

Arabian Gulf Journal of Humanities and Social Studies

ISSN: 3080-4086

الإصدار السادس - العدد السادس عشر || تاريخ الإصدار 20-07-2026



فاعلية برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية المعرفية في تنمية التفكير التأملي في مادة التربية الإسلامية لدى طالبات المرحلة الإعدادية بدولة العراق

The Effectiveness of an Educational Program Based on Cognitive Constructivist Theory in Developing Reflective Thinking in Islamic Education among Preparatory School Female Students in Iraq

المدرس المساعد سهى حميد صالح عبطان

Suha Hameed Saleh Al-Falahi

المديرية العامة لتربية الانبار - قسم تربية الفلوجة - مدرسة الوحدة الابتدائية للبنين

DOI: <https://doi.org/10.64355/agjhss61613>

مجلة خليج العرب للدراسات الإنسانية والاجتماعية || هذه المقالة مفتوحة المصدر موزعة بموجب شروط وأحكام ترخيص مؤسسة المشاع الإبداعي (CC BY-NC-SA)



الملخص:

يهدف هذا البحث إلى تقصي فاعلية برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية المعرفية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف السادس الإعدادي في مادة التربية الإسلامية. اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث تم اختيار عينة مكونة من (80) طالبة من إعدادية المعراج للبنات التابعة لمديرية تربية بغداد الكرخ الأولى، قُسمن إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام البرنامج البنائي، وضابطة درست بالطريقة التقليدية. استُخدم مقياس التفكير التأملي المعرب والمعدل من قبل بركات (2005)، المبني على مقياس (Eysenck & Wilson, 1976)، أداة للقياس القبلي والبعدي. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية التفكير التأملي. وأوصت الدراسة بتبني النظرية البنائية في تصميم المناهج، وتدريب المعلمين على استراتيجياتها، ودمج مهارات التفكير التأملي في تدريس مادة التربية الإسلامية.

الكلمات المفتاحية: فاعلية، برنامج تعليمي، النظرية البنائية المعرفية، التفكير التأملي، التربية الإسلامية، الصف السادس الإعدادي.

Abstract:

This study aims to investigate the effectiveness of an instructional program based on the cognitive constructivist theory in developing reflective thinking skills among sixth-grade preparatory female students in Islamic Education. The researcher adopted a quasi-experimental design, selecting a sample of 80 students from Al-Mi'raj Secondary School for Girls, affiliated with the Directorate of Education in Baghdad Al-Karkh First. The sample was divided into two equivalent groups: an experimental group taught using the constructivist-based program, and a control group taught using the traditional method. The Reflective Thinking Scale, adapted and Arabized by Barakat (2005) based on Eysenck & Wilson (1976), was used as a pre- and post-test instrument. The results revealed statistically significant differences in favor of the experimental group, indicating the program's effectiveness in enhancing reflective thinking. The study recommends adopting the constructivist theory in curriculum design, training teachers in its strategies, and integrating reflective thinking skills into Islamic Education instruction.

Keywords: Effectiveness, Instructional Program, Cognitive Constructivist Theory, Reflective Thinking, Islamic Education, Sixth Preparatory Grade.

الفصل الأول التعريف بالبحث

1. مشكلة البحث:

يُعد التعليم عملية ديناميكية تتجاوز مجرد نقل المعرفة من المعلم إلى الطالب، إذ تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة أن التعلم الفعال لا يتحقق إلا من خلال بناء المتعلم لخبراته ومعارفه ذاتياً عبر التفاعل النشط مع المواقف التعليمية. وتُعد النظرية البنائية المعرفية من أبرز النظريات التي تدعم هذا التوجه، حيث تنظر إلى المتعلم بوصفه فاعلاً نشطاً في عملية التعلم، يكتشف المعلومات، ويقارنها بخبراته السابقة، ويعيد تنظيم مفاهيمه عند الحاجة (Priyambada, 2018, p.716).

وتُبرز هذه النظرية دور المعلم كميسر للتعلم، لا كمصدر وحيد للمعرفة، إذ يُشجع على إشراك المتعلمين في بناء المعرفة، وربطها بسياقاتهم الحياتية، مما يُسهم في تنمية قدراتهم على التفكير والتحليل (Halas, 2008). ويؤكد بروكس وبروكس (1993) أن البنائية ليست مجرد إطار للتدريس، بل هي تصور شامل للمعرفة بوصفها عملية متغيرة، تتأثر بالثقافة والسياق، وتُبنى من خلال التجربة والتأمل.

وفي السياق ذاته، يرى جيرميت (Grimmitt, 2000) أن المعرفة، بما في ذلك المعرفة الدينية، ليست انعكاساً لواقع موضوعي، بل هي بناء إنساني ناتج عن تنظيم الأفراد لتجاربيهم، مما يجعلها متعددة التفسيرات، وقابلة للتأويل بحسب المعتقدات والسياقات المختلفة.

من جهة أخرى، تُعد مهارات التفكير التأملي من المهارات العقلية العليا التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى تنميتها لدى الطلبة، لما لها من دور في إعدادهم لاتخاذ قرارات واعية، وتحليل المواقف، وفهم الظواهر بعمق. وتُعد مادة التربية الإسلامية من المواد التي تمتلك إمكانات كبيرة في هذا

المجال، نظراً لما تتضمنه من مفاهيم وقيم ومبادئ تُعزز التأمل والتفكير، كما يحث عليه القرآن الكريم في مواضع متعددة (Alarood, p.185, & Bayoumi, 2020).

