

تاريخ الإرسال (2018-05-22)، تاريخ قبول النشر (2018-06-25)

أ. تركي نجاء محمد الحربي^{1*}
د. حامد عبد الله طلافحة²

¹ الجامعة الأردنية - الأردن

* البريد الإلكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: Turkqg@hotmail.com

أثر استراتيجية النمذجة المعرفية في تحسين التحصيل والتفكير التأملي في مادة الفقه لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في السعودية

المخلص:

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استراتيجية النمذجة المعرفية في تحسين التحصيل والتفكير التأملي في مادة الفقه لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في السعودية. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية درست وفق استراتيجية النمذجة المعرفية، بينما درست المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية. وبلغ عدد طلبة (43) طالباً موزعين بواقع (21) طالباً للمجموعة التجريبية و(22) طالباً للمجموعة الضابطة، وتم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام 2017 / 2018، وتم اختيار مدرسة القرىات المتوسطة بطريقة قصدية لإبداء إدارة المدرسة الاستعداد اللازم لتطبيق الدراسة وتقديم المساعدة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير اختبار للتحصيل ومقياس للتفكير التأملي. وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي: وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 =$) بين متوسط علامات المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية النمذجة المعرفية وعلامات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية على الاختبار التحصيلي ومقياس التفكير التأملي ولصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج قدم الباحث مجموعة من التوصيات.

كلمات مفتاحية: النمذجة المعرفية، التحصيل، التفكير التأملي، مادة الفقه، الصف الثاني المتوسط، السعودية.

The Effect of Using Cognitive Modeling Strategy on Development Achievement and Reflective Thinking in Fiqh among Second Intermediat Class in Saudia

Abstract:

The study aimed at identifying the effect of the cognitive modeling strategy in improving the achievement and contemplative thinking in the Fiqh of second grade students in Saudi Arabia. The study was followed by the semi-experimental method. The study sample consisted of two experimental groups that were studied according to the cognitive modeling strategy, while the control group was studied according to the usual method. The number of students (43) students distributed by (21) students for the experimental group and (22) students of the control group, and the study was applied in the second semester of 2017/2018, and the school was chosen medium schools in a deliberate way to show the school administration ready to implement the study and provide Help. To achieve the objectives of the study, a test of achievement and a measure of contemplative thinking was developed. The results of the study showed the following: There were statistically significant differences at the mean level (0.05) between the mean scores of the two experimental groups which were studied using the cognitive modeling strategy and the control group signs which were studied in the usual way on the achievement test and the measurement of reflective thinking and for the experimental group. In light of the results of the study, the researcher presented a set of recommendations.

Keywords: Cognitive Modeling, Achievement, Reflective Thinking, Fiqh, Second Grade, Saudi Arabia

المقدمة:

يعد موضوع التعلم من أكثر الموضوعات أهمية وإثارة لاهتمام الباحثين في مختلف التخصصات حيث إن التعرف على هذه الظاهرة الإنسانية المعقدة يخدم في التوصل إلى قوانين يمكن من خلالها التحكم في عملية التعلم، بما يسهم في استثمارها وتوظيفها في مختلف المواقف. كما وتكمن أهمية فهم عملية التعلم من كون أن هذه العملية هي التي يكتسب فيها الفرد أنماطاً سلوكية جديدة ومهارات معرفية وانهيائية متعددة تساعد في التكيف مع بيئته الداخلية والاجتماعية ومواجهة التحديات والمخاطر المحيطة به.

ولا شك في أن تحولاً ملحوظاً قد ظهر في الربع الأخير من القرن العشرين على الدراسات المتعلقة بالتعلم والتعليم، فبعد أن كان علماء النفس والتربية يركزون على مبادئ النظرية السلوكية في تفسيرهم لعملية التعليم والتعلم أصبحوا في بداية السبعينات يركزون على مبادئ النظريات المعرفية (قطامي واليوسف، 2010). ومنذ الثمانينيات من القرن الماضي ظهرت النظرية المعرفية الاجتماعية والتي استوحت أفكارها من فيجوتسكي والتي فسرت عمليات التعلم باستخدام المفاهيم السلوكية والمعرفية معا (خالد والتج، 2012). وقد تضمنت نظرية التعلم الاجتماعي متغيرات متعددة كالتفاعل الاجتماعي، والمعايير الاجتماعية، وسياق الظروف الاجتماعية كمتغيرات أساسية لحدوث التعلم، فالمتعلم لا يتعلم بصورة مستقلة ومنفصلة عن الآخرين بل بفاعلية ومشاركة المتعلمين الآخرين الأكثر معرفة أو قدرة في التأثير في طريقة تفكيرهم وتفسيرهم للمواقف المختلفة، والذي يتم من خلال أنماط وسياقات ودعامات لجعل المتعلم قادراً على حل المشكلات التي يواجهها (فيجوتسكي، 2004).

ويمكن القول أن استخدام هذه الاستراتيجية في البيئة الصفية يهدف إلى تحقيق إكساب المتعلم نماذج تفكيرية في بنية الدماغ من خلال التعامل مع منطق العقل ومبرراته حيث يساعد ذلك على تنشيط الجانب الأيسر من الدماغ من خلال الاستجابة للمنطق وتنظيم مسارات التفكير والانتقال في عملية التعلم من الجزء إلى الكل وخاصة في تكوين صورة أو نموذج شامل عن نمط حل المشكلة. وإتاحة الفرصة للمتعلم كي يعبر عن أفكاره وخطوات تفكيرية في حل المشكلة ومحاولة محاكاة حلول الآخرين ومعالجتها على أسس موضوعية وعلمية. وتمييز المتعلم بين أنماط التفكير المختلفة واختيار الحلول التي تتفق مع بنيته الدماغية. وتنمية القدرة على حل مشكلات تعليمية في مجالات متعددة، بمعنى انتقال أثر تعلم نمط تفكير معين من خلال استخدام هذه الاستراتيجية إلى مواطن أخرى غير المادة العلمية التي استخدمت هذه الاستراتيجية في تدريسها، وبالتالي يحاول المتعلم نمذجة هذا السلوك من التفكير وتطبيقه على مواقف مختلفة. ويمثل التفكير التأملي ذروة سنام العمليات العقلية، لذا فإن التربية لا تستطيع تجاهله ويصبح لزاماً على المربين بذل الجهود من أجل تنميته، فهو يجعل الفرد يخطط دائماً، ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار المناسب، ويعتمد التفكير التأملي على كيفية مواجهة المشكلات وتغير الظواهر والإحداث، والشخص الذي يفكر تفكيراً تأملياً لديه القدرة على إدراك العلاقات، وعمل الملخصات، والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهة نظره وتحليل المقدمات، ومراجعة البدائل والبحث عنها (عبد الوهاب، 2005).

لذا فإن التفكير التأملي ضروري للطلبة؛ إذ إنه يسمح لهم بإعادة الفكرة وتمحيصها، والنظر إليها من جوانب متعددة، وعرض عناصرها وكشف العلاقات القائمة بين هذه العناصر، وكشف الفجوات بينها، ومعرفة الأسباب التي أدت إلى النتائج

من خلال العلاقات التي تربط عناصر الفكرة، ثم وضع حلول للمشكلات المطروحة، وهذا يساعد على خلق شخص قادر على التعلم بنفسه وهو هدف التربية الحديثة.

