خبرات الطلاب في برامج تعليم وتعلّم التربية الإسلامية باستخدام منهجية التساؤل الفلسفي

Yusoff, W. Preece, A. Hamzah, L. 2018, 'Students' Experiences in Teaching and Learning Islamic

Education Using Philosophical Inquiry Method', *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, vol. 42, no. 2, pp. 266-274.

بقلم :وان مازواتي وان يوسف، عبد الشكور بريس، لينا مُرسْيِدة حمزة

ترجمة :ادريس امجيش.

تدقيق :ثناء عليان.

"جميع الآراء الواردة في هذا المقال تعبر عن المؤلف وليست مسؤولية معهد بصيرة أو دار بصيرة للنشر أو أي جهات أخرى متصلة بها من الجهات والهيئات الثقافية التنظيمية أو المانحة وغيرها"

الكلمات المفتاحية :مجتمع التساؤل، بيداغوجيا الحكمة، التربية الإسلامية، البحث الفلسفي، تعليم العقيدة.

الملخص:

أظهرت الدراسات أن طرق التدريس التقليدية شائعة بين معلمي التربية الإسلامية. أسلوب التدريس هذا المتمحور حول المعلم يفشل في تعزيز التعلّم النشط وفي خلق التفاعل بين المعلم والطلاب وبين الطلاب مع بعضهم. والنتيجة هي فقدان الطلاب الاهتمام بالتعلم لأن الأنشطة وطرق التدريس المتّبعة لا تحفزهم ولا تدفعهم للاشتباك معها. أثبتت العديد من الدراسات المنجزة في بلدان مختلفة أن منهجية التساؤل الفلسفي (PIM) يعزز النقاش ويُشرك الطلاب بفاعلية في التعلم، على نحو يمكنهم من اكتشاف معاني جديدة. مع ذلك، لا يُعرف الكثير عن أثر هذا المنهج في مدى اشتباك طلاب التربية الإسلامية الماليزيين مع ما يتعلمونه. لذلك، أجريت دراسة حالة استكشافية لتقدير آراء الطلاب وخبراتهم في ما يتعلق بتعلّم العقيدة باتباع منهجية التساؤل الفلسفي . وشارك في هذه الدراسة طلاب تتراوح أعمارهم بين 13 و14 عامًا يدرسون في الصف الثاني في مدرسة ثانوية إسلامية تقع في سيلانجور، مع التركيز بنحو خاص على مادة العقيدة المقررة في برنامج التربية الإسلامية. بعد إنهاء ست حصص باتباع منهجية التساؤل الفلسفي ، أجريت مقابلات مع أربعة طلاب لقياس استجابتهم للبرنامج. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب وجدوا الدروس سهلة الفهم، إذ أنهم لم يقتصروا على محتوى الكتاب المدرسي، واستمتعوا بهذه الطريقة الجديدة في التدريس. في ضوء هذا، يمكن القول إن تعليم الطلاب مادة العقيدة باعتماد منهجية التساؤل الفلسفي أعطى نتيجة تعليمية إيجابية.

1. المقدمة:

واحدة من أكبر التحديات في مجال التعليم هي إشراك الطلاب في عملية التعليم والتعلم [1]، [2]، [3]، [4]. ويرى Swartz سوارتز و Perkinبركين [5] أن "البيئة المعرفية" في الفصل الدراسي تعزز العلاقات بين "المعلم والطالب" و"الطالب والطالب"، ما يؤدي إلى زيادة مشاركة الطلاب بفعالية في عملية التعليم والتعلم. وغني عن القول أن طرق التدريس تختلف من معلم لآخر وكذلك بناء على خلفية الطلاب وموضوع تخصصهم. لذلك فإن للمعلمين تأثير كبير على التواصل داخل الفصل. يزعم Sueraya سويرايا [6] أن المعلمين يلعبون دورًا محوريًا في تشجيع الطلاب على التفكير، وأن منهجية تدريسهم انعكاسٌ لمبادرتهم وإبداعهم في تحقيق ذلك. ولهذا، غالبًا ما يكون التواصل بين المعلم والطلاب أقل في الفصول التي تعتمد أساليب تدريس تقليدية مثل إلقاء المحاضرات.

التربية الإسلامية مادة إلزامية على الطلاب المسلمين في ماليزيا، وتهدف إلى تخريج مسلمين صالحين يتمتعون بالتوازن الجسدي والنفسي والفكري والروحي. يشير حُسن الخلق إلى أن الشخص يتمتع بالذكاء والصحة على المستوى الجسدي والنفسي والروحي. مثال الأخلاق الحميدة هو سلوك النبي محمد (صلى الله عليه وسلم). كانت الخطوة الأولى التي خطاها النبي محمد في تنمية الأخلاق الحميدة هي بناء أساس قوي لا يتزعزع للفكر والعمل في نفس كل مسلم. بمعنى آخر، بناء عقيدة راسخة. ومن ثم، فإن التربية الإسلامية التي تُدرّس في المدارس يجب أن تمكن الطلاب من فهم العقيدة الإسلامية وتشرّب تعاليمها في حياتهم اليومية. لا يمكن بناء عقيدة قوية إلا عندما يكون الطلاب قادرين على الدفاع عن معتقداتهم بالأدلة المُستخلصة بالحجج المنطقية والبحث العلمي والتاريخي. ويتأتّى هذا عن طريق التحليل والتأويل والتقييم والاستدلال والشرح والتوضيح وتوليد تفسيرات متعددة والنظر في تجارب الأمم الماضية والحاضرة، إلى جانب "الحقيقة المُقررة" في المراجع السليمة. لهذا فإن التربية الإسلامية ليست مجرد نقل للمعلومات من عقل المعلم إلى عقول الطلاب، بل هي ثمرة نشاط مكثف وتفكير معقد.

تبين الدراسات أن الطلاب الماليزيين المسلمين الذين يمارسون أنشطة لا أخلاقية لا تنقصهم المعلومات حول العقيدة الإسلامية [7]، بل ينقصهم أن تُترجم هذه المعرفة إلى سلوك أخلاقي. يرى الباحثون أن من بين العوامل التي أسهمت في حدوث هذه المشكلة الفهمُ السطحي للعقيدة الإسلامية. يُلزم الطلاب بحفظ الحقائق من الكتب المدرسية أو من ملاحظات المعلمين على السبورة دون فهم كافٍ [8]، [9]، [10]. علاوة على ذلك، لا تُحفَّز عقول الطلاب ولا تُطرح عليهم أسئلة عالية المستوى تدفعهم للتفكير والتفكر بعمق. بدلًا من هذا تُحيل الأساليب التقليدية المتمحورة حول المعلم المتعلمينَ إلى متلقي معلومات سلبيين [11]، [12]، [13]، ويكون الحوار والنقاش والجدال منعدمًا أو شبه منعدم [14]، [15]، [16]، [17]، [18]، [19]. وهكذا تُحدُّ فرصة الطلاب لتطوير تفكيرهم النقدي والإبداعي في فصول التربية الإسلامية إلى درجة أنهم يميلون إلى فقدان الاهتمام كليًّا بتعلم الدراسات الإسلامية [20]، [21]، [22]، [23]. وهذا قد يخلق حاجزًا بين الطلاب والدراسات الإسلامية يعيقهم عن تنمية الأخلاق الحميدة. ولذلك ينبغي تشجيع الطلاب ودعمهم لتطوير مهارات التفكير النقدي عن طريق أنشطة يكون فيها التواصل متبادلًا والنقاشات ثريةً.

