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	22	32.37	7.12	0.89	0.559
الضابطة	22	31.23	5,03		

يتضح من الجدول (2) أن الفرق بين متوسطي درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق للاختبار التحصيلي بجميع مستوياته (التذكر، الفهم، التطبيق) غير دالة إحصائياً (α=0.05)، وهذا يعني تكافؤ المجموعتين في هذه المتغيرات.

6- كلف الباحث أحد المعلمين للقيام بالتدريس للمجموعتين، وذلك ليضمن عدم انحياز المعلم القائم بالتدريس لأي من الطريقتين، لذا أسند التدريس لطرف مستقل.

7- تم اطلاع المعلم الذي يدرس المجموعة التجريبية على آلية التدريس بإستراتيجية الهضبة، مع عرض بعض النماذج عليه.

8- بعد الانتهاء من تدريس وحدة الفقه قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي على المجموعتين كلتيهما في الوقت نفسه، وذلك لتحديد الدرجة الكلية البعدية لكل طالب في المجموعتين على ذلك الاختبار،ثم قام الباحث برصد درجات الطلاب وتفريغ البيانات تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

1- **المتغير المستقل،** طريقة التدريس ولها مستويان (إستراتيجية الهضبة للمجموعة التجريبية، والطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة).

2- **المتغير التابع:** درجة تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في وحدة الفقه الإسلامي.

المعالجة الإحصائية: للإجابة عن أسئلة الدارسة ببيان أثر إستراتيجية الهضبة في التحصيل تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة مثل: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعتي الدراسة، كما تم استخدام اختبار (ت) للبيانات المستقلة، وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ولقد تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة ومناقشتها: للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام اختبار (T.test)، وتبين الجداول اللاحقة نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق.

أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: والذي ينص على:"هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية الهضبة) وطلاب المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي عند مستوى التذكر؟ يبين الجدول (3) و(4) ذلك.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي الدراسة عند مستوى التذكر

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أعلى درجة	أقل درجة	النهاية العظمى
التجريبية	22	23.48	2.34	27.5	19	30
الضابطة	22	11.37	4.02	20	2	

يتضح من الجدول (3) أن متوسط علامات المجموعة التجريبية بلغ (23.48) بزيادة عن متوسط المجموعة الضابطة الذي بلغ (11.37) من العلامة النهائية ومقدارها (30) علامة، كما أن الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية أقل من الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة، مما يدل على وجود فرق بين متوسطي علامات مجموعتي الدراسة في التحصيل الدراسي عند مستوى التذكر لصالح المجموعة التجريبية. وبتطبيق اختبار"ت" لفروق المتوسطين لعينتين متجانستين لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطي علامات مجموعتي الدراسة اتضح ما يلي:

الجدول (4)

حساب قيمة "ت" في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي (مستوى التذكر) على مجموعتي الدراسة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	22	23.48	5.48	42	0.89	دالة إحصائيا
الضابطة	22	11.37	16.16			

يتضح من الجدول (4) أن قيمة ت = (17.30) دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05)، مما يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي عند مستوى التذكر ولصالح المجموعة التجريبية، أي أن التحصيل عند مستوى التذكر للمجموعة التجريبية أعلى من نظيره لدى المجموعة الضابطة.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: والذي ينص على:"هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية الهضبة) وطلاب المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي عند مستوى الفهم؟ يبين الجدولان (5) و(6) ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي الدراسة عند مستوى الفهم

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أعلى درجة	أقل درجة	النهاية العظمى
التجريبية	22	33.48	2.47	35	19	40
الضابطة	22	16.85	5.13	20	8	

يتضح من الجدول (5) أن متوسط علامات المجموعة التجريبية بلغ (33.48) بزيادة عن متوسط المجموعة الضابطة الذي بلغ (16.85) من العلامة النهائية ومقدارها (40) علامة، كما أن الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية اقل من الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة، مما يدل على وجود فرق بين متوسطي علامات مجموعتي الدراسة في التحصيل الدراسي عند مستوى الفهم لصالح المجموعة التجريبية. وبتطبيق اختبار"ت" لفروق المتوسطين لعينتين متجانستين لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطي علامات مجموعتي الدراسة اتضح مايلي:

الجدول (6)

حساب قيمة "ت" في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي (مستوى الفهم) على مجموعتي الدراسة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	22	33.48	12.04	42	17.88	دالة إحصائيا
الضابطة	22	16.85	26.32			

يتضح من الجدول (6) أن قيمة ت =(17.88) دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) وقد تجاوزت قيمتها الجدولية (1.98) عند درجات حرية (42) ومستوى دلالة (α=0.05)، مما يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي عند مستوى الفهم، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، أي أن التحصيل عند مستوى التذكر للمجموعة التجريبية أعلى من نظيره لدى المجموعة الضابطة.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثالث: والذي ينص على: "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام إستراتيجية الهضبة) وطلاب المجموعة الضابطة (التي تدرس بالطريقة الاعتيادية) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي عند مستوى التطبيق؟ يبين الجدول (7) و(8) ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي الدراسة عند مستوى التطبيق

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أعلى درجة	أقل درجة	النهاية العظمى
التجريبية	22	24.45	6.16	28	19	30
الضابطة	22	13.94	8.02	14	3	

يتضح من الجدول (7) أن متوسط علامات المجموعة التجريبية بلغ (24.45) بزيادة عن متوسط المجموعة الضابطة الذي بلغ (13.94) من العلامة النهائية ومقدارها (30) علامة، كما أن الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية اقل من الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة، مما يدل على وجود فرق بين متوسطي علامات مجموعتي الدراسة في التحصيل الدراسي عند مستوى التطبيق لصالح المجموعة التجريبية.

وبتطبيق اختبار"ت" لفروق المتوسطين لعينتين متجانستين لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطي علامات مجموعتي الدراسة اتضح مايلي:

الجدول (8)

حساب قيمة "ت" في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي (مستوى التطبيق) على مجموعتي الدراسة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	22	24.45	37.94	42	6.78	دالة إحصائيا
الضابطة	22	13.94	64.32			

يتضح من الجدول (8) أن قيمة ت = (6.78) قد تجاوزت قيمتها الجدولية (1.98) عند درجات حرية (42) ومستوى دلالة (α=0.05)، مما يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي عند مستوى التطبيق، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، أي أن التحصيل عند مستوى التذكر للمجموعة التجريبية أعلى من نظيره لدى المجموعة الضابطة.

ومن إجمالي النتائج السابقة يمكن القول أن استخدام إستراتيجية الهضبة في تدريس الفقه لها أثر إيجابي في تنمية تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي في وحدة الفقه.

تفسير ومناقشة نتاج الدراسة

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي عند مستويات: التذكر والفهم والتطبيق، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي كما يلي:

– إن طبيعة المعالجة التجريبية التي تعرضت لها كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث درس طلاب المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية بحيث تكون التدريس فيه غير مترابط، ولاتفاعلي، بينما درس طلاب المجموعة التجريبية بإستراتيجية الهضبة والتي تركز على ترابط المفاهيم والموضوعات، والتسلسل في طرح الأسئلة، وزيادة الفاعلية بين الطلاب، وتكوين الرؤية الشاملة لموضوعات الفقه.

– الدور الذي قام به طلاب المجموعة التجريبية من حيث تصميم بعض الأسئلة ومناقشتها، مما يدل على تعايشهم مع الفكرة ونمو النظرة الشمولية لديهم وايجابيتهم في العملية التعليمية في موضوع الفقه.

– عملية التدريس التي أظهرت التعاون بين المعلم والطلاب، وخاصة تبادل الآراء والمناقشة حول الأسئلة المطروحة التي أمكن التوصل إلى حلها بفاعلية.

– تساعد إستراتيجية الهضبة الطالب على أن يكون محور عملية التعلم مما يساعده على المشاركة بفاعلية في الأنشطة التي تعرض للحل في غرفة الدراسة.

– كما أن التعزيز الفوري والتغذية الراجعة الفورية التي يتلقاها من المعلم والتي توفرها إستراتيجية الهضبة، قد تمثل دافعا لزيادة فعالية التدريس، حيث تركز إستراتيجية الهضبة على التعاون بين جميع الطلاب ومن بينهم منخفضي التحصيل.

