

**فاعلية أنموذج التحري الجماعي في تنمية
التفكيرين التأملي والمنظومي لطلبة
أقسام علوم القرآن الكريم في مادة السيرة
النبوية**

أ.م.د. باسمة هلال عبود

الجامعة المستنصرية / كلية التربية / قسم علوم القرآن

معرفة فاعلية نموذج التحري الجماعي في تنمية التفكيرين التأملي والمنظومي لطلبة أقسام علوم القرآن الكريم في مادة السيرة النبوية. تم اختيار التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي للمجموعتين التجريبية والضابطة اختارت الباحثة العينة بصورة قصدية تكونت عينة البحث من (٥٩) طالب وطالبة موزعين على شعبتين وتم اختيار شعبة (أ) عشوائياً لتكون المجموعة التجريبية وتدرّس إنموذج التحري الجماعي، وإختيار شعبة (ب) عشوائياً أيضاً لتكون المجموعة الضابطة وتدرّس بالإسلوب التقليدي وقبل الشروع ببدء التجربة تم تحقيق تكافؤ طلبة مجموعتي الدراسة إحصائياً في عدد من المتغيرات التي تؤثر في سلامة التجربة منها (المعدل العام، العمر الزمني محسوباً بالشهور، اختبار الذكاء، درجات الاختبار القبلي للتفكيرين التأملي والمنظومي) واعدت الباحثة اداتا البحث متمثلة في اختبارين قبلي وبعدي أحدهما للتفكير التأملي والآخر للتفكير المنظومي وقد إتسما بالصدق والثبات، أستمرت تجربة الدراسة فصلاً دراسياً كاملاً تمثل بالفصل الدراسي الأول والثاني من العام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩) وفي نهاية التجربة تم تطبيق إختبار البعدي للتفكيرين التأملي والمنظومي وتم تحليل النتائج إحصائياً بإستعمال الإختبار التائي-T (test) لعينتين مستقلتين، اظهرت وجود فرق ذي دلالة احصائية بين المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية.

Study summary:

Knowing the effectiveness of the group investigation model in developing contemplative and systemic thinking for students of the Noble Qur'an sciences departments in the subject of the Prophet's biography. The experimental design with partial control was chosen for the experimental and control groups. The researcher chose the sample intentionally. A) randomly so that the experimental group is to be taught the group investigation model, and division (b) is also chosen randomly to be the control group and taught in the traditional manner. Before starting the experiment, the equivalence of the students of the two study groups was achieved statistically in a number of variables that affect the safety of the experiment, including (general rate, age Chronology in months, IQ test, pretest scores for reflective and systemic thinking) The researcher prepared two research tools represented in two pre- and two-dimensional exams, one for contemplative thinking and the other for systemic thinking, which were characterized by validity and consistency. The results were analyzed statistically by using the T-test for two independent samples, which showed a statistically significant difference between the two groups, in favor of the experimental group.

الفصل الاول

أولاً: مشكلة الدراسة : تتجسد مشكلة الدراسة الحالية بما يأتي:

- بضعف العناية بتنمية التفكير بأنواعه فضلاً عن ضعف اعتماد طرائق التدريس الحديثة في تنمية لتفكير فالتغير المتسارع في العملية التربوية، قد أصاب كل شيء في هذا العصر حيث لم تقف مؤثرات هذا العصر عند مجال معين، ولم تترك نشاطاً دون أن تُسبب تغييراً فيه، وكان التعليم من أهم المجالات التي أصابه التغيير والتي تعتمد على العقل والتفكير ففوة العقل تعتمد على عمق الخبرات الغنية التي يحتويها العقل، وسلامة الفكر تأتي من نمو القدرات العقلية المستودعة فيه. (العباصرة، ٢٠١١، ص ١٩)
- إيجاد طرائق تدريس حديثة لمواكبة التطور المعرفي تمنح الطلبة دوراً بارزاً وأساسياً في عملية التعليم، فقد أشارت الكثير من الدراسات والبحوث التربوية والنفسية إلى ضعف فاعلية الطرائق التدريسية التقليدية، والتي أظهرت أن أبرز المشكلات التي تبوأ الترتيب الأول هي عدم إلمام تدرّسو مواد العلوم الإسلامية بالطرائق والاستراتيجيات والأساليب والتقنيات التدريسية والاتجاهات الحديثة المناسبة للمادة، واعتمادهم على الطرائق التقليدية في التدريس فهذا يؤثر في مستوى تحصيل الطلبة وتنمية قدراتهم العقلية والفكرية، كونها تُركّز على محتوى المادة العلمية المتمثل في حفظ الطلبة للمعلومات واسترجاعها أكثر من تركيزها على نشاطهم. (الفهداوي، ٢٠١٣، ص ٨٤).
- اعتماد الطلبة على الإجراءات والمهارات، وإهمال الفهم والقدرات العقلية ومنها التفكير والإبتكار والتأمل، وعدم إعطاء أي دور للطالب للمشاركة في توظيف تلك المعلومات في مواقف التعليمية، والاكتفاء بحفظ الحقائق والمفاهيم بشكل آلي دون معنى، وكذلك عدم مراعاة الفروق الفردية بينهم كل حسب إمكانياته وطرائق التدريس غير الفاعلة التي يتبعها المدرسون بشكل عام و تدرّسو مواد علوم القرآن الكريم ولاسيما مادة السيرة النبوية بشكل خاص، فضلاً عن ضعف تعرف استراتيجيات التعلم، وأنماط التفكير وآليات تنميتها لدى الطلبة وتنمية التفكير التأملي والمنظومي لدى الطلبة ليس بالعملية اليسيرة التي تضطلع بها التربية كونها تحتاج إلى تهيئة الخبرات وإعداد النشاطات التي تتناسب ومراحل التفكير المتنوعة لدى الطلبة، واستراتيجيات التعلم وطرائق التدريس من العناصر المهمة جداً في تنمية التفكيرين لديهم. (أبوخطب، ١٩٨٣، ص ١٣٢)

- فتنمية التفكير حاجة ملحة إلى استعمال طرائق وأساليب واستراتيجيات وتقنيات مُتعددة تثير طاقات المتعلمين، وتبرز قدراتهم الإبداعية الكامنة وتساعد على تنمية اتجاهات إيجابية لديهم، وهذا ما يوفره أنموذج التحري الجماعي، الذي يساعد على تنمية القدرات العلمية والمعرفية والمهارات للطلبة ومنها التفكير التأملي والتفكير المنظومي، التي توفر مقداراً من التنافس الإيجابي والحرية، وتمنح العملية التعليمية نوعاً من التفاعل والمتعة والراحة. (نايف، ٢٠١٧، ص ٢) ومما تقدم تنبثق فكرة هذا البحث باستخدام طرائق تهتم بتعليم مهارات التفكير عن طريق دمجها ضمن محتوى مادة السيرة النبوية، هذه المسوغات وغيرها كانت حافزاً لتحديد مشكلة الدراسة الحالية بالسؤال الآتي:

ما فاعلية أنموذج التحري الجماعي في تنمية التفكيرين التأملي والمنظومي لطلبة أقسام علوم القرآن الكريم في مادة السيرة النبوية.

ثانياً: أهمية الدراسة :

