مجلة جامعة الملك سعود، م١٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٦٠٧-٦٥٣ (١٤٢٦هـ/٢٠٠٦م)

أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل المفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في مادة التربية الإسلامية

ماجد زكي الجلاد

أستاذ مشارك في مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها، قسم العلوم التربوية، كلية التربية والعلوم الأساسية، جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا

الفجيرة، الإمارات العربية المتحدة

(قدم للنشر في ١٤٢٥/١١/٢٩هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٦/٤/١٧هـ)

ملخص الدراسة. هدف هذا البحث إلى تعرف أثر خرائط المفاهيم في تحصيل المفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في مادة التربية الإسلامية.

تكونت عينة الدراسة من (١٠٦) طالب وطالبة (٥٢ طالباً و ٥٤ طالبة) من طلبة الصف العاشر الأساسي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية تعلمت باستخدام خرائط المفاهيم، وضابطة تعلمت بالطريقة الاعتيادية. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث اختبارين، اهتم أولهما بقياس مدى تحصيل الطلبة للمفاهيم الشرعية، واهتم ثانيهما بقياس مهارات التفكير الناقد، وقد جرى التحقق من صدق الاختبارين وثباتهما.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل الطلبة للمفاهيم الشرعية تعزى لطريقة التعليم ولصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام خرائط المفاهيم، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل الطلبة للمفاهيم الشرعية تعزى للجنس،

كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مهارات التفكير الناقد جميعها، في حين وجد أثر لعامل الجنس في تنمية بعض منها.

المقدمـــــــة

تعد التربية الإسلامية من أهم المواد الدراسية التي يتعلمها الطالب، فمن خلالها تتكامل المعرفة الدينية لديه بجانبيها العقدي والتشريعي، وتتحدد في إطارها المنظومة القيمية والمفاهيمية التي تؤطر منهجية التعامل مع الأشياء والأفكار.

وتعنى التربية الإسلامية، في جانبها المعرفي، بتزويد المتعلم بالمعارف والعلوم الشرعية الضرورية التي تمكنه من تكوين تصور عن حقائق الوجود الكبرى (الإله والكون والحياة)، وانعكاسات هذا التصور على نواحي الحياة المتعددة، سواء في تعامله مع الإله من خلال منظومة العبادات، أم في تعامله مع الناس والأشياء من حوله من خلال منظومة المعاملات، وهي تستمد تصوراتها من مصدري التأسيس الأولين المتمثلين في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف.

ويقوم البناء المعرفي والمحتوى التنظيمي للتربية الإسلامية على مجموعة من المفاهيم المتكاملة والمترابطة، التي تتوزع فروع التربية الإسلامية جميعها وتعتمد في تشكيلها وبنائها على حقائق ومفاهيم القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، ومن هنا تحظى هذه المفاهيم بمكانة كبرى باعتبارها اللبنات المعرفية الرئيسة التي يقوم عليها فهم الإسلام، وإدراك تعاليمه، وتكوين رؤية صحيحة لتصوراته حول الكون والإنسان والحياة والمعرفة.

ونظراً لاتساع دائرة المعارف والحقائق التي تغطيها العلوم الشرعية روعي في تصميم مناهج التربية الإسلامية تقسيمها إلى فروع عدة هي: التفسير، والتلاوة والتجويد، والحديث النبوي الشريف، والعقيدة، والفقه، والسيرة النبوية، والنظم

والأخلاق، على أن يشمل كل فرع منها الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات الأساسية التي يحتاجها المتعلمون لفهم الإسلام وإقامة شرائعه، ويلاحظ ثراء مادة التربية الإسلامية بالمفاهيم التي تتضمنها، فعند تحليل محتوى درس من دروسها يظهر تنوع المفاهيم المرتبطة بها وتعددها وشمولها، هذا من جهة، ومن جهة ثانية تظهر ممارسات كثير من المعلمين عدم وعيهم لأهمية هذه المفاهيم في تعميق فهم الطالب للإسلام وإدراكه لبنائه المعرفي والتشريعي [١، ص ٣٤٤].

ومن هنا جاء اهتمام الباحث بدراسة خرائط المفاهيم في محاولة لتعرف أثرها في بعدين رئيسين يتعلقان بتدريس التربية الإسلامية هما: مدى مساهمتها في تحصيل الطلبة للمفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.

خرائط المفاهيم

خرائط المفاهيم أسلوب مهم للكشف عن البنية المفاهيمية للمحتوى التعليمي، وهي تقوم على نظرية أوزبل في التعلم ذي المعنى، وكان أول من استخدمها نوفاك (Novak) الذي ينتمي إلى المدرسة البنائية، وتقوم فكرتها على الربط والتنظيم البنائي لمجموعة المفاهيم المتضمنة في المحتوى الدراسي على شكل مخطط شبكي تنظيمي ينتقل من المفاهيم العامة إلى المفاهيم الأقل عمومية، ويتم الربط بين المفاهيم بكلمات أو عبارات رابطة دالة تظهر على شكل خطوط تصف العلاقة بين مفهومين بحيث تكوّن جملة ذات معنى [٢، ص ١٧].

وقد اعتبر نوفاك الخريطة المفاهيمية أداة تساعد على بناء الأنظمة المعرفية عند الفرد مستنداً بذلك إلى منطوق نظرية التمثل (Assimilation) في التعلم المعرفي للعالم أوزبل (Ausubel) [٣].

وقد نما استخدام خرائط المفاهيم في التدريس من قبل المربين في المجالات المختلفة؛ حيث زاد الانتباه والتركيز عليها، فقد أثبتت صدقها وموثوقيتها من قبل مستخدميها، ويعود تبني العديد من التربويين والمعلمين لخرائط المفاهيم لأثرها البالغ في تسهيل عملية التعلم والاحتفاظ به، كما أنها تساعد المتعلم، وتعلمه كيف يتعلم مما يؤدي إلى تنمية المهارات العقلية لديه، وتزيد من قدرته على التفكير، ولعل من أبرز إيجابيات استخدام خرائط المفاهيم أنها تساعد الطالب على تنظيم المعرفة وترتيبها هرمياً، وربط بعضها ببعض في علاقات هرمية واضحة ومن ثم توظيفها في مواقف تعليمية جديدة [٤].

كما تساعد خرائط المفاهيم المعلمين على التعرف على القدرات العقلية والإدراكية المختلفة للطلبة والطريقة التي بها يفكرون، وتعليمهم أنماطاً جديدة من التفكير الناقد والإبداعي والتأملي، ذلك أنها تقوم على مجموعة من مبادئ التعليم، أهمها المبدأ الذي أرساه أوزبل (AUSUBEL) الذي يرى أن المعرفة تتخذ أهميتها وقيمتها عندما تختزن منظمة ومرتبة، فالمتعلم وفق خرائط المفاهيم يضع المفاهيم الجديدة تحت معاني المفاهيم المتعلقة بها والمتعلمة مسبقاً، فيصبح تعلم المفهوم أكثر فاعلية لارتباطه بعلاقات متشابكة مع غيره من المفاهيم الفرعية، وبخاصة إذا نظم ذلك بشكل توضيحي يبين تلك العلاقات [٥، ٦].

وهذا ما أكده وندريزي (Wandersee) [٧] من أن المتعلم عندما يبني الخريطة المفاهيمية فإنه يستخدم معلومات صحيحة ذات معنى ومتعارفا عليها، كما أن قارئ الخريطة يمارس عمليات تنبؤ وتمييز ومهمات تخمينية من أجل استخلاص المعنى المراد ترميزه، وعليه فإن عملية تصميم الخرائط تتضمن تحويلات معرفية ذات مكونات عقلية وبصرية.

وأشار ماركهام وجونز (Markham and Jones) [٤] إلى مجموعة مهمة من وظائف خرائط المفاهيم إذ بينا أنها تستخدم أدوات في تشخيص الأخطاء المفاهيمية، وفحصها، وتصميم التدريس، وتطوير المناهج، وتعد أدوات تقويمية فعالة يتم من خلالها تقويم التغير المفاهيمي في الحالات البحثية والتجريبية؛ فهي تعكس درجة التعقيد والتنظيم في بنية المتعلمين المعرفية، وكونها وسيلة لتسهيل عملية التعلم، فعندما يتم استيعاب المفاهيم الجديدة الأقل شمولية بوساطة مفاهيم أكثر شمولية في المعنى يحدث ما يسمى بالاحتواء أو التضمين، وتؤدي هذه العملية إلى تسهيل تعلم المادة الجديدة وتثبيتها وجعلها أكثر مقاومة للنسيان، كما تزود المتعلم باستراتيجيات فعالة تمكنه من استدعاء المادة فيما بعد.

وتزود خرائط المفاهيم كلاً من المعلم والطالب بنوع من خريطة الطريق البصرية التي توضح بعض الممرات ليسير المتعلم فيها ليربط بين المفاهيم، وبعد إنجاز المهمة تكون الخريطة المفاهيمية عبارة عن ملخص تخطيطي لما تم تعلمه [٢، ص ١٩].

ومما سبق يمكن بيان أهمية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس المفاهيم الشرعية بما يأتي:

- اختبار بنية المفاهيم الشرعية التي يملكها المتعلم في موضوع معين، والكشف عن مدى تماسك هذه البنية وتكاملها، ذلك أن المفاهيم الشرعية مفاهيم تكاملية يرتبط بعضها ببعض لتشكل وحدة معرفية واحدة، فالمفاهيم الفقهية، مثلاً، يصعب تعلمها ما لم يتحقق لدى الطالب استعداد مفاهيمي كافٍ، يؤهله لإدراك ما يتضمنه التعريف أو الحكم الشرعي من معان دالة، وخرائط المفاهيم من أفضل الوسائل للكشف عن البنية المفاهيمية؛ لأن رسمها يتطلب معرفة دقيقة في المفاهيم العامة والأقل عمومية التي يتم تعلمها من خلالها.

- وسيلة لتقويم فهم الطلبة وإدراكهم للمفاهيم الشرعية، والكشف عن المفاهيم الخاطئة لديهم، إذ يستطيع المعلم من خلال تكليف الطلبة برسمها أو قراءتها تحديد مدى فهمهم واستيعابهم للمفاهيم المتعلمة، كما يكشف له التقويم عن الفهم الخطأ الذي يمكن أن يكتسبه الطلبة عن مفهوم معين.

- تساعد على ربط المفاهيم الجديدة بالبنية المفاهيمية لدى المتعلم لإحداث التعلم ذي المعنى، ويمكن توظيف ذلك في المفاهيم الشرعية من خلال ربط ما يتعلمه الطالب من مفاهيم جديدة بالمفاهيم السابقة لديه، فعند تناول مفهوم "الحلال"، مثلاً، يتم ربطه من خلال خريطة المفهوم بالحكم الشرعي وأقسامه الأخرى مما يجعل مفهوم "الحلال" بيناً في ذهن الطالب وذا علاقة مع غيره من المفاهيم.

- معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم الشرعية عن طريق تحديد العلاقات بينها، وتمييز المفهوم الشرعي المتعلم عن غيره من المفاهيم التي ترتبط به، وذلك من خلال إبراز خصائص كل مفهوم وتحديد معناه الدقيق، وعودة إلى مفهوم "الحلال" السابق ذكره، فهو يرتبط بمفاهيم أخرى أساسية، وهي أقسام الحكم الشرعي (الفرض، والحرام، والمندوب، والمكروه) وخريطة المفهوم تبرز كلا منها بشكل منفصل ومحدد، ومن هنا يمكن المقارنة بينها والكشف عن العلاقات التي تربط بينها.

- تقدم خرائط المفاهيم ملخصاً مفيداً للمادة العلمية؛ ذلك أن خريطة المفاهيم تجمع مفاهيم متعددة بصورة هرمية متدرجة من المفاهيم الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية تربط بينها بكلمات دالة، مما يجعلها غالباً لا تتجاوز صفحة واحدة، ولكنها رغم قصرها تجمع المادة العلمية وتقدمها بصورة مختصرة مفيدة، مما يساعد الطلبة على تذكرها والاحتفاظ بها لفترة زمنية طويلة.

التفكير الناقد

كما تسهم خرائط المفاهيم في تطوير مهارات المتعلمين العقلية والتفكيرية، ومنها مهارات التفكير الناقد الذي يعد من أهم الأهداف التربوية المعاصرة التي تسعى الأنظمة التربوية لتحقيقها، وذلك لارتباطه بحق المتعلم في التعبير عن ذاته بحرية كاملة من خلال تزويده بالمهارات العقلية التي تمكنه من أن يحلل المعلومات التي تصل إليه واتخاذ القرار المناسب بشأنها [٨].

ويشير الأدب التربوي المتعلق بالتفكير الناقد إلى صعوبة الاتفاق على تعريف واحد له يجمع عليه التربويون كافة، وذلك نتيجة للخلفيات النفسية والتربوية التي ينطلقون منها في تحديد ماهية التفكير الناقد، ولطبيعة موضوعه الذي يعالجون، وما يتسم به من تعدد الجوانب، وتعقيد الظواهر، وتنوع السلوكيات والمواقف المرتبطة به، ولتداخله مع مفاهيم أخرى كالتفكير المنطقي، وحل المشكلات، والتعلم، ونظرية المعرفة، إلا أنه، ومن جهة ثانية، يمكن القول إن التربويين اتفقوا على مجموعة محددة من السمات، والخصائص، والمهارات العقلية التي تميز التفكير الناقد عن غيره من أنماط التفكير.

ولتجلية هذه القضية سيتم استعراض نماذج من التعريفات الواردة للتفكير الناقد عند بعض التربويين؛ فقد ربط بعضهم بين التفكير الناقد وإصدار الأحكام المنطقية، ومنهم ديوي (Dewey) الذي رأى أن جوهر التفكير الناقد يكمن في التمهل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر، وماير (Mayer) الذي حدد ثلاثة مكونات رئيسة للتفكير الناقد هي: صياغة التعميمات بحذر، والنظر والتفكر في الاحتمالات والبدائل، وتعليق الحكم على الشيء أو الموقف لحين توافر معلومات وأدلة كافية [٩، ص ٥٩].

وربط بعضهم بين التفكير الناقد والتفكير التأملي المنطقي، والأمثلة الآتية توضح ذلك:

- "التفكير الناقد هو تفكير تأملي معقول، مركز على اتخاذ القرار بشأن ما نصدقه ونؤمن به أو ما نفعله، وما يتطلبه ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتجريب" [١٠].

- "التفكير الناقد تفكير تأملي منطقي يركز على تحديد ما يجب الاعتقاد به وما ينبغي فعله [١١].

- التفكير الناقد هو التفكير المنطقي والتأملي الذي يركز على اتخاذ قرار حول ما يعتقده الفرد أو يعمله [١٢، ص ٥١].

والتفكير الناقد هو أكثر من مجرد انتقاد ما يكتبه الآخرون أو يقولونه، وعندما نفكر بطريقة ناقدة يجب أن نكون ملمين بجوانب المعلومات التي ننقدها، كما يجب علينا أن نحاول وضع أنفسنا في مكان الشخص الآخر، وأن نلاحظ السبب الذي يبني عليه حجته أو قوله، وتظهر الحاجة للتفكير الناقد كجانب متمم لأنماط التفكير الأخرى، وهو يتعلق بشكل رئيس بتقييم الأدلة واتخاذ القرارات [١٣].

يتضح مما سبق أن التفكير الناقد مهارة عقلية يمكن تعلمها واكتسابها من خلال توفير الفرص المناسبة، وتهيئة المواقف والظروف المساعدة على الممارسة العملية، فكل طالب يستطيع أن يتعلم كيف يفكر تفكيراً ناقداً إذا أتيحت له فرص التدريب والممارسة الفعلية في الصفوف الدراسية، فمجرد الانتقال من حالة الموافقة أو الرفض المباشر والسريع لفكرة ما يعد خطوة إيجابية في اتجاه تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة [١٤].

ويساعد التفكير الناقد على تجنب أخطاء إصدار الحكم على الأشياء، ويسهم في تكوين فهم خاص بالقضايا المعقدة، كما يطوّر لدى مستخدمه آلية راقية في تقييم

النصوص، مما ينعكس على الخصائص الشخصية للفرد؛ فيرتفع تقديره لذاته، ويدرك قدراته بشكل أفضل.

ويعود الاهتمام بالتفكير الناقد إلى مجموعة من الاعتبارات، أبرزها [١٥]:

- توظيف التفكير الناقد يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي؛ ذلك أن التعلم في أساسه عملية تفكير.

- توظيف التفكير الناقد يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يفضي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي المتعلم وإلى ربط عناصره المتعلمة بعضها ببعض.

- تنمية التفكير الناقد تؤدي إلى الاستقلال في التفكير والتحرر من التبعية، أي إلى تكوين العقل المستقل الموضوعي.

- استخدام التفكير الناقد يؤدي إلى مراقبة التفكير وضبطه، الأمر الذي ينشأ عنه أن تكون الأفكار أكثر دقة وصحة.

ويتضمن التفكير الناقد مجموعة من المهارات الفرعية التي يمكن تحديدها والتدرب على إتقانها، وصولاً إلى تعلم التفكير الناقد وممارسته في مواقف الحياة المختلفة، وتنبثق هذه المهارات من المفهوم العام للتفكير الناقد الذي يرى أنه مهارة عقلية منظمة تعتمد المنطق في الحكم على الأشياء وإصدار موقف تجاهها، وقد جرت محاولات عدة لتحديد هذه المهارات ورصدها وتصنيفها يمكن الإشارة إلى بعضها.

فقد حدد باير (Beyer) عشر مهارات للتفكير الناقد هي [١٦]:

- التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها أو التحقق من صحتها وبين الادعاءات الذاتية.

• التمييز بين المعلومات أو الادعاءات ذات العلاقة بالموضوع وتلك التي لا ترتبط به.

• تحديد مصداقية مصدر المعلومات.

• تحديد الدقة الحقيقية لمصدر الخبر أو الرواية.

• تعرف الادعاءات أو البراهين أو الأدلة الغامضة.

• تعرف الافتراضات غير الظاهرة أو المتضمنة في النص.

• تحري التحامل أو التحيز اللاموضوعي.

• تعرف المغالطات المنطقية.

• تعرف أوجه التناقض أو عدم الاتساق في عملية الاستدلال من المقدمات أو الوقائع.

• تحديد درجة قوة البرهان أو الادعاء.

وحدد نيدلر (Nedlar) اثنتي عشرة مهارة للتفكير الناقد، وافترض أن معرفة هذه المهارات يمكن أن تغير في بناء المناهج التي تنمي أساليب التفكير الناقد، وهي [١٧، ص ص ١٢٨ - ١٢٩]:

• القدرة على تحديد المشكلات والمسائل المركزية، وهذا يسهم في تحديد الأجزاء الرئيسة للبرهان والدليل.

• تمييز أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، وهذا يسهم في القدرة على تحديد الخصائص المميزة، ووضع المعلومات في تصنيفات لأغراض مختلفة.

• تحديد المعلومات المتعلقة بالموضوع، التي لها قدرة على إجراء المقارنات بين الأمور بحيث يمكن إثباتها، أو التحقق منها، وتمييز المعلومات الأساسية عن المعلومات الهامشية الأقل ارتباطاً.

- صياغة الأسئلة التي تسهم في فهم أعمق للمشكلة.
- القدرة على تقديم معيار للحكم على نوعية الملاحظات والاستنتاجات.
- القدرة على تحديد ما إذا كانت العبارات أو الرموز الموجودة مرتبطة معاً ومع السياق العام.
- القدرة على تحديد القضايا البديهية والأفكار التي لم تظهر بصراحة في البرهان والدليل.
- تمييز الصيغ المتكررة.
- القدرة على تحديد موثوقية المصادر.
- تمييز الاتجاهات والتصورات المختلفة لوضع معين.
- تحديد قدرة البيانات وكفايتها ونوعيتها في معالجة الموضوع.
- التنبؤ بالنتائج الممكنة أو المحتملة من حدث أو مجموعة أحداث.

يتضح من خلال النظر في الأدب التربوي أن مهارات التفكير الناقد الفرعية متعددة وكثيرة، وهي تكّون في مجموعها منهجية عقلية تقوم على التفكير النقدي الذي يخضع القضايا للفحص والتمحيص، والكشف عن مصداقية وموثوقية المعلومات، تمهيداً لاتخاذ قرار بشأنها.

وهذه المهارات ذات تعلق كبير بمادة التربية الإسلامية التي تضم نصوصها العديد من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التي تدعو إلى التفكير المنهجي السليم، من حيث بناء الحقائق على الدليل والبرهان، ومحاربة معيقات التفكير الصحيح من اعتماد الظن، والتقليد الأعمى، واتباع الهوى.

وقد عملت هذه التوجيهات فعلها في العقل المسلم الذي أبدع منهج نقد الحديث النبوي الشريف، والتوثق من الأخبار والأحداث، ودراسة الرجال، حتى انفردت أمة

الإسلام بهذا العلم الجليل، كما أثرت في إرساء قواعد منهجي الاستقراء والاستنتاج اللذين وظفهما علماء الإسلام وفقهاؤه توظيفاً مبدعاً في دراسة مصادر التشريع الإسلامي، واستنباط الأحكام الشرعية التي تنظم حياة الفرد والمجتمع.

ونظراً لتعدد مهارات التفكير الناقد وتنوعها تم تحديد ست مهارات رئيسة لتكون محوراً للدراسة الحالية هي: الدقة في فحص الوقائع، والاستدلال، وتقويم الحجج، والاستنتاج، والتصنيف، والتفريق بين الرأي والحقيقة؛ وذلك لأنها تمثل الأساس الذي يبنى عليه التفكير الناقد من جهة، ثم لمناسبتها لموضوع الدراسة، ومستوى المتعلمين، وطبيعة المادة التعليمية من جهة ثانية.

مشكلة الدراسة

سبقت الإشارة إلى أهمية خرائط المفاهيم في تعلم الطلبة للمفاهيم واكتسابهم لها، ونظراً لأهميتها في تكوين البناء المعرفي للمتعلم وفي تنمية قدرات التفكير لديه، جاء اهتمام الباحث بدراسة هذا الموضوع، حيث تتحدد مشكلة الدراسة في تقصي أثر خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.

