85
المجلد 18 العدد 1 مـــارس 2017

# تأثير استخدام أنموذجي دانيال ودرايفر واستراتيجية سوم في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف الأول الثانوي وتحصيلهم البعدي والمؤجل واتجاهاتهم نحو تعلم مبحث التربية الإسلامية بالأردن

**د. شاهر ذيب ابو شريخ**
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية - جامعة جرش
dr. abushrakh@yahoo.com

# تأثير استخدام أنموذجي دانيال ودرايفر واستراتيجية سوم في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف الأول الثانوي وتحصيلهم البعدي والمؤجل واتجاهاتهم نحو تعلم مبحث التربية الإسلامية بالأردن

**د. شاهر ذيب ابو شريخ**
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية - جامعة جرش

**الملخص**

هدفت الدراسة الوقوف على فاعلية استخدام أنموذجي دانيال ودرايفر واستراتيجية سوم في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف الأول الثانوي وتحصيلهم البعدي والمؤجل واتجاهاتهم نحو تعلم مبحث التربية الإسلامية، واشتملت عينة الدراسة على (٦) شعب، منها (٣) شعب ذكور عدد أفرادها (٩٨) طالبًا، و(٣) شعب إناث عدد أفرادها (١٠٢) طالبة للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤م)، تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، وتكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي ومقياسي التفكير التأملي والاتجاهات، واعتمدت الدراسة الحالية على منهجين الوصفي وشبه التجريبي، واستخدمت الدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثنائي المصاحب، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير التأملي لصالح الطلبة الذين درسوا بأنموذج درايفر بمتوسط (٢٣,٣٦)، ولصالح الطلبة الذين درسوا بأنموذج دانيال على الاختبارين التحصيلين البعدي بمتوسط (٢٣,٩٣)، والمؤجل بمتوسط (٢٦,١٢)، ولصالح الطلبة الذين درسوا باستراتيجية سوم على مقياس اتجاهات الطلبة بمتوسط (١٥,٧٤)، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الذكور والإناث.

**الكلمات المفتاحية:** استراتيجية سوم، أنموذج درايفر، أنموذج دانيال، التربية الإسلامية، التفكير التأملي

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٤/١٢/٢٥م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٥/٥/٢٥م

# The Impact of using the Models of Daniel and Driver and Soome's Strategy in the Development of Reflective Thinking Skills among First Secondary Students and in their Post and Delayed Performance and Attitudes towards Learning Islamic Education in Jordan

**Dr. Shaher D. Abu Shrakh**
Faculty of Educational Sciences
The University of Jerash

## Abstract

The study aimed at evaluating the effectiveness of using the models of Daniel and Driver and Soome's Strategy in the development of reflective thinking skills among first secondary students and in their post and delayed performance and attitudes towards learning Islamic education in Jordan. The study included a sample of 6 classes, including 3 male classes consisting of 98 students and another 3 female classes consisting of 102 students in the academic year 2013-2014. The study used as research tools an achievement test and measurements of reflective thinking and trends, and the research design was both descriptive and semi-experimental. The study used the arithmetic mean, standard deviations, analysis of the two-dimensional variance, and the Schiffe test for the post-comparisons. Results of the study showed statistically significant differences in the development of reflective thinking skills in favor of students who studied using Driver's model (23.36), and for students who studied using Daniel's model on the two post-secondary tests (33.93), and the delayed test (26.12), and for the students who studied using Somme's strategy (15.74). The study showed that there were no statistically significant differences in the average between male and female performance.

**Keywords:** Daniel's model, Driver's model, Soome's strategy, reflective thinking, Islamic education.

# تأثير استخدام أنموذجي دانيال ودرايفر واستراتيجية سوم في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف الأول الثانوي وتحصيلهم البعدي والمؤجل واتجاهاتهم نحو تعلم مبحث التربية الإسلامية بالأردن

**د. شاهر ذيب ابو شريخ**
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية – جامعة جرش

## المقدمة

ركزت المجتمعات الحضارية في السنوات العشر الأخيرة من القرن الحادي والعشرين على أهمية بناء شخصية المتعلم المتكامل في التفكير والتحصيل الدراسي، وبذلك بدأت تغير أنظمتها التربوية واستراتيجياتها التدريسية وتوجيهها وجهة تتوافق مع أيديولوجيتها الفلسفية، ومقاصدها التربوية.

ونظرًا للتقدم المعرفي المتسارع، وحاجة المتعلمين إلى مواكبة التغيرات المعرفية والاجتماعية والتطور المعرفي التقني بطرائق وأساليب تمكنهم من القدرة على ديمومة التعلم الذاتي المستمر، منبثقة من نماذج تعليمية واستراتيجيات تدريسية أخذت حظها الوافر من التطبيقات العملية في مختلف المعارف والعلوم في أنحاء متعددة من المعمورة، فإن التربية الإسلامية تسعى للاستفادة من هذه النماذج والاستراتيجيات في تدريس المتعلمين مفاهيمها ومصطلحاتها، بل ويعد ذلك من أولوياتها المهمة؛ فأولت جل اهتمامها تعليم المتعلم كيف يتعلم وكيف يفكر.

ويعد الاجتهاد من منطلقات التفكير والتعلم وفقًا للمنظور التربوي الإسلامي، إذ يقوم فيه المجتهد باستفراغ ما في وسعه للكشف عن حكم الله تعالى في المسألة المعروضة، قال صلى الله عليه وسلم: «إذا حكم الحاكم فاجتهد ثم أصاب فله أجران، وإذا حكم فاجتهد ثم أخطأ فله أجر» (البخاري، ٢٠٠٣، ٤٣٨/٤؛ مسلم،١٣١/٥)، وتبادل الصحابة التقويم التعزيزي مع رسول الله صلى الله عليه وسلم باجتهادهم ضرورة ملاقاة جيش قريش يوم بدر، ومن بدايات الاجتهاد قبول فداء الأسرى في غزوة بدر، إذ رأوا أن استبقاء الأسرى سيكون سبباً في إسلامهم وتوبتهم، وأن الفداء مما يتقوى به على الجهاد في سبيل الله، فجاء تقويم القرآن لتحصيل اجتهادهم بقوله تعالى: ﴿مَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَنْ يَكُونَ لَهُ أَسْرَى حَتَّى يُثْخِنَ فِي الْأَرْضِ تُرِيدُونَ عَرَضَ الدُّنْيَا وَاللَّهُ يُرِيدُ الْآخِرَةَ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ (الأنفال، ٦٧) كتقويم بعدي، وتثمينا لرأي

بعضهم بقتل جميع الأسرى، مخالفا من ذهب إلى أفضلية أخذ الفداء منهم دون قتلهم. وكان صلى الله عليه وسلم يقوّم للصحابة أعمالهم، ويصوب أخطاءهم، فعن أُسامة بن زيد، قال: «بعثنا رسول الله صلى الله عليه وسلم في سرية فصبحنا الحرقات من جهينة فأدركت رجلا فقال لا إله إلا الله فطعنته فوقع في نفسي من ذلك فذكرته للنبي صلى الله عليه وسلم فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم أقال لا إله إلا الله وقتلته قال قلت يا رسول الله إنما قالها خوفا من السلاح قال أفلا شققت عن قلبه حتى تعلم أقالها أم لا فما زال يكررها علي حتى تمنيت أني أسلمت يومئذ» (البخاري، ٢٠٠٣، ٣١٩/١)، بذلك كان النبي صلى الله عليه وسلم يعقب ببيانات تقويمية عاجلة أو آجلة بعد كل سلوك يقوم به الصحابة. ومن الشواهد على التقويم المؤجل أن النبي صلى الله عليه وسلم مر بقوم يلقحون النخيل فقال: «لو لم تفعلوا لصلح». قال ثابت بن أنس: فخرج شيصا، فمر صلى الله عليه وسلم بهم. فقال صلى الله عليه وسلم: «ما لنخلكم؟» قالوا: قلت كذا وكذا. قال صلى الله عليه وسلم: «أنتم أعلم بأمور دنياكم» (مسلم، ٢٠٠١، ١٨٣٦/٤)، ومن أمثلة ذلك محاورة جبريل للنبي صلى الله عليه وسلم بإخباره عن الإسلام والإيمان وقيام الساعة وإماراتها (مسلم، ٢٠٠١، ١٠١/١).

وقد حرص الإسلام على تأصيل منظومة الاتجاهات الإيجابيّة أو السلبية لدى الصحابة بتشجيعهم على التعبير عن أرائهم دون حذر أو تكلف مصطنع حول مدى موافقتهم أو مخالفتهم لما كان يجتهد النبي صلى الله عليه وسلم بصفته البشرية (كنعان، ٢٠١٤)، كعدم موافقة الصحابيين سعد بن عبادة وسعد بن معاذ النبي صلى الله عليه وسلم على كتابة الصلح مع غطفان حيث عدل النبي صلى الله عليه وسلم عن مصالحة غطفان على ثلث ثمار المدينة مقابل تغيير موقفهم المتحزب مع اليهود ضد المسلمين، وقد أظهر النبي اتجاهًا إيجابيًا نحو حادثة الرقية بالفاتحة باتخاذ الصحابة عليها أجرًا مقابل علاجهم بها لسيد الحي، بقوله صلى الله عليه وسلم «قد أصبتم» (البخاري، ٢٠٠٣)، واتجاهه الإيجابي نحو حكم سعد بن معاذ في يهود بني قريظة إثر مشاركتهم في حرب الأحزاب، بقوله صلى الله عليه وسلّم، لسعد بن معاذ: «لقد حكمت فيهم بحكم الملك» (البخاري، ٢٠٠٣، ١٦٥/٦)، ومن الاتجاهات السلبية التي أصلّها الإسلام قوله صلى الله عليه وسلم: «إني كنت أمرتكم أن تحرقوا فلانًا وفلانًا بالنار، وإن النار لا يعذب بها إلا الله، فإذا أخذتموهما فاقتلوهما» (البخاري، ٢٠٠٣، ٢٩٥٤/٦-٣٠١٦).

ولمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل، فإن الحاجة تدعو إلى إكساب المتعلمين مهارات التفكير التأملي باستراتيجيات ونماذج تعالج المعارف الإسلامية للاستفادة منها في التحصيل الدراسي، وليكونوا قادرين على توظيفها في مواقف الحياة الاجتماعية المختلفة، وقد دعا القرآن

الكريم إلى التفكير والحث على التأمل والتبصر بحقائق الوجود لأن العقل مناط التكليف في العديد من آياته كقوله تعالى ﴿الَّذينَ يَذْكُرُونَ اللَّه قياماً وَقُعُوداً وَعَلى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ في خَلْقِ السَّماواتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنا ما خَلَقْتَ هذا باطلًا سُبْحانَكَ فَقِنا عَذابَ النَّار﴾ ((آل عمران، ١٩١) ﴿قُلْ سيرُوا في الْأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ ثُمَّ اللَّهُ يُنْشِئُ النَّشْأَةَ الْآخِرَةَ إِنَّ اللَّهَ عَلى كُلِّ شَيْءٍ قَديرٌ﴾ (العنكبوت، ٢٠) فحسن التأمل في خلق الله تعالى يقود إلى اكتشاف سنن الكون ونواميس الطبيعة وفهمها بعمق مما يعمق الإيمان بالله تعالى.

التفكير التأملي: يعد التفكير التأملي من العمليات العقلية العليا التي تحتاج إلى التحليل والتركيب والتقويم والإبداع، فهو نشاط عقلي يساعد المتعلم على التكيف والتفاعل البنّاء مع المواقف التي يواجهها (العتوم والجراح وبشاره، ٢٠٠٧)، ويرى كامس (Kaams, 2008) أن التفكير التأملي يستند بشكل أساسي إلى عمليات التحليل والتقييم وإعطاء أحكام حول ما يحدث، كما ويسير وفقًا لمهارات ثلاثة أساسية هي: «الانفتاح الذهني والتوجيه الذاتي والمسؤولية الفكرية في ضوء المعارف والخبرات التي يكتسبها» (خوالده، ٢٠١٠،٦٧). ويعرف التفكير التأملي بأنه «استقصاء ذهني نشط واع ومتأن للمتعلم حول معتقداته وخبراته ومعرفته المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعيشه» (الأستاذ، ٢٠١١، ١٣٣٨)، فهو مكونّ عقلي يتضمن نمطين من التفكير، وهما التفكير الناقد والتفكير الإبداعي (Semerci, 2007)، وهو مجموعة من الكفايات والمهارات التي تقوم على توليد المعرفة ذات المعنى وربطها بعناصر المعرفة والتخطيط التأملي (شديفات، ٢٠٠٧)، وهو «نشاط عقلي للفرد في المواقف التعليمية التي أمامه وتحديد نقاط الضعف والقوة وكشف المغالطات المنطقية واتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة بناء على دراسة واقعية منطقية للموقف التعليمي» (كشكو، ٢٠٠٥،٨)، وتعرفه ليونز (Lyons, 2010, 12) بأنه «نوع من التفكير الذي يعتمد على معالجة أكثر من موضوع في العقل»، وتتضمن إجراءات التفكير التأملي «معظم أساليب التفكير وطرائقه» (كشكو، ٢٠٠٥،٤٥). كما يسهم التفكير التأملي في تعزيز وتدعيم ما لدى المتعلم من آراء وأفكار وافتراضات متوفرة في ذهنه (Griffith & Frieden, 20000)، ويعتمد التفكير التأملي على الموقف الذي يتأمل فيه الفرد فيقوم بتحليل عناصره الرئيسة لفهمه والوصول إلى النتائج التي يتطلبها هذا الموقف وتقويمها (الحلاق، ٢٠١٠، والتفكير التأملي يؤدي إلى تفكير داخلي عميق لدى الشخص من خلال توجيه أسئلة للذات، حيث يتم ترجمتها إلى أسئلة علنية (جابر وشماسنة، ٢٠٠٠).

إن ممارسة المتعلمين لمهارات التفكير التأملي يجعل المتعلم يمتلك مجموعة من الخصائص والسمات المرغوبة والمنشود ظهورها في سلوكه؛ كحسن الاستماع للآخرين، والمرونة في التفكير (عمايره، ٢٠٠٥)، مما يتطلب من المدرسين تطوير البرامج والأنشطة الصفية واللاصفية وتكوين البيئة الصفية الملائمة التي تساعد الطلبة على التفكير(Kovalik & Olsen, 2010)، كما ويعمل التفكير التأملي على «تغيير دور المتعلم من مستهلك إلى منتج للمعرفة، ويقلل من الارتجال في التفكير، إذ يركز على الوصول إلى النتائج بطرق مخطط لها ومدروسة (Lyons, 2010, 12).

وترى كوفاليك وأولسن (Kovalik & Olsen, 2010, 4) أن التفكير التأملي «يساعد المتعلمين على تخزين التعلم في الذاكرة طويلة المدى.» ويستطيع المعلم تحسين مهارات التفكير التأملي بأساليب متعددة منها: توظيف المفردات المفاهيمية بمواقف الحياة الحقيقية، وكتابة الأفكار، وطرح الأسئلة المثيرة للتفكير، والمراجعة الذاتية للأفكار .(Milner, 2003)

ويشتمل التفكير التأملي على مهارات أساسية(عبد الحميد، ٢٠١١)، أهمها:أولًا: الرؤية البصرية (Meditation and observation) وهي القدرة على اكتشاف العلاقات الارتباطية بين مكونات الموضوع بصريا من خلال الرسومات والأشكال التوضيحية. ثانيًا: الكشف عن المغالطات :(paralogisms revealing) وهي القدرة على إعطاء البدائل الصحيحية للمفاهيم الخاطئة. ثالثًا: الوصول إلى استنتاجات :(Conclusions) وهي القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية تؤدي إلى نتائج مرضية. رابعًا: إعطاء تفسيرات مقنعة :(Provide Convincing explanations) وهي القدرة على إعطاء تحليلات منطقية للنتائج. خامسًا: وضع حلول مقترحة (Proposed Solutions)، وهي القدرة على وضع تصورات ذهنية ومنطقية للحلول المتوقعة.

ويمر التفكير التأملي بعدة مراحل (Lyons, 2010)، تسير كما يلي :أولًا: الإدراك الواعي بوجود مشكلة. ثانيًا: معرفة أسباب المشكلة. ثالثًا: وضع فروض لحلول مقترحة. رابعًا:اختيار أقرب الفروض للحل. خامسًا: اختبار الفروض وتجريبها. سادسًا:قبول أو رفض فروض الحلول، واستنباط نتائج الحلول المقترحة.

وقد اهتمت العديد من الدراسات بتنمية مهارات التفكير التأملي، كدراسة الثقفي والحموري والعصفور (٢٠١٣) التي تكونت عينتها من (٢٣٣) طالبة منهن (٥٦) متفوقة و(١٧٧) عادية بجامعة الطائف، بتطبيق مقياس التفكير التأملي لأيزنك وولسون، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المتفوقات أكاديميا والعاديات

على مقياس التفكير التأملي ولصالح الطالبات المتفوقات، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مهارديل ونفل وجيس وشان (Mahardale, Neville, Jais) Chan, 2007، في وجود فروق دالة إحصائيًا في مستويات التفكير التأملي بين الطلبة الذين يدرسون في بيئات تعليم تقليدية بعينة تكونت من (٥٦) من طلبة المرحلة الأساسية كمجموعة ضابطة، وبين الطلبة الذين يدرسون في بيئات التعلم القائمة على حل المشكلات كمجموعة تجريبية بعينة تكونت من (٥٤) طالبا وطالبة، ولصالح المجموعة التجريبية في مستويات، الفهم، والتأمل، والتأمل الناقد، في حين كانت الفروق لصالح المجموعة الضابطة في مستوى العمل الاعتيادي، وكشفت نتائج دراسة شديفات (٢٠٠٧) عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي، على عينة تكونت من (٩٧) طالبًا وطالبًة من الصف الثامن الأساسي في الأردن، لتؤكد نتيجة دراسة خريسات (٢٠٠٥) التي طبقت مقياس التفكير التأملي والبرنامج التدريبي على عينة تكونت من (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس في كلية الحصن الجامعية بالأردن، التي أظهرت وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي، وعدم وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي باختلاف الجنس والتخصص والمعدل التراكمي، لتتفق مع نتيجة دراسة بركات (٢٠٠٥) التي استخدمت مقياس ايزنك وولسون على عينة مكونة من (٤٠٠) طالب وطالبة، منها (٢٠٠) من طلبة الجامعة و(٢٠٠) من طلبة المرحلة الثانوية، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي يعزى لمتغير الجنس.

ومن الدراسات التي اهتمت بتوظيف استراتيجية سوم في التدريس دراسة الكرعاوي (٢٠١٣) التي هدفت إلى تعرّف أثر الوحدات التعليمية وفق إستراتيجية سوم في التحصيل الأكاديمي لمادة طرائق تدريس التربية الرياضية، بعينة تكونت من طالبات الصف الثالث قسم التربية الرياضية بالجامعة المستنصرية، وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في جميع أبعاد الاختبار التحصيلى البعدي والمؤجل، وأكدت هذه النتيجة نتائج دراسة جري وإبراهيم (٢٠١٣) بعينة تكونت من (٤٢) طالبًا درست مادة التاريخ وفقًا لاستراتيجية سوم، وأخرى ضابطة، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي، وبالنتيجة نفسها جاءت نتيجة دراسة حسين (٢٠١٢) عند استخدام إستراتيجية سوم في تحصيل مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الخامس العلمي، بعينة تكونت من (٦٠) طالبة، وبواقع (٣٠) طالبة لكل مجموعة، حيث أظهرت الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

واهتمت دراسة راجي (٢٠٠٧) بتعرّف أثر أنموذجي دانيال ومكارثي في اكتساب المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات الخامس الابتدائي بمدينة بغداد، وتكونت عينة الدراسة من (٧٨) طالبة، موزعة على مجموعات ثلاث ، واشتملت أداة الدراسة على اختبار تحصيلي ومقياس لقياس الاتجاه نحو مادة العلوم، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التي درست بأنموذج دانيال على المجموعة التي درست بالطريقة الاعتيادية، وعدم وجود فروق دالةً احصائيًا بين المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج دانيال والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في متوسطي درجات الاتجاه نحو مادة العلوم .

