أثر استراتيجية مقترحة لتدريس التربية الدينية الإسلامية قائمة على التعلم التأملي في تنمية بعض أبعاد الفهم العميق لطالبات الصف الثاني الثانوي العام.

إعداد

إلهام محمد كمال الدسوقي

معلم خبير بإدارة المنيا التعليمية

المستخلص

هدف البحث إلى بناء استراتيجية مقترحة لتدريس التربية الدينية الإسلامية قائمة على التعلم التأملي، وتحديد أثرها في تنمية أبعاد الفهم العميق لطالبات الصف الثاني الثانوي العام، وتحقيقًا لهذا الهدف استخدم البحث المنهج التجريبي القائم على التصميم الحقيقي ذي المجموعتين الضابطة، وعددها (٣٤) طالبة، والتجريبية وعددها(٣٣) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي العام بمدرسة الثانوية الجديدة بإدارة أبو قرقاص التعليمية بمحافظة المنيا، خلال الفصل الدراسي الثاني ١٩/ ٢٠٢٠م، وقد قامت الباحثة بإعداد أداتي البحث ومادته التجريبية، وتطبيقها في ضوء الخطوات الآتية: تحديد قائمة أبعاد الفهم الفهم العميق، وإعداد اختبار الفهم العميق، وتم ضبطهما، وتحكيمهما من خلال مجموعة من الخبراء المتخصصين، وعددهم (١٥) محكمًا، وتطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعية من طالبات الصف الثاني الثانوي العام بمدرسة قاسم آمين الثانوية قوامها (٥١) طالبة؛ بهدف تحديد بعض الثوابت الاحصائية المتمثلة في زمن الاختبار وصدقه وثباته، ثم بناء الاستراتيجية المقترحة في تدريس التربية الدينية الإسلامية، وإعداد الإطار العام لها، وعرضها على مجموعة من المحكمين، وعددهم (١١) محكمًا، ثم تصنيفه إلى كتاب الطالب ودليل المعلم، ثم تطبيق أداة القياس قبليًّا على مجموعة البحث، وتعيين مجموعة البحث إلى مجموعتين إحداهما : تجريبية والأخرى ضابطة عشوائيًّا، ثم درست المجموعة الضابطة

بالمعالجة المعتادة، في حين درست المجموعة التجريبية بالمعالجة التجريبية في ضوء الاستراتيجية المقترحة المعدة وفق التعلم التأملي، وإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة والتي أظهرت : تحسن أداء طالبات المجموعة التجريبية – بشكل كبير– مقارنة بأداء طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار أبعاد الفهم العميق، ويدعم ذلك وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى >_ (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار أبعاد الفهم العميق ككل، ومستوياته الأربعة.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجية المقترحة، التعلم التأملي، أبعاد الفهم العميق.

The effect of using a proposed strategy for teaching Islamic religious education based on reflective learning on developing the dimensions of deep understanding of female students in the second year of general secondary school.

Elham Muhammad Kamal El-Desouki

Abstract

Research Objective Designing a proposed strategy for teaching Islamic religious education based on reflective learning and determining its effect on developing the dimensions of deep understanding for female students in the second year of general secondary school. To achieve this goal, the research used the experimental approach based on the real experimental design with two groups: the control group of (34) female students and the experimental group of (33) female students from the second year of general secondary school in the New Secondary School in the Abu-Qurqas Educational Administration in Minia Governorate within the second semester 2019 / 2020 AD. The researcher prepared the research instruments and experimental material, and then applied them in the light of the following steps: determining the list of dimensions of deep understanding, preparing the deep understanding test, and they were set and judged by a group of specialized experts, numbering (15) jury members, and applying the test to a piloting sample of second-year general secondary school female students at Qasim Amin Secondary School consisting of (51) female students with the aim of determining some statistical constants represented in the time of the test, its validity, and its reliability, and then designing the proposed strategy in teaching Islamic religious education and preparing the general framework for it as well as presenting it to a group of jury members, whose number is (11), then classifying it into student's book and teacher's guide, and then applying the pre-measurement instrument to the research group. This group was divided into two randomized groups: the experimental group and the

control group. The control group was taught with the regular treatment, while the experimental group was taught with the experimental treatment in the light of the proposed strategy prepared according to reflective learning. Through the statistical treatment, the results showed that:

The performance of the experimental group's students was significantly improved compared to the performance of students of the control group in the post-application of the dimensions of deep understanding test, and this was supported by the presence of a statistically significant difference at the level of (0.05) between the mean scores of students of the experimental and control groups in the post-application of the dimensions of deep understanding test as a whole and at its four levels.

Keywords: Proposed Strategy, Reflective Learning, Dimensions of Deep Understanding.

أولًا – المقدمة:

للتربية الدينية أثرها الفعال في حياة الطالب والمجتمع، فهي الأساس الذي يحميه من الانحراف، وبها يقوى إيمان الطالب، وينمو وعيه الديني والاجتماعي، فيقدر الحق والواجب ويثق بنفسه ووطنه، ويبلغ منه الوازع الديني والشغف الحسي ما يحمله على التضحية والفداء في سبيل وطنه، وتقوي في نفسه الفضائل التي تشبع رغباته.

ويهدف تدريس التربية الدينية في المرحلة الثانوية إلى ترسيخ إيمان الطالب بالله تعالى، وبما جاء به الإسلام من تشريع، وأحكام، وحدود على اليقين والإقناع، وإعمال العقل، وتقوية الوعي الديني في نفسه تقوية تحول بينه وبين التيارات الهدامة لنظام المجتمع، وتعصمه من التطرف والإلحاد، وتزوده بالفضائل الخلقية والقيم الاجتماعية على أساس من التفكير، والفهم، والتحليل، وتوسيع فهم الطالب لأهداف الدين، وازدياد ولاء الطالب لوطنه، والأهداف السامية التي تتفق مع أهداف الدين، وجعل المدرسة مركز الإشعاع الديني والخلقي في المجتمع، وتبصير الطلاب بدول العالم الإسلامي، وما بين المسلمين من روابط ومفاهيم.

ويعد استيعاب الطلاب للمفاهيم الدينية من الأهداف الرئيسة لمناهج التربية الدينية؛ حيث إن تعلمها يمثل أهمية كبيرة للمتعلم؛ لأن فهم أساسيات العلم يعتمد على المفاهيم سواء باعتبارها نوعًا من التعميمات التي تلخص الصفات المشتركة بين العديد من الحقائق الجزئية، أو باعتبارها نقاطًا جزئية لفهم المبادئ، والقوانين، وتجعل مادة الدراسة أكثر شمولاً، وتجعل الحقائق ذات معنى، وتعلم المفاهيم يساعد الطالب على التفسير، والتنبؤ، والتطبيق؛ فالطالب يستطيع من خلال استيعابه للمفاهيم أن يفسر المواقف والأحداث الجديدة، ويكتسب مهارات عقلية مثل الربط، والاستنتاج، وتحديد الخصائص المشتركة (يحيى سليمان، وفايزة أحمد ٢٠١٠، ٣٢)[*].

ويساعد استيعاب المفاهيم الدينية على توجيه النشاط الإنساني صوب مجالات، ومناحٍ إنسانية تعكس صورة الدين وطبيعته، وتسهل التعلم والاتصال، وتثري البناء المعرفي

(*) يشير الجزء الأول إلى الاسم الأول والأخير للمؤلف، والثاني سنة النشر، والثالث رقم الصفحة.

للفرد، وتزيد من اهتمام المتعلم وقيمه لطبيعة المواد الدراسية، وتزيد الدافع لاستيعابها، وتعمل على تقليل تعقد الحقائق والمعلومات الجزئية، وهي طريق انتقال أثر التعلم، وتحدد الشكل العام للمنهج، وتؤدي إلى تعلم الطلاب بصورة سليمة، وتساعد على تنظيم عدد لا يحصى من الملاحظات والمدركات الحسية (محمد قاسم، وعبد الرازق محمود، ٢٠٠٨، ٢٦: ٣١).

كما أن تنمية أبعاد الفهم العميق لدى المتعلمين تساعدهم على بناء شبكات من المعلومات المترابطة على الأفكار المهمة، ويسهم في جعلهم يحتفظون بما يتعلمون ويطبقونه بطريقة أكثر سهولة إضافة إلى أن استيعاب المفاهيم يمكن الطلاب من محاكاة إجراءات جديدة، بحيث يستطيع الطلاب الربط بين المعرفة السابقة والمعلومات الجديدة، كما أن تحقيق الاستيعاب يؤدي إلى تحسين الأداء وانتقال أثر التعلم (Chadwick, D, 2009, p7).

وتتمثل أهمية أبعاد الفهم العميق في تعليم التربية الدينية في مساعدته في إعداد الناشئة إعدادًا دينيًا سليمًا، ويزيد من فهمهم بحقائق هذا الدين، وتمسكهم به وبقيم الإسلام؛ لتصبح سلوكًا ممارسًا في حياتهم العملية؛ مما يؤدي إلى تكوين الشخصية المسلمة المتكاملة المدركة مقاصد الشريعة، والبعيدة عن القلق والشك في تعليمها، كما أن استخدامها يساعد في إبراز المفاهيم الصحيحة، وتعديل المفاهيم الخاطئة الموجودة لدى المتعلمين، ومن ثم القدرة على معرفة الأحكام الشرعية الصحيحة، وتطبيقها في مواقف الحياة المختلفة (مستورة الشمري، ٢٠١١، ٩٥، عبد العزيز العصيل، ٢٠١٩، ٣٠).

ويساعد استيعاب المفاهيم الدينية المتعلمين على إضافة مفاهيم جديدة في بنائهم المعرفي، فتحدث عملية إعادة البناء أو إحلال المفاهيم والتصورات الموجودة بمفاهيم أخرى صحيحة ودقيقة، وبالتالي تحدث عملية أبعاد الفهم العميق الكاملة، والتي تتكون من ستة جوانب أو مظاهر هي: التوضيح، والتفسير، والتطبيق، واتخاذ المنظور، والمشاركة الوجدانية، ومعرفة الذات. (Christianson, & Fisher , 2002, 682)، و(كوثر كوجك ٢٠٠٨، ١٧٧. ١٨٢).

وقد قدم كل من ويجنز ومكتاي (wiggins, & Mactighe,) رؤية لأوجه عمليات الفهم العميق وتتضمن هذه الرؤية ستة مستويات وهي: " الشرح والتوضيح " التي تتمثل في قدرة الطالب على تقديم تفسيرات ومبررات شاملة، مما يكشف قدرته على عرض الإجابة مدعمة بالحجج، " والتفسير" : يعني قدرة الطالب على تقديم الوصف ذي المعنى للمفاهيم، والأفكار والموضوعات، وإجراء استدلالات، " والتطبيق " : يشير إلى قدرة الطالب على توظيف المفاهيم في مواقف تعليمية جديدة، والإبداع في فنون حل المشكلات، "واتخاذ المنظور": هو قدرة الطالب على شرح وجهات النظر المختلفة، ويتخلى عن المسلمات والنتائج غير المقنعة، فيكتسب نظرة ناقدة، " والمشاركة الوجدانية " : هي القدرة على وضع الطالب نفسه مكان الآخر، حيث يحاول أن يفهم شخصًا آخر، ويتخيل طريقة تفكيره، ويشعر بمشاعره، ويفكر من وجهة نظره. " ومعرفة الذات " : هو إدراك الطالب النمط الشخصي أو عادات العقل التي تسهم في تشكيل أو إعاقة الفهم، ثم الوعي بما يفهمه ولا يفهمه، وكيف يمكن أن يفهمه، إضافة إلى تقييم ذاته بدقة، وتقبل التغذية الراجعة (جابر جابر ، ٢٠٠٣، 105-2 8 :177, 2005، J Mactighe & wiggins,G,) وكوثر كوجك،٢٠٠٨، ١٧٧ :١٨٢).

وقد اهتم الباحثون بدراسة المفاهيم الدينية واكتسابها واستيعابها لدى المتعلمين في مراحل متعددة، فقد أكدت توصيات البحوث والدراسات السابقة كدراسة عبد الرازاق محمود، ٢٠٠٢، ومحمد موسى ٢٠٠٣، وأماني عبد المقصود ٢٠١١، ومستورة الشمري ٢٠١١، وإلهام الدسوقي ٢٠١٥، على أهمية التركيز على اكتساب واستيعاب الطلاب للمفاهيم الدينية في أثناء التدريس واستخدام برامج واستراتيجيات حديثة في تدريس التربية الدينية الإسلامية.

ويعد طالب المرحلة الثانوية في أمسِّ الحاجة إلى زيادة وعيه، بالتفكير، والتأمل وإدراك عظمة الله سبحانه وتعالى، وقد حض القرآن الكريم على التفكر، والتدبر في كثير من الآيات وختمت آيات كثيرة بقوله تعالى: "أفلا يتدبرون" وقد ورد التفكير في القرآن الكريم حيث قال تعالى:﴿

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا أَنْ تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ (٦) ﴾ سورة الحجرات آية (٦)، فالذكر الحكيم يدعو إلى التأمل والتدبر والتحليل.

والتعلم التأملي هو كل تعلم يتم عن طريق التأملي حيث إن التأمل متضمن بقوة في العمليات الأكثر تعقيدًا لمراحل التعلم، وترى Moon,j: أننا عندما نطلب من المتعلمين أن يتأملوا في أثناء تعلمهم الأكاديمي، فإننا نطلب منهم أن يقوموا بنشاط شبيه بالمعنى الشائع للتأمل، بينما يحدث التعلم التأملي عندما يكون الغرض واضحًا، ونتمكن من ملاحظة نتائج نشاط الطلاب التأملي (Moon,j: 2000: 10).

