جامعـة المنصــورة
كليـــة التربية
–

فاعلية إستراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية المفاهيم الفقهية والتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

إعـداد
الباحث / نورة منيف سعد البقمي

إشراف
محمد بن سعيد بن مجحود الزهراني
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك
كلية التربية – جامعة الطائف

مجـــلة كلـــية التربية – جامعـــة المنصـــورة
العدد ١١١ – يوليو ٢٠٢٠

فاعلية إستراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية المفاهيم الفقهية والتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

نورة منيف سعد البقمي

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية استخدام إستراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية المفاهيم الفقهية والتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

ولتحقيق ذلك الهدف اتبعت الباحثة التصميم شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين: التجريبية والضابطة، وصممت اختبارًا للمفاهيم الفقهية ومقياساً لمهارات التفكير فوق المعرفي، ومادتين بحثيتين هما دليل المعلمة ودليل الطالبة، وبعد التأكد من صدق الأدوات وثباتها فقد تم تطبيقها على عينة تكونت من (٥٢) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (٢٦) طالبة تم تدريسها باستخدام إستراتيجية الأبعاد السداسية، ومجموعة ضابطة (٢٦) طالبة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، وعولجت البيانات باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، ومعادلة إيتا لحساب حجم التأثير.

وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار المفاهيم الفقهية (الأبعاد والدرجة الكلية) وكذلك في مهارات التفكير فوق المعرفي (المهارات والدرجة الكلية) في اتجاه المجموعة التجريبية، وكان حجم تأثر إستراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية المفاهيم الفقهية ومهارات التفكير فوق المعرفي كبيرًا.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات منها: استخدام إستراتيجية الأبعاد السداسية في تدريس الفقه، وتدريب المعلمات على استخدامها.

الكلمات المفتاحية: *إستراتيجية الأبعاد السداسية – المفاهيم الفقهية– مهارات التفكير فوق المعرفي.*

Abstract

This study aimed at identifying the effectiveness of the six-dimensional strategy in developing the jurisprudential concepts and metacognitive thinking of third- grade intermediate female students.

To achieve the study objective, the quasi-experimental design with two groups: experimental and control groups was employed. The researcher designed a test for the jurisprudential concepts, a scale for metacognitive thinking, a teacher guide and a student guide. After verifying the validity and reliability of the study instruments, they were administered to a sample of (52) female students, divided into two groups: the experimental group (n=26) who studied using the six-dimensional strategy, and the control group (n=26) who studied using the usual method. Independent sample T-test and effect size equation were run.

The findings of the study revealed that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental and the control groups in

posttest of the jurisprudential concepts test (sub and total scores) as well as the metacognitive thinking (skills and total score) in favor of the experimental group. The effect size of the strategy in the jurisprudential concepts and metacognitive skills was high.

In light of the findings, a set of recommendations were presented including: the use of the six-dimensional for teaching Jurisprudence and training teachers to use this strategy.
Keywords: the six-dimensional strategy - jurisprudential concepts- metacognitive thinking skills

الفصل الأول
مشكلة الدِّراسة وأبعادها
مقدِّمة :

الأُمَّة الإسلامية لها مكانتها بين الأُمم، ويُعَدُّ أبناؤها عِماد هذه الأُمَّة، والسِّرَّ في قوَّتِها ونهضتها؛ فقد أصبحت تُقاس نهضة الأُمم بمقدار ما تمتلكه من عقولٍ، وذلك أنَّ استثمار العقول وتنمية الإبداع من أهم عوامل تَفوُّق الأُمم وريادتها، وقد أولى الإسلام بناء العقل المتدبر والمفكر أولوية سامية؛ ممَّا يُحتم على هذه الأمة تسليح أبنائها بالعلم والمعرفة، والتي تنبع من عقيدتها وقيمها، لإعداد جيل قادر على التعامل مع العالم بكل معطياته، ويمتلك قاعدة معرفية شرعية متينة، تمكنه من التغلب على ما يحيط به من عقبات وتحديات.

ويسهم تعلُّم المفاهيم الفقهية برفع مستويات أداء الطلبة، ويُحسِّن من تعلُّمهم، والذي يُعدُّ من أهم القضايا المستهدفة في الخطة الاستراتيجية لتطوير التَّعليم العام في المملكة العربية السعودية. ولا تقتصر أهمية المفاهيم الفقهية في الفصول الدراسية فقط، بل تتعداها إلى واقع الطلبة وحياتهم المعاصرة؛ وذلك لما لها من مدلولات واقعية؛ فالإسلام ليس مجردَ جانبٍ معرفيٍّ نظريٍّ فقط، بل يتعدى ذلك إلى جانب التطبيق العملي؛ فمفاهيم الإسلام يُؤمن بها المسلم، وترتبط بالدليل الشرعي المُوحى به من عند الله، فتتشكل منها البنى المعرفية التي ترسم واقعه، وتحدد شخصيته (الأقطش ،٢٠٠٥، ص ١٤٤-١٤٦؛ مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التَّعليم العام، ٢٠١٣، ص٢١).

ويؤكد موسى(٢٠٠٢، ص٤١٧) على ما تمثله المفاهيم الفقهية من أهمية لطالبات المرحلة المتوسطة خصوصًا بسبب تنوع القضايا وتشعبها، والمواقف التي تواجهها الطالبات في الحياة، والحاجة إلى معرفة رأي الفقه فيها.

وانطلاقًا من أهمية المفاهيم الفقهية ومما تسهم به فقد اهتمت بعض الدراسات السابقة بالمفاهيم الفقهية من خلال تجريب إستراتيجيات تدريسية متنوعة، وتصميم برامج تعليمية مقترحة

وبنائها لتنمية تلك المفاهيم، ومن هذه الدراسات دراسة كل من: السميح (٢٠١٤) الذي صمم برنامجًا تدريسيًّا قائمًا على النظرية المعرفية، ودراسة تايه(٢٠١٦) وذلك باقتراح برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة، ودراسة العنزي (٢٠١٧) بتوظيف المدخل المنظومي في إكساب المفاهيم الفقهية، ودراسة الشهراني (٢٠١٧) باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التَّعلُّم في تنمية المفاهيم.

وقد أوصت تلك الدراسات بضرورة العناية بالمفاهيم الفقهية لدى الطلبة في المراحل التَّعليمية المختلفة، من خلال توظيف مداخل وإستراتيجيات تدريسية مختلفة؛ تسهم بفاعلية في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير، وتهتم ببناء العقول المفكرة القادرة على بناء المعرفة وتوظيفها؛ ليتحول الطالب من متلقٍ سلبي للمعرفة إلى منتج للمعرفة يمتلك مهارات البحث والتقصي والقدرة على التأمل والتدبر؛ فلم يعد تزويد الطلبة ببعض الخبرات والتدريب عليها مجديًا في ظلِّ التغيرات السريعة والمتلاحقة التي يشهدها عالمنا اليوم.

وهوما أوصى به الجلاد (٢٠٠٣، ص ١٣٢) من ضرورة دراسة المزيد من الأنماط المقترحة لتدريس المفاهيم ومحاولة الاستفادة منها عمليًا في تدريس المفاهيم الفقهية. والاستفادة من الأدب التربوي الذي عالج قضايا المفاهيم وأساليب تدريسها وتطوير نماذج فعّالة يمكن استخدامها في تدريس المفاهيم الفقهية.

لقد غدت المسيرة التعليمية، في عصرنا المتسارع هذا، والمتفجر بالمعرفة، مشروعًا إنسانيًا طويل الأمد، يحتاج إلى تحريك طاقات العلم والبحث والإبداع لدى الطالب، وتشجيع التفكير لديه من أجل مدّه بالدافعية؛ لتسهيل تكيفه مع المستجدات في مجتمعه، وهذا التكيف يستدعي تعلم مهارات جديدة، كما يتطلب استخدام المعرفة في مواقف جديدة؛ مما يحتم علينا الاهتمام بأمر التفكير؛ لحاجتنا إليه في مجالات الحياة المختلفة؛ في البحث عن مصادر المعلومات، وفي كيفية استخدام هذه المعلومات لمعالجة المشكلات على أفضل وجه ممكن (السليتي،٢٠٠٨، ص٧؛ العقيل ،٢٠١٤،ص ١٨١).

ولأن التفكيرأساس التنمية البشرية، كانت الحاجة ماسة لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طلبة المدارس، والذي يعد من أكثر موضوعات علم النفس حداثة. ويؤكد جروان (٢٠١٦، ص٥١) أن أي جهد جاد لتعليم مهارات التفكير يضل ناقصًا، مالم يتصدى لمهمة تنمية القدرة على السيطرة والتحكم في التفكير، وتوجيهه، ومساعدة الطلبة على التفكير حول التفكير.

ومقررالفقه بما يتضمن من مفاهيم فقهية، تعد مجالًا لتنمية أنواع التفكير المختلفة، والذي تتأكد أهميته في ظل ما يشهده عصرنا الحالي من مشكلات حياتية، ومجتمعية متجددة، والتي

تتطلب حلا مبتكراً؛ مما يستوجب تنمية القدرة على التفكير المنهجي السليم، والاستنباط من الأدلة الشرعية. حيث يشير المطرودي (٢٠٠٩، ص ٤٥) إلى أهم الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثالث المتوسط، وهي إصدار الحكم الفقهي الصحيح المبني على الفهم السليم للمسألة الفقهية.

وقد أكدت نتائج الدراسات السابقة إيجابية النتائج المستخلصة من استخدام إستراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية المفاهيم العلمية وتصويب المفاهيم الخطأ، وأظهرت فاعليتها في تنمية العديد من مهارات التفكير، كدراسة السلامات (٢٠١٢)، ودراسة القحطاني (٢٠١٥)، ودراسة ديبالايا وكوريبيما (Dipalaya&Corebima, 2016)، ودراسة عيسى (٢٠١٧).

الإحساس بمشكلة الدراسة:

وبالرغم من جوانب الأهمية السابق ذكرها، إلا أن واقع تعليم المفاهيم الفقهية –كما تشير الأدبيات ذات العلاقة– لا يتواكب مع ما حظيت به من اهتمام من قبل القائمين على التعليم من حيث بناء المناهج وتصميمها وتدريسها لجميع مراحل التعليم العام، وكذلك اهتمام الباحثين بالمفاهيم الفقهية من حيث تنميتها وتقويمها.

