جامعة سوهاج
كلية التربية
مجلة شباب الباحثين

أثر إستراتيجية *KWLH* على تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مادة الفقه لدى طلاب المرحلة المتوسطة

إعداد

أ. راشد بن فايز عبدالله العسبلي
مشرف تربوي– الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير

تاريخ الاستلام : ١٩ سبتمبر ٢٠٢٠م- تاريخ القبول : ١ أكتوبر ٢٠٢٠م

DOI :10.21608/JYSE.2021. 131426

ملخص:

هدف البحث إلى تعرُّف أثر إستراتيجية KWLH علي تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مادة الفقه لدى طلاب المرحلة المتوسطة. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج التجريبي، كما استخدم الأداتين: اختبار مهارات التفكير الناقد، ومقياس الاتجاه نحو مادة الفقه؛ حيث طبقتا على عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (٨٥) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط بمنطقة عسير التعليمية، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية بلغ عدد أفرادها (٤٣) طالباً درست وحدة "الأموال الزكوية" باستخدام إستراتيجية KWLH ، وضابطة بلغ عدد أفرادها (٤٢) طالباً، درست الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة، واستغرقت تجربة البحث (٥) أسابيع، وطُبق اختبار مهارات التفكير الناقد ومقياس الاتجاه نحو مادة الفقه قبلياً وبعدياً على المجموعتين.

وأسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد، ومقياس الاتجاه نحو مادة الفقه وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية. كما أثبتت نتائج البحث الأثر الإيجابي الكبير إستراتيجية KWLH على تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو مادة الفقه لدى طلاب المجموعة التجريبية. وفي ضوء هذه النتائج قدمت بعض التوصيات والمقترحات.

كلمات افتتاحية: إستراتيجية، الفقه، KWLH، التفكير الناقد، المرحلة المتوسطة.

Title of Thesis: KWLH Teaching on Developing Critical Thinking Skills and attitude to jurisprudence of The Grade Intermediate Students .

Abstract:

This thesis aimed to investigate the effect of KWLH Teaching on Developing Critical Thinking Skills and attitude to jurisprudence of The Grade Intermediate Students. To achieve this aim, the researcher used the experimental approach, and prepared two tools (Critical Thinking Skills Test and to jurisprudence attitude Measure) for a random sample (85) The Second Grade Intermediate students in Asir educational district, Saudi Arabia. The research sample was randomly divided into two equivalent groups: An experimental group (43) students, the specified unit "Zakat funds" using the KWLH Strategy, and the other control group (42) students at Al-Gina, studied the same unit using the traditional method. The research experiment was carried out over (5) weeks, pre and post achievement test and Critical Thinking Skills test were applied for both groups.

The research results showed statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) between the means of experimental and control groups in post Critical Thinking Skills Test and to jurisprudence attitude Measure in favor of the experimental group. The research results proved that there is a positively large effect of The KWLH Strategy on Critical Thinking Skills Test and to jurisprudence attitude Measure in favor of the experimental group. In light of the research results, some recommendations and suggestions for further research were implemented.

.

Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)

مقدمة:

تهدف مواد العلوم الشرعية إلى تقريب العبد من الله سبحانه وتعالى، كما تعمل على توثيق صلة المسلم بربه وتنظم حياته، وتساعده على إقامة المجتمع على منهج الإسلام مما يؤدي إلى صلاح الأمة ونصرتها وتقدمها ورقيها في كل المجالات.

ومن مواد العلوم الشرعية التي يقوم الطالب بدراستها؛ مادة الفقه التي تعد من أوفرها حظاً؛ لأنها تتضمن الأحكام الشرعية المتعلقة بالعبادات والمعاملات، وقد ذكر (الجلاد والشملتي، ٢٠٠٧) أن مفاهيمها تعد أكثر تعلقاً بحياة الطالب وواقعه، ولها دور بالغ في تكوين شخصيته السوية وإحداث تغيير إيجابي في سلوكه.

وتحث نصوص مادة الفقه –المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية– على التفكر في مخلوقات الله والتفكر في الأمور الدينية من أجل الوصول إلى حل للمسائل الشرعية التي تستجد في حياة المسلم فيما يعرف بعلم الاجتهاد، ونظراً لأهمية مادة الفقه في حياة الطالب اليومية؛ فقد نالها الكثير من الاهتمام من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية؛ حيث جعلتها مادة أساسية في جميع مراحل التعليم العام.

كما أن تنمية التفكير لدى الطلاب يعد أحد أهداف تدريس مادة الفقه؛ لذا صممت أنشطتها بهدف "بناء مهارات التفكير بشكل متوازن بدءاً بالمهارات البسيطة كالملاحظة والتصنيف، وتوليد الأفكار ومروراً بالمهارات المركبة كالتحليل، والتركيب، والتقويم وانتهاءً بإستراتيجيات التفكير؛ كالتفكير الناقد والإبداعي، وحل المشكلات" (وزارة التعليم، ٢٠١١، ص. ٤).

ويعد التفكير الناقد –باعتباره أحد أنماط التفكير المهمة– محور اهتمام الأدبيات التربوية، فهو يساعد الطلاب على اكتساب الكثير من مهارات التفكير الأساسية، ويوسع لديهم العمليات العقلية، ويمكنهم من مواجهة المشكلات الحياتية بعقلية متفتحة وناضجة، ويساعدهم على تجنب أخطاء إصدار الأحكام على الأشياء (حبيب، ٢٠٠٣؛ البشر، ٢٠٠٦؛ البكر، ٢٠٠٧؛ علي، ٢٠٠٨).

ونظراً لأهمية التفكير الناقد في مادة الفقه فقد تناولت بعض البحوث والدراسات في المملكة العربية السعودية أثر بعض الإستراتيجيات الحديثة على تنميته لدى الطلاب مثل دراسات كل من: (البشر، ٢٠٠٦؛ علي، ٢٠١٠؛ فقيهي، ٢٠٠٩). كما ركز التربويون على

أهمية استخدام الإستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تسهم في تنمية التفكير بأنواعه المختلفة لدى الطلاب (زمزمي، ٢٠٠٧؛ (أبا)نُمي، ٢٠١٠).

ومن الإستراتيجيات التي قد تساعد على تنمية التفكير لدى الطلاب؛ إستراتيجيات ما وراء المعرفة، فهي كما ذكر ريكي وستاسي *(Rickey & Stacy, 2000)* تعني وعي الطلاب بتفكيرهم ومحاولتهم لتنظيم خطواتهم تجاه حل مشكلة معينة. وقد أشارت بدر (٢٠٠٦) إلى اتفاق التربويين على أن استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف التعلم يرقى بمستويات التفكير لدى الطلاب إلى المستويات العليا.

ومن إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي يمكن أن تسهم في إيجابية الطلاب وفي تنمية التفكير الناقد لديهم؛ إستراتيجية ***KWL*** ؛ والتي وضعتها دونا أوجل بهدف تمكين الطلاب من فهم النص المقروء ومساعدتهم على بناء المعنى وتكوينه *(Ogle, 1986)*.

وقد أشار عطية (٢٠٠٩) إلى أن هذه الإستراتيجية قد طورت بموجب دراسة قدمها المركز الإقليمي للتعليم في أمريكا عام (١٩٩٥) وذلك بإضافة خطوة رابعة رمز لها بالحرف (***H***) وتعني كيفية الحصول على المزيد من المعلومات، لتصبح إستراتيجية ***KWLH*** ، والتي تشير أحرفها إلى التالي:

- ماذا أعرف؟ ***K: What I Know?***
- ماذا أريد أن أعرف؟ ***W: What I Want to Learn?***
- ماذا تعلمت؟ ***L: What I Learned?***
- كيف أتعلم أكثر؟ ***H: How Can Me Learn More?***

وتظهر أهمية استخدام إستراتيجية ***KWLH*** كإستراتيجية تدريسية باعتمادها على ما لدى الطالب من معرفة سابقة؛ فهي تساعد على تنشيط معرفته السابقة وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة في الدرس ومساعدته على بناء المعنى وتكوينه، كما أنها تساعده على التفكير في المعرفة المتوافرة لديه، وكيفية وصوله إلى معرفة جديدة أو استبدال معلوماته السابقة بمعلومات أكثر صحة ودقة (العتيبي، ٢٠١٥؛ الصعوب والشواورة، ٢٠١٨). وهذا يتفق مع التوجهات التربوية الحديثة التي تنادي بإعطاء الطالب الفرصة للمشاركة الفاعلة في الموقف التدريسي.

ويرى الباحث أن هذه الإستراتيجية تساعد على الفهم وتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب؛ وذلك لأنها تتطلب تذكرهم للمعلومات السابقة عن الدرس، وتوليد الأسئلة حوله، ومحاولة الإجابة عنها، والبحث عن معلومات جديدة حول الدرس بطرح أسئلة إضافية تسهم في ذلك.

كما أشارت نتائج البحوث والدراسات التي استخدمت الإستراتيجية الأساسية *KWL*، والمطورة *KWLH* أن لها تأثيراً إيجابياً في التدريس: فقد أشارت دراسة كانتريل وفوسارو ودوجيرتي *(Cantrell, Fusaro, Dougherty, 2000)* إلى فعالية إستراتيجية *KWL* في تحسين التعلم في الدراسات الاجتماعية، وأشارت دراسة الشمري (٢٠٠٥) إلى فعالية إستراتيجية *KWL* في الاستيعاب القرائي في مادة الأدب والنصوص، وتوصلت دراسة سعيد (٢٠٠٩) إلى فعالية استخدام إستراتيجيتي الجدول الذاتي و *(P–Q–4–R)* في التحصيل، وفي تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو القواعد النحوية. وأما دراسة (أبا)نُمي (٢٠١٠) فقد توصلت إلى وجود تأثيراً إيجابياً لاستخدام إستراتيجية *KWL* على تنمية مهارات استيعاب الحديث، وأشارت دراسة الصعوب والشووارة (٢٠١٨) إلى فاعلية إستراتيجية *KWLH* على المفاهيم العلمية في مادة الأحياء، كما توصلت دراسة جواد و عباس (٢١٠٣) إلى فاعليتها في تنمية مهارات التفكير العلمي في الفيزياء.

مشكلة البحث:

لاحظ الباحث من خلال عمله في المجال التربوي تدنياً في مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو مادة الفقه لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وهذا يتفق مع بعض البحوث والدراسات السابقة التي حاولت علاج هذا الضعف من خلال دراسة أثر بعض الإستراتيجيات الحديثة في تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم مثل دراسات كل من: (البشر، ٢٠٠٦؛ علي، ٢٠٠٩، فقيهي، ٢٠٠٩).والدارسات التي حاولت دراسة علاج ضعف الاتجاه نحو المادة مثل دراسات كل من: (أبو شريخ، ٢٠١١؛ الفقيه، ٢٠١٢، عسيري، ٢٠١٣).

ويعزز ذلك نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤١هـ)؛ حيث أعد الباحث اختباراً في التفكير الناقد في وحدة "الأموال الزكوية" من مقرر مادة الفقه للصف الثاني المتوسط، وتم تطبيقهما على عينة بلغت (٣٠) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط بمنطقة عسير التعليمية، والجدول (١) يوضح نتائج الدراسة الاستطلاعية كما يلي:

جدول (١) نتائج الدراسة الاستطلاعية في اختبار مهارات التفكير الناقد

عدد الطلاب	اختبار	الدرجة النهائية	مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب					
			٢٠≥ منخفض ≥٧,٥		٧,٥> متوسط ≥١١		١١> مرتفع ≥١٥	
٣٠	التفكير الناقد	١٥	ن	٪	ن	٪	ن	٪
			٢٥	٨٢٪	٥	١٨٪	صفر	صفر٪

يُلاحظ من الجدول السابق أن نسبة الطلاب منخفضي المستوى في اختبار التفكير الناقد بلغت ٨٢٪، وحقق المستوى المتوسط حوالي ١٨٪، ولم يصل أي طالب للمستوى المرتفع.

كما أعد الباحث مقياساً لاتجاه الطلاب نحو مادة الفقه (ملحق٢) وتم تطبيقه على العينة نفسها البالغ عدد أفرادها (٣٠) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط بمنطقة عسير التعليمية، والجدول (٢) يوضح نتائج الدراسة الاستطلاعية كما يلي:

جدول(٢)

اتجاه طلاب العينة نحو المادة					
سلبي		محايد		إيجابي	
ن	٪	ن	٪	ن	٪
١٨	٦٠٪	٥	١٤٪	٧	٢٦٪

ويُلاحظ من الجدول السابق أن نسبة اتجاه الطلاب السلبية نحو المادة بلغت (٦٠٪) من أفراد العينة ، بينما الإيجابية بلغت (٢٦٪) وهي نسبة ضئيلة مقارنة بسابقتها، بينما بلغت النسبة (١٤٪) لمن كان رأيهم محايداً تجاه المادة.

ومما سبق، يمكن تحديد مشكلة البحث في تدني مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفقه والاتجاه نحو المادة. ونظراً لما أشارت إليه بعض البحوث والدراسات السابقة من فعالية استخدام إستراتيجية *KWLH* في عدد من المتغيرات فإن البحث الحالي يسعى إلى تعرف أثر تدريس الفقه باستخدام إستراتيجية *KWLH* على مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية.

أسئلة البحث:

يسعى البحث الحالي للإجابة عن السؤالين التاليين:

١) ما أثر تدريس الفقه باستخدام إستراتيجية *KWLH* على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟

٢) ما أثر تدريس الفقه باستخدام إستراتيجية *KWLH* على الاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تعرف أثر كل من:

١) تدريس الفقه باستخدام إستراتيجية *KWLH* على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

٢) تدريس الفقه باستخدام إستراتيجية *KWLH* على الاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في أنه قد يسهم فيما يلي:

١) تقديم دليل لمعلمي مادة الفقه ومشرفيها يوضح كيفية تدريس وحدة "الأموال الزكوية" باستخدام إستراتيجية *KWLH* ، والاسترشاد به في تصميم وإعداد أدلة أخرى.

٢) تقديم أداة تقويم تتمثل في اختبار مهارات التفكير الناقد في وحدة "الأموال الزكوية" يمكن للمعلمين تطبيقها عند تقويم هذا الجانب لدى الطلاب والاسترشاد بها في إعداد أدوات مماثلة.

٣) تقديم أداة استبانة لقياس اتجاه الطلاب نحو مادة الفقه.

مصطلحات البحث:

تتضمن مصطلحات البحث التعريفات التالية:

إستراتيجية KWLH (KWLH strategy):

عرفها (أبا)نُمي (٢٠١٠) بأنها: "إحدى الإستراتيجيات الفاعلة في تنمية مهارة فهم واستيعاب المقروء والتي تهدف إلى تنشيط معرفة التلاميذ السابقة وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة" (ص. ١٣٨).