وذكرت سعاد حسن (٢٠١٣، ٦٦٣) ثلاثة أنماط للتأمل: التأمل الوصفي الذي يقوم فيه المتعلم بوصف الموضوع الذي يتأمله، ويفكر فيه، والتأمل المقارن حيث يقوم المتعلم بمقارنة عدد من مصادر شتى، فينظر للموضوع من وجهات نظر متعددة، وآراء أخرى؛ فالمتعلم يسعى للبحث عن آراء أخرى ليتبصر، ويؤكد فكرته، أو يدحضها، والتأمل التقويمي حيث يسعى المتعلم لإعطاء أحكام؛ فينظر للموضوع في ضوء التفسيرات الأخرى واضعًا في اعتباره تغيره إلى الأفضل.

كما توصلت صفاء محمد إلى نموذج للتعلم التأملي يتكون من مجالات متعددة تتمثل في الوصف التأملي، وهو وصف الحدث، أو الخبرة، أو الموقف، مكانيًا وزمانيًا، والتحليل التأملي، وهو تحليل الحدث لمكوناته، والبناء أو التركيب التأملي، وهو التوصل إلى المعرفة الصحيحة ووجهات النظر السليمة المرتبطة بالموقف، أو الحدث، والتخطيط التأملي وهو وضع خطة عمل بديلة في حالة مواجهة موقف أو حدث مشابه (صفاء محمد: ٢٠٠٨، ١٧٦ : ١٧٨).

بينما اقترحت وضحى العتيبي نموذجًا للتعلم التأملي مكونًا من أربع مراحل: مرحلة ما قبل التأمل: ويتم خلال هذه المرحلة مراجعة الخلفية المعرفية السابقة للمتعلم، وربطها بالمعرفة الجديدة، ومرحلة التأمل من أجل التعلم: وتتطلب هذه المرحلة تأمل الأهداف المرغوب تحقيقها ومرحلة التأمل في أثناء التعلم: وتتطلب هذه المرحلة من المتعلم عمليات عقلية يعي من خلالها أو سلوكياته في إنجاز المهام التعليمية، ومرحلة التأمل في التعلم: تتم في هذه المرحلة عملية تفكير

منظمة، يعي المتعلم خلالها نتائج ممارساته التعليمية، ويقوم بتحليلها، ثم يصدر حكمًا حول المعرفة الجديدة، والممارسات التعليمية التي أجريت (وضحى العتيبي، ٢٠٠٤، ١٨٧).

يتضح مما سبق أن التعلم التأملي تعلم نشط يهدف إلى الممارسة الفعلية بفحص المعلومات، وتصنيفها، واستخدامها في التعامل مع مواقف الحياة، مما يضفي على العملية التعليمية الحيوية، والفاعلية، والاستفادة من النظرية في التطبيق العملي، وهذا ما أسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات التي استخدمت أدوات وأساليب التعلم التأملي في التدريس وأثبتت فاعليه في اكتساب واستيعاب بعض المفاهيم الدينية واللغوية، وتنمية بعض مهارات التفكير العليا لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة كدراسة كل من : أماني الديب ٢٠١٤، ومحمد المعاني ٢٠١٥، ويحيى يوسف ٢٠١٨، ومحمد عبد الله ٢٠٢٠، وحميدة غلوش ٢٠٢٠، وحمدان سلامة ٢٠٢١.

وهناك فرق بين التفكير التأملي، والتعلم التأملي، فالتفكير التأملي تفكير موجه يتم فيه توجيه العمليات التفكيرية إلى أهداف محددة، وهو يعتمد على الاستنباط، والاستقراء كي يصل المتعلم لحل مشكلته، ويستخدم تحت اسم التفكير لحل المشكلات، أو التفكير المنظم، فالتفكير التأملي يعتبر جزءًا من التفكير الناقد، أو أحد مظاهره، فالتفكير الناقد تفكير تأملي، ومعقول، ومركز على اتخاذ القرار بشأن ما تصنفه، وتؤمن به، أو ما تفعله، ويتطلب استخدام التحليل، والتركيب، والتقويم.

أما التعلم التأملي فهو أوسع مجالاً حيث يشير إلى كل تعلم يتم عن طريق التأمل وهو متضمن بقوة في العمليات الأكثر تعقيدًا لمراحل التعلم، مثل: مراحل تكوين المعنى، والتفاعل مع المعنى، والتعلم التحولي؛ وكلها تتضمن التأمل الذي يُمكن الطلاب من تحسين نوعية خبرة تعلمهم، ويراقب المعلم المتأمل، ويدبر، ويخطط لحركته وتعلمه بفاعلية (خالد الشريف، ٢٠١٣، ١٨٩).

يتضح مما سبق أنه لا بد عند استخدام المعلم لاستراتيجيات التعلم التأملي أن يراعي الأنشطة، والمهمات المناسبة للتأمل وينوع في المهمات المقدمة للطلاب، وأن يمهد لكل مهمة

تأملية يصممها، ويقدم أنشطه متنوعة تؤدي إلى مخرجات متنوعة، وطرح أسئلة تنمي التحليل والاستدلال، ويجب أن يربط المعلم مادة التعلم الجديدة مع الخبرات السابقة لدى المتعلم.

ولكي يتم تناول الدرس من خلال التعلم التأملي لا بد من القيام بالخطوات الآتية (خالد الشريف، ٢٠١٣، ١٥٧):

- تحديد الأهداف وصياغتها: فالأهداف تعبر عما يجب أن يتعلمه الطلاب في محدود المهارات والمعرفة والفهم، وهي تعكس مخرجات متوقعة في نهاية التعليم، ويجب أن نلاحظ أن هدف تعلم واحد ربما يرتبط بعدد من الأنشطة التي يجب أن تكون متنوعة. وهادفة، وذات صلة بالأهداف، والتعلم التأملي يبدأ بالمحتوى. والأنشطة، وطرق تقييم المخرجات المتوقعة.
- التخطيط: ينطلق من الأهداف المصوغة، فالمعلم المتأمل هو الذي يخطط دائمًا ويراقب دائمًا، ويقيم دائمًا أسلوبه في العمليات، ويحدد ماذا نعلم ؟، وكيف نعلم ؟، ومتى نعلم؟ ، وكيف نتأكد من حدوث التعلم؟.
- تصميم الأنشطة التأملية: حيث يضع المعلم المتأمل في اعتباره عند تخطيط الأنشطة تنوع المهام، ومراقبة أداء الطلاب للأنشطة، والاهتمام بتفسير النشاط، وعلاقته بالمحتوى، وأوجه الاستفادة من هذا النشاط في المحتوى.

ويساعد استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم التأملي على تحقيق أهداف التجدريس بشكل ممتع ومشوق من خلال طرح أسئلة، وأشطة تأملية في مجال تدريس التربية الدينية الإسلامية.

- **الإحساس بمشكلة البحث:**

اتفق الجميع على أهمية تدريس التربية الدينية الإسلامية في مدارسنا، واستيعاب مفاهيمها باعتبارها ضوابط ومحددات لسلوك الإنسان، حيث إن سلوك الإنسان مرتبط بمفاهيمه عن الحياة، فإذا أردنا أن نعدل ونحسن سلوك المتعلم فلا بد أن نغير مفاهيمه

عن الحياة، ونزوده بالمفاهيم الدينية الصحيحة التي يستطيع أن يوظفها في مواجهة المواقف الحياتية المتعددة، فتصبح دليلا يرشده إلى التعامل مع متغيرات وقضايا مجتمعه المعاصر، بنظرة علمية تسمح له بالتعبير عن أفكاره وآرائه بطريقة صحيحة.

وعلى الرغم من أهمية استيعاب المتعلمين للمفاهيم الدينية، إلا أنهم لا يزال العديد من المعلمين يستخدمون طرق وأساليب تدريسية معتادة تعتمد على الوصف والشرح والإلقاء وتقديم معالجات جاهزة في تدريسهم؛ مما أدى إلى ضعف المتعلمين في أبعاد الفهم العميق.

وقد استشعرت الباحثة مشكلة البحث من خلال الآتي:

- **خبرة الباحثة:** من خلال إلمام الباحثة باستراتيجيات وأساليب التربية الدينية الإسلامية المستخدمة في التدريس في تلك المرحلة.
- **نتائج الدراسات والبحوث السابقة:** التي أسفرت نتائجها عن ضعف المتعلمين في استيعابهم للمفاهيم الدينية الصحيحة بشكل صحيح.
- **الدراسة الاستطلاعية:** التي أظهرت نتائجها ضعفًا في استيعاب الطلاب للمفاهيم الدينية، حيث حصل عشرون طالبًا على أقل من درجة النجاح، وحصل عشرة طلاب فقط على درجة النجاح.

ثانيًا – تحديد مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث في ضعف طالبات الصف الثاني الثانوي العام في استيعابهن لأبعاد الفهم العميق، وقد يرجع هذا الضعف إلى عدة عوامل منها اتباع المعلم أساليب وأدوات تدريسية تقليدية لا يمكن من خلالها معالجة هذا الضعف.

وللتصدي لهذه المشكلة، يسعى هذا البحث للإجابة عن السُّؤال الآتي:

ما أثر استخدام استراتيجية مقترحة لتدريس التربية الدينية الإسلامية قائمة على التعلم التأملي في تنمية بعض أبعاد الفهم العميق لطالبات الصف الثاني الثانوي العام؟

ثالثًا – أهداف البحث:

١) بناء استراتيجية مقترحة لتدريس التربية الدينية الإسلامية قائمة على التعلم التأملي في تنمية بعض أبعاد الفهم العميق لطالبات الصف الثاني الثانوي العام.

٢) تحديد أثر استخدام استراتيجية مقترحة لتدريس التربية الدينية الإسلامية قائمة على التعلم التأملي في تنمية بعض أبعاد الفهم العميق لطالبات الصف الثاني الثانوي العام.

رابعًا – حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

١. اختيار مجموعة من طالبات الصف الثاني الثانوي العام بإدارة أبي قرقاص التعليمية، حيث إن هذه الفئة العمرية تشكل مرحلة المراهقة، وهي مرحلة حاسمة في حياة المتعلمين، وهم بحاجة إلى الإرشاد، والتوجيه الديني ومراعاة المجتمع الجسمي، والعقلي، والانفعالي.

٢. ـ تحديد المفاهيم الدينية اللازمة لطلاب الصف الثاني الثانوي العام من خلال فحص كتاب التربية الدينية المقرر عليهم في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٩ / ٢٠٢٠، والالتزام بأبعاد الفهم العميق الأربعة التالية : الشرح، التفسير، التطبيق، اتخاذ المنظور؛ نظرا لمناسبتها لخصائص طلاب المرحلة الثانوية ومناسبتها لطبيعة محتوى مادة التربية الدينية الإسلامية.

خامسًا – مصطلحات البحث:

التعلم التأملي: ويعرفه خالد الشريف بأنه: كل تعلم يتم عن طريق التأمل، ولذلك من الضروري توفير عدد ممكن من الفرص للمتعلمين؛ كي يتعلموا تأمليًا، وكذلك تشجيع المتعلمين كي يفكروا في تعلمهم ونقل المتعلمين من الخبرات المجردة إلى الخبرات الحياتية، كي تكون مادة تعلم (خالد الشريف ،٢٠١٣: ١٣٣).

وعرفته وضحي العتيبي بأنه : الآلية التي تصبح معارف المتعلم من خلالها مترابطة ومتداخلة مع خبراته السابقة، مما يمكنه من تعديل معارفه وخبراته حسب الحاجة، ويؤكد

الأفعال الخاصة بتحقيق الأهداف، وما يترتب عليها من نتائج (وضحي العتيبي، ٢٠١٤، ١٨٤).

وتعرفه الباحثة بأنه مجموعة من الخطوات الهادفة التي ترتكز إلى التأمل، والتخطيط والأنشطة التأملية، التي يقوم بها الطالبات بمساعدة المعلم داخل حجرة الدراسة، لتحقيق أهداف التدريس.

أبعاد الفهم العميق: " يعرفه أحمد اللقاني، وعلي الجمل بأنه: قدرة الطالب على إعطاء معنى للموقف الذي يواجهه ويستدل عليه من مجموعة السلوكيات العقلية التي يظهرها الطالب وتفوق مستوى التذكر لديه وتندرج تحتها مجموعة من السلوكيات كأن يترجم أو يفسر أو يشرح أو يعطي مثالا أو يستنتج أو يعبر عن شئ (أحمد اللقاني، وعلي الجمل،٢٠٠٣، ٢٠١٨).

ويعرفه ويجنز وماكتاي Wiggeins, & Mctighe "بأنه: قدرة المتعلم على شرح بعض العمليات وتفسيرها وتطبيقها في مواقف جديدة وإظهار منظور خاص بهم، وتعرف وجهات النظر الأخرى ونقدها، والتعاطف مع الآخرين حتى يمكنهم اكتساب المعرفة الذاتية للتفكير في معنى التعلم" (Wiggeins, & Mctighe2011,5) .

ويعرف أبعاد الفهم العميق إجرائيًا بأنه: قدرة طالبات الصف الثاني الثانوي العام على توضيح وشرح المفاهيم الدينية المقدمة لهن، وتطبيقها في مواقف جديدة وامتلاكهن وجهة نظر ذاتية للحكم على الخبرات ونقدها ويقاس ذلك بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار أبعاد الفهم العميق المعد في هذا البحث.

سادسًا – فرض البحث:

١. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية في القياس البعدي لاختبار أبعاد الفهم العميق لصالح المجموعة التجريبية.

