

إقرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

أثر استخدام استراتيجيات التعلم التوليدي في تدريس التربية الإسلامية على التحصيل المعرفي والتفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساس بغزة

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وإن هذه الرسالة ككل، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل درجة أو لقب علمي أو بحث لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

DECLARATION

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name: **اسم الطالب : أحلام مصطفى حسن النواجحة**

Signature: **التوقيع: أحلام النواجحة**

Date: **التاريخ: 2013/9/15م**



الجامعة الإسلامية - غزة
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

أثر استخدام استراتيجيات التعلم التوليدي في تدريس التربية الإسلامية على التحصيل المعرفي والتفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساس بغزة

إعداد الطالبة

أحلام مصطفى النواجحة

إشراف الدكتور:

داوود درويش حلس

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس تخصص

تربية إسلامية في كلية التربية في الجامعة الإسلامية - غزة

1434هـ - 2013م



نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحثة/ أحلام مصطفى حسن النواجحة لنيل درجة الماجستير في كلية التربية/ قسم مناهج وطرق تدريس وموضوعها:

أثر استخدام استراتيجية التعلم التوليدي في تدريس التربية الإسلامية على التحصيل المعرفي والتفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساس بغزة

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الأحد 25 شوال 1434هـ، الموافق 2013/09/01م الساعة العاشرة صباحاً بمبنى طيبة، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

.....	مشرفاً ورئيساً	د. داود درويش حلس
.....	مناقشاً داخلياً	د. محمد شحادة زقوت
.....	مناقشاً خارجياً	د. إياد إبراهيم عبد الجواد

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحثة درجة الماجستير في كلية التربية/ قسم مناهج وطرق تدريس.

واللجنة إذ تمنحها هذه الدرجة فإنها توصيها بتقوى الله ولزوم طاعته وأن تسخر علمها في خدمة دينها ووطنها.

والله ولي التوفيق ،،،

مساعد نائب الرئيس للبحث العلمي و للدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز



قَالَ تَعَالَى:

﴿ وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا ﴾

(طه: 114)



ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى قياس أثر استخدام استراتيجيات التعلم التوليدي على التحصيل المعرفي والتفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساس بغزة.

وحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- ما أثر استخدام استراتيجيات التعلم التوليدي في تدريس التربية الإسلامية على التحصيل المعرفي والتفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساس بغزة؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما استراتيجيات التعلم التوليدي المستخدمة في تدريس التربية الإسلامية لدى طالبات الصف التاسع الأساس بغزة؟

2- ما أثر استخدام استراتيجيات التعلم التوليدي في تدريس التربية الإسلامية على التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف التاسع الأساس بغزة؟

3- ما أثر استخدام استراتيجيات التعلم التوليدي في تدريس التربية الإسلامية على التفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساس بغزة؟

وتكون مجتمع الدراسة من:

- طالبات الصف التاسع الأساس بقطاع غزة - محافظة رفح -.
- وقد اشتملت عينة الدراسة (80) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي بإحدى مدارس رفح.

حدود الدراسة:

- محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف التاسع الأساس (الفصل الأول) طباعة وزارة التربية والتعليم لعام 2012-2013 وهو عبارة عن الوحدة الخامسة (وحدة الفقه الإسلامي) .
- الفصل الدراسي الأول لعام 2012 - 2013.

وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة عدة أدوات هي:

- إعداد اختبار تحصيلي لقياس القدرات المعرفية للطالبات من حيث المفاهيم والمعارف المتعلقة بالوحدة الخامسة.
- إعداد اختبار لقياس أثر استراتيجيات التعلم التوليدي على التفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع.

المعالجات الإحصائية:

- استخدمت الباحثة النسب المئوية، والمتوسط النسبي ومعامل بيرسون ومعامل الصعوبة والسهولة والتميز، ومعامل الثبات بطريقتي التجزئة النصفية وكودر ريتشارد سون 21. وكودر ريتشارد سون 20، واختبار T-test.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.
- كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في اختبار التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.
- توصلت الدراسة إلى أن مهارة وضع حلول مقترحة احتلت المرتبة الأولى ثم مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة ثم مهارة الوصول إلى استنتاجات ثم مهارة الرؤية البصرية الناقدة وأخيراً مهارة الكشف عن المغالطات.

رأت الباحثة ضرورة وضع التوصيات التالية في ضوء الدراسة:

1. عقد دورات تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في كيفية تفعيل الاستراتيجيات الحديثة أثناء التدريس.
2. توعية معلمي التربية الإسلامية بضرورة تفعيل مهارات التفكير التأملي أثناء التدريس.
3. ضرورة ترك المجال للطالب أثناء الحصة الدراسية لتوليد أفكاره ومعارفه اعتماداً على نفسه مستعيناً بالمعلم.
4. إعداد المعلم الجيد أثناء دراسته في الجامعات الفلسطينية وإعداده لمهارات التفكير والاستراتيجيات الحديثة.

الإهداء

- أهدي رسالتي هذه إلى:
- أم الجامعات الفلسطينية فخرنا الجامعة الإسلامية بغزة.
- مروح كل شهيد وكل جريح وكل أسير عاش وتعذب واستشهد من أجل ثرى فلسطين الحبيبة.
- دامر القرآن الكريم والسنة وأخص بالذكر أسرة مسجد صلاح الدين الأيوبي برفح.
- إلى أمي الحبيبة أم صخر وأبي الغالي أبو ناهض اللذان شجعاني معنوياً ومادياً لإكمال رسالتي.
- إلى نروجي الحبيب والغالي مراند برهوم.
- إلى فلذة كبدي إلى أبنائي محمود - مجد - (حمادة رحمه الله) إلى بناتي الحبيبات إنعام - ملاك - لبنى.
- إلى أستاذي الفاضل الدكتور / داوود حلس.
- إلى الجنود المجهولين الذين أحبوني وساعدوني وغمروني بالعطف والدعاء ومد يد المعونة.

شكراً وتقديراً

إن الحمد لله نحمده حمد الشاكرين، نحمده حمد المخلصين التائبين، نحمده جل ثناؤه وتقدست أسماؤه وعلا في عليائه، نحمده حمد الأولين والآخريين، فبحمده أتم علينا نعمه هو القائل في كتابه: "لئن شكرتم لأزيدنكم" (إبراهيم: 7). "وقل رب زدني علماً". (طه: 114)

وأصلي وأبارك وأسلم على نبي هذه الأمة المعلم الأسوة الحسنة، معلم هذه البشرية الخير، وقائدنا وحبیبنا محمد -صلى الله عليه وسلم-

ومما زادني شرفاً وتيهاً وكادت بأخصي أطأ الثريا

دخولي تحت قولك يا عبادي وأن صيرت أحمد لي نبياً

إنني وفي مقام العبد الشاكر الذليل لله تعالى بعد شكري لله ولرسوله وللمؤمنين أتقدم بالشكر الجزيل للجامعة الإسلامية بغزة صرح العلم والعلماء حفظها الله من كل شر.

كما أتقدم بوافر الشكر والعرفان لجميع أساتذتي الكرام ولكل من علمني حرفاً أخص بالذكر الأستاذ المشارك الدكتور داوود حلس بارك الله لنا فيه، وفي عمره، وأنعم الله عليه بالعافية كما وأشكر معلمتي في القرآن الأستاذة عزيزة فسيفس بارك الله لنا فيها، والشكر موصول للجنة التحكيم الأستاذ الدكتور / محمد شحادة زقوت، والأستاذ الدكتور / إياد إبراهيم عبد الجواد، على تفضلهما بقبول مناقشة هذه الرسالة.

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
ب	ملخص الدراسة
د	الإهداء
هـ	شكر وتقدير
و	فهرس المحتويات
ح	قائمة الجداول
1	الفصل الأول: خلفية الدراسة
2	المقدمة
3	مشكلة الدراسة
4	فرضيتا الدراسة
4	أهداف الدراسة
4	أهمية الدراسة
5	مصطلحات الدراسة
6	حدود الدراسة
7	الفصل الثاني: الإطار النظري
8	المحور الأول: استراتيجية التعلم التوليدي
8	مفهوم استراتيجية التعلم التوليدي
9	مراحل استراتيجية التعلم التوليدي
12	المحور الثاني: التفكير التأملي
12	مفهوم التفكير
12	أهمية التفكير
13	خصائص التفكير
14	أنماط التفكير
20	مهارات التفكير
21	مستويات التفكير
21	تعليم التفكير
22	طرق تعليم التفكير

الصفحة	الموضوع
22	دور المعلم في تنمية مهارات التفكير
23	دور الأسرة في تنمية التفكير
24	معوقات تعليم التفكير
26	التفكير التأملي
26	تعريفات التفكير التأملي
27	مهارات التفكير التأملي
28	مراحل التفكير التأملي
30	التفكير التأملي والمنهاج الفلسطيني
31	العلاقة بين التحصيل الدراسي والتفكير
32	المحور الثالث: التربية الإسلامية
32	تعريف التربية الإسلامية
33	أهمية التربية الإسلامية
33	أهداف التربية الإسلامية
34	مصادر التربية الإسلامية
35	أساليب تدريس التربية الإسلامية الحديثة
36	سمات التربية الإسلامية
38	التربية الإسلامية والمنهاج الفلسطيني
41	الفصل الثالث: الدراسات السابقة
42	أولاً: الدراسات المتعلقة بالتعلم التوليدي
48	ثانياً: الدراسات المتعلقة بالتفكير التأملي
53	ثالثاً: الدراسات المتعلقة بالتربية الإسلامية
56	التعقيب على الدراسات السابقة
59	الفصل الرابع: إجراءات الدراسة
60	منهج الدراسة
60	المجتمع الأصلي للدراسة
61	أدوات الدراسة
79	خطوات الدراسة
80	المعالجة الإحصائية

الصفحة	الموضوع
82	الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومناقشتها
83	نتائج السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها
84	نتائج السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها
87	نتائج السؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها
89	التوصيات
89	المقترحات
90	المصادر والمراجع
99	الملاحق
129	Abstract

قائمة الجداول

رقم الجدول	الجدول	الصفحة
جدول (4:1)	عدد أفراد عينة الدراسة للمجموعة التجريبية والضابطة	61
جدول (4:2)	جدول مواصفات الاختبار التحصيلي يوضح توزيع الفقرات على مستويات (تذكر - فهم - تطبيق - تحليل)	62
جدول (4:3)	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار	65
جدول (4:4)	معاملات ارتباط درجات مجالات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار	65
جدول (4:5)	معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار	67
جدول (4:6)	معاملات ثبات مستويات الاختبار	68
الجدول (4:7)	عدد الفقرات والتباين والمتوسط ومعامل كودر ريتشاردسون 21	69
جدول (4:8)	جدول مواصفات اختبار التفكير التأملي في صورته النهائية	69
جدول (4:9)	جدول توزيع درجات اختبار التفكير التأملي	72
الجدول (4:10)	معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار	73
جدول (4:11)	معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاختبار	73
جدول (4:12)	معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار	75
جدول (4:13)	معاملات ثبات الاختبار	75
جدول (4:14)	عدد الفقرات والتباين والمتوسط ومعامل كودر ريتشاردسون 20	76
جدول (4:15)	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" وقيمة الدلالة ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل في مادة التربية الإسلامية قبل تطبيق الاستراتيجية	77
جدول (4:16)	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" وقيمة الدلالة ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل العام قبل تطبيق الاستراتيجية	77
جدول (4:17)	نتائج اختبار "ت" T.test للمقارنة بين طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي	78

الصفحة	الجدول	رقم الجدول
79	نتائج اختبار "ت" T.test للمقارنة بين طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي	جدول (4:18)
84	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق في بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي	جدول (5:19)
85	الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير	جدول (5:20)
86	قيمة "ت" و "2 η" و "d" وحجم التأثير لكل من مستويات الاختبار والاختبار الكلي	جدول (5:21)
87	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق في بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي	الجدول (5:22)
88	قيمة "ت" و "2 η" و "d" وحجم التأثير لكل من مهارات الاختبار والاختبار الكلي	جدول (5:23)

الفصل الأول

خلفية الدراسة

- المقدمة.
- مشكلة الدراسة.
- فرضيتا الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.
- حدود الدراسة.

المقدمة:

التربية عملية ملازمة للإنسان منذ وجد وهي مستمرة إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها، ومن الملحوظ أن عصرنا الحالي يموج بكثير من الفلسفات والمذاهب التربوية المتباينة والمتناقضة من حيث الشكل والمضمون وما من شك في أن التربية الإسلامية تعد وسيلة فاعلة لبناء الإنسان المسلم القادر على عمارة الأرض بكفاءة والقيام بواجباته تجاه الأمانة التي ارتضى حملها، كما أن التربية الإسلامية تشكل العامل الأقوى في إحداث التغييرات الجذرية المنشودة في واقع الأمة المسلمة على جميع المستويات السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية .

ولقد شهدت عملية التربية والتعليم تطوراً كبيراً في الفترة الأخيرة مما جعل التربويين يفكرون ملياً في طرق واستراتيجيات حديثة لتفعيلها في العملية التعليمية مثل استراتيجية الكلمة المفتاحية واستراتيجية التعلم البنائي، واستراتيجية سكران الاستقصائية، واستراتيجية التعلم التوليدي وغيرها الكثير.

وإن بناء المعرفة وفقاً لنظرية فيجوتسكي في فصول العلوم تتم من خلال المناقشة الاجتماعية والفاوض بين المعلم والطلاب ، وبين الطلاب وبعضهم كعملية اجتماعية ثقافية لتوجيه تفكير الطلاب وتكوين المعنى (Alexopoulou and Friver, 1996: 1099)

واستراتيجية التعلم التوليدي هي تطبيق لنظرية فيجوتسكي وتعتمد هذه النظرية الاستراتيجية على العمليات التفكيرية التي تنتج عن عمل الدماغ أثناء تعلم المفاهيم ، وحل المشكلات التي قد تطرأ في الحياة اليومية. فالتعلم التوليدي ينشأ عندما يستخدم المعلم استراتيجيات معرفية وفوق معرفية؛ ليصل إلى تعلم له معنى، لذا فإن هذه الاستراتيجية تقوم على التعلم من أجل الفهم أو التعلم القائم على المعنى وذلك من خلال ربط الخبرات السابقة للمتعلم بخبراته اللاحقة وتكوين ارتباطات وعلاقات بينهما، وأن يبني المتعلم معرفته من خلال عمليات توليدية يستخدمها في تعديل التصورات البديلة والمفاهيم الخاطئة في ضوء المعرفة العلمية الصحيحة (ضهير، 2009: 40).

وإن مبحث التربية الإسلامية لجدير بالاهتمام ، والعناية به عناية خاصة لما له من أهمية في حياة النشء، كما أنه منهج منبثق عن الكتاب والسنة ؛ لذا علينا نحن المربون أن نجتهد دائماً لإيصال المعارف الإسلامية بأفضل الوسائل وأكثرها سهولة على الطالب وذلك لاستمالة قلب الطالب لمادة التربية الإسلامية ، ومن هذا المنطلق جاءت فكرة تدريس التربية الإسلامية باستراتيجيات حديثة تمثل استراتيجية التعلم التوليدي ليكون الطالب محباً لمبحث التربية الإسلامية ، ولقد اختارت الباحثة استراتيجية التعلم التوليدي دون غيرها من الاستراتيجيات لما وجدت لها من أثر بالغ الفعالية على تحصيل الطالب وتوعيته واستثارة تفكيره كما أثبتت دراسة

فنونة(2012)، ودراسة ريان(2010)، ودراسة أحمد(2009) ، ودراسة ضهير (2007)، وغن من أهم ما يميز هذه الدراسة أنها تطرقت لموضوع مهم لأول مرة يطرح في مبحث التربية الإسلامية على حد علم الباحثة ، فاستخدام استراتيجية التعلم التوليدي في مبحث التربية الإسلامية لم يقم به أحد من الباحثين قبل هذه الدراسة، ولقد رأت الباحثة ان هذه الاستراتيجية جديدة بالتطبيق في مدارسنا لما لها من أثر على تحصيل الطالبات والتفكير لديهن، كما أن العالم اليوم يتجه نحو النمو المعرفي والتطور التربوي؛ لذا علينا نحن التربويون تفعيل الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.

وبالنظر إلى تدريس مادة التربية الإسلامية في فلسطين نجدها تواجه كماً من الصعوبات والمشكلات التي من أبرزها ضعف التفاعل بين المتعلمين والمادة، والمعلم هو المصدر الرئيس للمعرفة والمتعلم مجرد متلقٍ سلبي وهذا يتناقض مع الاتجاهات التربوية الحديثة ومتطلبات العصر الحالي التي تدعو إلى إيجابية المتعلم وتعزيز التعلم الذاتي بالإضافة إلى انخفاض مستوى التحصيل وضعف استيعاب الطالب لمواضيع التربية الإسلامية لذا كانت الحاجة ماسة لإجراء الدراسة في هذا المجال للتعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم التوليدي في تدريس التربية الإسلامية على التحصيل المعرفي والتفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساس بغزة ولقد أكدت دراسة (حمد:2011)، ودراسة (نجم:2010)، ودراسة(أبو نمر:2008)، ودراسة(عبد العال:2011) ، ودراسة (قيطة:2010) صحة ذلك وأكدت أيضاً افتقار مناهج التربية الإسلامية للعديد من الموضوعات المثيرة للاهتمام واوصت الدراسات بضرورة إعادة النظر في مناهج التربية الإسلامية في فلسطين.

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في تدني مستوى طالبات الصف التاسع الأساسي في التربية الإسلامية وهذا ما لمستته الباحثة خلال اللقاءات مع معلمات التربية الإسلامية وبالتالي ستحاول الدراسة معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم التوليدي على التحصيل المعرفي والتفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساس وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- ما أثر استخدام استراتيجية التعلم التوليدي في تدريس التربية الإسلامية على التحصيل المعرفي والتفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساس بغزة؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما استراتيجية التعلم التوليدي المستخدمة في تدريس التربية الإسلامية لدى طالبات الصف التاسع الأساس في غزة؟

2. ما أثر استخدام استراتيجيات التعلم التوليدي في تدريس التربية الإسلامية على التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف التاسع الأساس؟
3. ما أثر استخدام استراتيجيات التعلم التوليدي في تدريس التربية الإسلامية على التفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساس؟

فرضيتا الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطالبات اللاتي درسن مادة التربية الإسلامية باستخدام استراتيجيات التعلم التوليدي، ومتوسط درجات الطالبات اللاتي درسن بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطالبات اللاتي درسن مادة التربية الإسلامية باستخدام استراتيجيات التعلم التوليدي، ومتوسط درجات الطالبات اللاتي درسن بالطريقة التقليدية في اختبار مهارات التفكير التأملي.

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. معرفة ماهية استراتيجيات التعلم التوليدي المستخدمة في تدريس التربية الإسلامية.
2. معرفة فعالية استخدام استراتيجيات التعلم التوليدي في تدريس التربية الإسلامية على تحصيل طالبات الصف التاسع الأساس.
3. معرفة فعالية استخدام استراتيجيات التعلم التوليدي على التفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساس.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1. تقدم هذه الدراسة رؤية جديدة في تدريس التربية الإسلامية من خلال دراسة أثر استخدام استراتيجيات التعلم التوليدي في تدريس التربية الإسلامية على التحصيل المعرفي والتفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساس بغزة.
2. من المتوقع أن يستفيد من هذه الدراسة معلمو التربية الإسلامية في التدريس وفي تطوير استراتيجيات جديدة لتدريس التربية الإسلامية.

3. قد تفيد هذه الدراسة القائمين على تطوير المناهج في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لتحسين مناهج التربية الإسلامية في القطاع.
4. قد تفيد الباحثين والطلاب والمهتمين في مجال استراتيجيات التدريس لإعداد أبحاثهم.
5. قد تشكل هذه الدراسة استجابة موضوعية لما تنادي به الاتجاهات العالمية وتوصيات المؤتمرات والندوات من مساندة الاتجاهات الحديثة في التدريس.

مصطلحات الدراسة:

استخدمت الباحثة عدة مصطلحات وتعرفها إجرائياً كما يلي:

استراتيجية التعلم التوليدي:

عرفت الباحثة استراتيجية التعلم التوليدي إجرائياً هي تطبيق لنظرية فيجوتسكي البنائية وتتكون من أربعة أطوار التمهيدي، والتركيزي، والمتعارض، وطور التطبيق، ومن خواص التعلم التوليدي أن المتعلمين يشاركون بشكل نشط في عملية التعلم، ويولدون المعرفة بتشكيل الارتباطات العقلية بين المفاهيم فعندما يحلل الطلاب مادة جديدة يدمجون الأفكار الجديدة بالعلم المسبق وعندما تتطابق هذه المعلومات يتم بناء علاقات وتراكيب عقلية جديدة لديهم.

التفكير:

التفكير إجرائياً هو عملية ذهنية يقوم بها الفرد لبحث موضوع معين ، أو الحكم على واقع شيء معين من خلا تنظيم خبراته ومعلوماته عن هذا الموضوع او الشيء ،ومن ثم الخروج بحكم معين، وهو مختلف عن الإدراك الفطري أو الغريزي.

التفكير التأملي إجرائياً:

"هو تفكير موجه يتم فيه توجيه العمليات التفكيرية إلى أهداف محددة ،ويعتمد على عمليتين أساسيتين هما الاستنباط و الاستقراء لكي يصل الفرد لحل مشكلته. ويستخدم أحيانا تحت اسم التفكير لحل المشكلات أو التفكير المنظم، محتوياً على خمس مهارات : مهارة الرؤية البصرية الناقدة ، مهارة الوصول إلى استنتاجات، مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، مهارة الكشف عن المغالطات، مهارة وضع حلول مقترحة.

التحصيل المعرفي إجرائياً:

"كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما معاً".

طالبات الصف التاسع الأساس إجرائياً:

هن الطالبات اللواتي تتراوح أعمارهن بين (14 - 15سنة) والمصنفات في المرحلة الأساسية العليا.

حدود الدراسة:

يقتصر تطبيق الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (40) طالبة في المجموعة التجريبية، و(40) طالبة في المجموعة الضابطة من طالبات الصف التاسع الأساس في مدرسة القدس الثانوية (ب) للبنات برفح .

الفصل الثاني

الإطار النظري

- المحور الأول: استراتيجية التعلم التوليدي.
- المحور الثاني: التفكير التأملي.
- المحور الثالث: التربية الإسلامية.

الفصل الثاني

الإطار النظري

لما كان الهدف من هذه الدراسة هو معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم التوليدي على التحصيل المعرفي والتفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساس فإن هذا الفصل يمثل الأرض الصلبة التي ينطلق منها الباحث معتمداً في إرساء قواعد دراسته ووضع أسسها على النظريات والأدبيات والدراسات التي تحصلت عليها الباحثة والمتعلقة بمجال الدراسة مما يساعد على تعزيز الموضوع وإثرائه وتناوله من منظور تربوي وقد اشتمل هذا الفصل على محاور رئيسة هي:

أولاً: التعلم التوليدي

اشتمل هذا الفصل على ثلاثة محاور:

المحور الأول: تناولت فيه الباحثة استراتيجية التعلم التوليدي من حيث (المفهوم، والمراحل، وخطوات استراتيجية التعلم التوليدي)

المحور الثاني: وفيه تناولت الباحثة التفكير من حيث (المفهوم، والأهمية، والخصائص والأنماط، وتطرق أيضاً إلى مهارات التفكير، وطرق تعليم التفكير، وعناصر نجاح عملية تعليم التفكير، ومعوقات تعليم التفكير، واشتمل أيضاً على التفكير التأملي (تعريفه، ومهاراته، ومراحله)

المحور الثالث: والذي تحدثت فيه الباحثة عن التربية الإسلامية من حيث (المفهوم، والأهمية، والأهداف، والمصادر، والأساليب، والسمات، وتحدثت الباحثة عن علاقة التربية الإسلامية بالمنهاج الفلسطيني.

المحور الأول: استراتيجية التعلم التوليدي:

مفهوم استراتيجية التعلم التوليدي:

عرفه شيباردسون (Shepardson.1999:626) : بأنه نموذج عكس رؤية فيجوتسكي

للتعلم ويتكون من أربع مراحل أو أطوار تعليمية وهي:

الطور التمهيدي، والطور التركيزي، والطور المتعارض، وطور التطبيق.

وعرفه شاين وبراون (Chin and Brown 2000:19) بأنه قدرة الطالب على توليد

إجابات لمشكلة ما ليس لديهم حل جاهز لها وخاصة إذا كانت المشكلة غير مألوفة بالنسبة لهم،

وليس لديهم المقدرة على استدعاء الحقائق المتصلة بها. نقلاً عن (فنونة ، 2012:11)

ورأى الباحثة أن استراتيجية التعلم التوليدي هي من الاستراتيجيات الحديثة المتبعة في عملية التعليم تهدف إلى جعل الطالب أن يستثمر معلوماته ومعارفه السابقة للوصول إلى معلومات جديدة.

مراحل استراتيجية التعلم التوليدي (الدواهيدي، 2006:39):

1- الطور التمهيدي "Preliminary":

فيه يمهّد المعلم للدرس من خلال المناقشة الحوارية وإثارة الأسئلة، ويستجيب الطلاب إما بالإجابة اللفظية أو الكتابة في دفاترهم اليومية، فاللغة بين المعلم والطلاب تصبح أداة نفسية للتفكير والتحدث والعمل والرؤية، وفي هذه المرحلة تتضح المفاهيم اليومية لدى المتعلمين من خلال اللغة والكتابة والعمل، ومحورها التفكير الفردي للطلبة تجاه المفهوم.

2- الطور التركيزي (البؤرة) "Focus":

وفيه يوجه المعلم الطلبة للعمل في مجموعات صغيرة فيصل بين المعرفة اليومية والمعرفة المستهدفة مع تقديم المصطلحات العلمية وإتاحة الفرصة للمناقشة والحوار بين المجموعات فيمر الطلبة بخبرة المفهوم.

3- الطور المتعارض (التحدي) "Challenge":

في هذا الطور يقود المعلم مناقشة الفصل بالكامل مع إتاحة الفرصة للطلبة للإسهام بملاحظاتهم وفهمهم ورؤية أنشطة الفصل بالكامل، ومساعدتهم بالدعائم التعليمية المناسبة، مع إعادة تقديم المصطلحات العلمية، والتحدي بين ما كان يعرفه المعلم في الطور التمهيدي وما عرفه أثناء التعلم.

4- طور التطبيق "Application":

فيه تستخدم المفاهيم العلمية كأدوات وظيفية لحل المشكلات وخلق نتائج وتطبيقات في مواقف حياتية جديدة كما تساعد على توسيع نطاق المفهوم.

وتابع (الدواهيدي، 2006:40) التعلم التوليدي نظرية تتضمن التكامل النشط للأفكار الجديدة مع أسكيمات المتعلم الموجودة، وتنقسم استراتيجيات التعلم التوليدي إلى أربعة عناصر، ويمكن أن تستعمل كل استراتيجية على حدة أو ترتبط بالأخرى لنيل هدف التعلم وهي:

1- الاستدعاء "Recall":

يتضمن الاستدعاء سحب المعلومات من الذاكرة طويلة المدى للمتعلم، والهدف من الاستدعاء أن يتعلم المتعلم معلومات تستند إلى الحقيقة، ويتضمن الاستدعاء تقنيات مثل التكرار، التدريب، الممارسة، المراجعة، وأساليب تقوية الذاكرة.

2- التكامل "Integration":

يتضمن التكامل مكاملة المتعلم للمعرفة الجديدة بالعلم المسبق، وهدف التكامل هو تحويل المعلومات إلى شكل يسهل تذكره.

وطرق التكامل تتضمن إعادة الصياغة ويقصد به (خلاصة في صياغة قصصية)، التلخيص وهي أن (يعيد رواية المحتوى ويشرحه بدقة)، ومن طرق التكامل أيضا توليد الأسئلة وتوليد التناظرات.

3- التنظيم "Organization":

يتضمن التنظيم ربط المتعلم بين العلم المسبق والأفكار، وبين المفاهيم والأفكار الجديدة في طرق ذات مغزى، ويتضمن تقنيات مثل: تحليل الأفكار الرئيسية، والتلخيص، والتصنيف، والتجميع، وخرائط المفاهيم.

4- الإسهاب "Elaboration":

يتضمن الإسهاب اتصال المادة الجديدة بالمعلومات أو الأفكار في عقل المتعلم، ويهدف الإسهاب إلى إضافة الأفكار إلى المعلومات الجديدة، وتتضمن طرق الإسهاب توليد الصور وإسهاب الجمل.

إن بناء المعرفة يعتمد على المعالجة العقلية النشطة للتصورات ويؤدي إلى الفهم الذي ينتج من المعالجة التوليدية، وتتضمن المعالجة التوليدية الربط بين المعلومات الجديدة والعلم المسبق لبناء تراكيب معرفية أكثر إتقانًا، وهي ضرورية لترجمة المعلومات الجديدة وحل المشكلات ويتصف التعلم التوليدي بعمق مستوى المعالجة للمعلومات، وفي الحقيقة فإن المادة يتم تذكرها بشكل أفضل في حالة التعلم التوليدي من قبل المتعلم بدلا من تقديمها مجردة للمتعلم.

(Jonassen,Mayes,and Mc Aleese,1993)

كما وأضاف (الدواهيدي، 2006:41) أن من خواص التعلم التوليدي أن المتعلمين يشاركون بشكل نشط في عملية التعلم ويولدون المعرفة بتشكيل الارتباطات العقلية بين المفاهيم،

فعندما يحلل الطلبة مادة جديدة يدمجون الأفكار الجديدة بالعلم المسبق وعندما تتطابق هذه المعلومات يتم بناء علاقات وتراكيب عقلية جديدة لديهم، ويوجد نوعين من النشاطات التوليدية هي:

1. النشاطات التي تولد العلاقات التنظيمية بين أجزاء المعلومات، أمثلة ذلك خلق عناوين، أسئلة، أهداف، خلاصات، رسوم بيانية، وأفكار رئيسة.
2. النشاطات التي تولد العلاقات المتكاملة بين ما يسمعه أو يراه أو يقرأه المتعلم من معلومات جديدة والعلم المسبق للمتعلم، وأمثلة ذلك إعادة صياغة، تناظرات، استدلالات، تفسيرات وتطبيقات، والفرق بين النشاطين أن النشاط الثاني يعالج المحتوى التعليمي بشكل أعمق ويؤدي إلى مستوى عال من الفهم (Griff,2000:3).

فالتعلم التوليدي عملية نشطة فهي عملية بناء صلات بين المعرفة الجديدة والقديمة، أو كم من الأفكار الجديدة لامت نسيج المفاهيم المعروفة عند الفرد، فجوهر نموذج التعلم التوليدي هو أن العقل أو الدماغ ليس مستهلكا سلبيًا للمعلومات فبدلاً من ذلك هو يبني تفسيراته الخاصة من المعلومات المخزنة لديه ويكون استدلالات منها (Wittrock,1989:348).

