فاعلية نموذج بايبي في تنمية بعض مفاهيم التوحيد ومهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري

إعداد

د/ إيمان عبدالرحمن حسين

مدرس المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بنات أسيوط جامعة الأزهر

فاعلية نموذج بايبي في تنمية بعض مفاهيم التوحيد ومهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري

إيمان عبد الرحمن حسين
قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بنات، جامعة الأزهر، أسيوط، مصر.
البريد الإلكتروني: emanmohamad.el20@azhar.edu.eg

ملخص:

هدف البحث إلى بيان فاعلية نموذج بايبي في تنمية بعض مفاهيم التوحيد ومهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، وتكونت عينة البحث من (اثنتين وسبعين) طالبةً من طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري بمحافظة أسيوط في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٧هـ/٢٠١٥م، ولتحقق أهداف البحث تم إعداد دليلًا إرشاديًا للمعلمة يوضح كيفية تقديم الموضوعات وتدريسها من قِبَلِ المعلمة وفقًا لنموذج بايبي، ودليلًا آخرًا للطالبة تمارس من خلاله أنشطة مهارات التفكير التأملي، وقد تمثلت أداتا البحث في اختبار تحصيل مفاهيم التوحيد المعرفي، واختبار مهارات التفكير التأملي، وطُبّق في هذا البحث المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم (القبلي/البعدي) للمجموعتين، وقد أظهرت نتائج البحث أن طالبات المجموعة التجريبية تفوقن على نظيراتهن في المجموعة الضابطة في متوسط درجات التحصيل المعرفي البعدي في جميع المستويات المعرفية المراد قياسها، وفي اختبار مهارات التفكير التأملي ككل، وأن هذا التفوق كان دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) لجميع الفروض.

الكلمات المفتاحية: نموذج بايبي، مفاهيم التوحيد، مهارات التفكير التأملي.

The Effectiveness of the BIBI model in Developing some Concepts of Monotheism and Reflective Thinking Skills among first-year Secondary School Students at Al-Azhar

Eman Abdel Rahman Hussein
Department of Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education for Girls, Al-Azhar University, Assiut, Egypt.
Email: emanmohamad.el20@azhar.edu.eg

Abstract:
The aim of the current research is to demonstrate the effectiveness of the Bybee model in developing some concepts of monotheism and contemplative thinking skills among female students in the first year of Al-Azhar secondary school. The research sample consisted of (seventy-two) female students in the first year of Al-Azhar secondary school in Assiut Governorate in the second semester of the year 1437 AH/2015 AD. To achieve the objectives of the research, a guidebook was prepared for the teacher explaining how to present and teach topics by the teacher according to the Bybee model, and another guide for the student through which she practices contemplative thinking skills activities. The two research tools were a test for achieving the concepts of cognitive unification, and a test for contemplative thinking skills, and it was applied in This research uses a quasi-experimental approach based on a pre-/post-test design for two groups The results of the research showed that the female students of the experimental group outperformed their counterparts in the control group in the average scores of post-cognitive achievement in all cognitive levels to be measured, and in the reflective thinking skills test as a whole, and that this superiority was statistically significant at the significance level (0.01) for all Assumptions.

Keywords: Bybee Model - Concepts of Monotheism - Reflective Thinking Skills.

فاعلية نموذج بايبي في تنمية بعض مفاهيم التوحيد ومهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري

المقدمة:

الدين الإسلامي خاتم الأديان السماوية، وشريعته جامعة للشرائع الإلهية، تسعى إلى تربية النفوس البشرية، وحسن المعاملة الخلقية، مستخدمةً القرآن الكريم والسنة النبوية، بما فيهما من أدلة نقلية وعقلية على توحيد رب البرية.

ولما كانت التربية الدينية الإسلامية تهدف إلى تهذيب النفوس، وإقناع العقول، وبناء الشخصية المسلمة بصورة شاملة، كانت الثمرة النهائية التي تسعى إليها هي " تحقيق العبودية لله (عزَّ وجل) " فقد صرَّح بذلك القرآن الكريم، وجعلها ثمرة خلق الإنسان وتكوينه (ماجد الجلاد،٢٠٠٤ :١٢٢).

والعبودية لله (سبحانه) لا تقتصر على الجانب العقدي فقط، وإنما تشمل الأخلاق الحميدة والسلوك القويم، وهذا ما تسعى التربية الدينية الإسلامية إلى تحقيقه.

فقد اتفق كل من (مصطفي رسلان، وحسن شحاتة) على أن العلوم الشرعية تُحدِث تغييرًا شاملًا في شخصية المتعلم من جميع النواحي؛ فهي تترجم جانب التدين لدى المتعلم إلى سلوك والتزام بالمبادئ، والقواعد، والقوانين الإسلامية بما تشتمل عليه من آيات قرآنية، وأحاديث نبوية، ومعرفة العقيدة الإسلامية، والإلمام بأحكامها في العبادات والمعاملات والأحوال الشخصية، ودراسة السير والآداب والأخلاق الدينية (مصطفى رسلان،٢٠٠٠ :١٨)، (حسن شحاتة، ٢٠٠٩:١٧٧).

ولا شك أن من أهم فروع العلوم الشرعية "التوحيد" الذي يتطلب اهتمامًا بمناهجه الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة، واختيارًا لأنسب الطرق والأساليب الفعالة لتدريسه؛ لأن مدار الدين الإسلامي وحقيقته الكبرى تكمن في عقيدة التوحيد، بل إن كلمة الأنبياء والرسل (عليهم الصلاة والسلام) توحدت في إقرار حقيقة الألوهية والعبودية من لدن آدم حتى خاتم الأنبياء والرسل محمد ﷺ (ماجد الجلاد،٢٠٠٤ :٣٢١)،

ويُعرَّف علم التوحيد بأنه: علم يُبحث فيه عما يجب وما يستحيل وما يجوز في حق الله (تعالى) وعن رسل الله (عليهم الصلاة والسلام)، وعما يجب وما يستحيل وما يجوز في حقهم، وعن السمعيات التي أخبر بها الصادق الأمين ﷺ من حيث اعتقادها والإيمان بها، وعن الممكنات الموجودة، من حيث إنه يتوصل بها إلى العلم بوجود خالقها، ووحدانيته، وقدرته، وعلمه، وحياته (حسين مكي،٢٠١٤:١١).

موضوعه: هو المعلوم من حيث إنه يتعلق به إثبات العقائد الدينية تعلقًا قريبًا أو بعيدًا؛ وذلك لأن مسائل هذا العلم: إما عقائد دينية كإثبات القدم والوحدة للصانع، وإما قضايا تتوقف عليها تلك العقائد، مثل كون صفاته (تعالى) متعددة موجودة في ذاته (عامر النجار، ١٩٨٥: ١١).

ثمرة علم التوحيد وفائدته: لعلم التوحيد فوائد منها:

١- معرفة الله بصفاته الواجبة له، مع تنزيهه (تعالى) عما يستحيل اتصافه به، فيذعن المؤمن له بالربوبية، ويذل له بالعبودية.
٢- التصديق برسل الله، والجزم بما يجب وما يستحيل، وما يجوز في حقهم؛ لينقاد الناس لهم ويسمعوا قولهم، فتسود المحبة والسلام.
٣- التصديق بكتب الله التي أنزلها على بعض رسله، ليعمل الناس بما فيها فيسعدوا في الدارين.

٤- الإيمان بملائكة الله، والدار الآخرة وما فيها من بعث، وحساب، وجنة، ونار، وثواب، وعقاب. (حسين مكي، ٢٠١٢ : ١٢-١٣).

ولأهمية علم التوحيد ينبغي الاعتماد على أساليب جديدة وفعّالة لتدريسه خاصة في المرحلة الثانوية التي تكثر فيها تساؤلات الطلاب حول مسائل التوحيد، كما يكثر الصراع والشك والتناقضات لديهم. فلابد من تبني أساليب جديدة توضح للطالب وجهة نظر الدين في مسائل التوحيد والتناقضات التي يراها من حوله، وذلك من خلال المناقشة المتعمقة معه، وقد أصبح على مستوى لا بأس به من النضج في النظر إلى الكون والحياة والناس.

ويمكن لمعلم المرحلة الثانوية أن يستخدم إستراتيجيات متعددة لتدريس التوحيد كالحوار، والمناقشة، وتحليل المواقف، وضرب الأمثال، والقصة، والملاحظة، والربط بين المعلومات السابقة واللاحقة، كما يمكن أن يُثري الشرح لموضوعات التوحيد ببعض الآيات القرآنية، والحجج القوية، والأساليب المنطقية من أجل إقناع الطلاب (عاطف السيد،٢٠٠٦ :٨٥).

وطالب المرحلة الثانوية الأزهرية يدرس مفاهيم توحيدية يحتاج إلى فهمها بشكل أعمق عن طريق المناقشة معه، وإثراء تلك المناقشة ببعض الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، وبيان الواجب عليه عمله تجاه تلك المفاهيم (رشدي طعيمة، محمد مناع،٢٠٠٠: ٢١٢).

والكتاب المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري (شرح الخريدة البهية). والخريدة عبارة عن قصيدة منظومة في علم التوحيد، وعدد أبياتها (واحد وسبعين بيتًا)، قام العلامة الدردير (ت:١٢٠١هـ) بتأليفها قبل وفاته بقليل، احتوت مفاهيم التوحيد بأسلوب غامض يصعب على طالب الصف الأول الثانوي الأزهري فهمه، وجاء التعليق على القصيدة وشرحها من بعض علماء الأزهر، لا ليبسر تلك المفاهيم أو يزيدها وضوحًا، وإنما ليزيدها تعقيدًا وغموضًا، الأمر الذي يتطلب تقديم هذه المفاهيم بصورة ميسرة من خلال ربطها بما في الخلفية المعرفية السابقة للطلاب، فقد درس هؤلاء الطلاب هذه المفاهيم في المرحلة الإعدادية، غير أنهم درسوها من خلال مقررات أكثر سهولة من دراستها في كتاب الخريدة الذي يتم تدريسه في المرحلة الجامعية للطلاب والطالبات. وهذا ما يسعى البحث الحالي إليه، وهو استخدام نموذج بايبي لربط التعلم الجديد بمعلومات الطالب السابقة مما ينتج تعلمًا جديدًا ذا معنى لديه، ليس هذا فقط، بل هناك هدف آخر هو تيسير المادة العلمية وإضافة بعض الأمثلة التوضيحية.

وتتعدد مفاهيم التوحيد المقررة على طالب الصف الأول الثانوي الأزهري، فمنها ما هو متعلق بصفات الله (عز وجل) كصفات المعاني، مثل: القدرة - الإرادة- العلم- الحياة - الكلام - السمع - البصر، التي تحتاج لتوضيح معناها من خلال ربط تلك المفاهيم بمعلومات الطالب السابقة حتى يصبح التعلم ذا معنى؛ مما يرسخ في قلبه وعقله تلك المفاهيم، وهذا ما يسعى البحث الحالي إلى تحقيقه.

ومن المعلوم للدارسين في الأزهر الشريف أن مفاهيم التوحيد يتم تدريسها للطلاب من خلال التعريف بالمفهوم، وإثباته بالدليل النقلي (القرآن الكريم أو الحديث الشريف)، ثم الدليل العقلي دون الإشارة إلى العلاقات بين المفاهيم، أو دمجها بما هو موجود في البنية المعرفية لدى الطالب مما ينتج عنه نسيانها وعدم فهمها. وهذا ما يسعى البحث الحالي إلى تحقيقه، إذْ يَهدف إلى تعرّف فاعلية نموذج بايبي في تنمية بعض مفاهيم التوحيد المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري مما يسهم في تنميتها، فضلًا عن تنمية مهارات التفكير التأملي لديهم، وذلك من خلال الأنشطة التعليمية التي تنمي تلك المهارات.

وتوجد عدة دراسات عنيت بتطوير تدريس العقيدة من خلال استخدام بعض إستراتيجيات التدريس، غير أنها فى مجملها لم تتناول - من قريب أو من بعيد - كتاب الخريدة المقرر على طلاب المرحلة الثانوية

الأزهرية، الأمر الذى دعا الباحثة للقيام بهذ البحث الذي تتوقع أنه سوف يسهم فى تطوير تدريس هذا المقرر، لاسيما أن هذا البحث يتزامن مع الدعوات التي تنادي بتطوير المقررات الدراسية بالأزهر الشريف، وتجديد الخطاب الديني، وهو يواكب أيضًا الهجمة الشرسة على الأزهر الشريف التي تنال من مقرراته الدراسية، ومن رموزه وطبيعة الدراسة فيه.

وقد يكون من المفيد هنا عرض بعض الدراسات السابقة التي تناولت تدريس العقيدة من زوايا مختلفة حتى تتضح الحاجة الملحة لإجراء هذا البحث، فمن هذه الدراسات ما يلي:

- دراسة لطيفة قمرة، إبراهيم فلاته (٢٠٠٨) التي هدفت إلى معرفة مدى توافر الخبرات التربوية المصاحبة في منهج التوحيد، وإسهامها في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات الصف الثالث الثانوي من وجهة نظر مشرفات ومعلمات التربية الإسلامية بمنطقة مكة المكرمة.
- دراسة توكل الجمل (٢٠١٣) هدفت إلى تعرُّف فاعلية برنامج مقترح في التوحيد في تصويب بعض أنماط الفهم الخطأ لدى الطلاب الناطقين بغير العربية، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج المقترح.
- دراسة شادي أبو لطيفة (٢٠١٧) التي هدفت بيان أثر فاعلية استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في اكتساب المفاهيم العقدية المتضمنة في وحدة العقيدة في التربية الإسلامية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة السلط.
- دراسة طلال الغبيوي (٢٠١٧) التي هدفت تنمية المفاهيم العقدية لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية.
- دراسة عطاف عياصرة (٢٠١٨) التي هدفت تعرف أثر الخرائط المفاهيمية المحوسبة في اكتساب طالبات الصف الأول المتوسط للمفاهيم العقدية في مادة التوحيد في منطقة الجوف.
- دراسة علياء صبر (٢٠١٨) التي هدفت بيان أثر استخدام التعلم المعكوس في تنمية المفاهيم العقدية في مادة التوحيد لطالبات الصف الثالث المتوسط.
- دراسة مسفر الشهراني (٢٠٢٠) التي هدفت بيان فاعلية استراتيجية PQ4R في تنمية المفاهيم العقدية لدى طلاب الصف الأول المتوسط (استراتيجية (PQ4R) هي اختصار لاستراتيجية الخطوات الست : (ألق نظرة تمهيدية- تساءل- اقرأ- تأمل- سمع- راجع)

وإذا كانت التربية في العصر الحديث تتجه لتنمية التفكير من خلال مناهجها الدراسية، فالعلوم الشرعية ليست بمعزل عن ذلك الاتجاه، بل ينبغي أن تهتم بتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب في مناهجها أيضًا، لاسيما ما يتعلق بمناهج التوحيد التي تعتمد دراستها على النظر، والتفكر، والتدبر، وسوق الأدلة والشواهد التي ينتفي معها الشك، ويتعمق اليقين لدى دارسيها.

إذْ أكدت العديد من الدراسات أن كل فرد يمتلك قدرة معينة على التفكير تحتاج إلى الاكتشاف والتشجيع، خاصة التفكير التأملي.

ويؤيد ذلك مجدي إبراهيم، إذ يرى ضرورة احتلال التفكير التأملي مكانًا محوريًا في المنهج، مع مراعاة أنه عندما يقدم الطالب أسئلة جيدة عما يتصوره، يتحسن لديه التفكير التأملي الذي يتضمن القدرة على تحديد المشكلة، وتحليل الموقف إلى عناصر، ودراسة جميع الحلول الممكنة وتقويمها، والتحقق من صحتها قبل الاختيار، أو الوصول إلى الحل الصحيح للموقف المشكل (مجدي إبراهيم، ٢٠٠٥: ٤٤٧).

ويرى حسن شحاته ضرورة تدريب المتعلمين وتشجيعهم على التفكير التأملي منذ سن مبكرة، حتى يتعودوا التدرج من المشكلات اليسيرة وصولًا إلى المشكلات المعقدة في الحياة، وحلها بأقل جهد وبأقل احتمال للأخطاء (حسن شحاتة، ٢٠٠٧ :٥٧).

إن استخدام نموذج بايبي في تدريس موضوعات التوحيد يعمل على تنمية التفكير عامة، والتفكير التأملي خاصة؛ وذلك لأنه يقدم الخبرة للطلاب، ويزودهم بركيزة معرفية تساعدهم في فهم المصطلحات

والمفاهيم، والمقارنة بينها بذكر أوجه الشبه والاختلاف بينها، أو التعبير عنها بصورة بصرية كالرسوم التوضيحية مما يحدث لديهم التعلم ذو المعنى (أحمد اللقاني، علي الجمل،١٩٩٩ :٢٤١).

والتفكير التأملي: عملية عقلية تقوم على تحليل الموقف المشكل إلى مجموعة من العناصر، ودراسة جميع الحلول الممكنة، وتقويمها، والتحقق من صحتها قبل الاختيار أو الوصول إلى الحل الصحيح للموقف المشكل (مجدي إبراهيم،٢٠٠٥:٤٤٧).

وتتعدد مهارات التفكير التأملي كما ذكرها (عزو عفانة، فتحية اللولو،٢٠٠٢: ٢-٤) ومنها:

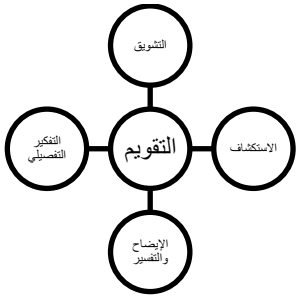
١- مهارة الرؤية البصرية الناقدة.
٢- مهارة الوصول إلى استنتاجات.
٣- مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة.
٤- مهارة الكشف عن المغالطات.
٥- مهارة وضع حلول مقترحة.

ومن الدراسات التي تناولت التفكير التأملي: دراسة **عبد العزيز القطراوي (٢٠١٠)** ، ودراسة **حصة الحارثي (٢٠١١)** ، ودراسة **فريال أبو عواد (٢٠١٢)** ، ودراسة **عبد الله الثقفي، وخالد قيس (٢٠١٣)**.

وقد لاحظت الباحثة ضعف مستوى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية في مادة التوحيد، وشكواهم المستمرة من صعوبتها، وذلك من خلال الإشراف التربوي على التربية العملية، وكذلك من خلال العمل في مهنة التدريس في المعاهد الأزهرية لمدة عامين مما يستلزم ضرورة إعادة النظر في الطرق المستخدمة لتدريس التوحيد التي تعتمد على الحفظ لمفاهيم التوحيد، ولا تنمي التفكير بأنواعه، خاصة التأملي، مما دعا الباحثة إلى استخدام نموذج بايبي؛ لأنه يناسب تدريس التوحيد الذي يتضمن مفاهيم تحتاج من الطالب استدعاء خبراته السابقة، والطالب درس تلك المادة في المرحلة الإعدادية، مما يسهل عليه استدعاء ما درسه، وتوظيفه في المرحلة الثانوية، والبناء عليه.

وصعوبة موضوعات التوحيد تتطلب استخدام نموذج بايبي؛ للارتفاع بمستوى المتعلمين بعيدًا عن الحفظ والاستظهار، وبناء بنى معرفية وفق نظريات حديثة تهتم بالمتعلم، وبالمادة، وبأنشطة التعليم والتعلم؛ حتى نشكل متعلمًا جديدًا لمجتمع جديد ينتقل من ثقافة الحفظ إلى التفكير والتأمل (حسن شحاتة،٢٠٠٧ : ١٢٦).

ونظرًا لأن الطالب محور العملية التعليمية، فينبغي تسليط الضوء عليه، وجعله إيجابيًا نشطًا يفكر، ويكتشف، ويعمل، ويتأمل في المعلومات المقدمة لديه، لا يحفظها كما تقدم له. لذلك كان لابد من التفكير في إستراتيجيات ونماذج تركز على الطالب، مثل: نموذج بايبي ذي الخمس مراحل التي يوضحها الشكل رقم (١).



الشكل رقم (١) لمراحل نموذج بايبي (حنان رزق، ٢٠٠٨: ٤٧)

وكما سبق بيانه أن اعتماد بعض معلمى التوحيد على التلقين حرم الطالب من المشاركة الفعّالة، وبالتالي حرمه من التفكير والتأمل، لذلك يسعى ذلك البحث إلى العمل على المشاركة الإيجابية للطالب في فهم، واكتشاف، وتقويم المفاهيم التوحيدية، مما يعمل على بقاء أثر التعلم فترة أطول باستخدام نموذج بايبي البنائي.

ولما كان نموذج بايبي ينبثق عن النظرية البنائية، فإنه يقوم على المبادئ التالية:

١- تقديم مشكلات ملائمة للمتعلمين.
٢- بناء التعلم حول أفكار كبيرة، ومفاهيم أساسية والبناء عليها.
٣- السعي لمعرفة وجهات نظر الطلاب، وتنميتها.
٤- تكييف المنهج التعليمي؛ ليخاطب افتراضات الطلاب، وفرضياتهم.
٥- تقييم تعلم الطلاب في سياق التدريس (عبد الحميد جابر،٢٠٠٦: ٢٤١).

تعريف نموذج بايبي: اتفق كل من أحمد النجدي، وآخرون، وحسن زيتون، وكمال زيتون على أن نموذج بايبي هو نموذج طوره تروبردج وبايبيTrowbridge and Bybee ويسمى بالمراحل الخمس المبتدئة بحرف"five E.S "E، وتتمثل المراحل الخمس في: الاشتراك، والاستكشاف، والتفسير، والتوسع، والتقويم (أحمد النجدي وآخرون،٢٠٠٥: ٤١٨- ٤١٩)، و(حسن زيتون، وكمال زيتون،٢٠٠٦: ٢٢١-٢٢٣).

ومن مميزات هذا النموذج أنه:

١- يحقق التشويق، وجذب الانتباه، وإثارة المتعلمين للتعلم من خلال البيئة.
٢- يقوم على أسلوب التعلم التعاوني بين المتعلمين من خلال التفسير، والمناقشة بين المجموعات.
٣- يعتبر شاملًا للتعلم البنائي من خلال بناء المتعلمين للمعرفة بأنفسهم، وذلك من خلال مراحله الخمس.
٤- يسمح بممارسة التفكير التأملي؛ فهو ينمي مهارات التفكير عامة (أحمد النجدي وآخرون،٢٠٠٥: ٤٢٠).

ومن الدراسات التي تناولت نموذج بايبي: دراسة **حنان رزق (٢٠٠٨)**، ودراسة **محمود عبد الحافظ، ومحمد عبد العظيم، والسيد هويمل (٢٠١١)** ، ودراسة **محمود نمر (٢٠١٣)**.

مما سبق يتبين صعوبة موضوعات التوحيد المقررة على طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية كما سبق بيانه، وعدم إعطاء أي عناية لتنمية التفكير التأملي، مما حدا بالباحثة إلى استخدام نموذج بايبي؛ لتنمية بعض مفاهيم التوحيد، وبعض مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري.

ثانيًا- مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث - كما اتضح من مقدمته - في ضعف مستوى الطالبات في مادة التوحيد؛ نظرًا لصعوبة محتواها، وما يتضمنه من مفاهيم تحتاج للتوضيح، والتيسير، والتركيز في تدريسها على حفظ مفاهيم التوحيد، والتدليل عليها نقلًا من القرآن الكريم والسنة النبوية، وعقلًا من خلال مقدمات منطقية يحفظها الطلاب الأزهريون، دون التعويل على متطلبات العمل بمضامينها، فضلًا عن قلة العناية بتنمية مهارات التفكير التأملي لديهم، رغم أن نموذج بايبي يعمل على توضيح العلاقات بين المفاهيم المختلفة، ودمج المعلومات الجديدة بما هو موجود في البنية المعرفية لدى الطالبات، فينتج عنها مفاهيم وأفكار جديدة.

ونموذج بايبي له أكبر الأثر في تنمية التفكير التأملي بمراحله التي تعمل على التشويق، وإثارة المتعلمين، والمناقشة الفعالة، كما يعمل على تعديل مفاهيم التوحيد الخطأ؛ لذلك ترى الباحثة أهمية إعادة النظر في تدريس التوحيد بما يحقق تنمية بعض مفاهيم التوحيد وبعض مهارات التفكير التأملي لدى الطالبات، ومن ثم يمكن طرح السؤال الآتي للإجابة عما يتفرع عنه من أسئلة:

" ما فاعلية نموذج بايبي في تنمية بعض مفاهيم التوحيد ومهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري؟ " ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما مفاهيم علم التوحيد اللازم تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري؟
٢- ما مهارات التفكير التأملي اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي الأزهري؟
٣- ما فاعلية نموذج بايبي في تنمية بعض مفاهيم التوحيد لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري في المجموعة التجريبية؟
٤- ما فاعلية نموذج بايبي في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري في المجموعة التجريبية؟

ثالثًا- أهداف البحث:

١- إعداد قائمة ببعض مفاهيم التوحيد المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري.
٢- تعرُّف فاعلية نموذج بايبي في تنمية بعض مفاهيم التوحيد لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري.
٣- تعرُّف فاعلية نموذج بايبي في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري.

رابعًا- أهمية البحث:

يشتق البحث الحالى أهميته في ضوء ما يمكن أن يسهم به فيما يأتي:

١- **الطالبات:** قد يُفيد هذا البحث الطالبات في علاج ظاهرة الضعف في فهم موضوعات التوحيد، وذلك باستخدام نموذج بايبي الذي قد يُسهم في تنمية مفاهيم التوحيد فهمًا لها وتطبيقًا لمضمونها، كما يُفيد في تنمية التفكير التأملي لديهن بما ينعكس على سلوكهن في الحياة.
٢- **المعلمون:** قد يُساعد المعلمين على تدريس العلوم الشرعية بصفة عامة، بتقديم دليل المعلم في تدريس التوحيد باستخدام نموذج بايبي، والابتعاد عن النمطية والأساليب المعتادة في التدريس، كما يساعدهم في معرفة المهارات اللازمة لتنمية التأمل من خلالها.
٣- **مؤلفو المناهج:** قد يُوفر هذا البحث الإطار النظري، والدليل المرجعي لمخططي المناهج في صياغة كل مكونات المنهج وفق نموذج بايبي في تدريس التوحيد، وذلك في الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم التربوي.
٤- **المشرفون التربويون:** قد يُوفر هذا البحث دليلًا مرجعيًا للمشرفين التربويين؛ لتنمية مهارات التفكير التأملي باستخدام نموذج بايبي في تدريس التوحيد.
٥- **المخططون للدورات التدريبية:** قد يُفيد هذا البحث المخططين للدورات التدريبية في توفير الأساس النظري، والدليل المرجعي في تخطيط الدورات التدريبية وفق نموذج بايبي لتدريس التوحيد.