ورغم ذلك، تشير الممارسات الصفية إلى أن تدريس التربية الإسلامية لا يزال يعتمد على أساليب تقليدية تركز على الحفظ والتلقين، مما يُضعف من تفاعل الطالبات مع المحتوى، ويُقصي التفكير التأملي من العملية التعليمية. كما أن طرائق التدريس المتبعة لا تُفعل دور الطالبة في بناء المعرفة، ولا تُوفر بيئة تعليمية مرنة تُشجع على النقاش والتأمل، كما أوصت بذلك دراسة فريانتو وزملائه (Ferianto et al., 2024, p. 551).

وتفرض طبيعة مادة التربية الإسلامية أن تُدرس بأساليب تُراعي خصوصية محتواها القيمي والمعرفي، وتسهم في تحقيق أهدافها التربوية برضى واقتناع (الهاشمي، 2016، ص.22). ومن هنا، تبرز الحاجة إلى تصميم برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية المعرفية، يسهم في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الإعدادية، ويُعيد الحيوية إلى دروس التربية الإسلامية، ويجعلها أكثر ارتباطاً بواقع المتعلمات.

تواجه العملية التعليمية في مادة التربية الإسلامية تحديات متزايدة تتعلق بضعف تفاعل الطالبات مع المحتوى، واعتماد أساليب تدريس تقليدية تركز على التلقين والحفظ، مما يحد من تنمية مهارات التفكير العليا، وعلى رأسها التفكير التأملي. ويُعد التفكير التأملي من المهارات العقلية المهمة التي تمكن المتعلمات من تحليل المواقف، وتفسير الظواهر، واتخاذ قرارات واعية قائمة على الفهم العميق، وهو ما يتطلب بيئة تعليمية نشطة تعتمد على بناء المعرفة ذاتياً.

ورغم ما تؤكد الدراسات التربوية الحديثة من أهمية توظيف النظرية البنائية المعرفية في تصميم البرامج التعليمية، إلا أن الواقع يشير إلى قلة توظيف هذه النظرية في تدريس التربية الإسلامية، لا سيما في المرحلة الإعدادية، مما ينعكس سلباً على مستوى التفكير التأملي لدى الطالبات.

ومن هنا، تنبع مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية المعرفية في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة التربية الإسلامية لدى طالبات المرحلة الإعدادية في العراق؟

هدف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية المعرفية في تنمية التفكير التأملي في مادة التربية الإسلامية لدى طالبات المرحلة الإعدادية بدولة العراق.

1. فرضيات البحث :

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي على مقياس التفكير التأملي في مادة التربية الإسلامية .
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس التفكير التأملي في مادة التربية الإسلامية .
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس التفكير التأملي في مادة التربية الإسلامية .

2. أهمية البحث :

تُعد النظرية البنائية من أبرز النظريات التعليمية التي فسّرت كيفية اكتساب الإنسان للمعرفة، حيث تقوم على مبدأ أن الأفراد لا يتلقون المعلومات بشكل سلبي، بل يبنون فهمهم من خلال التفاعل مع العالم المحيط، والتأمل في تجاربهم الشخصية. فعندما يواجه المتعلمون معلومات جديدة، فإنهم يقارنونها بخبراتهم السابقة، ويعدلون مفاهيمهم أو يعيدون تنظيمها إذا لزم الأمر (بريامفادا، 2018، ص.66). من هذا المنطلق، يُنظر إلى المتعلم بوصفه مشاركاً نشطاً في بناء المعرفة، من خلال التساؤل، والاستكشاف، وتقييم ما يعرفه بالفعل.

وفي ضوء هذا التصور، يُعد التفكير التأملي أحد المكونات الأساسية لعملية التعلم، ليس فقط للمتعلمين، بل للمعلمين أيضاً. وقد أكدت العديد من الهيئات التربوية والمجالس المهنية خلال العقود الأخيرة على أهمية التأمل كمعيار جوهري في الممارسات التعليمية، لما له من دور في تعزيز الفهم العميق، وتحسين جودة التعلم، وتطوير القدرة على اتخاذ قرارات واعية (Rodgers, 2002, p. 843).

أما في السياق الإسلامي، فإن التربية الإسلامية تنبثق من رؤية شاملة للكون والحياة والإنسان، وتسهم في تمكين المتعلم من فهم ذاته ومجتمعه، واكتشاف أسرار الطبيعة من منظور إيماني. ويتميز منهج التربية الإسلامية بالشمول والتوازن، مما يجعله إطاراً تربوياً متكاملًا يعكس القيم والمبادئ الإسلامية، ويُعزز من التفكير التأملي في ضوء النصوص الشرعية والسياقات الحياتية (الغامدي، 2002، ص. 33).

الأهمية العلمية:

- يسهم هذا البحث في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بتدريس مادة التربية الإسلامية من خلال توظيف النظرية البنائية المعرفية، التي تُعد من أبرز النظريات المعاصرة في مجال التعلم.
- يُقدم البحث إطاراً نظرياً وتطبيقياً لبرنامج تعليمي مبني على أسس علمية، يمكن الاستفادة منه في تطوير مناهج التربية الإسلامية بما يعزز التفكير التأملي لدى الطالبات.
- يُبرز أهمية التفكير التأملي كأحد مهارات التفكير العليا التي تسهم في بناء شخصية المتعلمة المسلمة القادرة على الفهم العميق، والتحليل، واتخاذ القرار في ضوء القيم الإسلامية.
- يُعد البحث إضافة نوعية في مجال الدراسات التي تربط بين النظرية البنائية ومهارات التفكير التأملي، خاصة في البيئة التعليمية العراقية.