كما عرفتها قرني (٢٠١٣) بأنها: "إحدى استراتيجيات بناء المعنى (البنائية) فيها يبنى المعنى عن طريق المتعلم من خلال التفاعل بين المعلومات الجديدة والمعلومات القديمة الموجودة في الذاكرة وبالتالي فهي تمكن الفرد من الفهم العميق للمعرفة وتزيد من فرص

التأمل الذاتي في المعرفة السابقة وربطها بقوة بالمعرفة الجديدة ليكون بذلك معرفة بنائية أكثر مقاومة للنسيان أو الفقد" (ص. ١٩٢).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة من الخطوات التي يقوم بها طالب الصف الثاني المتوسط عند دراسته لوحدة "الأموال الزكوية" بهدف تنشيط معرفته السابقة وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديد، من خلال القيام بأربع خطوات؛ الأولى: كتابة ما يعرفه عن موضوع الدرس في العمود الأول للجدول المعد لذلك، والثانية: وضع أسئلة محددة عن الدرس يريد معرفة الإجابة عنها في العمود الثاني، والثالثة: قراءة النص المعروض أمامه ثم يقوم باستخدام الأسئلة في العمود الثاني في عملية البحث عن معلومات جديدة حول موضوع الدرس ويسجلها في العمود الثالث، والرابعة كتابة مزيد من الأسئلة حول موضوع الدرس تسهم في زيادة الحصيلة المعرفية لديه حول موضوع الدرس.

التفكير الناقد (critical Thinking):

عرفه البشر (٢٠٠٦) بأنه: "مجموعة من العمليات الذهنية المحددة تتم ممارستها واستخدامها في معالجة المعلومات والوقائع والأحداث بشروط محددة بغية التوصل إلى إصدار أحكام عليها بطريقة منطقية" (ص. ٥٤).

كما عرفه العياصرة (٢٠١١) بأنه: " تفكير تأملي معقول يركز على ما يعتقد به الفرد أو يقوم بأدائه، وهو فحص وتقويم الحلول المعروضة من أجل إصدار حكم على قيمة الشيء" (ص. ٣٠).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مجموعة من العمليات العقلية التي يقوم بها طالب الصف الثاني المتوسط للتوصل إلى أحكام صادقة وفق معايير مقبولة عند دراسته لوحدة "الأموال الزكوية" وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المعد لهذا الغرض عند المهارات (التفسير– الاستنتاج– المقارنة– التصنيف– تقويم الحجج).

الاتجاه (attitude):

عرفه زيتون (٢٠٠١) بأنه: "مجموعة المكونات السلوكية التي تتصل باستجابات الفرد نحو قضية، أو موضوع ما، وكيفية تلك الاستجابات من حيث القبول والرفض" (ص. ١٠٩).

وعرفه ملحم (٢٠٠٦) بأنه: "نزعة الشخص أو ميله نحو عناصر الكون التي تحيط به" (ص. ١٣٠).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: استجابات طلاب الصف الثاني المتوسط التي يبدونها سواء بالقبول أو الرفض نحو موضوعات مادة الفقه بعد دراستهم لـ "وحدة الأموال الزكوية" باستخدام استراتيجية *KWLH* ، ويقاس من خلال أداة قياس الاتجاه المعدة لهذا الأمر.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

أ- عينة عشوائية من طلاب الصف الثاني المتوسط بإحدى مدارس منطقة عسير التعليمية.

ب- وحدة "الأموال الزكوية" المقررة بالصف الثاني المتوسط من الفصل الدراسي الأول؛ لاشتمال هذه الوحدة على عدد مناسب من مهارات التفكير الناقد.

ت- مهارات التفكير الناقد التالية: (التفسير- الاستنتاج- المقارنة- التصنيف- تقويم الحجج)؛ لمناسبتها لمحتوى وحدة "الأموال الزكوية" المختارة.

ث- قياس اتجاه الطلاب نحو المادة، وفق مقياس يعده الباحث بعد عرضه على مجموعة من المحكمين.

الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤١هـ.

الإطار النظري للبحث

مفهوم إستراتيجية KWLH :

عرفتها زوين (٢٠١٨) بأنها "إحدة استراتيجيات التفكير التي يكون فيها الطالب محوراً في العملية التعليمية والتي تمر باربعة مراحل منتظمة متمثلة في جدول هي على الترتيب؛ ماذا نعرف عن الموضوع؟ ماذا نريد أن نعرف ؟ ماذا تعلمنا؟ كيف يمكن أن نتعلم أكثر".

(ص. ١٤٩).

كما عرفها نصار (٢٠١٥) بأنها: مجموعة من الخطوات المنظمة والتي تتمثل في وضع خريطة ذهنية يمارسها المتعلم أثناء التعلم والتي تحدد ما يعرفه، وما يجب أن يعرفه، وما تعلمه بعد، وما يجب أن يتوسع في تعلمه بعد ذلك. (ص. ٨٥٦).

في ضوء ما سبق أمكن تعريف هذه الإستراتيجية بأنها: مجموعة من الخطوات التي يقوم بها الطالب بهدف تنشيط معرفته السابقة وجعلها محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة، من خلال القيام بأربع خطوات؛ الأولى: كتابة ما يعرفه عن موضوع الدرس في العمود الأول للجدول المعد لذلك، والثانية: كتابة أسئلة عن الدرس يريد معرفة الإجابة عنها

في العمود الثاني، والثالثة: قراءة النص المعروض أمامه ثم يقوم باستخدام الأسئلة المكتوبة في العمود الثاني في عملية البحث عن معلومات جديدة حول موضوع الدرس ويسجل الإجابات في العمود الثالث. والرابعة: كتابة أسئلة إضافية حول موضوع الدرس تساعده على زيادة المعلومات حول الموضوع ويسجلها في العمود الرابع.

وقد استخدمت هذه الإستراتيجية قبل تطويرها من قبل المركز الإقليمي للتعليم في أمريكا عام (١٩٩٥) بمسميات متعددة منها: إستراتيجية الجدول الذاتي كما أورد ذلك كلٌ من: (الشمري، ٢٠٠٥؛ العون؛ ٢٠٠٧؛ الهاشمي والدليمي، ٢٠٠٨؛ عطية، ٢٠٠٩؛ البريزات، ٢٠١١)، أو *K-W-L* وفقاً للأحرف التي تبدأ بها أسئلة هذه الإستراتيجية كما في دراسات كلٍ من: (*Stahl, 2003*؛ العليان، ٢٠٠٥؛ البركاتي، ٢٠٠٨؛ *Tok, 2008*؛ حافظ، ٢٠٠٨؛ *Siribunnam, & Tayraukham, 2009* ؛ *Al-Khateeb & Idris, 2010*؛ الزهراني، ٢٠١١؛ عرام، ٢٠١٢)، أو إستراتيجية القراءة كما في دراسة: *(Akyuz, 2004)*

- نشأة وتطور إستراتيجية KWLH:

وضعت دونا أوجل *Donna Ogle* في عام ١٩٨٦ استراتيجية (*K-W-L*) بوصفها إستراتيجية فاعلة للقراءة تنمي مهارة فهم المقروء، وتهدف إلى تنشيط معرفة الطلاب السابقة وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة بالنص المقروء، وقد رمزت لها بالأحرف (*K-W-L*)، كما أن العليان (٢٠٠٥) ذكر أن دونا أوجل وكار *carr&ogle* قامتا في عام (١٩٨٧) بتطوير هذه الإستراتيجية لتصبح *K- W- L-* (*plus*) وذلك بإضافة (*plus*) والتي تشير إلى خطوتين هما: خريطة النص، وتلخيص المعلومات.

ثم تطورت الاستراتيجية لتنبثق منها استراتيجية *KWLH*، حيث أشار عطية (٢٠٠٩) إلى أنها قد طورت بموجب دراسة قدمها المركز الإقليمي للتعليم في أمريكا عام (١٩٩٥) وذلك بإضافة خطوة رابعة رمز لها بالحرف (*H*) وتعني: كيفية الحصول على المزيد من المعلومات، لتصبح (*K-W-L-H*)؛ حيث يشير كل حرف فيها إلى ما يلي:

- **ماذا أعرف؟ *K: What I Know?***
- **ماذا أريد أن أتعلم؟ *W: What I Want to Learn?***

- **ماذا تعلمت؟** ***L: What I Learned?***
- **كيف يمكن أتعلم أكثر؟** ***H: How can I Learn more?***

وتشير البركاتي (٢٠٠٨) إلى أنه في عام (١٩٩٧) قدم المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات هذه الإستراتيجية في أربع خطوات رمز لها بالأحرف *(K- W- D- L)*، حيث أضيف لها خطوة رابعة هي: سرد خطوات الحل، ورمز لها بالحرف *(D)* الذي يشير إلى السؤال الآتي:

- ماذا فعلت؟ D: What I Did?

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الإستراتيجية تتسم بالمرونة، بحيث يستطيع المعلم تكييفها بما يناسب طلابه والموقف التدريسي، ولذلك ظهرت منها صور متعددة (العليان، ٢٠٠٥؛ البركاتي، ٢٠٠٨؛ حافظ، ٢٠٠٨). حيث قام بعض الباحثين بإجراء تعديلات لهذه الإستراتيجية إما بإضافة أو تقديم وتأخير بعض الحروف التي ترمز إلى أسئلة الإستراتيجية، فقد قاما أبو جادو ونوفل (٢٠٠٧) بتبديل ترتيب أحرف الإستراتيجية في الأعمدة لتصبح على الصورة (*K-W-H-L*)، كما أضاف الباحثان عطية وصالح (٢٠٠٧) إلى الإستراتيجية خطوةً رابعةً رمزا لها بالحرف (*A*)، وتعني: تسجيل الطلاب أهم التطبيقات على ما تم تعلمه، لتصبح (*K-W-L-A*)؛ حيث يرمز الحرف *(A)* إلى السؤال الآتي:

- **ما أهم التطبيقات؟**

A: What are the most important applications?

- خطوات تطبيق إستراتيجية KWLH:

تتضمن هذه الإستراتيجية مجموعة من الخطوات (زوين،٢٠١٨؛ الصعوب والشووارة، ٢٠١٨؛ نصار، ٢٠١٥؛ العتيبي، ٢٠١٥) ملخصها الآتي:

١) كتابة عنوان الدرس على السبورة.

٢) رسم جدول –على السبورة– مكونٍ من أربعة أعمدة هي: العمود الأول (*K*) ويعني ماذا أعرف؟ والعمود الثاني (*W*) ويعني ماذا أريد أن أتعلم؟ والعمود الثالث (*L*) ويعني ماذا تعلمت؟.

٣) تقديم أوراق العمل –بها الجدول السابق– لكل طالب أو لكل مجموعة، ويقوم كل طالب بكتابة ما يعرفه أو يعتقد أنه يعرفه عن موضوع الدرس وذلك في العمود الأول (*K*) من أوراق العمل.

٤) كتابة كل طالب لما يريد أن يتعلمه أو الأسئلة التي يريد إجابة عنها وذلك في العمود الثاني (*W*).

٥) قراءة النص: يطلب المعلم من جميع الطلاب قراءة النص من خلال الكتاب المدرسي (كتاب الطالب) أو شاشة جهاز العرض، وذلك لمدة عشر دقائق ثم يغلق الطلاب كتبهم أو يغلق جهاز العرض.

٦) تسجيل كل طالب ما توصل إليه من إجابات عن الأسئلة في العمود الثالث (*L*) من أوراق العمل تحت عنوان: ماذا تعلمت؟

٧) يسجل كل طالب أسئلة إضافية في العمود الرابع من أوراق العمل تساعده على إضافة مزيداً من المعلومات حول موضوع الدرس.

٨) المناقشة الجماعية لطلاب الفصل: يناقش المعلم مع الطلاب المعلومات التي توصلوا إليها كما يقوم بكتابة تلك المعلومات على السبورة لزيادة التوضيح.

- **ميزات استخدام إستراتيجية *KWLH*:**
- **دور كل من المعلم والطالب في إستراتيجية *KWLH*:**

أشار(الصعوب والشواورة،٢٠١٨؛ نصار، ٢٠١٥) إلى أن دور المعلم في هذه الإستراتيجية يتمثل في الآتي:

١) إثارة دافعية الطلاب نحو موضوع التعلم.

٢) توفير فرص تشجع الطلاب على التعلم الذاتي.

٣) يوضح للطلاب كيفية التعامل مع جدول الإستراتيجية.

٤) تشجيع الطلاب على العمل الفردي أو التعاوني في هذه الإستراتيجية.

٥) حث الطلاب على بيان ما يريدون تعلمه من الموضوع.

٦) توجيه الطلاب نحو ما يجب فهمه والإحاطة به.

وبناءً على ما سبق فإن المعلم يتحمل أدواراً متعددة في هذه الإستراتيجية بدءاً بتحديد الأهداف المراد تحقيقها، وقيامه بعمليات التوجيه والإرشاد لطلابه أثناء الدرس، وطرحه

لأسئلة متنوعة وشاملة لمستويات مختلفة، وتقديمه التعزيز والتغذية الراجعة، وانتهاءً بعملية التقويم الختامي.

كما حدد جابر (٢٠١٦) دور الطالب في هذه الإستراتيجية بالآتي:

١) قراءة نصوص الدرس، واستيعاب الأفكار المطروحة فيها.
٢) طرح الأسئلة التي تلبي حاجاته المعرفية المبنية على معرفته السابقة.
٣) التفكير في قضايا وجزئيات الدرس.
٤) يصنف الأفكار الواردة في الدرس إلى محاور أساسية وفرعية.
٥) يتدرب على التفكير التعاوني مع أفراد مجموعته.
٦) يناقش ويحاور في الصف.
٧) يصوب ما رسخ في بنائه المعرفي السابق من معلومات وحقائق خاطئة.
٨) يحدد ما تعلمه بالفعل ويستمر في بناء معرفته بالدرس من خلال توليد أسئلة جديدة حول نصوص الدرس.

ويرى الباحث أن دور الطالب في هذه الإستراتيجية يتمثل في قيامه بمجموعة من الخطوات؛ الأولى: كتابة ما يعرفه عن موضوع الدرس في العمود الأول للجدول المعد لذلك، والثانية: كتابة أسئلة محددة عن الدرس يريد معرفة الإجابة عنها في العمود الثاني، والثالثة: قراءة النص المعروض أمامه ثم يقوم باستخدام الأسئلة في العمود الثاني في عملية البحث عن معلومات جديدة حول موضوع الدرس ويسجل الإجابات في العمود الثالث، والرابعة: كتابة أسئلة إضافية في العمود الرابع تسهم في زيادة المعلومات لديه حول موضوع الدرس.