ويدعم ما سبق نتائج الدراسات السابقة التي كشفت عن هذا الضعف ومنها دراسة الجهيمي(٢٠٠٠) وتشير نتائجها إلى انخفاض مستوى اكتساب طلاب الصف الثاني الثانوي (شرعي) للمفاهيم الفقهية المقررة عليهم إذ بلغت النسبة (٤٧,٢%)، وهي نسبة دون المستوى المقبول تربويًا، ودراسة عودة (٢٠٠١) والتي أثبتت وجود أخطاء مفاهيمية فقهية شائعة، وفسرت شيوع هذه الأخطاء إلى الأساليب التدريسية المتبعة في المدارس، وخلفية الطالب والبنية التركيبية للمناهج المدرسية والكتاب المدرسي، وكشفت دراسة المطرودي (٢٠٠٩) عن تدنٍ وضعف امتلاك الطلبة لستة عشر مفهومًا من المفاهيم الفقهية من إجمالي واحد وثلاثين مفهومًا، كما كشفت انخفاض متوسط اكتساب الطلاب في مستوى التطبيق للمفاهيم الفقهية عن الحد المقبول تربويًا؛ حيث بلغ (٥٣,٦٠%).

وقد أكدت الدراسات والبحوث في هذا المجال أن الواقع الحالي يؤكد أن مقرر الفقه غالباً ما يدرس بطريقة تقليدية، مما أدى إلى وجود ضعف لدى الطلبة في تنمية المفاهيم الفقهية. وهو ما يشير إليه أبوشريخ (٢٠٠٩، ص ٢٣) أن من الانتقادات التي مازالت توجه إلى طرائق تدريس مواد العلوم الشرعية اليوم، التركيز على المعلومات حيث وضع في الاعتبار كونها الهدف الوحيد من العملية التعليمية، مما أثر بشكل أو بأخر في طرائق التدريس.

وتتفق دراسات تايه (٢٠١٦)، والعنزي (٢٠١٧) على أنَّ أحد أسباب ضعف اكتساب الطلبة للمفاهيم الفقهية، هو الأساليب التدريسية المتبعة في المدارس، والتي تركز على التلقين والإلقاء، وينصب الاهتمام فيها غالبًا على الحفظ والاستظهار، وكذلك إغفال طرائق التدريس الحديثة وإستراتيجياته التي تركز على نشاط الطالب، وتهيئ له بيئة تعليمية غنية تعينه على البحث والتقصي. ومن الدراسات التي قامت حول ممارسات المعلمين لإكساب المفاهيم الفقهية دراسة السميح (٢٠١٤)، والتي كشفت نتائجها أن الدرجة الكلية لممارسة معلمي العلوم الشرعية للأساليب التدريسية في محاورها الثلاث: (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) لإكساب المفاهيم الفقهية تمارس نادرًا حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٢,٤١/٥).

وقد مهدت أوجه النقد السابقة أمام ظهور توجهات وأفكار بديلة، تستهدف تلافي أوجه النقص التي تم استعراضها وتنطلق في الوقت ذاته من ضرورة تطوير المعالجات التدريسية المستخدمة في المفاهيم الفقهية، وفي ظل ذلك يأتي الاهتمام المتزايد بإستراتيجيات التدريس التي تؤكد على دور الطالب الإيجابي في اكتساب المعرفة، وتعمل على توعيته بما يستخدم من أنماط تفكير أثناء التَّعلُّم، وتوظيف تلك المعرفة في تنظيم تعلُّمه ومراقبته وتقويمه.

وفيما يتعلق بضرورة تنمية مهارات التفكير فقد أكدت نتائج البحوث أهمية تنميه التفكير فوق المعرفي لدى الطلبة، ومن تلك الدراسات دراسة هيا المزروع (٢٠٠٥) التي أشارت إلى وجود قصور في مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطالبات في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وتؤكد ذلك الضعف دراسة العبسي (٢٠١٦)، ودراسة العنود الشراري (٢٠١٥)، والتي أوصت بضرورة الاهتمام بمهارات التفكير فوق المعرفي بصورة أكثر وضوحًا في المناهج.

وانطلاقًا من ضعف الطالبات في تنمية المفاهيم الفقهية ومهارات التفكير فوق المعرفي، ومن توصيات الدراسات السابقة بعلاج هذا الضعف، وانطلاقًا من أهمية إستراتيجية الأبعاد السداسية، ومما يمكن أن تسهم به من تنمية المفاهيم الفقهية والتفكير فوق المعرفي، فقد هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية إستراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية المفاهيم الفقهية والتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

تحديد مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة في ضعف استيعاب الطالبات للمفاهيم الفقهية، وتدني مستوى التفكير فوق المعرفي لديهن، بالإضافة إلى عدم جدوى الأساليب التدريسية السائدة في تنمية المفاهيم الفقهية والتفكير فوق المعرفي، وللتصدي لهذه المشكلة ومعالجتها تطرح الدراسة السؤال الآتي:

ما فاعلية إستراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية المفاهيم الفقهية والتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟ وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما المفاهيم الفقهية المتضمنة في مقرر الفقه للصف الثالث المتوسط؟

٢- ما فاعلية إستراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟

٣- ما فاعلية إستراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١- تعرف فاعلية إستراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

٢- تعرف فاعلية إستراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يمكن أن تسهم به من خلال ما يلي:

أ- الأهمية العلمية النظرية: تتضح الأهمية العلمية للدراسة من خلال تقديم دراسة علمية تسهم في إثراء الأدب النظري حول تنمية المفاهيم الفقهية و إلقاء الضوء على متغيرالتفكير فوق المعرفي؛ حيث يعد التفكير من الأهداف الهامة لتدريس العلوم الشرعية لطلبة المرحلة المتوسطة.

ب- الأهمية العملية التطبيقية: وذلك فيما يمكن أن تسهم به في إفادة كل من:

١- واضعي المناهج ومطوريها: عند صياغة وتطوير مناهج العلوم الشرعية والفقه خصوصًا وبناء وحدات دراسية وفق إستراتيجية الأبعاد السداسية.

٢- القائمين على برنامج إعداد المعلمات وتدريبهن: لاعتماد إستراتيجيات حديثة يتوافق دور المعلم والطالب فيها مع الاتجاهات التربوية الحديثة القائمة على المنحى البنائي في تدريس العلوم الشرعية وتدريب المعلمات عليها.

٣- المشرفات التربويات: من خلال تقديم مادة علمية مخططة وفق إستراتيجية الأبعاد السداسية والتي تتلاءم والمواقف التَّعليمية في العلوم الشرعية حيث يمكن الإفادة من ذلك كله في تطوير ممارسات تدريس المفاهيم الفقهية في مراحل التَّعليم العام.

٤- معلمات العلوم الشرعية: في توفير فرص توظيف هذه الإستراتيجية وتفعيلها في تنمية المفاهيم الفقهية، كما تفسح للمعلمات المجال في الإبداع في طرق تدريسهن باستخدام إستراتيجيات تعمل على تنمية التفكير فوق المعرفي في مراحل تعليمية أخرى.

٥- طالبات الصف الثالث المتوسط: حيث تسهم الدراسة في تنمية المفاهيم الفقهية و التفكير فوق المعرفي لدى هؤلاء الطالبات.

٦- البحث العلمي: قد تشجع نتائج هذه الدراسة باحثين آخرين لإجراء بحوث جديدة تتناول استراتيجية الأبعاد السداسية مع متغيرات أخرى.

حدود الدراسة:

التزمت الدراسة الحالية الحدود الآتية:

أ- **الحدود الموضوعية:**

١- اقتصرت الدراسة على وحدتين من كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الثالث المتوسط (الفصل الدراسي الأول) وهما: الوحدة الأولى: الأطعمة والأشربة والوحدة الثانية: الاضطرار والتداوي، وقد تم اختيار هاتين الوحدتين لأهمية موضوعات هاتين الوحدتين وتضمنهما الكثير من المفاهيم الفقهية التي ينبغي على الطالبات التمكن منها واتقانها.

٢- اقتصرت الدراسة على مهارات التفكير فوق المعرفي (التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقويم).

٣- اقتصرت الدراسة على المفاهيم المتضمنة في الوحدتين السابقتين والتي توصلت إليها الدراسة في أثناء عملية تحليل المفاهيم.

ب- الحدود البشرية والمكانية:

اقتصرت الدراسة على عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط بمحافظة الطائف، الموزعة على مكاتب الإشراف التربوي، وتعد هذه المرحلة نهاية المرحلة المتوسطة، وبداية الدخول إلى المرحلة الثانوية؛ مما يتطلب تمكين هؤلاء الطالبات من المفاهيم الفقهية وتنمية التفكير لديهن.

د- الحدود الزمانية: تم تطبيق تجربة الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام (١٤٣٨-١٤٣٩).

مصطلحات الدراسة: تتحدد مصطلحات الدراسة فيما يلي

١- إستراتيجية الأبعاد السداسية:

عرَّفها كوستو (costu, 2008, p.4) بأنها: "إجراءات تدريسية توجد مناخ يدعم النقاش، وتنوع وجهات النظر بين الطلاب في حجرة الدراسة، وبالتالي مساعدتهم في فهم مواقف الحياة

اليومية، عن طريق نقد أفكارهم للوصول بهم إلى تقبل المفاهيم العلمية واستخدامها لتفسيرها الظواهر في حياتهم اليومية".

ويرى عيسى (٢٠١٦، ص٣٠) بأن إستراتيجية الأبعاد السداسية هي: "إستراتيجية تدريس قائمة على المنحى البنائي، تعمل على تهيئة الطلبة لتصدر المواقف سواءً التَّعليمية أو الحياتية من خلال ست خطوات منظمة ودقيقة تؤدي الى إحداث السلوك المرغوب فيه لدى المتعلم بصفته أيقونة العملية التَّعليمية، وهي: التنبؤ، المناقشة، التفسير، الملاحظة، المناقشة، التفسير".

وتعرف الدراسة الحالية إستراتيجية الأبعاد السداسية إجرائيًا بأنها: مجموعة من الإجراءات التَّعليمية التَّعلُّمية والتي تتبع المنحى البنائي ويتم تصميمها في ست خطوات متتابعة وهي: التنبؤ، المناقشة، التفسير، الملاحظة، المناقشة، التفسير؛ من أجل الوصول بالطلبة إلى المعرفة التي تمكنهم من تنمية المفاهيم الفقهية والتفكير فوق المعرفي.