الأهمية العملية:

- يُمكن أن يسهم البرنامج التعليمي المقترح في تحسين ممارسات التدريس لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية، من خلال تزويدهم باستراتيجيات بنائية فعالة.
- يساعد صُناع القرار التربوي في تصميم مناهج أكثر تفاعلية، تركز على بناء المعرفة الذاتية وتنمية مهارات التفكير لدى الطالبات.
- يُمكن الاستفادة من نتائج البحث في تطوير برامج تدريب المعلمين، من خلال إدراج مهارات التفكير التأملي ضمن خطط التنمية المهنية.
- يوفر أدوات قابلة للتطبيق في البيئة الصفية، مما يسهم في رفع مستوى التحصيل والفهم العميق لدى طالبات المرحلة الإعدادية.

3. مصطلحات البحث:

التربية الإسلامية:

"مجموعة من العمليات التي يمارسها المجتمع الإسلامي بهدف تنمية الفرد تنمية شاملة تشمل الجوانب العقلية والجسمية والأخلاقية والاجتماعية، وذلك وفقاً لتعاليم الإسلام المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة" (الحجاجي، 2002، ص. 25).

تعريف إجرائي:

هي مادة دراسية تهدف إلى تنمية شخصية الطالبة من خلال غرس القيم الإسلامية، وتعزيز الفهم الواعي للمفاهيم الدينية، وتوظيفها في الحياة اليومية، وذلك استناداً إلى القرآن الكريم والسنة النبوية.

التفكير التأملي

يُعد التفكير التأملي أحد أبرز أنماط التفكير العليا التي تُسهم في بناء شخصية المتعلم وتنمية وعيه الأخلاقي والاجتماعي. وقد عرّفه تشوي وأو (2012) بأنه "عملية عقلية يُعيد فيها الفرد النظر في تجربة مر بها بهدف تحديد الإجراء المناسب"، مما يجعله أداة فعالة لفهم مغزى القيم الأخلاقية والدينية. (Suhartini, A. et al. 2025)

. أما (Dinkelmann 2000) فقد اعتبره ممارسة تعليمية تتسم بالتروي والتفكير في الأبعاد الأخلاقية للمواقف التربوية

إجرائياً: الدرجة التي تحصل عليها الطالبات على مقياس التفكير التأملي في البحث الحالي.

النظرية البنائية:

عرفها الدمان (2021) الإطار النظري الذي يُمكن الطالب من تكوين المعرفة ذاتياً من خلال التفاعل المباشر مع المحتوى التعليمي، والاستفادة من خبراته السابقة، مما يؤدي إلى توليد فهم ومعرفة جديدة ذات معنى.

النظرية البنائية المعرفية (إجرائياً):

يقصد بها في هذا البحث: مجموعة من المبادئ التعليمية التي تُطبَّق من خلال أنشطة صفية تفاعلية، تُشجع الطالبة على بناء معرفتها ذاتياً، وربط المفاهيم الجديدة بخبراتها السابقة، وذلك باستخدام استراتيجيات مثل التعلم التعاوني، حل المشكلات، والعصف الذهني.

طالبات المرحلة الإعدادية (إجرائياً):

يقصد بهن في هذا البحث: الطالبات المسجلات في المرحلة الإعدادية بإحدى المدارس الحكومية في محافظة بدولة العراق، واللاتي يُشاركن في تطبيق البرنامج التعليمي التجريبي.

4. حدود البحث:

المجال الزمني: يُخطط لتنفيذ البحث ابتداءً من العام الدراسي 2025-2026.

المجال المكاني: المدارس الإعدادية الحكومية التابعة لمديريات التربية في بغداد الكرخ الأولى / العراق.

المجال الموضوعي: يقتصر البحث على دراسة أثر استخدام برنامج قائم على النظرية البنائية المعرفية في تنمية التفكير التأملي في مادة التربية الإسلامية.

المجال البشري: عينة قصدية مختارة طالبات الصف السادس الإعدادي.

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

خلفية نظرية:

أولاً: النظرية البنائية المعرفية

تُعد النظرية البنائية المعرفية من أبرز النظريات التربوية التي أحدثت تحولاً جوهرياً في فهم طبيعة التعلم، إذ انتقلت بالنظر إلى المتعلم من كونه مستقبلاً سلبياً للمعرفة إلى كونه فاعلاً نشطاً في بنائها. وتؤكد هذه النظرية أن التعلم لا يتحقق من خلال التلقين أو نقل المعلومات، بل من خلال تفاعل المتعلم النشط مع البيئة التعليمية، وتأمله في تجاربه، وربطه بين المعارف الجديدة وخبراته السابقة.

ويُعد جان بياجيه من أبرز رواد هذه النظرية، حيث عرض أفكاره بشكل موسع في كتابه *The Origins of Intelligence in Children* (1952)، موضحاً أن التعلم المعرفي هو عملية تنظيم ذاتي مستمرة تهدف إلى مساعدة الفرد على التكيف مع بيئته. ويرى أن الكائن الحي يسعى إلى التعلم استجابةً للضغوط المعرفية التي يواجهها أثناء تفاعله مع العالم الخارجي، والتي تؤدي إلى اضطرابات داخل البنى المعرفية، مما يدفعه إلى محاولة استعادة التوازن المعرفي من خلال آليتين أساسيتين هما:

- التمثيل (Assimilation): إدماج المعلومات الجديدة ضمن الأطر المعرفية القائمة.

- المواءمة (Accommodation): تعديل هذه الأطر لتتلاءم مع المعطيات الجديدة.

ومن خلال هاتين العمليتين، يسعى الفرد إلى تحقيق التوازن المعرفي الذي يُمكنه من التكيف مع التحديات المعرفية الجديدة (زيتون، وزيتون، عبد الحميد، 2003، ص.93).