ودور المعلم يكمن في مساعدة الطلاب في توليد الوصلات أو يساعدهم على الربط بين الأفكار الجديدة ببعضها البعض وبالعلم المسبق لديهم فالمعلم يدفع أو يوجه الطلاب لإيجاد تلك الارتباطات. فالتعليم ينتقل هنا من تجهيز المعلومات إلى تسهيل بناء نسيج المعرفة، وبهذه النظرة يتم التركيز على المتعلم في العملية التعليمية (Seifert,1995:6). نقلاً عن (الدواهيدي، 2006: 41)

ورأت الباحثة من خلال العرض السابق لمعنى التعلم التوليدي أن التعلم التوليدي ما هو إلا إحدى استراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلم أثناء قيامه بعملية التدريس، ويلعب الطالب فيها دوراً كبيراً لتوصله للمعرفة الجديدة باعتماده على معرفته السابقة، وذلك عن طريق توليد المعلم لمعلومات الطالب السابقة حتى يوصله للمعرفة الجديدة.

المحور الثاني: التفكير التأملي:

التفكير هو عملية عقلية معقدة بوساطته يستطيع المرء التوصل إلى نتائج قيمة وذات جدوى كما أن بعض الفلاسفة ربطوا التفكير بالوجود فمن يفكر فهو موجود، كما أنه بالتفكير يتوصل إلى المعرفة والحقيقة.

مفهوم التفكير:

مفهوم التفكير عند (جروان، 1999: 424):

هو عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة: اللمس والبصر والسمع والشم والذوق، والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة وهو سلوك هادف وتطوري، يتشكل من تداخلات القابليات والعوامل الشخصية، والعمليات المعرفية وفوق المعرفية، والمعرفة الخاصة بالموضوع الذي يجريه حول التفكير.

ويعرفه (عصفور، 1999: 22):

بأنه إعادة تنظيم ما نعرفه في أنماط جديدة وخلق علاقات لم تكن موجودة من قبل.

ويعرفه (السميري، 2006: 8):

بأنه نشاط ذهني مفترض لا يمكن ملاحظته ولكن يستدل عليه من نتائجه وينظم العقل من خلال خبراته بطريقة جديدة لحل مشكله ما أو إدراك الأمور المحكم عليها.

ويعرفه (ملحم، 2001: 212):

وسيله عقلية يستطيع الإنسان أن يتعامل بها مع الأشياء، والوقائع، والأحداث، من خلال العمليات المعرفية التي تتمثل في استخدام الرموز والمفاهيم والكلمات.

وعرفت الباحثة التفكير بأنه: عملية ذهنية يقوم بها الفرد لبحث موضوع معين أو الحكم على واقع شيء معين من خلال تنظيم خبراته ومعلوماته عن هذا الموضوع أو الشيء، ومن ثم الخروج بحكم معين، وهو مختلف عن الإدراك الفطري أو الغريزي.

أهمية التفكير (العمادي، 2009: 62):

تأتي أهمية التفكير من خلا إدراك فوائده، وإن للتفكير أهمية كبيرة تحدث عنها الكثير من الباحثين ومن أكثرها أهمية أنه:

1. يسهم في مساعدة الطلاب على فهم المحتوى الدراسي، وبذلك يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل لديهم.
2. ويعمل على مساعدتهم على رفع مستوى الكفاءة غير التقليدية في عصر ارتبط النجاح بالقدرة على التوثيق.
3. يسهم في تكوين شخصية التلميذ وبنائها بطريقة صحيحة؛ ليكون مساهما في تنمية مستقبله.
4. ينمي لديه القدرة على الاستقلال في الوصول إلى النتائج السليمة.
5. يعطي الطالب إحساساً بالسيطرة على أفكاره.
6. ينمي مهارات الجانب الوجداني عند الطالب.

ورأت الباحثة أن للتفكير أهمية كبيرة في تنمية القدرة العقلية والتحصيلية للفرد على مستوى حياته التعليمية والاجتماعية، كما أنه لا يغيب عنا أن للتفكير الفعال نتائج إيجابية على المجتمع حيث إن التفكير يعمل على النهوض بالمجتمعات والارتقاء بمستواها التعليمي والإنتاجي أيضا.

خصائص التفكير (الحلاق، 2007: 29):

إن للتفكير خصائص متعددة ، ولقد حرص الباحثون على إيجاد خصائص التفكير والتي منها أنه:

1. سلوك هادف، فهو لا يحدث من فراغ أو بلا هدف، وإنما يحدث في مواقف معينة.
2. سلوك تطوري كما ونوعا تبعا لنمو الفرد وتراكم خطواته.
3. التفكير الفعال هو التفكير الذي يوصل إلى أفضل المعاني والمعلومات الممكن استخلاصها.
4. مفهوم نسبي، فلا يعقل لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير، أو أن يحقق ويمارس أنواع التفكير جميعها.
5. يتشكل التفكير من تداخل عناصر البيئة التي يجري فيها التفكير (فترة التفكير)، والموقف أو الخبرة.
6. يحدث بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية، رمزية، كمية، منطقية، مكانية، شكلية)، لكل منها خصوصية.

أنماط التفكير:

إن للتفكير أنماط متعددة وأشكال مختلفة وذكر الباحثون العديد من أنماط التفكير المهمة والتي تشكل أهمية كبيرة للفرد ولقد ذكرت الباحثة بعضاً من هذه الأنماط والتي خدمت الدراسة بشكل كبير :

1. التفكير التأملي .
2. التفكير الإبداعي.
3. التفكير الناقد.
4. التفكير البصري.
5. التفكير فوق المعرفي.
6. التفكير النقاري.
7. التفكير الاستنباطي.
8. التفكير الفعال.
9. التفكير غير الفعال.

أولاً: التفكير التأملي .

ثانياً: التفكير الإبداعي:

يعرف الإبداع بأنه قدرة على تكوين أبنية أو تنظيمات جديدة، ويعرفه برونر بأنه العمل أو الفعل الذي يؤدي إلى الدهشة والإعجاب، والإبداع مبادرة يبدئها الفرد، تتمثل في قدرته على الفعل الذي يؤدي إلى الدهشة والإعجاب واتباع نمط جديد من التفكير، ويعرف أصحاب نظرية المعرفة الإبداع بأنه ظهور لإنتاج جديد، يطوره الفرد عن طريق تفاعله مع الخبرات التي يكتسبها ويصل إلى صورة جديدة، ويعرف الإبداع أيضاً أنه قدرة الفرد على تجنب الروتين العادي، والطرق التقليدية في التفكير، مع إنتاج أصيل جديد، أو غير شائع يمكن تنفيذه وتحقيقه (عبيد وعفانة، 2003: 58).

وترى الباحثة أن التفكير الإبداعي هو: " قدرة الفرد على تقديم عمل جديد نافع، ومفيد للفرد والمجتمع، لم يسبقه إليه أحد".

مستويات التفكير الإبداعي: كما بينها (سعودي، 1998: 791):

1- المستوى التعبيري:

وجوهره هو التعبير المستقل عن المهارات والأصالة ونوعية الإنتاج التي تكون في هذا المستوى غير مهمة، وما يميز المبدعين في هذا المستوى هو صفتا التلقائية والحرية مثل رسوم الأطفال التلقائية.

2- المستوى الإنتاجي:

ينتقل الأفراد من المستوى التعبيري للإبداع إلى المستوى الإنتاجي عندما تنمي مهارتهم بحيث يصلون لإنتاج الأعمال الكاملة، والإنتاج يكون إبداعياً عندما يصل الفرد إلى مستوى معين من الإنجاز، وعلى ذلك فإنه لا ينبغي أن يكون هذا الإنتاج مستوحى من عمل الآخرين، ويقصد بالمستوى الإنتاجي، إنتاج منتجات فنية وعلمية تتميز بمحاولة ضبط الميل إلى اللعب الحر، ومحاولة وضع أساليب تؤدي إلى الوصول إلى منتجات كاملة.

3- المستوى الاختراعي:

يتطلب هذا المستوى المرونة في علاقات جديدة غير مألوفة بين أجزاء منفصلة موجودة من قبل، ويمثله المخترعون والمكتشفون التي تظهر عبقريتهم باستخدام الموارد والأساليب والطرق المختلفة.

4- المستوى الاستحداثي:

ويتطلب هذا المستوى قدرة قوية على التصور التجريدي الذي يوجد عندما تكون المبادئ الأساسية مفهومة فهما كافياً، فيما يتييسر للمبدع تحسينها وتعديلها، وهذا المستوى يعني التطور والتحسين الذي يتضمن استخدام المهارات الفردية والتصويرية.

5- المستوى البروعي:

وهو أعلى مستويات الإبداع، ويتضمن تصور مبدأ جديد تماماً في أكثر المستويات وأعلىها تجريداً، كما يعني ظهور مبدأ جديد أو مسلمة جديدة.

مهارات التفكير الإبداعي:

1- الطلاقة اللفظية:

وهي القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تستوفي شروطاً معينة، كأن تبدأ بحرف معين أو تنتهي بحرف معين وغير ذلك من الشروط.

2- الطلاقة الفكرية:

وهي القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار في موقف معين بحيث تستوفي شروطاً معينة.

3- المرونة التلقائية:

وهي القدرة على سرعة إنتاج أفكار تنتمي إلى أنواع مختلفة من الأفكار التي ترتبط بموقف معين.

4- الأصالة:

وهي القدرة على سرعة إنتاج أفكار تستوفي شروطاً معينة في موقف معين، كأن تكون أفكاراً نادرة من الوجهة الإحصائية أو أفكاراً ذات ارتباطات غير مباشرة وبعيدة عن الموقف المثير أو أفكاراً تتصف بالمهارة.

5- الحساسية بالمشكلات:

وهي القدرة على التعرف على مواطن الضعف أو النقص أو الثغرات في الموقف المحير. وترى الباحثة أن جميع المهارات السابقة تندرج تحت التفكير المنطلق ما عدا مهارة الحساسية بالمشكلات، وعليه فإن التفكير الإبداعي يعد لونا من التفكير المنطلق والذي يقصد به ذلك النوع من التفكير الذي ينطلق في اتجاهات متعددة ومتشعبة، أما التفكير المحدد فيقصد به ذلك النوع من التفكير الذي يتجه إلى هدف محدد، حيث تنحصر الاستجابات بين بديلين لا ثالث لهما هما الصح والخطأ (عليان، 1987: 192).

6- الإفاضة:

تعني القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة، أو حل لمشكلة، أو لوحة من شأنها أن تساعد على تطويرها وإغنائها وتنفيذها.

7- إعادة التنظيم:

يقصد بها القدرة على تحويل شيء قائم فعلاً إلى شيء آخر ذي تصميم أو استعمال مختلف، وكثيراً ما ينحصر حل مشكلة ما في إعادة صياغة المشكلة نفسها ثم حل المشكلة الجديدة

،ولعل هذه الخاصية تشتمل على مزيج من المرونة والتحليل والتركيب وهي أحيانا تسمى بالتحويل أو التحرر (جلس، 2010: 265-266).

8- الاحتفاظ بالاتجاه ومواصلته :

الدراسات العربية اكتشفت قدرة أخرى من قدرات التفكير الإبداعي، وهي مواصلة الاتجاه، أي يمتاز الشخص المبدع بطريقة خاصة في إطلاق طاقات تتمثل في قدرته على التركيز لفترات طويلة في مجال اهتمامه (القدرة على التركيز المصحوب بالانتباه طويل الأمد على هدف معين) وتعد القدرة على مواصلة الاتجاه من القدرات الأساسية التي تسهم في أداء المبدع لعمله خصوصاً في مجال العلوم حيث يحتاج العمل الإبداعي فيها لامتداد زمني طويل للانتهاء منه (الصافي، 1997: 37) .

ثالثاً: التفكير الناقد:

تعددت تعريفات الباحثين للتفكير الناقد فعرفه (المليجي وعفيفي، 1990: 1420) التمحيص الدقيق لكافة المقدمات والأدلة والاسترشاد بالموضوعية إلى أقصى حد ممكن بغرض التوصل إلى نتائج سليمة تتصف بالصحة والثبات والصدق.

ويعرفه (عبيد وعفانة، 2003: 54) بأنه عبارة عن عملية تبني قرارات وأحكام قائمة على أسس موضوعية تتفق مع الوقائع الملاحظة والتي يتم مناقشتها بأسلوب علمي بعيداً عن التحيز أو المؤثرات الخارجية التي تفسد تلك الوقائع أو تجنبها الدقة أو تعرضها إلى تدخل محتمل للعوامل الذاتية.

ويرى Ennis (1985: 14):

أن التفكير الناقد عبارة عن مهارة التصرف الصحيح والمبني على التفكير التأملي وأنه يقسم إلى قسمين أساسيين هما:

1. أنه تفكير معقول بمعنى أنه يؤدي إلى استنتاجات وقرارات سليمة ومبررة أو مدعومة بأدلة مقبولة.

2. أنه تفكير تأملي يظهر فيه وعي تام لخطوات التفكير التي يتم التوصل من خلالها إلى الاستنتاجات والقرارات.

وترى الباحثة أن التفكير الناقد يتضمن التفكير التأملي وذلك لأنه ليس باستطاعة إنسان أن ينتقد فكرة أو اقتراحاً دون أن يفكر فيه ويتأمله تأملاً دقيقاً قبل أن ينتقده وكذلك ترى الباحثة أن

التفكير الناقد وظيفته تحليل المقترحات الناتجة من التفكير الإبداعي فقد يكون الإنسان مبدعاً ولكنه غير ناقد.

أهمية التفكير الناقد (سليمان، 2011 : 267-269):

يعد التفكير الناقد من المسائل التربوية التي بدأ بها التربويون وعلماء النفس يولونها اهتماماً كبيراً في العقود الأخيرة وذلك باعتباره أحد المفاتيح المهمة لضمان التطور المعرفي الفعال الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته العقلية للتفاعل بشكل إيجابي مع بيئته ومواجهة ظروف الحياة التي تتشابه فيها المصالح وتزداد المطالب ،ولقد أظهرت معظم الدراسات التجريبية والتي تم من خلالها استخدام برامج وخبرات لتنمية مهارات هذا النوع من التفكير أن هذه المهارات تعود بالفائدة على المتعلمين من عدة أوجه حيث وجد أنها:

- 1- تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي المتعلم.
- 2- تقود المتعلم إلى الاستقلالية في تفكيره وتحرره من التبعية والتمحور حول الذات.
- 3- تشجع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحرٍ كافٍ.
- 4- تجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى وتعزز من سعي المتعلم لتطبيقها وممارستها.
- 5- ترفع من المستوى التحصيلي للمتعلم.
- 6- تجعل المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلاً ومشاركة في عملية التعلم.
- 7- تعزز من قدرة المتعلم على تلمس الحلول لمشكلاته واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها.
- 8- تزيد من ثقة المتعلم في نفسه وترفع من مستوى تقديره لذاته.
- 9- تتيح للمتعلم فرص النمو والتطور والإبداع .

وترى الباحثة أن أهمية التفكير الناقد تكمن في كونه يلعب دوراً فعالاً في صقل الموهبة وتنمية التفكير والإبداع لدى الفرد مما يساهم في مشاركة فاعلة في المجتمع ،ومن ثم يؤدي إلى إعداد مواطنين قادرين على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم واختيار ما يريدون بناءً على حقهم في الاختيار الحر.

مهارات التفكير الناقد كما بينها (إبراهيم، 2009:53) في كتابه:

1. مهارة الاستنتاج:

2. مهارة الاستقراء

3. مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة.
4. مهارة المقارنة والتباين أو التناقض.
5. مهارة تحديد الأولويات.
6. مهارة التتابع.
7. مهارة التمييز.
8. مهارات أخرى للتفكير الناقد وتشمل:
 - مهارة التعرف إلى وجهات النظر.
 - مهارة التحقق من التناسق.
 - مهارة تحليل المجادلات.

دور المعلم في تنمية التفكير الناقد (السيد، 1995: ص106-109):

- من التوجيهات للمعلم من أجل تنمية قدرة الطلبة على التفكير الناقد تدريبهم على:
 - إجراء المقارنات .
 - تلخيص الموضوعات.
 - عمل الملاحظات المقصودة والمنظمة .
 - القيام بعمليات التصنيف والقيام بتفسير الحدث وبممارسة النقد.
 - البحث عن المسلمات .
 - تشجيع الطلبة على النقاش والاهتمام بتوفير بنية مشجعة على النقاش والتفاعل يتوفر فيها عنصر الأمان
 - الاهتمام بنبرة الصوت أثناء المناقشة.

رابعاً: التفكير البصري :

يعتبر التفكير البصري من النشاطات والمهارات العقلية التي تساعد المتعلم في الحصول على المعلومات وتمثيلها وتفسيرها وإدراكها وحفظها، ثم التعبير عنها وعن أفكاره الخاصة بصرياً ولفظياً.(عفانة، 1995: 41)

خامساً: التفكير فوق المعرفي:

وهو التفكير الذي يتطلب من الفرد أن يمارس عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم لتفكيره بصورة مستمرة، ويعد هذا النمط من التفكير من أعلى مستويات التفكير، كما يعد أيضاً شكلاً من أشكال التفكير الذاتي المتطور والذي يتعلق بمراقبة الفرد لذاته وكيفية استخدامه لتفكيره، أي أنه التفكير في التفكير.

سادسا: التفكير التقاربي:

وهو التفكير الذي يتطلب من الفرد أن يسير وفق خطة منظمة تستند إلى قواعد محددة مسبقا لتؤدي إلى نتيجة محددة كالتفكير الناقد.

سابعا: التفكير الاستنباطي :

وهو التفكير الذي يهدف إلى التوصل لاستنتاجات أو معرفة معتمدة على الفروض أو المقدمات المتوفرة للفرد. (الحلاق، 2007: 30-31).

ثامنا: التفكير الفعال:

وهو ذلك النمط الذي لا يتحقق إلا ضمن توفر شرطين مهمين، يتمثل الأول منهما في استخدام أفضل المعلومات المتوفرة من حيث دقتها وكفايتها وعلاقتها بالموضوع المطروح للنقاش، في حين يتمثل الثاني في اتباع منهجية علمية سليمة.

ويتطلب نمط التفكير الفعال استخدام مهارات التفكير المتنوعة واستراتيجياتها المختلفة بدرجة عالية من الكفاءة.

تاسعا: التفكير غير الفعال:

وهو ذلك النمط من التفكير الذي لا يتبع منهجية واضحة أو دقيقة، ويقوم على مغالطات وافتراسات باطلة أو متناقضة، أو ادعاءات وحجج غير متصلة بالموضوع، أو إعطاء تعميمات وأحكام متسرفة، أو ترك الأمور للزمن أو للحوادث كي تعالجها. (سعادة، 2006: 60-61)

وترى الباحثة من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات التي تحدثت عن التفكير وأنماطه بأن هناك العشرات من أنماط التفكير المختلفة والتي ذكرت الباحثة بعضا منها، وأن هناك أنماط أخرى لم تذكرها الباحثة هنا مثل: التفكير الفراقي والتفكير التباعدي وغيرها الكثير ولكن الباحثة اكتفت بذكر الأنماط السابقة لأنها تخدم الدراسة.

مهارات التفكير:

1. التفكير الرمزي: ويشتمل ذلك على معرفة الرموز والإرشادات والأعداد والمعاني التي لها علاقة بالأعداد المجردة.
2. التفكير التدوقي: ويشتمل ذلك على الآداب والفنون بشتى أشكالها.
3. التفكير الثقافي: ويشتمل هذا النوع على المفاهيم العلمية الأدبية والتاريخية.
4. التفكير بالمفاهيم: ويشتمل هذا النوع على المفاهيم العلمية الأدبية والتاريخية.

مستويات التفكير:

1. المستوى الحسي للتفكير: ويقصد به إدراك الأشياء المحسوسة، ويكمن هذا النوع عند الأطفال في المراحل الأولى من أعمالهم، ويمكن تمييزه عن طريق ممارسة الأطفال للألعاب.
2. المستوى التصوري: ويقصد به استعانة التفكير بالصور الحسية المختلفة، ويمكن أن يتمثل في استخدام الذاكرة في تحليل الأشياء وطبيعة المواقف.
3. المستوى المجرد ويعتمد هذا النوع على معاني الأرقام والرموز والألفاظ ولا يعتمد على المحسوسات والصور الذهنية.
4. التفكير بالقواعد والمبادئ ويقصد به قدرة الفرد على التفكير في كثير من الأمور وكذلك المشكلات التي تواجه الفرد ، ويتمثل ذلك في إدراكه للعلاقات القائمة وربط بعضها ببعض استناداً إلى قاعدة أساسية (عبد الهادي وعياد، 2009: 79).

تعليم التفكير عند (بونو، 2001: 25)

ذكر بونو في كتابه تعليم التفكير قائلاً: إن التعليم عملية صعبة، كالمشي على حبل مشدود، فهو سهل إن كنت لا تسقط عنه، فالتفكير غير ملموس وصعب على الإدراك، كما أنه غير مريح وصعب المراس، وهو يصل إلى العديد من الأماكن إلى الحد الذي معه لا يبقى أبداً في مكان واحد، ومع أننا كونا على مر السنين مفاهيم معينة عما يكونه التفكير، فإن الصعوبة تكمن في حفظ توازن المرء، وتجنبه السقوط في هذه المفاهيم، أو الوقوع في شركها.

"إنك تريد أن تعلم التفكير؟ نعم. إنه المنطق، وأنت تعلم أننا نعم المنطق على الدوام".

"لقد شجعنا دوماً على التفكير، ولقد كنا بالأمس نناقش المجاعة في أثيوبيا، وكانوا حقاً يفكرون بجدية ما يمكن لمد يد المساعدة".

فعلى وجه ما يسهل أن يجد المرء نفسه يعلم المنطق، وقواعد المنطق، وقواعد الحاسوب بل ربما المنطق الرياضي، وقد يجد المرء من جهة أخرى نفسه منغمساً في نقاش طويل ومثير، حول موضوع ما، معتقداً بأن الحديث حول أمر ما يماثل تعليم مهارات التفكير. ويمكن للمرء أن يجد نفسه ينظر في التفكير بأسلوب موضوعي، فيحلل الطريقة إلى مفاهيم فلسفية وسيكولوجية، كذلك قد يجد المرء نفسه متفقاً مع المعلم الذي زعم أنه "لا يمكنك تعليم التفكير، وكل ما تستطيعه هو أن تعلم موضوعات للتفكير" وقد يعترض المرء على أي تمييز بين الذكاء ومهارة التفكير، كما يفترض أن التفكير ليس إلا العملية الظاهرة للذكاء الفطري.

طرق تعليم التفكير (أبو جلاله، 2007: 29):

يمكن تقسيم تعليم التفكير إلى فئتين هما:

1. الفئة الأولى: وتتبنى فكرة إمكانية تعليم التفكير من خلال محتوى المقرر الدراسي.
2. الفئة الثانية: وتتبنى فكرة إمكانية تعليم التفكير من خلال تقديم مهارات مرتبطة بعملية التدريس.

وفي ظل التطورات المتسارعة في مجال المعرفة والخوف من المستقبل أصبح تعليم الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات غير فعال وناجح في إعداد المتعلمين لمواجهة ذلك الخوف خاصة وإن كثيراً من تلك المكونات المعرفية يمكن أن تكون صحيحة في وقت ما ثم يثبت خطأ ذلك بعد فترة.

فالتغير الحادث في مجال المعرفة لا يحدث بخطوات منتظمة ولكنه غالباً ما يحدث بصورة لا يمكن توقعها.

ورأت الباحثة أن هناك العديد من الطرق التي يمكننا من خلالها تعليم التفكير مثل:

- طرح أفكار كبيرة.
 - تهيئة جو من الرغبة في التفكير.
 - استخدام ما تم تعلمه سابقاً في مواقف تعليمية جديدة.
 - إيجاد دليل ميداني للتفكير من خلال نقاط تفكير معينة.
- عناصر نجاح عملية تعليم التفكير (سعادة، 2006: 67):

أولاً: المعلم المؤهل والفعال.

ثانياً: البيئة التعليمية الصفية والمدرسية.

ثالثاً: أساليب التقويم.

دور المعلم في تنمية مهارات التفكير (السبيعي، 2009: 51):

يجب على المعلم أن يركز على ثلاثة مظاهر مهمة في تدريس مهارات التفكير في الفصل الدراسي العادي:

- 1- تسلسل تدريس مهارات التفكير في تدريس أي مادة دراسية.

2- التعرف على المناخ الدراسي المدعم بالتفكير الجيد وتهيئة الفصل بهذا المناخ والمحافظة عليه.

3- التعرف على التنظيمات الأساسية وعمل نمذجة للتفكير المتقن.

دور الأسرة في تنمية التفكير:

تشكل الأسرة أهم مجالات السياق النفسي الاجتماعي الذي تقوم عوامله ومتغيراته المختلفة إما بتنمية الخصائص الإبداعية للأبناء، وإما بإحباطها وإعاقتها ويستخلص (روشكا) من نتائج البحوث التي تناولت تأثير الأسرة في تنمية التفكير الإبداعي يستخلص أن الأسلوب التربوي المعتدل للآباء تجاه أبنائهم بما يحتويه من التشجيع على الاستقلالية العقلية وخلق الظروف المناسبة لتطوير الاهتمامات والاستعدادات في مجالات النشاط المختلفة ويسهم هذا الأسلوب التربوي في تطوير الشخصية المبدعة من خلال:

- عدم الإكراه - إبعاد عوامل الصراع - تشجيع الاتصال
- تشجيع المخاطرة - اختيار الصعب في الحدود المقبولة

دور المدرسة في تنمية التفكير:

تتحمل المدرسة مسئولية تنشئة الأفراد كالأُسرة تماماً وبإمكانها ان تحدث تحسناً إيجابياً في تفكير الطلبة من خلال:

- تأسيس بيئة تعليمية ثرية والمحافظة عليها:

تسهم البيئة التعليمية التعليمية الجيدة في تحفيز وتدعيم مستويات التفكير العليا لدة الطلبة ومثل هذه البيئة تقدم فرصة للتفكير وتتعد عملية التفكير وتدعمها وقد وضع الباحث **ديفيد بيركنر David Perkins** أسس للتفكير المطور وفيما يلي أربع طرائق قد تسهم في تشكيل بيئة تعليمية جيدة.

- **طريقة ترتيب مقاعد الطلبة داخل حجرة الصف:** إن الطريقة التقليدية في ترتيب مقاعد الطلبة وتنظيمها لها اثر سلبي على عملية التفكير، حيث إن هذه الطريقة تفرض على الطلبة مواجهة المعلم على شكل صفوف متساوية، كما أنها تشجع على السمع والإنصات للدروس، الاستظهار للمعلومات، وصب الطلبة في قالب واحد. أما عندما ترتب بشكل يستطيع الطالب من خلاله مواجهة زملائه جميعاً أو مجموعة صغيرة منهم فإن الطالب في الحالة هذه يستطيع أن يتفاعل مع زملائه بشكل افضل يدعو للتفاعل والمشاركة حينئذ نزود حجرة الصف بملصقات وإشارات تحمل اقتراحات وأفكار ذات علاقة بالتفكير تشكل فرصاً جيدة تدعو الطلبة للتفكير والتعلم الفعال.

- التفاعل الصفّي الذي يهتم بكيفية الحصول على المعلومات أكثر من اهتمامه باستقبال المعلومات وحفظها وتسميها: هذه التفاعلات الصفية تحت الطالب لإثارة بعض التساؤلات والفرضيات وتدعوه على المقارنة والتحليل وإصدار أحكام حول المناقشات المطروحة والفرضيات والتأكد من المشاهدات ودقتها، وبهذا تدعو الطالب لعدم الاقتصار على تذكر المفاهيم والمعاني المنسوبة لمؤلف الكتاب المدرسي فقط.

- استخدام لغة جيدة ودقيقة وتجنب المصطلحات اللغوية الغامضة .

ويؤكد الباحثان أولسن واستنجتون Alson and Aastington بالإضافة إلى المرابي كوستا Costa أهمية اللغة في دعم عملية التفكير وتسهيلها .يفضل ان يقول المعلم : "ما النتائج التي نستطيع استخلاصها من هذه المعلومات والبيانات ؟" بدلاً من "حدد المعلومات التي حصلت عليها من هذه البيانات ؟" وان يقول : "توقع ماذا سوف يحدث بعد ذلك ؟" بدلاً من : "ماذا سوف يحدث بعد ذلك ؟"

- تنظيم عملية التدريس عن طريق طرح اسئلة تثير تفكير الطلاب :

إذ يؤكد عدد من الباحثين أمثال :نيومان وسكراج ، وواجنز (Newman, Schrage, Wiggins) أهمية تحدي تفكير الطلبة في سبيل تطوير تفكيرهم بشكل عام .أي ضرورة إشراك الطلبة في استقصاء أسئلة تثير التفكير بعمق ويمكن ان تصمم هذه الأسئلة بناء على اهتمامات الطلبة الأصلية ، وطبيعة المادة الدراسية او الموضوع المطروح كما ينبغي أن تستحث هذه الأسئلة الطلبة على التفاعل مع وجهات النظر الأخرى خاصة عندما يكون السؤال غير مفيد بإجابة صحيحة واحدة فقط (جلس، 2009: 125-127).

