البحث السادس :

فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس مقرّر الفقه لتنمية العادات العقليّة لدى طلاب الصف الثالث متوسط

إعداد :

أ. محمد بن سعد بن صليهم الحارثي
قسم المناهج وطرق التدريس كلية التّربية جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية
أ.د. مُفلِح بن دُخيِّل الأكلُبي
أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعيّة بقسم المناهج وطرق التدريس بكليّة التّربية. جامعة بيشة. السعودية.

فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس مقرّر الفقه لتنمية العادات العقليّة لدى طلاب الصف الثالث متوسط

أ. محمد بن سعد بن صليهم الحارثي
قسم المناهج وطرق التدريس كليـة التّربية جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية
أ.د. مُفلِح بن دُخيِّل الأكلُبي
أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعيّة بقسم المناهج وطرق التدريس بكليّة التّربية. جامعة بيشة. السعودية.

• المستخلص
هدفت الدّراسة إلى تعرف فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس مقرّر الفقه لتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، واستخدم الباحث أداة مقياس عادات العقل ـ الذي قام بإعداده ـ لتعرّف فاعليّة الاستراتيجيّة وتكونت عيّنة الدّراسة من (٥٠) طالبا من طلاب التّعليم العام بالمرحلة المتوسطة بمحافظة بيشة بالمملكة العربيّة السعوديّة، وتم تقسيم عينة الدّراسة عشوائيا إلى مجموعتين من مدرستين مختلفتين؛ إحداهما تجريبيّة مكونة من (٢٥) طالبا، والأخرى ضابطة مكونة من (٢٥) طالبا، واستخدم الباحث عددا من الأساليب الإحصائيّة لتحليل نتائج الدّراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطيّ درجات طلاب المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضّابطة في التطبيق البعدي في مقياس عادات العقل الأربع: (مرونة التفكير، التساؤل وطرح المشكلات، استخدام المعرفة السابقة في مواقف جديدة، التفكير التبادلي) لصالح طلاب المجموعة التجريبيّة، وأوصى الباحث بأن يستخدم معلمو التّربية الإسلاميّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز؛ لما لها من فاعليّة واضحة في تنمية العادات العقليّة لدى الطلاب، وبتطوير مناهج التّربية الإسلاميّة بشكل عام ومنهج مادة الفقه بشكل خاص من حيث المحتوى العلمي، وطريقة تنظيمه وتزويده بالأنشطة التي ترتقي بالمهارات، وتنمي العادات العقليّة لدى الطلاب، وبتطوير دليل معلم التّربية الإسلاميّة بحيث يحتوي على المزيد من الأمثلة والمهام والتطبيقات والمقترحات التي تعين المعلم على الاستفادة من إستراتيجيّات التدريس الحديثة، ومنها استراتيجيّة التّعليم المتمايز.

الكلمات المفتاحية: التّعليم المتمايز، تدريس الفقه، عادات العقل، المرحلة المتوسطة.

The Effectiveness of the Differentiated Instruction Strategy in Teaching the Fiqh Course to Develop the Mental Habits of Third Grade Middle Students

Mohammed Bin Saad Bin Solehim Al-Harthi

Abstract

The study aimed to know the effectiveness of the differentiated education strategy in teaching the jurisprudence course to develop some habits of mind among third-grade intermediate students, and to achieve this goal the researcher used the experimental approach with a quasi-experimental design, and the researcher used the habits of mind scale tool - which he prepared - to identify the effectiveness of the strategy and a sample was formed. The study consisted of (50) public education students at the intermediate level in Bishah Governorate in the Kingdom of Saudi Arabia, and the study sample was divided randomly into two groups from two different schools; One of them: an experimental consisting of (25) students, and the other a control group consisting of (25) students, and the researcher used a number of statistical methods to analyze the results of the study, and the study found statistically significant differences at the level of (0.05) between the mean scores of the experimental group and the control group students in The dimensional application in the scale of the four habits of mind: (flexibility of thinking, questioning and posing problems, using previous knowledge in new situations,

reciprocal thinking) for the benefit of the students of the experimental group, and the researcher recommended that Islamic education teachers use the differentiated education strategy. Because of its clear effectiveness in developing the mental habits of students, and in developing Islamic education curricula in general and the curriculum of jurisprudence in particular in terms of scientific content, and the method of organizing it and providing it with activities that improve skills, develop mental habits among students, and develop an Islamic education teacher's guide that contains More examples, tasks, applications and proposals that help the teacher to benefit from modern teaching strategies, including the differentiated teaching strategy.

Key words: differentiated education, teaching Fiqh, habits of mind, middle school.

- **مقدّمة الدّراسة**

يشهد العصر الحاضر تقدماً كبيراً في المجال العلمي والتقني، يصاحب ذلك فيضٌ من المعلومات والمعارف في جميع ميادين الحياة، ومنها ميادين التّربيةٍ والتّعليمٍ التي تتأثر أكثر من غيرها بالانفجار المعرفيٍ والتقدم التكنولوجي ـ سلبا أو إيجابا ـ، وهذا ما يتطلب إعداد الطلاب إعدادا جيّدا ليكونوا قادرين على مواجهة ذلك، وهذا يُلقي بمسؤوليّة كبيرة على القائمين على التّربية والتّعليم، فلابد من رفع كفاءة العمليّة التربويّة والتّعليميّة بما يتناسب مع متطلبات العصر، وينبغي ألا يقتصر دور المعلم في عصر شبكة المعلومات على عرض المعلومات فحسب، ولكن يتعداها إلى إشراك الطالب في هذه المعلومات، وإتاحة الفرصة له ليُفكر ويبتكر وينتج شيئا جديدا؛ ومِن ثَمّ يحل مشكلاته الشخصيّة والأكاديميّة والاجتماعيّة بشكل منطقي صحيح، كما أنّ التحديات التي فرضتها نهايات القرن العشرين، فرضت على المؤسسات التّعليميّة ضرورة تدريب الطلاب على استخدام عمليّات عقليّة متنوعة تمكنهم من التفكير بذكاء، وقد صنّف الأكلبي (٢٠٠٨) التحديات التي تواجهٍ تدريسهاٍ إلى تحدِيات خاصّة منها: قصور مناهج التّربية الإسلاميّة تخطيطا وتنفيذا وتقويما، والدور السلبي لمعلّم التّربية الإسلاميّة داخل المؤسسة التّعليميّة، وضعف اهتمام المتعلمين في التّربية الإسلاميّة، وتحديات عامّة منها: التحدي الفكري والعقدي، والتحدي الإعلامي، والتحدي الأخلاقي، والتحدي الكوني(البيئي)، والتحدي الاجتماعي والثقافي، ولمواجهة هذه التحديات؛ يشير التربويون إلى ضرورة العمل على غرس عادات العقل في أدمغة الطلاب وتكريسها لخدمتهم وجعلها جزءا لا يتجزأ من منظومة السلوك اليوميّة لهم (السباب، ٢٠١٨).

ولعل من المهم الإشارة إلى أنّ من أبرز أهداف تدريس مواد التّربية الإسلاميّة في المؤسسات التّعليميّة؛ ترسيخ العقيدة الإسلاميّة الصحيحة في نفوسِ المتعلمينٍ وتدعيمها، وتربيةٍ وجدان المتعلمين بغرس القيم والمبادئ، وتحصين المتعلمين فكريا، وتنمية قدرة المتعلمين على مهارات التفكير السليم، وبناء العقل الإسلامي المتفتح والناقد، والبعد عن التقليد الأعمى، وبناء شخصيات المتعلمين بشكل متكامل ومراعاة جوانبها المختلفة (وزارة التّربية والتّعليم، ٢٠٠٧؛ الأكلبي، ٢٠٠٨)، وفي السنوات الأخيرة، شهدت مناهج العلوم الشرعيّة تطوراً ملحوظا؛ لتتواكب مع

تحديات العصر، ولتُلبي أهداف التّربية والتّعليم، وهو ما نصّت عليه وثيقة منهج مواد العلوم الشرعيّة في التّعليم العام (وزارة التّربية والتّعليم، ٢٠٠٧، ص. ٥) حيث نصّت على: "أنّ غاية التّعليم في فهم الإسلام فهما صحيحا متكاملا، وغرس العقيدة الإسلاميّة ونشرها، وتزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلاميّة، وبالمثل العليا، وإكسابه المهارات المختلفة، وتنمية الاتجاهات السلوكيّة البنّاءة؛ ليكون الفرد عضوا نافعا في بناء مجتمعه"، وقد أكّدت وثيقة منهج مواد العلوم الشرعيّة في التّعليم العام على أهميّة تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب، حيث نصّت على أن "يكتسب المتعلّم مهارات التفكير السليم والتعلّم الذاتي والبحث العلمي التي تعينه على الإفادة من مصادر المعلومات وفق الضوابط الشرعيّة" (وزارة التّربية والتّعليم، ٢٠٠٧، ص. ١١).

ولعل من أكبر التحديات التي تواجه المعلّمين ـ داخل غرفة الصف ـ هو ذلك التنوع الكبير بين مستويات المتعلمين، ومن دلائل المعلّم الناجح اختياره لاستراتيجيّة التدريس التي تحقق أهداف الدرس ومحتواه من ناحية، وتلائم قدرات وحاجات ورغبات الطلاب من ناحية أخرى، وفي السنوات الأخيرة اهتمّ التربويون بالبحث عن الطرائق والإستراتيجيّات التدريسيّة التي تراعي هذه الاختلافات، وتجعل الطالب محورا تدور حوله كافة جوانب المواقف التّعليميّة لممارسة المتعلّم أعلى النشاطات العقليّة، التي تتوافق وميوله واهتماماته وخصائصه، حتى يتمكن من اكتساب المعلومات والمهارات، وتبقى في ذاكرته لفترات أطول (الفتيخة، ٢٠١٥)، ونظرا لأن الفروق والاختلافات بين الطلاب تُمثل تحديا كبيرا للمسئولين والقائمين على العمليّة التّعليميّة، وبالنظر للطرائق والوسائل والنماذج التدريسيّة التقليديّة المستخدمة في تعلم مواد العلوم الشرعيّة نجد أنّها لم تعد قادرة على مواكبة هذه التحديات والتطورات، لأنّها ـ في أغلبها ـ تجعل الطلاب يستظهرون المعلومات والمهام بشكل معلب ويجترونها على هيئة أجوبة، ومما لا شك فيه أن المعلّم الذي يدرّس جميع طلابه بنفس الطريقة مثله كمثل الطبيب الذي يصرف الدواء نفسه لمرضى لديهم أمراض مختلفة، ومن هنا تنبع أهميّة التّعليم المتمايز في إعطاء الطلاب ما يحتاجونه من معارف ومهارات بالقدر المناسب لكل منهم.

ويؤكد الباحث على أنّ دور معلّم العلوم الشرعيّة لا يقف عند حدود تزويد الطلاب بالمعارف والمعلومات، بل يتعداه إلى تحقيق التكامل بين المدرسة ومواقف الحياة المختلفة، فإلمام المعلّم بالعلوم الشرعيّة وحدها دون العناية بطرائق تدريسها، يشكل عقبة كبيرة أمام الطموحات التي تسعى التّربية الإسلاميّة إلى تحقيقها في شخصيات الطلاب، وتمثل الاستراتيجيّة التدريسيّة همزة الوصل بين الطالب والمنهج، وإحدى المقوّمات الأساسيّة في نجاح عمليّة التّعليم والتعلم.

وتُعد استراتيجيّة التّعليم المتمايز من الاستراتيجيّات الحديثة التي يطرحها المختصون وينادون بتطبيقها، ومما يؤكد أهميّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز ما أشارت إليه نتائج بعض الدّراسات السابقة في هذا المجال؛ ومنها دراسة كلٍ من:

(الحليسي، ٢٠١٢؛ السعدي، ٢٠١٣؛ الراعي وعفانه، ٢٠١٤؛ المهداوي، ٢٠١٥)، كما أشارت العديد من الدّراسات إلى دور استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تنمية بعض عادات العقل ومهارات التفكير وتطوير الاستيعاب المفاهيمي لدى الطلاب، ومن ذلك دراسة كل من: (مرسي، ٢٠١٥؛ نعمة، ٢٠١٧؛ الخطيب، ٢٠١٧)، كما أكدت مجموعة من الدّراسات على استخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس مواد العلوم الشرعيّة، دراسة كل من: (المغربي، ٢٠١١؛ السليم، ٢٠١٢؛ الغامدي، ٢٠١٣؛ العصيمي، ٢٠١٤؛ المالكي، ٢٠١٤؛ العريفي، ٢٠١٥؛ أبا نمي، ٢٠١٨؛ قمرة، ٢٠١٨).

في ضوء ما سبق؛ يمكن القول: إنّ تدريس العلوم الشرعيّة يُعد مىدانا فسيحاً لاستيعاب الاتجاهات والاستراتيجيّات الحديثة؛ كونها صالحة لكل زمان ومكان، وقادرة على مواكبة التغيرات، ولما كان في حدود علم الباحث أنّه لم تُجرَ دراسة حول أثر التّعليم المتمايز على تنمية العادات العقليّة في مقرّر الفقه؛ نبعت فكرة الدّراسة الحاليّة، حيث سيقوم الباحث بتقصي فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس مقرّر الفقه لتنمية العادات العقليّة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

- **مشكلة الدّراسة**

تُشير بعض الدّراسات إلى أنّ الكثير من معلّمي العلوم الشرعيّة لايزالون يعتمدون على الطرائق التقليديّة في تدريس مقرّرات العلوم الشرعيّة؛ مثل دراسة كل من: (السليمان، ٢٠١٠؛ الناجم ٢٠١٣)، وقد أشارت نتائج مجموعة من الدّراسات في الميدان التربوي إلى وجود ضَعف في الاهتمام بتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب؛ كدراسة كل من: (الأكلبي، ٢٠١٢؛ التويجري، ٢٠١٦)، كما أكّدت مجموعة من البحوث والدّراسات على أهميّة تنمية عادات العقل لدى الطلاب؛ ومنها: (الطلحي، ٢٠١٤؛ القرني، ٢٠١٥)، وأظهرت نتائج دراسة الغامدي (٢٠١٣) تدني نسبة أداء معلمي العلوم الشرعيّة لمهارات التّعليم المتمايز، وقد وأوصى عدد من البحوث والدّراسات باتباع الاتجاهات التربويّة الحديثة، وضرورة استخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز في التدريس؛ مثل دراسة كل من: (العصيمي، ٢٠١٤؛ المالكي، ٢٠١٤؛ فرج، ٢٠١٧؛ أبا نمي، ٢٠١٨)، كما أكدّت مجموعة من الدّراسات على التوصية باستخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس مواد العلوم الشرعيّة؛ مثل دراسة كل من: (المغربي، ٢٠١١؛ السليم، ٢٠١٢؛ الغامدي، ٢٠١٣؛ المالكي، ٢٠١٤؛ العريفي، ٢٠١٥؛ أبا نمي، ٢٠١٨؛ قمرة، ٢٠١٨).

وبناءً على ما سبق من نتائج البحوث والدّراسات المذكورة، وما لاحظه الباحث أثناء عمله في الميدان التربوي ـ معلماً ثم مشرفا تربويا ـ من ضَعف الاهتمام بتنمية العادات العقليّة لدى الطلاب، وضعف استخدام إستراتيجيّات تدريسيّة لتنميتها، وأنّ غالبيّة معلّمي العلوم الشرعيّة يميلون إلى الطرق التقليديّة في تدريس هذه المقرّرات، ونظرا لقلة الدّراسات التي تناولت متغيريّ التّعليم المتمايز وعادات العقل في تدريس الفقه ـ على حد علم الباحث ـ، فيمكن تحديد مشكلة الدّراسة في ضَعف العادات العقليّة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط عند دراستهم مقررات العلوم الشرعيّة.

• **أسئلة الدّراسة**

يمكن للباحث أن يُسهم في معالجة تلك المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس مقرّر الفقه لتنمية العادات العقليّة المختارة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعيّة التالية:

- ما فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس مقرّر الفقه لتنمية عادة مرونة التفكير لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟
- ما فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس مقرّر الفقه لتنمية عادة طرح الأسئلة وإثارة المشكلات لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟
- ما فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس مقرّر الفقه لتنمية عادة تطبيق معارف سابقة على مواقف جديدة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟
- ما فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس مقرّر الفقه لتنمية عادة التفكير التبادلي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟
- ما فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس مقرّر الفقه لتنمية العادات الأربع لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟

• **أهداف الدّراسة**

- تعرّف فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس مقرّر الفقه لتنمية عادة مرونة التفكير لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.
- تعرّف فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس مقرّر الفقه لتنمية عادة طرح الأسئلة وإثارة المشكلات لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.
- تعرّف فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس مقرّر الفقه لتنمية عادة تطبيق معارف سابقة على مواقف جديدة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.
- تعرّف فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس مقرّر الفقه لتنمية عادة التفكير التبادلي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.
- تعرّف فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس مقرّر الفقه لتنمية عادات العقل الأربع لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

• **أهميّة الدّراسة**

- الأهميّة النظريّة: تتمثل الأهميّة النظريّة لهذه الدّراسة في محاولة إفادة معلّمي العلوم الشرعيّة في تعرف فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز لتنمية بعض عادات العقل، كما أنه يأتي متوافقا مع ما تدعو إليه النظريات التربويّة الحديثة من تفعيل استخدام إستراتيجيّات التّعليم الفعّالة.
- الأهميّة التطبيقيّة: تبرز أهمية هذه الدّراسة فيما يعود على الميدان التربوي من فوائد تتعلق بالجانب التطبيقي، حيث يتوقع الباحث أن تفيد الدّراسة الحاليّة الجهات التالية:

- ✓ الطلاب: تُفيد في إيجاد طريقة تعليم تتناسب مع مقرر الفقه من خلال استخدام إستراتيجيّة التّعليم المتمايز.
- ✓ المعلّمين: تقدّم لهم تجربة واقعيّة من خلال استخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز ومدى فاعليتها لتنمية عادات العقل.
- ✓ المشرفين التّربويين: تُعرفهم فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز ومدى فاعليتها لتنمية بعض عادات العقل.
- ✓ الباحثين والمهتمين بالمجال التربوي: فتح المجال أمامهم في عمل البحوث والدّراسات العلميّة في هذا المجال.
- ✓ القائمين على تصميم وتطوير المناهج: المساهمة في إفادة القائمين على تصميم وتطوير مناهج العلوم الشرعيّة.