المحور الثاني: مهارات التفكير الناقد:

وفي هذا المحور سنتناول تعريف التفكير الناقد، ومهارات التفكير الناقد، وإستراتيجياته، وقياسه، وعلاقته بالفقه، وتفصيل ذلك فيما يأتي:

كرّم الله الإنسان بالعديد من العطايا والنعم ومن أهمها نعمة التفكير الذي يعد ميزةً للإنسان عن غيره من الكائنات. ﷻ فى قى قي كا كل كم كى كي لم لى لي ما مم نر نز نم نن ني الإسراء: ٧٠، وقد وردت كلمة التفكير أو مرادفاتها (يتفكرون، يبصرون، يعقلون، يتذكرون..) في آيات عديدة، وعندما يكرر القرآن الكريم بعض الموضوعات بصيغ مختلفة فإنما يدل على أهميتها، وقد ذكر فتح الله (٢٠٠٨) أن معرفة

عدد الآيات القرآنية التي ورد فيها مشتقات العقل ووظائفه والدعوة لاستخدامه تؤكد أهمية التفكير في حياة الإنسان فعدد الآيات التي تدعو إلى النظر ١٢٩آية والتي تدعو إلى التبصر ١٤٨ آية والتي تدعو إلى التدبر ٤ آيات والآيات التي تدعو للتفكير ١٧ آية والتي تدعو إلى الاعتبار ٧ آيات والتي تدعو إلى التفقه ٢٠ آية والتي تدعو إلى التذكر ٢٦٩ آية.

ويعد التفكير الناقد من أنواع التفكير الرئيسة في العملية التعليمة، فهو يساعد الطلاب على تجنب أخطاء إصدار الحكم على الأشياء ويسهم في تكوين فهم خاص بالقضايا كما يطور لديهم آلية راقية في تقييم النصوص مما ينعكس على الخصائص الشخصية للفرد فيرتفع تقديره لذاته ويدرك قدراته بشكل أفضل (البشر، ٢٠٠٦). كما أنه يعد أحد المفاتيح الهامة لضمان التطور المعرفي الفعال الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته العقلية للتفاعل بشكل إيجابي مع بيئته ومواجهة ظروف الحياة التي تتشابك فيها المصالح وتزداد فيها المطالب بتحقيق النجاح والتكيف مع مستجدات الحياة. (مجيد، ٢٠٠٨).

- تعريف التفكير الناقد:

أشار الأدب التربوي إلى أن التفكير الناقد يعد من أكثر أشكال التفكير المركب استحواذاً على اهتمام التربويين في مجال التفكير (جروان، ٢٠٠٧). فهو يستخدم للدلالة على معان كثيرة، ولتوضيح هذه المعاني نورد التعريفات الآتية:

عرف باير (*Bayer،1985*) المذكور في (سعادة، ٢٠١١، ٤١) التفكير الناقد بأنه: "ذلك النوع من التفكير القابل للتقييم بطبيعته والمتضمن للتحليلات الهادفة والدقيقة والمتواصلة لأي ادعاء عام أو معتقد ومن أي مصدر من أجل الحكم على دقته وصلاحيته وقيمته الحقيقية".

وعرفته زمزمي (٢٠٠٧) بأنه: "عملية تقييم ذاتي والتوقف عن الأحكام المسبقة كما هو عملية تقييم الناتج العقلي للفرد بأنواعه المختلفة والحساسية للموقف بالاعتماد على المحكات المناسبة داخلية كانت أم خارجية" (ص. ١٥٦).

كما ذكر ديان (٢٠٠٩، *Diane*) المذكور في (فقيهي، ٢٠٠٩، ١١٦) أن التفكير الناقد هو: "تفكير ذاتي يتم استخدامه في حل المشكلات التي تواجه الفرد ويعمل على تشكيل الاستنتاجات واتخاذ القرارات".

ومن خلال التأمل في التعريفات السابقة للتفكير الناقد اتضح تنوعها، حيث إن كلاً منها استخدم للدلالة على معنى مختلف عن الآخر؛ ومن تلك المعاني ما يأتي:

١) عملية تقويم وإصدار الأحكام.

٢) عملية تفكير منطقي.

٣) أسلوب لحل المشكلات.

ويرجع التنوع في تعريف التفكير الناقد كما يرى جروان (٢٠٠٧) نتيجة للخلفيات النفسية والتربوية التي ينطلق منها التربويون في تحديد ماهيته، ولطبيعة الموضوع الذي يعالجون، وما يتسم به من تعدد الجوانب وتعقد الظواهر وتنوع السلوكيات والمواقف المرتبطة به.

وعلى الرغم من تنوع تعريفات التفكير الناقد إلا أنها تتفق في أنه (جروان، ٢٠٠٩؛ علي، ٢٠٠٩؛ فقيهي، ٢٠٠٩):

١) يستلزم إصدار حكم من جانب الفرد الذي يمارسه.

٢) يحتاج إلى مهارات لاستخدامها في تنظيم التفكير.

٣) ينطوي على مجموعة من المهارات التي يمكن تعلمها والتدريب عليها.

٤) عملية ذات طبيعة تقويمية.

٥) يتسم بالموضوعية وعدم التأثر بالعوامل الذاتية.

٦) تستخدم فيه طرق البحث العلمي.

٧) يبرر الأحكام المتعلقة بالموقف.

٨) يقوم المعلومات ويفحص الآراء.

٩) يتطلب الاستناد إلى أدلة وشواهد تعزز رأي الفرد بالموضوع الذي يفكر فيه قبل الحكم على موثوقيته.

١٠) يتطلب استخدام أساليب البحث المنطقي.

١١) في جوهره تفكير فوق معرفي يتضمن عمليات مختلفة مثل: اكتشاف الأخطاء وتقويم الحجج والأدلة.

ومما سبق يمكن تعريف التفكير الناقد بأنه: ذلك النشاط العقلي القابل للتقييم، والمتضمن لمجموعة مهارات متنوعة يمكن استخدامها بصورة مجتمعة أو منفردة بهدف دراسة الأشياء

وفهمها والتحقق منها للوصول إلى القرار والاستنتاج الصحيح الذي يساعد على حل المشكلات.

- مهارات التفكير الناقد:

توجد علاقة طردية بين تعلم مهارات التفكير بشكل عام والمستوى التعليمي الذي يحققه الطلاب؛ فتعلمهم لها يساعدهم على التقدم ورفع مستواهم التعليمي، وعلى العكس من ذلك فعدم تعلمهم واتقانهم لها يؤدي إلى انخفاض المستوى وعدم وصولهم للفائدة المرجوة في الموقف التعليمي؛ فقد ذكر ريان (٢٠١٢) أن مهارات التفكير تلعب دوراً أساسياً في مستوى التعلم الذي يصله الطلاب فامتلاكهم لها بمستوى أفضل يؤدي إلى ارتفاع مستوى تعلمهم لأن عملية التعلم لا تحدث بشكل آلي؛ بل تتطلب جهداً مدعماً وموجهاً من الطلاب أنفسهم، ولذلك لا بد من تعلم مهارات التفكير حتى نضمن نجاح الطلاب وتفوقهم.

كما تعد تنمية مهارات التفكير الناقد من أهم الأهداف التربوية المعاصرة التي تسعى الأنظمة التربوية لتحقيقها وذلك لارتباطها بحق الطالب في التعبير عن ذاته بحرية كاملة من خلال تزويده بالمهارات العقلية التي تمكنه من أن يحلل المعلومات التي تصل إليه واتخاذ القرار المناسب لها (الجلاد، ٢٠١١).

وقد عرف علي (٢٠٠٠) المهارة بأنها: "قدرة الفرد على أداء أنواع المهام بكفاءة عالية" (ص. ٤٤).

وعرفها راشد وخشان (٢٠٠٩) إلى أنها: "القدرة على إنجاز العمل بدقة وبدون أخطاء وفي أسرع وقت، وبأقل جهد" (ص. ٩٤).

في ضوء ما سبق أمكن تعريف المهارة بأنها: كل أداءٍ يتسم بالسرعة والسهولة والدقة والاتقان.

أما مهارات التفكير الناقد فقد عرفها (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣) بأنها: "مجموعة من المهارات الفكرية التي يقوم المفكر بتطبيقها بوعي وترو وثقة، عندما يواجه بمجموعة من المعلومات التي يجب عليه التوصل منها إلى صيغة أوحل نهائي، أو استخدمها لاستنباط الخلاصة، أو بالمناقشة مع طرف ثالث يرغب في أن يقبل تفسيراً لا تحكمه تفسيرات مسبقة" (ص. ٣٠٤).

كما عرفها البشر (٢٠٠٦) بأنها: "مجموعة من العمليات الذهنية المحددة تتم ممارستها واستخدامها في معالجة المعلومات والوقائع والأحداث بشروط محددة بغية التوصل إلى إصدار أحكام عليها بطريقة منطقية" (ص. ٦٢٨).

ويتضمن التفكير الناقد مجموعة من المهارات التي يمكن تعلمها والتدريب عليها وإجادتها (الخضراء، ٢٠٠٥)، وقد جرت محاولات عديدة لتحديدها إلا أن بعض التربويون اتفقوا في تحديد بعضها بينما تنوعت عند آخرين، ويمكن توضيح ذلك فيما يأتي:

محاولة باير (*Bayer، 1985*) المذكور في (العظمة، ٢٠٠٦، ٥٣) وهو أحد علماء تعليم التفكير؛ حيث قام بمحاولة حدد من خلالها مهارات التفكير الناقد الآتية:

١) التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها أو التحقق من صحتها وبين الادعاءات أو المزاعم الذاتية أو القيمة.
٢) تحديد مصداقية مصدر المعلومات.
٣) تحديد الدقة الحقيقية للخبر أو الرواية.
٤) تعرف الادعاءات أو البراهين والحجج الغامضة.
٥) تعرف الافتراضات غير الظاهرة أو المتضمنة في النص.
٦) التصنيف.
٧) تحري التحيز أو التحامل.
٨) تعرف المغالطات المنطقية.
٩) تعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق في مسار عملية الاستدلال من المقدمات أو الوقائع.
١٠) تحديد درجة قوة البرهان أو الادعاء.

في حين حدد علي (٢٠٠٦) مهارات التفكير الناقد كالآتي:

تعرف المشكلة وتوضيحها، والاستدلال في المعلومات، وحل المشكلة، واستخلاص النتائج.

وذكر فتح الله (٢٠٠٨) مهارات أخرى للتفكير الناقد هي:

الدقة في فحص الوقائع، وإدراك الحقائق الموضوعية، وإدراك إطار العلاقة الموضوعية، والاستدلال، والتقويم.

كما قامت قانع (٢٠٠٩) بذكر مهارات التفكير الناقد الآتية:

الملاحظة، التفسير، التلخيص، الاستنتاج، لمقارنة، التعميم، التصنيف، التقويم، التحليل، مهارة اتخاذ القرار.

في حين ذكر سعادة (٢٠١١) مهارات التفكير الناقد الآتية:

الاستقراء، والاستنتاج، والمقارنة، والتصنيف، والتقويم، وتحديد الأولويات، توحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، والتحليل، والتتابع، والتعرف إلى وجهات النظر، وتحليل المجادلات.

وبالتأمل في مهارات التفكير الناقد السابقة نجد أن بعض التربويين اتفقوا على بعضها كمهارة التفسير التي ذكرها كل من: (قانع، ٢٠٠٩؛ مصطفى، ٢٠١١)، ومهارة الاستنتاج التي اتفق عليها كل من: (قانع، ٢٠٠٩؛ سعادة، ٢٠١١؛ مصطفى، ٢٠١١)، ومهارة التصنيف التي توافق ذكرها عند كل من: (قانع، ٢٠٠٩؛ سعادة، ٢٠١١)، ومهارة التقويم التي أشار إليها كل من: (فتح الله، ٢٠٠٨؛ قانع، ٢٠٠٩؛ سعادة، ٢٠١١؛ مصطفى، ٢٠١١)، ومهارات المقارنة والتحليل وتحديد العلاقة بين السبب والنتيجة التي اتفق عليها كل من (قانع، ٢٠٠٩؛ سعادة، ٢٠١١) وعلى الرغم من اتفاق بعض التربويين في بعض مهارات التفكير الناقد إلا أن الاختلاف بينهم في تحديدها كان جلياً، ويرجع الباحث ذلك لاختلافهم في تعريف التفكير الناقد، وبالربط بين هذه المهارات وتلك التعريفات نلاحظ أن المهارات المذكورة عند كلٍ من: (فتح الله، ٢٠٠٨؛ قانع، ٢٠٠٩؛ سعادة، ٢٠١١؛ مصطفى، ٢٠١١) تشير إلى أن التفكير الناقد هو عملية تقويم وإصدار للأحكام، بينما المهارات التي ذكرها علي (٢٠٠٦) تشير إلى أن التفكير الناقد هو أسلوب لحل المشكلات.

وقد تبنى الباحث خمساً من مهارات التفكير الناقد لمناسبتها لمحتوى وحدة "الأموال الزكوية" المحددة في موضوع البحث وهذه المهارات هي:

١) **التفسير: "القدرة على إعطاء تبريرات أو استخلاص نتيجة معينة في ضوء الوقائع أو الحوادث المشاهدة" (ريان، ٢٠١١، ٩٠).**
٢) **الاستنتاج: "المهارة أو القدرة العقلية التي نستخدم فيها ما نملكه من معارف ومعلومات من أجل الوصول إلى نتيجة ما" (سعادة، ٢٠١١، ١٣١).**
٣) **المقارنة: "هي مهارة تستخدم لفحص شيئين أو فكرتين أو موقفين لاكتشاف أوجه الشبه ونقاط الاختلاف" (العياصرة–ب، ٢٠١١، ٢٠٧).**

٤) التصنيف: "معرفة الخصائص المشتركة بين جميع مفردات فئة معينة وغير المتوافرة لدى فئة أخرى من الأشياء" (جروان، ٢٠٠٧، ١٤٨).

٥) تقويم الحجج: "هو العملية العقلية التي يميز بها الطلاب بين الحجج القوية والحجج الضعيفة بناءً على أهميتها وصلتها بالأسئلة الموجهة إليها" (علي، ٢٠٠٩، ١٦٥).

- قياس التفكير الناقد:

تعددت الاختبارات التي أجريت بهدف قياس التفكير الناقد ولعل السبب في ذلك يعود إلى تعدد تعريفاته ومهاراته، وقد اتفق كلٌ من: (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧؛ علي، ٢٠٠٩) في ذكر بعض اختبارات قياس التفكير الناقد وهي:

١) اختبار واطسن وجلاسر للتفكير الناقد *(Watson&Glasser Critical Thinking Test)*.