تتجلى أهمية لدراسة الحالية بأهمية النماذج التربوية في التدريس بشكل عام وأهمية أنموذج التحري الجماعي بشكل خاص، وأهمية تنمية تفكير المتعلمين ولا سيما التفكيرين التأملي والمنظومي، فضلاً عن أهمية التعليم الجامعي، فقد أهتم التربويون وذوو الاختصاص بالمناهج الدراسية وعملوا على تطويرها لكي تصبح ملائمة وملبية للحاجات التي تطورت بتطور المجتمعات وإن لهذه المناهج دوراً مهماً في إكساب المعرفة للطلبة وفي المساهمة في دفع عجلة التطور إلى الأمام وفي تحقيق الأهداف التربوية والأهداف العامة وتحديد الخطة للدرس واختيار الوسائل التعليمية و الطريقة المتبعة (ابو شريح، ٢٠٠٨، ص ٣٢). وإن منهج القرآن الكريم يعد ضمن المنهاج الهادف إلى تنمية شخصية المتعلم لتمثل بصورة شاملة و متوازنة، ومتكاملة الجوانب الإيمانية الاعتقادية والتشريعية والتعبديّة وتنظيم سلوكها على أساس من مبادئ الإسلام و تعاليمه (داغستاني، ٢٠١٥، ص ١٦)، حيث تحتل مواد العلوم الشرعية مكانه خاصة في العملية التعليمية لما تتضمنه من أبعاد روحية وأخلاقية ومبادئ مستنبطة من القرآن الكريم تهدف إلى صقل شخصية الفرد، فهي ليست محصورة بين دفتي الكتاب المقرر بل هي علم مستمر هادف، يهدف الى إعداد الفرد وتنمية ميوله واتجاهاته الايجابية، لنيل النجاح في الدارين (الدليمي، والشمري، ٢٠٠٣، ص ١٤)، وتتفرع مادة السيرة النبوية من مواد العلوم الشرعية وهي تجسد أمام الطلبة أنموذجاً مثالياً كاملاً للسلوك البشري؛ فسيرة النبي محمد (صلى الله عليه واله وسلم) في غاية الأهمية لأنها ترجمة عملية لتعاليم الإسلام، وقدوة حية للمسلمين في كل مكان وزمان كونها تعرفنا بحياته وشؤونه جميعاً منذ ولادته مروراً ببعثته حتى وفاته (صلى الله عليه واله وسلم) (صلاح والرشيدي، ١٩٩٩، ص ١٩٥)، فأهمية السيرة النبوية تأتي من كونها تعني مضمون حياة النبي محمد (صلى الله عليه واله وسلم) القيادية والفكرية ومنهج في تبليغ الدعوة إلى الإنسانية وطريقة عرضه سواء أمن الوجهة الأخلاقية أم من الوجهة النفسية والسياسية، وما واجه من مصاعب ومحن، وكيف تغلب عليها بتأييد من الله تعالى ثم عزم الرجال (أبو الهيجاء، ٢٠٠١، ص ١٤١)، فالموقف التدريسي يتشكل من المحتوى الدراسي والأهداف التربوية التي يسعى إلى تحقيقها، والإستراتيجيات التي يتم توظيفها فيه، وعملية التقويم التي يتم بواسطتها التأكد من مدى تحقق الأهداف، والتغذية الراجعة التي تقدم معلومات عن جوانب العملية جميعها من أجل إجراء التعديلات الضرورية في ضوءها، وهذا ما تبرز حاجته في العملية التعليمية في تدريس مادة السيرة النبوية في كليات التربية التي تُعد المؤسسات المؤهلة والمسؤولة أكثر من غيرها عن مهمة تعليم الطلبة، وتطوير مهاراتهم التفكيرية وليحققوا التوازن النفسي لديهم ويساعد أنموذج التحري الجماعي على رفع مستوى الكفاءة التفكيرية للطلبة في المواد الدراسية ومنها مادة السيرة النبوية، كما ان التعليم الواضح المباشر لعمليات ومهارات التفكير المطلوبة لفهم موضوع دراسي يمكن من ان يحسن مستوى تحصيل الطلبة في هذا الموضوع، ويعطي الطلبة إحساساً بالسيطرة على تفكيره وعندما يقترن هذا التعليم مع تحسين مستوى التحصيل ينمو لدى الطلبة شعور بالثقة بالنفس في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية، (الشجيري والطائي، ٢٠١٠، ص ٨٩٦) ويعد أنموذج التحري الجماعي من النماذج التعليمية المهمة في التعلم التعاوني والذي يساعد على تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة فهو يركز على التفاعلات داخل مجموعات صغيرة لإحداث التغييرات والنتائج الأكاديمية والاجتماعية الإيجابية. (Knezek, 2002, p:3) تبرز أهمية هذا الانموذج في التدريس على أنه يجعل الطلبة يفكرون بأبعاد الدرس ومضامينه وتسمح لهم الفرصة ليعبروا عن آرائهم بروح ديمقراطية وعلمية (Hargreaves, 2009, p:27)، وبناء على ما سبق فإن هذا الأنموذج يعطي أهمية كبيرة للتفكير في تدريس السيرة النبوية ويساعد على انتقال اثر التعليم اذا يساعد على ايجاد العلاقات بين العناصر المختلفة في أي وقت تعليمي ويمكنه من التعرف على اوجه التشابه بين ما سبق تعلمه وبين المواقف الجديدة (السامراني، ٢٠١٤، ص ٢٢)، وهذا يؤكد الحاجة الى تنمية التفكير لدى الطلبة خاصة ان في السنوات الاخيرة بلغ الاهتمام يتعلم التفكير لم يقتصر على الطلبة بل ازدادت في تدريس المعلمين والكوادر التدريسية المتنوعة باعتبار التفكير عند الانسان كالخارطة التي تساعده على العمل الذي يحقق غايته وطالما أن التفكير التأملي والتفكير المنظومي يمثلان اساس العمليات العقلية،

فأن التربية لا تستطيع تجاهلها ويصبح لزاماً على المربين بذل الجهود من أجل تنميتها، فهما يجعلان الفرد يخطط دائماً، ويقوما أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار المناسب، ويعتمد التفكير التأملي على كيفية مواجهة المشكلات وتغيير الظواهر والإحداث، والشخص الذي يفكر تفكيراً سليماً لديه القدرة على إدراك العلاقات، وعمل الملخصات، والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهة نظره وتحليل المقدمات، ومراجعة البدائل والبحث عنها (عبد الوهاب، ٢٠٠٥، ص ١٦٠). وإن ممارسة التفكير التأملي تجعل الفرد يمتلك مجموعة من الخصائص والسمات التي تظهر في سلوكه لاحقاً، وتتمثل هذه الخصائص استعداد المعرفة السابقة وتطبيقها في مواقف جديدة، وأدراك لكل ما يحدث والتفكير فيه، والتساؤل وحب البحث والتحقيق، وحب الاستطلاع، والاستمتاع بحل المشكلات، واستعمال الأحاسيس كافة، والمساءلة واستيضاح المشاكل، والإبداع والأصالة والتبصر والفهم العميق، والتصميم والمواظبة عندما تكون حلول المشكلة غير واضحة (ابوالحاج والمصالحه، ٢٠١٦، ص ٤٣). ويحصل التفكير المنظومي من خلال تحليل المواقف إلى عناصرها الأساسية ثم إعادة تركيب العناصر في منظومة تعطي وظائف نوعية أو تقدم حلولاً جديدة. لأن الغرض الأساس الذي يقوم عليه التفكير المنظومي هو أن كل شي يتفاعل مع الأشياء التي حوله (يؤثر فيها ويتأثر بها). فعند تعرض الطالب لموقف أو مشكلة لا يمكنه التعامل مع العناصر (الأجزاء) المكونة للمشكلة بشكل اجزاء منفصلة، وإنما على كيفية تأثيرها في سير المادة الدراسية بشكل عام، ثم إعادة ترتيب عناصر المشكلة مع بعضها (الفرطوسي، ٢٠١٢، ص ٣٣). وإن استخدام التفكير المنظومي في تناول أية مشكلة يساعد على رؤية الأسباب الجذرية للمشكلات الادارية كما يساعد على تقديم نظرة شاملة لهذه المشكلات مما يساعد على التوصل الى الحلول المثالية والإبداعية لتلك المشكلات، وعلى رؤية العلاقات بين عناصر المشكلة، مما يؤدي إلي تحسين الرؤية المتعمقة للأمور وتنمية القدرة علي التحليل والتركيب وصولاً الى الإبداع الذي هو من أهم مخرجات أي نظام اداري وتربوي ناجح (كامل، ب-ت، ص ١٦). يعمل التفكيرين التأملي والمنظومي على تقوية الطلبة في الموضوعات الأدبية ودراساتها بطرائق منهجية، بحيث يستطيعوا تقويمها شخصياً وخصوصاً في المراحل الأساسية للتعليم لأن الطلبة المبتدئين يحتاج إلى أن يكونوا أكثر قدرة على التفكير، وممارسته في كل أوقاتهم، من أجل عمل اتصال بين ما يقرؤونه من أمور نظرية وبين ممارساتهم العملية (خوالدة، ٢٠١٢، ص ١٧٨). وبناءً على ما تقدم فإن أهمية الدراسة تكمن فيما يأتي:

١. تسهم الدراسة في تقديم طرائق تدريس حديثة للاستفادة منها مثل نموذج التحري الجماعي في التدريس من حيث التحصيل لدى الطلبة وتتناول موضوعات السيرة النبوية من ستة جوانب متنوعة.

٢. إن أنموذج التحري الجماعي يعطي الفرصة للطلبة لتنمية التفكيرين التأملي والمنظومي وذلك لانه يعزز تبادل المعلومات وتصنيفها وتفسيرها وتقييمها، وتوليد الأفكار واجراء المقارنات بين الأشياء والأفكار وفق أوجه الشبه والاختلاف، واستخلاص النتائج وصياغة التعليمات والمعاني الذهنية للبحر الجديدة.

٣. أهمية مادة السيرة النبوية ومكانتها المتميزة في العملية التعليمية، والتي تساعد في اثارة مهارات التفكير وتنمي شخصية الطلبة من كافة جوانبها المعرفية، والوجدانية، والثقافية، والخلقية، وتوجيه سلوكهم توجيهها ايجابياً.

ثالثاً: هدف الدراسة: يهدف البحث الحالي إلى تعرف فاعلية أنموذج التحري الجماعي في تنمية التفكيرين التأملي والمنظومي

لطلبة أقسام علوم القرآن الكريم في مادة السيرة النبوية.

رابعاً: فرضيات الدراسة:

١. لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات التفكير التأملي لطلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة السيرة النبوية بأنموذج التحري الجماعي وبين متوسط درجات التفكير التأملي لطلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية.

٢. لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات التفكير المنظومي لطلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة السيرة النبوية بأنموذج التحري الجماعي وبين متوسط درجات التفكير المنظومي لطلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية.

٣. لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات التفكير التأملي لطلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة السيرة النبوية بأنموذج التحري الجماعي وبين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للتفكير التأملي.

٤. لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات التفكير التأملي لطلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة السيرة النبوية على وفق الطريقة الاعتيادية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للتفكير التأملي.

٥. لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات التفكير المنظومي لطلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة السيرة النبوية بأنموذج التحري الجماعي بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للتفكير المنظومي.

٦. لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات التفكير المنظومي لطلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة السيرة النبوية على وفق الطريقة الاعتيادية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للتفكير المنظومي.

خامساً: حدود الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية بالآتي:

١- الحدود العلمية: أنموذج التحري الجماعي , التفكير التأملي والتفكير المنظومي.

٢- الحدود الموضوعية: موضوعات مادة السيرة النبوية.

٣- الحدود الزمانية: الفصل الأول والثاني من العام الدراسي (٢٠١٨ - ٢٠١٩).

٤- الحدود البشرية: طلبة المرحلة الثانية في أقسام علوم القرآن الكريم في كليات التربية في الجامعة المستنصرية.

سادساً: تحديد المصطلحات:

١- الفاعلية: للفاعلية في الاصطلاح تعريفات كثيرة منها:

أ- زيتون (٢٠٠٥): بأنها القدرة على تحقيق الاهداف (زيتون، ٢٠٠٥، ص ٥٤).

ب- الخليفات (٢٠١٠): بأنها القدرة على تحقيق الهدف والوصول إلى النتائج التي تم الوصول إلى النتائج التي تم تحقيقها مسبقاً. (الخليفات، ٢٠١٠، ص ١١٣).