وتعد تنمية التفكير التأملي من أبرز أهداف التدريس وذلك على اعتبار أن التفكير التأملي يجعل الطالب يخطط دائماً ويراقب ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار، ويقوم التفكير التأملي على تأمل الطالب في كل ما يعرض عليه من معلومات وهذا بدوره يبقى أثراً للتعلم في عقل المتعلم وهذا يؤكد التعلم ذا المعنى وهو جوهر ما تركز عليه إستراتيجيات التعليم الحديثة (القواسمة ومحمد، 2013).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد النمذجة من الاستراتيجيات التي تؤثر في عدد كبير من طلبة، حيث يقوم المعلم بجعل طلبة على وعي بالنموذج الحي الذي عليهم اتخاذه لتسيير عمليات تفكيرهم وإيضاحها أثناء تعليمهم التخطيط، وحل المشكلات، وتقويم الحل، ومراجعة عمليات التفكير أمام طلابه، مما يمكنهم إدراك عمليات تفكيرهم (Panadora, 1971). من هنا تأتي أهمية إدراك المعلم لأهمية عرض أنواع السلوك الذكي والمرغوب فيه أمام مرأى من طلبة، حيث يعتبر التعلم بالقوة أنجح أساليب التعلم وأكثرها فاعلية وخاصة عندما يقترن بإيضاحات أو تعليقات يقدمها النموذج .

وقد أكد كل من تروبريدج وبايبي وبويل (Trowbridge, Bybee & Powell, 2000) أن التركيز على تفعيل المهارات الفوق معرفية من شأنها أن تعمل على تنمية مهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير التأملي بشكل خاص وأن تفعيلها يسهم في تنمية قدرة الطالب على حل المشكلات مما يسهم في زيادة تحصيل الطلبة على اختلاف مراحلهم الدراسية. ومن خلال عمل الباحث معلماً لمادة الدراسات الإسلامية بالمملكة العربية السعودية ولسنوات فقد لاحظ وجود أوجه قصور في الأساليب والإستراتيجيات المتبعة في تدريس مادة الفقه، مما حولت المادة إلى مجرد معلومات تعطى للطلاب دون أن تتاح لهم إمكانية فهم بنية تلك المادة ومضمونها، كذلك لا تشجعهم على تفعيل إحساسهم الداخلي ودافعيتهم نحو التفكير التأملي في ما تعلموه أو يوظفوه بصورة واعية خاصة وأن مادة الفقه غنية بالمواقف والمشكلات والقضايا الفقهية التي ينبغي أن يجدوا لكل من هذه المواقف حلولاً متعددة ومتنوعة، بالإضافة الى ذلك توجد العديد من الشواهد على النقص الشديد في امتلاك طلبة للمهارات الأساسية مثل القدرة على حل المشكلات. وبهذا فإن مشكلة الدراسة تتحدد بمعرفة أثر استيرراتيجية النمذجة المعرفية في تحسين التحصيل والتفكير التأملي وحل المشكلات في مادة الفقه لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في السعودية. من خلال الإجابة عن الأسئلة المحددة الآتية:

1. ما أثر استراتيجية النمذجة المعرفية في تحسين التحصيل لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الفقه؟
2. ما أثر استراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الفقه؟

فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة للتحقق من صحة الفرضيات الآتية:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية (التي درست وفق استراتيجية النمذجة المعرفية) والضابطة (التي درست وفق الطريقة الاعتيادية) على اختبار التحصيل بمادة الفقه تعزى لاستراتيجية التدريس.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية (التي درست وفق استراتيجية النمذجة المعرفية) والضابطة (التي درست وفق الطريقة الاعتيادية) على مقياس التفكير التأملي بمادة الفقه تعزى لاستراتيجية التدريس.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية النمذجة المعرفية في تحسين التحصيل والتفكير التأملي وحل المشكلات في مادة الفقه لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في السعودية.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

1- تكمن أهمية الدراسة في تحقيقها من أثر استراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط بمادة الفقه.

2- استفادة مخططي المناهج المدرسية بالملكة العربية السعودية من الدراسة الحالية، بحيث يتم إدراج استراتيجية النمذجة المعرفية، في الطبقات الجديدة للمنهج المدرسي وبخاصة في مادة الفقه.

3- إلقاء الضوء على كيفية تفعيل استراتيجية النمذجة المعرفية، من افتراض كون عملية التعلم لا تتم بمعزل عن محيطها الاجتماعي.

4- تجرى الدراسة على طلبة الصف الثاني المتوسط حيث إن الطلبة في هذه المرحلة من السلم التعليمي يكونون في مرحلة متميزة بتطور القدرات الإدراكية الحسية والمهارات الاجتماعية وبالتالي فإن اكتساب الطلبة للمهارات فوق المعرفية باستخدام استراتيجية النمذجة المعرفية لها تأثير كبير وفعال في نموهم.

الأهمية التطبيقية:

من المتوقع أيضاً من هذه الدراسة الاسهام في توفير خطة إجرائية للتعلم بالنمذجة المعرفية يمكن أن تستخدم من قبل المعلمين المتدربين عليها، وذلك من خلال التطبيق العملي لخطة النمذجة المعرفية لوحدة الزكاة في مادة الفقه أو تطوير مشاريع مشابهة بحسب المادة والمرحلة، ومساعدة الباحثين مستقبلاً لإجراء دراسات مشابهة.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

النمذجة المعرفية : عرفها عبيد (2009: 21) على أنها: "استراتيجية تعليمية لإيصال المعرفة التي يعالج فيها المعلم المعلومات بصوت مرتفع أثناء القيام بالإجراءات المتضمنة من أجل تعلم مهمة معينة والتركيز في إبراز طرق المعلم في التفكير والتعلم والعمل على أن يضع المتعلمين أنفسهم في الإطار المرجعي للمعلم." وتعرف إجرائياً بأنها: مجموعة من الإجراءات التدريسية المستخدمة من قبل المعلم لمساعدة الطالب على تنظيم ومراقبة عملية التعلم والسيطرة على أنشطته المعرفية والتأكد من تحقيقها، وذلك من خلال التزامه بالخطة التدريسية المقترحة من قبل الباحث.

التحصيل: عرفه الجاللي (2011: 36) بأنه: "حدوث عمليات التعلم المرغوب اكسابها للطلبة والمتمثلة بالحقائق والمعلومات والمهارات والقيم والإتجاهات". ويعرف إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار التحصيل في مادة الفقه الذي أعد لهذا الغرض في موضوعات مادة الفقه التي درست في أثناء التجربة للمجموعتين.

التفكير التأملي: "استقصاء ذهني نشط وواع ومتأن للفرد حول معتقداته ، وخبراته ، ومعرفته المفاهيمية ، والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، يمكنه من إظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، ويساعده ذلك المعنى على اشتقاق استدلالات لخبراته الحسية التي تقوده إلى تكوين نظرية خاصة به للممارسات المرغوب تحقيقها في المستقبل" (الخالدة، 2012). ويعرف إجرائياً: "بقدرة طلبة الصف الثاني المتوسط في مدينة القريات عينة البحث على توليد الأفكار التي تقوده إلى الخروج من الموقف المشكل من خلال استجاباتهم على مقياس التفكير التأملي المستخدم لأغراض هذه الدراسة".

حدود الدراسة:

تحدد حدود الدراسة في الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: التعرف إلى أثر استراتيجية النمذجة المعرفية في تحسين التحصيل والتفكير التأملي في مادة الفقه لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في السعودية.

الحدود المكانية: المدارس الحكومية بمحافظة القريات بالمملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: طلبة الصف الثاني المتوسط في المدارس الحكومية بمحافظة القريات بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني 2017/2018.

كما تتحدد نتائج الدراسة بالأداة التي تم تطويرها وخصائصها السيكمترية، وموضوعية الاستجابة التي أبدتها عينة الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يغطي هذا الجزء مراجعة للإطار النظري المتعلق بالنمذجة المعرفية من حيث مفهومها وخصائصها وميزاتها وخطوات تطبيقها وغيرها من الموضوعات، وكذلك الإطار النظري المتعلق بالتفكير التأملي. كما يتضمن الفصل استعراضاً لعدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة.