سابعًا – منهج البحث: اعتمد البحث على المنهج التَّجريبي القائم على التَّصميم التجريبي الحقيقي ذي المجموعتين الضابطة والتجريبية، وقد تمَّ تطبيق أداتي القياس على مجموعة البحث قبليًّا، ثُمَّ التعيين العشوائي لمجموعة البحث إلى مجموعتين، إحدهما ضابطة، والأخرى تجريبية درست في ضوء الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم التأملي، ثُمَّ تطبيق أداة القياس بعديًّا، وتمَّ بعدها مقارنة نتائج المجموعتين في القياس البعدي، وأن تكون مواد البحث هي أساس المتغير المستقل، ولا علاقة لها بالمتغيرات التابعة في أثناء بنائها (زين العابدين خضراوي، ٢٠٢٠، ٧).

ثامنًا – أدوات البحث، ومادة التعلم:

- قائمة أبعاد الفهم العميق اللازمة لطالبات الصف الثاني الثانوي العام.
- اختبار أبعاد الفهم العميق لطالبات الصف الثاني الثانوي العام.
- إعداد مادة المعالجة التجريبية لدروس التربية الإسلامية في ضوء الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم التأملي.

تاسعًا – خطوات البحث وإجراءاته:

١. الاطلاع على الدراسات والبحوث (العربية والأجنبية) التي أجريت في مجال البحث.
٢. دراسة التعلم التأملي من حيث مفهومه، وأهميته، وأهدافه، وتصنيفاته، وأهم الإجراءات المتبعة داخل حجرة الدراسة .
٣. تتبع الدراسات، والبحوث السابقة، والأدبيات، بهدف تحديد العلاقة بين التعلم التأملي وأبعاد الفهم العميق.
٤. فحص محتوى كتاب التربية الدينية الإسلامية لطلاب الصف الثاني الثانوي العام، والاطلاع على الدراسات السابقة، والأدبيات؛ بهدف التوصل إلى قائمة بالمفاهيم الدينية، وعرضها على المحكمين، وتعديلها في ضوء ملاحظات المحكمين، ثم تحديد مؤشرات أبعاد الفهم العميق في ضوئها.

٥. إعداد الإطار العام للاستراتيجية المقترحة في التربية الدينية الإسلامية القائمة على التعلم التأملي؛ وصوغ دروسه في ضوء الأساليب والأدوات المتعلقة بالتدريس التأملي، ثم تصنيفه إلى كتاب الطالب ودليل المعلم.

٦. إعداد اختبار الفهم العميق، وتجريبه استطلاعيًّا؛ بهدف التأكد من وضوح العبارات، ومناسبتها لمستوى طالبات الصف الثاني الثانوي، وحساب زمن أداة القياس وصدقها، وثباتها إحصائيًا.

٧. اختيار مجموعة من طالبات الصف الثاني الثانوي بمدرسة أبي قرقاص التعليمية عشوائيًّا، وتطبيق اختبار أبعاد الفهم العميق تطبيقًا قبليًا؛ للتأكد من تكافؤ أفراد عينة البحث، ثم تعيين المجموعتين عشوائيًا؛ إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية .

٨. تدريس محتوى دروس التربية الدينية الإسلامية في ضوء الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم التأملي لطالبات المجموعة التجريبية، وتدريسه بالمعالجة المعتادة لطالبات المجموعة الضابطة.

٩. تطبيق اختبار أبعاد الفهم العميق على المجموعتين الضابطة والتجريبية تطبيقًا بعديًا .

١٠. استخلاص النتائج، وعرضها، وتفسيرها.

١١. تقديم بعض التوصيات، والبحوث المقترحة في ضوء تلك النتائج.

عاشرًا – أهمية البحث : تتحدد أهمية البحث في الآتي:

١ . **طلاب الصف الثاني الثانوي:** سوف تتحقق إيجابيتهم في حصص التربية الدينية الإسلامية، ويصبحون محور العملية التعليمية، ويتم تفاعلهم مع بعضهم، ومع معلميهم من خلال التعلم التأملي؛ مما يؤدي إلى استيعابهم المفاهيم الدينية.

٢ . **واضعو المناهج** : سوف يقدم البحث استراتيجية مقترحة لتدريس التربية الدينية الإسلامية قائمة على التعلم التأملي، وأثره في تنمية أبعاد الفهم العميق لطالبات الصف الثاني الثانوي، ويمكن الاستعانة به في تطوير مناهج التربية الدينية.

٣ . **المعلمون والموجهون** : يمكن للمعلمين والموجهين الاستعانة بالاستراتيجية مقترحة لتدريس التربية الدينية الإسلامية قائمة على التعلم التأملي في استيعاب الطلاب المفاهيم الدينية، حيث يقدم الإطار العام للاستراتيجية دليلا لكيفية استخدام إجراءات الاستراتيجية المقترحة في تدريس مقرر التربية الدينية الإسلامية، كما يمكنهم الاستفادة من أداة القياس المعد في هذا البحث.

٤ . **الباحثون** : حيث يفتح البحث الطريق أمام دراسات أخرى تستخدم نماذج أو استراتيجيات أو أساليب قائمة على التعلم التأملي لاستيعاب الطلاب المفاهيم، والحقائق، والمهارات في المواد الدراسية الأخرى.

الخلفية النظريَّة للبحث:

[١] الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم التأملي وتدريس التربية الدينية الإسلامية لطالبات الصف الثاني الثانوي العام.

تضمنَ هذا المحور مفهوم التعلم التأملي، وأهميته، والأسس النفسية والفلسفية التي يرتكز إليها التعلم التأملي، والإجراءات التدريسية للاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم التأملي، ومدى الإفادة من هذا المحور.

تحولت النظرة لعملية التدريس في الآونة الأخيرة حيث لم تعد موجهة نحو اكتساب المعارف والمعلومات فقط، بل أصبحت عملية هادفة إلى تفعيل أداء المعلم والمتعلم على حد سواء من خلال إعادة التفكير في أدوارهما بالعملية التعليمية، وذلك من خلال توجيه المعلم لطلابه بنقد خبراتهم التعليمية التي تم اكتسابها، وتوظيف ما تم اكتسابه من تلك الخبرات التي تتضمن المعارف، والحقائق والمفاهيم، والقيم، وتحويل طرق التفكير من التقليدية إلى التأملية في حل ما يواجه الطلاب من مشكلات، ويعني ذلك ضرورة الانتقال من مرحلة التعليم إلى مرحلة التعلم، حيث يكون المعلم مرشدًا، وموجهًا، وميسرًا للعملية التعليمية، وذلك من خلال مجموعة من الأدوات والأساليب، والاستراتيجيات الفعالة قبل وفي أثناء وبعد عملية التدريس؛ بهدف تحقيق مخرجات

تعليمية أفضل في ظل التطور التربوي الذي يشهده مجال التعليم، حيث ظهرت العديد من البرامج التدريسية القائمة على التأمل وإعمال العقل، وفحص الممارسات التربوية؛ سعيًا منها لتطوير دور كل من المعلم والمتعلم (أماني الديب، ٢٠١٤، ٢٣) .

(١) مفهوم التعلم التأملي:

تعددت تعريفات التعلم التأملي حسب المدرسة التي ينتمي إليها من قدموا تلك التعريفات وحسب وجهات نظر الباحثين كما يلي :

التأمل في اللغة معناها: النظر في الأمر نظرًا يفيد العلم الجازم، لا مجرد النظر الخاطف، ففي لسان العرب تأمل أي تثبت في الأمر والنظر، وتدبره وإعادة النظر فيه مرة بعد أخرى؛ ليتحققه (لسان العرب : د.ت : ٢٧).

وعرفه (Thornton & Maher , 2001,20,) بأنه مدخل يتحول فيه الطالب إلى صانع قرار ، حيث يفكر فيما يقوم به من ممارسات تدريسية داخل حجرة الصف متأملاً ومتحديًا أدواره المكلف بها، وربط جانبي تعلمه من النظرية، والتطبيق.

كما عرفه (محمد فضل الله وآخرون٢٠١٠، ١٦٤) بأنه العملية التي يحدث فيها استدعاء للخبرة السابقة لتدريس وتقييم، وفيها ننتقل من دائرة كيف نفعل؟ إلى دائرة الأشمل؛ لتجيب عن أسئلة ماذا ولماذا؟ هذه الأسئلة تمكننا من تناول النشاط اليومي للمدرس ضمن المنظومة التعليمية.

يتضح مما سبق أن التأمل عملية يتم فيها استرجاع خبرة ما، والتفكير فيها بهدف التقويم وصنع القرار، فهو عملية نشطة تتضمن تقويم خطة متكاملة قائمة على الخبرة السابقة، ويتم من خلالها التجريب والتخطيط ، وحل المشكلات، ويعنى هذا أن التعلم التأملي ينطوي على عدة أنواع من التفكير منها الناقد والإبداعي ويمكن تدريب الطلاب عليه وهو عملية تحليلية نقدية يستخدمها الطالب في التفكير فيما يقوم به من إجراءات لتخطيط الدرس وتنفيذه.

ولذلك تعرف الاستراتيجية القائمة على التعلم التأملي إجرائيا بأنها :" مجموعة من الخطوات الهادفة التي ترتكز إلى التأمل والتخطيط والأنشطة التأملية التي يقوم بها الطالبات بمساعدة المعلم داخل حجرة الدراسة؛ لتحقيق أهداف التدريس ".

(٢) أهمية التعلم التأملي:

يتلخص أهمية التعلم التأملي في أنه يمكن الطلاب من تحليل ممارستهم ومناقشتها وتحليلها، ويمنح المتعلمين وقت لمعالجة مادة التعلم، ويمكن المتعلمين من جعل المعرفة لها، ويحفزهم على تعلمها ويساعد التعلم التأملي الطلاب التركيز على الأنشطة التي يمارسها، مما يسهم في إعداد مستقبل فعال، وإعداد متعلم ناقد كما أنه وسيلة التعلم وإتقان الأداء ومن الانخراط في التأمل يشعر المعلم بدوره الفعال في التعلم والاعتراف بالمسئولية الشخصية نحو التعلم مدى الحياة (شعبان عيسوي، ورنده المنير، ٢٠٠٨، ٩٩)

وأشار (Krause 2004: 44) إلى أن التدريس التأملي يمكن استخدامه في مراحل عملية التدريس كافة، ففي مرحلة التخطيط يمكن المعلم من كيفية اختيار البدائل وتنظيمها، وفي مرحلة التنفيذ يفيد المعلم في مراقبة مدى تقدمه في الدرس، وفي مرحلة التقويم يفيد المعلم في استرجاع المعلومات التي وردت في الدرس، ما تم تدريسه وما لم يتم، كذلك تحليل اعتقادات المعلم قبل، وفي أثناء، وبعد التدريس.

ونظرًا لأهمية التعلم التأملي في تحسين عملية التعليم والتعلم فقد اهتمت به العديد من الدراسات العربية والأجنبية كدراسة صفاء أحمد (٢٠٠٨)، وأماني الديب (٢٠١٤)، ومحمد عبد الله (٢٠٢٠)، وحمدان سلامة (٢٠٢١)، أما عن الدراسات الأجنبية التي أكدت فاعلية التدريس التأملي في تحقيق أهداف التعلم بصورة أفضل جاءت دراسة (Cornford, 2002)، دراسة (Turner, 2006)، ودراسة (Berrill, 2007)، ودراسة (Hoda Helmy, 2011).

وتأسيسًا على ما سبق ذكره يمكن أن نخلص بأن التدريس التأملي مطلب مهم في العملية التعليمية للمعلم والمتعلم على حد سواء؛ لذا يستوجب تدريب الطلاب على تنويع استراتيجيات

ومداخل حديثة في التدريس حيث يجعل المعلم والمتعلم شريكين أساسيين في العملية التعليمية مما يجعل التعلم أكثر جودة وفاعلية، فالملاحظة ، والتأمل من أهم عناصر العملية التعليمية ، وعلى المعلم امتلاك تلك العناصر.

(٣) الأسس الفلسفية والنفسية للاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم التأملي:

يعود الأساس الفلسفي إلي جون ديوي عندما عرف التأمل أنه النظر إلي المعتقدات بطريقة فعالة وثابتة، ومتأنية أو أنه شكل من أشكال المعرفة المفترضة القائمة على أرضية داعمة لها ويتم توقعها ويرى جون ديوي إن الشخص المتأمل هو الذي يشك دوما في أهدافه وأفعاله ويسأل عن مدى تحققها، وهو الذي يستعرض أفكاره ويأخذ بعين الاعتبار الآثار القريبة والبعيدة، وأنه من أفضل الطرق منطقية للتغلب على صعوبات المواقف التدريسية (خيري سليم، ومشيل عوض،٢٠٠٩، ١١٣).

ويرى بياجيه أن معظم الأشخاص يستطيعون في سن الثلاثة عشر من عمرهم أن يتعلموا وفقا مستويات معقولة من التدريب، والتصور والتشكيك وقادرين على التأمل العميق في التصور وإدراك الأشياء (ملاك السليم،٢٠٠٩، ٩٢).

كما أكدت النظرية البنائية ضرورة الممارسات التأملية وأثرها في اكتساب المعارف وعدم قبولها كما هي دون فحصها، ونقدها ومن ثم تجويدها حيث أكدت ضرورة ممارسة المتعلم للتفكير وأن يكون نشطا واعيا يستخدم الطرق العلمية لحل مشكلاته.