ونظرًا لأهمية استخدام أنموذجي درايفر في التعليم فقد كشفت دراسة الراوي (٢٠٠٦) أثر استخدامه في التحصيل والتفضيل المعرفي لدى عينة مكونة من (٦٠) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثالثة في قسم الكيمياء كلية التربية ابن الهيثم بالعراق، وهو ما يتفق مع نتيجة دراسة الغراوي (٢٠٠٥) التي هدفت إلى تعرّف أثر انموذج درايفر في تغيير المفاهيم الفيزيائية ذات الفهم الخطأ لدى طلبة كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية، بعينة تكونت من (٥١) طالباً وطالبة، التي أظهرت وجود فروق إحصائية لصالح المجموعة التي درست بأنموذج درايفر.

## أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في أنها تسعى إلى معرفة تأثير استخدام أنموذجي دانيال ودرايفر واستراتيجية سوم في تنمية مهارات مقياس التفكير التأملي لدى طلبة الصف الأول الثانوي وتحصيلهم البعدي والمؤجل واتجاهاتهم نحو تعلم مبحث التربية الإسلامية بالأردن بالإسهام في تحقيق فلسفة التربية والتعلم وبرامج التطوير التربوي في الأردن التي تحث على تحسين قدرات التفكير التأملي لدى الطلبة، وإغناء الأدب التربوي بنماذج واستراتيجيات متطورة في مجال تدريس التربية الإسلامية، إذ تعد هذه الدراسة هي الأولى من نوعها حسب علم الباحث في مجال تدريس التربية الإسلامية في الأردن.

## مشكلة الدراسة :

نظراً لعالمية الرسالة الإسلامية، وديمومة استمرارها في الدعوة إلى التفكير التأملي، وظهور طرائق تدريسية واستراتيجيات تعليمية متطورة أثبتت دراسات متعددة فاعليتها في اكتساب مفاهيم الموضوعات التدريسية المتنوعة، كانموذج دانيال المستخدم في دراسة راجي

(٢٠٠٧) لاكتساب المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم، وأنموذج درايفر التي أظهرت دراستي )الراوي، ٢٠٠٦؛ الغراوي، ٢٠٠٥) أثر استخدامه في تحصيل مفاهيم الكيمياء والفيزياء، ودراسة )الكرعاوي، ٢٠١٣؛ جري وإبراهيم، ٢٠١٣؛ حسين، ٢٠١٢) التي أظهرت فاعلية إستراتيجية سوم في التحصيل الأكاديمي في التربية الرياضية والتاريخ والكيمياء، فإن الحاجة تدعو لتوظيف مثل هذه الطرائق التدريسية في مبحث التربية الإسلامية، وبخاصة أن الدراسات المتعلقة باستراتيجيات تحسين التفكير التأملي والارتقاء بمستوى التحصيل البعدي والمؤجل في مجال التربية الإسلامية نادرة حسب علم الباحث، مما دفع الباحث إلى الاهتمام بهذا الموضوع.

## أسئلة الدراسة

جاءت هذه الدراسة في محاولة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$= ٠,٠٥) بين متوسطات الدرجة الكلية للتفكير التأملي لدى طلبة الصف الأول الثانوي الذين درسوا مبحث التربية الإسلامية، تعزى لأنموذجيّ دانيال ودرايفر واستراتيجية سوم والجنس والتفاعل بينهما؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$= ٠,٠٥) في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي البعدي في مبحث التربية الإسلامية، تعزى لأنموذجيّ دانيال ودرايفر واستراتيجية سوم والجنس والتفاعل بينهما؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$= ٠,٠٥) في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مبحث التربية الإسلامية المؤجل، تعزى لأنموذجيّ دانيال ودرايفر واستراتيجية سوم والجنس والتفاعل بينهما؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$= ٠,٠٥) في اتجاهات طلبة الصف الأول الثانوي نحو تعلم مبحث التربية الإسلامية، تعزى لأنموذجيّ دانيال ودرايفر واستراتيجية سوم والجنس والتفاعل بينهما؟

## محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على:

- عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤م).
- وحدة النظم الإسلامية من كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي بعد إعادة تنظيمها وترتيبها وفق أنموذجي دانيال ودرايفر واستراتيجية سوم، موزعة على (٢٤) حصة صفية.

- مقياس التفكير التأملي بمهاراته الخمسة الآتية: (الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة)، واختباري التحصيل البعدي والمؤجل، ومقياس الاتجاهات الذي أعدها الباحث وفق موضوعات وحدة النظم الإسلامية من كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي.

## التعريفات الإجرائية

**- التفكير التأملي:** الإجراءات التي يتيحها المعلم لطلبة الصف الأول الثانوي في الأردن الذين يدرسون وحدة النظم الإسلامية من كتاب التربية الإسلامية مستنداً إلى عمليات الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة للوصول إلى استنتاجات تساعدهم في وضع حلول مقترحة للمواقف التعليمية.

**- أنموذج دانيال:** من النماذج البنائية وقد ابتكره دانيال نيل (Daniel Neal)، ويقوم على الإجراءات التي ينفذها المعلم مع طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن الذين يدرسون وحدة النظم الإسلامية من كتاب التربية الإسلامية من خلال الفعاليات الآتية: التعليم المباشر، المراجعة، الاستعراض، الاستقصاء، النشاطات، التعبير، الحوار والمناقشة، التطبيق في مواقف جديدة، التلخيص، الخاتمة.

**-أنموذج درايفر:** من نماذج الفلسفة البنائية الذي أسسه روسلاند درايفر (Rosalind Driver)، ويقوم فيه المعلم بإعادة طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن الذين يدرسون وحدة النظم الإسلامية من كتاب التربية الإسلامية إلى المفاهيم الأولية لموضوعات دروس الوحدة وقياس مقدرتهم الفردية على تفسير المفاهيم وكيفية تنمية هذه المقدرة وربطها بمفاهيم سابقة، من خلال الإجراءات الآتية: التوجيه، وإظهار الفكرة، وإعادة صياغة الأفكار، وتطبيق الأفكار، ومراجعة التغير في الأفكار.

**- استراتيجية سوم:** وهي الاستراتيجية التي تقوم على دمج مهارات التفكير بالمنهج الدراسي، بتحويل دور طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن الذين يدرسون وحدة النظم الإسلامية من كتاب التربية الإسلامية من متلقين سلبيين إلى مفكرين فعالين في الغرفة الصفية، بالاعتماد على الإجراءات التي تقوم على التساؤل، والمقارنة والتباين، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، والتنبؤ، وتوليد الاحتمالات المناسبة للحل.

**- طلبة الصف الأول الثانوي:** وهم جميع طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن الذين يدرسون في مديرية تربية محافظة جرش للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤).

- **التحصيل البعدي المباشر:** هو العلامة الكلية التي يحصل عليها الطلبة في الاختبار الذي أعده الباحث من كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي من وحدة النظم الإسلامية والذي يطبق بعد الانتهاء من الدراسة مباشرة.

**التحصيل المؤجل:** هو العلامة الكلية التي يحصل عليها الطلبة في الاختبار الذي أعده الباحث من كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي من وحدة النظم الإسلامية الذي يُطبق بعد أربعة أسابيع من الانتهاء من تطبيق اختبار التحصيل المباشر دونما تهيئته للاختبار التحصيلي المؤجل.

## متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على متغيرات متعددة، جاءت كالآتي:

- **المتغير المستقل:** وهو طريقة التدريس وله ثلاث مستويات هي: أنموذج دانيال، وأنموذج درايفر، واستراتيجية سوم.
- **المتغير التابع فيشمل:** التحسن في مهارات التفكير التأملي، والتحصيل الفوري، والتحصيل المؤجّل والاتجاهات نحو تعلم وحدة النظم الإسلامية.
- المتغير المعدّل وهو الجنس وله فئتان: ذكر / أنثى.

## عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (٦) شعب من شعب الصف الأول الثانوي، في (٦) مدارس من مدارس مجتمع الدراسة، والمسجلين للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤م)، والبالغ عددهم (٦٣٦٢٢) طالبًا وطالبة، حيث تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، موزعة على (٣) شعب ذكور من مدارس (جرش الثانوية، زيد بن حارثة الثانوية، ساكب الثانوية) عدد أفرادها (٩٨) طالبًا، و(٣) شعب إناث من مدارس (الخنساء الثانوية، سوف الثانوية، بليلا الثانوية) عدد أفرادها (١٠٢) طالبة، وتم تقسيم شعب الذكور وشعب الإناث عشوائيًا إلى (٣) مجموعات تجريبية.

## إجراءات الدراسة وخطواتها

لأغراض تطبيق الدراسة قام الباحث بالإجراءات والخطوات الآتية:

**أولاً:** الوحدة المطورة: قام الباحث بتطوير الوحدة الرابعة من كتاب الصف الأول الثانوي

بعنوان «النظم الإسلامية» والمكونة من ثمانية دروس والتي تناولت الموضوعات الآتية: (الدعوة إلى الإسلام، الكسب في الإسلام، علاقة الأبناء بوالديهم، علاقة الوالدين بأبنائهم، الخلافات الزوجية، معالجة الإسلام للخلافات الزوجية، العنوسة، منهج الإسلام في محاربة الجريمة). وتم تحديد أهداف تدريسية للوحدة التي تم تقسيمها إلى (أهداف معرفية، وأهداف نفس حركية، وأهداف وجدانية( تتعلق بتطبيق مهارات مقياس التفكير التأملي، وأهداف خاصة بالاتجاهات نحو تعلم وحدة النظم الإسلامية حسب أنموذجي دانيال ودرايفر واستراتيجية سوم.

*** أنموذج دانيال نيل (Daniel Neal) :**جرى تطوير دروس الوحدة وفق أنموذج دانيال نيل حسب الخطوات الآتية (راجي، ٢٠٠٧):

**- التعليم المباشر (Instructional):** حيث يقوم المعلم بإثارة دافعية الطلبة وتركيز انتباههم بإعطاء تمهيد عام عن أهداف الدرس ومحتواه والنتاجات المرجو تحقيقها، كأن يعرض المعلم أمام الطلبة الآيات القرآنية المتضمنة أسماء أولي العزم من الرسل .