خامسًا- فروض البحث:

في ضوء أهداف البحث، ووفقًا للأدبيات التربوية ذات الصلة بالبحث، ونتائج الدراسات السابقة اختبرت

الباحثة الفروض التالية:

١- تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم التوحيد لصالح التطبيق البعدي.
٢- تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مفاهيم التوحيد لصالح المجموعة التجريبية.
٣- تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي.
٤- تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير التأملي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

سادسًا- حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

١- بشرية: عينة من طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، محافظة أسيوط، مقر عمل الباحثة، والتي تم تقسيمها إلى مجموعتين متكافئتين: (تجريبية) درست باستخدام نموذج بايبي، و(ضابطة) درست بالطريقة السائدة.
٢- مكانية: تم التطبيق في أحد المعاهد الأزهرية – محافظة أسيوط، مقر عمل الباحثة.
٣- موضوعية:
أ- بعض دروس التوحيد المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، والتي تمثل مقرر الفصل الدراسي الثاني، وهي: (بطلان القول بالطبع والعلة – بطلان القول بتأثير القوة المودعة – الدليل الإجمالي على إثبات الصفات السلبية – تنزيه الباري – صفات المعاني– قدم صفاته (تعالى) – المستحيل في حقه (تعالى) – المستحيل في حقه (تعالى) تفصيلًا).
ب- بعض مفاهيم التوحيد المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، ومنها:(الطبع- العلة - القوة المودعة - الصفات السلبية – التنزيه - صفات المعاني - المستحيل في حقه (تعالى)).
ج- بعض مهارات التفكير التأملي المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، وهي:
١- مهارة الرؤية البصرية الناقدة.
٢- مهارة الوصول إلى استنتاجات.
٣- مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة.
٤- مهارة الكشف عن المغالطات.
٥- مهارة وضع حلول مقترحة. (عزو عفانة، فتحية اللولو،٢٠٠٢: ٢ -٤)
د- اختبار تحصيل مفاهيم التوحيد: ويقتصر على المستويات الأربعة التالية: (التذكر– الفهم– التطبيق– التقويم).

سابعًا- مصطلحات البحث:

١- فاعلية:

- مدى الأثر التي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرًا مستقلًا في المتغيرات التابعة (حسن شحاتة، زينب النجار،٢٠٠٣ : ٢٣٠).
- مدى نجاح المعلم في تقديم خبرات غنية ومؤثرة، يمر بها المتعلمون، وتُقاس كفاءة العملية التدريسية بمدى تحقق الأهداف المحددة في مواقف التدريس، وما يكتسبه المتعلمون من نواتج التعلم باقية

الأثر(أحمد اللقاني، علي الجمل،١٩٩٩: ٦٥).

- **وفي هذا البحث تقصد الباحثة بالفاعلية:** مدى الأثر الذي أحدثه التدريس باستخدام نموذج بايبي في تنمية بعض مفاهيم التوحيد، وبعض مهارات التفكير التأملي.

٢- نموذج بايبي:

تعريفه: اتفق كل من أحمد النجدي، وآخرون، وحسن زيتون، وكمال زيتون على أن نموذج بايبي هو نموذج طوره تروبردج وبايبي Trowbridge and Bybee ويسمى بالمراحل الخمس المبتدئة بحرف"E" five E.S وتتمثل المراحل الخمس في: الاشتراك، الاستكشاف، التفسير، التوسع، التقويم (أحمد النجدي وآخرون،٢٠٠٥: ٤١٨- ٤١٩)،(حسن زيتون، كمال زيتون،٢٠٠٦: ٢٢١- ٢٢٣).

- **وفي هذا البحث تقصد الباحثة بنموذج بايبي:** نموذج تدريسى يتكون من خمس مراحل:(التهيئة، الاستكشاف، التفسير، التوسع، التقويم)، ويركز على إيجابية الطالبات، وتفاعلهن في بناء مفاهيم التوحيد الجديدة في ضوء خبراتهن السابقة، وذلك من خلال الأنشطة المختلفة التي يقمن بها؛ لتنمية مفاهيم التوحيد، والتفكير التأملي.

٣- مفاهيم التوحيد:

- **يُعرّف المفهوم بأنه**: عبارة عن تجريد يعبر عنه بكلمة أو رمز، يشير إلى مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تتميز بسمات وخصائص مشتركة، أو هو مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تجمعها فئات معينة (أحمد اللقاني، علي الجمل،١٩٩٩ :٢٣٠).

- **التوحيد**:

ويُعرّف التوحيد بأنه: علم يبحث فيه عما يجب، وما يستحيل، وما يجوز في حق الله (تعالى)، وعن رسل الله [عليهم الصلاة والسلام]، وعما يجب، وما يستحيل، وما يجوز في حقهم، وعن السمعيات التي أخبر بها الصادق، ومن حيث اعتقادها والإيمان بها، وعن الممكنات الموجودة من حيث إنه يتوصل بها إلى العلم بوجود خالقها، ووحدانيته، وقدرته، وعلمه، وحياته (حسين مكي، ٢٠١٤: ١١).

- **وفي هذا البحث تقصد الباحثة بمفاهيم التوحيد**: بعض المصطلحات أو عبارات التوحيد المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، والمتمثلة في بعض صفات المولى (عز وجل) التي يسعى البحث الحالي إلى تنميتها، والمتضمنة مفاهيم، منها:(الطبع- العلة- القوة المودعة- الصفات السلبية- التنزيه- صفات المعاني- المستحيل في حقه (تعالى)).

٤- التفكير التأملي:

عملية عقلية تقوم على تحليل الموقف المشكل إلى مجموعة من العناصر، ودراسة جميع الحلول الممكنة، وتقويمها، والتحقق من صحتها قبل الاختيار أو الوصول إلى الحل الصحيح للموقف المشكل (مجدي إبراهيم،٢٠٠٥،٤٤٧).

وفي هذا البحث تقصد الباحثة بالتفكير التأملي: عملية عقلية تقوم بها الطالبة تعتمد على التأمل، والملاحظة، والتحليل للموقف أو المشكلة التي تواجهها، فتمارس بعض المهارات العقلية المتمثلة في الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة للموقف

أو المشكلة حتى تصل إلى النتائج وتقويمها.

- مهارات التفكير التأملي:

في هذا البحث تقصد الباحثة بمهارات التفكير التأملي:

تلك المهارات التي تدعو طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري إلى التأمل والتدبر في الأنشطة المختلفة القائمة على: الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، وآراء الفِرَق والمذاهب، ونماذج الخريدة البهية... وغيرها بهدف فهمها وتطبيقها بما يعمل على تنمية مفاهيم التوحيد من خلالها ومنها: مهارة الرؤية البصرية الناقدة، ومهارة الوصول إلى استنتاجات، ومهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، ومهارة الكشف عن المغالطات، ومهارة وضع حلول مقترحة (عزو عفانة، فتحية اللولو،٢٠٠٢: ٢-٤).

ثامنًا- أدوات البحث:

- قائمة مفاهيم التوحيد المراد تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، وهي المفاهيم المقررة على الطالبات في الفصل الدراسي الثاني، وتشمل مفاهيم: (الطبع- العلة- القوة المودعة- الصفات السلبية- التنزيه - صفات المعاني- قدم الصفات- المستحيل في حقه (تعالى)- المستحيل في حقه تفصيلًا).
- اختبار مفاهيم التوحيد لقياس تحصيل: (التذكر- الفهم – التطبيق- التقويم).
- اختبار مهارات التفكير التأملي المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، وهي:(مهارة الرؤية البصرية الناقد، ومهارة الكشف عن المغالطات، ومهارة الوصول إلى استنتاجات، ومهارة وضع حلول مقترحة، ومهارة إعطاء تفسيرات مقنعة.عزو عفانة، فتحية اللولو،٢٠٠٢: ٢-٤)).

الإطار النظري

المحور الأول- طبيعة مادة التوحيد.

التوحيد بوصفه مادة دراسية مقررة على طلاب وطالبات الأزهر الشريف من أشرف المواد وأرفع العلوم، لذا يجب العناية باستخدام طرائق التدريس المناسبة له، وتوجيه الجهود نحو تحقيق أهدافه، حتى تتحقق الغاية من تدريسه، ليس هذا فقط بل البداية ينبغى أن تكون "تعميق العقيدة الصحيحة "؛ للنجاة من النار، والفوز برضا الله (تعالى)، وسعادة الدارين.

مفهوم التوحيد (ويسمى علم الكلام):

التوحيد لغة: مصدر وحَّد يوحِّد. ومعنى وحدت الله: اعتقدته منفردًا بذاته وصفاته، لا نظير له ولا شبيه، وقيل وحدته: علمته واحدًا، وقيل: سلبت عنه الكيفية والكمية، فهو واحد في ذاته لا انقسام له، وفي صفاته لا شبيه له. والمراد بتوحيد الله (تعالى): الشهادة بأنه إله واحد، وقد فسر أهل السنة التوحيد بنفي التشبيه والتعطيل (الحافظ بن حجر، ١٤٠٣هـ :١١٣).

واصطلاحًا: عرفه حسين مكي بأنه: (علم يبحث فيه عما يجب، وما يستحيل، وما يجوز في حق الله (تعالى) وعن رسل الله (عليهم الصلاة والسلام)، وعما يجب، وما يستحيل، وما يجوز في حقهم، وعن السمعيات التي أخبر بها الصادق ﷺ من حيث اعتقادها والإيمان بها، وعن الممكنات الموجودة من حيث إنه يتوصل بها إلى العلم بوجود خالقها، ووحدانيته، وقدرته، وعلمه، وحياته (حسين مكي، ٢٠١٢: ١١).

وفي ضوء التعريفات السابقة يتضح أن مفاهيم: الإسلام، والإيمان، والعقيدة مفاهيم متقاربة في معناها؛ فبين الإسلام والإيمان عموم وخصوص، والإيمان والعقيدة معناهما التصديق، والتوحيد لله (تعالى) يتطلبها جميعها، فلا يكمُل توحيد المرء إلا بالإسلام، والإيمان، وصحة العقيدة.

مفهوم التوحيد:

تعددت تعريفات العلماء لعلم التوحيد وإن كان مضمونها في النهاية واحدًا لا تختلف جوهريًا فيما بينها. وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات تبعًا لترتيبها الزمني من الأقدم للأحدث على النحو التالي:

١- علم يتضمن الحجاج عن العقائد الإيمانية بالأدلة العقلية، والرد على المبتدعة المنحرفين في الاعتقادات على مذاهب السلف وأهل السنة (فيصل عون، ١٩٧٦ : ٥٠).
٢- هو العلم المتعلق بالأحكام الأصلية، أي الاعتقادية، أما العلم المتعلق بالأحكام الفرعية - أي العملية - يسمى علم الشرائع والأحكام (علم الفقه) (عامر النجار، ١٩٨٥: ٨٨).
٣- عرّفه الإمام محمد عبده بقوله:(علم يبحث فيه عن وجود الله (تعالى) وما يجب أن يُثبت له من صفاته، وما يجوز أن يُوصف به، وما يجب أن يُنفى عنه وعن الرسل لإثبات رسالتهم، وما يجب أن يكونوا عليه، وما يجوز أن يُنسب إليهم، وما يمتنع أن يلحق بهم) (محمد عبده،٢٠٠٩: ٩).

مما سبق يتبين أن علم التوحيد من أشرف العلوم وأرفعها قدرًا بينها؛ لتعلقه بالله (تعالى)، وما يجب، وما يجوز، وما يستحيل في حقه (تعالى)، وتنزيهه (سبحانه) عن كل ما لا يليق بذاته باستخدام الأدلة النقلية والعقلية، كما يتعلق برسل الله وما يجب وما يجوز، وما يستحيل في حقهم، والسمعيات التي أخبر بها النبى ﷺ من حيث الاعتقاد بها. والإيمان بالله ورسله والسمعيات يتوصل به إلى رضوان الله وجنته، وهما غاية كل مؤمن.

موضوعه:

موضوعه هو المعلوم من حيث إنه يتعلق به إثبات العقائد الدينية تعلقًا قريبًا أو بعيدًا وذلك لأن مسائل هذا العلم: إما عقائد دينية كإثبات القِدَم والوحدة للصانع، وإما قضايا تتوقف عليها تلك العقائد، مثل كون صفاته (تعالى) متعددة موجودة في ذاته (عامر النجار،١٩٨٥: ١١).

ويرى حسين مكي أنَّ موضوع علم التوحيد " ذات الله (تعالى)، من حيث ما يجب وما يستحيل وما يجوز في حقه (تعالى)، وذات رسله (عليهم الصلاة والسلام) من حيث ما يجب وما يستحيل وما يجوز في حقهم، والسمعيات: وهي الأمور التي لا تؤخذ إلا بالسماع من الصادق، كالبعث، والحساب، والثواب والعقاب والجنة والنار- من حيث اعتقادها والإذعان بها- والممكنات الموجودة من حيث إنه يتوصل بها إلى العلم بوجود خالقها" (حسين مكى،٢٠١٢: ١١-١٢).

أقسام التوحيد:

التوحيد هو جوهر دين الله للبشر من لدن آدم (عليه السلام) إلى محمد ﷺ قال تعالى: ﴿ **وَمَآ أَرۡسَلۡنَا مِن قَبۡلِكَ مِن رَّسُولٍ إِلَّا نُوحِيٓ إِلَيۡهِ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّآ أَنَا۠ فَٱعۡبُدُونِ** ﴾ **[الأنبياء:٢٥].**

ويتضمن التوحيد قسمين:

ويرى عبد الرحمن آل الشيخ أن التوحيد الذي جاء به الرسل من عند الله قسمان:
١- توحيد في المعرفة والإثبات: ويعني إثبات حقيقة ذات الرب، وصفاته، وأفعاله، وأسمائه، وتكلمه

بكتبه، وتكليمه فمن شاء من عباده، وإثبات عموم قضائه وقدره وحكمته.

٢- توحيد في الطلب والقصد: ويعني عبادته وحده لا شريك له، وخلع ما يُعبد من دونه (عبد الرحمن آل الشيخ،١٢٨٥هـ: ١٤-١٥).

ومن العرض السابق لأقسام التوحيد يتضح أنه يجب على كل مؤمن موحد أن يحقق الأقسام السابقة حتى يكتمل إيمانه؛ بأن يؤمن أنَّ الله (تعالى) ليس كمثله شيء لا في ذاته، ولا في صفاته، ولا في أفعاله، ويؤمن بأنه وحده خالق كل شيء، وأنه (تعالى) المستحق للعبادة بلا شريك. فهذه رسالة الأنبياء والرسل جميعًا من لدن آدم (عليه السلام) حتى نبينا الخاتم محمد ﷺ، وما من سورة من سور القرآن الكريم إلا تحدثت عن التوحيد في إخبارها عن الخالق المستحق للعبادة والطاعة.

أهداف تدريس التوحيد:

تنص وثيقة المعايير القياسية لمحتوى مواد العلوم الشرعية بالتعليم الأزهري لمحتوى التوحيد في المرحلة الثانوية على الأهداف التعليمية التالية:

١- تعميق فكر الطلاب بحقيقة علم التوحيد، وأسمائه، ومكانته، وأسباب نشأته.
٢- تنمية إدراك الطلاب للحكم العقلي، وأقسامه، ومفهوم كل قسم مع التمثيل.
٣- تعميق مدلول الإيمان والإسلام لدى الطلاب، وبيان العلاقة بينهما، ومذاهب العلماء فيهما، والانتقال إلى بيان زيادة الإيمان ونقصانه، وأمثلة تطبيقية من القرآن والسنة ووقائع التاريخ بما يمكنهم من بيان الراجح.
٤- تبصير الطلاب بمنهج القرآن والسنة في عرض العقيدة الإسلامية مع تزويدهم بكيفية الاستفادة بما ثبت صحته من العلم الحديث في التدليل على مسائل العقيدة.
٥- تعريف الطلاب ببعض التيارات الإلحادية، والتحذير من الدعوات والأفكار الهدامة التي تتهم الدين بأنه ليس في مقدوره مواكبة تطورات الحياة المعاصرة، وأنه يقيد الحريات ويمنع التقدم.
٦- تعميق فكر الطلاب بأسماء الله (تعالى)، وصفاته الواجبه له مع إقامة الأدلة على ذلك.
٧- إثراء معارف الطلاب بحقيقة النبوة والرسالة الإلهية، وما يجب وما يجوز، وما يستحيل في حق الأنبياء والرسل، والشبه الواردة حول عصمتهم والرد عليها.
٨- تنمية مدارك الطلاب بالأمور السمعية، وبيان مذاهب العلماء فيها مع الترجيح، وإقامة الأدلة النقلية، والعقلية، والعلمية ما أمكن.
٩- تعميق إيمان الطلاب بالقضاء والقدر وأفعال العباد. وآراء العلماء فيهما، وتفنيد ما ذهب إليه المخالفون فيما يتعلق بهما.
١٠- ترسيخ المبادئ، والقيم الأخلاقية في نفوس الطلاب بما يسهم في تقويم السلوك.
١١- تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب بما يمكنهم من الاستدلال، والموازنة، والترجيح، وتفنيد الحجج والبراهين في مسائل العقيدة.
١٢- تبصير التلاميذ بمنهج القرآن والسنة في عرض العقيدة الإسلامية مع تزويدهم بكيفية الاستفادة بمنجزات العلم الحديث في التدليل على مسائل العقيدة.
١٣- تنمية احترام العقيدة لدى الطلاب وحق أصحاب الديانات الأخرى في ممارسة شعائرهم الدينية بكل حرية (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: وثيقة المعايير القياسية المرجعية لمحتوى مواد العلوم الشرعية بالتعليم الأزهري قبل الجامعي، ٢٠١٤: ٨٤-٨٧).

مبادئ عامة ينبغي مراعاتها في تدريس التوحيد:

تتفق مبادئ تدريس التوحيد مع المبادئ التي يقوم عليها نموذج بايبي البنائي وهي:

١- أن يقوم الطالب بدور إيجابي في الدرس؛ لأن سلبية الطالب، واستخدام طريقة الإلقاء من جانب المعلم تُفقِده التركيز ومتابعة الأفكار؛ لذا يجب إشراكه في التدريس كلما أمكن ذلك من خلال

الأنشطة التي تساعده على التعلم بصورة أفضل.

٢- أن يسير المعلم في تدريسه من الفكرة العامة الشاملة إلى الأفكار الجزئية، فقد أثبتت البحوث النفسية أن العقل يسير في فهمه للأمور بطريقة الكل إلى الجزء، وهذا المبدأ المعروف بالمبدأ "الجشطلتي".

٣- استثمار البيئة المادية والاجتماعية في تدريس التوحيد، مثل: الظواهر الكونية والطبيعية التي تحيط بالطلاب، وما يسير عليه الناس فعلًا من أخلاق وقيم، فيربط المعلم موضوعات التوحيد بحياة الطلاب الواقعية.

٤- غرس عقيدة الإيمان الصحيح في نفوس الطلاب عن طريق الإثارة الوجدانية، والاهتمام بالمحافظة على أركان الدين العملية كالصلاة ونحوها، ومعرفة سيرة النبي ﷺ، وسير أبطال المسلمين، والاهتمام بالقدوة الصالحة، وأن سلفنا لم يحقق ذلك إلا بالتوحيد الخالص لله (تعالى).

٥- ربط التوحيد بالقرآن الكريم والحديث الشريف، ففي القرآن آيات وسور تدعونا إلى الاعتراف بوحدانية الله والإيمان به، وفي السنة مثل ذلك، وهذا الربط باعث على تقريب العقيدة إلى الأفهام ومن السنة قوله ﷺ عندما سئل عن الإيمان: (أن تشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأن محمدًا عبده ورسوله، وأن يكون الله ورسوله أحب إليك مما سواهما...) ٠(ابن رجب الحنبلي، ١٤٣٠، ك حلاوة الإيمان، ٨٧).

٦- بناء العقائد على مشاهدات الطلاب؛ فالكون مملوء بدلالات باهرة تنطق بأنها من صنع الله العزيز الحكيم، ومن مشاهدات الطلاب: سماء مرفوعة، وأرض مبسوطة، وجبال شامخة، وبحار زاخرة، وطيور مختلفة، وحيوانات متنوعة، وكواكب زاهرة، وليل ونهار، ورياح وسحب وأمطار، وغير ذلك مما يستطع المعلم أن يوجه إليه أنظار الطلاب إثارة لوجدانهم، ثم يبني عليها العقائد الراسخة عن صدق ويقين (محمد سمك،١٩٩٨: ١٧٧-١٧٩).

مما سبق يتضح أن استخدام نموذج بايبي البنائي مناسب جدًا لتحقيق مبادئ التوحيد خاصة المبدأ الأول والثاني، وهما إيجابية الطالب ومشاركته، وبدء المعلم بالفكرة العامة ثم التفاصيل، فالتوحيد يحتاج - من الطالب - إلى التأمل في القرآن الكريم، والسنة النبوية، والبيئة المادية من حوله، بل الكون الكبير بكل ما فيه حتى يزيد إيمانه بالله (تعالى) وتقوى عقيدته، مما يتطلب تنمية التفكير التأملي بمهاراته المختلفة باستخدام نموذج بايبي البنائي.

ثمرة علم التوحيد وفائدته: لعلم التوحيد فوائد منها:

١- معرفة الله بصفاته الواجبة له مع تنزيهه (تعالى) عما يستحيل اتصافه به، فيذعن المؤمن له بالربوبية، ويذل له بالعبودية.

٢- التصديق برسل الله، والجزم بما يجب، وما يستحيل، وما يجوز في حقهم؛ لينقاد الناس لهم ويسمعوا قولهم، فتسود المحبة والسلام.

٣- التصديق بكتب الله التي أنزلها على بعض رسله؛ ليعمل الناس بما فيها فيسعدوا في الدارين.

٤- الإيمان بملائكة الله (تعالى)، وبالدار الآخرة، وما فيها من بعث، وحساب، وجنة، ونار، وثواب وعقاب. فإن العقل إذا آمن بذلك أقبل على الخير والطاعة، وابتعد عن الشر والمعاصي.

٥- اطمئنان المُكَلَّف إلى ما عقد القلب عليه من العقائد؛ لأنه جزم بها عن أدلة يقينية، فانتقل من التقليد المختلف في إيمان صاحبه إلى التحقيق والعلم والمعرفة.

٦- أكبر مقاصد التوحيد ونهايتها: الطهارة من دنس الشرك وآثامه، والنجاة من الخلود في النار، والفوز برضا الله.

٧- الاقتدار على إرشاد المسترشدين بإيضاح الدليل لهم، وعلى إلزام المعاندين بإقامة الحجة عليهم

(حسين مكي، ٢٠١٢ : ١٣-١٤).

وقد أبرزت دراسة (سعيد القاضي،٢٠٠٦) ما لعقيدة التوحيد من آثار وفوائد تربوية، تكون أساسًا لتربية عالمية، تكفُل عيش البشرية في محبة وإخاء في عالم واحد، وقد استخدم الأدلة النقلية من التوراة، والإنجيل، والقرآن، والسنة النبوية، والأدلة العقلية الدالة على صحة العقيدة الإسلامية بما يُرَبي هذه العقيدة غرسًا، وتنمية، ووقايةً، وتثبيتًا لها في نفوس المسلمين من جهة ودعوة لغير المسلمين للأخذ بها من جهة أخرى.

واقع تدريس التوحيد في المعاهد الأزهرية:

العلوم الشرعية التي تُدَرَّس للطلاب في المعاهد الأزهرية هي أقوى الدعائم؛ لإعدادهم إعدادًا فاضلًا كريمًا؛ لأن مصدرها كتاب الله، وسنة نبيه ﷺ، فهي تربية الله لخلقه، وهو (سبحانه) أعلم بخلقه، فتربيته (سبحانه) يقينًا فيها النفع، والصلاح في الدنيا والآخرة قال تعالى:﴿ **أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ ٱللَّطِيفُ ٱلْخَبِيرُ﴾ (الملك ١٤)** وعلم التوحيد من أهم العلوم الشرعية التي تتحقق بها عقيدة الطالب الصحيحة، ويكمُل إيمانه بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، والقدر خيره وشره، **قال تعالى:** ﴿ **ءَامَنَ ٱلرَّسُولُ بِمَآ أُنزِلَ إِلَيْهِ مِن رَّبِّهِۦ وَٱلْمُؤْمِنُونَ ۚ كُلٌّ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَمَلَٰٓئِكَتِهِۦ وَكُتُبِهِۦ وَرُسُلِهِۦ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِّن رُّسُلِهِۦ ۚ وَقَالُوا۟ سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا ۖ غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ ٱلْمَصِيرُ** ﴾**[البقرة:٢٨٥].**

فينبغي على القائمين على العملية التربوية في الأزهر الشريف العناية بتدريس التوحيد عناية خاصة، تناسب قدره العظيم، وشرفه بين العلوم، والعمل على اختيار الطرائق المناسبة لتدريسه، وتدريب معلم التوحيد على استخدام الطرائق الحديثة التي يكون للطالب دور إيجابيٌ فيها.

وتدريس التوحيد في المعاهد الأزهرية يمر بواقع لابد من تسليط الضوء عليه حتى يتسنى معرفة المشكلات التي تواجهه، واقتراح حلول لها:

١- الطريقة المستخدمة في تدريس التوحيد هي الطريقة السائدة التي أثبتت فشلها في تحقيق أهداف تدريس التوحيد، فقد جعلت هذه الطريقة من مادة التوحيد نصوصًا جوفاء، لا تتصل بحياة التلاميذ، ولا ترتبط ببيئاتهم، ولا تحل مشكلاتهم، أو تجيب عما يشغل بالهم من الظواهر الكونية، وهي من ناحية أخرى طريقة تفقد النشاط الديني قيمته وأهميته، فتطبع التلاميذ على الكسل والسلبية وفقدان الثقة (محمد سمك،١٩٩٨:٧١).