• حدود الدّراسة

- ◄◄ الحدود الزمانية: تم تطبيق تجربة هذه الدّراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي١٤٤٠ - ١٤٤١هـ، حيث تدرس الوحدتين موضع التجريب في هذه الدّراسة.
- ◄◄ الحدود المكانيّة: مدرستا؛ متوسطة أنجال بيشة الأهليّة، ومتوسطة نون التّربية الأهليّة، التابعتان لإدارة التّعليم بمحافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية.
- ◄◄ الحدود البشريّة: تم تطبيق الدّراسة على عيّنة من طلاب الصف الثالث المتوسط بمحافظة بيشة؛ في مدرستين مختلفتين بلغ عددها (٥٠) طالبا.
- ◄◄ الحدود الموضوعية: اقتصر الجزء التجريبي في هذه الدّراسة على الوحدتين الثانية والثالثة؛ وحدة الذكاة وطعام غير المسلمين، ووحدة الضيافة وآداب الطعام والشراب من مقرّر الفقه للصف الثالث المتوسط للفصل الدراسي الأول.
- ✓ اقتصرت هذه الدّراسة على التركيز على التمايز في محوري طرق التدريس، والتقويم.
- ✓ اقتصرت هذه الدّراسة على قياس العادات العقليّة الآتية (مرونة التفكير، طرح الأسئلة وإثارة المشكلات، تطبيق معارف سابقة على مواقف جديدة، التفكير التبادلي).

• مصطلحات الدّراسة

- **التّعليم المتمايز**:

عرّفته هيئة تقويم التّعليم بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٦) بأنّه: "التدريس الذي يوظف مجموعة متنوعة من أساليب التدريس وتكييف الدروس لتوائم مجموعة متنوعة من الطلاب، تشمل ذوي الاحتياجات التّعليمية الخاصة عن طريق المعرفة باحتياجات تعلم الطلاب الفرديّة، وينوّع المعلمون استراتيجياتهم التّعليميّة ويصممون الدروس بمرونة أكبر لجذب الطلاب وتلبية احتياجاتهم التعلّميّة المختلفة" (ص. ٣٢)، وتعرّفه Tomlinson (٢٠٠٥) بأنّه "استجابة المعلم لاحتياجات الطالب مسترشدا بمباديء عامّة للتمايز، ويستطيع المعلمون أن يمايزوا وفق المحتوى أو العمليّة أو الناتج، طبقا لاستعدادات الطالب، واهتماماته،

وكيفية تعلّمه، عبر مجموعة من الاستراتيجيّات التّعليميّة والإدارية" (ص. ١٨)، ويرى عبيدات وسهيلة (٢٠٠٩) أنّه "تعليم يهدف إلى رفع مستوى جميع الطلاب ـ وليس الطلاب الذين يواجهون مشكلات فقط ـ في التحصيل وزيادة امكاناتهم وقدراتهم الأدائيّة" (ص. ١١٧).

وفي ضوء ما سبق يلاحظ الباحث أنّ هناك من عرّف التّعليم المتمايز على أنّه إستراتيجية، والبعض الآخر على أنّه يتضمن عدة إستراتيجيّات وليس استراتيجيّة واحدة، وهناك من يرى أنّه توجه أو فلسفة تعليميّة، ويخلص الباحث إلى أنّ التّعليم المتمايز أقرب إلى كونه استراتيجيّة تعليميّة تقوم على مبادئ تربوية هامة من أبرزها؛ التعرّف على الاحتياجات التّعليميّة المتنوعة لجميع الطلاب، وتلبية هذه الاحتياجات داخل الصف الدراسي، باستخدام إستراتيجيّات وطرق تدريس وأنشطة وأساليب تقويم متنوعة، لتحقيق تكافؤ الفرص التّعليميّة لجميع الطلاب، والوصول بهم إلى مستويات عالية.

ويعرّفه الباحث إجرائيا بأنّه مجموعة من الإجراءات التي يتبعها معلّم الفقه في تدريس وحدتي (الذكاة وطعام غير المسلمين، والضيافة وآداب الطعام والشراب)، ليلبي بها تنوع احتياجات طلابه، وتفضيلاتهم للتعلم، واهتماماتهم، ومستوى تفكيرهم، وتأخذ بالحسبان خصائص طلاب الصف الثالث المتوسط (عيّنة الدّراسة).

- **عادات العقل**:

عرّفها Costa&Kallick (٢٠٠٣) بأنّها "نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكيّة في مواجهة مشكلة ما، عندما تكون الإجابة أو الحل غير موجود في بنيته المعرفيّة" (ص. ٦)، وعرّفها كامبل (Campbell, 2006) بأنّها: "سلوكيّات التفكير الذكي لدى الفرد في حل مشكلاته، وتنظيم تعلّمه" (ص. ١)، وتعرّفها شواهين (٢٠١٤) بأنّها "الاتجاهات العقليّة وطرق التصرف لدى الفرد، التي تعطي سمة واضحة لنمط سلوكياته، وتقوم هذه الاتجاهات على استخدام الفرد للخبرات السابقة والاستفادة منها للوصول إلى تحقيق الهدف المطلوب" (ص. ٦).

ويرى الباحث أنّه يجب النظر إلى مصطلح عادات العقل كوحدة واحدة متكاملة ومتناسقة، دون الفصل إلى شقين (عادات) و(العقل)، طالما كان الفعل الإنساني محكوماً بالإرادة والوعي والتّعقل والتّفكر، أمّا إذا تراجع العقل والوعي وانفصلا عن الفعل فيصبح الفعل عند ذلك عادة سلوكيّة تفتقد إلى التجديد وإمكانيّة التصويب والتحديث.

ويعرّفها الباحث إجرائياً بأنّها أنماط الأداءات العقليّة ذات البعد الوجداني المتضمنة للعمليّات المعرفيّة، ومهارات التفكير الذكية التي يفضلها طلاب الصف الثالث المتوسط (عيّنة الدّراسة) أثناء قيامهم بمهام وأنشطة التعلّم المتضمنة في الوحدتين موضع التجريب في هذه الدّراسة، وتتمثل في؛ مرونة التفكير، وطرح الأسئلة وإثارة المشكلات، وتطبيق معارف سابقة على مواقف جديدة، والتفكير

التبادلي، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لهذا الغرض.

- **أدبيّات الدّراسة**
- **المحور الأول: التّعليم المتمايز**
- **أهميّة التّعليم المتمايز:**

يُشير العديد من البحوث والدّراسات التربويّة إلى العديد من النقاط التي تبرز أهميّة التّعليم المتمايز من أبرزها أنّه يتصف بما يلي: (Tomlinson, 2005؛ عبيدات وسهيلة، ٢٠٠٩؛ الحليسي، ٢٠١٤؛ نعمة، ٢٠١٧)

- يُراعى أنماط تعلّم الطلاب المختلفة؛ سمعي، بصري، لُغوي، حركي، منطقي، اجتماعي، حسي.
- يُمكّن الطلاب من التفاعل بطريقة متمايزة تقود إلى منتجات متنوعة.
- يُلبي متطلبات المنهج الدّراسي بطريقة ذات معنى.
- يحقق شروط التعلم الفعّال.
- يقوم على مبدأ التّعليم للجميع ويعزز عبارة (أنّ المقاس الواحد لا يصلح للجميع)، وذلك بتوفير تجارب تعلّم مختلفة.
- يُساعد الطلاب في تنمية الابتكار، ويكشف عمّا لدى الطلاب من ابداعات.
- يسمح للطلاب بوضع الممارسات الأفضل المستندة إلى البحث في سياق ذي معنى بالنسبة للتعلم.
- يُساعد المعلّمين على فهم واستخدام التقييم كأداة مهمّة للتعلّم بشكل أفضل.
- يقوم على التكامل بين الاستراتيجيّات المختلفة للتعليم من خلال استخدام أكثر من استراتيجيّة.

- **الافتراضات والأبعاد الفلسفيّة التي يقوم عليها التّعليم المتمايز:**

تُشير بعض الدّراسات والبحوث إلى أنّ النظريّة البنائية تُمثل الأساس النظري لمعظم الاستراتيجيّات التدريسيّة الحديثة، وتهتم بالكيفيّة التي تُبنى بها المعرفة، ويمكن القول إن التّعليم المتمايز يرتكز بشكل كبير على هذه النظريّة، وأنه يستند إلى دراسات الذكاء التي أجراها علماءِ التّربيةِ والنفس، وإلى دراسات Gardner، وأنّ الذكاء متعدد الأوجه وليس شيئا واحدا (Tomlinson, 2005؛ الجعفري، ٢٠١٩).

ويستند التّعليم المتمايز كما أورد عطيّة (٢٠٠٩) إلى جملة من الافتراضات، تتمثل في الآتي:

- الطلاب يختلفون عن بعضهم في المعرفة السابقة، والخصائص، والميول والقدرات، والمواهب والاتجاهات، والأساليب التي يتعلّمون بها ودرجة استجابتهم للتّعليم.
- عدم تمكّن المعلّمين من تحقيق مستوى التعلّم المطلوب لجميع الطلاب بطريقة تدريس واحدة.

- عدم وجود طريقة تدريس واحدة، تلائم جميع الطلاب.
- يوفر التّعليم المتمايز بيئة تعلم ملائمة لجميع الطلاب، بحيث يمكن لكل متعلم أن يتعلم بالطريقة والأدوات التي تلائمه.

ويرى الباحث أنّ المبدأ الرئيس للتعليم المتمايز هو: أنّ التعلّم حق لجميع الطلاب، بغض النظر عن مستوى مهاراتهم أو خلفيّاتهم، وهو يفترض أنّ غرفة فصل الثالث المتوسط تحوي طلابا مختلفين في قدراتهم، وطاقاتهم، وأنماط تعلمهم، وشخصياتهم، واهتماماتهم، وخلفيتهم المعرفيّة وتجاربهم، ودرجات التحفيز للتعلّم لديهم، مما يستوجب وجود تدريس متنوع، يمايز بين الطلاب ويلبي احتياجاتهم المختلفة.

- **الفرق بين التّعليم التقليدي والتّعليم المتمايز:**

مما لا شك فيه أنّ هنالك مجموعة من الفروقات التي تُميز الصفوف المتمايزة عن نظيراتها من الصفوف التقليديّة، وقد ذكرت Tomlinson (٢٠٠٥) مجموعة من الفروقات بين الصف المتمايز والصف التقليدي، ففي الصف المتمايز الفروق بين الطلاب تدرس كأساس للتخطيط، ويكون التقويم مستمرا، ويكون التركيز على أشكال متعددة للذكاء، ويتم تعريف التفوق بالنمو الفردي انطلاقا من نقطة البداية، ويتم توفير خيارات تعليميّة تستند إلى اهتمامات الطلاب، ويتم توفير خيارات كيفيّة التعلم، ويتم استخدام العديد من الترتيبات أو الأساليب التّعليميّة، ويتم تحديد التّعليم من خلال استعداد الطلاب، اهتماماتهم، كيفيّة تعلمهم، ويتم استخدام المهارات الأساسية لتكوين معنى لها وفهم المفاهيم والمبادئ الأساسيّة هما محور تركيز التعلم، ويتم استخدام المهمّات ذات الخيارات المتعددة باستمرار، ويكون استخدام الوقت بشكل مرن، ويتم تقديم عدة مواد والبحث بشكل روتيني عن وجهات نظر متعددة بشان الأفكار والأحداث، ويُيسر المعلم مهارات الطلاب ليصبحوا متعلمين أكثر اعتمادا على أنفسهم، ويساعد الطلاب زملاءَهم في حل المشكلات، ويعمل الطلاب مع المعلّم لوضع أهداف تعليميّة فرديّة وجماعيّة ، ويتم تقويم الطلاب بطرق متعددة كل هذا بعكس الصف التقليدي.

ويرى الباحث أنّ هنالك مجموعة من الفروقات التي تميز التّعليم التقليدي عن التّعليم المتمايز ومنها ؛ أنّ التّعليم التقليدي يعامل الطلاب وفق طريقة واحدة ومستوى واحد، أمّا التّعليم المتمايز فإنّ الأساس هو تلبية احتياجات الطالب المختلفة والمتنوعة، أمّا بالنسبة لعمليّة التقويم للتعليم التقليدي فأنّها تتم في نهاية الوحدة، أمّا التقويم في التّعليم المتمايز فإنّه عمليّة متفاعلة ومستمرة تحدث في كل الأوقات والأشكال، وبالنسبة لأنماط التعلّم واهتمامات الطلاب فإنّه نادرا ما تأخذ أيّ حيز في إعداد الدروس بالنسبة للتّعليم التقليدي، أمّا التّعليم المتمايز فإنّه يتم أخذ أساليب التعلّم المتنوعة واهتمامات الطلاب بعين الاعتبار، أمّا نوع الواجبات والأعمال التي يُكلف بها الطالب في الصف التقليدي فإنّهم يكلفون بواجب واحد لجميع الصف، أمّا في التّعليم المتمايز فإنّ الخيارات متعددة للطالب، وفيما يخص العوامل الموجهة للتّعليم في الصف

التقليدي يوجد منهاج واحد ومواد تعليميّة واحدة وكتاب مدرسي واحد، أمّا الصف المتمايز فإنّه يتم اعتماد معايير تعليم أساسيّة لكنّه يأخذ أنواعاً وأشكالاً حسب احتياجات الطلاب.

- **مميّزات التّعليم المتمايز**:

يرى الجعفري (٢٠١٩) أنّ من أبرز مميزات التّعليم المتمايز ما يلي:

- أنّه يقوم على التعرّف على الاحتياجات التّعليميّة المتنوعة للطلاب، ومدى استعداداتهم واهتماماتهم المختلفة.
- أنّه يهدف إلى تلبية الاحتياجات التّعليميّة المتفاوتة للمتعلّمين، للوصول إلى مخرجات محددة.
- أنّه يسعى إلى تحقيق مخرجات تعليميّة واحدة، وبأساليب وطرائق تدريسيّة مختلفة.
- أنّه يسعى إلى تحقيق تكافؤ الفرص التّعليميّة عند جميع الطلاب، ورفع كفاءة وجودة العمليّة التّعليميّة.
- أنّه يسعى إلى تحقيق الأهداف الدراسيّة، من خلال مهام، وإجراءات، وطرق، وأساليب، وخطط تدريسيّة متنوعة.

ويرى الباحث أنّ من أبرز مميّزات التّعليم المتمايز ما يلي:

- يُراعي أنماط تعلّم الطلاب المختلفة.
- يمنح الطلاب المزيد من الخيارات حول كيفيّة التّعلّم.
- يُحفز الطلاب لتحمّل المزيد مِن المسؤوليّة عن تعلّمهم.
- يجعل الطلاب أكثر انخراطاً في التعلم.
- يُنمي الابتكار ويكشف الإبداع.
- يُمكن الطلاب من التفاعل بطريقة متمايزة تقود إلى نواتج تعلّم متنوعة.

- **مجالات التّعليم المتمايز**:

يحتوي التّعليم المتمايز على مجموعة من المجالات والعناصر، التي تكون بمجموعها تعليماً يمكن من خلاله مراعاة قدرات الطلاب، وميولهم، واتجاهاتهم، وأنماط تعلّمهم المختلفة، وفيما يلي أبرز المجالات التي يمكن من خلالها تحقيق التّعليم المتمايز، حيث ورد في دراسة كل من: (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨؛ عبيدات وسهيلة، ٢٠٠٩؛ شواهين، ٢٠١٤) إلى أنّ مجالات التدريس التي يمكن أن يتم التمايز فيها هي؛ الأهداف، والمحتوى، والعمليّات، والمنتج، وبيئة التعلّم، وطرق التقييم وأدواته، واستخدام التكنولوجيا، والأساليب، والمخرجات، والمهام الصفيّة، والواجبات المنزليّة.

ويرى الباحث أنّ المتعلّم هو الركيزة الأساسيّة لتحقيق التّعليم المتمايز، ويمكن ممايزة الطلاب وفق استعداداتهم، وميولهم، وأنماطٍ تعلمهم المختلفة؛ ولذا ركزت الدّراسة الحاليّة على الطالب، باعتباره عنصراً من عناصر التمايز في إحداث تعلّم فاعل، بالتعرّف على أنماط التعلّم المفضلة لدى الطلاب.

- **أشكال التّعليم المتمايز**:
- **التدريس وفق نظريّة الذكاءات المتعددة**:

ذكر كل من عبيدات وسهيلة (٢٠٠٩) أنّ هذه الطريقة تعني أن يقدم المعلّم الدرس وفق تفضيلات الطلاب وذكاءاتهم المتنوعة، والحقيقة أن هذه النظريّة ترجع إلى عالم النفس الأمريكي هوارد جاردنر (Gardener) في بداية الثمانينات ١٩٨٣م، حيث رفض في كتابه أطر العقل اعتبار الذكاء قدرة واحدة يمكن أن تقاس باختبار واحد، ومن خلال العديد من البحوث التجريبيّة التي قام بها توصل إلى إيجاد أسس متعددة للكشف عن أنماط متعددة من الذكاء تراوحت بين سبعة أنماط إلى عشرة، إلى أن انتهى الأمر باعتماد ثمانية ذكاءات وهي: الذكاء اللغوي اللفظي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء المكاني البصري، والذكاء الموسيقي، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء البين شخصي، والذكاء الضمن شخصي، والذكاء الطبيعي. (ص. ١٢٠).

كما أشار عطيّة (٢٠٠٩) إلى أنّ أهميّة نظريّة الذكاءات المتعددة للعمليّة التربويّة تتجلى من خلال فعاليتها في الآتي:

- تحسين مستويات التحصيل لدى الطلاب ورفع مستوى اهتمامهم بمحتوى.
- إمكانيّة استخدام الذكاءات المتعددة كاستراتيجيّة للتدريس بأساليب متنوعة.
- أنّ هذه النظريّة تشدد على وجوب فهم قدرات كل متعلّم واهتماماته وتصنيف الطلّاب في مجموعات صغيرة وتصميم التدريس بطريقة تجعل كل مجموعة تتعلّم بكيفيات الوسائل التي تخاطب قدرات أفرادها وذكاءها.
- أنّ هذه النظريّة تشدد على استخدام أدوات عادلة وصالحة في القياس تركز على القدرات المختلفة وتتسم بالشمول ولا تركز على قدرة بعينها.
- أن هذه النظريّة تستجيب لحاجات الأفراد وحاجات المجتمع، وتحقق تنمية بشريّة كبيرة.
- توفر الحريّة للطلاب في اختيار الأسلوب أو الطريقة التي يفضلونها وتستجيب لذكاءاتهم.