التعريف الاجرائي للفاعلية: بأنها مستوى التحصيل الذي يبلغه طلبة المجموعة التجريبية نتيجة التدريس بأنموذج التحري الجماعي في تنمية التفكيرين التأملي والمنظومي مقارنة مع طلبة المجموعة الضابطة في مادة السيرة النبوية.

٢- أنموذج التحري الجماعي: تعريف أنموذج التحري الجماعي اصطلاحاً:

أ- جويس وويل (٢٠٠٩) بأنه: عملية تفاوض وتحري جماعي تبدأ بطرح الموضوع او مشكلة او قضية تستثير اهتمام الطلبة وميولهم ويطلب منهم معالجتها وابداء ارائهم نحوها حيث يتحدد دور الطالب بالاستقصاء والتحري للتوصل الى حلول والاستقراء عليها وتطبيقها ضمن ظروف جماعية تعاونية. (Joyce&Wiell,2009, p: 233)

ب- مرعي والحيلة (٢٠١١): "هو النموذج الذي يسعى لتطوير المجتمع المثالي من خلال تحقيق الديمقراطية ولكن بأسلوب جماعي وباستقصاء علمي على اعتبار إن غرفة الصف هي مجتمع مصغر شبيه بالمجتمع الكبير" (مرعي والحيلة، ٢٠١١، ص ١٩٥).

التعريف الإجرائي لأنموذج التحري الجماعي: عملية تفاعل جماعي لطلبة المرحلة الثانية في أقسام القرآن الكريم من خلال تعرضهم ضمن مجموعاتهم بموقف محير في مادة السيرة النبوية واستكشاف ردود فعل المجموعة بالنسبة للموقف من خلال تحديد المشكلة وصياغتها بصورة مهمة وقابلة للمعالجة والبحث ثم الدراسة الذاتية الفردية والدراسة الجماعية للمشكلة ورصد مدى التقدم الذي يحققه الطلبة.

٣- التنمية: تعريف التنمية اصطلاحاً:

أ- سالم ومرعي (١٩٨٠): التطوير والتغيير والنمو (السالم والمرعي، ١٩٨٠ ص ٩١).

ب- الحياي (٢٠٠٩): عملية تكيف أو تفاعل بين الفرد وبيئته التي يعيش فيها (الحياي، ٢٠٠٩، ص ٣٦٠).

التعريف الاجرائي للتنمية: التغير الحاصل في مستوى تفكير طلبة المرحلة الثانية في أقسام القرآن الكريم في درجات الاختبار البعدي للتفكيرين التأملي والمنظومي للمجموعة التجريبية .

٤- التفكير التأملي: تعريف التفكير التأملي اصطلاحاً:

أ- إبراهيم (٢٠٠٥): أطلاع المتعلم للموقف الذي إمامه، وتحليل عناصره، ورسوم الخطط اللازمة لفهمه، حتى يصل إلى النتائج المطلوبة في هذا الموقف، ثم تصميم رسم النتائج في ضوء الخطط التي وضعت من أجله. (إبراهيم، ٢٠٠٥، ص ٤٤٦)

ب- ريان (٢٠١٢): " تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره، ورسوم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج ثم تقويم النتائج في ضوء الخطط" (ريان، ٢٠١٢، ص ١٢١).

التعريف الإجرائي للتفكير التأملي: نشاط عقلي يقوم به طلبة المرحلة الثانية في أقسام القرآن الكريم و يكون فيه التفكير العقلي موجه ومنظم حيث يتم تحليل الموقف إلى مجموعة من العناصر وتحليله إلى عناصره الأساسية ثم إيجاد العلاقات غير الصحيحة بين هذه العناصر، وإعطاء معنى أو تفسيرات لهذه العلاقات في مادة السيرة النبوية، ثم وضع حلول مقترحة لحل المشكلة القائمة من خلال عناصر الموقف.

٥- التفكير المنظومي: تعريف التفكير المنظومي اصطلاحاً:

أ- عبيد وعفانة (٢٠٠٣): التفكير الذي يركز على مضامين علمية مركبة من خلال منظومات متكاملة تتضح فيها كافة العلاقات بين المفاهيم والموضوعات، مما يجعل المتعلم قادراً على إدراك الصورة الكلية لمضامين المنظومات المعروضة أمامه. (عبيد وعفانة، ٢٠٠٤، ص ٦).

ب- دونالدسكي وموور (Dolansky & Moore, 2013) بأنه قدرة مدير المدرسة على ادراك وفهم وحل المشكلات لتحقيق غرض معين، ويشمل القدرة على التمييز بين الانماط المتكررة والانماط المحددة في العمل لفهم كيف ان هذه الانماط تعزز بعضها البعض وتؤثر في نظام العمل بأكمله. (Dolansky & Moore, 2013 p:5).

التعريف الاجرائي للتفكير المنظومي: هو العمليات العقلية المنتظمة العليا لطلبة المرحلة الثانية في أقسام القرآن الكريم تقوم على تحليل الموقف إلى مكوناته الفرعية ثم إعادة ترتيبها وتركيبها بغية إدراك علاقاته وصولاً إلى نتائج معينة ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار.

٦- السيرة النبوية: تعريف السيرة النبوية اصطلاحاً:

أ- الجلاذ (٢٠٠٤) بأنها: "ترجمة حياة النبي محمد (صلى الله عليه واله وسلم) باعتباره نبياً رسولاً، ويشمل ذلك أقواله وأفعاله وتقريراته وصفاته الخلقية والخلقية، وحياته قبل البعثة ويشمل الحديث عن عصره وموطنه والأحوال الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والسكانية وغيرها". (الجلاذ، ٢٠٠٤، ص ٣٨٣)

ب- العلي (٢٠٠٧) بأنها: " حياة النبي محمد (صلى الله عليه واله وسلم) وشخصيته وصفاته وطريقته في الدعوة والتبليغ، وترتيبه لصحابته رضي الله عنهم". (العلي، ٢٠٠٧، ص ١٩٧)

التعريف الإجرائي للسيرة النبوية فهو: المحتوى المعرفي المتضمن المفاهيم والحقائق والأفكار والمعلومات المرتبطة بحياة النبي محمد (صلى الله عليه واله وسلم) القيادية والفكرية والعلمية ومنهجه في تبليغ الدعوة، والتي تتضمنها المفردات الدراسية المقررة من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للعام الدراسي (٢٠١٨ - ٢٠١٩) لطلبة المرحلة الثانية في أقسام القرآن الكريم في كليات التربية في العراق.

الفصل الثاني خلفية نظرية ودراسات سابقة

تعد الخلفية النظرية لأية دراسة جانباً أساسياً في البحث العلمي وجانب قوة له، وهذا لا يعني أن الموضوعات التربوية كلها لها نظريات مفسرة لها فهناك من الموضوعات المهمة لا تنظمها نظريات محددة، لذا تتمثل الخلفية النظرية للبحث بمجالات الموضوع حسبما تتضمنها، الوثائق والتقارير والإحصائيات المتنوعة التي يستفيد منها الباحث فصياعة الخلفية النظرية لترتبط ارتباطاً مباشراً بموضوع الدراسة ومجالاتها وإجراءاتها (الرشيدي، ٢٠٠٠، ص ٢١٩-٢٢٠)، لذا تستعرض الباحثة الخلفية النظرية وفقاً لما يأتي:

اولاً: مفهوم نموذج التحري الجماعي (نموذج ثيلين): أهتم التربويون في القرن الحادي والعشرين بالكيفية التي تمكن المعلمين من تحقيق تعلم افضل من اهتمامهم بالكيفية التي تمكن المعلم من تقديم معلومات افضل، مما سمح بالانتقال من النماذج التدريسية (كالمحاضرة والمناقشة) التي يقودها المعلم وتتمحور حولة الى اعتماد أنشطة ونماذج تدريسية تتمحور حول المتعلم مثل التعلم التعاوني التي يقسم المتعلمين على مجموعات صغيرة تعمل على انجاز مهمة ما (العفون ومكاون، ٢٠١٢، ص ٩٠)، وأن التعلم التعاوني افضل من التعلم الفردي، ويزيد من تقدير الذات عند الطلبة، وينمي العاطفة بين اعضاء المجموعة الواحدة والمجموعات الأخرى، وينمي اتجاهات الطلبة الايجابية نحو انفسهم ونحو زملائهم في المدرسة، وانه يزيد التفكير العلمي والإبداع والمشاركة لدى الطلبة، ويقلل القلق عندهم ويؤدي إلى تنمية مهارات القيادة والعمل الجماعي ففي عام (١٩٦٠) أتمد ثيلين (Thelen) على أفكار جون ديوي والتي تنطلق من نظريته المتضمنة في كتابه (الديمقراطية والتربية) اذ اوصى بان تنظيم المدرسة وتفاعلها على اساس انها مجتمع ديمقراطي مصغر، إذ تتطلب الديمقراطية خلق ثقافة ديمقراطية مع المعايير والإجراءات المناسبة منها أن يكون التعليم في مجتمع ديمقراطي، وتوفير الثقافة المدرسة الديمقراطية وأن يكون المعلمين أول الممارسين للحياة الديمقراطية (Joyce & Weil, 2009, p:128)، أن الطلبة وفق نموذج (ثيلين) في الصفوف الدراسية ليسوا متفرجين فقط، بل انهم متعلمين نشطين، لأنهم مسؤولون عن التعليم الخاص بهم، ويمكن للمدرسين تبني دور الميسر، ويتيح لهم الحرية والمساعدة المباشرة للوصول

الى الاستنتاجات وكل هذا يساعد على جعل العملية التعليمية مثيرة وجديدة. (قطامي وآخرون، ٢٠٠٩، ص ٤٠٨) (السراج، ٢٠١٧، ص ١٦٥).