٢- وضع محتوى التوحيد في صورة جامدة لا تعمل على تنمية التفكير مما يدعو الطلاب إلى حفظها دون فهم أو تطبيق ما تعلموه من حقائق التوحيد في حياتهم، ويؤكد ذلك بعض علماء الأزهر قائلاً: " يشكو طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية من صعوبة موضوعات التوحيد المقررة عليهم، وعدم ملاءمتها لعقولهم، وصعوبة العبارة، مثل: شرح الخريدة البهية " (حسين مكي، ٢٠١٤: ٥).

٣- تفتقد حقائق علم التوحيد ومفاهيمه إلى الربط بما جاء في القرآن الكريم، والسنة النبوية، وحقائق العلم، وواقع حياة المسلمين؛ مما يفصل الطلاب عن الواقع الذي يعيشونه، ولا يلبي حاجاتهم، وحاجات مجتمعهم.

وفي هذا الصدد أكد (علي مدكور) على عدم تحقيق الترابط في فهم حقائق ومفاهيم التوحيد من إيمان بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، والقدر خيره وشره، هذه المفاهيم التي لا تستقيم حياة الفرد أو الجماعة دون فهمها، والعمل بمقتضاها (علي مدكور،١٩٩١:٢١٨).

٤- ضعف أداء بعض معلمي العلوم الشرعية بشكل عام، ومعلم التوحيد بشكل خاص، ويرجع ذلك لعدة عوامل منها: " قصور برامج إعدادهم خاصة في الجانب التربوي، وقلة الدورات التدريبية مع شكلية ما يوجد منها، والكثافة الطلابية لبعض الفصول، وكثرة عدد الحصص، وكم محتوى مقررات العلوم الشرعية؛ مما يحد من قدرات المعلمين في التعامل مع الطلاب ومتابعتهم، وتفعيل التعلم الذاتي والتعاوني، وتطوير الأداءالتدريسي"(محمد عيسى،٢٠١١:٣٧١).

٥- نظام التقويم والامتحانات في التوحيد المعتمد غالبًا على امتحان آخر العام، دون اتباع أنظمة التقويم المستمر، هذا إلى جانب نوعية الأسئلة الواردة في كتب العلوم الشرعية عمومًا، حيث تحتل الأسئلة المقالية نسبة ٩٧,٠٣% من مجموع الأسئلة، بينما الأسئلة الموضوعية تأتي بنسبة ٢,٩٧% من مجموع الأسئلة، وهذا يفسر اعتماد الطلاب على الحفظ والاستظهار (أحمد مقبل،٢٠٠٥: ١٥).

٦- قلة البحث العلمي فى مجال" تدريس الدين أو العلوم الشرعية " ويرجع السبب فى ذلك إلى أمرين: عدم الإفادة من التراث التربوي الإسلامي فى هذا المجال، واعتماد التربية العربية على التربية الغربية فى اتجاهاتها ومجالاتها الدراسية التي تتجاهل تدريس الدين (فتحي يونس وآخرون،١٩٩٩: ٧).

٧- صعوبة موضوعات علم التوحيد المقررة على طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية" المتضمنة في شرح الخريدة البهية" وتعثر الطلاب في فهمها، وبعدها عن واقع حياتهم؛ رغم أن علم التوحيد ألصق ما يكون بواقع الطلاب؛ لارتباطه بعقيدتهم، وعبادتهم، ومعاملاتهم مع الناس.

والمتصفح لكتاب الخريدة البهية المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري يجد دروسه عبارة عن أبيات من الخريدة البهية **وهي عبارة عن (منظومة صغيرة الحجم جمعت أصول التوحيد، عدد أبياتها أحد وسبعون بيتًا من بحر الرجز للعلامة أبي البركات أحمد بن محمد بن أحمد الدردير العدوي (ت:١٢٠١هـ)**، يعقبها شرح لهذه الأبيات للأشتاذ الدكتور فتحي أحمد عبد الرازق أحد علماء الأزهر، وصعوبة الأبيات واضحة لقارئها، علاوة على ذلك فإن الشرح يتْبَع الأبيات لا لتيسيرها بل ليزيدها تعقيدًا، وقد تنبه لذلك عدد من علماء الأزهر، يقول حسين مكي: "ولما رأيت الطلاب في عموم المعاهد قد ارتفع صوتهم بالشكوى من صعوبة الخريدة وعدم ملاءمتها لعقولهم، وأنه يصعب عليهم التحصيل منها لأداء الامتحان آخر العام الدراسي دفعني ذلك لتأليف "توضيح العقيدة المفيد..." (حسين مكي،٢٠١٢: ٦).

وبالرغم من ذلك فقد عاد شرح الخريدة البهية مرة أخرى ليُدرّس لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية دون أي تغيير طرأ عليها.

وقد أكدت دراسة عبد الرحمن عبد الخالق أن موضوعات التوحيد لا تلبي حاجات التلاميذ وحاجات المجتمع الذي يعيشون فيه (عبد الرحمن عبد الخالق،١٩٩٥).

ويرى مصطفى موسى أن محتوى التوحيد بعيد عن واقع الحياة في المجتمع، وعن سلوك التلميذ، ولا يُشبع حاجاته، وميوله، وتطلعاته، ولا يُجيب عن تساؤلاته (مصطفي موسى،٢٠٠٤:٣٠).

وقد أشارت نتائج الدراسة التي قام بها عبد الوهاب العسيري إلى وجود قصور كبير في محتوى منهج العلوم الشرعية، من حيث عدم تحقيقها للترابط بين المفاهيم، وعدم تحقيقها لمعايير تقويم وتطوير مناهج العلوم الشرعية (عبد الوهاب العسيري، ٢٠٠٨).

اقتراحات للتغلب على صعوبات تدريس التوحيد في المعاهد الأزهرية:

يمكن حصر المشكلات التي تواجه تدريس التوحيد في الطريقة السائدة، وضعف أداء المعلم، وصعوبة المحتوى، والتقويم السائد الذي يقتصر على تقويم الأهداف المعرفية في نهاية الحصة، ويمكن مواجهة ذلك باستخدام الطرائق التدريسية المناسبة القائمة على نشاط الطالب ومشاركته الإيجابية، والعمل على تنمية

مهارات التفكير، والبعد عن الحفظ والاستظهار.

ويسعى البحث الحالي إلى التغلب على بعض هذه الصعوبات بتقديم نموذج بايبي لتدريس التوحيد؛ وذلك لاعتماده على إيجابية التلميذ، إذْ يعتمد المعلم على بنية الطالب المعرفية السابقة في تعلم المعلومات الجديدة، كما أن مراحله الخمس تعتمد بشكل أساسي على جهد الطالب؛ حيث ينشغل مع أعضاء مجموعته في تَعَرُّف مفاهيم الدرس الجديد، ويُعمل تفكيره في استكشاف تلك المفاهيم معتمدًا على بنيته المعرفية السابقة، ومجموعة من الأنشطة التي يقوم بها بوصفه عضوًا في المجموعة، مثل: استكشاف المفهوم من قائمة مفاهيم التوحيد، كراسة الأنشطة، واستنتاج الأدلة عليه من المصحف الشريف أو من الكتاب المدرسي، ثم يعرض ما توصل إليه من مفاهيم على أفراد المجموعات الأخرى تحت إشراف المعلم، ويفسر ويشرح ما توصل إليه من بحث في المفهوم، ثم يتوسع الطلاب في تطبيق ما توصلوا إليه في أنشطة جديدة يوجههم إليها المعلم، ثم تقويم ما تم تحقيقه من أهداف تقويمًا مستمرًا يعقب كل مرحلة من مراحل تنفيذ الدرس؛ ليتأكد الطلاب ومعلمهم من تحقيق الأهداف المنشودة. وخلال ذلك يعمل المعلم على تنمية مهارات التفكير التأملي التي يحتاج إليها الطالب عند دراسته لمقرر التوحيد في الرؤية المتأملة للكون من حوله الدال على وجود الله وصفاته، وتدبر القرآن، والوصول إلى أدلة واستنتاجات منه، وإعطاء تفسيرات مقنعة لمسائل التوحيد المتعددة، والكشف عن مغالطات الفلاسفة والكفار وتفنيدها والرد عليها، ووضع حلول مقترحة لما يعرض من تساؤلات، كل ذلك من خلال أنشطة متنوعة أُعدت خصيصًا لهذا الغرض، كما يُقدِّم البحث الحالي كراسة أنشطة للطالبة ذات محورين: (أنشطة تخص مفاهيم دروس التوحيد، وأنشطة تخص مهارات التفكير التأملي).

أما عن المعلم فيقدم البحث الحالي دليلًا يشمل إطارًا نظريًا مختصرًا في نموذج بايبي ومرجعيته البنائية، ويرشده لكيفية السير في دروس التوحيد وفق خطوات نموذج بايبي، ويقدم له خطة تدريسية لدروس المقرر وفق النموذج، تشمل أنشطة لتنمية مهارات التفكير التأملي، بجانب تنمية مفاهيم التوحيد.

المحور الثاني- نموذج بايبي البنائي

١- تعريف النظرية البنائية:

أورد مجدي إبراهيم تعريف بلوم وبورل (Bloom and Burrell,1999) للبنائية بأنها "عملية استقبال تحوي إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة داخل سياق معرفتهم الآتية مع خبرتهم السابقة وبيئة التعلم" (مجدي إبراهيم،٢٠٠٤ : ٣٦٢).

وأضاف (عايش زيتون) تعريفًا آخرًا للنظرية البنائية: بأنها عبارة عن عملية اجتماعية يتفاعل المتعلمون فيها مع الأشياء والأحداث من خلال حواسهم التي تساعد على ربط معرفتهم السابقة مع المعرفة الحالية التي تتضمن المعتقدات والأفكار والصور ولأنه من غير الممكن الفصل بين أفكار الفرد والمكونات الثقافية والاجتماعية المحيطة به لذلك تعد مجموعة من المعتقدات التي تسهم في تكوينها العوامل الثقافية والمجتمعية المحيطة بالفرد، لذا فإن عملية التعلم والتعليم تتأثر بالبيئة المحيطة بالفرد المتعلم بشكل أساسي وتتطلب دورًا بنائيًا نشطًا من الطالب المتعلم. (عايش زيتون،٢٠٠٧ :٤١).

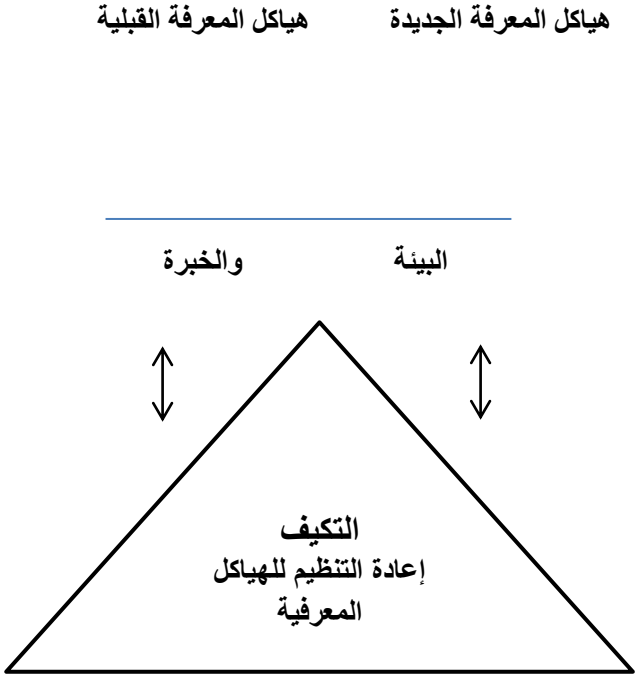
نستنتج مما سبق أن البنائية عبارة عن عملية تعلم وتعليم ترتبط بمعرفة المتعلم المسبقة وبالبيئة المحيطة به، وتتطلب نشاطًا منه لتحقيق التعلم، وهذا يناسب تدريس التوحيد في المرحلة الثانوية لارتباط مفاهيمه ببيئة الطالب كما تتطلب مفاهيمه نشاطًا ذهنيًا من الطالب لفهم المفهوم وإثباته بالأدلة العقلية والنقلية.

افتراضات النظرية البنائية:

قَدَّم البنائيون العديد من الافتراضات للتعلم المعرفي عن طريق النظرية البنائية ومنها:

١- تؤكد البنائية على بناء المعرفة وليس نقلها: فالتعلم بوصفه عملية بنائية يمثل عملية إبداع المتعلم لتراكيب معرفية جديدة تنظم خبراته وتفسرها مع معطيات العالم الخارجي، وكلما مر بخبرات جديدة أدى إلى تعديل المنظومات الموجودة لديه، أو إبداع منظومات جديدة.
٢- التعلم عملية نشطة: المتعلم يبذل جهدًا عقليًا في عملية التعلم؛ للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه.
٣- ينتج النمو المفاهيمي من خلال التفاوض حول المعنى وتغيير تصوراتنا الداخلية من خلال التعلم: أي أن الفرد لا يبني معرفته من خلال أنشطته الذاتية فقط، ولكن من خلال التفاوض الاجتماعي مع الآخرين، فيصبح لكل فرد بصمته المعرفية التي تميزه عن غيره.

تعد المعرفة القبلية للمتعلم شرطًا أساسيًا لبناء التعلم ذي المعنى. ويتضح ذلك من خلال الشكل رقم (٢)



شكل(٢) للتعلم ذي المعنى

من خلال الشكل (٢) نجد أن المعرفة الجديدة تبنى في ضوء المعرفة القبلية بتغيرات تكيفية في التراكيب المعرفية، لتنتج بالتالي المعرفة الجديدة، وبالتالي تتأثر بكل من الخبرة والبيئة (حسن زيتون، كمال زيتون، ٢٠٠٨، ١٤٩-١٥٠).

٤- الهدف من عملية التعلم هو إحداث تكيفات تتوائم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد (مجدي إبراهيم، ٢٠٠٤: ١٧٩).

ويذكر حسن زيتون، كمال زيتون افتراضين أساسيين للبنائية:

الافتراض الأول- يبني الفرد الواعي أو المطَّلع المعرفة اعتمادًا على خبرته، ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين، وهذا يعني أن الفرد يبني معرفته بنفسه، وأن معرفة الفرد دالة لخبرته فالخبرة هي المحدد الأساسي للمعرفة، وأن المفاهيم، والأفكار، وغيرها من بنية المعرفة لا تنتقل من فرد لآخر بنفس معناها، بل يختلف المعنى من شخص لآخر.

الافتراض الثاني- إن وظيفة العملية المعرفية هي التكيف مع تنظيم العالم التجريبي (المحس) وخدمته، وليس اكتشاف الحقيقة الوجودية المطلقة، ومعنى ذلك فإن المعرفة تُعد نفعية طالما تساعد الفرد على التكيف مع الضغوط المعرفية الممارسة على الخبرة (حسن زيتون، كمال زيتون،٢٠٠٦: ٣٢-٣٤).

مما سبق يتضح أن افتراضات النظرية البنائية تناسب تدريس التوحيد في المرحلة الثانوية؛ وذلك لأن مفاهيم التوحيد التي يدرسها الطلاب في المرحلة الثانوية قد سبق لهم دراستها في المرحلة الإعدادية، فتتوافر لديهم المعرفة القبلية لبناء التعلم ذي المعنى، كما تحتاج مفاهيم التوحيد التي يدرسها طالب المرحلة الثانوية إلى أدلة عقلية بها تقنع الطالب بثبوت المفهوم أو نفيه. هذه الأدلة تحتاج لإعمال العقل والتفكير والتدبر فيها، فتحتاج لنشاط ذهني من الطالب، وتحتاج لجهد عقلي في الوصول للمعرفة بنفسه، مما سبق يتضح مناسبة (نموذج بايبي) ذي المرجعية البنائية لتدريس التوحيد لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.

خصائص بيئة التعلم البنائي:

يتناول هذا الجزء خصائص بيئة التعلم البنائي (المتعلم، المعلم، التدريس) التي يكون لها تأثير في المواقف التعليمية، وهي على النحو التالي:

١- **خصائص المتعلم وفقًا للنظرية البنائية: " نشط**: يناقش، ويحاول أن يبني فرضيات، ويتقصى، ويبني المعاني، ويطور معرفة نشطة، ويبني الفهم والمفاهيم، ويبني تنبؤات قابلة للاختبار. **اجتماعي**: تتولد لديه المعرفة في سياقات اجتماعية، وليس في سياقات فردية، فتتولد المعرفة عن طريق مناقشة الآخرين. **مبدع**: يقوم باكتشاف الخبرة، وتنظيم المواقف تنظيمًا جديدًا للوصول إلى اكتشافات جديدة " (يوسف قطامي،٢٠١١ : ٥٣٩). كما أن من خصائص المتعلم في النظرية البنائية أيضًا:" تحكمه في عملية تعلمه وفي معدلها عند تفاوضه مع زملائه داخل الفصل، وقيامه بجمع الرؤى المتعددة وتوليفها في رؤية متكاملة " (حسن زيتون، كمال زيتون،٢٠٠٦: ١٧٠).

٢- **خصائص المعلم وفقًا للنظرية البنائية**: "الوظيفة الأساسية للمعلم في النظرية البنائية هي تسهيل المعرفة، وتشجيع التلاميذ على بنائها كما أنه: مقدم، وملاحظ، ومقدم أسئلة، ومعطٍ مشكلات، ومنظم بيئي، ومساعد على حدوث علاقات علمية، ومراجع للتعلم، وبانٍ للنظريات" (أحمد النجدي وآخرون، ٢٠٠٥-٣٩٥:٤٠٤). ومن خصائصه أيضًا: "يوفر مواقف تعليمية ذات معنى، يمنح التلاميذ فرصًا مناسبة للتعبير عن استجاباتهم بطرائق متعددة، يثير التحدي، والتساؤل، والاندماج النشط للمتعلم، ويحفز الدافعية" (حمدان إسماعيل،٢٠١٠: ٦٧). كذلك من خصائصه: "يبحث فهم التلاميذ للمفاهيم قبل أن يشركهم في فهمهم لتلك المفاهيم، يشجع التلاميذ على الاندماج في حوار مع المدرس ومع بعضهم البعض، يرعى ويغذي الفضول الطبيعي وحب الاستطلاع لدى التلاميذ (عبد الحميد جابر،٢٠٠٦ : ٣٥٣-٣٧٣).

٣- **خصائص التدريس وفقًا للنظرية البنائية:** يمكن تلخيص خصائص التدريس وفقًا للنظرية البنائية فيما يلي: "- المعرفة المسبقة لدى المتعلم من أهم العوامل المؤثرة في تعلم الطلاب بصورة صحيحة، - التعلم ذو المعنى: يشترط أن ترتبط المعلومات المدخلة بالمعرفة الموجودة في البنية المعرفية

للمتعلم" (أحمد النجدي، وآخرون، ٢٠٠٥: ٣٩٥-٤٠٤).

كذلك من خصائص التدريس وفقًا لنظرية البنائية: " تقديم بيئات تعلم حقيقية ترتبط بمشكلات العالم الفعلي، التأكيد على بناء المعرفة بدلًا من إعادة سردها، استبدال الخطوات التدريسية المحددة سلفًا ببيئات التعلم البنائية التي ترتكز على المرونة والابتكار "(حسن زيتون، كمال زيتون،٢٠٠٦: ١٧٠).

مما سبق تتضح العلاقة القوية بين خصائص بيئة التعلم وفقًا للنظرية البنائية بأركانها الثلاثة (المتعلم، المعلم، التدريس)، وبيئة تدريس التوحيد؛ لأن هذه الخصائص تناسب تدريس التوحيد، فالمتعلم نشط يناقش قضايا التوحيد ومفاهيمه، وهو اجتماعي يتعاون مع زملائه في تنفيذ الأنشطة المتعلقة بإثبات المفهوم عقلًا، والمعلم يوفر لطلابه مواقف تعليمية لمناقشة تلك المفاهيم، والتدليل عليها عن طريق النقل والعقل معتمدًا على معلومات طلابه السابقة وربطها بالمعرفة الجديدة مما ينتج عنها تعلم ذو معنى.

مزايا النظرية البنائيــة : فيما يلي مجموعة من المزايا التي تتوفر في النظرية البنائية:

- تؤكد البنائية على الدور النشط للمتعلم.
- تساعد المتعلمين على فهم الأفكار العلمية الجديدة.
- تنمية المفاهيم العلمية الصحيحة لدى المتعلمين.
- تعرّف التصورات الخطأ لدى المتعلمين ومحاولة معالجتها.
- المعرفة مؤقتة، ويتم اختبارها بصورة مستمرة، والحكم عليها يتم بواسطة المعايير - تكوين المفهوم في البنائية ينشأ من خلال التفاعل بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة (أحمد النجدي وآخرون: ٢٠٠٥: ٤٠٨- ٤٠٩)،**وقد أوصى خميس وزة (٢٠٠٢)** في دراسته بضرورة توفير المعرفة الضرورية والارتباطية والتي يتم إرساؤها سابقًا؛ بهدف الربط بينها وبين المعرفة الجديدة مما يسهل تذكرها والاحتفاظ بها (خميس وزة،٢٠٠٢: ٤٩).

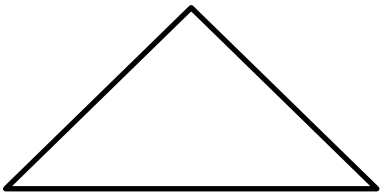
إستراتيجيات النظرية البنائية:

تعددت إستراتيجيات ونماذج النظرية البنائية التي يمكن للمعلم تبنيها داخل فصله، وقد أكدت نتائج البحث العلمي فعاليتها وأثرها الإيجابي نظرًا لتركيزها جميعًا في جعل المتعلم نشطًا فعَّالًا يبحث ويفكر ويشارك فيتعلم أفضل...

ومن هذه الإستراتيجيات والنماذج نموذج الشكل (V)، إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، نموذج التحليل البنائي عند أبلتون Appleton، النموذج الإنساني عند نوفاك Novak، نموذج التدريس الواقعي، نموذج التعلم التوليدي. ويمكن ذكر بعض هذه الإستراتيجيات والنماذج موجزة بحيث يتم التركيز على خطوات كل منها على النحو التالي:

١- **إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة:** صممها جريسون ويتلي Grayson Oatly لتدريس العلوم والرياضيات، وتتكون من ثلاثة عناصر يلخصها الشكل (٣):

(١) مهام



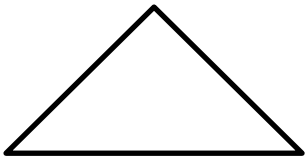
(٢) مجموعات متعاونة (٣)مشاركة فعالة

شكل (٣) عناصر إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة

" والتدريس وفقًا لهذه الإستراتيجية يبدأ بمهمة تتضمن موقفًا مشكلًا يجعل المتعلمين يستشعرون بوجود مشكلة ما، ثم المجموعات المتعاونة حيث يقسم المتعلمين لعدة مجموعات تضم كل مجموعة اثنين من المتعلمين أو أكثر، يعمل أفراد كل مجموعة على التخطيط لحل المشكلة وتنفيذ الحل من خلال المفاوضة الجماعية، وقد توزع الأدوار فيما بينهم، ثم المشاركة، وفيها يعرض تلاميذ كل مجموعة حلولهم على الفصل والأساليب التي استخدموها وصولًا لتلك الحلول " (حسن زيتون، كمال زيتون، ٢٠٠٦ :١٩٥- ١٩٩).

٢- **إستراتيجية دورة التعلم:** تسير وفق ثلاث مراحل يوضحها الشكل (٤)

الاستكشاف



الإبداع المفاهيمى الاتساع المفاهيمى

شكل (٤) لمراحل إستراتيجية دورة التعلم

" وتبدأ مرحلة الاستكشاف بتفاعل المتعلم مباشرة مع إحدى الخبرات الجديدة التي تثير تساؤلاته، ثم يقوم من خلال الأنشطة الفردية والجماعية بالإجابة عن هذه التساؤلات، وفي المرحلة الثانية يحاول المتعلم الوصول إلى المفاهيم ذات العلاقة بخبراته الحسية التي مرَّ بها في مرحلة الاستكشاف، وفي المرحلة الثالثة يتسع فهم المتعلم للمفهوم بعد مروره بمرحلتي الاستكشاف والإبداع المفاهيمي، حيث يقوم بأنشطة يخطط لها لتطبيق المفهوم الذي تعلمه" (حسن زيتون، كمال زيتون،٢٠٠٦ : ٢٠١).

٣- **إستراتيجية تحديد نوع المفهوم:** حيث يتم تدريس المفاهيم المجردة التي تسهم في تنمية مهارات التفكير

الإبداعى للتلاميذ من خلال مدخل الاستقراء والاستنباط، وذلك على النحو التالي:

أ- المدخل الاستقرائي: يبتدئ بتعليم الحقائق أو المواقف المحسوسة حتى يتوصل إلى المفهوم المراد تعلمه، ومنها يلزم توفير الأمثلة على المفهوم.

ب- المدخل الاستنباطي: أسلوب يراد به تأكيد المفاهيم وإنمائها، والتدريب على استخدامها في المواقف الصفية، ويتم فيه تقديم المفهوم، ثم الأمثلة أو الحقائق المنفصلة عنه، أو يتم جمعها من إجابات المتعلمين، وذلك للتأكد من تعلم المفهوم (مجدي إبراهيم،٢٠٠٤: ٨٤٥).

٤- **إستراتيجيات التغير المفهومي:** تتلخص في ثلاث مراحل هي:

أ- مرحلة عدم الرضا بالمفهوم المغلوط: وهي الخطوة الأولى في تصحيح الفهم الخطأ؛ حيث يقدم المعلم من خلال المناقشات أو إجراء العروض العملية، البراهين والأدلة على صحة المفاهيم البديلة الموجودة لدى بعض الطلاب، وبذلك يشعر الطلاب بأن لديهم فهمًا بديلًا حول مفهوم معين، فيصبحون مستعدين لتقبل المفهوم الصحيح الذي سوف يقدم لهم.