أولاً: الإطار النظري:

أ- النمذجة المعرفية

لقد نشأت النظرية البنائية منذ فترة ليست بقصيرة، حيث يذكر زيتون وزيتون (2002) أن لها جذوراً عميقة في الماضي، حيث أن أفكار النظرية البنائية لم تبدأ من فراغ أو من نقطة الصفر، فهي ليست نبتاً نما فجأة في مجال المعرفة، ولكنها وإن كانت جديدة إلا أن مقاطعها ليست غريبة على الأذان، فقد قام مؤلفون بإعادة تجميعها وتنسيقها وبنائها في صيغة جديدة أمثال: جون ديوي، جان بياجيه، جلاسرفيلد وغيرهم. وتعتبر التربية من أكثر الميادين تأثراً بالفلسفة البنائية بتياراته المعرفية والاجتماعية، فهي تنظر إلى المتعلم بأنه نشط يبني معارفه من خلال تفاعله مع المعلومات ومع خبرات الآخرين، وليس من خلال تكوين صور أو نسخ من الواقع (رزق، 2008).

ووجد منظرو البنائية صعوبة في إيجاد تعريف محدد للبنائية وذلك لعدة أسباب منها: أن مصطلح البنائية يعد جديداً نسبياً في الأدبيات الفلسفية والنفسية والتربوية، كما أن منظري البنائية ليسوا بفريقاً واحداً، ولكنهم عدة فرق، ومن ثم ليس هناك

إجماع بينهم على تعريف محدد لها (زيتون وزيتون، 2002). إلا أن بعض منظري النظرية البنائية حاولوا تعريفها على أنها "الفلسفة المتعلقة بالمتعلم، والتي تفرض حاجة المتعلمين لبناء فهمهم الخاص على أفكار جديدة" أو هي "عملية استقبال تتضمن إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة داخل سياق معرفتهم الآنية مع خبرتهم السابقة وبيئة التعلم" (السيد، 2003، 14).

خصائص النظرية البنائية:

هناك عدة خصائص للنظرية البنائية والتي يمكن أن يكون لها تأثير في المواقف التعليمية كما أشار لها الخفاجي (2011):

1. لا ينظر إلى المتعلم على أنه سلبي، ولكن ينظر إليه على أنه المسؤول مسؤولية مطلقة عن تعليمية.
2. تستلزم عملية التعلم عمليات نشطة، يكون للمتعلم دور فيها حيث تتطلب بناء المعنى.
3. المعرفة ليست خارج المتعلم ولكنها تبني فردياً وجماعياً فهي متغيرة دائماً.
4. يأتي المعلم إلى المواقف التعليمية ومعه مفاهيمه، ليس فقط المعرفة الخاصة بموضوع معين، ولكن أيضاً آراؤه الخاصة بالتدريس والتعلم وذلك بدوره يؤثر في تفاعله داخل الفصل.
5. التدريس ليس نقل المعرفة، ولكنه يتطلب تنظيم المواقف داخل الفصل، وتصميم المهام بطريقة من شأنها أن تنمي التعلم.

مراحل النظرية البنائية:

تمر مراحل النظرية البنائية بمراحل أربع متتابعة ومتتالية كالآتي:

- 1- **مرحلة الدعوة:** وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بجذب انتباه المتعلمين من خلال عرض الموقف أو الأحداث أو المعلومات المتناقضة أو عن طريق مشكلات وقضايا واقعية لها صلات ببيئة المتعلم بطرح بعض الأسئلة أو عرض بعض الصور والأشكال التي تدعو الطلبة للتفكير وبذلك يكون المعلم قد وضع أمام المتعلمين خبرة محددة تحتاج إلى البحث وأن تكون الأسئلة أو النماذج المعروضة على المتعلمين مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمفاهيم والتعميمات التي يشمل عليها الدرس وفي ضوء الخبرات السابقة للمتعلمين أنفسهم (خالد والتح، 2012).
- 2- **مرحلة الاستكشاف:** وفيها يقوم المتعلمون بالبحث والتقصي عن المشكلة أو السؤال الذي يحتاج إجابة إذ يتطلب ذلك القيام بأنشطة استقصائية متنوعة وفي هذه المرحلة دمج المتعلمين داخل مجموعات صغيرة غير متجانسة من (3-5) متعلمين في كل مجموعة في معالجة الأنشطة التي يشمل عليها الدرس ثم يتبع ذلك محاولة كل مجموعة تنفيذ الأنشطة وحل المشكلات المطروحة ويقتصر دور المعلم في هذه المرحلة على توجيه طلبة في أثناء ممارستهم الأنشطة وتشجيعهم على مواصلة التفكير لإيجاد حلول لها (بننين، 2011).
- 3- **مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول:** وفي هذه المرحلة يتم اقتراح تفسيرات للمشكلة، أو الموقف العلمي، وتقديم الحلول إذ يؤدي ذلك إلى تعديل الأفكار الخاطئة والمفاهيم البديلة عند المتعلمين وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بتعديل ما لدى طلبة من تصورات خاطئة أو إحلال مفاهيم صحيحة محل ما لديهم من مفاهيم خاطئة خلال عمل دائرة حوار أو مناقشة عامة داخل الصف بحيث تقدم كل مجموعة حلولها المقترحة واستراتيجيات التفكير المستعملة في الوصول إلى هذه الحلول (رزق، 2008).

4- مرحلة التطبيق: وفي هذه المرحلة يقوم الطلبة بتطبيق ما توصل إليه من حلول أو مقترحات في مواقف ومشكلات مماثلة وعلى المعلم في هذه المرحلة أن يمنح الطلبة الوقت الكافي لكي ؛ ليتمكنوا من تطبيق ما تعلموه (العفون ومكاون، 2012).

استراتيجية النمذجة Modeling Strategy:

يمثل النموذج والقوة حسب ما هو متعارف عليه في الأوساط التربوية قاعدة رئيسية للمتعلم، ومن هنا تأتي أهمية أن يدرك كل من المعلمين والآباء والمديرين أهمية عرض أنواع السلوك الذكي والمرغوب فيه أمام مرأى من طلبة فالتعلم بالقوة من أنجح أساليب التعلم وأكثرها فاعلية، عندما يقترن بإيضاحات أو تعليقات يقدمها النموذج أو القوة (المعلم) أثناء قيامه بالعمل (المالكي، 2006). وتظهر النمذجة ما وراء المعرفة في الحياة العادية والمدرسة، حيث تعد استراتيجية النمذجة مهمة في تنمية المهارات لما وراء المعرفة ومعرفه ما وراء المعرفة، والمعلمون لديهم القدرة على التفكير بصوت عالٍ لإظهار وتوضيح عمليات تفكيرهم أمام طلبة والتفكير في التفكير. وهو بذلك يعمل كنموذج خبرة للطلاب، وطلبة يمكن لهم في ذلك أن يراقبوا طرق ممارسة واستخدام مهارات ما وراء المعرفة ومعرفه ما وراء المعرفة، والنمذجة في أغلب الأحيان مكون أساسي في تدعيم ما وراء المعرفة. وتعد نمذجة نظير آخر مختلف عن المعلم كطالب مثلاً (يقوم بنمذجة تفكيره وإيضاحه عن طريق التحدث بصوت عالٍ عن تفكيره) أمام زميله ويقوم الآخر بمراقبة عمليات تفكير الزميل المتحدث مكانية أخرى يمكن من خلالها تنمية مهارات ما وراء المعرفة وكيفية ممارستها (Gama, 2004). ومن سليات النمذجة أن قيمة استراتيجية النمذجة قد تقل عن الطالب لأن المعلم هو الذي يقوم بها دون مساهمة الطالب، كما أن هذا الأسلوب لا ينظر إلى تفكير الطالب الحالي (أبو نيان، 2001).