وتتضمن مادة التربية الإسلامية العديد من المفاهيم الشرعية التي يتوجب على المتعلم فهمها وإدراكها إدراكاً قويماً وفق منهج القرآن والسنة؛ حتى تتكون لديه بنية معرفية شرعية مبنية على الفهم الواعي الذي يميز به الصحيح من السقيم، وبخاصة في ظل ما يلاحظ من سوء فهم العديد من المفاهيم الشرعية نتيجة ضعف التعلم الشرعي الصحيح، واختلاط معانيها بكثير من العوالق الثقافية التي تحتاج إلى إعادة النظر

والتصويب، وما صاحب ذلك من تسرب للفكر المنحرف، والبدع، والخرافات، وانتشار الأفكار الهدامة، والعقائد الفاسدة [١ ، ص ٣٢٩].

ومما يدفع إلى إجراء هذه الدراسة، كذلك، ما يلاحظ من ممارسات كثير من معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها التي تبين عدم اهتمامهم الكافي ووعيهم بأساليب تدريس المفاهيم، وتنمية مهارات التفكير عند الطلبة، حيث لا يزال يعتمد كثير منهم أساليب التلقين والتحفيظ دون وعي كاف لأهمية المفاهيم في تشكيل بنية الطالب المعرفية، وإدراك أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، حتى يصبحوا قادرين على التمييز بين الصحيح والخطأ، ومواجهة المشكلات، واتخاذ القرارات الصائبة التي تكفل تفاعلهم الإيجابي، ووعيهم لأدوارهم الفردية والاجتماعية، بما يحقق لهم النجاح في الدنيا والآخرة.

أسئلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الشرعية تعزى إلى طريقة التدريس (الاعتيادية، وخرائط المفاهيم)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الشرعية تعزى إلى الجنس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى طريقة التدريس (الاعتيادية، وخرائط المفاهيم)؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى الجنس؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

- بيان أهمية خرائط المفاهيم، والكشف عن أثرها في تحصيل الطلبة للمفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.
- إثارة موضوع التفكير الناقد وتنمية مهاراته في تدريس مادة التربية الإسلامية.
- توجيه انتباه معلمي ومعلمات التربية الإسلامية إلى أهمية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس التربية الإسلامية، وإلى ضرورة الاعتناء بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.
- توجيه أنظار الباحثين في ميدان التربية الإسلامية إلى ضرورة التعرض لموضوعات حديثة تواكب الاتجاهات التربوية الحديثة، وتنسجم مع متطلبات العصر.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في النقاط الرئيسة الآتية:

- التعرض لدراسة موضوع لم يحظ بعناية كافية من الباحثين في ميدان التربية الإسلامية، سواء في ذلك استخدام خرائط المفاهيم في تدريس التربية الإسلامية، أم الاهتمام بمهارات التفكير الناقد وربطها بمنهاج التربية الإسلامية.

• توجيه أنظار المتخصصين والمهتمين بمادة التربية الإسلامية من مصممي المناهج، والمشرفين التربويين، والمعلمين والمعلمات إلى ضرورة تطوير أساليب تدريس التربية الإسلامية، وتوظيف طرائق تدريسية حديثة في التعامل مع موضوعاتها وقضاياها.

• الاهتمام بقضية المفاهيم الشرعية التي لا تحظى باهتمام مصممي ومنفذي مناهج التربية الإسلامية بدرجة كافية، مما أدى إلى ظهور لبس في فهمها، وظهور اتجاهات منحرفة في التعامل معها، وتوظيفها ممن لا يفهمون الإسلام فهماً قويماً في نشر أفكار ومفاهيم غريبة عن الإسلام وتاريخه وحضارته.

الدراسات السابقة

تعددت الدارسات التي اهتمت بدراسة خرائط المفاهيم وبيان أثرها في تحصيل الطلبة المفاهيمي والتعليمي، وكذلك الدراسات التي اهتمت بالبحث في التفكير الناقد ومهاراته وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، ووجدت دراسات قليلة اهتمت بدراسة أثر خرائط المفاهيم في تنمية التفكير الناقد في بعض المواد الدراسية.

فقد أجرى القيسي [١٨] دراسة هدفت إلى تقصي أثر خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية وتفكيرهم الناقد في الرياضيات، تكونت عينة الدراسة من (٦٩) طالباً تم توزيعهم على مجموعتي الدراسة، استخدمت الدراسة اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٣٥) سؤالاً موضوعياً و (٦) أسئلة مقالية، واختباراً يشتمل على (٥٠) موقفاً تقيس مهارات التفكير الناقد.

أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين

متوسطات المجموعتين على اختبار التفكير الناقد بجميع أبعاده (المعرفة ، والافتراضات ، والتفسير، وتقويم الحجج، والاستنتاج) ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى الدردور [١٩] دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام خرائط المفاهيم في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الابتدائي في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (١٢٨) طالباً وطالبة تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، أعد الباحث اختباراً للتفكير الناقد تكون من (٨٥) فقرة وتأكد من صدقه وثباته، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير الناقد ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق خرائط المفاهيم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) تعزى للجنس أو للتفاعل بين الطريقة والجنس.

أما الدراسات التي ربطت بين مادة التربية الإسلامية والتفكير الناقد فهي دراسات نادرة لعل من أهمها دراسة نزال [٢٠] التي اهتمت بالكشف عن مستوى مساهمة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية والمواد الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم في المرحلة الإعدادية في مدارس دبي، ومعرفة أثر عوامل المقرر الدراسي، والجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التدريس في ذلك، تكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً، واستخدمت الدراسة استمارة ملاحظة تم التحقق من صدقها وثباتها.

كشفت النتائج عن تدني مستوى مساهمة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية والمواد الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم، وبينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مساهمة المعلمين والمعلمات في تنمية مهارات التفكير الناقد

تعزى للمقرر الدراسي، والجنس، والمؤهل العلمي، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة التدريسية ولصالح الخبرة الطويلة عند معلمي التربية الاجتماعية.

كما حصل الباحث على مجموعة من الدراسات التي اهتمت بدراسة خرائط المفاهيم والتفكير الناقد وعلاقتهما ببعض المتغيرات في مجالات متنوعة، وقد استفاد من منهجيتها البحثية ووظفها لإثراء الإطار النظري لدراسته الحالية، إلا أنه تجدر الإشارة إلى أن توظيف خرائط المفاهيم في دروس التربية الإسلامية لا يزال نادراً، كما أن ربطها بالتفكير على وجه العموم وبالتفكير الناقد على وجه الخصوص يتطلب عناية أكبر من الباحثين في ميدان التربية الإسلامية.

وفيما يأتي استعراض لنوعين من الدراسات، يهتم النوع الأول بالدراسات الخاصة في خرائط المفاهيم وأثرها في العملية التعلمية التعليمية، ويركز الثاني على بعض الدراسات المتخصصة في التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات، وسيتم ترتيب النوعين حسب التسلسل الزمني.

أولاً: الدراسات التي اهتمت بخرائط المفاهيم

في هذا المجال أجرى عبيدات [٢١] دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام التعلم التعاوني والخريطة المفاهيمية في الفهم المفاهيمي لطلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم، تكونت عينة الدراسة من (٩١) طالباً وطالبة تم تقسيمهم عشوائياً إلى شعبتين تجريبيتين: شعبة للذكور وأخرى للإناث درستا بطريقة خرائط المفاهيم، والتعلم التعاوني، وشعبتين ضابطتين: واحدة للذكور وأخرى للإناث درستا بالطريقة التقليدية، كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في الفهم المفاهيمي عند طلبة الصف السابع يعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، وللجنس ولصالح الإناث،

وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في الفهم المفاهيمي يعزى إلى التفاعل بين الطريقة والجنس.

وقام شين وسانغ (Chen and Sung) [٢٢] بدراسة هدفت إلى معرفة أثر خرائط المفاهيم في تحسين الفهم القرائي ومهارات التلخيص، تكونت عينة الدراسة من (١٢٦) طالباً، منهم (٦٠) طالباً درسوا النصوص بطريقة خرائط المفاهيم، و (٦٦) طالباً درسوا النصوص بالطريقة الاعتيادية، وقد توصلت الدراسة إلى أن لخرائط المفاهيم فعالية في تعلم مهارات التلخيص، وذلك بربطها بعملية الاستيعاب القرائي، كما أظهرت أن لخريطة المفهوم أثراً في تحسن الاستيعاب القرائي.

وأجرى بني ياسين [٢٣] دراسة هدفت إلى معرفة أثر خرائط المفاهيم في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالباً تم توزيعهم على شعبتين، درست إحداهما بطريقة خرائط المفاهيم، ودرست الأخرى بالطريقة التقليدية، أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط تحصيل الطلبة يعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات عناصر التفكير الإبداعي لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

وأجرى الزعبي [٢٤] دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مادة مناهج البحث في التربية وعلم النفس لطلبة دبلوم التربية واكتسابهم لمهارات البحث العلمي وتحصيلهم لمفاهيمه، اشتملت عينة الدراسة على

(٦٥) طالباً وطالبة من طلبة دبلوم التربية في جامعة الحسين بن طلال، تم توزيعهم على شعبتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

- يزيد متوسط أداء طلبة المجموعة التجريبية عن متوسط أداء طلبة المجموعة الضابطة على اختبار تحصيل مفاهيم البحث العلمي البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.
- يزيد متوسط أداء طلبة المجموعة التجريبية عن متوسط أداء طلبة المجموعة الضابطة على اختبار اكتساب مهارات البحث العلمي البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: الدراسات التي اهتمت بدراسة التفكير الناقد

أجرى كرم [٢٥] دراسة هدفت إلى تحديد دور المدرس في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت وعلاقة ذلك بمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والنظام التعليمي، تكونت عينة الدراسة من (١٢٩) معلماً ومعلمة، كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الناقد تعزى للجنس، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والخبرة، والنظام التعليمي.

وقام كرانسون (Cranston) [٢٦] بدراسة هدفت إلى استقصاء الفروق بين أثر طريقتي التدريس بالمحاضرة والمحاضرة مع المختبر في تنمية التفكير الناقد، تكونت عينة الدراسة من (٩٦) مسجلاً في حصة مختبر ومحاضرة في البيولوجيا، واستخدمت الدراسة اختبار التفكير الناقد في البيولوجيا (TCTB) لتحديد الفروق في تنمية مهارات التفكير الناقد بين الطلبة الذين درسوا بطريقة المحاضرة والذين درسوا بطريقة المحاضرة مع المختبر، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار التفكير الناقد بين المجموعتين.