وترى النظرية البنائية أن التعلم هو عملية عقلية نشطة، يتم فيها تنظيم المعلومات الجديدة ومواءمتها مع البنية المعرفية السابقة للمتعلم. فالمعرفة لا تُكتسب بمجرد استقبال المعلومات، بل عندما يُشارك المتعلم في بناء فهمه الخاص، مستنداً إلى خبراته ومعتقداته واتجاهاته الشخصية، مما يجعل السياق النفسي والاجتماعي عاملاً حاسماً في عملية التعلم (زيتون، 2007، ص.29).

وتعود جذور هذه النظرية إلى أعمال مفكرين بارزين مثل جون ديوي، وجيروم برونر، وليف فيجوتسكي، وجان بياجيه، الذين أكدوا جميعاً على أهمية التجربة والتفاعل في بناء المعرفة. ويُعد النهج البنائي في التعليم من أبرز الاتجاهات التربوية الحديثة التي تركز على التعلم النشط والمتمركز حول المتعلم، ويمكن تلخيص جوهر هذا النهج في مقولة كونفوشيوس الشهيرة: "أسمع فأنسئ، أرى فأنتذكر، أفعل فأفهم"، والتي تعكس أهمية التفاعل العملي في بناء الفهم الحقيقي.

وقد لخص تومي فوسنوت (1989) المبادئ الأساسية للنظرية البنائية في أربعة مرتكزات رئيسية (Boudourides, 2003:2):

1. التعلم يكون أكثر فاعلية عندما يكون ذا مغزى ويرتبط بخبرات المتعلم السابقة.
 2. تظهر الأفكار الجديدة عندما يعيد المتعلمون النظر في مفاهيمهم السابقة ويعيدونها.
 3. التعلم لا يعني تراكم الحقائق بشكل آلي، بل يتطلب ابتكار مفاهيم جديدة.
 4. يحدث التعلم الحقيقي من خلال مواجهة الأفكار القديمة بأفكار جديدة، مما يدفع المتعلم إلى إعادة التفكير والتوصل إلى استنتاجات أعمق.
- ويؤكد (Chand.S. 2022,P. 2) أن جوهر البنائية يتمثل في أن الطلاب يدخلون بيئات التعلم وهم يمتلكون معرفة سابقة تؤثر في كيفية استقبالهم للمعلومات الجديدة، ومن خلال التفاعل مع المواقف التعليمية، يُقيّم المتعلمون مدى اتساق معرفتهم السابقة مع ما يتعلمونه، ويقومون بتعديلها وفقاً لذلك، مما يؤدي إلى بناء فهم أعمق وأكثر ديمومة.

ثانياً: التفكير التأملي

يُعد التفكير التأملي من المهارات العقلية العليا التي دعا إليها القرآن الكريم، واعتبرها عدد من المفكرين، ومنهم عباس محمود العقاد، "فريضة إسلامية"، لما لها من أهمية في بناء الوعي الفردي والاجتماعي. ويُعرف التفكير التأملي بأنه عملية عقلية نشطة، تتطلب تحليلاً دقيقاً للإجراءات والقرارات والنتائج، من خلال تقييم العمليات التي أنجزت للوصول إلى تلك النتائج (McAlpine et al., 1999).

وقد عرّف ديوي (1933) التفكير التأملي بأنه "تفكير نشط، مستمر، ودقيق في أي اعتقاد أو معرفة مفترضة، في ضوء الأسس التي تستند إليها والنتائج التي قد تؤول إليها وهو "عملية عقلية يُعيد فيها الفرد النظر في تجربة مر بها بهدف تحديد الإجراء المناسب"، مما يجعله أداة فعالة لفهم مغزى القيم الأخلاقية والدينية." (Campoy, 2010, P. 15).

واعتبره (Dinkelman, 2000) ممارسة تعليمية تنسجم بالتزوي والتفكير في الأبعاد الأخلاقية للمواقف التربوية.

ويُسهم التفكير التأملي في تشكيل شخصية الفرد وتنمية سلوكياته الإيجابية، حيث يُكسبه مجموعة من السمات مثل تقليل الاندفاع، والقدرة على الاستماع بفهم، وتنمية التعاطف، والمرونة في التفكير، والدقة في الملاحظة، والتحكم الذاتي. كما يُعزز التفكير التأملي مهارات معرفية مهمة مثل استدعاء المعرفة السابقة وتوظيفها في مواقف جديدة، ويُعزز الإصرار على البحث عن حلول مبتكرة، ويُغرس في المتعلم صفات مثل الأصالة، والإبداع، والفضول، والفهم العميق، والابتكار (Alarood & Bayoumi, 2020,P. 159).

وقد سعى عدد من الباحثين إلى تصنيف التفكير التأملي إلى مستويات تُبرز تدرجه وخصائصه. من أبرز هذه التصنيفات ما قدمه كينج وكنيتشنر (King & Kitchener, 1990, p. 5)، حيث قسّم التفكير التأملي إلى ثلاثة مستويات:

1. ما قبل التفكير التأملي: حيث تُعد المعرفة مطلقة ويقينية، وتكتسب من خلال الملاحظة المباشرة فقط.
 2. التفكير شبه التأملي: حيث يُدرك الأفراد أن المعرفة نسبية وغير مؤكدة، وتخضع للتفسير الشخصي.
 3. التفكير التأملي: حيث يُعترف بأن المعرفة سياقية، وتُستمد من مصادر متعددة، ويُعاد تقييمها باستمرار.
- كما اقترح نويلز وآخرون (Knowles et al., 2001) أربعة مستويات للتفكير التأملي، هي:
- المستوى الأول: يشمل الوعي، والملاحظة، والوصف، بالإضافة إلى التأمل الوجداني المرتبط بالوعي بالمشاعر.
 - المستوى الثاني: يركز على التأمل لتحقيق أهداف محددة، ويُقاس بالكفاءة والفعالية والجدية.
 - المستوى الثالث: يتناول العلاقة بين المبادئ والممارسة، ويُقيّم من خلال تحليل المضامين وعواقب الأفعال والمعتقدات.
 - المستوى الرابع: يتمثل في التأمل الموسّع، حيث يشارك الفرد في مناقشات جماعية حول القضايا الأخلاقية والمعتقدات.