تخطيط التدريس وتنفيذه في اطار أنموذج التحري الجماعي: يتم تخطيط التدريس وتنفيذه في اطار أنموذج التحري الجماعي بستة مراحل، كل عنصر يمثل خطوة في البنية العامة للأنموذج، يمكن توضيح خطوات هذا الأنموذج بالمرحل الآتية:-

المرحلة الاولى: تحديد موضوع الاستقصاء: هذه المرحلة يتم من خلال ثلاث خطوات هي:

١-يقدم المدرس للطلبة الموضوع او المشكلة قيد البحث في صورة سؤال رئيس.

٢-يقسم السؤال الرئيس او الموضوع الرئيس الى اسئلة فرعية.

٣-يقسم الطلبة الى مجموعات متعاونة كل مجموعة تتكون من (٢-٦) أفراد وتوزع الموضوعات الفرعية او الاسئلة الفرعية على هذه المجموعات.

المرحلة الثانية: تخطيط الاستقصاء داخل المجموعات: وفي هذه المرحلة يصوغ اعضاء كل مجموعة الموضوع او المشكلة في صيغة سؤال او عدة اسئلة بحثية ويخططون معا طريقة البحث المطلوب للإجابة عن السؤال او الاسئلة.

المرحلة الثالثة: تنفيذ البحث: يتم في هذه المرحلة تنفيذ الاستقصاء او البحث، حيث تنفذ كل مجموعة الخطة الموضوعية، والتي تم الاتفاق عليها سابقا، ويجمع كل عضو من اعضاء المجموعة المعلومات اللازمة من مصادرها المختلفة، كما يستخدمون هذه النتائج في حل المشكلة (موضوع البحث). (Joyce & Weil، 2009 p :8)

المرحلة الرابعة: اعداد التقرير النهائي: تمثل هذه الخطوة الناتج التراكمي لعمل كل مجموعة، والذي قد يكون على هيئة تقرير مكتوب، او عرض عملي، او احد النماذج، او شريط سمعي او شريط فيديو، وفي هذه الخطوة يشكل اعضاء المجموعة من بينهم لجنة لتنسيق عملية عرض التقرير او المنتج النهائي بعد عرضه على زملائهم في المجموعة.

المرحلة الخامسة: عرض التقرير النهائي: تعد كل مجموعة تقريرها النهائي، ثم تعرضه على جميع طلبة الفصل، إذ يضع الطلبة او المدرس مجموعة من المعايير للحكم على مدى جودة التقرير وعرضه. (مخلف وجمال، ٢٠١٧، ص ٤٩)

المرحلة السادسة: التقويم تتم هذه المرحلة من خلال طرائق عدة منها:

١. يقوم المدرس بتقويم عملية البحث التي قام بها الطلبة في كل مجموعة اي يقوم الخطة، والمصادر التي استخدمتها المجموعة، والاستنتاجات التي توصلوا اليها.

٢. يمكن ان تقدم المجموعة سؤالين او ثلاث، وهذه الاسئلة تمثل الاساس الذي يمكن من خلاله تكوين اختبار نهائي لكل الطلبة وفي هذه الحالة تقوم كل مجموعة اجابات طلبة المجموعات الاخرى على الاسئلة التي صاغها.

٣. ترصد كل مجموعة إدارة فعاليتها الخاصة وتقدم عرضا مختصرا لما تعلمته، وكيفية تفاعل الطلبة مع هذه العملية.

٤. تكليف الطلبة بعمل تقارير منهجية عن اعتماد أنموذج التحري الجماعي في حل المشكلات (Ian & Samuel, 2000, p:79)

ترى الباحثة مما تقدم أن أنموذج التحري الجماعي يمثل وسطاً تعليمياً إيجابياً لدى الطلبة عن طريق تعاونهم ومشاركتهم في انجاز الواجبات المطلوبة منهن كالحلول والاقتراحات في حل ومعالجة المشكلات الجديدة.

ثانياً: التفكير التأملي: تؤكد النصوص الشرعية على ضرورة التعقل والتدبر والنظر في ملكوت السماوات والأرض، وتستحث العقل البشري على ضرورة البحث والمراجعة والتأمل، فيذكر الله سبحانه وتعالى عن لسان الكافرين الذين لم يتأملوا: **﴿وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ﴾** (الملك: ١٠) فهي دعوة مباشرة وصريحة لا تأويل فيها كواجب ديني يتحمل الإنسان مسؤوليته. (جروان، ٢٠١٣، ص ٢٦)، وتعد تنمية التفكير التأملي من أبرز أهداف التدريس وذلك على اعتبار أن التفكير التأملي يجعل الطالب يخطط دائماً ويراقب ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار، ويقوم التفكير التأملي على تأمل الطالب في كل ما يعرض عليه من معلومات وهذا بدوره يبقي أثراً للتعلم في عقل المتعلم وهذا يؤكد التعلم ذا المعنى وهو جوهر ما تركز عليه إستراتيجيات التعليم الحديثة. (القواسمة ومحمد، ٢٠١٣، ص ١٤٩-١٥٠).

أهمية التربية للتفكير التأملي: يبرز التفكير التأملي كضرورة تربوية في خلال الفوائد التي تنتج عنه كما يأتي:

١. ينمي لدى الطلبة التأمل بأفكار متعددة حول الموضوع، وتقويم أعمالهم ذاتياً واستكشاف آليات تعليمية جديدة.

٢. يعزز آراء الطلبة من خلال مساعدتهم في حل المشكلات، وتحليل الأمور بشكل دقيق فيعزز الناحية النفسية للطلبة (خوالدة، ٢٠١٢، ص ١٧٩).

٣. يساهم في تحقيق فهم أفضل لأنماط تعلم الطلبة من جهة، وتنوع في أساليب التعليم من جهة أخرى و يحسن طرائق التدريس، وممارسة المعلم لمسئوليياته بمهنية عالية (الحويجي، ٢٠١٣، ص ١٣٣).

مراحل التفكير التأملي: مراحل التفكير التأملي هي:

١- الشعور بالصعوبة - الوعي بالمشكلة.

٢- تحديد الصعوبة - فهم المشكلة.

٣- تقويم المعرفة وتنظيمها-تصنيف البيانات -اكتشاف العلاقات -تكوين الفروض.

٤- تقويم الفروض - قبول الفروض أو رفضها.

٥- تطبيق الحل - قبول النتيجة أو رفضها. (عبيد وعفانة ٢٠٠٣، ص ٥٦)

ثالثاً- التفكير المنظومي: يعد التفكير المنظومي احد انماط التفكير، ويقع ضمن العمليات المعرفية المركبة العليا التي تختلف عن مستويات

التفكير الدنيا (المهارات)، فهو تفكير مفتوح ينبع من واقع إدراكي ووعي شامل بأبعاد المشكلة التي يواجهها الفرد فينتقل من منظور كلي ومن علاقة الكل بالجزء وعلاقة الأجزاء ببعضها البعض، وعلاقة كل منها بالموقف الكلي، ان التفكير المنظومي يتطلب تنمية مهارات التفكير العليا والكفاءة العالية التي تمكنه من التكيف مع ظروف الحياة المعقدة المعاصرة وهنا يتطلب تعليم الفرد معنى التفكير. (الفرطوسي، ٢٠١٢، ص ٧٦).

مهارات التفكير المنظومي: يتكون التفكير المنظومي من مهارات عقلية تعكس قدرة الفرد على التفكير المركب التي يشمل أن يكون الفردي

واعياً بأنه يفكر في نماذج واضحة وأن يلاحظ تلك النماذج على انها نماذج وليست حقائق، وأن تكون لديه القدرة على بنائها وتحليلها ويتضمن

التفكير المنظومي مهارات عديدة على وفق درجة تعقيدها (العفون ومكاون، ٢٠١٢، ص ١٦٢)، وتقسّم الى ما يأتي:

مهارة قراءة الشكل المنظومي: وهي قدرة المتعلم على تحديد ابعاد الشكل المنظومي للعمل (الهيكل التنظيمي).

مهارة تحليل الشكل وإدراك العلاقات: وهي قدرة المتعلم على رؤية العلاقة وتحديد خصائص تلك العلاقة وتصنيفها.

مهارة تكملة العلاقات في الشكل: وهي القدرة على الربط بين عناصر العلاقات وإيجاد التوافقات بينها والنواقص فيها.

مهارة رسم الشكل المنظومي: وتعد هذه المهارة محصلة للمهارات السابقة لانها تتضمن الخطوات التي تؤدي الى قراءة الشكل وتحديد علاقاته

واجزائه الى رسمه بالصورة النهائية بجميع اجزائه. (اليعقوبي، ٢٠١٠، ص ٥٤).

دراسات سابقة:

أولاً - دراسات تناولت نموذج التحري الجماعي:

١. دراسة العيساوي (٢٠١٠): تهدف الدراسة التعرف على (فاعلية نموذج التحري الجماعي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في

مادة علم الأحياء ومهارتهن في التفكير العلمي) أجريت الدراسة في العراق، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم، تكونت عينة الدراسة من

(٤٩) طالبة من طالبات الصف الثاني متوسط. وقد أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد. عولجت البيانات احصائياً

باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. وقد توصلت الدراسة الى فاعلية نموذج التحري الجماعي في التحصيل ومهارات التفكير العلمي

لطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء (العيساوي، ٢٠١٠، ص ٦٠-٦١).

٢. دراسة المياحي (٢٠١٣) : هدفت الدراسة التعرف على (فاعلية التدريس بأنموذج ثيلين في التفضيل المعرفي والفكير الاستدلالي لدى

طالبات قسم الفيزياء) أجريت الدراسة في العراق، جامعة القادسية، كلية التربية. تكونت عينة الدراسة من (٣٢) طالبة من طالبات قسم الفيزياء

وقد أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً بلغت عدد فقراته (٣٠) فقرة موضوعية. عولجت البيانات احصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين

مستقلتين. وقد توصلت الدراسة الى تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق أنموذج ثيلين على طالبات المجموعة الضابطة

اللاتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية (المياحي، ٢٠١٣، ص ٦٢).