٢- المفاهيم الفقهية:

المفهوم في المعجم الوسيط (٢٠٠٤، ص ٧٠٤) هو: "مجموع الصفات والخصائص الموضحِّة لمعنى كلي".

ويرى الأقطش (٢٠٠٥، ص١٤٣) أن المفهوم الفقهي هو: "الصورة الذهنية التي تتكون لدى الفرد نتيجة تعميم صفات وخصائص، استنتجت من أشياء مشابهه على أشياء يتم التعرف عليها في المستقبل".

وتعرف الدراسة الحالية المفهوم الفقهي إجرائيًا بأنه: تصور عقلي لمجموعة من الخصائص أوالسمات التي ترتبط بالعبادات والأحكام الشرعية العملية، والتي يوجد بين عناصرها خصائص وصفات مشتركة في موضوعات الأطعمة المحرمة، والاضطرار والتداوي من كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الثالث المتوسط، وتقاس إجرائيًا في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في اختبار المفاهيم الفقهية.

٣- التفكير فوق المعرفي:

اعتبر شحاتة والنجار(٢٠٠٣، ص ١٢٧) أن ما فوق المعرفة هو: "مفهوم يشير إلى عمليات التفكير العليا التي تتحكم في توجيه وإدارة نشاطات حل المشكلة أو اتخاذ القرار، ويتركز فيها وعي الفرد لذاته ولغيره أثناء القيام بالمهمات التي تتطلب معالجة للمعلومات، وهو نوع من الحديث مع الذات أو التفكير حول التفكير عن طريق التخطيط للأداء ومراقبة تنفيذ الخطة والتقييم".

كما عرف عصر(٢٠٠٥، ص٢٩٢) التفكير فوق المعرفي بأنه: "القدرة على تخطيط مهمات التَّعلُّم، وتنفيذها، ومراقبة تقدم الفرد، وملاءمة أفعاله لتساير تلك الخطة، ومراجعة كل من الخطة والتنفيذ في عملية التَّعلُّم".

تعرف الدراسة الحالية التفكير فوق المعرفي إجرائيا بأنه: هو قدرة الطالبة على إدارة نشاطات حلّ المشكلة أو اتخاذ القرار من خلال الفهم الواعي للمعرفة أثناء القيام بالمهمات التَّعليمية، وتتضمن مهارة التخطيط والمراقبة والتحكم والتقويم وتقاس إجرائيًا في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي المعد لهذا الغرض.

٢-منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولاً- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة لاختبار فروض الدراسة؛ حيث طبق على كلتا المجموعتين اختبار المفاهيم الفقهية، ومقياس التفكيرفوق المعرفي قبليًّا، ثم بعد ذلك يتم التدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة بينما يتم التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية الأبعاد السداسية، وبعد انتهاء فترة التجربة طبق على المجموعتين: التجريبية والضابطة اختبار المفاهيم الفقهية، ومقياس التفكير فوق المعرفي بعديًا، وفي ضوء هذا التصميم يتم التعرف على أثر استخدام إستراتيجية الأبعاد السداسية على تنمية المفاهيم الفقهية وتنمية التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، وذلك من خلال المقارنة بين نتائج الاختبار البعدي لكل من طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة، والتعرف على حجم تأثير الإستراتيجية على تنمية المفاهيم الفقهية والتفكير فوق المعرفي.

ب - مجتمع الدراسة وعينتها:

وقد تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الطائف والمقيدات بالمدارس الحكومية في العام الدراسي ١٤٣٨- ١٤٣٩ هـ.

وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين؛ إحداهما: تجريبية، والأخرى: ضابطة، تم اختيارها ضمن العينة العشوائية العنقودية وتم ذلك وفق الخطوات الآتية:

١- تقسيم المدارس المتوسطة التابعة لمحافظة الطائف حسب مكاتب الإشراف الداخلي إلى أربعة مكاتب كل مكتب منها يمثل عنقودًا، وتمَّ استبعاد مكتب الحوية لبعده عن المحافظة، وقلة عدد مدارسه وطالباته، كما استبعدت الباحثة مكتب الجنوب، فجاءت المكاتب على النحو التالي:

أ- مكتب التربية والتَّعليم بشرق لطائف.

ب- مكتب التربية والتَّعليم بغرب الطائف.

٢- اختيار مدرسة من كل مكاتب الإشراف السابقة، وتمَّ ذلك الاختيار عشوائيًا بطريقة القرعة.

٣- ثم تمَّ اختيار مدرسة لتطبيق التجربة من بين تلك المدارس حيث وقع الاختيار بالطريقة العشوائية البسيطة، وبطريقة القرعة على (المتوسطة الثلاثون) التابعة لمكتب التربية والتَّعليم بشرق الطائف، وتحتوي (المتوسطة الثلاثون) على ثلاثة صفوف للثالث المتوسط.

٤- وقد تمَّ اختيار المجموعتين: التجريبية والضابطة بالطريقة العشوائية من خلال الاختيار من بين الصفوف (الثلاث)؛ حيث تمَّ تحديد الصف (٣/ ٢) كمجموعة تجريبية وعددها (٢٦) طالبة درسن بإستراتيجية الأبعاد السداسية، والصف (٣/ ٣) كمجموعة ضابطة وعددها (٢٦) طالبة تمَّ تدريسها ذات المفاهيم بالطريقة الاعتيادية، وبذلك تعاملت الباحثة مع صفوف قائمة، ولهذا تحقق الاختيار العشوائي، ولم يتحقق التوزيع العشوائي للمجموعتين، وبذلك فالدراسة تصميمها شبه تجريبي.

ثالثاً: أدوات الدِّراسة، وموادها البحثية:

فيما يلي وصفا لإعداد أدوات الدراسة، وطرق تقنينها:

(١) قائمة المفاهيم الفقهية.

استخدمت الدراسة تحليل المحتوى لمعرفة ما ورد من مفاهيم فقهية في الدروس المختارة من وحدة (الأطعمة والأشربة) و(الاضطرار والتداوي) من كتاب الفقه المقررعلى طالبات الصف الثالث المتوسط

ولتحديد المفاهيم الفقهية في الوحدتين السابقتين فقد تمَّ تحليل محتواهما وفق الخطوات الآتية:

أ- **الهدف من التحليل:** تمَّ تحليل المحتوى في الدروس المختارة من وحدة (الأطعمة والأشربة) و(الاضطرار والتداوي)، من كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الثالث المتوسط؛ لاستخراج المفاهيم الفقهية التي تتضمنهما وفقًا لتعريف المفهوم الفقهي الذي تبنّته الدراسة الحالية: وينص على أنه تصور عقلي لمجموعة من الخصائص أو السمات التي ترتبط بالعبادات والأحكام الشرعية العملية، والتي يوجد بين عناصرها خصائص وصفات مشتركة في موضوعات الأطعمة المحرمة، والاضطرار والتداوي من كتاب الفقه المقرر على طالبات

الصف الثالث المتوسط، وتقاس إجرائيًا في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في اختبار المفاهيم الفقهية.

ب- **وحدة التحليل:** تعدُّ الكلمة أصغر وحدة من وحدات التحليل، وقد تكون معبرة عن معنى أو مفهوم معين وقد اعتمدت الدراسة (المفهوم الفقهي) وحدة للتحليل.

ج- **فئة التحليل:** وقد اعتمدت الباحثة تحديد مفاهيم الأطعمة المحرمة، ومفاهيم الاضطرار والتداوي فئتين للتحليل.

د- **عينة التحليل:** اقتصرت عملية التحليل على الدروس المختارة من الوحدة الأولى: الأطعمة والأشربة، دروس الأطعمة المحرمة، والوحدة الثانية: الاضطرار والتداوي من كتاب الفقه للصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي الأول.

ه- **ضوابط التحليل:** وتعني الظروف والشروط التي التزمتها الدراسة أثناء عملية التحليل وهي:

١- تم التحليل في ضوء المحتوى العلمي، والتعريف الإجرائي للمفهوم الفقهي.

٢- شمل التحليل الدروس المختارة من وحدة (الأطعمة والأشربة) و(الاضطرار والتداوي).

٣- تم استبعاد كتاب النشاط والتطبيقات والأنشطة والنصوص القرآنية في كتاب الطالبة.

و- **ثبات التحليل:** وللتحقق من ثبات التحليل، فقد اتبعت الدراسة الحالية طريقتين كالتالي:

١- التحليل عبر الزمن: حيث قامت بتحليل الموضوعات المحددة لاستخراج المفاهيم الفقهية وبعد مرور ثلاثة أسابيع أعادت تحليل الموضوعات مرة أخرى وبتطبيق معادلة كوبر لحساب ثبات التحليل فقد جاءت النتائج كما بالجدول (١) التالي:

جدول (١) ثبات التحليل عبر الزمن

المتغير	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	العدد الكلي	قيمة الثبات
المفاهيم الفقهية	١٧	١	١٨	% ٩٤,٤

٢- التحليل عبر الأفراد: حيث قامت الباحثة بتحليل الموضوعات المحددة لاستخراج المفاهيم الفقهية، وقامت زميلة أخرى متخصصة بإعادة تحليل الموضوعات مرة أخرى وبتطبيق معادلة كوبر لحساب ثبات التحليل فقد جاءت النتائج كما بالجدول (٢) التالي:

جدول (٢) ثبات التحليل عبر الأفراد

المتغير	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	العدد الكلي	قيمة الثبات
المفاهيم الفقهية	١٦	٢	١٨	% ٨٨,٩

تشير النتائج السابقة إلى درجة عالية من ثبات التحليل للمحتوى.

ز- **نتائج عملية التحليل:**

تم التوصل إلى قائمة تضمنت (١٨) مفهومًا فقهيًا، واشتملت القائمة على مفهومين رئيسيين وهما الأطعمة والأشربة- الأطعمة المحرمة- ،الاضطرار والتداوي. وتم ضبطها من خلال عرضها على المختصين في المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، وبذلك تمَّت الإجابة عن السُؤال الأول من أسئلة الدِّراسة، والذي نصّه:

- ما المفاهيم الفقهية المتضمنة في مقرر الفقه للصف الثالث المتوسط؟

(٢) اختبار المفاهيم الفقهية من كتاب الفقه للصف الثالث المتوسط:

تمَّ إعداد الاختبار وفقًا للخطوات التَّالية:

١- **تحديد الهدف من الاختبار:** تمثل الهدف من الاختبار في التعرف على مدى اكتساب طالبات الصف الثالث المتوسط للمفاهيم الفقهية الواردة في موضوعات الوحدة الأولى: الأطعمة والأشربة- الأطعمة المحرمة- بالإضافة إلى جميع دروس الوحدة الثانية: الاضطرار والتداوي.