واهتم الخريشة [٢٧] بدراسة مدى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبتهم في محافظة المفرق بالأردن، وعلاقة ذلك بمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، تكونت عينة الدراسة من (٣٣) معلماً ومعلمة، استخدمت الدراسة استبانة للتعرف على آراء المعلمين والمعلمات بالإضافة إلى بطاقة ملاحظة طبقت خلال المواقف الصفية، بينت النتائج تدني مستوى مساهمة المعلمين والمعلمات في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وكشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين أو نتيجة للملاحظتهم لمدى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي تعزى للجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

هذا، ويمكن إيجاز أهم ما تمخضت عنه الدراسات السابقة في القضايا الرئيسة الآتية:

- أجريت دراسات اهتمت بدراسة أثر خرائط المفاهيم في تنمية مهارات التفكير الناقد، منها دراستا القيسي [١٨]، والدردور [١٩] وقد كشفتا عن أثر إيجابي لاستخدام خرائط المفاهيم في تنمية مهارات التفكير الناقد.
- تعددت أهداف الدراسات التي أجريت حول التفكير الناقد في المواد التعليمية، إلا أنه لوحظ أن اهتمام الباحثين في ميدان التربية الإسلامية بهذا الموضوع لا يزال بسيطاً، حيث ندرت الدراسات المتعلقة بربط مادة التربية الإسلامية بتنمية مهارات التفكير الناقد، ومنها دراسة نزال [٢٠] التي كشفت عن تدني مستوى مساهمة معلمي التربية الإسلامية في تنمية هذه المهارات، كما اهتمت بعض الدراسات بمقارنة أساليب تدريس محددة في تنمية مهارات التفكير الناقد بالمواد التعليمية الأخرى من مثل دراسة كرانسون (Cranston, 1999) [٢٦].

• أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بالكشف عن أثر خرائط المفاهيم في تعلم الطلبة في جوانب متعددة، منها اكتساب الفهم المفاهيمي [٢١]، وتحسين الفهم القرائي ومهارات التلخيص [٢٢]، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي [٢٣]، وتنمية مهارات البحث العلمي [٢٤].

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري للدراسة، وفي تصميم منهجها البحثي، وإعداد أدواتها، وإجراءات تطبيقها، إلا أن الدراسة الحالية تتميز عن الدراسات السابقة في المشكلة التي تتعرض لبحثها، إذ تهتم بالكشف عن أثر خرائط المفاهيم في بعدين مهمين يتعلقان بتدريس التربية الإسلامية هما: تحصيل المفاهيم الشرعية، وتنمية مهارات التفكير الناقد، ومن هنا تأتي أهميتها إذ لم يحصل الباحث على أية دراسة متخصصة في التربية الإسلامية اعتنت بدراسة هذا الموضوع.

مصطلحات الدراسة

خرائط المفاهيم

هي عبارة عن مخطط شبكي يهدف إلى تمثيل المفاهيم والعلاقات الترابطية بينها بطريق الرسم، مما يتيح للمعلم والمتعلم الاطلاع على هذه المفاهيم وتسلسلها وترابطها، وهي تقوم على ترتيب المفاهيم من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية والربط بينها بكلمات دالة بحيث تصبح ذات معنى، وتتحدد في الدراسة الحالية بعشر خرائط مفاهيمية أعدها الباحث لإجراء الدراسة (انظر الملحق ١).

التفكير الناقد

هو نمط من التفكير يقوم على عملية ملاحظة الوقائع والظواهر والأحداث المتصلة بمشكلة ما وفقاً لشروط محددة للتوصل إلى إصدار أحكام ونتائج عليها بطريقة منطقية.

مهارات التفكير الناقد

هي مجموعة من العمليات الذهنية المحددة تتم ممارستها واستخدامها في معالجة المعلومات والوقائع والأحداث بشروط محددة بغية التوصل إلى إصدار أحكام عليها بطريقة منطقية، وتشمل في الدراسة الحالية المهارات الآتية: الدقة في فحص الوقائع، والاستدلال، وتقويم الحجج، والاستنتاج، والتصنيف، والتفريق بين الرأي والحقيقة، وتتم عملية قياسها لدى الطلبة من خلال الاختبار الذي صممه الباحث والذي جاء في (٢٥) فقرة.

تحصيل المفاهيم الشرعية

مقدار ما يحصله الطلبة من معلومات ومعارف وحقائق حول المفاهيم المتضمنة في الدراسة، ويقاس التحصيل بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض.

المفاهيم الشرعية

تلك المعاني التصورية ذات المدلولات المحدودة والمستنبطة من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة والمتضمنة في خرائط المفاهيم المستخدمة في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة

أجريت الدراسة ضمن الحدود الآتية:

- تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي الذين يدرسون في مديرية عمان الثانية للعام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤.

- اقتصرت عينة الدراسة على مجموعة من المفاهيم الشرعية المتضمنة في دروس مختارة من كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر، والدروس هي: أبو بكر

الصديق، وعمر بن الخطاب، وعثمان بن عفان، وعلي بن أبي طالب، والوسطية في الإسلام ، والنظام الاقتصادي في الإسلام ، وأحكام اللباس.

- اقتصرت الدراسة على قياس ست مهارات للتفكير الناقد هي: الدقة في فحص الوقائع، والاستدلال، وتقويم الحجج، والاستنتاج، والتصنيف، والتفريق بين الرأي والحقيقة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١٠٦) طالب وطالبة يدرسون في الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان في الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤، وقد تكوّنت عينة الطلاب الذكور من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة الفقهاء الثانوية للبنين والبالغ عددهم (٥٢) طالباً، موزعين على شعبتين: (أ) التي تضم (٢٨) طالباً مثلت المجموعة "التجريبية" حيث تعلمت باستخدام خرائط المفاهيم، بينما حددت الشعبة الثانية (ب) التي تضم (٢٤) طالباً لتمثل المجموعة "الضابطة" والتي تعلّمت بالطريقة الاعتيادية.

أما عينة الطالبات فتكونت من (٥٤) طالبة يدرسن في مدرسة وادي السير الأساسية للبنات، وتوزعت العينة على شعبتين (أ) التي ضمت (٢٦) طالبة ومثّلت المجموعة التجريبية، وشعبة (ج) التي ضمت (٢٨) طالبة ومثلت المجموعة الضابطة.

وقد تم اختيار المدرستين بطريقة مقصودة نظراً لوجود مدرس ومدرسة يمتلكان كفاية تربوية وشرعية تمكّنهما من أداء التجربة بطريقة دقيقة وصحيحة، ولاستعداد إدارة المدرستين لقبول تطبيق الدراسة فيهما، كما كان لقرب المدرستين أثر في تحديدهما حتى يتمكن الباحث من متابعة إجراءات تطبيق التجربة بدقة وفاعلية، أما اختيار الشعب الممثّلة للمجموعتين التجريبية والضابطة فقد تم بالطريقة العشوائية البسيطة.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث اختبارين هما: اختبار لقياس مدى تحصيل الطلبة للمفاهيم الشرعية، واختبار التفكير الناقد، وفيما يأتي وصف كل منهما.

أولاً: اختبار تحصيل المفاهيم الشرعية

تكون هذا الاختبار من (٢٥) فقرة، تضمنت كل منها سؤالاً تليه أربعة خيارات يقوم المستجيب بتحديد واحد منها، وقد اتبع في بنائه الخطوات الآتية:

- تحليل محتوى عينة الدروس المختارة واستخراج ما تتضمنه من مفاهيم شرعية.
- تحديد الأهداف السلوكية وصياغتها لتغطي جوانب المحتوى في ضوء مستويات بلوم المعرفية.
- صياغة فقرات الاختبار بشكل موضوعي (الاختيار من متعدد)، وروعي في هذا الإعداد أن يتضمن الاختبار أسئلة تقيس مستويات الأهداف السلوكية الستة.

وقد تم التحقق من صدق الاختبار عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية في جامعة اليرموك، والجامعة الأردنية، وعلى مجموعة من معلمي التربية الإسلامية ومشرفيها، وقد استنير بآرائهم التي أبدوها حتى جاء الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (٢٥) فقرة (انظر الملحق ٢).

وللتأكد من ثبات الاختبار تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار حيث طبق الاختبار على عينة محايدة تكونت من (٤٠) طالبا وطالبة ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين، وتم حساب معامل الثبات حيث بلغ (٠.٨٩)، وهو معامل مناسب لأغراض الدراسة الحالية.

ثانياً : اختبار التفكير الناقد

قام الباحث ببناء اختبار يهدف إلى قياس مهارات التفكير الناقد لطلبة الصف العاشر الأساسي، ولتحديد المهارات التي يقيسها الاختبار تمت الاستفادة من الأدب التربوي المتوافر في هذا المجال، حيث حددت المهارات التي يقيسها الاختبار فيما يأتي: الدقة في فحص الوقائع، والاستدلال، وتقويم الحجج، والاستنتاج، والتصنيف، والتفريق بين الرأي والحقيقة.

وقد تمت صياغة فقرات الاختبار لتقيس المهارات الست السابقة من خلال مجموعة من المواقف والظواهر المعتمدة على منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي، وعلى خبرات وتعلم الطلبة السابق، وروعي في صياغتها الشمول والتنوع وتعدد البدائل (انظر الملحق ٣).

تم التحقق من صدق الاختبار عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٥) محكماً من أساتذة كلية التربية في جامعة اليرموك، ومعلمي ومعلمات ومشرفي التربية الإسلامية، وقد طلب إليهم إبداء الرأي في الدقة اللغوية لصياغة الفقرات ومدى انتمائها للمهارة التي تقيسها، وقد تم تعديل صياغة ثلاث منها، كما تمت الاستفادة من ملحوظات المحكمين حتى جاء الاختبار في (٢٥) فقرة.

وللتحقق من ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار (Test – Re-test) طبق على عينة محايدة مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة، ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين، وتم حساب معامل الثبات باستخراج معامل ارتباط بيرسون الذي بلغ (٠,٨٦)، وهو معامل كاف لأغراض الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة

لتنفيذ هذه الدراسة تم تطبيق واتباع الخطوات الآتية :

- اختيار عينة من دروس التربية الإسلامية لتدريس المفاهيم المتضمنة فيها باستخدام طريقة خرائط المفاهيم.

- تحليل محتويات الدروس السابقة واستخراج المفاهيم المتضمنة فيها.

- بناء خريطة مفاهيمية لكل درس من الدروس السابقة ووضع خطة تدريسية مفصلة لتدريسه.

- بناء اختبار تحصيلي لقياس مدى اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الشرعية المتضمنة في الدراسة والتأكد من صدقه وثباته.

- بناء اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد التي اهتمت بها الدراسة والتأكد من صدقه وثباته.

- تحديد مكان إجراء الدراسة، واختيار مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة بطريقة عشوائية.

- زيارة المدرستين اللتين أجريت فيهما التجربة مرات عدة، حيث تمت مقابلة المعلم والمعلمة اللذين ينفذان التجربة، وعقد عدد من اللقاءات التدريبية معهما، تضمنت توضيح هدف الدراسة وأدواتها، وإجراءات تنفيذها، كما تم تزويد كل منهما بدليل تدريسي يوضح كيفية السير في الحصص الدراسية بالتفصيل، وتابع الباحث إجراءات تطبيق الدراسة وتأكد من دقتها.

- إجراء الاختبار التحصيلي القبلي للشعب الخاضعة للتجربة في كلتا المدرستين للتأكد من تكافئها.