**- المراجعة (Review):** تهيئة أذهان الطلبة للدرس الحالي بمناقشة الدروس السابقة ذات الصلة بالدرس الجديد، كمراجعة الطلبة للتفريق بين وظيفتي النبي والرسول.

**- الاستعراض (Overview):** يجري في هذه الخطوة أعداد مخططات معرفية ورسوم بيانية واشكال توضيحية تستثير أفكار الطلبة للمعلومات الجديدة للدرس، كتكليف الطلبة برسم خريطة مفاهيمية لأساليب الدعوة الإسلامية وربطها ببعض الرسل الذين تميزوا بها.

**- الاستقصاء / النشاطات (Investigations/Activities):** يقوم المعلم بإثارة التساؤلات حول موضوع الدرس وإعطاء الإرشادات بتقديم المساعدة غير المباشرة للطلبة في الوصول إلى المطلوب، كتقسيم الطلبة إلى مجموعات لكتابة تقارير مكتبية وأخرى إلكترونية عن الكسب المشروع، والكسب غير المشروع.

**- التبيان والتعبير (Representation):** يقوم المعلم في هذه الخطوة بإتاحة الفرصة للطلبة للتعبير عن إجاباتهم للتساؤلات المطروحة في الخطوة السابقة، حيث يعرض قائد كل مجموعة تقرير مجموعته أمام باقي المجموعات من أعمال ووظائف مشروعة في الإسلام، وأعمال ووظائف محرمة في الإسلام.

**- الحوار والمناقشة (Discussion):** يقوم المدرس في هذه الخطوة بمناقشة الطلبة في الإجابات التي توصلوا إليها، حيث يوفر المعلم بيئات حوارية لمناقشة المجموعات في تقرير نشاطاتهم، أو في أفكارهم المطروحة للنقاش، مثل عواقب الكسب غير المشروع، أو العنوسة.

**- التدريس المباشر / الاختراع (Invention):** يقوم المدرس في هذه الخطوة بإعطاء التفسيرات الصحيحة للمفاهيم والمصطلحات المطلوب تعلمها بجعل التعلم ذو معنى، وإعادة تشكيل البناء المعرفي، بضرب أمثلة من الواقع المشاهد عن عقوق الوالدين.

**- التطبيق (Application):** يقوم المعلم في هذه الخطوة بتوظيف المعرفة المتعلمة في مواقف جديدة، مثل: الوقوف على حقوق الزوجة عند زوجها.

**-التلخيص والخاتمة (Summary/ Closure):** يقوم المدرس في هذه الخطوة بتلخيص النتائج والتفسيرات وإعطاء خاتمة للدرس، كالوصول إلى أن عقوبة الحدود لا يجوز الزيادة عليها أو النقصان منها.

*** أنموذج روسلاند درايفر (Rosalind Driver):** جرى تطوير دروس الوحدة وفق أنموذج روسلاند درايفر، وحسب الخطوات الآتية: (Gatt، ٢٠٠٣؛ الراوي، ٢٠٠٦؛المومني، ٢٠٠٢):

**- التوجيه (Orientation):** يقوم المعلم بإثارة دافعية الطلاب نحو تعلم دروس الوحدة الدراسية من خلال توجيههم إلى المفاهيم والمصطلحات المراد تعلمها، قبل الشروع في الدرس، مثل: العنوسة، الطلاق، القصاص، عقوق الوالدين.

**- إظهار الفكرة (Elicitation of Ideas):** تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة ( ٣- ٤ )، ثم يقوم المدرس بطرح مجموعة من الأسئلة التشخيصية على الطلبة للكشف عمَّا لديهم من معلومات بحيث يتيح للطلبة فرص مناقشة الأسئلة المطروحة عليهم وكيفية الإجابة عنها، مثل: ما معنى الكبائر؟، هل تعتقد أن نسبة العنوسة في المجتمع تتزايد أم تتناقص؟

**- إعادة صياغة الأفكار (Reconstruction of Ideas):** تتناقش المجموعات وتتبادل الأفكار والآراء في الإجابات عن الأسئلة التي طرحت عليهم، وإعادة صياغة الأفكار بناء على الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليهم بمقارنتها مع غيرها من الأفكار لبناء الأفكار الصحيحة، مثل ترتيب مسؤولية رعاية الأبناء وتربيتهم حسب الأولوية.

**- تطبيق الأفكار (Application of Ideas):** في هذه الخطوة يتم تكليف الطلبة بتطبيق الأفكار المتعلمة على مواقف تعليمية، وحياتية جديدة لتعزيز المعرفة وتثبيتها في أذهان الطلبة، وإعداد قائمة بالأساليب والوسائل التقنية الحديثة التي يمكن توظيفها في الدعوة الإسلامية، مع تنفيذ بعضها بأمثلة تطبيقية في واقع الدعوة الإسلامية.

**-مراجعة التغير في الأفكار (Review of Ideas):** عقد جلسات تأملية للطلبة يتأملون فيها طبيعة تعلمهم وتقويم درجة تحسن استيعابهم للأفكار وسبل الارتقاء بأدائهم، بتمثل بعض صفات الداعية، والتعرف إلى صور جديدة في بر الوالدين، ودور الإجراءات الوقائية في منع وقوع الجرائم.

* **استراتيجية سوم:** جرى تطوير دروس الوحدة وفقاً لاستراتيجية سوم حسب الخطوات الآتية: (الكرعاوي، ٢٠١٣؛ جري وإبراهيم، ٢٠١٣؛ حسين،٢٠١٢):

١- التساؤل، إذ يجري في هذه المرحلة طرح مجموعة من الأسئلة أو المواقف المحيرة تثير التفكير في أذهان الطلبة، لماذا نوّع الإسلام في العقوبات (الحدود، القصاص، التعزير).

٢- المقارنة والتباين،إتاحة الفرصة للطلبة للمقارنة بين المواقف المتباينة بالوقوف على الجوانب الإيجابيّة والسلبية فيها، مثل المقارنة بين النتائج المترتبة على الكسب المشروع وغير المشروع، وبر الوالدين وعقوق الوالدين.

٣- اتخاذ القرار، إذ يجري في هذه الخطوة تدريب الطلبة على اتخاذ القرار الذي يعتقد صوابه، مثل: الاعتقاد الجازم بأن الصبر من محاسن الأخلاق.

٤- حل المشكلات، إذ يجري في هذه الخطوة إتاحة الفرصة للطلبة للمحاولة في حل المشكلات ذات الارتباط بموضوع الدرس، مثل اتاحة الفرصة للطالب لتقديم اقتراحات منطقية لحل مشكلة العنوسة في المجتمع.

٥- التنبؤ، ويتم في هذه الخطوة تنمية القدرة لدى الطلبة على استقراء الأحداث والتنبؤ بوقوعها، مثل: الاختلاط من السبل الرئيسة لفاحشة الزنا، والالتزام بالعفة من الإجراءات الوقائية لمنع جريمة الزنا.

٦- توليد الاحتمالات، حيث يتدرب الطلبة في هذه الخطوة على تقديم حلول محتملة لمعالجة المشكلات المتنبأ بها، مثل: تقديم حلول مقترحة متسلسلة ومتتابعة للحد من ظاهرتي العنوسة والطلاق.

صدق الوحدة المطورة: للتأكد من صدق الوحدة المطورة، قام الباحث بعرضها على عدد من المحكمين بلغ عددهم (٨) محكمين من أساتذة الجامعات في تخصصات الشريعة الإسلامية ومناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، وعلى عدد من مشرفي التربية الإسلامية ومدرسيها في مديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش بلغ عددهم (٥) محكمين، وقد طلب من المحكمين إبداء رأيهم في: مدى مناسبة الوحدة المطورة لمستوى الطلبة في الصف الأول الثانوي من حيث كفاية الأهداف وتنوعها وصياغتها وتسلسل الأفكار ومدى وضوح لغتها ومدى ملاءمة الأنشطة والتدريبات والتقويم لكل من إجراءات تدريسها بإنموذجي دانيال ودرايفر واستراتيجية سوم، أو أية ملاحظات أخرى مناسبة لتطويرها نحو الأفضل. وبعد استعادة الوحدة المطورة من المحكمين والإطلاع على آرائهم تم تعديل الإجراءات التي أشاروا إلى ضرورة تعديلها، وبذلك أصبحت الوحدة التعليمية المطورة بصورتها النهائية جاهزة للتطبيق.

**ثانيًا: الاختبار التحصيلي**

جرى تصميم اختبار تحصيلي للوحدة الرابعة من كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي بعنوان «النظم الإسلامية»، وفق الخطوات الآتية:

- تحليل محتوى الوحدة إلى مفاهيم ومصطلحات وحقائق وتعميمات وقيم واتجاهات.
- بناء جدول مواصفات يمثل جميع مستويات المجال المعرفي موزعة على محتوى وحدة (النظم الإسلامية) المراد قياسه.
- وضع مجموعة من الأسئلة على صيغة اختيار من متعدد تغطي كافة جوانب المحتوى في ضوء مستويات الأهداف المعرفية، وتكون الاختبار بصورته الأولية من (٥٠) فقرة، وقد أصبح بعد التحكيم بصورته النهائية مكوناً من (٤٥) فقرة.
- تم حساب درجات الصعوبة والتميز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وقد تراوحت درجات الصعوبة بين (٠,٤٠ - ٠,٨٠)، ودرجات التميز بين (٠,٥٥ - ٠,٧٠).

## صدق الاختبار التحصيلي

للتحقق من صدق الاختبار قام الباحث بعرضه على (١٢) محكمًا من حملة درجة الدكتوراه وذوي الخبرة والاختصاص في الشريعة الإسلامية ومناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها وعددهم (٦)، وعلم النفس التربوي وعددهم (٤)، والقياس والتقويم وعددهم (٢)، وتزويدهم بصورة الاختبار الأولية مع قائمة الأهداف التي تغطيها أسئلة الاختبار، للوقوف على مدى تمثيل الأسئلة، وشمولها لمحتوى الوحدة ودقة صياغتها، ومدى قياسها للأهداف الموضوعة لها في مستويات المجالات المعرفية، وقد تم تعديل الاختبار في ضوء ملاحظات السادة المحكمين.