٢) اختبار كورنيل للتفكير الناقد *(Thinking Test The Cornell)*.

وقد وضح علي (٢٠٠٩) هذين الاختبارين بما يأتي:

أولاً: اختبار واطسن وجلاسر للتفكير الناقد (Watson&Glasser Critical Thinking Test):

ويرمز إلى هذا الاختبار اختصاراً بالرمز *(W-GCTT)* وقد طورت الصورة الأولى له في سياق دراسة واطسن عن قياس القدرة العقلية وفي عام ١٩٣٧ أدخل جلاسر تنقيحات وتعديلات واسعة عليه ليستخدمها في تجربته التي أجراها عن تطوير التفكير الناقد وتتوافر أربع صور لهذا الاختبار في الولايات المتحدة الأمريكية هي: *A-B-YM-ZM* حيث تتألف الصورتان *YM-ZM* من (١٠٠) فقرة جرى تنقيحهما عام ١٩٥٢ فصارا يتألفان من (٩٩) فقرة ويتكون كل اختبار من خمسة مهارات: الاستنتاج، الافتراضات، الاستنباط، التفسير، تقويم الحجج.

ثانياً: اختبار كورنيل للتفكير الناقد (Thinking Test The Cornell):

ويرمز له اختصاراً بالرمز *(CCTT)* وقد أعده جاسون ملمان وروبرت إينس *(Jason Millman & Robert Ennis)* ويتضمن فقرات متعددة وزعت على مهارات التفكير الناقد الآتية:

١) استنباط النتيجة.

٢) الافتراضات.

٣) الاعتماد على الملاحظة.

٤) التعميمات.

٥) ملاءمة السبب.

٦) الاعتماد على السلطة.

- علاقة التفكير الناقد بالفقه:

إن تعليم التفكير الناقد من خلال العلم الشرعي ليس أمراً حديثاً وإنما كان تعليمه من العصور الإسلامية الأولى، فقد ذكر ريان (٢٠١٢) أن النقد كان يعلم في المدارس من خلال علم الحديث الشريف، وقد ظهر في ظل هذه الثقافة –تعليم النقد– آلاف العلماء في مختلف مجالات المعرفة الإنسانية.

ويمكن توضيح العلاقة بين التفكير الناقد والفقه وأهمية كل منهما للآخر من خلال النظر إلى الفقه من ناحية العلم الشرعي، ومن جهة أخرى كونه مادة دراسية، وفيما يلي فصل الباحث ذلك:

أ) الفقه علم شرعي:

يتميز الفقه بمحتواه الغني بالأحكام المتعلقة بالعبادات والمعاملات والتي اجتهد الفقهاء في استخلاصها من النصوص الشرعية – كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم؛ فالحرية الفكرية المتاحة للمفكرين ساعدتهم في أن يستنتجوا ما يشاءون من آيات القران الكريم ومن أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم ما دام هذا الاستنتاج لا يصادم عقيدة التوحيد ولا يخرج عن قواعد المنطق وأصول الاستنتاج. وقد أشار الباحسين (٢٠٠٨) إلى أن الفقه ليس حصيلة النصوص الشرعية المجردة وإنما يجمع إلى ذلك اجتهاد العلماء في فهمها وتفسيرها والقياس عليها واستنتاجها.

كما أن عمليات التفكير الناقد التي قام بها الفقهاء كان لها كبير الأثر في إثراء الفقه وإيجاد حلول للمسائل المستجدة بعد وفاة النبي عليه الصلاة والسلام، والمسائل التي ظهرت بعد الفتوحات الإسلامية في أقطار مختلفة، فقد ذكر الخليفة وهاشم (٢٠١٠) أن من المستجدات الفقهية التي ظهرت بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم كقتال المرتدين عن دفع الزكاة، وجمع القرآن الكريم في مصحف واحد... وغيرها) تطلبت أحكاماً لم يرد فيها نص

فاهتم الصحابة بها وعكفوا على البحث في حكمها في كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم فلم يجدوا نصاً مما حدا بهم للاجتهاد والقياس مسترشدين بروح الشريعة ومقاصدها.

ومع كثرة النوازل والمستجدات الفقهية في الوقت الحاضر فإنه لابد من حث أبناء الأمة – طلبة العلم، والمشائخ– على البحث والتفكير بتمعن فيها، وإيجاد حلولٍ لها في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية، حيث ذكر القاسم (٢٠١٢) أنه ينبغي أن تُستنهض الهمم في استقراء المسائل النازلة واستنباط الأحكام الشرعية المناسبة لها من أدلة الكتاب والسنة أو من القواعد الشرعية والمقاصد الكلية مع محاولة استنتاج هذه الأحكام من كلام أهل العلم بواسطة التخريج والقياس وبهذا تُسد ثغرة في هذا المجال.

ب) الفقه كمادة دراسية:

بدأ الاهتمام العالمي يتزايد بالتفكير الناقد منذ منتصف القرن الماضي فظهرت الدعوات إلى التربية الناقدة والتعليم الناقد لأنه من وجهة نظر كثير من التربويين يسهم في جعل الطالب أكثر دقة وفهماً في كافة مجالات الحياة ويكون أكثر قدرة على الدفاع عن وجهة نظره، وأن من الأهداف التي تسعى التربية الحديثة إلى تحقيقها لدى الطلاب تنمية التفكير الناقد وذلك من خلال تعليمهم وتدريبهم وبناء شخصياتهم بناءً شاملاً متوازناً يمكنهم من المشاركة بفاعلية في أوجه الحياة المختلفة (البكر، ٢٠٠٧).

ونظراً للإحساس بأهمية التفكير في التربية فقد أكدت إستراتيجيات تطوير التربية في البلاد العربية على تنمية التفكير ومستوياته المختلفة ووضعت الخطط والبرامج لتحقيق هذه الغاية فأدخلته في المناهج والكتب المدرسية وأصبح محوراً لطرائق التدريس في المباحث المختلفة لأن التربية لم تعد تقتصر على توصيل المعلومات والمعارف بل العمل على دراستها وتمحيصها وتحليلها وتقويم وإصدار الحكم بشأنها. (الصرايرة، وآخرون، ٢٠٠٩).

وفي إطار تلك السياسة التعليمية وتحقيقاً لأهدافها العامة جاءت مناهج العلوم الشرعية بمراحل التعليم العام بأهدافها ومناهجها لتحول تلك السياسة إلى واقع مماثل في تربية وتعليم الطلاب ليكونوا أعضاء نافعين لأنفسهم ومجتمعاتهم وأمتهم.

وتعد مواد العلوم الشرعية الأداة الرئيسة لتنشئة الأجيال المسلمة تنشئة صالحة حيث تساعدهم على إنماء قدراتهم واستعداداتهم واتجاهاتهم وتوظيفها في ممارساتهم وواقعهم؛ لذا وجب الاهتمام بمحتوى تلك المواد من خلال عمليات التصميم والتطوير والتقويم حتى نصل

بالطلاب لتحقيق الأهداف الموضوعة سلفاً والإسهام في حركة التطور في الحياة. كما ذكر (الخليفة وهاشم، ٢٠١٠) أن على المهتمين بشأن التربية أن ينظروا إلى هذه المناهج لا على أنها مجرد مقررات أو كتب دراسية تتضمن مادة علمية فحسب وإنما على أنها في مفهومها الحديث تشتمل على مجموعة من المكونات التي تشكل فيما بينها منظومة تربوية مترابطة الأجزاء متكاملة العناصر يؤثر كل منها في الأخر ويتأثر به وتعمل جميعها في تناسق وتآزر من أجل تحقيق أهداف المنهج.

وتعد مادة الفقه إحدى مواد العلوم الشرعية التي يحتاج فيها الطلاب إلى مهارات التفكير ومنها مهارات التفكير الناقد؛ فقد ذكر المالكي (٢٠٠٨) أن مادة الفقه هي أولى المواد الدراسية حساسية للمستجدات الفقهية لأنه منوط بها إمداد الطلاب بالأحكام الشرعية مع تبرير هذه الأحكام وكيفية التوصل إليها.

وقد ركزت أهداف مادة الفقه على فهم الطلاب للإسلام فهماً صحيحاً، واكسابهم المهارات الأساسية للتفكير وتدريبهم عليها وتقوية مداركهم وتنمية قدراتهم في الفهم والاستنتاج والتحليل والتقويم بما يناسب كل مرحلة من مراحل التعليم العام (وزارة التربية والتعليم–ب، ٢٠١١).

وتتضمن مادة الفقه مجموعة كبيرة من المفاهيم والحقائق التي تتطلب من الطلاب التفكير فيها ليتمكنوا من فهمها واستنتاجها وكذلك تطبيقها في واقع ممارساتهم في حياتهم اليومية والمواقف المتنوعة فيما يعرف بانتقال أثر التعلم.

الاتجاه نحو مادة الفقه:

يعد اتجاه الفرد نحو موضوع معين سببًا رئسيًا في ميله لذلك الموضوع والحكم عليه بالسلب أو الإيجاب وفقًا لذلك الميل بشكل عام، كما أنه يؤثر بشكل خاص في العملية التعليمية لدى الطلاب في تعلمهم لأي مادة حيث يؤثر على مدى تقبلهم لدراسة المادة الأمر المؤدي إيجابًا أو سلبًا على استيعابهم فيها ومشاركتهم الفاعلة أثناء عرض الدرس، حيث ذكر أبا نمي(٢٠١٥) أن نجاح العملية التدريسية لأي مادة تعليمية يعتمد إلى حد كبير على اتجاهات المتعلمين نحو دراستهم لهذه المادة حيث تؤثر اتجاهات المتعلمين في مدى اقبالهم عليها وبالتالي فإن الاتجاهات تؤثر بشكل أساسي في استياب الطلاب لهذه المادة وتحصيلهم

لها، وعلى ذلك فإن مدى نجاح أو فشل العملية التدريسية في تحقيق أهدافها يتوقف بشكل كبير على اتجاهات المتعلمين.

عرف أبو جادو (٢٠٠٥) الاتجاه بأنه: "مجموعة استجابات القبول أو الرفض إزاء موضوع جدلي معين يتضمن استعداد وتأهب لدى صاحبه تجعله يستجيب بطريقة معينة سريعة دون تفكير أو تردد" (ص. ١٠).

وعرف عسيري (٢٠١٣) الاتجاه نحو مادة الفقه بأنه: " موقف يعبر عنه الطالب عن طريق استجاباته تجاه موضوعاً معينًا في مادة الفقه إما بالموافقة أو الرفض أو الحياد لهذه الموضوعات" (ص. ٢٥).

وذكر المنوفي والنصيان (٢٠١٥) أن الاتجاه نحو الفقه هو: "محصلة استجابة الطلاب عينة البحث بالقبول أو الرفض أو المحايدة للعبارات المذكورة في مقياس الاتجاه نحو الفقه" (ص. ٤٨٢).

كما عرف عبدالباري (٢٠١٦) الاتجاه بأنه: " مفهوم يخلعه الإنسان يصف به الاستجابات المتعددة للفرد الواحد إزاء مشكلة أو موضوع ما ذو طبيعة جدلية" (ص. ٢٥٥).

كما عرف الناجم (٢٠١٦) الاتجاه نحو مادة الفقه بأنه: " نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة نحو الأمور التي يحبها أو التي لا يحبها في مادة الفقه" (ص. ٤٢).

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: الاستجابات الصادرة من طلاب الصف الثاني المتوسط بالقبول أو الرفض نحو مادة الفقه بعد دراستهم لوحدة الأموال الزكوية، ويقاس بالدرجة التي يحصلون عليها في مقياس الاتجاه المعد لذلك.

أنواع الاتجاه:

ذكر زهران (٢٠٠٠) أن الاتجاهات النفسية يمكن تصنيفها إلى ما يلي:

- **الاتجاه القوي: ويتضح بصورة قوية في السلوك القوي الفعلي الذي يعبر عن العزم والتصميم، ويعد الكثر ثباتًا واستمرارًا ويصعب تغييره نسبيًا.**
- **الاتجاه الضعيف: الذي يكمن وراء السلوك المتردد وهو سهل التغيير والتعديل.**

- **الاتجاه الموجب: الذي ينحو بالفرد نحو شيء ما، ويعبر عن الحب والتأييد.**
- **الاتجاه السالب: الذي يجنح بالفرد بعيدًا عن شيء آخر ويعبر عن الكره والمعارضه.**
- **الاتجاه العلني: الذي لا يجد معه الفرد حرجًا في التحدث عنه أمام الآخرين.**
- **الاتجاه السري: الذ يحاول الفرد إخفاءه عن الآخرين ويحتفظ به في قرارة نفسه وقد ينكره أحيانًا حين يسأل عنه.**
- **الاتجاه الجماعي: الذي يشترك فيه عدد كبير من الناس، كإعجاب الناس بالأبطال.**
- **الاتجاه الفردي: الذي يتميز به فرد عن آخر.**
- **الاتجاه العام: الذي يركز على الكليات، فقد دلت الأبحاث التجريبية على وجود الاتجاهات العامة، وهو أكثر شيوعًا واستقرارًا.**
- **الاتجاه النوعي: الذي يكون تركيزه على النواحي الذاتية، ويسلك هذا النوع مسلكًا يخضع في جوهره لإطار الاتجاهات العامة فهو يعتمد عليها ويشتق دوافعه منها.**

خصائص الاتجاه:

للاتجاهات عدة خصائص أشير لها في كثير من الأدبيات التربوية، ساهمت تلك الخصائص في تمييز الاتجاهات عن غيرها من الوجدانيات كما يراها بعض التربويون، وقد أشار لتلك الخصائص كل من: (الزغلول والمحاميد، ٢٠١٠؛ علاّم، ٢٠٠٠؛ المعايطة، ٢٠٠٧) حيث ذكروا أن الاتجاهات:

- **متعلمة: ليست فطرية أو موروثة بل تكتسب من الخبرات والآراء والمعتقدات ومن خلال التفاعل مع البئية الاجتماعية والمادية.**
- **تنبئ بالسلوك: فالمتعلم الذي يمتلك اتجاهًا إيجابيًا نحو المادة تجده يستجيب لها بأنماط سلوكية معينة كصرف المزيد من الوقت في تعلمها أو المشاركة الفعّالة في أنشطتها.**
- **قابلة للاكتساب والتعلم: فقد يتم تعلم بعض الاتجاهات عن طريق التعلم القصدي وغير القصدي فالاتجاه نحو الجماعات المشتركة في اللغة أو الدين يعد غير قصديًا، والاتجاه نحو القراءة والفهم والتدريب والممارسة يعد قصديًا.**
- **تمتلك خصائص انفعالية: فاستجابات المتعلم المعبرة عن الاتجاه يتبعها السرور والارتياح وقد يتبعها الشعور بعدم السرور عدم الارتياح مما ينعكس على سلوكه مع الشيء أو ضده.**