- تطبيق التجربة حيث استمرت لمدة شهرين وبواقع ثلاث حصص أسبوعياً.

- إجراء اختبار التحصيل البعدي واختبار التفكير الناقد بعد الانتهاء من تطبيق الدراسة مباشرة للمجموعتين التجريبية والضابطة.

- تصحيح الاختبارين التحصيلي والناقد، ورصد العلامات وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- المتغيرات المستقلة وهي:

- طريقة التدريس، ولها مستويان: خرائط المفاهيم والطريقة الاعتيادية.
- الجنس، وله مستويان: ذكر وأنثى.

- المتغيرات التابعة وهي:

- استجابات الطلبة على اختبار تحصيل المفاهيم الشرعية.
- استجابات الطلبة على اختبار مهارات التفكير الناقد.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم إجراء التحليلات الإحصائية الآتية:

- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل الطلبة على الاختبارين المتعلقين بتحصيل المفاهيم الشرعية ومهارات التفكير الناقد.

- تحليل التباين الثنائي (Tow – Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية ما بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار تحصيل المفاهيم الشرعية.

- تحليل التباين الثنائي المصاحب (MANCOVA) لفحص أداء مجموعتي الدراسة على مهارات اختبار التفكير الناقد حسب طريقة التدريس (خرائط المفاهيم والطريقة الاعتيادية) والجنس (ذكر وأنثى).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق الدراسة

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة تم تطبيق الاختبار القبلي على مجموعتي الدراسة، ثم تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على الاختبار حيث جاءت كما في الجدول (١).

يتضح من خلال الجدول (١) أن المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة الضابطة بلغ (١١.٨١) وبانحراف معياري قدره (١.٨٣) وهو يفوق المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة التجريبية الذي بلغ (١١.٤٤) وبانحراف معياري قدره (١.٨٠) مما يشير إلى فارق في المتوسطات الحسابية ولصالح المجموعة الضابطة.

كما يلاحظ أن المتوسط الحسابي الكلي للإناث بلغ (١١.٨٠) وبانحراف معياري قدره (١.٧٤) وهو أكبر من المتوسط الحسابي الكلي للذكور الذي بلغ (١١.٤٤) وبانحراف معياري قدره (١.٨٨).

الجدول رقم (١). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل القبلي حسب متغيري الطريقة والجنس.

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الضابطة	ذكر	١٢.٢٥	٢.٠٣	٢٤
	أنثى	١١.٤٣	١.٥٧	٢٨
	المجموع	١١.٨١	١.٨٣	٥٢
التجريبية	ذكر	١٠.٧٥	١.٤٦	٢٨
	أنثى	١٢.١٩	١.٨٦	٢٦
	المجموع	١١.٤٤	١.٨٠	٥٤
المجموع	ذكر	١١.٤٤	١.٨٨	٥٢
	أنثى	١١.٨٠	١.٧٤	٥٤
	المجموع	١١.٦٢	١.٨١	١٠٦

ولفحص ما إذا كانت الفروق الحسابية ما بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الثنائي الذي يبين نتائجه الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢). نتائج تحليل التباين الثنائي للكشف عن أثر كل من: طريقة التدريس وجنس الطلبة على اختبار التحصيل القبلي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
طريقة التدريس	٣.٥٧٧	١	٣.٥٧٧	١.١٩٨	٢.٧٦
الجنس	٢.٥٤٤	١	٢.٥٤٤	.٨٥٢	٣٥٨
الخطأ	٣٠٤.٦٤٦	١٠٢	٢.٩٨٧		
المجموع الكلي	١٤٦٦٤.٠٠٠	١٠٦			

يلاحظ من الجدول رقم (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل القبلي وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) تعزى لعامل الجنس مما يعني تكافؤ مجموعتي الدراسة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة بعد تطبيق الدراسة ومناقشتها

وتشمل هذه النتائج الإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

١ - النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤالين الأول والثاني وهما:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الشرعية تعزى إلى طريقة التدريس (الاعتيادية، وخرائط المفاهيم)؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الشرعية تعزى إلى الجنس؟

للإجابة عن هذين السؤالين تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على اختبار التحصيل البعدي كما هو مبين في الجدول (٣).

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل البعدي حسب متغيري الطريقة والجنس.

الطريقة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الضابطة	ذكر	١٤.٤٢	٢.٤٥	٢٤
	أنثى	١٥.١٨	١.٨١	٢٨
	المجموع	١٤.٨٣	٢.١٤	٥٢
التجريبية	ذكر	٢٠.٥٧	٢.١٨	٢٨
	أنثى	١٧.٨٥	٤.٠٣	٢٦
	المجموع	١٩.٢٦	٣.٤٦	٥٤
المجموع	ذكر	١٧.٧٣	٣.٨٥	٥٢
	أنثى	١٦.٤٦	٣.٣٣	٥٤
	المجموع	١٧.٠٨	٣.٦٤	١٠٦

يتبين من الجدول رقم (٣) أن المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة التجريبية بلغ (١٩.٢٦) وبانحراف معياري قدره (٣.٤٦) وهو أعلى من المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة الضابطة الذي بلغ (١٤.٨٣) وبانحراف معياري قدره (٢.١٤).

ومن ناحية أخرى يوضح الجدول السابق أن المتوسط الحسابي الكلي للذكور بلغ (١٧.٧٣) وبانحراف معياري قدره (٣.٨٥) وهو أعلى من المتوسط الحسابي الكلي للإناث الذي بلغ (١٦.٤٦) وبانحراف معياري قدره (٣.٣٣).

وللكشف عما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية السابقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) تم إجراء تحليل التباين الثنائي الذي يوضح نتائجه الجدول (٤).

الجدول رقم (٤). نتائج تحليل التباين الثنائي للكشف عن أثر كل من: طريقة التدريس وجنس الطلبة على اختبار التحصيل البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
طريقة التدريس	٥٠٥.٢٣٨	١	٥٠٥.٢٣٨	٦١.٩٢١	❖.٠٠٠
الجنس	٢٧.٣٩٤	١	٢٧.٣٩٤	٣.٣٥٧	.٠٧٠
الخطأ	٨٤٠.٤١٩	١٠٣	٨.١٥٩		
المجموع الكلي	٣٢٣٢٩.٠٠٠	١٠٦			

❖ ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥).

يتبين من الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مجموعتي الدراسة على الاختبار البعدي تعزى لطريقة التدريس، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (٦١.٩٢١) واحتمال دلالتها (٠.٠٠٠)، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية المثبتة في الجدول رقم (٣) يتضح أن المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة التجريبية التي تعلمت بخرائط المفاهيم بلغ (١٩.٢٦) وهو أعلى من المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية الذي بلغ

(١٤.٨٣)، مما يشير إلى أن الفروق في المتوسطات الحسابية جاءت لصالح المجموعة التي تعلمت بخرائط المفاهيم.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة لأسباب عدة، أهمها:

• ما تتميز به خرائط المفاهيم من تنظيم للمفاهيم وإعادة تشكيلها معرفياً لدى المتعلمين حيث تهتم بتحليل النص، والكشف عما يتضمنه من مفاهيم وإبرازها بصورة جلية واضحة، ثم ربطها بشبكة من العلاقات المتسلسلة من المفاهيم الأكثر عمومية إلى المفاهيم الأقل عمومية، وإيجاد روابط معرفية بينها من خلال ربط بعضها ببعض بعبارات دالة بحيث يصبح المفهوم ذا معنى واضح لدى المتعلم.

• إعطاء المتعلم دوراً بارزاً في عملية التعلم إذ يطلب إليه رسم خرائط مفاهيم أولية بصورة فردية، سواء أكان ذلك على شكل تعيينات بيتية أم خلال الحصة الدراسية، وهذا بلا شك يسهم في تعميق فهم الطالب للمفاهيم وتثبيتها في ذهنه، ويفسح المجال له للتأمل والتدبر والتساؤل عما لا يفهمه، وبخاصة أنه يقوم باستخراج المفاهيم من النص وترتيبها وربطها ببعضها، ثم إن مقارنة الطالب بين الخريطة التي رسم وبين خرائط زملائه ومعلمه تتيح له فرصة التقويم الذاتي والتفاعل الإيجابي في الموقف التعليمي.

• تعرض الطلبة لخبرات جديدة وتدريسهم بطريقة جديدة لم يألفوها قد يكون كذلك عاملاً فاعلاً في ظهور هذه النتيجة، وبخاصة عند تذكر ما تتمتع به خرائط المفاهيم من جاذبية، وإثارة عقلية، ودفع للطلبة للتنافس في رسمها وإظهارها على أحسن صورة، الأمر الذي يؤدي إلى تعزيز دورها في عملية التعلم والتعليم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج مجموعة من الدراسات السابقة، منها: دراسة بني ياسين [٢٣]، والزعبي [٢٤] التي أظهرت تفوق خرائط المفاهيم على الطريقة الاعتيادية في زيادة تحصيل الطلبة للمفاهيم.

وإذا رجعنا إلى الجدول رقم (٤) لنتبين أثر عامل الجنس في تحصيل المفاهيم الشرعية يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة على الاختبار البعدي تعزى لعامل الجنس، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (٣,٣٥٧) واحتمال دلالتها (٠,٠٧) مما يعني عدم وجود تأثير لعامل الجنس على درجات تحصيل المفاهيم الشرعية.

وقد يعود ذلك إلى تشابه الظروف والخبرات التي يمر بها كلا الجنسين إذ يتعلمون في بيئة متشابهة ويتعرضون لمواقف تعليمية متشابهة.

٢ - النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤالين الثالث والرابع وهما:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى طريقة التدريس (الاعتيادية، وخرائط المفاهيم)؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى الجنس؟

للإجابة عن هذين السؤالين تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعتي الدراسة على كل مهارة من مهارات التفكير الناقد كما هو مبين في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير الناقد حسب متغيري الطريقة والجنس .