يرى أبو حامد الغزالي [24] أن المعرفة هي حصيلة التدقيق في المعلومات باستخدام تفكير ممتاز يُمكّن حامل المعرفة من التصرف تماشيًا مع مقتضاها. ومن ثم، فإن المعلومات المكتسبة من المعلمين أو من الكتب دون المرور بعملية التفكير لا ينبغي أن تسمى معرفة. اكتساب المعرفة لا يتعلق فقط بالقدرة على وصف موضوع المعرفة، ولكن أيضًا بالقدرة على التصرف وفقًا للغرض الذي حفّز السعي وراء تلك المعرفة والقدرة على تطبيقها في سياقات مختلفة. وهذا يتطلب تفكيرًا من مستوى أعلى. ومما يؤسف له أن طرق التدريس السائدة في المدارس الماليزية التي تُدرس التربية الإسلامية لا تُشرك الطلاب في النقاش الفكري. ولهذا يحتاج المعلمون إلى استخدام طرق متنوعة تُشرك الطلاب في مستويات عالية من التفكير لتمكنهم من اتخاذ قرارات صحيحة بشأن معتقداتهم وسلوكياتهم. والقرآن يحثنا مرارًا وتكرارًا على التفكير واستخدام عقولنا.

يجادل Aderi أديري و Nohنوح و Kasimقاسم [10] بأن معلمي التربية الإسلامية في حاجة إلى تحسين أساليبهم التربوية لتنمية اهتمام الطلاب بالتعلم وإشراكهم في نقاشات ثرية. هذا لأن من المفترض أنهم الجيل القادم من المفكرين والقادة المسلمين وأفراد المجتمع الذين سيحتاجون إلى فهم عميق للإسلام من أجل حل القضايا والمشاكل المعاصرة. ومن الراجح أن التعليم والتعلم الذي يركز على الاستذكار دون شرح أو نقاش كاف أو الذي لا صلة له بالأحداث الراهنة سيكون بلا معنى وغير فعال، لأن الطلاب لن يكون بمقدورهم تبيان دروس معلميهم وسيميلون إلى نسيان ما تعلموه. وسيصعب عليهم تطبيق المعرفة التي حفظوها لحل مشاكل الحياة الواقعية. في

الغالب يكون حافز هذا النوع من الطلاب حافزًا خارجيًا، فهم يدرسون للحصول على درجات جيدة، بدلاً من التعلم من منطلق الاهتمام الحقيقي بالفهم. لهذه الغاية، تقصّت هذه الدراسة طريقةً بمقدورها إشراك الطلاب في التعلم وإعطائهم تجربة تعليمية مختلفة ومفيدة. واسم هذه الطريقة منهج التساؤل الفلسفي.(PIM)

1.1بيداغوجيا التساؤل الفلسفي:

في ما يخص مصطلح التساؤل الفلسفي، نجد أن كلمة "التساؤل " تعني التحقيق للعثور على إجابات للمواقف الإشكالية، لكن لا يوجد إجماع على معنى كلمة "فلسفة". يتفق العديد من العلماء على أن الفلسفة تنطوي على استخدام التفكير الممتاز لتداول القضايا الهامة والجوهرية التي تشكل أساس الفكر والعمل. يتمثل النشاط الرئيس للفلسفة في تقصي الافتراضات ووجهات النظر الخاصة بالفرد وبالآخرين، ويُطلق على هذا "ممارسة الفلسفة"، وهي ليست مقصورة على الفلاسفة، لأنها تتضمن طرح الأسئلة والتفكير الجاد في قضايا الحياة الأساسية التي تؤثر على الجميع. أسئلة مثل: هل الله موجود؟ ما مغزى الحياة؟ ما الشخص؟ ما الواقع؟ ما السعادة؟ كيف أعرف الحقيقة؟ لمَ يوجد الشر في العالم؟ كيف أعيش؟ وهل أفعال الإنسان محددة سلفًا؟ عادة ما يتفكر الناس في مثل هذه الأسئلة مدفوعين بأحداث عايشوها، مثل الموت والمرض والحرب وما إلى ذلك. هذه الأسئلة "أسئلة فلسفية" ولا يمكن الإجابة عنها بالبحث التجريبي، فهذا النوع من الأسئلة الميتافيزيقية والمعرفية والإكسيولوجية لا يُحل بالبحث التجريبي. على أننا أيضًا "نمارس الفلسفة" عندما نُسائل الأعراف والمعتقدات السائدة في محيطنا، لإيجاد أسباب تدفعنا لقبولها أو رفضها.

لا أداة أنسب لإيجاد حلول للأسئلة الفلسفية غير العقل البشري. إجاباتنا عن هذه الأسئلة تعكس في الواقع مزاعمنا حول المسائل والقضايا الأساسية في الحياة، مدعومة بالأسباب والأدلة. المزاعم هي عبارات تنطوي على قيمة الصواب، أي أنها إما عبارات صائبة أو خاطئة. لهذا يجب أن تكون المزاعم مدعومة بالأسباب، ما يعني أن جانبًا مهمًا من ممارسة الفلسفة يعتمد على تقديم أسباب وجيهة. وتشمل ممارسة الفلسفة أيضًا التحليل النقدي وتقييم المزاعم المقدمة أو الأسباب التي طرحها الفلاسفة أو أفراد آخرون حول أسئلة الحياة الأساسية تلك؛ أي إصدار أحكامٍ حول قيمة صواب مثل هذه الادعاءات. ويمكن للمرء ممارسة الفلسفة بمفرده أو مع جماعة باستخدام الحوار. سواء مارس المرء الفلسفة بمفرده، أو من خلال الكتب، أو مع جماعة ما، تظل هذه الممارسة بحاجة إلى استعمال طريقة التفكير الفلسفي، أي استعمال مجموعة من المهارات والملكات الفكرية. ألا وهي:

تحتاج ممارسة الفلسفة إلى توفر العناصر التالية [25:]

1. تحديد نوع الزّعم المطروح.
2. توضيح معنى المفهوم الرئيسي في هذا الزعم.
3. تقييم الحجج المؤيدة للزعم المطروح.
4. تحليل قيمة صواب المقدمات.
5. تحليل قيمة صواب الافتراضات.
6. تقييم معقولية النتائج المنطقية.
7. تقييم مدى كفاية وملاءمة النظرية الفلسفية.