- **التدريس وفق أنماط المتعلّمين**:

يُصنف بعض علماء النفس التربوي أنماط المتعلّمين المختلفة إلى: سمعي وبصري وحركي، ويضيف بعضهم نمطاً حسياً، والتدريس وفق هذه الأنماط شبيه بالتدريس وفق الذكاءات المتعددة، بمعنى أن يتلقى الطالب تعليماً يتناسب مع النمط الخاص به، وهنالك عدة تعريفات لأنماط التعلّم ومنها:

ما ذكره Dun and Dun (١٩٩٣) بأنّها الطريقة التي يبدأ بها كل متعلّم بالتركيز واسترجاع المعلومات الجديدة، ورأى أنّ هذا التفاعل يتم بطريقة تختلف من شخص إلى آخر، كما أضاف أن أنماط التعلّم هي مجموعة من صفات وخصائص الشخصية البيولوجيّة والتطوريّة التي من شأنها أن تجعل التعلّم

نفسه فعّال لبعض الطلاب وغير فعّال لآخرين، وعرفت كوجك وآخرون (٢٠٠٨) أنماط التعلّم على أنّها "مجموعة من السمات المعرفيّة والنفسيّة والحسيّة (السمعي والبصري والحركي)، والتي تشكل في مجملها الطريقة التي يتعلّم بها المتعلمون الموضوعات المرتبطة بالمواد الدراسيّة المختلفة بشكل أفضل وأسرع من غيرها من الطرق والأساليب، كما تحدد طريقة تفاعله مع بيئة التعلم والاستجابة لها". (ص ٦٩)، وقد أشار الحليسي (٢٠١٢) إلى أنّ "هناك عدة نماذج مشهورة لأنماط التعلم مثل نموذج دن ودن Dun and Dun، ونموذج الفورمات لمكارثي(McCarthy 4 MAT model) ، ونموذج هيل (Hill) للأنماط الذهنية، ونموذج جري جوك (Gregorc Mediation Ability Model) للقدرات المتوسطة". (ص. ٦٦)

- **التعلّم التعاوني**:

يمكن اعتبار التعلّم التعاوني تعليماً متمايزاً إذا راعى المعلّم تنظيم المهام وتوزيعها وفق اهتمامات الطلاب العقليّة وتمثيلاتهم المفضلة، وقد ذكر كل من مرعي والحيلة (٢٠٠٢) أنّه: "حتى يكون التعلّم تعاونيا حقيقيا يجب أن يتضمن خمسة مبادئ أساسية في عمل المجموعات، وهي: الاعتماد المتبادل الايجابي، التفاعل المباشر المشجع، المساءلة الفردية والمسؤولية الشخصية، المهارات الخاصّة بالعلاقات بين الأشخاص وبالمجموعات الصغيرة، والمعالجة الجمعية" (ص ص. ٨٦ -٨٨).

وعرّف نبهان (٢٠٠٨) التعلّم التعاوني بأنّه: "بيئة تعلّم منظمة في مجموعات صغيرة من الطلاب المتباينين في قدراتهم ينفذون مهام تعليميّة وينشدون مساعدة من بعضهم البعض ويتخذون قرارهم بالإجماع وكذلك فهو أسلوب تعلم يتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة تضم مستويات معرفية مختلفة، يتراوح عدد أفراد كل مجموعة من أربعة إلى ستة أفراد ويتعاون طلاب المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة" (ص ٣٩).

- **مراحل التدريس وفق التّعليم المتمايز**:

أشارت عدد من الدّراسات المعنيّة (الحليسي، ٢٠١٢؛ المهداوي، ٢٠١٥) إلى أنّ التدريس بالتّعليم المتمايز داخل الصف الدراسي يمر بمرحلتين أساسيتين، وهذه المراحل هي:

- مرحلة القياس: قبل بدء عمليّة التعلّم، لابد من قيام المعلّم بمعاونة الأخصائيين بقياس ثلاثة مناحي للطلاب يقوم التّعليم المتمايز عليها وهي؛ نمط تعلّم الطلاب، واستعداد وجاهزيّة الطلاب، واهتمامات وميول الطلاب.
- مرحلة التطبيق: يمكن تطبيق التّعليم المتمايز من خلال ثلاثة محاور وهي؛ المحتوى أو المنهج، وطرق التدريس، والتقويم.

ويرتبط التّعليم المتمايز بأساسيّات هامة لابد للمعلّم أن يضعها في الحسبان:

- استخدام أساليب تدريس تسمح بتنوع المهام والنتائج التّعليميّة.

- إعداد الدروس وتخطيطها وفق مبادئ التعلّم المتمايز.
- تحديد أساليب التّعليم المتمايز وفق كفايات المعلّمين.

ويخلص الباحث إلى أنّ خطوات التّعليم المتمايز يمكن حصرها فيما يلي:

- يحدد المعلّم المهارات والقدرات الخاصّة بكل طالب محاولاً الإجابة عن السؤالين؛ ماذا يعرف كل طالب؟ وماذا يحتاج كل طالب؟ وهو بذلك يحدد أهداف الدرس، ويحدد المخرجات المتوقعة، كما يحدد معايير تقويم تحقق الأهداف.
- يختار المعلّم إستراتيجيّات التدريس الملائمة لكل طالب أو المجموعات لطلابه والتعديلات التي يضعها لجعل الاستراتيجيّات تلائم هذا التنوع.
- يحدد المهام التي سيقوم بها الطالب لتحقيق أهداف التعلّم.

- **دور معلّم العلوم الشرعيّة في التّعليم المتمايز:**

مما لا شك فيه، أنّ للمعلّم دوراً بارزاً في التّعليم المتمايز؛ كونه مسئولاً عن عمليّة التخطيط للمواقف والخبرات التّعليميّة، واختيار الاستراتيجيّات والأنشطة التّعليميّة المناسبة، وطرق وأساليب التقويم الملائمة القدرات الطلاب، وميولهم، واستعداداتهم، ولا يختلف دور معلّم العلوم الشرعيّة كثيرا عن بقيّة معلمي المقرّرات الدراسيّة الأخرى.

وذكرت Heacox (٢٠٠١) أنّ دور المعلّم في التّعليم المتمايز يتمثل في دور المسهّل والميسّر للتعليم المتمايز، من خلال ثلاث مسؤوليّات رئيسيّة يتوجب عليه القيام بها، وهي توفير فرص التعلم في التّعليم المتمايز، وتنظيم الطلاب لعمليّة التّعلم، واستخدام الوقت بشكل مرن، وحدّدت كوجك وآخرون (٢٠٠٨) دور المعلّم في التّعليم المتمايز، في التّعرّف على قدرات، وميول، وأنماط تعلّم الطلاب، وإعداد الأدوات المناسبة لذلك، مع وضع خطة عامّة لسير الدّراسة، ثم يخطط للوحدات التدريسيّة، ثم للدرس أولا بأول، وشرح استراتيجيّة التّعليم المتمايز للطلاب، وإشعارهم بأنّهم مشاركون في العمليّة التّعليميّة، ويجب على المعلّم الاستفادة من زملائه المعلمين، وفقا لطبيعة الموقف التّعليمي، واحتياجات الطلاب، وتقييم أداء وإنجازات كل طالب؛ حتى يتعرّف على نقاط القوة لدى كلٍ منهم، ونقاط الضعف؛ ليعمل على علاجها.

ويرى الباحث أنّ على معلّم العلوم الشرعيّة تهيئة أفضل الظروف الملائمة للتّعليم المتمايز، وإشراك الطلاب في تنظيم حجرة الدّراسة، بما يتناسب مع الاستراتيجيّة التي سوف يطبقها، وتشكيل المجموعات، وتوزيع الأفراد على المجموعات، مع ملاحظة تفاعل أعضاء المجموعات، وتقديم المساعدة لمن يحتاجها في الوقت المناسب، وتنويع أنشطة الدرس؛ لتستوعب جميع المستويات، واستخدام التحفيز وتوظيفه بصورة جيّدة.

- **البحوث والدّراسات السابقة التي تناولت أثر التّعليم المتمايز في التدريس:**

هدفت دراسة المغربي (٢٠١١) إلى تقصي فاعليّة برنامج إلكتروني، قائم على استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مادة الحديث، لدى

طالبات الصف السادس الابتدائي، وصمّمت الباحثة البرنامج الإلكتروني واختبار الاستيعاب المفاهيمي بوصفهما أداتين للدّراسة، وطبقت المنهج شبه التجريبي، على عيّنة تكونت من (٩٢) طالبة، وتوصلت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التجريبيّة، وأوصت الدّراسة بالأخذ باستراتيجيّة التّعليم المتمايز في العمليّة التّعليميّة من قبل الجهات المسؤولة في التّعليم، كما هدفت دراسة السليم (٢٠١٢) إلى التعرّف على المعوقات التي تحول دون استخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس مقرّرات العلوم الشرعيّة، في المرحلة الابتدائيّة، من وجهة نظر المعلمات في مدينة الرياض، مستخدمة المنهج الوصفي المسحي، من خلال استبانة حصر المعوقات، التي تحول دون استخدام معلّمات العلوم الشرعيّة الاستراتيجيّة التّعليم المتمايز، وبلغت عيّنة الدّراسة (١٠٨) معلّمة، وأسفرت النتائج عن وجود معوقات متصلة على الترتيب بـ: (استراتيجيّة التّعليم المتمايز، ثم البيئة، ثم التنظيم، ثم الطالبة)، وأوصت الباحثة بضرورة تهيئة المناخ المدرسي، وتوعية معلمات العلوم الشرعيّة بأهميّة التخطيط الدقيق والمنظّم لاستغلال الوقت والجهد، والإمكانات المتاحة، وتشجيع المعلمين والمعلّمات على استخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز في التدريس، وإيجاد نظام فاعل للحوافز الماديّة والمعنويّة، وهدفت دراسة الغامدي (٢٠١٣) إلى إعداد قائمة مهارات التّعليم المتمايز، الواجب توافرها في أداء معلّمي التّربية الإسلاميّة، والتعرف على مدى توافر مهارات التّعليم المتمايز في أداء معلّمي التّربية الإسلاميّة في المرحلة الابتدائيّة، وأظهرت نتائج الدّراسة تدني نسبة الأداء لمهارات التّعليم المتمايز، وأوصت الدّراسة بضرورة اهتمام المشرفين التربويين بمهارات التّعليم المتمايز، ومحاولة التركيز على الطرق والوسائل الخاصّة بتلبية مهارات التّعليم المتمايز عند زياراتهم الصفيّة، وهدفت دراسة العصيمي (٢٠١٤) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز في التحصيل الدراسي لمقرّر التوحيد، لدى طلاب الصفّ السادس الابتدائي بمحافظة الطائف، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (٥٠) طالبا، ومن أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي، وأوصت الدّراسة بضرورة استخدام المعلمين لاستراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس مقرّرات العلوم الشرعيّة، كما هدفت دراسة المالكي (٢٠١٤) إلى التعرّف على المهارات الحياتيّة اللازمة، التي تمكن معلّمي التّربية الإسلاميّة بالمرحلة الابتدائيّة من تطبيق استراتيجيّة التّعليم المتمايز، وعلى مدى تمكن معلمي التّربية الإسلاميّة من تطبيق مهارات استراتيجيّة التّعليم المتمايز، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصل إلى أن معدل الأداء العام لدرجة تمكن معلّمي التّربية الإسلاميّة في المرحلة الابتدائيّة عيّنة الدّراسة أتى بدرجة متوسطة، وأوصت الدّراسة بضرورة تدريب معلّمي العلوم الشرعيّة أثناء الخدمة على مهارات التّعليم المتمايز، وهدفت دراسة العريفي (٢٠١٥) إلى التعرّف على مدى ممارسة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس العلوم الشرعيّة للمرحلة المتوسطة، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتطبيق بطاقة ملاحظة على مجتمع الدّراسة المتمثل في جميع معلّمات العلوم

الشرعيّة في المرحلة المتوسطة بالقويعيّة والبالغ عددهن (٢٠) معلّمة، وتوصلت الباحثة إلى أنّ استخدام معلّمات العلوم الشرعيّة لإستراتيجيّات التّعليم المتمايز في تدريس مواد العلوم الشرعيّة في المرحلة المتوسطة في مجال التخطيط كان بدرجة (قليل جدا)، واستخدام معلّمات العلوم الشرعيّة لإستراتيجيّات التّعليم المتمايز في تدريس العلوم الشرعيّة في المرحلة المتوسطة في مجالي التنفيذ والتقويم أتى بدرجة (متوسط)، وهدفت دراسة أبا نمي (٢٠١٨) إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وتحسين الاتجاهات، نحو مقرّر التفسير لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عيّنة الدّراسة من (٨٠) طالبا وطالبة، وتم تطبيق اختبار تورانس اللفظي للتفكير الإبداعي الذي يقيس ثلاث مهارات، هي: الطلاقة والمرونة والأصالة، وتطبيق مقياس الاتجاهات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى إلى متغير الجنس، وأوصت الدّراسة باستخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز، وتصميم المناهج بما يتوافق مع متطلبات التّعليم المتمايز، مع عقد دورات تدريبيّة للمعلمين والمشرفين لتدريبهم على توظيف استراتيجيّة التّعليم المتمايز في العمليّة التّعليميّة، كما هدفت دراسة قمرة (٢٠١٨) إلى التعرّف على أثر استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لمقرّر التوحيد، لدى طالبات الصف الأول الثانوي، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق اختبار مقياس التفكير التأملي والاختبار التحصيلي على عيّنة تكونت من (٦١) طالبة، وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التجريبيّة، وأوصت الدّراسة بتوظيف استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس العلوم الشرعيّة.

- **التعقيب على البحوث والدّراسات السابقة التي تناولت أثر التّعليم المتمايز في التدريس**:

اتفقت الدّراسة الحاليّة مع البحوث والدّراسات السابقة في استخدم التّعليم المتمايز كمتغير مستقل، مثل دراسة كل من: (السليم، ٢٠١٢؛ العصيمي، ٢٠١٤؛ العريفي، ٢٠١٥؛ قمرة، ٢٠١٨؛ أبا نمي، ٢٠١٨؛ الجعفري، ٢٠١٩)، وفي التطبيق على المرحلة المتوسطة كما في دراسة (العريفي، ٢٠١٥)، وفي استخدام المنهج التجريبي، والمنهج شبه التجريبي مثل دراسة كل من: (العصيمي، ٢٠١٤؛ قمرة، ٢٠١٨؛ أبا نمي، ٢٠١٨؛ الجعفري، ٢٠١٩)، واتفقتْ الدّراسة الحاليّة مع معظم البحوث والدّراسات السابقة على أنّ التدريس باستخدام التّعليم المتمايز له تأثير إيجابي على متغيرات مختلفة مثل: مهارات التفكير الإبداعي وتحسين الاتجاهات مثل دراسة (أبا نمي، ٢٠١٨)، ومهارات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي مثل دراسة كل من: (العصيمي، ٢٠١٤؛ قمرة، ٢٠١٨)، والاستيعاب المفاهيمي مثل دراسة (المغربي، ٢٠١١)، واتفقت الدّراسة الحاليّة مع عدد من البحوث والدّراسات السابقة في مجال تطبيق الدّراسة التي تناولت مناهج العلوم الشرعيّة، كما اتفقت الدّراسة الحاليّة مع معظم البحوث والدّراسات السابقة التي أوصت بضرورة استخدام التّعليم المتمايز في تدريس مناهج العلوم الشرعيّة بفروعها المختلفة لتنمية متغيرات تابعة مختلفة؛ مثل دراسة كلٍ من: (المغربي، ٢٠١١؛ السليم،

٢٠١٢؛ الغامدي، ٢٠١٣؛ العصيمي، ٢٠١٤؛ المالكي، ٢٠١٤؛ أبا نمي، ٢٠١٨؛ قمرة، ٢٠١٨)، واختلفت الدّراسة الحاليّة عن بعض البحوث والدّراسات السابقة في تنوّع المتغيرات التابعة التي تناولتها، فقد تناولت متغيرات أخرى ومنها؛ مهارات التفكير الإبداعي وتحسين الاتجاهات مثل دراسة (أبا نمي، ٢٠١٨)، ومهارات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي مثل دراسة كل من: (العصيمي، ٢٠١٤؛ قمرة، ٢٠١٨)، ومدى ممارسة استراتيجيّة التّعليم المتمايزً في تدريس العلوم الشرعيّة للمرحلة المتوسطة مثل دراسة (العريفي، ٢٠١٥)، والمهارات الحياتيّة اللازمة التي تمكن معلمي التّربية الإسلاميّة بالمرحلة الابتدائيّة من تطبيق استراتيجيّة التّعليم المتمايز مثل دراسة (المالكي، ٢٠١٤)، وإعداد قائمة مهارات التّعليم المتمايز الواجب توافرها في أداء معلمي التّربية الإسلاميّة، والتعرّف على مدى توافر مهارات التّعليم المتمايز في أداء معلمي التّربية الإسلاميّة في المرحلة الابتدائيّة مثل دراسة (الغامدي، ٢٠١٣)، والمعوّقات التي تحول دون استخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس مقرّرات العلوم الشرعيّة مثل دراسة (السليم، ٢٠١٢)، والاستيعاب المفاهيمي مثل دراسة (المغربي، ٢٠١١)، كما اختلفت بعض البحوث الدراسات في المرحلة الدراسيّة المستهدفة، فقد استهدفت دراسة كل من: (المغربي، ٢٠١١؛ السليم، ٢٠١٢؛ الغامدي، ٢٠١٣؛ العصيمي، ٢٠١٤؛ المالكي، ٢٠١٤) المرحلة الابتدائيّة، استهدفت دراسة كل من: (أبا نمي، ٢٠١٨؛ قمرة، ٢٠١٨) المرحلة الثانويّة، كما اختلفت الدّراسة الحاليّة عن بعض البحوث والدّراسات السابقة في نوع المنهج البحثي المستخدم في الدّراسة، فقد استخدمت دراسة كل من: (الغامدي، ٢٠١٣؛ العريفي، ٢٠١٥) المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت دراسة كل من: (السليم، ٢٠١٢؛ المالكي، ٢٠١٤) المنهج الوصفي التحليلي، واختلفت الدّراسة الحاليّة عن بعض البحوث والدّراسات السابقة في مجال تطبيق الدّراسة حيث تناولت بعضها مواد أخرى ومنها؛ اللغة العربيّة مثل دراسة كل من: (السعدي، ٢٠١٣؛ نصر، ٢٠١٤)، والرياضيات مثل دراسة (الراعي وعفانة، ٢٠١٤)، والعلوم مثل دراسة كل من: (مرسي، ٢٠١٥؛ الخطيب، ٢٠١٧)، واللغة الانجليزيّة مثل دراسة كل من: (الحليسي، ٢٠١٢؛ فرج، ٢٠١٧)، والأحياء مثل دراسة (المهداوي، ٢٠١٥)، والدّراسات الاجتماعيّة مثل دراسة (نعمة،٢٠١٧)، وتميّزت الدّراسة الحاليّة بإعداد مقياس عادات العقل للعادات الأربع المستهدفة في الدّراسة (مرونة التفكير، طرح الأسئلة وإثارة المشكلات، تطبيق معارف سابقة على مواقف جديدة، التفكير التبادلي)، وبإعداد دليل المعلّم وكراسة نشاط الطالب لتدريس وحدتي (الذكاة وطعام غير المسلمين، والضيافة وآداب الطعام والشراب) من مقرّر الفقه للصف الثالث المتوسط وفقاً لاستراتيجيّة التّعليم المتمايز، وأفادت الدّراسة الحاليّة من البحوث والدّراسات السابقة في جوانب عدّة يمكن تلخيصها في إثراء المتغير الاول من متغيرات الدّراسة، وتحديد مشكلة الدّراسة وصياغة أسئلتها، وفروضها، وأهدافها، وأهميتها، واختيار منهجيّة الدّراسة المناسبة، وتحديد إجراءاتها، وأدواتها، والأساليب الإحصائيّة المناسبة لاختبار الفروض، وبناء الإطار النظري المرتبط بمتغيّرات الدّراسة، وإعداد مواد الدّراسة، ومقارنة الدّراسة الحاليّة بالبحوث

والدّراسات السابقة، والتعرّف على عدد من المراجع العلميّة التي تخدم وتثري الدّراسة الحاليّة.