ثالثاً: التربية الإسلامية:

تُعد التربية الإسلامية من الركائز الأساسية في بناء شخصية المسلم، إذ تنبثق من التصور الإسلامي الشامل للكون والحياة والإنسان، وتسعى إلى إعداد الفرد إعداداً متكاملًا يشمل الجوانب العقلية، والروحية، والأخلاقية، والاجتماعية. "مجموعة من العمليات التي يمارسها المجتمع الإسلامي بهدف تنمية الفرد تنمية شاملة تشمل الجوانب العقلية والجسمية والأخلاقية والاجتماعية، وذلك وفقاً لتعاليم الإسلام المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة." (الحجاجي، 2002، ص25)

ويُعد الدين الإسلامي من أبرز مقومات النظام الثقافي في المجتمعات الإسلامية، إذ يُمثل قوة معنوية وروحية وثقافية تؤثر في حياة الأفراد والجماعات، ويُساهم في تشكيل الهوية الحضارية للأمة. وقد أشار عامر (2012، ص41) إلى أن الدين الإسلامي يقوم بدور عظيم في حياة الشعوب، ويُعد من العناصر الحضارية الراسخة التي لا تقبل الجدل، وهو جوهر ثابت لا يتزعزع.

والتربية في المفهوم الإسلامي، فهي نظام تربوي متكامل يهدف إلى إعداد المسلم وفق تعاليم الإسلام ومقاصده، ويُعنى بتنمية شخصية الإنسان ليعيش حياة آمنة في الدنيا والآخرة. وقد إلى أن التربية الإسلامية هي التي بدأها النبي محمد ﷺ في تربية صحابته الكرام، وتنشئتهم على القيم والمبادئ الإسلامية، حتى أصبحوا خير الأجيال عبر التاريخ الإنساني. وهي تربية شاملة تهدف إلى إعداد الإنسان الصالح، وتنمية شخصيته من جميع الجوانب، ليعيش حياة متوازنة وآمنة في الدنيا، ويستعد للآخرة، وفقاً لمقاصد الشريعة الإسلامية وتسعى التربية الإسلامية إلى تحقيق التوازن بين الجوانب العقلية والروحية والجسدية والاجتماعية، من خلال غرس القيم الإيمانية، وتنمية التفكير الواعي، وتعزيز السلوك الأخلاقي. كما أنها تُعنى بتكوين الإنسان المتكامل، القادر على التفاعل مع مجتمعه، والمساهمة في بنائه، واتخاذ قراراته في ضوء المبادئ الإسلامية. (الهاشمي وآخرون (2016، ص22)

وفي ضوء ما سبق، فإن مادة التربية الإسلامية تُعد بيئة تعليمية مناسبة لتفعيل استراتيجيات تعليمية حديثة، مثل تلك المستندة إلى النظرية البنائية المعرفية، التي تُشجع على التعلم النشط، والتأمل، وربط المفاهيم الدينية بالحياة الواقعية. ومن هنا، تبرز أهمية توظيف هذه النظرية في تصميم برامج تعليمية تُساهم في تنمية التفكير التأملي لدى الطالبات، وتُعزز من فاعلية تدريس التربية الإسلامية، وتُسهم في تحقيق أهدافها التربوية والوجدانية والمعرفية.

5. دراسات سابقة

سُرَى. (2023). "التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

هدفت إلى الكشف عن مستوى امتلاك تلاميذ المرحلة الابتدائية لمهارات التفكير التأملي، من خلال اختبار مكون من 21 فقرة موزعة على خمس مهارات رئيسية: الملاحظة والتأمل، واكتشاف المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، ووضع حلول مقترحة، وتقديم تفسيرات مقنعة. تم التحقق من الصدق الظاهري والاتساق الداخلي، وقياس الثبات باستخدام معادلة كيودر-ريتشاردسون (K-R20). طُبّق الاختبار على عينة من 260 تلميذاً من الصف السادس الابتدائي في مديرية تربية ميسان خلال العام الدراسي 2021-2022، باستخدام أدوات إحصائية متنوعة مثل اختبار T وكاي تربيع. أظهرت النتائج وجود ضعف عام في مستوى التفكير التأملي، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين على تنمية هذه المهارات واقتراح دراسات مستقبلية في محافظات أخرى.

عبد الرحمن. (2019). بعنوان "بعض مهارات التفكير التأملي اللازمة لطلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية في ضوء نظرية راجلوث التوسعية"،

هدفت إلى تحديد مهارات التفكير التأملي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، وفقاً لنظرية راجلوث التوسعية، من خلال تطبيق أدوات تعليمية شملت قائمة مهارات، وكتاباً للطالب، ودليلاً للمعلم، على عينة مكونة من 31 طالباً من مدرسة كودية الإسلام الثانوية بمحافظة أسيوط. توصلت الدراسة إلى تحديد مهارات تأملية مناسبة للمرحلة، وأوصت بتطبيق النظرية التوسعية في تدريس مواد أخرى وتنمية أنماط تفكير متعددة.