التساؤل الفلسفي (PI) تحقيقٌ في موضوع الفلسفة باستخدام التفكير الفلسفي في نقاش فلسفي. ابتكر ماثيو ليبمان هذه الطريقة [26] بوصفها أسلوب تدريس يتطلب التفاعل بين الطلاب والمعلمين وبين الطلاب مع بعضهم البعض خلال جلسات التعليم والتعلم من أجل ممارسة مهارات التفكير الفلسفي. وأسس ماثيو ليبمان برنامجه المعروف باسم الفلسفة للأطفال (P4C) في عام 1974، وكان الغرض الرئيسي منه، حسبما قال ليبمان [27]، مساعدة الطلاب على التفكير باستقلالية وحكمة عن طريق الحوار الفلسفي في الفصل. وينطوي هذا الحوار على مساءلة الأفكار ومناقشتها واختبارها، ويُعد هذا نشاطًا أساسيًا لتطوير المهارات الفلسفية والوصول إلى الحقيقة [28.]

في أثناء الحوار، تُطرح الأسئلة لتوضيح المعنى، ولكشف الافتراضات الأساسية، وللمطالبة بمسوغات للمزاعم المطروحة، ولعرض تداعيات الأطروحات الفلسفية ونتائجها، ولمساءلة الأسئلة المطروحة، وللبحث عن تفسيرات أو وجهات نظر أخرى محتملة [29]. ممارسة الفلسفة باستخدام الحوار يعني أنها تُمارس في جماعة. أطلق ليبمان [26] على هذا اسم "مجتمع التساؤل .(CI) "على المشاركين في الحوار بين أعضاء هذه الجماعة، التفكير بسرعة وعقلانية لتوضيح المعاني وتبرير المزاعم. في محاولة لتوضيح الآراء والمزاعم، يحاول كل عضو توضيح تفسيراته ومسوغاته. ومن الطرق البديلة في الشرح عرض المقارنات والاستعارات والتشبيهات. يُمكّن التساؤل الفلسفي داخل جماعة الأعضاءَ من إدراك وجهات نظر بعضهم، وهذا يوسع منظورهم وقد يساعد في تشكيل نظرتهم للعالم. في محاولة لتبرير المزاعم، قد يكتشف المرء افتراضات لم يكن واعيًا بها. قد يكون هذا اكتشافًا مهما يغير وجه الحياة، ولعله يتسبب في تغيير المرء لمعتقداته إذا أدرك أن افتراضاته الخفية تدعم معتقدًا خاطئًا. وبالإضافة إلى هذا، تُمكّن ممارسة الفلسفة في جماعة المشاركين من إدراك مكامن اخطائهم في التعليل، وهو أمر قد لا يتحقق لو أنهم مارسوها بمفردهم. وإلى جانب هذا، يتعلم أعضاء مجتمع التساؤل من تجارب بعضهم البعض، ويتحدّون بعضهم للتوصل إلى أكثر الآراء منطقية وصلابة.

1.2مجتمع التساؤل:

تعد ممارسة التساؤل الفلسفي بالجلوس في دائرة أو نصف دائرة سمةً ملازمة لمجتمع التساؤل، إذ يختلف الفصل الدراسي الذي يتبنى هذه الفكرة عن الفصول الدراسية العادية. في مجتمع التساؤل، يسعى الطلاب إلى هدف مشترك ويتعاونون على تحقيقه، بحيث إن منفعة كل عضو مهمة لباقي أعضاء المجتمع. لذلك، لا مكان للمنفعة الشخصية داخل هذا المجتمع، إذ أن "مسألة من المستفيد لا تُطرح أبدًا لأن آراء الآخرين تؤخذ دائمًا في الحسبان" [27]. في مجتمع التساؤل، يشرف المعلم على الجانب الإجرائي للتساؤل وينضم إلى الجماعة بوصفه عضوًا [30]. وتجدر الإشارة إلى أن كل أعضاء الج متساوون.

يرى Davey ديفي [31] أن لمجتمع التساؤل جانبين. فبالإضافة إلى الجانب الإجرائي، ثمة جانب موضوعي لهذه العملية. هذا يعني أن الحوار الدائر داخل هذه المجتمع يجب أن ينتج شيئًا ما، ومن ثم، فإن "مجتمع التساؤل ليست بلا غاية، بل إنها عملية تهدف إلى توليد منتج ما" [26]. وتفترض Gardner غاردنر [32] أن مجتمع التساؤل "ينبغي أن تتقدم نحو الحقيقة حتى تستحق اسمها". وأوضحت أن هذا التقدم مهم لأن الإنتاج يزيد من حماس الطلاب ويحفزهم للمشاركة بشكل تعاوني في العملية، وهو "عامل حاسم يدفع المشاركين إلى تطوير المهارات والملكات الذهنية". وتشمل مُخرجات مجتمع التساؤل فهمًا أعمق لبعض المفاهيم والإشكاليات، وخلق معاني جديدة، وتطبيق المعارف، وتبادل وجهات النظر المختلفة، ومداولة الأفكار الجديدة، والبناء على أفكار الآخرين، وإجراء المقارنات والاستعارات السليمة، وتبيان نتائج النظريات الفلسفية.

يتيح مجتمع التساؤل للطلاب منبرًا لإنماء تفكيرهم وإصدار الأحكام الأخلاقية والمشاركة في البحث الاجتماعي [33]. إنها تمكنهم من المشاركة بفعالية في عملية التعلم. في هذه الجماعة، يتعلم الطلاب معًا عن طريق تبادل الخبرات والتعاون على الفهم وكشف المعاني والمعارف تحت توجيه الميسر. "إنها خير مثال على قيمة الخبرة المشتركة" [26]. للعمل معًا في مجتمع مما ينبغي للطلاب أن يهتموا ويحترموا بعضهم، وأن يتأملوا، ويُراعوا، ويتفكروا، ويتثبّتوا [31]. ولذلك، يعد مجتمع التساؤل مكانًا لتطوير التفكير الأخلاقي اللازم لاتخاذ قرارات رشيدة بشأن العلاقات المتبادلة مع الآخرين ومع البيئة. وتوفر هذه الجماعة أيضًا فرصة لتطوير رؤية منهجية للعالم، نظرًا لأن محتوى النقاشات يدور حول القضايا الجوهرية في الحياة.

في مجتمع التساؤل ، يؤدي المعلم دور الميسّر الذي يوجه الطلاب أثناء النقاشات الفلسفية. ويجب أن يكون المعلم قادرًا على ربط الموضوع الفلسفي المُناقش في الفصل بحياة الطلاب، وتقديم وجهات نظر بديلة حول القضايا المطروحة، وتوسيع مدارك الطلاب، وتشجيع التفكير والسلوك الممتازين، والأهم من كل هذا، أن يكون مثالا يحتذى به في طريق السعي وراء المعنى. يرى ليبمان [27] أن دور المعلم أثناء النقاش الفلسفي يتمثل في ما يلي:

1. أن يستخلص الآراء والتوضيحات من الطلاب.

2. أن يشرح ويفسر ردود الطلاب لتأكيد ما فهموه.
3. أن يشير إلى التناقضات في ردود الطلاب.
4. أن يبحث عن الافتراضات الكامنة وراء مزاعم الطلاب.
5. أن يحدد المغالطات في تفكير الطلاب.
6. أن يطالب الطلاب بالمسوغات.