– أن إستراتيجية الهضبة اكسبت الطلاب بعض المهارات الضرورية لتنمية قدراتهم التفكيرية من مثل: الثقة بالنفس، والقدرة على التفاهم والتواصل، المناقشة والحوار، وتقبل الأسئلة وتحمل مسؤولية الإجابة عنها وتوجيهها، تقدير العمل مع الآخرين، البعد عن الذاتية، وربط الأفكار الجديدة بالقديمة.

– تعمل إستراتيجية الهضبة على استثارة الطالب نحو التعلُّم، فهي توجِدُ حالةً من عدم الاتزان المعرفيِّ لديه في مرحلة الانشغال، فيندفع في البحث والتفكير للوصول إلى حالة الاتزان المعرفيِّ، ويُعد ذلك أحدَ الجوانب لزيادة التحصيل.

– تشجع إستراتيجية الهضبة الطلاب على التفكير، فالمعلومات لا تقدم بصورة جاهزة، وإنما تحثهم على البحث والتنقيب عنها، ومن ثم تنظيم تلك المعلومات التي يتوصلوا إليها، كما تتحدى عقول الطلاب وتضعهم في مواقف تحتاج إلى التفكير، على النقيض من ذلك تعتمد الطريقة المعتادة في التدريس على التلقين الذي يعيق عملية التفكير.

– توفر إستراتيجية الهضبة بيئة تعليمية تجعل من الطالب محوراً لعملية التعلُّم، ومناخاً استكشافياً يسمح للطالب بالتفكير بحرية في حدود المشكلة المعروضة مع ممارسة الاستقصاء وجمع المعلومات والتنقيب عنها والتعبير عن الحلول المتوصل إليها بحرية في جو تسوده الديمقراطية، والبيئة التعليمية على هذا النحو تعد بيئة خصبة للحوار والمناقشة.

– قدمت إستراتيجية الهضبة فرصاً غير متاحة بالطريقة الاعتيادية حيث أتاحت الفرصة للطلاب لتنظيم المعلومات و المعارف والأفكار وتوظيفها في مواقف التعلُّم المختلفة، بالإضافة إلى تمكينهم من ممارسة الحوار، وهذا يشجع الطلاب على التفكير العميق وهذا بدوره ساعد زيادة التحصيل.

– الجو الاجتماعي التفاعلي والتعاوني داخل حجرة الصف والمناقشات التي جرت بين الطلاب داخل المجموعة الواحدة وبين المجموعات الأخرى وبين المعلم أوجد جو تعليمياً فعالاً. فقد ساعدت المناقشة الطلاب على المساهمة والمشاركة في النقاش، وسمحت للجميع التعبير عن أفكارهم وتبادل وجهات نظرهم والدفاع عنها.

– أن عمل الطلاب في مجموعات متفاوتة المستويات بين أفرادها أدى إلى زيادة الخبرات المتبادلة بينهم، وهذا يولد التفكير والتعبير عن الرأي بحرية.

– استمرارية التقويم في إستراتيجية الهضبة ومسايرته لجميع مراحلها، حيث يقدم للطلاب فرصاً جيدة للحصول على تغذية راجعة باستمرار، بالإضافة إلى كونه مستمراً فإنه يتخذ أساليب

متنوعة، مما شجع على تكوين معلومة ثابتة لمدة طويلة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد من نتائج دراسات سابقة ومنها دراسة كل من: عبد القادر (1996م)، والمقاطي (1998م)، والبشر (2006م)، والجلاد والشملتي (2007م)، والزعبي (2007م) (2009م)، والغامدي (2009م)، وأبو شريخ (2011م)، والتي أشارت جميعها إلى: وجود أثر واضح لإستراتيجية الهضبة في زيادة التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب مقارنة بالطريقة الاعتيادية. ومن خلال التقديم السابق لنتائج الدراسة ومناقشتها، يتبين لنا أن بيئة التعلم وفقاً لإستراتيجية الهضبة بيئة خصبة بالمقومات المحفزة على زيادة التحصيل بصفة عامة.