ب- التفكير التأملي

التفكير مفهوم معقد ينطوي على أبعاد ومكونات متشابكة تعكس الطبيعة المعقدة للدماغ وهو سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله من طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، وهو مفهوم مجرد ينطوي على نشاطات غير مرئية وغير ملموسة، وما يلاحظ هو نواتج فعل التفكير سواء كانت بصورة مكتوبة، أو منطوقة، أو حركية ، أو مرئية. وبدأ التفكير التأملي في بداية كتابات ديوي (Dewey) وغيره من المربين كنوع من التفكير الذي يهدف إلى تطوير النمو المهني للمعلمين من خلال مراجعة الإجراءات المستخدمة في تدريسهم، واكتشاف نقاط القوة والضعف وتعديلها، وازداد هذا الاهتمام لدى التربويين المعاصرين في القرن الحالي مثل شون (Schon)، وبولارد (Pollard)، وكورثجان (Korthagen)، وهندرسون (Henderson)، وفونت (Font)، لأن التأمل يبني لدى المعلم وعياً لذاته مما يساعده على إدراك ممارساته، ومشاعره، ومعتقداته (الخالص، 2008)، ويمكن أن يتم التفكير التأملي بالاعتماد على وسائل وطرق عدة يتم فيها جمع البيانات من زيارات الأقران ونقد بعضهم البعض، أو كتابة صحائف التأمل اليومية، وكتابة المقالات للرجوع إليها وتقويم ما أمكن من الإجراءات المتبعة (Redmond, 2006).

فيما يرى ليم (Lim, 2013) أن التفكير التأملي هو نوع من التفكير الذي يختلف عن العمليات الأخرى التي يطلق عليها اسم الفكر، ويشمل حالة من الشك والتردد، والارتباك ووجود صعوبة عقلية تدعو إلى التفكير، وعمل البحث والاستفسار، والعثور على المواد التي يمكن أن تحل هذا الشك وصولاً إلى الاستقرار والتخلص من حالة الاضطراب. بينما

تراه ليونز (Rosaria, 2015) نوع من التفكير الذي يعتمد على معالجة أكثر من موضوع في العقل، وإعطائها اهتماماً جدياً على التوالي.

مما سبق يرى الباحث بأن التعريف السابق، يتسم بالشمولية والوضوح ويكفي للتعبير عن مفهوم التفكير التأملي، فيما يتضح من التعريفات السابقة اتفاقها في عدد من النقاط التي يمكن توضيحها في الآتي:

- يتم تحفيز هذا النوع من التفكير عن طريق تعريض الفرد لمشكلة أو موقف يصعب على الفرد التعامل معه فيلجأ في إجراءاته.
- هو نوع من التفكير القائم على تحليل الموقف وفهم العلاقات الموجودة بين أجزاءه.
- يعتمد في خطواته ومهاراته على خطوات مشابهة بشكل تقريبي للتفكير الناقد، وحل المشكلات، لكنه لا يتبع تسلسلاً معيناً للخطوات فقد تتعدى إحدى الخطوات الأخرى، لكنه يركز كثيراً على نقد الافتراضات وتقويم النتائج.
- يربط بين الخبرات والمعارف السابقة والحالية للطلاب.
- لا يهتم بتنفيذ جميع الخطوات، إنما الأهم هو الوصول إلى نتائج دقيقة، وحلول تم تقويمها بدقة.

أهمية التفكير التأملي:

يمكن أن تتضح أهمية دراسة التفكير التأملي بالنظر إلى المجتمع الحديث وازدياد تعقيداته، وكذلك تيسر المعلومات وتغيرها بسرعة أكبر، مما يقتضي من مستخدميها إعادة التفكير بشكل مستمر، كذلك تغير الاتجاهات وتغير أساليب حل المشكلات، وهكذا تنامي أهمية استثارة التفكير التأملي في أثناء التعلم لمساعدة طلبة في تطوير أساليب تطبيق المعرفة الجديدة في المواقف الصعبة خلال نشاطاتهم اليومية، والتفكير التأملي نوع من النشاطات العقلية التي تساعد طلبة على تكوين وتطوير مهارات تفكير ذات مستوى أعلى (محمد، 2015).

كما يرى الباحث بأن تدريب المعلم لطلابه على استخدام هذا النوع من التفكير يساعدهم على زيادة ربط المعلومات بضعها ببعض، من خلال ربط المعرفة الحالية بالمعرفة أو الخبرة السابقة، لذلك يسمح للطلاب بتعديل المعرفة إلى معرفة جديدة، بينما تطويره عند المعلمين وطلبة يؤدي إلى الإيجابية تجاه المعلومات الخارجية، ويساعد الطالب على التحليل والتأني أثناء معالجة الموضوعات المختلفة ويعزز الارتباط بين مختلف وجهات النظر من خلال التركيز على أسئلة أساسية.

أثر تنمية التفكير التأملي في تعزيز عمليتي التعليم والتعلم:

لقد عرّف ديوي التفكير التأملي بأنه التفكير المتعمق بالعمل بنية تحسينه ويتضمن التفكير المتعمق عنصر الوعي بالأداء والسعي للعثور على معنى للأحداث (رابعة 2009: 24)، ومن أجل ذلك يقوم الممارسون المتأملون ببناء مخزون من الخبرة والدراية المهنية ومهارات التفكير البعدي Meta skills التي تساعد على تفحص تفكيرهم وقاعدتهم المعرفية، والتعمق في فهم المسائل المعقدة، وهذا يحتاج إلى مداورات وحوار وتعاون واستعداد لتحمل قدر أكبر من المسؤولية عن الأداء، كما يحتاج إلى صبر ومثابرة وقدرة على الربط وإدراك العلاقات والإفادة من تجارب الماضي وما تحمله من معانٍ للناظر. وقد ربط جون ديوي التأمل بالطريقة العلمية، فالتأمل هو شكل خاص من التفكير ينجم عن الشك والحيرة في المواقف الحياتية التي يمر بها المرء مما يدفعه إلى البحث الهادف لجلاء الأمر مستعيناً بما تراكم لديه من استنتاجات مستمدة من التجارب السابقة، وبذلك تكون وظيفة التأمل تحويل الحالة المتسمة بالغموض والحيرة والتناقض والفوضى إلى حالة من

الوضوح والاتساق يبقى مؤقتاً ورهنًا بالظروف والاستنتاجات والحلول التي نتوصل إليها هي دائماً أولية وعلى الأكثر قد تتسم بالثبات النسبي وهذا ما يدفع إلى المزيد من التفكير والتجريب والمناقشة المستمرة والمتأنية (رابعة 2009).

ويمكن الاستخلاص من القول السابق أن الممارس التأملي يلعب دورين مهمين، أولهما يمكن تشبيهه بالمثل الدرامي، ومن ناحية أخرى هو ناقد في نفس الوقت يجلس بين الجمهور يراقب الأداء ويحلله. وأن التفكير التأملي مصطلح قديم استحوذ على اهتمام العديد من كبار المربين في كتاباتهم في علم النفس التربوي منهم (binet) ، و (James)، و (Dewey) ولكن اختفى الاهتمام به مع صعود نجم المدرسة السلوكية Behaviorism وبقي الحال كذلك حتى جاء ديوي وشون في الثمانينات وأخذوا بالكتابة عن أهمية التفكير التأملي في إعداد المعلمين أثناء الخدمة وبعد ذلك انتبه الكثيرون لهذا المجال وطرأ تحول سريع بدراسة التفكير التأملي عند المعلمين في ضوء أن الخبرة التعليمية تبنى بالتدرج من خلال المرور بمواقف تعليمية معينة.

ثانياً: الدراسات السابقة

يلاحظ قلة الدراسات التي تناولت فاعلية توظيف استراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية التحصيل والتفكير التأملي في مادة الفقه بشكل مباشر مما اضطر الباحث لتوسيع دائرة البحث عن الموضوع وبالتالي تناولت النمذجة المعرفية في المجال التعليمي بشكل عام، وهناك عدد من الدراسات التي بحثت في ذلك، وفيما يلي عرض لتلك الدراسات متسلسلة من الأحدث للأقدم.