- **ثابتة نسبيًا وقابلة للتعديل والتغيير: فالاتجاهات المتعلمة في مراحل مبكرة من العمر أكثر ثباتًا وأقل تعرضًا للتغيير من المتعلمة في المراحل المتأخرة من العمر.**
- **قابلة للقياس والتقويم: من خلال مقاييس علمية تعطي مؤشرات تقريبية لاتجاه المتعلمين نحو موضوع ما وقوة تلك الاتجاهات أو ضعفها وكذلك نوعها.**

مكونات الاتجاه نحو الفقه:

للاتجاه مكونات ثلاثة أشار لها كل من (حريم، ٢٠٠٤؛ الزهراني، ٢٠١٣؛ المنوفي والنصيان، ٢٠١٥) تتلخص في التالي:

- **المكون السلوكي: وهو يعبر عن سلوك الفرد الصريح نحو موضوع ما، ويتضمن جميع الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاه حيث يسعى الفرد من خلاله إلى إحداث سلوك يتضمن مساندة ودعم هذا الموضوع إذا كان الاتجاه إيجابيًا، أما إذا كان الاتجاه سلبيًا نحو الموضوع فإنه يسعى إلى إظهار سلوك معادي للموضوع. كحضور المحاضرات ذات العلاقة بالأحكام الفقهية مثال للمكون السلوكي نحو الفقه.**
- **المكون المعرفي: ويتمثل في معلومات الفرد عن موضوع الاتجاه أو معتقداته عنه، وهو شعور عام يؤثر بالقبول أو الرفض، وطبيعة هذا الشعور يتوقف على طبيعة العلاقة بين الموضوع والأهداف الأخرى التي يراها الفرد مهمة حول موضوع ما. وتعد معرفة الفرد واعتقاده في قيمة الفقه في حياة الفرد والمجتمع بمثابة مثال لهذا المكون المعرفي.**
- **المكون الوجداني: وهو يعبر عن استجابة الفرد الوجدانية نحو أي موضوع بالانجذاب أو النفور، ويرتبط ارتباطًا وثيقًا بمدة الدراسة لديه، فالاتجاهات تعتبر حصيلة ما اكتسبه الفرد من الخبرات والآراء والمعتقدات من خلال تفاعله مع بيئته المادية والاجتماعية. فمثلاً حب الفرد للفقه الإسلامية ووصفه لمشاعره الإيجابية نحوه يعد بعدًا من أبعاد المكون الوجداني نحو الفقه.**

البحوث والدراسات السابقة

تضمَّن هذا الفصل عرضًا للبحوث والدراسات السابقة، التي تناولت استخدام *K–W–L–H* في التدريس، والتي تناولت التحصيل في الفقه، والتي تناولت تنمية مهارات التفكير الناقد في الفقه؛ ثم التعقيب عليها، وذيل الفصل بفروض البحث.

أولاً: عرض البحوث والدراسات السابقة وفق المحاور الآتية:

المحور الأول: بحوث ودراسات تتعلق باستخدام إستراتيجية *K-W-L-H* في التدريس:

أجرت العتيبي (١٠١٥) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية إستراتيجية *K-W-L-H* في تدريس السيرة النبوية عل تنمية القيم الخلقية والوعي بها لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج التجريبي، وتم إعداد قائمة بالقيم اللقية المناسبة لتلميذات الصف السادس الابتدائي، واختباراً لقياس القيم الخلقية والوعي بها، ومقياس السلوك القيمي، وتكونت عينة الدارسة من (٤٠) تلميذة من تليمذات الصف السادس الابتدائي تم تقسيمهن إلى مجموعيتين: الأولى تجريبية وعددها (٢٠) تلميذة درسن وفق إستراتيجية *K-W-L-H* ، والثانية مجموعة ضابطة وعددها (٢٠) تلميذة درسن وفق الطريقة المعتادة، وتم تطبيق أدوات الدراسة قبليًا وبعديًا، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية الاستراتيجية في تنمية القيم الخلقية المحددة بالدراسة، وكذلك فاعليتها في تنمية الوعي بالقيم اللقية لدى تلميذات المجموعة التجريبية، كما كشفت الدراسة عن أن هناك علاقة ارتباطية بين الالتزام بالقيم الخلقية والوعي بها.

وأجرى نصار (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية إستراتيجية *K-W-L-H*، في تنمية فعالية الذات والدافعية للتعلم والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعلم الأساسي، وتحقيقاً لهدف الدراسة تمّ استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً تمّ تقسيمهم إلى مجموعين: مجموعة تجريبية درست باستخدام *K-W-L-H*، وعدد أفرادها (٣٠) طالبًا، ومجموعة ضابطة عدد أفرادها (٣٠) طالبًا تم تدريسهم بالطريقة المعتادة. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس فعالية الذات، ومقياس الدافعية، والاختبار التحصيلي، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبة التي درست باستخدام إستراتيجية *K-W-L-H* والمجموعة الضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

كما قامت سهام (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى تعرف أثر برنامج قائم على إستراتيجية *K-W-L-H* في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على حل المشكلات لدى طالبات جامعة القصيم، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (٤٠) طالبة، اختيرت بطريقة عشوائية قسمت إلى مجموعتين ؛ تجريبية درست باستخدام إستراتيجية *K-W-L-H*

وعدد الطالبات فيها (٢٠)، وضابطة درست بالطريقة المعتادة وعدد طالباتها (٢٠). وطبق على عينة الدراسة اختبار مقياس مهارات ما وراء المعرفة، ومقياس القدرة على حل المشكلات، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومقياس حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة زوين (٢٠١٨) إلى فاعلية إستراتيجية الجدول الذاتي *(K-W-L-H)* في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات الفهم العميق والدافعية نحو التعلم لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالباً وطالبًة قسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درست باستخدام إستراتيجية *K-W-L-H*، والأخرى ضابطة درست باستخدام الطريقة المعتادة في التدريس، وتم إعداد اختبار مهارات الفهم العميق ومقياس الدافعية نحو التعلم في وحدة "جغرافيا التنمية وموارد البيئة"؛ وتم تطبيق أدوات الدراسة قبلياً وبعدياً، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختباري مهارات الفهم العميق ومقياس الدافعية نحو التعلم وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى الصعوب والشووارة (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية إستراتيجية *K-W-L-H*، على المفاهيم العلمية في مادة الأحياء لدى طلاب الصف التاسع في الأردن، وتحقيقاً لهدف الدراسة تمّ استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٥١) طالبًا وطالبًة ، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات، مجموعتين تجريبيتين درستا باستخدام إستراتيجية *K-W-L-H* وبلغ عدد أفرادها (٣٣) طالباً، و (٣٨) طالبًة، وكذلك مجموعتين ضابطتين درست باستخدام الطريقة المعتادة، وبلغ عدد أفراد الأولى منها (٣٧) طالبًا، وبلغ عدد الأخرى (٣٤) طالبًة، وتم تطبيق أدوات الدارسة قبليًا وبعديًا على العينة، وكان من أهم نتائج الدراسة فاعلية إستراتيجية *K-W-L-H*، على المفاهيم العلمية في مادة الأحياء لدى طلاب الصف التاسع في الأردن، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات علامة الطلبة على الاختبار البعدي تعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعتين التجريبيتين، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على الاختبار البعدي تعزى للجنس، أو للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

المحور الثاني: بحوث ودراسات تتعلق بتنمية مهارات التفكير الناقد في الفقه:

أجرى البشر (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الفقه، وتحقيقاً لهدف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وطُبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (٦٦) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط الذين يدرسون في مدرسة ابن قدامة المتوسطة بمدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٢٥/١٤٢٦هـ وقد قُسمت إلى مجموعتين متساويتين؛ إحداهما تجريبية درست موضوع "الحج" باستخدام خرائط المفاهيم، والأخرى ضابطة درست الموضوع نفسه بالطريقة المعتادة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، واختبار مهارات التفكير الناقد تم تطبيقهما قبلياً وبعدياً، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مهارات التفكير الناقد مما يشير إلى عدم تأثر تنمية المهارات بطريقة التدريس المستخدمة (خرائط المفاهيم)، وقد برر الباحث النتيجة بأن مهارات التفكير الناقد مهارات بنائية وهي تحتاج لتدريب وتمرين عقلي مستمر؛ فقد تكون المدة التي أجريت فيها الدراسة غير كافية لإكساب الطلاب هذه المهارات بدرجة كبيرة بحيث تظهر فروقاً ملموسة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

وأجرى علي (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تعرف أثر طريقتي الاكتشاف الموجه والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة الفقه، وقد استخدم الباحث المنهجين الوصفي والتجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية في مدينة تبوك، وشملت الدراسة عينة عدد أفرادها (١٩٩) طالباً اختيرت بطريقة عشوائية قسمت إلى ثلاث مجموعات؛ الأولى تجريبية درست باستخدام طريقة الاكتشاف الموجه، والثانية تجريبية درست باستخدام طريقة العصف الذهني، والثالثة ضابطة درست باستخدام الطريقة المعتادة، وقد استخدم الباحث في التطبيق الميداني أداتين إحداهما اختبار تحصيلي من إعداد الباحث، والأخرى مقياس التفكير الناقد المعد مسبقاً من قبل أحد المتخصصين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعات التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير الناقد لصالح طلاب المجموعتين التجريبيتين.

وأجرت فقيهي (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مادة الفقه لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي لتحليل مقرر الفقه للصف الثاني الثانوي الفصل الدراسي الأول، ثم استخدم المنهج التجريبي لدراسة أثر العامل المستقل (خرائط المفاهيم) على المتغيرين التابعين (التحصيل والتفكير الناقد) وتكونت عينة الدراسة من (٧٥) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية وعدد أفرادها (٣٥) طالبة درست باستخدام خرائط المفاهيم، والأخرى ضابطة عدد أفرادها (٤٠) طالبة درست بالطريقة المعتادة، وطبقت أداتا الدراسة (الاختبار التحصيلي، واختبار التفكير الناقد) على المجموعتين قبلياً وبعدياً، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار كل من: التحصيل، والتفكير الناقد لصالح درجات طالبات المجموعة التجريبية.

كما قام إبراهيم وآخرون (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجية بنائية لتدريس مبحث التربية الإسلامية (وحدة الفقه الإسلامي) في تنمية قدرة طلبة الصف العاشر على التفكير الناقد، وقد استخدم المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٤) طالباً وطالبةً تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين؛ تجريبية درست وحدة الفقه باستخدام إستراتيجية بنائية، وضابطة درست الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة، وقد استخدم الباحثون اختبار مهارات التفكير الناقد على المجموعتين، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح درجات طلبة المجوعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير الناقد .

كما قام أبو شريخ (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجيتي الذكاءات المتعددة والقبعات الست في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر واتجاهاتهم نحوتعلم الفقه الإسلامي في مبحث التربية الإسلامية، وقد استخدم المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٣) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتن؛ الأولى درست باستخدام إستراتيجية الذكاءات المتعددة وعدد أفرادها (٣٦) طالباً، والثانية درست باستخدام إستراتيجية القبعات الست وعدد أفرادها (٣٧) طالباً وطبقت أدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي، ومقياس مهارات التفكير الناقد، ومقياس الاتجاه) على المجموعتين قبلياً وبعدياً، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد

المجموعتين في الاختبار التحصيلي البعدي والمؤجل وعلى مقياس مهارات التفكير الناقد البعدي، ولصالح أفراد المجموعتين على مقياس اتجاهات الطلاب نحو تعلم الفقه الإسلامي.

وأما دراسة العتيبي (٢٠١٢) فقد هدفت إلى بناء برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد في مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد اعتمد الباحث في دراسته على التصميم التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، تمثلت المجموعة التجريبية في طلاب مدرسة الإمام سعود الكبير الثانوية بمدينة الظهران، أما الضابطة تمثلت في طلاب مدرسة العروبة الثانوية، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي في مادة الفقه لقياس جوانب التعلم المعرفية العليا لطلاب الصف الثاني الثانوي، واختبار لقياس مهارات التفكير الناقد، وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى الدلالة (٠،٠١) بين كل من التحصيل الدراسي عند مستويات بلوم العليا ومهارات التفكير الناقد في منهج الفقه.

المحور الثالث: بحوث ودراسات تتعلق بالاتجاه نحو الفقه:

وهدفت دراسة علي (٢٠١٠) إلى تعرف أثر استخدام التعليم المتمازج (الخليط) في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة تبوك في مادة الفقه واتجاههم نحوها، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (٦٠) طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي، وزعت على مجموعتين متساويتين؛ تجريبية درست المادة التعليمية باستخدام البرمجية التعليمية عن طريق الحاسب الآلي التعليمي بالإضافة إلى الطريقة المعتادة، وضابطة درست بالطريقة المعتادة، وقد طبق على عينة الدراسة اختبار تحصيلي قبلياً وبعدياً، ومقياس الاتجاه، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح درجات طلاب المجموعة التجريبية، كما كانت النتيجة إيجابية لدى طلاب المجموعة التجريبية في مقياس اتجاه الطلاب نحو استخدام التعليم المتمازج (الخليط) في تعليم الفقه.

وأجرى الفقيه (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تدريس مقرر الفقه لتلاميذ الصف السادس الابتدائي وأثر ذلك على التحصيل الدراسي واتجاه التلاميذ نحوه، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (٣٤) طالباً تم تقسيمها إلى مجموعتين متساويتين؛ تجريبية درست باستخدام الوسائط المتعددة، وضابطة درست بالطريقة المعتادة، وقد طبق على عينة الدراسة – قبلياً وبعدياً– اختبار تحصيلي، ومقياس اتجاه، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لصالح درجات طلاب المجموعة التجريبية.