- **المحور الثاني: عادات العقل**
- **الافتراضات والأبعاد الفلسفيّة التي تقوم عليها عادات العقل:**

العقل في التربية الإسلاميّة هو دليل الوحي ومكان استجابته، وهو مناط التكليف وسند الحقيقة الدينيّة، لذلك اهتمت به التربية الإسلاميّة وأعلت من شأنه ومنزلته، وحررته من قيود الأوهام والخرافات والأساطير، وربطت بينه وبين الوحي في علاقة تكامليّة تزاوجيّة، فلا يوجد تعارض فيها بين صحيح المعقول وصريح المنقول (الأكلبي، ٢٠١٧، ص.٤٠)، وهناك مجموعة من الافتراضات تقوم عليها عادات العقل، وقد ذكرت عبد العظيم (٢٠٠٩) هذه الافتراضات على النحو الآتي:

- العقل آلة التفكير يمكن تشغيلها بكفاءة عالية.
- جميعنا نمتلك العقل، ونستطيع إدارته كما نريد.
- لدينا القدرة الكافية للتوجيه الذاتي للعقل، وتقييمه ذاتياً وإدارته وتعديله.
- يمكن تعلّم عادات العقل للوصول إلى نتاجات تشغيل الذهن وإدارته.
- يمكن تحديد مجموعة من العادات والمهارات للوصول إلى أعلى كفاءة في الأداء في كل عادة.
- تستطيع أن تضيف أية عادة جديدة بتعاملك مع عقلك، واكتشاف سعته.
- يمكن تنظيم بعض المواقف التّعليميّة لتحقيق امتلاك العادة الذهنيّة ضمن مادة دراسية محددة.
- يمكن الارتقاء بالعمليّات الذهنيّة من العادات البسيطة إلى العادات الأكثر تعقيدا حتى الوصول إلى مهارة إدارة التعلم.
- يمكن تحديد عادات العقل تحديدا دقيقاً للوصول إلى أداءات محددة تظهر على صورة أداء ملاحظ وقابل للقياس.
- عادات العقل تتضمن أن تضع عقلك في يدك، وتملك المهارة في إدارته بأي مستوى من مستوى العمليّات الذهنيّة.

- **خصائص عادات العقل:**

تتمتع عادات العقل بعدة خصائص كما أوردها Costa&Kallick (٢٠٠٣) على النحو الآتي:

- التقييم: ويتمثل في اختيار السلوك الفكري المناسب للتطبيق دون غيره من الأنماط الفكريّة الأقل إنتاجا.
- وجود الرغبة والميل: وتتمثل في الشعور بالميل لتطبيق أنماط السلوك الفكري المتنوعة.
- الحساسيّة: ويكون ذلك عن طريق إدراك وجود الفرص والمواقف الملائمة للتفكير واختيار الأوقات المناسبة للتطبيق.

• **أهميّة تنمية عادات العقل من خلال التّعليم والتعلّم**:

يمكن القول: إنّ العادات العقليّة توفر الوقود ليتمكن المرء من ممارسة التفكير الماهر الذي يتطلبه الدرس ضمن جدران الغرفة الصفيّة وخارجها (كوستا وكاليك،٢٠٠٣، ١٢)، لذا فإنّ تنمية عادات العقل من أهمّ ما ينبغي أن تُركز عليه العمليّة التّعليميّة والتربويّة برمتها والمناهج الدراسيّة بصفة خاصّة، ويمكن تحديد أهميّة تنمية عادات العقل لدى المتعلّمين في النقاط الآتية (صالح، ٢٠١٤، ٢٤):

- تسهم في تحقيق تعلّم أفضل للمفاهيم العلميّة، وإلى فهم أفضل بصورة أكثر عمقا.
- تساعد في إرشاد المتعلّمين إلى نقاط الضعف في تعلّمهم والتغلب عليها.
- تعلّم العادات العلميّة للعقل متطلب مسبق لاتخاذ القرارات المدروسة والرصينة.

ويتضح مما سبق أهميّة الاهتمام بدمج العادات العقليّة أثناء التخطيط للتدريس، حيث يتطلب ذلك استخدام أساليب تعليم تساعد على تجسيد الأفكار حتى يمكن استيعابها، والفوائد المترتبة على تنمية العادات العقليّة للمتعلّم.

• **تصنيف عادات العقل**:

ظهرت العديد من التصنيفات الشهيرة لبعض التربويين العادات العقل؛ وذلك من خلال الاهتمام المتزايد من قبل بعض التربويين لهذا الموضوع، وفيما يلي سيتم عرض أبرز التوجهات النظريّة لتصنيف عادات العقل:

• **تصنيف مارزانو**:

صنف Marazano (١٩٩٨) المشار إليه في القواس (٢٠١٣) العادات العقليّة التي أطلق عليها العادات العقليّة المنتجة وفق المكوّنات الآتية:

- تنظيم الذات: ويتميز الفرد الذي يمتلك هذه المهارة بالوعي على تفكيره الذاتي، والاهتمام بالتخطيط، والوعي بالمصادر اللازمة والضروريّة، والحساسيّة والقدرة على الاستفادة من التغذية الراجعة، والقدرة على تقويم كفاءة أدائه.
- التفكير الناقد: ويتميز الفرد الذي يمتلك هذه المهارة بتحري الدّقة والسعي وراءها، وتحري الوضوح والبحث عنه، والتفتح العقلي، ومقاومة التهور، واتخاذ الموقف والدفاع عنه، والحساسية تجاه الآخرين.
- التفكير الابتكاري (الخلاق): ويتميز الفرد الذي يمتلك هذه المهارة بالاندماج الشديد في المهمّة وأداء الواجبات، وعمل معايير شخصيّة للتقويم، وتوسيع حدود المعرفة والقدرات الذاتيّة، وإبداع وابتكار طرائق جديدة.

• **تصنيف ومنظور مشروع (٢٠٦١) لعادات العقل**:

اقترح مشروع (٢٠٦١) في العلوم والرياضيات والتكنولوجيا كما ذكر نوفل (٢٠١٠) عدداً من العادات العقليّة التي يركز على تنميتها في تعليم الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا ومنها: التكامل، والاجتهاد، والجد، والعدالة، وحب

الاستطلاع، والانفتاح على الأفكار الجديدة، والتشكيك المستند إلى المعرفة، والتخيّل، والمهارات العدديّة، والتقدير، والملاحظة، والاتصال، والاستجابة الناقدة وقد أكد المشروع أنّ هذه القيم ليست خاصّة بالعلوم والرياضيات فحسب؛ بل أنّها قيم إنسانيّة عامّة تصلح لجميع المباحث والمواد الدراسيّة، ولكن تدريس العلوم والرياضيات والتكنولوجيا يقوم بدور بارز في تنميتها وزرعها في نفوس المتعلمين. (ص ص. ٧٠ - ٧١)

- **منظور هيرل لعادات العقل البشري**:

قسّم هيرل Hyerle (١٩٩٩) المشار إليه في نوفل (٢٠١٠) العادات العقليّة إلى ثلاثة أقسام رئيسة يتفرع منها عدد من العادات العقليّة الفرعيّة على النحو التالي:

- خرائط عمليات التفكير: ويتفرع منها المهارات التالية: مهارة طرح الأسئلة، ومهارة ما وراء المعرفة، ومهارات الحواس المتعددة، والمهارات العاطفيّة.
- العصف الذهني: ويتفرع منها العادات العقليّة التالية: الإبداع، والمرونة، وحب الاستطلاع، وتوسيع الخبرة.
- المنظمات الشكليّة: ويتفرع منها العادات العقليّة التالية: المثابرة، والتنظيم، والضبط، والدّقة. (ص ص. ٦٩ - ٧٠)

- **تصنيف المجلس القومي لمعلّمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكيّة**:

بلور المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية (NCTM) فكرة عادات العقل، حيث صمم المجلس بما يسمى مكعب السعة، حيث تضمن أحد أوجهه عادات العقل، والتي تعد من متطلبات التعلّم مدى الحياة، وحدد معايير المحتوى والتي تصنف الأهداف المرتبطة بفهم المتعلمين للمفاهيم والإجراءات المتعلقة بالمحتوى، أمّا معايير العمليّات فتصف مخرجات عمليّة التعلم وتمثل الطريق لامتداد واستخدام المعرفة وإكسابها؛ وعادات العقل والتي تشمل: الاستدلال، والبرهنة، والتمثيلات، وحل المشكلات، والتواصل والترابط الرياضي (زيدان، ٢٠٠٥، ص. ١٣٠).

- **منظور سيزر ومير لعادات العقل**:

وفق نموذج سيزر ومير Meier&Sizer المشار إليه في نوفل (٢٠١٠) لعادت العقل ثمة ثمان عادات للعقل على النحو الآتي: عادة التعبير عن وجهات النظر، وعادة التحليل، وعادة التخيل، وعادة التعاطف، وعادة التواصل، وعادة الالتزام، وعادة التواضع، وعادة البهجة والاستمتاع.

- **التصنيف الشهير لكوستا وكاليك**:

يُعد تصنيف Costa&Kallick من أبرز التصنيفات وأهمّها في مجال العقل البشري؛ حيث يشير نوفل (٢٠١٠) إلى أنّ تصنيف Costa&Kallick من أكثر النماذج والتصنيفات إقناعاً في شرح عادات العقل وقدّم Costa&Kallick قائمة بست عشرة عادة للعقل، وهي: المثابرة، والتحكم بالتهور، والإصغاء بتفهم، ومرونة التفكير، والتفكير حول التفكير، والكفاح من أجل الدّقة، والتساؤل وطرح المشكلات،

وتطبيق المعارف الماضية على المواقف الجديدة، والتفكير والتوصيل بوضوح ودقة، وجمع البيانات باستخدام الحواس الخمس، والاستعداد الدائم والمستمر للتعلم، والتفكير التبادلي، والإقدام على مخاطر مسؤولة القدرة، والتفكير الإبداعي، الاستجابة بدهشة ورهبة، وإيجاد الدعابة.

وقد اختار الباحث أربع عادات عقليّة من هذه العادات، وهي: (مرونة التفكير، وطرح الأسئلة وإثارة المشكلات، وتطبيق معارف سابقة على مواقف جديدة، والتفكير التبادلي)، ويرجع سبب اختيارها لارتباطها أكثر بطبيعة مادة الفقه وبطبيعة الوحدتين موضع التجريب، ولتوافقها مع طبيعة استراتيجيّة التّعليم المتمايز، والتماثل والتشابه بين طبيعة عادات العقل هذه وأهميتها، وبين ما يمكن أن يسهم به التّعليم المتمايز تجاه تنمية هذه العادات، فعادات العقل هي مجموعة من السلوكيّات الذكيّة التي تدير وتنظم وترتب العمليّات العقليّة للمتعلّم، والتي تتكون كما ذكر Steinkuehler (٢٠٠٩) من خلال استجابات المتعلّم لنمط معين من التساؤلات التي تحتاج إلى تفكير وبحث وتأمل، وفي المقابل فإنّ التّعليم المتمايز كما ذكر Bill Meyer& Baron (٢٠٠٢) يساعد الطلاب على التفكير، وينمّي لديهم مهارات التفكير العليا.

وسوف يتم تناول هذه العادات فيما يلي بشيءٍ من التفصيل:

- **مرونة التفكير**:

يرى قطامي وعمور (٢٠٠٥) أنّها قدرة الفرد على التفكير ببدائل وحلول ووجهات نظر مختلفة ومتعددة مع طلاقة في الحديث وقابلية للتكيّف مع المواقف المختلفة من خلال عدد من الأقوال الدّالة، والأفعال الدّالة، ويشير نوفل (٢٠١٠) إلى أنّ الأفراد المرنيين هم الذين يتمتعون بأقصى قدر من السيطرة، ولديهم الطاقة لتغيير آرائهم عندما يتلقون بيانات إضافيّة، ويعتمدون على ذخيرة مختزنة من إستراتيجيّات حل المشكلات.

ويرى الباحث أنّ مرونة التفكير هي القدرة على استخدام طرائق متعددة ومبتكرة، والتفكير في البدائل المتاحة والخيارات المتعددة لحل المشكلات وتحديّات الحياة، ويجب تنميتها لدى الطلاب من خلال استخدام أكثر من طريقة غير تقليديّة في الحوار وحل المشكلات.

- **طرح الأسئلة وإثارة المشكلات**:

يرى السباب (٢٠١٨) أنّها قدرة الفرد على طرح الأسئلة وتوليد عدد من البدائل لحل المشكلات، والقدرة على اتخاذ القرار بعد معرفة ما هو السبب وماهي النتيجة، وتتسم بالبحث عن مشكلات لممارسة الرياضة الذهنيّة لحلها، وطرح أسئلة دقيقة مع التمييز بين التشابهات والاختلافات، وتوليد أسئلة مختلفة لفتح أبواب العقل، ويشير نوفل (٢٠١٠) إلى أنّ حلّالي المشكلات الفاعلين يَعرفون كيف يسألون أسئلة شأنها أن تملأ الفجوات القائمة بين ما يعرفون وما لا يعرفون، أمّا السائلون المحققون فيعرفون التضاربات والتناقضات والظواهر القائمة في بيئتهم والأسباب الدافعة لها.

ويرى الباحث أنّ السؤال له أهميّة خاصّة في حياة الإنسان، فكلما واجهته مشكلة ما مال إلى حلها بأسئلة يلقيها على نفسه أو على الآخرين، وأنّ التساؤل وطرح المشكلات عادة عقليّة تعني قدرة الفرد على طرح أسئلة متعددة لحل المشكلات التي تواجهه لاتخاذ القرار المناسب.

• **تطبيق معارف سابقة على مواقف جديدة**:

يرى الحارثي (٢٠٠٢) أنّ في تطبيق المعرفة في مواقف جديدة دليلاً على فهمها واستيعابها، وأنّ المعرفة التي لا توظف معرفة نظريّة غير مفيدة، وسيكون مصيرها النسيان، فيتعود الطالب على الاستفادة مما يتعلمه وتطبيقه في مواقف جديدة، وتركز هذه العادة على ضرورة الاستفادة من التجارب السابقة، أو المعلومات السابقة، ولا يمكن أن يُحدث أي تعلّم جديد ما لم يتم استدعاء المعرفة السابقة ومحاولة إيجاد علاقة بينها وبين المواقف الجديدة، لذا تجد معظم المعلّمين لا يبدأون بإعطاء أي درس جديد قبل أن يستثيروا المعلومات السابقة لدى الطلاب وتهيئتهم للمعلومات الجديدة.

ويرى الباحث أنّ هذه الطريقة تضمن للمعلّمين أن يكون تعليمهم له أثر وجدوى، لكن هذه العادة لا ترتبط فقط بالتّعليم إذ يمكن تعميمها على مختلف مواقف الحياة والأشخاص الذين يملكون هذه العادة حيث ينظرون إلى التجارب حتى الفاشلة منها على أنّها خبرة جديدة وإضافة لتعلمهم

• **التفكير التبادلي**:

يرى الرابغي (٢٠١٥) أنّ التفكير التبادلي عادة يدرك بها الأفراد المتعاونون أنّنا سويا أقوى بكثير من أي فرد يعمل بمفرده، فالعمل في مجموعات يتطلب حسن الإصغاء واحترام الآخرين والقدرة على تبرير الأفكار وتطويرها بالتعاون مع الآخرين، وقد ذكر قطامي وعمور (٢٠٠٥) أنّ التفكير التبادلي هو قدرة الفرد على العمل ضمن مجموعات، مع القدرة على تبرير الأفكار واختبار مدى صلاحية إستراتيجيّات الحلول والتفاعل والتعاون والعمل مع المجموعة.

ويرى الباحث أنّ من الخصائص المميزة للفرد المتصف بهذه العادة أنّه يشارك الآخرين تفكيره وإنجازه، ويساهم في تطوير أفكار الآخرين ويُكوّن أفكاره بالتفاعل مع أفكارهم، ويطوّر تفكيره لكي يتوافق مع الآخرين حينما يُفكر معهم، ويُكوّن صورة جديدة عن تفكيره الاجتماعي وعن ذاته، ويُكوّن انفتاحا ذهنيّا مع أفكار الآخرين وما لديهم من بدائل.