## ثبات الاختبار التحصيلي

للتأكد من ثبات الاختبار؛ جرى تطبيقه على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة مؤلفة من (٤٠) طالبًا يمثلون أحد شعب الصف الأول الثانوي في محافظة جرش، وأعيد تطبيقه على العينة نفسها بعد أسبوعين، وقد أشرف الباحث على سير الاختبار. وتم حساب معامل الاتساق الداخلي للاختبار باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٥)، كما جرى التأكد من ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر ريتشارد ستون ٢٠ (KR20) حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٤) وتعتبر هذه القيمة مقبولة لإجراءات الدراسة.

**ثالثًا: مقياس التفكير التأملي**

قام الباحث بإعداد مقياس لمهارات التفكير التأملي، بصيغته الأولية والمكون من(٣٥) فقرة موزعة على مهارات التفكير التأملي.

## صدق مقياس التفكير التأملي

جرى عرض الاختبار على لجنة من المحكمين بلغ عددهم (١٣) محكمًا من ذوي الاختصاص في مناهج وتدريس التربية الإسلامية، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، وطلب إليهم إبداء الرأي في مدى مناسبة صياغة فقرات الاختبار، ومدى ملاءمتها لقياس مهارات التفكير التأملي، وقد جرى الأخذ بملاحظاتهم بتعديل بعض الفقرات، وحذف بعضها، وبذلك تكون الاختبار بصورته النهائية من (٣٠) فقرة موزعة على مهارات التفكير التأملي الخمسة الآتية: (الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة( بمعدل (٦) فقرات لكل مهارة.

## ثبات مقياس التفكير التأملي

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Re-Test) إذ جرى تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٤٠) طالبًا من مجتمع الدراسة، وبعد أسبوعين أعيد تطبيقه على العينة نفسها، وجرى حساب معاملات الارتباط بين نتائج التطبيقين لمهارات مقياس التفكير التأملي، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للمهارات بين (٠,٨٠- ٠,٨٥) بمتوسط (٠,٨٣).

**رابعًا- مقياس الاتجاه نحو تعلم وحدة النظم الإسلامية**

تكون مقياس الاتجاه نحو تعلم وحدة النظم الإسلامية من (٢٨) فقرة، وفقاً للخطوات التالية:

- **الصورة المبدئية لمقياس الاتجاه:** تم الاطلاع على بعض مقاييس الاتجاه الخاصة باتجاهات الطلبة نحو التعلم والتفضيل المعرفي كدراسة (راجي، ٢٠٠٧؛ الراوي، ٢٠٠٦)، بعد ذلك تم صياغة (٣٢) فقرةً، وقد روعي في صياغتها البساطة، والدقة العلمية، وأن تشمل الفقرة معنى واحداً، وأن تكون دالة على الاتجاه.

- **الصدق الظاهري:** تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المختصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والتربية الإسلامية، بهدف إبداء الرأي حول مدى انتماء

كل فقرة لمقياس الاتجاه، ومدى وضوحها وصحتها اللغوية، وإجراء التعديلات المناسبة، وفي ضوء ما أشار إليه المحكمون، تم إجراء التعديلات اللازمة على المقياس، وأصبح يتكون المقياس من (٢٨) فقرة بصورته النهائية، وفق التدرج الخماسي (ليكرت)، بحيث أعطيت الإجابة الموجبة موافق جداً (٥) درجات، وموافق (٤) درجات، ومحايد (٣) درجات، ومعارض (٢) درجة، ومعارض جداً (١) درجة، والعكس في حالة البنود العكسية.

**- صدق البناء (Construct Validity):** تم التحقق من صدق البناء لمقياس الاتجاه من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة الفعلية، وتم حساب معاملات الاتساق الداخلي للمقياس، من خلال حساب معامل الارتباط لبيرسون (Pearson-r) وقد بلغ (٠,٨٣) مما يزيد الثقة بمقياس الاتجاه.

**- ثبات مقياس الاتجاه:** تم تقدير الثبات الكلي للمقياس بحساب معامل كرونباخ ألفا، وقد بلغ (٠,٨٦)، مما يجعل المقياس صالحاً للتطبيق على عينة الدراسة الفعلية.

## منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على منهجين: المنهج الوصفي: لوصف الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة وتحليلها، والمنهج شبه التجريبي لقياس أثر المتغيرات المستقلة (أنموذج دانيال، وأنموذج درايفر، واستراتيجية سوم) في المتغيرات التابعة (التحسن في مهارات التفكير التأملي، والتحصيل الفوري، والتحصيل المؤجّل والاتجاهات نحو تعلم التربية الإسلامية)، والمتغير المعدّل وهو الجنس.

## المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة جرى استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة، وتحليل التباين الثنائي المصاحب (2-ANOVA)، واختبار شيفيه (Shefee) للمقارنات البعدية.

## نتائج الدراسة

### أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال الأول على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$= ٠,٠٥) بين متوسطات الدرجة الكلية للتفكير التأملي لدى طلبة الصف الأول الثانوي الذين درسوا مبحث التربية الإسلامية، تعزى لإنموذجي دانيال ودرايفر واستراتيجية سوم والجنس والتفاعل بينهما؟»"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على مقياس التفكير التأملي القبلي والبعدي بالإضافة إلى المتوسطات المعدلة، تبعًا لاختلاف أنموذجيّ دانيال ودرايفر واستراتيجية سوم، والجنس، والجدول (١) يبين ذلك.

**الجدول (١)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على مقياس التفكير التأملي القبلي والبعدي والمتوسطات المعدلة حسب استراتيجية التدريس والجنس**

| أنموذجي واستراتيجية التدريس | الجنس | التحصيل | | | | المتوسط المعدل |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | القبلي | | البعدي | | |
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | |
| أنموذج دانيال | ذكر | ١١,١٧ | ١,٤٢ | ٢٢,٤٦ | ٢,١٦ | ٢٢,٤٦ |
| | أنثى | ١٣,٢٣ | ١,٥٧ | ٢٣,٥٨ | ٢,٤٧ | ٢٣,٥٨ |
| | الكلي | ١٢,٢٠ | ١,٥٠ | ٢٣,٠٢ | ٢,٣٢ | ٢٢,٥٢ |
| أنموذج درايفر | ذكر | ١٣,١٢ | ١,٥٢ | ٢١,٢٨ | ٢,٤١ | ٢١,٢٨ |
| | أنثى | ١١,٥٢ | ١,٥٤ | ٢٣,٤٣ | ١,٨٦ | ٢٣,٤٣ |
| | الكلي | ١٣,٣٢ | ١,٥٣ | ٢٢,٣٦ | ٢,١٤ | ٢٣,٣٦ |
| استراتيجية سوم | ذكر | ١٢,٣٢ | ١,٨٤ | ٢٣,١٥ | ٢,٣٦ | ٢٣,١٥ |
| | أنثى | ١٣,٢١ | ٢,١١ | ٢٢,٥٢ | ٢,١٣ | ٢٢,٨٢ |
| | الكلي | ١٣,٧٧ | ٢,٠٠ | ٢٢,٨٣ | ٢,٢٥ | ٢٢,٩٩ |

يتبين من الجدول (١) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لطلبة الصف الأول الثانوي على مقياس التفكير التأملي البعدي، وبهدف التحقق من الدلالة الإحصائية لتلك الفروق جرى استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (2-ANOVA)، كما هو مبين في الجدول (٢).

**الجدول(٢)**
**نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب الخاصة بالدرجات الكلية لمقياس التفكير التأملي لدى طلبة مجموعات الدراسة الثلاث حسب متغير أنموذجي واستراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدلالة الإحصائية | الدلالة العملية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاختبار القبلي | ٠,٢٣٩ | ١ | ٠,٢٣٩ | ٠,٠٥ | ٠,٧٩٥ | ٠,٠٠٠ |
| الجنس | ٢,٩٨٧ | ١ | ٢,٩٨٧ | ٠,٤٨٦ | ٠,٥١٠ | ٠,٠٠١ |
| أنموذجي واستراتيجية التدريس | ٢٦٢,٥٧٢ | ٣ | ٦٠,٨٧٦ | ١٠,١٣٢ | *٠,٠٠٠ | ٠,١٢٠ |

**تابع جدول (٢)**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدلالة الإحصائية | الدلالة العملية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس × الأنموذجي والاستراتيجية | ٤٦,٥٦٩ | ٤ | ١٠,٩١٠ | ١,٩٤٣ | ٠,١٢٩ | ٠,٠٣١ |
| الخطأ | ٢٣١١,٤٨ | ٢٠٠ | ٥,٩٢٦ | | | |
| الكلي | ٣٠٨٦,٤١٩ | ٢١٩ | | | | |

دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥)

يتبين من الجدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$ = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بالدرجة الكلية لطلبة الصف الأول الثانوي الذين درسوا مبحث التربية الإسلامية على مقياس التفكير التأملي يعزى لأثر أنموذجي واستراتيجية التدريس، ويلاحظ من الجدول (٢) نفسه أن الدلالة العملية لمتغير أنموذجي واستراتيجية التدريس بلغت (٠,١٢٠) مما يعني أن (١٢٪) من التباين في تنمية الطلبة لمهارات التفكير التأملي عائد إلى أنموذجي واستراتيجية التدريس، ولمعرفة أي من الأنموذجي واستراتيجية التدريس كانت لصالح تلك الفروق جرى استخدام اختبار شيفيه (Shefee) للمقارنات البعدية والجدول (٣) يبين نتائج تلك المقارنات بين المتوسطات المعدلة.