الدماي والصباحين. (2021). "أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير العلمي في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية.

هدفت إلى قياس أثر برنامج تعليمي مستند إلى النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن، باستخدام المنهج شبه التجريبي، حيث تم تطبيق البرنامج على مجموعة تجريبية مكونة من 23 طالباً وطالبة، ومقارنتها بمجموعة ضابطة مكونة من 19 طالباً وطالبة. أظهرت نتائج اختبار ANCOVA وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بتبني هذا النهج في تدريس المواد الاجتماعية وإجراء دراسات مماثلة في مراحل أخرى.

(Suhartini, A., Nursobah, A., Basri, H., Hayati, T., & Erihadiana, M. (2025). هدفت إلى تحليل كيفية ممارسة الطلاب للتفكير التأملي في تجاربهم التعليمية، مع التركيز على القيم التي تُساهم في تشكيل سلوكهم اليومي. استخدمت الدراسة منهجاً وصفيّاً كمياً، واعتمدت على استبيانات مغلقة ومفتوحة لجمع البيانات من عينة قصدية. أظهرت النتائج أن الطلاب يتمسكون بقيم مثل التفاؤل، والاجتهاد، والتسامح، والحياء، والولاء للوالدين والمعلمين، ويعتمدون في تأملاتهم على التحفيز الذاتي، ومحاكاة السلوك الإيجابي، وتوجيهات المعلمين. وخلصت إلى أن التفاعل بين الدوافع الذاتية والتوجيه التربوي والبيئة الاجتماعية يُمكن أن يحوّل التجارب التعليمية إلى فرص ذات مغزى تُعزز التفكير التأملي وتدعم النمو الأخلاقي.

(Loyens, S. M. M., Rikers, R. M. J. P., & Schmidt, H. G. (2008). هدفت إلى استكشاف العلاقة بين تصورات الطلاب حول التعلم البنائي واستراتيجياتهم في التنظيم والمعالجة المعرفية. أجريت على عينة من 98 طالباً في تخصص علم النفس، ضمن منهج تعليمي بنائي قائم على حل المشكلات. استخدمت الدراسة أسلوب النمذجة بالمعادلات الهيكلية لاختبار نموذجين افتراضيين، أحدهما يعتمد على قائمة أنماط التعلم (ILS)، والآخر على استبيان الاستراتيجيات التحفيزية للتعلم (MSLQ). أظهرت النتائج أن الطلاب الذين يمتلكون تصورات إيجابية حول التعلم البنائي يميلون إلى استخدام استراتيجيات تنظيم ذاتي ومعالجة معرفية أعمق، مما يعزز من فاعلية التعلم البنائي في تطوير التفكير.

التعليق على الدراسات السابقة :

- تُظهر الدراسات السابقة، سواء العربية أو الأجنبية، اهتماماً متزايداً بمهارات التفكير التأملي، إدراكاً لأهميته في تنمية الوعي الفردي، وتعزيز القدرات العقلية العليا لدى المتعلمين. وقد تنوعت هذه الدراسات في أهدافها ومجالاتها ومناهجها، مما أتاح تكوين صورة متكاملة عن واقع التفكير التأملي في البيئات التعليمية المختلفة.
- سعت بعض الدراسات إلى قياس مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة في مراحل تعليمية مختلفة،
- اعتمدت معظم الدراسات العربية على المنهج الوصفي أو شبه التجريبي، وهو ما يتسق مع طبيعة الموضوعات التي تتطلب قياساً وتحليلاً للمتغيرات التربوية. وقد استخدمت أدوات متنوعة مثل الاختبارات والاستبانات والمقاييس المصممة خصيصاً، مما يعزز من مصداقية النتائج. في المقابل.
- أجمعت معظم الدراسات على وجود ضعف في مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة، وأكدت على ضرورة تطوير برامج تعليمية تُعزز هذا النوع من التفكير. كما أظهرت فاعلية البرامج التعليمية القائمة على نظريات معرفية، مثل البنائية أو التوسعية، في تحسين أداء الطلبة في مهارات التفكير العليا. وقد أشارت بعض الدراسات إلى العلاقة الوثيقة بين التفكير التأملي والقيم الأخلاقية والسلوك الإيجابي، مما يعزز من أهمية تضمينه في المناهج ذات الطابع القيمي والديني.
- وتُعد الدراسات السابقة مرجعاً مهماً للدراسة الحالية، إذ تسهم في بناء الإطار النظري، وتوفر نماذج لأدوات القياس، وتُعزز من مشروعية استخدام المنهج شبه التجريبي. كما تُقدم دعماً تجريبياً ونظرياً لفكرة الربط بين التعلم البنائي والتفكير التأملي، مما يُثري الدراسة الحالية ويوجهها نحو تحقيق أهدافها بفعالية.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً منهج البحث :

يرتكز المنهج التجريبي على إجراء تجربة علمية تهدف إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المتغيرات المختلفة، من خلال التحكم في العوامل المؤثرة في الظاهرة قيد الدراسة. ويتطلب هذا المنهج تحديداً دقيقاً لمشكلة البحث وأسبابها، إلى جانب ضبط المتغيرات المستقلة والتابعة، والتحكم في جميع المؤثرات الخارجية التي قد تؤثر على نتائج التجربة، لضمان صدق النتائج ودقتها (داود وأنور، 1991، ص247). وفي ضوء ذلك، اعتمد الباحث على المنهج التجريبي ذي الضبط الجزئي، القائم على تصميم المجموعتين: التجريبية والضابطة، بهدف قياس الفروق بينهما وتحديد مدى فاعلية البرنامج المقترح.