(٤) الإجراءات التدريسية للاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم التأملي:

من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات المرتبطة بالتعلم التأملي يمكن أن يسير تدريس محتوى التربية الدينية الإسلامية في البحث الحالي وفق الخطوات الآتية:

- تحديد الأهداف الإجرائية. – تحديد مصادر التعليم، والتعلم.
- تحديد الوسائل التعليمية المعينة على التدريس. – تحديد استراتيجيات التدريس التأملي المناسبة لتدريس كل محتوى.

– تحديد أساليب التقويم المناسبة.

والتزم البحث الحالي في استخدام التعلم التأملي في تدريس التربية الدينية الإسلامية لطالبات الصف الثاني الثانوي العام وفق الخطوات الآتية :

. خطوات السير في الدرس :

• **مرحلة ما قبل التأمل** : وفيها يقوم المعلم بربط خبرات التلاميذ المراد تعلمها بما سبق تعلمه وذلك من خلال سؤال، أو صورة أو حدث واقعي ما. ثم توضيح الموقف التدريسي أو المشكلة بعد مناقشته الطلاب في محتواها .

• **مرحلة التأمل في أثناء التعلم** : وفيها يتم تحليل المحتوى التعليمي إلى عناصره الأولية وتعرف الأسباب والمسببات التي تكمن خلف حدوث الظواهر ، والمشكلات وصولاً إلى النتائج والتعميمات وذلك من خلال مجموعة من الأسئلة ذات المستويات التفكيرية العليا التي تهدف إعمال عقول المتعلمين .

• **مرحلة التأمل بعد التعلم:** وفيها يقوم المعلم بنقد أفكاره في المرحلتين السابقين ويوجه طلابه بنقد أفكاره ونقد أفكارهم أيضًا من خلال مجموعة من الأسئلة الأكثر عمقًا والتي تثير مهارات التفكير الناقد.

ـ استخدام الأنشطة المصاحبة : وفي هذه المرحلة يتم تنفيذ مجموعة من الأنشطة في ضوء مستويات التأمل المعروضة سلفًا، وذلك لتأكيد تعلم التلاميذ وربط خبراتهم ببعضها في ضوء ما يلي:

– تحديد اسم النشاط، ونوعه، وزمنه، وهدفه، وإجراءات تنفيذه.

– تكليف كل مجموعة بالإجابة عن جزء من محتوى كل نشاط.

– توجيه المجموعات بنقد أفكار زملائهم .

– مناقشة تلاميذ المجموعات في إجاباتهم وتعزيزهم.

. التقويم : وفي هذه المرحلة يتم ما يلي :

- توجيه مجموعة من الأسئلة لقياس مدى تحقق الأهداف المحددة سلفًا .
- تكليف كل مجموعة بالإجابة عن جزء من محتوى الأسئلة.
- توجيه باقي المجموعات بنقد أفكار المجموعة المكلفة بالإجابة .
- مناقشة طلاب المجموعات في إجاباتهم وتقديم التعزيز المناسب .
- تمهيد الطلاب للمرحلة التالية .

التكليفات المنزلية : وفي هذه المرحلة يتم ما يلي:

توجيه طلاب المجموعات ببعض المهام التعليمية التي تنمي مستويات التأمل لديهم بالبحث على شبكة المعرفة أو عمل مشروعات علمية من شأنها تدعيم دراسة المحتوى المستهدف.

(٥) مدى الإفادة من هذا المحور:

- تحديد الأسس النفسية والفلسفية والتربوية التي سيرتكز إليها بناء استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم التأملي في التربية الدينية الإسلامية لطالبات الصف الثاني الثانوي العام.
- تحديد الإجراءات التدريسية التي يجب أن يقوم بها المعلم في أثناء تدريس محتوى التربية الدينية الإسلامية في ضوء الاستراتيجية المقترحة.

[٢] أبعاد الفهم العميق: مفهومه، وأهميته، ومستوياته، وأساليب تنميته، وطرق قياسه:

تضمنَ هذا المحور مفهوم أبعاد الفهم العميق، وأهميته، ومستوياته، وأساليب تنميته، وطرق قياسه، ومدى الإفادة من هذا المحور.

(١)مفهوم أبعاد الفهم العميق:

لقد طرحت العديد من التعريفات للفهم العميق أو الاستيعاب المفاهيمي حيث تم تعريف الفهم في معجم المصطلحات التربوية: أن يكون الطالب قادرًا على إعطاء معنى للموقف الذي يواجهه، فهو يفوق مستوى التذكر، ويندرج تحته مجموعة من السلوكيات كأن يترجم أو يفسر، ويشرح، ويعطي مثالًا، ويستنتج، ويعبر عن رأيه في شيء ما (أحمد اللقاني وعلي الجمل، ٢٠٠٣: ٢١٨).

حيث عرف جابر جابر (٢٠٠٣: ١٢) أبعاد الفهم العميق بأنه: " قدرة المتعلم على تقديم معنى للمفهوم والخبرات المختلفة، وتفسير بعض أجزاء المفهوم والتوسع فيه، ووضوح فكرته وتطبيقها في مواقف جديدة، وقدرته على تصوير المشكلة وحلها بشكل مختلف".

كما عرفه ويجنز ومكتاي (wiggins & mactighe:2005,p.44) بأنه: " تقديم ستة أوجه أو مظاهر أساسية، تصف مستويات الفهم العميق، وهي: الشرح، والتفسير، والتطبيق، واتخاذ المنظور، والمشاركة الوجدانية (التعاطف، أو التفهم)، والمعرفة عن الذات".

وعرف زيربل (zirbel,2006,3) الفهم العميق بأنه: إدراك المفاهيم والمعاني المرتبطة والمتصلة مع بعضها البعض والتي يمكن استدعاؤها في الحال، حيث كل مفهوم له معنى عميق في عقل المتعلم، يتضمن إدراك الترابطات بين تلك المفاهيم، وتكوين معانٍ جديدة قائمة على ما يعرفه المتعلم من معان وخبرات حالية، فالفهم العميق يعني أن المفاهيم جديدة الارتباط..

مما سبق ذكره من تعريفات أبعاد الفهم العميق ترى الباحثة أن هذه التعريفات تتفق في مجموعة من الأمور هي:

- أن الفهم العميق تصور عقلي وذهني عميق لشيء أو حدث أو موقف ما، يجمع خصائص مشتركة يتم الربط بين أجزاه ثم تفسيرها وتطبيقها في مواقف مشابه، ثم النظر إليها بمناظير متعددة حسب وجهات نظر الآخرين ثم تقويم المتعلم لذاته وتحديد قدرته الذاتية.
- لكي يقوم المتعلم بتلك العمليات عليه أن يتفاعل مع مصادر متعددة ثم يقوم بربط أجزاء خبرته اتجاه المفهوم لإنتاج خبرة جديدة.
- من خلال بناء المعرفة الجديدة عن المفهوم يمكن التنبؤ بمسارات ونتائج معينة بناء على المسارات والخبرات والوجهات الكامنة داخل العقل.
- أن لكل مفهومًا خصائص تميزه عن غيره، وعلى المتعلم أن يدرك تلك الخصائص .

– ضرورة تحويل المعلومات إلى معارف تدرك وتفهم بالعقل من خلال الربط والموازنة والاستنتاج، والمقارنة بين أجزاء تلك المعارف.

ولذلك يعرف الفهم العميق إجرائيًّا بأنه: قدرة طالبات الصف الثاني الثانوي العام على توضيح وشرح المفاهيم الدينية المقدمة له، وتفسيرها، وتطبيقها في مواقف جديدة، وامتلاكه معرفة لذاته، والمشاركة الوجدانية مع الآخرين، وقدرته على تقويم ذاته، وإدارة طريقة تعلمه بدقة وفاعلية.

(٢) أهمية أبعاد الفهم العميق :

تظهر أهمية تنمية **أبعاد الفهم العميق** بصفة عامة في أنه: يُساعد على تدريس أكثر فاعلية، ويساعد في إظهار المفاهيم الصحيحة مما ينتج عنه تقييم حقيقي للمفاهيم التي يتم استيعابها، ويحدد بدقة ما يتوقع من المتعلم القيام به؛ لتحقيق الفهم العميق، مع وجود معايير لتقييم فهم المتعلم، وتقديم التغذية الراجعة حول استيعابهم؛ مما يسمح بتعديل تدريسهم بناءً على نتائجهم (إيمان الرويثي، ٢٠٠٦: ٧٠)، كما يدفع المتعلمين في الربط بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة، ويجعل المتعلم مبدعًا ومواجهًا للمشكلات، كما أنه يساعد المتعلم على التعلم طويل المدى، وتطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة؛ مما يجعل المتعلم معتمدًا على نفسه.

حيث ذكر بورشيه (**Borich D, 2001**) أهمية الفهم العميق، وهي: الإصرار على فهم المادة، والتفاعل مع الآخرين بخصوص محتوى المادة، والربط بين المعارف والأفكار الجديدة والخبرات السابقة.

ونتيجة لأهمية واستيعاب المفاهيم لدى المتعلمين؛ تعددت الأدبيات والدراسات التي حددت العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم الدينية، فمنها ما يرتبط بالمتعلم، وما يرتبط به من دافعيته للتعلم، وخبراته السابقة عن المفهوم المراد تعلمه، وقدرته على ممارسة عمليات التفكير والتأويل والتفسير والاستنتاج عند دراسته للمفهوم، وكذلك قدرته على التمييز، والتصنيف؛ لتعميم المفهوم ذاته من حيث درجة تجريده، وسماته التي يتسم بها، وعلاقته بغيره من المفاهيم الأخرى، ومنها ما يتصل بالموقف التعليمي من محفزات أو مثبطات لتعلم

المفاهيم، ومنها ما يتعلق بالمعلم، وما يستخدمه من استراتيجيات تعليمية، من خلال تقويم الأمثلة المنتمية وغير المنتمية التي تعبر عن المفهوم، وتحديده للسمات الحرجة المتميزة للمفهوم المراد تعلمه (ماهر عبد الباري، ٢٠١٥: ٨٠).

كما أن استيعاب المفاهيم الدينية تظهر أهميتها في المساعدة على تحقيق متطلبات المتعلمين من المعرفة الإنسانية، وإدراك ما تحتويه من مهارات عقلية وتنظيم وربط متميز في العملية التعليمية، وتوضيح وتفسير الحقائق، وتطبيقها في مواقف جديدة لم يسبق تعلمها؛ مما يساعد على انتقال أثر التعلم، والتوجيه، والتنبؤ، والتخطيط لأنواع الأنشطة المختلفة، وتفهم الحياة، والعلاقات بين الأشياء، كما أنها من الوسائل المهمة التي يعبر بها الأفراد عما لديهم من أفكار محددة، ومعان مختلفة يراد توصيلها للآخرين متعلقة بقضايا محددة (محمد عطيو، وعبد الرازق محمود، ٢٠٠٩: ٣٤.٣٣).

(٣) أبعاد الفهم العميق:

إن التدريس عملية تحتاج إلى فهم كيفية حدوث التعلم المفاهيمي، فمعظم الطلاب يقومون بحفظ المفاهيم العلمية بدلاً من فهمها واستيعابها.

حيث يقول جون ديوي أن تفهم شيئًا أو مفهومًا، يعني أن تراه بعلاقاته بالأشياء الأخرى، والنتائج المترتبة عليه، وأسبابه، واستخداماته في المواقف المختلفة (وزارة التربية والتعليم السعودية، ٢٠١٢: ٢٤).

وينظر لأبعاد الفهم العميق بأنها القدرة على إدراك المعاني، والتي تظهر في الشرح، والتفسير بإسهاب أو إيجاز، ولتحقيق أبعاد الفهم العميق يجب مراعاة الأفعال السلوكية التالية: يترجم، يحوِّل، ويعيد صياغة، ويلخص، ويعبر عن، ويعطي مثالًا، ويربط،، ويبين، ويشرح، ويوضح، ويكتب، ويناقش، ويعلل، ويقارن، ويعزو، ويخمن، ويتوقع، ويتنبأ، ويستنتج (حسن شحاتة، وزينب النجار، ٢٠٠٣: ٢٧٠).

كما ذكر نايف العتيبي (٢٠١٦: ٤) أن الفهم العميق يتضمن أبعادًا معرفية وعقلية مثل الشرح، والتفسير، وأبعادًا وجدانية كالفهم، ومعرفة الذات، مما يوضح أن الفهم لم يقتصر على التحصيل فقط، بل يمتد ليشمل جوانب أخرى من شخصية المتعلم بحيث تؤثر في أدائه وممارساته اليومية.

وقدم ويجنز ومكتاي (Wiggines & Mctighe, 2005,25) رؤية متعددة الأوجه للاستيعاب المفاهيمي، وتتضمن هذه الرؤية ستة مستويات، وأوضحا أن هذه المستويات تتضمن مهارات فرعية مختلفة تشير إلى نوع الأداءات التي تحتاج إليها كمقاييس صادقة لتقويم درجة فهم الطلاب، ومعرفة عمليات تفكيرهم، وتتمثل هذه المستويات في: الشرح، والتفسير، والتطبيق، واتخاذ المنظور، والمشاركة الوجدانية، ومعرفة الذات.

(٤)أساليب تنمية أبعاد الفهم العميق وطرق قياسه في منهج التربية الدينية الإسلامية للمرحلة الثانوية:

يتطلب أبعاد الفهم العميق أن يتوصل المتعلمون بأنفسهم إلى الفهم العميق، حيث يركز المعلم على استقلال الطالب الذاتي، ومبادرته في الحصول على المتعة، كما يهتم المعلم بتنويع استراتيجيات التدريس التي تزيد من مرور الطلاب بخبرات متنوعة ومفيدة، وتشجعهم على التفكير والتأمل (جابر جابر، ٢٠٠٣: ٤٧٣ . ٤٧٤).