٢- **تحديد مصادر الاختبار.**

٣- **إعداد جدول مواصفات الاختبار.**

تم وضع جدول لمواصفات الاختبار يتضمن الموضوعات وعدد المفاهيم المتضمنة في كل موضوع وجاءت النتائج وفقًا للجدول (٣) التالي:

جدول (٣) مواصفات اختبار المفاهيم الفقهية

م	الموضوعات	عدد المفاهيم	الوزن النسبي
١	الأطعمة المحرمة	١٥	%٨٣,٣
٢	الاضطرار والتداوي	٣	%١٦,٧
٣	المجموع	١٨	%١٠٠

يتضح من الجدول (٣) أن عدد المفاهيم الكلي بلغ (١٨) مفهوما موزعة على موضوعين بواقع (١٥) مفهومًا لموضوع الأطعمة المحرمة، و(٣) مفاهيم لموضوع الاضطرار والتداوي.

٤- **تحديد عدد أسئلة الاختبار:**

تمَّ تحديد عدد أسئلة الاختبار بـ: (٣٦) سؤالا، لكل مفهوم سؤالان، وزِّعت على الموضوعات وفقًا لأهميتها النسبية، ووفقا للمعادلة: عدد أسئلة الموضوع = الوزن النسبي للموضوع × عدد الأسئلة الكلي. وبناء على ذلك جاء:

أ- نصيب الموضوع الأول = ٣٠ سؤالًا.

ب- نصيب الموضوع الثاني = ٦ أسئلة.

٥- تحديد نوع الأسئلة وتوزيعها:

تمَّ اختيار أسئلة الاختبار من الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد وبلغ عددها (٣٦) سؤالًا، وصِيغ لكل سؤال أربعة بدائل جميعها خاطئة ما عدا واحدًا منها صحيح.

٦- صياغة مفردات الاختبار.

٧- صياغة تعليمات الاختبار.

٨- توزيع درجات الاختبار.

تم تخصيص درجة واحدة لكل سؤال من أسئلة الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، والبالغ عددها (٣٦) سؤالا وبالتالي تصبح الدرجة النهائية للاختبار (٣٦) درجة.

٩- التحقق من صدق الاختبار:

يقصد بصدق الاختبار قدرته على قياس ما وُضع لقياسه، وللتأكد من صدق اختبار المفاهيم الفقهية عرضت الباحثة الاختبار في صورته الأولية على عدد من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس بلغ عددهم (١٦) محكمًا؛ لأخذ آرائهم ومقترحاتهم للوصول للصورة النهائية للاختبار.

١٠- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق اختبار المفاهيم الفقهية على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط لحساب المؤشرات السيكومترية للاختبار المتمثلة فيما يلي:

أ- معاملات السهولة والصعوبة والتمييز

تم حساب معاملات الصعوبة من خلال حساب نسبة الطالبات اللاتي أجبن إجابة خاطئة على السؤال، وكذلك معاملات السهولة من خلال طرح معامل الصعوبة من واحد صحيح، كما تم حساب قدرة كل سؤال على التمييز، وجاءت النتائج كما بالجدول (٤) التالي:

جدول (٤) قيم معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار المفاهيم الفقهية

السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز	السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز
١	٠,٣٧	٠,٦٣	٠,٤٨	١٩	٠,٤٣	٠,٥٧	٠,٤٩
٢	٠,٣٧	٠,٦٣	٠,٤٨	٢٠	٠,٤٣	٠,٥٧	٠,٤٩
٣	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٤٩	٢١	٠,٣٣	٠,٦٧	٠,٤٧
٤	٠,٤٠	٠,٦٠	٠,٤٨	٢٢	٠,٣٧	٠,٦٣	٠,٤٨

٥	٠,٣٠	٠,٧٠	٠,٤٥	٢٣	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٥٠
٦	٠,٤٣	٠,٥٧	٠,٤٩	٢٤	٠,٤٠	٠,٦٠	٠,٤٨
٧	٠,٤٠	٠,٦٠	٠,٤٨	٢٥	٠,٣٣	٠,٦٧	٠,٤٧
٨	٠,٤٠	٠,٦٠	٠,٤٨	٢٦	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٤٩
٩	٠,٣٧	٠,٦٣	٠,٤٨	٢٧	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٥٠
١٠	٠,٤٠	٠,٦٠	٠,٤٨	٢٨	٠,٤٧	٠,٥٣	٠,٤٩
١١	٠,٣٣	٠,٦٧	٠,٤٧	٢٩	٠,٢٧	٠,٧٣	٠,٤٤
١٢	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٥٠	٣٠	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٤٩
١٣	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٥٠	٣١	٠,٤٠	٠,٦٠	٠,٤٨
١٤	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٤٩	٣٢	٠,٤٠	٠,٦٠	٠,٤٨
١٥	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٤٩	٣٣	٠,٤٣	٠,٥٧	٠,٤٩
١٦	٠,٣٣	٠,٦٧	٠,٤٧	٣٤	٠,٣٣	٠,٦٧	٠,٤٧
١٧	٠,٤٣	٠,٥٧	٠,٤٩	٣٥	٠,٤٣	٠,٥٧	٠,٤٩
١٨	٠,٤٠	٠,٦٠	٠,٤٨	٣٦	٠,٤٧	٠,٥٣	٠,٤٩

يتضح من جدول (٤) السابق أن قيم معاملات الصعوبة والسهولة لمفردات الاختبار تراوحت بين ٠,٢٧ – ٠,٧٣ وتقع جميعها في المدى المقبول لمعاملات الصعوبة والسهولة. (Brown,1981, p.104)، كما يتضح أن قيم معاملات التمييز تراوحت بين ٠,٤٤ – ٠,٥٠ وكلها تقع في المدى المقبول. (Moore&Mccabe, 2006, p. 111)

ب- الاتساق الداخلي للاختبار:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمستوى الذي تنتمي إليه، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمستوى والدرجة الكلية للاختبار، **وجاءت النتائج كما بالجداول التالية:**

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين مفردات المفهوم والدرجة الكلية له

الأطعمة المحرمة				الاضطرار والتداوي	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٧٤**	١٦	٠,٤١*	٣١	٠,٦٠**
٢	٠,٣٧*	١٧	٠,٤٠*	٣٢	٠,٥٩**
٣	٠,٥٦**	١٨	٠,٥٧**	٣٣	٠,٤٣*
٤	٠,٧٠**	١٩	٠,٦٢**	٣٤	٠,٥٩**
٥	٠,٧١**	٢٠	٠,٣٩*	٣٥	٠,٤٥*
٦	٠,٣٩*	٢١	٠,٣٩*	٣٦	٠,٣٩*
٧	٠,٣٩*	٢٢	٠,٤٣*		–
٨	٠,٤٣*	٢٣	٠,٧٤**		–

٩	٠,٥٤**	٢٤	٠,٤٥*		–
١٠	٠,٤١*	٢٥	٠,٤١*		–
١١	٠,٥٢*	٢٦	٠,٣٩*		–
١٢	٠,٣٩*	٢٧	٠,٤١*		–
١٣	٠,٤٢*	٢٨	٠,٦٤**		–
١٤	٠,٧٤**	٢٩	٠,٤٥*		–
١٥	٠,٤٥*	٣٠	٠,٥٢*		–

** القيمة دالة عند ٠,٠١ & * القيمة دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول(٥) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمستوى تتراوح بين ٠,٣٩- ،٠,٧٤ وكلها قيم دالة عند مستوى ٠,٠١& ٠,٠٥ مما يعني أن المفردات تقيس ما يقيسه المفهوم وهو مؤشر على الصدق.

جدول (٦) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمفهوم والدرجة الكلية لاختبار المفاهيم الفقهية

م	المفهوم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الأطعمة المحرمة	٠,٩٨	٠,٠١
٢	الاضطرار والتداوي	٠,٨٦	٠,٠١

يتضح من الجدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمفهوم والدرجة الكلية للاختبار تتراوح بين ٠,٨٦- ،٠,٩٨ وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يعني أن المفاهيم تقيس ما يقيسه الاختبار وهو مؤشر على الصدق (Robinson, Shaver, Wrightsman , 1991)

ج- حساب ثبات الاختبار

تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة ألفاكرونباخ للمفاهيم والدرجة الكلية، وجاءت النتائج كما بجدول (٧) التالي:

جدول (٧) قيم معاملات ثبات اختبار المفاهيم الفقهية (المفاهيم والاختبار كاملًا)

م	المفهوم	معامل الثبات
١	الأطعمة المحرمة	٠,٧١

٢	الاضطرار والتداوي	٠,٦٩
	الاختبار كاملا	٠,٧٢

يتضح من الجدول (٧) أن قيم معاملات الثبات للاختبار تراوحت للمستويات بين ٠,٦٩- ٠,٧١، كما بلغت قيمة الثبات للاختبار كاملا ٠,٧٢، وهي قيم ثبات مقبولة وفقًا لما ذكره (عودة، ٢٠١٠، ص ٣٦٦).

د- الصدق الذاتي للاختيار

تم التحقق من الصدق الذاتي للاختبار بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات وذلك للمستويات والاختبار كاملا، وجاءت النتائج كما بجدول (٨) التالي:

جدول (٨) قيم معاملات الصدق الذاتي للمفاهيم واختبار المفاهيم الفقهية كاملًا

م	المفهوم	معامل الصدق الذاتي
١	الأطعمة المحرمة	٠,٨٤
٢	الاضطرار والتداوي	٠,٨٣
	الاختبار كاملا	٠,٨٥

يتضح من جدول (٨) السابق أن قيم معاملات الصدق الذاتي للمستويات والاختبار كاملًا تتراوح بين ٠,٨٣- ٠,٨٥، وكلها قيم عالية تشير إلى الصدق وفقًا لما ذكره (أبو حويج والخطيب وأبو مغلي، ٢٠٠٢،ص ١٣٧)

هـ- تحديد زمن الاختبار

في ضوء التطبيق الاستطلاعي، تم تحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار، وذلك من خلال تسجيل الزمن الذي استغرقته أول طالبة في الإجابة عن الاختبار، والزمن الذي استغرقته آخر طالبة في الإجابة عن الاختبار، ومن ثم إيجاد المتوسط الحسابي لهما عن طريق المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أسرع طالبة} + \text{زمن أبطأ طالبة}}{٢}$$

$$= \frac{(٣٤)\ \text{زمن أسرع طالبة} + (٤٠)\ \text{زمن أبطأ طالبة}}{٢}$$

$$= ٢/٧٤$$

= ٣٧ دقيقة تقريبا.