ثالثاً التصميم التجريبي: اتبع الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي القائم على المجموعتين ضابطة وتجريبية كما في الجدول التالي:

الجدول (1) تصميم العينة

المجموعة	العدد	المتغير المستقل	الأداة
التجريبية	40	فاعلية البرنامج القائم على النظرية البنائية المعرفية	مقياس التفكير التأملي
الضابطة	40	الطريقة التقليدية	

مجتمع وعينة البحث :

يتكوّن مجتمع البحث من جميع طالبات المرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية في جمهورية العراق، واللاتي يدرسن مادة التربية الإسلامية خلال العام الدراسي (2024-2025) ويشمل هذا المجتمع الطالبات في الصف السادس الاعدادي، تم اختيار الصف السادس الإعدادي لأنه يمثل المرحلة النهائية من التعليم العام، حيث تزداد الحاجة إلى تنمية مهارات التفكير العليا استعداداً للمرحلة الجامعية. يتمتع الطلبة في هذا الصف بنضج معرفي يؤهلهم للتفاعل مع الأنشطة التأملية. كما أن محتوى مادة التربية الإسلامية في هذه المرحلة يتضمن موضوعات فكرية وقيمية عميقة تناسب تطبيق البرنامج البنائي. ونظراً لملاءمة هذه المرحلة العمرية من حيث الخصائص النمائية والقدرة على ممارسة مهارات التفكير التأملي، وكذلك لتوافر محتوى دراسي غني بالقضايا والمفاهيم التي تتطلب التحليل والتفسير والتأمل.

تكافؤ مجموعتي البحث : إذ كافأ الباحث بين المجموعتين حسب المستوى العمري والمعلومات السابقة والذكاء وأظهرت النتائج أن المجموعتان متكافئتان

مستوى الذكاء:

قام الباحث بتطبيق اختبار رافن للذكاء، والذي يُعد من المقاييس المقتنة والملائمة للبيئة العراقية، بهدف التحقق من مستوى الذكاء لدى أفراد مجموعتي الدراسة. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المجموعتين، مما يشير إلى تكافؤهما من حيث درجة الذكاء.

الجدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" للمجموعتين الضابطة والتجريبية في درجات الذكاء

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت"	الدلالة
الضابطة	35.8	8.36	2	0.57	غير دالة
التجريبية	35.5	7.26			غير دالة

أظهرت نتائج الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اختبار الذكاء بين مجموعتي البحث، مما يدل على تجانسهما وتكافؤهما في هذا المتغير

العمر الزمني محسوباً بالأشهر: تم الرجوع إلى بطاقات الطالبات المدرسية للحصول على بيانات العمر الزمني، ثم أُجري اختبار العينتين المستقلتين لمعرفة الفروق بين المجموعتين. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، مما يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير. ويُبيّن الجدول التالي النتائج:

الجدول(3)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الحرية والقيمة التائية لمجموعتي البحث في العمر الزمني محسوباً بالأشهر:

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت"	الدلالة
الضابطة	206.05	0.952	2	0.486	غير دالة
المجموعة التجريبية	206.44	0.822			غير دالة

المعلومات السابقة في مادة التربية الإسلامية: تم الحصول على درجات الطالبات في مادة التربية الإسلامية للعام الدراسي السابق (2023-2024)، ثم أُجري اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين المجموعتين. وقد أظهرت النتائج أن قيمة "ت" المحسوبة كانت أصغر من القيمة التائية الجدولية، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، وبالتالي تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير. ويوضح الجدول التالي النتائج:

الجدول (4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الحرية والقيمة التائية لمجموعي البحث في اختبار المعلومات السابقة في مادة التربية الإسلامية :

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت"	الدلالة
60.68	7.866	2	1.276	غير دالة
62.55	9.88			

إعداد مستلزمات البحث : قام الباحث بتحديد مجموعة من الموضوعات التعليمية في مادة التربية الإسلامية للصف السادس الإعدادي، والتي تم تدريسها للمجموعة التجريبية باستخدام البرنامج التعليمي القائم على النظرية البنائية المعرفية. وقد صيغت الأهداف السلوكية لهذه الموضوعات وفق تصنيف بلوم في المجال المعرفي (تذكر، فهم، تطبيق)، حيث تم إعداد (20) هدفاً سلوكياً، عُرضت على مجموعة من المحكمين المختصين، وحصلت على نسبة اتفاق بلغت 80%، مما يُشير إلى صلاحيتها. كما تم إعداد خطط تدريسية متكاملة لكل من المجموعتين: التجريبية والضابطة، بواقع (9) خطط لكل مجموعة، صُممت وفق البرنامج التعليمي المعتمدة لكل منهما، وعُرضت على المحكمين، وتم تعديلها في ضوء ملاحظاتهم.

برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية في تدريس التربية الإسلامية لتنمية التفكير التأملية

أولاً: الإطار العام للبرنامج

- اسم البرنامج: تنمية التفكير التأملية في التربية الإسلامية باستخدام النظرية البنائية.

- الفئة المستهدفة: طالبات الصف السادس الإعدادي.

- مدة التنفيذ: 8 أسابيع (بواقع حصتين أسبوعياً).

- المجال الدراسي: مادة التربية الإسلامية.

- الهدف العام: تنمية مهارات التفكير التأملية لدى الطالبات من خلال تدريس وحدات مختارة من مادة التربية الإسلامية باستخدام مبادئ النظرية البنائية.

ثانياً: أهداف البرنامج

1. أن تُدرك الطالبة أهمية التأمل في المفاهيم الدينية وربطها بسياقات الحياة اليومية.