دراسة الأسدي (2015) هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية النمذجة المعرفية في التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة الكيمياء واستخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي وتكونت العينة من (66) طالبة موزعة على مجموعتين تجريبية والتي درست وفق النموذجية المعرفية والأخرى ضابطة والتي درست وفق الطريقة الاعتيادية واستنتجت الباحثة أن اعتماد استراتيجية النمذجة المعرفية لها تأثير إيجابي في رفع مستوى التحصيل الدراسي وفي توسيع تفكيرهم الإبداعي وعملت على تشجيع الطالبات على طرح الأسئلة والإجابة عنها بأنفسهن .

وقام تايجيزا (Tighezza, 2013) ببحث العلاقة بين استخدام استراتيجية النمذجة وتأثيرها على الاتجاهات العلمية وفاعلية التعليم والوعي الذاتي والقيم العلمية. وتم اختبار نموذجين عن طريق ضبط كامل وضبط جزئي ، افترض في نموذج الضبط الكامل تأثير كامل للمتغيرات النفسية الاجتماعية على التحصيل من خلال قيم العلم الثقة بالنفس ، أما في النموذج الضبط الجزئي افترض ان هذه المتغيرات لها تأثير مباشر وغير مباشر من خلال قيم العلم والثقة بالنفس . وتم جمع البيانات من نتائج طلبة الصف الثامن وبلغ عدد العينة العينة (499) طالب ممن شاركوا في اختبار تمس لعام 2007 ودلت النتائج على أن أداء النموذجين مناسب لمقياس المؤشر، كما دلت النماذج على أفضلية نموذج الضبط الجزئي في تمثيل عينة مصفوفة التغيرات ودور الضبط في الثقة بالنفس بعلاقته في الاتجاه نحو العلوم والتعلم الفعال، في حين لم يكن له أثر في قيم العلم.

كما هدفت الدراسة التي قام بها عودة الله (2011) إلى بناء برنامج تعليمي قائم على استيراثية النمذجة واختبار أثره في اكتساب المفاهيم الحياتية وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن ، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي في تطبيق البرنامج التعليمي على أفراد الدراسة اللواتي تم اختيارهن من مدرسة شجرة الدر الأساسية وبلغ عددهن (86 طالبة) تم توزيعهن على شعبتين اختيرت عشوائيا شعبة تجريبية درست المحتوى التعليمي المقرر للصف التاسع الأساسي بوساطة البرنامج التعليمي القائم على استيراثية النمذجة وشعبة ضابطة درست المحتوى

التعليمي نفسه بالبرنامج الاعتيادي السائد في تدريس العلوم الحياتية للصف التاسع ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على استيراثية النمذجة وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الحياتية البعدي وكذلك في اختبار التفكير التأملي .

وهدف دراسة **الخفاجي (2011)** التي أجريت في العراق إلى معرفة فاعلية استيراثية الإدراك فوق المعرفة (النمذجة والتدريس التبادلي) في التحصيل والأداء العملي لمادة البصريات الهندسية العملي والدافعية لتعلم المادة)، وتكونت العينة من (45) طالبا وطالبة من الصف الأول الثانوي؛ حيث تكونت المجموعة التجريبية الأولى من (15) طالب وطالبة درسوا المادة المقررة على وفق استيراثية الإدراك فوق المعرفة (النمذجة) والمجموعة التجريبية الثانية كان عددها (15) طالب وطالبة درسوا المادة المقررة وفق استيراثية الإدراك فوق المعرفة (التدريس التبادلي) والمجموعة الثالثة تمثل المجموعة الضابطة وعددها (15) طالب وطالبة درسوا المادة المقررة وفق الطريقة التقليدية، واستخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذي الثلاث مجاميع مجموعتين تجريبتين والثالثة ضابطة ذات الإختبار البعدي وكافأت الباحثة المتغيرات الأتية (العمر الزمني بالأشهر - المعلومات السابقة - الذكاء - دافعية نحو التعلم - التثب من السلامة الخارجية للتصميم التجريبي) وأسفرت النتائج عن فاعلية استخدام استيراثية النمذجة في التحصيل والأداء العملي لمادة البصريات الهندسية والدافعية لتعلم المادة .

اما دراسة **فتح الله (2011)** فقد هدفت الى معرفة أثر التدريس بالنمذجة وتتابعه مع لعب الأدوار في تنمية الإستيعاب المفاهيمي والإتجاه نحو تعلم الكيمياء لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. وقد تتطلب تحقيق هدف الدراسة تحديد قائمة بصعوبات تعلم المفاهيم والعلاقات الكيميائية بالصف الثالث من مرحلة التعليم المتوسط بعينة الدراسة التشخيصية وكان عددها (268) تلميذا. وتكونت العينة من (93) تلميذاً، وقد أسفرت النتائج عن وجود مفاهيم وعلاقات كيميائية تشكل صعوبة في تعلمها لدى تلاميذ الصف الثالث من مرحلة التعليم المتوسط ، وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ المجموعات الثلاثة في الإستيعاب المفاهيمي ومقياس الإتجاه نحو الكيمياء لصالح المجموعتين التجريبتين ووجود فروق بين تلاميذ المجموعتين التجريبتين في الإستيعاب المفاهيمي ومقياس الإتجاه نحو الكيمياء لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب لعب الأدوار المتبوعة بالنمذجة.

كما هدفت دراسة **منصوري (2009)** إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي مطور قائم على النمذجة الذهنية الأدائية المعرفية على تنمية بعض مهارات التفكير الأساسية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة تصميم تجريبي استلزم تعيين مجموعتين إحداها تحريبية (طبق عليها البرنامج التدريبي) والأخرى الضابطة (لم يطبق عليها البرنامج التدريبي) وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من الصف الثالث المتوسط في مدارس شمال جدة التعليمية، استخدمت الباحثة اختبار لقياس مهارات التفكير الأساسية ، كما تم تطوير البرنامج التدريبي القائم على النمذجة من قبل الباحثة . وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين على اختبار التفكير الكلي وعلى الإختبارات الفرعية ولصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تدربوا على البرنامج القائم على النمذجة الذهنية الأدائية المعرفية لتنمية مهارات التفكير .

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، ومن خلال استقراء بعض المناهج المستخدمة في هذه الدراسات وأهدافها ونتائجها نجد بانها تتفق مع الدراسة الحالية تناولها موضوع النمذجة المعرفية كاستراتيجية للتدريس وفي استخدام المنهج شبه

التجريبي كما في دراسة الاسدي (2015) ودراسة عودة الله (2011) ودراسة الخفاجي (2011). واستهدفت بعض الدراسات استقصاء فاعلية النمذجة في التحصيل والتفكير الابداعي كما في دراسة الاسدي (2015). في حين تناولت دراسة تايجيزا (Tighezza, 2013) العلاقة بين استراتيجية النمذجة والاتجاهات العلمية والتعليم والوعي الذاتي. بنينا تناولت دراسة عودة الله (2011) استراتيجية النمذجة واثرها في اكتساب المفاهيم الحياتية وتنمية التفكير التأملي. وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بمتغيراتها التي تناولتها حيث تناولت متغيرات تابعة لم تتناولها الدراسات السابقة كالتحصيل والتفكير التأملي والقدرة على حل المشكلات. وأن هذه الدراسة تأتي مؤكدة لبعض ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج ومكملة لها من حيث المستجدات المتسارعة. إضافة إلى أن هذه الدراسة تعد من الدراسات القليلة على المستوى المحلي على حد علم الباحث.

أهمية الدراسات السابقة بالنسبة للدراسة الحالية:

ساعدت الدراسات السابقة الباحث في وضع تصور شامل للنمذجة المعرفية من حيث المفهوم والميزات والخصائص والمكونات وغيرها. كما ساعدت في التعرف نظرياً على بيئة النمذجة المعرفية. واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في توجيه الدراسة الحالية والتعرف على أهمية الخصائص المنهجية والطرق اللازمة لدراسة هذا الموضوع.