**الجدول (٣)**
**اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية المعدلة الخاصة بقياس التفكير التأملي (الدرجة الكلية) وحسب أنموذجي واستراتيجية التدريس**

| | | أنموذجي واستراتيجية التدريس | | |
|---|---|---|---|---|
| | | أنموذج دانيال | أنموذج درايفر | استراتيجية سوم |
| أنموذجي واستراتيجية التدريس | المتوسط الحسابي | ٢٢,٥٢ | ٢٢,٣٦ | ٢٢,٩٩ |
| أنموذج دانيال | ٢٢,٥٢ | – | – | ٢,٠٣ |
| أنموذج درايفر | ٢٣,٣٦ | ٢,٦٩* | – | -٠,٣٥ |
| استراتيجية سوم | ٢٢,٩٩ | – | – | ٠,٥٨ |

دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha$= ٠,٠٥)

يتبين من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أنموذجيّ التدريس دانيال ودرايفر، ولصالح أنموذج درايفر، بمتوسط حسابي (٢٣,٣٦) مقابل متوسط حسابي (٢٢,٥٢)، وقد يعزى ذلك إلى المبادئ التي يقوم عليها أنموذج درايفر المثيرة للتفكير الداعية للتأمل والتدبر بمناقشة الآراء والأفكار وإعادة صياغتها مرات عدة بناءً على تأملها في كل مرة ومحاولة تطبيقها في مواقف حياتية جديدة، وقد يعزى ذلك إلى التسلسل المنطقي لخطوات

أنموذج درايفر ابتداءً من إثارة دافعية الطلبة للتعلم ووصولاً لعقد جلسات تأملية لتقويم درجة استيعابهم للافكار، وهو ما يتوافق مع المراحل التي يمر بها التفكير التأملي عند ليونس (Lyons, 2010)، وتتفق هذه النتيجة نوعا ما مع دراسة مهارديل وآخرون (Mahardale, et al, 2007) التي أظهرت أن بيئات التعلم القائمة على حل المشكلات أكثر فاعلية في مستويات التفكير التأملي.

وبالعودة إلى جدول (٢) فقد أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) بين متوسط أداء الذكور والإناث، وقد يعود ذلك إلى تجانس البيئة التعليمية في كل من مدارس الذكور والإناث، إضافة إلى اهتمام الطلبة من كلا الجنسين بموضوع الدراسة المتعلمة بنماذج واستراتيجيات حديثة، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (بركات، ٢٠٠٥) التي أكدت النتائج ذاتها. كما أظهرت النتائج الواردة في الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير التأملي في مبحث التربية الإسلامية تعزى إلى التفاعل بين أنموذجي واستراتيجية التدريس والجنس، أي أن استخدام أنموذجي واستراتيجية التدريس تصلحان لكلا الجنسين بقدر متماثل في تنمية مهارات التفكير التأملي، مما أدى إلى انعدام التفاعل بينهما، وقد يعزى ذلك إلى حماس الطلبة ذكورًا وإناثًا لتنمية مهارات التفكير التأملي لديهم، وذلك مما يتسق مع طبيعة مرحلتهم العمرية، ومنحى النظام التعليمي الذي يعزز مهارات التفكير في مختلف مجالاته ومستوياته، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة خريسات (٢٠٠٥) في عدم وجود أثر للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي باختلاف الجنس والتخصص والمعدل التراكمي.

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني**

نص السؤال الثاني على: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$= ٠,٠٥) في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي البعدي في مبحث التربية الإسلامية، تعزى لأنموذجيّ دانيال ودرايفر واستراتيجية سوم والجنس والتفاعل بينهما؟»

وللإجابة عن هذا السؤال، جرى استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للاختبار التحصيلي القبلي والبعدي، بالإضافة إلى المتوسطات المعدلة حسب أنموذجيّ دانيال ودرايفر، وإستراتيجية سوم والجنس والتفاعل بينهما، والجدول (٤) يبين تلك النتائج.

**الجدول (٤)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار التحصيل القبلي والبعدي، والمتوسطات المعدلة حسب أنموذجي واستراتيجية التدريس والجنس**

| أنموذجي واستراتيجية التدريس | الجنس | التحصيل | | | | المتوسط المعدل |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | القبلي | | البعدي | | |
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | |
| أنموذج دانيال | ذكر | ١٥,٣٢ | ٦,٣٩ | ٣٣,٢٥ | ٣,٢٥ | ٥٣,١٥ |
| | أنثى | ١٣,٦٩ | ٤,٩٧ | ٣١,٣٧ | ٣,٠٢ | ٤٢,٧١ |
| | الكلي | ١٣,٥١ | ٥,٦٨ | ٣٢,٣١ | ٣,١٤ | ٣٣,٩٣ |
| أنموذج درايفر | ذكر | ١٥,٣٨ | ٦,٣٦ | ٢٩,١٥ | ٢,٦٤ | ٣٠,٦٢ |
| | أنثى | ١٦,٢٢ | ٥,٦١ | ٢٨,٤٧ | ٣,٥١ | ٢٩,٤٨ |
| | الكلي | ١٥,٨ | ٥,٩٩ | ٢٨,٨١ | ٣,٠٨ | ٣٠,٠٥ |
| استراتيجية سوم | ذكر | ١٧,٢٨ | ٥,٤٧ | ٣٤,٧١ | ٥,٠١ | ٦٢,٥٩ |
| | أنثى | ١٦,٢٨ | ٥,٢٦ | ٣٥,١٤ | ٤,٣٥ | ٥٨,٢٦ |
| | الكلي | ١٦,٧٨ | ٥,٣٧ | ٣٠,٩٣ | ٤,٦٨ | ٢٥,٤٣ |

يظهر الجدول (٤) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية الخاصة باختبار التحصيل البعدي، لصالح أفراد المجموعة التجريبية (إنموذج دانيال)، ناتجة عن اختلاف أنموذجي واستراتيجية التدريس؛ وللتحقق من دلالة هذه الفروق الظاهرية، جرى إجراء تحليل التباين الثنائي المصاحب على اختبار التحصل البعدي حسب أنموذجي واستراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما بعد تحييد أثر اختبار التحصيل القبلي، كما في الجدول (٥).

**الجدول (٥)**
**نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لاختبار التحصل البعدي حسب أنموذجي واستراتيجية التدريس والجنس والتفاعل معهما**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدلالة الإحصائية | الدلالة العملية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاختبار القبلي | ٥,٢٦٥ | ١ | ٣,٦٣٩ | ٠,٢١٧ | ٠,٥٣٩ | ٠,٠٠٢ |
| الجنس | ١٥,٢٦٩ | ١ | ١٦,٢٧٨ | ٠,٥٣٨ | ٠,٥١٨ | ٠,٠٠١ |
| أنموذجي واستراتيجية التدريس | ٣٦٢٧,٣٧٨ | ٣ | ١٨٤٩,٥٣٠ | ٥٩,٤٦٢ | *٠,٠٠٠ | ٠,٣٦١ |
| الجنس × أنموذجي واستراتيجية التدريس | ١٣٦,٢٥١ | ٤ | ٤١,٤٧٢ | ١,٦٢٨ | ٠,٢٣٤ | ٠,٠٢٥ |
| الخطأ | ٥٧٨٢,٤٨٣ | ٢٠٠ | ٢٥,٣٧٩ | | | |
| الكلي | ٩٥٦٦,٦٤٦ | ٢١٩ | | | | |

* عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥)

يتبين من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha$ = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية على اختبار التحصيل البعدي يعزى لاختلاف أنموذجي واستراتيجية التدريس، ويتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس أو التفاعل بين الجنس وأنموذجي واستراتيجية التدريس، ولمعرفة بين أي أنموذج واستراتيجية التدريس كانت تلك الفروق، جرى استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسط الحسابية المعدل ويوضح الجدول (٥) السابق والجدول (٦) تلك المقارنات البعدية.

**الجدول (٦)**
**نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية المعدلة على الاختبار البعدي حسب استراتيجية التدريس**

| أنموذج التدريس واستراتيجيته | أنموذج واستراتيجية التدريس | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | أنموذج دانيال | أنموذج درايفر | استراتيجية سوم |
| | المتوسط الحسابي | ٣٣,٩٣ | ٣٠,٠٥ | ٢٥,٤٣ |
| أنموذج دانيال | ٣٣,٩٣ | – | ١٠,١٥ | ×١١,٣٧ |
| أنموذج درايفر | ٣٠,٠٥ | – | – | ٢,٨٣ |
| استراتيجية سوم | ٢٥,٤٣ | – | – | ٢,٧٦ |

* عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥)

يتبين من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط المعدل لأنموذج دانيال البالغ (٣٣,٩٣) والمتوسط المعدل لكل من استراتيجية تدريس سوم البالغ (٢٥,٤٣)، وأنموذج درايفر البالغ (٣٠,٠٥)، ولصالح أنموذج تدريس (دانيال)، ويتبين من الجدول (٨) أن الدلالة العملية لأنموذجي واستراتيجية التدريس بلغ (٠,٣٦١)، مما يدل على أن (٣٦٪) من التباين في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مبحث التربية الإسلامية عائد لاستراتيجية التدريس، وقد يعزى ذلك إلى أن التدريس بأنموذج دانيال يوفر فرصًا تعليمية فاعلة باستثارة أفكار الطلبة بالحوار والمناقشة وبالتساؤلات التي تجعلهم يستقصون المعرفة بالتوجيه والإرشاد مما يؤدي ذلك إلى حفظ المعرفة وتوظيفها في مواقف جديدة، وبالتالي الزيادة في التحصيل، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة راجي (٢٠٠٧) التي أظهرت نتائج دراستها تفوق الطالبات اللواتي درسن بأنموذج دانيال في أكتساب المفاهيم العلمية.

وبالعودة إلى جدول (٥) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) في متوسط تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مبحث التربية الإسلامية تعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث) وقد يعزى ذلك إلى تجانس الخصائص النمائية في

الاستعداد للتعلم، كما أن نماذج واستراتيجية التدريس ذات طبيعة بنائية للمعرفة تتناسب وتراعي القدرات التحصيلية لكلّ من الجنسين. وفيما يتعلق بالتفاعل بين الجنس وأنموذجي واستراتيجية التدريس فقد دلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) في تحصيل الطلبة تعزى للتفاعل بين أنموذجي واستراتيجية التدريس والجنس وقد يعزى ذلك إلى أن أنموذجي واستراتيجية التدريس تعد طرائق جديدة في تدريس مبحث التربية الإسلامية، مما أثرت ايجابًا على تحصيل جميع فئات الطلبة بقطع النظر عن جنسهم .

**ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث**

نص السؤال الثالث على: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$= ٠,٠٥) في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مبحث التربية الإسلامية المؤجل، تعزى لأنموذجي دانيال ودرايفر واستراتيجية سوم والجنس والتفاعل بينهما؟»

وللإجابة عن هذا السؤال، جرى استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للاختبار التحصيلي البعدي والمؤجل، بالإضافة إلى المتوسطات المعدلة حسب استراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما، والجدول (٧) يبين تلك النتائج.

**الجدول(٧)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار التحصيل البعدي والمؤجل، والمتوسطات المعدلة حسب أنموذجي واستراتيجية التدريس والجنس**

| أنموذجي التدريس واستراتيجيته | الجنس | التحصيل | | | | المتوسط المعدل |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | البعدي | | المؤجل | | |
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | |
| أنموذج دانيال | ذكر | ٣٣,٢٥ | ٣,٢٥ | ١٩,٢١ | ٢,٢١ | ٢٠,١٠ |
| | أنثى | ٣١,٣٧ | ٣,٠٢ | ١٧,٣١ | ٢,١٤ | ١٩,٤٢ |
| | الكلي | ٣٢,٣١ | ٣,١٤ | ١٨,٢٦ | ٢,١٨ | ١٩,٧٦ |
| أنموذج درايفر | ذكر | ٢٩,١٥ | ٢,٦٤ | ١٢,١٠ | ٣,٤٦ | ١٣,٣٧ |
| | أنثى | ٢٨,٤٧ | ٣,٥١ | ١٣,١٧ | ٢,٣٥ | ١٤,٤١ |
| | الكلي | ٢٨,٨١ | ٣,٠٨ | ١٢,٦٣ | ٢,٩١ | ١٣,٨٩ |
| استراتيجية سوم | ذكر | ٣١,٧١ | ٥,٠١ | ٢٤,٦٢ | ٣,٢٥ | ٣٧,٤٣ |
| | أنثى | ٣٠,١٤ | ٤,٣٥ | ٢١,١٧ | ٢,٣١ | ٣١,٥١ |
| | الكلي | ٣٠,٩٣ | ٤,٦٨ | ١٣,٤٠ | ٢,٧٨ | ١٤,٩٧ |

يظهر الجدول (٧) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية الخاصة باختبار التحصيل المؤجل لصالح أفراد المجموعة التجريبية (إنموذج دانيال)، ناتجة عن اختلاف أنموذجي التدريس واستراتيجياته؛ وللتحقق من دلالة هذه الفروق الظاهرية، جرى إجراء تحليل التباين الثنائي المصاحب على اختبار التحصيل المؤجل حسب أنموذجي واستراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما بعد تحييد أثر اختبار التحصيل البعدي، كما في الجدول (٨).

**الجدول (٨)**

**نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لاختبار التحصل المؤجل حسب أنموذجي واستراتيجية التدريس والجنس والتفاعل معهما، ونتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية المعدلة على الاختبار المؤجل حسب استراتيجية التدريس**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدلالة الإحصائية | الدلالة العملية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاختبار البعدي | ٤,٤٧٢ | ١ | ٢,٣٧٢ | ٠,٣٢٦ | ٠,٣٥٢ | ٠,٠٠١ |
| الجنس | ١٤,٣٧٢ | ١ | ١٣,١٥٢ | ٠,٢٦١ | ٠,٢٦١ | ٠,٠٠٣ |
| أنموذج التدريس واستراتيجيته | ٢١٤١,٢٥١ | ٣ | ١٠٦٣,٢٧١ | ٣٢,١٣٨ | *٠,٠٠٢ | ٠,٣٢٣ |
| الجنس × أنموذج التدريس واستراتيجيته | ١٠٢,٤٢٨ | ٤ | ٢٣,٢٦١ | ١,٣٦١ | ٠,١٧٢ | ٠,٠١٧ |
| الخطأ | ٢٦١٧,٢٥٣ | ٢٠٠ | ١٧,٢٦١ | | | |
| الكلي | ٤٨٧٩,٧٧٦ | ٢١٩ | | | | |

**نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية المعدلة على الاختبار المؤجل حسب استراتيجية التدريس**

| | | أنموذج التدريس واستراتيجيته | | |
|---|---|---|---|---|
| | | أنموذج دانيال | أنموذج درايفر | استراتيجية سوم |
| أنموذج التدريس واستراتيجيته | المتوسط الحسابي | ٢٦,١٢ | ٢٣,١٧ | ٢١,١٤ |
| أنموذج دانيال | ٢٦,١٢ | – | – | ×٩,٢٠ |
| أنموذج درايفر | ٢٣,١٧ | – | – | ١,٣٤ |
| استراتيجية سوم | ٢١,١٤ | ٨,١٧ | – | ١,٧٥ |

* عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥)

يتبين من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha$ = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية الخاصة باختبار التحصيل المؤجل يعزى لاختلاف أنموذج التدريس واستراتيجيته، كما يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس أو التفاعل بين الجنس وأنموذجي التدريس واستراتيجياته، ولمعرفة لصالح أي من أنموذجي أو استراتيجية كانت تلك الفروق جرى استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية على الاختبار المؤجل بين المتوسطات الحسابية المعدلة حيث تبين من الجدول (٨) السابق،

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط المعدل لأنموذج دانيال البالغ (٢٦,١٢) والمتوسط المعدل لكل من أنموذج درايفر البالغ (٢٣,١٧) ، واستراتيجية سوم البالغ (٢١,١٤) ولصالح أنموذج دانيال، ويتبين من الجدول (٨) أن الدلالة العملية لأنموذجي التدريس واستراتيجياته بلغ (٠,٣٢٣)، مما يدل على أن (٣٢٪) من التباين في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي المؤجل في مبحث التربية الإسلامية عائد لاستراتيجية التدريس، وقد يعزى ذلك إلى قدرة إنموذج دانيال على تأكيد العلاقة الارتباطية بين التحصيل البعدي والاحتفاظ المؤجل للمعرفة للخصائص التي يتميز بها هذا الأنموذج من حيث الاعتماد على التعلم الذاتي بتنفيذ نشاطات الاستقصاء وتطبيقاتها العملية، وإعداد مخططات ورسوم بيانية وخرائط مفاهيمية تسهم باحتفاظ المتعلم للمعرفة وفقًا لخطوات التدريس بانموذج دانيال )راجي، ٢٠٠٧).

وبالعودة إلى جدول (٨) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) في متوسط تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مبحث التربية الإسلامية تعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث) وقد يعزى ذلك إلى تكافؤ عناصر العملية التعليمية لدى كلا الجنسين من حيث المدرسون والمدرسات والبيئة التعليمية في الغرفة الصفية والنظام التعليمي، إضافة إلى تشابه الخصائص النمائية للطلبة في الإقبال على التعلم مما انعكس إيجابًا على جميع أفراد العينة ذكوراً وإناثًا. وفيما يتعلق بالتفاعل بين الجنس وأنموذجي التدريس واستراتيجياته فقد دلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) في تحصيل الطلبة تعزى للتفاعل بين أنموذجي واستراتيجية التدريس والجنس، وقد يعزى ذلك إلى أن حداثة تعلم الطلبة بأنموذجي واستراتيجية التدريس وما رافقها من إثارة لدافعية التعلم والتشويق إليه، جعل الطلبة يحتفظون بالمعرفة الى مدى أطول بقطع النظر عن جنسهم.

**رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع**

نص السؤال الرابع على: « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$= ٠,٠٥) في اتجاهات طلبة الصف الأول الثانوي نحو تعلم مبحث التربية الإسلامية، تعزى لأنموذجي دانيال ودرايفر واستراتيجية سوم والجنس والتفاعل بينهما؟»

وللإجابة عن هذا السؤال فقد جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على مقياس الاتجاهات القبلي والبعدي بالإضافة إلى المتوسطات المعدلة، تبعًا لاختلاف أنموذجي التدريس واستراتيجياته، والجنس، والجدول (٩) يبين ذلك.

**الجدول (٩)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على مقياس الاتجاهات القبلي والبعدي والمتوسطات المعدلة حسب استراتيجية التدريس والجنس**

| أنموذجي واستراتيجية التدريس | الجنس | الاتجاهات | | | | المتوسط المعدل |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | القبلي | | البعدي | | |
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | |
| أنموذج دانيال | ذكر | ٨,١٢ | ١,٠٥ | ١٤,٣٢ | ٢,٧٦ | ١٤,٣٤ |
| | أنثى | ٧,٨٦ | ٠,٩٢ | ١٥,٢٧ | ٢,٣٢ | ١٥,٢٧ |
| | الكلي | ٧,٩٩ | ٠,٩٩ | ١٤,٨٠ | ٢,٥٤ | ١٤,٨١ |
| أنموذج درايفر | ذكر | ٨,٤٧ | ١,٣٩ | ١٥,١٧ | ١,٢٣ | ١٣,٣٨ |
| | أنثى | ٨,٢٤ | ١,٨٤ | ١٦,٣٥ | ١,٩٥ | ١٤,٤١ |
| | الكلي | ٨,٣٦ | ١,٦٢ | ١٥,٧٦ | ١,٥٩ | ١٣,٩٠ |
| استراتيجية سوم | ذكر | ٩,٤١ | ٠,٢٣ | ١٣,٣٧ | ١,٤٢ | ١٥,١٦ |
| | أنثى | ٨,٢٩ | ١,٢٧ | ١٤,٤١ | ١,٦٩ | ١٦,٣٣ |
| | الكلي | ٧,٨٥ | ٠,٧٥ | ١٣,٨٩ | ١,٥٥ | ١٥,٧٤ |

يتبين من الجدول (٩) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لطلبة الصف الأول الثانوي على مقياس الاتجاهات القبلي والبعدي، وبهدف التحقق من الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (٢-ANOVA)، كما هو مبين في الجدول (١٠).