• **أساليب تنمية عادات العقل**:

حتى يتم تعلّم العادات العقليّة لابد من تعريفها وتقديمها للطلاب بشكل واضح، لأنّهم نادراً ما يرون هذه العادات مستخدمة في العالم المحيط بهم، فقليل من النّاس من يهتمون بوضع الخطط واستخدام الإمكانات المتاحة بصورة جيّدة، وقليل من النّاس من يهتم بالدّقة والوضوح في عمله، وقد ظهرت العديد من

الدّراسات التي اهتمت بتنمية عادات العقل لدى المتعلّمين، وتعددت الأساليب التي استخدمتها في تنمية عادات العقل، ومن هذه الأساليب ما يلي:

- تنمية عادات العقل من خلال بناء برامج تدريبيّة خاصّة: حيث طوّر الباحثون برامج تدريبيّة خاصّة لتنمية عادات العقل بشكل مباشر أو غير مباشر، وبشكل مستقر عن المقرّرات الدراسيّة، ومن هذه البرامج برنامج قطامي (٢٠٠٧)، وبرنامج ريّاني (٢٠١٢).
- توفير بيئة صفيّة تدعم التفكير: ويتم ذلك باستخدام إستراتيجيّات وإجراءات لتصميم بيئة تعلّم مناسبة، ولذلك أثر هام في تنمية عادات العقل وتحويلها إلى أفعال حقيقيّة داخل بيئة الفصل الدراسي وخارجها، وعند توفير بيئة صفيّة تدعم التفكير فإنّ البيئة الصفيّة الثريّة تساعد الطلاب على اكتساب سلوك يتسم بعمق التفكير إذا ما توفر فيها بعض السلوكيّات والأدوار الملائمة، التي تقدم لهم فرص لنمو التفكير، وممارستهم لعادات العقل بإتقان (*Costa, 2000*؛ أبوسيف، ٢٠١٤).
- خرائط التفكير: وهي أدوات بصريّة تُفعّل المدخل البصري لتنمية عادات العقل لدى الطلاب، ومن أهم التجارب في هذا المجال تجربة مدرسة (*Friendship Vaily Elementary School*) حيث تبنت المدرسة تحقيق هدف "المدرسة بيت العقل" وقد نجحت المدرسة خلال مدة خمس سنوات في تقويم هدفها عبر سلسلة من الاستراتيجيّات التّعليميّة والتعلّميّة عالية الجودة، وأحد تلك الاستراتيجيّات كانتٍ خرائط التفكير، وأوضحت النتائج أنّ الطالبات قد أصبحن قادرات نسبيا على استعمال خرائط التفكير؛ وبناء شبكات معرفيّة وتوجيهها بهدف الوصول إلى الناتج النهائي، إضافة إلى نشوء ميل نحو الإبداع والمرونة (*Costa, 2000*).
- تنمية عادات العقل من خلال إستراتيجيّات وأساليب متنوعة: حيث يتم تنمية عادات العقل من خلال تجريب بعض الاستراتيجيّات والنماذج الحديثة، واستخدام بعض الأنشطة التدريسيّة، من خلال دمجها مع المحتوى المعرفي للمواد الدراسيّة، ومن هذه الدّراسات التي أثبتت فاعليّة الاستراتيجيّات والأساليب في تنمية عادات العقل، كما في دراسة كل من: (سعيد، ٢٠٠٦؛ حسام الدين، ٢٠٠٨)، وقد كان من بين الاستراتيجيّات التّعليميّة والتعلّميّة التي تم توظيفها أثناء تنفيذ تجربة هذه الدّراسة لتنمية عادات العقل، استراتيجيّة التّعليم المتمايز كاستراتيجيّة حديثة تراعي التنوع وإثراء البيئة الصفيّة بإستراتيجيّات وأساليب تقويم متنوعة تراعي تمايز الطلاب واختلاف تفضيلاتهم للتعلم.

- **دور المعلّم في تنمية عادات العقل لدى المتعلّمين**:

يلعب المعلم دورا كبيرا في تنمية عادات العقل لدى المتعلّمين، وقد حدد سعيد (٢٠٠٦) أدوار المعلّم فيما يلي:

- مساعدة المتعلّمين على فهم عادات العقل.

- مساعدة المتعلّمين على تحديد وتطوير الاستراتيجيّات المرتبطة بتنمية عادات العقل.
- خلق بيئة تعلّم صفيّة ومدرسيّة تُشجع على تنمية واستخدام عادات العقل.
- توفير الدعم الإيجابي للمتعلّمين الذين يظهرون تجاوباً مع عادات العقل،

• **أدوار المتعلّم في تنمية عادات العقل**:

بناءً على ما تم الاطلاع عليه في الدّراسات السابقة؛ فإنّ الباحث يرى أنّ من أبرز أدوار المتعلّم ما يلي:

- المشاركة في جميع الأنشطة المتضمنة في دروس المقرّر.
- الانتباه والاستفادة من توجيهات المعلّم والتغذية الراجعة.
- التعاون والعمل الجماعي والحوار المشترك مع زملائه في الفصل أو في مجموعة التعلّم.
- المشاركة بإيجابيّة في المجموعة والتفكير التبادلي مع زملائه، والاهتمام بما يطرحونه من أفكار وآراء ومعلومات.
- المشاركة الإيجابيّة في الحوار الصفي وعدم التردد في تقديم أي إجابة يعتقد أنّها صحيحة.
- طرح الأسئلة وإثارة المشكلات والاستفسار عمّا قد يُشكل عليه.
- تنفيذ الأنشطة وفق الخطوات والنماذج التي يحددها المعلّم.

• **قياس عادات العقل وتقويمها**:

تُعد العادات العقليّة من المتغيّرات المهمّة التي لها علاقة بالأداء الأكاديمي لدى الطلاب في مراحل التّعليم المختلفة، لذلك أكدت العديد من الدّراسات مع بداية القرن الحادي والعشرين أهميّة تعليم العادات العقليّة، وتقويمها، ومناقشتها مع الطلاب، والتفكير فيها، وتقديم التعزيز اللازم للطلاب من أجل تشجيعهم على التمسك بها، حتى تصبح جزءا من ذاتهم وبنيتهم العقليّة (قطامي، ٢٠٠٧، ص. ٥)، وهناك عدة طرائق يتم من خلالها قياس وتقويم عادات العقل، كما أورد ذلك نوفل (٢٠١٠)، وهي؛ السجلات القصصيّة، وملف أعمال الطالب (البورتفوليو)، ومشاريع التقويم، وقواعد التصحيح، وسلالم التقدير.

• **البحوث والدّراسات السابقة التي تناولت تنمية عادات العقل**:

هدفت دراسة حسام الدين (٢٠٠٨) إلى استخدام استراتيجيّة "البداية – الاستجابة – التقويم" في تنمية التحصيل والاتجاه نحو ممارسة عادات العقل والمهارات العقليّة المكونة لعادات العقل لدى طلاب الصف الأول الإعدادي بمصر، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وقد أعدّت الباحثة اختبارا تحصيليّاً وبطاقة ملاحظة للمهارات العقليّة المكوِّنة لعادات العقل، وخلصت الدّراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيّاً لصالح طلاب المجموعة التجريبيّة بالنسبة لمقياس الاتجاه البعدي نحو ممارسة عادات العقل والمهارات العقليّة المكونة لعادات العقل ومهاراته المختلفة، وهدفت دراسة صادق (٢٠١١) إلى تعرّف أثر التفاعل بين نموذج

(8W's) الاستقصائي والذكاء في التحصيل وتنمية بعض عادات العقل والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي بسلطنة عُمان، وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي وذلك فيما يتعلق بالدّراسة النظريّة لموضوع التعلم المبني على الاستقصاء وتعريفه وخطواته، والمنهج شبه التجريبي فيما يتعلق بتجربة البحث وإجراءاته وضبط متغيّراته، واستخدم الباحث اختبارا تحصيليا لقياس التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف السابع، واختبار عادات العقل، ومقياس الاتجاه نحو مادة العلوم، وقد خلصت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في اختبار عادات العقل الكلي ومكوناته (المثابرة - والمرونة في التفكير - وطرح المشكلات)، وفي التحصيل، وفي الاتجاه نحو مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبيّة، وهدفت دراسة يوسف (٢٠١٢) إلى تعرّف فاعليّة استراتيجيّة الخرائط الذهنيّة في تدريس العلوم لتنمية التفكير التخيّلي وبعض مهارات عادات العقل، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي في دراسته، وتكونت عيّنة الدّراسة من (٩٨) طالبة من طالبات الصف الثاني الإعدادي بمصر، ولتحقيق أهداف الدّراسة تم إعداد مقياس التفكير التخيّلي واختبار مهارات عادات العقل، وتوصلت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التجريبيّة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في اختبار مهارات عادات العقل البعدي لصالح المجموعة التجريبيّة، كما هدفت دراسة القواس (٢٠١٣) إلى تعرّف فاعليّة برنامج تسريع التفكير من خلال تدريس الرياضيات (CAME) في تنمية عادات العقل والتواصل الرياضي والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانويّة في مدينة الطائف، ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (٦٤) طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي، وقام الباحث بإعداد مقياس عادات العقل، واختبار للتواصل الرياضي، واختبار التحصيل الدراسي، وتوصلت الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التجريبيّة، وهدفت دراسة الطلحي (٢٠١٤) إلى تعرّف فاعليّة التدريس باستخدام نموذج مارزانو في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طلاب التّربية الاجتماعيّة في الصف الخامس الابتدائي في مدينة الطائف، وقد اتبع الباحث في هذه الدّراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عيّنة الدّراسة من (٦٠) طالبا من طلاب الصف الخامس الابتدائي، وقام الباحث بإعداد مقياس لبعض عادات العقل، واختبار التحصيل الدراسي، وتوصلت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة لصالح المجموعة التجريبيّة، كما هدفت دراسة البطوش والخوالدة (٢٠١٥) إلى الكشف عن أثر استخدام نموذج مارزانو في تنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مبحث الثّقافة الإسلاميّة، وتكوّن مجتمع الدّراسة من طالبات الصف الأول الثانوي، ويبلغ عددهن (٣٢٦) طالبة، وتكوّنت عيّنة الدارسة من (٤٣) طالبة، وقد تم اختيارهن بالطريقة القصديّة، وتم بناء استبانة عادات العقل، وجرى استخدام التباين متعدد المتغيرات وكان من أهم النتائج وجود أثر لاستخدام نموذج مارزانو في تنمية عادات العقل الكليّة والعادات الفرعيّة، وأوصت الباحثة باعتماد نموذج مارزانو في تدريس الثّقافة الإسلاميّة لتنمية عادات العقل، وهدفت دراسة الشخص

(٢٠١٥) إلى إعداد مقياس يمكن استخدامه في قياس عادات العقل لدى الطلاب بحيث يشمل جميع عادات العقل، من خلال توفير أداة تتمتع بالخصائص السيكومتريّة المناسبة من صدق وثبات، وبالتالي يمكن استخدامها في قياس عادات العقل بدرجة كبيرة من الثقة، وتكونت عيّنة الدّراسة من (٦٠٠) طالباً وطالبة بالصفوف الثلاثة بالمرحلة الإعداديّة، وأظهرت النتائج أنّ المقياس يصلح للاستخدام بدرجة عالية من الثقة، كما هدفت دراسة القرني (٢٠١٥) إلى تعرّف أثر استخدام استراتيجيّة التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم على تنمية التفكير عالي الرتبة وبعض عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ذوي أنماط السيطرة الدماغيّة المختلفة، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عيّنة الدّراسة من (٧٠) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط في مدينة الطائف، وقد استخدم الباحث الأدوات التالية؛ اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة، ومقياس عادات العقل، ومقياس السيطرة الدماغية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لكل من؛ اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة، ومقياس عادات العقل لصالح المجموعة التجريبيّة، كما أشارت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا لكل من؛ اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة، ومقياس عادات العقل تعزى إلى متغير نمط السيطرة الدماغية، وإلى وجود علاقة ارتباطيّة موجبة دالة إحصائيا لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة، ومقياس عادات العقل، وهدفت دراسة حسن والسعودي (٢٠١٦) إلى الكشف عن أثر استخدام نموذج "بايبي" البنائي في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية عادات العقل والدافعيّة الذاتيّة للتعلم في مبحث التّربية الإسلاميّة لدى طالبات الصف الثّامن الأساسي؛ ولتحقيق هدف الدّراسة قام الباحثان بإعداد دليل لاستخدام نموذج "بايبي" البنائي، واختبار اكتساب المفاهيم الفقهيّة، ومقياس عادات العقل، ومقياس الدافعيّة الذاتيّة للتعلّم، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (٧٧) طالبة من طالبات الصف الثّامن الأساسي، وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائيّة لاستخدام نموذج "بايبي" البنائي في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية عادات العقل والدافعيّة الذاتيّة للتعلّم، وهدفت دراسة كريم (٢٠١٨) إلى تعرّف مستوى عادات العقل عند طلبة المرحلة الإعداديّة، حيث أعدت الباحثة بعد الاطلاع على الادبيات مقياس لعادات العقل مكونة من (١٠٨) فقرة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عيّنة الدّراسة من (٦٠) طالباً وطالبة، وتم تطبيق مقياس عادات العقل المعد، واظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة في مقياس عادات العقل عند طلبة المرحلة الإعداديّة، وأنّ اهمال استخدام عادات العقل يسبب الكثير من القصور في نتائج العمليّة التّعليميّة.

- **التعقيب على البحوث والدّراسات السابقة التي تناولت تنمية عادات العقل**:

اتفقت الدّراسة الحاليّة مع بعض البحوث والدّراسات السابقة في تناولها لمتغير تنمية عادات العقل كمتغيّر تابع، وفي استخدام المنهج التجريبي، والمنهج شبه التجريبي مثل دراسة كل من: (محمود، ٢٠١٢؛ القواس، ٢٠١٣؛ الطلحي، ٢٠١٤؛ القحطاني، ٢٠١٥)، كما اتّفقت مع دراسة كل من: (الطلحي، ٢٠١٤؛ القحطاني،

٢٠١٥) في إعداد مقياس عادات العقل وفقاً لطريقة ليكرت المتدرجة، واختلفت الدّراسة الحاليّة عن بعض البحوث والدّراسات السابقة في نوع المعالجة التجريبيّة المستخدمة في تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، والمتمثلة في التّعليم المتمايز، حيث استخدمت دراسة (حسام الدين، ٢٠٠٨) استراتيجيّة "البدايةٍ - الاستجابة - التقويم"، واستخدمت دراسة (أبوسيف، ٢٠١٤) برنامجا قائما على الاستقصاء، واستخدمت دراسة (البطوش والخوالدة، ٢٠١٥) نموذج مارزانو، واستخدمت دراسة (حسن والسعودي، ٢٠١٦) نموذج "بايبي" البنائي، كما اختلفت الدّراسة الحاليّة عن بعض البحوث والدّراسات السابقة في المقياس المستخدم حيث استخدمت دراسة (حسام الدين، ٢٠٠٨) بطاقة ملاحظة عادات العقل، واستخدمت دراسة (صادق، ٢٠١١) اختبار عادات العقل ، كما اختلفت بعض البحوث الدراسات في المرحلة الدراسيّة المستهدفة، فقد استهدفت دراسة كل من: (الطلحي، ٢٠١٤) المرحلة الابتدائيّة، فيما استهدفت دراسات أخرى المرحلة الثّانويّة مثل دراسة كل من: (القواس، ٢٠١٣؛ البطوش والخوالدة،٢٠١٥)، وكذلك بالنسبة للمنهجً المستخدم فقد استخدمت دراسة كل من: (الشخص، ٢٠١٥؛ كريم، ٢٠١٨) المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت دراسًة (صادق، ٢٠١١) المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وقد تميزت هذه الدراسة بإعداد مقياس عادات العقل للعادات الأربع المستهدفة في الدّراسة (مرونة التفكير، طرح الأسئلة وإثارة المشكلات، تطبيق معارف سابقة على مواقف جديدة، التفكير التبادلي)، وإعداد دليل المعلّم وكراسة نشاط الطالب لتدريس وحدتي (الذكاة وطعام غير المسلمين، والضيافة وآداب الطعام والشراب) من مقرّر الفقه للصف الثالث المتوسط، وبدراسة فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتماىز في تدريس مقرر الفقه، وتقصّي أثرها على تنمية عادات العقل في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وأفادت الدّراسة الحاليّة من البحوث والدّراسات السابقة في جوانب عدّة يمكن تلخيصها في إثراء المتغير الثاني من متغيرات الدّراسة، وتحديد مشكلة الدّراسة وصياغة أسئلتها، وفروضها، وأهدافها، وأهميتها، واختيار منهجيّة الدّراسة المناسبة، وتحديد إجراءاتها، وأدواتها، والأساليب الإحصائيّة المناسبة لاختبار الفروض، وبناء الإطار النظري المرتبط بمتغيّرات الدّراسة، وإعداد مواد الدّراسة، ومقارنة الدّراسة الحاليّة بالبحوث والدّراسات السابقة، والتعرّف على عدد من المراجع العلميّة التي تثري الدّراسة الحاليّة.

- **خصائص طلاب المرحلة المتوسطة**

تُمثّل هذه المرحلة تمثل هذه المرحلة الدراسيّة مرحلة المراهقة، ففيها يشعر المتعلم بثقته في نفسه، والرغبة في الاستقلاليّة، والاعتماد على ذاته في اتخاذ القرارات، كما أنّها تتميز بأنّها فترة تمييز ونضج في القدرات العقليّة، ونمو قدرة المتعلم على التعلم، واكتساب المعلومات والمعارف والمفاهيم، وإدراك ما بينها من خصائص وعلاقات، كما أن المتعلم في هذه المرحلة الدراسيّة يستطيع استيعاب ما يتعلّمه بسهولة، ويكون قادراً على فهمه، واستدعائه مع ما لديه من معلوماتٍ ومفاهيم سابقة، وتتكون لديه القدرة على إدراك المفاهيم المجردة وفهمها فهما

عميقاً (زهران، ٢٠٠٥، ص ص.٣١٣ -٣١٧)، كما يتصف المتعلّم في هذه المرحلة الدراسيّة بالانفعالات المتهورة وعدم الثبات، وتقلّب سلوكه بين مرحلة الطفولة المتأخرة ومرحلة المراهقة، كما يلاحظ على المتعلم في هذه المرحلة التناقض في بعض سلوكيّاته، إضافة إلى السعي نحو تكوين شخصيته بشكل مستقل، ويلاحظ عليه علامات الخجل والانطواء والتردد؛ نتيجة عدم ثقته بذاته (زهران، ٢٠٠٥، ص ص.٣١٨ -٣٢١)، كما أنّ التفكير الديني لدى المتعلّم في هذه المرحلة، يتميز بالقدرة على التجريد والتصور العقلي، فتنمو حياته وتتسع معارفه، ويبدأ بالتأمل في المفاهيم التي تكونت لديه في مرحلة الطفولة، فيناقشها وينقدها ويعمل على تعديلها؛ بما يتوافق مع نموه العقلي والانفعالي، كما يتأثر بالتغيّرات الكونيّة، والتأثر بمناقشة هذه التغيرات الكونيّة والمسائل الفقهيّة مع أصحابه وأقرانه؛ للتوصل إلى تفسيرات لها (فرج وطنطاوي، ٢٠١١، ص ص.٣١٥ -٣١٦).