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الجزء الطرق والإجراءات التي تم استخدامها للإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال وصف أفراد الدراسة وبناء الأدوات اللازمة لذلك والتأكد من إجراءات الصدق والثبات وإجراءات تطبيق الدراسة وكذلك تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية المستخدمة.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي للتعرف على أثر استراتيجيات النمذجة المعرفية في تحسين التحصيل والتفكير التأملي وحل المشكلات في مادة الفقه لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في السعودية وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة وهدفها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2017-2018) في مدارس محافظة القريات في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم حسب إحصائيات إدارة التعليم بمحافظة القريات (694) طالباً.

عينة الدراسة:

تم اختيار مدرسة القريات المتوسطة للبنين بصورة قصديه لسهولة إشراف الباحث على تنفيذ ومتابعة الدراسة ولتوافر الإمكانيات الفنية والإدارية لتطبيق الدراسة فيها. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية وتكون عدد أفراد العينة من (43) طالباً موزعين على شعبتين تدرس الشعبة الأولى وفقاً لاستراتيجية النمذجة وتكون عددها من (21) طالباً في حين درست الشعبة الثانية وفقاً للطريقة الاعتيادية وتكون عددها من (22) طالباً حيث مثلت الشعبة الأولى المجموعة التجريبية ومثلت الشعبة الثانية المجموعة الضابطة.

أداتا الدراسة:

استخدمت الدراسة أداتين تمثلت بالآتي:

أولاً: الإختبار التحصيلي في مادة الفقه

قام الباحث بإعداد الإختبار التحصيلي لأغراض هذه الدراسة بهدف تحديد مدى تحسن تحصيل طلاب الصف الثاني لموضوع الزكاة، كما قام الباحث بتصنيف أهداف الوحدة تبعاً لتصنيف بلوم لمستويات المعرفة الثلاثة (التذكر ، الفهم ، التطبيق) وكانت نسبة الأهداف في مستوى التذكر (20%) ، ومستوى الفهم (40%) ، وفي مستوى التطبيق (40%). وتمت عملية بناء الاختبار التحصيلي وفق الخطوات التالية:

- تم إعداد فقرات الإختبار بالإعتماد على الأهداف السلوكية المحددة في دليل المعلم ، وتكون في صورته النهائية من 20 فقرة جميعها من نوع الاختيار من متعدد وتم اعتماد إجابة واحدة صحيحة من البدائل الأربعة لكل فقرة فتكون أعلى علامة للإختبار هي (20).
- راع الباحث في صياغة فقرات الإختبار الوضوح واللغة البسيطة التي تتناسب مع مستوى طلاب الصف الثاني المتوسط، وارتباط محتوى الفقرات بمحتوى الوحدة وأهدافها السلوكية، كما راع الباحث وضوح الإجابات وعدم وجود إجابات تحمل نفس المعنى .

صدق الإختبار

تم عرض الإختبار التحصيلي على (8) محكمين من أعضاء هيئة التدريس برتبة أستاذ وأستاذ مشارك المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم ومجموعة من المشرفين التربويين ومعلمي التربية الإسلامية في محافظة القريات. واعتماداً على ملاحظات المحكمين أعيد النظر في بعض فقرات الإختبار وتم إعادة صياغتها لغوياً ومعرفياً حتى أصبح الإختبار في صورته النهائية.

التطبيق التجريبي للإختبار :

- تم تطبيق الإختبار التحصيلي على عينة استطلاعية مكونة من (22) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط في محافظة القريات (من غير عينة المجموعة الضابطة أو التجريبية) وذلك بهدف :
- التأكد من وضوح محتوى فقرات الإختبار .
 - مناسبة الزمن اللازم لتطبيق الإختبار
 - حساب معامل الصعوبة ومعامل التمييز لكل فقرة من فقرات الإختبار .

ثبات الإختبار التحصيلي:

للتأكد من ثبات الإختبار تم تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة والتي تكونت من (22) طالباً وتم استخدام معادلة كودر ريتشاردسون KR-20 ، ووجد أن معامل الثبات لفقرات مستوى التذكر (0.82) وفقرات مستوى الفهم (0.79)، وفقرات مستوى التطبيق (0.86). ولمجمل فقرات الإختبار (0.92). وتعد هذه القيم مناسبة لغايات الدراسة الحالية وسلامة الإختبار في الحكم على مستوى طلبة في الإختبار التحصيلي. كما تم تحديد (40) دقيقة زمنياً للإختبار، وذلك عن طريق حساب متوسط الزمن الذي استغرقه طلاب العينة الإستطلاعية في الإجابة عن أسئلة الإختبار التحصيلي. وللتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تطبيق استيراتيجية التدريس المراد فحصها ، قام الباحث بتطبيق الإختبار التحصيلي على المجموعتين (الضابطة ، التجريبية) ومن ثم إجراء اختبار (ت) بين المجموعتين المستقلتين

الجدول 1. إختبارات لتحديد الفروق بين العينة التجريبية و الضابطة

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	6.5714	1.28730	-2.014	1.96	41	0.051
الضابطة	5.5909	1.84285				

ويشير الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة (-2.014) وقيمة (ت) الجدولية (-1.96) ومستوى الدلالة (0.051) وهو غير دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) مما يدل على أن المجموعتين متكافئتين

ثانياً: مقياس التفكير التأملي :

لقياس مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الفقه. قام الباحث بإعداد اختبار لقياس مهارات التفكير التأملي مكون من مجموعة مواقف مشتقة من مادة وموضوعات الفقه وذلك بعد الاطلاع على الادب النظري والدراسات السابقة وتكون مقياس مهارات التفكير من خمس مهارات رئيسية هي : مهارة الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى الاستنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول بديلة مقترحة. وتكون الاختبار من (20) موقفاً.

صدق مقياس التفكير التأملي:

وللتأكد من صدق اختبار مقياس مهارات التفكير التأملي تم عرض مقياس التفكير التأملي بصورته الأولية والمكون من (23) سؤالاً على (8) من المحكمين المختصين في مجال مناهج وتدريب التربية الإسلامية، والفقه الإسلامي، وعلم النفس التربوي، واللغة العربية، والقياس والتقويم التربوي في الجامعات الاردنية، إضافة إلى مجموعة من المعلمين والمشرفين التربويين في وزارة التعليم، حيث قام الباحث بأخذ مقترحات المحكمين وتوصياتهم من حيث التعديل أو الإضافة أو الحذف، وأصبح المقياس مكوناً بصورته النهائية من (20) موقفاً.

ثبات مقياس التفكير التأملي:

تم استخلاص مؤشرات ثبات المقياس باستخدام أسلوبين هما: الثبات بطريقة الإعادة، إذ كان معامل الاستقرار (0,85) والثبات بطريقة الاتساق الداخلي، إذ بلغ معامل الثبات الكلي (0,82) بالتالي فهو يعبر على مدى صدق اتساقه الداخلي في قياس مستوى التفكير التأملي. ولمزيد من التدقيق فقد قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة وبلغ عدد العينة (23) طالباً، اختيرت عشوائياً، وتم إيجاد معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي، وقد بلغ معامل كرونباخ ألفا (0.842) (84%)، وتم حساب الاتساق الداخلي لجميع محاور مقياس التفكير التأملي وكان معامل الارتباط الكلي (89%).