ثانياً - دراسات تناولت التفكير التأملي:

١. دراسة (أبو نحل ٢٠١٠) : الهدف منها التعرف على (تحديد مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية ومدى اكتساب

الطلبة لها). اجريت هذه الدراسة في فلسطين لطلبة الصف العاشر الأساسي، اشتملت عينة الدراسة علي (٣٢٦) طالب وطالبة وجميع المعلمين

والمعلمات واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، واستخدم الباحث في الدراسة عدة أدوات منها إعداد اختبار لقياس مدى اكتساب الطلبة والطالبات لمهارات التفكير التأملي وتم تحقق الصدق والثبات وتم إعداد إستبانة لمعلمي ومعلمات التربية الإسلامية الوسائل إحصائية وظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية لدي طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى للجنس و كانت لصالح الطالبات .(أبو النحل، ٢٠١٠، أ - ب).

٢. دراسة (أحمد، ٢٠١٣): الهدف منها التعرف على (اثر نموذج رينزولي R.D.I.M في الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي للمتميزات) أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بغداد-كلية التربية-ابن رشد، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة بواقع (٣٠) طالبة في المجموعة التجريبية، و(٣٠) طالبة في المجموعة الضابطة، أجرت الباحثة تكافؤاً في المتغيرات الآتية:(العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور، درجات اللغة العربية للعام السابق، درجات الاختبار القبلي للتفكير التأملي، درجات القدرة اللغوية، التحصيل الدراسي للابوين) استعملت الباحثة أداة موحدة لقياس الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي عند طالبات مجموعتي البحث وأعدت مقياس للتفكير التأملي، استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية وتوصلت النتائج الى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة (أحمد، ٢٠١٣، ي-ك).

ثالثاً - دراسات تناولت التفكير المنظومي:

١. دراسة الفرطوسي(٢٠١٢) هدفت تلك الدراسة إلى التعرف إلى "اثر التدريس بالمدخل المنظومي في اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية مهارات التفكير المنظومي عند طلاب الصف الأول المتوسط". وتم اختيار عينة قصدية عدد أفرادها (٦٢) طالبا، بواقع(٣١) طالبا لكل مجموعة، ثم تم إعداد اختبارين احدهما لاكتساب المفاهيم الجغرافية، تتكون من (٦٠) فقرة، والأخر لتنمية مهارات التفكير المنظومي، تتكون من(٥) أسئلة تحتوي على (٦٠) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد أيضا. وتم التحقق من صدق الاختبارين وثباتهما ، ثم تم تطبيق الاختبارين بعد نهاية التجربة التي استمرت ثلاث أشهر، وأسفر تحليل البيانات الى تفوق طلاب المجموعة التجريبية في اكتساب المفاهيم الجغرافية واكتساب مهارات التفكير المنظومي (الفرطوسي، ٢٠١٢، أ-ي).

٢. دراسة الجبوري(٢٠١٣) هدفت الدراسة إلى معرفة اثر التدريس بمهارات التفكير المنظومي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص، وتكونت من(٤٧) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي، توزعت بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة. وبعد استبعاد طالبة واحدة كانت راسبة، بلغ عدد طالبات المجموعة التجريبية(٢٣) طالبة درسن مادة الأدب والنصوص باستعمال مهارات التفكير المنظومي، وبلغ عدد طالبات المجموعة

٣. الضابطة(٢٣) طالبة درسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية. وأعدت الباحثة اختبارا تحصيلياً تألف من(٤٠) اربعين فقرة، وقد استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة ، وتوصلت الى نتيجة تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة الأدب والنصوص بمهارات التفكير المنظومي على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية. (الجبوري، ٢٠١٣، أ-ب).

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

أ- الإفادة في معرفة المصادر اللازمة لكتابة الإطار النظري لانموذج التحري الجماعي والتفكير التأملي والتفكير المنظومي الى زيادة الفهم والمعرفة بخطوات التدريس.

ب- تشابهت الدراسات في استخدام المجموعات التجريبية والضابطة والاختبار للاختيار المتعدد وكذلك الدراسة الحالية

ت- استخدمت معظم الدراسات المعالجة الاحصائية المناسبة والتي منها بيرسون والاختبار التائي وصعوبة الفقرة وقوة تمييز الفقرة والمتوسط الحسابي والدراسة الحالية كذلك.

الفصل الثالث منهجية البحث وإجراءاته

منهجية البحث: اتبعت الباحثة المنهج التجريبي؛ وذلك لكونه يتلائم ومتطلبات الدراسة الحالية وتحقيق أهدافه، والتثبت من صحة فرضيته.

إجراءات البحث: التزمت الباحثة للتوصل إلى تحقيق إهداف الدراسة الحالية بالإجراءات الآتية:

ولأ- التصميم التجريبي: تم اختيار التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك لان عملية الضبط في مثل هذه البحوث صعبة، وذلك لصعوبة التحكم في المتغيرات كلها (علام، ٢٠٠٩، ص ٢٤)، وكما مبين أدناه في الجدول (١).

المتغير التابع	إدوات البحث البعدية	المتغير المستقل	إدوات البحث القبليّة	المجموعة
١- تنمية التفكير التأملي	١- اختبار التفكير التأملي البعدي	أنموذج التحري الجماعي الطريقة التقليدية	١- اختبار التفكير التأملي القبلي	تجريبية
٢- تنمية التفكير المنظومي	٢- اختبار التفكير المنظومي البعدي		٢- اختبار التفكير المنظومي القبلي	الضابطة

ثانياً- إجراءات الدراسة:

١. مجتمع الدراسة وعينتها: مجتمع البحث الحالي يتمثل بطلبة المرحلة الثانية في أقسام علوم القرآن الكريم في كليات التربية في الجامعة المستنصرية والبالغ عددهم (١٧١) طالباً وطالبة، موزعون بين كليات (كلية التربية للعلوم الإنسانية، وكلية التربية الأساسية). تألفت عينة البحث من (٦٩) طالباً وطالبة من المرحلة الثانية في قسم علوم القرآن الكريم في كلية التربية للعلوم الإنسانية في الجامعة المستنصرية، وتم اختيارها عشوائياً، وجرى اختيار عينتا الدراسة بعد استبعاد الراسبين من الشعبتين واختارت (٢٩) طالب وطالبة من مجموع (٣٤) من الطلبة في شعبة (أ) لندرس بأنموذج التحري الجماعي لتكون المجموعة التجريبية و (٣٠) طالب وطالبة من مجموع (٣٥) من الطلبة في شعبة (ب) وتدرس بالطريقة التقليدية وتكون المجموعة الضابطة، فكانت العينة النهائية (٥٩) طالب وطالبة.

٢. تكافؤ مجموعتي الدراسة:

يتطلب التصميم التجريبي إجراءات التكافؤ بين مجموعتي الدراسة لغرض الحد من العوامل الدخيلة، لذا أجري التكافؤ في عدد من المتغيرات حيث تم الحصول على البيانات الخاصة بالعينة من رئاسة القسم الذي تم اختياره، وتطبيق اختبار (جي سي رافن) للذكاء، وقد أظهرت إجراءات التكافؤ ما يأتي:

أ. المجموعتان متكافئتان في متوسط درجات المعدل العام للمرحلة الأولى للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٢٠٨) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٢١) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٥٧) وعلى وفق ما مبين في جدول (٢).

ب. المجموعتان متكافئتان في متوسط العمر الزمني للطلبة محسوباً بالشهور، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٠٨٥) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٢١) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٧)، وعلى وفق ما مبين في جدول (٢).

ت. المجموعتان متكافئتان في اختبار الذكاء، إذ بلغت قيمة التائية المحسوبة (٠,١٣٧)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٢١)، وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند درجة حرية (٥٧) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، وعلى وفق ما مبين في جدول (٢).

جدول (٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمعدل العام، والعمر الزمني، واختبار الذكاء لمجموعتي الدراسة (التجريبية، والضابطة)

المتغير	المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية		
المعدل العام	التجريبية	٢٩	٧٧,٢٣	٧,٠٦٤	٠,٢٠٨	٢,٠٢١	٥٧	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٣٠	٧٧,٦٣	٧,٧٩٦				
العمر الزمني	التجريبية	٢٩	٢٥٠,٥٣	١٠,٣١	٠,٠٨٥	٢,٠٢١	٥٧	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٣٠	٢٥٠,٣٣	٩,٣٠				
اختبار الذكاء	التجريبية	٢٩	١٠,٣٠	٤,٥١١	٠,١٣٧	٢,٠٢١	٥٧	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٣٠	١٠,٤٦	٤,٨٧٥				

أ. المجموعتان متكافئتان في درجات الاختبار القبلي للتفكير التأملي، إذ بلغت قيمة التائية المحسوبة (٠,٤٣٢)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٢١)، وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند درجة حرية (٥٧) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، وعلى وفق ما مبين في جدول (٣).

ب. المجموعتان متكافئتان في درجات الاختبار القبلي للتفكير المنظومي، إذ بلغت قيمة التائية المحسوبة (٠,٣٩٨) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٢١)، وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند درجة حرية (٥٧) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، وعلى وفق ما مبين في جدول (٣).

جدول (٣) درجات الاختبار القبلي للتفكير التأملي والتفكير المنظومي لمجموعي الدراسة (التجريبية، والضابطة)

مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)	درجة الحرية	القيمة التائية		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة	المتغير
		المجدولة	المحسوبة					
غير دلالة إحصائياً	٥٧	٢,٠٢١	٠,٤٣٢	٢,٦٦	١٣,٠٦	٢٩	التجريبية	الاختبار القبلي للتفكير التأملي
				٢,١٣	١٢,٦٨	٣٠	الضابطة	
غير دلالة إحصائياً	٥٧	٢,٠٢١	٠,٣٩٨	٢,٢٤	١٢,٠٥	٢٩	التجريبية	الاختبار القبلي للتفكير المنظومي
				٢,٠١	١١,٨٣	٣٠	الضابطة	

ثالثاً-متطلبات التجربة:تضمنت التجربة الخطوات التالية:

١- تحديد المادة العلمية :

أ. تحديد المادة التعليمية: لغرض تهيئة مستلزمات التجربة حددت الباحثة المادة التعليمية المقررة للتدريس، والتي تضمنت مفردات مادة السيرة النبوية على وفق مفردات المنهج الدراسي وتسلسلها الزمني في كتب السيرة النبوية المطهرة، المقرر تدريسها للمرحلة الثانية في أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في كليات التربية في الجامعات العراقية للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩).