تعد البنائية نظريةٌ مناسبة لهذه الدراسة، لأنها تشرح كيف يتعلم الأفراد من خلال فهمهم وتفسيرهم للتجارب الشخصية ومعرفتهم عن العالم [34]. يسمح مجتمع التساؤل للطلاب بتفسير معنى الدرس بطريقتهم. ولتحقيق هذه الغاية، على المعلمين اختيار محتوى الدروس بعناية بما يضاهي قدرات الطلاب المعرفية ويعمل على إنمائها.

1.3آراء العلماء المسلمين في التساؤل الفلسفي:

خَلُص نقد الغزالي للفلسفة [35] إلى أن المنهج الفلسفي يمكن أن يكون مقياسًا للمعرفة. وأورد في كتابه "القسطاس المستقيم" أن المرء لا يستطيع الاعتماد على رجال الدين في كل وقت لحل مشاكله. ذلك أن ثمة أوقاتًا عليه فيها استخدام تفكيره لتقييم المعرفة. ويرى أن اعتماد المنهج الفلسفي في الاستدلال مقياس عادل لتقييم المعرفة وتفادي التقليد الأعمى. ووافقه ابن خلدون [36] إذ قال إن ثمرة الفلسفة "شحذ الذهن في ترتيب الأدلة والحجج لتحصيل ملكة الجودة والصواب في البراهين". وبالمثل، أقرّ العالم Hamka حمْكا [37] بأن الفلسفة أداة لتمرين العقل. ويذكر كذلك أنه طالما واصل الإنسان التفكير وطرح الأسئلة والتساؤل عن أسرار الحياة والوجود، فإن الفلسفة ستبقى. وأشار ابن رشد [38] إلى أن الاستدلال العقلاني واجب ديني، وبما أن هذا التفكير من صميم المنهج الفلسفي، فقد خلص هو أيضًا إلى أن دراسة الفلسفة واجب ديني.

يذكر Kaloti كالوتي [39] أن جمال الدين الأفغاني حث المسلمين على إدراج الفلسفة في تعليمهم لأنها تُقوّي العقل على الإدراك الفكري ومن ثم تُخلّص المسلمين من الاستدلال الرديء. وقد زعم تلميذ الأفغاني، محمد عبده، أن الحيرة الفكرية التي ابتليت بها الأمة المسلمة ناتجة عن ضعف التفكير العقلاني [40]. وشدد على أن الفلسفة التي تعزز التفكير العقلاني كانت تُدرّس وتُعلّم في المدرسة الأشعرية، ولم يُعرِض المسلمون في ذلك الوقت عن هذه المدرسة لأنها اتبعت هذا السبيل. وأكد أن الفلسفة تُولّد الأفكار التي بها يُستكْنه المعقول "من الفكر المحض، ولم يكن همّ أهل النظر من الفلاسفة إلا تحصيل العلم والوفاء بما تندفع إليه رغبة العقل من كشف المجهول". وزعم كذلك أن ترْك مباحث الفلسفة في العالم الإسلامي السني عرقل تقدم البحث عن المعرفة. وحاجج Seyed Zafer ul Hasan سيد ظافر الحسن [41]، الأستاذ في جامعة عليكرة الإسلامية، بأن دارِس الفلسفة "... يُنمي ملكة التفكير بنفسه – التفكير المحايد والمنهجي والشامل لتبيان أعمق مشاكل الإنسان. ولذلك تنمي دراسة الفلسفة ملكاته العقلية أكثر من أي فرع آخر من فروع الدراسة. وهكذا يتسنى له أن يرى الأمور أفضل من الآخرين، ويصبح استدلاله أسلم وحكمه أعمق. وهذه المزايا كلها تعين حتمًا على إدارة الحياة ومواجهة همومها."

1.4آراء الطلاب حول التساؤل الفلسفي:

وجد Stabile ستابيل [42] و Leckeyليكي [43] أن الطلاب قد انخرطوا في نقاشات التساؤل الفلسفي وشاركوا فيها بنشاط. قبل اكتشافهم التساؤل الفلسفي، زعم الطلاب أن الدراسات الاجتماعية لم تكن ذات أهمية في نظرهم. ولكنهم رأوا أن التساؤل الفلسفي يعالج قضايا الحياة الواقعية التي تؤثر عليهم بشكل مباشر. في دراسة حديثة أجراها Hashim هاشم و Husseinحسين و Juperiجوبيري [44] حول أثر استخدام منهجية التساؤل الفلسفي في تدريس التربية الإسلامية، توصل الباحثون إلى أن الطلاب استمتعوا بالنقاشات الفلسفية واستوعبوا المفاهيم المدروسة في فصول التربية الإسلامية بصورة أفضل. وشارك الطلاب بفاعلية في الفصل وأعربوا عن تقديرهم لفرصة طرح الأسئلة والتعبير عن آرائهم. أجرى Hashim هاشم و Husseinحسين و Imranعمران [45] دراسة كمية

أكدت نتائج الدراسات السابقة، وانتهت الدراسة إلى أن 73% من 188 طالبًا في مدرسة دولية بماليزيا استفادوا من منهجية التساؤل الفلسفي وقالوا إن هذه الطريقة ساعدتهم على التفكير بصورة أفضل. علاوة على ذلك، وجدوا أن هذه المنهجية مثير للاهتمام.

بالمثل، ذكر Gasparatou غاسباراتو و Ergazakiإيرغازاكي [46] أن الطلاب استمتعوا بمناقشة القضايا الملحّة، وزعموا أن التساؤل الفلسفي حسّن من تفكيرهم واستيعابهم، كما أنهم استشعروا فرحة مشاركة أفكارهم والتعبير عنها. هدفت دراسة أجراها Siddiquiصدّيقي و Gorardجورارد و Seeسي [47] إلى تقصي التأثير غير المعرفي لبرنامج الفلسفة للأطفال، وأقرّت النتائج التي توصلوا إليها نتائج الدراسات المذكورة سابقًا. أُجري البحث الحالي في ماليزيا بِقصد تأكيد نتائج الدراسات المذكورة آنفًا فالأبحاث حول منهج التساؤل الفلسفي في ماليزيا متفرقة والسبب في هذا جهل المعلمين وصانعي السياسات الماليزيين بهذا المنهج مقارنة بالمناهج الأخرى. وسعت البروفيسورة Rosnani Hashim روزناني هاشم وفريقها من الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا إلى نشر منهجية التساؤل الفلسفي عن طريق تقديم أدلة تجريبية عن تأثيره الإيجابي على مهارات التفكير العليا للطلاب، ومشاركتهم في التعلم، وغيرها من الآثار غير المعرفية. ونظرًا لأن الطلاب هم أصحاب المصلحة الرئيسيين في نظام التعليم، فيجب اكتشاف ما يثير اهتمامهم وما يستمتعون به. فضلا عن هذا، تهدف الدراسة إلى تقديم أدلة نابعة من وجهات نظر الطلاب بغرض إثراء أدبيات منهجية التساؤل الفلسفي في تدريس الدراسات الإسلامية بماليزيا، وكذلك لمساعدة مسؤولي التعليم الماليزيين على اتخاذ قرارات رشيدة لتحسين التعليم والمناهج الدراسية.