معوقات تعليم التفكير (سعادة، 2006: 71):

توجد أنماط سلوك عديدة تسهم في مجال الإعاقة وتتمثل في التالي:

1. اعتقاد الكثيرين بأن المعلم هو صاحب الكلمة الأولى والأخيرة داخل الحجرة الدراسية، مما يجعل معظم التفاعل اللفظي يأتي من جانبه، بينما يكون دور التلاميذ هامشياً.
2. إيمان الكثيرين بأن الكتاب المدرسي المقرر هو المرجع الوحيد للطالب والمعلم في آن واحد، مما يضعف من الاستفادة اللازمة من الانفجار المعرفي المذهل الذي لا يمكن لكاتب أو مرجع واحد تغطية جوانب الموضوعات التي تطرق إليها مهما كانت مختصرة أو موسعة، فالتفكير هنا يبقى محصوراً في وجهات نظر المؤلف، أو المؤلفين لذلك الكتاب دون الاطلاع على وجهات نظر وأفكار كثيرة أخرى تثير التفكير وتحقق أهدافه المنشودة.
3. اعتماد الكثيرين من المعلمين على السبورة فقط في غالب الأحيان لتوضيح جوانب الدرس وندرة استخدام الوسائل التعليمية الحديثة الكثيرة والمتنوعة التي تشجع على تبادل الآراء

- والأفكار وإثارة كثير من النقاط للنقاش والحوار المثمر في عصر الحاسوب والانترنت كأفضل وسيلة تعليمية تعمل على تنمية التفكير .
4. اقتصار الكثيرين من المعلمين في التفاعل الصفي وفي توجيه الأسئلة وتلقي الأجوبة على عدد محدود من الطلبة النشيطين أو المتفوقين، مما يحرم الباقي وهم يمثلون الأغلبية من طرح الآراء أو الأفكار أو الاستفسارات أو التعليقات أو التعقيبات أو الإضافات.
5. تمسك الكثير من المعلمين بوجهات نظرهم وعدم تقبل أفكار الطلبة التي تتعارض مع آرائهم أو أفكارهم، مما يعيق التفكير كثيرا.
6. تركيز العديد من المعلمين على الأسئلة التي لا تقيس سوى مهارات التفكير الدنيا ولا سيما الحفظ منها، مما يجعل من الاستظهار وسيلة للطلبة من أجل الحصول على الدرجات أو العلامات المرتفعة في ظل تشجيع المعلم لذلك، وهذا ما يعطل في الغالب من عملية تنمية التفكير لديهم.
7. ندرة تقبل المعلم لمعلومات أو أفكار أو أسئلة تخرج عن موضوع الدرس أو عناصره المختلفة، مما يحد من التفكير لدى التلاميذ بل ولدى المعلم ذاته.
8. لجوء العديد من المعلمين إلى السخرية والاستهزاء من سؤال ذكي، أو طرح جديد للموضوع، أو فكرة نيرة لها علاقة بالدرس أو رأي جديد يتعارض مع آرائهم، بل وقد يلجأ هؤلاء المعلمون أحيانا إلى معاقبة هؤلاء الطلبة باستخدام سلاح العلامات أو الدرجات أو الإهمال والعزل عن بقية تلاميذ الصف.
9. قيام الكثيرين من المعلمين بمكافأة التلاميذ الذين يتصرفون بالهدوء والطاعة والتقيد بالتعليمات والآراء التي يؤمنون بها، مما يساهم في تنشئة جيل يميل إلى الرضوخ لأوامر وقبول الأفكار ووجهات النظر على علاتها دون مناقشة أو معارضة أو تفكير عميق.
10. تجنب العديد من المعلمين طرح أسئلة تثير التفكير الحقيقي مثل الأسئلة العميقة الآتية: ما رأيك فيما حدث ؟ وهل أنت مع هذا الرأي أو مع ذلك ولماذا؟ ثم كيف نضع عنوانا جديدا لهذه القصة ؟ ثم ما الحلول التي تقترحها لمشكلة حوادث الطرق القاتلة ؟ وكيف تعالج قضية التلوث البيئي ؟ ولماذا تعتقد بأن المبالغة في استخدام الحاسوب والانترنت يمثل خطرا رغم الفوائد الكثيرة التي يمكن الحصول عليها ؟
11. تفضيل المعلم للطالب الذكي على حساب الطالب المبتكر، حيث يمثل مقياس الذكاء في الغالب لدى هذه الفئة من المعلمين في إجابة ذلك الطالب على أسئلة المعلم الشفوية أو المكتوبة إجابة كاملة أو شبه كاملة، في الوقت الذي تركز فيه هذه الأسئلة على الحفظ بالدرجة الأساس، في حين يهمل هذا المعلم الأفكار المبتكرة من جانب العديد من الطلبة رغم أهميتها في إثارة التفكير .

12. اعتماد العديد من المعلمين على طرق تدريس تقليدية ولا سيما طريقة الإلقاء بالدرجة الأساس وطريقة المناقشة التي يكون هو فيها سيد الموقف، مع ندرة استخدام طرق أخرى فاعلة كالاستقصاء وحل المشكلات والاكتشاف، مما يعيق من عملية تنمية التفكير.

التفكير التأملي:

لقد توجهت الدراسات التربوية الحديثة مؤخرا إلى البحث مليا في أنماط التفكير وبشكل خاص تناولت التفكير التأملي والذي تناولته الباحثة في دراستها وذلك لما له من أهمية بالغة الأثر على المتعلم من حيث صقل معرفته بشكل تطوري ونفعي أكثر من ذي قبل، ولما يعطيه من نتائج مذهلة تخدم العملية التربوية.

تعريفات التفكير التأملي:

يعرفه شون Schon (1987: 49) بأنه استقصاء ذهني نشط وواع ومتأن للفرد حول معتقداته وخبراته ومعرفتها المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، بما يمكنه من حل المشكلات العملية وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد ويساعده ذلك المعنى في استدلالات لخبراته المرغوب تحقيقها في المستقبل".

ويعرفه دي بونو De Bono (1989: 73)

بأنه استكشاف قدر ما من الخبرة من أجل الوصول إلى هدف، وقد يكون ذلك الفهم، أو اتخاذ القرار، أو التخطيط وحل المشكلات، أو الحكم على شيء ما.

أما العالم الأمريكي جون ديوي نقلا عن Killion and Todne (1991: 14)

فعرف التفكير التأملي على أنه: "تبصر في العمل يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج".

ويعرفه مصطفى (1992:34) بأنه استقصاء ذهني للفرد حول مفاهيمه ومعتقداته وسلوكياته، تستهدف الوعي بالمعاني الجديدة للخبرات واشتقاق استدلالات منها تعينه على تحقيق أهدافه العملية.

وعرفه عبيد وعفانة (2003:50) بأنه تفكير موجه، حيث يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة فمجموعة معينة من الظروف التي نسميها بالمشكلة تتطلب مجموعة معينة من استجابات هدفها الوصول إلى حل معين، وبهذا يعني أن التفكير التأملي هو النشاط العقلي الهادف لحل المشكلات.

أما كشكو (2005:39) فعرفه: "بأنه نمط من أنماط التفكير التي تعتمد على الموضوعية والسببية في مواجهة مشكلة أو تفسير ظاهرة حدثت وهو مصطلح قديم".

ويعرف أبو نحل (2010:37)

التفكير التأملي هو التفكير نفسه، وهي عملية عقلية فيها نظر وتدبر وتبصر واعتبار، وإعمال الفكر، وتوليد، واستقصاء تقوم على تحليل الموقف المشكل إلى مجموعة من العناصر، وتأمل الفرد للموقف الذي أمامه، واستمطار الأفكار، ودراسة جميع الحلول الممكنة والتحقق من صحتها للوصول إلى الحل السليم للموقف المشكل.

ويتضح من التعريفات السابقة للتفكير التأملي أنها تتفق فيما يلي:

1. اتباع المنهج العلمي في معالجة الأمور.
2. التفكير التأملي استقصاء ذهني للفرد حول معتقداته وخبراته.
3. يتضمن التفكير التأملي تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصر ورسم الخطط للوصول إلى النتائج ثم تقييمها.
4. ضرورة تحليل الظواهر إلى عناصرها المختلفة.
5. أهمية التخطيط الواعي للمتناقضات وكشف المغالطات.
6. ضرورة اقتراح حلول معينة للموقف المشكل وتقييم مدى فاعلية الحلول.

وترى الباحثة بأن التفكير التأملي هو: نشاط عقلي يقوم على تحليل الموقف المشكل إلى عناصر ويحللها إلى أجزاء ويضع الفروض ويقترح الحلول المناسبة في ضوء المعلومات حتى يتوصل إلى النتائج التي تؤدي إلى حل المشكلة.

مهارات التفكير التأملي (الفار، 2011:43):

1. الطلاقة والقدرة على توليد الأفكار والقدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لحل مشكلة ما.
2. الشعور بالمشكلة وأنها بحاجة إلى تفكير تأملي وحل.
3. تحديد المشكلة موضوع البحث، والتمييز بين المعلومات والأسباب ذات العلاقة بالمشكلة والتمييز بين الحقائق، والتأكد من صحتها، والتمييز بين الادعاءات القيمة والذاتية.
4. التأكد من مصداقية المعلومات والتعرف على المغالطات إن وجدت واستخدام قواعد الاستدلال والاستنباط المنطقي والعمل على توليد الأفكار.
5. وضع تفسيرات للموقف ومحاولة تحليله إلى عناصره وأجزائه الرئيسية.

6. وضع فروض واقتراح حلول منطقية وواعية للمشكلة بعد التحري والتمحيص والتدقيق والمراجعة والتفكير المتأمل المستبصر ويعمل على تخمين الإجابة الصحيحة، بعد وضع كل شيء في نصابه عبر ما لديه من حقائق واحتمالات، وجمع معلومات، واختبار صحة الفروض واستنباط الحلول.

مراحل التفكير التأملي (كشكو، 2005:41):

تختلف مراحل التفكير من نمط إلى آخر، كما أن عمليات التفكير لا تسير في اتجاه محدد وثابت، فقد يبدأ الفرد بأي من العمليات التي ترتبط بالتفكير وينتقل إلى الأمام وإلى الخلف حسب احتياجات الموقف مستخدماً في ذلك استراتيجيات مختلفة ولقد اجتهد الباحثون في تحديد خطوات استراتيجية لكل نمط من أنماط التفكير التي تساعد في اكتساب المتعلمين هذه الأنماط، وحظي التفكير التأملي باهتمام الباحثين. (عفانة واللولو، 2002:59)

فقد افترض سيمونز وآخرون Simmons and others (1989:4) أن التفكير التأملي يتم من خلال الخطوات التالية:

- وصف الأحداث بلغة واقعية مناسبة.
- إيجاد العلاقات والنتائج المتصلة بالأحداث.
- وضع الأحداث في السياسات المناسبة.
- استخدام الأبعاد الاجتماعية والأخلاقية لتفسير الأحداث التي تم تنفيذها.

أما روس Ros (1999:13) فقد حددت خطوات التفكير التأملي كما يلي:

- التعرف على المشكلات التربوية.
- الاستجابة للمشكلة من خلال إجراء مشابه بينها وبين مشكلات أخرى جرت في سياقات مماثلة.
- تفحص المشكلة والنظر إليها من عدة جوانب.
- تجربة الحلول المقترحة والكشف عن نتائج الحلول والمغزى من اختبار كل حل.
- تفحص النواتج الظاهرة والضمنية لكل حل تم تجربته.
- تقييم الحل المقترح.

كما قام مصطفى (1992:42) بتحديد خطوات التفكير التأملي كما يلي:

- تحديد ماهية المشكلة وطبيعتها.
- تحديد الجانب الرئيس والمسئول عن حدوث المشكلة.

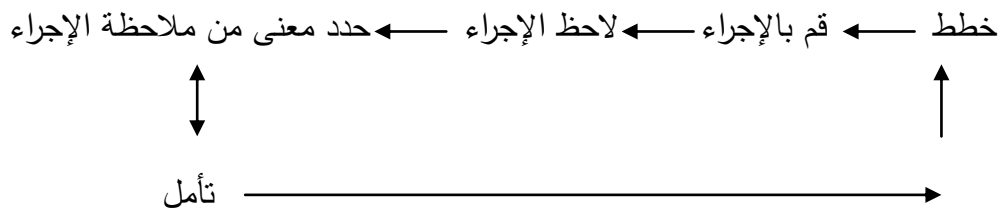
- كيفية حدوث المشكلة.
- ربط علاقات ذات معنى بين الأسباب والنتائج ذات الصلة بالمشكلة.
- تقديم تفسيرات معقولة مرتبطة بسياق المشكلة.
- تحديد انعكاسات المشكلة ذات الصلة بعناصر العملية التعليمية.
- اقتراح حلول واقعية لتفادي حدوث المشكلة ذات الصلة مرة أخرى في المجتمع.

أما شون **schon (1987: 49)** فقد حدد خطوات التفكير كما يلي:

- وصف الأحداث الصفية.
- تحليل الأحداث الصفية.
- اشتقاق استدلالات للأحداث الصفية.
- توليد قواعد خاصة.
- تقييم النظريات الشخصية.
- الوعي بما يجري في المواقف التعليمية.
- توجيه الإجراءات والقرارات المنوي اتخاذها.

خطوات التفكير التأملي عند اللولو وعفانة (2005: 10) كالتالي:

- دراسة المشكلة بطريقة منطقية ووصفها بشكل مناسب.
- البحث عن علاقات بين الأسباب التي أدت إلى حدوث هذه المشكلة والنتائج التي ترتبت عليها.
- تفسير الجوانب المختلفة من خلال الاستفادة من الجوانب المهنية والاجتماعية التي تحيط بالمشكلة.
- اقتراح الحلول بناء على توقعات منطقية لمشكلة الدراسة.
- وذلك من خلال ثلاث مراحل للتفكير التأملي هي:
- التأمل من أجل العمل، والتأمل بالعمل، وقد ركز على التأمل أثناء العمل من خلال الشكل التالي:



شكل يوضح خطوات التفكير التأملي

حيث يوضح أن المعلم يقوم بالتخطيط لإجرائه، وتنفيذه، وملاحظة نتائجه، ويتبلور لديه معنى جديد للخبرة، يساعده في اتخاذ القرارات الخاصة بالإجراء الذي تم تنفيذه.

وبناء على ما سبق يتضح أن التفكير التأملي يشمل عدة خطوات هي:

- ملاحظة وتأمل المشكلة من جميع جوانبها (ملاحظة وتأمل)
 - دراسة المشكلة بطريقة منطقية ووصفها بشكل مناسب (تحديد التصورات غير المنطقية)
 - البحث عن علاقات تبين الأسباب التي أدت إلى حدوث المشكلة والنتائج التي ترتبت على ذلك (الاستنتاج).
 - تفسير الجوانب المختلفة من خلال الاستفادة من الجوانب المهمة التي تحيط بالمشكلة (تفسير).
 - اقتراح حلول بناء على توقعات منطقية لمشكلة الدراسة (اقتراح حلول جديدة).
- (Schon,1987:49).

التفكير التأملي والمنهاج الفلسفي: القطراوي (2010:53):

توجد هناك طرقاً يمكن من خلالها أن يستخدم فيها التفكير التأملي في حل المشكلات في مواقف التعلم لإثارة ومساندة التلاميذ فيذكر موسى (1981:337) أنه يجب على المعلم في هذه الحالة القيام بما يلي:

1. جعل التلاميذ يحددون المشكلة، موضوع البحث، واستيعابها بوضوح في عقولهم
2. حث التلاميذ على استدعاء الأفكار الكثيرة المتعلقة بالمشكلة من خلال تشجيعهم على:
 - تحليل الموقف.
 - تكوين فروض محددة واستدعاء القواعد العامة أو الأسس التي يمكن أن تطبق.
3. حث التلاميذ على تقويم كل اقتراح بعناية بتشجيعهم على:
 - تكوين اتجاه غير متحيز، تعليق الحكم أو بنقد كل اقتراح.
 - اختيار أو رفض الاقتراحات بنظام.
 - مراجعة النتائج.
4. حث التلاميذ على تنظيم المادة حتى تساعد في عملية التفكير بتشجيعهم على:
 - إحصاء النتائج بين حين وآخر.
 - استخدام طرق الجدولة والتعبير البياني.
 - التعبير عن النتائج المؤقتة باختصار من حين لآخر من خلال البحث.

العلاقة بين التحصيل الدراسي والتفكير: جروان (1999: 18)

مما لا شك فيه أن هناك علاقة بين التحصيل الدراسي والتفكير، فالتفكير في تصورات البشر يعبر عن إنجازاتهم، والتقدم الفعلي لمجتمعاتهم وتصنف المجتمعات على أساس ما لدى أبنائها من دافعية إلى الإنجاز والتحصيل، فالإنجاز الموجود في أي مجتمع هو حسيطة الطريقة التي ينشأ بها الأطفال في هذا المجتمع، فقد أصبح العالم أكثر تعقيداً نتيجة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأصبح النجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها، والتفكير من العمليات العقلية التي بوساطتها يدرك الإنسان العلاقة القائمة بين الأشياء وهي تحتاج إلى تدريب وتوجيه، ويعد التفكير التأملية نمط من أنماط التفكير المهم إذ يؤدي إلى كشف الحقائق وتنمية المعرفة، وهو قدرة غير فطرية ولا موروثة بل هو نتاج تفاعل عاملي النضج والخبرة.

إن تعليم مهارات التفكير والتعليم من أجل التفكير يرفعان من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية، ويجعلان دور التلاميذ إيجابياً وفاعلاً، ينعكس بصور عديدة من بينها:

تحسن مستوى تحصيلهم ونجاحهم في الامتحانات المدرسية وتحقيق الأهداف التعليمية التي يتحمل المعلمون والمدارس مسئوليتها، ومحصلة هذا كله تعود بالنفع على المعلم والمدرسة والمجتمع.

ورأت الباحثة أن التحصيل الدراسي أداة تعلم وتعليم مهمة من وجهة نظر التربية الحديثة وإن معرفة مستوى التحصيل الدراسي لا يكون محكاً مناسباً للتنبؤ بمستوى التلاميذ فقط بل إن من خلاله يمكن تحديد الجوانب العقلية التي تمكن منها التلميذ والجوانب التي تحتاج إلى المزيد من الوقت والعناية ويتم من خلالها تقويم الأساليب التدريسية وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن هناك ارتباط موجب بين التفكير التأملية والتحصيل الدراسي إلا أنه لم يتم تحديد أيهما يسبب الآخر.

المحور الثالث: التربية الإسلامية:

التربية لغة:

كلمة (التربية) لها أصول لغوية وهي:

أولاً: ربا، يربو، ربواً بمعنى الزيادة والنماء.

ثانياً: ربي، يربي بمعنى نشأ وترعرع.

ثالثاً: رب، يربي، بمعنى أصلحه وتولى أمره وساسه وقام عليه (لسان العرب: مادة ربي: 14).

التعريف اللغوي:

لقد عرف اللغويون وأصحاب المعاجم لفظة التربية بأنها: " إنشاء الشيء حالاً فحالاً إلى حد التمام" و "رب الولد رباً : وليه وتعهده بما يغذيه وينميه ويؤدبه " (جلس، 2009: 19).

تعريف التربية الإسلامية:

يعرف جلس (1996: 27) التربية الإسلامية بأنها تنشئة الفرد على الإيمان بالله ووجدانيته تنشئة تبلغ إلى أقصى ما تسمح إمكاناته وطاقاته حتى يصبح في الدنيا قادراً على فعل الخير لنفسه ولأمته وعلى خلافة الله في أرضه وجديراً في الآخرة برضى الله وثوابه.

كما وعرفها نجم (2010: 37) بأنها عملية يأخذ فيها الناشئون من أبناء الإسلام بألوان من الأنشطة الموجهة في ظل الفكر والقيم والمثاليات والمبادئ الإسلامية ؛ لتعديل سلوكهم، وبناء شخصياتهم،، على النحو الذي يجعل منهم أفراداً صالحين نافعين لدينهم وأنفسهم ووطنهم وأمتهم الإسلامية والبشرية كلها.

ويعرف إسحق الفرحان (1991: 30) التربية الإسلامية بأنها مجموعة من الطرائق والوسائل النقلية والعقلية والاجتماعية والعملية والتجريبية التي يستخدمها العلماء والمربون للتأديب والتهديب للفرد والمجتمع والبشرية بقصد تحقيق هدف تقوى الله في القلوب والخشية منه في النفوس.

وتبنت الباحثة تعريف جلس (1996: 27) للتربية الإسلامية وذلك لوضوحه وسهولة فهمه ولشموليته .

أهمية التربية الإسلامية (نجم، 2010: 38):

1. تحدد للأمة الإسلامية وجهة نظرها عن الإنسان والحياة والكون وتبصر الأمة بأهدافها ورسالتها بين الناس، بحيث تجعلها أمة متميزة بسمات خاصة في فكرها وأساليب حياتها، بصورة تجعل لها شخصية متميزة عن غيرها من أمم العالم، قال سبحانه وتعالى: ﴿كُنْتُمْ حَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ﴾ (آل عمران، 110).

2. تركز على تقييم ما هو قائم في المجتمع الإسلامي في مختلف المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية بهدف تشخيص نواحي القوة والضعف، فتعمل على تجذير نواحي القوة، وتصور العلاج لنواحي الضعف بهدف التطوير المستمر لهذه المجالات بما يحقق للأمة الإسلامية مواجهة المشاكل والتحديات والمحن التي تواجهها أو تنزل بساحتها المستعصية والطارئة.

3. تعمل على إبداع أشياء وأساليب جديدة من أجل تحقيق تطوير ما هو قائم أو إيجاد أشياء جديدة تساهم في تقدم المجتمع في مجالات الحياة في إطار إسلامي يستند إلى الشورى حيث قال سبحانه وتعالى ﴿وَأْمُرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ﴾ (الشورى، 38) مما يترتب على ذلك النظر إلى فلسفة التربية الإسلامية على أنها ذات جاذبية وقوة وتأثير وحيوية وتزداد جاذبيتها وحيويتها وتأثيرها مع مرور الزمن لقدرتها الكبيرة على دفع العقل والفكر البشري إلى إبداع ما هو أفضل باستمرار.

ورأت الباحثة أن للتربية الإسلامية أهمية كبيرة حيث أنها تسهم في تربية الفرد المسلم المتكامل من جميع الجوانب الجسمية والعقلية والروحية والخلقية والعلمية والإدارية والإبداعية.

أهداف التربية الإسلامية (الشمري، 2003: 28-29):

1. التنقيف العقلي والإعداد الفكري للمسلم.
2. تنمية القوى والاستعدادات الطبيعية للطفل.
3. الاهتمام بقوة النشء وحسن تربيته أيا كان جنسه ذكرا أم أنثى.
4. العمل على توازن القوى والاستعدادات الإنسانية.
5. تكوين قاعدة علمية نظرية للعقيدة الإسلامية لدى المتعلم.
6. إشباع الحاجة إلى المعرفة لدى المتعلم.
7. تزويد المتعلم بالمعرفة الدينية اللازمة له.

8. تصحيح المفاهيم الدينية الخاطئة لدى المتعلم.
9. محاربة الأفكار الهدامة الموجهة ضد الدين الإسلامي.
10. إشباع العواطف النبيلة لدى المتعلم.
11. تنمية العواطف والقيم المرغوب بها لدى المتعلم.

ورأت الباحثة أن أهداف التربية الإسلامية عديدة: منها ما يشمل الفرد والأسرة، والمجتمع، والأمة جمعاء، فالتربية الإسلامية تهتم أولاً بتنشئة الفرد تنشئة إسلامية وذلك حتى يتسنى لهذا الفرد تكوين أسرة مسلمة ملؤها الحب والتعاون والإخاء، ومن ثم يتكون لدينا مجتمع إسلامي متحضر، مما يساعد في بناء أمة إسلامية عظيمة قادرة على مواجهة الدسائس التي تحاك ضدها.

مصادر التربية الإسلامية (السعدوني، 2011: 20):

القرآن الكريم:

هو الكتاب المنزل على رسول الله من عند الله، حمله إليه جبريل، وهو كلام الله غير مخلوق، منه بدأ وإليه يعود، وكتبوه في المصاحف ورواه من كل جيل عدول، حتى وصل إلينا متواتراً، محفوظاً من غير زيادة فيه ولا نقصان، والقرآن معجز في لفظه، متعبد بتلاوته، وهو أصل هذا الدين، وعز هذه الأمة، وباني حضارتها، والمهيم على ثقافتها، والمقيم لتشريعها، والمقوم لأخلاقها، والهادي إلى سواء السبيل، وقد تكفل الله بحفظ القرآن فقال تعالى: ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ ﴾ (الحجر: 9).

وقد سماه الله بأسماء كثيرة منها:

القرآن: ﴿ إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ ﴾ (الإسراء: 9)

الكتاب: ﴿ لَقَدْ أَنْزَلْنَا إِلَيْكُمْ كِتَابًا فِيهِ ذِكْرُكُمْ ﴾ (الأنبياء: 10)

الفرقان: ﴿ تَبَارَكَ الَّذِي نَزَّلَ الْفُرْقَانَ عَلَى عَبْدِهِ لِيَكُونَ لِلْعَالَمِينَ نَذِيرًا ﴾ (الفرقان: 1)

التنزيل: ﴿ وَإِنَّهُ لَنَزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴾ (الشعراء: 129)

السنة الشريفة: المصدر الثاني الذي تستقي منه التربية الإسلامية، ومنهجها التربوي هو السنة المطهرة، والمعنى النبوي لهذه الكلمة (السنة) هو الطريقة والأسلوب والنهج.

المعنى الاصطلاحي: مجموعة ما نقل بالسند الصحيح من أقوال الرسول صلى الله عليه وسلم وأعماله، وتركه، ووصفه، وإقراره، ونهيه، وما أحب، وما كره، وغزواته، وأحواله، وحياته، وجاءت السنة لتحقيق هدفين هما:

• إيضاح ما جاء في القرآن الكريم، وإلى هذا المعنى أشار القرآن الكريم ﴿ وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَنْفَكُرُونَ ﴾ (النحل: 44).

• بيان تشريعات وآداب أخرى كما ورد في قوله تعالى وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ ﴿ (الجمعة: 2) أي السنة كما فسرها الإمام الشافعي: الطريقة العلمية التي بها تتحقق تعاليم القرآن وكما ورد في قول الرسول صلى الله عليه وسلم: (ألا وإني أوتيت الكتاب ومثله معه).

الإجماع:

والإجماع معناه: اتفاق جميع العلماء المجتهدين من أمة سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم في عصر من العصور على حكم شرعي، فإذا اتفق هؤلاء - سواء كانوا في عصر الصحابة أو بعدهم - على حكم من الأحكام الشرعية كان اتفاقاً هذا إجماعاً وكان العمل بما أجمعوا عليه واجباً، ودليل ذلك أن النبي صلى الله عليه وسلم أخبر أن علماء المسلمين لا يجتمعون على ضلالة، فما اتفقوا عليه كان حقاً، والإجماع يأتي في المرتبة الثالثة من حيث الرجوع إليه، فإذا لم نجد الحكم في القرآن ولا في السنة، نظرنا هل أجمع علماء المسلمين عليه ن فإن وجدنا ذلك أخذنا وعملنا به.

القياس: هو إلحاق أمر ليس فيه حكم شرعي منصوص على حكمه لاتحاد العلة بينهما، وهذا القياس نرجع إليه إذا لم نجد نصاً على حكم مسألة من المسائل في القرآن، ولا في السنة، ولا في الإجماع، فهو في المرتبة الرابعة من حيث الرجوع إليه.

أساليب تدريس التربية الإسلامية الحديثة:

1. أسلوب النماذج والممارسة: وفيه يقبل المعلم على عمله بدافع إيماني ووازع ديني، وهو محب لعمله ومتمقن له ن ويمارس عمله بحلم وإتقان ومهارة (الحمادي، 1978: 128).
2. أسلوب الخبرة عبر وضع المتعلم في خبرة مباشرة ويتعلم بالاندماج ويستخدم عقله وحواسه واستهوى ديوي فألف كتاب بعنوان الخبرة و التربية عام 1925م، وعرف عنه أسلوب النمو داخل الخبرة ونادى بالتعليم وبالخبرة ومن الخبرة إلى الخبرة وهذا الأسلوب استخدمه قبل مئات السنين المعلم والمربي الأول سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

3. أسلوب القصة: وقد استخدمه القرآن لما فيه تأثير كبير على النفس ويعد حالياً من أساليب العصر الحديثة، ليعيش المتعلم مع القصة في عقله وخياله وقلبه.
4. أسلوب حل المشكلات: وهو من الأساليب الحديثة ونادى بها جون ديوي أو ما يسميها البعض بالتفكير التأملي لحل المشكلات وينتجز المعلم وجود مشكلة يثير الحماس لها يعرضها ويوضحها، ويضع الأسئلة مع الطلاب ثم يلتقي الحلول ويتم مناقشة الفروض حتى يتم اختيار الأفضل.
5. الأسلوب الحسي العقلي: وهو من أساليب القرآن الكريم في إقناع العقل وفي التعليم كثيراً ما خاطب العقل وفي خلق الكون، والملاحظة والتفكير بالعقل والتأمل والاستبصار حتى يصل إلى الحل الأمثل.
6. الأسلوب الحواري: الحوار من أكثر الأساليب استخداماً لظهور ذاتية التعلم والمشاركة، والإيجابية، وإثارة المنافسة بين الطلبة وتفجير الطاقات، والاعتماد على النفس في الوصول إلى الحقيقة وهو أسلوب مثير وجيد.
7. أسلوب الإلقاء: رغم السلبات الكثيرة لهذا الأسلوب الإلقائي لكنه من أكثر الأساليب استخداماً، وشيوعاً وهو الانتقال من القاعدة أو القانون الكلي إلى الجزئيات ويسميه البعض الاستدلال والإلقاء الجيد يشد السامع ويثير الاهتمام، أما الأسلوب النظري العلمي ويتم بالربط بين الجانب العلمي والنظري وهو يراعي التربية السلوكية ويوضح الأمر النظري ويوضح بالأدلة والبراهين وينقل المتعلم لجو الحياة العام ويطبق ذلك علمياً. (القاضي، سعيد، 2004: 123).

سمات التربية الإسلامية: (أبو نحل، 2010: 55)

السمة الأولى: تربية إيمانية:

وهي تربية ربانية كما أسلفنا لتجعل العلاقة والصلة دائمة بين العبد وخالقه، وليس المقصود بالتربية الإيمانية فقط العبادات والروحانيات، بل تتعدى ذلك إلى الكون وما خلق الله في الدنيا والطبيعة والعلوم المختلفة والممارسات العملية، وكان يربط الإسلام بين صدق الإيمان والعمل الصالح وبين العلم الصالح والعلم الحقيقي ارتباط وثيق، قال تعالى: ﴿ وَالْعَصْرُ ۝١ إِنَّ الْإِنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ ۝٢ إِلَّا الَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَّصُوا بِالحَقِّ وَتَوَّصُوا بِالصَّبْرِ ۝٣ ﴾ (سورة العصر: 1-3).

السمة الثانية: تربية عملية:

اهتمت التربية الإسلامية بالتربية العملية وأكدت عليها لما لها من أهمية كبرى في الحياة الدنيا، وكان الرسول صلى الله عليه وسلم يقول اللهم إني أعوذ بك من علم لا ينفع، وكذلك إن فلسفة التربية في الإسلام تؤكد على الناحية العملية ضمن العمل على تغيير سلوك الفرد وتنميته نحو الأفضل بواسطة العلم والمعرفة، وكان عليه السلام يمسك اليد الخشنة العاملة ويقول هذه يد يحبها الله ورسوله، وكان عمر بن الخطاب رضي الله عنه يقول " كنت أرى الرجل فيعجبني، فأقول له حرفة فإذا قيل لا، سقط من عيني، وقال تعالى: ﴿ هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذُلُولًا فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِن رِّزْقِهِ وَإِلَيْهِ النُّشُورُ ﴾ (الملك: 15).

والتربية العملية التي يحث عليها الإسلام هي التي تتناسب إمكانيات الفرد، وطاقاته وتشمل جميع أفراد المجتمع الرجل والمرأة، والتي تؤدي نتيجة إتقان العمل إلى السعادة في الدنيا والآخرة.

السمة الثالثة: تربية علمية:

إن الله عز وجل كرم العلم والعلماء ورفع مكانهم وجعلهم ورثة الأنبياء، وأول ما نزل على رسولنا الكريم ما يحث على العلم قال تعالى: ﴿ أَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴾ (العلق: 1).

حرصت التربية الإسلامية أشد الحرص على العلوم، والمعارف، وحثت على التفكير والتأمل والبحث والتعلم على اكتشاف الكون والطبيعة وما خلق الله لنا، ودعت إلى تعلم العلم النافع من كافة أنواع العلوم والمعارف وجعل تقوى الله وخشيته هي ثمرة العلم الطيب للمؤمن، قال تعالى: ﴿ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ﴾ (فاطر: 28).

وحض الله تعالى على استعمال التفكير والملاحظة والتدبر والمشاهدة كخطوة على طريق المعرفة العلمية ثم دعا إلى استعمال العقل والقلب وافترض الفروض للوصول إلى الحلول والنتائج والتعميمات.