أجرى عسيري (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى معرفة فعالية تدريس الفقه باستخدام مدونة إلكترونية في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثاني المتوسط ، وشملت الدراسة عينة عدد أفرادها (٤٤) طالباً اختيرت بطريقة عشوائية مثلت مجموعتين؛ إحداهما تجريبية بلغت (٢٢) طلاباً درست باستخدام المدونة الالكترونية، والثانية تجريبية بلغت (٢٢) طالباً درست باستخدام الطريقة المعتادة، وقد استخدم الباحث في التطبيق الميداني أداتين إحداهما اختبار في اكتساب المفاهيم الفقهية من إعداد الباحث، والأخرى مقياس للاتجاه نحو المادة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، واختبار مقياس الاتجاه نحو المادة لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

كما قام أبا نمي (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر طريقة الدراما التعليمية في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط لمادة الفقه واتجاههم نحو دراسته. حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي، وقد تكونت عينة البحث من (٦٠) طالبًا من طلاب الصف الأول المتوسط، تم تقسيمها إلى مجموعتين؛ الأولى تجريبية والأخرى ضابطة بلغ عدد أفرادها كل منهما (٣٠) طالباً، وقد أعد الباحث اختبارًا لقياس التحصيل المعرفي عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق، وأيضًا مقياسًا للاتجاه نحو دراسة الفقه، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود أثر إيجابي كبير لطريقة الدارما التعليمية في تنمية التحصيل المعرفي والاتجاه نحو دراسة الفقه لدى الطلاب أفراد عينة البحث، حيث كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي

درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي ومقياس الاتجاه نحو دراسة الفقه وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وأما دراسة الناجم (٢٠١٦) فقد هدفت تعرف فاعلية إستراتيجية تعليمية مستندة إلى نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل مادة الفقه وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي ومقياس للاتجاهات نحو الفقه، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، وتم التحقق من تكافؤ المجموعتين قبل البدء بالتجربة من خلال الاعتماد على درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مادة الفقه للفصل الدراس السابق للفصل الذي تم تطبيق الدراسة فيه، كذلك تم التحقق من تكافؤ المجموعتين في الذكاءات المتعددة من خلال استخدام أداة ماكنزي لمسح الذكاءات، وبعدها تم تطبيق أدوات الدراسة على المجموعتين، وبعد أربعة أسابيع تم تطبيق التحصيلي المؤجل على المجموعتين. وقد أظهرت نتائج الدراسة نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي والمؤجل لاختبار التحصيل وكذلك مقياس الاتجاه نحو الفقه، وهذه الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام إستراتيجية مستندة إلى نظرية الذكاءات المتعددة.

ثانياً: التعقيب على البحوث والدراسات السابقة:

من خلال عرض البحوث والدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يأتي:

أ- أوجه الاتفاق بين البحث الحالي والبحوث والدراسات السابقة:

اتفق البحث الحالي مع بعض البحوث والدراسات السابقة فيما يأتي:

١- **تناول إستراتيجية *K-W-L-H* كمتغيراً مستقلاً، مثل دراسات كلٍّ من: (زوين، ٢٠١٨؛ سهام، ٢٠١٦؛ الصعوب والشووارة، ٢٠١٨؛ العتيبي، ٢٠١٥؛ نصار، ٢٠١٥).**

٢- **المرحلة التعليمية حيث تناول البحث الحالي المرحلة المتوسطة، مثل دراسات كلٍّ من: أبا نمي، ٢٠١٥؛ البشر، ٢٠٠٦؛ عسيري، ٢٠١٣؛ الناجم، ٢٠١٦).**

٣- **عينة البحث؛ حيث طبق البحث الحالي على الطلاب، كدراسات كلٍ من: (أبا نمي، ٢٠١٥؛ أبو شريخن ٢٠١١؛ البشر، ٢٠٠٦؛ زوين، ٢٠١٨؛ الصعوب والشواورة،**

٢٠١٨؛ العتيبي، ٢٠١٢؛ عسيري، ٢٠١٣؛ علي، ٢٠٠٨؛ علي، ٢٠١٠؛ الفقيه، ٢٠١٢؛ الناجم، ٢٠١٦؛ نصار، ٢٠١٥).

٤- منهج البحث؛ حيث استخدم البحث الحالي المنهج التجريبي كدراسات كل من: (أبا نمي، ٢٠١٥؛ إبراهيم وآخرون، ٢٠١١؛ أبو شريخ، ٢٠١١؛ زوين، ٢٠١٨؛ سهام، ٢٠١٦؛ الصعوب والشواروة، ٢٠١٨؛ العتيبي، ٢٠١٢، العتيبي، ٢٠١٥، عسيري، ٢٠١٣؛ علي، ٢٠١٢؛ الناجم، ٢٠١٦؛ نصار، ٢٠١٥).

٥- التصميم التجريبي؛ حيث استخدم البحث الحالي التصميم التجريبي ذا المجموعتين والقياس القبلي والبعدي لمتغيرات البحث التابعة؛ كدراسات كل من: ((أبا نمي، ٢٠١٥؛ إبراهيم وآخرون، ٢٠١١؛ البشر، ٢٠٠٦؛ أبو شريخ، ٢٠١١؛ زوين، ٢٠١٨؛ سهام، ٢٠١٦؛ العتيبي، ٢٠١٢، العتيبي، ٢٠١٥، عسيري، ٢٠١٣؛ علي، ٢٠١٠؛ الناجم، ٢٠١٦؛ نصار، ٢٠١٥).

ب- أوجه الاختلاف بين البحث الحالي والبحوث والدراسات السابقة:

اختلف البحث الحالي عن البحوث والدراسات السابقة فيما يأتي:

١- المتغيرات المستقلة التي استخدمت لتنمية مهارات التفكير الناقد، حيث استخدم البحث الحالي إستراتيجية *K-W-L-H* ، في حين استخدم إستراتيجية خرائط المفاهيم كما في دراسة: (البشر، ٢٠٠٦؛ فقيهي، ٢٠٠٩)، واستخدم إستراتيجيتي الاكتشاف الموجه والعصف الذهني كما في دراسة علي (٢٠٠٨)، بينما استخدم إستراتيجيتي الذكاءات المتعددة والقبعات الست في دراسة أبو شريخ (٢٠١١)، وكذلك استخدمت استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا في دراسة العتيبي (٢٠١٢).

٢- المتغيرات المستقلة التي استخدمت لقياس اتجاه الطلاب نحو الفقه، حيث استخدم البحث الحالي إستراتيجية *K-W-L-H* بينما استخدمت إستراتيجية التعليم المتمازج (الخليط) في دراسة علي (٢٠١٠)، واستخدمت الوسائط المتعددة في دراسة الفقيه (٢٠١٢)، كما استخدم عسيري (٢٠١٣) مدونة إلكترونية، بينما أبا نمي (٢٠١٥) استخدم طريقة الدراما التعليمية في قياس الاتجاه نحو الفقه.

٣- المرحلة التعليمية؛ حيث تناول البحث الحالي المرحلة المتوسطة، في حين تناول بعضها المرحلة الابتدائية مثل دراسات كلٍ من: (زوين، ٢٠١٨؛ العتيبي، ٢٠١٥؛ الفقيه، ٢٠١٢؛ نصار، ٢٠١٥)، وبعضها تناول المرحلة الثانوية، كدراسات كل من: (العتيبي، ٢٠١٢؛ علي، ٢٠٠٨؛ علي، ٢٠١٢؛ فقيهي، ٢٠٠٩)، بينما اختلفت الصفوف والمراحل في بعض الدراسات حيث طبقت بعض الدارسات في الصف التاسع كدراسة الصعوب والشواروة، ٢٠١٨) بينما دراسة كل من: (إبراهيم وآخرون، ٢٠١١؛ أبو شريخ، ٢٠١١) طبقتا التجربة في الصف العاشر، بينما دراسة نصار (٢٠١٥) طبقت في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وأما دراسة سهام (٢٠١٦) فقد طبقت على طالبات جامعة القصيم.

٤- عينة البحث، حيث طبق البحث الحالي على الطلاب، في حين أن بعضها طبق على الطالبات، مثل دراسات كلٍّ من: (سهام، ٢٠١٦؛ العتيبي، ٢٠١٥؛ فقيهي، ٢٠٠٩)، بينما البعض الآخر كان التطبيق فيها على الطلاب والطالبات معاً كدراستي: (إبراهيم وآخرون، ٢٠١١؛ زوين، ٢٠١٨).

٥- منهج البحث؛ حيث استخدم البحث الحالي المنهج التجريبي بينما بعضها استخدم المنهج شبه التجريبي مثل دراسة البشر (٢٠٠٦) ودراسة الفقيه (٢٠١٢)، ومنها من استخدم المنهجين الوصفي والتحليلي كدراسة فقيهي (٢٠٠٩)، ومنها ما استخدم المنهج الوصفي والتجريبي مثل دراسة علي (٢٠٠٨).

٦- التصميم التجريبي؛ حيث استخدم البحث الحالي التصميم التجريبي ذا المجموعتين والقياس القبلي والبعدي لمتغيرات البحث التابعة، في حين استخدم بعضها التصميم التجريبي ذا الثلاث مجموعات مثل دراسة علي (٢٠٠٨)، كما استخدم بعضها التصميم التجريبي ذا الأربع مجموعات مثل دراسة الصعوب والشواورة (٢٠١٨).

٧- اختلفت البحوث والدراسات السابقة مع البحث الحالي في أدوات القياس المستخدمة تبعاً لتنوع نواتج التعلم التي تقيسها، فقد استخدمت اختبار لقياس القيم الخلقية والوعي بها، ومقياس فعالية الذات، ومقياس الدافعية، واختبار التحصيل الدراسي، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة، ومقياس القدرة على حل المشكلات، واختبار مهارات الفهم العميق،

واختبار المفاهيم العلمية، واختبار تنمية مهارات التفكير الناقد، واختبار اكتساب المفاهيم الفقهية، ومقياس الاتجاه نحو المادة.

ج- أوجه التفرد والتميز:

يتميز البحث الحالي عن جميع البحوث والدراسات السابقة على المستوى المحلي -في حدود قراءة الباحث- بأنه أول بحث يسخدم إستراتيجية *K-W-L-H* في مادة الفقه بجميع مراحل التعليم العام، كما أنه البحث الذي استخدم مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو الفقه كمتغيرين مستقلين معًا.

د- أوجه الاستفادة من البحوث والدراسات السابقة:

١- تحديد مشكلة البحث، وصياغة أسئلتها، وأهدافها، وأهميتها.

٢- إعداد الإطار النظري، وإعداد أدوات الدراسة، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة، وإعداد دليل المعلم.

٣- تعرف العديد من الكتب والمجلات العلمية والدراسات السابقة التي تخدم البحث الحالي وتثري مباحثه.

ثالثاً: فروض البحث:

حاول البحث اختبار صحة الفرضين التاليين:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

إجراءات البحث ومنهجه

تضمن هذا الفصل تحديد منهج البحث، ومجتمعه، وعينته، وتحديد موضوعاته، وتحديد أهداف الموضوعات المحددة، وإجراءات إعداد دليل المعلم، وتحديد أساليب البحث الإحصائية، وفيما يلي تفصيل لذلك:

أولاً: منهج البحث

اعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي لتحديد أثر تدريس الفقه باستخدام إستراتيجية *KWLH* على تنمية مهارات التفكير الناقد، والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية، من خلال تصميم المجموعتين؛ التجريبية والضابطة، والقياس القبلي والبعدي لمتغيرات البحث.

ثانياً: مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من طلاب الصف الثاني المتوسط جميعهم بمنطقة عسير التعليمية للعام الدراسي ١٤٤١هـ-٢٠١٩م.

ثالثاً: عينة البحث

تكونت عينة البحث من طلاب الصف الثاني المتوسط بمدرسة (سعيد بن جبير) ، بحيث تنقسم العينة إلى مجموعتين إحداهما تمثل المجموعة التجريبية عدد أفرادها (٤٣) طالبًا ، والأخرى تثمل المجموعة الضابطة عدد أفرادها (٤٢) طالبًا.

رابعاً: تحديد موضوعات البحث

حُددت موضوعات البحث في وحدة "الأموال الزكوية" من مقرر مادة الفقه للصف الثاني المتوسط في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤١هـ، وهي تحمل العناوين الآتية: ("الأموال الزكوية"، و"زكاة الخارج من الأرض"، و"زكاة الأثمان"، و"زكاة عروض التجارة").

خامساً: تحليل محتوى الموضوعات المحددة:

يهدف تحليل المحتوى إلى تحديد العناصر الأساسية لمحتوى الدروس المضمنة بالمقرر (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣)، وقد أشار طعيمة (٢٠٠٤) إلى قيام بعض الدراسات التربوية بالاستعانة بتحليل محتوى المقرر الدراسي الوارد في دليل المعلم، لذا فقد تبنى الباحث التحليل الوارد في دليل المعلم لمادة الفقه للصف الثاني المتوسط في وحدة "الأموال الزكوية".

سادسًا: تحديد أهداف الموضوعات المحددة

بعد الاطلاع على تحليل المحتوى في دليل المعلم لمادة الفقه للصف الثاني المتوسط تم الاعتماد على الأهداف الإجرائية التدريسية الواردة فيه واستخدامها عند إعداد الدروس ضمن دليل المعلم لتدريس وحدة "الأموال الزكوية" وفق إستراتيجية *KWLH*.

سابعًا: إجراءات إعداد دليل المعلم

تضمن دليل المعلم العناصر الآتية:

١) **مقدمة الدليل.**

٢) **ماهية إستراتيجية *KWLH*.**

٣) **خطوات إستراتيجية *KWLH*.**

٤) **مجموعة من أساليب التقويم المقترحة.**

٥) **الجدول الزمني لتدريس وحدة "الأموال الزكوية".**

٦) **تحضير الدروس وفقاً لإستراتيجية *KWLH*.**

ثامنًا: أدوات البحث

تمثلت أدوات البحث في: اختبار مهارات التفكير الناقد، ومقياس الاتجاه نحو المادة، وكلاهما من إعداد الباحث، وفيما يلي خطوات إعدادهما:

أولاً: إعداد اختبار مهارات التفكير الناقد:

تم إعداد اختبار مهارات التفكير الناقد وفقاً للخطوات التالية:

١- **تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مهارات التفكير الناقد (التفسير، الاستنتاج، المقارنة، التصنيف، تقويم الحجج) لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في "وحدة الأموال الزكوية".**

٢- **صياغة مفردات الاختبار: تمت صياغة مفردات الاختبار، وقد بلغت (١٥) سؤالًا شملت مهارات: التفسير، والاستنتاج، والمقارنة، والتصنيف، وتقويم الحجج، من مهارات التفكير الناقد.**

٣- **صياغة تعليمات الاختبار: تم صياغة تعليمات الاختبار لطلاب الصف الثاني المتوسط، لتوضيح طريقة الإجابة عن أسئلة الاختبار، مع مراعاة الوضوح والبساطة في الصياغة، وتوضيح الهدف من الاختبار، إلى جانب عرض مثال يوضح كيفية الإجابة في ورقة الإجابة.**

٤- **طريقة تصحيح الاختبار: يحصل الطالب على درجة واحدة لكل سؤال يجيب عنه إجابة صحيحة، والدرجة صفر لكل سؤال يتركه دون إجابة أو يجيب عنه إجابة خاطئة، وبالتالي تكون الدرجة الكلية للاختبار (١٥) درجة.**

٥- صدق الاختبار: بعد صياغة مفردات الاختبار، تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس، وعلم النفس، والاختبارات والمقاييس، ومعلمي الفقه ومشرفيها لاستطلاع آرائهم حول مدى قياس كل سؤال للمهارة التي وضع من أجلها، ووضوح مفردات الاختبار، والدقة اللغوية لصياغة المفردات، وفي ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون تم تعديل صياغة بعض الأسئلة.

