Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (4), Issue (19): 30 May 2020
P: 1 - 19

ISSN: 2522-3399

مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (4)، العدد (19): 30 مايو 2020 م
ص: 1 - 19

The effect of the self-questioning strategy on developing contemplative thinking skills in Islamic education for female second Grade Secondary Students in Aqaba Governorate Jordan

Basmah Abdallah Odeh Alhabahbeh

Education Directorate \ Aqaba || Ministry of Education || Jordan

Abstract: The current study aimed to identify the effect of the self-questioning strategy on developing contemplative thinking skills in Islamic education for female second Grade Secondary Students in Jordan. The study adopted the quasi-experimental approach, and the tool was a (contemplative thinking skills test), prepared by the researcher, which was applied to a random sample of two divisions from second Grade Secondary Student in the comprehensive secondary school for girls, affiliated to the Directorate of Education in the Aqaba Governorate during the academic year 2019/2020 Division C, as an experimental group, consisted of (30) students, and Division B as a control group, consisting of (30) students. The results of the joint variance analysis (ANCOVA) showed that there were statistically significant differences between the average of the students 'scores on the achievement test attributed to the variable of the teaching method, where the control group obtained a total average (12.03of 25) in exchange for the experimental group obtaining a total average (17.25of 25), and in favor of the group Experimental, and in light of the results of the study, the researcher recommended training the teachers on the self-questioning strategy in teaching Islamic education for its effectiveness in teaching, and conducting studies dealing with the introduction of other teaching methods.

Keywords: Self-Questioning Strategy, , Meditative Thinking, Islamic Education, second Grade Secondary Students.

أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة العقبة بالأردن

بسمة عبد الله عودة الهباهبة

قسم المحاسبة || مديرية التربية والتعليم/ العقبة || وزارة التربية والتعليم || الأردن

الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في الأردن، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت الأداة في (اختبار مهارات التفكير التأملي)، من إعداد الباحثة، جرى تطبيقه على عينة عشوائية من شعبتين من طالبات الصف الثاني الثانوي في مدرسة الشاملة الثانوية للبنات، التابعة لمديرية التربية والتعليم محافظة العقبة خلال العام الدراسي 2020/2019، للشعبة (ج) كمجموعة تجريبية، وتكونت من (30) طالبة، والشعبة (ب) كمجموعة ضابطة، وتكونت من (30) طالبة. أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب على اختبار التحصيل يعزى لمتغير طريقة التدريس، حيث حصلت المجموعة الضابطة على متوسط كلي (12.03، من 25) في مقابل حصول المجموعة التجريبية على متوسط كلي (17.25، من 25)، ولصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بتدريب المعلمات على استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس التربية الإسلامية لفاعليتها في التدريس، وإجراء دراسات تتناول إدخال طرائق تدريس أخرى.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التساؤل الذاتي، مهارات التفكير التأملي، مادة التربية الإسلامية، الصف الثاني الثانوي.

مقدمة:

تشغل مناهج التربية الإسلامية مركزاً مهماً بين المناهج المدرسية في مختلف المراحل التعليمية، وتأتي هذه الأهمية من طبيعة الدور الذي تقوم به هذه المناهج في تعديل سلوك الفرد المتعلم وتنشئته التنشئة الصالحة، وتوعيته بحقائق دينه وتشريعاته؛ لتصبح سلوكاً ممارساً في حياته العملية.

وتتجلى أهمية التربية الإسلامية في كونها مادة أساسية في جميع مراحل التعليم العام الأساسي والثانوي في الأردن، ولخصوصيتها في البناء القيمي وصقل الشخصية الانسانية وحرصها على تنمية التفكير والدعوة الى النظر والتأمل فإن ذلك يجعل تعلم التفكير جزءا مهما من تعلم التربية الاسلامية؛ ولهذا جاء الاهتمام بهذا المبحث، وتطوير برامجه واستراتيجيات تدريسه وأنشطته وطرق تقويمه، ولكن تبقى فاعلية التربية الإسلامية كمبحث دراسي منوطة بطبيعة الكتب والقائمين (وزارة التربية والتعليم، 2015).

بالرغم من هذا الاهتمام بتعليم التربية الاسلامية الا أن الطرائق والاساليب التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين ما تزال محور تركيز المعلمين في العملية التعليمية، حيث إن طرائق التدريس تلك تجعل الطلبة يعتادون الاستماع والتلقي وتبعد عنهم روح البحث والاستقصاء والابداع والتفكير والتحليل والاستنتاج(الخوالدة، 2012). لذا، فإن الحاجة أصبحت ضرورية للتحول عن طرائق التدريس الاعتيادية، وتوظيف طرائق تدريسية تحاكي التّفكير بأشكاله وصوره المختلفة، ولعل من أبرز أنواع التفكير الذي يجعل الفرد مستقلاً في تفكيره، متكيفاً مع مستجدات الحياة ومتغيراتها، قادراً على اتخاذ القرارات الصائبة- التفكير التأملي.

وتتمثل أهمية التفكير التأملي في عمليتي التعليم والتعلم في تشجيع المتعلمين على تحقيق فهم أعمق للمحتوى التعليمي، وتحويل خبراتهم السلبية المرتبطة بمشاعرهم ودوافعهم إلى خبرات إيجابية، إضافة إلى تحقيق المعنى في خبراتهم التعلمية (عبدالمجيد، 2014).

وبما أن التفكير التأملي يمثل ذروة سنام العمليات العقلية، فإن التربية لا تستطيع تجاهله، ويصبح لازماً على المربين بذل الجهود من أجل تنميته، فهو يجعل المتعلم يخطط دائماً، ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار المناسب، ويعتمد التفكير التأملي على كيفية مواجهة المشكلات، وتغير الظواهر والأحداث، والشخص الذي يفكر تفكيراً تأملياً لديه القدرة على إدراك العلاقات، وتحليل المقدمات، ومراجعة البدائل، وعمل الملخصات، والإفادة من المعلومات التي تدعم وجهة نظره (عبد الوهاب، 2005).

ويصنف التفكير التأملي إلى مجموعتين من المهارات وهي: مهارة الاستقصاء وتتضمن جمع البيانات وتحليلها، والفحص الدقيق للمعلومات، تكوين الفروض المناسبة، التوصل إلى استنتاجات مناسبة، تقديم تفسيرات منطقية للمشكلة، والمهارة الأخرى مهارة التفكير الناقد حيث تشمل مهارات الاستنتاج، الاستنباط، الاستدلال، تقويم الحجج، المناقشات (البلعاوي وأبو سليمان، 2015).