توصيات الدراسة: انطلاقاً من نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات التالية:

- الاهتمام بإشراك الطالب في التعلم وتشجيعه على إبداء رأيه وتقديم وجهة نظره بحرية والدفاع عنها لرفع المستوى التحصيلي.
- عقد ورش تدريبية لمعلمي العلوم الشرعية لتدريبهم على استخدام إستراتيجية الهضبة لأهميتها في زيادة التفاعل الصفي وزيادة التحصيل.
- ضرورة تضمين إستراتيجية الهضبة في مناهج وطرائق التدريس في كليات إعداد معلمي العلوم الشرعية وتدريبهم عليها.
- توظيف إستراتيجية الهضبة في تدريس الفقه لما لها من أثر ايجابي في زيادة التحصيل، وهذا ما أثبتته الدراسة الحالية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول إستراتيجية الهضبة في تدريس الفقه والبحث عن أثرها على متغيرات أخرى غير التحصيل، كأنماط التفكير، أو الاتجاهات، أو الدافعية، أو الكشف عن الأخطاء المفاهيمية وتعديل التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية.
- إجراء دراسات بهدف مقارنة إستراتيجية الهضبة، واستراتيجيات البيت الدائري، والسندات التعليمية، والمتناقضات المعرفية، وبيان أثرها في زيادة التحصيل.

المصادر والمراجع

إبراهيم، إبراهيم، 1986، استخدام الندوة والمناقشة الصفية في تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية، دراسات في المناهج وطرق التدريس،ع(25)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

أبو شريخ، شاهر، 2011م، أثر استخدام إستراتيجيتي الذكاءات المتعددة والقبعات الست في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن واتجاهاتهم نحو تعلم الفقه الإسلامي في مبحث التربية الإسلامية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، ع (145)، ج (2)، ص341-375.

أبو عميرة، محبات، 1997، تجريب استخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني الجمعي والتعلم التنافسي الجمعي في تعليم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 44، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

أبو كف، علي، 1999، الأسئلة الصفية كاستراتيجية تعليمية، مجلة الآفاق، السنة الأولى، العدد الأول، جامعة الزرقاء الأهلية

اشتيوة، فوزي؛ وآخرون، 2011م، مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها، (ط1)، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

الأكلبي، مفلح دخيل مفلح، 2012، فاعلية نموذج مارزانو لأبعاد التعليم في تنمية العمليات المعرفية العليا والتحصيل الدراسي في مقرر الفقه والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، العدد (178)، ص94 -141.

البخاري، محمد بن إسماعيل، 2005، صحيح البخاري، دار الجيل، بيروت.

البشر، محمد فهد، 2006م، أُثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الفقه، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ع(55)، ص44- 86.

البعلي، إبراهيم عبد العزيز، 1998م، فعالية استخدام التعلم التعاوني والموديلات التعليمية في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية بعض مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، بنها.

جامل، عبد الرحمن، 1998، طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط1، عمان، دار المناهج.

الجلاد، ماجد زكي، 2006م، أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل المفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في مادة التربية الإسلامية، مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، م18، ع(2)، ص607-653.

الجلاد، ماجد زكي؛ وعمر عبد القادر الشملتي، 2007م، أثر دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلاب الصف التاسع الأساسي للمفاهيم الفقهية، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية، الإمارات، م4،ع(1)، ص171-194.

حوامدة، باسم، 1994، مشكلات طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

الحيلة، محمد محمود، 2002م، تصميم التعليم نظرية وممارسة، (ط2)، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

رزق، محمد عبد السميع، 2009، إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسياً والعاديين من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (71)، الجزء الأول، سبتمبر، ص2-44.

رشوان، ربيع عبده، 2006، التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

الزعبي، ابراهيم أحمد، 2006، مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها، دار المسار، المفرق.

الزعبي، إبراهيم أحمد، 2007، أثر استخدام إستراتيجية التفكير المزدوج في التحصيل المباشر والمؤجل في تدريس وحدة الفقه الإسلامي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، مجلة جامعة أم القرى للعوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية، مجلد19، عدد1، ص240-258.

الزعبي، إبراهيم أحمد، 2009، أثر استخدام إستراتيجية تآلف الأشتات في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد 5، عدد خاص، ص173-194.

الزعبي، ابراهيم أحمد، 2013، إستراتيجية الهضبة، محاضرات للدراسات العليا في جامعة طيبة، kenanaonline.com/ users/ qw7412/ posts/ 457358. تم الاسترجاع بتاريخ 12-3-2013م.