وفي ضوء ما سبق، يتضح أنّ من الضرورة تنمية وعي المتعلّم وإدراكه لفهم العلوم الشرعيّة بشكل عام، والمسائل الفقهيّة بشكل خاص، وفهمها فهما صحيحا؛ ليكون قادرا على مواجهة المؤثرات الخارجيّة، التي تعمل على تشويه هذه العقيدة السمحة، ورفض أي تفسيرات خاطئة المفاهيم العقيدة الإسلاميّة، كما تأتي أهميّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في مناسبتها لمستوى المتعلّم في هذه المرحلة العمريّة؛ لاتساع قدرة المتعلم على تعلم المسائل الفقهيّة، من خلال مساءلة ذاته حول كل ما يدور حوله، والتفكير والتأمل فيما توصل إليه، واستنتاج العلاقات بين هذه المفاهيم، وتكوين الأفكار الصحيحة، إضافة إلى أثر هذه الاستراتيجيّة في تنمية العادات العقليّة لدى الطلاب، وتنمية قدرة المتعلم على الاحتفاظ بهذه المفاهيم وبقاء أثر تعلّمها، وتذكرها عند الحاجة إليها.

- **العلاقة بين متغيري الدّراسة**:

من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات التربوية الخاصة بمتغيري الدّراسة؛ التعليم المتمايز وعادات العقل، يتضح لدى الباحث أهميّة أن تنحو التّربية المدرسيّة، والعلميّة التعليميّة إلى منحى يهتم بتنمية عادات العقل لدى المتعلمين خاصة في المرحلة المتوسطة، وإذا وضعنا في الحسبان خصائص الطلاب في هذه المرحلة، وظهور حاجتهم للتعامل مع الحياة، وحل ما يواجههم من مشكلات متجددة وتوسيع خبراتهم؛ فإن التّربية المدرسيّة تبحث عن استراتيجيات ومداخل للتدريس تسهم في تنمية العادات العقليّة، وحيث إنّ استراتيجيّة التعليم المتمايز تلتقي مع تنمية العادات العقليّة في كونها تهتم بطريقة تعلّم وتفكير الطلاب وربط ما تعلموه بالحياة، كما أنّ فلسفة التعليم المتمايز تعتمد على أنّ الطلاب مختلفون في مستويات تحصيلهم، وعلى اشتراط التنويع في مهام التعلّم لكي يحقق الطلاب تعلّما متمايزا تبعا لاختلاف إمكاناتهم، وإذا تأملنا في النظريّات التي يعتمد عليها التعليم المتمايز ويستمد منها أهدافه ومبادئه وطبيعة فلسفته وتطبيقاته التربويّة؛ فإنّنا سنلاحظ بوضح الارتباط الواضح بين متغيري الدّراسة، وقد ذكر كلٌ من (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨ ؛ مصطفى، ٢٠١٦) أنّ أهم هذه

النظريات؛ النظرية البنائيّة (التفاعل الاجتماعي النشط)، والنظريّة الاجتماعيّة للتعلم، ونظريّة الذكاءات المتعددة.

وترى كوجك وآخرون (٢٠٠٨) أنّه لا بد من تصميم التدريس لإحداث الفهم المتعلمين ولا بد من تحقق الفهم لدى كل متعلم، في ضوء إمكاناته وقدراته ونوع ذكائه، ونمط تعلمه المفضل، وأنّ لعادات العقل المنتجة عدة أدوار مهمّة في عمليتي التعليم والتعلّم من أبرزها؛ أنها تسمح بالتمايز في طرق التفكير لدى الطلاب.

وبالنظر إلى ما تم ايراده من أدبيّات تربويّة، فإنّه يمكن ملاحظة الترابط الواضح بين متغيري الدراسة، لذا يرى الباحث أنّ هناك علاقة بين هذين المتغيرين؛ حيث قام الباحث بتوظيف استراتيجيّة التعليم المتمايز والتي يرى أنّ لها دورا هاما في تنمية عادات العقل المستهدفة بالدّراسة.

- **فروض الدّراسة**:

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضّابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادة مرونة التفكير لصالح المجموعة التجريبيّة.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضّابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادة طرح الأسئلة وإثارة المشكلات لصالح المجموعة التجريبيّة.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضّابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادة تطبيق معارف سابقة على مواقف جديدة لصالح المجموعة التجريبيّة.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضّابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادة التفكير التبادلي لصالح المجموعة التجريبيّة.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضّابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل الأربع لصالح المجموعة التجريبيّة.

- **منهج الدّراسة**

اتبع الباحث في هذه الدّراسة المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، والذي عرّفه العساف (٢٠١٦) بأنّه "المنهج الذي يستطيع الباحث بواسطته أن يعرّف أثر السبب (المتغير المستقل) على النتيجة (المتغير التابع)" (ص. ٢٠٩)، وذلك لتعرّف فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس الفقه لتنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

- **مجتمع الدّراسة وعينته**

يتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع طلاب الصف الثالث المتوسط (بنين) في المرحلة المتوسطة في مدينة بيشة، وتكونت عينة الدّراسة من طلاب الصف الثالث

المتوسط الذين يدرسون مقرر الفقه في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤١/١٤٤٠هـ، والبالغ عددهم (٢٥) طالباً يدرسون كمجموعة تجريبيّة باستخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز، والمجموعة الأخرى ضابطة مكوّنة من (٢٥) طالباً يدرسون الوحدتين ذاتها بالطريقة المعتادة للتدريس.

- **متغيرات الدّراسة**

- المتغيّر المستقل: تشتمل هذه الدّراسة على متغيّر مستقل واحد، وهو استراتيجيّة التّعليم المتمايز.
- المتغيّر التابعة: لهذه الدّراسة متغيّر تابع واحد، وهو متغيّر عادات العقل.

- **التصميم التجريبي للدّراسة**

قامت الدّراسة الحالية على التصميم شبه التجريبي القائم على تصميم مجموعتين: مجموعة تجريبيّة وأخرى ضابطة، ويشير العساف (٢٠١٦) إلى أنّ المنهج شبة التجريبي من أكثر طرق البحث دقة وموضوعيّة في مجال البحوث التربويّة والنفسيّة، ويقوم المنهج شبه التجريبي على مجموعتين المجموعة الأولى تجريبيّة تدرس الوحدتين المختارتين باستخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز، والمجموعة الثانية ضابطة تدرس نفس الوحدتين باستخدام الطريقة التقليديّة.

- **أدوات الدّراسة**

١. **مقياس عادات العقل**:

يهدف المقياس إلى قياس ممارسة طلاب الصف الثالث المتوسط لبعض عادات العقل قبل وبعد دراستهم للوحدتين المختارة، وذلك لتعرّف فاعليّة التّعليم المتمايز في تنميتها لدى الطلاب (عيّنة الدّراسة)، وتمّ تحديد أربعة أبعاد للمقياس تندرج تحتها (٤٠) عبارة في صورتها الأوليّة، ويقابل كل عبارة ثلاث بدائل على غرار طريقة ليكرت (Likert) للمقياس المتدرج الثلاثي، وهذه البدائل هي: (دائماً - أحياناً - نادراً)، وقد رُوعي في صياغة عبارات المقياس أن تكون لغتها سهلة، وبسيطة وواضحة المعنى، وقصيرة ومناسبة لمستوى الطلاب، وأن تحتوي كل عبارة على فكرة واحدة، وتضمن (٢٧) عبارة موجبة و (١٣) عبارة سالبة، كما تمّ صياغة تعليمات المقياس، وطريقة تصحيح المقياس، ومن ثَمّ تم تطبيق التجربة الاستطلاعيّة للمقياس على عينة ممثلة للعينة الأصليّة للدّراسة، بلغ عددهم (٢٥) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، وقد ظهر من التطبيق الاستطلاعي للمقياس؛ وضوح تعليمات المقياس، ووضوح عبارات المقياس بشكل عام، وإجراء تعديلات على بعض العبارات، كما تمّ تحديد زمن المقياس وكان الزمن المناسب لأداء المقياس هو (٤٠) دقيقة، بالإضافة إلى (٥) دقائق لقراءة التّعليمات، وللتأكد من الصدق الظاهري للمقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين، وذلك لمعرفة آرائهم في المقياس من حيث؛ صحة ووضوح عبارات المقياس، ومدى قياس كل فقرة للجانب المراد قياسه، واتساق العبارات مع البُعد الذي تنتمي إليه، وكفاية عبارات المقياس ومناسبتها لطلاب الصف الثالث المتوسط، والصحة

اللغويّة والعلميّة لعبارات المقياس، وأهم الملاحظات والتعديلات التي يتم اقتراحها من قِبلهم على المحتوى العام للأداة، وقد تحقق الباحث من الصدق الظاهري للأداة، حيث تم تحكيم فقرات المقياس من حيث درجة الانتماء، ودرجة الوضوح، وسلامة الصياغة، وقد استفاد الباحث مما اقترحه بعض المحكمين عند الإشارة إلى بعض التوجيهات التي كانت غائبة عن الباحث، وعمِل على الأخذ بما رآه مناسبا لتحقيق هدف الدّراسة من تلك التوجيهات والآراء بالمشاورة مع المشرف العلمي على الدّراسة، ليكون المقياس في صورته النهائيّة، وللتحقق من الصدق العاملي للأداة (صدق الاتساق الداخلي) فقد تم الاعتماد على معامل الارتباط البسيط لبيرسون والذي يقيس العلاقة بين متغيرين كميين (الدرجات الكليّة لأبعاد المقياس والدرجة الكليّة للمقياس ككل)، وقد تمّ التوصل إلى أنّ معاملات الارتباط لجميع عبارات مهارات المقياس دالة إحصائيا، وأنّ معاملات الارتباط بين محاور المقياس وبعضها البعض وبينها وبين الاختبار ككل دالة إحصائيا، حيث أظهرت معاملات الارتباط الخاصّة بها دلالة مع المهارة التي تنتمي إليه، وقد بلغ متوسط معاملات الارتباط بين كل مهارة والمقياس ككل (٠.٩٠٤) ويدل ذلك على أنّ المقياس بمهاراته المختلفة يتميز بدرجة عالية من الاتساق الداخلين كما تمّ التحقق من ثبات المقياس من خلال استخدام البرنامج الاحصائي (spss) والمعادلات الآتية؛ معامل "ألفا" (α) كرونباخ للثبات، والتجزئة النصفيّة باستخدام معادلة جتمان، وقد بلغ متوسط معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠.٨٥٢)، كما بلغ متوسط التجزئة النصفيّة باستخدام معادلة جتمان (٠.٨٨٥)، وجميعها معاملات ثبات تدل على أنّ المقياس يتميز بدرجة عاليّة من الثبات، لأنّ مستوى دلالته مرتفع، وقد تم التوصل للصورة النهائيّة للمقياس في ضوء آراء المحكمين ونتائج التجربة الاستطلاعيّة؛ وبقي عدد عبارات المقياس بعد إجراء التعديلات عليها (٤٠) عبارة، منها (٢٧) عبارة موجبة، و (١٣) مفردة سالبة، وبذلك تكون الدرجة النهائيّة للمقياس (١٢٠) درجة، والصغرى (٤٠) درجة، وجدول (٧) التالي يوضح مواصفات مقياس عادات العقل في صورته النهائيّة، وكما هو مرفق في ملحق رقم (٧).

٢. **دليل المعلّم للتدريس باستخدام التّعليم المتمايز، وكراسة الأنشطة المصاحبة للطالب**:

تمّ إعداد دليل المعلم للتدريس باستخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز، ويهدف إلى توضيح كيفيّة تدريس الوحدتين المختارتين وتحضير الدروس المقرّر إجراء التجربة عليها وفق استراتيجيّة التّعليم المتمايز المختارة، وفقا لأنماط التعلم والاستعداد والاهتمامات المختلفة للطلاب، كما تمّ إعداد كراسة أنشطة مصاحبة للطالب، تهدف إلى تسهيل وتجويد عمل الطلاب وفق الاستراتيجيّات المقترحة والمهام المخطط لها في كل درس، وتضمّن الدليل؛ مقدّمة، وبيانات الاستراتيجيّة المتبعة، ونبذة مختصرة عن التّعليم المتمايز، وخطوات استراتيجيّة التّعليم المتمايز، وتوجيهات عامّة للمعلم، والخطة الزمنية لتدريس موضوعات الوحدة، الأهداف العامّة للوحدة، وخطة الدروس اليوميّة، وكراسة نشاط الطالب، وقام الباحث بإعداد الدليل في صورته الأوليّة، وتمّ عرضه على مجموعة

من المحكمين من المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس وبعض المشرفين التربويين في الميدان التربوي، وذلك لمعرفة آرائهم حول الدليل من حيث؛ مدى ملاءمة الأهداف السلوكيّة لكل درس، ومدى وضوح الصياغة العلميّة واللغويّة لدليل المعلّم، ومدى ملاءمة طرق التدريس والوسائل التّعليميّة، ومدى ملاءمة أساليب التقويم، ومدى تسلسل وارتباط عناصر الدليل، ومدى كفاية الزمن المحدد لتنفيذ الأنشطة، واقتراح ما يرونه مناسباً من تعديلات، وأوصى بعض المحكمين بإجراء بعض التعديلات، وقد أجرى الباحث تلك التعديلات، وكان من أبرزها؛ تعديلات لغويّة وعلى علامات الترقيم، وتعديلات لضمان اتساق صياغة دروس الوحدة مع إستراتيجيّات التّعليم المتمايز؛ إضافة أنشطة لبعض الدروس، وتعديلات على الإخراج النهائي للدليل، وتمّ إجراء التعديلات التي رأى المحكمون ضرورة تعديلها؛ ليكون الدليل في صورته النهائيّة، صالحاً للتطبيق من قبل المعلّم وطلاب الصف الثالث المتوسط.

- **تنفيذ تجربة الدّراسة**

بعد أن أصبحت المواد التّعليميّة وأداة الدّراسة جاهزة للتطبيق، واستكمال الباحث للإجراءات النظاميّة للتطبيق تم التنفيذ وفقاً للخطوات الآتيّة:

- تطبيق أداة الدّراسة (مقياس عادات العقل) قبليّاً على عينة الدّراسة؛ للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدّراسة قبل التطبيق مباشرة، من خلال حساب الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيّة والضّابطة، باستخدام اختبار (ت) (*T-Test*) لعينتين غير مرتبطتين مع تساويهما في العدد، وتم حساب التكافؤ بين المجموعتين، واتضح أنّه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين سواءً فيما يتعلق بكل مهارة، أو الدرجة الكليّة للمقياس، حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد على التوالي (٠.٣٦، ٠.٤٢، ٠.٢٩، ٠.٤٠)، وللدرجةٍ الكليّة (٠.٤٤)، وجميعها أقل من (٢.٠٠) مما يدل على أنّها غير دالة إحصائيا، وتعكس تلك النتيجة تقارب مستويات الطلاب بالمجموعة الضّابطة والتجريبيّة في الاختبار القبلي.
- تسليم معلّم المجموعة التجريبيّة نسخة من دليل المعلّم وكراسة الأنشطة خلال لقاء مع المعلّم تمّ فيه توضيح توجيهات وضوابط تطبيق التجربة وتنفيذ الدروس مع طلاب المجموعة التجريبيّة وفق استراتيجيّة التّعليم المتمايز.
- عمل حصة توجيهيّة مع طلاب المجموعة التجريبيّة بمشاركة معلّمهم، وتوضيح أبرز التوجيهات والتنظيمات اللازمة والداعمة لتنفيذ الدروس وفق استراتيجيّة التّعليم المتمايز ووفق كراسة الأنشطة الخاصّة بالطالب.
- بدء التدريس مع المجموعة التجريبيّة، بمعدل حصتين في الأسبوع.
- إجراء التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل على مجموعتي الدّراسة.
- تحليل نتائج الدّراسة وتفسيرها ومناقشتها في ضوء أدبيّات الدّراسة والدّراسات السابقة.
- صياغة التوصيات والمقترحات المناسبة، في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدّراسة.

• **ملاحظات الباحث أثناء تطبيق تجربة الدّراسة**:

- تخوّف بعض الطلاب من الإجابة بحجة أنّه لم يسبق لهم دراسة موضوع المقياس، وقد تم تشجيعهم على أن يكتبوا ما يرونه صحيحا من وجهة نظرهم، حيث إنّ نتيجة الدرجات لا تدخل ضمن تقييم المعلّم لهم.
- عدم الجديّة الكافية لدى بعض الطلاب في القيام بالمهام الموكلة إليهم، وخاصّة في بداية تطبيق الدّراسة؛ مما زاد من أهميّة توجيه المعلم والباحث في تعزيز الجوانب التي تؤدي إلى دفع الطلاب إلى بذل الجهد الكافي لتحقيق أهداف التّعليم المتمايز.
- واجه بعض الطلاب صعوبة في البداية في التعامل مع بعض إستراتيجيّات التّعليم المتمايز، ولكن بمساعدتهم بالشرح والتوضيح، وتشجيعهم وخلق التنافس بينهم، تحسّن أداؤهم وأصبحوا متفاعلين بشكل أفضل.
- في البداية كان الوقت غير كافٍ لتنفيذ بعض إستراتيجيّات التّعليم المتمايز، حتى اعتاد الطلاب عليها، وتمكّن كثير منهم من إتقان ما يطلب منهم، وأصبح لدى الطلاب تشوقا للعرض والمناقشة وأداء ما يطلب منهم في كراسة النشاط.
- عدم تقبّل بعض الطلاب لوضعه في المجموعة التي ينتمي إليها في بداية تطبيق الدّراسة، ويمكن عزو ذلك إلى ضعف قدرات بعض الطلاب المعرفيّة والمهاريّة والاجتماعيّة وغيرها، أو لوجود سلوكيّات تعود الطالب على ممارستها.
- لاحظ الباحث وجود تنافس بين طلاب المجموعات التعاونيّة في الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب تفكيرا سواء خلال الدرس أو في التقييم والواجب المنزلي.
- تحمّس المعلم المشارك بتطبيق معالجات هذه الدّراسة، وأبدى تفاعلا جيّدا في حث الطلاب على الالتزام بمنظّمات التّعليم المتمايز الموضحة له في خطة تحضير الدروس، وتابع تقدم تعلّم طلابه بشكل مميّز.
- التزايد التدريجي للنشاط لدى الطلاب والمعلّم مع تزايد الحصص المنفذة، وذلك بسبب التمرس والتدرب على المهارات والاستراتيجيّات المصاحبة، ومعرفة المهام، فضلا عن زيادة المهارات الاجتماعيّة ومهارات العمل الجماعي.
- لاحظ الباحث أنّ الطلاب بعد أن درسوا بإستراتيجيّات التّعليم المتمايز أصبحوا على وعي وإدراك بها، ويقومون بتطبيقها وتعبئة النماذج المنظمّة لها بطريقة صحيحة وسريعة.