وتتطلب أبعاد الفهم العميق إعادة التفكير الواضح والمتناغم بالتحرك عبر مستويات الفهم الستة، فمستوياته غير متدرجة لأعلى وأدنى، حيث يضع المعلم في اعتباره أن مهمة التعليم لا تكمن في تغطية المحتوى العلمي فحسب ولكن في تحسين مستوى تعلم واستيعاب الطلاب (إيمان الرويثي، ٢٠٠٦: ٦٧).

كما أنه يوجد عددًا من المبادئ الأساسية التي يجب أخذها في الاعتبار عند التدريس من أجل أبعاد الفهم العميق، وهي: إنه لا يمكن تحقيقه ما لم يكن هناك نقاط فهم محددة نسعى لتحقيقها، ويتطلب ذلك استيعاب المتعلم المفهوم في ضوء أوجه مستوياته الستة

بواسطة طرق متعددة للتقويم، وأساليب متنوعة، تجعل المتعلم فيها قادرا على التأمل وتقويم ذاته.(Wiggins & Mctghe, 2008, P:161).

ومن خلال ما سبق تم توظيف هذه المبادئ باعتبارها مكونًا أساسيًا لأبعاد الفهم العميق في البحث الحالي، حيث تم البعد عن أسلوب الإلقاء والمحاضرة، والمناقشة واستخدام أدوات وأساليب التدريس التأملي في تقديم محتوى التربية الدينية الإسلامية لطالبات الصف الثاني الثانوي العام.

وتوجد عدة بحوث ودراسات أكدت نتائجها عن فاعلية استخدام برامج تعليمية واستراتيجيات ونماذج حديثة في استيعاب المفاهيم الدينية واللغوية كدراسة كل من : (مستورة الشمري،٢٠١١) التي حددت أثر نموذج تدريسي قائم على الذكاءات المتعددة في مادة الحديث ، (وصفاء سلطان، ٢٠١٤) التي استخدمت الدراما التعليمية في استيعاب المفاهيم النحوية، (وخلود التميمي، ٢٠١٤) التي حددت فاعلية برنامج قائم على ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم البلاغية، (ومحمد المعاني،٢٠١٥) التي استخدمت التفكير التأملي في تحصيل المفاهيم الدينية، (وتوكل الجمل، ٢٠١٦) التي حددت أثر الرحلات المعرفية عبر الويب في الاستيعاب المفاهيمي في مادة الفقه، (خالد السيد، ٢٠١٦) التي حددت فاعلية نموذج التعلم لمارزانو في استيعاب المفاهيم اللغوية (وعبد العزيز العصيل، ٢٠١٩) التي حددت فاعلية برنامج تدريسي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في استيعاب المفاهيم بمادة الحديث، (ومحمد عبد الله ٢٠٢٠) التي حددت فاعلية برنامج قائم على التفكير التأملي في تنمية بعض مفاهيم العقيدة الإسلامية، (وحميدة غلوش، ٢٠٢٠) التي حددت فاعلية برنامج إثرائي قائم على التدريس التأملي في تصويب المفاهيم الفقهية، وإسراء عبد الحكيم، ٢٠٢٢ التي هدفت إلى استخدام الوسائط المتعددة في استيعاب المفاهيم الإملائية، وسارة إبراهيم، ٢٠٢٢ التي حددت أثر استخدام نموذج مكارثي (4mat) في استيعاب المفاهيم النحوية.

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات من فاعلية كثير من المعالجات التجريبية في **أبعاد الفهم العميق** بمراحل التعليم المختلفة واستخدام الاختبار في قياس

مستوياته المتعددة، فقد استخدم البحث الحالي الاختبار في قياس المستويات الأربعة لأبعاد الفهم العميق ، مراعيا فيها مجموعة من المؤشرات تمثلت في **مستوى الشرح:** شرح المفهوم الديني بأسلوب واضح، وتدعيم أقواله بالأدلة والشواهد الممكنة، وإعادة صياغة معنى مفهوم بأسلوبه الخاص، والربط بين المفهوم الديني ومفاهيم آخري في سياقات مختلفة، وترجمة المفهوم في صوره المتعددة، **وفي مستوى التفسير:** استنتاج المعاني الصريحة والضمنية للمفهوم الديني، وتقديم تفسير واضح وذي معنى له واستنتاج العلاقة بين المفهوم الديني والمفاهيم الأخرى، وإعطاء السبب في ظهور أو حدوث مفهوم ما، **وفي مستوى التطبيق:** استعمال المفهوم الديني في مواقف وسياقات جديدة وعرض أمثلة للمفهوم الديني من واقع بيئته، وتعديل التصورات البديلة لدى الآخرين عن المفهوم، واستخراج المفهوم الصحيح من محتوى معطاء له، وإعطاء أفكار جديدة في ضوء المعاني المرتبطة بالمفهوم، **وفي مستوى اتخاذ المنظور:** يمكن قياسه بتقديم وجهة نظر عن بعض المفاهيم المعطاء له، ومناقشة المفهوم الديني في ضوء محكات شرعية، وتحليل وجهات نظر الآخرين عن المفهوم، والحكم على مدى ارتباط المؤشرات بالمفهوم الديني التي تندرج أسفله، وإبداء رأيه الشرعي في بعض المفاهيم المتداولة بين الناس.

(٥) مدى الإفادة من هذا المحور:

أفاد البحث الحالي من المحور الثاني ما يأتي:

- تحديد أبعاد الفهم العميق في التربية الدينية الإسلامية اللازمة لطالبات الصف الثاني الثانوي العام، والتي جاء ت في أربعة مستويات رئيسة: الشرح، التفسير، التطبيق، اتخاذ المنظور.
- تحديد الأساليب المستخدمة في قياس أبعاد الفهم العميق في التربية الدينية الإسلامية اللازمة لطالبات الصف الثاني الثانوي العام، والتي أجمعت معظم الدراسات والبحوث على استخدام

الاختبار وبخاصة في قياس المستويات الأربعة: الشرح، التفسير، والتطبيق، واتخاذ المنظور.

أدوات البحث وإجراءاته التجريبية:

سارت أدوات البحث وإجراءاته في ضوء الخطوات المُتتابعة الآتية:

أولا . إعداد أدوات البحث:

١. إعداد قائمة أبعاد الفهم العميق الدينية اللازمة لطالبات الصف الثاني الثانوي العام:

هدف إعداد القائمة تحديد أبعاد الفهم العميق الدينية اللازمة لطالبات الصف الثاني الثانوي العام، تمهيدًا لإعداد اختبار أبعاد الفهم العميق.

- **مصادر اشتقاق القائمة :**

أ . **الإطار النظري للبحث** : بما يشمله من أدبيات، ودراسات سابقة تناولت تحديد أبعاد الفهم العميق، وقياسها، وتنميتها؛ وذلك لما تشتمل عليه من قوائم عديدة لأبعاد الفهم العميق، وقد تمكنت الباحثة من الاطلاع على ما تيسر لها من الدراسات والبحوث.

ب . **الكتابات العربية والأجنبية:** تم استقراء بعض الكتابات ذات الصلة بتحديد أبعاد الفهم العميق وتطبيقاتها، وأساليب تنميتها وقياسها.

د . **آراء الخبراء المتخصصين:** حرصت الباحثة عند تصميمها للصورة الأولية للقائمة بترك حرية الحذف أو الإضافة، وتخصيص مساحة للسادة المحكمين في نهاية القائمة بإضافة ما يرونه من مهارات أخرى لازمة.

ج . **معايير التربية الدينية الإسلامية في المرحلة الثانوية:** فحص كتاب تدريس التربية الدينية الإسلامية، ومعايير تعليم اللغة العربية والتربية الإسلامية في المرحلة الثانوية؛ بهدف تحديد مؤشرات أبعاد الفهم العميق المناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي العام.

- **الصورة الأولية للقائمة:**

من خلال المصادر السابقة، استطاعت الباحثة أن تخرج بمجموعة من أبعاد الفهم

العميق المناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي العام، والتي ترى أنها لازمة لهن، والتي تم صوغها في صورة قائمة أولية.

وقد بدأت القائمة بمقدمة تبين الهدف منها وتوضح تعليماتها للسادة المحكمين ثم عرض مكوناتها في ثلاثة مجالات هي (العقائد . العبادات . المعاملات) وقد اشتمل كل مجال على بعض المؤشرات كالتالي:

- اشتمل مجال العقائد على (١٢) مؤشرًا .
- اشتمل مجال العبادات على (١٤) مؤشرًا.
- اشتمل مجال المعاملات على (١٢) مؤشرًا.

وقد تم تصنيفها في ضوء أربعة أبعاد الفهم العميق وهي (الشرح، والتفسير، والتطبيق، واتخاذ المنظور).

– **ضبط القائمة:**

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للقائمة قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين وبلغ عددهم (١٥) خمسة عشر محكمًا في صورة استبانة معدة لذلك؛ بهدف إبداء السادة المحكمين الرأي ووضع ملاحظاتهم والتأكد فيما يلي:

. أهمية المفاهيم لطالبات الصف الثاني الثانوي العام.

. انتماء المفاهيم والمستويات لأبعاد الفهم العميق.

. سلامة الصياغة اللغوية للمهارات المذكورة .

. مناسبة المفاهيم لطالبات الصف الثاني الثانوي العام .

. حذف أو إضافة أو إعادة صياغة ما يرونه في حاجة إلى ذلك.

– **نتائج التحكيم على القائمة :**

* **من حيث الإطار العام :**

أجمع المحكمون على صلاحية القائمة بوجه عام، وأهمية ما ورد فيها من مهارات لطالبات الصف الثاني الثانوي العام، ومناسبة المهارات لهن.

* **من حيث ما رأى المحكمون تعديله:**

- طالب بعض المحكمين وعددهم (١٣) ثلاثة عشر محكماً بنسبة (٨٥%) بحذف مفهومي البعث والحساب وضمهم إلى مفهوم الآخرة، ليصبح مجال العقائد (١٢) اثني عشر مفهومًا بدلاً من (١٤) أربعة عشر مفهومًا.
- طالب بعض المحكمين وعددهم (١٤) أربعة عشر محكماً بنسبة (٩٠%) بأن يشتمل مجال العقائد على ثلاثة محاور فقط هم (الإيمان . الغيبيات . الآخرة).
- طالب بعض المحكمين وعددهم (١٣) ثلاثة عشر محكماً بنسبة (٨٥%) بتعديل مفهوم المجتمع المسلم بأن يصبح ضمن مجال المعاملات بدلًا من تضمينه في مجال العبادات.

– **الصورة النهائية للقائمة:**

بعد التحكيم على القائمة في صورتها الأولية أُعيد النظر فيها، وتم تعديلها وإعادة صوغها من جديد في ضوء آراء السادة المحكمين وملاحظاتهم، ومقترحاتهم، وبالإضافة إلى رؤية الباحثة واطلاعها على ما جاء في الدراسات والبحوث السابقة حول مدى أهمية كل مفهوم، ومدى مناسبته وضرورته لطالبات الصف الثاني الثانوي العام، إلى أن أصبحت المفاهيم محددة بالشكل الذي يلائم البحث ويتناسب مع أهدافه، وقد احتوت القائمة على (١٢) مفهومًا في العقائد و(١٤) في العبادات و(١٢) في المعاملات، ثم قامت الباحثة بتصنيف تلك المفاهيم في ضوء أبعاد الفهم العميق (الشرح، والتفسير، والتطبيق، واتخاذ المنظور)، وقد حصل مستوى الشرح على (١٢) مؤشرًا ومستوى التفسير على (٧) مؤشرات ومستوى التطبيق على (١٢) مؤشرًا ومستوى اتخاذ المنظور على (٧) مؤشرات.

٢. إعداد اختبار أبعاد الفهم العميق لطالبات الصف الثاني الثانوي العام :

مرّ إعداد اختبار أبعاد الفهم العميق بالإجراءات الآتية :

المرحلة الأولى: خطوات بناء الاختبار:

أ . تحديد الهدف من الاختبار :

يقصد بالهدف من الاختبار " تحديد الوظيفة التي يمكن أن يؤديها الاختبار، فوضوح الهدف من الاختبار يوجه عملية بناء الاختبار ويحقق الغرض الأساسي منه " (صلاح الدين علام، ٢٠٠٧، ٤٨٠) وتمثل هذا في قياس مستوي طالبات الصف الثاني الثانوي العام في استيعاب بعض المفاهيم الدينية التي تم التوصل إليها من خلال القائمة النهائية وقد تم عرض إجراءاتها سابقًا.

ب . مصادر بناء الاختبار:

تم الاعتماد في بناء هذا الاختبار على مجموعة من المصادر المتعدد في اشتقاق مادته على النحو التالي:

- الأدبيات التربوية المتعلقة ببناء الاختبارات اللغوية، وبعض البحوث الدراسات السابقة، والأطر النظرية، التي أجريت في مجال اكتساب واستيعاب المفاهيم الدينية.
- مراجعة القائمة النهائية لأبعاد الفهم العميق التي تم التوصل إليها سابقًا.
- استطلاع آراء المتخصصين في إعداد هذه الاختبارات لمعرفة كيفية وضع الشكل المناسب للاختبار في كل جوانبه.

ج . وصف محتوى الاختبار :

تكون الاختبار من صفحة الغلاف، تليها صفحة تشتمل على هدف الاختبار وتعليماته، حيث اشتمل الاختبار على قياس ثلاثة مجالات رئيسة في العقائد (١٢) مفردة والعبادات (١٤) مفردة والمعاملات (١٢ مفردة) بواقع ثمانٍ وثلاثين مؤشرًا، تم توزيع تلك المفردات على أبعاد الفهم العميق الأربعة (الشرح، والتفسير، والتطبيق، واتخاذ المنظور)، وأعدت ورقة إجابة للاختبار منفصلة عن الأسئلة.