ولتهيئة مناخ تعليمي مناسب لتنمية مهارات التفكير التأملي عند المتعلم ينبغي لمعلمي التربية الإسلامية أن يتبعوا طرائق وأساليب تدريسية حديثة من أجل رفع مستوى تفكير الطلبة وتحصيلهم، ومن هذه الاستراتيجيات، استراتيجية التساؤل الذاتي.

تهتم استراتيجية التساؤل الذاتي في توفر فرص للمناقشة والتفاعل مع المادة، وتحقق في الوقت نفسه تعلماً إيجابياً من خلال قدرة الطالب على تحمل مسؤولية التعلم، مما يؤدي إلى تعلم ذي معنى قائماً على الفهم (العذيفي، 2009).

وقد تزايد الاهتمام بالتساؤل الذاتي كمحور مهم واستراتيجي في عملية التعلم والتعليم، نظراً لأهميتها الكبرى ودورها البارز في تعليم الطلبة كيف يتعلمون، واسترجاع المعلومات وتنظيمها، وإثارة الدافعية ذاتياً، وتعزيز قدرة المتعلمين في حل المشكلات (Anderson, 2012).

والتساؤل الذاتي يتيح الفرصة أمام الطالب لتعلم الذاتي، وامتلاك زمام التعلم، وتنمية طاقاته الكامنة نحو العمل الجماعي، وزيادة فهمه للموضوع واكسابه القدرة على تحليل الموضوع، والقدرة على التحاور مع الآخرين من خلال توليد الأسئلة الذاتية حول الموضوع (فهمي، 2003).

وبناء على ما تقدم، فقد جاءت هذه الدراسة لإعداد وتنظيم وحدة من مبحث التربية الإسلامية في ضوء استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في الأردن.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الجهود المبذولة لتطوير تدريس التربية الإسلامية، إلا أن الدراسات التي أجريت في مجال تعليمها وتعلمها أكدت أن طرق التدريس السائدة تركز على تلقين المعلومات، وتهتم بحفظها واستظهارها ولا توفر المواقف التدريسية التي تشجع الطلاب على التفكير.

ومن خلال عمل الباحثة في الميدان التربوي، لاحظت أن تدريس مادة التربية الإسلامية تواجه العديد من الصعوبات والمشكلات، والتي من أبرزها: الاعتماد على الطرائق والاستراتيجيات التقليدية في التدريس، والتي قد تعتمد على التلقين في الغالب، وتكون غير مثيرةً للتفكير، إذ إن استقبال الطلبة للمعلومات يكون سلبياً وغير تفاعلي؛ لذا لا بد من مراجعة أساليب تدريس التربية الإسلامية، والأخذ بالأساليب التربوية الحديثة المبنية على طبيعة الطلبة وحاجاتهم النفسية والاجتماعية كي يشاركوا مشاركة فعالة في العملية التعليمية، وعدم إعطاء الفرصة للطالب للتأمل والبحث والاستقصاء، واقتصار معظم المعلمين في تدريسهم على المعلومات الموجودة في الكتاب المقرر، وعدم إغنائهم المنهاج بمواد تعليمية أدى إلى تدني مستوى تفكيرهم، ولكون المعلم هو المصدر الرئيس للمعرفة، والمتعلم مجرد متلقٍ، وهذا يتناقض مع الاتجاهات التربوية الحديثة ومتطلبات العصر الحالي، التي تدعو إلى إيجابية المتعلم، وتعزيز التعلم القائم على إعمال العقل والتفكير، وهذا ما أكدته نتائج دراسة عرار (2019)، ودراسة الربابعة (2009)، لذا كانت الحاجة ماسة للبحث عن طرق ووسائل واستراتيجيات تربوية حديثة تساعد المعلم في توفير بيئة تعليمية مناسبة، وتساعد الطلبة على كيفية التعلم بطريقة ذات معنى تضمن تنمية تفكيرهم التأملي.

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى الدراسة الحالية التي تهدف إلى الكشف عن أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية التفكير التأملي في مادة التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

سؤال الدراسة

تنحصر مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير التأملي في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في الأردن؟

فرضية الدراسة:

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس وحدة (الفقه الإسلامي وأصوله) باستراتيجية التساؤل الذاتي والمجموعة الضابطة التي تدرس نفس الوحدة بالطريقة الاعتيادية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي في مبحث التربية الإسلامية.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدف الآتي:

1- التعرف على أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، وفحص الفرضية المتعلقة بها.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يأتي:

1. قد تسهم هذه الدراسة في تحسين طرق تدريس التربية الإسلامية وتركيزها على دور المتعلم والاهتمام به.
2. إمكانية وضع نتائج هذه الدراسة موضع التطبيق داخل المؤسسات التعليمية، كما يمكن الإفادة من نتائجها في تحسين مستوى الطلبة في مهارات التفكير التأملي.
3. توظيف استراتيجية التساؤل الذاتي من قبل معلمي ومعلمات التربية الإسلامية مما يساعدهم في توليد معرفة جديدة لدى طلبتهم وتنمية التفكير التأملي لديهم.
4. من الممكن أن تسهم هذه الدراسة بجانب دراسات أخرى مستقبلية في هذا المجال في تطوير تدريس التربية الإسلامية، نتيجة لما تعانيه مخرجات التعليم من ضعف في تعلم مهارات التفكير التأملي.

حدود الدراسة:

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة التربية الإسلامية في وحدة (الفقه الإسلامي وعلومه).
- **الحدود البشرية:** عينة من طالبات الثاني الثانوي، وتتكون من (مجموعة تجريبية)، و(مجموعة ضابطة).
- **الحدود المكانية:** مدرسة الشاملة الثانوية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم العقبة.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2020/2019.

مصطلحات الدراسة:

- استراتيجية التساؤل الذاتي لغة تعني: فن وضع الخطط الحربية، وفن التخطيط
  - الذاتي لغة تعني: دون الاعتماد على الغير
  - التساؤل لغة تعني: سأل نفسَه بشكٍّ وحَيْرَة تساءَل عمّا سيقرِّر، سألواَ بَعْضُهُمْ بَعْضاً(ابن منظور، 2003).
  - استراتيجية التساؤل الذاتي: هي مجموعة الأسئلة التي يصوغها الطالب أثناء عملية التعلم، أو قبلها، أو بعدها، بحيث تساعده على فهم المادة المتعلمة، وإدراك المغزى منها، والتفكير فيها (فهمي،:372003)، وتعرف إجرائياً بأنها: مجموعة من الأسئلة تطرحها طالبات المجموعة التجريبية فيما بينهن قبل التعلم، وإثناءه، لإثارة التفكير في الموضوعات التي تدرس لهن في أثناء مدة التجربة بقصد فهمها ونقدها أو الحكم عليها.
- مهارة التفكير التأملي لغة:
  - المهارة لغة تعني: مهَر الشَّخصُ الشَّيءَ/ بالشَّيءِ/ في الشَّيء: أتقنه وبرع فيه وأجاد.
  - التفكير لغة يعني: فكَّر الشخصُ: مارس نشاطه الذِّهنيّ، فكّر في الأمر: تفكَّر فيه، تأمّله، أعمل العقل فيه ليصل إلى نتيجة أو حلّ أو قرار
  - التأمل لغة يعني: تَأَمَّلَ الشيءَ، وفيه: تدبره وأَعاد النظر فيه مرة بعد أخرى ليستيقنه (ابن منظور، 2003)