.2منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة منهجية البحث النوعي، وحصرًا دراسة الحالة الاستكشافية، لأنها حاولت التحقق تجريبيًا من الظاهرة المدروسة في سياقها الفعلي، حيث الخط الفاصل بين المشكلات المبحوثة وسياق المشكلات الغير واضح [48]. وعلاوة على ذلك، توفر دراسات الحالة معلوماتٍ غنية ومعمقة حول مآلات تطبيق منهجية التساؤل الفلسفي في بيئة التعلم المختارة للتقييم [49]. ومكنت دراسات الحالة النوعية الباحثين من استخدام أدوات متنوعة في جمع البيانات، مثل: المقابلات الجماعية المكثفة، والمقابلات الفردية، والملاحظة المشارِكة [50]. على وجه التحديد، استخدمت دراسة الحالة الاستكشافية للخروج بفهم أعمق لحيثيات استخدام منهجية التساؤل الفلسفي في تعليم العقيدة في ماليزيا. وكان الهدف من هذا تكوين فكرة عن آراء الطلاب وخبراتهم في الفصول التي طبق فيها هذا المنهج. وتجدر الإشارة إلى أن نتائج هذه الدراسة فسّرت سلوك الطلاب في الفصل المختار فقط. ولا يمكن تعميم هذه النتائج على طلاب المدرسة جميعهم، أو على المدارس الأخرى التي تبنّت منهجية التساؤل الفلسفي.

استخلصت البيانات المُجمّعة في أثناء هذه الدراسة من آراء الطلاب وأفكارهم عن تجربة التعلم باستخدام منهجية التساؤل الفلسفي . وافق سبعة وثلاثون طالبًا في المرحلة الثانوية الثانية على الخضوع للملاحظة لغرض الدراسة، وتعهد لهم الباحثون أن هويتهم وخصوصيتهم ستبقى محمية، وأن المعلومات ستجمع لأغراض بحثية بحتة. أجريت ست جلسات باستخدام منهجية التساؤل الفلسفي، وذلك لتعريض الطلاب بالقدر الكافي ليتسنى لهم تكوين آراء ووجهات نظر رشيدة عن هذا المنهج. استغرقت كل جلسة نحو 40 دقيقة، تخللها ملاحظة سلوك الطلاب في هذه الجلسات لتحديد مستوى مشاركتهم في النقاشات وأنشطة التفكير المتصلة. احتفظ الباحثون بملاحظات ميدانية مفصلة، بناءً على قائمة لمهارات التفكير. بعد أربع جلسات، أُجريت مقابلات فردية مع الطلاب لمعرفة انطباعاتهم عن منهجية التساؤل الفلسفي. واقترحت المعلمة عدة أسماء لهذه المقابلات، ووافق أربعة منهم على إجرائها. كانت المقابلة مع طالبتين وطالبين، يشار إليهم بـ P1 إلى .P4 حُللت البيانات المجمعة من المقابلات باستخدام التحليل الموضوعي، وبرز موضوعان رئيسيان، تثبّت منهما لاحقًا خبيريْن مراجعيْن من أجل الموثوقية.

.3النتائج والتحليل:

كانت أول نتيجة هامة أن الطلاب وجدوا منهجية التساؤل الفلسفي ممتعًا للغاية. أُعطي الطلاب قصصًا تحتوي على مفارقات واستعارات وتنافر معرفي، مما حفزهم على القراءة وتبيّن المعاني. بالإضافة إلى ذلك، مُدّوا بمثير فلسفي آخر، مثل صور وآيات من القرآن.

وبمعاينة مهارات تفكير الطلاب خلال النقاشات التي اتبعت منهجية التساؤل الفلسفي، تبيّن أن الجلسة الأولى كانت صعبة عليهم لأنهم ما زالوا مبتدئين، إذ لاقوا صعوبات في طرح أسئلة فلسفية بنّاءة. ومع ذلك، نشّطت الصرامة المعتمدة في صياغة الأسئلة الفلسفية أذهانهم، وفي الجلسات اللاحقة باتوا أقْدر على طرحها. في المرحلة التي اضطروا فيها للإجابة عن أسئلتهم، عانى الطلاب في إيضاح المعنى، وإعطاء الأمثلة والأمثلة المضادة، وفحص الأدلة، وإبداء مسوغات لمزاعمهم. غير أنهم تمكنوا من تبيان التناقضات الكامنة في المواد التي طرحت عليهم وإلقاء الضوء على بعض الافتراضات الخاصة بهم. ودافعوا أيضا عن معتقداتهم وقدموا أدلة منطقية وتاريخية وعلمية. ومن حين لآخر، لجؤوا إلى المقارنات لشرح المفاهيم الصعبة والمجردة، وفي الأخير، طُلب منهم استخلاص الاستنتاجات وتحديد النتائج المنطقية لمزاعمهم واستنتاجاتهم. شارك غالبية الطلاب بنشاط في النقاشات، ومع أن بعضهم بدوا هادئين، ولكن لغة أجسادهم أظهرت أنهم كانوا يستمعون، فقد جلسوا باستقامة أومؤوا برؤوسهم بين الفينة والأخرى. وبعد أربع جلسات، شعر الباحثون أن الطلاب مستعدون لإجراء المقابلات وعرض آرائهم وخبراتهم بخصوص النقاشات الفلسفية التي خاضوها.

وكانت النتيجة الثانية المهمة انبثاق موضوعين رئيسيين تمخضا عن المقابلات الفردية. وكان الموضوع الأول "تجربة تعلم الطلاب خلال جلسات منهجية التساؤل الفلسفي"، والثاني "استمتاع الطلاب بهذه الجلسات". أكد الطلاب أن هذا المنهج يختلف عن الأساليب الأخرى التي يتّبعها المعلم. في العادة يتناول معلمهم الموضوع مباشرة بالعودة إلى الكتاب المدرسي ولا يُشجَّع الطلاب على طرح الأسئلة أو نقاشها. فضلا عن هذا، كان المعلمُ الوحيدَ الذي يطرح الأسئلة وكان دور الطلاب يقتصر على الإجابة. وقالت المشاركة P1: "دائما ما يلقننا المعلمون الدرس أولا ثم يشرحونه باستخدام الكتاب المدرسي وحسب، وبعدها ننجز التمارين الواردة فيه. وهذا كل شيء". أيد الطالب P3 هذا الرأي بالقول: "عادة ما يفتح معلمي الكتاب المدرسي ويعود إليه في أثناء تعليمنا، ولكن كتابك كان مختلفًا". وبالمثل، قال P4 إن "معلمي يتبع الأسلوب القديم دائمًا ليشرح محتوى الدرس، ولكن طريقتك مختلفة...". وعكس الأسلوب التقليدي، يستخدم منهجية التساؤل الفلسفي مثير فلسفي مثل القصص والصور، ولا يلجأ إلى الكتاب المدرسي. مما أتاح للطلاب تجربة أسلوب تعلم مختلف. وقالت الطالبة P1 إن هذا المنهج مختلف لأن "... المعلم وزع عليهم نصوصًا وصورًا ...". ووافقه الطالب P3 في رأيه هذا قائلاً، "... لقد أعطيتنا ورقة تحتوي على قصة...". ورأوا أيضا أن هذه الطريقة تختلف عن الفصول التقليدية لأن الطلاب هم من يطرحون الأسئلة "... وطلب منهم وصف الأسئلة وصياغتها انطلاقا من المواد التي شوركت معهم."