د . إعداد جدول مواصفات الاختبار :

قامت الباحثة بإعداد جدول مواصفات اختبار أبعاد الفهم العميق، والذي اشتمل على أربعة مستويات رئيسة تتدرج أسفلها ثمانٍ وثلاثون مفردة، وأدواتها النسبية، وفيما يلي عرض ذلك:

جدول (١)

مواصفات اختبار أبعاد الفهم العميق ومفرداته وأوزانه النسبية.

أبعاد الفهم العميق	مؤشراتها	مفرداتها	الوزن النسبي
الشرح	١٢	١٢	**%٣٢**
التفسير	٧	٧	**%١٨**
التطبيق	١٢	١٢	**%٣٢**
اتخاذ المنظور	٧	٧	**%١٨**

يتضح من خلال الجدول السابق بأنه قد تمثل مستويي الشرح، والتفسير بنسبة ٥٠ % ممثلة في (١٩) تسع عشرة مفردة، ومستويي التطبيق، واتخاذ المنظور بنسبة ٥٠ % ومتمثلة في (١٩) تسع عشرة مفردة.

هـ . صياغة مفردات الاختبار :

تم إعداد اختبار أبعاد الفهم العميق من خلال المفاهيم الدينية المقررة على طالبات الصف الثاني الثانوي والعام، وقد صنفت مفردات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، حيث تكونت كل مفردة من جزأين رئيسين هما : الإثارة المقدمة أو مفتاح السؤال، والاستجابات التي احتوت على أربعة بدائل تختار الطالبة منها الإجابة الصحيحة، وذلك بوضع علامة (√) في المكان المخصص لذلك بورقة الإجابة المنفصلة، كما تم توزيع مفردات الاختبار على أبعاد الفهم العميق التي يقيسها، حيث جاءت المفردات من ١ . ١٢ لمستوى الشرح، ومن ١٣ . ١٩ لمستوى التفسير، ومن ٢٠ . ٣١ لمستوى التطبيق، ومن ٣٢ . ٣٨ لمستوى اتخاذ المنظور.

و . عرض الصورة الأولية للاختبار على المحكمين :

بعد إعداد الاختبار في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس وبعض المعلمين، وعددهم (١٥) محكمًا؛ وذلك للتأكد من انتماء كل مفردة للمهارة التي تقيسها، ومناسبة المفردة للمهارة المقيسة، وسلامة الصياغة اللغوية للمفردة، ومقترحات أخرى للإضافة أو الحذف أو التعديل وقد أبدى المحكمون آراءهم في الاختيار كما يأتي :

- انتماء كل مفردة للمهارة التي تقيسها مع إجراء بعض التعديلات في بعض المفردات مثل:
- تعديل المفردة رقم (٩) في البديل رقم (ج) آراء العلماء " لتصبح " اجتهاد العلماء.
- تعديل المفردة رقم (٣٢) في البديل (د) وهو " لا تفصيل وإجمالي " ليصبح " تفصيلاً وليس إجمالاً ".
- تعديل المفردة رقم (٣٧) في البديل (د) " أعطي كل ما يملك للفقراء" لتصبح "أعطي كل ماله للفقراء".
- تعديل المفردة رقم (٣٨) في البديل (ب) "من تحمل الابتلال وانتظار الفرج" لتصبح "تحمل الابتلاء مع الأخذ فيه بالأسباب.
- تعديل مفردات كل الاختبار لتصبح "بصيغة الفعل المضارع لا الماضي".
- الصحة العلمية واللغوية للمفردات المقيسة.
- مناسبة مفردات الاختبار لطالبات الصف الثاني الثانوي العام.
- صلاحية الاختبار للتطبيق مع إجراء التعديلات المقترحة.

المرحلة الثانية . ضبط الاختبار :

وفي هذه المرحلة تم التحقق من حساب زمن الاختبار، وصدقه وثباته، وفيما يأتي وصف لهذه الإجراءات :

أ . التطبيق الاستطلاعي لاختبار أبعاد الفهم العميق:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من طالبات الصف الثاني الثانوي العام قوامها (٥١) طالبة بمدرسة قاسم أمين الثانوية بإدارة أبي قرقاص التعليمية، وذلك في يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٩/٣/١٢ في الفصل الدراسي الثاني؛ وذلك للتأكد من بعض الثوابت الإحصائية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

(١) **زمن تطبيق الاختبار** عن طريق أخذ متوسط زمن إجابة الطالبة الأولى (٢٠) دقيقة وزمن إجابة الطالبة الأخيرة (٣٠) دقيقة، حيث بلغ زمن الإجابة عن الاختبار (٢٥) دقيقة وخمس دقائق لإلقاء التعليمات وكيفية الإجابة عن الاختبار، وذلك يكون الزمن الكلي للإجابة عن الاختبار (٣٠) دقيقة.

(٢) **حساب صدق الاختبار**: تم الحصول على صدق الاختبار من خلال نوعين هما:

(أ) صدق المحتوى :

اعتمد في تحديد صدق اختبار أبعاد الفهم العميق على صدق المحتوى، ويقصد به مدى تمثيل مفردات الاختبار للسلوك المحك تمثيلا كافيًا (صلاح علام، ٢٠٠٧، ٢٤٦) ويكون الاختبار صادقًا عندما يقيس ما وضع لقياسه، فصدق الاختبار يعتمد على الفرض الذي يستخدم الاختبار من أجله، وقد اتضح ذلك في جدول مواصفات اختبار أبعاد الفهم العميق الذي تم عرضه سابقًا. فتم أخذ آراء مجموعة من المحكمين عليه، بهدف إعداد الاختبار في صورته النهائية، وقد تم تعديل الاختبار بناءً على توجيهاتهم .

(ب) صدق الاتساق الداخلي :

بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار، وقد جاءت معاملات لارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار تراوحت ما بين (٠.٥٧٦ . ٠.٨٥٤) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) .

(٣) حساب ثبات اختبار أبعاد الفهم العميق من خلال :

(أ) حساب معامل ثبات كيودر ريتشارد رديسون:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ثبات كيودر ريتشارد رديسون (٢٠)، بهدف التوصل إلى قيمه تقديرية لمعامل ثبات الاختبار التي تكون درجات مفرداته ثنائية إما واحد صحيح أو صفر (صلاح علام: ٢٠٠٧، ١٦٠) وكانت قيمة ثبات الاختبار الحالي (٠.٦٦٤) وهو معامل ثبات جيد للاختبار.

(ب) حساب التجزئة النصفية:

تم حساب معامل ثبات التكافؤ عن طريق حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار ثم حساب معادلة تصحيح سيبرمان براون $\frac{\text{٢ × معامل الارتباط}}{\text{١ + معامل الارتباط}}$

للحصول على ثبات التكافؤ بين نصفي الاختبار، وكانت قيمة معامل ثبات التكافؤ للاختبار ككل (٠.٦٢١) وهي قيمة تدل على ثبات جيد للاختبار.

المرحلة الثالثة . الصورة النهائية للاختبار:

أ . وصف الاختبار في صورته النهائية:

بعد الانتهاء من ضبط الاختبار، وحساب صدقه وثباته، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونًا من (٣٨) ثماني وثلاثين مفردة من مفردات الاختيار من متعدد، مصحوبًا باستمارة تجيب فيها الطالبات عن مفرداته، كما تم إعداد نموذجًا لإجابة الاختبار وتصحيحه

ب . طريقة تصحيح الاختبار:

بلغ إجمالي مفردات الاختبار ثمانيًا وثلاثين مفردة، وبلغ المجموع الكلي لدرجات الاختبار (٣٨) ثماني وثلاثين درجة، وذلك بواقع درجة واحدة لكل مفردة تجيب عنها الطالبة إجابة صحيحة.

ثانيًا – بناء مادة المعالجة التجريبية:

قامت الباحثة بصوغ دروس التربية الدينية الإسلامية في ضوء الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم التأملي، وفي ضوء ذلك تم إعداد الإطار العام للاستراتيجية المقترحة، وعرضه على أحد عشر محكمًا، ثم تصنيفه إلى كتاب الطالب، ودليل المعلم.

١- إعداد كتاب الطالب لتدريس دروس التربية الدينية الإسلامية وفقًا للاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم التأملي، وقد مرت عملية الإعداد بالخطوات الآتية :

- تحديد الدروس المقترحة، والمصوغة على هيئة وحدات مصنفة حسب وحداتها الثلاث التي تنتمي إليها في ضوء الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم التأملي.
- تحديد الأهداف العامة للدروس المقترحة وفقًا للاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم التأملي.
- صياغة الأهداف الإجرائية لكل درس من دروس التربية الدينية الإسلامية.
- تطبيق خطوات الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم التأملي في تنفيذ التربية الدينية الإسلامية، وتدريب الطلاب عليها.
- معالجة دروس التربية الدينية الإسلامية باستخدام بعض الوسائل التعليمية، والأنشطة العلاجية المناسبة لكل درس بهدف مساعدة الطلاب على تحقيق أهداف التربية الدينية الإسلامية في تلك المرحلة، ثم التنويع في وسائلِ التقويمِ بينَ الأسئلةِ الموضوعيةِ والمقالية، والأسئلة التي تتناسب مع طبيعة دروس التربية الدينية الإسلامية.

٢- إعداد دليل المعلم وفق الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم التأملي:

هدف دليل المعلم إلى إطلاع معلم التربية الدينية الإسلامية على الأهداف المرجو تحقيقها من الخطوات الإجرائية وفق الاستراتيجية القائمة على التعلم التأملي، وكذلك الوسائل التعليمية المُستخدمة في كل درس، والأنشطة العِلاجية المُستخدمة، وأساليب التقويم المناسبة لكل درس .

– وقد قام الباحث بفحص كتاب التربية الدينية الإسلامية المقرر على طالبات الصف الثاني الثانوي، واتضح أنَّ هذا الكتاب لم يراعِ استخدام أساليب وأدوات التعلم التأملي فحاولت الباحثة أن تبحث عن استراتيجية حديثة من شأنها أن تعالج ضعف طلاب مجموعة البحث في أبعاد الفهم العميق، وقد اشتمل الدليل على العناصر الآتية :

أ – مقدمة عن الدليل ب – أهمية دليل المعلم .

ج – الهدف من إعداد دليل المعلم د – الخطة التدريسية الزمنية لتدريس الوحدات الثلاث.

هـ – خطوات تنفيذ دروس التربية الدينية الإسلامية في ضوء الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم التأملي .

و – الأهداف العامة لدليل المعلم .

– إجراءات تدريس الوحدات المقترحة حيث يشتمل على (عنوان الدرس – الأهداف الإجرائية – الوسائل التعليمية – إجراءات الاستراتيجية المقترحة – تقديم الأنشطة المناسبة، ووسائل التقويم).

وقد قامت الباحثة بإعداد الدليل في صورته الأولية للتأكد من الآتي:

- مدى مناسبة الأهداف لكل درس من دروس الوحدة .
- مدى مناسبة إجراءات الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم التأملي.
- مدى مناسبة الخطوات الإجرائية للاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم التأملي لطالبات مجموعة البحث .

وبعد التأكد من تحقيق هذه العناصر السابقة لدليل المعلم أخذ الدليل صورته النهائية .

ثالثًا. التصميم البحثي وإجراءاته:

قد مر التصميم البحثي، وإجراءاته بمجموعة من الخطوات تتمثل في الآتي:

– استخدام التصميم التجريبي الحقيقي الذي يتطلب اختيار مجموعة البحث بطريقة عشوائية ثم قياس المتغيرات التابعة قبليًا؛ لتحديد التكافؤ في مجموعة البحث، ثم التعيين

العشوائي لمجموعتي البحث الضابطة والتجريبية، كما تم ضبط جميع العوامل المؤثرة في المتغير التابع بتجربة البحث ما عدا عاملاً واحدًا وهو الاستراتيجية المقترحة المعدة وفق التعلم التأملي، بهدف تحديد فاعليته في المتغيرات التابعة.

- اختيار مجموعة البحث من طالبات الصف الثاني الثانوي العام بإدارة أبي قرقاص التعليمية التي تقع تحت إدارتها ست مدارس ثانوية عام، حيث وقع الاختيار على مدرسة الثانوية الجديدة بنات؛ لتطبيق تجربة البحث بطريقة عشوائية، كما تم اختيار فصلين من ثمانية فصول في الصف الثاني الثانوي العام بتلك المدرسة، بطريقة عشوائية تمثل في فصل ١/٢ وعددهم (٣٤) طالبة، وفصل ٣/٢ وعددهم (٣٣) طالبة.
- تطبيق أداة القياس المتمثلة في اختبار أبعاد الفهم العميق تطبيقًا قبليًا على الطالبات مجموعة البحث في يوم الخميس ٢٠١٩/٣/٢١، وتم تصحيح إجابات الطالبات في تلك الأداة المقيسة قبليًا، ورصد النتائج التي أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث، وأن المجموعتين متكافئتين في القياس القبلي، وقد تم التعين العشوائي لمجموعة البحث، فأصبح طالبات فصل ١/٢ مجموعة ضابطة، وطالبات فصل ٣/٢ مجموعة تجريبية.
- تطبيق الدروس المصوغة في ضوء الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم التأملي على طالبات المجموعة التجريبية فصل (٣/٢)، وقد تكونت مادة المعالجة التجريبية من (٨) لقاءات، كل لقاء حصتين، واستغرقت التجربة ستة أسابيع بدأت يوم الخميس ٢٠١٩/٣/٢١، وانتهت يوم الأحد ٢٠١٩/٤/٢٨، وكان عدد مرات لقاءات الباحثة مع المجموعة التجريبية ثلاث مرات أسبوعيًا، وحرصت الباحثة على توزيع الكتاب الخاص بمادة المعالجة التجريبية في يوم ٢٠١٩/٣/٢١، أما طالبات المجموعة الضابطة (فصل ١/٢) فقد درست موضوعات التربية الدينية الإسلامية نفسها وفق المعالجة المعتادة من قبل معلم الفصل.
- تطبيق أداة القياس تطبيقًا بعديًا على المجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك في أيام الثلاثاء ٢٠١٩/٤/٢٣؛ بهدف قياس أثر الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم التأملي في تنمية أبعاد الفهم العميق لطالبات الصف الثاني الثانوي العام، وتم رصد درجات الطالبات

التي حصلوا عليها في جداول تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا، والحصول على نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها.