ب- مرحلة تقبل الفهم العلمي الصحيح: وفيها يعرض المعلم المفهوم أو المعلومة بصورتها الصحيحة، ومع أن المتعلم يتقبل هذه المعلومة ويتمسك بها، فإنه – أحيانًا- لا يمتلك البراهين الكافية على صحتها.

ت- مرحلة تبني الفهم العلمي الصحيح: حيث يقدم المعلم في هذه المرحلة الأدلة والبراهين على صحة المعلومات أو المفاهيم العلمية الصحيحة (مجدي إبراهيم،٢٠٠٤ :٨٤٧).

وقد أكدت دراسة شريف عويس (٢٠٠٢) فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجية التغير المفاهيمى في تصويب وتنمية المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي مقارنةً بالطريقة السائدة.

٥- نموذج بايبي البنائي:

قدم هذا النموذج تروبردج وبايبي (Trowbridge & Bybee)، ويسمى بمسميات عدة منها: النموذج التعليمي التعلمي، أو نموذج المنحى البنائي في التعليم، ونموذج بايبي وغيرها، ويتم في هذا النموذج التركيز على جعل المتعلم محور العملية التعليمية. وقد أورد كل من: خالد الحذيفي (٢٠٠٣: ١٣٧ – ١٣٨)، حسن زيتون، وكمال زيتون (٢٠٠٦: ٢٢١ – ٢٢٢)، وخيرية سيف (٢٠٠٣ : ١٣٤-١٣٥) أن هذا النموذج تم تعديله وتطويره بصورته الحالية بواسطة سوزان لوكس هورسلي(Susan Loucks - Horsely) عام١٩٩٠.

ويرتكز نموذج بايبي على أربعة مراحل هي:

١- مرحلة الدعوة. ٢- مرحلة الاستكشاف.

٣- مرحلة اقتراح الحلول والتفسيرات. ٤- مرحلة اتخاذ الإجراء.

مميزات استخدام نموذج بايبي:

يُعتبر نموذج بايبي من النماذج البنائية التي لها العديد من المميزات التي تسهم في نجاح عملية التدريس وبقاء أثر التعلم... ومن هذه المميزات مايلي:

١- يقوم هذا النموذج على التشويق، وجذب الانتباه، وإثارة الطلاب للتعلم من خلال البيئة.

٢- يعتبر هذا النموذج شاملًا لعدة خطوات تعتمد على مهارات التفكير، خاصة التأملي ومهاراته.

٣- يقوم هذا النموذج على أسلوب التعلم التعاوني بين الطلاب من خلال القيام بالأنشطة.

٤- يساعد هذا النموذج على التعلم بالاكتشاف من خلال عرض الأفلام التعليمية للطلاب.

٥- يقوم هذا النموذج على الشرح، والتفسير، والمناقشة من خلال المجموعات وبعضها وبينها وبين المعلم.

٦- يعتمد هذا النموذج على التفكير التفصيلي والتوسعي، وبالتالي يسمح لهم بالتفكير المرن والتفكير الأكثر أصالة.
٧- يزود هذا النموذج الطلاب بوسائل التقويم المختلفة من خلال مرحلة التقويم، وذلك باستخدام اختبارات مقننة.
٨- يسمح هذا النموذج باستخدام العديد من الأنشطة، والتجارب، وعرض الأفلام التعليمية، والوسائل المختلفة التي تساعد في تعلم الطلاب.
٩- يعتبر هذا النموذج شاملًا للتعلم من خلال بناء الطالب للمعرفة بنفسه، وذلك من خلال مراحله المختلفة.
١٠- يساهم في تنمية المفاهيم العلمية الصحيحة لدى المتعلمين.
١١- يساهم في تعرّف التصورات الخطأ لدى المتعلمين، ومحاولة معالجتها.
١٢- ينشأ تكوين المفهوم في البنائية من خلال التفاعل بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة (أحمد النجدي وآخرون، ٢٠٠٥ :٤٢).

وهذه بعض الدراسات التي أكدت فاعلية النموذج في تنمية التحصيل وبعض المهارات الأخرى، مثل: دراسة (سامية عبد الله ،٢٠٠٧) التي هدفت إلى بيان فاعلية نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج. وأسفرت النتائج عن فاعلية النموذج في تنمية المفاهيم النحوية، واتجاه التلاميذ نحو استخدام النموذج.

- دراسة (ذكرى محمد، ٢٠٠٩) التي هدفت إلى تعرّف أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تعديل التصورات البديلة لمادة العلوم لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي. وأسفرت النتائج عن فاعلية النموذج في تعديل التصورات البديلة لمادة العلوم لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي.
- دراسة (بشرى حسن، ٢٠١١) التي هدفت إلى معرفة أثر نموذج بايبي البنائي في اكتساب مفاهيم الجغرافيا لطالبات الأول متوسط. وأسفرت النتائج عن فاعلية النموذج في اكتساب مفاهيم الجغرافيا لطالبات الأول متوسط.
- دراسة محمود عبد الحافظ، وآخرون (٢٠١١) التي أوصت بضرورة الاهتمام بنموذج بايبي للتعلم البنائي كأحد النماذج الحديثة المساعدة على التعلم في مختلف المواد الدراسية.
- دراسة (يحيى آل عواض،٢٠١٢) التي أكدت فاعلية نموذج بايبي في تعديل التصورات البديلة عن بعض مفاهيم مقرر الثقافة الإسلامية، وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

مما سبق يتبين أن نموذج بايبي - بمرجعيته البنائية - من أنسب النماذج لتدريس مفاهيم التوحيد؛ وذلك لاستفادته من معرفة الطالب السابقة لتلك المفاهيم، ومحاولة البناء علي الصحيح منها، ومعالجة المفاهيم الخطأ، كما أن الجانب التأملي الذي يحتاجه علم التوحيد من الطالب والمعلم خاصةً عند معالجة مسائل التوحيد التي تحتاج أدلة عقلية وبراهين نقلية تحتاج لتأمل من الطالب والمعلم، ونموذج بايبي خير من يقوم بهذه المهمة؛ لأن خطواته تثير اهتمام الطالب وانتباهه للتفكير والتأمل، وإعمال العقل خاصة خطوة التوسع التي تتطلب استخدام التفكير المرن والتفكير الأكثر أصالة في كشف مغالطات غلاة الفلاسفة وتفنيدها، والتأمل البصري في شواهد خلق الله في الكون، والوصول لاستنتاجات من النصوص القرآنية، والأحاديث النبوية، وأبيات الخريدة البهية، وإعطاء تفسيرات مقنعة لما يعترضه من مسائل خلافية، واقتراح ردود مناسبة عليها.

المحور الثالث- مهارات التفكير التأملي

ونظرًا لأن البحث الحالي يتناول التفكير التأملي، فسوف تتناول الباحثة التفكير التأملي بشيء من

التفصيل على النحو التالي:

وهذه بعض التعريفات للتفكير التأملي:

١- عرَّفه (مجدي حبيب) بأنه تأمل الفرد للموقف الذي أمامه، وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطوط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج، ثم تقويم النتائج في ضوء الخطط (مجدي حبيب،١٩٩٦: ٤٦).
٢- عَرَّفه (وليم عبيد، وعزو عفانة) بأنه تأمل الفرد للموقف الذي أمامه، وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج، ثم تقويم هذه النتائج في ضوء الخطط المرسومة، ويهتم التفكير التأملي بفحص أسس الأفكار، والبحث في مقوماتها استنادًا إلى البراهين والأدلة (وليم عبيد، عزو عفانة،٢٠٠٣: ٥٠).
٣- عَرِّفه (مجدي إبراهيم) بأنه عملية عقلية تقوم على تحليل الموقف المشكل إلى مجموعة من العناصر، ودراسة جميع الحلول الممكنة، وتقويمها، والتحقق من صحتها قبل الاختيار، أو الوصول إلى الحل الصحيح للموقف المشكل (مجدي إبراهيم،٢٠٠٥:٤٤٧).

وفي ضوء التعريفات السابقة عرفت الباحثة التفكير التأملي إجرائيًا بأنه: عملية عقلية تقوم بها الطالبة، تعتمد على التأمل، والملاحظة، والتحليل للموقف أو المشكلة التي تواجهها، فتمارس بعض المهارات العقلية المتمثلة في الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة للموقف أو المشكلة حتى تصل إلى النتائج وتقويمها.

خصائص التفكير التأملي: يشترك التفكير التأملي مع أنواع التفكير الأخرى في بعض الخصائص إلا أن له بعض الخصائص تميزه عن غيره، مما جعل كثيرًا من الباحثين يتجهون إليه بالبحث ومن هذه الخصائص ما يأتي:

١- تفكير فعّال يتبع منهجية دقيقة، وواضحة، ويبنى على افتراضات صحيحة.
٢- تفكير فوق معرفي، يوجد به إستراتيجيات حل المشكلات، واتخاذ القرار، وفرض الفروض، وتفسير النتائج، والوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة.
٣- نشاط عقلي مميز بشكل غير مباشر، ويعتمد على القوانين العامة للظواهر، ينطلق من النظر، والاعتبار، والتدبر، والخبرة الحسية، ويعكس العلاقات بين الظواهر.
٤- يرتبط بشكل دقيق بالنشاط العلمي للإنسان، ويدلل على شخصيته (فتحي جراون،٢٠٠٣: ٤٥).

وتضيف (أمل محرم) بعض خصائص للتفكير التأملي:

١- التفكير التأملي يرتبط بشدة بمواقف الشك وعدم التأكد.
٢- التفكير التأملي له مدى واسع من الاهتمامات ليشمل الأهداف، والوسائل، وعواقب الفعل.
٣- التفكير التأملي عملية لها نتيجة متمثلة في التغيير، وتعديل النتائج، وزيادة الكفاءة والمعرفة.
٤- التفكير التأملي والخبرة يدعمان بعضهما البعض.
٥- التفكير التأملي هو عملية متوجهة نحو الهدف الفعلي.
٦- التفكير التأملي عملية حلزونية ومستمرة.
٧- التفكير التأملي يركز على تحليل وتقييم الفروض.
٨- التفكير التأملي عملية قائمة على الأخلاق ومرتبط بالعاطفة والانفعال.
٩- التفكير التأملي عملية لها مستويات وأنماط عديدة.
١٠- التفكير التأملي ربما يتغير مع الوقت (أمل محرم،٢٠١٠ : ٢٦-٣٠).

من الخصائص السابقة يتضح ارتباط مهارات التفكير التأملي بمفاهيم التوحيد؛ وذلك لأن مهارة (إعطاء

تفسيرات مقنعة مثلًا) قد تفسر المفهوم وتوضحه مما يعدّل ويغير فكرة الطالبة السابقة عنه، كما أن مهارة الرؤية البصرية لمظاهر قدرة الله في كونه، قد تزيل ما لديها من شك أو عدم تأكد مرتبط بالمفهوم، من ناحية أخرى فإن خصائص التفكير التأملي تؤكد فاعلية نموذج بايبي في تنمية مهارات التفكير التأملي؛ وذلك لأن النموذج - بمرجعيته البنائية - يعتمد على معرفة الطالبة السابقة، وبذلك فالخبرة مهمة في تعلُّم المفهوم الجديد حتى يصبح ذا معنى لديها، كما يعمل النموذج على تغيير وتعديل النتائج المرتبطة بالمفاهيم؛ وذلك لأنه قد يختلف تعلُّم المفهوم الجديد عما كان راسخًا في ذهن الطالبة من معلومات عن هذا المفهوم، كما أن التقييم يعتبر مرحلة من مراحل النموذج.

مما سبق تتضح العلاقة الوثيقة بين خصائص التفكير التأملي، ونموذج بايبي.

مهارات التفكير التأملي:

إن مهارات التفكير التأملي تمثل الأدوات التي يحتاجها الفرد حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل، وتمثل تنمية قدرة الطلاب على التفكير بإيجابية أهم أهداف التربية عمومًا(عبد العظيم زهران، وآخرون،٢٠٠٥:٥٢٤).

وهناك عدة قوائم لمهارات التفكير التأملي، نذكر منها:

١- قائمة (عبد الستار إبراهيم، ٢٠٠٢: ١٢٣):
- الطلاقة والقدرة على توليد الأفكار والقدرة على إضافة تفاصيل جديدة، ومتنوعة لحل مشكلة ما، والمرونة في التفكير، والأصالة، والتفرد، والجدية في التفكير والحساسية، والوعي للموقف والمشكلة التي قد تحدث.
- الشعور بالمشكلة، وأنها بحاجة إلى تفكير تأملي وحل.
- موضوع البحث، والتمييز بين المعلومات، والأسباب ذات العلاقة بالمشكلة موضوع البحث، والتمييز بين المعلومات، والأسباب ذات العلاقة بالمشكلة، والتمييز بين الحقائق، والتأكد من صحتها، والتمييز بين الادعاءات القيمة والذاتية.
- التأكد من مصداقية المعلومات، وتعرّف المغالطات إن وجدت، واستخدام قواعد الاستدلال والاستنباط المنطقي والعمل على توليد الأفكار.
- وضع تفسيرات للموقف، ومحاولة تحليله إلى عناصره وأجزائه الرئيسة.
- وضع فروض، واقتراح حلول منطقية وواقعية للمشكلة بعد التحري، والتمحيص، والتدقيق، والمراجعة، والتفكير المتأمل المتبصر، ويعمل على تخمين الإجابة الصحيحة، وجمع المعلومات، واختبار صحة الفروض، واستنباط الحلول.
- إصدار حكم من جانب الفرد الذي يمارس التفكير التأملي.

٢- قائمة (وليم عبيد، وعزو عفانة، ٢٠٠٣: ٥٠):
- الوعي بالمشكلة.
- فهم المشكلة.
- وضع الحلول المقترحة.
- تصنيف البيانات، واكتشاف العلاقات.
- استنباط نتائج الحلول المقترحة، وقبول أو رفض هذه الحلول.
- اختبار الحلول عمليًا، أي التجريب.

- قبول أو رفض النتيجة.

٣- قائمة (مجدي إبراهيم، ٢٠٠٥: ٤٤٦):

- القدرة على تحديد المشكلة.
- القدرة على تحليل عناصر الموقف المشكل.
- القدرة على استدعاء الأفكار والمعلومات المرتبطة بالمشكلة، والقواعد التي يمكن تطبيقها.
- القدرة على تكوين فروض محددة لحل الموقف المشكل، واختبار كل فرض في ضوء المعايير المقبولة في مجال المشكلة.
- القدرة على تنظيم النتائج التي يمكن الوصول إليها بطريقة يمكن الاستفادة منها؛ للتوصل إلى حل الموقف المشكل.

يتضح من القوائم السابقة تعدد مهارات التفكير التأملي، فالبعض يشير إليها كخطوات حل المشكلة (مجدي إبراهيم، ٢٠٠٥)، (وليم عبيد، وعزو عفانة، ٢٠٠٣) ، والبعض ينظر إليها كتحليل للموقف، وتدبره، والتأمل في معطياته، والكشف عن مواطن الغموض فيه حتى الوصول لحل مُرضٍ (طلبة عبد الحميد،٢٠١١). وقد تبنت الباحثة وجهة النظر الأخيرة في مهارات التفكير التأملي؛ لمناسبتها لطبيعة مادة التوحيد الذي يعتمد - في عرض قضاياه - على النظر والتأمل، والرد على المغالطات، وإعمال العقل؛ لفهم الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، واستنتاج الأحكام منها والشواهد والأدلة، ومن خلال الدراسات السابقة في مجال التفكير التأملي ومهاراته استطاعت الباحثة اختيار عدد من المهارات يمكن توضيحها على النحو التالي:

١- **مهارة الرؤية البصرية:** القدرة على تأمل الصور الدالة على مظاهر الطبيعة، وتفحصها، وملاحظة دلالتها على مفهوم توحيدي معين، والاستدلال من خلال تلك الصور على ما يجب عليها عمله تجاه المفهوم، واكتشاف العلاقات الموجودة بصريًا، كما تتضمن القدرة على تأمل اللوحات الكونية التي رسمها القرآن الكريم في ذهن من يقرؤه ويتدبره، وبالتالي استنباط ما ترمي إليه المعاني، وما يدعونا إليه القرآن الكريم.

٢- **مهارة الوصول إلى الاستنتاجات:** وهي القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون الآيات القرآنية أو أبيات الخريدة البهية، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة من خلال فهمها وتحليلها للآيات أو الأبيات، والدعوة لاستنتاج الأدلة على وجود الله وقدرته وجميع صفاته (تعالى) من شواهد الكون الدالة على وجوده (تعالى) واتصافه بصفات الكمال والجلال.

٣- **مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة:** وهي القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة، وقد يكون هذا المعنى معتمدًا على معلومات سابقة أو على طبيعة الموضوع وخصائصه.

٤- **مهارة الكشف عن المغالطات:** وهي القدرة على الكشف عن مغالطات الكفار وغلاة الفلاسفة، وتفنيدها، والرد عليها ردًا مقنعًا باستخدام الأدلة العقلية المنطقية للرد عليهم وإقناعهم بخطئهم، أو بالشواهد القرآنية التي تستخدم وسائل الإقناع العقلي الذي لا يدع مجالًا للشك في مسائل التوحيد والعقيدة.

٥- **مهارة وضع حلول مقترحة:** وهي القدرة على وضع حلول مقترحة ناتجة عن تأمل الطالبة في الموقف المقدم لها، ومحاولة اقتراح حلول منطقية مقنعة والاستدلال عليها.

ونظرًا لأهمية مهارات التفكير التأملي، فقد تناولت عديد من الدراسات تنميتها لدى الطلاب في مراحل تعليمية مختلفة من خلال مداخل وإستراتيجيات ونماذج تدريسية متعددة، ومن هذه الدراسات ما يلي:

- دراسة عزو عفانة، وفتحية اللولو (٢٠٠٢) التي هدفت إلى تعرّف مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. وأشارت النتائج للنمو الإيجابي لمهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة.
- دراسة على الشكعة (٢٠٠٧) التي هدفت إلى تعرّف مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية. وأشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية.

مراحل التفكير التأملي:

أ- يرى سيمونز، وآخرون: أن التفكير التأملي يمر بالمراحل الآتية:

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

(Simmon and others ، 1989)

حدد (روس Ross) مراحل التفكير التأملي في:

- تعرّف مشكلات تربوية.
- الاستجابة للمشكلة من خلال إجراء مشابه بينها وبين مشكلات جرت في سياقات مماثلة.
- تفحص المشكلة، والنظر إليها من عدة جوانب.
- تجربة الحلول المقترحة، والكشف عن نتائج الحلول والمغزى من اختيار كل حل.
- تفحص النواتج الظاهرة والضمنية لكل حل تم تجريبه.
- تقييم الحل المقترح. (روس Ross،١٩٩٠ : ١٣)

من العرض السابق لمراحل التفكير التأملي - كما ذكرتها بعض الأدبيات الأجنبية - يتضح أنها تتلخص في خطوات حل المشكلة (تعرّف المشكلة، وتفحصها، ووصفها بلغة الطالبات كما يتصورنها، وتجربة الحلول المقترحة، حتى التوصل لنتائج وتقييمها).

علاقة التفكير التأملي بمادة التوحيد:

التوحيد بوصفه مادة تُدرَّس لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، تُنَظَّم مصادرها في نوعين رئيسيين من المرجعية: مرجعية شرعية مصدرها الوحي، ومرجعية عقلية مردها العقل. وتتمثل المرجعية الشرعية في مصدرين، هما: القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة. أما المرجعية العقلية فتتمثل في تفاعل العقل مع هذين المصدرين بداية، ثم مع جميع المؤثرات التاريخية، والاجتماعية، والسياسية، والفكرية، والبيئية التي تحيط به، والتي تندرج ضمن التراث الإنساني (ماجد الجلاد،٢٠٠٤ :٣٣).

والقرآن الكريم في عرضه لقضايا التوحيد من إيمان بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، والقدر، يبنيها على الدليل والبرهان؛ لأن إهمال العقل للدليل والبرهان يجعل الأمور فوضى يختلط فيها الحق بالباطل، وقد حذرنا القرآن الكريم من ذلك، ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ

﴿أُوْلَـٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا﴾ **الإسراء: ٣٦** ، كما دعانا إلى محاربة التقليد الأعمى، والكَشف عن مغالطات الكفار والفلاسفة وتفنيدها بالبراهين التي لا تدع مجالًا للشك باهتمام القرآن وتقديره للعقل، واستخدامه الإقناع بالحجج القاطعة، ودعانا لاستنتاج الأدلة على وجود الله، وقدرته، وجميع صفاته (تعالى) من شواهد الكون الدالة على وجوده (تعالى) واتصافه بصفات الكمال والجلال، وهذا يؤكد ارتباط التوحيد بالتفكير التأملي واحتياجه في عرض قضاياه للنظر، والتأمل، والتدبر، وإعمال العقل، مما يؤكد ضرورة تنميته في طلابنا حتى يدرسوا قضايا التوحيد ويفهموها عن اقتناع وقدرة على مواجهة أي شبهات تواجههم في حياتهم المستقبلية.

وقد أكد ذلك (عماد كشكو، ٢٠٠٥) عندما استخدم برنامج تقني في ضوء الإعجاز العلمي بالقرآن الكريم في إثباته لقضايا مادة العلوم، وأسفرت النتائج عن فعالية برنامج تقني في ضوء الإعجاز العلمي بالقرآن على تنمية التفكير التأملي في العلوم.

علاقة نموذج بايبي بالتفكير التأملي:

لاشك أن استخدام نموذج بايبي ينمي مهارات التفكير عامةً، وقد أكدت ذلك العديد من الدراسات السابقة، مثل دراسة (خميس وزة،٢٠٠٢)، (حنان رزق،٢٠٠٨)،(يحيى آل عواض،٢٠١٣)، (عبدالولي الدهمش وآخرون،٢٠١٤):

وترى الباحثة أنَّ لنموذج بايبي أثرًا إيجابيًا في تنمية مهارات التفكير التأملي خاصةً؛ وذلك للأسباب الآتية:

١- يتطلب تنفيذ نموذج بايبي داخل الفصل تقسيم الطلاب لمجموعات صغيرة غير متجانسي التحصيل، من(٣-٥) طلاب في كل مجموعة، يعملون معًا لتنفيذ كل مرحلة من مراحل النموذج تحت إشراف المعلم.
ومهارات التفكير التأملي تحتاج إلى عمل الطلاب معًا في تنظيم الخبرات بطريقة جديدة؛ لحل مشكلة معينة، وتطبيق ما تعلموه من مهارات في تحليل وحل ما يواجهونه من مشكلات في حياتهم اليومية (عبد العظيم زهران وآخرون،٢٠٠٥: ٥٢٤)

إجراءات البحث

تعرض الباحثة في هذا الفصل الخطوات الإجرائية التي سارت في ضوئها لتحصل على البيانات اللازمة للبحث الحالي، حيث تم في هذا الفصل توضيح منهج البحث، وتحديد مجتمع البحث، وحجم العينة التي اختيرت لتطبيق البحث عليها، وإعداد أدوات البحث، والتطبيق الميداني على عينة البحث، ومن ثم عرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات. وفيما يلي عرض مُفصَّل لإجراءات البحث:

أولًا- منهج البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث فقد تم استخدام المنهجين التاليين، وهما:

أ- **المنهج الوصفي التحليلي**: وذلك من خلال مسح وتحليل البحوث والدراسات السابقة، وبناء الإطار النظرى للبحث؛ للتوصل إلى مهارات التفكير التأملي المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي في دراسة التوحيد، وصياغة أنشطة تأملية تناسب مفاهيم التوحيد المقررة عليهن، وصياغة دروس المقرر باستخدام نموذج بايبي بالاستفادة من الجهود السابقة من بحوث ودراسات في نموذج بايبي في المواد

المختلفة عمومًا والعلوم الشرعية خصوصًا.

ب- المنهج شبه التجريبى: للكشف عن فاعلية نموذج بايبي في تدريس بعض موضوعات مقرر التوحيد على التحصيل المعرفي لبعض مفاهيم التوحيد، وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، باستخدام المجموعتين: التجريبية، والضابطة مع القياسين القبلي والبعدي.

شكل(٥) يوضح التصميم شبه التجريبى للبحث

ثانيًا- مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من بعض طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري بمركز الفتح بمحافظة أسيوط التابعة بمنطقة أسيوط التعليمية الأزهرية للعام الدراسي ٢٠١٥ الفصل الدراسي الثاني.

ثالثًا- عينة البحث:

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من مجتمع البحث وفق الخطوات التالية:

١- اختيار معهدين للفتيات بالمرحلة الثانوية بمركز الفتح، وهما: معهد (فتيات أبنوب الثانوي الأزهري)، ومعهد (فتيات بنى مر الثانوي الأزهري) بمحافظة أسيوط.
٢- الاختيار العشوائي اليسير لمعهد بنى مر ليمثل المجموعة التجريبية، وعدد فصول الصف الأول الثانوي - للقسم الأدبي - فصلان، واختيار معهد أبنوب ليمثل المجموعة الضابطة، وعدد فصول الصف الأول الثانوي - للقسم الأدبي - فصل واحد، بواقع (ست وثلاثين) طالبة للمجموعة التجريبية، و(ست وثلاثين) طالبة للمجموعة الضابطة، واختارت الباحثة الصف الأول الثانوي بمعهدي فتيات بنى مر الثانوي، وفتيات أبنوب الثانوي دون سواهما للأسباب التالية:
أ- قربهما من محل إقامة الباحثة وعملها؛ وبالتالي تستطيع تنفيذ التجربة بكل يُسر، ومتابعة تَقدُّم الطالبات بسهولة.
ب- أما اختيار طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري دون سواهن فلسببين: **أولهما-** دراسة طالبة الصف الأول الثانوي الأزهري لمفاهيم التوحيد في المرحلة الإعدادية مما يسهل عليها استدعاء ما تم دراسته من مفاهيم، والبناء عليها أثناء دراستها لها مرة ثانية في الصف الأول الثانوي باستخدام نموذج بايبي البنائي.