- مهارات التفكير التأملي: تأمل الطالب للموقف الذي أمامه ويحلله إلى عناصره الأساسية ووضع الخط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف (النجار، 2013: 24)، ويعرف إجرائياً بأنه: عملية عقلية فيها نظر وتدبر وتبصر واستقصاء وتوليد أفكار تقوم على تحليل الطالبة للموقف الذي أمامها ووضع الفروض والحلول والتحقق من صحتها للوصول إلى الحلول الصحيحة. ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار التفكير التأملي المعد لأغراض هذه الدراسة.

- التربية لغة تعني: النماء والزيادة.
- المبحث لغة مناهج دراسية.
- الإسلام لغة تعني: الاستسلام والخضوع لله تعالى(ابن منظور، 2003).
- مبحث التربية الإسلامية: المحتوى المعرفي المتضمن دروساً في الفقه الإسلامي وأصوله، والقرآن الكريم وعلومه، والحديث النبوي وعلومه، والسيرة النبوية وسير الصحابة الكرام للصف الثاني الثانوي في الأردن للعام الدراسي (2020-2019).

- الصف الثاني الثانوي: الصف الأخير من مرحلة التعليم الثانوي في الأردن، وتتراوح أعمارهم ما بين (17-18) عاماً.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً- الإطار النظري:

ينقسم الإطار النظري إلى محورين رئيسين هما:

المحور الأول- استراتيجية التساؤل الذاتي

تعددت تسميات التساؤل الذاتي، فهناك من يطلق عليها استراتيجيات المساعدة الذاتية مثل التخطيط الذاتي، والتقدير الذاتي، والتأمل الذاتي، وهناك من يطلق عليها استراتيجية التنبؤ القرائي (فهمي، 2003)

خطوات استراتيجية التساؤل الذاتي:

تمر استراتيجية التساؤل الذاتي بعدة خطوات، كما أوردها (عفانه ونائلة، 2009):

1. طرح الموضوع: يطرح المدرس الموضوع على الطلبة، ويعرفهم بالاطار العام له مع الحرص على أن يكون الموضوع من الموضوعات التي تستثير اهتمام الطلبة.
2. الحث والتشجيع: يحاول المدرس إثارة دافعية الطلبة ويحثهم على طرح الأسئلة على ذواتهم بقصد تنشيط العمليات المعرفية، وما وراء المعرفية قبل البدء في عملية التعلم.
3. قراءة الموضوع من قبل الطلبة: يقرأ الطلبة الموضوع قراءة خاصة مع طرح الأسئلة على ذواتهم لغرض تخطيط عملية التعلم وتنظيم المعلومات وضبطها.
4. قيام المدرس بتقصي الاستجابات: يقوم المدرس بتقصي الاستجابات الناجمة من خلال الاستجواب الذاتي وتفحصها وبيان كيفية الإفادة منها بوصفها الأساس في عملية التساؤل الذاتي

إن استراتيجية التساؤل الذاتي تجعل الطالب هو محور العملية التعليمية، وذلك بما يقوم به من دور في توليد الأسئلة الذاتية حول موضوع الدرس، مما يؤدي إلى زيادة اقباله على التعلم، واحساسه بالمسؤولية والاعتماد على الذات، ويمكن تلخيص دور الطالب في استراتيجية التساؤل الذاتي بما يأتي:

1. ربط المعرفة السابقة لديهم بالمعرفة الجديدة.

2. القدرة على التنبؤ بكل ما هو جديد.
3. معالجة البيانات التي توجد لديهم وربطها بالمعرفة الجديدة (بهلول، 2004).

الأدوار التي يمكن أن يلعبها المعلم في استراتيجية التساؤل الذاتي:

وعلى الرغم من أن استراتيجية التساؤل الذاتي تجعل الطالب هو محور العملية التعليمية، الا أن ذلك لا يقلل من أثر المعلم ودوره الايجابي في هذه الاستراتيجية، ومن الأدوار التي يمكن أن يلعبها المعلم في استراتيجية التساؤل الذاتي ما يأتي:

1. حث الطلاب على المزيد من طرح الأسئلة.
2. تدريب الطلاب على طرح الأسئلة وصياغتها بأنفسهم مستعينين ببعض رؤوس الأسئلة المفتوحة مثل: (كيف، لماذا، أين، من).
3. التدريب على التأمل والصبر للوصول إلى صياغة أسئلة ذاتية
4. مراعاة المنطقية في توليد الأسئلة بما يتناسب وترتيب عمليات القراءة (عطية، 2006).

خصائص استراتيجية التساؤل الذاتي:

تتميز استراتيجية التساؤل الذاتي بعدة خصائص، كما أوردها (قرني، 2004):

1. تقوي شعور الطالب بالفاعلية الذاتية وقوة الشخصية وتشعره بالتحكم
2. تساعد الطلبة على صياغة أسئلتهم حول الموضوع، وتجعلهم قادرين على التحاور، وعرض ما يعرفونه، وما يودون معرفته
3. تقوي شعور الطلاب بالفاعلية الذاتية، وقوة الشخصية، ويشعرون بالتحكم الذاتي فهم يقرون أهدافهم الذاتية
4. تساؤلات الطالب تكشف عن نمط تفكيره
5. يعتمد الطلاب على أنفسهم في بناء المعنى من خلال اكتشافهم له، وبذلك يبقى أثره طويلاً
6. تقوم على إيجابية الطالب في العملية التعليمية، فالأسئلة التي يسألها الطلاب لأنفسهم تخلق بناء انفعالياً، ودافعاً معرفياً، ويصبحون أكثر شعوراً بالمسؤولية عن تعلمهم.
7. يصبح الطلبة أكثر حساسية للأجزاء الهامة 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
8. تزيد من فهم الطلبة للموضوع وتطلق طاقاتهم نحو العمل الجماعي، وبذلك يصبحون طلاب أكثر كفاءة

من خلال ما سبق يتضح أن استراتيجية التساؤل الذاتي تؤكد على دور المتعلم الإيجابي في اكتساب المعرفة أثناء التعلم، واستخدام تلك المعرفة في مواقف التعلم الجديدة.