نتائج البحث .. تحليلها، وتفسيرها:

أولًا – عرض نتائج فرض البحث وتحليلها، وتفسيرها :

ينص الفرض على أنه " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لاختبار أبعاد الفهم العميق في كل بُعد على حدة, وفى المجموع الكلي للأبعاد, لصالح طالبات المجموعة التجريبية" .

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائيًا تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي ، كما تمَّ حساب قيمة [ت] T. Test باستخدام البرنامج الإحصائي.. [spss. v. 25]، وذلك لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها الإحصائية، ويوضح جدول (٨) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية في القياس البعدي لاختبار أبعاد الفهم العميق درجة الحرية =٦٥

أبعاد الاختبار	مفرداته	المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية			قيمة "ت"	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
		ن	م	ع	ن	م	ع			
العقائد	١-١٢	٣٤	٨.٩٧	١.٣٨١	٣٣	١٠	١.٠٦١	-٣٤١٤.	٠.٠٠	٠.٠١
العبادات	١٣-٢٦	٣٤	٨.٤٧	١.٤٨٢	٣٣	١٠.٧٩	٢.٠٥٨	-٥.٣٠١.	٠.٠٠	٠.٠١
المعاملات	٢٧-٣٨	٣٤	٨.٢٩	١.٩٣١	٣٣	٩.٣٦	١.٧٨٢	-٢.٣٥٤.	٠.٠٢	٠.٠٥
المجموع الكلي	١-٣٨	٣٤	٢٥.٧٤	٣.٧٦٨	٣٣	٣٠.١٥	٣.٣٧٤	-٥.٠٤٩.	٠.٠٠	٠.٠١

يتضح من نتائج الجدول السَّابق (ارتفاع مستوى أداء طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بأداء طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي لأبعاد الفهم العميق ككل وأبعاده الثلاث، ويدعم ذلك وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لأبعاد الفهم العميق لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وحيث إن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان قبل بدء تدريس محتوى التربية الدينية؛ لذلك فإن الزيادة في متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بدرجات طالبات المجموعة الضابطة، إنما يرجع إلى استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم التأملي في التدريس للمجموعة التجريبية، مما يعني تحسن مستوى أداء طالبات المجموعة التجريبية لاستيعاب المفاهيم الدينية في العقائد والعبادات والمعاملات عن مستوى أداء طالبات المجموعة الضابطة في مجموع كل بعد على حدة وفي المجموع الكلي للأبعاد، الأمر الذي يدل على أثر استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم التأملي في تنمية أبعاد الفهم العميق لطالبات المجموعة التجريبية.

واختبار (ت) اختبار دلالة للفروق؛ أي أنه يشير إلى مدى الثقة في وجود الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، بصرف النظر عن حجم هذا الفرق (رشدي فام منصور،١٩٩٧، ٦٥: ٦٩).

ومن طرق حساب حجم الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع في حالة معرفة قيمة النسبة التائية (ت) طريقة تعتمد على حساب قوة العلاقة بين المتغيرين، وهي الدليل القوي على الأثر الفعلي للمعالجة التجريبية على نتائج البحث، ويمكن قياس حجم الأثر باستخدام مربع إيتا من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{ايتا}^2 = \frac{(\text{ت}^2)}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}$$

(رضا مسعد ، ٢٠٠٣ ، ٦٦٦)، و(عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٦،٧٧،٧٨).

والجدول التالي يوضح النتائج التي تمَّ التوصل إليها.

جدول (٣)
حجم تأثير المتغير المستقل (المعالجة التجريبية) في المتغير التابع (اختبار أبعاد الفهم العميق)

البعد	قيمة ت	مربع إيتا (نسبة دلالته)	حجم التأثير
الأول	-٣.٤١٤	٠,١٥٢	كبير
الثاني	-٥.٣٠١	٠,٣٠١	كبير
الثالث	-٢.٣٥٤	٠,٠٧٨	متوسط
الاختبار ككل	-٥.٢٥	٠,٢٩٨	كبير

يتضح من الجدول السابق أنَّ حجم تأثير المتغير المستقل [المعالجة التجريبية] في المتغير التابع (المفاهيم الدينية) في الأبعاد الثلاثة (العقائد . العبادات . المعاملات)، والاختبار ككل كان كبيرًا، وتدل هذه النتيجة على أن نسب الدلالة من التباين الحادث في المتغير التابع يرجع بالضرورة إلى المتغير المستقل. استخدام الاستراتيجية المقترحة في تدريس التربية الدينية الإسلامية قائم على التعلم التأملي، أي أنَّ المعالجة التجريبية تؤثر في المتغير التابع بتلك النسب السابقة وبناء على ذلك يمكن قبول الفرض عند مستوى ≤ (٠.٠٥).

تفسير نتائج الفرض السابق:

يمكن أن تُعزى نتائج الفرض السابق إلى:

- اعتماد الاستراتيجية المقترحة المعدة وفق التعلم التأملي على توصل الطالبات للمعلومات بأنفسهن من خلال الأنشطة، ومصادر التعليم والتعلم، ويعمل على ربط المعلومات التي يتوصل إليها بما لديه من معلومات سابقة، وقد جعل ذلك الطالبات أكثر إيجابية، وساعدهن على استيعاب المفاهيم الدينية في أبعاد العقائد والعبادات والمعاملات، وقد توافر ذلك لطالبات المجموعة التجريبية بينما لم يتوافر لدى طالبات المجموعة الضابطة.
- مساعدة الاستراتيجية المقترحة المعدة وفق التعلم التأملي على احتفاظ الطالبات بالمعرفة المتعلمة؛ لأنها تمدهن بوجهة نظر عامة لجميع التشابهات والاختلافات بين المعرفة الجديدة وبين المعرفة السابقة مما يجعل التعلم أكثر استقرارًا لدى الطالبات، ويؤدي إلى استيعابهن

بطريقة ميسرة أكثر لديهن.

- استخدام دروس الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم التأملي يعمل على زيادة نشاط المتعلمة في الموقف التعليمي من خلال قيامها بأنشطة عديدة، واشتراكها مع زميلاتها في مجموعات، وإتاحة الباحثة للطالبات فرصًا للمناقشة؛ والحوار مما ساعدهن على الاستيعاب المفاهيمي والاستيعاب الأفضل.
- استخدام الباحثة لوسائل الإيضاح السمعية والبصرية، والتي تدعو للتفكير أدى إلى زيادة فهم الطالبات واستيعابهن للدروس مثل درس الإيمان بالرسل، واليوم الآخر، وشخصية رسول الله صلى الله عليه وسلم، وشخصيات أخرى دينية. وقد توافر ذلك لطالبات المجموعة التجريبية بينما لم يتوافر لطالبات المجموعة الضابطة.
- تركيز دروس الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم التأملي على الفهم وإدراك المعنى، وهذا ما يميز دروس التربية الدينية الإسلامية؛ لأنها قائمة على التطبيق فهي تترجم كواقع سلوكي للمتعلمين ولا يستطيع الطالب تطبيق الدرس إلا بعد الفهم والوعي والاقتناع، فطالبات المجموعة التجريبية عندما درسوا المفاهيم طبقوها كسلوك فيما بينهم، مما أدى لزيادة قدرتهن على الفهم والاستيعاب.
- تنوع الأنشطة التي تم تفعيلها داخل الفصل أدت إلى جذب انتباه الطالبات، وساعدهن على تكوين تصورات عقلية لبعض دروس التربية الدينية مثل دروس العبادات، ودروس المعاملات مما أدى ذلك إلى تفوقهن على طالبات المجموعة الضابطة .
- تصميم أوراق عمل الطالبة بلغة سهلة ومفهومة ومناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي، وتجنب استخدام الألفاظ الغامضة الغريبة ومعالجة المحتوى بأدوات ووسائل تدريس قائمة على التعلم التأملي كل ذلك أسهم في استيعابهن للمفاهيم الدينية بطريقة جيدة.
- شرح الباحثة داخل الفصل، ومناقشة الطالبات في الدرس بطريقة فيها تفكير ولها أهداف وتكرارها للمعلومات والشرح، وإعادة شرح المفاهيم الدينية اللازمة للطالبات

مجموعة البحث؛ ساعد المجموعة التجريبية على فهم الدروس .

- وجود دافع التعلم لدى طالبات المجموعة التجريبية أدى للفهم والاستيعاب ، وهذا يتفق مع فلسفة التعلم التأملي حيث تؤدي الدافعية دورًا مهمًا في التعلم حيث يعد الحافز المعرفي من أهم مكونات المعرفة التي تساعد الطالبات على استيعاب المفاهيم الدينية.
- التركيز على تعرف الطالبة المفهوم الديني ومناقشته مع زميلاتها أو مع الباحثة، ومشاهدة نماذج مقدمة لها؛ لشرح كيفية أداء المهارة في العبادات، وقيام الباحثة بشرح وأداء المهارة أمام الطالبات في المواقف التعليمية بصوت مرتفع، كل ذلك أسهم في تحسين أداء طالبات المجموعة التجريبية لأبعاد الفهم العميق، بينما لم يتوفر ما سبق لطالبات المجموعة الضابطة.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع النتائج التي أسفرت عنها بعض البحوث والدراسات، كدراسة كل من: محمد فضل الله وآخرين ٢٠١٠ والتي توصلت إلى فعالية برنامج قائم على المدخل التأملي في تعديل بعض المعتقدات المعرفية لطالب المعلمين، وحميده غلوش ٢٠٢٠ التي أثبتت فعالية برنامج إثرائي قائم على التدريس التأملي للقضايا الدينية العصرية في تصويب المفاهيم الفقهية الخاطئة لطالب المرحلة الثانوية الأزهرية، ومحمد عبد الله ٢٠٢٠ التي توصلت إلى فعالية برنامج قائم على التفكير التأملي في تنمية بعض مفاهيم العقيدة في مادة التربية الإسلامية لتلاميذ الصف الثامن الإعدادي، وأسماء محمد ٢٠٢١ التي أظهرت نتائجها فعالية برنامج في علوم القرآن قائم على التدريس التأملي للأمثال القرآنية لتنمية بعض مهارات فهم النص للطلاب المعلمين بكلية التربية، وحمدان سلامة ٢٠٢١ التي توصلت إلى فعالية برنامج في اللغة العربية قائم على التدريس التأملي للاستيعاب المفاهيمي، وتنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية، والسلوك القيمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وتتفق – أيضًا – هذه النتائج مع ما ورد في الإطار النظري للبحث حول الأثر الإيجابي لأساليب وأدوات التعلم التأملي في استيعاب المفاهيم الدينية حيث إن استخدام المعالجة التجريبية يضبط أداء المتعلم في جوانبه كافة من خلال المرور بخطوات محددة وفرتها تلك الأساليب والأدوات

المستخدمة في تدريس محتوى دروس الاستراتيجية المقترحة.

وهنا قد تم الإجابة عن السؤال الرئيس للبحث، ونصه : ما أثر استخدام استراتيجية مقترحة لتدريس التربية الدينية الإسلامية قائمة على التعلم التأملي في تنمية بعض أبعاد الفهم العميق لطالبات الصف الثاني الثانوي العام؟

ثانيًا – توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بالآتي:

١ . التوصيات الخاصة بنتائج فرض البحث:

- أسفرت نتائج فرض البحث عن وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار أبعاد الفهم العميق لصالح المجموعة التجريبية، ولذلك توصي الباحثة : ضرورة استخدام الاستراتيجية المقترحة لتدريس التربية الدينية الإسلامية القائمة على التعلم التأملي في تدريس محتوى التربية الدينية الإسلامية من خلال التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، الذي يُمكن مساعدة الطالبات على استيعابهن للمفاهيم الدينية، وتطبيقها من خلال الأنشطة المتاحة.
- أسفرت نتائج الفرض عن تأثير استخدام الاستراتيجية المقترحة لتدريس التربية الدينية الإسلامية القائمة على التعلم التأملي في أبعاد الفهم العميق بحجم أثر كبير، لذلك توصي الباحثة : عمل دورات تدريبية، وورش عمل لمعلمي التربية الدينية الإسلامية في مراحل التعليم المتعددة؛ لتدريبهم على إجراءات الاستراتيجية المقترحة لتدريس التربية الدينية الإسلامية القائمة على التعلم التأملي في التدريس، وبيان أهميته في تعليم وتقويم أبعاد الفهم العميق بطريقة صحيحة.
- مراعاة مؤلفي ومصممي المناهج تحقيق معايير تنظيم المحتوى والخبرات التعليمية عن بناء منهج التربية الدينية الإسلامية في المرحلة الثانوية، بحيث يتم تدريس المفاهيم وفق إجراءات الاستراتيجية المقترحة.