رأى الطلاب أن استخدام المثيرات الفلسفية إلى جانب الكتاب المدرسي كان ممتعًا. وذكر الطالب P3 أن منهجية التساؤل الفلسفي ممتع ومشوق لأن القصص كانت "ممتعة ومثيرة للاهتمام وطالبتنا بصياغة الأسئلة ...". علاوة على ذلك، اعتقد الطلاب أن الجلسات كانت بهيجة مقارنة بطريقة التدريس التقليدية. قالت الطالبة P1 "... أحب هذه الطريقة أكثر من الطريقة التقليدية ..." وأيدها الطالب P4. واتفق الطلاب على أنهم لم يُمنحوا فقط فرصة استكشاف المعنى الحر في المواد المدروسة، بل شُجعوا على القراءة بين السطور وتفهّم الأفكار والرسائل الكامنة في الموضوعات والقصص. وقال الطالبP4 ، "في أسلوبك أعطيتنا مادة لاستكشاف الرسائل الكامنة وراء الموضوع أو وراء القصة التي ناقشناها في الفصل، وهذا في رأيي أفضل وأمتع ...". وكان من الرائع أن يشدد الطلاب على أن جلسات منهجية التساؤل الفلسفي مكنتهم من تجاوز إطار الكتاب المدرسي. وأشار الطلاب إلى أن هذا المنهج الجديد مثير للاهتمام وممتع مقارنة بطريقة معلمهم المرتكزة على إلقاء المحاضرات، والتي وجدوها رتيبة لأن التعلم انحصر في الكتاب المدرسي. باختصار، تؤكد نتائج هذه الدراسة نتائج الدراسات السابقة التي أجراها هاشم وحسين وجوبيري [44] وكذلك غاسباراتو وإيرغازاكي [46] وصديقي وغورارد وسي [47].

إلى جانب التأكيد على أن منهجية التساؤل الفلسفي كان مختلفًا وممتعًا، أشارت البيانات إلى أن الطلاب تمكنوا من استيعاب الدروس التي تم تدريسها باستخدام هذا المنهج بصورة أفضل. بعبارة أخرى، سهّلت صياغة الأسئلة ثم الإجابة عنها معًا في أثناء النقاشات من فهم الطلاب للدروس. وقالت الطالبةP1 ، "عندما طالبتنا بصياغة الأسئلة والإجابة عنها معًا، شعرت أنني استوعبت الدرس أفضل". واعترفت بأن هذا المنهج كان صعبًا في البداية ولكن بعد بضع جلسات تحسن استيعابها، وكان الأمر مشجعًا عندما قالت "غمرتني البهجة عندما فهمت الدرس". وشارك الطالب P4 وجهة نظر مماثلة. وقال إن المنهج كان صعبًا في البداية لأنه اضطرّه لإيجاد المعاني التي تدعم النصوص. ومع ذلك، فاجأه هذا المنهج، وقال "شعرت أنه من السهل عليّ فهم الدرس ... لم أحاول جاهداً حفظ الدرس ولكنني فهمته جيدًا" وهذا بعث الرضا في نفسه. وقال أيضًا إنه "لمن الجيد فهم الدرس بدلاً من حفظ كل ما يتعلق به ...". اعتمدت جودة إجابات

الطلاب وفهمهم على جودة الأسئلة المطروحة. في منهجية التساؤل الفلسفي، حيث تحث أسئلة الطلاب عالية المستوى على التفكير الممتاز، ومن ثمَّ الفهم. بالرغم من الصعوبات التي لقيها الطلاب مع إجراءات هذا المنهج ودورهم خلال النقاشات، فقد استوعبوها بسرعة بعد عدة جلسات فقط، ما أشعرهم بالرضا. وكانت تجربة التعلم المعتمدة على الاكتشاف محررة لهم.

بعد جلسات منهجية التساؤل الفلسفي، استوعب الطلاب الدروس وتذكروها لأنهم خاضوا عمليات تفكير معقدة ونقاشات عدة داخل الفصل. قال الطالبP3 ، "سهل عليّ الفهم لأنني استطعت التعبير عن وجهة نظري، ومكّنني هذا المنهج من استيعاب الدرس بشكل أفضل مقارنة بالطريقة التقليدية". شاركت الطالبة P2 الرأي نفسه، وقالت إن هذا المنهج دفعها للتفكير بعمق، ما ساعدها على فهم الدرس جيدًا. اكتساب فهم عميق للمفاهيم المدروسة باعتماد أسلوب الاكتشاف، يترك انطباعًا دائمًا في قلوب الطلاب وعقولهم، ما يزيد من احتمالية تطبيق الطلاب لما تعلموه في حياتهم اليومية. تضمنت النقاشات التفاعل بين المعلم والطلاب وبين الطلاب بعضهم مع بعض، مما يخلق بيئة لتبادل الأفكار قد تكون بداية لتواصلٍ متبادل بين المعلم والطلاب، وسيسهم هذا في جعلهم أنشط خلال الفصل [6.[

توضح نتائج الدراسة أن الطلاب استمتعوا بالتعلم العميق، وهو ما يتماشى مع مفهوم التعليم عند Syed Naquib Al-Attas سيد نقيب العطاس [51] الذي يعرّف التعليم بأنه عملية مستمرة لغرس الإيمان. بعبارة أخرى، للطلاب الذين يستوعبون التربية الإسلامية فرصة أكبر لاكتساب سمات المسلم الصالح. والطلاب الذين استُثير تفكيرهم وحفزت عقولهم قادرون أكثر من غيرهم على فهم جوهر الدرس [52]. وهذه النتائج مهمة لعدد من الأسباب. أولًا، قد يرى صانعو السياسات ومسؤولي التعليم الماليزيين أن ثمة حاجة ماسة إلى مراجعة المناهج واستخدام منهجية التساؤل الفلسفي في تدريس التربية الإسلامية. وهذا بمقدوره إكساب الطلاب فهمًا أفضل للإسلام وتعاليمه. إن استيعاب تعاليم الإسلام، بمعناه الحقيقي، يعني تمكين الطلاب المسلمين من إدارة أنفسهم بشكل أفضل، وهذا من شأنه أن يؤثر على طريقة تفاعل المراهقين المسلمين مع المشكلات الاجتماعية التي تواجههم. وباختصار، من المتوقع أن يكون لمنهج التساؤل الفلسفي القدرة على تحسين التفكير النقدي والاستدلال واتخاذ القرارات، ما يؤدي إلى تعلم سلوكيات أفضل واتخاذ قرارات أحسن.

بخلاف الآراء المعارضة، تظهر الدراسة أن إدخال الفلسفة والتفكير النقدي في مقرر التربية الإسلامية باستخدام منهجية التساؤل الفلسفي أمر ممكن بالفعل، بالرغم من ازدحام مناهج الدراسات الإسلامية في ماليزيا. والتوصية الرئيسية التي يوصي الباحثون بأخذها في الحسبان خلال الدراسات المستقبلية عن الموضوع، هي اختيار فصول دراسية صغيرة الحجم، وإجراء الدراسة لمدة أطول. بالإضافة إلى ذلك، ستتضح الأمور أكثر إذا أجريت دراسات تعتمد على منهجية التساؤل الفلسفي في تدريس مواد أخرى مثل التاريخ واللغة.