المحور الثاني: التفكير التأملي

خلق الله تعالى الإنسان، وميزه عن سائر المخلوقات بالعقل، ودعاه في كثير من المواقف إلى التأمل فيما حوله، وليست التربية والتعليم بمنأى عن هذه الدعوة الربانية؛ إذ إن الهدف هو إعداد الفرد المفكر والقادر على مواجهة المشكلات التي تواجهه، ولم يعد الاهتمام مقصوراً على اكتساب الطالب للمعرفة فحسب، بل أمتد إلى تنمية قدرته على

التعامل معها بما تتضمنه من مواقف وأحداث ومثيرات، وتحليلها بعمق لتحقيق الأهد اف التربوية المنشودة (جاسم وخليل، 2011).

ويشير مفهوم التفكير التأملي إلى النشاط العقلي الهادف الذي يقوم على التأمل من خلال مهارات الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة للمشكلات العلمية (القطراوي،2010).

ويحدد (Norton,1997) أربع مهارات رئيسة للتفكير التأملي، وهي :الانفتاح الذهني حول الاحتمالات البديلة، وتوافر الفضول والحماس، والتوجيه الذاتي، والمسؤولية الفكرية.

كما يذكر شديفات (2007) أن مهارات التفكير التأملي تتضمن: توليد المعرفة ذات المعنى، والحوار التأملي، وربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي.

ويشير عفانة واللولو (2002) إلى خصائص التفكير التأملي أنه تفكير فعال يتبع منهجية دقيقة، وواضحة ويبني على افتراضات صحيحة، وأنه تفكير فوق معرفي، يوجد به استراتيجيات حل المشكلات واتخاذ القرار، وفرض الفروض، وتفسير النتائج، والوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة، وأنه نشاط عقلي مميز بشكل غير مباشر، ويعتمد على القوانين العامة للظواهر ينطلق من النظر والاعتبار والتدبر والخبرة الحسية ويعكس العلاقات بين الظواهر، ويرتبط بشكل دقيق بالنشاط العلمي للإنسان، ويدل على شخصية الإنسان، وأنه تفكير ناقد يستلزم النظر في الموقف وتأمله، واستخدام المقاييس، والرؤية البصرية الناقدة، ويجب أن تكون مقاييسه عالية المستوى، وهو تفكير عقلاني تبصري ناقد، يتفاعل بحيوية ويتوصل الى حل المشكلات، يستلزم شد الانتباه وضبطه، وتعزيز الإمكانيات الشخصية للفرد.

وأورد (طاشمان وآخرون، 2012، العودات،2006) أموراً يجب مراعاتها في تنمية التفكير التأملي، لدى الطلبة في البيئة الصفية، ومن أهمها: تهيئة المناخ الصحي الملائم للحوار العقلاني، إشراك الطلبة في التفكير وحل مشكلاتهم الدراسية، عرض المعلومات على صوره مشكلات واضحة بحيث يعمل الطلبة على حلها، طرح الأسئلة التي تثير اهتمام الطلبة حول القضايا والمواقف والمشكلات بحيث تدفع الطلبة إلى التساؤل والدهشة ثم التفكير العميق، توجيه المعلم للطلبة أثناء ملاحظة الأشياء والظواهر من أجل الوصول إلى بواطن الأمور، وتزويد الطلاب بمواد قرائية تتضمن حوارات ومناقشات واستنتاجات، وتحفيز الطلاب على ابتكار أفكار جديدة، وطرح حلول بديلة حول المواقف، المطروحة، ومن ثم مكافأته على تلك الأفكار والحلول، تقديم الأسئلة التي تتطلب أكثر من إجابة، أو رأي، أو فكرة، وتحفيز الطلاب على التفاعل الاجتماعي، وتشكيل جماعات تلقائية، وتهيئة المواقف الاجتماعية الأوسع .

ومن النتائج العقلية التي يجنيها التفكير التأملي كضرورة تربوية أنه يساعد الطلبة على التفكير العميق، والتأمل بأفكار متعددة حول الموضوع، وتقويم أعمالهم ذاتياً، وتعزيز آراء الطلبة من خلال مساعدتهم في حل المشكلات، وتحليل الأمور بشكل دقيق، واستكشاف آليات تعليمية جديدة، ويعمل على تحسين طرائق التدريس، وممارسة المعلم لمسئولياته بمهنية عالية، ويعمل على تنمية الناحية النفسية للطلبة، ويساعد المعلم في تحقيق فهم أفضل لأنماط تعلم الطلبة، والتنويع في اساليب التعليم (خوالدة، 2012).

ثانياً- الدراسات السابقة

بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة لم تجد الباحثة دراسات لها صلة مباشر بعنوان الدراسة الحالية في حدود علم الباحثة، وقامت الباحثة بترتيب هذه الدارسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، حسب تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم:

- هدفت دراسة عرار (2019) إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية في اكتساب المفاهيم والتفكير التأملي في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في فلسطين، ولتحقيق أهداف الدراسة، جرى تصميم اختبارين: أحدهما لقياس مفاهيم التربية الإسلامية، والآخر لقياس التفكير التأملي. وقد اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي؛ إذ درّست المجموعة التجريبية المكونة من (30) طالبةً وفق البرنامج التعليمي القائم على النظرية البنائية، ودرست المجموعة الضابطة المكونة من(30) طالبةً بالطريقة الاعتيادية، وقد طبّق الاختباران على المجموعتين قبل إجراء التجربة وبعدها، وأظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المشترك (ANCOVA) وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين المجموعتين يعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على النظرية البنائية في اكتساب المفاهيم الإسلامية، والتفكير التأملي، ولصالح المجموعة التجريبية.
- وأجرت ليزى (Lisa, 2013) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التعلم القائم على حلّ المشكلات المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير التأملي، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (391) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية في هونغ كونغ. ولتحقيق هدف الدراسة جرى اعتماد اختبار مهارات التفكير التأملي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين المجموعتين يعزى إلى التعلم القائم على حلّ المشكلات في تنمية مهارات التفكير التأملي، ولصالح المجموعة التجريبية.
- وفي دراسة عزام (2012) سعى للكشف عن أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السابع الأساسي، وقد اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث تمّ تطبيق الدراسة على عينة قصديه من طالبات الصف السابع في مدرسة عيلبون الأساسية بمدينة خان يونس، تكونت المجموعة التجريبية من (48) طالبة، والمجموعة الضابطة من (49) طالبة، واستخدم الباحث اختبارين، إحداهما لقياس المفاهيم، والأخر لقياس مهارات التفكير الناقد، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختباري المفاهيم العلمية والتفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.
- وأجرى الربابعة (2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيتي التدريس التشاركي والحوار والطريقة الاعتيادية في التحصيل وتنمية التفكير التأملي في مبحث التربية الإسلامية لدى طلاب المرحلة الثانوية في الأردن، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وشملت الدراسة (78) طالباً من الصف الأول الثانوي موزعين على ثلاث مجموعات تبعاً لطريقة التدريس، واستخدم الاختبار التحصيلي، واختبار التفكير التأملي اللذان أعدهما الباحث لقياس الأثر، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل والتفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى استخدام استراتيجية التدريس القائم على التعلم التشاركي والحوار.
- وهدفت دراسة العذيفي (2009) إلى التعرف على فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق اهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة بلغ عددها (50) طالبًا من الصف الأول الثانوي بمحافظة القنفذة، تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية مكونة من (25) طالبًا درست وفقًا لاستراتيجية التساؤل الذاتي، وضابطة مكونة من (25) طالبًا درست بالطريقة الاعتيادية، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار القراءة لقياس مهارات الفهم القرائي، طبقت قبليًا وبعديًا بعد التأكد من صدقه وثباته، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الحرفي، ومهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات الفهم النقدي، ومهارات الفهم التذوقي، ومهارات الفهم الإبداعي، لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