استراتيجية النمذجة المعرفية:

قام الباحث باتباع الخطوات التالية في إعداد استراتيجية النمذجة المعرفية:

- إعداد دليل المعلم :

لقد قام الباحث بإعداد دليل المعلم لكي يسترشد به الباحث المعلم في تدريس طلاب الصف الثاني المتوسط وفق استراتيجيات النمذجة المعرفية حيث قام الباحث بالتالي:

- الإطلاع على العديد من البحوث والدراسات السابقة وشبكة المعلومات الدولية المتعلقة بإعداد برامج تعليمية قائمة على النمذجة المعرفية وارتباطها بأنواع التفكير المختلفة.
- تحديد المحتوى العلمي والمفاهيم العلمية التي تتضمنها الوحدة الدراسية المتعلقة بمفهوم الزكاة للصف الثاني المتوسط للفصل الثاني وتصميم المادة العلمية والأنشطة العملية والمشكلات والأفكار ومفاهيم تساعد طلبة على إعمال العقل وتحفيز التفكير لبناء نماذجهم المعرفية .
- تم صياغة الأهداف التعليمية للدروس المقررة التي ينبغي تحقيقها والوصول إليها بطريقة النمذجة المعرفية بتتابع وتسلسل حسب ما هو مقرر من وزارة التعليم.
- تضمنت عناصر المواقف التعليمية الواردة في الدليل النتائج الخاصة للتعلم لكل من موضوعات الوحدة الدراسية التي تم اختيارها، إضافة للمفاهيم والمصطلحات، واستراتيجيات التدريس، والأنشطة الاثرائية لبناء النموذج المعرفي، وأوراق العمل اللازمة للنشاط، أتبعها الباحث بقضية للبحث، ومن ثم المعلومات الإضافية ومراعاة الفروق الفردية، واستراتيجيات التقييم وأدواته والتكامل الرأسي والأفقي، ومصادر التعلم الأخرى.

تصميم الدراسة:

أولاً: المتغير المستقل: استراتيجية التدريس ولها مستويان (النمذجة المعرفية والطريقة الاعتيادية).

ثانياً: المتغيرات التابعة: التحصيل المعرفي والتفكير التأملي.

EG	المجموعة التجريبية	O1 O2	X	O1 O2
CG	المجموعة الضابطة	O1 O2	-----	O1 O2

O1: اختبار التحصيل القبلي، البعدي

O2: مقياس التفكير التأملي القبلي، البعدي

X: المعالجة التجريبية من خلال استراتيجية النمذجة المعرفية

إجراءات تطبيق الدراسة :

يمكن تلخيص الإجراءات التي قام بها الباحث لتطبيق الدراسة بما يلي :

- تحديد الهدف من الدراسة وتحديد متغيرات الدراسة، وفي ضوءها تم تحديد الشعب التي وقع عليها الاختيار لإجراء الدراسة عليها، وذلك بطريقة عشوائية. وتم تحديد المحتوى الدراسي الوحدة الثانية من الفصل الدراسي الثاني (الزكاة)، كما تم تحديد الفترة الزمنية اللازمة للتدريس لكل مجموعة (الضابطة والتجريبية)، حيث بلغ عدد الحصص المخصصة لذلك (6) حصص صفية بواقع حصتان أسبوعياً لكل مجموعة.
- قبل البدء بتدريس الطلبة باستراتيجيات النمذجة المعرفية وبالطريقة التقليدية ، تم تطبيق مقياس التفكير التأملي والاختبار التحصيلي على المجموعتين (التجريبية والضابطة) .

- قام الباحث بتطبيق استراتيجيات النمذجة المعرفية بنفسه نظرا لخبرته التدريسية بعد أن لاحظ ضعف من قبل المعلم وتردده .
- تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلاب في مقياس التفكير التأملي القبلي والاختبار التحصيلي القبلي.
- بعد الإنتهاء من تطبيق استراتيجيات النمذجة وانتهاء الحصص المخصصة للتطبيق تم تطبيق كل من الاختبار التحصيلي ومقياس التفكير التأملي البعدي على طلاب العينة (التجريبية والضابطة) .

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم إجراء المعالجات الإحصائية بخصوص البيانات بواسطة استخدام برنامج الحزم الإحصائي (SPSS) حيث تم استخراج النتائج الرقمية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للإجابة على أسئلة الدراسة حيث يسمح هذا التصميم بقياس الفروقات بين الأداء القبلي والبعدي مع أخذ الفروقات بين المجموعة الضابطة والتجريبية بعين الاعتبار في حالة كون العينة قصدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يستعرض الباحث فيما يلي نتائج الدراسة ومناقشتها حسب تسلسل أسئلتها وفرضياتها بعد إجراء التحليل بواسطة برنامج spss وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

نتائج السؤال الأول والذي ينص على: ما أثر استراتيجية النمذجة المعرفية في تحسين التحصيل لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الفقه؟

وللتأكد من صحة هذه الفرضية حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي لاستجابات طلبة الصف الثاني المتوسط على اختبار التحصيل للمجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة كما أجري تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للاختبار. والجدول رقم (2) يبين تلك النتائج.

جدول 2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة الصف الثاني المتوسط على اختبار التحصيل

للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	21	18.533	4.838	28.867	2.503
الضابطة	22	18.453	4.323	18.533	3.398

يتضح من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية أجرى تحليل التباين المشترك.

جدول 3. تحليل التباين المشترك لدلالة الفروق في اختبار التحصيل في القياس القبلي والبعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
القياس القبلي	5.045	1	5.045	0.445	0.511
المجموعة	804.483	1	804.483	70.886	.000
الخطأ	306.422	40	7.660		
المجموع الكلي	17963.000	43			

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على اختبار التحصيل وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (26.867) بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (28.867). وبذلك يتم رفض فرضية الدراسة والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية (التي درست وفق استراتيجية النمذجة المعرفية) والضابطة (التي درست وفق الطريقة الاعتيادية) على اختبار التحصيل بمادة الفقه تعزى لاستراتيجية التدريس.

ويعزو الباحث ذلك إلى الآتي: أن استراتيجية النمذجة قائمة في حد ذاتها على إثارة التفكير وجذب الاهتمام، والطالب فيه يعد مشاركاً نشطاً وليس مستقبلاً للمعلومات، ويكون متفاعلاً منطلقاً بحماسة حيث يتعلم ويناقش معلمه بحرية ومتعة وتشويق. وإن طريقة التعلم بوساطة النمذجة هي طريقة جديدة لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في المدارس عينة الدراسة، الأمر الذي قد أثار اهتمامهم، وزاد من دافعية التعلم لديهم، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات السابقة، ويؤكد ذلك ما لاحظته الباحث أثناء تطبيقه التجربة، إذ أظهر الطلبة كل الحماس والسرور عند استخدامهم لاستراتيجية النمذجة. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً إلى الإجراءات التدريسية التي توفرها استراتيجية النمذجة والتي تتسم بالتنظيم والوضوح والترابط وإيجاد التفاعل بين البناء المعرفي والبناء المنهجي الذي ساعد الطالب في الوصول إلى بناء مفاهيمي سليم، وتشجيع الطالب على الدور النشط في عملية التعلم وإبداء رأيه بحرية واستخدام المعلومة في مستويات عليا وأنواع مختلفة من التفكير مما أسهم في رفع مستوى التحصيل وتحسينه لدى الطلبة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الأسدي (2015) التي أظهرت أن هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في أثر استراتيجية النمذجة المعرفية في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية. كما وتتفق مع نتائج دراسة عودة الله (2011) التي أكدت وجود فروق دالة إحصائية تعزى للبرنامج التعليمي القائم على النمذجة المعرفية ولصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي.

نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: ما أثر استراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الفقه؟

وللتأكد من صحة هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي لطلبة الصف الثاني المتوسط على مقياس التفكير التأملي للمجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة، كما أجري تحليل التباين المشترك

(ANCOVA) للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للاختبار. والجدول رقم (4) يبين تلك النتائج.

جدول 4. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة الصف الثاني المتوسط على مقياس التفكير التأملي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	21	23.200	6.360	26.000	4.735
الضابطة	22	22.733	2.051	22.866	2.386

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية أجرى تحليل التباين المشترك.