ثانيهما- وصول طالبة الصف الأول الثانوي لمرحلة من النضج تستطيع من خلالها التأمل في النصوص المقدمة لها، واستخراج الشواهد المختلفة منها؛ فيسهل تنمية مهارات التفكير التأملي عند طالبة الصف الأول الثانوي الأزهري باستخدام نموذج بايبي.

والجدول رقم (١) يوضح توصيف لعينة البحث من حيث رمز الفصل، وعدد الطالبات.

المجموعة	رمز الفصل	العدد قبل الاستبعاد	عدد المستبعدات	المجموع بعد الاستبعاد
التجريبية	١/١	٢١	٢	١٩
	٢/١	٢٠	٣	١٧
المجموع		٤١	٥	٣٦
الضابطة	١/١	٤١	٥	٣٦
	-	-	-	
المجموع		٤١	٥	٣٦
المجموع الكلي		٨٢		٧٢

يتضح من الجدول رقم (١) أن الحجم الكلي الأصلي للعينة التي تم اختيارها قد بلغ (اثنتين وثمانين) طالبة، منهن (إحدى وأربعون) طالبة تمثل المجموعة الضابطة، و(إحدى وأربعون) طالبة تمثل المجموعة التجريبية، وقد استبعد من الحجم الكلي للعينة (عشر) طالبات لتغيبهن عن الاختبار القبلي أو البعدي، وبذلك بلغ حجم العينة الكلي المشتركة في تجربة البحث (اثنتين وسبعين) طالبة بواقع (ست وثلاثين) طالبة في المجموعة الضابطة، و(ست وثلاثين) طالبة في المجموعة التجريبية.

رابعًا- متغيرات البحث:

١- المتغيرات المستقلة، وتمثل:

أ- المتغير المستقل الأول- استخدام نموذج بايبي.
ب- المتغير المستقل الثاني- استخدام الطريقة السائدة.

٢- المتغيرات التابعة، وتشمل:

أ- تحصيل الطالبات لمفاهيم التوحيد التي يقيسها الاختبار التحصيلي.
ب- مهارات التفكير التأملي التي يقيسها اختبار مهارات التفكير التأملي.

خامسًا- إعداد دليل (المعلمة / الطالبة):

أ- دليل المعلمة:

تم إعداد دليل المعلمة ليرشد من تقوم بتدريس دروس التوحيد (للفصل الدراسي الثاني) حسب نموذج بايبي، وقد قامت الباحثة بإعداد هذا الدليل من خلال دراسة الأدبيات والدراسات المرتبطة بنموذج بايبي، ومنها دراسة: شريف عويس (٢٠٠٢)، خميس وزة (٢٠٠٢)، حنان رزق (٢٠٠٨)، سامية عبدالله (٢٠٠٧)، ذكرى محمد (٢٠٠٩)، بشرى حسن (٢٠١١)، محمود الحافظ، السيد هويمل (٢٠١١)، سعيد حسن (٢٠١٤). وقد احتوى الدليل (ملحق٧) على ما يلي:

١- المقدمة: تُبرز أهمية نموذج بايبي ذي المرجعية البنائية في تدريس التوحيد، والدور النشط والفعَّال

للطالبة في العملية التعليمية.
٢- هدف دليل المعلمة.
٣- دروس المقرر: وهي الدروس المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري في الفصل الدراسي الثاني، وعددها(ثمانية) دروس.
٤- التوزيع الزمني لدروس المقرر حسب عدد المفاهيم التي يحتويها كل درس.
٥- نبذة عن التفكير التأملي، ومهاراته.
٦- خطوات التدريس باستخدام نموذج بايبي، وتَضَمَّن:
- مرحلة الانشغال، أو التهيئة، أو الاشتراك، أو جذب الانتباه.
- مرحلة الاستكشاف.
- مرحلة التفسير، أو الشرح.
- مرحلة التوسيع.
- مرحلة التقويم.

صياغة كل درس على النحو التالي:

أ- الموضوع: عنوان الدرس.

ب- أهداف الدرس: تمت صياغة أهداف الدرس بحيث تساعد على تنمية مفاهيم التوحيد، ومهارات التفكير التأملي.

ج- **التمهيد:** تم صياغة أنشطة تنمي مفاهيم التوحيد، ومهارات التفكير التأملي مرتبطة بموضوع الدرس بحيث تجذب الطالبات للدرس، مثل: عرض صور لظواهر كونية يعقبها سؤال مثير يشوق الطالبات لفهم الدرس.

د- مرحلة الانشغال أو التهيئة: من خلال توجيه سؤال أو عدة أسئلة في مضمون الدرس، أو عرض وسائل تعليمية تثير عند الطالبات تساؤلات يبحثن للإجابة عنها في المراحل اللاحقة.

هـ- مرحلة الاستكشاف: تم تقسيم الطالبات لمجموعات صغيرة، وأُعطيت كل مجموعة ورقة عمل تحوي أسئلة شاملة للدرس تبحث عن إجاباتها في قائمة مفاهيم التوحيد، أو الكتاب المدرسي، أو المصحف الشريف، أو غيرها؛ للوصول للإجابة عنها.

و- مرحلة التفسير أو الشرح: بناءً على ما توصلت إليه المجموعات من إجابات عن الأسئلة، تم توجيه أسئلة، والاستماع للإجابات، والتعليق والشرح لما يحتاج إلى توضيح، مع الاستعانة بالأنشطة التي تنمي التفكير التأملي لدى الطالبات، تُقَدَّم عقب كل مفهوم توحيدي، تناقش المعلمة الطالبات في تلك الأنشطة حتى تتوصل معهن إلى الرد على المغالطات، أو الوصول إلى تفسيرات، أو استنتاج دليل، أو الوصول لحل لقضية معينة تخص المفهوم.

ز- مرحلة التوسيع: تم تقديم تطبيقات وأنشطة تأملية جديدة تؤكد فهم الطالبة للمفاهيم.

ح- مرحلة التقويم: وفيها تم الحكم على مدى إفادة الطالبات من كل مفهوم من مفاهيم الدرس من خلال التقويم المستمر بعد كل مرحلة من مراحل الدرس بمجموعة من الأسئلة والأنشطة رُوعى فيها التنوع، بحيث تشمل:

١- <u>أسئلة خاصة بمفاهيم التوحيد، ومن أمثلتها:</u>
- مقدمة للسؤال تشمل بعض أبيات من الخريدة البهية، يعقبها أسئلة تجيب عنها الطالبة.
- أسئلة تطبيقية متنوعة تخص المفهوم، وتعريفه، والدليل عليه، وحكمه.

٢- <u>أنشطة خاصة بمهارات التفكير التأملي، ومن أمثلتها:</u>
- آيات قرآنية، أو أحاديث نبوية، أو أبيات من الخريدة البَهيّة تتأملها الطالبة، وترى فيها شواهد قدرة الله (تعالى) وتفرّده بالوحدانية والعبادة، أو تفسر الدليل في ضوء دراستها لمفهوم معين، أو تتوصل لاستنتاج إجابةً عن تساؤلات معينة.

- مغالطات تُكلَّف الطالبة بالرد عليها في ضوء دراستها لمفاهيم التوحيد.
- آيات قرآنية، أو أحاديث نبوية، أو أبيات من الخريدة البهية يعقبها أسئلة تحتاج إلى إعمال عقل، وتأمل، واقتراح إجابات عن تلك الأسئلة.

خ- الواجب المنزلي: تم تكليف الطالبات بواجب منزلي رُوعى فيه التنوع، حتى تتمكن الطالبة من تطبيق ما تم تعلمه ذاتيًا. ومن أمثلة التكليفات المنزلية ما يلي:

- تكليف الطالبة بعمل تقرير عن المفهوم التوحيدي الذي تم دراسته داخل الفصل.
- تكليف الطالبة بالقيام بنشاط ينمي مهارة معينة من مهارات التفكير التأملي (تخص الدرس). قد يكون النشاط قراءة بعض آيات من القرآن الكريم، ثم يطلب من الطالبة تأملها واستخراج مفاهيم التوحيد منها، أو الرد بها على مغالطة للملحدين، أو رؤية شاهد على خلق الله من خلالها، أو تفسير حدوث ظاهرة معينة، وغيرها من المهارات التأملية.
- تكليف الطالبة بحل الأسئلة الخاصة بالدرس الموجودة في كراسة الأنشطة (دليل الطالبة)، أو القيام بالأنشطة المطلوبة منها داخل دليل الطالبة.

ب - دليل الطالبة:

تم إعداد دليل الطالبة بما يتناسب مع نموذج بايبي اعتمادًا على عدة مراحل، هي:

١- تحديد أغراض التعلم العامة:

تضمن الجانب المعرفي ستة مستويات، هي: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم. واقتصر هذا البحث فقط على أربع مستويات، هي (التذكر، الفهم، التطبيق، التقويم).

وفيما يلي تعريف بالمستويات الأربعة (مجال البحث):

- التذكر: القدرة على تذكر المفهوم التوحيدي باستدعائه من الذاكرة.
- الفهم: القدرة على إدراك معنى المفهوم التوحيدي الذي تتعلمه الطالبة، ويتمثل ذلك في تفسير ما تعلمته، أو صياغتها للمعارف والمعلومات في أشكال جديدة، مثل: الصياغة من صورة منطقية إلى رمزية والعكس، كأن تذكر الطالبة مثالًا من واقع الحياة يدل على مفهوم توحيدي معين كقدرة الله (تعالى) أو وحدانيته.
- التطبيق: قدرة الطالبة على استدعاء المعلومات واستيعابها، ثم استخدامها في مواقف جديدة غير مألوفة لديها.
- التقويم: قدرة الطالبة على إصدار حكم، أو إبداء رأيها في مفهوم توحيدي معين، أو الرد على رأي معين بالتأييد أو الرفض مع ذكر مبررات تأييدها أو رفضها.

وفي ضوء الأهداف السابقة تم صياغة الأهداف السلوكية الإجرائية الخاصة بدروس المقرر في صورة تعديل سلوك الطالبة عند تعلم المفهوم التوحيدي في المستويات الأربع باستخدام نموذج بايبي.

٢- تحديد وصياغة المحتوى: قامت الباحثة بإعادة صياغة محتوى التوحيد (الدروس المقررة في الفصل الدراسي الثاني) بما يتناسب ويتلاءم مع نموذج بايبي وفق ما يلي:

- المحتوى العلمي للمقرر المصوغ وفق نموذج بايبي تم عرضه في صورة مفاهيم توحيد أساسية، وثانوية، تم تضمينها في قائمة مفاهيم التوحيد، وهو نفس المحتوى الموجود في المقرر الدراسي للطالبة.

٣- تقسيم كل درس إلى نوعين من الأنشطة (ملحق رقم٨):

أولًا- أنشطة الطالبة لمفاهيم التوحيد: تشمل أنشطة وأسئلة متنوعة تخص مفهوم كل درس تجيب عنها

الطالبة.

ثانيًا- أنشطة الطالبة لمهارات التفكير التأملي: قامت الباحثة بصياغة أنشطة لكل درس من خلال:

- البحث في آيات القرآن الكريم واستخراج الشواهد منها، وصياغة أنشطة منها للطالبات، تتأملها الطالبة، فترى فيها دليلًا على قدرة الله في الكون، أو تصل من خلالها إلى تفسيرات معينة، أو تتوصل إلى استنتاج معلومة جديدة أو حكم معين، أو ترد بها على مغالطة، أو يُطرح عليها سؤال فتقترح إجابة من خلال تأملها في النص القرآني، وما قامت الباحثة بصياغته من أنشطة تم عرضه على السادة المشرفين والمحكّمين، والأخذ بآرائهم في تعديل بعضها. والقرآن الكريم مليء بالدرر والكنوز، فمن أراد البحث فيه يجده عامرًا بكثير من الآيات التي تدور حولها الأنشطة، وما تم صياغته قليل بجانب بحر القرآن الزاخر.
- تكليف الطالبة بأنشطة تنمي عندها روح البحث والاطلاع؛ حيث طُلب منها البحث في كتب التفسير أو بعض مواقع التواصل الاجتماعي عن معنى آية معينة أو مفهوم غامض.

١- **يشمل الدليل مفتاح لإجابات أسئلة كل درس:** وقد أعان الطالبة على التقويم الذاتي لما أجابت عنه من أسئلة، وبالتالي حكمت على أدائها في ضوء ما توفر لها من إجابات.

٢- **يشمل الدليل قائمة بمفاهيم التوحيد المقررة على الطالبات:** للاستعانة بها في التعرُف المسبق لهذه المفاهيم قبل شرحها من قِبَل المعلمة داخل الفصل، ويعتبر هذا من مبادئ نموذج بايبي (المعرفة السابقة وارتباطها بالتعلم الجديد).

ضبط دليل المعلمة والطالبة: (ملحق رقم٧، وملحق رقم ٨).

بعد الانتهاء من إعداد وتصميم دليل المعلمة والطالبة - وفقًا لمعايير نموذج بايبي - تم عرضهما على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في طرق تدريس العلوم الشرعية، واللغة العربية، وبعض التخصصات الأخرى وقد حرصت الباحثة على مناقشة الأساتذة المحكَّمين أثناء وبعد فحصهم لدليل الطالبة ودليل المعلمة، والأخذ بآرائهم.

هذا وقد طُلِب من الأساتذة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية واللغة العربية إبداء آرائهم في التالي:

١- **دليل الطالبة من حيث**: مدى تحقيق الدليل لأهدافه، مدى صحة المادة العلمية ومناسبتها لمفاهيم التوحيد، مناسبة الأنشطة لمهارات التفكير التأملي، مدى ملاءمة التسلسل المنطقي بين الأنشطة، مدى ملاءمة أسئلة التقويم الخاصة بكل موضوع، كفاية عدد الموضوعات وملاءمتها للطالبات، مدى كفاية إجابات مفتاح الدليل الخاص بكل موضوع.

٢- **دليل المعلمة من حيث:** مدى تحقيق الدليل لأهدافه، مدى صحة المادة العلمية ومناسبتها لمفاهيم التوحيد، مناسبة الأنشطة لمهارات التفكير التأملي، مدى ملاءمة التسلسل المنطقي بين الأنشطة، مدى ملاءمة أسئلة التقويم الخاصة بكل موضوع، كفاية عدد الموضوعات وملاءمتها للطالبات.

وبعد الانتهاء من تحكيم دليل الطالبة ودليل المعلمة من قبل الأساتذة المحكّمين، تم تعديل بعض المناشط؛ لتكون أكثر تحديدًا ووضوحًا، وكذلك تمت الموافقة على الخطوات العامة لكل مرحلة بأنها مناسبة وجيدة، كما تم مراجعة دليل الطالبة ودليل المعلمة مراجعة نهائية ودقيقة حتى أصبحا في صورتهما النهائية الصالحة للاستخدام والتطبيق (ملحق رقم٧)، (ملحق رقم٨).

سادسًا- أدوات البحث:

أ- الاختبار التحصيلي: (ملحق٣)

قامت الباحثة بإعداد اختبار التحصيل في ضوء عدد من الخطوات. وفيما يلي عرض مختصر لتلك الخطوات:

١- تحديد الهدف من اختبار التحصيل:

يهدف اختبار التحصيل إلى قياس تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري لمفاهيم التوحيد المتضمنة في مقرر الفصل الدراسي الثاني عند مستويات: (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتقويم) والمستويات الأربعة مجتمعة. وقد قامت الباحثة بصياغة أهداف سلوكية تكون أساسًا لبناء الاختبار التحصيلي، بحيث تكون هذه الأهداف متوائمة مع المفاهيم التي جرى حصرها، ومنسجمة مع مستوى ورودها في المحتوى. وقد بلغ إجمالي الأهداف (اثنين وثلاثين) هدفًا يوضحها الجدول رقم (٢):

جدول رقم (٢) لعدد مستويات الأهداف

مستوى الأهداف	التذكر	الفهم	التطبيق	التقويم
عدد الأهداف	١١	٩	٩	٣

يتضح من الجدول رقم (٢) أن عدد أهداف مستوى التذكر بلغ (أحد عشر) هدفًا، وعدد أهداف مستوى الفهم بلغ (تسعة) أهداف، وعدد أهداف مستوى التطبيق بلغ (تسعة) أهداف أيضًا، وعدد أهداف مستوى التقويم بلغ (ثلاثة) أهداف، فيكون الإجمالي (اثنين وثلاثين) هدفًا.

٢- أبعاد الاختبار:

أ- **بُعدُ المحتوى**: ويمثل في البحث الحالي مفاهيم التوحيد المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري في الفصل الدراسي الثاني، والمتوقع من الطالبات اكتسابها بعد دراسة هذا المقرر.
ب- **بُعدُ السلوك**: يشير إلى نوع السلوك الذي يقيسه الاختبار، ويقتصر على قياس قدرة الطالبات على التذكر، الفهم، التطبيق، التقويم لمفاهيم التوحيد الواردة في المقرر.

والسبب في اختيار المستويات الأربعة السابقة هو أن محتوى مقرر التوحيد - في الفصل الدراسي الثاني للصف الأول الثانوي الأزهري - يتضمن مفاهيم توحيد تحتاج من الطالبة إلى معرفة المقصود بالمفهوم؛ فقد يكون جديدًا على ذاكرة الطالبة، أو سبق لها دراسته في المراحل السابقة (مستوى التذكر)، واستيعابه وذلك بتوضيح معناه، حيث تقوم الطالبة بشرحه بأسلوبها، والتمثيل له بالأمثلة (مستوى الفهم)، كما يتطلب منها تطبيق هذا المفهوم في مواقف جديدة، أو في حياتها الواقعية خارج المعهد (مستوى التطبيق)، والحكم على المفهوم باستخدام أدلة نقلية وعقلية، وحجج وبراهين تثبت أو تنفي بها المفهوم (مستوى التقويم).

أولًا- لتحديد بُعدِ المحتوى استخدمت الباحثة تحليل المحتوى المعرفي؛ لتحليل محتوى موضوعات مقرر التوحيد للفصل الدراسي الثاني إلى مفاهيم أساسية وثانوية تهدف إلى إكسابها للطالبات من خلال دراسة مستويات هذا المقرر.

والجدول رقم (٣) يوضح تقسيم مفاهيم التوحيد إلى أساسية وثانوية.

م	عنوان الموضوع	بعد المحتوى		المجموع الكلي	
		مفاهيم أساسية	مفاهيم ثانوية	العدد	النسبة المئوية
١	بطلان القول بالطبع أو العلة.	٢	٣	٥	%٨,٤
٢	بطلان القول بتأثير القوة المودعة.	٢	٠	٢	%٣,٣
٣	الدليل الإجمالي على إثبات الصفات السلبية.	١	٧	٨	%١٣,٥
٤	تنزيه الباري (تعالى).	١	١٣	١٤	%٢٣,٧
٥	صفات المعاني.	١	٨	٩	%١٥,٢
٦	قدم صفاته (تعالى).	١	٣	٤	%٦,٧
٧	المستحيل في حقه (تعالى).	١	٤	٥	%٨,٤
٨	المستحيل في حقه تفصيلًا.	١	١١	١٢	%٢٠,٣
المجموع		١٠	٤٩	٥٩	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٣) أن عدد موضوعات التوحيد المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري للفصل الدراسي الثاني (ثمانية دروس)، بلغت المفاهيم الأساسية فيها (عشرة مفاهيم)، بينما بلغت المفاهيم الثانوية (تسعة وأربعين) مفهومًا، وتم تحديد نسبة كل موضوع من المفاهيم الأساسية والثانوية معًا كما هو موضح بالجدول أعلاه.

وبعد القيام بعملية التحليل تم حساب كل من ثبات وصدق التحليل كما يلي:

ـ **ثبات التحليل:** للتأكد من ثبات عملية التحليل طلبت الباحثة من أحد أعضاء هيئة تدريس التوحيد (العقيدة والفلسفة) (وهو الأستاذ الدكتور: محمد رشدي إبراهيم محمد، أستاذ مساعد بقسم العقيدة والفلسفة، ذو خبرة (اثنتي عشرة) سنة في تدريس المادة) من سبق له المرور بخبرة تحليل المحتوى، أن يحلل المحتوى المعرفي لموضوعات التوحيد المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري في الفصل الدراسي الثاني، في ضوء التصنيف الذي اتبعته الباحثة، ثم عمدت الباحثة إلى جمع نتائج عمليتي التحليل لإيجاد معامل هولستي لثبات التحليل باستخدام العلاقة التي أوردها (جمال سيد، ٢٠٠٣: ٢٧ـ ٢٨) كما يلي:

معامل الثبات لمعادلة Holisti هولستي = $\frac{٢ م١}{ن١ + ن٢}$

جدول رقم (٤) يوضح ملخص نتائج حساب ثبات تحليل المحتوى بين الباحثة وعضو هيئة التدريس

نقاط تحليل الباحثة	نقاط عضو هيئة التدريس	نقاط الاتفاق	نسبة الاتفاق
٥٨	٦٠	٥٨	%٩٨,٣

وبالتعويض في معادلة هولستي سابقة الذكر بالقيم اللازمة من الجدول (٥) يتضح أن قيمة معامل ثبات التحليل مرتفعة.

ثانيًا ـ بُعدُ السلوك:

بعد أن حددت الباحثة بُعدَ المحتوى، وتأكدت من ارتفاع معامل ثباته وصدقه، قامت بتحديد البعد السلوكي (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتقويم) المراد تحقيقه من كل معرفة أسفرت عملية التحليل عنها، حيث عمدت الباحثة إلى إعداد مخطط التمثيل النسبي للأهداف في الاختبار (جدول المواصفات) جدول رقم (٦) الذي يضمن لنا أن كافة الأهداف التدريسية تم تمثيلها في الاختبار.

جدول رقم (٦) يوضح جدول مواصفات اختبار تحصيل مقرر التوحيد " للفصل الدراسي الثاني " لطالبات الصف الأول الثانوي الأزهري

موضوع الاختبار	الأهداف التدريسية				عدد الفقرات لكل درس	عدد الحصص	نسبة تمثيل الهدف في الاختبار
	تذكر	فهم	تطبيق	تقويم			
١- بطلان القول بالطبع أو العلة.	١	١	٣	١	٦	٢	%١١,١
٢- بطلان القول بتأثير القوة المودعة.	٢	١	.	.	٣	٢	%١١,١
٣- الدليل الإجمالي على إثبات الصفات السلبية.	٣	١	٢	١	٧	٣	%١٦,٦
٤- تنزيه الباري (تعالى).	١	٢	.	.	٣	٣	%١٦,٦
٥- صفات المعاني.	١	٢	٣	.	٦	٢	%١١,١
٦- قدم صفاته (تعالى).	١	٢	١	.	٤	٢	%١١,١
٧- المستحيل في حقه (تعالى).	١	.	.	.	١	٢	%١١,١
٨- المستحيل في حقه تفصيلًا.	١	.	.	١	٢	٢	%١١,١
المجموع	١١	٩	٩	٣	٣٢	١٨	%١٠٠

ويمكن توضيح الخطوات التي تمَّ عملها في جدول المواصفات جدول رقم (٦) على النحو التالي:

١- **تحديد الأهمية والوزن النسبي لمفاهيم التوحيد:**

المفاهيم التي تستغرق وقتًا أطول في تدريسها يكون لها النصيب الأكبر في عدد الأهداف، حيث تم تحديد الوزن النسبي لمفاهيم التوحيد في ضوء عدد الحصص، والزمن المخصص لكل مفهوم، حيث تم حساب النسبة المئوية لعدد الحصص التي يستغرقها كل درس بالنسبة لمجموع الحصص التي تستغرقها جميع الدروس، وقُدِّر عدد الحصص لتدريس تلك المفاهيم بـ (ثمان عشرة) حصة موزعة، كما جاءت في جدول رقم (٦).

- تحديد وكتابة الأهداف التدريسية:

شملت هذه الأهداف (اثنين وثلاثين) هدفًا للمستويات الأربعة (التذكر، الفهم، التطبيق، التقويم)، وهي المستويات التي اقتصرت عليها حدود البحث.

حسب الجدول رقم (٦) تم تقدير الأسئلة بـ (اثنين وثلاثين) سؤالًا، وقامت الباحثة بتحديد الوزن النسبي للموضوعات كما يلي:

جدول رقم (٧) لعدد الأهداف والوزن النسبي لكل هدف

مستوى الهدف	التذكر	الفهم	التطبيق	التقويم	المجموع الكلى
عدد الأهداف	١١	٩	٩	٣	٣٢
الوزن النسبي	%٣٤,٣	%٢٨,٢	%٢٨,٢	% ٩,٣	%١٠٠
عدد الأسئلة	١١	٩	٩	٣	٣٢

وبالتالي يكون عدد أسئلة الاختبار اثنين وثلاثين سؤالًا

ثم قامت الباحثة بتوزيع أسئلة الاختبار على مستويات الأهداف كما في الجدول رقم (٨)

المستوى	أسئلة الاختبار				المجموع	النسبة المئوية
	أولًا- الاختيار من متعدد	ثانيًا- التكملة		ثالثًا- الصواب والخطأ		
		س١	س٢			
التذكر	١٣	٤	١-٢-٣	١-٣-٥-٦-٧	١١	%٣٤,٣
الفهم	٧-٨-١٠-١٢	٣	١، ٢	٢-٤	٩	%٢٨,١
التطبيق	١-٢-٣-٤-٥-٦-١١	٢-٣	-	-	٩	%٢٨,١
التقويم	٩	١	٤	-	٣	%٩,٣
المجمـوع					٣٢	%١٠٠

جدول رقم (٨) يوضح توزيع أسئلة الاختبار على مستويات الأهداف

يتضح من الجدول رقم (٨) أن أسئلة التذكر(أحد عشر سؤالًا) بنسبة (٣٤,٣%)، وأسئلة الفهم (تسعة أسئلة) بنسبة (٢٨,٢%)، وأسئلة التطبيق (تسعة أسئلة) بنسبة (٢٨,٢%)، وأسئلة التقويم (ثلاثة أسئلة) بنسبة (٩,٣%).