ب. أعداد الخطط الدراسية: اعتمدت الباحثة في أعداد الخطط التدريسية على معطيات الاطار النظري وذلك بالتعرف على الأسس والمبادئ والشروط اللازم توفرها في الدروس المعدة وفقاً للأنموذج التحري الجماعي، فضلاً عن الدراسات السابقة المشابهة للدراسة الحالية، وقد تضمن الخطط الدراسية العناصر الآتية:(الهدف العام، والأهداف السلوكية، ومحتوى الدرس على وفق الإستراتيجية، والتقويم)، وقد بلغ عددها (٦٠) خطة تدريسية، وبواقع (٣٠) خطة للمجموعة التجريبية التي تتضمن أنموذج التحري الجماعي، و(٣٠) خطة تدريسية للمجموعة الضابطة، وقد تم عرض النتائج على مجموعة من المختصين في العلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس وتربسيي المادة، وفي ضوء ملاحظاتهم تم تعديل بعض فقرات الخطط.

ت. اشتمت الباحثة أهدافاً سلوكية خاصة بموضوعات التجربة للمستويات الستة في المجال المعرفي لتصنيف بلوم(التذكر،الفهم،التطبيق،التحليل،التركيب،التقويم)، وقد بلغ مجموع هذه الأهداف (٤٠) هدفاً سلوكياً، وعرضت هذه الأهداف على مجموعة من المحكمين واجري عليها بعض التعديل في الصياغة ثم صاغت فقرات الاختبار التحصيلي في ضوء هذه الأهداف.

٢- أدوات الدراسة

أ. اختبار التفكير التأملي:-

أعدت الباحثة أداة البحث متمثلة باختبار التفكير التأملي وأتمت تطبيقه على ان تطبق على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة قبلياً وبعدياً واتبعت الباحثة الاجراءات الآتية في بناء الاختبار.

أ-١: صياغة فقرات الاختبار :-تم تحديد فقرات الاختبار التفكير التأملي من خلال إعدادها استبياناً أولياً يتضمن (التأمل والملاحظة - الكشف المغالطات- الوصول إلى الاستنتاجات - إعطاء تفسيرات مقنعة - وضع حلول مقترحة) ليلانم طبيعة الطلبة والمادة الدراسية في المحتوى والمضمون وتكون الاختبار بصورته الأولية من (٤٥) فقرة موزعة على المهارات الخمسة موزعة على محتوى المادة الدراسية وتمثلة للاهداف السلوكية.

أ-٢: صدق الاختبار :عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين، لمعرفة آرائهم في مدى تمثيل فقرات الاختبار لمضمون المادة الدراسية، وسلامة صياغته اللغوية وملاءمته لمستوى الطلبة، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم عدلت بعض الفقرات بحسب النسبة المثوية للموافقين من

الخبراء التي حددت (٨٠٪) من موافقتهم وعدم موافقتهم، وعليه وأصبحت فقرات الاختبار بعد الحذف (٤٠) فقرة وبهذا الإجراء يتحقق في الاختبار الصدق الظاهري.

أ-٣: ثبات الاختبار : أختارت الباحثة (٣٠) طالب وطالبة ، ثم طبقت الاختبار عليهم بتاريخ ٢٥-١٢-٢٠١٨ وتبين أن متوسط الزمن المستغرق لإكمال الإجابة كان (٢٠) دقيقة، فكان المتوسط الزمني لإكمال الإجابة على فقرات الاختبار هو (٢٠) دقيقة وقد استخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية بتطبيق فقرات المقياس مرة واحدة على العينة وقد بلغ معامل الثبات (٨٥٪)، وهو معامل ثبات عال . (عودة، ١٩٩٩، ص٢٧٩)

أ-٤: التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار: شمل التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار للعينة الاستطلاعية حساب معامل الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وبعد ترتيب الدرجات على شكل مجموعتين (عليا ودنيا)، وأحتسب عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة عن كل فقرة من فقرات الاختبار للمجموعتين كليهما وقبلت الفقرات التي تتوفر فيها الشروط الآتية:

أ-٤-١: معامل سهولتها تقع بين (٠.٢٤-٠.٧١) . (علام، ٢٠٠٩، ص٢٨)

أ-٤-٢: قوة تمييزها أعلى من بين (٠.٣٢-٠.٦٩) . (الزويجي وآخرون، ١٩٨١، ص٨٠).

أ-٥: فعالية البدائل الخاطئة للفقرات: بعد تطبيق معادلة فعالية البدائل ظهر أن البدائل قد جذبت إليها عددا أكبر من طلبة المجموعة الدنيا مقارنة بطلبة المجموعة العليا وكانت قيم البدائل الخاطئة كلها ذات قيم سالبة ، وبذلك تقرر إبقاء البدائل الخاطئة كما هي من دون تغيير .

ب- اختبار التفكير المنظومي: من متطلبات الدراسة الحالية اعداد اداة لأختبار التفكير المنظومي على ان تطبق على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قليلاً وبعدياً واتبعت الباحثة الاجراءات الآتية في بناء الاختبار:

ب-١: صياغة فقرات الاختبار: تم اعداد اختباراً موضوعياً من نوع الاختيار المتعدد وهو مكون من (٢٠) فقرة يلي كل فقرة (٤) بدائل، واحد صحيح والثلاثة الأخرى خاطئة، والسؤال الثاني اكمل ما تراه ناقصاً في العبارات الآتية ويتكون من (١٠) فقرة، والسؤال الثالث اكمل المخططات الآتية بما يناسبها من (١٠) فقرات، وبهذا يكون مجموع فقرات اختبار التفكير المنظومي (٤٠) فقرة، وقد اختير هذا النوع من الاختبارات الموضوعية لانه يمثل افضل انواع الاختبارات واكثرها صدقاً وثباتاً واوسعها استعمالاً وهو يغطي المادة الدراسية أي شامل للمادة الدراسية (ابو صالح وآخرون، ٢٠٠٠، ص١٣٩)

ب-٢: صدق الاختبار: للتحقق من الصدق الظاهري للأداة عرضت الباحثة الأداة المتمثلة ب (اختبار التفكير المنظومي) على مجموعة من المختصين والمحكمين، واخذت الباحثة بأرائهم وأجرت التعديلات الملائمة على الأداة.

ب-٣: ثبات الاختبار: استعملت الباحثة للتحقق من صدق الأداة طريقة (الاختبار وإعادة الاختبار) وقد اجرت الباحثة التحليل الاحصائي لتعرف العلاقة بين التطبيقين اذ وجدت ان معامل ارتباط بيرسون كان (٠،٨٢) ، وهو معامل جيد يؤشر الى ثبات الأداة وكذلك فقراته ذات مستوى مقبول من ناحية الصعوبة والتمييز وفعالية البدائل الخاطئة ، وبذلك يمكن الاطمئنان إلى تطبيقه بصيغته النهائية.

ب-٤: التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

ب-٤-١: معامل السهولة للفقرات: الاختبار تراوح بين (٠.١٧-٠.٦٣)، ابو جادو، ٢٠١٢، ص٨٤).

ب-٤-٢: القوة التمييزية للفقرات: تراوحت بين (٠.٢٧-٠.٥٣) (حسين، ٢٠١١، ص٤٢١)

رابعا- إجراءات تطبيق التجربة : بعد أن استكملت الباحثة إجراءات التجربة، درست الباحثة بنفسها مجموعتي الدراسة لأجل السيطرة على المتغيرات الدخيلة، التي قد يكون لها تأثير في نتائج التجربة، بدأت التجربة بتاريخ ١٥/١٠/٢٠١٨ وأستمرت عاماً دراسياً واحداً انتهت بتاريخ ١٧/٥/٢٠١٩، وكان تدريس كل مجموعة بواقع حصتين أسبوعياً.

١- طبقت الباحثة اختبار التفكير التأملي على طلبة المرحلة الثانية في المجموعتين (التجريبية والضابطة) وذلك في يوم الاثنين الموافق ٢٤/٥/٢٠١٩.

٢- طبقت الباحثة اختبار التفكير المنظومي على طلبة المرحلة الثانية في على المجموعتين (التجريبية والضابطة) وذلك في يوم الثلاثاء الموافق ٢٥/٥/٢٠١٩.

الوسائل الإحصائية: استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية ضمن برنامج الرزم لاحصائية (SPSS)

١. الإختبار التائي لعينتين مستقلتين.

٢. معامل إرتباط بيرسون.

٣. معامل ارتباط سبيرمان- براون .
٤. معامل الصعوبة.
٥. معامل قوة التمييز .
٦. معادلة فعالية البدائل الخاطئة.

الفصل الرابع عرض لنتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج: يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيرها باختبار فرضيات الدراسة باستخدام الاختبار التائي ذي النهايتين لعينتين مستقلتين وكما يأتي:-

١. لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات التفكير التأملي لطلبة المجموعة التجريبية الذين يُدرسون مادة السيرة النبوية بأنموذج التحري الجماعي وبين متوسط درجات التفكير التأملي لطلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية، ولمعرفة دلالة الفرق بين درجات طلبة المجموعة التجريبية، عَالَجَتِ البَاحِثَةُ البَيَّانَاتِ احصائياً بِاسْتِعْمَالِ الإِخْتِبَارِ التَّائِي (t-test) لعينتين مستقلتين، فأظهرت النتائج أنَّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة مجموعتي الدراسة في مقياس التفكير التأملي، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٧,٠٨٨) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٢١) ولصالح الطريقة أنموذج التحري الجماعي في التفكير التأملي وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، كما يتضح من الجدول (٤).

الجدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعة التجريبية والضابطة

مستوى الدلالة ٠,٠٥	درجة الحرية	القيمة التائية		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
		الجدولية	المحسوبة				
دالة إحصائياً	٥٧	٢,٠٢١	٧,٠٨٨	٤,٧١١	٢٣,٢٩٠	٢٩	التجريبية
				٤,٦٩١	١٧,٠٥٤	٣٠	الضابطة

٢. لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات التفكير المنظومي لطلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة السيرة النبوية بأنموذج التحري الجماعي وبين متوسط درجات التفكير المنظومي لطلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية، ولمعرفة دلالة الفرق بين درجات طلبة المجموعة التجريبية، عَالَجَتِ البَاحِثَةُ البَيَّانَاتِ احصائياً بِاسْتِعْمَالِ الإِخْتِبَارِ التَّائِي (t-test) لعينتين مستقلتين، فأظهرت النتائج أنَّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة مجموعتي الدراسة في اختبار التفكير المنظومي، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٥,٣٤٤) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٢١)، كما يتضح من الجدول (٥).

الجدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعة التجريبية والضابطة

مستوى الدلالة ٠,٠٥	درجة الحرية	القيمة التائية		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
		الجدولية	المحسوبة				
دالة إحصائياً	٥٧	٢,٠٢١	٥,٣٤٤	٣,٥٠٧	٢٢,٢٣	٢٩	التجريبية
				٤,٤٢٠	١٦,٦٦٦	٣٠	الضابطة

٣. للتحقق من الفرضية الصفرية وهي لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات التفكير التأملي لدى طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة السيرة النبوية بأنموذج التحري الجماعي وبين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للتفكير التأملي، حسبت الدرجات القبلي والبعدي في اختبار التفكير التأملي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية، عَالَجَتِ البَاحِثَةُ البَيَّانَاتِ احصائياً باعتماد المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في الاختبار القبلي ودرجاتهم في الاختبار البعدي بِاسْتِعْمَالِ الإِخْتِبَارِ التَّائِي (t-test) لعينتين مستقلتين، فأظهرت النتائج أنَّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة مجموعتي الدراسة في اختبار التفكير التأملي، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٦,٠١١) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٢١) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، كما يتضح من الجدول (٦).

الجدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعة التجريبية في اختبار التفكير التأملي

الاختبار	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية		
التفكير التأملي	٢٩	١٣,١٠٦	٣,٨٠١	٦,٠١١	٢,٠٢١	٥٧	٠,٠٥
	٢٩	١٩,١٠٢	٤,٧١٢				دالة إحصائية

٤. لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات التفكير التأملي لطلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة السيرة النبوية على وفق الطريقة الاعتيادية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للتفكير التأملي، ولمعرفة دلالة الفرق بين درجات طلبة المجموعة التجريبية، عَالَجَتِ البَاحِثَةُ البَيِّنَاتِ احصائياً باعتماد المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في الاختبار القبلي ودرجاتهم في الاختبار البعدي بإِسْتِعْمَالِ الإِخْتِبَارِ التَّائِي (t-test) لعينتين مستقلتين، فأظهرت النتائج أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة مجموعتي الدراسة في اختبار التفكير التأملي، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (١,٠٤١) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٢١) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، كما يتضح من الجدول (٧).

الجدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعة الضابطة في اختبار التفكير التأملي

الاختبار	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية		
التفكير التأملي	٣٠	١٢,٠٦٨	٢,٢٠٢	١,٠٤١	٢,٠٢١	٥٧	٠,٠٥
	٣٠	١٣,١٠١	٣,١٤٧				غير دالة إحصائية

٥. للتحقق من الفرضية الصفرية وهي انه لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات التفكير المنظومي لطلبة المجموعة التجريبية الذين يُدرِّسُونَ مادة السيرة النبوية بأنموذج التحري الجماعي بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للتفكير المنظومي، حسبت الدرجات القبلي والبعدي في اختبار التفكير المنظومي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية، عَالَجَتِ البَاحِثَةُ البَيِّنَاتِ احصائياً بين المتوسط الحسابي بين درجات الطلبة في الاختبار القبلي ودرجاتهم في الاختبار البعدي بإِسْتِعْمَالِ الإِخْتِبَارِ التَّائِي (t-test) لعينتين مستقلتين، فأظهرت النتائج أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة مجموعتي الدراسة في اختبار التفكير المنظومي، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٦,٧٤٦) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٢١)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، كما يتضح من الجدول (٨).

الجدول (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية ومستوى دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية في اختبار التفكير المنظومي

الاختبار	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية		
التفكير المنظومي	٢٩	١٢,١٠٥	٣,١٣٠	٦,٧٤٦	٢,٠٢١	٥٧	٠,٠٥
	٢٩	١٨,١٣٦	٤,١٧٢				دالة إحصائية

٦. لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات التفكير المنظومي لطلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة السيرة النبوية على وفق الطريقة الاعتيادية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للتفكير المنظومي. عَالَجَتِ البَاحِثَةُ البَيِّنَاتِ احصائياً باعتماد المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في الاختبار القبلي ودرجاتهم في الاختبار البعدي بإستعمال الإختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، فأظهرت النتائج أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة مجموعتي الدراسة في اختبار التفكير المنظومي، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (١,١٠٢) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٢١) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، كما يتضح من الجدول (٩).

الجدول (٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية ومستوى دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة في اختبار التفكير المنظومي

الاختبار	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية		
التفكير	٣٠	١١,١٣٠	١,١٩٢	١,١٠٢	٢,٠٢١	٥٧	غير دالة إحصائياً
المنظومي	٣٠	١٢,١٧٠	٢,١٠٨				

ثانياً: تفسير النتائج:

- إن النتائج التي تمخض عنها البحث يمكن تفسيرها على وفق فرضيات البحث وعلى النحو الآتي :-
١. فاعلية نموذج التحري الجماعي الذي طبقت على المجموعة التجريبية في تنمية التفكيرين التأملي والمنظومي لطلبة عينة الدراسة الحالية ويتضح ذلك من الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في اختبارين التفكيرين التأملي والمنظومي قبل دراستهم باعتماد نموذج التحري الجماعي وبعده وهذا يدل على تنمية في التفكيرين، لكون هذا النموذج يتضمن أنشطة متنوعة وخطوات فاعلة تساعد على استيعاب وتطبيق المعلومات بشكل فعال وتؤكد على التفاعل بين المدرس والطالب في العملية التعليمية عكس الطريقة الاعتيادية.
 ٢. فاعلية نموذج التحري الجماعي في تنمية التفكير التأملي أكبر منه في تنمية التفكير المنظومي ويتبين ذلك من الفرق الواضح بين المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في اختبار التفكير التأملي قبل التجربة وبعدها والبالغ (٧,٠٨٨)، والفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في اختبار التفكير المنظومي قبل التجربة وبعدها والبالغ (٥,٣٤٤)، بمقدار (١,٧٤٤) لصالح التفكير التأملي.
 ٣. إن التدريس على وفق أنموذج التحري الجماعي ساعد الطلبة على اكتشاف عناصر الموضوع وإدراك العلاقات القائمة بين هذه العناصر مما أدى إلى زيادة فهمهم للموضوع، ويؤدي إلى زيادة وتحسين مستوى الفهم لدى الطلبة وتوسيع مداركهم، لأنه يجعل التركيز على افكارهم في عملية التعلم ويوليه دوراً إيجابياً وفعالاً في التفكير التأملي.
 ٤. يعمل أنموذج التحري الجماعي في التفكير المنظومي على استثارة اهتمام الطلبة وتحفيزهم للتعلم وفهم المعلومات عن طريق تحقق التمييز والمقارنة والربط وإدراك العلاقات والتصميم والتحليل والتركييب والتقويم وهذه جميعها عمليات فكرية تتابع في سياق منطقي في صورة مهمات تعزز التعلم لدى الطلبة.
- جاءت هذه الدراسة متفقة مع بعض الدراسات التي استخدمت استراتيجيات مختلفة وأثرها على التفكير التأملي والمنظومي، وجاءت هذه الدراسة متفقة مع دراسة العيساوي (٢٠١٠)، ودراسة المياحي (٢٠١٣)، وجاءت هذه الدراسة متفقة مع دراسة ابو نحل (٢٠١٠)، ودراسة احمد (٢٠١٣) ودراسة الفوطوسي (٢٠١٠)، ودراسة الجبوري (٢٠١٣)، وأن هناك اختلافاً في المتغيرات والمراحل الدراسية والمواد الدراسية.
- ثالثاً - الاستنتاجات:** في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة يمكن استنتاج ما يأتي:
١. أن طريقة أنموذج التحري الجماعي أفضل من الطريقة الاعتيادية في تدريس مادة السيرة النبوية لطلبة اقسام علوم القرآن الكريم.
 ٢. أن استخدام أنموذج التحري الجماعي يساعد الطلبة على تنمية التفكير التأملي في تدريس مادة السيرة النبوية اكثر من الطريقة التقليدية.
 ٣. ساعد أنموذج التحري الجماعي على تنشيط الافكار وتنمية المعارف والمهارات والتفكير بمشكلات محددة ومفاهيم الطلبة في استخدام التفكير المنظومي.