وأضافت الباحثة ثلاث دقائق لقراءة التَّعليمات، وكتابة البيانات ليصبح الزمن النهائي (٤٠) دقيقة.

(٣) مقياس التفكير فوق المعرفي:

أُعد المقياس وفقا للخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى التعرف على مدى اكتساب طالبات الصف الثالث المتوسط لمهارات التفكير فوق المعرفي (مهارة التخطيط، مهارة المراقبة والتحكم، ومهارة التقويم).

٢- مراجعة الأدبيات السابقة:

قامت الباحثة بالاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تناولت التفكير فوق المعرفي وطريقة قياسه مثل دراسات: (العنود الشراري ٢٠١٥، السعدي ٢٠١٧) للاستفادة منها قبل بناء مقياس جديد يتناسب مع الدراسة الحالية.

٣- تحديد مهارات التفكير فوق المعرفي:

في ضوء ما تم الاطلاع عليه من أدبيات واختبارات قد تم تحديد مهارات التفكير فوق المعرفي في المهارات التالية: التخطيط، المراقبة والتحكم، التقويم.

٤- صياغة مفردات مقياس التفكير فوق المعرفي:

تم وضع مجموعة من العبارات التي تقيس كل مهارة من مهارات التفكير فوق المعرفي بلغت في الصورة الأولية (٢٤) عبارة.

٥- صياغة تعليمات الاختبار:

بعد صياغة فقرات المقياس قامت الباحثة بوضع التَّعليمات التي تهدف إلى شرح فكرة الإجابة عن المقياس.

٦- وضع مفتاح تصحيح المقياس:

تمَّ اعتماد تدريج ليكرت الخماسي للإجابة عن المقياس بحيث يكون أمام كلّ عبارةٍ (دائمًا- غالبًا- أحيانًا- نادرًا- أبدًا)، ويرصد لها عند التصحيح الدرجات من (٥- ١).

٧- صدق المحكمين:

للتحقق من هذا النوع من الصدق قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من السادة المحكمين بلغ عددهم (١٥) محكمًا وقد أُرفق مع القائمة خطاب طُلب إليهم فيه إبداء رأيهم وقد تمثلت تعديلات المحكمين فيما يلي:

تعديلات في الصِّياغة اللُّغوية، وتعديلات بالحذف وتعديلات بنقل عبارات من أبعاد لأبعاد أخرى وبعد أن أخذت الباحثة بتعديلات المحكمين على المقياس أصبح في صورته النهائية .

٨- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق مقياس التفكير فوق المعرفي على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط لحساب المؤشرات السيكومترية للمقياس، والمتمثلة فيما يلي:

أ- الاتساق الداخلي:

للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما في الجدولين (٩،١٠) التاليين:

جدول (٩) قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بمقياس التفكير فوق المعرفي

التخطيط		المراقبة والتحكم		التقويم	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٣٨*	٩	٠,٣٩*	١٦	٠,٤١*
٢	٠,٦٥**	١٠	٠,٥٣**	١٧	٠,٥٦**
٣	٠,٦١**	١١	٠,٤٨**	١٨	٠,٥٨**
٤	٠,٥٢**	١٢	٠,٤٤*	١٩	٠,٤٤*
٥	٠,٦٣**	١٣	٠,٥٩**	٢٠	٠,٤٦*
٦	٠,٦٣**	١٤	٠,٥١**	٢١	٠,٥٢**
٧	٠,٥٩**	١٥	٠,٣٧*	٢٢	٠,٥٢**
٨	٠,٦٥**			٢٣	٠,٦٥**

** القيمة دالة ٠,٠١ & * القيمة دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٩) السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ & ٠,٠٥ مما يشير إلى أن العبارات تقيس ما تقيسه الأبعاد؛ أي: يوجد اتساق داخلي وهو مؤشر على الصدق.

جدول (١٠) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لمقياس التفكير فوق المعرفي

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التخطيط	٠,٨٩	٠,٠١
٢	المراقبة والتحكيم	٠,٧٩	٠,٠١
٣	التقويم	٠,٨٥	٠,٠١

يتضح من الجدول (١٠) السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يشير إلى أن الأبعاد تقيس ما يقيسه المقياس أي يوجد اتساق داخلي وهو مؤشر على الصدق.

ب- الثبات:

تمَّ التحقق من ثبات المقياس بطريقتين كالآتي:

- طريقة ألفا كرونباخ للأبعاد والمقياس كاملًا.
- طريقة التجزئة النصفية وتصحيح القيم الناتجة بمعادلة سبيرمان براون.

وجدول (١١) التالي يوضح نتائج ثبات مقياس التفكير فوق المعرفي.

جدول (١١) قيم معاملات ثبات مقياس التفكير فوق المعرفي

م	البعد	ألفاكرونباخ	التجزئة النصفية
١	التخطيط	٠,٧٢	٠,٧٩
٢	المراقبة والتحكم	٠,٦٩	٠,٧٠
٣	التقويم	٠,٧١	٠,٧٤
المقياس كاملا		٠,٧٧	٠,٨٧

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات المحسوبة بطريقة ألفاكرونباخ تراوحت بين ٠,٦٩- ٠,٧٧ للأبعاد والمقياس كاملا، كما تراوحت قيم معاملات الثبات المحسوبة بطريقة التجزئة النصفية بين ٠,٧٠ – ٠,٨٧ للأبعاد والمقياس كاملا، وهي قيم ثبات مقبولة وتشير لتمتع المقياس بدرجة من الثبات تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

(٤) دليل المعلمة ودليل الطالبة: بعد الانتهاء من إعداد الدليل الذي يوضح الإجراءات والخطوات التي تتبعها المعلمة أثناء تدريس الوحدات المقررة، تم عرض الدليل على مجموعة من المحكمين المتخصصين لأخذ آرائهم حول ملاءمة وتمشي الدليل مع خطوات إستراتيجية الأبعاد السداسية ودقة وسلامة الصِّياغة اللُّغوية والعلمية للدليل.

رابعًا- إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية:

١- التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الفقهية:

تم تطبيق اختبار المفاهيم الفقهية على طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة، وذلك لتحديد مدى تجانس المجموعتين، وبعد تطبيق الاختبارتم رصد البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين من خلال البرنامج الإحصائي Spss، وجاءت النتائج كما بجدول (١٢) التالي:

جدول (١٢) قيم (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم الفقهية

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأطعمة المحرمة	تجريبية	٢٦	١٤,٤٢	٢,٩٠	١,٠٣	٠,٣١ غير دالة
	ضابطة	٢٦	١٥,٣٨	٣,٧٦		
الاضطرار والتداوي	تجريبية	٢٦	٣,٧٣	١,٦٩	٠,١٦	٠,٨٧ غير دالة
	ضابطة	٢٦	٣,٦٥	١,٧٢		
الدرجة الكلية	تجريبية	٢٦	١٨,١٥	٣,٤٠	٠,٨١	٠,٤٢ غير دالة
	ضابطة	٢٦	١٩,٠٤	٤,٤٥		

يتضح من جدول(١٢) أن قيم (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للمفاهيم الفقهية جاءت غير دالة مما يعني أنه لا توجد فروق بين المجموعتين؛ أي: أنهما متكافئتان في المفاهيم الفقهية قبل بدء التجربة.

٢- التطبيق القبلي لمقياس التفكير فوق المعرفي:

تم تطبيق مقياس التفكير فوق المعرفي على طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة، وذلك لتحديد مدى تجانس المجموعتين، وبعد تطبيق الاختبار تم رصد البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين من خلال البرنامج الإحصائي Spss، وجاءت النتائج وفقًا للجدول (١٣) التالي:

جدول (١٣) قيم (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التفكير فوق المعرفي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التخطيط	تجريبية	٢٦	٢٤,٦٩	٦,١٨	٠,٧٦	٠,٤٥ غير دالة
	ضابطة	٢٦	٢٥,٨٥	٤,٦١		
المراقبة	تجريبية	٢٦	٢٢,٠٠	٤,٢٨	٠,١٠	٠,٩٢ غير دالة

والتحكم	ضابطة	٢٦	٢١,٨٨	٤,١٦		
التقويم	تجريبية	٢٦	٢٧,٩٢	٥,١٧	٠,٥٤	٠,٦٠ غير دالة
	ضابطة	٢٦	٢٨,٧٣	٥,٧١		
الدرجة الكلية	تجريبية	٢٦	٧٤,٦٢	١٢,٩٥	٠,٥٧	٠,٥٧ غير دالة
	ضابطة	٢٦	٧٦,٤٦	١٠,٤٠		

يتضح من جدول (١٣) أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير فوق المعرفي والدرجة الكلية غير دالة مما يعني عدم وجود فروق بين المجموعتين؛ أي: أنهما متجانستان في التفكير فوق المعرفي.

وبذلك تكون الباحثة قد تحققت من تكافؤ مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي لكل من المفاهيم الفقهية والتفكير فوق المعرفي قبل البدء بتطبيق الدراسة عليها.

٣- التدريس لمجوعتي الدراسة:

بدأت التجربة يوم الثلاثاء الموافق ٢٧/ ١ / ١٤٣٩هـ بواقع (١٤) حصة وذلك بواقع حصتين أسبوعيًا للمجموعتين، وتم تدريس المجموعة التجريبية الموضوعات موضع التجربة باستخدام إستراتيجية الأبعاد السداسية وفق الدليل المعد لذلك؛ حيث قامت معلمة الفصل بتدريس المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية الأبعاد السداسية، والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المعتادة.