المتغير التابع	الجنس	الطريقة								
		المتوسط الحسابي			الانحراف المعياري			العدد		
		ضابطة	تجريبية	الكلي	ضابطة	تجريبية	الكلي	ضابطة	تجريبية	الكلي
الدقة	ذكر	٨.٠٤	٨.٤٣	٨.٢٥	١.٢٣	١.٦٩	١.٤٩	٢٤	٢٨	٥٢
	أنثى	٧.٥٤	٧.٥٠	٧.٥٢	١.٢٦	١.٢٧	١.٢٦	٢٨	٢٦	٥٤
	الكلي	٧.٧٧	٧.٩٨	٧.٨٨	١.٢٦	١.٥٦	١.٤٢	٥٢	٥٤	١٠٦
الاستدلال	ذكر	٤.٨٣	٤.٨٥	٤.٨٥	١.٤٣	١.٥١	١.٤٦	٢٤	٢٨	٥٢
	أنثى	٥.٣٢	٥.٢٧	٥.٣٠	.٦٧	١.٠٠	.٨٤	٢٨	٢٦	٥٤
	الكلي	٥.١٠	٥.٠٦	٥.٠٨	١.١١	١.٢٩	١.٢٠	٥٢	٥٤	١٠٦
تقويم الحجج	ذكر	٦.٥٤	٧.٢١	٦.٩٠	٢.١١	٢.٢٢	٢.١٧	٢٤	٢٨	٥٢
	أنثى	٨.٠٠	٨.٢٣	٨.١١	١.٩٤	٢.١٦	٢.٠٣	٢٨	٢٦	٥٤
	الكلي	٧.٣٣	٧.٧٠	٧.٥٢	٢.١٣	٢.٢٣	٢.١٨	٥٢	٥٤	١٠٦
الاستنتاج	ذكر	٩.٩٦	١٠.٤٦	١٠.٢٣	٢.٦٣	٢.٧١	٢.٦٦	٢٤	٢٨	٥٢
	أنثى	١١.٢٥	١١.٤٢	١١.٣٣	٢.٧٧	٢.٨٤	٢.٧٨	٢٨	٢٦	٥٤
	الكلي	١٠.٦٥	١٠.٩٣	١٠.٧٩	٢.٧٦	٢.٧٩	٢.٧٧	٥٢	٥٤	١٠٦
التصنيف	ذكر	٣.٣٧	٤.٠٤	٣.٧٣	.٩٧	١.٣٧	١.٢٤	٢٤	٢٩	٥٢
	أنثى	٣.٣٧	٣.٦٥	٣.٦٧	١.٠٢	١.٠٦	١.٠٣	٢٨	٢٦	٥٤
	الكلي	٣.٥٤	٣.٨٥	٣.٧٠	١.٠٠	١.٢٣	١.١٣	٥٢	٥٤	١٠٦
التفريق	ذكر	٢.٧٥	٣.٠٧	٢.٩٢	.٧٩	.٩٠	.٨٦	٢٤	٢٨	٥٢
	أنثى	٢.٩٣	٣.٠٤	٢.٩٨	.٩٠	.٩٢	.٩٠	٢٨	٢٦	٥٤
	الكلي	٢.٨٥	٣.٠٦	٢.٩٥	.٨٥	.٩٠	.٨٨	٥٢	٥٤	١٠٦

يبين الجدول رقم (٥) أن المتوسطات الحسابية الكلية لاستجابات طلبة المجموعة التجريبية على مهارات التفكير الناقد قد فاقت المتوسطات الحسابية الكلية لأقرانهم في

المجموعة الضابطة في خمس مهارات، بينما انعكست النتيجة في مهارة "الاستدلال" حيث فاقت المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة نظيرتها التجريبية إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذه المهارة عند المجموعة الضابطة (٥.١٠) في حين بلغ عند المجموعة التجريبية (٥.٠٦).

أما فيما يتعلق بالمتوسطات الحسابية لاستجابات مجموعتي الدراسة من الذكور والإناث على مهارات التفكير الناقد فتشير النتائج إلى تفوق الذكور في مهارتين هما: "الدقة"، و"التصنيف" في حين تفوقت الإناث في مهارات التفكير الناقد المتبقية.

وللكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مهارات اختبار التفكير الناقد في ضوء متغيري طريقة التدريس والجنس تم إجراء تحليل التباين المصاحب المتعدد الذي تظهر نتائجه في الجدول (٦).

تظهر النتائج الموضحة في الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مهارات التفكير الناقد جميعها، مما يشير إلى عدم تأثر تنمية هذه المهارات بطريقة التدريس المستخدمة (خرائط المفاهيم، والطريقة الاعتيادية).

وقد تبدو هذه النتيجة غير متوقعة وبخاصة بعد أن لوحظ مما لخرائط المفاهيم من أثر واضح في درجة تحصيل الطلبة للمفاهيم الشرعية، إلا إنه يمكن تبريرها بأن مهارات التفكير الناقد مهارات بنائية تراكمية، تحتاج لتدريب وتمرين عقلي طويل حتى تترسخ عند المتعلم بدرجة كافية، وقد تكون المدة التي أجريت فيها الدراسة، التي استغرقت مدة شهرين، غير كافية لإكساب الطلبة هذه المهارات بدرجة كبيرة لإظهار فروق إحصائية دالة بين مجموعتي الدراسة، كما قد يكون هنالك أثر لطريقة استخدام خرائط المفاهيم في درجة تنمية هذه المهارات؛ إذ إن تركيز الخرائط كان متوجها بدرجة كبيرة نحو إدراك معاني المفاهيم واستيعاب مدلولاتها.

الجدول رقم (٦). نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات مجموعتي الدراسة حسب متغيري الطريقة والجنس على مهارات التفكير الناقد.

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة
الطريقة	الدقة	.٧٧٣	١	.٧٧٣	.٤٠٥	.٥٢٦
	الاستدلال	٥,٩٣٩٠٣	١	٥,٩٣٩٠٣	.٠٠٤	.٩٤٩
	تقويم الحجج	٥,٢٧٦	١	٥,٢٧٦	١,١٩٦	.٢٧٧
	الاستنتاج	٢,٩٨١	١	٢,٩٨١	.٤٠٠	.٥٢٩
	التصنيف	٢,٥٥٠	١	٢,٥٥٠	١,٩٩٤	.١٦١
	التفريق	١,٢٠٣	١	١,٢٠٣	١,٥٥٩	.٢١٥
الجنس	الدقة	١٣,٧٥٤	١	١٣,٧٥٤	٧,٢١١	❖.٠٠٨
	الاستدلال	٥,٣٣٠	١	٥,٣٣٠	٣,٧٦٠	.٠٥٥
	تقويم الحجج	٤٠,١٢٥	١	٤٠,١٢٥	٩,٠٩٢	❖.٠٠٣
	الاستنتاج	٣٣,٢٢٣	١	٣٣,٢٢٣	٤,٤٥٤	❖.٠٣٧
	التصنيف	٥,٦٨٤ E-02	١	٥,٦٤٨ E-02	.٠٤٤	.٨٣٣
	التفريق	.١٣١	١	.١٣١	.١٧٠	.٦٨١
الخطأ	الدقة	١٩٦,٤٥٨	١٠٣	١,٩٠٧		
	الاستدلال	١٤٦,٠٢٣	١٠٣	١,٤١٨		
	تقويم الحجج	٤٥٤,٥٧٦	١٠٣	٤,٤١٣		
	الاستنتاج	٧٦٨,٢٥٠	١٠٣	٧,٤٥٩		
	التصنيف	١٣١,٦٨١	١٠٣	١,٢٧٨		
	التفريق	٧٩,٤٧١	١٠٣			
الكلي	الدقة	٦٧٨٩,٠٠٠	١٠٦			
	الاستدلال	٢٨٨٢,٠٠٠	١٠٦			
	تقويم الحجج	٦٤٩١,٠٠٠	١٠٦			
	الاستنتاج	١٣١٥٠,٠٠٠	١٠٦			
	التصنيف	١٥٨٤,٠٠٠	١٠٦			
	التفريق	١٠٠٥,٠٠٠	١٠٦			

❖ ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥)

أما فيما يتعلق بعامل الجنس، فيبين الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر عامل الجنس في تنمية ثلاث مهارات ناقدة هي: الاستدلال، والتصنيف، والتفريق، في حين تفوق الذكور في مهارة الدقة حيث فاقت متوسطاتهم الحسابية متوسطات الإناث، وتفوقت الإناث على الذكور في مهارتين هما: تقويم الحجج والاستنتاج.

وقد تفسر نتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في ثلاث مهارات إلى تشابه الظروف والخبرات التدريسية والحياتية التي يعيشها كل من الذكور والإناث، أما وجود الفروق بينهم في بعض المهارات فقد يكون سببه عائداً إلى الفروق الفردية بين الجنسين، إلا أنه يصعب هنا الجزم بسبب واضح وحاسم لظهور مثل هذه النتائج.