٣- تحديد نوع مفردات الاختبار:

بالعودة إلى الدراسات السابقة، مثل: دراسة (خميس وزة،٢٠٠٢)، (شاكر قناوي،٢٠٠٥)، (سامية عبد الله،٢٠٠٧) لوحظ أن معظم هذه الدراسات صيغت مفردات الاختبار فيها بطريقة موضوعية بهدف البعد عن التحيز والذاتية في التصحيح، وبعد الاطلاع على العديد من المراجع التي تناولت أساليب التقويم بصفة عامة، والاختبارات الموضوعية بصفة خاصة، والشروط الواجب اتباعها في الاختبار الجيد، مثل: (ذوقان عبيدات، وآخرون،٢٠٠٣)، (صلاح الدين العمرية ٢٠٠٥)، (أحمد عودة، ومنصور القاضي،٢٠٠٢)، (محمد أحمد،٢٠٠٨)، (مراد، سليمان،٢٠١٢)، (أمين سليمان، رجاء أبوعلام،٢٠١٢) - تم إعداد الاختبار التحصيلي لمفاهيم التوحيد من النوع الموضوعي، حيث يتكون من ثلاثة أنواع:

النوع الأول- اختيار من متعدد شمل (ثلاث عشرة) مفردة، كل مفردة تتكون من مقدمة تليها أربعة بدائل، وهذا النوع من الاختبارات الموضوعية تتميز مفرداته بما يلي:

١- تقيس جميع المستويات العقلية التي اقترحها بلوم إذا أُحسن إعدادها.
٢- نسبة التخمين فيها قليلة.
٣- سهلة في تصحيحها.
٤- درجة الصدق والثبات مرتفعة بالمقارنة مع باقي أنواع الأسئلة الموضوعية (أمين سليمان، رجاء أبوعلام،٢٠١٢ :٣٠٤).

النوع الثاني- التكملة: حيث قسم إلى قسمين (السؤال الأول س١)، (السؤال الثاني س٢) وهما عبارة عن مقدمة مكوَّنة من بعض أبيات للخريدة البهية، يعقبها أسئلة طُلب من الطالبة إكمال الإجابة عنها. وقد روعى تحديد الإجابة المطلوبة في عبارات مختصرة محددة، وقد تكوَّن من(اثني عشر) فراغًا طُلب من الطالبة إكماله. وقد رُوعى عند إعدادها بعض الاحتياطات مثل:

١- يجب أن يملأ الفراغ بإجابات معينة سهلة بعيدة عن الغموض.

٢- لا ينبغي أخذ العبارات مباشرة من الكتاب المدرسي؛ فذاك يؤدي إلى الاستظهار الآلي (مجدي حبيب،٩٦: ٣٦٧).

النوع الثالث- الصواب، والخطأ: تَكوَّن من سبع عبارات يُطلب من الطالبة الإجابة عنها بوضع علامة(✓) أمام العبارات الصحيحة، وعلامة(✗) أمام العبارات الخطأ. وقد رُوعى عند إعدادها بعض الاحتياطات، مثل:

١- يجب مراعاة الوضوح والدقة في صياغة العبارات.
٢- يجب تَجنُّب استخدام المصطلحات غير المحددة، والكلمات التي تقترن بالتعميمات الخطأ، مثل: دائمًا- أبدًا- قد- أحيانًا- معظم.
٣- يُستحسن أن يتساوى – تقريبًا - عدد الأسئلة الصحيحة، والأسئلة الخطأ.
٤- يجب عدم استخدام صيغة النفي، أو نفي النفي بقدر الإمكان (مجدي حبيب،٩٦: ٣٦٥).

٤- مراجعة المفردات، وتنقيح صياغتها:

تمت مراجعة مفردات الاختبار بعد فترة مناسبة من صياغتها بهدف التأكد من خلوها من التعقيد في المعنى، أو التداخل فيما بينها الذي قد يُؤثر في تحقيق الهدف من الاختبار.

٥- تحديد العدد النهائي لمفردات الاختبار:

في ضوء ما أسفرت عنه آراء ومقترحات لجنة التحكيم تكون الاختبار من (اثنين وثلاثين) سؤالًا، بحيث يقيس كل سؤال من أسئلة الاختبار هدفًا من الأهداف التدريسية، وقد يشترك أكثر من سؤال في قياس هدف واحد لكل مستوى من المستويات المعرفية الأربعة: (التذكر، الفهم، التطبيق، التقويم)، بحيث تغطي هذه الأسئلة في مجملها مفاهيم التوحيد المتضمنة في مقرر الفصل الدراسي الثاني للمادة.

٦- تعليمات الاختبار:

تهدف التعليمات إلى شرح فكرة الاختبار في أيسر صورة ممكنة لها، ولهذا يجب أن تكون الصياغة اللفظية لتلك المعلومات موجزة سهلة واضحة، وقد راعت الباحثة عند إعداد تعليمات الاختبار الشروط التالية التي ذكرها، مثل:

أ- التحديد الجيد، والوضوح في صياغة الأسئلة.
ب- يجب أن تكون أسئلة الاختبار شاملة لموضوعات المقرر الدراسي، وموزعة طبقًا لجدول المواصفات، وتستطيع التمييز بين الطالبات المتوسطات والمتفوقات.
ج- كتابة التعليمات في مقدمة الاختبار حتى تجيب الطالبة عنها، وقد تضمنت ما يلي:
- بيان عدد الأسئلة التي تجيب عنها الطالبة.
- بيان طريقة الإجابة عن السؤال، وطريقة تسجيل الإجابة، ومكانها مع مثال توضيحي لذلك.
- تحديد الزمن المسموح به للإجابة.
- عدم وضع أي علامة على ورقة الأسئلة.
- تنبيه الطالبة إلى كتابة اسمها، ومعهدها، وفصلها في المكان المخصص لذلك.

٧- طريقة تصحيح الاختبار:

تم رصد درجة واحدة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، حيث تضمن الاختبار بصورته الأولى (اثنتين وثلاثين) مفردة، مع مراعاة أن في أسئلة التكملة سؤالين مركبين من نقطتين، وهما: النقطة الأولى من السؤال الثاني (التكملة)، وتم تخصيص درجتين لها؛ إحداهما لضد الصفة، والأخرى لحكمها على الله،

ودرجتين للنقطة الرابعة من أسئلة التكملة؛ إحداهما تخص الرأي الذي تؤيده الطالبة، والأخرى لذكر السبب، وبذلك تصبح الدرجة العظمى للاختبار (أربع وثلاثين) درجة، والصغرى للاختبار (صفرًا).

٨- تجريب الاختبار:

بعد إعداد اختبار التحصيل في صورته الأولية تم تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (ثلاثين) طالبةً من غير أفراد عينة البحث ممن سبق لهن دراسة المقرر، وقد تم تطبيقه عليهن يوم السبت الموافق ٢٠١٥/٢/٧.

وكان الهدف من هذا التطبيق حساب ما يلي:

أ- زمن اختبار التحصيل.
ب- ثبات الاختبار.
ج- صدق الاختبار.
د- تحليل مفردات الاختبار.

أ- زمن اختبار التحصيل:

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق اختبار التحصيل وقد كان الزمن الذي استغرقته الطالبة الأولى (خمسًا وأربعين) دقيقة، والزمن الذي استغرقته الطالبة الأخيرة (خمسين) دقيقة، وبأخذ المتوسط أصبح الزمن الكلي للاختبار (٤٧.٥) دقيقة.

ب- ثبات اختبار التحصيل:

بعد تطبيق اختبار التحصيل على طالبات العينة الاستطلاعية تم تصحيح استجاباتهن على مفردات الاختبار، وذلك بإعطاء درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة، وصفر عن كل إجابة خطأ، وتم حساب ثبات الاختبار، حيث يقصد بالثبات كما ذكرت (رجاء أبو علام،٢٠٠٤ : ٤٢٩) " أن يعطي الاختبار النتائج نفسها أو قريبًا منها في حالة استخدام أكثر من مرة، وفي هذه الحالة يوصف الاختبار بأنه على درجة عالية من الثبات ".

كما تم إيجاد ثبات اختبار التحصيل بمعامل سبيرمان براون، وقد بلغ معامل الثبات = ٠,٨٥ وهي قيمة مرتفعة تسمح باستخدام الاختبار كأداة لقياس التحصيل المعرفي للطالبات، ومن ثم الحصول على نتائج يمكن الوثوق بها.

ج- صدق اختبار التحصيل:

تم التأكد من صدق اختبار التحصيل المعرفي من خلال استخدام صدق المحكّمين والصدق الذاتي:

أ- **صدق المحكّمين:**
يتم هذا النوع من الصدق كما أوضح (ذوقان عبيدات وآخرون،٢٠٠٣ :٢٢٤) من خلال "عرض الاختبار على عدد من المختصين، والخبراء في المجال الذي يقيسه الاختبار، فإذا حكموا بأنه يقيس السلوك الذي وضع لقياسه، فإنه يمكن الاعتماد على حكمهم في ذلك ".

وقد تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكّمين المختصين في طرق تدريس اللغة العربية، والعلوم الشرعية، وبعض التخصصات الأخرى، والأخذ بآرائهم وصولًا إلى الصيغة النهائية للاختبار؛ ليصبح قابلًا

للاستخدام. وقد تم التحكيم للتأكد من صدق الاختبار من حيث:

- مناسبة الاختبار لمستوى الطالبات.
- شمول مفردات الاختبار لمستويات الأهداف، ومدى مناسبتها.
- وضوح تعليمات الاختبار.
- صحة عبارات الاختبار، ودقتها علميًا ولغويًا.
- مدى مناسبة الأسئلة لمفاهيم مادة التوحيد.
- كفاية الأسئلة لقياس مفاهيم مادة التوحيد.

وقد اقتصرت المقترحات التي أبداها المحكّمون على تعديل بعض الأهداف والأسئلة.
وقد تمت الاستجابة لبعض التعديلات المتعلقة باللغة والصياغة في بعض المفردات، وبذلك أصبح الاختبار قابلًا للتطبيق في صورته النهائية.

ب- الصدق الذاتي:

ويُعرف بصدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية بعد تخليصه من أخطاء القياس، وتمثل تلك الدرجة في الميزان الذي يُنسب إليه صدق الاختبار، ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار (علي سيد، أحمد سالم،٢٠٠٤ :١٨٢). وبناءً عليه قامت الباحثة بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات الذي بلغ (٠,٨٥).
إذن معامل الصدق الذاتي= (٠,٩٢١٩٥٤).

د - تحليل مفردات الاختبار، وتتمثل في:

قياس حساب معامل السهولة، والصعوبة وتباينها، ويهدف تحليل مفردات أسئلة الاختبار إلى:

١- قياس سهولة، وصعوبة مفردات الأسئلة الخاصة بتلك الاختبارات.
٢- قياس فعالية البدائل في اختبار الاختيار من متعدد.
٣- قياس التمييز بين مستويين من مستويات أداء المتعلمين في تلك الاختبارات.
(فؤاد البهي السيد،١٩٧٩ :٦٢٥).

وقامت الباحثة بحساب معامل السهولة، والصعوبة، ومعامل التباين (انظر ملحق ١جدول معاملات الصعوبة السهولة والتباين).

٩- الاختبار التحصيلي بالصورة النهائية:

بعد التأكد من صدق وثبات الاختبار تم إعداد الاختبار بصورته النهائية التي طُبقت على عينة البحث. واشتملت هذه الصورة على ما يلي:

١- صفحة التعليمات:

وهي تتضمن تعليمات الاختبار العامة التي توضح للطالبات المطلوب منهن بصورة محددة بقدر المستطاع.

٢- صفحة مفردات الاختبار:

وهي ثلاثة صفحات، تتضمن (اثنتين وثلاثين) مفردة من نوع الاختيار من متعدد، التكملة والصواب والخطأ، حدد لكل مفردة منها تتم الإجابة عنها بشكل صحيح درجة واحدة فقط، مع مراعاة أن في أسئلة

التكملة سؤالين مركبين من نقطتين، وهما: النقطة الأولى من السؤال الثاني (التكملة)، وتم تخصيص درجتين لها؛ إحداهما لضد الصفة، والأخرى لحكمها على الله، ودرجتين للنقطة الرابعة من أسئلة التكملة؛ إحداهما تخص الرأي الذي تؤيده الطالبة، والأخرى لذكر السبب، وبذلك تصبح الدرجة العظمى للاختبار (أربعًا وثلاثين) درجة، و الدرجة الصغرى للاختبار (صفرًا). وقد وزعت هذه المفردات عشوائيًا للأهداف التربوية المراد قياسها على النحو التالي:

أولًا- مفردات مستوى التذكر: وعددها (إحدى عشرة) مفردة.
ثانيًا- مفردات مستوى الفهم: وعددها (تسع) مفردات.
ثالثًا- مفردات مستوى التطبيق: وعددها (تسع) مفردات.
رابعًا- مفردات مستوى التقويم: وعددها (ثلاث) مفردات.

ويمكن النظر إلى أرقام الأسئلة في الاختبار التحصيلي - تبعًا لمستويات الأهداف - بالنظر إلى جدول (٨) سابق الذكر، وقد بلغت الدرجة العظمى للاختبار التحصيلي (أربعًا وثلاثين) درجة. والملحق رقم (٣) يتضمن اختبار التحصيل المعرفي بصورته النهائية الصالحة للاستخدام والتطبيق.

ب - اختبار مهارات التفكير التأملي (ملحق٥):

قامت الباحثة بإعداد اختبار مهارات التفكير التأملي في ضوء عدد من الخطوات، استرشدت في وصفها بعدد من الأدبيات التي تناولت كيفية إعداده، مثل: (عزو عفانه، وفتحية اللولو،٢٠٠٢)، (فاطمة عبد الوهاب،٢٠٠٥)، (جمال أبو نحل،٢٠١٠)، (أحمد سيد،٢٠١٣). وفيما يلي عرض مختصر لتلك الخطوات:

١- تحديد مهارات اختبار التفكير التأملي:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، وهي خمس مهارات: (مهارة الرؤية البصرية، مهارة الوصول إلى الاستنتاجات، مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، مهارة الكشف عن المغالطات، مهارة وضع حلول مقترحة).

وقد تم الاقتصار على هذه المهارات دون غيرها للأسباب الآتية:

- مناسبتها لطبيعة مادة التوحيد الذي يعتمد في عرض قضاياه على النظر والتأمل، والرد على المغالطات، وإعمال العقل؛ لفهم الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، وأبيات الخريدة البهية، واستنتاج الأحكام منها والشواهد والأدلة.
- اعتماد مادة التوحيد المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري على القرآن الكريم، ولذلك اختارت الباحثة - بعد موافقة مشرفيها - هذه المهارات الخمس التي تناسب تحليل الآيات القرآنية؛ حيث قامت الباحثة بصياغة أنشطة لكل درس من خلال البحث في آيات القرآن الكريم، واستخراج الشواهد منها، وصياغة أنشطة منها للطالبات، تتأملها الطالبة، فترى فيها دليلًا على قدرة الله في الكون (مهارة الرؤية البصرية)، أو تصل من خلالها إلى تفسيرات معينة (مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة)، أو تتوصل إلى استنتاج معلومة جديدة أو حكم معين (مهارة الوصول إلى الاستنتاجات)، أو ترد بها على مغالطة (مهارة الكشف عن المغالطات)، أو يُطرح عليها سؤال، فتقترح أجوبة من خلال تأملها في النص القرآني (مهارة وضع حلول مقترحة). وما قامت الباحثة بصياغته من أنشطة تم عرضه على السادة المشرفين والمحكّمين، والأخذ بآرائهم في تعديل بعضها، والقرآن الكريم مليء بالدرر والكنوز، فمن أراد البحث فيه يجده عامرًا بكثير من الآيات التي تدور حولها الأنشطة، وما تم صياغته قليل بجانب بحر القرآن الزاخر.

- ومن خلال الدراسات السابقة - في مجال التفكير التأملي ومهاراته - استطاعت الباحثة اختيار عدد من المهارات وذكر سبب اختيار كل منها، يمكن توضيحها كالتالي:

١- مهارة الرؤية البصرية: القدرة على تأمل الصور الدالة على مظاهر الطبيعة، وتفحصها، وملاحظة دلالتها على مفهوم توحيدي معين، والاستدلال من خلال تلك الصور على ما يجب عليها عمله تجاه المفهوم، واكتشاف العلاقات الموجودة بصريًا، كما تتضمن القدرة على تأمل اللوحات الكونية التي رسمها القرآن الكريم في ذهن من يقرؤه ويتدبره، وبالتالي استنباط ما ترمي إليه المعاني، وما يدعونا إليه القرآن الكريم.

٢- مهارة الوصول إلى الاستنتاجات: وهي القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون الآيات القرآنية أو أبيات الخريدة البهية، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة من خلال فهمها وتحليلها للآيات أو الآبيات، والدعوة لاستنتاج الأدلة على وجود الله، وقدرته، وجميع صفاته (تعالى) من شواهد الكون الدالة على وجوده (تعالى)، واتصافه بصفات الكمال والجلال.

٣- مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة: وهي القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة وقد يكون هذا المعنى معتمدًا على معلومات سابقة أو على طبيعة الموضوع وخصائصه.

٤- مهارة الكشف عن المغالطات: وهي القدرة على الكشف عن مغالطات الكفار وغلاة الفلاسفة، وتفنيدها، والرد عليها ردًا مقنعًا باستخدام الأدلة العقلية والمنطقية وإقناعهم بخطئهم، أو بالشواهد القرآنية التي تستخدم وسائل إقناع عقلية مما لا يدع مجالًا للشك في مسائل التوحيد والعقيدة.

٥- مهارة وضع حلول مقترحة: وهي القدرة على وضع حلول مقترحة ناتجة عن تأمل الطالبة في الموقف المقدم لها، ومحاولة اقتراح حلول منطقية مقنعة، والاستدلال عليها.

٢- تحديد نوع مفردات الاختبار التأملي:

بالعودة إلى الدراسات السابقة في مجال إعداد اختبار التفكير التأملي، مثل: دراسة (عزو عفانه، وفتحية اللولو،٢٠٠٢)، (فاطمة عبد الوهاب،٢٠٠٥)،(جمال أبو نحل،٢٠١٠)، (أحمد سيد،٢٠١٣) - لوحظ أن معظم هذه الدراسات صيغت مفردات الاختبار فيها بطريقة موضوعية بهدف البعد عن التحيز والذاتية في التصحيح.

تم إعداد اختبار مهارات التفكير التأملي من نوعين، هما:

أ- **الاختيار من متعدد:** حيث يتكون كل سؤال من مقدمة تمهيدية للطالبة، تليها أربعة بدائل. ويتميز هذا النوع من الاختبارات الموضوعية بأن مفرداته تتصف بالمواصفات التالية:

١- لا تتأثر بذاتية المصحح في إعطاء النتيجة.
٢- يمكن من خلالها تغطية معظم جوانب المحتوى المعرفي للمقرر.
٣- أكثر صدقًا وثباتًا من الاختبارات الموضوعية الأخرى.
٤- يمكن تصحيح أثر التخمين فيها باستخدام معادلات خاصة.
٥- سهولة تصحيحها.
٦- يمكن الإجابة عنها في زمن قصير (أمين سليمان، رجاء أبو علام،٢٠١٢: ٣٠٤).

ب- **التكملة:** وقد رُوعى عند إعدادها بعض الاحتياطات:

١- يجب أن يملأ الفراغ بإجابات معينة سهلة، وأن يكون السؤال واضحًا.

٢- لا ينبغي أخذ العبارات مباشرة من الكتاب المدرسي؛ فذلك يؤدي إلى الاستظهار الآلي (مجدي حبيب،١٩٩٦: ٣٦٧).

٣- مراجعة المفردات وتنقيح صياغتها:

تمت مراجعة مفردات الاختبار بعد فترة مناسبة من صياغتها بهدف التأكد من خلوها من التعقيد في المعنى، أو التداخل فيما بينها الذي قد يؤثر على تحقيق الهدف من الاختبار.

٤- تحديد العدد النهائي لمفردات الاختبار:

في ضوء ما أسفرت عنه آراء ومقترحات لجنة التحكيم تكون الاختبار من (تسعة) أسئلة؛ بحيث يقيس كل سؤال من أسئلة الاختبار مهارة من مهارات التفكير التأملي، بحيث تغطي هذه الأسئلة في مجملها مفاهيم التوحيد المتضمنة في مقرر الفصل الدراسي الثاني.

٥- تعليمات الاختبار:

تهدف التعليمات إلى شرح فكرة الاختبار في أيسر صورة ممكنة لها، ولهذا يجب أن تكون الصياغة اللفظية لتلك المعلومات موجزة سهلة واضحة، وقد راعت الباحثة عند إعداد تعليمات الاختبار الشروط التالية:

أ- التحديد الجيد، والوضوح في صياغة الأسئلة.
ب- يجب أن تكون أسئلة الاختبار شاملة لموضوعات المقرر الدراسي، وموزعة طبقًا لجدول المواصفات، وتستطيع التمييز بين الطلبة المتوسطين والمتفوقين.
ج- كتابة التعليمات في مقدمة الاختبار؛ حتى تجيب الطالبة عنها، وقد تضمنت ما يلي:

- بيان عدد الأسئلة التي تجيب عنها الطالبة.
- بيان طريقة الإجابة عن السؤال، وطريقة تسجيل الإجابة ومكانها مع مثال توضيحي لذلك.
- تحديد الزمن المسموح به للإجابة.
- عدم وضع أي علامة على ورقة الأسئلة.
- تنبيه الطالبة إلى كتابة اسمها، ومعهدها، وفصلها، في المكان المخصص لذلك.

٦- طريقة تصحيح الاختبار:

تم رصد درجة واحدة لكل نقطة من نقاط الاختبار، حيث تضمن الاختبار بصورته الأولى (عشرين) مفردة من نوعي الاختيار من متعدد، والتكملة، وبذلك تصبح الدرجة العظمى للاختبار (عشرين) درجة، والصغرى للاختبار (صفرًا).

٧- تجريب الاختبار:

بعد إعداد اختبار مهارات التفكير التأملي في صورته الأولية تم تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (ثلاثين) طالبة من غير أفراد عينة البحث ممن سبق لهن دراسة المقرر، وقد تم تطبيقه عليهن يوم السبت الموافق ٢٠١٥/٢/٧ وكان الهدف من هذا التطبيق حساب ما يلي:

أ- حساب زمن اختبار مهارات التفكير التأملي:

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق اختبار مهارات التفكير التأملي، فقد كان الزمن الذي استغرقته الطالبة

الأولى (ثمانيًا وعشرين) دقيقة، وكان الزمن الذي استغرقته الطالبة الأخيرة (ثلاثًا وثلاثين) دقيقة، وبأخذ المتوسط أصبح الزمن الكلي للاختبار (ثلاثين) دقيقة.

ب- حساب ثبات اختبار مهارات التفكير التأملي:

بعد تطبيق اختبار التحصيل على طالبات العينة الاستطلاعية تم تصحيح استجاباتهن على مفردات الاختبار، وذلك بإعطاء درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة، وصفر عن كل إجابة خطأ، وتم حساب ثبات الاختبار، حيث يقصد بالثبات كما ذكر (رجاء أبو علام٢٠٠٤: ٤٢٩) أن يعطي الاختبار النتائج نفسها أو قريبًا منها في حالة استخدام أكثر من مرة، وفي هذه الحالة يوصف الاختبار بأنه على درجة عالية من الثبات. كما تم إيجاد ثبات اختبار مهارات التفكير التأملي بمعامل سبيرمان براون، وقد بلغ معامل الثبات ٠,٨٦ وهي قيمة مرتفعة تسمح باستخدام الاختبار كأداة للقياس، ومن ثم الحصول على نتائج يمكن الوثوق بها.

ج- حساب صدق اختبار مهارات التفكير التأملي:

تم التأكد من صدق اختبار مهارات التفكير التأملي من خلال استخدام صدق المحكّمين، والصدق الذاتي:

١- صدق المحكّمين:

يتم هذا النوع من الصدق كما أوضح (ذوقان عبيدات وآخرون، ٢٠٠٣ :٢٢٤) من خلال عرض الاختبار على عدد من المختصين، والخبراء في المجال الذي يقيسه الاختبار، فإذا حكموا بأنه يقيس السلوك الذي وضع لقياسه، فإنه يمكن الاعتماد على حكمهم في ذلك.

وقد تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكّمين المختصين في طرق تدريس العلوم الشرعية، واللغة العربية، وبعض التخصصات الأخرى، والأخذ بآرائهم وصولًا إلى الصيغة النهائية للاختبار؛ ليصبح قابلًا للاستخدام.

وقد اقتصرت المقترحات التي أبداها المحكّمون على الأسئلة وصياغة مقدماتها على إجراء بعض التعديلات دون حذف أي منها.

وقد تمت الاستجابة لبعض التعديلات المتعلقة باللغة والصياغة في بعض المفردات، وبذلك أصبح الاختبار قابلًا للتطبيق في صورته النهائية.

٢- الصدق الذاتي: ويُعرف بصدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية بعد تخليصه من أخطاء القياس، وتمثل تلك الدرجة في الميزان الذي يُنسب إليه صدق الاختبار، ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار (علي سيد، أحمد سالم،٢٠٠٤ :١٨٢). وبناءً عليه قامت الباحثة بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات الذي بلغ (٠,٨٦). إذن معامل الصدق الذاتي=(٠,٩٢٧٣٦٢).

د - تحليل مفردات الاختبار، وتتمثل في:

قياس حساب معامل السهولة والصعوبة وتباينها، ويهدف تحليل مفردات أسئلة الاختبار إلى:

١- قياس سهولة مفردات الأسئلة الخاصة بتلك الاختبارات، وصعوبتها.
٢- قياس فعالية البدائل في اختبار الاختيار من متعدد.
٣- قياس التمييز بين مستويين من مستويات أداء المتعلمين في تلك الاختبارات.

اختبار مهارات التفكير التأملي بالصورة النهائية:

بعد التأكد من صدق وثبات الاختبار تم إعداد الاختبار بصورته النهائية التي طبقت على عينة البحث. واشتملت هذه الصورة على ما يلي:

١- **صفحة التعليمات:**

تتضمن تعليمات الاختبار العامة التي توضح للطالبات المطلوب منهن بصورة محددة بقدر المستطاع.