٤- التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفقهية ومقياس التفكير فوق المعرفي:

بعد الانتهاء من التدريس لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة حددت الباحثة لطالبات مجموعتي الدراسة يوم الاختبار البعدي بتاريخ ٣/١٢ / ١٤٣٩هـ حرصًا من الباحثة على عدم غياب الطالبات عن موعد الاختبار، وسار التطبيق البعدي وفقًا للإجراءات نفسها التي تم اتباعها في التطبيق القبلي، والموصوفة في التطبيق قبليًا بنفس التاريخ على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة.

خامسًا – الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق هدف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها؛ فقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١ – اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين لتعرف الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لكل من اختبار المفاهيم الفقهية ومقياس التفكير فوق المعرفي.

٢- معامل إيتا لحساب حجم تأثير الإستراتيجية على تنمية المفاهيم الفقهية في الموضوعات المختارة وكذلك تنمية التفكير فوق المعرفي.

٣- معادلة d للتعرف على مستوى حجم تأثير الإستراتيجية.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدِّراسة وتفسيرها، ومناقشتها

تناول هذا الفصل عرضًا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال المعالجات الإحصائية لبيانات التطبيق البعدي لأداة الدراسة، ثمَّ تفسيرها، ومناقشتها، في ضوء الإطار النَّظري والدراسات السابقة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

ينصُّ السُّؤال الرَّئيس للدراسة على:

ما فاعلية إستراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية المفاهيم الفقهية والتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟

وللإجابة عن السُّؤال الرَّئيس: تمت الإجابة على الأسئلة المرتبطة به على النحو الآتي:

أولًا- الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما المفاهيم الفقهية المتضمنة في مقرر الفقه للصف الثالث المتوسط؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بمجموعة من الإجراءات التي سبق توضيحها في الفصل الثالث (إجراءات الدراسة) وبذلك تمت الإجابة عن هذا السؤال في الفصل الثالث من فصول الدراسة.

ثانيًا- الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: ما فاعلية إستراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟ اخُتبر فرض الدراسة الأول وينص على الآتي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطالبات اللاتي درسن بإستراتيجية الأبعاد السداسية وبين متوسط درجات الطالبات اللاتي درسن بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفقهية.

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة لتعرف الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي

الجدول قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار المفاهيم الفقهية

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأطعمة المحرمة	تجريبية	٢٦	٢٥,٩٢	٢,٩٤	٤,٣١	٠,٠١
	ضابطة	٢٦	٢١,١٩	٤,٧٧		
الاضطرار والتداوي	تجريبية	٢٦	٥,٧٣	٠,٧٢	٤,٥٤	٠,٠١
	ضابطة	٢٦	٤,١٥	١,٦٢		
الدرجة الكلية	تجريبية	٢٦	٣١,٦٥	٣,٠٨	٤,٧٣	٠,٠١
	ضابطة	٢٦	٢٥,٣٥	٦,٠٦		

يتضح من الجدول ما يلي:

١- **بالنسبة لبعد الأطعمة المحرمة:** جاءت قيمة (ت) للفروق بين متوسطى المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي دالة إحصائيا؛ حيث بلغ مستوى الدلالة الفعلي (٠,٠١)؛ وهو أقل من مستوى الدلالة المتوقع (٠,٠٥)، ولتعرف اتجاه الفروق تم مقارنة متوسطي المجموعتين حيث اتضح من خلال المقارنة أن متوسط المجموعة التجريبية (٢٥,٩٢) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (٢١,١٩)، وبناء على ذلك فإن الفروق تكون في اتجاه المجموعة التجريبية.

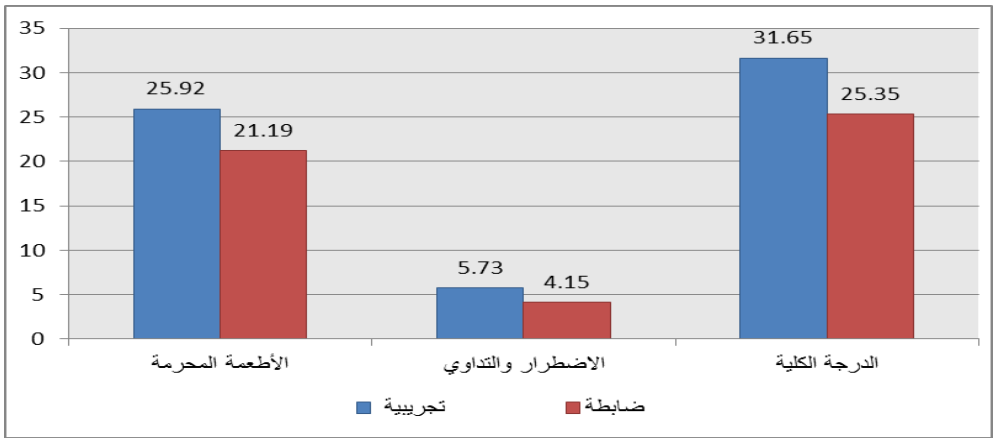
٢- **بالنسبة لبعد الاضطرار والتداوي:** جاءت قيمة (ت) للفروق بين متوسطى المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي دالة إحصائيا؛ حيث بلغ مستوى الدلالة الفعلي (٠,٠١)؛ وهو أقل من مستوى الدلالة المتوقع (٠,٠٥) ولتعرف اتجاه الفروق تم مقارنة متوسطي المجموعتين حيث اتضح من خلال المقارنة أن متوسط المجموعة التجريبية (٥,٧٣) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (٤,١٥)، وبناء على ذلك فإن الفروق تكون في اتجاه المجموعة التجريبية.

٣- **بالنسبة للدرجة الكلية:** جاءت قيمة (ت) للفروق بين متوسطى المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي دالة إحصائيا؛ حيث بلغ مستوى الدلالة الفعلي (٠,٠١)؛ وهو أقل من مستوى الدلالة المتوقع (٠,٠٥) ولتعرف اتجاه الفروق تم مقارنة متوسطي المجموعتين حيث اتضح من خلال المقارنة أن متوسط المجموعة التجريبية (٣١,٦٥) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (٢٥,٣٥)، وبناء على ذلك فإن الفروق تكون في اتجاه المجموعة التجريبية.

وبناء على النتيجة السابقة تم قبول الفرض البديل الذي ينص على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطالبات اللاتي درسن بإستراتيجية الأبعاد السداسية وبين متوسط درجات الطالبات اللاتي درسن بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفقهية في اتجاه المجموعة التجريبية.

والشكل التالي يوضح الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار المفاهيم الفقهية



شكل الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار المفاهيم الفقهية

ولتعرف حجم تأثير الإستراتيجية في تنمية المفاهيم الفقهية تم استخدام معادلة إيتا لحساب حجم التأثير ومعادلة d لتعرف مستوى حجم التأثير لدى المجموعة التجريبية، علما بأن قيمة (d) = (٠,٢) وتعني حجم التأثير صغير، وقيمة (d) من (٠,٥ – ٠,٨٠) تعني حجم التأثير متوسط، وقيمة (d) = (٠,٨) فأكثر تعني حجم التأثير كبير (Moore &Mccabe , 2006) وجاءت النتائج كما بجدول التالي:

جدول قيمة حجم التأثير ومستواه لتأثير الإستراتيجية في تنمية المفاهيم الفقهية

الأبعاد	قيمة (ت)	درجات الحرية	قيمة مربع إيتا	قيمة d	مستوى حجم التأثير
الأطعمة المحرمة	٤,٣١	٥٠	٠,٢٧	١,٢٢	كبير
الاضطرار والتداوي	٤,٥٤	٥٠	٠,٢٩	١,٢٩	كبير
الدرجة الكلية	٤,٧٣	٥٠	٠,٣١	١,٣٤	كبير

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مربع إيتا لحجم التأثير تراوحت بين (٠,٢٧ – ٠,٣١) للأبعاد وللدرجة الكلية مما يعني أن من (٢٧– ٣١ %) من تباين درجات الطالبات في القياس البعدي يعود لأثر إستراتيجية التدريس.

كما تراوحت قيمة (d) بين (١,٢٢ –١,٣٤) للأبعاد وللدرجة الكلية وهو حجم تأثير كبير.

ثالثًا– الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصّه: ما فاعلية إستراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟ اخُتبر فرض الدراسة الثاني، وينص على الآتي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطالبات اللاتي درسن بإستراتيجية الأبعاد السداسية وبين متوسط درجات الطالبات اللاتي درسن بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير فوق المعرفي.

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة لتعرف الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التفكير فوق المعرفي، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير فوق المعرفي بعديا

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التخطيط	تجريبية	٢٦	٣٠,٠٠	٤,٢٢	٥,٠٤	٠,٠١
	ضابطة	٢٦	٢٤,٠٤	٤,٣٠		
المراقبة والتحكم	تجريبية	٢٦	٢٧,٢٣	٣,٩٦	٥,٧٨	٠,٠١
	ضابطة	٢٦	٢١,٥٠	٣,١٤		
التقويم	تجريبية	٢٦	٣٢,٨١	٤,١٣	٧,١٨	٠,٠١
	ضابطة	٢٦	٢٤,٢٧	٤,٤٤		
الدرجة الكلية	تجريبية	٢٦	٩٠,٠٤	١٠,٠٦	٧,٢٤	٠,٠١
	ضابطة	٢٦	٦٩,٨١	١٠,٠٨		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- **بالنسبة لمهارة التخطيط:** جاءت قيمة (ت) للفروق بين متوسطى المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي دالة إحصائيا؛ حيث بلغ مستوى الدلالة الفعلي (٠,٠١)، وهو

أقل من مستوى الدلالة المتوقع (٠,٠٥)، ولتعرف اتجاه الفروق تم مقارنة متوسطي المجموعتين حيث اتضح من خلال المقارنة أن متوسط المجموعة التجريبية (٣٠,٠٠) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (٢٤,٠٤)، وبناء على ذلك فإن الفروق تكون في اتجاه المجموعة التجريبية.