٦- التجربة الاستطلاعية للاختبار: بعد إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين، تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو مادة الفقه على عينة استطلاعية (غير عينة البحث) من طلاب الصف الثاني المتوسط، بلغ عددها (٢٦) طالباً، ومن ثم أمكن تحديد:

أ- الزمن المناسب لتطبيق الاختبار: وذلك برصد الزمن الذي استغرقه أول طالب انتهى من الإجابة عن عبارات المقياس، ورصد الزمن الذي استغرقه آخر طالب انتهى من الإجابة عن عبارات المقياس، وبحساب متوسط الزمنين، أظهرت النتائج بأن الزمن المناسب لتطبيق المقياس (٥٠) دقيقة.

ب- حساب ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ للاختبار، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): معامل ثبات اختبار مهارات التفكير الناقد

المتغير	عدد الأسئلة	معامل ألفا كرونباخ
اختبار مهارات التفكير الناقد	١٥	٠,٩٣

يتضح من جدول (٣) بأن معاملات ثبات اختبار مهارات التفكير الناقد كان مرتفعًا ويمكن الوثوق بها؛ حيث بلغ (٠,٩٣).

ج- تحديد معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار: تم حساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار، ووجد أنها تراوحت بين (٢٠٪ - ٨١٪) وهي نسبة مقبولة.

د- تحديد معامل التمييز لمفردات الاختبار: تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، ووجد أنها تراوحت بين (٣١٪ - ٦٢٪) وهي نسبة مقبولة.

٧- الصورة النهائية للاختبار: في ضوء آراء المحكمين وتطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونًا من (١٥) سؤالاً.

ثانياً: إعداد مقياس الاتجاه نحو مادة الفقه:

تم إعداد مقياس الاتجاه نحو مادة الفقه وفقاً للخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من المقياس: هدف المقياس إلى قياس اتجاه طلاب الصف الثاني المتوسط نحو مادة الفقه.

٢- تحديد نوع المقياس: تم بناء المقياس وفقاً لطريقة ليكرت "*Likert*" وفيها توضع عبارات تختلف بشأنها وجهات النظر، وتتدرج من الموافق بشدة إلى غير موافق أبداً كما يلي: "موافق بشدة – موافق – متردد – غير موافق – غير موافق بشدة".

٣- صياغة عبارات المقياس: تم صياغة مجموعة من العبارات تدور حول الاتجاه نحو مادة الفقه، وقد رُوعي عند صياغة عبارات المقياس أن تكون لغة هذه العبارات سهلة، وبسيطة، وواضحة المعنى، ومناسبة لمستوى الطلاب، وأن تحتوي كل عبارة على فكرة واحدة، كما روعي عند صياغة هذه العبارات أن تكون بعضها موجبة الاتجاه، وبعضها الآخر سالبة الاتجاه؛ حتى يمكن تعرف أثر التخمين، وكذلك تعرف مدى فهم الطلاب وجديتهم في الاستجابة.

٤- طريقة تصحيح المقياس: يحصل الطالب على الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) للاستجابات (موافق بشدة – موافق – متردد – غير موافق – غير موافق بشدة) على الترتيب بالنسبة للعبارات الموجبة، ويحصل الطالب على الدرجات (١-٢-٣-٤-٥) للاستجابات (موافق بشدة – موافق – متردد – غير موافق – غير موافق بشدة) على الترتيب بالنسبة للعبارات السالبة، ثم تجمع الدرجات لتعطي الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو مادة الفقه.

٥- صدق المقياس: بعد صياغة عبارات المقياس، تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس، وعلم النفس، والاختبارات والمقاييس، معلمي الفقه ومشرفيها لاستطلاع آرائهم حول مدى تعبير المقياس عن الاتجاه نحو مادة الفقه، ومدى مناسبة العبارات لطلاب الصف الثاني المتوسط، ومدى صحة الصياغة ومناسبتها، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم إجراء بعض التعديلات.

٦- التجربة الاستطلاعية للمقياس: بعد إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين، تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو مادة الفقه على عينة استطلاعية (غير عينة البحث) من طلاب الصف الثاني المتوسط، بلغ عددها (٢٦) طالباً، ومن ثم أمكن تحديد:

هـ- الزمن المناسب لتطبيق المقياس: وذلك برصد الزمن الذي استغرقه أول طالب انتهى من الإجابة عن عبارات المقياس، ورصد الزمن الذي استغرقه آخر طالب انتهى من الإجابة عن عبارات المقياس، وبحساب متوسط الزمنين، أظهرت النتائج بأن الزمن المناسب لتطبيق المقياس (٣٥) دقيقة.

و- حساب ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤): معامل ثبات مقياس الاتجاه نحو مادة الفقه

المتغير	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
مقياس الاتجاه نحو مادة الفقه	٢٤	٠,٨٠

يتضح من جدول (٤) بأن معامل ثبات مقياس الاتجاه نحو مادة الفقه كان مرتفعًا نسبيًا ويمكن الوثوق بها؛ حيث بلغ (٠,٨٠).

٧- الصورة النهائية للمقياس: في ضوء آراء المحكمين، وتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً (٢٤) عبارة.

تاسعًا: تطبيق تجربة البحث

تم تطبيق اختبار مهارات التفكير الناقد ومقياس الاتجاه نحو مادة الفقه على مجموعتي البحث قبليًا خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤١هـ-٢٠١٩م.، وذلك قبل تدريس وحدة "الأموال الزكوية" للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث، والجدولان (٥) و (٦) يوضحان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي ومستوى دلالته بين أفراد العينة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الناقد، ومقياس الاتجاه نحو مادة الفقه.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي ومستوى دلالته بين أفراد العينة في التطبيق القبلي للاختبار مهارات التفكير الناقد

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	٤٢	١١,٠٢	١,٦٠	,٤٠	٨٣	٠,٦٩١
التجريبية	٤٣	١٠,٨٨	١,٦٤			

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي ومستوى دلالته بين أفراد العينة في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو مادة الفقه

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	٤٢	١٠٠,٠٢	٦,٨٦	١,٢٩	٨٣	٠,٢٠١
التجريبية	٤٣	١٠٢,١٤	٨,٢٠			

يتضح من الجدولين (٥) و (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الناقد ومقياس الاتجاه نحو مادة الفقه، مما يؤكد تجانس المجموعتين وتكافؤهما في مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو مادة الفقه، قبل بدء التجربة.

وقد قام بتدريس طلاب المجموعة التجريبية والضابطة أحد معلمي مواد العلوم الشرعية بمدرسة سعيد بن جبير المتوسطة بعد تدريبه من قبل الباحث، وتزويده بدليل المعلم، والاطمئنان إلى جودة تنفيذه للدروس وفقًا لإستراتيجية *KWLH*. وسيستغرق تدريس الوحدة (١٠) حصص (الحصة ٤٥ دقيقة)، وبعد ذلك سيطبق اختبار مهارات التفكير الناقد ومقياس الاتجاه بعديًا على مجموعتي البحث.

عاشرًا: أساليب البحث الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات:

- **حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (*SPSS*)، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة"ت" ودلالتها الإحصائية.**
- **ألفا كورنباخ، ومربع إيتا.**

وذلك تمهيدًا للحصول على نتائج البحث وتفسيرها، ثم تقديم التوصيات والمقترحات الخاصة بها.

الفصل السادس: نتائج الدراسة وتفسيرها

تضمن هذا الفصل عرضًا للنتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤالي البحث والتحقق من صحة فرضيه، ومن ثم مناقشتها في ضوء أدبيات البحث، وفيما يلي تفصيل ذلك:

عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، والتحقق من صحة الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: "ما أثر تدريس الفقه باستخدام إستراتيجية *KWLH* على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟"، تم التحقق من صحة الفرض الأول للبحث، الذي نصه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية". وللتأكد من ذلك، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيم "ت" لمجموعتي البحث: التجريبية والضابطة، كما أُستخدم مربع إيتا؛ لحساب حجم التأثير، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي وحجم التأثير بين أفراد العينة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الضابطة	٤٢	١١,٦٤	١,٣٩	٤,٩٠	٨٣	٠,٠٠٠	٠,٢٢
التجريبية	٤٣	١٢,٩٨	١,١٠				

يتضح من جدول (٧) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وفي ضوء هذه النتيجة يقبل الفرض الأول من فروض البحث.

كما يتضح من جدول (٧) أن حجم تأثير تدريس الفقه (وحدة الأموال الزكوية) باستخدام إستراتيجية *KWLH* على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية كان كبيراً؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٢٢) مما يدل على أن الفرق الذي تم التوصل إليه بين المجموعتين التجريبية والضابطة فرقٌ جوهري ناتج عن استخدام هذه الإستراتيجية.

ويعزو الباحث الأثر الإيجابي الكبير لإستخدام هذه الإستراتيجة على تنمية مهارات التفكير الناقد إلى إعطاء الطلاب الدور البارز في عملية التعلم من خلال القيام بعمليات مختلفة للتفكير والنقاش وإبداء الرأي وتنظيم الأفكار وفسح المجال أمامهم للتأمل والتدبر والتساؤل وربط الأفكار بعضها ببعض وهذا بلا شك يسهم في تنمية مهارات متعددة للتفكير الناقد، وتمكين الطلاب من ممارسة مهارات عقلية مختلفة أثناء الموقف التعليمي التعلمي وهذا أدى إلى تعزيز تلك المهارات نتيجة تعاملهم مع مواقف ومشكلات تتطلب البحث عن حلول لها عن طريق التفكير، وتوظيف مجموعة من الأساليب العملية في موقف التعلم كالعصف الذهني وطرح الأسئلة والتساؤل الذاتي والتعلم التعاوني والتعلم الذاتي التي ساعدت جميعها الطلاب في ممارسة عمليات التفكير واستخدام مهاراته، إضافة إلى الممارسات المنظمة التي يقوم بها الطلاب في الموقف التعليمي تحت إشراف المعلم وتوجيهه، كما ساعد الاهتمام بتحديد المعرفة السابقة لدى الطلاب في هذه الاستراتيجية، وما يريد معرفته في الدرس إلى زيادة دافعية الطلاب وشجيعهم على القيام بعمليات التفكير المختلفة؛ بهدف الربط والمواءمة بين معارفهم السابقة والجديدة وتقويمها وإعادة صياغتها، مما أسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة التي أكدت فعالية هذه الإستراتيجية في متغيرات تابعة متنوعة في عدد من المواد الدراسية، مثل دراسات كل من: (زوين، ٢٠١٨؛ سهام، ٢٠١٦؛ العتيبي، ٢٠١٥؛ نصار، ٢٠١٥).

كما تتفق النتيجة مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة التي أسفرت نتائجها عن الأثر الإيجابي للتدخل بعدد من المتغيرات التجريبية في تنمية مهارات التفكير الناقد، كما في دراسات كل من: (إبراهيم وآخرون، ٢٠١١؛ أبو شريخ، ٢٠١١؛ البشر، ٢٠٠٦؛ العتيبي، ٢٠١٢؛ علي، ٢٠٠٩؛ فقيهي، ٢٠٠٩).

عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن الثاني، والتحقق من صحة الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: "ما أثر تدريس الفقه باستخدام إستراتيجية *KWLH* على الاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟"، تم التحقق من صحة الفرض الثاني للبحث، الذي نصه: " فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي مقياس الاتجاه نحو مادة الفقه لصالح طلاب المجموعة التجريبية". وللتأكد من ذلك، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيم "ت" لمجموعتي البحث: التجريبية والضابطة، كما أُستخدم مربع إيتا؛ لحساب حجم التأثير، والجدول (٨ يوضح ذلك.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي وحجم التأثير بين أفراد العينة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة الفقه

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الضابطة	٤٢	١٠٣,٥٢	٦,٤٣	٦,٤٥	٨٣	٠,٠٠٠	٠,٣٣
التجريبية	٤٣	١١١,٨٨	٥,٤٩				

يتضح من جدول (٨) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة الفقه لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وفي ضوء هذه النتيجة يقبل الفرض الثاني من فروض البحث.

كما يتضح من جدول (٨) أن حجم تأثير تدريس الفقه (وحدة الأموال الزكوية) باستخدام إستراتيجية *KWLH* على تنمية الاتجاه نحو مادة الفقه لدى طلاب المجموعة التجريبية كان كبيراً؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٣٣) مما يدل على أن الفرق الذي تم التوصل إليه بين المجموعتين التجريبية والضابطة فرقٌ جوهري ناتج عن استخدام هذه الإستراتيجية.

ويعزو الباحث الأثر الإيجابي الكبير لإستخدام لهذه الإستراتيجة على تنمية الاتجاه نحو الفقه إلى أن التدريس بهذه الاستراتيجية أدى إلى زيادة شعور الطالب بالمسئولية،

والاستقلالية في التعلم، وزيادة تمكّن الطالب من المادة العلمية التي يدرسها، وبالتالي نما لديه الاهتمام بالمادة العلمية التي تمكّن فيها، والاتجاه نحوها، كما ساعد العمل ضمن المجموعات التعاونية، وإجراء جلسات الحوار والمناقشة في هذه الاستراتيجية على تنمية الجوانب الوجدانية وجعلتهم أكثر ارتباطًا بالمادة، وقد أدى قدرة هذه الاستراتيجية على جذب الطلاب للدرس وتشويقهم، وتحديد الغرض من الموضوع، واهتمامها بتطلعات الطلاب نحو مزيد من التعلم حول الدرس، وبالتالي تنمية اتجاهاتهم نحوها، وقد وفرت هذه الإستراتيجية مناخاً صفياً اجتماعياً، حيث تجعل الطالب يتعلم في جو من المرح والمتعة والسعادة بعيداً عن التعقيد والرتابة، كما أنها تمكن الطلاب من حرية التعبير عن أفكارهم وآرائهم، وكذلك الاستماع لأفكار الآخرين بصدر رحب، وتقوم على تبادل الحوار والنقاش بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب بعضهم البعض، مما ساعد على تنمية اتجاههم نحو مادة الفقه.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة التي أكدت فعالية هذه الإستراتيجية في متغيرات تابعة متنوعة في عدد من المواد الدراسية، مثل دراسات كل من: (زوين، ٢٠١٨؛ سهام، ٢٠١٦؛ العتيبي، ٢٠١٥؛ نصار، ٢٠١٥).