جدول 5. تحليل التباين المشترك لدلالة الفروق في مهارات التفكير التأملي في القياس القبلي والبعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
القياس القبلي	13.673	1	13.673	0.971	0.333
المجموعة	70.242	1	70.242	4.990	0.034
الخطأ	380.060	40	9.500		
المجموع الكلي	18377.000	43			

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على اختبار مهارات التفكير التأملي وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (26.000) بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (22.866) وبذلك يتم رفض فرضية الدراسة والتي نصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية (التي درست وفق استراتيجية النمذجة المعرفية) والضابطة (التي درست وفق الطريقة الاعتيادية) على مقياس التفكير التأملي بمادة الفقه تعزى لاستراتيجية التدريس.

ويمكن أن تعزى النتيجة إلى أن الوحدة الدراسية المطورة وفق استراتيجية النمذجة عملت على إثارة الدافعية لدى المتعلمين، فالتعلم البنائي الذي بنيت عليه الوحدة عمل على زيادة فرصة المشاركة للمتعلم في الموقف التعليمي، من خلال وضعه في مواقف مثيرة ومحيرة نسبياً تتطلب من التفسير أو الإجابة أو التفكير فيما يواجهه، وهذا دفع المتعلم إلى البحث وجمع المعلومات حول هذا الموقف المحير، مما ولد عند المتعلم الرغبة في التعلم الذاتي، وهذا بدوره انعكس على مستوى التفكير التأملي. ويعزو الباحث ذلك إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في مستوى التفكير التأملي إلى طبيعة استراتيجية النمذجة المعرفية التي تعتمد على أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية وذلك لأن الطالب هو من يبحث ويجرب ويكتشف من خلال الاجراءات والنشاطات حتى يصل إلى المهمة بنفسه. وربما يعود إلى مزايا التعلم

البنائي الذي طورت الوحدة بموجبه تجعل المادة التعليمية مترابطة ومتكاملة وحية في أذهان المتعلمين، حيث أن تعلم المادة العلمية يمر بخطوات مترابطة ومتكاملة ومتتابعة، مما جعل المتعلمين على وعي بما يقومون به، وبمعرفة الأهداف التي يسعون لتحقيقها، والمعلومات التي يحتاجونها، والنتيجة أن هذا الترابط والتكامل يجعل المتعلمين أكثر قدرة على تعلم وتحصيل المعرفة. وتتفق مع نتائج دراسة عودة الله (2011) التي أكدت وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية النمذجة المعرفية ولصالح المجموعة التجريبية في مقياس التفكير التأملي.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- حث معلمي التربية الإسلامية على توظيف استراتيجيات النمذجة المعرفية كنموذج مهم في التدريس.
- تضمين أدلة المعلم طرائق تدريس ونماذج تدريس كاستراتيجيات النمذجة المعرفية.
- تدريب المعلمين بالمملكة العربية السعودية قبل الخدمة وأثناءها على استراتيجيات تدريس غير اعتيادية وبخاصة تلك التي تعتمد على استراتيجيات النمذجة المعرفية.
- إعادة وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية النظر في مناهج التربية الإسلامية وإعدادها بطريقة تتسجم مع نماذج التدريس التي تركز على دور المتعلم في الوصول للمعرفة بطريقة منهجية وعلمية والتركيز تحديداً على استراتيجية النمذجة المعرفية
- يقترح الباحث توسيع إطار تعميم نتائج الدراسة ببحث مشكلة الدراسة في مجتمعات أخرى وعلى مستويات تعليمية مختلفة واستخدام معايير ومقاييس وأدوات أخرى ودراسة عوامل تؤثر في المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير التأملي غير التي تمت دراستها.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- أبو نيان إبراهيم (2001م): صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.
- الأسدي، دعاء (2015م). أثر استعمال استراتيجيات النمذجة المعرفية في التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء، مجلة التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 23 (1)، 407-444.
- بنتين، هناء (2011م). فعالية استراتيجيات النمذجة المفاهيمية على تنمية عمليات العلم في تدريس النظرية الذرية الحديثة بمنهج الكيمياء للصف الأول الثانوي. مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية. 1 (2)، 296-325.
- الجلالي، لمعان (2011م). التحصيل الدراسي ، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- خالد، محمد والتح، زياد (2012م). علم النفس التربوي المبادئ والتطبيقات، عمان: دار وائل للنشر.
- الخالص، عباد محمد (2008م). أثر تنمية التفكير التأملي لمعلمات رياض الأطفال باستخدام المنحى الروائي في تصميم البيئة التعليمية وذكاءات الأطفال المتعددة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.
- الخفاجي، هدى (2011م). فاعلية استخدام استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية (النمذجة والتدريس التبادلي) في التحصيل والأداء العملي لمادة البصريات الهندسية العملي والدافعية لتعلم المادة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.
- خوالدة، أكرم (2012م). فاعلية استراتيجيات التقويم اللغوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- ربابعة، علي (2009م). أثر إستراتيجيات التدريس التشاركي والحوار والطريقة الاعتيادية في التحصيل وتنمية التفكير التأملي في مبحث التربية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- رزق، حسين. (2008م). أثر توظيف التعلم البنائي في برمجة مادة الرياضيات على تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- زيتون، حامد. وزيتون كمال. (2002م). البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي، الإسكندرية، منشأة دار المعارف.
- السيد، أحمد. (2003م). استخدام برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الاجتماعي وأثره على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (73).
- عبد الوهاب، فاطمة (2005م). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الثامن، مجلة التربية العلمية، 8 (2)، 22-39.
- عبيد، وليم (2009م). استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة، ط 1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العفون، نادية حسي ومكاون، حسين سالم (2012م). تدريب العلوم وفق النظرية البنائية، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

عودة الله، ازدهار (2011م). بناء برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات النمذجة واختبار أثره في اكتساب المفاهيم الحياتية وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن، عمان

فتح الله، محمد (2011م). أثر التدريس بالنمذجة وتتابعه مع لعب الأدوار في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والاتجاه نحو تعلم الكيمياء لدى تلاميذ صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بالسعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

فيجوتسكي، لاسر (2004م). محافظة النمو الممكنة: مقارنة جديدة، ترجمة وسيم الكردي، مجلة رؤية تربوية، 15 (2)، 12-33.

قطامي، يوسف واليوسف، رامي (2010م). الذكاء الاجتماعي للأطفال، ط 1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
القواسمة، أحمد ومحمد أحمد (2013م). تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث، عمان: دار الصفا للنشر والتوزيع.
المالكي، عروس (2006م). سلوكيات معلم الرياضيات الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري. المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة حول رعاية الموهبة: تربية من أجل المستقبل، السعودية 26-30 أغسطس: 265-308.
محمد، آمال (2015م). مهارات التفكير رؤية تربوية معاصرة. القاهرة: دار الكتاب الجامعي.
منصوري، غادة (2009م). أثر برنامج تدريبي مطور قائم على النمذجة الذهنية الأدائية المعرفية على تنمية بعض مهارات التفكير الأساسية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية

- Bandura, A. (1971). Self-Efficacy: The Exercise of control. New York, Freeman
Redmond, B. (2006). Reflection in action: developing reflective practice in health and social services, first edition, U.K.: Ashgate Publishing.
Tighezza, M. (2013). Modeling relationship among learning, attitude, Self-perception, and achievement for grade eight Saudi students; International Journal of Science and Mathematics Education, 3(2), 11-34.
Gama, F. (2004) integrating metacognition Instruction in Interactive Learning Environments". Dissertation International Abstract.
Lim, S (2013). Developing reflective and thinking skill by means of semantic mabbing strategies in kindergarten teacher education, early child development and care (73), 55-72.
Rosaria, J. (2015). Modeling teacher's viewsouu the nature of modeling and implications for the education of modelers. International Journal of science education, 24, 369,387.
Trowbridge, W., Bybee, W. & Powell, C. (2000). Teaching Secondary School Science: Strategies for Developing Scientific Literacy, Seven Edition. New Jersey. Merrill, an Imprint of prentice Hall.