السمة الرابعة: تربية خلقية:

وتعد الركن الركين في التربية الإسلامية وحتى أن القرآن الكريم يعتبر أفضل وأحسن مرجع إلهي في الأخلاق، وكانت أم المؤمنين رضي الله عنها تصف خلق النبي فتقول: كان خلقه القرآن أو كان قربنا يمشي على الأرض، وقال تعالى: ﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴾ (القلم: 4) والتربية الأخلاقية في الإسلام يطول الحديث عنها وتتلخص في التمسك بالخير والأمر بالمعروف ونهى عن المنكر وتقوى الله وخشيته في كل شيء وحسن العبادة ومحاسبة النفس والتعاون على البر

والتقوى والبعد عن الإثم والعدوان وإخلاص النية لله والصبر على البلاء والحكم بالعدل والصدق في القول والعمل والمعاملة الطيبة والنصيحة وتناول النفس الإنسانية بالتعلم والممارسة وتركية النفس عن اتباع الشهوات قال تعالى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ﴿٧﴾ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ﴿٨﴾ قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا ﴿٩﴾ وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا ﴿١٠﴾﴾ (الشمس: 6-10) وقال تعالى: ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ﴾ (آل عمران: 10).

السمة الخامسة: تربية اجتماعية:

وهي من أهم السمات في الإسلام لأن الإنسان بطبعه يميل إلى المجتمع، وهو اجتماعي جبل على ذلك وركز الإسلام على غرس القيم السليمة، وتنظيم علاقة الفرد بأسرته، ومجتمعه، وإيجاد الإنسان الصالح ليعيش في هذا العالم الكبير وتبدأ المسؤولية الفردية التي هي أساس المسؤولية الجماعية قال تعالى: ﴿وَكُلُّهُمْ عَائِيهِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فَرْدًا﴾ (مريم: 95)

ودعت التربية الاجتماعية في الإسلام إلى إلزامية التعليم واستمراريته لأن ذلك فريضة على كل مسلم ودعت إلى تكافؤ الفرص ودعت على الطرق الشرعية لاكتساب المعرفة من خلال الضوابط الأخلاقية والإيمانية والعمل على وحدة المجتمع وتماسكه.

التربية الإسلامية والمنهاج الفلسطيني (مشتهى، 2010: 44-45):

فلسطين أرض الأنبياء ومهد الرسالات، قلب بلاد الشام، فيها بيت المقدس، قبلة المسلمين الأولى، وأفضل الخيارات لهم آخر الزمان بتوجيه خاتم الأنبياء والمرسلين صلى الله عليه وسلم.

ففي حديث عبد الله بن حوالة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "سيكون جند بالشام، وجند بالعراق، وجند باليمن، فقال رجل: فأخبرني يا رسول الله، إذا كان ذلك، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم (عليك بالشام، عليك بالشام، فمن أبي فليلحق بيمنه وليسق من غدره، فإن الله تكفل لي بالشام وأهله) فضائل الصحابة لأحمد بن حنبل: 1514.

ذلك كاف لكي تكون لفلسطين الصدارة في الدفاع عن الأمة الإسلامية ومستقبلها الواعد المشرق، ومنه تتولد المسؤوليات الضخام على قادتها للاجتهد في تحسين التوجيه والترشيد السليم في تربية الأجيال جيلا بعد جيل.

ومن هنا واجب على القائمين بمهام العملية التعليمية في فلسطين ضرورة إعادة النظر - حيناً بعد حين - في المنهاج التعليمي التربوي الفلسطيني مفصلاً على العموم، ومبحث التربية الإسلامية بوجه خاص، واختبار مدى تأثيرها في السلوك، وتداخلها في بقية المباحث سواء.

وعليه فإن مبحث التربية الإسلامية الفلسطيني يجب أن يعالج كافة جوانب العملية التعليمية المتعلقة في بناء المستقبل الواعد للقضية الفلسطينية الإسلامية، هذه الجوانب هي:

- الطالب الفلسطيني.
- المعلم الفلسطيني.
- المجتمع الفلسطيني.
- القضية الفلسطينية الإسلامية: تاريخها... حاضرها... مستقبلها.

والناظر في الخطوط العريضة لمنهاج التربية الإسلامية في فلسطين (وزارة التربية والتعليم: 1999م) يجد أن الفريق الوطني لمبحث التربية الإسلامية أخذ بعين الاعتبار دور التربية الإسلامية من بين سائر المواد المقررة في العملية التعليمية والتربوية في بناء مرجعية شرعية للطلاب، وتأسيس الهوية، وتحديد قسما ت وبيان ملامح الشخصية الفلسطينية.

ذلك لأن التربية الإسلامية تعتبر الوسيلة الأساسية لربط المتعلمين بقيم ومنطلقات الكتاب والسنة، وتحقيق الانفعال بهما، وكونها تمثل الركيزة والقاعدة الأساس للبناء والتشكيل العقدي لدى الأجيال، ولأن أهم ما تهدف عليه هو تزويد النشء بالحصانة الواقعية من كل انحراف أو سقوط، وتبصرهم بالحياة القائمة على العلم والعمل والعدل والحق المحبة والإخاء، وكذا تعمل على بناء سلوكهم ن وترسخ عندهم منهج الاعتدال ليحسنوا مواجهة التحديات، ويستوعبوا المتغيرات، ويدركوا خلود الإسلام وقدرته على إسعاد الإنسان في كل زمان ومكان

ولقد أشار الفريق الوطني المكلف انه استفاد بعدد من الخبرات في إعداد المناهج وخاصة الحديثة منها ن حيث اطلع على مناهج التربية الإسلامية في الأردن ومصر والعراق وسوريا والمغرب العربي، ودول الخليج، وكذلك اعتمد على مشروع توحيد المناهج وخطة بناء المناهج الفلسطيني الأول.

ونبه الفريق إلى أنه راعى متطلبات المرحلة وخصائصها عند وضع الأهداف والتزم جملة من المبادئ التربوية التي تكفل للمنهاج تحقيق أغراضه، من أبرزها ما يلي:

- انسجام المادة مع عدد الحصص المقررة لها.
- علاج موضوعات الكتاب على طريقة الوحدات، بحيث تدور كل وحدة حول محور معين، يرتكز على أصول القرآن الكريم والسنة النبوية.
- مراعاة مبدأ التكامل والشمول بين فروع المادة ومجالاتها المختلفة.
- التأكيد على مركزية فلسطين الإسلامية والقدس خاصة.
- عدم إدراج الأساليب والوسائل والأنشطة ضمن المحتوى بل إبرازها بشكل مستقل.

- مراعاة التنسيق والترتيب والترابط بين الموضوعات.
- التأكيد على منحنى التكامل بينه وبين بقية المباحث الأخرى وبخاصة اللغة العربية.
- الحرص على ربط التربية الإسلامية بحياة الطالب ومشكلاته، وبحياة المجتمع وقيمه ومثله، من غير تعسف أو تفريط.

ومن تلك المنطلقات والالتزامات، تمكن الفريق من خط ثمانية خطوط عامة لمنهاج التربية الإسلامية الفلسطيني في المراحل التعليمية الأساسية والثانوية (1-12) كما يلي:

- الخط الأول: الأسس العامة لمنهاج التربية الإسلامية.
- الخط الثاني: الأهداف العامة لمنهاج التربية الإسلامية.
- الخط الثالث: الأهداف الخاصة لمنهاج التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية.
- الخط الرابع: الأهداف والكفايات الخاصة لمنهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية.
- الخط الخامس: بناء المنهاج (العناصر والمبادئ والمرتكزات) للمرحلة الأساسية.
- الخط السادس: بناء المنهاج (العناصر والمبادئ والمرتكزات) للمرحلة الثانوية.
- الخط السابع: الخطة الدراسية والكتاب المدرسي ودليل المعلم للمرحلة الأساسية والثانوية.
- الخط الثامن: الأساليب والوسائل والنشطة والتقويم للمرحلتين الأساسية والثانوية.

ورأت الباحثة أيضاً أن منهاج التربية الإسلامية تنقصه الأساليب التربوية الناجعة، وينقصه العديد من الموضوعات الهامة كالنصوص التي تحث على الجهاد والرباط في سبيل الله، والموضوعات التي تتحدث عن الأقصى والعدوان الصهيوني عليه في السنوات الأخيرة، والموضوعات المتعلقة بفقہ الواقع، والموضوعات المتعلقة بالتشريع السياسي، والموضوعات المستجدة، هذه أمور لا بد من مراعاتها لوضعي منهاج التربية الإسلامية حتى يتسنى للطالب فهم ما يدور حوله من أحداث من رؤية ومنطلق إسلامي.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

- أولاً: الدراسات المتعلقة بالتعلم التوليدي.
- ثانياً: الدراسات المتعلقة بالتفكير التأملي.
- ثالثاً: الدراسات المتعلقة بالتربية الإسلامية.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تعد الدراسات من أهم المصادر العلمية التي يستقي منها الباحثون معلوماتهم المهنية التي تسهم في إثراء بحوثهم علمياً، لذا قامت الباحثة بإجراء مسح لعدد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع دراستها وتوصلت إلى دراسات تطرقت إلى جوانب الدراسة الحالية بشكل مباشر وغير مباشر وقد تكونت الدراسات من ثلاثة محاور هي:

أولاً: الدراسات المتعلقة بالتعلم التوليدي.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالتفكير التأملي.

ثالثاً: الدراسات المتعلقة بالتربية الإسلامية.

واتبعت الباحثة في عرض الدراسات السابقة الطرائق التالية:

- ترتيب الدراسات داخل كل محور ترتيباً زمنياً بدءاً بالأحدث وانتهاءً بالأقدم.
- عرض الهدف من كل دراسة وأهم إجراءاتها وأهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة.

أولاً: الدراسات المتعلقة بالتعلم التوليدي:

1- دراسة فنونة (2012):

هدفت هذه الدراسة معرفة أثر استخدام نموذج التعلم التوليدي استراتيجياً العصف الذهني في تنمية المفاهيم والاتجاه نحو مادة الأحياء لدى طلاب الصف الحادي عشر.

واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من 3 شعب من طلاب الصف الحادي عشر بمدرسة عبد الفتاح حمود الثانوية (أ) وعددهم (90) طالباً، حذاها تمثل المجموعة التجريبية وعددها (30) طالباً تتعلم بطريقة التعلم التوليدي والمجموعة التجريبية الثانية وعددها (30) طالباً، تتعلم بطريقة العصف الذهني، والأخرى ضابطة وعددها (30) طالباً تتعلم بالطريقة العادية، ولقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05% في تحصيل المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف الحادي عشر ترجع لاختلاف استراتيجية التدريس (التقليدية والتوليدية)، ولصالح التوليدية، وأوصى الباحث بضرورة تحسين ممارسات التدريس في المرحلة الثانوية من خلال البعد عن الأساليب التقليدية.

2-دراسة ريان (2010):

هدفت هذه الدراسة التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية فيجوتسكي في تدريس الرياضيات وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السادس بغزة، واتبع الباحث المنهج التجريبي، وقد طبقت الباحثة الدراسة على عينة تتكون من (73) طالبة من طالبات الصف السادس الأساس بمدرسة جباليا الابتدائية المشتركة (ج) في العام الدراسي 2009-2010 حيث اختارت الباحثة العينة بالطريقة العشوائية وتكونت العينة من فصلين وهما السادس (أ) ويتكون من (36) طالبة و السادس ب ويتكون من (37) طالبة بعد استبعاد 5 طالبات لتغيبن عن الاختبارات وقامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي في الرياضيات تهدف إلى قياس مدى تأثير استراتيجية فيجوتسكي في تدريس الرياضيات وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف وقامت الباحثة بتحليل الوجدتين الأولى والثانية من الكتاب المقرر لطالبات الصف السادس لوكالة الغوث وكان من أبرز ما توصلت إليه الباحثة هو الإجابة عن الأسئلة الخمسة والتي كان من أهمها لتوضيح الملامح الأساسية لاستراتيجية فيجوتسكي وأثبتت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة.

3-دراسة أحمد (2009):

هدفت هذه الدراسة معرفة اثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تدريس الجغرافيا على التحصيل المعرفي وتنمية الوعي بالكوارث الطبيعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، واتبع الباحث المنهج التجريبي، وقد أجرى الباحث بحثه على مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة نزة الهيش الثانوية العامة المشتركة بمدينة جهينة ، محافظة سوهاج ، شملت فصلين اختيرا بطريقة عشوائية وقسمت كالتالي: فصل تجريبي (31) طالبة وفصل ضابط (31) طالبة وأعد الباحث كتيب الطالبة في فصلي الدراسة معد وفقا لنموذج التعلم التوليدي وأيضاً أعد الباحث دليل المعلم في فصلي الدراسة واستخدم مقياس الوعي بالكوارث البيئية، وكان من أبرز نتائج البحث وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية كما انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بالكوارث الطبيعية لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

4-دراسة ضهير (2007):

هدفت الدراسة معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم التوليدي في علاج التصورات البديلة لبعض المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الثامن الأساس، واتبع الباحث المنهج التجريبي،

وتكونت عينة الدراسة من شعبتين عدد طلابها (72) بطريقة عشوائية من مدرسة رأس الناقورة الأساسية للبنين حيث تم تقسيمها إلى مجموعتين (36) طالبا يمثلون المجموعة التجريبية و (36) طالبا يمثلون المجموعة الضابطة، واستخدم الباحث أداة تحليل المحتوى الدراسي واختبار تشخيص التصورات البديلة للمفاهيم الرياضية في وحدة الهندسة وتوصل الباحث من خلال الدراسة إلى المفاهيم الرياضية المتوفرة في وحدة الهندسة من محتوى الرياضيات للصف الثامن الأساس، وتم رصد التصورات البديلة للمفاهيم الرياضية في الوحدة السادسة (الهندسة) من خلال تحليل إجابات الطلاب على البدائل المتاحة في اختبار تشخيص التصورات البديلة كما أنه توصل إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار تشخيص التصورات البديلة البعدي.

5-دراسة الدواهيدي (2006):

هدفت هذه الدراسة معرفة أثر فعالية التدريس وفقا لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة، واتبع الباحث المنهج التجريبي، وطبقت هذه الدراسة على عينة الدراسة بصورة قصدية من جامعة الأقصى وتكونت عينة الدراسة من شعبة واحدة من شعب مساق الدراسات البيئية المقرر تدريسه بالجامعة وتم توزيع طالبات هذه الشعبة بصورة عشوائية إلى مجموعتين إحداهما ضابطة وتتكون من (42) طالبة والأخرى تجريبية تتكون من (40) طالبة وتم تدريس المجموعة الضابطة وفق الطريقة التقليدية المتبعة في الجامعة أما المجموعة التجريبية فقد تم تدريسها وفق نموذج التعلم التوليدي لفيجوتسكي، وقام الباحث بإعداد اختبار المفاهيم البيئية وإعداد دليل الدراسة وقد أظهرت الدراسة مدى فعالية التدريس وفقا لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى وأثبتت الدراسة صحة الفروض الخمسة والتي أبرزها أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية في اكتساب بعض المفاهيم البيئية.

6-دراسة محمد (2003):

هدفت هذه الدراسة التعرف على فاعلية النموذج التوليدي في تدريس العلوم لتعديل التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية المخيفة واكتساب مهارات الاستقصاء العلمي والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

ومن نتائج الدراسة أن النموذج التوليدي في التدريس له قوة تأثير وفعالية كبيرة في تعديل التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية المخيفة لدى التلاميذ (عينة الدراسة)، وأيضاً له قوة تأثير

وفعالية كبيرة في اكتساب التلاميذ (عينة البحث) مهارات الاستقصاء العلمي، وله قوة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين تعديل التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية المخيفة ومهارات الاستقصاء العلمي لدى تلاميذ (عينة البحث) وعدم وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات التلاميذ (عينة البحث) في القياس البعدي لكل من اختبار التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية المخيفة ومقياس الاتجاه نحو العلوم، وعدم وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات التلاميذ (عينة البحث) في القياس البعدي لكل من اختبار مهارات الاستقصاء العلمي ومقياس الاتجاه نحو العلوم.

7- دراسة عبد الكريم (2000):

هدفت الدراسة معرفة فعالية التدريس وفقاً لنظريتي بياجيه (نموذج دورة التعلم) وفيجوتسكي (نموذج التعلم التوليدي) في تحصيل بعض المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الأول الثانوي أثناء تدريس وحدتي أنواع الحركة وقوانين نيوتن، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتم اختيار عينة عشوائية من طالبات الصف الأول الثانوي بمدارس السلحدار ومصر الجديدة العامة ومصر الجديدة النموذجية، واستخدمت الباحثة اختبار تحصيلي من نوع اختيار من متعدد مع تبرير سبب اختيار الإجابة الصحيحة لقياس فهم الطالبات للمفاهيم الفيزيائية وكذلك استخدمت اختبار معد لقياس خمسة أنماط من التفكير الاستدلالي الشكلي لقياس مدى قدرة الطالبات على التفكير الاستدلالي الشكلي.

وقد تبين من النتائج أن التدريس وفقاً لنظرية فيجوتسكي قد تفوق على كل من التدريس وفقاً لنظرية بياجيه والتدريس بالطريقة السائدة وذلك بالنسبة لتحصيل بعض المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالي الشكلي.

الدراسات الأجنبية:

1. دراسة يانج وتوا (2004) (Yung & Toa):

هدفت الدراسة معرفة مدى تقدم الطلاب ضمن تنشيط تنمية المنطقة القريبة المركزية من خلال وصف لتعليم العلوم في الصفوف الثانوية في هونج كونج، وتكونت عينة الدراسة من 20 طالباً و 20 طالبة من صفوف الدرجة السابعة، وأخذت البيانات على مدار العام حيث يوجد ثلاثة دروس في الأسبوع، درسان منفردان مدة كل درس 45 دقيقة ودرس مزدوج مدته 90 دقيقة ما عدا الدروس العريضة التي يستخدم فيها الطلبة مختبرات الحاسوب للبحث عن محتوى العلم في الإنترنت ثم يجتمعوا بعد ذلك إما في غرفة الصف أو في مختبر العلوم، بالإضافة إلى الملاحظات

الدورية تم تسجيل كل الدروس على أشرطة فيديو وأخذت ملاحظات شاملة وجمعت المصنوعات اليدوية للمعلمين والطلبة.

وأثبتت الدراسة أهمية دور المعلم في تعزيز ثقة الطالب في استكشاف العلم ودور المعلم كخبير في مساعدة الطلاب في عملية التعلم، وأوضحت كيف ان السياقات المختلفة والعوامل الشخصية والعوامل داخل الشخصية تؤثر على مستوى الرضا للمشاركين.

2. دراسة هارلاند (2003) (Harland):

هدفت هذه الدراسة معرفة أثر تدريس فصل معين في علم الحيوان بواسطة نظرية التنمية الإدراكية لفيجوتسكي، حيث قدمت منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) لمعلمي العلوم مجموعة أفكار لتحسين الممارسة المهنية وتحسين عملية تعليم ذلك الفصل، وطبقت الدراسة على خمس مدرسين ووثقت النتائج على مدار خمس سنوات من العام 1995 حتى العام 2000م وهذه الدراسة وصفية.

وأثبتت النتائج أن التفاعل بين المعرفة الشخصية والمعرفة العامة خلق فرص لحوار أكثر صعوبة من ذي قبل، وأكدت الدراسة على أهمية خلق بيئات تركز على النشاطات الأصلية وأهمية دعم الطلاب كمعلمين نظير للمساعدة على تطوير حكم الطالب الذاتي ضمن سياق تعلم تعاوني.

3. دراسة ميجر والشوت (2001) (Meijer & Elshout):

هدفت الدراسة معرفة أثر استخدام منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) في تخفيف قلق الاختبار أثناء حل اختبارات الرياضيات وتتكون عينة الدراسة من جميع طلاب التعليم الثانوي في مدينة نيثرلاندرز، وتتراوح أعمارهم بين 14-17 عاماً بمتوسط قدره 15.4 عاماً، وقسمت إلى مجموعتين مجموعة ضابطة تحل امتحان الرياضيات كاملاً لوحدهم والمجموعة التجريبية تحل أسئلة الامتحان مع وجود مساعدة متاحة.

وأثبتت النتائج وجود اختلاف بين المجموعتين في مدى تخفيف أثر قلق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بأهمية فهم وتدعيم شرعية مفهوم منطقة النمو القريبة المركزية.

4. دراسة لوك (2001) (Luck):

في هذه الدراسة تم تصميم برامج تربوية الكترونية للأطفال مستندة إلى القضايا التفاعلية والتعاون حسب نظرية فيجوتسكي، وتهدف البرامج إلى تعلم الأطفال من سن 10-11 عاماً معلومات حول علم البيئة، وتم تقييم المتعلمين حيث ناقشت نتائج التقييم تفاعلات وتعاون الأطفال

من جهة ومن جهة أخرى مدى اكتساب الأطفال لمهارات استعمال البرامج، وقد تم استخدام المنهج التجريبي في هذه الدراسة.

وأثبتت النتائج أهمية منطقة النمو المركزية في تصميم البرامج التربوية، ولكن خلق التفاعلات التعاونية الأكثر فاعلية بين البرامج والحاسبات معقد وفردى إلى كل متعلم، بالإضافة إلى أن هناك أطفال كانوا غير فعالين في وضع أنفسهم في تحدي المهام أو في طلب المساعدة الملائمة، وأوصت الدراسة أنه لكي تكون هذه البرامج ناجحة تحتاج لتجسيد مرن والتدعيم ومعلومات كافية حول شخصية المتعلمين لتعريضهم لنشاطات تحدي بشكل يلائم شخصياتهم.

5. دراسة جيوريررو وفيلامل (2000) (Guerrero & Villamil):

هدفت الدراسة ملاحظة الآليات التي تتطور وتتشكل فيها استراتيجيات التنقيح عندما يعمل اثنان في مناطق نموه المركزية الخاصة، فقد تم تحليل التفاعل الناتج من قبل اثنين (قارئ وكاتب) من طلبة كليات English as A second Language (ESL) المتوسطة الذين عملا بتعاون في مراجعة النص القصصي الذي كتب من قبل أحدهم، فبالرغم أن في الصف الأول من جلسة التنقيح لعب القارئ دور حاسم كوسيط أصبح القارئ والكاتب شركاء نشيطون في التنقيح، يكفون بعضهم البعض مهام مع الدعم الموجه بشكل متبادل.

وبذلك أثبتت النتائج أن تدعيم تنقيح النظير أفضل من ترك النظير بدون توجيه أو إدارة.

6. دراسة جونز وروا وكارتر (1998) (Jones, Rua & Carter):

هدفت هذه الدراسة معرفة أثر تفاعلات النظير المشتركة على تطوير مفاهيم معلمي العلوم لبعض الظواهر الفيزيائية العامة وبين نمو المفاهيم وسياق منطقة النمو القريبة المركزية لفيجوتسكي (ZPD)، وأجريت الدراسة على أربعة عشر معلم علوم يُدرسون بمدارس ابتدائية ومتوسطة (من الدرجة الأولى حتى الدرجة الثامنة) منهم ثلاثة عشرة معلمة ومعلم واحد وتتراوح سنوات خبراتهم من 1- 25 عاماً، وتمت مناظرة المعلمين الذين يملكون خبرة أكثر خمس سنوات مع المعلمين الذين يملكون خبرة من خمس سنوات فأقل، فتكونت سبع أزواج متفاعلة من هذا التناظر، واستخدم المنهج التجريبي في هذه الدراسة.

وأثبتت وجود أثر إيجابي للتفاعلات المشتركة مع النظير في نمو وتطوير المفاهيم لدى المعلمين قيد الدراسة.

7. دراسة ريتشموند وسترلي (1996) (Richmond & Striley):

هدفت هذه الدراسة معرفة فاعلية نظرية فيجوتسكي على تنمية الاستدلال العلمي والجدلية، وتكونت عينة الدراسة من 24 طالباً وطالبة (16 طالباً و 8 طالبات)، وزعت إلى ست مجموعات بحيث تكون طالبة واحدة على الأقل في كل مجموعة، وتتساوى المجموعات في الأداء الأكاديمي، وقد سجلت تسجيلات صوتية لكل المجموعات وتم اختيار مجموعتين عشوائياً لتصويرهم بالفيديو على مدى ثلاثة شهور أثناء دراسة أربعة مختبرات ركزت على مشاكل ارتبطت بدراسة سيرة مرض الكوليرا، وقد تم تحليل كلام الطلبة في المجموعات الصغيرة ليعكس العملية التي جاء فيها الطلاب لحل المشاكل العلمية وأنواع الصعوبات التي واجهت الطلاب في حل هذه المشاكل من خلال التفاوض الاجتماعي، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة وتبين أن الفهم هو نتاج معرفي وعوامل اجتماعية، حيث أن تصوراتهم وأفكارهم حول حل المشكلة العلمية واستعمال الحجج العلمية الملائمة تأثرت بالبعد الاجتماعي الذي عكس مواقفهم كأعضاء مجموعة مساهمين.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالتفكير التأملي:

1- دراسة الجديبة (2012):

هدفت الدراسة معرفة مدى فاعلية توظيف استراتيجية التخيل الموجه في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساس.

واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (77) طالبة من طالبات الصف التاسع بمدرسة التفاح الأساسية العليا (ب) تم توزيعهم على شعبتين دراستين، تم اختيارها عشوائياً، شعبة ضابطة وشعبة تجريبية، ولقد أعدت الباحثة دليل المعلم في استراتيجية التخيل الموجه وقائمة بالمفاهيم العلمية التي تتضمنها الوحدة المستهدفة واختبار للمفاهيم العلمية، واختبار مهارات التفكير التأملي وأداة تحليل محتوى وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية، كما انه توجد علاقة ارتباطية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم العلمية واختبار مهارات التفكير التأملي.

2- دراسة الفار (2011م):

هدفت هذه الدراسة معرفة مدى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب قويست (Web Quest) في تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساس، ولقد اتبع الباحث المنهج البنائي والمنهج التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من

شعبتين عشوائيتين من شعب الصف الثامن الأساس بمدرسة ذكور جباليا الإعدادية (أ) للاحقين وعددها (61) طالبا إحداهما تمثل المجموعة التجريبية وعددها (30) طالب والأخرى ضابطة وعددها (31) طالبا، واستخدم الباحث اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم العلمية في الجغرافيا ودليل المعلم للرحلات المعرفية عبر الويب ومقياس لمهارات التفكير التأملي في الجغرافيا.

ومن أهم نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0,05% بين درجات الطلاب في المجموعتين وتوصل الباحث إلى وجود تأثير كبير لطريقة التدريس باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب على جميع أبعاد اختبار التفكير التأملي.

3- دراسة القطراوي (2010م):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساس.

ولقد اتبع الباحث المنهج التجريبي في دراسته، وتكونت عينة الدراسة من (64) طالب من طلاب الصف الثامن الأساسي من مدرسة عين الحلوة الثانوية للبنين في المحافظة الوسطى بطريقة قصدية قسمت العينة على مجموعتين الأولى ضابطة وعددها (32) طالبا والأخرى تجريبية وعددها (32) واستخدم الباحث أداة تحليل محتوى وحدة المجهر والخلية واختبار عمليات العلم واختبار مهارات التفكير التأملي ومن أبرز نتائج الدراسة أنها أكدت أن استراتيجية المتشابهات قد نمت عمليات العلم لدى أفراد المجموعة التجريبية مقابل أفراد المجموعة الضابطة، ومن أبرز التوصيات توظيف استراتيجية المتشابهات في جميع المراحل الدراسية.

4- دراسة أبو نحل (2010م):

هدفت هذه الدراسة تحديد مهارات التفكير التأملي الواجب توافرها في محتوى كتاب منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساس ومدى اكتساب التلاميذ لها، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وقد اشتملت عينة الدراسة على (326) طالبا وطالبة من طلاب الصف العاشر الأساس، واستخدم الباحث اختبار قياس مهارات التفكير التأملي كما أعد استبانة لجميع معلمي ومعلمات التربية الإسلامية حيث بلغ عددهم (40) معلما ومعلمة للحكم على تضمن محتوى المنهاج لمهارات التفكير التأملي.

5- دراسة العماوي (2008م):

هدفت هذه الدراسة التعرف على أثر استخدام طريقة لعب الدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساس بمدارس خان يونس وهي: مدرسة معن،

ومدرسة القرارة، ومدرسة بني سهيلا، واتبع الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من المجموعة التجريبية والتي كان عددها (103) طالب وطالبة، والمجموعة الضابطة والتي تكونت من (100) طالب وطالبة، واستخدمت الباحثة أداة الدراسة المتمثلة في اختبار التفكير التأملي كما وقام بتطبيق طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي بشقيه النظري والعملية. ومن أهم نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة على الاستفادة من طريقة لعب الدور في مختلف فروع اللغة العربية.

6- دراسة الشكعة (2007م):

هدفت هذه الدراسة تحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية إضافة إلى تحديد الفروق في مستوى التفكير التأملي تبعا لمتغيرات نوع الكلية والجنس والمستوى الدراسي، واتبع الباحث المنهج التجريبي، ولتحقيق هدف الدراسة أجريت الدراسة على عينة قوامها (641) طالب وطالبة وذلك بواقع (559) من طلبة البكالوريوس و(91) من طلبة الماجستير ولقياس التفكير التأملي تم تطبيق مقياس أيزنك وولسون والذي اشتمل على (30) فقرة وكان من أهم نتائج الدراسة أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا كان جيدا، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ن في مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا، في جامعة النجاح بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية لصالح طلبة الكليات الإنسانية، وبين طلبة البكالوريوس والدراسات العليا لصالح طلبة الدراسات العليا بينما لم تكن الفروق دالة إحصائية تبعا للجنس.

7- دراسة عبد الوهاب (2005م):

هدفت هذه الدراسة معرفة فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء، وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى بمعهد بنها بنين، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية: إعداد الاختبار التحصيلي، إعداد اختبار التفكير التأملي وإعداد مقياس الاتجاه نحو استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في الفيزياء، وأثبتت الدراسة أن هناك فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

8- دراسة كشكو (2005م):

هدفت هذه الدراسة معرفة أثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي بالقرآن على تنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساس بغزة. واتبع الباحث المنهج

التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (35) طالب وطالبة للمجموعة التجريبية، و(35) طالب وطالبة للمجموعة الضابطة، ولقد تم بناء البرنامج التقني المقترح في ضوء الإعجاز العلمي بشقيه النظري والعلمي وبناء أداة الدراسة المتمثلة في اختبار التفكير التأملي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لصالح الطالبات، وأوصت الدراسة إلى الاستفادة من البرنامج التقني المقترح في ضوء الإعجاز العلمي والتركيز على وضع مناهج وأساليب تدريس جديدة تعمل على تنمية التفكير التأملي.

9- دراسة بخش (2004م):

هدفت هذه الدراسة للتعرف على مدى فاعلية نموذج مقترح للتدريس التأملي في تطوير التربية العملية بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي، والمنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (15) طالبة معلمة للمجموعة التجريبية، و(15) للمجموعة الضابطة، واعتمدت الباحثة أدوات شملت على مقياس للتعرف على اتجاهات الطالبات المعلمات والمشرفات التربويات نحو التدريس التأملي (البرنامج المقترح)، وبطاقات ملاحظة، وقد خلصت الدراسة إلى جدوى النموذج المقترح في تنمية النقد الذاتي للممارسات التعليمية قبل الخدمة في برنامج التربية العملية ومساعدة الدراسات على تحسين أدائهن مع تكرار دورة التأمل بالإضافة إلى تكوين اتجاهات موجبة من قبل المعلمات والمشرفات التربويات والطالبات المعلمات نحو هذا النموذج.