٢- **بالنسبة لمهارة المراقبة والتحكم:** جاءت قيمة (ت) للفروق بين متوسطى المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي دالة إحصائيا؛ حيث بلغ مستوى الدلالة الفعلي (٠,٠١)، وهو أقل من مستوى الدلالة المتوقع (٠,٠٥)، ولتعرف اتجاه الفروق تم مقارنة متوسطي المجموعتين حيث اتضح من خلال المقارنة أن متوسط المجموعة التجريبية (٢٧,٢٣) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (٢١,٥٠)، وبناء على ذلك فإن الفروق تكون في اتجاه المجموعة التجريبية.

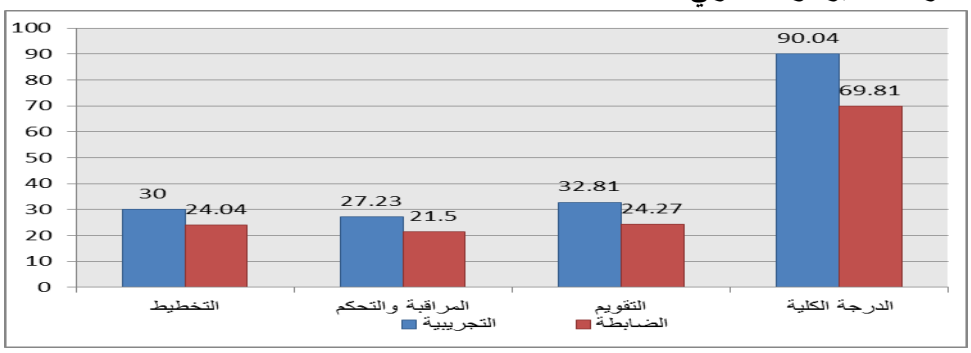
٣- **بالنسبة لمهارة التقويم:** جاءت قيمة (ت) للفروق بين متوسطى المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي دالة إحصائيا؛ حيث بلغ مستوى الدلالة الفعلي (٠,٠١)، وهو أقل من مستوى الدلالة المتوقع (٠,٠٥)، ولتعرف اتجاه الفروق تم مقارنة متوسطي المجموعتين حيث اتضح من خلال المقارنة أن متوسط المجموعة التجريبية (٣٢,٨١) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (٢٤,٢٧)، وبناء على ذلك فإن الفروق تكون في اتجاه المجموعة التجريبية.

٤- **بالنسبة للدرجة الكلية:** جاءت قيمة (ت) للفروق بين متوسطى المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي دالة إحصائيا؛ حيث بلغ مستوى الدلالة الفعلي (٠.ذ٠١)، وهو أقل من مستوى الدلالة المتوقع (٠,٠٥)، ولتعرف اتجاه الفروق تم مقارنة متوسطي المجموعتين حيث اتضح من خلال المقارنة أن متوسط المجموعة التجريبية (٩٠,٠٤) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (٦٩,٨١)، وبناء على ذلك فإن الفروق تكون في اتجاه المجموعة التجريبية.

وبناء على النتيجة السابقة يتم قبول الفرض البديل الذي ينص على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطالبات اللاتي درسن بإستراتيجية الأبعاد السداسية وبين متوسط درجات الطالبات اللاتي درسن بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير فوق المعرفي في اتجاه المجموعة التجريبية.

والشكل التالي يوضح الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التفكير فوق المعرفي



شكل الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التفكير فوق المعرفي

ولتعرف حجم تأثير الإستراتيجية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي تم استخدام معادلة إيتا لحساب حجم التأثير ومعادلة **d** لتعرف مستوى حجم التأثير لدى المجموعة التجريبية، علما بأن قيمة (**d**) = (٠,٢ – ٠,٥) تعني حجم التأثير صغير، وقيمة (**d**) = (٠,٥ – ٠,٨٠) تعني حجم التأثير متوسط، وقيمة (**d**) = (٠,٨) فأكثر تعني حجم التأثير كبير (Moore &Mccabe, 2006)

وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول قيمة حجم التأثير ومستواه لتأثير الإستراتيجية **في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي**

المهارات	قيمة (ت)	درجات الحرية	قيمة مربع إيتا	قيمة d	مستوى حجم التأثير
التخطيط	٥,٠٤	٥٠	٠,٣٤	١,٤٤	كبير
المراقبة والتحكم	٥,٧٨	٥٠	٠,٤٠	١,٦٣	كبير
التقويم	٧,١٨	٥٠	٠,٥١	٢,٠٤	كبير
الدرجة الكلية	٧,٢٤	٥٠	٠,٥١	٢,٠٤	كبير

يتضح من الجدول أن قيمة مربع إيتا لحجم التأثير تراوحت بين (٠,٣٤– ٠,٥١) للمهارات وللدرجة الكلية مما يعني أن من (٣٤– ٥١ %) من تباين درجات الطالبات في القياس البعدي لمهارات التفكير فوق المعرفي يعود لأثر إستراتيجية التدريس. كما تراوحت قيمة (d) بين (١,٤٤– ٢,٠٤) للمهارات وللدرجة الكلية وهو حجم تأثير كبير.

أولًا: النَّتائج المتعلقة بأثر إستراتيجية الأبعاد السداسية على تنمية المفاهيم الفقهية:

أشارت النتائج السابقة إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية الأبعاد السداسية على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في المفاهيم الفقهية في الاختبار البعدي لبعدي (الأطعمة المحرمة، الاضطرار والتداوي)، والدرجة الكلية، وترجع الدراسة هذا التفوق للمجموعة التجريبية لما يمتاز به التدريس باستخدام إستراتيجية الأبعاد السداسية فهي:

١- تمكن الطالبات من الحصول على المعرفة بالتجريب والملاحظة والنقاش؛ ممَّا يمكنهنَّ من تغيير وإعادة تنظيم بناهنَّ المعرفية.
٢- تساعد الطالبات في تعميق الفهم والكشف عن التصورات الخاطئة لديهنَّ، كما تعد وسيلة لتقويم فهمهنَّ وإدراكهنَّ للمفاهيم الشرعية وإحداث التَّعلُّم ذي المعنى.
٣- تتيح للطالبة فرصة المناقشة والحوار مع زميلاتها أو مع المعلمة؛ مما يساعد على نمو لغة الحوار السليمة لديها، كما تنمي لدى الطالبة القدرة على ممارسة عمليات العلم كالملاحظة والتنبؤ والتفسير.
٤- تشجع الطالبة على تحمل مسؤوليات تتعلق بتعلمها، وتنمي الاتجاه الإيجابي نحو العلم والعلماء ونحو والمجتمع ومشكلاته.
٥- تنمي الحاجة إلى المعرفة وذلك بشعور الطالبات بقصور ما يمتلكنه من معلومات، بجانب المعلومات المتاحة أمامهن.
٦- يساعد العمل في مجموعات على تقبل وجهات النظر رغم الاختلاف في الآراء وتعدد الأفكار، وهو مما يساعد الطالبات على إدراك أهمية التنوع في الآراء.
٧- ربط الطالبات بقضايا بيئاتهن ومشكلاتهنَّ مما ينعكس إيجابًا على تعلمهنَّ ليجعلن منه تعلُّمًا مثمرًا.

ومما ساعد في تحقيق أهداف الدراسة محاولة الباحثة زيادة فاعلية هذه الاستراتيجية أثناء تدريس المفاهيم الفقهية، من خلال البدء بمواقف ومهمات تعلمية تحفز الطالبات على أن يقبلن على التَّعلُّم بدافعية واهتمام، حيث إن انشغال الطالبات في بناء معرفتهن بأنفسهن من خلال المواقف التَّعليمية، والأنشطة المتنوعة، ينمي قدراتهن العقلية على ضوء خبراتهن السابقة؛ مما يعزز لديهن الرغبة في تحمل مسؤولية تعلمهن ويساهم في اختصار الوقت، كما ساهم تقديم المحتوى بواسطة مقاطع الفيديو والصور حول المفاهيم الفقهية، والعروض التقديمية (البوربوينت) في تقديم تجربة

حقيقية مباشرة تشجع الطالبات على وضع تساؤلات حول مشاهداتهن ويحاولن الإجابة عنها ومقارنة ما توصلن إليه مع ما توصلت إليه المجموعات الأخرى ، وهو مالم يتوفر لطالبات المجموعة الضابطة.

وحيث لم تتناول أي من الدراسات السابقة التأثير المباشر لاستراتيجية الأبعاد السداسية لتنمية المفاهيم الفقهية فإن هذه النتائج تتفق جزئيًا مع ما توصلت له عدد من الدراسات التي أسفرت عن فاعلية إستراتيجية الأبعاد السداسية في تحسين تعلم المفاهيم في مواد مختلفة مثل دراسة (Kolari,&Savander-Ranne, 2004) ، ودراسة (costu, 2008) ، ودراسة (costu, et al, 2012).

كما تتفق مع الدراسات التي هدفت إلى استقصاء فاعلية إستراتيجية الأبعاد السداسية في تحصيل المفاهيم العلمية وأنواع التفكير، مثل: دراسة السلامات (٢٠١٢)، و تتفق مع دراسة القحطاني (٢٠١٥)، ودراسة عيسى (٢٠١٦)، ودراسة ويلندر (Wulandari, et al, 2016).

ثانيًا: النتائج المتعلقة بأثر إستراتيجية الأبعاد السداسية على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي:

أشارت النتائج السابقة إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية الأبعاد السداسية على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في مهارات التفكير فوق المعرفي (المهارات والدرجة الكلية)، وترجع الباحثة هذا التفوق للمجموعة التجريبية لما يمتاز به التدريس باستخدام الأبعاد السداسية؛ حيث تسهم الإستراتيجية في تنمية التفكير فوق المعرفي فهي:

١- تساعد على تقبل وجهات النظر رغم الاختلاف في الآراء وتعدد الأفكار، وهو مما يساعد الطلاب على إدراك أهمية التنوع في الآراء ومرونة التفكير.
٢- تعمل على تفعيل دور الطالب كباحث عن المعرفة حيث تساعد على تنمية مهارات عمليات العلم.
٣- زيادة دافعية الطلبة وتنمية روح المثابرة وحل المشكلات لديهم.
٤- مناسبة لقدرات الطلبة ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية واحتياجاتهم.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة القحطاني (٢٠١٥) في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي، كما تتفق مع دراسة ديبالا وكوريبيا (Dipalaya,&Corebima, 2016)، ودراسة عيسى (٢٠١٧) في تنمية مهارات التفكير المختلفة، وتتفق مع الدراسات التي تناولت فاعلية المداخل المعتمدة على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي مثل: دراسة (Tandel, 2012) .