زيتون، عايش، 1997، تنمية الإبداع في تدريس العلوم، ط 1، عمان، جمعية عمال المطابع التعاونية.

السيد، أحمد، 2000، أثر استخدام أسئلة التفكير التباعدي في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (67)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ص34-54.

شحاتة، حسن؛ وزينب النجار، 2003، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، (ط1)، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

الشربيني، زكريا، 1995، الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

صبحا، إبراهيم؛ وشكري نزال، 2008م، فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على إستراتيجيتي دورة التعلم والعصف الذهني في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية للمفاهيم الأخلاقية في التربية الإسلامية وإتجاهاتهم نحوها في الأردن، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع(32)، ص421-461.

الصلاحين، عبد المجيد، 2000، تدريس الفقه الإسلامي، الأهداف والوسائل، تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات، المؤتمر الثاني لكلية الشريعة، جامعة الزرقاء الأهلية، الزرقاء.

عبد القادر، محمد أحمد، 1996، دراسة مقارنة لفاعلية تدريس وحدة العبادات بالصف الأول الإعدادى باستخدام ثلاث طرائق تدريسية مختلفة، القاهرة، حولية كلية البنات، العدد الثالث، ص125-139.

الغامدي، فريد بن علي، 2009، أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس الفقه على تحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدارس مكة المكرمة، مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، جامعة أم القرى، مجلد1، عدد1، ص125-145.

الفوزان، فوزان بن عبد الرحمن بن حمد، 2012، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فهد للبترول والمعادن: دراسة تنبؤية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، برنامج تربية الموهوبين، البحرين.

قطامي، نايفة، 2004، الإستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا للطلبة الجامعيين وعلاقتها بمتغير التحصيل الدراسي والمرونة المعرفية والدافعية المعرفية، مجلة مستقبل التربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، مصر، المجلد10، العدد (32)، ص309-340.

قطامي، يوسف محمود، 2005، نظريات التعلم والتعليم، عمان، دار الفكر.

الكندري، وليد أحمد؛ وعبد الرحيم عبد الهادي، 2008، أثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي في مقرر طرق التدريس العام لدى عينة من طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر، المجلد21، العدد (3)، ص212-238.

اللقاني، أحمد حسين؛ وعلى أحمد الجمل، 2003، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، (ط3)، القاهرة، عالم الكتب.

مخلوف، لطفي، 1990، أثر استخدام استراتيجيات إلقاء الأسئلة على حل طلاب المدرسة الإعدادية للمشكلات الهندسية واختزال قلقهم الرياضي، دراسات تربوية، القاهرة، المجلد الخامس، الجزء2، ص123-139.

المقاطي، صالح، 1998، أثر الأسئلة التحضيرية في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مقرر التوحيد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

وزان، سراج محمد، 1991، تقويم مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، جامعة عين شمس، كلية التربية، قسم المناهج، مصر.

Lerman, S. 2001. Cultural, Discursive Psychology: Asociocultural Approach to studying the teaching and Learning of Mathematics, *Studies in Mathematics*, 46: 87-113.

The Effect of Using Alhadabah Strategy on the 10th Grade Students' Achievement in Unit of Islamic Jurisprudence

*Ibrahim A. Al zubi**

ABSTRACT

The goal of this study is to investigate Alhadabah strategy on the 10th grade students' achievement in a unit of Islamic jurisprudence. The study sample consisted of 44 students from the 10th grade students who are studying at the basic stage during the second semester of the scholastic year 2011/2012 in the schools of the Directorate of Education at Mafraq, Jordan. They were distributed into two groups: the experimental group (22 students) which was taught using Alhadabah strategy, and the control group (22 students) which studied using the traditional way.

The findings of the study showed that there were statistically significant differences between the achievement of the two groups in the unit of Islamic jurisprudence, and in favor of the experimental group which studied via Alhadabah strategy. The study recommendations stressed the importance of using Alhadabah strategy in the teaching of various branches of Islamic education and teacher training on its principles and procedures, and designing Islamic education curricula to include using Alhadabah strategy.

Keywords: Alhadabah Strategy, Islamic Jurisprudence, Achievement Academic.

* Faculty of Educational Sciences, Al albayt University, Jordan. Received on 4/12/2012 and Accepted for Publication on 27/6/2013.