- هدفت دراسة(Phan, 2008) إلى التعرف على أثر بيئة التعلم الصفية على التحصيل، ومهارات التفكير التأملي، كما هدفت إلى التعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأهداف التحصيل وممارسات التفكير التأملي على الإنجاز الأكاديمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (298) طالبًا وطالبة موزعين على أربعة مدارس في مدينة سيدني باستراليا، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر لبيئة التعلم الصفية على أهداف التحصيل (إنجاز، إتقان، ومستويات التفكير التأملي) ، كما أشارت النتائج إلى حصول مستوى الفهم على الترتيب الأول، يليه مستوى التأمل الناقد، ثم التأمل، وفي الترتيب الأخير جاء مستوى العمل الاعتيادي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستويات التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس.
- كما أجرى البعلي (2006) دراسة هدفت إلى بناء وحدة مقترحة في الفيزياء قائمة على الاستقصاء لتنمية بعض مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتكونت عينة الدراسة من (68) طالباً وطالبة، واعتمد الدراسة المنهج شبه التجريبي، كما استخدم اختبار التفكير التأملي ومقياس الاتجاه نحو الفيزياء كأدوات تطبق على أفراد عينة الدراسة، ومن نتائج هذه الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعتين في اختبار التفكير التأملي ومقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية ,ووجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين التفكير التأملي والاتجاه نحو الفيزياء.
- أما دراسة خريسات (2005) فقد هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة الجامعيين في الأردن. تكونت عينة هذه الدراسة من (100) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، كما استخدم اختبار التفكير كأداة تطبق على أفراد عينة الدراسة، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق تعزى للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي، وأشارت النتائج أيضا انه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية تعزى للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي باختلاف الجنس والتخصص والمعدل التراكمي.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، واعتمد هذا المنهج على تصميم مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية وفق استراتيجية التساؤل الذاتي، والمجموعة الضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، وتم تطبيق أدوات الدراسة على مرحلتين: قبلي، وبعدي، ثم تم تحليل البيانات إحصائيًا للتحقق من فرضية الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثاني الثانوي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة العقبة للعام الدراسي2019 / 2020، حيث بلغ عددهن (800) طالبة (قسم التخطيط، مديرية التربية والتعليم العقبة).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدّراسة من (60) طالبة من مدرسة الشاملة الثانوية للبنات، وتمثل العينة نسبة (0.075) من مجتمع الدراسة، حيث تمّ اختيارهن بطريقة عشوائية، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين: ضابطة (تدرس بالطريقة الاعتيادية) وعددها (30) طالبة، وتجريبية (تدرس باستراتيجية التساؤل الذاتي)، وعددها (30) طالبة.

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: طريقة التدريس ولها مستويان:
  - أ- باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي.
  - ب- الطريقة الاعتيادية.
- المتغيرات التابعة وتتمثل في: اختبار التفكير التأملي في مبحث التربية الإسلامية.

تصميم الدراسة:

الشكل التالي يوضح هذا التصميم.

EG: O1 X O2

CG: O1 _ O2

حيث إن:

EG: المجموعة التجريبية (استراتيجية التساؤل الذاتي).

CG: المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية)

O1 الاختبار القبلي

X المعالجة (استراتيجية التساؤل الذاتي).

O2 الاختبار البعدي

- غياب المعالجة التجريبية (المجموعة الضابطة).

أداة الدراسة

اختبار التفكير التأملي

قامت الباحثة بإعداد اختبار التفكير التأملي في وحدة (الفقه الإسلامي وعلومه) في مبحث التربية الإسلامية لطالبات الصف الثاني الثانوي في مدرسة (الشاملة الثانوية للبنات)، التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة (العقبة) في الأردن، وقد تبعت الباحثة لبناء الاختبار خطوات، منها: الاطلاع على الأدب التربوي المتصل بالدراسة، وتحديد الغرض من الاختبار، وتحديد المادة العلمية وتحليلها، وصياغة الأهداف السلوكية، وصياغة تعليمات الاختبار، وتحديد مهارات التفكير التأملي المراد قياسها، إذ تكون الاختبار بصورته الأولية من (25) فقرة، وصيغت هذه الفقرات على شكل فقرات اختيارية ذات أربعة بدائل، واحدة فقط صحيحة، وجرت مراجعة الاختبار وتدقيقه وتنقيحه من حيث الصياغة واللغة والمادة العلمية.

صدق اختبار التفكير:

للتحقق من صدق الاختبار عُرِضَ على (9) محكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص في المناهج وطرائق التدريس، والقياس والتقويم، ومن مشرفين تربويين، ومعلمي مبحث التربية الإسلامية، وذلك للتأكد من مدى ملاءمته للغرض الذي أعد له، ووضوح الفقرات، ودقة الصياغة اللغوية، وعُدِّلتْ فقرات الاختبار تبعا لآراء المحكمين من حيث الصياغة اللغوية، وتعديل البدائل سواء بحذف بعض الكلمات أو إضافتها إلى الأسئلة، حتى بقى الاختبار بشكله النهائي مكونًا من(25) فقرة. والجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1) قائمة مهارات التفكير التأملي

الرقم	المهارة	العدد
1	التفسيرات المقنعة	5-1
2	الوصول إلى الاستنتاج	10-6
3	الرؤيا البصرية(التأمل)	15-11
4	الحلول المقترحة	20-16
5	الكشف عن المغالطات	25-21
	المجموع	25

ثبات اختبار التفكير التأملي:

استخدمت الباحثة طريقتين للتحقق من مؤشرات الثبات؛ الأولى باستخدام ثبات الإعادة (test-retest)، حيث طبق الاختبار على طالبات من مدرسة الشاملة الثانوية للبنات، وتكونت العينة من (20) طالبة، جرى اختيارهن عشوائيًّا من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وطُبِّقَ الاختبار على الطالبات أنفسهن مرة أخرى وبفاصل زمني أسبوعين، واستخدمت إجاباتهن في تقدير معامل الثبات للاختبار (معامل ارتباط بيرسون) فبلغ (0.75)، كما حُسِبَ ثبات الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا فبلغ (0.78)، وحُسِبَتْ معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وتراوحت بين (0.79 0.30-)، وحُسِبَتْ معاملات التمييز وتراوحت بين (0.25 – 0.38)، وكانت جميعها تقع ضمن المدى المقبول. والجدول(2)، يبين ذلك

الجدول (2) معامل صعوبة والتمييز لفقرات اختبار التفكير التأملي

الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.46	0.32	16	0.65	0.36
2	0.65	0.35	17	0.62	0.23
3	0.79	0.34	18	0.68	0.38
4	0.62	0.25	19	0.74	0.37
5	0.71	0.30	20	0.60	0.29
6	0.69	0.33	21	0.71	0.33
7	0.30	0.35	22	0.68	0.36
8	0.64	0.28	23	0.50	0.35
9	0.60	0.32	24	0.56	0.31

الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
10	0.67	0.34	25	0.46	0.28
11	0.70	0.33	26	0.77	0.38
12	0.67	0.36	27	0.67	0.32
13	0.52	0.27	28	0.76	0.37
14	0.56	0.31	29	0.78	0.35
15	0.66	0.25	30	0.75	0.38

تصحيح الاختبار:

صححت الباحثة إجابات الطلاب بإعطاء علامة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، وقد عوملت الفقرات المتروكة والفقرات التي وضعت لها أكثر من إشارة معاملة الإجابة غير الصحيحة، وعلى هذا الأساس فإن درجات الاختبار تتراوح ما بين (0- 25).

إجراءات الدراسة:

سارت الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

1. الاطلاع على الأدب السابق المتعلق بمتغيرات الدراسة، للإحاطة بما تناولته الدراسات السابقة حول متغيرات الدراسة، والنتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات، للإفادة منها في بناء أدوات الدراسة، ومشكلة الدراسة، والأساليب الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة.
2. تحديد أفراد الدراسة، واختيار المجموعة التجريبية والضابطة بالطريقة العشوائية البسيطة.
3. تقسيم أفراد الدراسة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، بحيث تدرس المجموعة التجريبية الوحدات المقررة في الدراسة باستراتيجية التساؤل الذاتي، وتدرس المجموعة الضابطة الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية.
4. بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة قامت الباحثة ببناء اختبار التفكير التأملي، والتحقق من صدقه وثباته.
5. بعد الانتهاء من تدريس الوحدات المقررة في الدراسة طبقت الباحثة اختبار التفكير التأملي على طالبات المجموعة التجريبية والضابطة باعتبارها تطبيقاً بعدياً.
6. قامت الباحثة بتصحيح الاختبارات، وتنظيم البيانات وإدخالها إلى البرنامج الإحصائي (SPSS) وتحليلها إحصائيًّا، وتفسير النتائج ووضع التوصيات.

ضبط المتغيرات قبل بدء التجربة:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة (اختبار التفكير التأملي) قبلياً على جميع أفراد عينة الدراسة، وبعد الانتهاء من تطبيق أداة الدراسة، تم تصحيح الأوراق، ورصد النتائج.

ضبط متغير اختبار التفكير التأملي القبلي المعد لهذه الدراسة.

استخدمت الباحثة اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التفكير التأملي، والجدول(3) يبين ذلك

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات في مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) على أبعاد اختبار مهارات التفكير التأملي القبلي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة
المغالطات	التجريبية	30	2.05	0.965	0.403	0.362
	الضابطة	30	2.07	0.967		
الاستنتاج	التجريبية	30	1.12	0.782	0.335	0.631
	الضابطة	30	1.09	0.861		
التفسيرات المقنعة	التجريبية	30	2.14	0.176	0.613	0.856
	الضابطة	30	2.15	0.181		
الحلول المقترحة	التجريبية	30	1.26	0.262	0.752	2.31
	الضابطة	30	1.14	0.265		
التأمل	التجريبية	30	1.56	0.188	0.563	3.53
	الضابطة	30	1.54	0.187		

يتضح من الجدول (3) أن جميع قيم الدلالة جاءت أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، ومتوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار مهارات التفكير التأملي.

4- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

- النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة التي تنص على" يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس وحدة (الفقه الإسلامي وأصوله) باستراتيجية التساؤل الذاتي والمجموعة الضابطة التي تدرس نفس الوحدة بالطريقة الاعتيادية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي في مبحث التربية الإسلامية لصالح المجموعة التجريبية.

ولفحص الفرضية: تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات على اختبار التفكير التأملي القبلية والبعدي في مجموعتي الدراسة (استراتيجية التساؤل الذاتي، والطريقة الاعتيادية)، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات في مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) على اختبار التفكير التأملي البعدي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	30	12.03	2.86
التجريبية	30	17.25	3.15
المتوسط الكلي	60	14.64	4.36

يتضح من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات على اختبار مهارات التفكير التأملي القبلي والبعدي في مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، إذ جاءت طريقة التدريس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، بمتوسط حسابي بلغ (17.25)، وانحراف معياري بلغ (3.15)، في حين جاءت طريقة التدريس الاعتيادية بمتوسط حسابي بلغ (12.03)، وانحراف معياري بلغ (2.86).

وللتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية أجري تحليل التباين الأحادي المشترك (ONE WAY ANCOVA) لاستجابات الطالبات على اختبار مهارات التفكير التأملي، لأفراد مجموعتي الدراسة، تبعاً لطريقة التدريس، والجدول (5) يوضح تلك النتائج.

جدول (5) نتائج تحليل التباين الأحادي المشترك (ANCOVA) لاستجابات أفراد الدراسة على اختبار التفكير التأملي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
طريقة التدريس	324.516	1	324.516	32.326	0.000*	0.396
الاختبار القبلي	66.865	1	66.865	5.748	0.018	
الخطأ	577.813	57	10.137			
المجموع	16815.5000	60				

يلاحظ من النتائج الموضحة في الجدول (5) أن قيمة (ف)(F) لطريقة التدريس المستخدمة في تدريس مجموعة الدراسة التجريبية بلغت (32.326)، إذ كان مستوى الدلالة لها (0.000)، وهي ذات دلالة إحصائية عند (0.05)، ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطالبات على اختبار التفكير التأملي يعزى لمتغير طريقة التدريس. وقد بلغ حجم تأثير الاستراتيجية (0.396)، وهو حجم تأثير مرتفع، ما يعني تحسن مستوى الطالبات في مهارات التفكير التأملي، وفاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير التأملي.