**الجدول (١٠)**
**نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب الخاصة بالدرجات الكلية لمقياس الاتجاهات لدى طلبة مجموعات الدراسة الثلاث حسب متغير أنموذجي واستراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدلالة الإحصائية | الدلالة العملية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاختبار القبلي | ٠,١٨٩٤ | ١ | ١,٠٦٣ | ٠,٢٧ | ٠,٢٥٧ | ٠,٠٠٠ |
| الجنس | ١,٥٩٣ | ١ | ١,٧٠٤ | ٠,٢١٦ | ٠,٣١٨ | ٠,٠٠١ |
| أنموذجا التدريس واستراتيجياته | ١٩٨,٧٣١ | ٣ | ٤٢,١٧٤ | ٧,٤٨٢ | ×٠,٠٠٠ | ٠,١٧١ |
| الجنس × أنموذجي التدريس واستراتيجياته | ٢٧,٨٤١ | ٤ | ٧,٦٤٨ | ١,٢٧٤ | ٠,٠٤١ | ٠,٠٢٦ |
| الخطأ | ١٨٤٥,٢٧ | ٢٠٠ | ٢,٧٨٤ | | | |
| الكلي | ١٧٤٩,١٧٤ | ٢١٩ | | | | |

دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥)

يتبين من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$ = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بالدرجة الكلية لطلبة الصف الأول الثانوي الذين درسوا مبحث التربية الإسلامية على مقياس الاتجاهات يعزى لأثر أنموذجي واستراتيجية التدريس، ويلاحظ من الجدول (١٠) نفسه أن الدلالة العملية لمتغير أنموذجي التدريس واستراتيجياته بلغت (٠,١٧١) مما يعني أن (١٧,١٪) من التباين في تنمية اتجاهات الطلبة نحو تعلم وحدة التربية الاسلامية عائد إلى أنموذجي التدريس واستراتيجياته، ولمعرفة أي من الأنموذجي واستراتيجية التدريس كانت لصالح تلك الفروق جرى استخدام اختبار شيفيه (Shefee) للمقارنات البعدية والجدول (١١) يبين نتائج تلك المقارنات بين المتوسطات المعدلة.

**الجدول (١١)**
**اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية المعدلة الخاصة بمقياس الاتجاهات (الدرجة الكلية) وحسب أنموذجي التدريس واستراتيجياته**

| | | أنموذجا التدريس واستراتيجياته | | |
|---|---|---|---|---|
| | | أنموذج دانيال | أنموذج درايفر | استراتيجية سوم |
| أنموذجا التدريس واستراتيجياته | المتوسط الحسابي | ١٤,٨١ | ١٣,٩٠ | ١٥,٧٤ |
| أنموذج دانيال | ١٤,٨١ | – | – | ٠,٧٢ |
| أنموذج درايفر | ١٣,٩٠ | – | – | ٠,٤٧ |
| استراتيجية سوم | ١٥,٧٤ | – | ×٢,٤٢ | ٠,٦٢ |

دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥)

يتبين من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استراتيجية سوم وأنموذج درايفر، ولصالح استراتيجية سوم، بمتوسط حسابي (١٥,٧٤) مقابل متوسط حسابي (١٣,٩٠)، وقد يعزى ذلك إلى أن استراتيجية سوم تجعل المتعلم في الموقف التعليمي مفكر تثيره التساؤلات وتدفعه ثقته بنفسه إلى إصدار القرارات بناء على قدرته الحالية التي اكتسبها بهذه الاستراتيجية على التنبوء السليم لاختبار أفضل الاحتمالات، وبما أن استراتيجية سوم تدرب الطلبة على المقارنة والتباين، فإنها تكوّن لديهم اتجاهات واضحة لاتخاذ القرار حسب خطوات التدريس بها (الكرعاوي، ٢٠١٣؛ جرى وابراهيم، ٢٠١٣؛ حسين، ٢٠١٢).

وبالعودة إلى جدول (١٠) فقد أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) بين متوسط أداء الذكور والإناث نحو تعلم مبحث التربية الإسلامية، وقد يعزى ذلك إلى التنشئة الإسلامية المتجانسة بين أفراد الأسرة الأردنية بقطع النظر عن نوع جنس أفرادها. كما أظهرت النتائج الواردة في الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية الاتجاهات نحو مبحث التربية الإسلامية تعزى إلى التفاعل بين

أنموذجي التدريس واستراتيجية والجنس، أي أن استخدام أنموذجي التدريس واستراتيجياته تصلح لكلا الجنسين، وأن لها الأثر الإيجابي للتفاعل مع الطلبة ذكورًا وإناثًا بالقدر ذاته في تنمية الاتجاهات نحو تعلم مبحث التربية الإسلامية، مما أدى إلى انعدام التفاعل بين أنموذجي واستراتيجية التدريس والجنس.

## التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الدراسة بالآتي:

- استخدام أنموذج درايفر في تحسين التفكير التأملي وأنموذج دانيال لتنمية التحصيل الدراسي واستراتيجية سوم لتنمية الاتجاهات الايجابية نحو تعلم مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية في كيفية توظيف إجراءات أنموذج درايفر وإنموذج دانيال واستراتيجية سوم في تدريس مبحث التربية الإسلامية عامة ووحدة النظم الإسلامية خاصة.
- إجراء المزيد من الدراسات حول أثر استخدام أنموذج درايفر وإنموذج دانيال واستراتيجية سوم في تعلم موضوعات القرآن الكريم، والعقيدة الإسلامية، والأحاديث النبوية الشريفة، والسيرة النبوية، والفقه الإسلامي في المراحل الدراسية المتعددة.

## المراجع

الأستاذ، محمود حسن (٢٠١١). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة. مجلة جامعة الأزهر سلسلة العلوم الإنسانية، ١٣(ب) ١٣٢٩- ١٣٧٠

البخاري، محمد بن إسماعيل (٢٠٠٣). صحيح البخاري. تحقيق مصطفى البغا. ط٢. دمشق: دار العلوم.

بركات، زياد (٢٠٠٥). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب المرحلة الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، (٤)٦، ٩٨-١٢٦.

الثقفي، عبدالله والحموري، خالد والعصفور، قيس (٢٠١٣). القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكيرالتأملي لدى طالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات أكاديميا والعاديات في جامعة الطائف. المجلة العربية لتطوير التفوق، (٤)٦، ٥٣-٧٠.

راجي، زينب حمزة (٢٠٠٧). اثر أنموذجي دانيال ومكارثي في اكتساب المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية.

الراوي، ضياء سالم داوود (٢٠٠٦). اثر استخدام كل من انموذجي درايفر وويتلي في التحصيل والتفضيل المعرفي لدى كلية التربية ابن الهيثم. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

جابر، ليانا وشماسنة، رائد (٢٠٠٠). نشرة موجزة حول الأبحاث الإجرائية. رام الله: مركز القطان للبحث.

جري، خضير عباس وإبراهيم، مجيد حميد (٢٠١٣). أثر تدريس التاريخ على وفق استراتيجية سوم في تحصيل طلاب الخامس الأدبي. مجلة الأستاذ. ٢٠٥(٢)، ٢٨١-٢١٤.

حسين، هيام غائب (٢٠١٢). فاعلية استراتيجية سوم في تحصيل مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الخامس العلمي. مجلة الفتح. (٥٠)، ١٢٥-١٤٢.

الحلاق، علي (٢٠١٠). اللغة والتفكير الناقد: أسس نظرية واستراتيجية تدريسية. عمان: دار المسيرة

خريسات، محمد سليمان عيسى (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي على التفكير التأملي لحل المشكلات في الاستعداد للتفكير التأملي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

خوالدة، أكرم صالح (٢٠١٠). فاعلية استراتيجية التقويم اللغوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. رسالة دكتواره غير منشورة، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

شديفات، محمود (٢٠٠٧). أثر برنامج تدريبي مستند إلى القصص القرآني في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثامن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عبد الحميد، عبد العزيز طلبة (٢٠١١). أثر تصميم استراتيجية للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل واسترتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً وتنمية مهارات التفكير التأملي. مصر، مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة. ٧٥ (٢)، ٣١٦, ٢٤٨ –

العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق (٢٠٠٧). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. عمان: دار المسيرة.

عمايرة، أحمد عبدالكريم (٢٠٠٥). أثر دورة التعلم وترابط المفاهيم في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي في التربية الوطنية والمدنية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.

الغراوي، محمد ابراهيم (٢٠٠٥). اثر استخدام أنموذج درايفر في تغير المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة كلية المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية المعلمين.

الكرعاوي، إسماعيل عبد زيد عاشور (٢٠١٣). تأثير وحدات تعليمية على وفق استراتيجية سوم في التحصيل الأكاديمي لمادة طرائق تدريس التربية الرياضية. قسم التربية الرياضية، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق

كشكو، عماد جميل حمدان (٢٠٠٥). أثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي بالقران على تنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

كنعان، عماد (٢٠١٤). تأصيل مبدأ التغذية الراجعة التعليمي في ضوء مبادىء التعلم في السنة النبوية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٢٢(٣)، ٦٣ – ٩٢.

مسلم، أبو الحسين(٢٠٠١). صحيح مسلم. تحقيق على عبد الرحمن العزاز، ط٢. بيروت: دار الاستقلال

المؤمني، إبراهيم (٢٠٠٢). فاعلية المعلمين في تصنيف أنموذج بنائي في تدريس العلوم. مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، ١(٢٩)، ٨٤-٦٣.

Gatt, S. (2003). *Promoting the construction of knowledge during practical work*. Retrieved from http://www.Towson.Edu/csme/mctp/Essays/constructivismTxt.

Griffith, B. & Frieden, G. (2000). Facilitating reflective thinking in counselor education. *Counselor Education and Supervision, 40*(2), 82-94.

Kaams, A. (2008). *Reflective thinking RT*. Retrieved from www.highp.hawii.edu

Kovalik, S & Olsen, K. (2010). *Kid's eye view of science: a conceptual integrated approach to teaching science K-6*. (1st ed.). U.S.A: Sage

Lyons, N (2010). *Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a Way of Knowing for professional reflective inquiry*. U.S.A: Sppringer.

Semerci, C. (2007). Developing a reflective thinking tendency scale for teachers and student. t*eachers Educational Sciences: Theory & Practice, 7*(3), 1369–1376

Mahardale, J., Neville, R., Jais, N. & Chan, C. (2007). *Reflective thinking in a problem based English programmde: A study on the development of thinking in elementary students*. Retrieved on 15/4/2014, from ww.pbl2008.com/pdf/0048.pdf.

Milner, H. (2003). Teacher reflection and race in cultural context: History. Meanings, Methods in teaching, *Theory into practice, 42*(3), 173-180.