10- دراسة بركات (2004م):

هدفت هذه الدراسة التعرف على مستوى التفكير التأملي لدى عينتين من الطلاب الجامعيين، والثانوية في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، واتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، موزعين بالتساوي بين مرحلة التعليم الجامعي والثانوية العامة، وطبق لهذا الغرض مقياس أيزنك وولسون للتفكير التأملي بعد تعريبه وتطويره، وقد خلصت النتائج إلى عدم وجود فروق جوهرية في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس، في حين كشفت الدراسة عن وجود فروق جوهرية تعزى للمتغيرات التالية: أنواع الدراسة، والمرحلة التعليمية، وعمل الأم والأب، لمصلحة دراسة الفرع العلمي والمرحلة الجامعية وأبناء الأمهات العاملات وأبناء المزارعين، وأوصت الدراسة إلى الاهتمام بدراسة التفكير التأملي وتدريب المعلمين والطلاب على استراتيجية هذا النمط.

11- دراسة راشد (2003م):

تهدف هذه الدراسة معرفة اثر فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية ثنائي اللغة، واتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (9) أفراد للمجموعة التجريبية و(21) فردا للمجموعة الضابطة في معلمين مختلفين في مدارس مختلفة في مدينة كوينهاجن، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

12- دراسة عفانة واللولو (2002م):

هدفت الدراسة تحديد مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بالجامعة الإسلامية، والتعرف على الفروق الفردية في مهارات التفكير التأملي بمشكلات التدريب لدى الطلبة التي تعزى إلى معدلاتهم التراكمية والجنس والتخصص، واتبع الباحثان المنهج التجريبي، وكانت عينة الدراسة من كافة التخصصات حيث بلغ عدد الطالبات (296) طالبة وعدد الطلاب (103) طالبا، ولقد قام الباحثان ببناء اختبار لمهارات التفكير التأملي وكانت من أهم نتائج الدراسة أن مستوى التفكير التأملي لم يصل إلى مستوى التمكن لأن الطلبة يعتمدون في تعلمهم على كتابة المحاضرات وتدوين الملاحظات الهامة، وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس لصالح الطالبات، وأوصت الدراسة لابد من رفع مستوى مهارات التفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية، والتركيز على طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية الحاصلين على تقدير جيد، تضمين المساقات الرياضيات، والاجتماعيات، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية المقدمة لطلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة مهارات التفكير التأملي، واقترحت الدراسة أنه لابد من عمل دراسات ميدانية تتعلق بمعرفة مستوى مهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية والإعدادية.

13- دراسة مصطفى (1992م):

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج مقترح لتنمية التفكير التأملي لدى معلمي العلوم بالمرحلة الأساسية ومعرفة أثره في فاعلية التدريس، حيث يتم تحديد فاعلية التدريس بأربعة مؤشرات من ثمانية، وهي التخطيط، وسير الدرس، وإدارة الصف، وتنظيم الأنشطة، والتغذية الراجعة، والعملية التفاعلية، والدافعية، واستثمار البيئة، التعليمية، واتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (34) معلما ومعلمة تم تقسيمهم على مجموعتين ضابطة وتجريبية وتكونت كل مجموعة من (8) معلمين و(9) معلمات، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية التفكير

التأملي لدى المعلمين على مقدار الزيادة في أبعاد الفاعلية التعليمية المختلفة وأوصت الدراسة على اعتماد البرنامج التدريبي لهذه الدراسة في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثنائها واستخدام البرنامج التدريبي الخاص بهذه الدراسة في إجراء المزيد من الدراسات حول تنمية التفكير التأملي.

ثالثاً: الدراسات المتعلقة بالتربية الإسلامية:

1-دراسة حمد (2011):

هدفت الدراسة معرفة مدى تضمن محتوى التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لقضايا فقه الواقع، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (72) من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية من محافظات رفح وخانيونس والوسطى، ومن أهم الأدوات المستخدمة في الدراسة قائمة بقضايا فقه الواقع الواجب تضمينها محتوى التربية الإسلامية، وبطاقة تحليل المحتوى، وقد استهدفت الحكم على مدى تضمن محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لقضايا فقه الواقع، واستبانة استهدفت التعرف على آراء المعلمين حول أهمية دراسة الطلبة لقضايا فقه الواقع التي طرحتها الباحثة، ومن أهم ومن أهم نتائج الدراسة التوصل إلى قائمة نهائية بقضايا فقه الواقع التي بلغت (130) قضية تم تصنيفها إلى عشرة مجالات رئيسية، وأوصت الباحثة إلى ضرورة تكامل مقررات التربية الإسلامية في صفوف المرحلة الثانوية وضرورة استخدام أساليب التدريس الحديثة.

2-دراسة عبد العال (2011):

هدفت هذه الدراسة معرفة مدى تضمن كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لموضوعات التربية الجنسية في ضوء التصور الإسلامي لها، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (64) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في محافظات رفح وخانيونس والوسطى للعام 2010م، واستخدمت الباحثة في الدراسة قائمة بموضوعات التربية الجنسية الواجب تضمينها محتوى كتب التربية الإسلامية وبطاقة تحليل محتوى، وكذلك أعدت استبانة استهدفت التعرف على آراء المعلمين حول أهمية دراسة الطلبة لموضوعات التربية الجنسية، التي طرحتها الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى أهمية العناية بضوابط التربية الجنسية في الإسلام، وأهمية مرحلة المراهقة، وتوصلت إلى أن منهاج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بحاجة إلى إثراء مضمون لموضوعات التربية الجنسية ومن أهم التوصيات عرض محتوى موضوعات التربية الجنسية المقترح دمجها في محتوى كتب التربية الإسلامية على لجنة تضم في عضويتها أساتذة من الجامعات لإثرائها إلى جانب الحكم الفقهي.

3-دراسة السعدوني (2011):

هدفت الدراسة معرفة مدى تضمن كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا لمفاهيم التربية الصحية في ضوء التصور الإسلامي لها.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من كتب التربية الإسلامية المقررة على المرحلة الأساسية العليا وقامت الباحثة بإعداد قائمة تتضمن مفاهيم التربية الصحية الواجب توافرها في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا، وتوصلت الدراسة إلى أنه بلغ مجموع مفاهيم التربية الصحية في كتب التربية الإسلامية لصفوف المرحلة الأساسية العليا من الصف الخامس وحتى الصف العاشر (1327) مفهوماً، وأوصت الدراسة إلى التركيز على المفاهيم الصحية بوجه عام في كتب المراحل التعليمية، وأوصت بإبراز دلالات المفاهيم الصحية الواردة في ثنايا محتوى كتب التربية الإسلامية في ثنايا بعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة.

4-دراسة مشتھی (2010):

هدفت الدراسة بيان فاعلية استخدام برنامج بالوسائط المتعددة لتنمية التفكير البصري في كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي الفلسطيني، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي على عينة اختيرت عشوائياً من مدرسة اليرموك الأساسية العليا (ب) تكونت من (78) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة واستخدم الباحث في دراسته اختبار مهارات التفكير البصري ولقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة، وتوصلت إلى ثبوت فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة لتنمية مهارات التفكير البصري في وحجة السيرة النبوية من كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساس بفاعلية تزيد عن نسبة (الكسب المعدل لبلالك).

5-دراسة قیطة (2010):

هدفت الدراسة معرفة مدى تضمن منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمفاهيم حقوق الإنسان ومدى اكتساب الطلبة لها.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت عينة الدراسة على (475) طالب وطالبة من طلبة الثاني عشر في مدارس خانيونس واستخدم الباحث في هذه الدراسة أداة تحليل محتوى لقياس مفاهيم حقوق الإنسان الواجب توافرها في محتوى منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية وإعداد اختبار لقياس مدى اكتساب الطلبة لمفاهيم حقوق الإنسان الموجودة في محتوى

منهاج التربية الإسلامية لطلبة الصف الثاني عشر، ومن أهم نتائج الدراسة أن: المجال الأول: المدني والسياسي، والمجال الثاني: الاقتصادي والتنموي، والمجال الثالث: الثقافي والاجتماعي.

ومن أهم التوصيات: أن يبني المحتوى على الكيف وليس الكم، وعلى التفكير والفهم وليس الحفظ، وأوصت الدراسة إلى عقد دورات تدريبية مكثفة لمعلمي التربية الإسلامية يتم من خلالها زيادة وعيهم بمفاهيم حقوق الإنسان.

6-دراسة نجم (2010):

هدفت الدراسة معرفة مدى فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التربية العملية لدى طلبة قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الأزهر بغزة.

اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (33) طالبا وطالبة، منهم (16) طالبا، و(17) طالبة، والمجتمع الأصلي للدراسة جميع طلبة التربية الإسلامية الذين انهموا المستوى الثالث من الجنسين والمسجلين للتدريب في برنامج التربية العملية، ولقد قامت الباحثة بإعداد قائمة خاصة لتحديد مهارات التربية العملية، وقامت بإعداد برنامج ينمي مهارات التربية العملية من الجانبين المعرفي والمهاري، وأعدت بطاقة ملاحظة لقياس أداء الطلبة المعلمين لمهارات التربية العملية وقامت بإعداد اختبار تحصيلي معرفي.

ومن نتائج الدراسة: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التقديرات التقويمية على بطاقة ملاحظة الأداء لمهارات التربية العملية لأفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مجموعتي الطلاب والطالبات على الاختبار المعرفي لمهارات التربية العملية لأفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، ويوصي الباحث بضرورة الأخذ بفكرة البرنامج وتطبيقه في كليات التربية في جميع جامعات قطاع غزة لجميع تخصصات كلية التربية.

7-دراسة أبو نمر (2008):

هدفت الدراسة معرفة مواصفات المعلم القدوة في ضوء التربية الإسلامية ومدى تمثلها لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من وجهة نظر طلبتهم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الاستنباطي، وتكونت عينة الدراسة من (342) طالبا وطالبة من المستوى الأول والرابع في الجامعات الثلاث حيث تم استخدام استبانة كأداة رئيسة للدراسة وتوصلت الدراسة إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثل أعضاء هيئة التدريس

بمواصفات المعلم القدوة من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجامعة وذلك لصالح الجامعة الإسلامية.

ومن أهم التوصيات التزام المعلم بالأدب التربوي الإسلامي أثناء تعليم طلابه، وأوصت الدراسة بإعادة صياغة المنهاج الفلسطيني بما يتوافق مع عقيدة الأمة ومصلحة الوطن.

8-دراسة الحاج أحمد (2004):

هدفت الدراسة معرفة سبل الارتقاء بالممارسات التربوية لمعلمي المرحلة الأساسية العليا بمحافظات غزة.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت عينة تكونت من (600) طالب وطالبة من الصف العاشر و(200) معلم ومعلمة، واستخدمت استبانة من (59) فقرة في مجالين، المجال الأول: الممارسات التربوية الخاصة بواجبات المعلم. والمجال الثاني: الممارسات التربوية للمتعلم.

ومن أهم نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في درجة التزام المعلمين بالممارسات التربوية في مجال واجبات المعلم وأدائه وكذلك لا توجد فروق تعزى لمتغير التخصص والتأهيل التربوي.

توجد فروق في مجال علاقة المعلم بالمتعلم تعزى لمتغير الجنس وهو لصالح الذكور.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد أن اطّلت الباحثة على ما سبق من دراسات وأبحاث وغيرها مما لم يتح المجال لاستعراضه، رأت الباحثة أن تخط بنقاط ما بين رسالتها وتلك الرسائل والأبحاث من أوجه الاتفاق أو الاختلاف أو ما تميزت به هذه الدراسة عما سبقها من دراسات، ومن ثم بيان مدى استفادة الباحثة منها على النحو التالي:

أولاً: ما اتفقت فيه الدراسة مع ما عرض من دراسات سابقة:

1. اتفقت هذه الدراسة مع عدد من الدراسات في اهتمامها بتتمية التفكير التأملي بشكل عام مثل دراسة الجديبة (2012م)، ودراسة عفانة واللولو (2002م)، ودراسة مصطفى (1992م)، ودراسة كشكو (2005م)، ودراسة أبو نحل (2010م)، ودراسة الشكعة (2007م)، ودراسة الفار (2011م)، ودراسة القطراوي (2010م)، ودراسة العمادي

- (2008م)، ودراسة عبد الوهاب (2005م)، دراسة راشد (2003م)، دراسة بخش (2004م)، دراسة بركات (2004م).
2. اتفقت هذه الدراسة مع العديد من الدراسات في استخدامها استراتيجياتية التعلم التوليدي مثل دراسة فنونة (2012م)، دراسة عبد الكريم (2000م)، دراسة محمد (2003م)، دراسة الدواهيدي (2006م)، دراسة ضهير (2007م)، دراسة أحمد (2009م)، دراسة ريان (2010م)، دراسة يانج وتوا (2004م)، دراسة هارلاند (2003م)، دراسة ميجر والشوت (2001م)، دراسة لاک (2001م)، دراسة جيوريرو وفيلاميل (2000م)، دراسة جونز وكارتر (1998م)، دراسة ريتشموند وسترلي (1996م).
3. اتفقت هذه الدراسة مع العديد من الدراسات بتطبيقها أدواتها على المرحلة الإعدادية مثل دراسة: محمد (2003م)، دراسة ضهير (2007م)، دراسة الجدبة (2012م)، دراسة كشكو (2005م)، دراسة الفار (2011م)، دراسة القطراوي (2010م)، دراسة مشتھی (2010م).
4. واتفقت الدراسة بأداتها (اختبار مهارات التفكير التأملي) مع الدراسات التالية: دراسة الجدبة (2012م)، دراسة اللولو وعفانة (2002م)، دراسة كشكو (2005م)، دراسة أبو نحل (2010م)، دراسة الفار (2011م)، دراسة القطراوي (2010م)، دراسة العموي (2008م)، دراسة عبد الوهاب (2005م).
5. اتفقت الدراسة من حيث اتباعها المنهج التجريبي مع الدراسات التالية: دراسة الجدبة (2012م)، دراسة مصطفى (1992م)، دراسة كشكو (2005م)، دراسة الشكعة (2007م)، دراسة الفار (2011م) دراسة القطراوي (2010م)، دراسة العموي (2008م)، دراسة عبد الوهاب (2005م)، دراسة راشد (2003م)، دراسة الدواهيدي (2006م)، دراسة ضهير (2007م)، دراسة أحمد (2009م)، دراسة ريان (2010م)، دراسة يانج وتوا (2004م)، دراسة هارلاند (2003م)، دراسة ميجر والشوت (2001م)، دراسة لاک (2001م)، دراسة جونز وروا وكارتر (1998م).

نتائج الدراسات السابقة:

جميع الدراسات السابقة أكدت على فعالية الاستراتيجيات المستخدمة في تنمية مهارات التفكير التأملي مما يوضح وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

أولاً: ما اختلفت فيه الدراسة مع ما عرض من دراسات سابقة:

1- اختلفت الدراسة من حيث الأدوات مع الدراسات التالية: دراسة الجديبة (2012م) حيث أنها استخدمت دليل المعلم، وأداة تحليل محتوى، واختلفت مع دراسة مصطفى (1992م) حيث أنه استخدم برنامجاً تدريبياً، وكذلك دراسة كشكو (2005م)، حيث أنه قام ببناء برنامج تقني، أما دراسة أبو نحل (2010م) فقد استخدم استبانة، أما دراسة الشكعة (2007م) فقد استخدم اختبار أيزنك وولسون، ودراسة الفار (2011م) فقد استخدم دليل المعلم، ودراسة القطراوي (2010م) فقد استخدم أداة تحليل محتوى، واختبار عمليات العلم، أما دراسة عبد الوهاب (2005) فقد استخدم مقياس الاتجاه، وكذلك دراسة بخش (2004م) استخدم مقياس للاتجاهات، وبطاقة ملاحظة، أما بركات (2004م) فقد استخدم مقياس أيزنك وولسون.

2- واختلفت الدراسة مع العديد من الدراسات التي اتبعت المنهج الوصفي التحليلي مثل: دراسة أبو نحل (2010م) ودراسة الحاج احمد (2004)، ودراسة حمد (2011م)، دراسة عبد العال (2011م)، دراسة السعدوني (2011م) دراسة قيطرة (2010م)، دراسة أبو نمر (2008م) بالإضافة إلى استخدامه المنهج الاستنباطي، ودراسة ريتشموند وبسترلي (1996م) أما دراسة نجم (2010م) فقد استخدمت المنهج شبه تجريبي.

ثانياً: ما تميزت به الدراسة:

تميزت هذه الدراسة باستخدامها استراتيجية التعلم التوليدي في تدريس مبحث التربية الإسلامية، حيث أن هذه الدراسة تعتبر الأولى التي تستخدم استراتيجية التعلم التوليدي في مبحث التربية الإسلامية في حدود علم الباحثة.

ثالثاً: مدى استفادة الباحثة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري الخاص بالتعلم التوليدي والتفكير التأملي والتربية الإسلامية أيضاً، واستفادت الدراسة في اختيار انسب الأدوات وانسب المهارات وخاصة دراسة أبو نحل (2010م)، ودراسة عفانة واللولو (2002م)، واستفادت الدراسة مما سبقها من دراسات في بناء اختبار مهارات التفكير التأملي وخاصة دراسة القطراوي (2010م)، وفي الأساليب الإحصائية.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

- ❖ منهج الدراسة.
- ❖ المجتمع الأصلي للدراسة.
- ❖ عينة الدراسة.
- ❖ بناء أداة الدراسة.
- ❖ المعالجة الإحصائية.
- ❖ خطوات الدراسة.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

تناول هذا الفصل إجراءات الدراسة التي اتبعتها الباحثة للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فروضها ثم الحديث عن منهج البحث المتبع في الدراسة، ووصف لمجتمع وعينة الدراسة وأسلوب اختيارها، وبيان بناء أداة الدراسة، واستخراج صدقها وثباتها، واتساقها الداخلي والتصميم التجريبي، وضبط المتغيرات، كما يحتوي الفصل على كيفية تنفيذ الدراسة وإجراءاتها، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي وهو " المنهج الذي يتم فيه التحكم في المتغيرات المؤثرة في ظاهرة ما باستثناء متغير واحد يقوم الباحث بتطويعه وتغييره بهدف تحديد وقياس تأثيره على الظاهرة موضع الدراسة، حيث أخضعت الباحثة المتغير المستقل في هذه الدراسة وهو "استراتيجية التعلم التوليدي لقياس أثره على المتغير التابع الأول وهو "التحصيل" والمتغير التابع الثاني وهو "مهارات التفكير التأملي" لدى طالبات الصف التاسع الأساس.

حيث إن المنهج التجريبي هو الأكثر ملاءمة للموضوع قيد الدراسة، حيث تم اتباع أسلوب تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة المتكافئتين بحيث تتعرض المجموعة التجريبية تدریساً للوحدة الدراسية (الفقه الإسلامي) من خلال استراتيجية التعلم التوليدي التي أعدتها الباحثة، بينما تتلقى المجموعة الضابطة تدریساً للوحدة الدراسية نفسها بالطريقة الاعتيادية.

المجتمع الأصلي للدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف التاسع الأساس بمحافظة رفح للعام الدراسي 2012-2013 حيث بلغ عدد الطالبات (579) طالبة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (80) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساس بمدرسة القدس الثانوية (ب) للبنات للعام الدراسي 2012-2013، حيث يوجد بالمدرسة ثلاث شعب من الصف التاسع، جرى اختيار شعبتين منهما بطريقة عشوائية، وتم تعيين إحداهما عشوائياً كمجموعة تجريبية تدرس استراتيجية التعلم التوليدي في (وحدة الفقه الإسلامي) في الفصل الدراسي الأول، والمجموعة الأخرى ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية.

والجدول رقم (4:1) يوضح أفراد العينة:

جدول رقم (4:1)

عدد أفراد عينة الدراسة للمجموعة التجريبية والضابطة

النسبة المئوية	العدد	الصف	المدرسة
50%	40	التجريبية الصف التاسع (3)	مدرسة القدس الثانوية ب للبنات
50%	40	الضابطة الصف التاسع (1)	
100%	80	المجموع	

أدوات الدراسة:

جرى استخدام أداتين لجمع البيانات هما:

1- اختبار تحصيلي.

2- اختبار التفكير التأملي.

أولاً: الاختبار التحصيلي:

قامت الباحثة ببناء الاختبار التحصيلي لقياس مستوى التحصيل لأفراد العينة في محتوى وحدة (الفقه الإسلامي) أعد خصيصاً لهذا الغرض وقد تكون الاختبار في صورته الأولية من (30) فقرة من نمط (الاختبار من متعدد)، وقد تم اختيار هذا النمط من الأسئلة لأنها تمكن الباحثة من قياس مدى تحقق جميع الأهداف التربوية المرتبطة بنواتج التعلم، كما أن درجة الصدق والثبات فيها مرتفعة، ولسهولة تصحيحها، إذ يمكن تصحيحها بالمفتاح المثقب. كما يمكن تحليل نتائجها إحصائياً، علاوة على أنها تقلل من درجة التخمين ولاسيما أنه تم صياغة أربعة بدائل لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي المعد لهذه الدراسة.

إعداد الاختبار التحصيلي:

يهدف الاختبار إلى قياس "أثر استخدام استراتيجية التعلم التوليدي في تدريس التربية الإسلامية على التحصيل المعرفي" ولقد تم بناء الاختبار التحصيلي تبعاً للخطوات التالية:

خطوات بناء الاختبار التحصيلي:

قامت الباحثة بتحليل وحدة " الفقه الإسلامي" للفصل الدراسي الأول من منهاج الصف التاسع ثم جرى صياغة أسئلة اختيار من متعدد لقياس المستوى التحصيلي للطالبات، وقد تكون الاختبار التحصيلي من (30) سؤالاً حيث وزعت الأسئلة على دروس وحدة (الفقه الإسلامي) في الفصل الدراسي الأول في كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساس، ولقد احتوى الاختبار

على أربعة مستويات (تذكر - فهم - تطبيق - تحليل) وذلك لمناسبتها لموضوعات الوحدة والتي تتحدث عن العبادات فالعبادات تتطلب التذكر والفهم، وأكثر ما تتطلبه العبادات التطبيق وكذلك التحليل لذا اقتصرت الباحثة على هذه المستويات. والجدول (4:2) يوضح مواصفات الاختبار:

جدول رقم (4:2)

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي يوضح توزيع الفقرات على مستويات (تذكر - فهم - تطبيق - تحليل)

الموضوع	تذكر		فهم		تطبيق		تحليل		المجموع	
	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد
الحج (1)	25	2	30.3	2	25	3	-	-	23.3	7
الحج والعمرة (2)	12.5	1	16.6	1	16.6	2	25	1	16.6	5
الذبائح والصيد	25	2	30.3	2	25	3	25	1	26.6	8
العقيقة واحكام المولود	12.5	1	16.6	1	16.6	2	25	1	16.6	5
الوقف	25	2	-	-	16.6	2	25	1	16.6	5
المجموع	100	8	100	6	100	12	100	4	100	30

صياغة فقرات الاختبار:

قامت الباحثة بصياغة فقرات الاختبار من نوع اختيار من متعدد، تتكون كل فقرة من جذع يتضمن سؤالاً، وأربعة بدائل تتضمن إجابة صحيحة واحدة فقط والباقي خطأ إلا أنها مقنعة ظاهرياً وتسمى المموهات أو المشتتات.

وقد راعت الباحثة عند صياغة الفقرات أن تكون:

- شاملة للأهداف التربوية المراد قياسها.
 - واضحة وبعيدة عن الغموض واللبس.
 - ممثلة بجدول المواصفات المحكم.
 - سليمة لغوياً وسهلة وملائمة لمستوى الطلبة.
 - مصاغة بصورة إجرائية.
 - قادرة على قياس سلوك واحد يتضمن فكرة واحدة فقط.
- هذا، وقد اشتمل الاختبار في صورته الأولية على (30) سؤال.

أولاً: صدق الاختبار

ويقصد به أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه فعلاً، واقتصرت الباحثة على نوعين من الصدق حيث أنهما يفيان بالغرض وهما صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي.

صدق المحكمين:

بعد إعداد الاختبار في صورته الأولية تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية ، ومشرفي ومعلمي التربية الإسلامية من ذوي الخبرة وقد بلغ عددهم (10) ملحق رقم (7) وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى:

- تمثيل فقرات الاختبار للأهداف المراد قياسها.
 - تغطية فقرات الاختبار للمحتوى.
 - صحة فقرات الاختبار لغوياً وعلمياً.
 - مناسبة فقرات الاختبار لمستوى طلبة الصف التاسع الأساس.
 - مدى انتماء الفقرات إلى كل بعد من أبعاد الاختبار.
 - وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات والآراء في الاختبار منها:
 - إعادة الصياغة لبعض الأسئلة مثل (س6-س8) وكذلك إعادة صياغة مقدمة الاختبار
 - أشار بعض المحكمين إلى الانتباه لعلامات الترقيم مثل تنقيط للفراغ في س3-س7، وكذلك وضع نقطة نهاية س1-س5-س9-س12-س14
 - عدم الاكثار من البديل (ليس مما سبق)
 - ضرورة كتابة (انتهت الأسئلة) في نهاية الاختبار.
 - أشار بعض المحكمين إلى حذف البديل الرابع من (س8) واستبداله ببديل آخر مناسب.
- في ضوء تلك الآراء تم الأخذ بملاحظات المحكمين وبقي الاختبار في صورته النهائية من (30) سؤالاً.

ترتيب أسئلة الاختبار:

تم ترتيب الأسئلة وفقاً لمضمون المادة الدراسية، كما تم ترتيبها تبعاً لصعوبتها، حيث بدأت الباحثة بوضع الأسئلة السهلة ثم تبعها بالأكثر صعوبة، وذلك حسب التقدير الشخصي كذلك رتبت الأسئلة ابتداءً بأسئلة التنكر، فالفهم، فالتطبيق فالتحليل في كل موضوع.

صياغة تعليمات الاختبار:

تم صياغة تعليمات الاختبار وإعدادها على ورقة منفصلة في كراس الاختبار، وقد تم توضيح الهدف من الاختبار، وكيفية الإجابة عن فقراته، وقد روعي السهولة والوضوح عند صياغة هذه التعليمات. وأخيراً طبق الاختبار في صورته الأولية لتجريبه على عينة استطلاعية من الطلبة، وذلك لحساب صدقه وثباته.

تجريب الاختبار:

تم تجريب الاختبار على عينة استطلاعية عشوائية قوامها (40) طالبة من نفس مجتمع الدراسة الذين سبق لهم دراسة هذه الوحدة وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية ما يلي:

1. حساب معامل الاتساق الداخلي للاختبار.
2. تحليل فقرات الاختبار لحساب معاملات الصعوبة والتمييز.
3. حساب ثبات الاختبار.

تصحيح الاختبار:

حددت درجة واحدة لكل فقرة من فقرات الاختبار لتصبح الدرجة النهائية للاختبار (30) درجة والدرجة الدنيا للاختبار (صفر).

- أعدت الباحثة مفتاحاً مثقّباً لتصحيح استجابات أفراد العينة الاستطلاعية.
- قامت الباحثة بتصحيح الأوراق بالمفتاح المثقّب، وأعيدت عملية التصحيح مرة ثانية للتأكد من الدرجات قبل تحليلها.
- رتبت أوراق الإجابة ترتيباً تنازلياً، وتم رصد الدرجات الخام للطلبة.

صدق الاتساق الداخلي:

ويقصد به "قوة الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار وذلك لحساب معامل بيرسون".

الجدول رقم (4:3)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار

معامل الارتباط	رقم السؤال	البعد	معامل الارتباط	رقم السؤال	البعد	معامل الارتباط	رقم السؤال	البعد
**0.701	4	التطبيقي	**0.642	8	التحليل	**0.396	1	التفكير
**0.451	5		*0.374	9		**0.442	2	
**0.669	19		*0.338	10		*0.393	3	
**0.720	20		**0.505	15		**0.396	7	
**0.663	30		**0.608	25		*0.341	12	
**0.836	6	التحليل	**0.466	26		**0.671	14	
**0.840	11		**0.677	27		**0.449	17	
*0.363	13		**0.628	29		**0.398	18	
**0.413	16					**0.656	21	
**0.505	22					**0.607	23	
				**0.505	24			
				**0.465	28			

** ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

* ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من الجدول السابق أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01، 0.05). وللتأكد من التناسق الداخلي لمجالات الاختبار تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل

مستوى تعليمي والدرجة الكلية للاختبار كما هو موضح في جدول رقم (4:4):

جدول (4:4)

معاملات ارتباط درجات مجالات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار

مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى التعلم
دالة عند 0.01	**0.820	تذكر
دالة عند 0.01	**0.866	فهم
دالة عند 0.01	**0.846	تطبيق
دالة عند 0.01	**0.590	تحليل

** ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

* ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من جدول (4:4) أن معاملات ارتباط مجالات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على التماسق الداخلي لمجالات الاختبار. ثانياً: حساب معاملات السهولة والتمييز لفقرات الاختبار.

1- معامل الصعوبة:

يقصد بمعامل الصعوبة "النسبة المئوية لعدد الأفراد الذين أجابوا عن كل سؤال من الاختبار إجابة صحيحة من المجموعتين المحكيتين العليا والدنيا، (الكيلائي وآخرون، 2008:447)، ويحسب بالمعادلة التالية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{ع(ص)} + \text{د(ص)}}{\text{ن}}$$

حيث أن:

ع(ص) = عدد الذين أجابوا عن الفقرة من المجموعة العليا إجابة صحيحة.

د(ص) = عدد الذين أجابوا عن الفقرة من المجموعة الدنيا إجابة صحيحة.

ن = عدد أفراد المجموعتين العليا والدنيا.

وبذلك فإن معامل الصعوبة يفسر على كل فقرة بأنه كلما زادت نسبة الصعوبة تكون الفقرة أسهل، والعكس صحيح.

وبتطبيق المعادلة السابقة وإيجاد معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدت الباحثة أن معاملات الصعوبة تراوحت ما بين (0.55-0.77) وكان متوسط معامل الصعوبة الكلي (0.67)، وبهذه النتائج تبقى الباحثة على جميع فقرات الاختبار، وذلك لمناسبة مستوى درجة صعوبة الفقرات، حيث كانت معاملات الصعوبة أكثر من 0.20 وأقل من 0.80.

2- معامل التمييز:

تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{ع(ص)} - \text{د(ص)}}{\text{ن}}$$

ع(ص) = عدد الذين أجابوا عن الفقرة من المجموعة العليا إجابة صحيحة.

د(ص) = عدد الذين أجابوا عن الفقرة من المجموعة الدنيا إجابة صحيحة.

ن = عدد التلاميذ في إحدى الفئتين.

تراوحت جميع معاملات التمييز لفقرات الاختبار بعد استخدام المعادلة السابقة بين (0.27-0.55) للتمييز بين إجابات الفئتين العليا والدنيا، وقد بلغ متوسط معامل التمييز الكلي (0.40) ويقبل علم القياس معامل التمييز إذا بلغ أكثر من (0.20) (الكيلاني وآخرون، 2008:448) وبذلك أبقت الباحثة على جميع فقرات الاختبار.