٢- **صفحة مفردات الاختبار**:

وهي تشمل (أربع) صفحات، تتضمن (عشرين) نقطة من نوعي الاختيار من متعدد ذي البدائل الأربعة، والتكملة حُدد لكل نقطة منها تتم الإجابة عنها بشكل صحيح درجة واحدة فقط، وقد وزعت هذه المفردات على المهارات المراد قياسها **كالآتي:**

جدول (١١) لتحديد عدد أسئلة اختبار مهارات التفكير التأملي لكل مهارة.

المهارة	رقم السؤال	المهارة	رقم السؤال
مهارة الرؤية البصرية.	**(١، ٢)**	مهارة الكشف عن المغالطات.	(٧، ٨)
مهارة الوصول إلى الاستنتاجات.	**(٣، ٤)**	مهارة وضع حلول مقترحة.	(٩)
مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة.	(٥، ٦)		

سابعًا- التطبيق الميداني للبحث:

حصلت الباحثة على خطاب من الأستاذ الدكتور عميد كلية البنات الإسلامية جامعة الأزهر فرع أسيوط: إلى السيد رئيس الإدارة المركزية بمنطقة أسيوط الأزهرية بشأن السماح بتطبيق البحث، وتم التطبيق الميداني للبحث على الطالبات (عينة البحث) في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي٢٠١٤/٢٠١٥ وقد مرت عملية التطبيق الميداني بالخطوات التالية:

أ- إجراءات ما قبل التطبيق:

١- التجهيز لتنفيذ التجربة: تم حصر المواد والأدوات التي يتطلبها تنفيذ تجربة البحث من واقع دليل المعلمة، ثم مقارنتها بما هو موجود في المعهد لتوفير ما ينقص منها، ونظرًا لأن تطبيق نموذج بايبي في التدريس يتطلب تقسيم الطالبات في المجموعة التجريبية إلى مجموعات فقد تم تقسيم المجموعة التجريبية إلى خمس مجموعات عمل صغيرة كل مجموعة (٣ – ٥) طالبات.

كما تم الالتقاء بطالبات المجموعة التجريبية، وإعطائهن فكرة عن الطريقة التي سوف يدرسن بها مقرر الفصل الدراسي الثاني لمادة التوحيد، وتعريفهن كيفية العمل أثناء دراسة المقرر من خلال مراحل النموذج الخمس، والتأكيد على الاهتمام بتنفيذ الأنشطة الموجودة ضمن دليل الطالبة، وحثهن على التعاون والعمل معًا.

٢- ضبط متغيرات البحث: قبل البدء بتنفيذ الإجراء العملي للبحث، قامت الباحثة بضبط عدد من المتغيرات الخارجية المتعلقة بأفراد عينة البحث، وبإجراءات تنفيذ التجربة في المجموعتين؛ وذلك بهدف زيادة تحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وإيجاد نوع من التجانس بين أفراد المجموعتين، وقد تمت عملية الضبط كما يلي:

*** ضبط بعض المتغيرات المتعلقة بأفراد العينة في المجموعتين:**

بعد الإطلاع على سجلات قيد الطالبات في مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية أمكن ضبط المتغيرات التالية:

أولًا- عدد الطالبات: بلغ عدد الطالبات المستجدات في المجموعتين الضابطة والتجريبية (اثنتين وسبعين) طالبة، بواقع (ست وثلاثين) طالبة في المجموعة الضابطة،(ست وثلاثين) طالبة في المجموعة التجريبية، وذلك بعد استبعاد عدد منهن بسبب عدم حضور الاختبار القبلي أو البعدي، وجميعهن من المستجدات في الصف الأول الثانوي الأزهري.

جدول (١٢) يوضح عدد طالبات العينة في مجموعتي البحث

المجموعة	الفصل	العدد الكلي لطالبات الفصل	عدد المستبعدات	عدد طالبات عينة البحث بعد الاستبعاد
الضابطة	١/١	٤١	٥	٣٦
	-	-	-	
التجريبية	١/١	٢١	٢	٣٦
	٢/١	٢٠	٣	
المجمـــوع الكلـي				٧٢

ثانيًا- درجة الاستعداد للتعلم (تكافؤ المجموعتين في درجات التوحيد): تم تحديد درجة استعداد الطالبات عينة البحث لتعلم دروس التوحيد من خلال درجاتهن النهائية التي اكتسبنها في مقرر التوحيد للفصل الدراسي الأول، وتم ذلك بمقارنة متوسط مجموع درجات التوحيد لطالبات المجموعة التجريبية مع متوسط مجموع درجات التوحيد لطالبات المجموعة الضابطة، وذلك من واقع نتائجهن في الفصل الأول السابق لتطبيق التجربة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (١٣):

جدول (١٣) يوضح ملخص نتائج تكافؤ المجموعتين في درجات التوحيد للفصل الدراسي الأول

المجموعة	العدد	متوسط الاستعداد للتعلم	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٣٦	١١,٦٧٩	٢,٩٧٠٥	٧٠	٠,٧٣	غير دال
الضابطة	٣٦	١٢,٢٢	٢,٩٥٠٢			

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيًا، وهذا يعني أنه لا تُوجد فروق بين متوسط درجات المجموعتين مما يعني تكافؤهما.

ثالثًا- العمر الزمني (السن): تتراوح أعمار طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري ما بين (١٦، ١٧) عامًا؛ لذا يمكن القول بأن مجموعتي البحث متكافئتان في العمر الزمني.

*** ضبط المتغيرات المتعلقة بإجراء التجربة:**

١- **تكافؤ مجموعتي البحث:** لتعرّف تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، والحصول على المعلومات

القبلية التي تساعد في العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج البحث، تم تطبيق أدوات البحث (الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير التأملي) قبليًا على الطالبات مجموعتي البحث، ثم مقارنة نتائج القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة لتعرّف الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين، وذلك باستخدام اختبار (ت)، وكانت نتائج القياس القبلي للمجموعتين كما في الجدول(١٤).

جدول (١٤) يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار تحصيل مفاهيم التوحيد واختبار مهارات التفكير التأملي.

المستوى	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الاختبار التحصيلي	تجريبية	١٧,٦١	٣,٦٧٦	١,٢١٠٠٥١	غير دال
	ضابطة	١٦,٦١	٣,٣٢٧		
اختبار مهارات التفكير التأملي	تجريبية	٩,١١	٣,٣٩٨	٠,٥٩١٢١٢	غير دال
	ضابطة	٨,٦٤	٣,٣٣		

يتضح من الجدول (١٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في كل من الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير التأملي، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين، ونظرًا لعدم دلالة الاختبار القبلي لجميع فروض البحث، حيث بدأت المجموعتان من قاعدة واحدة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين فإنه لا حاجة لاستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، ولكن يُستخدم في هذه الحالة استخدام اختبار (ت) T-test للعينات المستقلة.

١- المحتوى الدراسي:
درست طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة المحتوى الدراسي نفسه، غير أن طالبات المجموعة التجريبية درسن مفاهيم التوحيد، ومهارات التفكير التأملي وفقًا لنموذج بايبي، بينما درست طالبات المجموعة الضابطة مفاهيم التوحيد كما هي في الكتاب المدرسي (مقرر التوحيد للصف الأول الثانوي الأزهري) بالطريقة السائدة.

٢- زمن التدريس:
استمرت عملية التدريس (ثماني عشرة) حصة دراسية لكل من المجموعتين، مدة كل حصة (خمس وأربعون) دقيقة بواقع حصتين أسبوعيًا لكل مجموعة، أي لمدة تسعة أسابيع.

٣- خبرة المعلمة:
قامت إحدى المعلمات بتدريس المجموعة التجريبية، وخبرتها التدريسية (ثمانية عشر عامًا)، بينما قامت معلمة أخرى بتدريس المجموعة الضابطة، وخبرتها التدريسية (اثنان وعشرون عامًا).

٤- تدريس المقرر نفسه لمجموعتي البحث:
بعد التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي واختبار مهارات التفكير التأملي تم البدء بتدريس موضوعات المقرر للمجموعتين في بداية الفصل الثاني للعام ٢٠١٥، حيث قامت المعلمتان بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم الإشراف المباشر على تدريس المقرر والذي يحتوى على(ثمانية) دروس.

وقد استغرق تدريس دروس المقرر لمجموعتي البحث وفقًا للخطة الزمنية (ثماني عشرة) حصة دراسية،

بواقع حصتين في الأسبوع، مدة كل منهما (خمس وأربعون) دقيقة في الفترة من ٨-٢-٢٠١٥ إلى١٥-٤-٢٠١٥.

٥- خطوات تنفيذ تجربة البحث:

وقد تمت خطوات تنفيذ التجربة على النحو التالي:

*** خطوات تنفيذ تجربة البحث بالنسبة للمجموعة التجريبية:**

تم الاجتماع مع معلمة التوحيد (التي قامت بتنفيذ التجربة) في لقائين، وذلك قبل بدء الفصل الدراسي الثاني بحوالى أسبوعين، وإعطائها نسخ من الأدوات (دليل المعلمة – دليل الطالبة – قائمة مفاهيم التوحيد – اختبار مفاهيم التوحيد – اختبار مهارات التفكير التأملي)، ثم شرح خطوات تنفيذ النموذج، ومهارات التفكير التأملي المطلوب تنميتها باستخدام نموذج بايبي.

في اللقاء التالي تمت الإجابة عن استفسارات المعلمة بخصوص كيفية تنفيذ أنشطة مهارات التفكير التأملي داخل الفصل، وكيفية تطبيق الاختبارين (التحصيلي – التأملي) قبليًا، وتحديد وقت تطبيقهما.

تم اللقاء مع الطالبات في أول يوم دراسي للفصل الدراسي الثاني وشرح النموذج، ومهارات التفكير التأملي لهن، وتم توزيع دليل الطالبة، وقائمة مفاهيم التوحيد عليهن، وتقسيم الطالبات لمجموعات صغيرة، في كل مجموعة خمس طالبات، وتعيين قائدة لكل مجموعة.

تم التطبيق القبلي للاختبارين (التحصيلي– التأملي) بتاريخ ٢٠١٥/٢/٨، وتجميع كراسات الأسئلة والإجابة.

وقد لاحظت الباحثة تفاعل الطالبات مع التجربة تفاعلًا إيجابيًا، من خلال حضورها حصص التوحيد لطالبات المجموعة التجريبية وتسجيل الملاحظات، حيث ظهر ذلك جليًا من خلال اطلاعهن على الدرس مسبقًا، وتنافس المجموعات رغبةً في التفوق، وتفاعلهن مع المعلمة في تنفيذ الأنشطة التأملية.

وقد أظهرت المعلمة استعدادًا جيدًا لتنفيذ الدروس باستخدام نموذج بايبي، والعمل على تنمية مهارات التفكير التأملي من خلاله، مما زاد من تفاعل الطالبات، وجذبهن لتنفيذ الأنشطة المختلفة طوال فترة تطبيق التجربة.

بعد الانتهاء من تدريس موضوعات المقرر للمجموعة التجريبية قامت الباحثة بإعادة تطبيق اختبار تحصيل مفاهيم التوحيد، واختبار مهارات التفكير التأملي على طالبات المجموعة التجريبية، في يوم (١٥-٤-٢٠١٥) بهدف معرفة أثر المتغير المستقل (نموذج بايبي) على المتغير التابع (التحصيل المعرفي لمفاهيم التوحيد، مهارات التفكير التأملي)، ثم قامت بتصحيح كراسات الاختبار ورصد درجاتها، والاحتفاظ بها وفق نموذج الإجابة النموذجية، وفُرغت تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا.

*** خطوات تنفيذ تجربة البحث بالنسبة للمجموعة الضابطة:**

تم اللقاء مع عميدة المعهد ومعلمة التوحيد وشرح التجربة لهما، واطلاعهن على موافقة المنطقة الأزهرية على تطبيق التجربة، وقد أظهرتا تعاونًا مع الباحثة للتطبيق القبلي للاختبارين (التحصيلي – التأملي)، وقد تم التطبيق على الطالبات، وتجميع كراسات الأسئلة والإجابة.

تم التدريس بالطريقة السائدة، حيث بدأ الدرس بالسؤال عن الدرس الماضي، وربطه بالدرس الجديد،

والشرح النظري للدرس.

بعد الانتهاء من تدريس موضوعات المقرر لطالبات المجموعة الضابطة، قامت الباحثة بإعادة تطبيق اختبار تحصيل مفاهيم التوحيد، واختبار مهارات التفكير التأملي على طالبات المجموعة الضابطة، ثم قامت بتصحيح كراسات الاختبار، ورصد درجاتها والاحتفاظ بها وفق نموذج الإجابة النموذجية وفُرغت تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا.

٦- جمع البيانات وتنظيمها:

بعد الانتهاء من التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل، تم جمع بيانات طالبات المجموعتين وتنظيمها، بهدف إخضاعها للمعالجة الإحصائية، وقد لوحظ أنه فُقِد عدد من طالبات العينة في المجموعتين، نتيجة تغيبهن عن التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي، والجدول رقم (١٥) يوضح مقدار الفقد الحاصل في مجموعتي البحث.

جدول (١٥) يوضح عدد طالبات عينة البحث اللاتي خضعت بياناتهن للمعالجة الإحصائية

المجموعة	الفصل	العدد الكلى لطالبات الفصل قبل الاستبعاد	الطالبات المستبعدات بسبب الغياب	عدد الطالبات عينة البحث بعد الاستبعاد	عدد الطالبات عينة البحث
الضابطة	١/١	٤١	٥	٣٦	٣٦
التجريبية	١/١	٢١	٢	١٨	٣٦
	٢/١	٢٠	٣	١٨	
المجمـــوع الكلـــي					٧٢

ويتضح من الجدول (١٥) أن عدد أفراد العينة في المجموعة التجريبية بلغ (ستًا وثلاثين) طالبة، وعدد أفراد العينة في المجموعة الضابطة بلغ (ستًا وثلاثين) طالبة أيضًا، " ولحجم العينة أثاره المباشرة على النتائج، فكلما كبر هذا الحجم انعكس ذلك بصورة إيجابية على النتائج، وأسهم في زيادة الثقة بالعينة " (عبد الستار الضمد، ٢٠٠٩: ٣٣).

ثامنًا- الأسلوب الإحصائي المستخدم:

بعد التطبيق على عينة البحث تم التوصل إلى مجموعة من البيانات ولاختبار صحة الفروض الإحصائية من عدمها استخدم البرنامج الإحصائي (SPSS) لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة لأهداف البحث وطبيعة المتغيرات، وقد تم استخدام الأسلوب الإحصائي التالي:

اختبار (ت) T.test للعينات المستقلة:

وذلك لاختبار الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستويات (التذكر – الفهم – التطبيق – التقويم) للاختبار التحصيلي، وأيضًا اختبار الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات (الرؤية البصرية- الوصول لاستنتاجات- الكشف عن مغالطات- إعطاء تفسيرات مقنعة- اقتراح حلول) لاختبار مهارات التفكير التأملي.

تحليل النتائج واختبار الفروض وتفسيرها:

أولًا- عرض النتائج وتحليلها لاختبار صحة الفروض:

أ- الفرض الأول-

١- ينص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم التوحيد لصالح التطبيق البعدي".
للتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدم اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل، والجدول التالي يوضح ملخص النتائج التي تم الحصول عليها.

جدول (١٦) لملخص نتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تحصيل مفاهيم التوحيد

التطبيق لاختبار التحصيل	عدد الطالبات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التطبيق القبلي لاختبار التحصيل	٣٦	١٧,٦١	٣,٦٧٦	٧٠	١٦,٨٢٣	٠,٠١
التطبيق البعدي لاختبار التحصيل	٣٦	٣٠,٥٣	٢,٦٧١			

يتضح من الجدول (١٦) أن قيمة (ت) لاختبار الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل بلغت (١٦,٨٢٣)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل لصالح التطبيق البعدي، ووفقًا لتلك النتيجة تم قبول الفرض الأول، حيث جاءت النتائج معبرة عنه ومؤكدة له، والذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم التوحيد لصالح التطبيق البعدي"، وهذه النتائج تؤكد وجود فروق بين درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل لصالح التطبيق البعدي ترجع إلى الطريقة المستخدمة وهي "استخدام نموذج بايبي" التي كان لها أكبر الأثر على تحصيل طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمفاهيم التوحيد.

ب- الفرض الثاني-

١- ينص الفرض الثاني على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مفاهيم التوحيد لصالح المجموعة التجريبية".
للتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدم اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مفاهيم التوحيد، والجدول التالي يوضح ملخص النتائج التي تم الحصول عليها.

جدول (١٧) لملخص نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل مفاهيم التوحيد

العينة	عدد الطالبات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٣٠	٣٠,٥٣	٢,٦٧	٧٠	١٨,٠٤٨	٠,٠١
الضابطة	٣٠	١٨,١١	٣,٠٧١			

يتضح من الجدول (١٧) أن قيمة (ت) لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مفاهيم التوحيد بلغت (١٨,٠٤٨)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة قى التطبيق البعدي لاختبار مفاهيم التوحيد، وهذا يؤدي إلى قبول الفرض الثاني، حيث جاءت النتائج معبرة عنه ومؤكدة له، والذي ينص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مفاهيم التوحيد لصالح المجموعة التجريبية "، وهذه النتائج تؤكد وجود فروق بين درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية ترجع إلى الطريقة المستخدمة، وهي" استخدام نموذج بايبي" التي كان لها أكبر الأثر على تحصيل طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمفاهيم التوحيد، وتفوقها على الضابطة التي درست بالطريقة السائدة، وهذه النتائج تؤكد وتعضد الفرض الأول.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي تناولت استخدام نموذج بايبي في تدريس المواد المختلفة عمومًا والتوحيد خصوصًا، والتي أكدت على أن استخدام نموذج بايبي يؤدي إلى زيادة تحصيل الطلاب لصالح المجموعة التجريبية، حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من: عصام الشطناوي، هاني العبيدي (٢٠٠٦)، سامية عبد الله (٢٠٠٧)، ذكرى محمد (٢٠٠٩)، بشرى حسن (٢٠١١)، محمود الحافظ، والسيد هويمل (٢٠١١)، صلبى حسن (٢٠١٣)، محمود نمر(٢٠١٣)، سعيد حسن (٢٠١٤).

ويمكن عزو تفوق أداء طالبات المجموعة التجريبية في كل من (الاختبار البعدي لمفاهيم التوحيد، وتفوقهن على نظيراتهن في المجموعة الضابطة في نفس الاختبار) إلى الأسباب التالية:

١- تحديد مفاهيم التوحيد المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري في الفصل الدراسي الثاني، وتضمينها في **قائمة مفاهيم التوحيد**، وعرض كل مفهوم بتعريف يسهُل على الطالبات استيعابه والرجوع إليه عند الحاجة لذلك؛ لاشتمال دليل الطالبة على فصل خاص بمفاهيم التوحيد المقررة عليهن في الفصل الدراسي الثاني.
٢- طبيعة نموذج بايبي، حيث تعمل مراحله على **تشويق** الطالبات للمفهوم الجديد، وذلك بإثارة أذهانهن بسؤال مثير أو نشاط يُعرض عليهن من خلال آية قرآنية أو صور لظواهر طبيعية تجذب الطالبات للاطلاع على المفهوم، ومحاولة استرجاع ما سبق لهن دراسته فيما يتعلق بالمفهوم موضوع الدرس، ومن خلال عمل الطالبات في مجموعات صغيرة يستطعن **اكتشاف** هذا المفهوم، وتعريفه، ودليله، وأمثلته، وذلك من خلال الاطلاع على المراجع المعُينة لهن في استكشاف إجابات الأسئلة المقدمة لهن، ثم تتعرف الطالبات المفهوم من خلال إجاباتهن عن الأسئلة المقدمة لهن، من خلال الأنشطة والتدريبات المختلفة التي تقدمها المعلمة **لتفسير** المفهوم وتوضيحه في أذهان الطالبات، وبالتالي يكون من الميسور تقديم تطبيقات جديدة وأنشطة أخرى **توسع** وترسخ فهم الطالبات للمفهوم. وتعتبر مرحلة **التقويم** مرحلة مستمرة تتخلل المراحل السابقة للتأكد من تحقق الأهداف.
واتفقت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (محمود الحافظ، والسيد هويمل) حيث أرجع الباحثان تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة إلى جودة وقدرة نموذج بايبي على إيجاد بيئة تعلمية وتعاونية مناسبة للطلاب تعمل على اكتشاف معارف الطلاب، ومن ثم تزويدهم بمفاهيم جديدة (محمود الحافظ، والسيد هويمل،٢٠١١ :٣٦).

٣- دليل المعلمة الذي تضمنت خطواته تنفيذ مراحل نموذج بايبي في تنمية مفاهيم التوحيد من خلال التدريبات والأنشطة المقدمة للطالبات عقب كل مفهوم، وصياغتها بصورة جذّابة يسهُل على الطالبات فهمها وتنفيذ المطلوب منها، وبالتالي تأكيد فهمهن للمفهوم التوحيدي.

٤- **دليل الطالبة** الذي يشمل محورين:

أولًا- أنشطة الطالبة لمفاهيم التوحيد: تشمل أنشطة وأسئلة متنوعة تخص مفهوم كل درس تجيب عنها الطالبة.

ثانيًا- أنشطة الطالبة لمهارات التفكير التأملي: رُوعى في صياغتها التنوع والتشويق؛ لجذب الطالبة لتطبيق ما تعلمته ذاتيًا من خلال تنفيذ الأنشطة بمحوريها.

وقد أكدت النتائج التي توصلت إليها دراسة سعيد حسن أن الأنشطة القائمة على معارف الطلاب السابقة من أجل التوصل إلى المعلومات الجديدة تساعد على استثمار قدرات الطلاب العقلية للمفهوم مرورًا بمراحل نموذج بايبي (سعيد حسن،٢٠١٤: ١٧).

٥- **طبيعة نموذج بايبي بمراحله الخمس** التي تتطلب العمل داخل مجموعات صغيرة، الأمر الذي ترتب عليه زيادة التفاعل بين الطالبات.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة بشرى حسن في أن استعمال نموذج بايبي حقق تعاونًا مثمرًا بين الطالبات أنفسهن؛ حيث حقق النموذج أهداف تدريس تلك المفاهيم بالإضافة إلى تأثيره القوي في الارتفاع بمستوى التحصيل الدراسي لدى هؤلاء الطالبات بالقياس باستخدام الطريقة السائدة (بشرى حسن،٢٠١١: ٦٠٦).

كل هذه الأسباب مجتمعة سالفة الذكر كان لها الدور الفاعل في زيادة التحصيل الدراسي عند طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار مقارنةً بالتطبيق القبلي من ناحية، وتفوقهن على نظيراتهن في المجموعة الضابطة من ناحية أخرى.

ج- الفرض الثالث-

١- ينص الفرض الثالث على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي. والجدول التالي يوضح ملخص النتائج التي تم الحصول عليها.

جدول (١٨) يلخص نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفرق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي.

التطبيق لاختبار مهارات التفكير التأملي	عدد الطالبات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير التأملي	٣٦	٩,١١	٣,٣٩٨	٧٠	١٢,٠٢٤٨	٠,٠١
التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي	٣٦	١٧,٣٦	٢,٢٢٥			

يتضح من الجدول (١٨) أن قيمة (ت) لاختبار الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي بلغت (١٢,٠٢٤٨)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يؤدي إلى قبول الفرض الثالث،

حيث جاءت النتائج معبرة عنه ومؤكدة له والذي ينص على أنه:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي " وهذه النتائج تؤكد وجود فروق بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي ترجع إلى الطريقة المستخدمة وهي" استخدام نموذج بايبي" التي كان لها أكبر الأثر على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المجموعة التجريبية وظهر ذلك جليًا في نتائج التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي.

د- الفرض الرابع-

١- ينص الفرض الرابع على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير التأملي البعدي لصالح المجموعة التجريبية ".

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدم اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير التأملي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضح ملخص النتائج التي تم الحصول عليها.