وقامت الدراسة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة في مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) على أبعاد اختبار التفكير التأملي، والجدول (3)، يوضح تلك النتائج.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات في مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) على أبعاد اختبار مهارات التفكير التأملي البعدي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المغالطات	التجريبية	30	3.89	0.177
	الضابطة	30	3.15	0.177
الاستنتاج	التجريبية	30	3.81	0.178
	الضابطة	30	3.00	0.178
التفسيرات المقنعة	التجريبية	30	4.15	0.253
	الضابطة	30	3.20	0.251
الحلول المقترحة	التجريبية	30	2.95	0.171
	الضابطة	30	1.86	0.171
التأمل	التجريبية	30	3.25	0.173
	الضابطة	30	3.42	0.173

يلاحظ من النتائج في جدول (6) أن هناك فروقاً ظاهرية في الأوساط الحسابية لاستجابات الطلبة على أبعاد اختبار التفكير التأملي، إذ جاء بعد التفسيرات المقنعة بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.15)، تلاه في المرتبة الثانية بعد المغالطات بمتوسط حسابي (3.89)، ثم جاء بعد الاستنتاج بالمرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (3.81)، وفي المرتبة الرابعة جاء بعد التأمل بمتوسط حسابي بلغ (3.42)، أما بعد الحلول المقترحة فقد جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة بأدنى متوسط حسابي بلغ (2.95).

كما قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين المتعدد المشترك (Multivariate Ancova) لاستجابات الطالبات على أبعاد اختبار التفكير التأملي القبلي لأفراد مجموعتي الدراسة، تبعاً لطريقة التدريس، وذلك للتحقق من أثر استخدام استراتيجيات التدريس (استراتيجية التساؤل الذاتي، والاعتيادية) في أبعاد التفكير التأملي لدى أفراد عينة الدراسة، والجدول (7) يوضح نتائج هذا التحليل:

جدول (7) تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات التابعة لاختبار أثر طريقة التدريس في استجابات أفراد الدراسة لكل بعد من أبعاد اختبار التفكير التأملي البعدي

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	المغالطات بعدي	0.842	1	0.842	0.953	0.343
	الاستنتاج بعدي	1.399	1	1.399	1.591	0.206
	التفسيرات بعدي	9.465	1	9.465	5.153	0.028
	الحلول بعدي	0.973	1	0.973	1.132	0.287
	التأمل بعدي	3.722	1	3.722	4.328	0.044
طريقة التدريس	المغالطات بعدي	6.065	1	6.065	6.769	0.011*
	الاستنتاج بعدي	9.001	1	9.001	9.898	0.002*
	التفسيرات بعدي	24.552	1	24.552	13.575	0.001*
	الحلول بعدي	15.868	1	15.868	21.003	0.000*
	التأمل بعدي	13.214	1	13.214	15.214	0.000*
الخطأ	المغالطات بعدي	46.910	53	0.900		
	الاستنتاج بعدي	47.829	53	0.911		
	التفسيرات بعدي	95.093	53	1.853		
	الحلول بعدي	44.113	53	0.826		
	التأمل بعدي	45.468	53	0.848		
المجموع	المغالطات بعدي	58.300	59			
	الاستنتاج بعدي	60.863	59			
	التفسيرات بعدي	151.550	59			
	الحلول بعدي	63.653	59			
	التأمل بعدي	70.998	59			

يتبين من الجدول (7) أن قيمة (F) بلغت لأبعاد الاختبار الخمسة على التوالي (6.769، 9.898، 13.575، 21.003، 15.214)، ومستوى الدلالة بلغت(0.011، 0.002، 0.001، 0.000، 0.000)، ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لطريقة التدريس على فقرات أبعاد الاختبار الخمسة، كل وحدة على حدة، ولصالح مجموعة الدراسة التجريبية ذات المتوسط الحسابي الأعلى.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة التي تنص على " يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس وحدة (الفقه الإسلامي وأصوله) باستراتيجية التساؤل الذاتي والمجموعة الضابطة التي تدرس نفس الوحدة بالطريقة الاعتيادية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي في مبحث التربية الإسلامية لصالح المجموعة التجريبية. "

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي في مادة التربية الإسلامية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التعلم التأملي يعطي الطالبة فرصة لتطوير نفسها وتنظيم المعلومات التي تعلمتها من خلال استخدام طريقة المساءلة وهذا ما يزيد من خبرة الطالبات في التبصر والتعمق في الموضوعات واعادة تشكيلها بعد فهم العلاقات القائمة بين أجزائها، كما أن استراتيجية التساؤل الذاتي تسهم في ربط الجزئيات لتصبح الأفكار متكاملة لدى الطالبات ثم الخروج بتعميم، وكذلك يربط التعلم القبلي بالتعلم الحالي أو العكس مما يؤكد على المعرفة وتكاملها، كما أنها تعمل على تأكيد الإجابة الصحيحة، واشراك الطالبات في الحوار والتفكير، أما التفكير التأملي فيرتقي بمستوى تفكير الطالبات إلى مستويات معرفية عليا، ويعمل على تحسين نوعية الإجابات، والتقويم الذاتي للأفكار، وتحفيز الطالبات على إبراز أفضل الحلول، والاقتناع بها بعد تبريرها، وهذا ما يتفق ومهارات التفكير التأملي المستهدفة في هذه الدراسة.

كما أن استراتيجية التساؤل الذاتي وما تقدمه من أمثلة وأنشطة نمت لدى الطالبة مهارة الرؤية البصرية، وتحديد العلاقات غير الصحيحة، وإعطاء تفسيرات مقنعة، والوصول إلى استنتاجات، والوصول إلى اقتراحات، وهذه تمثل مهارات التفكير التأملي. هذا بالإضافة إلى أن التعلم وفقا لاستراتيجية التساؤل الذاتي ساعد على جذب انتباه الطالبات وزيادة دافعيتهن للتعلم مما ساعد على تعلم الطالبات تعلما ذا معنى. أي أن نتائج الدراسة الحالية أكدت أن استراتيجية التساؤل الذاتي قد نمت مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المجموعة التجريبية مقابل طالبات المجموعة الضابطة.