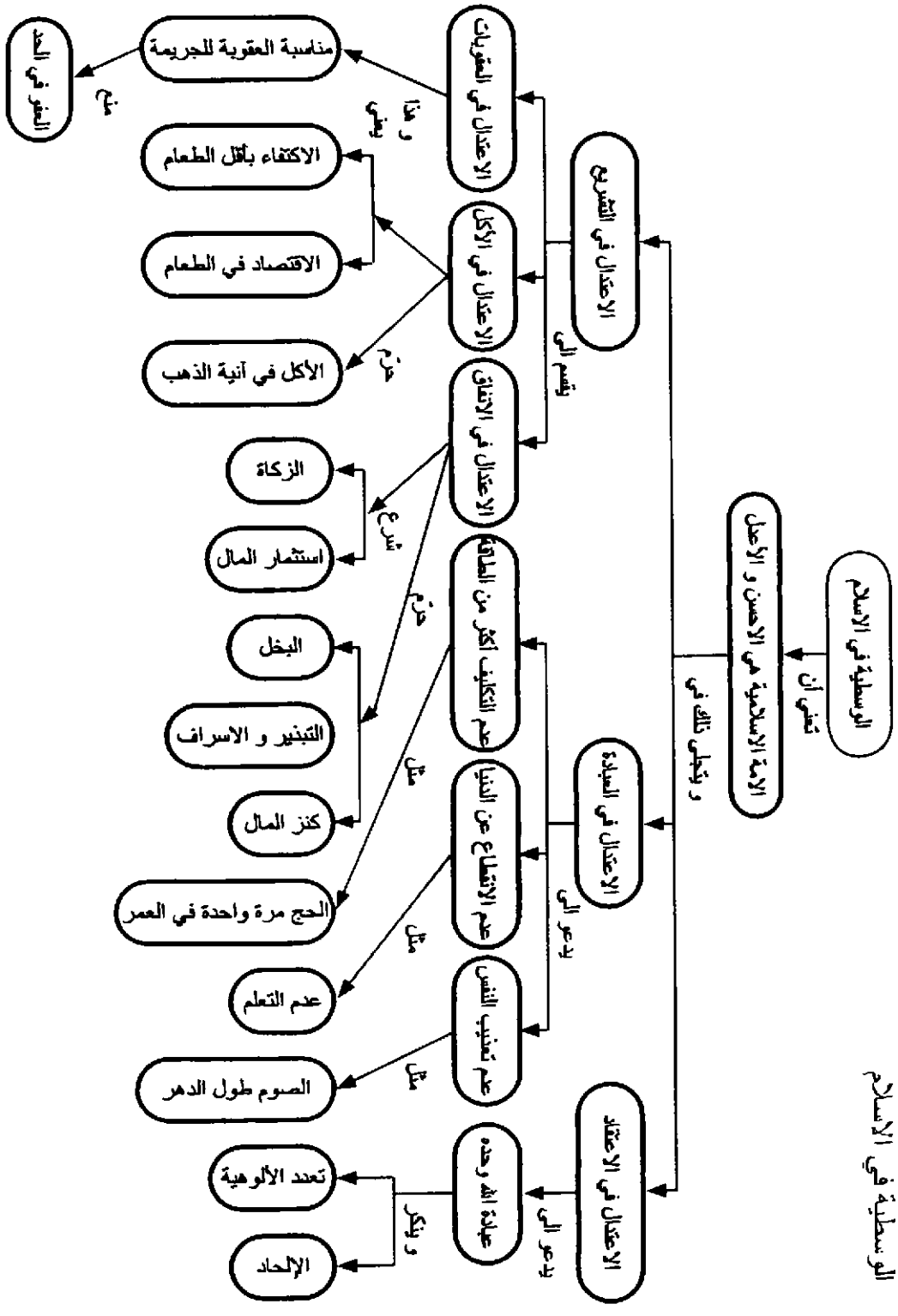
توصيات الدراسة

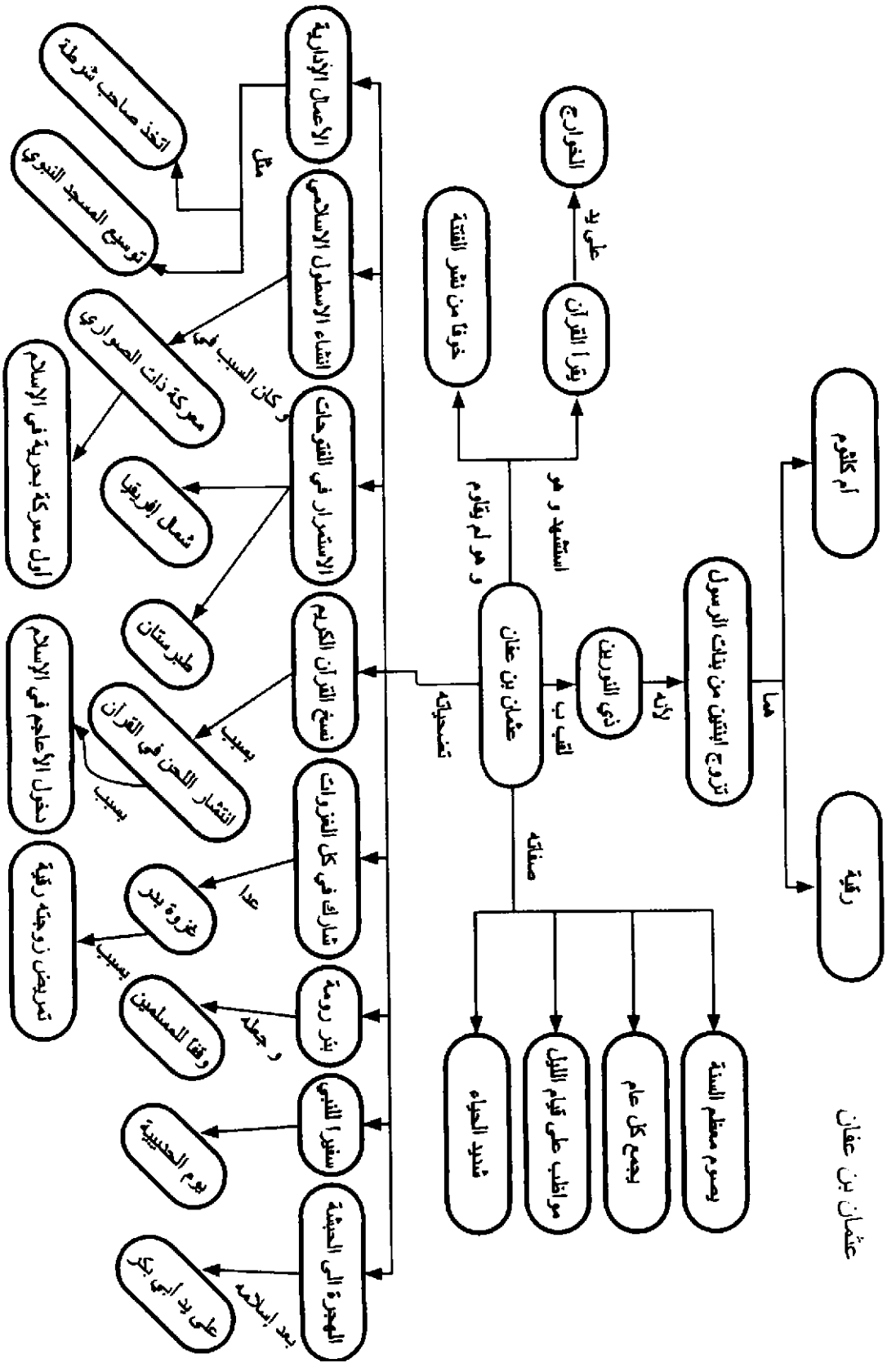
في ضوء نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يأتي:

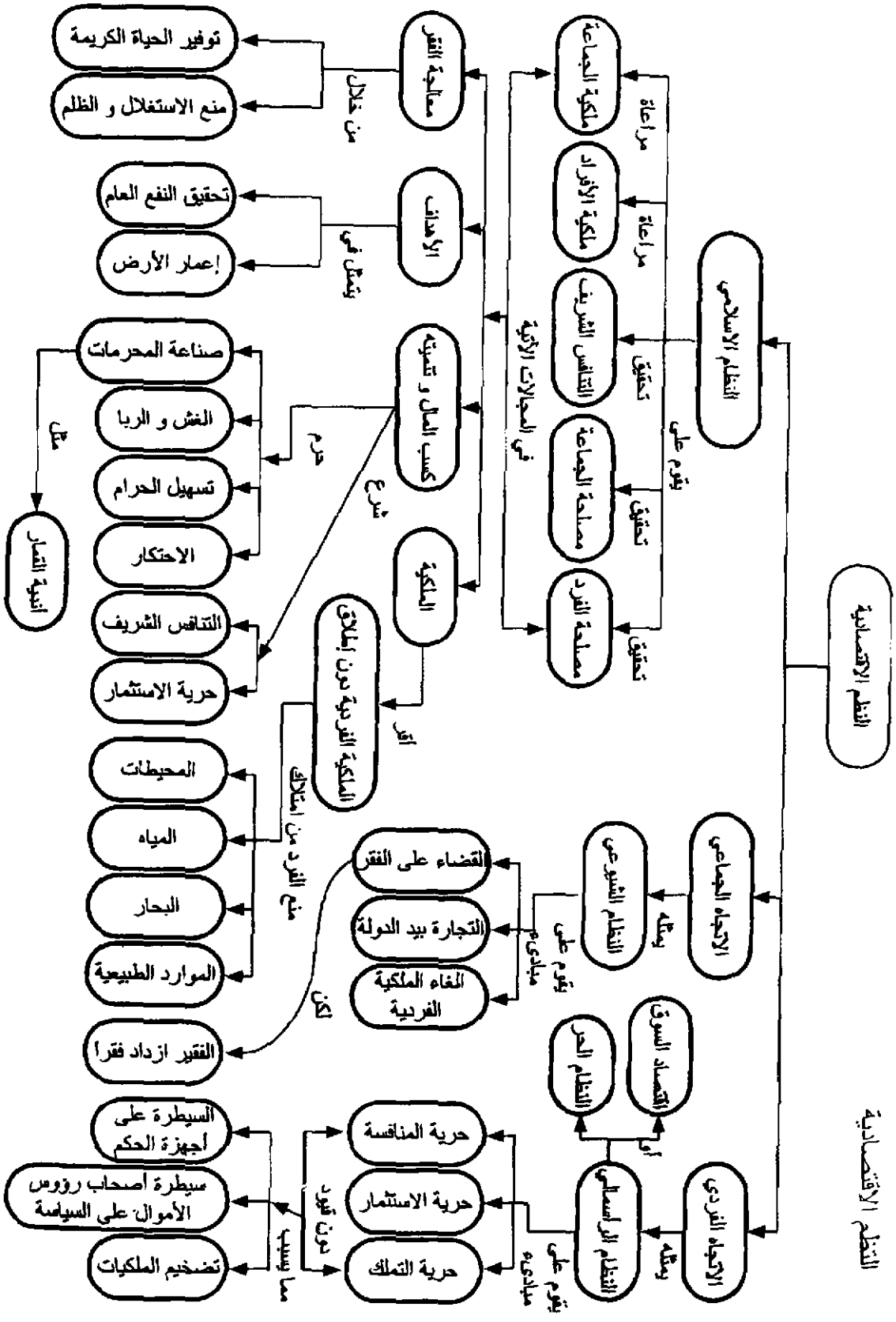
- بينت نتائج الدراسة أن هنالك أثراً إيجابياً لاستخدام خرائط المفاهيم في تحصيل الطلبة للمفاهيم الشرعية مما يؤكد على ضرورة الاهتمام بتوظيفها في تدريس مادة التربية الإسلامية في المراحل الدراسية المختلفة.
- الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال تهيئة المواقف التعليمية الملائمة والمناسبة، فمهارات التفكير الناقد، كما بينت الدراسة، ترتبط بفروع التربية الإسلامية المختلفة ارتباطاً وثيقاً، وهي ضرورة لازمة لتعليم الطلبة التفكير المنهجي في الأشياء والأفكار ونقدها وتقويمها.
- إعداد دورات تدريبية وورش عمل متخصصة لتعريف معلمي التربية الإسلامية وتدريبهم على استخدام خرائط المفاهيم، وتزويدهم بخبرات مناسبة تتعلق بمهارات التفكير الناقد وأساليب تنميتها وتعزيزها عند المتعلمين.

الملحق (١)

نماذج من خرائط المفاهيم المستخدمة في الدراسة




عثمان بن عفان
أم كلثوم
رقية
هما
تزوج ابنتين من بنات الرسول
لأنه
ذي النورين
لقب ب
عثمان بن عفان
تنحيته
صفته
يصوم معظم السنة
يجمع كل عام
مواظب على قيام الليل
شديد الحياء
استشهد و هو
و هو لم يقاوم
يقرأ القرآن
على يد
الخوارج
خوفا من نشر الفتنة
الأعمال الإدارية
اتخذ صاحب شرطة
توسيع المسجد النبوي
مثل
إنشاء الاسطول الاسلامي
معركة ذات الصواري
أول معركة بحرية في الإسلام
سبب
الاستمرار في الفتوحات
شمال إفريقيا
طبرستان
نسخ القرآن الكريم
سبب
انتشار اللحن في القرآن
سبب
دخول الأعاجم في الإسلام
شارك في كل الغزوات
عدا
غزوة بدر
تمريض زوجته رقية
بئر رومة
و جعله
وقف المسلمين
سفيرا للنبي
بيعة الحديبية
الهجرة الى الحبشة
بعد إسلامه
على يد أبي بكر


النظم الاقتصادية
النظم الإسلامي
يقوم على
تحقيق
مصلحة الفرد
مصلحة الجماعة
التنافس الشريف
ملكية الأفراد
ملكية الجماعة
مراعاة
مراعاة
في المجالات الآتية
الأهداف
ينصب في
تحقيق النفع العام
إعمار الأرض
معالجة الفقر
من خلال
توفير الحياة الكريمة
منع الاستغلال و الظلم
كسب المال و تنميته
شرع
حرم
صناعة المحرمات
الغش و الربا
تسهيل الحرام
الاحتكار
التنافس الشريف
حرية الاستثمار
مثل
أنبية القمار
الملكية
أقر
الملكية الفردية دون إطلاق
منع الفرد من امتلاك
المحيطات
المياه
البحار
الموارد الطبيعية
الاتجاه الجماعي
يمثله
النظام الشيوعي
يقوم على مبادىء
القضاء على الفقر
التجارة بيد الدولة
الغاء الملكية الفردية
لكن
الفقير ازداد فقرا
الاتجاه الفردي
يمثله
النظام الرأسمالي
يقوم على مبادىء
حرية المنافسة
حرية الاستثمار
حرية التملك
دون قيود
مما يسبب
السيطرة على أجهزة الحكم
سيطرة أصحاب رؤوس الأموال على السياسة
تضخيم الملكيات
أدى
اقتصاد السوق
النظام الحر

الملحق (٢)

الحكم الشرعي للمسألة الآتية: "شرب مسلم عصير البرتقال من آنية فضية" هو:

(أ) مباح لأن العصير غير محرم.