جدول (4:5)

معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار

م	معاملات الصعوبة	معاملات التمييز	م	معاملات الصعوبة	معاملات التمييز
1	0.55	0.36	16	0.77	0.45
2	0.59	0.27	17	0.73	0.36
3	0.68	0.27	18	0.73	0.55
4	0.73	0.36	19	0.64	0.36
5	0.68	0.45	20	0.59	0.27
6	0.73	0.36	21	0.64	0.36
7	0.77	0.45	22	0.73	0.36
8	0.64	0.55	23	0.64	0.55
9	0.59	0.45	24	0.73	0.55
10	0.50	0.27	25	0.73	0.36
11	0.68	0.45	26	0.59	0.27
12	0.73	0.36	27	0.68	0.27
13	0.64	0.36	28	0.59	0.27
14	0.77	0.45	29	0.64	0.36
15	0.73	0.55	30	0.55	0.55
معامل الصعوبة الكلي		0.67	معامل التمييز الكلي		0.40

ثالثاً: ثبات الاختبار:

ويقصد به الحصول على نفس النتائج عند تكرار القياس باستخدام نفس الأداة في نفس الظروف" ويحسب معامل الثبات بطرق عديدة، وقد قامت الباحثة بإيجاد معامل الثبات بطريقتي التجزئة النصفية وكودر- ريتشاردسون 21 على النحو التالي:

أولاً: طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، حيث قام الباحث بتجزئة الاختبار إلى نصفين، الفقرات الفردية مقابل الفقرات الزوجية لكل مستوى من مستويات الاختبار، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان بروان

$$\text{الثبات المعدل} = \frac{2r}{r+1}$$

$$r+1$$

والجدول (4:6) يوضح معاملات ثبات مستويات الاختبار:

جدول (4:6)

معاملات ثبات مستويات الاختبار

المستوى	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
الاختبار الكلي	30	0.535	0.697

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.697)، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

ثانياً: طريقة كودر - ريتشاردسون 21: Richardson and Kuder

استخدمت الباحثة طريقة ثانية من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاختبار، حيث حصلت على قيمة معامل كودر ريتشاردسون 21 للدرجة الكلية للاختبار ككل طبقاً للمعادلة التالية: والجدول (4:7) يوضح ذلك:

$$r_{21} = \frac{m(m-k)}{c^2}$$

حيث أن: م : المتوسط ك : عدد الفقرات ع²: التباين

الجدول (4:7)

عدد الفقرات والتباين والمتوسط ومعامل كودر ريتشارد شون 21

معامل كودر ريتشارد شون 21	م	ع2	ك	
0.850	23.200	29.446	30	الاختبار الكلي

يتضح من الجدول السابق أن معامل كودر ريتشارد شون 21 للاختبار ككل كانت (0.850) وهي قيمة عالية تظمن الباحثة إلى تطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

وبذلك تأكدت الباحثة من صدق و ثبات الاختبار التحصيلي، وأصبح الاختبار في صورته النهائية (30) فقرة. انظر ملحق رقم (6)

ثانياً: اختبار التفكير التأملي:

قامت الباحثة ببناء اختبار لقياس بعض مهارات التفكير التأملي.

خطوات بناء اختبار التفكير التأملي:

قامت الباحثة بحصر أنماط التفكير التأملي، كما قامت بتحديد الأهداف التعليمية المتعلقة باختبار التفكير التأملي، ومن ثم تم تحديد المهارات التي يتضمنها الاختبار وكان عددها (18) سؤالاً حيث وزعت الأسئلة على خمس قدرات بناءً على عدد الأهداف التعليمية المتعلقة بكل قدرة والجدول (4:8) يوضح ذلك:

جدول رقم (4:8)

جدول مواصفات اختبار التفكير التأملي في صورته النهائية

المهارة	العدد	% النسبة المئوية
مهارة الرؤية البصرية الناقدة	5	27.8
مهارة الوصول إلى استنتاجات	3	16.7
مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة	4	22.2
مهارة الكشف عن المغالطات	3	16.7
مهارة وضع حلول مقترحة	3	16.7
المجموع	18	100.0

صياغة فقرات الاختبار:

قامت الباحثة بإعداد اختبار لقياس أثر استخدام استراتيجية التعلم التوليدي على التفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساس، وقد مر الاختبار بالمراحل التالية:

1. تحديد وحدة الدراسة المراد الكشف عن مهارات التفكير التأملي من خلالها.
2. الأوزان النسبية للتأكد من تحليل أهداف الوحدة، وللتعرف على الوزن النسبي للأهداف الموجودة في الدرس ليتم تمثيلها بنفس النسبة من الأسئلة في الاختبار.
3. تحديد الهدف من الاختبار: استهدف الاختبار التعرف على مستوى فهم طالبات الصف التاسع لأبعاد مهارات التفكير التأملي.
4. إعداد البنود الاختبارية: حيث استعانت الباحثة بالمفاهيم العلمية والأنشطة في بناء الاختبار المكون من (18) سؤالاً موزعة على خمس مهارات.

وقد راعت الباحثة عند صياغة الفقرات:

- الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة في هذا المجال المتعلقة بموضوع التفكير التأملي للتعرف على أفضل الأساليب لقياسها.
- الاطلاع على محتوى مادة التربية الإسلامية للصف التاسع في ضوء عملية التحليل وصياغة الفقرات بصورتها الأولية.
- أن تكون الأسئلة شاملة للأهداف التربوية المراد قياسها.
- واضحة وبعيدة عن الغموض واللبس.
- ممثلة بجدول المواصفات المحكم.
- سليمة لغوياً وسهلة وملائمة لمستوى الطلبة.
- مصاغة بصورة إجرائية.
- قادرة على قياس مهارة واحدة من مهارات التفكير التأملي.

أولاً: صدق الاختبار:

ويقصد به أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه فعلاً، وحيث أن بنود الاختبار قد اختيرت على أساس قوته التمييزية فإن الاختبار صادق إلى حد ما وهناك الكثير من الطرق التي يقاس بها الصدق واقتصرت الباحثة على نوعين من الصدق حيث أنهما يفيان بالغرض وهما المحكمين وصدق الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار:

صدق المحكمين:

بعد إعداد الاختبار في صورته الأولى تم عرضه في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، ومشرفي ومعلمي التربية الإسلامية من ذوي الخبرة وقد بلغ عددهم (10) ملحق رقم (7) وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى:

- تمثيل أسئلة الاختبار لمهارات التفكير التأملي .
- تغطية أسئلة الاختبار للمحتوى.
- صحة أسئلة الاختبار لغوياً وعلمياً.
- مناسبة أسئلة الاختبار لمستوى طلبة الصف التاسع الأساس.
- وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات والآراء في الاختبار منها:
- إعادة الصياغة لبعض الأسئلة.
- تبسيط اللغة بحيث تتناسب لمستويات الطلبة.
- اختصار بعض الأسئلة.
- تصحيح بعض الأخطاء اللغوية والإملائية التي وردت في الاختبار في صورته الأولى.
- وضع نقطة نهاية السؤال الذي لا يبدأ بأدوات الاستفهام.
- كتابة الآيات الواردة في الاختبار بالرسم العثماني .
- تخريج الحديث الوارد في الاختبار.

في ضوء تلك الآراء تم تعديل اللازم بحيث بقي الاختبار في صورته النهائية مكوناً من

(18) سؤالاً.

ترتيب الأسئلة:

تم ترتيب الأسئلة وفقاً لمضمون المادة الدراسية، كما تم ترتيبها تبعاً لصعوبتها، حيث بدأت الباحثة بوضع الأسئلة السهلة ثم تبعها بالأكثر صعوبة، وذلك حسب التقدير الشخصي.

صياغة تعليمات الاختبار:

تم صياغة تعليمات الاختبار وإعدادها على ورقة منفصلة في كراس الاختبار، و تم توضيح الهدف من الاختبار، وكيفية الإجابة عن فقراته، وقد روعي السهولة والوضوح عند صياغة هذه التعليمات. وأخيراً طبق الاختبار في صورته الأولى لتجريبه على عينة استطلاعية من الطالبات.

تجريب الاختبار:

تم تجريب الاختبار على عينة استطلاعية عشوائية قوامها (40) طالبة ممن سبق لهم دراسة الدروس، ولهم نفس خصائص المجتمع الأصلي، وذلك لتحليل النتائج وحساب الصدق

الداخلي وكذلك معامل الصعوبة والتمييز للفقرات، ومن ثم حساب الثبات، ، ومعرفة الزمن اللازم للإجابة عنه، وتسجيل الوقت الذي استغرقه أول خمسة طلبة في الإجابة عنه، وكذلك آخر خمسة طلبة في الإجابة عنه، إذ استغرق الوقت (40) دقيقة.
تصحيح الاختبار:

- وزعت الدرجات على الأسئلة بدرجات مختلفة حسب ما تقتضيه الإجابة عن كل سؤال والجدول (4:9) يبين كيف تم توزيع درجات الاختبار على الأسئلة.

الجدول (9 : 4)

جدول توزيع درجات اختبار التفكير التأملي

السؤال الخامس			السؤال الرابع			السؤال الثالث				السؤال الثاني			السؤال الأول					
6 درجات			6 درجات			5 درجات				3 درجات			10 درجات					
3	2	1	3	2	1	4	3	2	1	3	2	1	5	4	3	2	1	
تفكير	تفكير	تفكير	تفكير	تفكير	تفكير	تفكير	تفكير	تفكير	تفكير	تفكير	تفكير	تفكير	تفكير	تفكير	تفكير	تفكير	تفكير	تفكير

- قامت الباحثة بتصحيح الأوراق للتأكد من الدرجات قبل تحليلها.
- رتبت أوراق الإجابة ترتيباً تنازلياً، وتم رصد الدرجات الخام للطلبة.

صدق الاتساق الداخلي:

ويقصد به "قوة الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار بالدرجة الكلية لمستوى الأهداف التي تنتمي إليه".
والجدول (4:10) يبين معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للاختبار الذي تنتمي إليه.

الجدول (4:10)

معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار

م.م	معامل الارتباط	م.م	معامل الارتباط
1	*0.318	10	*0.358
2	*0.371	11	**0.449
3	**0.415	12	**0.464
4	**0.520	13	**0.587
5	**0.397	14	**0.557
6	*0.345	15	**0.531
7	*0.385	16	**0.559
8	**0.574	17	**0.524
9	**0.487	18	**0.512

*ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

*ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من الجدول السابق أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01، 0.05).

للتأكد من التناسق الداخلي لمجالات الاختبار جرى حساب معاملات الارتباط بين درجة

كل مجال من مجالات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار كما هو موضح في جدول رقم (4:11):

جدول رقم (4:11)

معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاختبار

المجال	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
مهارة الرؤية البصرية الناقدة	0.531	دالة عند 0.01
مهارة الوصول إلى استنتاجات	0.635	دالة عند 0.01
مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة	0.582	دالة عند 0.01
مهارة الكشف عن المغالطات	0.726	دالة عند 0.01
مهارة وضع حلول مقترحة	0.658	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول (4:10) أعلاه أن معاملات ارتباط درجات مستويات الاختبار بالدرجة

الكلية للاختبار دالة إحصائياً على مستوى دلالة (0.01) مما يدل على التناسق الداخلي لمستويات الاختبار.

ثانياً: حساب معاملات السهولة والتمييز لفقرات الاختبار.

1- معامل الصعوبة:

يقصد بمعامل الصعوبة "النسبة المئوية لعدد الأفراد الذين أجابوا على كل سؤال من الاختبار إجابة صحيحة من المجموعتين المحكيتين العليا والدنيا،(الكيلاني وآخرون، 2008:447)، ويحسب بالمعادلة التالية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{ع(ص)} + \text{د(ص)}}{\text{ن}}$$

حيث أن:

ع(ص) = عدد الذين أجابوا عن الفقرة من المجموعة العليا إجابة صحيحة.

د(ص) = عدد الذين أجابوا عن الفقرة من المجموعة الدنيا إجابة صحيحة.

ن = عدد أفراد المجموعتين العليا والدنيا.

وبذلك فإن معامل الصعوبة يفسر على كل فقرة بأنه كلما زادت نسبة الصعوبة تكون الفقرة

أسهل، والعكس صحيح.

وبتطبيق المعادلة السابقة وإيجاد معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدت

الباحثة أن معاملات الصعوبة تراوحت ما بين (0.64-0.82) وكان متوسط معامل الصعوبة

الكلي (0.74)، وبهذه النتائج تبقى الباحثة على جميع فقرات الاختبار، وذلك لمناسبة مستوى درجة

صعوبة الفقرات، حيث كانت معاملات الصعوبة أكثر من 0.20 وأقل من 0.80.

2- معامل التمييز:

تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{ع(ص)} + \text{د(ص)}}{\text{ن}}$$

ع(ص) = عدد الذين أجابوا عن الفقرة من المجموعة العليا إجابة صحيحة.

د(ص) = عدد الذين أجابوا عن الفقرة من المجموعة الدنيا إجابة صحيحة.

ن = عدد التلاميذ في إحدى الفئتين.

تراوحت جميع معاملات التمييز لفقرات الاختبار بعد استخدام المعادلة السابقة بين

(0.36-0.73) للتمييز بين إجابات الفئتين العليا والدنيا، وقد بلغ متوسط معامل التمييز

الكلي (0.51)، ويقبل علم القياس معامل التمييز إذا بلغ أكثر من (0.20) (الكيلاني وآخرون،

2008:448)، وبذلك أبقت الباحثة على جميع فقرات الاختبار.

جدول رقم (4:12)

معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار

م	معاملات الصعوبة	معاملات التمييز	م	معاملات الصعوبة	معاملات التمييز
1	0.77	0.45	10	0.73	0.55
2	0.70	0.48	11	0.73	0.55
3	0.77	0.45	12	0.77	0.45
4	0.73	0.55	13	0.68	0.64
5	0.82	0.36	14	0.64	0.73
6	0.77	0.45	15	0.73	0.55
7	0.64	0.55	16	0.77	0.45
8	0.82	0.36	17	0.68	0.64
9	0.77	0.45	18	0.77	0.45
	معامل الصعوبة الكلي	0.74	معامل التمييز الكلي		0.51

ثبات الاختبار:

ويقصد به الحصول على نفس النتائج عند تكرار القياس باستخدام نفس الأداة في نفس الظروف" ويحسب معامل الثبات بطرق عديدة. وقد قامت الباحثة بإيجاد معامل الثبات بطريقتي التجزئة النصفية وكودر- ريتشارد سون 20 على النحو التالي:
أولاً: طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، حيث قام الباحث بتجزئة الاختبار إلى نصفين، الفقرات الفردية مقابل الفقرات الزوجية للاختبار، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان بروان والجدول (4:13) يوضح معاملات ثبات الاختبار:

جدول (4:13)

معاملات ثبات الاختبار

المستوى	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
الاختبار الكلي	18	0.555	0.714

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.714)، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

ثانياً: طريقة كودر- ريتشاردسون 20: Richardson and Kuder

استخدمت الباحثة طريقة ثانية من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاختبار، حيث حصلت على قيمة معامل كودر ريتشاردسون 20 للدرجة الكلية للاختبار ككل طبقاً للمعادلة التالية: والجدول (4-14) يوضح ذلك:

$$r_{11} = \frac{n}{n-1} \left(\frac{\sum E^2 - \frac{(\sum E)^2}{n}}{\sum E^2} \right)$$

- r_{11} = معامل ثبات الاختبار أو المقياس.
- n = عدد مفردات أداة القياس.
- E = تباين أداة القياس.
- $\sum E^2$ = مجموع تباينات مفردات أداة القياس.

الجدول (4:14)

عدد الفقرات والتباين والمتوسط ومعامل كودر ريتشاردسون 20

20معامل كودر ريتشاردسون	م	ع2	ك	
0.687	24.40	21.37	30	الاختبار الكلي

يتضح من الجدول السابق أن معامل كودر ريتشاردسون 20 للاختبار ككل كانت (0.687) وهي قيمة عالية تطمئن الباحثة إلى تطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

وبذلك تأكدت الباحثة من صدق و ثبات اختبار التفكير التأملي، وأصبح الاختبار في صورته النهائية (18) فقرة. انظر ملحق رقم (5).

ضبط المتغيرات قبل بدء التجريب:

انطلاقاً من الحرص على سلامة النتائج، وتجنباً لآثار العوامل الدخيلة التي يتوجب ضبطها والحد من آثارها للوصول إلى نتائج صالحة قابلة للاستعمال والتعميم، تبنت الباحثة طريقة "المجموعتين التجريبية والضابطة باختبارين قبل التجربة، ويعتمد على تكافؤ وتطابق المجموعتين من خلال الاعتماد على الاختيار العشوائي لأفراد العينة، ومقارنة المتوسطات الحسابية في بعض المتغيرات أو العوامل لذا قامت الباحثة بضبط المتغيرات التالية:

1- تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل تطبيق الاستراتيجية في مادة التربية الإسلامية:

جدول (4:15)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" وقيمة الدلالة ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل في مادة التربية الإسلامية قبل تطبيق الاستراتيجية

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التحصيل في مادة التربية الإسلامية	تجريبية	40	83.788	17.519	0.135	0.893	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	40	83.275	16.543			

قيمة (ت) عند درجة حرية (78) ومستوى دلالة (0.05) = 2.66

يتضح من الجدول (4:15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل في مادة التربية الإسلامية في الفصل الدراسي الأول لعام 2012-2013 قبل بدء التجربة وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتين في مادة التربية الإسلامية .

2- تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل الاستراتيجية في التحصيل العام:

جدول (4:16)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" وقيمة الدلالة ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل العام قبل تطبيق الاستراتيجية

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التحصيل العام	تجريبية	40	86.268	14.453	0.163	0.871	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	40	85.748	14.155			

اتضح من الجدول (4:16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل في التحصيل العام قبل بدء التجربة وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتان في التحصيل العام.

3- تكافؤ مجموعتي الطالبات قبل توظيف استراتيجيات التعلم التوليدي في الاختبار التحصيلي
المعد للدراسة:

جدول (4:17)

نتائج اختبار "ت" T.test للمقارنة بين طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في
الاختبار القبلي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	" ت "	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
تذكر	تجريبية	40	7.625	2.446	1.108	0.271	غير دالة
	ضابطة	40	8.200	2.186			إحصائياً
فهم	تجريبية	40	4.000	1.783	0.431	0.668	غير دالة
	ضابطة	40	3.825	1.852			إحصائياً
تطبيق	تجريبية	40	2.825	1.318	0.376	0.708	غير دالة
	ضابطة	40	2.700	1.636			إحصائياً
تحليل	تجريبية	40	2.475	1.339	0.249	0.804	غير دالة
	ضابطة	40	2.400	1.355			إحصائياً
الدرجة الكلية	تجريبية	40	16.925	4.682	0.190	0.850	غير دالة
	ضابطة	40	17.125	4.735			إحصائياً

قيمة (ت) عند درجة حرية (78) ومستوى دلالة (0.05) = 2.66

اتضح من الجدول (4:17) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$ بين طالبات المجموعة الضابطة وطالبات المجموعة التجريبية في أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وعليه فإن المجموعتين متكافئتين في الاختبار القبلي.

4- تكافؤ مجموعتي الطالبات قبل توظيف إستراتيجية التعلم التوليدي في اختبار التفكير التأملي
المعد للدراسة:

جدول (4:18)

نتائج اختبار "T.test" للمقارنة بين طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في
الاختبار القبلي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	" ت "	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مهارة الرؤية البصرية الناقدة	تجريبية	40	7.800	3.107	0.074	0.941	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	40	7.750	2.915			
مهارة الوصول إلى استنتاجات	تجريبية	40	3.050	1.679	0.071	0.943	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	40	3.025	1.441			
مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة	تجريبية	40	2.700	1.203	0.773	0.442	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	40	2.500	1.109			
مهارة الكشف عن المغالطات	تجريبية	40	3.550	2.099	0.341	0.734	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	40	3.400	1.823			
مهارة وضع حلول مقترحة	تجريبية	40	2.550	1.260	0.356-	0.723	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	40	2.650	1.252			
الدرجة الكلية	تجريبية	40	19.650	5.882	0.265	0.791	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	40	19.325	5.040			

قيمة (ت) عند درجة حرية (78) ومستوى دلالة (0.05) = 2.66

اتضح من الجدول (4:18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$ بين طالبات المجموعة الضابطة وطالبات المجموعة التجريبية في أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وعليه فإن المجموعتين متكافئتين في الاختبار.

خطوات الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتأكيد من صحة فروضها اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

1. الاطلاع على الأدب التربوي ومراجعة نتائج الدراسات والبحوث السابقة في مجال البحث.

- اختيار وحدة (الفقه الإسلامي) المقرر دراستها في الفصل الأول للصف التاسع الأساس بمنهج التربية الإسلامية.
 - تحليل الوحدة محل الدراسة من حيث مدى تضمنها لمستويات بلوم (فهم، تذكر، تطبيق، تحليل). وكذلك مدى تضمنها لمهارات التفكير التأملي.
2. تطبيق استخدام استراتيجية التعلم التوليدي لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير التأملي وذلك من خلال:

- إعداد اختبار تحصيلي للمعارف المتضمنة في الوحدة الدراسية المختارة.
- إعداد اختبار مهارات التفكير التأملي.
- وضع قواعد لتصحيح كل من اختبار التحصيل المعرفي والتفكير التأملي.
- عرض أدوات القياس والتقويم على مجموعة من المحكمين، للتحقق من صدقها.
- اختيار عينة استطلاعية بطريقة عشوائية بسيطة وإجراء تجربة استطلاعية للتحقق من صلاحية أدوات الدراسة.
- اختيار المدرسة بطريقة قصديه، ثم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة في بداية الفصل الدراسي للعام 2012/2013 بواقع (80) طالبة وتوزيعها على مجموعتي الدراسة.
- اختيار المنهج التجريبي القائم على التصميم التجريبي الحقيقي للمجموعة الضابطة مع اختبار قبلي - بعدي.
- تطبيق الاختبار القبلي على طالبات المجموعتين، ورصد النتائج، وتحليلها إحصائياً للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة.
- تدريس الوحدة المقترحة للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التعلم التوليدي والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.
- تطبيق الاختبار البعدي على طالبات المجموعتين، ورصد النتائج.
- يتم تحليل النتائج باستخدام المعالجات الإحصائية.
- تفسير النتائج.
- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي سيتم الحصول عليها.

المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS والمعروفة باسم Statistics Package For Social Science في إجراء التحليلات الإحصائية التي تم استخدامها في هذه الدراسة والمتمثلة في الأساليب الإحصائية التالية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. تم استخدام معامل ارتباط بيرسون " Pearson " لإيجاد صدق الاتساق الداخلي.
3. تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان بروان للتجزئة النصفية المتساوية، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية غير المتساوية لإيجاد معامل الثبات.
4. اختبار T.test independent sample لفحص الفرضية رقم (1)، ورقم (3).
5. معامل إيتا، و d لإيجاد حجم التأثير.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

- ❖ نتائج السؤال الأول ومناقشتها.
- ❖ نتائج السؤال الثاني ومناقشتها.
- ❖ نتائج السؤال الثالث ومناقشتها.
- ❖ التوصيات.
- ❖ المقترحات.

الفصل الخامس:

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

شرعت الباحثة في هذا الفصل بعرض تفصيلي للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة، بالإضافة إلى تفسير ومناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فروضها:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: " ما استراتيجية التعلم التوليدي المستخدمة في تدريس التربية الإسلامية لدى طالبات الصف التاسع الأساس بغزة؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة:

أولاً: الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية وبالتالي قامت الباحثة ببناء استراتيجية التعلم التوليدي. ملحق رقم (1)

ثانياً: تم تحديد الاستراتيجية في الإطار النظري صفحة (8-11) وما تضمنه من مصادر علمية متخصصة في هذا المجال، والتي من أبرزها:

- دراسة فنونة (2012).
- دراسة ريان (2010).
- دراسة أحمد (2009).
- دراسة ضهير (2007).
- دراسة الدواهيدي (2006).

ثالثاً: أعدت الباحثة جميع دروس وحدة الفقه الإسلامي محل الدراسة مستخدمة استراتيجية التعلم التوليدي في تحضير الدروس. ملحق رقم (4).

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على: " ما أثر استخدام استراتيجية التعلم التوليدي في تدريس التربية الإسلامية على التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف التاسع الأساس بغزة ؟

وللإجابة عن السؤال قامت الباحثة بصياغة الفرض الصفري التالي: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين " T. test independent sample " والجدول (5:19) يوضح ذلك.

الجدول (5:19)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق في بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
تذكر	تجريبية بعدي	40	10.300	1.471	3.814	0.000	دالة إحصائياً عند 0.01
	ضابطة بعدي	40	8.675	2.258			
فهم	تجريبية بعدي	40	6.625	1.353	6.892	0.000	دالة إحصائياً عند 0.01
	ضابطة بعدي	40	4.175	1.796			
تطبيق	تجريبية بعدي	40	4.400	0.672	5.426	0.000	دالة إحصائياً عند 0.01
	ضابطة بعدي	40	2.900	1.614			
تحليل	تجريبية بعدي	40	3.525	1.037	2.926	0.005	دالة إحصائياً عند 0.01
	ضابطة بعدي	40	2.750	1.316			
الدرجة الكلية	تجريبية بعدي	40	24.850	3.167	6.705	0.000	دالة إحصائياً عند 0.01
	ضابطة بعدي	40	18.500	5.084			

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (78) وعند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) = 2.00

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (78) وعند مستوى دلالة ($0.01 \geq \alpha$) = 2.66

يتضح من الجدول السابق أن:

قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في جميع المستويات والدرجة الكلية للاختبار عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

ولحساب حجم التأثير قامت الباحثة بحساب مربع إيتا " η^2 " باستخدام المعادلة التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

وعن طريق " η^2 " أمكن إيجاد قيمة حساب قيمة التي تعبر عن حجم التأثير للبرنامج

المقترح باستخدام المعادلة التالية:

$$d = \frac{\sqrt{2 \eta^2}}{\sqrt{1 - \eta^2}}$$

ويوضح الجدول المرجعي (5:20) حجم كل من قيمة d، η^2 :

جدول (5:20)

الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير

حجم التأثير				الأداة المستخدمة
كبير جداً	كبير	متوسط	صغير	
1.1	0.8	0.5	0.2	d
0.20	0.14	0.06	0.01	η^2

وقد قامت الباحثة بحساب حجم تأثير العامل المستقل (استراتيجية التعلم التوليدي) على العامل التابع (الاختبار التحصيلي) والجدول (5:20) يوضح حجم التأثير بواسطة كلٍ من "d"، "η²".

الجدول (5:21)

قيمة "ت" و "η²" و "d" وحجم التأثير لكل من مستويات الاختبار والاختبار الكلي

المستوى	قيمة "ت"	قيمة η ²	قيمة d	حجم التأثير
تذكر	3.814	0.157	0.864	كبير جداً
فهم	6.892	0.378	1.561	كبير جداً
تطبيق	5.426	0.274	1.229	كبير جداً
تحليل	2.926	0.099	0.663	كبير جداً
الدرجة الكلية	6.705	0.366	1.518	كبير جداً

وبناءً على الجدول المرجعي (5:20) يتضح من الجدول (5:21) أن حجم التأثير كان كبيراً جداً في جميع المستويات، وهذا يدل على أن الاستراتيجية أثرت على تحصيل الطالبات بشكل كبير جداً.

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1- مدى فاعلية استراتيجية التعلم التوليدي التي طبقت على عينة الدراسة، ولقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة فنونة (2012)، والدواهيدي (2006)، وريان (2010)، ودراسة أحمد (2009)، ودراسة ضهير (2007).

2- أسلوب المعلمة المتبع أثناء شرح الدروس، وطريقة تحضير الدروس بشكل علمي متقن ملحق رقم (4).

3- تفاعل الطالبات مع المعلمة أثناء الشرح بشكل كبير، وانجذاب الطالبات للطريقة الجديدة.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على: " ما أثر استخدام استراتيجية التعلم التوليدي في تدريس التربية الإسلامية على التفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساس ؟

وللإجابة عن السؤال قامت الباحثة بصياغة الفرض الصفري التالي: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة في اختبار التفكير التأملي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين T. test independent sample "والجدول (5:22) يوضح ذلك.

الجدول (5:22)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق في بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مهارة الرؤية البصرية الناقدة	تجريبية بعدي	40	9.800	1.488	3.685	0.000	دالة إحصائياً عند 0.01
	ضابطة بعدي	40	7.825	3.046			
مهارة الوصول إلى استنتاجات	تجريبية بعدي	40	4.650	0.921	3.942	0.000	دالة إحصائياً عند 0.01
	ضابطة بعدي	40	3.525	1.552			
مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة	تجريبية بعدي	40	3.750	0.707	3.968	0.000	دالة إحصائياً عند 0.01
	ضابطة بعدي	40	2.950	1.061			
مهارة الكشف عن المغالطات	تجريبية بعدي	40	5.150	1.562	3.450	0.001	دالة إحصائياً عند 0.01
	ضابطة بعدي	40	3.700	2.151			
مهارة وضع حلول مقترحة	تجريبية بعدي	40	3.800	0.564	4.824	0.000	دالة إحصائياً عند 0.01
	ضابطة بعدي	40	2.750	1.256			
الدرجة الكلية	تجريبية بعدي	40	27.150	3.725	6.151	0.000	دالة إحصائياً عند 0.01
	ضابطة بعدي	40	20.750	5.424			

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (78) وعند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) = 2.00

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (78) وعند مستوى دلالة ($0.01 \geq \alpha$) = 2.66

يتضح من الجدول السابق أن:

قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في جميع المستويات والدرجة الكلية للاختبار عند مستوى دلالة $(0.01 \geq \alpha)$ ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير التأملي، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

ولحساب حجم التأثير قامت الباحثة بحساب مربع إيتا η^2 " والجدول (5:23) يوضح حجم التأثير بواسطة كلٍ من η^2 ، "d".

الجدول (5:23)

قيمة "ت" و η^2 و "d" وحجم التأثير لكل من مهارات الاختبار والاختبار الكلي

المهارة	قيمة "ت"	قيمة η^2	قيمة d	حجم التأثير
مهارة الرؤية البصرية الناقدة	3.685	0.148	0.834	كبير جداً
مهارة الوصول إلى استنتاجات	3.942	0.166	0.893	
مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة	3.968	0.168	0.899	
مهارة الكشف عن المغالطات	3.450	0.132	0.781	كبير جداً
مهارة وضع حلول مقترحة	4.824	0.230	1.092	كبير جداً
الدرجة الكلية	6.151	0.327	1.393	كبير جداً

وبالرجوع إلى الجدول المرجعي (5:20) يتضح من الجدول (5:23) أن حجم التأثير كان كبيراً جداً في جميع المهارات، وهذا يدل على أن الاستراتيجية أثرت على تحصيل الطالبات بشكل كبير جداً، وتعزو الباحثة ذلك إلى:

- مدى فاعلية استراتيجية التعلم التوليدي في التدريس، وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة فنونة (2012)، وريان (2010)، وأحمد (2009)، وضحير (2007)، والدواهيدي (2006)؛ حيث أثبتت هذه الدراسات مدى فاعلية استراتيجية التعلم التوليدي في التدريس وتنمية التفكير، واكتساب المفاهيم والاتجاهات.
- شعور الطالبة بحرية التفكير والتعبير أثناء الدراسة باستخدام استراتيجية التعلم التوليدي.
- رفع الحواجز بين الطالبة والمعلمة، والتحرر من قيود التدريس بالطريقة التقليدية.