- ضرورة الاهتمام والعناية بمناهج التربية الدينية الإسلامية، باعتبارها ركيزة مهمة في بناء الشخصية المسلمة المفكرة، وتعديل الاتجاه السائد الذي ينظر إليها باعتبارها مادة غير مؤثرة في المجموع، ومن ثم يتم إهمالها وسط ركام المواد الأخرى.
- إدخال أساليب واستراتيجيات التدريس التأملي ضمن الاتجاهات الحديثة في تأهيل الطلاب المعلمين في كليات التربية على تدريس فروع التربية الدينية الإسلامية.

ثالثًا – البحوث المقترحة:

١. فاعلية برنامج في التربية الدينية الإسلامية قائم على التدريس التأملي باستخدام الذكاء الاصطناعي في الاستيعاب المفاهيمي والاتجاه نحو المادة لتلاميذ المرحلة الإعدادية.
٢. برنامج مقترح في القصص القرآني قائم على التدريس التأملي باستخدام أدوات الجيل الثاني من الويب في تنمية مهارات الدراسة، والسلوك القيمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية.
٣. أثر استراتيجية مقترحة معدة وفق أدوات وأساليب التدريس التأملي في العقائد والعبادات لتنمية أبعاد الفهم العميق والقيم الجمالية لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.
٤. فاعلية برنامج في التربية الإسلامية قائم على التدريس التأملي في تصويب الفهم الخطأ لبعض المفاهيم الدينية، وتنمية مهارات التفكير التفاعلي، والكفاءة الذاتية اللغوية لطلاب المعلمين بكلية التربية.

المراجـــع

ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري (د.ت) : لسان العرب، الجزء العشرون، فصل الواو، وحرف الواو والياء، القاهرة، المؤسسة المصرية للتأليف والترجمة والنشر.

أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل (٢٠٠٣) : معجم المصطلحات التربوية ، المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط٣، القاهرة، عالم الكتب.

إسراء محمد بكر عبد الحكيم (٢٠٢٢): برنامج في تعليم الإملاء باستخدام الوسائط المتعددة للاستيعاب المفاهيمي وتنمية الأداء الإملائي لتلاميذ الصف الخامس، رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة المنيا.

أسماء محمد محروس محمد (٢٠٢١): فاعلية برنامج في علوم القرآن قائم على التدريس التأملي للأمثال القرآنية لتنمية بعض مهارات فهم النص لطلاب الفرقة الثانية شعبة اللغة العربية بكلية التربية ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، مج (٣٦)، ع (٢)، ح (١) ، ص ص ١١٣.١١٦.

إلهام محمد كمال الدسوقي (٢٠١٥) : " فاعلية استخدام المنظمات المتقدمة لتدريس مقرر التربية الدينية الإسلامية في اكتساب المفاهيم الدينية وبقاء أثر تعلمها وتنمية السلوك القيمي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي" رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا.

أماني محمد عبد المقصود (٢٠١٢): فاعلية برنامج قائم على القصص القرآني في تنمية المفاهيم الدينية لتلميذات المرحلة الابتدائية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٣٠)، ج٣، أكتوبر، ص ص ٣١٨.٣٨٥.

أماني محمد عبده الديب (٢٠١٤) : فعالية برنامج قائم على التدريس التأملي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمياط .

إيمان محمد الرويثي (٢٠٠٦) : فاعلية نموذج دورة التعلم ما وراء المعرفي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الفيزياء ومهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي رسالة دكتوراه، في التربية وعلم النفس، كلية التربية ، الرياض.

توكل محمد سغد الجمل (٢٠١٦): " فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في الاستيعاب المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير التأملي من خلال مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية "، مجلة دراسة عربية في التربية وعلم النفس . السعودية، رابطة التربويين العرب، ع (٧٧)، سبتمبر، ص ص ١٩٧. ٢٤٥.

جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٣) : الذكاءات المتعددة والفهم، تنمية وتعميق، القاهرة، دار الفكر العربي.

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

حمدان عبد الله سلامة (٢٠٢١): برنامج في اللغة العربية قائم على التدريس التأملي للاستيعاب المفاهيمي وتنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية والسلوك القيمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بني سويف .

حميدة محمود أحمد غلوش (٢٠٢٠): فاعلية برنامج إثرائي قائم على التدريس التأملي للقضايا الدينية العصرية في تصويب المفاهيم الفقهية الخاطئة لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر ع (٦٤)، ص ص ٢٢٥ . ٢٥٠.

خالد حسن الشريف (٢٠١٣) : التعلم التأملي مفهومه وتطبيقاته" الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.

خالد عبد العظيم عبد المنعم السيد (٢٠١٦): فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في استيعاب مفاهيم اللغة العربية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول

الإعدادي، دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية حلوان، مج (٢٢)، ع (٤)، أكتوبر، ص ص ٣٠٥ . ٣٨٦ .

خلود بنت فواز بن عبد العزيز التميمي (٢٠١٤): برنامج مقترح لتدريس البلاغة قائم على ما وراء المعرفة وفاعليته في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، رسالة دكتوراه، السعودية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود.

خيري عبد الله سليم ، مشيل عوض (٢٠٠٩): التدريس التأملي والنمو المهني للمعلمين، القاهرة : دار الكتاب الحديث.

رشدي فام منصور (١٩٩٧): حجم التأثير (الوجه المكمل للدلالة)، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ع٦، ج (٧)، يونيه، ص ص ٥٧ . ٧٥ .

رضا مسعد السعيد عصر (٢٠٠٣) : حجم الأثر : أساليب إحصائية لقياس الأهمية العلمية كنتائج البحوث التربوية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس المؤتمر العلمي الخامس عشر لمناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة) المجلد (٢)، يوليو، ص ص ٦٤٥ . ٦٧٤.

زين العابدين شحاتة خضراوي (٢٠٢٠):، إجراءات سلبية في بحوث التعليم التجريبية (حول مفهوم البحث وأهدافه)، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد (٧٤)، يونيو، ص ص ١ . ٧.

سارة إبراهيم أحمد إبراهيم (٢٠٢٢): استخدام نموذج مكارثي (4M.AT) في تدريس القواعد النحوية للاستيعاب المفاهيمي وتنمية مهارات التعبير الكتابي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا.

سعاد جابر محمود حسن (٢٠١٣) :" برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجيه النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة

العربية والدراسات الإسلامية قبل الخدمة بمصر والسعودية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مجلد (٢) العدد (٧) يوليو ٢٠١٣ من ص ٦٥٩ : ٦٨٢ .

شعبان حفني عيسوي، وراندا عبد العليم المنير (٢٠٠٨) : برنامج قائم على التعلم التأملي للتغلب على قصور المهارات الرياضية قبل الأكاديمية وتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى أطفال الروضة، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٣٨، ج ١، سبتمبر، ص ص ٤٥: ٩٤.

صفاء عبد العزيز محمد سلطان (٢٠١٤): أثر استخدام الدراما التعليمية في استيعاب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بنها، مجلد (٥) عدد (٩٨)، الجزء (٢) إبريل. ص ص ٤٩ . ٧٤.

صفاء محمد علي أحمد (٢٠٠٨) : فاعلية نموذج تأملي مقترح في تدريس التاريخ لتنمية الفهم القرائي ومهارات التفكير والوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٤١ ، ص ص ١٦٣. ٢٠٤.

صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٧): "القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية"، عمان دار المسيرة.

عبد الرازق مختار محمود (٢٠٠٢) : فعالية برنامج مبني على تنظيم مفاهيمي في علاج بعض المفاهيم الدينية الإسلامية اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه كلية التربية، جامعة أسيوط .

عبد العزيز بن فالح إبراهيم العصيل (٢٠١٩) : بناء برنامج تدريبي قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ وقياس فاعليته في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه، سلسلة الرسائل الجامعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عدد (١٥٦) الدمام، مكتب الملك فهد الوطنية.

عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٦): الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، عالم الكتب.

كوثر كوجك وآخرون (٢٠٠٨): تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم، بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي في الشرق الأوسط.

ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٥): تنمية المفاهيم اللغوية بين المنظور النفسي والتربوي، السعودية، الدمام، مكتبة المتنبي.

محمد جابر قاسم وعبد الرزاق مختار محمود (٢٠٠٨) : المفاهيم الإسلامية تحديدها وتشخيصها وتنميتها، القاهرة، عالم الكتب .

محمد حمدي سلمان عبد الله (٢٠٢٠) فاعلية برنامج قائم على التفكير التأملي في تنمية بعض مفاهيم العقيدة في مادة التربية الإسلامية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة كلية التربية ببني سويف، مج (١٧)، ع(٩٦)، ص ص ٣٣٢ . ٣٦٥.

محمد حمدي سلمان عبد الله (٢٠٢٠) فاعلية برنامج قائم على التفكير التأملي في تنمية بعض مفاهيم العقيدة في مادة التربية الإسلامية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة كلية التربية ببني سويف، مج (١٧)، ع(٩٦)، ص ص ٣٣٢ . ٣٦٥.

محمد مازن المعاني (٢٠١٥) : استخدام التفكير التأملي في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي للمفاهيم الدينية وتكوين اتجاهات ايجابية لديهم نحو مادة التربية الإسلامية، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين الأردن.

محمد محمود موسى (٢٠٠٣) : فعالية استخدام الوسائط التعليمية المتعددة في تنمية المفاهيم الدينية الإسلامية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢١) من ص ١٩ :١٠١.

محمد نجيب مصطفى عطيو، وعبد الرازق مختار محمود عبد القادر (٢٠٠٩): إستراتيجيات تصويب أنماط الفهم الخطأ في العلوم والتربية الإسلامية، القاهرة، دار الفكر العربي.

مستورة عبيد الشمري (٢٠١١): فعالية أنموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مادة الحديث، وبعض هذه الذكاءات لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، رسالة دكتوراه السعودية، كلية التربية بالرياض، جامعة الأمير نوره بن عبد الرحمن.

ملاك محمد السليم (٢٠٠٩): فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيمائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس ، ع ١٤٧، يونيو ص ص ٩٠ . ١٢٨.

نايف العتيبي (٢٠١٦): فاعلية نموذج التدريس المعرفي في تنمية أبعاد الفهم العميق في منهج التوحيد لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية بالسعودية، مج (٢٤) العدد (٢) ص ص ١–٢٣.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٢): الاستيعاب المفاهيمي في تدريس مناهج العلوم الطبيعية (١) ، حقيبة تدريبية ضمن سلسلة برامج مشروع التطوير المهني للرياضيات والعلوم الطبيعية، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

وضحى بنت حباب بن عبد الله العتيبي (٢٠١٤): فاعلية تدريس العلوم وفق نموذج مقترح قائم على التعلم التأملي في تنمية مارات التفكير التأملي والفهم القرائي للنصوص العملية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٤٩)، مارس ص ص ١٧٥ . ٢١٣.

وينجز، جرنت، ومكتاي، جاي (٢٠٠٨) : الفهم عن طريق التخطيط ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع .

يحيى سليمان وفايزة أحمد (٢٠١٠): طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية وتطبيقاتها في المرحلة الثانوية، جامعة الطائف، مكتبة فهد الدولية.

يحيى عبد الخالق يوسف (٢٠١٨) : فاعلية استخدام التدريس التأملي في تدريس مقررات التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الابتدائية، المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، ع (١٣)، ص ص ٤٧ . ٨٠.

Berrill, D. & Whalen, C (2007) : " Where Are the Children? " Personal Integrity and Reflective Teaching Portfolios. Teaching and Teacher Education : An International Journal of Research and studies, Vol.23, No6, pp.868-884.

Borich D. (2001): Vital impression: the kpM approach to children educational, available. At" http://www. Paperbackswap. Com/ vital impressions -kom- aproach children/ book/.972841504.

Chadwick, D, (2009): APProaches to Building conceptual understandings Wellington: New Zealand, Teatning Media for the ministrg of Education.

Christianson, R And Fisher K, (2002): comparison Of Student Learning About Diffusion And Traditional Classrooms, International Gournal Of science education, 21 (6):687 _698.

Cornford Ian R. (2002): " Reflective teaching: empirical research findings and some implications for teacher education", Journal of vocational Education & Training, Vol54, No2, pp. 219-236

Hoda Salah Eldin Hussien Helmy,(2011), A Refiective Teaching Program to Enhane the Cnitical Reading Teaching Skills of EFL. Student-rwachers, 12,4, P1561-1684,

Krause, K. L (2004): " Reflective Teaching" education psychology for learning and teaching, vol. 13, nielsin Australia pty Itd. Available at www. Thomason Learning. Com. Au/higher/edu.

Moon,j.(2000): Reflection in Higher Education Learning and Teaching Support Network,

Tharnton, B, and Maher, D.A (2001) Reflectine teeching.5(3), PP25.

Turner, Y. (2006): Chinese students in a UK business school: Hearing the student voice in redlective teacging and learning practice Higher Education Quarterly, 60(1). 27-51.

Wiggins. G .Mctighe J, (2005): Understanding Design Association For Supervision And Curriculum by Development, Alexandria, Virginia .U.S.A.

Wiggins. G .Mctighe J, (2011): The understanding By Derign Guld to: Creating Higa-Ouality unites Alexandria, Virginia U.S.A.

Zirbel, E., (2006): Teaching to promote deep understanding and instigate conceptual change, Bulletin of the American Astronomical Society, Vol. 38, available.