جدول (١٩) يلخص نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفرق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير التأملي البعدي لصالح المجموعة التجريبية

العينة	عدد الطالبات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٣٦	١٧,٣٦	٢,٢٢٥	٧٠	١٠,٧٤٦٦٣	٠,٠١
الضابطة	٣٦	١٠,٩٤	٢,٧٥٨			

يتضح من الجدول (١٩) أن قيمة (ت) لاختبار الفرق بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير التأملي البعدي بلغت (١٠,٧٤٦٦٣)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة قى التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يؤدي إلى قبول الفرض الرابع، حيث جاءت النتائج معبرة عنه ومؤكدة له والذي ينص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير التأملي البعدي لصالح المجموعة التجريبية"، وهذه النتائج تؤكد وجود فروق بين درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية ترجع إلى الطريقة المستخدمة وهي" استخدام نموذج بايبي" التي كان لها أكبر الأثر على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المجموعة التجريبية وظهر ذلك جليًا في تفوق طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات التفكير التأملي مقارنة بدرجات نظيراتهن في المجموعة الضابطة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من: بيور (١٩٩١)، براون وماريبث (١٩٩٩)، عماد كشكو (٢٠٠٥)، علي الشكعة (٢٠٠٧)، محمود الخوالدة (٢٠٠٨)، عبد العزيز القطراوي (٢٠١٠)، أمل محرم (٢٠١٠)، حسن (٢٠١١)، فريال أبو عواد (٢٠١٢)، سهيلة العساسلة، مرفق بشارة (٢٠١٢)، أحمد سيد (٢٠١٣)، أسماء أبو بشير (٢٠١٢) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج بايبي، في حين تعارضت نتيجة البحث الحالي مع ما توصل إليه محمود الأستاذ (٢٠١١) في دراسته حيث توصل إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية عند (٠,٠٥) في مستوى القدرة على التفكير التأملي في تسع مشكلات تعليمية يواجهها معلمو العلوم في المرحلة الأساسية بغزة عند تنفيذهم المهمات التعليمية في المرحلة الأساسية في ضوء متغيرات كل من الجنس والخبرة التعليمية والمؤهل العلمي والمؤسسة التعليمية، ودراسة عبد الله الثقفي وخالد قيس (٢٠١٣) حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المتفوقات أكاديميًا والعاديات في جامعة الطائف على مقياس القيم الاجتماعية في كل من مجال التعاون البناء والإيثار لصالح المتفوقات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي المواطنة الصالحة والمودة والمقياس الكلي. ويمكن عزو تفوق أداء طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي مقارنة بالتطبيق القبلي لنفس الاختبار من ناحية، وتفوقهن في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي على نظيراتهن في المجموعة الضابطة من ناحية أخرى إلى الأسباب الآتية:

١- طبيعة نموذج بايبي التي تتطلب تقسيم الطالبات لمجموعات عمل صغيرة تساعد على زيادة الاندماج والعمل التعاوني لتنفيذ الأنشطة التي تنمى مهارات التفكير التأملي؛ من رؤية بصرية ناقدة لمشاهد طبيعية، وإعطاء تفسيرات مقنعة لقضايا تعرض عليهن من خلال المناقشة معًا، وتبادل الآراء، وتقبُل الرأي والرأي الآخر، مما كان له أكبر الأثر في تنمية تلك المهارات.
٢- الأنشطة المتنوعة التي صيغت بصورة جذابة تحث الطالبات على تنفيذ ما ترمي إليه (تنمية مهارات التفكير التأملي) وقد رُوعِي عرض الأنشطة بصورة متتابعة تتخلل كل مرحلة من مراحل تنفيذ النموذج (ملحق١٢) يعرض نموذج لبعض نشاطات الطالبات التأملية.
٣- التعلم باستخدام نموذج بايبي عملية معرفية نشطة؛ حيث تركز على إيجابية الطالبة ونشاطها، فالمعلومات لا تُقدم بطريقة مباشرة، وإنما تُوجّه الطالبة للحصول عليها في إطار وظيفي، بالإضافة إلى تنوع المناشط واستمراريتها، حيث **تكشف** الطالبة عن(مفهوم التوحيد موضوع الدرس) من خلال البحث والاطلاع في مراجع خاصة تُوجّه إليها الطالبة، ثم **تفسر** المقصود بالمفهوم وذلك من خلال مجموعة متنوعة من الأنشطة التي تساعدها على تفسير المفهوم والدليل عليه، وفي نفس الوقت تنمي لديها مهارات التفكير التأملي، كما أن الطالبة **تتوسع** في فهم المفهوم من خلال المزيد من الأنشطة التي تتطلب تطبيقات وأمثلة جديدة له حتى يترسخ فهمها له، والدروس المعدة باستخدام نموذج بايبي تعمل على تنمية مهارات التفكير التأملي.
٤- طبيعة نموذج بايبي ذي المرجعية البنائية؛ والذي ترى الباحثة أن تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المجموعة التجريبية ترجع إلى استخدامه في تدريس التوحيد، وذلك لأنه ساعد الطالبات على إعمال العقل والتفكير، وعدم اعتمادهن على الحفظ وتلقي المعلومات جاهزة، ومن ثم كان له أكبر الأثر في توجيه الطالبات إلى الرؤية البصرية الناقدة لما حولهن من ظواهر طبيعية، والكشف عن مغالطات غلاة الفلاسفة، والوصول لاستنتاجات من الشواهد والأدلة المتنوعة، وإعطاء تفسيرات مقنعة لما يُعرض عليهن من إشكالات، كما يقترحن حلولًا لقضايا تخص مفاهيم التوحيد. وتتفق هذه النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي مع النتائج التي توصلت إليها **دراسة القطراوي (٢٠١٠)** والتي أشارت إلى أن تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في اختبار مهارات التفكير التأملي يرجع إلى استخدام إستراتيجية المتشابهات المنبثقة عن النظرية البنائية والتي ساعدت الطالب على التفكير، وإعمال عقله.

كل هذه الأسباب سابقة الذكر مجتمعة كان لها الدور الفاعل في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي مقارنة بالقبلي من جهة وبطالبات المجموعة الضابطة من جهة أخرى.

مما سبق نستنتج أنه يمكن أن تعزى نتيجة تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة إلى الأسباب التالية:

- إن استخدام نموذج بايبي بما يتضمنه من أنشطة مختلفة بكل مرحلة من مراحله الخمس، ساعد على تنمية مهارات التفكير التأملي.
- البيئة التعليمية التي توفر فيها التعاون والتفاعل بين الطالبات مع بعضهن، وبين المعلمة والطالبات أثناء العمل في المجموعات التعاونية أثناء التدريس باستخدام نموذج بايبي، كل ذلك أوجد جوًا تعلميًا ساعد على فهم واستيعاب المفاهيم المتضمنة في المقرر باستخدام مجموعة متنوعة من المناشط التأملية، والبعد عن الحفظ والاستظهار، مما ترتب عليه ثبوت المعلومات ورسوخها في أذهان الطالبات بصورة منظمة ومتكاملة، كما أن نموذج بايبي المتبنى في هذا البحث الذي طرح عدة أنشطة ساعد في تنمية قدرات عقلية لدى الطالبات واكتسابهن مهارات مختلفة كالرؤية البصرية الناقدة، وإعطاء تفسيرات مقنعة، والكشف عن مغالطات، ووضع حلول مقترحة، وتوظيفها في الحياة الواقعية.

ثانيًا- توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

١- توظيف نموذج بايبي في تدريس العلوم الشرعية بمختلف فروعها في مختلف المراحل التعليمية.
٢- استخدام أساليب حديثة لتدريس مفاهيم التوحيد غير قائمة على حفظ المفهوم، بل فهمه وتطبيقه في الحياة العملية للطلاب.
٣- التركيز على التدريس بطرق تدريس حديثة تعمل على تنمية مهارات التفكير المختلفة، وإشراك الطلاب في تنفيذ الأنشطة المتنوعة للدروس.
٤- عقد الندوات والدورات التدريبية للمعلمين والمشرفين في مجال تدريس العلوم الشرعية؛ لتعرّف هذا النموذج، وتوضيح مزاياه وأهميته في عملية التعلم.
٥- إدراج نموذج بايبي ضمن محتوى مادة طرائق التدريس في كليات التربية في الجامعات وكليات المعلمين، وتدريب الطلاب المعلمين على استخدامه في التدريس.
٦- تزويد أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في التربية العملية بدليل إرشادي يوضح فلسفة نموذج بايبي، وخطواته، ومراحله، وكيفية استخدامه في التدريس، وكيفية بنائه، وتدريس الطلاب باستخدامه.

ثالثًا- مقترحات البحث:

١- إجراء دراسة مماثلة تستهدف تنمية مفاهيم الفقه في المرحلة الثانوية الأزهرية باستخدام نموذج بايبي.
٢- إجراء دراسة مماثلة تستهدف تنمية مفاهيم مصطلح الحديث في المرحلة الثانوية الأزهرية باستخدام نموذج بايبي.
٣- إعداد برنامج مقترح لتدريب معلمى العلوم الشرعية بالأزهر الشريف على استخدام نموذج بايبي في التدريس.
٤- إجراء دراسة مماثلة على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية.
٥- إجراء دراسة مقارنة بين أثر استخدام نموذج بايبي وبعض النماذج البنائية الأخرى، مثل: نموذج ويتلي، ونموذج التعلم البنائي في مراحل التعليم المختلفة.

المراجع:

أولًا- القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة:

أ- القرآن الكريم "المصحف الالكتروني".

ب- السنة النبوية الشريفة:

البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل الجعفي: **" الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله وسننه وأيامه (صحيح البخاري) "**، تحقيق: محمد زهير ابن ناصر الناصر ط١، دار طوق النجاة.

ـــــــــــــــــــــــــ:**"جمع جوامع الأحاديث والأسانيد ومكنز الصحاح والسنن والمسانيد جمعية المكنز الإسلامي (صحيح البخاري) "** الطبعة السلطانية الأجزاء ١-٣، القاهرة.

الحنبلي، ابن رجب (٢٠٠١): **"جامع العلوم والحكم"**، القاهرة، مؤسسة الرسالة.

الدمشقي، زين الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن شهاب الدين البغدادي، الشهير بـ" ابن رجب الحنبلي "(١٤٣٠هـ):" **فتح الباري في شرح صحيح البخاري "**، تحقيق: أبو معاذ طارق بن عوض الله بن محمد، المجلد الأول، ط١، القاهرة، دار ابن الجوزى للنشر والتوزيع، الإصدار الثاني.

النيسابوري، الإمام الحافظ أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري (١٤٢٧هـ):" **المسند الصحيح المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله** "، ط١، دار طيبة.

ثانيًا- المراجع العربية:

مسفر بن سعد بن مسفر الشهراني(٢٠٢٠) " فاعلية استراتيجية PQ4R في تنمية المفاهيم العقدية لدى طلاب الصف الأول المتوسط " رسالة ماجستير غير منشورة- جامعة بيشة- كلية التربية- السعودية.

حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٦):" التقويم والقياس في التربية وعلم النفس "، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

-ـــــــــــــــــــــــ(١٩٩٦):**"التفكير– الأسس النظرية والإستراتيجيات"**، القاهرة، مكتبة النهضة.

ـــــــــــــــــــــــ(٢٠٠٣):" **تعليم التفكير في عصر المعلومات(المداخل- المفاهيم- المفاتيح- النظريات- البرامج)"**،ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.

حمودة، فتحي بيومي، عبد الهادي، محمد أحمد (١٩٨٤):" **التربية والطرق الخاصة بتدريس العلوم الإسلامية واللغة العربية "**، جدة، دار البيان العربي.

رسلان، مصطفي (٢٠٠٠):" **التربية الإسلامية، أسسها، طرائقها، كفايات معلمها "**، القاهرة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

رزق، حنان عبد الله بن أحمد (٢٠٠٨):" أثر توظيف التعلم البنائي في برمجية بمادة الرياضيات على تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة "، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية تربية، مكة المكرمة.

زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٩):" **علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) "**، ط٥، القاهرة، عالم الكتب.

زهران، عبد العظيم محمد، عبد المجيد، أسامة محمد، صالح، شعيب جمال، محمد، محمد ناجح (٢٠٠٥):" **طرق تدريس الرياضيات "**، القاهرة، دار محسن للطباعة بسوهاج.

زيتون، حسن حسين، زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٦):" **التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية "**، ط٢، القاهرة، عالم الكتب.

ـــــــــــــــــــــــ (٢٠٠٨):**"تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية- تأصيل فكري وبحث إمبريقي "**، ط١، القاهرة، عالم الكتب.

زيتون، عايش محمود (٢٠٠٧):" **النظرية البنائية وإستراتيجيات تدريس العلوم "**، ط١، القاهرة، دار الشروق للنشر والتوزيع.

سليمان، أمين علي محمد، أبو علام ، رجاء محمود (٢٠١٢):" **القياس والتقويم في العلوم الإنسانية أسسه وأدواته وتطبيقاته "**، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

سمك، محمد صالح (١٩٩٨):**"فن التدريس للتربية اللغوية"**، القاهرة، دار الفكر العربي.

سيد، علي أحمد، سالم، أحمد محمد (٢٠٠٤):" **التقويم في المنظومة التربوية "**، الرياض، مكتبة الرشد.

شادي أبو لطيفة(٢٠١٧) "أثر فاعلية استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في اكتساب المفاهيم العقدية المتضمنة في وحدة العقيدة في التربية الإسلامية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة السلط" ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية فلسطين، مج٣١، ع٣

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

شحاتة، حسن (٢٠٠٧):" **إستراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي"**، ط١، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

ـــــــــــــــــــــــ (٢٠٠٩):" **منظومة الفكر الإسلامي المستنير، تحديات عصرية ورؤى إبداعية "**، القاهرة، دار العالم العربي.

ـــــــــــــــــــــــ (٢٠١٢):" **إستراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي "**، ط٣، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

صبر، علياء عبد القادر حبيب الله صبر(٢٠١٨) "أثر استخدام التعلم المعكوس في تنمية المفاهيم العقدية في مادة التوحيد لطالبات الصف الثالث المتوسط" المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعيةIJAHSS ، العدد٨ أبريل الجزء الأول ٢٠١٨م.
طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٧):" **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية** "، القاهرة، دار الفكر العربي.
طعيمة، رشدي أحمد، مناع، محمد السيد (٢٠٠٠):" **تعليم اللغة العربية والدين بين العلم والفن** "، القاهرة، دار الفكر العربي.
الغبيوي، طلال (٢٠١٧) "فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم العقدية لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية" مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، كلية تربية، جامعة شقراء السعودية.
طنطاوي، محمد سيد (٢٠٠٨):" **العقيدة والأخلاق** "، القاهرة، مجمع مطابع الأزهر الشريف.
ـــــــــــــــــــــ (٢٠١٣):" **مباحث في علم التوحيد** "، القاهرة، أم القرى للطباعة.
عبد الهادي، نبيل، مصطفي، نادية (٢٠٠١):" **التفكير عند الأطفال** "، ط١، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
عبده، محمد (٢٠٠٩):" **رسالة التوحيد** "، القاهرة، مطبعة وزارة الأوقاف.
عبيد، وليم، عفانة، عزو (٢٠٠٣):" **التفكير والمنهاج المدرسي** "، بيروت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
عبيدات، ذوقان وآخرون (٢٠٠٣):" **البحث العلمي في مفهومه أدواته، أساليبه** " ط٤، الرياض، دار أسامة للنشر والتوزيع.
عياصرة، عطاف منصور (٢٠١٨) أثر الخرائط المفاهيمية المحوسبة في اكتساب طالبات الصف الأول المتوسط للمفاهيم العقدية في مادة التوحيد في منطقة الجوف -جامعة الجنان، مركز البحث العلمي- لبنان- العدد ١٠
عودة، أحمد، القاضي، منصور عبد الرحمن (٢٠٠٢):"**الإحصاء الوصفي والاستدلالي**"، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
عون، فيصل بدير (١٩٧٦):"**علم الكلام ومدارسه**"، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
علي أحمد مدكور (١٩٩١):" **منهج تدريس العلوم الشرعية** "، القاهرة، دار الشوَّاف.
قاسم، محمد جابر، الظنحاني، محمد عبيد (٢٠٠٦):" **تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية**، العين، جامعة الإمارات العربية المتحدة – إدارة المطبوعات للنشر.
قطامي، يوسف (٢٠١١):" **سلسلة إستراتيجيات التعلم والتعليم (نماذج التدريس)**"، ط١، عمان، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.
قلادة، فؤاد سليمان (٢٠٠٤):" **أسس تخطيط المناهج وبناء سلوك الإنسان في التعليم النظامي وتعليم الكبار** "، القاهرة، مكتبة بستان المعرفة.
مدكور، علي أحمد (١٩٩١):" **منهجية تدريس المواد الشرعية** "، القاهرة، دار الفكر العربي.
مكي، حسين عبد الرحيم (٢٠١٢):" **المختار من التوحيد للصف الأول الإعدادي** "، القاهرة، أم القرى للطباعة.
ـــــــــــــــــــــ (٢٠١٤):" **المختار من التوحيد للصف الأول الإعدادي** "، القاهرة، أم القرى للطباعة والنشر.
محمد، مديحة حسن (٢٠٠٤):" **البنائية وعلاج أخطاء طلاب المرحلة الإعدادية في الجبر باستخدام الوسائل اليدوية الملموسة** "، ط١، القاهرة، عالم الكتب.
موسى، مصطفي إسماعيل (٢٠٠٤):" **تدريس التربية الدينية الإسلامية للمبتدئين** "، ط٣، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
نخبة من أساتذة الرياضيات (٢٠٠٥):" **طرق تدريس الرياضات** "، تحرير: عبد العظيم محمد زهران، أسامة محمد عبد المجيد، شعيب جمال صالح، محمد ناجح محمد، القاهرة، دار محسن للطباعة بسوهاج.
نوفاك، جوزف وبوب جويين (١٩٩٥):" **تعلم كيف تتعلم** "، ترجمة: أحمد الصفدي وإبراهيم الشافعي، جامعة الملك سعود، ط١، الرياض.
وثيقة المعايير القياسية المرجعية لمحتوى مواد العلوم الشرعية بالتعليم الأزهري قبل الجامعي، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد - الإصدار الثاني، ٢٠١٤.
ونس، فتحي علي، أحمد، محمود عبده، إبراهيم، مصطفى عبد الله (١٩٩٩):" **التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة** "، القاهرة، عالم الكتب، ط١.

ثالثًا- الدوريات والرسائل والمؤتمرات العلمية:

إبراهيم، أحمد جمعة أحمد (٢٠١٤):" أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس اللغة العربية على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة "، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد٣، العدد٢، شباط٢٠١٤، كلية التربية بتفهنا الأشراف، جامعة الأزهر.
أبو السكران، حنان (٢٠٠٦):" **أثر تدريس برنامج مقترح في الجبر على تنمية قدرات التفكير الاستدلالى لدى طالبات اصف السادس بمحافظة غزة** "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى.
أبو بشير، أسماء عاطف (٢٠١٢):" **أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج**

التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسى بمحافظة الوسطى" ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.

أبو عواد، فريال محمد (٢٠١٢):" أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي "، **مجلة جامعة الخليل للبحوث(ب)**، المجلد(٧)، العدد(٢)، ص ص٧٩: ١٠٦.

أبو نحل، جمال عبد الناصر(٢٠١٠):" **مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها** "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

أحمد، أمال محمد محمود (٢٠٠٦):" أثر استخدام نموذج بايبي في تدريس العلوم لتعديل التصورات البديلة حول بعض المفاهيم العلمية وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"، المؤتمر العلمي العاشر، التربية العملية تحديات الحاضر- ورؤى المستقبل، **الجمعية المصرية للتربية العملية**،الإسماعلية:فايد، فندق المرجان، يوليو، أغسطس٢٥١-٢٩٦.

الأستاذ، محمود حسن (٢٠١١):" مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة، **مجلة جامعة الأزهر بغزة "(سلسلة العلوم الإنسانية)**، المجلد(٣)، العدد١B، ص ص١٣٩٢: ١٣٧٠.

الثقفي، عبد الله الحموري، قيس، خالد عصفور (٢٠١٣)**:"** القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طالبات التربية الخاصة المتفوقات أكاديميًا والعاديات في جامعة الطائف، **المجلة العربية لتطوير التفوق**، العدد(٦)، المجلد(٤) ص٥٤.

الجمل، توكل محمد سعد (٢٠١٣):" **فاعلية برنامج مقترح في التوحيد في تصويب بعض أنماط الفهم الخطأ لدى الطلاب الناطقين بغير العربية** "، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

الحارثي، حصة بنت حسن حاسن (٢٠١١)**:" أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول الإعدادي في مدينة مكة المكرمة "**، رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية.

الحافظ، محمود عبد السلام محمد، هويمل، السيد حسين كتاب (٢٠١١):" **أثر نموذج بايبى للتعلم البنائى فى تنمية بعض مهارات التعبير الشفهى لطلاب الصف السادس بدولة الكويت** "، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الخليجية، مملكة البحرين.

الحذيفي، خالد فهد (٢٠٠٣):" فعالية إستراتيجية التعليم المرتكز على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة "، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للتربية، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٩١).

الخوالدة، محمود عبد الله (٢٠٠٧)**:" أثر استخدام المدخل القائم على القضايا في تنمية مهارات التفكير التأملي ومهارات تحديد المشكلات الاجتماعية في مبحث التربية الوطنية والمدنية لدى طلاب الصف العاشر في الأردن "**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الأردن.

الدهمش، عبد الولي حسين، الفراص، ذكرى علي محمد، نعمان، عبد القوي (٢٠١٤):"أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تعديل التصورات البديلة لمادة العلوم لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي"، **المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية**، العدد الثاني، ص ص٥٤: ٧٤.

السيد، أحمد جابر أحمد (٢٠٠١):" استخدام برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الاجتماعي، وأثره على التحصيل، وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي "، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد٧٣، سبتمبر ٢٠٠١.

الشطناوي، عصام، العبيدى، هانى (٢٠٠٦):" أثر التدريس وفق نموذجين للتعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف التاسع في الرياضيات "، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الأردن، مجلد(٢)، العدد(٤).

الشكعة، علي (٢٠٠٧):" مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية "، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، المجلد ٢١(٤) ص١١٤٦.

العساسلة، سهيلة، بشارة، موفق (٢٠١٢):" أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر في الأردن "، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، المجلد٢٦(٧)، ص ١٦٥٦.

العسيرى، عبد الوهاب بن أحمد بن مرعي (٢٠٠٨):" **تقويم مناهج العلوم الشرعية في المملكة العربية السعودية للمرحلة المتوسطة** "، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

آل عواض، يحيى بن إبراهيم بن محمد (٢٠١٣):" **فاعلية نموذج بايبي في تعديل التصورات البديلة عن بعض مفاهيم مقرر الثقافة الإسلامية وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب المرحلة الثانوية** " رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الملك محمد بن سعود الإسلامية.

القطراوي، عبد العزيز جميل عبد الوهاب (٢٠١٠):" **أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي** "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة

الإسلامية بغزة.
حسن، بشرى (٢٠١١):" أثر التدريس وفق نموذج بايبي للتعلم البنائي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في اكتساب المفاهيم الجغرافيا "، **مجلة كلية الآداب**، كلية التربية/ ابن رشد، جامعة بغداد، العدد(٩٥).
حسن، سعيد محمد صديق (٢٠١٤):" فاعلية نموذج بايبي البنائي المدعم بأنشطة إثرائية في تحصيل مادة العلوم، وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ الموهوبين علميًا في الصف الثاني الإعدادي "، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، كلية التربية، جامعة أسوان، المجلد(٣)، العدد (٣).
زين الدين أبي الفرج عبد الرحمن ابن شهاب الدين البغدادي ثم الدمشقي الشهير بابن رجب الحنبلي. فتح الباري في شرح صحيح البخاري، للإمام ، تحقيق: أبو معاذ طارق بن عوض الله ابن محمد، المجلد الأول، دار ابن الجوزى للنشر والتوزيع، الإصدار الثاني، ط ١ (١٤٣٠هـ) وقد ذكر الحديث في كتاب حلاوة الإيمان ص٨٧.

Translation into Arabic

Habib, Magdy Abdel Karim (1996): “Evaluation and Measurement in Education and Psychology”, Cairo, Egyptian Nahda Library.

---------- (1996): “Thinking - Theoretical Foundations and Strategies”, Cairo, Al-Nahda Library. (2003): “Teaching thinking in the information age (entrances - concepts - keys - theories - programs)”, 1st edition, Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Hajjaj, Ali Hussein (1983): “Theories of Learning - A Comparative Study”, Edited by: George M. Gazda and Raymondi Corsini - and with the participation of a group of other writers, Reviewed by: Attiya Mahmoud Hana, Kuwait, The World of Knowledge, a monthly cultural book series issued by the National Council For culture, arts and literature.

Hamouda, Fathi Bayoumi, Abdul Hadi, Muhammad Ahmed (1984): “Education and methods for teaching Islamic sciences and the Arabic language,” Jeddah, Dar Al-Bayan Al-Arabi.

Raslan, Mustafa (2000): “Islamic education, its foundations, methods, and the competencies of its teacher,” Cairo, Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution.

Zahran, Hamed Abdel Salam (1999): “Developmental Psychology (Childhood and Adolescence)”, 5th edition, Cairo, World of Books.

Zahran, Abdel Azim Muhammad, Abdel Majeed, Osama Muhammad, Saleh, Shuaib Jamal, Muhammad, Muhammad Najeh (2005): “Methods of Teaching Mathematics”, Cairo, Mohsen Printing House in Sohag.

Hamouda, Fathi Bayoumi, Abdul Hadi, Muhammad Ahmed (1984): “Education and methods for teaching Islamic sciences and the Arabic language,” Jeddah, Dar Al-Bayan Al-Arabi.

Zaitoun, Ayesh Mahmoud (2007): “Constructivist Theory and Strategies for Teaching Science,” 1st edition, Cairo, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.

Suleiman, Amin Ali Muhammad, Abu Allam, Raja Mahmoud (2012): “Measurement and evaluation in the human sciences, its foundations, tools, and applications,” Cairo, Dar Al-Kitab Al-Hadith.

Samak, Muhammad Saleh (1998): “The Art of Teaching for Linguistic Education”, Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Hassan, Saeed Muhammad Siddiq (2014): “The effectiveness of Bybee’s constructivist model supported by enrichment activities in science subject acquisition and the development of metacognitive skills among scientifically gifted students in the second year of middle school,” International Specialized Educational Journal, Faculty of Education, Aswan University, Volume (3), Issue (3).

رابعًا- المراجع الأجنبية:

Bauer,Norman.J(1991)"Dewy and Schon":Analysis of Reflective Thinking paper presented at **the Annual Meeting of American Educational studies Association**, Kansas cit,Mo October 23-25.

Brown ,S.C.and Marybeth,A.(1999)"using Reflective Thinking to Develop Professional philosophies" **journal of Nursing Educational** vol:38,No.4,pp171-175

Bybee, Rodger W. (2005): Science Curriculum Reform in the United States, **National Academy of Sciences**. Colorado Springs: Biological Sciences Curriculum Study (BSCS).

4-MCApline L. and at all(1999): Buiding a Model of reflectio metacognitive ion. **Higher Education** , 37, 105-131

Moseley, D.; Baum Field, V.; Elliott, J; Greg son, M.; Higgins, S.; - Miller, J. & Newton, D (2005): Frameworks For Thinking **, Fifth Edition, U.K : Cambridge University Press**.

Ross,D.D: (1999)."Programmatic Structures For the preparation of Reflective Teacher" I n g.m.sparks- langer and A.B.Colton Synthesis of **Research on Teacher Reflective Thinking Educationan Leader ship**, vol: 48 , No .6 .

Simmons J. M, and others: (1989). "Exploring the structure of Teacher Reflection in Novice and Noice and Expert Teachers, The Birth of A Developmental Taxonomy" **Paper presented at the annual meeting of the American Educational Resarch Association**, Sanfrancisco, in Teaching and Teacher Education, vol : 4, No . 1.