أظهرت نتائج حجم المتغير المستقل (استراتيجية التساؤل الذاتي) على اختبار التفكير التأملي في مبحث التربية الإسلامية أنَّ أثره كبير؛ إذ بلغ حجم التأثير (0.396)، ما يدل على أن التدريس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي كان له نتائج إيجابية في تحسين مستوى اكتساب الطالبات لمهارات التفكير التأملي، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن استراتيجية التساؤل الذاتي أعطت الطالبة فرصة للقيام بعمليات البحث والتأمل والاستقصاء والتحليل لكافة المعلومات المتوافرة، وذلك لتحديد واستخلاص طبيعة الموقف المشكل وأبعاده، وهذا ما يزيد من خبرة الطالبات في التبصر والتعمق في الموضوعات، وإعادة تشكيلها بعد فهم العلاقات القائمة بين أجزائها.

كما أن استراتيجية التساؤل الذاتي ساعدت على التقويم الذاتي للأفكار، وتحفيز الطالبات على إبراز أفضل الحلول، والاقتناع بها بعد تبريرها، وتنمية مهارات التفكير المختلفة من خلال إدراك العلاقات، وعمل الملخصات، وتحديد مواطن القوة والضعف، واتخاذ دور نشط في صنع القرارات، واستنباط الأفكار والأجزاء المهمة للدرس، ووضع الافتراضات اللازمة، والكشف عن المغالطات، ووضع حلول مقترحة، وعمل المقارنات للمعلومات من خلال العلاقات، وتفسير النتائج، والوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة، مما أتاح فرصة الترابط بين العمليات المعرفية ومهارات التفكير التأملي لدى الطالبات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ليز (Lisa, 2013)، ودراسة الربابعة (2009)، ودراسة عرار(201)، ودراسة عزام(2012)، ودراسة العذيفي (2009)، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستراتيجيات التدريس في تنمية التفكير التأملي وأبعاده الفرعية، ولصالح طلبة المجموعة التجريبية.

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما تمّ التوصل إليه من نتائج الدراسة وتفسيراتها توصي الباحثة وتقترح ما يأتي:

1. تشجيع المعلمات على استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في التدريس لثبات فاعليتها من خلال الدراسة الحالية في تنمية مهارات التفكير التأملي.
2. توجيه أنظار التربويين الى أهمية التفكير التأملي في تعلم وتعليم الطلبة، واعتماده عنصراً من عناصر الاهداف التعليمية.
3. تضمين استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في المناهج المدرسية بشكل عام، ومنهاج اللغة العربية بشكل خاص، ليستفيد منها المعلمون والمعلمات أثنا عملية التدريس.
4. إجراء دراسات تتناول استراتيجية التساؤل الذاتي في مراحل تعليمية مختلفة ومتغيرات مختلفة.
5. اجراء دراسة للكشف عن فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في متغيرات أخرى مثل تنمية التفكير العلمي، التفكير الناقد، التفكير التحليلي.

قائمة المراجع

أولاً- المراجع بالعربية:

- ابن منظور، جمال الدين محمد(2003). معجم لسان العرب. دار المعارف للنشر، القاهرة، مصر.
- البعلي، ابراهيم (2006). وحدة مقترحة في الفيزياء قائمة على الاستقصاء لتنمية بعض مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمصر. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (111)، 14 – 52.
- البلعاوي، منذر؛ وأبو سليمان، بهجت (2015). أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التأملي في دافعية التعلم لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة القصيم. مجلة العلوم لتربوية، جامعة القصيم، السعودية، 6(10)، 30-50.
- بهلول، أبراهيم(2004). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعلم القراءة. مجلة القراءة والمعرفة، العدد،(30)، القاهرة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس كلية التربية، 149 – 280.
- جاسم، بتول؛ وخليل، محمد (2011) .أثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي بالقران على التفكير التأملي في العلوم العامة لدى طلبة المرحلة الجامعية. مجلة كلية التربية،22 (10)،366-402 .
- خريسات، محمد. (2005) أثر برنامج تدريبي على التفكير التأملي لحل المشكلات في الاستعداد للتفكير التأملي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.
- خوالدة، أكرم صالح محمود(12 20). التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي. دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- ربابعة، علي (2009). أثر استراتيجيتي التدريس التشاركي والحوار والطريقة الاعتيادية في التحصيل وتنمية التفكير التأملي في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- شديفات، محمود. (2007) أثر برنامج تدريبي مستند إلى القصص القرآني في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثامن. رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- طاشمان، غازي؛ والخريشه، سعود؛ والمساعيد، مفضي؛ والمقصقص، محمد (2012) .أثر استخدام استراتيجيتي : الذكاءات المتعددة، والخرائط المفاهيمية، في تنمية التفكير التأملي في مبحث جغرافيا الوطن العربي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20 (1)،243 - 281.
- عبد الوهاب، فاطمة.(2005) . فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، مجلة كلية التربية العلمية الأزهري، 8 (4)، 159 – 212.
- عبدالمجيد، أحمد (2014). أثر استخدام استراتيجية الويب كويست (webquest) في تدريس حساب المثلثات على تنمية مهارات التفكير التأملي والتعليم السريع لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15 (4)، 48- 88.
- العذيفي، ياسين (2009). فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول ثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- عرار، رقية (2019). أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية في اكتساب المفاهيم وتنمية مهارات التفكير التأملي في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في فلسطين. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- عزام، ميرفت سليمان (2012). أثر استخدام استراتيجية (L.W.K) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- عطية، محسن علي (2006). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عفانة، عزو واللولو، فتحية. (2002) مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. مجلة التربية العلمية، المجلد الخامس، كلية التربية جامعة عين شمس، العدد (1)، 60- 90.
- عفانة، عزو، ونائلة، نجيب (2009). التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة. ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العودات، ميسر(2006). أثر استخدام طرائق العصف الذهني والقبعات الست والمحاضرة المفعلة في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الوطنية في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.
- فهمي، إحسان (2003). فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، العدد (23)، 115 – 156.

- قرني، زبيدة (2004). فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي والتغلب على صعوبات تعلم المفاهيم الفيزيائية لدى الصف الأول ثانوي. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد(56)، 267 – 309.
- القطراوي، عبدالعزيز. (2010) أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزه.
- النجار، أسماء (2013) .أثر توظيف استراتيجية(فكر، زاوج، شارك) في تنمية التحصيل والتفكير التأملي في الجبر لدى طالبات التاسع الأساسي بمحافظة خان يونس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم/ إدارة المناهج والكتب المدرسية (2013). الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة: التّربية الإسلامية- لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي. وزارة التربية والتعليم، الأردن.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية:

- Anderson , D. perlis , R.(2005). Logic self awareness and self improvement. The metacognitive loop and the problem of brittleness logic and computation , 5(1).
- Norton, J. (1997). Locus of control and reflective thinking in preservice teacher". Education. 117 (3). 401.
- Phan ,H. (2008). Achievement goals , the classroom environment , and reflective thinking: A conceptual framework. Electronic Journal of Research in Education Psychology, 6 (3) , 571 – 602.