.4الخلاصة:

ثمة حاجة ملحة إلى مراجعة طرق تدريس الدراسات الإسلامية في ماليزيا، إذا كان لأهداف التربية الإسلامية أن تتحقق. من أجل فهم أوضح للعقيدة، ينبغي أن يكون الطلاب قادرين على الدفاع عن معتقداتهم وتقديم أدلة يمكنها الصمود أمام الفحص النقدي. التعليم الإسلامي الفعال يعني تحفيز مهارات التفكير العليا وتحسينها ليتحقق فهم أعمق للعقيدة، وهذا هو أساس الفكر والعمل السليمين. وتتمثل بعض المعايير الأساسية التي تجعل أساليب التدريس فعالة في القدرة على جذب انتباه الطلاب واهتمامهم، فضلًا عن التمتع بالتعلم لتسهيل الفهم. وبهذه الطريقة، يمكن الحد من التناقض بين سلوك الطلاب ومُثُل التربية الإسلامية. أجريت دراسة الحالة الاستكشافية هذه لمعرفة آراء الطلاب ومكتسباتهم بعد انخراطهم في التساؤل الفلسفي. تبين النتائج أن الطلاب شاركوا بنشاط في النقاشات حول المسائل والقضايا التي أثاروها، وقد استمتعوا بهذه الجلسات لأنها دفعتهم لممارسة التفكير على أعلى مستوى. والأهم من هذا أن الطلاب قالوا إنهم استوعبوا الدروس جيدًا وهذا أشعرهم بالاغتباط. القدرة على الفهم تشبه إيجاد نور في الظلمة، ولهذا السبب أقر الطلاب بأن هذه العملية كانت مُحررة للغاية.

في الختام، يجب مقاربة عملية تعليم التربية الإسلامية وتعلمها بطرق جديدة لتشمل مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات والمواد التعليمية. يشعر المتعلمون اليوم بضرورة المشاركة النشطة في الدروس، بدلًا من النظر إليهم بوصفهم أوعية فارغة تُملأ بالمعارف، فالوصول إلى المعلومات أصبح سهلًا في العصر الراهن بفضل الإنترنت. ومع التأثيرات السلبية لوسائل الإعلام وانهيار المجتمع الحديث، باتت

الحاجة إلى تطبيق الإسلام في حياتنا اليومية ملحة أكثر من أي وقت مضى. لتسهيل هذا، على الطلاب استيعاب ما يتعلمونه في فصول التربية الإسلامية. وتُحقق منهجية التساؤل الفلسفي هذا من خلال حث الطلاب على التفكير بأنفسهم، بدلاً من اتباع التقاليد وما أُلقنوه بشكل أعمى، لأن هذا يؤدي بهم إلى ترديد ما تلقّوه دون ترسّخ الفهم. على أن هذا المنهج يسمح للطلاب بالتفريق بين الحق والباطل، وبين الحجج الصائبة والفاسدة، وبين الأدلة والأمثلة التي تدعم وجهات النظر. هذه مهارات ضرورية للتربية الإسلامية، إذ أن العديد من المفاهيم والمبادئ الأساسية يساء فهمها، خاصة تلك التي تدخل في مجال "العقيدة". غالبًا ما تكون موضوعات العقيدة الإسلامية عميقةً ودقيقة، وتتطلب من المعلم تفكيرًا عميقًا ومهارة كبيرة، مثلا مسألة الإيمان بالغيب. في مثل هذه المسائل، تُمكّن منهجية التساؤل الفلسفي الطلاب من تفحص وتعميق إيمانهم بالله. فعن طريق طرح الأسئلة والاستدلال والمناقشة، يستخدم معلم التربية الإسلامية الحاذق منهجية التساؤل الفلسفي لبث الحماس في نفوس الطلاب مما يجعلهم يحضرون إلى الفصل للعثور على إجابات لتلك الأسئلة التي ما تنفك تراودهم.

شكر وتقدير:

يود الباحثون أن يعربوا عن عميق امتنانهم وتقديرهم لمركز إدارة البحوث بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا لتوفير التمويل اللازم لإجراء هذا المشروع البحثي.

المراجع :

[1]J. Hackathorn, E. D. Solomon, K. L. Blankmeyer, "Learning by doing: an empirical study of active teaching techniques," The Journal of Effective Teaching, vol. 11, no. 2, pp. 40-54, 2011.

[2] L. Taylor, J. Parsons, "Improving student engagement," Current Issues in Education, vol. 14, no. 1, 2011.

[3] R. D. Jones, S. Consultant, "Strengthening student engagement: engagement-based learning and teaching approach," International Center for Leadership in Education, pp. 1-10, 2008.

[4] M. Hanrahan, "The effect of learning environment factors on students' motivation and learning," International Journal of Science Education, vol. 20, no. 6, pp. 737-753, 1998.

[5] R. J. Swartz, D. N. Perkins, Teaching Thinking: issues and approaches, Pacific Groves: Midwest Publication, 1990.

[6] C. H. Sueraya, "The Teaching Methodology of Arabic Speaking Skills : Learners' Perspectives," International Education Studies,vol. 6, no. 2, pp. 55-63, 2013.

[7] M. Baharom, S. Ali, H. K. Za'aba, "Peranan pendidikan Islam dan pendidikan moral dalam membina sahsiah pelajar berkualiti," Persidangan Pembangunan Pelajar Peringkat Kebangsaan 2008. Universiti Teknologi Malaysia. 22-23 Oktober 2008.

[8] T. A. Halim, A. R. Khadijah, “Dakwah dalam menangani isu-isu sosial di kalangan remaja,” Department of Theology and Philosophy, Faculty of Islamic Studies, Universiti Kebangsaan Malaysia, 2004, pp. 44-53.

[9]I.Ahmad Munawar, “Pengaruh aqidah terhadap penghayatan akhlak pelajar-pelajar sekolah menengah kebangsaan di Malaysia,” Unpublished PhD Thesis, Universiti Kebangsaan Malaysia, 2009.

[10] C. N. Mohd Aderi, A. Y. Kasim, “Teaching of Islamic doctrine and beliefs in school subject content knowledge and pedagogical considerations,” International Journal of Humanities and Social Science, vol. 2, no. 11, pp. 258-264, 2012.

[11] A. J. Kamarul, “Case study: A strategic research methodology,” American Journal of Applied Sciences, vol. 5, no. 11, pp. 1602-1604, 2010.

[12] A. Y. Kasim, “Pengetahuan pedagogikal kandungan (PPK) pengajaran akidah guru cemerlang Pendidikan Islam: Satu Kajian Kes,” Unpublished PhD thesis, Universiti Kebangsaan Malaysia, 2011.

[13] H. Nurhanani, C. N. Mohd Aderi, T. A. Halim, “The religious practices teaching pedagogy of Islamic Education excellent teachers,” Mediterranean Journal of Social Sciences, vol. 5, 16, pp. 239-246, 2014.