- تقديم المادة الدراسية بشكل مختلف وباستراتيجية جديدة على الطالبة جعل عند الطالبة حافزاً قوياً للتفاعل مع المادة .

-عدم شعور الطالبة بالملل أثناء الشرح وذلك بسبب شرح الدروس بطريقة سهلة وبوسائل متعددة ،انظر ملحق (4).

التوصيات:

- 1- ضرورة إعادة النظر في مناهج التربية الإسلامية الحالية وبناء معارفها بحيث تساعد على توظيف استراتيجية (التعلم التوليدي) في تعلم مادة التربية الإسلامية.
- 2- ضرورة تدريب معلمي ومعلمات التربية الإسلامية على استخدام استراتيجية التعلم التوليدي واستراتيجيات حديثة أخرى مثل (العصف الذهني) في تدريس مادة التربية الإسلامية.
- 3- نوصي وزارة التربية والتعليم بفلسطين بضرورة توفير بيئة تعليمية صالحة للتعلم من حيث توفير (مراكز تقنية للتعلم- توفير الأجهزة الحديثة التي تسهم في تفعيل الاستراتيجيات الحديثة مثل التعلم التوليدي).
- 4- نوصي معلمي التربية الإسلامية بكسر أجواء الملل عند الطالبات وإفراح المجال للطالبات بالتفكير والتعبير بشكل حر مع مراعاة الانضباط الصفي.

المقترحات:

- 1- دراسة أسباب الضعف الملحوظ في مستوى عدم امتلاك الطالبات لمهارات التفكير التأملي بالشكل المناسب.
- 2- دراسة أثر استخدام استراتيجية التعلم التوليدي على التفكير الإبداعي في مادة التربية الإسلامية.
- 3- دراسة أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني على التحصيل المعرفي والتفكير التأملي على الطالبات في مادة التربية الإسلامية.

المصادر والمراجع

مراجع الدراسة:

❖ القرآن الكريم تنزيل العزيز الحكيم.

1. إبراهيم، بسام (2009): "التعليم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير"، دار المسيرة، الطبعة الأولى.
2. ابن منظور، جمال الدين بن مكرم (2003): "لسان العرب"، تحقيق عامر احمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت.
3. أبو جلاله، صبحي (2007): "مناهج العلوم وتنمية التفكير". مكتبة الشروق، الطبعة الأولى: غزة.
4. أحمد، محمد (2009): "أثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تدريس الجغرافيا على التحصيل المعرفي وتنمية الوعي بالكوارث الطبيعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة ماجستير (منشورة) كلية التربية، جامعة سوهاج.
5. البخاري، محمد بن إسماعيل (1997): "صحيح البخاري مع شرحه فتح الباري"، المكتبة المصرية، بيروت.
6. الترمذي، محمد بن عيسى (1988): "صحيح الترمذي"، تحقيق محمد ناصر الدين الألباني، مكتبة التربية. بيروت.
7. جروان، فتحي عبد الرحمن (2009): "الإبداع - مفهومه - معايير - نظرياته - قياسه - تدريبيه - مراحل العلمية الإبداعية". دار الفكر: عمان. الطبعة الثانية.
8. جروان، فتحي عبد الرحمن (2002): "تعليم التفكير مفاهيم و تطبيقات". دار الفكر للطباعة و النشر، عمان: الأردن.
9. جمل، محمد جهاد (2001): "العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم و التعليم". دار الكتاب الجامعي، العين: الإمارات العربية المتحدة.
10. الحلاق، علي سامي (2007): "أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية"، دار المسيرة: عمان.
11. جلس، داوود (2009): "رؤية معاصرة في مبادئ التدريس العامة"، مكتبة آفاق، الطبعة الثانية، غزة.
12. جلس، داوود (2010): "محاضرات في طرائق تدريس التربية الإسلامية"، مكتبة آفاق، الطبعة الثالثة غزة.
13. الدواهيدي، عزمي (2006): "فاعلية التدريس وفقاً لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة"، رسالة ماجستير (منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية - غزة.

14. دي بونو، إدوارد، ترجمة زحيمة عادل ياسين (2001): "تعليم التفكير". دار الرضا للنشر، الطبعة الأولى: سوريا.
15. رنكو، مارك، ترجمة شفيق علاونة، (2012): "الإبداع، نظرياته وموضوعاته البحث والتطور والممارسة". الطبعة الأولى، العبيكان للنشر.
16. سعادة، جودت أحمد (2006): "تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية". دار الشروق: الأردن.
17. ضهير، خالد (2009): "أثر استخدام استراتيجية التعلم التوليدي في علاج التصورات البديلة لبعض المفاهيم الرياضية لدى طلال الصف الثامن الأساسي"، رسالة ماجستير (منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية - غزة.
18. الطيطي، محمد (2000): "التعلم الإبداعي وتنمية قدرات التفكير". ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثاني للموهبة والإبداع. عمان. الأردن.
19. عبد الكريم، سحر (2000): "فعالية التدريس وفقا لنظريتي بياجيه فيجوتسكي في تحصيل بعض المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالي الشكلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي الرابع، "التربية العلمية للجميع"، المجلد الأول، القرية الرياضية بالإسماعيلية.
20. عبد الهادي، نبيل وعباد، وليد (2009): "استراتيجيات تعلم مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق" الطبعة الأولى، دار وائل للنشر: الأردن.
21. عبيد، وليم وعفانة، عزو (2003): "التفكير والمنهاج المدرسي"، الطبعة الأولى. مكتبة الفلاح: بيروت.
22. عليان، هشام وآخرون (1987) "المحصى في علم النفس التربوي" الطبعة الثالثة، عمان.
23. عفانة، عزو إسماعيل و الجيش، يوسف إبراهيم (2008): "التدريس والتعلم بالدمغ ذي الجانبين"، آفاق للنشر والتوزيع.
24. القاضي، سعيد (2004): "التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة"، ط1، مكتبة عالم الكتب: القاهرة.
25. كرم، إبراهيم (1996): "مهارات التفكير مفاهيمها ومستوياتها". مجلة التربية 1616.
26. الكيلاني، عبد الله وآخرون (2008): "القياس والتقويم في التعلم والتعليم"، منشورات جامعة القدس المفتوحة، أم السماق - عمان: الأردن.
27. مصطفى، فهيم (2002): "مهارات التفكير في مراحل التعليم العام"، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.

28. جروان، فتحي (1999): "تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات"، الطبعة الأولى، دار الكتاب عمان.
29. وزارة التربية والتعليم العالي فلسطين: "الخطوط العريضة للمناهج الفلسطينية"، (1998)
30. وزارة التربية والتعليم العالي فلسطين، مركز تطوير المناهج (2006 - 2007): "كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساس": الطبعة التجريبية الثانية.
31. الشمري، هدى (2003): "مناهج التربية الإسلامية وأساليب تطويرها" الطبعة الأولى، دار الشروق: عمان.
32. الشمري، هدى (2003): "طرق تدريس التربية الإسلامية" دار الشروق: غزة.
33. 35- السبيعي، معيوف، (2009): "تعليم التفكير في مناهج التربية الإسلامية" مكتبة اليازوري: الأردن.
34. سليمان، سناء (2011): "التفكير أساسياته وأنواعه تعليمه وتنمية مهاراته"، مكتبة عالم الكتب: الأردن.
35. السيد، عزيزة، (1995): "التفكير الناقد دراسة في علم النفس التربوي"، دار المعرفة: السويس.
36. الشكعة، (2007): "مستوى التفكير التأملي لدى طالبات البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية"، مجلة جامعة النجاح الوطنية للأبحاث - ب - 21(4)، 1145 - 1162.
37. موسى، فاروق عبد الفتاح (1981): "علم النفس التربوي"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، 1(1)، 1-36، دار الثقافة للطباعة والنشر: القاهرة.
38. ملحم، سامي (2000): "مناهج البحث في التربية وعلم النفس"، الطبعة الأولى، دار المسيرة عمان.
39. عصفور، وصفي (1999): "ملف خاص حول تعليم مهارات التفكير العليا"، مجلة المعلم والطالب، العددان (3،4)، معهد التربية، الأونروا، اليونسكو، عمان: الأردن.
40. ابن حنبل، أحمد، (1999): "فضائل الصحابة"، تحقيق وصي الله بن محمد عباس، الطبعة الثانية، دار ابن الجوزي.
41. بركات، زياد أمين (2004): "العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 6، العدد 4 ديسمبر 2005، كلية التربية، جامعة البحرين.
42. راشد، حازم محمود (2003): "فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية للتلاميذ ثنائي اللغة"، مجلة القراءة والمعارف، جامعة عين شمس، كلية التربية، المجلد الخامس، العدد 25.

43. عبد الوهاب ،فاطمة محمد(2005):"فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الثاني الثانوي الأزهرى ، المجلد الثامن، العدد الرابع، مجلة التربية العلمية، جامعة عين شمس ،كلية التربية.
44. سعودي، منى عبد الهادي(1998):"فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، الجمعية المصرية للتربية العملية، المؤتمر العلمي الثاني،إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين، المجلد الأول، جامعة عين شمس: العباسية.
45. المليجي رفعت ،وعفيفي يسرى(1990):"دور معلمي العلوم والرياضيات في تنمية بعض مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية"، المؤتمر العلمي الثاني ،إعداد المعلم التراكمات والتحديات، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس :الإسكندرية.
46. النسائي، أحمد شعيب (1995):"سنن النسائي"، ضبط وتوثيق ،صدقي جميل عطار دار الفكر: بيروت.
47. إبراهيم ،وسام(2009):"مهارات التدريس المصغر"،جامعة الإسكندرية. مصر .
48. الحمادي، يوسف (1978):"أساليب تدريس التربية الإسلامية، دار المريخ للنشر والتوزيع :الرياض.
49. بخش، هالة (2004):"فعالية نموذج مقترح للتدريس التأملي في تطوير التربية العملية لكليات التربية بالمملكة العربية السعودية" دراسات في المناهج وطرائق التدريس، المجلد (5)، العدد(9)، كلية التربية ،جامعة عين شمس :القاهرة.
50. السميري، عبد ربه(2006): أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساس بمدينة غزة، رسالة ماجستير (غير منشورة)،كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
51. الفرغان، إسحق(1991): التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، الطبعة (3)،دار الفرقان : القاهرة.
52. أبو نحل، جمال (2010): "مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها". رسالة ماجستير(منشورة) كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
53. أبو نمر، عاطف (2008):"مواصفات المعلم القدوة في ضوء التربية الإسلامية ومدى تمثلها لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية من وجهة نظر طلبتهم". رسالة ماجستير (منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

54. الجديبة، صفية (2012): "فاعلية توظيف استراتيجية التخيل الموجه في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي". رسالة ماجستير (منشورة) كلية التربية، الجامعة الإسلامية. غزة.
55. حمد، هيام(2011): "مدى تضمن محتوى التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لقضايا فقه الواقع" رسالة ماجستير (منشورة) كلية التربية الجامعة الإسلامية. غزة.
56. الدواهيدي، عزمي (2006): "فعالية التدريس وفقاً لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية: غزة.
57. ريان، سوزان (2010): "فعالية استخدام استراتيجية فيجوتسكي في تدريس الرياضيات وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السادس بغزة" رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.
58. السعدوني، جمالات (2011): "مدى تضمن كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا لمفاهيم التربية الصحية في ضوء التصور الإسلامي لها". رسالة ماجستير(منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
59. عبد العال، اسمهان(2011): "مدى تضمن كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لموضوعات التربية الجنسية في ضوء التصور الإسلامي لها ". رسالة ماجستير (منشورة) كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة.
60. عفانة، عزو واللولو، فتحية (2002): "مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة". مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، 5(1)، 1-36.
61. العمادي، جيهان (2009): "أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة علة تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي". رسالة ماجستير.(منشورة)كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
62. الفار، زياد (2011): "مدى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) في تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي" رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

63. فنونة، زاهر (2012): "أثر استخدام نموذج التعلم التوليدي والعصف الذهني في تنمية المفاهيم والاتجاهات نحو الأحياء لدى طلاب الصف الحادي عشر بمحافظات غزة". رسالة ماجستير منشورة كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
64. القطراوي، عبد العزيز (2010): "أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي". رسالة ماجستير (منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
65. قيطة، محمد (2010): "مدى تضمن منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمفاهيم حقوق الإنسان ومدى اكتساب الطلبة لها". رسالة ماجستير (منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
66. كشكو، عماد (2005): "أثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي بالقرآن على تنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة". رسالة ماجستير (منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
67. محمد، ناهض عبد الراضي (2003): "فعالية النموذج التوليدي في تدريس العلوم لتعديل التصورات المبدلة حول الظواهر الطبيعية المخفية واكتساب مهارات الاستقصاء العلمي والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"، مجلة التربية العلمية، المجلد (6)، العدد (3): الجمعية المصرية للتربية العلمية.
68. مشتهي، أحمد (2010): "فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة لتنمية مهارات التفكير البصري في التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي". رسالة ماجستير (منشورة) كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
69. مصطفى، شريف (1992): "أثر تنمية قدرة التفكير التأملي عند معلمي العلوم في المرحلة الأساسية على فاعليتهم التعليمية". رسالة ماجستير (منشورة)، كلية التربية، الجامعة الأردنية: عمان.
70. نجم، منال (2010): "فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التربية العملية لدى طلبة قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الزهر بغزة". رسالة ماجستير (منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
71. الصافي، عبد الله (1997): "التفكير الإبداعي بين النظرية والتطبيق" إصدارات النادي الأدبي - جيران السعودية.

المراجع الأجنبية:

- 1- Guerrero, Maria G. M. De and Villamil ,Olga S.(2000): **Activation The zpd :Mutual Scaffolding in L2 peer revision**. The Modern Language Journal,84,i.
- 2- Harland, Tony(2003): **Vygotskys Zone of Proximal Development and problem-based learning: Linking a theoretical Concept with practice through action research**. Teaching in higher education,vol.8,no.2.
- 3- Jones ,M.G. Rua .M.J. and Carter.(1998): **Science Teaching Conceptual growth with Vygotskys Zone of Proximal Development**, Journal of Research in Science Teaching, Voi.35, no.9, pp 967-985.
- 4- Luck, Rosemary(2001): **Designing Children's Software to Ensure Productive Interactivity Through Collaboration in the Zone of Proximal Development(ZPD)**.Information Technology in Childhood Education, Article 5.
- 5- Meijer , J .and Elshout,J.J.(2001): **The Predictive and Discriminate Validity of the Zone of Proximal Development**. British Journal of Educational Psychology,71.93-113.
- 6- Richmond ,G. and Stripy.(1996): **Making Meaning in Classrooms: Social Processes in Small-Group Discourse and Scientific Knowledge Building**. Journal of Research in Science Teaching,Vol.33,No.8,839-858.
- 7- Young ,BH.W and Toa ,P.K(2004): **Advancing Pupils Within the Motivational Zone of Proximal Development: case Study in Science Teaching ,Klawer Academic Publishers**, Research in science education,34:403-426. The University of Hong Kong.
- 8- Shepardson, D.P(1999):**Learning Science in a First Grad Science Activity: AVygotskian Perspective** .Science Education, Vol.83. No.5.Pp 621-639.
- 9- Chin and Brown (2000): **Learning in Science: A Comparisation of Deep and Approaches**. Journal of Research in Science Teatching.3 (2) 109 - 138
- 10- Griff, Steven J. Mc.(2003): **Using Written Summeries as a Generative Learning Strategy to Increase Comprenention of Sience text**. College of Education ,The Pennsylvania State Universit.

- 11- Witteock, M.(1989): **Generative Processes of Comprehension Educational Psychologist.**
- 12- Sifert, T.(1995): **Human Learning and Motivation Reading.**1 st. ed. Jons: Memorial University.
- 13- Ennis, Robert.H.(1985): **A Logical Pasis for Measuring Critical Thinking " Educational leaders,** Vol, (93).No.(2).
- 14- Schon, D.A (1987): **Educational leadership Reflective Practioner Profeional Think in Action,** London : Temple Smith. P.p,49-50.
- 15- Killion,J.P. and Tandem, G.R (1991):'**Approcess for Personal theory Building' Educational leadership ,**Vol,48,No.6.
- 16- Simmons J.M, and Others(1989);"**Exploring the Structure of Teachers Reflection in Novice and Expert Teachers,The Birth of a Development Taxonomy"**. Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, in Teatching and Teacher Education,Vol: 4, No.1.
- 17- Ros ,D.D (1999):"**Programmatic Structures of the Preparation Reflective Teacher** "In g.m sparks-Langer –and A.B. Colton Synthesis of Research on Teacher Reflective Thinking Educational leadership,Vol.48,6.

الملاحق

ملحق رقم (1)

استراتيجية التعلم التوليدي في تدريس التربية الإسلامية

الأهداف العامة لاستخدام استراتيجية التعلم التوليدي:

1. استخدام الطرق الحديثة في تدريس التربية الإسلامية.
2. إنتاج نشاطات لتنمية التفكير والإبداع لدى الطالبات.
- 3- الارتقاء بالمستوى التحصيلي لطالبات الصف التاسع الأساسي في التربية الإسلامية.
- 4- تحفيز دور الطالبة في العملية التعليمية.
- 5- الوصول إلى المعلومات الجديدة بناء على الخزنة المعرفية السابقة لدى الطالبات.

الخطوات المتبعة للتعلم التوليدي:

استراتيجية التعلم التوليدي تعد تطبيق لنظرية فيجوتسكي وهي نظرية التطور الاجتماعي

وهو احد البنائيين وتتكون من أربعة أطوار تعليمية:

1. الطور التمهيدي
2. الطور التركيزي
3. الطور المتعارض
4. طور التطبيق

من خواص التعلم التوليدي:

أن المتعلمين يشاركون بشكل نشط في عملية التعلم، ويولدون المعرفة بتشكيل الارتباطات العقلية بين المفاهيم، فعندما يحلل الطلاب مادة جديدة يدمجون الأفكار الجديدة بالعلم المسبق، وعندما تتطابق هذه المعلومات يتم بناء علاقات وتراكيب عقلية جديدة.

الطريقة المتبعة للتدريس باستخدام استراتيجية التعلم التوليدي:

1. العمل في مجموعات صغيرة.
2. المناقشة العامة والحوار الفكري المفتوح.
3. استخدام أوراق العمل.
4. عرض أعمال المجموعات وتقييمها.
5. استخدام الملخصات السبورية.
6. المقارنات بين المواضيع ذات الصلة.
7. الدور الأكبر للطلاب والمعلم ميسر ومسير.
8. طرح أسئلة تثير التفكير.
9. عدم الاعتراض على إجابات الطلاب والتدخل بهدوء لنفي العبارات الغير مناسبة.
10. طرح المشكلات.

ملحق رقم (2)

بطاقة تحليل محتوى

(من حيث احتواء وحدة الفقه الإسلامي لمستويات بلوم)

الفصل الأول	الوحدة الخامسة	الصف: التاسع الأساس
-------------	----------------	---------------------

الدرس	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
الحج(1)	5	4	12	1	-	7
الحج والعمرة(2)	3	2	5	2	-	7
الذبائح والصيد	4	6	5	1	-	9
العقيقة	2	3	3	1	-	6
الوقف	5	3	2	3	-	6

ملحق رقم (3)

بطاقة تحليل محتوى

(من حيث احتواء وحدة الفقه الإسلامي لمهارات التفكير التأملي)

الصف: التاسع الأساس	الوحدة الخامسة	الفصل الأول
---------------------	----------------	-------------

مادة	مهارات الرؤية البصرية الناقد	مهارات الوصول إلى استنتاجات	مهارات إعطاء تفسيرات مقنعة	مهارات الكشف عن المغالطات	مهارات وضع حلول مقترحة
الحج (1)	5	2	3	2	-
الحج والعمرة (2)	7	3	3	2	-
الذبائح والصيد	5	3	4	3	4
العقيقة	3	4	3	-	-
الوقف	2	1	2	4	1

ملحق رقم (4)

تحضير دروس الوحدة الخامسة (الفقه الإسلامي)

وفقاً لاستراتيجية التعلم التوليدي

الوحدة الخامسة (الفقه الإسلامي)

الدرس الأول: الحج والعمرة (1)

الصف: التاسع	عدد الحصص: 1	ومن الحصص:
--------------	--------------	------------

مراحل تعلم الحج والعمرة وفقاً لاستراتيجية التعلم التوليدي

الهدف الرئيسي:

أن تبين الطالبة مفهوم الحج ومناسكه.

الأهداف الفرعية:

- أن تبين الطالبة مفهوم الاستطاعة.
- أن تعدد الطالبة أعمال الحج.
- أن تميز الطالبة محظورات الإحرام.
- أن تقارن الطالبة بين أركان الحج واسننه.

المتطلبات السابقة:

عددي أركان الإسلام؟

الوسائل التعليمية:

- خارطة تبين مواقيت الإحرام المكانية - LCD لعرض مناسك الحج من خلاله - سيورة -
- طباشير ملون - أوراق عمل - أو حسب رغبة المعلم.

المرحلة	الخبرات والأنشطة	دور الطالبة	ملاحظات
الطور التمهيدي	<ul style="list-style-type: none"> - أطرح الأسئلة التالية للتعرف على مفهوم الحج والعمرة وللتعرف على مناسك الحج علي: وجود سورة في القرآن تحمل اسم الحج؟ اذكر أركان الإسلام؟ أين يحج المسلمون؟ كم مرة حج النبي صلى الله عليه وسلم؟ - أدير نقاشاً بين الطالبات للتعرف على ما لديهن من مفاهيم تواجههن في حياتهن اليومية تتعلق بمفهوم الحج وأعماله من خلال الإجابات التي أتلقاها من أفواههن ثم أدونها في هامش الملاحظات وكذلك على السبورة. 	<p>الإجابة على الأسئلة التي تطرحها المعلمة بشكل فردي</p>	<p>مفهوم الحج.....</p> <p>مناسك الحج هي:</p> <p>1-.....</p> <p>2-.....</p> <p>3-.....</p> <p>4-.....</p>
الطور التركيزي	<ul style="list-style-type: none"> بعد عرض المقدمة عن الحج وأعماله أطرح مفهوم الحج وأعماله دون أن أشرحه. - أطلب من الطالبات في كل مجموعة على حدة التفاوض فيما بينهم ليصلوا بين المعرفة السابقة لديهن عن الحج وأعماله وبين مفهوم الحج وأعماله الذي تم طرحه بحيث تصيغ كل مجموعة تعريفاً لمفهوم الحج وتذكر كل مجموعة ما هي مناسك الحج حسب صياغة الطالبات. - أطلب من الطالبات في كل مجموعة النقاش حول مفهوم الاستطاعة. 	<p>صياغة المفهوم وصياغة المناسك بشك جماعي بعد التفاوض في مجموعات فيما بينهم.</p>	<p>ما مدى العلاقة بين مفهوم الحج لدى الطالبات حسب المعرفة السابقة وبين مفهوم المستهدف.</p>
الطور المتعارض (طور التحدي)	<ul style="list-style-type: none"> أدير النقاش والحوار بين المجموعات بحيث نتوصل معاً إلى تعريف صحيح وشامل لمفهوم الحج ومناسكه. - أتيح الفرصة للطالبات لإبداء آرائهم وملاحظاتهم - أدمم الإجابات السليمة وأعززها وأحسن الإجابات التي بها نقص وأجسر الهوة بين المعرفة السابقة للطالبات عن الحج ومفهوم الحج ومناسكه عن طريق تعديل أو تصحيح مفاهيم الطالبات السابقة إن كانت خاطئة. - أطلب من الطالبات تقديم بعض المناسك الخاصة 	<ul style="list-style-type: none"> - تبدي الطالبة رأياً. - التوصل لمفهوم الحج ومناسكه من خلال نقاش عام ومفتوح. 	<p>هل كانت هناك صعوبة في الوصول إلى مفهوم الحج ومناسكه. اذكر هذه الصعوبات؟</p>

		<p>بالحج.</p> <p>- اطلب من الطالبات تقديم مفهوم (الاستطاعة).</p> <p>- اطلب من الطالبات الاستعانة بالمعجم الوسيط أو لسان العرب.</p>	
<p>هل تم توسيع نطاق المفهوم وتطبيقه في المواقف كما يجب</p>	<p>- تبدي الطالبة رأيها في استخراج الدروس والعبر من درس الحج والعمرة (1).</p> <p>- تبدي الطالبة شعورها الإيماني والروحاني بعيد مشاهدتها لعرض LCD المحتوي على الحج ومناسكه.</p>	<p>أقوم بعرض خارطة تبين مواقيت الحج المكانية؟</p> <p>أسأل الطالبة إن أرادت الحج من فلسطين فمن أي الأماكن ستحرمين.</p> <p>ثم أقوم بعرض مناسك الحج عبر جهاز LCD فحينها تشعر الطالبة كأنها بين الحجاج وكأنها تطبق الحج بمناسكه.</p> <p>ثم أطرح على الطالبات الأسئلة التالية:</p> <p>- بم تشعرين بعدما رأيت مشهد الحجاج وهم يؤدون مناسك الحج.</p> <p>- كيف كنت تتخيلين أن يكون مشهد الحج.</p> <p>- هل أصبحت لديك الرغبة في أداء فريضة الحج.</p> <p>- ما هي الدروس والعبرة التي استفدت منها كطالبة من درس الحج والعمرة (1)؟</p>	<p>طور التطبيق</p>

التقويم الختامي:

السؤال الأول: صنف أعمال الحج التالية إلى أركان وواجبات وسنن:

- الوقوف بعرفة - الاغتسال قبل الإحرام - رمي الجمرات - الوقوف بمزدلفة.

ضعي علامة √ أو × فيما يلي:

- 1- () ميقات القادم من بلاد الشام ذات قرن.
- 2- () يجب الحج على المرأة إذا توفر معها محرم أو رفقة مأمونة من النساء.
- 3- () استعمال الطيب من محظورات الإحرام.
- 4- () طواف الوداع من واجبات الحج.

النشاط البيتي:

س3 ص 66 من الكتاب المدرسي.

تحضير دروس الوحدة الخامسة (الفقه الإسلامي)

وفقاً لاستراتيجية التعلم التوليدي

الوحدة الخامسة (الفقه الإسلامي)

الدرس الثاني: الحج والعمرة (2)

الصف: التاسع ()	عدد الحصص: 1	زمن الحصة:
------------------	--------------	------------

مراحل تعلم الحج والعمرة وفقاً لاستراتيجية التعلم التوليدي.

الهدف الرئيسي:

- أن تبين الطالبة مفهوم العمرة وأعمالها.

الأهداف الفرعية:

- أن تبين الطالبة وقت العمرة.

- أن تبين الطالبة الحكمة من مشروعية الحج والعمرة.

المتطلبات السابقة:

عرفي الحج واذكري مناسكه؟

الوسائل التعليمية:

خارطة تبين مواقيت الإحرام المكانية - LCD لعرض أعمال العمرة - سبورة - طباشير ملون - أوراق عمل - أو حسب رغبة المعلم.

المرحلة	الخبرات والأنشطة	دور الطالبة	ملاحظات
الطور التمهيدي	<p>- اطرح الأسئلة التالية للتعرف على مفهوم الحج والعمرة وأعمالهما.</p> <p>كم مرة حج النبي صلى الله عليه وسلم؟.</p> <p>- حسب ما سبق ودرسنا في الدرس السابق من يخبرني ما مفهوم الحج الذي توصلنا إليه.</p> <p>- أطلب من الطالبات بإخباري بمناسك الحج التي تم دراستها في الدرس السابق.</p> <p>- أدير نقاشاً بين الطالبات للتعرف على ما لديهن من معلومات سابقة حول مفهوم العمرة.</p> <p>وذلك من خلال مناقشة الطالبات وتدوين الإجابات التي أتلقها من أفواههم ثم أدونها في هامش الملاحظات وكذلك على السبورة.</p>	<p>الإجابة على الأسئلة التي تطرحها المعلمة بشكل فردي</p>	<p>مفهوم الحج... مفهوم العمرة... مناسك الحج 1-..... 2-..... مناسك العمرة: 1-..... 2-.....</p>

<p>هل كانت هناك صعوبة في الوصول إلى مفهوم العمرة ومناسكها. اذكر هذه الصعوبات.</p>	<p>- تبدي الطالبة رأيها. - التوصل لمفهوم العمرة من خلال نقاش مفتوح عام.</p>	<p>- بعد عرض المقدمة عم العمرة وأعمالها أطرح مفهوم العمرة دون أن أشرحه. - أطلب من الطالبات في كل مجموعة على حدة التناقش فيما بينها لتصل الطالبة بين ما لديها من مفاهيم سبقة عن العمرة وبين المفهوم الذي تم ذكره من قبل المعلمة بحيث تصيغ كل مجموعة تعريف لمفهوم العمرة. - أطلب من</p>	<p>الطور التركيزي</p>
		<p>- أدير النقاش والحوار بين المجموعات بحيث نتوصل معاً إلى تعريف صحيح وشامل لمفهوم العمرة وأعمالها. - أتيح الفرصة للطالبات بإبداء آرائهن وملاحظتهن. - أدمج الإجابات السليمة وأعززها وأحسن الإجابات التي بها نقص وأجسر الهوة بين المعرفة السابقة لدى الطالبات حول مفهوم العمرة ومفهوم العمرة المستهدف عن طريق تعديل أو تصحيح مفاهيمهم السابقة إن كانت خاطئة. - أطلب من الطالبات أن يقدمن بعضاً من مناسك العمرة. - أطلب من الطالبات ذكر الحكمة من مشروعية الحج والعمرة. - أعزز الإجابات الصحيحة وأقوم الإجابات الخاطئة.</p>	<p>الطور المتعارض (طور التحدي)</p>
<p>هل تم توسيع نطاق مفهوم العمرة وتطبيقه في المواقف كما يجب</p>		<p>أطرح بعض الأسئلة التي يمكن من خلالها توسيع نطاق المفهوم؟ • لماذا تختلف العمرة عن الحج؟ • هل يمكن الجمع بين الحج والعمرة؟ • هل إحرامنا للعمرة من نفس المكان الذي نحرم فيه للحج؟ • أعرض مناسك العمرة عبر LCD. • أسأل الطالبات ما الدروس والعبر التي استفادتها كطالبة من درس الحج والعمرة (2). هل أصحبت لديك رغبة بأداء مناسك العمرة.</p>	<p>الطور التطبيقي</p>

التقويم الختامي:

- 1- أذكر أعمال العمرة بالترتيب؟
- 2- ما هي الحكم المشروعة من الحج والعمرة؟
- 3- من الأماكن الشريفة التي يستحب زيارتها في المدينة المنورة؟

النشاط البيتي:

حل س5 - س6 - ص70 من الكتب المدرسي.