كما تتفق النتيجة مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة التي أسفرت نتائجها عن الأثر الإيجابي للتدخل بعدد من المتغيرات التجريبية في تنمية الاتجاه نحو مادة الفقه، كما في دراسات كل من: (أبا نمي، ٢٠١٥؛ عسيري، ٢٠١٣؛ علي، ٢٠١٠؛ الفقيه؛ ٢٠١٢؛ الناجم، ٢٠١٦).

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يوصى بما يأتي:

١) **عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم الشرعية لتدريبهم على كيفية استخدام إستراتيجية *KWLH* في التدريس.**

٢) **استخدام إستراتيجية *KWLH* في تدريس مواد العلوم الشرعية بصفة عامة ومادة الفقه بصفة خاصة.**

٣) **تضمين برامج إعداد المعلمين التدريب على أساليب تنمية مهارات التفكير الناقد.**

٤) **ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير بشكل عام لدى الطلاب وخاصة التفكير الناقد في المراحل التعليمية المختلفة.**

٥) **تضمين مقررات مواد العلوم الشرعية طرائق وأساليب التدريس الحديثة التي تسهم في جعل الطلاب محور عملية التعلم، وتنمي لديهم أنماط التفكير ومهاراته والاتجاه نحو المادة؛ وعلى وجه الخصوص إستراتيجية *KWLH*.**

المراجع

(أبا)نُمي، فهد بن عبدالعزيز (٢٠١٠). فعالية إستراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ في تنمية مهارات استيعاب الحديث لدى تلاميذ الصف السادس بمدينة الرياض. *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (١٠٠)، ١٣٤- ١٧١.

-(٢٠١٥). أثر طريقة الدراما التعليمية في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط لمادة الفقه واتجاههم نحو دراسته. *مجلة الثقافة والتنمية*، جمعية الثقافة من أجل التنمية، (٨٨)، ١٠١-١٣٢.

إبراهيم، محمد نمر؛ برهان، نمر بابية؛ السعيد، محمود السعيد (٢٠١١). دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجية بنائية لتدريس مبحث التربية الإسلامية في تنمية قدرة طلبة الصف العاشر على التفكير الناقد. *مجلة بحوث التربية النوعية- مصر*، (٢١)، ٥٩-٨٤.

أبو جادو، صالح محمد؛ نوفل، محمد بكر (٢٠٠٧). *تعليم التفكير بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة.

أبو شريخ، شاهر (٢٠١١). أثر استخدام إستراتيجيتي الذكاءات المتعددة والقبعات الست في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر واتجاهاتهم نحوتعلم الفقه الإسلامي في مبحث التربية الإسلامية. *مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر- مصر*، ٢(١٤٥)، ٣٤١-٣٧٥.

بدر، بثينة محمد (٢٠٠٦). أثر التدريب على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة. *مجلة مستقبل التربية العربية*، جامعة عين شمس، ١٢(٤١)، ٣٨٩-٢٨٠.

البركاتي، نيفين حمزة (٢٠٠٨). أثر التدريس باستخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست و K-W-L في التحصيل والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، وتكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الثالث المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

البريزات، ابتسام محمد (٢٠١١). إستراتيجية الجدول الذاتي. *رسالة المعلم*، الأردن، ٤٩(٤)، ٥٠-٥١.

البشر، محمد بن فهد (٢٠٠٦). أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الفقه. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٥٥)، ٤٣-٨٥.

البكر، رشيد النوري (٢٠٠٧). تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي، ط٢. الرياض: مكتبة الرشد.

الباحسين، يعقوب بن عبدالوهاب (٢٠٠٨). القواعد الفقهية، ط٤. الرياض: مكتبة الرشد.

جابر وآخرون (٢٠١٦). أثر برنامج قائم على إستراتيجية KWLH في تنمية مهارات مراقبة الفهم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة العلوم التربوية، (٤)، ٢٣١-٢٦١.

جروان، فتحي عبدالرحمن (٢٠٠٧). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط٣. عمان: دار الفكر.

جروان، فتحي عبدالرحمن (٢٠٠٩). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط٤. عمان: دار الفكر.

الجلاد، ماجد زكي (٢٠١١). مهارات تدريس القرآن الكريم، ط٢. عمان: دار المسيرة.

الجلّاد، ماجد زكي؛ الشملتي، عمر عبدالقادر (٢٠٠٧). أثر دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلاب الصف التاسع الأساسي للمفاهيم الفقهية. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية*، (٤)، ١٩٩-٢٣١.

حافظ، وحيد السيد (٢٠٠٨). فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني الجمعي وإستراتيجيةK-W-L في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٧٤)، ١٥٤-٢٢٨.

حبيب، مجدي عبدالكريم (٢٠٠٣). إستراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة. القاهرة: دار الفكر العربي.

حريم، حسين (٢٠٠٤). السلوك التنظيمي، سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الخضراء، فادية عادل (٢٠٠٥). تعليم التفكير الابتكاري والناقد دراسة تجريبية. عمان: دار ديبونو.

الخليفة، حسن جعفر؛ هاشم، كمال الدين محمد (٢٠١٠). *فصول في تدريس التربية الإسلامية*، ط٦. الرياض: مكتبة الرشد.

راشد، محمد إبراهيم؛ خشان، خالد حلمي (٢٠٠٩). *مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها للصفوف الرئيسية*. عمان: دار *الجنادرية*.

ريان، محمد هاشم (٢٠١١). *التفكير الناقد والتفكير الابتكاري تعليمهما وتعلمها للرقي الحضاري والتقدم العلمي*. القاهرة: مكتبة الفلاح.

ريان، محمد هاشم (٢٠١٢). *مهارات التفكير وسرعة البديهة وحقائب تدريبية*. الكويت: مكتبة الفلاح.

زمزمي، عواطف أحمد (٢٠٠٧). التفكير الناقد مفاهيم- برامج- دراسات. الرياض: مكتبة الرشد.

الزغلول، عماد عبدالرحيم؛ المحاميد، شاكر عقله (٢٠١٠). سكيولوجية التدريس الصفي. ط٢. عمان: دارس المسيرة.

الزهراني، غيداء (٢٠١١). *أثر استخدام إستراتيجية على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

سعادة، جودت أحمد (٢٠١١). *تدريس مهارات التفكير*، ط٥. عمان: دار الشروق.

سعيد، محمد السيد (٢٠٠٩). فعالية إستراتيجيتي ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٩٦)، ١٦٢ – ٢٠٢.

زوين، سها حمدي، (٢٠١٨). فاعلية إستراتيجية الجدول الذاتي (KWLH) في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات الفهم العميق والدافعية نحو التعلم لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

زيتون، عايش محمود (٢٠٠١). *أساليب تدريس العلوم*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (١٣٦)، ١٠٠– ١٩٦.

الشمري، زينب حسن (٢٠٠٥). أثر استخدام إستراتيجية الجدول الذاتي في الاستيعاب القرائي في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات الأول متوسط. *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٤٦)، ١١٦ – ١٤٥.

شحاته، حسن؛ النجار، زينب (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية عربي–إنجليزي، إنجليزي عربي*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الصرايرة، باسم؛ الفليح، خالد عبدالعزيز؛ الصمادي، يحيى؛ السليتي، فراس (٢٠٠٩).

الصعوب والشواورة، (٢٠١٨). فاعلية إستراتيجية K–W–L–H علي المفاهيم العلمية في مادة الأحياء لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن . *المؤتمر الدولي السابع لكلية الآداب / جامعة الزيتونة الأردنية – آفاق مستقبلية للتربية والتعليم في ظل عالم متغير – في الفترة من ٣–٤* إبريل ٢٠١٨.

عبدالله، سهام رمضان (٢٠١٦). *أثر برنامج قائم على إستراتيجية K–W–L في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على حل المشكلات لدى طالبات جامعة القصيم. مجلة جامعة القاهرة – كلية الدارسات العليا*، (٣)، ٧٥– ١١٠.

– العتيبي، فاطمة قاسي. (٢٠١٥). *شبكة الألوكة*. تم الاسترجاع في ٢٠١٩/١٠/١ من: https://www.alukah.net/library/0/101061

العتيبي، نايف عضيب (٢٠١٢). *برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد في مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

عسيري، مفرح علي، (٢٠١٣). فعالية تدريس الفقه باستخدام مدونة إلكترونية في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها

عرام، ميرفت سليمان (٢٠١٢). أثر استخدام إستراتيجية (K.W.L) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي. رسالة ما جستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأسلامية، غزة.

عطية وصالح (٢٠٠٧). فعالية إستراتيجيتي (K.W.L.A) و(فكر- زاوج- شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها- مصر، ١٨(٧٦)، ٥٠-٨٥.

عطية، محسن علي (٢٠٠٩). *إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

العظمة، رند تيسير (٢٠٠٦). تنمية التفكير الناقد من خلال برنامج الكورت، برنامج تدريبي ضمن المنهج المدرسي. عمان: دار ديبونو.

العليان، فهد بن علي (٢٠٠٥). إستراتيجية K-W-L في تدريس القراءة مفهومها إجراءاتها فوائدها. *مجلة كليات المعلمين*، الرياض، ٥(١)، ٢٥ – ٦٣.

علي، إسماعيل إبراهيم (٢٠٠٩). التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق. فلسطين: دار الشروق.

علي، محمد السيد (٢٠٠٠). مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، ط٢. القاهرة: دار الفكر العربي.

علي، محمد جمال (٢٠٠٦). *التفكير المفاهيم والنظريات والإستراتيجيات*. الرياض: مكتبة الرشد.

علي، يحيى بن عبدالخالق (٢٠٠٩). أثر طريقتي الاكتشاف الموجه والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة تبوك. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

(٢٠١٠). أثر استخدام التعليم المتمازج (الخليط) في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة تبوك في مادة الفقه واتجاههم نحوها. *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٩٩)، ٣٠-٧٥.

العليان، فهد بن علي (٢٠٠٥). إستراتيجية K-W-L في تدريس القراءة مفهومها إجراءاتها فوائدها. *مجلة كليات المعلمين*، الرياض، ٥(١)، ٢٥ – ٦٣.

العون، خلف سفاح (٢٠٠٧). أثر إستراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة والقراءة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

العياصرة، وليد رفيق (٢٠١١). *إستراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته*. عمان: دار المسيرة.

(٢٠١١). *التفكير الناقد وإستراتيجيات تعليمه*. عمان، دار أسامة.

فتح الله، مندور عبدالسلام (٢٠٠٨). تنمية مهارات التفكير. الرياض: دار النشر الدولي.

الفقيه، عبدالله إبراهيم (٢٠١٢). *فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تدريس مقرر الفقه لتلاميذ الصف السادس الابتدائي وأثر ذلك على التحصيل الدراسي واتجاه التلاميذ نحوه*. رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

فقيهي، فاطمة موسى (٢٠٠٩). فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الفقه. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها.

القاسم، يوسف بن أحمد (٢٠١٢). *قضايا فقيهية معاصرة*. الرياض: دار كنوز إشبيليا.

قانع، أمل سعيد (٢٠٠٩). *تنمية مهارات التفكير الناقد*. الرياض: مكتبة الرشد.

قرني، زبيدة محمد (٢٠١٣). *إستراتيجيات التعلم النشط المتمركز حول الطالب وتطبيقاتها في المواقف التعليمية*. بيروت: المكتبة العصرية.

المالكي، عدنان بن بخيت (٢٠٠٨). *تقويم مقررات الفقه في المرحلة الثانوية في ضوء المستجدات الفقهية المعاصرة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

مجيد، سوسن شاكر (٢٠٠٨). تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد. عمان: دار صفاء.

مصطفى، مصطفى نمر (٢٠١١). إستراتيجيات تعليم التفكير. عمان: دار البداية.

المنوفي والنصيان (٢٠١٥). فعالية استخدام بعض أساليب التقييم الصفي في تنمية مستوى تحصيل مادة الفقه والاتجاه نحو لدى طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية. *مجلة التربية – جامعة الأزهر*، (١٦٦)، ٤٧٦ – ٥٠٩.

ملحم، سامي محمد (٢٠٠٦).سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية،ط٢.عمان: دار المسيرة.

الناجم، محمد عبدالعزيز (٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية تعليمية مستندة إلى نظرية الذكاء المتعددة في تحصيل مادة الفقه وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط. مجلة مجلة الدارسات النفسية والتربوية، الجزائر، (١٦)، ٣١ – ٥٦.

نصار، عصام جمعة (٢٠١٥). فاعلية إستراتيجية K–W–L في تنمية فعالية الذات والدافعية للتعلم والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. *مجلة التربية*، (١٦٤)، ٨٤٩ – ٩٠٧.

الهاشمي، عبد الرحمن عبد؛ الدليمي، طه علي (٢٠٠٨). *إستراتيجيات حديثة في فن التدريس*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧). *دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير*، ط٢. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

(٢٠١١). كتاب النشاط لمادة الفقه للصف الثاني المتوسط. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

(٢٠١١). *دليل المعلم لمادة الفقه للصف الثاني المتوسط*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

(٢٠١١). *مجلة المعرفة*، وزارة التربية والتعليم، (١٩٨)، ١٥–١٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Akyuz, V. (2004). *The effects of textbook style and reading strategy on students` achievement and attitudes towards heat and temperature,* Unpublished Master DIssertation, Middle East Technical University, Turkey.

Al-Khateeb , O, & Idris , K. (2010) . The impact of using KWL strategy on grade ten female students` reading comprehension of religious concepts in Ma`an City. *European Journal of Social Sciences*, 12 (3), 471-489

Cantrell, J. & Fusaro, J. & Dougherty, E. (2000). Exploring the effectiveness of journal writing on learning social studies: a comparative study. *Journal of Reading Psychology*, 21 (1), 1-11.

Ogle, D. (1986). K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text. *Journal of The Reading Teacher*, 39 (6), 564-570.

Rickey, D. & Stacy, A. (2000). The role of metacognition in learning chemistry. *Journal of Chemical Education*. 77(7), 915-920.

Siribunnam, R, & Tayraukham, 2009 , S. (2009). Effects of 7-E , KWL, and conventional instruction on analytical thinking, learning achievement, and attitudes toward chemistry learning. Journal of Social Sciences, 5 (4), 279-282.

Stahl, K. (2003). The effects of three instructional methods on the reading comprehension and content acquisition of novice teachers. Unpublished Doctoral Dissertation, Montclair State University, University of Georgia, USA.

Tok, S. (2008). The effects of note-taking and KWL strategy on attitude and academic achievement. *Hacettepe University Journal of Education*, 34, 244-253.