[14] D. Marsiyah, “The effectiveness of teaching methods used by teachers of Islamic studies at the International Islamic School,” Unpublished Project Paper Submitted as a Course Requirement for the Degree of Master of Education, International Islamic University Malaysia, Kuala Lumpur, 2003.

[15] A. Saudullah, “Students’ opinions on teaching strategies to motivate to learn Islamic studies in secondary schools of Maldives,” Unpublished Project Paper Submitted as a Course Requirement for the Degree of Master of Education, International Islamic University Malaysia, Kuala Lumpur, 2003.

[16] R. Hashim, “Educational dualism in Malaysia,” (second edition), Petaling Jaya: The Other Press, 2004.

[17] Z. Siti Kausar, “Teaching methodologies used by teachers to teach Tasawwur Islami subject for year one to year four students at Sekolah Rendah Islam Al-Amin, Gombak: A case study,” Unpublished project paper submitted as a course requirement for the Degree of Master of Education, International Islamic University Malaysia, Kuala Lumpur, 2006.

[18] T. A. Halim, “Islamic education teachers’ perception of teaching of akhlaq in Malaysian Secondary schools,” Journal of Moral Education, vol. 36, no. 3, pp. 371-386, 2007.

[19] A. B. Khairunnisa, “A study of teaching methodology in teaching Usul Fiqh (Islamic Jurisprudence) at the Department of Usul Fiqh, IRKH, IIUM,” Unpublished project paper submitted as a course requirement for the Degree of Master of Education, International Islamic University Malaysia, Kuala Lumpur, 2011.

[20] N. Y. Nik Rosila, “Penguasaan jawi dan hubungannya dengan minat dan pencapaian pelajar dalam Pendidikan Islam,” Jurnal Pendidik dan Pendidikan, vol. 22, pp. 161-172, 2007.

[21] A. B. Aiiri, “Students’ attitude towards Islamic studies as a subject: a study in schools of Alor Gajah, Melaka,” Unpublished Master in Education thesis, Faculty of Education, National University of Malaysia, 2003.

[22] P. H. P. Nur Ashikin, “Problems in teaching Islamic religious knowledge: a survey on teacher’s perceptions in secondary schools in Negara Brunei Darussalam,” Unpublished Master of Education thesis, International Islamic University Malaysia, 2002.

[23] M. Sahari, H. Langgulung, “Reasons for school children’s poor attitude towards islamic education: A pilot inquiry,” Jurnal Pendidikan Islam, vol. 8, no. 3, pp., 1999.

[24] Al Ghazali, “Wonders of the heart,” Kuala Lumour: Islamic Book Trust, 2007.

[25] M. B. Woodhouse, “A preface to philosophy” (Sixth Edition), Belmont, CA: Wadsworth Thomson Learning, 2000.

[26] M. Limpan, “Thinking in education. Cambridge: Cambridge University Press. 1991, pp. 33-93.

[27] M. Lipman, “Thinking in education,” (Second Edition), New York: Cambridge University Press, 2003.

[28] G. M. Ross, “Socrates versus Plato: The origins and development of Socratic thinking,” Aspects of Education, Vol. 49, pp. 9-22; reprinted in Thinking: The Journal of Philosophy for Children, vol. 12, 4, pp. 2-8, 1993.

[29] R. Paul, “Socratic questioning,” in Critical thinking: What everyone needs to survive in the rapidly changing world, ed Rohnert Park: Sonoma State University, 1990, pp. 276-278.

[30] A. M. Sharp, “The community of inquiry: Education for democracy,” in Thinking children and education, ed Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 1993, pp. 337-345.

[31] S. Davey, “Consensus, caring and community: An inquiry into dialogue,” Analytic Teaching, vol. 25, no. 1, 18-51, 2005.

[32] H. Gardener, “Frames of mind: The theory of multiple intelligences,” New York: Basic Books, 1983, p. 102.

[33] R. Fisher, “Thinking schools: A report on the Hammersmith and Fulham school improvement project through thinking skill project,” Professional Development Today, vol. 2, no. 3, pp. 55-63, 1998.

[34] J. G. Brooks, M. G. Brooks, “In search of understanding: the case for constructivist classrooms,” Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development, 1993.

[35] Al Ghazali, “Al-Qistas al-mustaqim (The just balance),” Lahore: SH Muhammad Ashraf, 1978.

[36] Ibn Khaldun, “The Muqaddimah: An Introduction to History,” New Jersey: Princeton University Press, 1967.

[37] Hamka, “Falsafah hidup (philosophy of life),” Singapore: Pustaka Nasional Pte. Ltd., 1995.

[38] Ibn Rushd, “On the harmony between religion and philosophy,” London: Messrs Luzac and Co. Ltd., 1976.

[39] S. A. Kaloti, “The reformation of Islam and the impact of Jamal al-Din Afghani and Muhammad Abduh on Islamic education. Unpublished PhD Dissertation: University of Marquette, 1974.

[40] M. Abduh, “Theology of unity,” Kuala Lumpur: Islamic Book Trust, 2004, p. 37.

[41] S. Z. Hasan, “Philosophy and the advantages of studying it, A lecture was delivered to the Philosophical Society of The Muslim University Aligarh in December, 1931, p. 5.

[42] C. Stabile, “Improving performance of sixth-grade social studies students through exposure to philosophy,” Unpublished PhD dissertation in education, Nova Southeastern University, 2001.

[43] M. Leckey, “Philosophy for children in middle years of schooling: Findings from a year seven case study,” Analytic Teaching, vol. 21, no. 2, pp. 106-127, 2001.

[44] R. Hashim, S. Hussein, A. Juperi, “The Hikmah (wisdom) program: A philosophical inquiry for the teaching of 21stIslamic education in Malaysia,” in Muslim education in the century: Asian perspectives, ed London: Routledge, 2014, pp. 125-141.

[45] R. Hashim, S. Hussein, A. M. Imran, “Hikmah (wisdom) pedagogy and students’ thinking and reasoning abilities,” Intellectual Discourse, vol. 22, no. 2, pp. 119-138, 2014.

[46] R. Gasparatou, M. Ergazaki, “Students views about their participations in a philosophy program,” Creative Education, vol. 6, pp. 726-737, 2015.

[47] N. Siddiqui, S. Gorard, B. H. See, “Non-cognitive impacts of Philosophy for Children,” Durham University: School of Education, 2017.

[48] R. K. Yin, “Case study research. Design and methods” (Fourth Edition), Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2009.

[49] M. N. Khairul Baharein, “Case study: A strategic research methodology,” American Journal of Applied Sciences, vol. 5, no. 11, pp. 1602-1604, 2008.

[50] P. Baxter, S. Jack, “Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researchers,” The Qualitative Report, vol. 13, no. 4, pp. 544-559, 2008.

[51] S. M. Al-Attas, “The concept of education in Islam: a framework for an Islamic philosophy of education,” Kuala Lumpur: Muslim Youth Movement of Malaysia, 1980.

[52] R. Fisher, “Teaching thinking: Philosophical enquiy in the classroom,” London: Continuum, 2001.