• **الأساليب الإحصائيّة**:

اعتمدت الدّراسة المعالجات الإحصائيّة التالية، باستخدام برنامج الحزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS):

- معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفيّة لجتمان.
- معامل الثبات بحساب معامل ألفا كرونباخ.
- المتوسط الحسابي لحساب متوسطات درجات المجموعتين التجريبيّة والضّابطة.
- الانحراف المعياري لحساب الانحرافات لدرجات المجموعتين التجريبيّة والضّابطة.

- معامل الارتباط لبيرسون، لحساب الاتساق الداخلي للاختبار.
- اختبار النسبة التائية لعينتين مستقلتين للتعرّف على مدى تكافؤ المجموعتين التجريبيّة والضّابطة في الاختبار القبلي.

• **نتائج الدّراسة**:

قام الباحث بعرض وتحليل النتائج في ضوء فروض الدّراسة، ومناقشة تلك النتائج وتفسيرها، وجاءت كما يلي:

• **الفرض الأول**:

وينص على أنّه "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس عادة مرونة التفكير بين طلاب المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضّابطة لصالح المجموعة التجريبيّة في التطبيق البعدي"، ولاختبار الفرض الأول تم حساب قيمة "ت" بين المتوسطات الحسابيّة لمقياس عادات العقل للمجموعتين التجريبيّة والضّابطة لإثبات الفرض من عدمه، والجدول التالي يوضح الفرق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائيّة للمجموعتين (الضّابطة والتجريبيّة) في عادة مرونة التفكير في التطبيق البعدي.

جدول (١) : الفرق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائيّة للمجموعتين (الضّابطة والتجريبيّة) في عادة مرونة التفكير في التطبيق البعدي

العادة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار ت	الدلالة الإحصائيّة عند (٠.٠٥)	الفرق بين المتوسطين
مرونة التفكير	الضّابطة	٢٥	١٩,٥١	٤,٦٥	١٣,٩٠	دالة	١١,٣٠
	التجريبيّة	٢٥	٣٠,٨٠	٣,١٢			

يتضح من الجدول أنّ هناك فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس عادة مرونة التفكير بين طلاب المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضّابطة لصالح المجموعة التجريبيّة في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٣.٩٠) بينما وجدت قيمة "ت" الجدوليّة عند درجة حريّة (٢٩) تساوي (٢.٠٤٥) لمستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يقود إلى قبول الفرض، وهذا يعنى فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس مقرر الفقه لتنمية عادة مرونة التفكير لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

• **الفرض الثاني**:

وينص على أنّه "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس عادة التساؤل وطرح المشكلات بين طلاب المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضّابطة لصالح المجموعة التجريبيّة في التطبيق البعدي"، ولاختبار الفرض الثاني تمّ حساب قيمة "ت" بين المتوسطات الحسابيّة لمقياس عادات العقل للمجموعتين التجريبيّة والضّابطة لإثبات الفرض من عدمه، والجدول التالي يوضح الفرق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة

(ت) ودلالتها الإحصائيّة للمجموعتين (الضّابطة والتجريبيّة) في عادة التساؤل وطرح المشكلات في التطبيق البعدي.

جدول(٢): الفرق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائيّة للمجموعتين (الضّابطة والتجريبيّة) في عادة التساؤل وطرح المشكلات في التطبيق البعدي

العادة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار ت	الدلالة الإحصائيّة عند (٠.٠٥)	الفرق بين المتوسطين
التساؤل وطرح المشكلات	الضّابطة	٢٥	٧.٦١	١.٩٩	١٠.٥٠	دالة	٥.٠٤
	التجريبيّة	٢٥	١٢.٦٥	١.٥٣			

يتضح من الجدول أنّ هناك فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس عادة التساؤل وطرح المشكلات بين طلاب المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضّابطة لصالح المجموعة التجريبيّة في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٠.٥٠) بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية عند درجة حريّة (٢٩) تساوي (٢.٠٤٥) لمستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يقود إلى قبول الفرض، وهذا يعنى فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس مقرر الفقه لتنمية عادة التساؤل وطرح المشكلات لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

- **الفرض الثالث**:

وينص على أنّه "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس عادة استخدام المعرفة السابقة في مواقف جديدة بين طلاب المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضّابطة لصالح المجموعة التجريبيّة في التطبيق البعدي"، ولاختبار الفرض الثالث تم حساب قيمة "ت" بين المتوسطات الحسابيّة لمقياس عادات العقل للمجموعتين التجريبيّة والضّابطة لإثبات الفرض من عدمه، والجدول التالي يوضح الفرق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائيّة للمجموعتين (الضّابطة والتجريبيّة) في عادة استخدام المعرفة السابقة في مواقف جديدة في التطبيق البعدي.

جدول (٣): الفرق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائيّة للمجموعتين (الضّابطة والتجريبيّة) في عادة استخدام المعرفة السابقة في مواقف جديدة في التطبيق البعدي

العادة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار ت	الدلالة الإحصائيّة عند (٠.٠٥)	الفرق بين المتوسطين
استخدام المعرفة السابقة في مواقف جديدة	الضّابطة	٢٥	١٥.٦٢	٣.٣٥	١٢.١٩	دالة	٧.٥٦
	التجريبيّة	٢٥	٢٣.١٨	٣.٥١			

يتضح من الجدول أنّ هناك فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس عادة استخدام المعرفة السابقة في مواقف جديدة بين طلاب المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضّابطة لصالح المجموعة التجريبيّة في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٢.١٩) بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية عند درجة حريّة (٢٩) تساوي (٢.٠٤٥) لمستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يقود إلى قبول الفرض، وهذا يعني فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس مقرر الفقه لتنمية عادة استخدام المعرفة السابقة في مواقف جديدة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

• **الفرض الرابع**:

وينص على أنّه "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس عادة التفكير التبادلي بين طلاب المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضّابطة لصالح المجموعة التجريبيّة في التطبيق البعدي"، ولاختبار الفرض الرابع تم حساب قيمة "ت" بين المتوسطات الحسابيّة لمقياس عادات العقل للمجموعتين التجريبيّة والضّابطة لإثبات الفرض من عدمه، والجدول التالي يوضح الفرق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائيّة للمجموعتين (الضّابطة والتجريبيّة) في عادة التفكير التبادلي في التطبيق البعدي.

جدول (٤) : الفرق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائيّة للمجموعتين (الضّابطة والتجريبيّة) في عادة التفكير التبادلي في التطبيق البعدي

العادة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار ت	الدلالة الإحصائيّة عند (٠.٠٥)	الفرق بين المتوسطين
التفكير التبادلي	الضّابطة	٢٥	١٠.٣٠	٣.٠٢	١٢.٦٨	دالة	١٢.٦٨
	التجريبيّة	٢٥	٢٢.٩٨	٣.٧٢			

يتضح من الجدول السابق أنّ هناك فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس عادة التفكير التبادلي بين طلاب المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضّابطة لصالح المجموعة التجريبيّة في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٢.٦٨) بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية عند درجة حريّة (٢٩) تساوي (٢.٠٤٥) لمستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يقود إلى قبول الفرض، وهذا يعني فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس مقرر الفقه لتنمية التفكير التبادلي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

• **الفرض الخامس**:

وينص على أنّه "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس عادات العقل الأربع بين طلاب المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضّابطة لصالح المجموعة التجريبيّة في التطبيق البعدي"، ولاختبار الفرض الخامس تمّ حساب قيمة "ت" بين المتوسطات الحسابيّة لمقياس عادات العقل للمجموعتين التجريبيّة والضّابطة لإثبات الفرض من عدمه، والجدول التالي يوضح الفرق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائيّة للمجموعتين (الضّابطة والتجريبيّة) في عادة العقل الأربع في التطبيق البعدي.

جدول (٥) : الفرق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائيّة للمجموعتين (الضّابطة والتجريبيّة) في عادة العقل الأربع في التطبيق البعدي

العادة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار ت	الدلالة الإحصائيّة عند (٠.٠٥)	الفرق بين المتوسطين
عادات العقل الأربع ككل	الضّابطة	٢٥	٥٣.٠٤	١٣.٠١	١٢.٣٢	دالة	٣٦.٥٧
	التجريبيّة	٢٥	٨٩.٦١	١١.٨٨			

يتضح من الجدول السابق أنّ هناك فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس عادات العقل الأربع بين طلاب المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضّابطة لصالح المجموعة التجريبيّة في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٢.٣٢) بينما وجدت قيمة "ت" الجدوليّة عند درجة حريّة (٢٩) تساوي (٢.٠٤٥) لمستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يقود إلى قبول الفرض، وهذا يعني فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس مقرر الفقه لتنمية مهارات العقل الأربع لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

- **معرفة فاعليّة استخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز على المتغير التابع**

تم تحديد مقدار حجم الأثر "قيم الدلالة العمليّة" وفق القاعدة التي اقترحها Cohen (١٩٨٨)، وقد توصل الباحث إلى معرفة مقدار تأثير المتغير المستقل "استراتيجيّة التّعليم المتمايز" على عادات العقل والجدول التالي يوضح حجم الأثر في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبيّة في مقياس عادات العقل.

جدول (٦) : حجم الأثر في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبيّة في مقياس عادات العقل

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة حجم الأثر (d)	مقدار حجم الأثر
استراتيجيّة التّعليم المتمايز	عادة مرونة التفكير	١٣.٩٠	٤٨	٠.٨٦٩	كبير
	عادة التساؤل وطرح المشكلات	١٠.٥٠		٠.٨١٥	كبير
	عادة تطبيق معارف سابقة على مواقف جديدة	١٢.١٩		٠.٨٤٧	كبير
	عادة التفكير التبادلي	١٢.٦٨		٠.٩٢٠	كبير
	عادات العقل الأربع ككل	١٤.٦٢		٠.٨٨٠	كبير

ومما سبق يتضح أنّ تأثير المتغير المستقل (استراتيجيّة التّعليم المتمايز) كان كبيرا من حيث مقدار حجم القيمة العمليّة للدلالة الإحصائيّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) على المتغير التابع عادات العقل.

- **التعليق على نتائج الدّراسة**:

توصلت الدّراسة إلى فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تنمية عادة مرونة التفكير لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، حيث تعمل هذه الاستراتيجيّة على توجيه الطلاب نحو الاستفادة القصوى من قدراتهم العقليّة من خلال الأنشطة المتنوعة التي تُتيحها في محاولة لتنمية عادة مرونة التفكير، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من: (Iff, 2001؛ المالكي، ٢٠١٤؛ العريفي، ٢٠١٥؛ أبا نمى، ٢٠١٨؛ قمرة، ٢٠١٨)، وتَّوصلت الدّراسة إلى فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تنمية عادة التساؤل وطرح المشكلات لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، حيث ساعدت استراتيجيّة تعدّد الإجابات الصحيحة على تنمية عادة التساؤل وطرح المشكلات لدى الطلاب حيث تعمل هذه الاستراتيجيّة على طرح أسئلة متنوعة، وتحديد بعض المهام المفتوحة النهاية، والتي تهتم أساسا بحل المشكلات وطرح وجهات نظر مختلفة وتقبل أكثر من حل ومناقشته لدى الطلاب، مما يساعد على تكوين عقول منفتحة لدى الطلاب، ومعرفة التضاربات والتناقضات وسبر غور الأسباب

الدافعة لها، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من: (مرسي، ٢٠١٥؛ الخطيب، ٢٠١٧؛ قمرة، ٢٠١٨)، كما توصلت الدّراسة إلى فاعلّيّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تنمية عادة استخدام المعرفة السابقة في مواقف جديدة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وترجع أهميّة عادات العقل إلى كونها تساعد على تنمية المهارة العقليّة وتعلّم خبرة يحتاجها الطلاب في المستقبل، ومن ثَمّ فهي تؤدى إلى فهم أفضل للعالم من حولهم، وتساعدهم على تنظيم عمليّة التعلّم وتوجهها بكفاءة مع مواقف الحياة اليوميّة في ضوء اختيار الإجراء المناسب للموقف التّعليمي الذي يمر به المتعلم، وتشجيع الطلاب على امتلاك الإرادة تجاه استخدام القدرات والمهارات العقليّة في جميع الأنشطة التّعليميّة والحياتيّة حتى يصبح التفكير لدى الطالب عادة لا يمل من ممارستها، واكتساب القدرة على مزج قدرات التفكير الناقد والإبداعي والتنظيم الذّاتي للوصول إلى أفضل أداء، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (مرسي، ٢٠١٥؛ نعمة، ٢٠١٧؛ الخطيب، ٢٠١٧)، وتوصلت الدّراسة إلى فاعليّة استّراتيجيّة التّعليم المتمايز في تنمية عادة التفكير التبادلي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، ويعني المقدرة المتزايدة على التفكير بالاتساق مع الآخرين، والتواصل بشكل كبير مع الآخرين والحساسيّة تجاه احتياجاتهم، والقدرة على تبرير الأفكار واختبار مدى صلاحيّة إستراتيجيّات الحلول عند الآخرين، والإصغاء والسعي وراء الرأي الجماعي والتخلي عن فكرة ما من أجل العمل على فكرة شخص آخر، والتعاطف والتعاون والقيادة الجماعية والإيثار، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (يوسف،٢٠١٢)، كما وتوصلت الدّراسة إلى فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس مقرّر الفقه لتنمية العادات العقليّة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وتقودنا نتائج هذه الدّراسة إلى ضرورة تنمية عادات العقل للطلاب بشكل عام والمعلمين بشكل خاص وذلك حتى يتم نقلها إلى طلابهم، كما اتفق مع ما جاء به (Costa&Kallick ,2003) حيث أكدا على ضرورة دمج عادات العقل في جميع الصفوف الدراسيّة ومراقبة نتائجها الإيجابيّة حيث تؤدي تنميتها إلى امتلاك الطلاب القدرة على تنظيم العمليّات العقليّة وترتيبها، ووضع نظام الأولويّات السليم مما يساعد على النجاح الأكاديمي، ومما لاشك فيه أنّ استمرار تأثير استراتيجيّة التّعليم المتمايز على الطلاب لفترة زمنيّة أطول يرجع لاستمرار تدريب الطلاب ومشاركتهم أنشطتهم بشكل مستمر ومتابعة مشكلاتهم الشخصيّة والدراسيّة والاجتماعيّة؛ مما يؤدي إلى تدعيم استفادة الطلاب من الإستراتيجيّة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (سعيد، ٢٠٠٦؛ حسام الدين، ٢٠٠٨)، ومما سبق يمكن القول بأنّ استراتيجيّة التّعليم المتمايز تُعد طريقة فعّالة في تنمية العادات العقليّة الأربع المستهدفة في هذه الدّراسة.

- **توصيات الدّراسة**:

بناءً على النتائج السابقة، أوصى الباحث بعددٍ من التوصيات، أهمّها:

- يُوصي الباحث معلّمي التّربية الإسلاميّة عامّة، ومعلمي مادة الفقه بخاصّة باستخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز في المواقف التّعليميّة؛ لما لها من فعاليّة واضحة في تنمية العادات العقليّة لدى الطلاب.

- يُوصي الباحث بتطوير مناهج التّربية الإسلاميّة بشكل عام ومنهج مادة الفقه بشكل خاص من حيث المحتوى العلمي، وطريقة تنظيمه وتزويده بالأنشطة التي ترتقي بالمهارات، وتنمي العادات العقليّة لدى الطلاب.
- يُوصي الباحث بتطوير دليل معلّم التّربية الإسلاميّة بحيث يحتوي المزيد من الأمثلة والمهام والتطبيقات والمقترحات التي تعين المعلم على الاستفادة من إستراتيجيّات التدريس الحديثة، ومنها استراتيجيّة التّعليم المتمايز.
- يُوصي الباحث بإثراء البيئة الصفيّة والتّعليميّة وتهيئة الإمكانات الماديّة والمعنويّة؛ بما يتناسب مع طرق التدريس الفاعلة، ومنها استراتيجيّة التّعليم المتمايز.
- يُوصي الباحث بضرورة توظيف إستراتيجيّات التدريس التي تساعد على كشف ما لدى الطلاب من طاقات ومواهب وإمكانات عقليّة ومهاريّة؛ ومن ثَمّ تنميتها وصقلها وتوجيهها التوجيه الأمثل للاستفادة منها في بناء الوطن والأمّة.
- يُوصي الباحث بإقامة دورات تدريبيّة لمعلّمي التّربية الإسلاميّة في مراحل التّعليم المختلفة، لتزويدهم بالمهارات اللازمة لمعرفة إستراتيجيّات التدريس الفاعلة في الموقف التعلمي التّعليمي، ومنها استراتيجيّة التّعليم المتمايز.
- يُوصي الباحث بتنويع أساليب التقويم في مقررات التّربية الإسلاميّة بشكل عام ومقرر مادة الفقه بشكل خاص بحيث يعطي ذلك فرصة للطالب لاختيار ما يتناسب مع ميوله وقدراته، وإعداد أنشطة علميّة متنوعة وبشكل متدرج الصعوبة.
- يُوصي الباحث بضرورة تدعيم مقررات التّربية الإسلاميّة بشكل عام ومقرر مادة الفقه بشكل خاص بمفاهيم وأنشطة تؤكد على العادات العقليّة، وممارستها ممارسة فعليّة من خلال عادات عقليّة محددة.
- يُوصي الباحث بأن تكون أعداد الطلاب في الفصل تتراوح ما بين (٢٠ -٣٠) طالبا؛ لكي يساعد ذلك على تطبيق التّعليم المتمايز، وأن يتم توزيع الطلاب بشكل مختلط بحيث يكون بالفصل الواحد طلاب يتباينون في المستويات.
- يُوصي الباحث بإجراء المزيد من الأبحاث التربويّة للكشف عن واقع عادات العقل لدى الطلاب في المراحل الدراسيّة المختلفة، وتعرّف مدى ارتباطها بالتفوق الدراسي.