(ب) مكروه لأن الفضة غير محرمة.

(ج) حرام لأنه دلالة على الافتخار.

(د) مندوب لأن الفضة والعصير من الأشياء المحببة للإنسان.

- يقوم نظام الحسبة في الإسلام على أساس مراقبة الناس في:

(أ) عباداتهم.

(ب) تجارتهم.

(ج) أخلاقهم.

(د) جهادهم.

- من أمثلة الاعتدال في مجال التشريع:

(أ) مناسبة العقوبة للجريمة.

(ب) عبادة الله وحده.

(ج) النهي عن الإلحاد.

(د) تحريم كنز المال.

- من أمثلة التكافل الاجتماعي المعنوي:

(أ) المشاركة في الأفراح والمناسبات.

(ب) التصدق على الفقراء.

(ج) الإنفاق على ذي القربى.

(د) حل مشكلة البطالة.

الملحق (٣)

نماذج من أسئلة اختبار التفكير الناقد

أولاً: الدقة في فحص الوقائع.

عندما أحسّ أبو بكر الصديق رضي الله عنه بدنو أجله استشار الصحابة رضي الله عنهم في تولية عمر بن الخطاب رضي الله عنه فأثنوا عليه، فعهد له بالخلافة، وكان ذلك في السنة الثالثة عشرة للهجرة، وعندما تولى عمر بن الخطاب الخلافة خطب في المسلمين مبيناً أسلوب حكمه، ومما جاء في خطابه: "اللهم إني غليظ لأهل طاعتك بموافقة الحق ابتغاء وجهك والدار الآخرة، ..... وارزقني الغلظة والشدة على أعدائك، اللهم إني شحيح فسخّني في نوائب المعروف"

ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة، وعلامة (×) أمام العبارة الخطأ.

- تولى عمر بن الخطاب الخلافة دون مبايعة المسلمين ( ).
- أصبح عمر بن الخطاب خليفة في السنة الثالثة عشرة للهجرة ( ).
- وصف عمر بن الخطاب نفسه بالبخل ( ).
- عمر بن الخطاب هو الخليفة الراشد الثالث ( ).

ثانياً: الاستدلال.

يتكون كل تمرين في الاختبار من عبارتين، يجمع بينهما شيء مشترك؛ ولذلك يمكن التعبير عن العبارتين بعبارة واحدة، كوّن العبارة الصحيحة.

- استشهد علي بن أبي طالب على يد ابن ملجم

  ابن ملجم من فرقة الخوارج

  إذن: .....

- يحرم الإسلام على الرجال التشبه بالنساء

  الفستان مختص بالنساء.

  إذن: .....

- الذهب محرم على الرجال.

  والحرير حكمه كالذهب.

  إذن: .....

ثالثاً: تقويم الحجج.

يتضمن هذا الاختبار مجموعة من العبارات ومجموعة من الأسباب، كل عبارة يتبعها سببان، أحدهما سبب قوي والثاني سبب ضعيف، اقرا كل عبارة ثم اقرأ أسبابها، وضع حرف (ق) أمام السبب القوي وحرف (ض) أمام السبب الضعيف.

(رفض عثمان بن عفان رضي الله عنه مقاتلة الخوارج الذين أرادوا قتله) لأنه:

أ. شعر بدنو أجله.

ب. خشي الفتنة.

(حارب الإسلام المغالاة في العبادة) لأن:

أ. المغالاة تضر بصحة الإنسان.

ب. المغالاة توقف حركة التطور والتنمية في المجتمع الإسلامي.

رابعاً: الاستنتاج.

يتضمن هذا الاختبار عبارات أساسية وأخرى فرعية، وكل تمرين عبارة عن جملة أساسية، تأتي بعدها بعض العبارات الفرعية التي قد تتفق معها أو تختلف، اقرأ العبارات الأساسية جيداً، ثم اقرأ العبارات الفرعية المترتبة عليها، وضع علامة (✓) أمام العبارة التي تتفق مع العبارة الأساسية، وعلامة (×) أمام العبارة التي لا تتفق مع العبارة الأساسية.

(زادت الشيوعية الفقير فقراً ولم تغن الأغنياء)

أ. نجحت الشيوعية في حل مشكلة الفقر.

ب. أصبح المجتمع الشيوعي مجتمعاً غنياً.

ج. فشلت الشيوعية في حل مشكلة الفقر.

خامساً: التصنيف.

تضم كل مجموعة في القوائم الآتية أربع مفردات؛ إحداها لا تنتمي للمجموعة، استخرج المفردة المختلفة في كل مجموعة.

العبارة الشيء المختلف

(العهدة العمرية، الدواوين، نظام الحسبة، الأسطول الإسلامي)

(الاتجاه الفردي، السوق الحرة، الرأسمالية، الشيوعية)

(الإسراف، البخل، استثمار المال، العفو في الحدود)

سادساً: التفريق بين الحقيقة والرأي.

ضع حرف (ح) أمام العبارة التي تمثل حقيقة وحرف (ر) أمام العبارة التي تمثل رأياً.

(ظهرت الفتن في عهد عثمان بن عفان رضي الله عنه) ( )

(الحياة في المدينة المنورة أجمل من الحياة في مكة المكرمة) ( )

(الوصال في الصوم من صور المغالاة في العبادة) ( )

المراجـــــع

[١] الجلاد، ماجد. *تدريس التربية الإسلامية: الأسس النظرية والأساليب العملية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٤م.

[٢] نوفاك، جوزيف؛ وبوب، جوين. *تعلم كيف تتعلم*. ترجمة: أحمد الصفدي وإبراهيم الشافعي، الرياض: مطابع جامعة الملك سعود، ١٩٩٥م.

[٣] عطا الله، ميشيل. *طرق وأساليب تدريس العلوم*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠١م.

[٤] Markham, K. and Jones, M 'The Concept Map as a Research and Evaluation Tool", *Journal Of Research In Science Teaching*, Vol. 31, No. 1, (1994), 91-101.

[٥] Ausubel, D. *Educational Psychology: A Cognitive view*. USA, Holt Rine Hart and Winston Inc, 1968.

[٦] Novak, J. 'Concept Mapping: A Useful Tool For Science Education", *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 27, No. 10, (1990) 937-947.

[٧] Wandersee, J. "Concept Mapping and The Cartography of Cognition", *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 27, No .10, (1990), 923-936.

[٨] مصطفى، فهيم. *مهارات التفكير*. مصر: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م.

[٩] جروان، فتحي. *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، ١٩٩٩م.

[١٠] Eniss, R. "A Logical Basis for Measuring Critical Thinking", *Harvard Education Review*, 32, (1985), 81-111.

[١١] ليبمان، ماتيو. *المدرسة وتربية التفكير*. ترجمة: إبراهيم الشهابي. دمشق: منشورات وزارة الثقافة، ١٩٩٨م.

[١٢] مارزانو، وآخرون. *أبعاد التفكير*. ترجمة: يعقوب نشوان ومحمد خطاب. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م.

[١٣] لانغريهر، جون. *تعليم مهارات التفكير*. ترجمة: محمد جمل. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٢م.

[١٤] قطامي، نايفة؛ وقطامي، يوسف. *تعليم التفكير للأطفال*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، ٢٠٠٣م.

[١٥] Norris, S. and King, R. *The Design of Critical Thinking An Appraising Observations*, Institute for Educational Research and Development Memorial, 1985.

[١٦] Bayer, B. "Critical Thinking: What is it?', *Social Education*, Vol. 49, No. 4, (1985), 270-276

[١٧] قطامي، نايفة. *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (د ت).

[١٨] القيسي، تيسير. *أثر الخرائط المفاهيمية في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية وتفكيرهم الناقد في الرياضيات*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. العراق: جامعة بغداد، ٢٠٠١م.

[١٩] الدردور، عامر. *أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: جامعة اليرموك، ٢٠٠١م.

[٢٠] نزال، شكري. "مستوى مساهمة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية والمواد الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم في المرحلة الإعدادية في مدارس دبي". *مجلة إبداع*، شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، المجلد (٨)، العدد (١)، (٢٠٠٣م)، ٩٠ - ١١٠.

[٢١] عبيدات ، حيدر. *أثر استخدام التعلم التعاوني والخريطة المفاهيمية في الفهم المفاهيمي لطلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم*. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: الجامعة الأردنية، ٢٠٠٠م.

[٢٢] Chang ,K. and Sung, I. "The effects of concept mapping to enhance reading comprehension and summarization abilities, 2000 annual meeting of American Educational Research Association, New York, Apr (2000), 24-28.

[٢٣] بني ياسين، موفق. *أثر استخدام طريقة خرائط المفاهيم في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: جامعة اليرموك، ٢٠٠٢م.

[٢٤] الزعبي، طلال. "العلاقة بين استخدام أسلوب الخرائط المفاهيمية في تدريس مادة مناهج البحث في التربية وعلم النفس لطلبة دبلوم التربية واكتسابهم مهارات البحث العلمي وتحصيلهم لمفاهيمه". *مجلة دراسات الجامعة الأردنية*، المجلد ٣٠، العدد (٢)، (٢٠٠٣)، ٣٦٩ - ٣٨٥.

[٢٥] كرم، إبراهيم. "دور المدرس في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت". *المجلة التربوية*، العدد (٢٥)، (١٩٩٢)، ١٥ - ٥٨.

[٢٦] Cranston, S. "High School and Non – Major College Biology Laboratory Environments and Critical Thinking", DAI-A, 59, (8) (1999), 506-522.

[٢٧] الخريشة، علي. "مستوى مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم". *مجلة مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر، العدد (١٩)، (٢٠٠١)، ١٣ - ١٩.

The Effect of Using Concept Maps on the Acquisition of Islamic Law Concepts and on Developing Critical Thinking Skills of Students in Islamic Education.

Majed Zaki Al-Jallad

Associate Professor, Dep. of Educational Sciences, Faculty of Education and Basic Sciences, Ajman University of Science and Technology, Al-Fujarah, UAE.

Abstract. The present study was designed to explore the effect of using concept maps on the acquisition of Islamic Law concepts and on developing critical thinking skills of students in Islamic Education.
The sample of the study consisted of (106) 10th grade students, the sample was distributed into two groups: the experimental group used concept maps in learning Islamic Law concepts, while the control group used the normal way of teaching.

The main results showed that there was statistically significant differences on acquisition of Islamic Law concepts in favour of experimental group, while there was no statistically significant differences on acquisition of Islamic Law concepts due to variable of sex, and that there was no statistically significant differences in developing critical thinking skills due to method of teaching.