الفصل الخامس

ملخص النتائج والتوصيات والبحوث المقترحة

هدف هذا الفصل إلى عرض ملخص للنتائج، وأهم التوصيات التي توصلت إليها الدراسة الحالية، إضافة إلى مجموعة من الاقتراحات بدارسات مستقبلية يمكن إجراؤها في الميدان في ضوء تلك النتائج، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولًا- ملخص النتائج للدراسة:

تعرض الباحثة ملخصًا للنتائج التي تم التوصل إليها بالدراسة الحالية كما يلي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطالبات اللاتي درَسْن بإستراتيجية الأبعاد السُداسية وبين متوسط درجات الطالبات اللاتي درَسْن بالطريقة المعتادة في التطبيق البُعدي لاختبار المفاهيم الفقهية في اتجاه المجموعة التجريبية.

٢- تراوحت قيمة مربع (إيتا) لحجم التأثير بين (٠,٢٧– ٠,٣١) للأبعاد وللدرجة الكلية، كما تراوحت قيمة (d) بين (١,٢٢– ١,٣٤) للأبعاد وللدرجة الكلية وهو حجم تأثير كبير.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطالبات اللاتي درسن بإستراتيجية الأبعاد السداسية وبين متوسط درجات الطالبات اللاتي درَسْن بالطريقة المعتادة في التطبيق البُعدي لمقياس التفكير فوق المعرفي في اتجاه المجموعة التجريبية.

٤- تراوحت قيمة مربع (إيتا) لحجم التأثير بين (٠,٣٤– ٠,٥١) للمهارات وللدرجة الكلية، كما تراوحت قيمة (d) بين (١,٤٤– ٢,٠٤) للمهارات وللدرجة الكلية وهو حجم تأثير كبير.

ثانيًا: توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج هذه الدراسة، وما تم فيها من إجراء فإنها توصي بما هو آتٍ:

١- استخدام إستراتيجية الأبعاد السداسية في تدريس مقررات الفقه؛ لما لها من أثر في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير فوق المعرفي.

٢- تزويد مُعلمات مادة الفقه بدليل استخدام إستراتيجية الأبعاد السداسية؛ ليكون لهنَّ عونًا على التدريس وفقًا لمبادئ الاستراتيجية.

٣- تدريب المشرفات التربويات على مبادئ وإجراءات إستراتيجية الأبعاد السداسية ليتمكنَّ من توجيه المعلمات لتطبيقها.

ثالثًا: البحوث المقترحة: الباحثة توصي بإجراء الدراسات التالية:

١- فاعلية إستراتيجية الأبعاد السداسية في تدريس مفاهيم أخرى من كتاب الفقه لمراحل تعليمية مختلفة.

٢- فاعلية استخدام إستراتيجية الأبعاد السداسية في تدريس الفقه على تعديل الاتجاه نحو المادة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً - المراجع العربية:

أبو حويج، مروان؛ الخطيب، ياسين؛ أبو مغلي، سمير. (٢٠٠٢). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. الأردن: دار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

أبو شريخ، شاهر ذيب. (٢٠٠٩). فاعلية التعليم الاستقصائي في تحصيل طلاب الصف العاشر ي مبحث التربية الإسلامية. **مجلة كلية التربية بالإسكندرية – مصر. ١٩**(٣). ٢٢-٥٩.

الأقطش، يحيى سالم. (٢٠٠٥). **تعليم المفاهيم في علوم الشريعة**. في عبد الرحمن صالح عبد الله (محرر). **المرجع في تدريس علوم الشريعة**. (١٣٩-١٨٠). (ط ٢). عمان: دار وائل.

تايه، إيمان عبد الله. (٢٠١٦). فاعلية برنامج مقترح قائم نظرية الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الفقهية والتفكير الاستنباطي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. **رسالة ماجستير غير منشورة**. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزه.

جروان، فتحي. (٢٠١٦). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**. (ط٩). عمان: دار الفكر.

الجلاد، ماجد زكي. (٢٠٠٣). **دراسات في التربية الإسلامية**. عمان: دار الرازي.

الجهيمي، أحمد. (١٤٢١). مدى اكتساب طلاب الصف الثاني ثانوي (شرعي) بمدينه الرياض للمفاهيم الفقهية المقررة. **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

السعدي، محمد عبيد. (٢٠١٧). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تنمية بعض مهارات التفكير فوق المعرفي والتفكير الإبداعي لتدريس العلوم لطلاب الصف الثالث المتوسط بمحافظة بيشة، **رسالة دكتوراه غير منشورة**. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة.

السلامات، محمد خير. (٢٠١٢). فاعلية استخدام استراتيجية (PDEODE) لطلبة المرحلة الأساسية العليا في تحصيلهم للمفاهيم الفيزيائية وتفكيرهم العلمي. **مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية. ٢٦**(٩).٢٠٤١-٢٠٦٤.

السليتي، فراس. (٢٠٠٨). **استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق**. عمان: جدار للكتاب العالمي.

السميح، سميح هزاع. (٢٠١٤). تصميم برنامج تدريسي قائم على النظرية المعرفية وأثرة في اكساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. **رسالة دكتوراه غير منشوره.** قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.

شحاتة، حسن؛ النجار، زينب. (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية.** القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشراري، العنود بنت صبيح. (٢٠١٥). أثر إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (WebQuest) في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتنور التربوي لدى طالبات مقرر طرق تدريس التربية الإسلامية في جامعه أم القرى والاتجاه نحوها. **رسالة دكتوراه غير منشورة،** قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

الشهراني، فاطمة علي. (٢٠١٧). أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالنظام الفصلي. **مجلة البحث العلمي في التربية.٢** (١٨). ٢٨١-٣٠٣.

العبسي، زكريا فؤاد. (٢٠١٦). أثر توظيف كتاب تفاعلي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير فوق المعرفي بمادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي. **رسالة ماجستير غير منشورة.** قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزه.

عصر، حسني عبد الباري. (٢٠٠٥). **التفكير: مهاراته، واستراتيجيات تدريبة.** مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

العقيل، عبدالله بن عقيل. (٢٠١٤) **التربية الإسلامية مفهومها، خصائصها، مصادرها، أصولها، تطبيقاتها، مربوها.** (ط ٤). الرياض: مكتبة الرشد.

العنزي، فاتن حوران. (٢٠١٧). أثر توظيف المدخل المنظومي في إكساب المفاهيم الفقهية لدى طالبات المستوى الأول الثانوي (النظام الفصلي). **رسالة ماجستير غير منشورة.** قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود: الرياض.

عودة، أحمد سليمان. (٢٠١٠). **القياس والتقويم في العملية التدريسية.** عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.

عودة، محمد برهان. (٢٠٠١). الأخطاء المفهومية الفقهية في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف العاشر في مديرية عمان الأولى. **رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم المناهج وأساليب التدريس، كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية: الأردن.

عيسى، رشا أحمد. (٢٠١٧). استخدام استراتيجية (PDEODE) في تنمية التحصيل والتفكير التأملي في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة التربية العلمية–مصر**. ٢٠ (٩). ٩١– ٩٩.

عيسى، رمزي علي. (٢٠١٦). أثر استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لطلبة الصف السابع الأساسي بغزة، **رسالة ماجستير غير منشوره**. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.

القحطاني، أحمد محمد. (٢٠١٥). فعالية إستراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) لتدريس العلوم في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول متوسط. **رسالة ماجستير غير منشورة**. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك خالد: بأبها.

مجمع اللغة العربية. (٢٠٠٤). **المعجم الوسيط**. (ط٤). القاهرة، مكتبة الشروق الدولية.

المزروع، هيا محمد. (٢٠٠٥). استراتيجية شكل البيت الدائري فاعليتها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات السعات العقلية المختلفة. **رسالة الخليج العربي – السعودية**. ٢٦ (٩٦). ١٣–٦٧.

المطرودي، خالد إبراهيم. (٢٠١٧). أثر إستراتيجية التعارض المعرفي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية والتمكن من معرفة الأحكام لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض. **المجلة الدولية للبحوث التربوية**. ٤١ (٤). ٤٢–٨٢.

موسى، مصطفى. (٢٠٠٢م). **الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس التربية الدينية الإسلامية**. العين: دار الكتاب الجامعي.

ثالثاً- المراجع الأجنبية:

Abdullah, M. Syahrir, Nayan, N. A. Mat & Hussin, F. Mohamad. (2017). A Study on Addressing Students' Misconceptions about Condensation Using the Predict-Discuss-Explain-Observe Discuss-Explain (PDEODE) Strategy. **Overcoming Students' Misconceptions in Science (51-67).** Singapore: Springer Nature.

Brown, F.G. (1981). **Measuring Classroom Achievement.** New York: Holt, Rine-hart and Winston.

Moore, D. S. & Mccabe, G. P. (2006**). Introduction to the Practice of Statistics** – 5th Ed. New York: Freeman.

Coştu, B. (2008). Learning Science through the PDEODE Teaching Strategy: Helping Students Make Sense of Everyday Situations. **Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 4** (1), 3-9.

Costu, B., Ayas, A. & Niaz, M. (2012). Investigating the effectiveness of a POE-based teaching activity on students' understanding of condensation. **Instructional Science.** 40, 47-67.

Dipalaya, T. & Corebima, A. (2016). The Effect of PDEODE (Predict-Discuss-Explain-Observe-Discuss-Explain) Learning Strategy in the Different Academic Abilities on Students' Critical Thinking Skills in Senior High School. **European Journal of Education Studies**, **2** (5), 59-78.

Robinson, J. Paul, Shaver, p. R. &Wrightsman, L. S. (1991**). Measures of personality and social psychological attitudes. –** 1st Ed. San Diego: Academic Press.

Tandel, S. (2012). Development of Metacognitive Skills in Science Student-Teachers through Constructivist Approach**. Ph.D. thesis,** the Maharaja Sayajirao University of Baroda, Vadodara.

Wulandari, T. Hartati, Amin, M. Siti, & Iam, M. Henie. (2015). The Effect of PDEODE (Predict-Discuss-Explain-Observe-Discuss Explain) Strategy on The Concept and Retention Mastery in Nutrition And Health Course On Students With Different Ability. **prosiding ictte fkip uns,** 1 (1) 828-835.