تحضير دروس الوحدة الخامسة (الفقه الإسلامي)

وفقاً لاستراتيجية التعلم التوليدي

الوحدة الخامسة (الفقه الإسلامي)

الدرس الثالث: الذبائح والصيد

الصف: التاسع	عدد الحصص: 1	زمن الحصة:
--------------	--------------	------------

كيفية الذبح والصيد وفق الشريعة الإسلامية وفقاً لاستراتيجية التعلم التوليدي.

الهدف الرئيسي:

أن تبين الطالبة مفهوم الذبائح والصيد.

الأهداف الفرعية:

- أن تعرّف الطالبة مفهوم التذكية الشرعية.
- أن تذكر الطالبة الشروط الشرعية لكل الذبيحة.
- أن توضح الطالبة معنى الموقوذة والمتردية والنطيحة.
- أن تذكر الطالبة حالات التذكية الاضطرارية.
- أن تعدد الطالبة وسائل الصيد الشرعية.

المتطلبات السابقة:

أكملي:

- إن مما حرّمته الشريعة أكل الميتة و..... و.....
- أحلت لكم ميتتان ورمان فما هما؟

الوسائل التعليمية:

القرآن الكريم - السبورة - الطباشير الملونة - أوراق عمل - أو حسب رغبة المعلم.

ملاحظات	دور الطالبة	الخبرات والأنشطة	المرحلة
مفهوم الذبائح....	الإجابة على الأسئلة التي تطرحها المعلمة بشكل فردي	<ul style="list-style-type: none"> - أ طرح بعض الأسئلة للتعرف على مفهوم الذبائح والصيد. س: اذكري بعض الآيات التي تحدثت عن الأظعمة المحرمة على المسلمين. س: اذكري حديثاً شريفاً يتحدث عن استثناءات الميتة التي أحلها الله؟ - أدير نقاشاً بين الطالبات للتعرف على ما لديهم من مفاهيم تواجههم في حياتهم اليومية تتعلق بالذبائح والصيد. - أقوم بتلقي الإجابات من أفواه الطالبات ثم أدونها في هامش الملاحظات وكذلك على السبورة. 	الطور التمهيدي
ما مدى العلاقة بين مفهوم الذبائح والصيد لدى الطالبات حسب المعرفة السابقة والهدف المستهدف	<ul style="list-style-type: none"> - صياغة مفهوم الذبائح والصيد. - صياغة شروط حل الذبيحة. - صياغة مفهوم التذكية الشرعية - ذكر وسائل الاضطياذ الشرعية. 	<ul style="list-style-type: none"> - بعد عرض المقدمة عن مفهوم الذبائح والصيد أ طرح مفهوم الذبائح والصيد. - أطلب من الطالبات في كل مجموعة على حدة التناقش فيما بينهم ليصلوا بين المعرفة السابقة لديهم عن الذبائح والصيد وابين المفهوم الذي تم طرحه بحيث تصيغ كل مجموعة تعريفاً لمفهوم الذبائح والصيد. - اطلب منهم التناقش بشكل مجموعات حول شروط حل الذبيحة حتى تخرج كل مجموعة بما عندها من معرفة حول شروط حل الذبيحة. - كذلك التناقش حول مفهوم التذكية الاضطرارية. - ثم أطلب من كل مجموعة التناقش فيما بينها للخروج بمعرفة حول وسائل الاضطياذ الشرعية. 	الطور التركيزي
هل كانت هناك صعوبة في الوصول إلى مفهوم الذبائح والصيد، اذكري	<ul style="list-style-type: none"> - تبدي الطالبة رأيها بالكامل. - التوصل لمفهوم الذبائح والصيد من خلال النقاش العام 	<ul style="list-style-type: none"> - أدير النقاش والحوار بين المجموعات بحيث نتوصل معاً إلى تعريف صحيح وشامل لمفهوم الذبائح والصيد. وكذلك مفهوم التذكية الاضطرارية وشروط حل الذبيحة ووسائل الاضطياذ. 	الطور المتعارض

<p>هذه الصعوبات؟ هل واجهت الطالبات صعوبة في التوصل لمفهوم التذكية الاضطرارية ماهي الصعوبات؟</p>	<p>والمفتوح. - التوصل إلى مفهوم التذكية الاضطرارية.</p>	<p>- أتيح الفرصة للطالبات لإبداء آرائهم وملاحظاتهم. - أدمع الإجابات السليمة وأعززها. - أحسن الإجابات التي بها نقص وأجسر الهوة بين المعرفة السابقة للطالبات عن الذبائح والصيد عن طريق تعديل او تصحيح مفاهيم الطالبات السابقة إن كانت خاطئة. - أطلب من الطالبات الاستعانة بالمعجم الوسيط للوصول إلى مفهوم التذكية أو استخراج المفهوم من أي معجم آخر.</p>	
<p>هل تم توسيع نطاق المفهوم وتطبيقه في المواقف كما يجب</p>	<p>- تبدي الطالبة رأيها في استخراج الدروس والعبر المستفادة من درس الذبائح والصيد. - تبدي الطالبة رأيها بحرية كاملة.</p>	<p>- أ طرح بعض الأسئلة التي يمكن من خلالها توسيع نطاق المفهوم - ما الفرق بين الذبيحة الشرعية وغيرها من الذبائح الأخرى؟ - اذكر الحالات التي نهت الشريعة الإسلامية عن الصيد فيها. - ما الدروس والعبر المستفادة من درس الذبائح والصيد.</p>	<p>طور التطبيق</p>

التقويم الختامي:

ماذا يقصد بكل من:

الذبائح:.....

الصيد:.....

التذكية الاضطرارية:.....

ما هي وسائل الصيد الشرعية؟

1-.....

2-.....

نشاط بيتي:

س8، ص75 من الكتاب المدرسي.

- اذهبي إلى المكتبة المدرسية ومن خلال بحثك في كتب التفسير اذكر لي معنى الكلمات التالية:

الموقوذة - المتردية - النطيحة - ما ذبح على النصب - ما ذكيتم.

تحضير دروس الوحدة الخامسة (الفقه الإسلامي)

وفقاً لاستراتيجية التعلم التوليدي

الوحدة الخامسة (الفقه الإسلامي)

الدرس الرابع: العقيدة وأحكام المولود

الصف: التاسع ()	عدد الحصص: 1	زمن الحصة:
------------------	--------------	------------

العقيدة وأحكام المولود وفقاً لاستراتيجية التعلم التوليدي:

الهدف الرئيسي:

- أن تعرّف الطالبة مفهوم العقيدة.
- أن تعدد الطالبة أحكام المولود.

الأهداف الفرعية:

- أن تعدد الطالبة الحكم الشرعية للعقيدة.
- أن تذكر الطالبة شروط العقيدة.
- أن تستشعر الطالبة عظمة الإسلام من خلال درس العقيدة.
- أن تقدّر الطالبة السنن المتعلقة بالمولود.

المتطلبات السابقة:

س: عددي بعضاً من نِعَم الله على الإنسان؟

س: هاتي آية من الكتاب وحديثاً من السنة تدل على فضل نعمة الأولاد؟

الوسائل التعليمية:

لوحة مكتوب عليها شروط العقيدة - السبورة - طباشير ملونة - أوراق عمل - أو حسب رغبة المعلمة.

المرحلة	الخبرات والأنشطة	دور الطالبة	ملاحظات
الطور التمهيدي	<ul style="list-style-type: none"> - أطرح الأسئلة التالية للتعرف على مفهوم العقيقة. - ما هي زينة الحياة الدنيا؟ وهاتي دليلاً من الكتاب على ذلك؟ - ماذا يفعل الأبوان عندما يولد لهما طفلاً؟ - من منكن قام لها والدها بذبح عقيقة عنها؟ - ماذا ذبح لكن والدكن؟ - بماذا شعرتن عندما علمتي أن والد ذبح لك عقيقة عند ولادتك؟ - ماذا ذبح والدك من عقيقة عندما ولد أخوك وماذا ذبح عندما ولدت لك أخت؟ 	<p>الإجابة على الأسئلة التي تطرحها المعلمة بشكل فردي</p>	<p>مفهوم العقيقة.... ماذا يذبح من الأنعام عن المولود ذكراً كان أو أنثى</p>
الطور التركيزي	<ul style="list-style-type: none"> - بعد عرض المقدمة عن العقيقة أطرح مفهوم العقيقة وأحكامها. - أطلب من الطالبات في كل مجموعة على حدة التنافس فيما بينهم ليصلوا بين المعرفة السابقة لديهم عن العقيقة وبين مفهوم العقيقة وأحكامها التي تم طرحها بحيث يصيغ كل مجموعة تعريفاً لمفهوم العقيقة، وتذكر كل مجموعة أحكام العقيقة حسب صياغة الطالبات. - أطلب من الطالبات التنافس فيما بينهن السنن المتعلقة بالمولود. 	<ul style="list-style-type: none"> - صياغة مفهوم العقيقة. - صياغة أحكام العقيقة بشكل جماعي بعد التنافس في مجموعات فيما بينهم. 	<p>ما مدى العلاقة بين مفهوم العقيقة لدى الطالبات حسب المعرفة السابقة وبين مفهوم المستهدف.</p>
الطور المتعارض	<ul style="list-style-type: none"> - أدير النقاش والحوار بين المجموعات بحيث نتوصل معاً إلى تعريف صحيح وشامل لمفهوم العقيقة وأحكامها. - أتيح الفرصة للطالبات لإبداء آرائهم. 		

ملحق رقم (5)



الجامعة الإسلامية - غزة
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

الموضوع: تحكيم اختبار التفكير التأملي في التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي

السيد الدكتور/ الأستاذ..... حفظك الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء بحث بعنوان "أثر استخدام استراتيجية التعلم التوليدي في تدريس التربية الإسلامية على التحصيل المعرفي والتفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة" ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس من الجامعة الإسلامية بغزة.

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بوضع اختبار لقياس خمس مهارات للتفكير التأملي هي: مهارة الرؤية البصرية الناقدة - والوصول إلى استنتاجات - ومهارة إعطاء تفسيرات مقنعة - ومهارة الكشف عن المغالطات - ومهارة وضع حلول مقترحة.

ولقد تم اختيار سيادتكم ضمن فريق التحكيم لهذا الاختبار وتعديل وإضافة ما ترونه مناسباً.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

البيانات الشخصية للمحكم:

الاسم:..... الدرجة العلمية:.....

الباحثة: أحلام النواجحة

بسم الله الرحمن الرحيم

اختبار التفكير التأملي في التربية الإسلامية

للمصف التاسع الأساس

عزيزتي الطالبة:

تقوم الباحثة بإجراء اختبار بعنوان "أثر استخدام استراتيجية التعلم التوليدي على التحصيل المعرفي والتفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساس بغزة"

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد هذا الاختبار حيث يحتوي الاختبار على خمسة أسئلة مقالية.

يرجى الإجابة عن الأسئلة بدقة واهتمام، علماً بأن إجابتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

تعليمات الاختبار:

- يتكون الاختبار من خمسة أسئلة مقالیه رئيسية.
- يتفرع عن كل سؤال رئيس عدة أسئلة فرعية.
- أقرئي كل سؤال بدقة وعناية قبل الإجابة عنه.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحثة

أحلام مصطفى حسن النواجحة

السؤال الأول:

قال تعالى: " والله على الناس حج البيت من استطاع إليه سبيلاً"

[سورة آل عمران: 97].

1- صفي مشهد الطواف حول الكعبة.

.....
.....
.....

2- وضح أقسام الإحرام بالحج.

.....
.....

3- الوقوف بعرفة أهم أركان الحج لقول النبي محمد صلى الله عليه وسلم "الحج عرفة" رواه

النسائي. "في كتاب مناسك الحج باب فرض الوقوف بعرفة"

صوري مشهد الوقوف بعرفة من حيث زمن الوقوف وعظمة اليوم وصيامه لغير الحاج.

.....
.....
.....

4- بيني الفرق بين الحج والعمرة من حيث (الأركان - موعد كل منهما)

.....

5- ما الفرق بين أركان الحج وسننه؟

.....
.....

السؤال الثاني:

قال الرسول محمد صلى الله عليه وسلم: "الغلام مرتهنٌ بعقيقته، يذبح عنه يوم السابع ويسمى ويحلق رأسه" رواه الترمذي في كتاب الأضاحي، باب العقيقة شاة"

1- استنتجى الدافع الذي يدفع المسلمين للذبح العقيقة عن المولود.

.....
.....

2- ما الحكمة من سلامة العقيقة من العيوب؟

.....
.....

3- ماذا يحدث لو لم يذبح الوالد عن ابنه؟

.....
.....

السؤال الثالث:

يقول المولى عز وجل: "أحل لكم صيدُ البحر وطعامه متاعاً لكم وللسيارة وحرم عليكم صيد البر ما دمتم حرماً" [المائدة: 96]

1- أحل الله صيد البحر وحرم صيد البر على المحرم فسرى ذلك.

.....
.....

2- فسرى سبب تسمية سورة المائدة بهذا الاسم.

.....
.....

3- فسرى سبب تقديم كلمة (لكم) على كلمة (صيد).

.....
.....

4- فسرى استخدام التضاد في الآية السابقة لأكثر من مرة؟ (البحر، البر) -أحل،
حرم).....

.....

السؤال الرابع:

1- قال تعالى: "وَأَنْ لَيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى" (النجم: 40)

ويقول نبينا الكريم صلى الله عليه وسلم (إذا مات الإنسان انقطع عمله إلا من ثلاث: صدقة جارية، وعلم يُنفع به، وولدٍ صالحٍ يدعو له). (رواه الترمذي في كتاب الأحكام، باب الوقف) كيف توفيقين بين الآية والحديث.

.....

2- فسّر بعض العلماء الصدقة الجارية في الوقف كيف توفيقين بين المفهومين.

.....

3- "علم ينتفع به" هل يقصد بذلك كل علم ينتفع به أم هو فقط العلم الشرعي؟

.....

السؤال الخامس:

يقول الرسول صلى الله عليه وسلم عندما سئل عن الصيد بالمِعْرَاضِ، وهو عور يشبه السهم، فقال: "إذا أصبت بحدّه فكل، فإذا أصاب بعرضه فقتل فإنه وقيد فلا تأكل" رواه البخاري في كتاب الذبائح والصيد، باب الصيد بالمعروض والوقيد/ هو ما يقتل بغير أداة حادة.

1- لقد تعددت وسائل الصيد وتطورت في زمننا الحالي، اقترحي بعض الوسائل المستحدثة والتي توافقها الشريعة في عملية الصيد.

.....

2- اقترح بعض الخطوات التي يمكننا اتباعها لتجنب الصيد بوسائل غير شرعية.

.....
.....

3- فيما لو أكل مسلم صيداً وقيذاً دون أن يعلم فماذا تقترحين عليه أن يفعل في ضوء الشريعة الإسلامية.

.....
.....
.....

انتهت الأسئلة

س1	مهارة الرؤية البصرية الناقدة
س2	مهارة الوصول إلى استنتاجات
س3	مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة
س4	مهارة الكشف عن المغالطات
س5	مهارة وضع حلول مقترحة

ملحق رقم (6)



الجامعة الإسلامية - غزة

عمادة الدراسات العليا

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

الموضوع: تحكيم اختبار لقياس التحصيل المعرفي

السيد الدكتور/ الأستاذ..... حفظك الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "أثر استخدام استراتيجية التعلم التوليدي في تدريس التربية الإسلامية على التحصيل المعرفي والتفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساس بغزة"

للحصول على درجة الماجستير من كلية التربية بالجامعة الإسلامية.

ولذا أرجو من سيادتكم التكرم بتحكيم هذا الاختبار ثم إبداء رأيكم وملاحظاتكم في ضوء

خبرتكم في هذا المجال من حيث:

- السلامة العلمية واللغوية.
- صياغة فقرات الاختبار صياغة تربوية.
- مناسبة البدائل لكل فقرة من الفقرات.
- وضوح تعليمات الاختبار.
- حذف أو إضافة أو إبداء أي ملاحظات أخرى.

شاكرين لكم حسن تعاونكم ولكم وافر التقدير والاحترام

الباحثة: أحلام النواجحة

البيانات الشخصية للمحكم:

الاسم:..... الدرجة العلمية:.....

التخصص:..... مكان العمل:.....

بسم الله الرحمن الرحيم

اختبار لقياس التحصيل المعرفي في التربية الإسلامية

(وحدة الفقه الإسلامي) في الصف التاسع للفصل الأول

يهدف هذا الاختبار الذي بين يديك إلى قياس مدى قدرتك على التحصيل في وحدة الفقه الإسلامي في الفصل الدراسي الأول للصف التاسع الأساسي.

والباحثة تشكر وتثمن حسن تعاونكم فإنها ترحو منكم قراءة تعليمات الاختبار بكل عناية ودقة، علماً بأن هذا الاختبار ليس له علاقة بالدرجات المدرسية وإنما لغرض البحث العلمي.

تعليمات الاختبار:

- يتكون الاختبار من (30) فقرة من نوع اختيار من متعدد.
- اقرئي كل عبارة بدقة وعناية قبل الإجابة عنها.
- لكل فقرة أربعة خيارات بينها إجابة واحدة فقط مناسبة.
- ضعي دائرة حول الإجابة التي ترينها مناسبة.
- يرجى نقل الإجابة الصحيحة في مفتاح الإجابة المرفق مع الأسئلة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحثة

أحلام مصطفى حسن النواجحة

جدول الإجابة

اسم الطالبة:..... الصف:.....

المدرسة:..... الشعبة:.....

عزيزتي الطالبة بعد تأكدك من صحة الإجابة ضع إشارة (x) أمام الإجابة الصحيحة.

البدائل				رقم السؤال	البدائل				رقم السؤال
د	ج	ب	أ		د	ج	ب	أ	
				16					1
				17					2
				18					3
				19					4
				20					5
				21					6
				22					7
				23					8
				24					9
				25					10
				26					11
				27					12
				28					13
				29					14
				30					15

الاختبار التحصيلي المعرفي في وحدة الفقه الإسلامي في الفصل الأول في التربية الإسلامية
للفيف التاسع

عزيزتي الطالبة: ضعي دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة ثم انقلي الإجابات إلى مفتاح الإجابة:

1- الحج هو الركن..... من أركان الإسلام أ. الأول ب. الثاني ج. الثالث د. الخامس
2- التوجه إلى مكة المكرمة بقصد أداء أعماله التي طلبها الشارع. أ. العمرة ب. الحج ج. الوقوف بعرفة د. الإحرام
3- من سنن الحج أ. الوقوف بعرفة ب. السعي ج. رمي الجمرات د. الإحرام
4- ميقات إحرام أهل فلسطين أ. الجحفة ب. ذات عرق ج. ذو الحليفة د. قرن المنازل
5- إذا تطيب المحرم فإنه يكون قد فعل..... أ. ركناً ب. محظوراً ج. سنة د. مستحباً
6- العبرة من صيام غير الحاج ليوم عرفة حتى..... أ. تعذيب النفس ب. مشاركة الحجاج مناسكهم ج. الشعور بالفقر الجائعين د. إظهار الصوم أمام الناس
7- من أعمال العمرة أ. الطواف حول الكعبة ب. السعي من الصفا إلى المروة ج. الإحرام د. جميع ما سبق
8- حديث النبي صلى الله عليه وسلم "كلوه إن شئتم، فإن ذكاته ذكاة أمه دليل على: أ. جواز أكل الجنين إذا كان ميتاً في بطن أمه بعد ذبحها. ب. تحريم أكل الجنين إذا كان ميتاً في بطن أمه بعد ذبحها. ج. وجوب تذكية الجنين مرة أخرى. د. عدم جواز أكل الجنين بأي حال من الأحوال .
9- هي عقر الحيوان وجرحه في أي مكان في بدنه يزهق الروح أ. الذبح ب. الصيد ج. التذكية الاضطرارية د. الأضحية
10- يقول النبي صلى الله عليه وسلم: "ما أنهر الدم وذكر اسم الله عليه فكل، ليس السنّ والظفر" يدل الحديث: أ. جواز التذكية بكل الوسائل ب. جواز التذكية بالسن والظفر ج. تحريم التذكية بالسن والظفر د. جواز أكل كل ما ذبح من الحيوانات

11- يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "هو الطهور ماؤه الحِل ميتته" من خلال تحليلك للحديث فإنك تستنتج منه.

- أ. جواز أكل الميتة ب. جواز أكل ميتة البحر
ج. جواز الوضوء بماء البحر د. ب و ج معاً

12- من شروط حل الذبيحة:

- أ. ألا يكون المذبوح مما حرمه الشارع ب. تحل ذبيحة الوثني
ج. جواز ذبيحة المجنون د. جواز التذكية باستخدام السن والظفر

13- يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "فإذا قتلتم فأحسنوا القتلة، وإذا ذبحتم فأحسنوا الذبح، وليحد أحدكم شفرته، وليرح ذبيحته". نستنتج من الحديث السابق ما يلي ما عدا واحدة:

- أ. الرفق بالحيوان ب. يجوز الذبح بكل آلة حادة
ج. الإحسان في كل شيء د. يجوز لنا قتل الحيوانات عبثاً ومتي شئنا

14- ما يذبح عن المولود ذكراً كان أو أنثى:

- أ. التذكية ب. العقيقة ج. الأضحية د. الزكاة

15- من شروط العقيقة كل ما يلي ما عدا واحدة:

- أ. أن تبلغ السن الذي حدده الشرع ب. أن تكون العقيقة سليمة من العيوب
ج. أن تكون من الإبل أو البقر أو الغنم د. أن تذبح العقيقة قبل ولادة المولود

16- ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه أذن في أذن الحسن بن علي حين ولدته فاطمة بالصلاة" نستنتج من الحديث السابق ما يلي:

- أ. الأذان في أذن المولود مستحب ب. الأذان خاص بآل البيت
ج. الأذان في أذن المولود واجب د. كراهية الأذان في أذن المولود حتى لا تتأذى أذنه

17- التصدق بمنفعة شيء على جهة من جهات البر مع منع التصرف في هذا المال بيعاً وتملياً

- أ. الصدقة ب. الإعارة ج. الزكاة د. الوقف

18- من السنن المتعلقة بالمولود:

- أ. الأذان في أذن المولود اليمنى ب. حلق رأس المولود والتصدق بزينة الشعر ذهباً أو فضة. ج. تحنيك المولود يوم ولادته د. جميع ما سبق

19- إذا قمت بالتبرع بقطعة أرض لبناء مسجد عليها فإن هذه الأرض تعتبر:

- أ. ملك لإمام المسجد ب. وقف لله تعالى ج. ملك للسلطان د. ملك لك يحق لك بيعها إذا أردت

20- إذا أردت أن تذبح عقيقة للمولود فإنك ستختارها:

- أ. رخيصة الثمن ب. عرجاء ج. عمياء د. خالية من العيوب

<p>21- من شروط صحة الوقف جميع ما يلي ما عدا واحدة:</p> <p>أ. يصح الوقف من المجنون ب. أن يكون الموقوف عليه قرية حصن الشارع عليها ج. أن يكون الموقوف معلوماً ومحدداً. د. أن يكون الموقوف ملكاً للواقف</p>
<p>22- يقول النبي صلى الله عليه وسلم: "لا ضرر ولا ضرار" نستنتج من الحديث:</p> <p>أ. جواز وقف المريض بمرض الموت لجميع أملاكه. ب. لا يجوز أن يقصد الواقف إلحاق الضرر بورثته. ج. أن الضرر والضرار بمعنى واحد. د. أن هذا الحديث لا يتعلق بالوقف.</p>
<p>23- الإسراف في المال والتبذير فيه</p> <p>أ. الحجر ب. السفه ج. الشح د. الصدقة</p>
<p>24- الحج الذي لم يخالطه إثم ولا معصية:</p> <p>أ. الحج المبرور ب. الحج ج. العمرة د. الحج المردود</p>
<p>25- أن يحرم الحاج بالحج والعمرة معاً:</p> <p>أ. الأفراد ب. التمتع ج. القران د. ليس مما ذكر</p>
<p>26- من محظورات الإحرام جميع ما يلي ما عدا:</p> <p>أ. الجدال والمخاصمة ب. المعاشرة ج. لبس الرجل للمخيط من الثياب د. الطواف</p>
<p>27- طواف الوداع من:</p> <p>أ. واجبات الحج ب. سنن الحج ج. أول ما يقوم به الحاج د. ليس مما سبق</p>
<p>28- التذكية تشمل:</p> <p>أ. الذبح ب. النحر ج. الذبح والنحر والعقر د. العقر</p>
<p>29- من الأطعمة المحرمة التي ورد ذكرها في القرآن الكريم:</p> <p>أ. التين ب. الزيتون ج. الرمان د. لحم الموقوذة والمنخقة</p>
<p>30- إذا هربت الأضحية وخشيت أن تفقدها فقامت بإصابتها بالرصاص فحكمه:</p> <p>أ. جائز وتأكّل منها ب. حرام ولا تأكلها ج. فرض د. ليس مما سبق</p>

انتهت الأسئلة

ملحق رقم (7)
قائمة المحكمين

اسم المحكم	التخصص	مكان العمل
أ. د. عبد المعطي الأغا	دكتوراه - مناهج وطرق تدريس - لغة عربية.	بالجامعة الإسلامية.
د. ابراهيم الأسطل	دكتوراه- مناهج وطرق تدريس - رياضيات	بالجامعة الإسلامية.
د. محمد شحادة زقوت	دكتوراه - مناهج وطرق تدريس لغة عربية	بالجامعة الإسلامية.
د. إبراهيم سليمان شيخ العيد	أستاذ- مناهج وطرق تدريس - لغة عربية.	استاذ مساعد ومحاضر غير متفرغ بالجامعة الإسلامية ومشرف تربوي
د. حسن رشاد رصرص	أستاذ مساعد - مناهج وطرق تدريس - رياضيات.	بجامعة القدس المفتوحة والكلية العربي للعلوم التطبيقية.
د. أشرف عمر بربخ	أستاذ مساعد - مناهج وطرق تدريس - تربية اسلامية	أستاذ مساعد بجامعة الأقصى.
د. هيام حمد	دكتوراه - مناهج وطرق تدريس - تربية اسلامية	معلمة تربية اسلامية بوكالة الغوثة.
د. أحمد ضيف الله أبو سمدانة	دكتوراه أصول التربية	جامعة القدس المفتوحة
أ. غالب حسن نصر الله	ماجستير - تربية اسلامية	مشرف تربوي في الجامعة الاسلامية - محاضر في كلية الدعوة والتمريض.
أ. سماهر سليم	ماجستير لغة عربية	معلمة لغة عربية

ملحق رقم (8)
تسهيل مهمة باحثة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
General Directorate of Educational planning
السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
الإدارة العامة للتخطيط التربوي

الرقم: وت.ش.ع. مذكرة داخلية (٧/٢٥٧)
التاريخ: 2012/12/4م
الموافق: 20 محرم، 1434هـ



السيد/ مدير التربية والتعليم - رقم
المحترم
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الموضوع / تسهيل مهمة باحثة

نهدبكم أطيب التحيات، ونتمنى لكم موفور الصحة والعافية، وبخصوص الموضوع أعلاه، يرجى تسهيل مهمة الباحثة/ أحلام مصطفى حسن النواجحة والتي تجري بحثاً بعنوان :
"أثر استخدام إستراتيجية التعلم التوليدي في تدريس التربية الإسلامية على التحصيل المعرفي والتفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة"
وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في كلية التربية جامعة الإسلامية بغزة تخصص مناهج وطرق تدريس، في تطبيق أدوات البحث على عينة من طالبات الصف التاسع بمديريتكم الموقرة، وذلك حسب الأصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

د. علي عبد ربه خليفة
مدير عام التخطيط التربوي



- سجدة
- السيد/ معالي وزير التربية والتعليم العالي المحترم
 - السيد/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي المحترم
 - السيد/ وكيل الوزارة لمساعد المدير الإداري والمالية المحترم
 - التلف

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



الجامعة الإسلامية - غزة
The Islamic University - Gaza

هاتف داخلي: 1150

عمادة الدراسات العليا

ج س غ/35

الرقم Ref

2012/12/01

التاريخ Date

الأخ الدكتور/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي حفظه الله،
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،



تهديكم عمادة الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة
الطالبة/ احلام مصطفى حسن النواجحة ، برقم جامعي 220090249 المسجلة في برنامج
الماجستير بكلية التربية تخصص مناهج وطرق تدريس، وذلك بهدف تطبيق أدوات دراستها
والحصول على المعلومات التي تساعد في إعدادها والتي بعنوان:

أثر استخدام استراتيجية التعلم التوليدي في تدريس التربية الإسلامية على
التحصيل المعرفي والتفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة

والله ولي التوفيق،،،

عميد الدراسات العليا

٢٠١٢
١٤١٣
أ.د. فؤاد علي العاجز



مسورة إلى:-
شكرا

Abstract

The study aims to measure the effect of the strategy of using the generative learning on the cognitive achievement and the reflective thinking among the female students of the ninth grade in Gaza.

The study population consisted of:

- The students of the ninth grade students in Rafah Governorate.
- The content of the Islamic education curriculum for the ninth grade (first semester), the Ministry of Education print for 2007 A.D.-1428 A.H. It is the fifth unit (unit of the Islamic jurisprudence) in the first school semester
- The study sample included (80) female student from the 9th grade in one in Rafah schools.

The researcher used in this study several tools including:

- Preparation of an achievement test to measure the cognitive abilities as regards the conceptions and knowledge concerning the fifth unit.
- Preparation of a test to measure the effect the generative learning strategy on the reflective thinking among the 9th grade students.

Statistics:

- As regards the achievement test: The researcher used the percentages and relative mean, the relative average, Pearson coefficient, the coefficient of difficulty, ease and discrimination, reliability coefficient by Retail midterm methods and Kuder Richardson 21.
- As regard the reflective thinking test: the researcher used the percentages, the relative average, person coefficient, correlation coefficient, the coefficient of ease, difficulty and discrimination, reliability coefficient by Retail midterm method, Kuder Richardson 20 and T-test.

The researcher concluding the following results:

- They are statistically significant difference between the average of the grades of the experimental group and the average of grades of the control group in the achievement test in favor of the experimental group.

- The study concluded that there are statistically significant differences between the average of the grades of the two groups in the reflective thinking test in favor of the experimental group.
- The study concluded that the skill of developing proposed conclusions ranked first, then the skill of giving convincing interpretation and the skill of reaching conclusions and then the forceful sight vision and finally the skill of detecting fallacies.

The researcher stressed the need to make the following recommendations in the light of the study:

1. Reconsidering the content of the Islamic education curriculum as it needs to be reassessed and recommended.
2. Holding training courses for the Islamic education teachers on how to amend the modern strategies in teaching.
3. The awareness of the Islamic education teachers of how to activate the modern strategies in teaching.
4. The need to leave space for the student during the class to use his thoughts and knowledge depending on himself and on his teacher.
5. Preparation of good teachers while studying in the Palestinian Universities and prepare them for the modern thinking and strategies.
6. Evaluation of the Islamic Education curricula for the preparatory stage in the light of the school curriculum.

Islamic University - Gaza
Deanery of Higher Studies
Faculty Of Education
Departments of curriculum and
methods of teaching mathematics



**Measure the Effect of The Strategy of Using the Generative Learning
on the Cognitive Achievement and the Reflective Thinking Among
the Female Students of the Ninth Grade in Gaza**

By

Ahlam Mostafa El-Nawajha

Supervisor

Dr. Dawoud Helles

This Research Is Submitted To Obtain The Master Degree In Methodology And Curricula

2013 / 1434