رابعاً- التوصيات: توصي الباحثة في ضوء نتائج هذا البحث بالتوصيات الآتية:

- ١- إمكانية اعتماد مدرسي علوم القرآن الكريم بشكل عام ومدرسي مادة السيرة النبوية بشكل خاص لخطوات نموذج التحري الجماعي .
- ٢- الأخذ بنتائج البحث بتضمين مادة السيرة النبوية مهارات تفكير متنوعة وذلك لتحسين التحصيل الدراسي وتنمية تفكير الطلبة .
- ٣- تضمين الدورات التدريبية الخاصة لمدرسي علوم القرآن الكريم استراتيجيات تساعد على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة و تضمين الدورات التدريبية الخاصة لمدرسي مادة السيرة النبوية تعريفاً بمهارات التفكير الاساسية والمركبة وكيفية دمجها في المحتوى.
- ٤- العمل على زيادة نسبة التفصيلات في تدريس الطريقة أنموذج التحري الجماعي لزيادة قدرة الطلبة من اتساع تفكيرهم التأملي والتفكير المنظومي في تدريس المواد الدراسية.

خامساً-المقترحات: في ضوء نتائج البحث الحالي واستكمالاً له تقترح الباحثة ما يأتي :-

- ١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة اثر استراتيجيات وطرائق تدريسية حديثة مثل فاعلية أنموذج التحري الجماعي في متغيرات اخرى (عادات العقل،التفكير الابتكاري، وحل المشكلات , وعمليات التعلم , وغيرها) .
- ٢- فاعلية أنموذج التحري الجماعي في محتوى مواد دراسية اخرى (كالفقه والتلاوة) وفي مراحل دراسية مختلفة.
- ٣- بناء برنامج تعليمي مقترح باستعمال النظرية البنائية لتنمية مهارات التفكير العلمي في صفوف ومراحل دراسية مختلفة لطلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية.
- ٤- فاعلية برنامج مقترح باستعمال النظرية البنائية في تحصيل طلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية واتجاهاتهم نحو المادة الدراسية.

المصادر:

١. القرآن الكريم.
٢. إبراهيم، مجدي عزيز.(٢٠٠٥):التفكير من منظور تربوي(تعريفه وطبيعته ومهاراته وأمنائه)،علم الكتاب للنشر وتوزيع، مصر .
٣. أبو جادو، صالح محمدعلي. (٢٠١٢): علم النفس التربوي ،دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الاردن.
٤. أبو الحاج، سها احمد، والمصالحة، حسن خليل.(٢٠١٦): استراتيجيات التعلم النشط (انشطة وتطبيقات عملية، الطبعة السادسة، مركز أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف١٩٨٣: القدرات العقلية، الطبعة الرابعة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
٦. أبو شريح، شاهر ذيب.(٢٠٠٨): إستراتيجيات التدريس، المعتر للنشر والتوزيع، الاردن.
٧. أبو الهيجاء، فؤاد. (٢٠٠١): طرق تدريس القرآنيات والإسلاميات وأعدادها بالاهداف السلوكية، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع،
٨. أبو نحل، جمال عبدالناصر، محمد عبدالله.(٢٠١٠): مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
٩. أحمد، بيمان جلال. (٢٠١٣): أثر أنموذج رينزولي(R.D.I.M) في الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي عند طالبات الصف الخامس الإعدادي للمتميزات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)،جامعة بغداد،العراق.
١٠. الجبوري، اسماء سلام خليل. (٢٠١٣): اثر التدريس بمهارات التفكير المنظومي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية، العراق.
١١. جروان، فتحي عبد الرحمن، (٢٠١٣): التفكير مفاهيم وتطبيقات ، دار الفكر العربي، الاردن.
١٢. الجلاذ، ماجد زكي.(٢٠٠٤): تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العملية، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة،
١٣. حسين، عبد المنعم خيرى. (٢٠١٠): القياس والتقويم في الفن والتربية الفنية، مركز الكتاب الاكاديمي، الاردن.
١٤. الحويجي، خليل بن إبراهيم، محمد سلمان الخزاعلة .(٢٠١٣): مهارات التعلم والتفكير، الخوارزمي للنشر والتوزيع، السعودية.
١٥. الحياي، محمود، (٢٠٠٩)، التربية الوجدانية للطفل رؤية اسلامية، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، مجلد (٥)، عدد (٤)، عمان.
١٦. الخليفات، عصام عطا الله.(٢٠١٠):تحديد الاحتياجات التدريبية لضمان فاعلية البرامج التدريبية، دار صفا للنشر، الاردن.
١٧. خوالدة، أكرم صالح محمود. (٢٠١٢): التقويم اللغوي في الكتابة والتفكيرالتأملي، دارالحامدللنشر والتوزيع،الاردن.
١٨. داغستاني، بلقيس إسماعيل.(٢٠١٥):التربية الدينية والاجتماعية للأطفال، العبيكان للنشر، السعودية.
١٩. الدليمي، طه علي حسين، والشمري، زينب حسين نجم.(٢٠٠٣): اساليب تدريس التربية الإسلامية، دار الشروق عمان، الاردن.
٢٠. الرشيدى، بشير صالح.(٢٠٠٠): مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة، دار الكتاب الحديث، مصر.
٢١. ريان، محمد هاشم.(٢٠١٢): استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير وحقائب تدريسية، الطبعة الثانية ، مكتبة الفلاح، للنشر والتوزيع،

٢٢. الزوبعي، عبد الجليل، الفتاح، محمد احمد. (١٩٨١): مناهج البحث في التربية، مطبعة جامعة بغداد، العراق.
٢٣. زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٥): التدريس نماذجه ومهاراته، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة.
٢٤. سالم، فيصل، ومرعي توفيق، (١٩٨٠)، قاموس التحليل النفسي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
٢٥. السامرائي، نبيهة صالح. (٢٠١٤): الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم (المفاهيم، المبادئ، التطبيقات)، دار المناهج للنشر.
٢٦. السراج، عبد المحسن سلمان شلش. (٢٠١٧): اساليب التفكير وعلاقتها بالسمات السلوكية، دار الكتاب الثقافي، الاردن.
٢٧. الشحيري، ياسر خلف، الطائي، حسين عليوي. (٢٠١٠): أثر إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في التفكير الناقد لطلبة أقسام.
٢٨. صلاح، سمير، يونس احمد، وسعد محمد الرشيد. (١٩٩٩): التربية الإسلامية وتدريس العلوم الإسلامية، ط١، مكتبة الفلاح للنشر.
٢٩. عبد الوهاب، فاطمة محمد. (٢٠٠٥): فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي.
٣٠. عبيدوليم، وعزو عفانة. (٢٠٠٣): التفكير والمنهج المدرسي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
٣١. العفون، ناديا حسين، وحسين سالم مكاون. (٢٠١٢): تدريب معلم العلوم وفقا للنظرية البنائية، دار صفاء للنشر والتوزيع، الاردن.
٣٢. علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٩): القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
٣٣. العلي، صالح حميد. (٢٠٠٧) التربية الإسلامية ماهيتها- مبادئ تعلمها- طرق تدريسها، دار الكلم الطيب، دمشق.
٣٤. عودة، احمد سليمان. (١٩٩٩): القياس والتقويم في العملية التدريسية، الطبعة الثانية، دار الأمل للنشر والتوزيع، الاردن.
٣٥. العيساوي، وفاء سويدان علي. (٢٠١٠): فاعلية نموذج التحري الجماعي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء ومهارتهن في التفكير العلمي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد، العراق.
٣٦. العياصرة، وليد رفيق. (٢٠١٢): التربية البيئية واستراتيجيات تدريسها، دار اسامة للنشر والتوزيع، الاردن.
٣٧. الفهداوي، منافع جبير محمد نجم. (٢٠١٣)، أثر إستراتيجية تنال القمر في فهم المقروء لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة تكريت، العراق.
٣٨. الفرطوسي، محمد هاشم مؤنس. (٢٠١٢): أثر التدريس بالمدخل المنظومي في اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية مهارات التفكير المنظومي عند طلاب الصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد، العراق.
٣٩. قطامي، يوسف، ماجد ابو جابر، نايفة قطامي. (٢٠٠٩): تصميم التدريس، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،
٤٠. القواسمة، أحمد حسن، محمد أحمد أبوغزالة. (٢٠١٣): تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث، دار الصفا للنشر والتوزيع، الاردن.
٤١. كامل، عبد الوهاب محمد. (ب-ت): التفكير المنظومي، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.
٤٢. الكبيسي، عبد الواحد حميد، والحياي، صبري بردان. (٢٠١٢): الارشاد والتوجيه التربوي، مركز ديونو للتفكير، الاردن.
٤٣. مخلف، رويدة، وجمال سليمان. (٢٠١٧): فاعلية انموذج ثيلين في تحصيل تلامذة الصف الرابع الاساسي في الدراسات الاجتماعية،
٤٤. مرعي، توفيق أحمد، محمد محمود الحيلة. (٢٠١١): طرائق تدريس العامة، الطبعة الرابعة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،
٤٥. مرجي، عبد السلام. (٢٠١٦): أساسيات في الثقافة المهنية، دار الخليج للنشر والتوزيع، الاردن.
٤٦. المياحي، ايثار عبد الحسن قاسم. (٢٠١٣): فاعلية التدريس بأنموذج ثيلين في التفضيل الممعرفي والتفكير الاستدلالي لدى طالبات قسم الفيزياء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القادسية، العراق.
٤٧. نابف، ايناس اسماعيل شحادة. (٢٠١٧): أثر استخدام أسلوب تحليل الجملة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة العراقية، العراق.
٤٨. اليعقوبي، عبد الحميد صلاح. (٢٠١٠): برنامج تقني يوظف استراتيجيات التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات التفكير المنظومي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة- فلسطين.
49. Dolansky، Mary Shirley Moore (2013) " Systems Thinking Scale", Case Western Reserve
50. Hargreaves، E. (2009): Thinking in six models, Retrieval of September 18، 2009، from
51. Joyce، B. & Weil، M (2009): Models of Teaching، Fifth Edition، Hall of India Private Limited، New
52. Knezek (2002): The effectiveness of cooperative learning in the teaching of reading typical 1،
53. Ian، A & Samuel G، I (2005) :Group Investigation: How Does It Work? , by Vol. 8، Nos.