- **الدّراسات المقترحة**:

- إجراء دراسة حول معرفة فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز في مواد التّربية الإسلاميّة الأخرى، وفي مراحل تعليميّة مختلفة.
- إجراء دراسة للمقارنة بين استراتيجيّة التّعليم المتمايز وأساليب تدريسيّة أخرى في مجال تعلىم مواد التّربية الإسلاميّة في مراحل التّعليم المختلفة.
- إجراء دراسة حول فاعليّة استراتيجيّة التّعليم المتمايز على متغيّرات أخرى، مثل: التحصيل الدراسي، والتفكير الابتكاري، وغيرها.
- إجراء دراسة حول فاعليّة برنامج مقترح لتطوير مهارات معلّمي التّربية الإسلاميّة في ضوء متطلبات التّعليم المتمايز.

- إجراء دراسة لتعرّف عادات العقل الشائعة عند طلاب كلية التّربية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي.

• قائمة المصادر والمراجع

• المراجع العربيّة:

- أبا نمي، فهد عبد العزيز. (٢٠١٨). *أثر استخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وتحسين الاتجاهات نحو مقرّر التفسير لدى طلبة الصف الثاني الثانوي. مجلة الحكمة للدراسات التربويّة والنفسيّة*، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، (١٣)، ٩٣-١٢٣.
- أبوسيف، نرمين مصطفي. محمد (٢٠١٤). *فاعليّة برنامج قائم على الاستقصاء لتنمية بعض عادات العقل والتحصيل في الرياضيات لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة.* رسالة ماجستير، كلية التّربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- الأكلبي، مفلح دخيل. (٢٠٠٨). *فعالية استراتيجيّة التعلّم التعاوني في تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلاميّة في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي.* رسالة ماجستير، كلية التّربية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- الأكلبي، مفلح دخيل. (٢٠١٢). *دور مقرّرات الفقه والسلوك في تنمية مهارات التفكير الناقد لدي طلاب وطالبات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائيّة في المملكة العربية السعودية.* بحث منشور، *مجلة البحوث النفسية والتربويّة، العدد الثاني*، جامعة الملك خالد، أبها، المملكة العربية السعودية.
- الأكلبي، مفلح دخيل. (٢٠١٧). *المرجع الحديث في تدريس مقرّرات التّربية الإسلاميّة (مفاهيم وتطبيقات)*. الرياض: مكتبة الرشد.
- البطوش، أحلام محمد؛ والخوالدة، ناصر أحمد. (٢٠١٥). *أثر استخدام نموذج مارزانو في تنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الأول (Marzano) الثانوي في مبحث الثقافة الإسلاميّة.* رسالة ماجستير، كلية العلوم التربويّة، جامعة مؤته، الأردن.
- توملينسون، كارول آن. (٢٠٠٥). *الصف المتمايز الاستجابة لاحتياجات جميع الطلبة.* الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- التويجري، أحمد بن محمد. (٢٠١٦). *واقع تدريس معلّمي العلوم الشرعيّة لمهارات التفكير الناقد بالمرحلة الثانويّة بمنطقة القصيم التّعليميّة.* رسالة ماجستير، كلية التّربية، جامعة القصيم، القصيم، المملكة العربية السعودية.
- الحارثي، إبراهيم أحمد. (٢٠٠٢). *العادات العقليّة وتنميتها لدى التلاميذ.* الرياض: مكتبة الشقري.
- حسام الدين، ليلي عبد السلام. (٢٠٠٨). *فاعليّة استراتيجيّة "البداية - الاستجابة- التقويم" في تنمية التحصيل وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم.* المؤتمر العلمي الثاني عشر "التّربية العلميّة والواقع المجتمعي"، جامعة عين شمس، مصر، (١٢)، ١-٤٠.
- الجعفري، يحيى حسن. (٢٠١٩). *أثر استراتيجيّة مقترحة قائمة على التّعليم المتمايز في تدريس الحديث على التحصيل وتنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.* رسالة دكتوراه، كلية التّربية، جامعة الملك خالد، أبها، المملكة العربية السعودية.

- حسن، سحر، والسعودي، خالد. (٢٠١٦). *أثر استخدام نموذج "بايبي" البنائي في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية عادات العقل والدافعية الذاتية للتعلّم في مبحث التّربية الإسلاميّة لدى طالبات الصف الثّامن الأساسي في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربويّة*، ١٣(١)، الجزء (١)، ٦-٤٧.
- الحليسي، معيض حسن. (٢٠١٢). *أثر استخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرّر اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي*. رسالة ماجستير، كلية التّربية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- الخطيب، أمل سعدي عزات. (٢٠١٧). *أثر توظيف مدخل التدريس المتمايز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وعمليات العلم في مادة العلوم لدى طالبات الصف الخامس الأساسي*. رسالة ماجستير، كلية التّربية، الجامعة الإسلاميّة غزة.
- الرابغي، خالد محمد. (٢٠١٥). *عادات العقل دافعية الإنجاز*. عمّان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- الراعي، أمجد محمد، وعفانه، عزو إسماعيل. (٢٠١٤). *فعالية استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس الرياضيات على اكتساب المفاهيم الرياضية والميل نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي*. رسالة ماجستير، كلية التّربية، الجامعة الإسلاميّة غزة، فلسطين.
- زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٥). *علم نفس الطفولة والمراهقة* (ط.٦). القاهرة: عالم الكتب.
- زيدان، عبير إبراهيم. (٢٠٠٥). *تدريس عادات العقل مدخل لتعليم الرياضيات مدى الحياة*. المؤتمر العلمي الخامس لتربويات الرياضيات، جامعة بنها.
- السباب، أزهار محمد. (٢٠١٨). *إستراتيجيّات الإبداع الجاد في تنمية عادات العقل*. عمّان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- السعدي، عماد هاشم. (٢٠١٣). *فاعليّة استخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة الأدب والنصوص*. رسالة ماجستير، كلية التّربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالي، العراق.
- سعيد، أيمن حبيب. (٢٠٠٦). *أثر استخدام استراتيجيّة "حلل - اسأل - استقصي" على تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الكيمياء*. المؤتمر العلمي العاشر "التّربية العلميّة تحديات الحاضر ورؤى المستقبل"، مصر،٣٩١-٤٦٤.
- السليم، غالية حمد. (٢٠١٢). *معوقات استخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تدريس مقرّرات العلوم الشرعيّة في المرحلة الابتدائيّة من وجهة نظر المعلّمات في مدينة الرياض. مجلة التّربية*، جامعة الأزهر، ٣(١٥١)، ٣٧٩-٤١٩.
- السليمان، عبد الله ناصر. (٢٠١٠). *أساليب تدريس مقرّر الفقه التي يستخدمها معلّمو هذا المقرّر في المرحلة المتوسطة*. رسالة ماجستير، كلية التّربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الشخص، عبد العزيز السيد، الطنطاوي، محمود محمد، والشمراني، ظافر مشبب. (٢٠١٥). *مقياس عادات العقل لمرحلة المراهقة. مجلة كلية التّربية*، عين شمس، مصر، ٤(٣٩)، ٤٥٥-٤٩٠.
- شواهين، خير سليمان. (٢٠١٤). *عادات العقل وتصميم المناهج المدرسيّة: النظريّة والتطبيق*. عمّان: عالم الكتب الحديثة.
- صادق، منير موسى. (٢٠١١). *التفاعل بين التّعلم المبني على الاستقصاء ومستوى الذكاء في التحصيل وبعض عادات العقل والاتجاه نحو العلوم لتلاميذ الصف السابع الأساسي. مجلة التّربية العلميّة*، الجمعيّة المصريّة للتّربية العلميّة، ٢(٤)، ١٨٥-٢٤٢.

- صالح، صالح محمد. (٢٠١٤). *فاعليّة استراتيجيّة سكامبر لتعليم العلوم في تنمية بعض عادات العقل العلميّة ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. بحث منشور، كلية التّربية بالعريش، جامعة قناة السويس، مصر.
- الطلحي، محمد. (٢٠١٤). *فاعليّة استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلّم في زيادة التحصيل وتنمية بعض عادات العقل في مادة التّربية الاجتماعيّة والوطنية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مدينة الطائف*. رسالة ماجستير، كلية التّربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- عبد العظيم، ريم. (٢٠٠٩). *فاعليّة برنامج قائم على إستراتيجيّات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة*،٢ (٩٤)، ٣١-١١٢.
- عبيدات، ذوقان، وسهيلة، ابو السميد. (٢٠٠٩). *إستراتيجيّات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلّم والمشرف التربوي* (ط.٢). عمّان: ديبونو.
- العريفي، عبير سعيد. (٢٠١٥). *مدى استخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز لدى معلّمات العلوم الشرعيّة للمرحلة المتوسطة في مدينة القويعية*. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- العساف، صالح بن حمد. (٢٠١٦). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكيّة*. الرياض: دار الزهراء.
- العصيمي، سامي مسفر. (٢٠١٤). *أثر استخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز في التحصيل الدراسي لمقرّر التوحيد لدى طلاب الصف السادس الابتدائي*. رسالة ماجستير، كلية التّربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- عطيّة، محسن علي. (٢٠٠٩). *الجودة الشاملة والجديد في التدريس*. عمّان: دار صفاء.
- الغامدي، فريد علي. (٢٠١٣). *مدى استجابة معلمي التّربية الإسلاميّة في المرحلة الابتدائيّة لاحتياجات جميع تلاميذ الصف الدراسي في ضوء مهارات التدريس المتمايز. مجلة التّربية*، ٢ (١٥٢)، ٣٨٥-٤١٦.
- الفتيخة، عبد الكريم علي. (٢٠١٥). *فاعليّة استخدام استراتيجيّة التدريس التبادلي في تدريس التفسير لتنمية التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي وبقاء أثر التعلّم لدى طلاب المرحلة الثانويّة*. رسالة دكتوراه، كلية التّربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- فرج، محمود عبده، وطنطاوي، مصطفى عبد الله. (٢٠١١). *المفاهيم الدينيّة الإسلاميّة وأسس تكوينها*. جدة: خوارزم العلميّة للنشر والتوزيع.
- فرج، ولاء مجيّد. (٢٠١٧). *فاعليّة استخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرّر اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة بمحافظة الأنبار بالعراق*. رسالة ماجستير، كلية التّربية، جامعة النيلين، السودان.
- القحطاني، عاطف مسفر. (٢٠١٥). *أثر استخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز على تنمية التحصيل الدراسي وبعض العادات العقليّة لدى طلاب المرحلة الثانويّة في مادة الفقه*. رسالة ماجستير، كلية التّربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- القرني، مسفر بن خفير. (٢٠١٥). *أثر استخدام استراتيجيّة التعلّم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم على تنمية التفكير عالي الرتبة وبعض عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط*

ذوي أنماط السيطرة الدماغية المختلفة. رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- قطامي، يوسف. (٢٠٠٧). *ثلاثون عادة عقليّة*. عمّان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- قطامي، يوسف، وعمور، أميمة محمد. (٢٠٠٥). *عادات العقل والتفكير النظريّة والتطبيق*. عمّان: دار الفكر.
- قمرة، لطيفه سراج. (٢٠١٨). *أثر استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لمقرّر التوحيد لدى طالبات الصف الأول ثانوي. مجلة دراسات العلوم التربويّة بالجامعة الأردنية*، ٤٥(١)، ١٣٩-١٥٦.
- القواس، محمد. (٢٠١٣). *فاعليّة برنامج تسريع التفكير في الرياضيات (CAME) على تنمية عادات العقل البشري والتواصل الرياضي والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانويّة*. رسالة دكتوراه، كلية التّربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- كريم، سراب محمود. (٢٠١٨). *عادات العقل عند طلبة المرحلة الاعداديّة. مجلة التّربية للعلوم الإنسانية بجامعة تكريت*، ٢٦ (١٠)، ٣٣٧-٣٥٩.
- كوجك، كوثر حسين، السيد، ماجدة مصطفى، خضر، صلاح الدين، فرماوي، محمد فرماوي، عياد، أحمد عبد العزيز، أحمد، علية حامد، وفاء، بشري أنور. (٢٠٠٨). *تنويع التدريس في الفصل دليل المعلّم لتحسين طرق التّعليم والتعلّم في مدارس الوطن العربي*. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي.
- كوستا، آرثر، وكاليك، بينا. (٢٠٠٣). *استكشاف وتقصي عادات العقل*. الرياض: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- مازن، حسام. (٢٠١١). *عادات العقل وإستراتيجيّات تفعيلها. المجلة التربويّة بمصر*، (٢٨)، ٣٣١-٣٥٤.
- مازن، حسام الدين محمد. (٢٠١٢). *أصول مناهج البحث في التّربية وعلم النفس*. القاهرة: دار الفجر.
- المالكي، مسفر عطيّة. (٢٠١٤). *تقويم الأداء التدريسي لمعلّمي التّربية الإسلاميّة بالمرحلة الابتدائيّة في ضوء التّعليم المتمايز. مجلة التّربية بجامعة الأزهر*، ١ (١٥٩)، ٦٢١-٦٥٥.
- آل مبارك، محمد حسن. (٢٠١٥). *تقويم الأداء التدريسي لمعلّمي التّربية الإسلاميّة بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات المشروع الشامل لتطوير المناهج*. رسالة ماجستير، كلية التّربية، جامعة الملك خالد، أبها، المملكة العربية السعودية.
- محمود، عبد الرزاق. (٢٠١٢). *فعالية برنامج قائم على معايير التدريس الحقيقي لتنمية مهارات معلّمي اللغة العربية الإبداعية وعادات العقل المنتج لدى تلاميذهم. المجلة العلميّة لكلية التّربية بجامعة أسيوط*، ٢٨ (١)، ٥١٦-٦١١.
- المحيميد، تركي عبد الرحمن. (٢٠١٦). *برنامج تدريسي قائم على التّعليم المتمايز وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير المتشعب لدى طلاب المستوى السابع في كلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة*. رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- مرسي، حاتم محمد. (٢٠١٥). *فاعليّة مدخل التدريس المتمايز في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلميّة والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة بالمملكة العربيّة السعوديّة. مجلة التّربية العلميّة بالجمعية المصرية للتربية العلميّة*، ١٨ (١)، ٦٧- ٨٥.

- مرعي، أحمد توفيق، الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٢). *طرائق التدريس العامّة*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مصالحة، هديل علي. (٢٠١٣). *ملائمة الأنشطة التّعليميّة لأنماط التعلّم المفضلة للطلاب المستصعبين في إطار الحصص الفردية ومساهمتها بتحسين الجانب الوجداني تجاه الرياضيات وتحصيلهم الرياضي*. مشروع مقدم لخطة التّعليم والتعلّم، كلية التّربية، أكاديمية القاسمي.
- مصطفى، انتصار غازي. (٢٠١٦). *ممارسات التعلّم البنائي لدى معلّمي التّربية الإسلاميّة وعلاقتها ببعض المتغيرات*. *المجلة الأردنيّة في العلوم التربويّة*، ١٢(٣)، ٣٣٥-٣٤٧.
- مصطفى، سلوى عثمان. (٢٠١٠). *استخدام إستراتيجيّات التدريس في مجال الأشغال الفنية لتنمية الدافع للإنجاز والاتجاه نحو التعلّم والمشروعات الصغيرة لدى تلميذات مدرسة الفصل الواحد متعدد المستويات. دراسات في المناهج وطرق التدريس*، مصر، (١٥٨)، ١٩٨-٢٥٣.
- المغربي، سامية هاشم. (٢٠١١). *فعالية برنامج قائم على استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مادة الحديث لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض*. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- المهداوي، فايز محمد عبد الكريم. (٢٠١٥). *أثر استخدام استراتيجيّة التدريس المتمايز في تنمية التحصيل لمقرّر الأحياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي*. رسالة ماجستير، كلية التّربية، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.
- الناجم، محمد عبد العزيز. (٢٠١٣). *أثر استخدام استراتيجيّة التدريس التبادلي لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة المتوسطة في العلوم الشرعيّة*. *مجلة القراءة والمعرفة بجامعة عين شمس*، (١٣٥)، ٢١-٦٨.
- نبهان، يحي بن محمد. (٢٠٠٨). *الأساليب الحديثة في التّعليم والتعلّم*. عمّان: دار اليازوري العلميّة للنشر والتوزيع.
- نصر، مها سلامة. (٢٠١٤). *فاعليّة استخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرّر اللغة العربيّة*. رسالة ماجستير، كلية التّربية، الجامعة الإسلاميّة، غزة، فلسطين.
- نعمة، شريهان محمد صديق. (٢٠١٧). *فاعليّة التّعليم المتمايز في تدريس الدّراسات الاجتماعيّة على تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي*. رسالة ماجستير، كلية التّربية، جامعة بورسعيد، مصر.
- نوفل، محمد بكر. (٢٠١٠). *تطبيقات عمليّة في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل* (ط.٢). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- هيئة تقويم التّعليم بالمملكة العربية السعودية. (٢٠١٦). *المعايير المهنيّة للمعلّمين في المملكة العربيّة السعوديّة*. الرياض: هيئة تقويم التّعليم.
- وزارة التّربية والتّعليم. (٢٠٠٧). *وثيقة منهج مواد العلوم الشرعيّة للمرحلتين الابتدائيّة والمتوسطة في التّعليم العام*. الرياض: وزارة التّربية والتّعليم.
- يوسف، السعدي الغول السعدي. (٢٠١٢). *استخدام استراتيجيّة الخرائط الذهنيّة في تدريس العلوم لتنمية التفكير التخيلي وبعض مهارات عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعداديّة*. *المجلة العلميّة بكلية التّربية بالوادي الجديد*، ١(٧)، ١٣٥-٢١٣.

• **المراجع الأجنبيّة**:

- Bill Meyer، R. & Baron، M. (2002): *Teaching Reading in the Content Areas*, (2nd Ed), Aurora, Co: MCREL.
- Campbell, John (2006). *Theorizing Habits of Mind as a Framework for Learning، Proceedings of the Australian Association from Research in Education Conference*, Adelaide, South Australia.
- Costa, A, and Kallick, B, (2000). *Describing 16 Habits of Mind***.** Alexandria, VA, ASCD.
- Heacox, D. (2001) *Differentiating Instruction in Regular Classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. United States of America: free spirit Publishing.
- Steinkuehler، C. & Duncan، S. (2009): *Scientific Habits of mind in virtual worlds. JSCI Educational Technology*، 17 (3), 530-543.
- Tomlinson, Carol Ann, (2005). *The Differentiated Classroom Responding to the Needs of All Learners*, Alexandria, VA USA.

❋❋❋❋❋❋❋