2. أن تُمارس الطالبة مهارات التفكير التأملية (الملاحظة، التحليل، التفسير، التقويم، اتخاذ القرار).

3. أن تُعيد الطالبة بناء مفاهيمها الدينية من خلال الحوار والمناقشة.

4. أن تُوظف الطالبة القيم الإسلامية في مواقف حياتية واقعية.

ثالثاً: محتوى البرنامج

يتضمن البرنامج وحدات مختارة من المنهج المقرر في التربية الإسلامية، مثل:

- الإيمان والعمل الصالح

- الصدق والأمانة والنهي عن الغضب

- الشورى والمسؤولية والتعاون

- فقه المعاملات

ويُعاد تنظيم المحتوى في شكل مواقف حياتية وأسئلة تأملية تُحفز الطالبات على التفكير والتحليل وربط المفاهيم الدينية بالواقع.

رابعاً: الأساليب والاستراتيجيات التدريسية

- التعلم القائم على المشكلات (PBL)

- التعلم التعاوني

- العصف الذهني

- خرائط المفاهيم

خامساً: الأنشطة التعليمية

- تحليل نصوص قرآنية وحديثية من منظور تأملي

- مناقشة مواقف حياتية وربطها بالقيم الإسلامية

- كتابة تأملات شخصية

- تمثيل أدوار حول مواقف أخلاقية

- مناظرات صفية حول قضايا دينية معاصرة

سادساً: أدوات التقويم

- مقياس التفكير التأملي (قبلي وبعدي)

- أوراق عمل تأملية

- بطاقات تأمل فردية

- ملاحظات المعلمة

- ملفات إنجاز شخصية

سابعاً: خطوات تنفيذ الدرس البنائي

1. التهيئة: طرح موقف حياتي أو سؤال تأملي.

2. استثارة المعرفة السابقة: مناقشة ما تعرفه الطالبات حول المفهوم.

3. بناء المفهوم: تحليل النصوص وربطها بالموقف.

4. التأمل والتفسير: طرح أسئلة مفتوحة مثل: "لماذا؟" و"ماذا لو؟".

5. التطبيق: مناقشة تطبيق المفهوم في الحياة.

6. التقويم: تأملات مكتوبة أو مناقشات جماعية.

تاسعاً: النتائج المتوقعة

- تحسن ملحوظ في درجات التفكير التأملي.

- زيادة قدرة الطالبات على ربط المفاهيم الدينية بالحياة الواقعية.

- تعزيز مهارات الحوار والتأمل واتخاذ القرار الأخلاقي.

مدة التجربة : استمرت التجربة لمدة ثلاثة أشهر متتالية، خُصص خلالها وقت متساوٍ لتدريس الموضوعات المحددة لكل من المجموعتين، مع الالتزام بالخطة الدراسية الرسمية، وضمان توحيد الظروف الصفية قدر الإمكان، بما يُحقق العدالة في التطبيق، ويُعزز من صدق النتائج

أداة البحث:

اعتمدت الباحثة في هذا البحث على مقياس التفكير التأملي الذي طوره Wilson & Eysenck، وتم تعريبه وتعديله ليتناسب مع البيئة العربية بواسطة بركات (2005). يُعد هذا المقياس من الأدوات المعتمدة لقياس التفكير التأملي كمهارة عقلية عليا، ويُستخدم على نطاق واسع في الدراسات التربوية والنفسية.

يتكوّن المقياس من (30) فقرة، تُقاس وفق مقياس ليكرت الخماسي، الذي يتدرج من (أوافق بشدة – أوافق – محايد – لا أوافق – لا أوافق بشدة)، وتُمنح الفقرات درجات من (5) إلى (1) على التوالي. وكلما ارتفعت الدرجة الكلية، دلّ ذلك على مستوى أعلى من التفكير التأملي لدى الطالبة. مكوّنة من (25) طالباً من خارج عينة البحث الأساسية، وتم استبعاد الطلاب الذين لم يحصلوا على نسبة 20% فأكثر من التحليل، نظراً لاعتبارهم ضمن فئة الراسبين.

الصدق والثبات:

من أجل التحقق من صدق وثبات الاختبار، قامت الباحثة بتطبيقه على عينة استطلاعية مكوّنة من (25) طالبة من خارج عينة الدراسة الأساسية.

الصدق الظاهري: تم عرض الاختبار على نخبة من أساتذة هيئة التدريس المتخصصين وذوي الخبرة التربوية، بهدف التأكد من وضوح صياغة الفقرات ودقتها اللغوية، وضمان خلوها من الغموض. وقد أخذت ملاحظاتهم بعين الاعتبار، وتم تعديل بعض العبارات بما يتوافق مع توصياتهم لضمان سلامة بناء الأداة.

صدق الاتساق:

للتأكد من اتساق فقرات الاختبار، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لحساب العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار. وأدرجت نتائج هذا التحليل في الجدول (6)، مما يعكس مدى اتساق الفقرات مع الأداة ككل.

الجدول (6) معاملات الارتباط بيرسون بين فقرات الاختبار والدرجة الكلية:

السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
1	*0.624		**0.669		**0.652		**0.624
2	*0.678		0**0.694		*0.619		*0.661
3	*0.682		*0.655		**0.636		*0.682
4	*0.638		*0.627		*0.623		*0.645
5	*0.623		*0.689		*0.624		*0.658
	*0.648		*0.625		0.645		0.654
	*0.652		0.681		*0.652		
	0.642		0.633		*0.692		

**دال عند (0.01) * دال عند (0.05)

يتبين من الجدول (6) ان قيمة معاملات الارتباط لفقرات الاختبار جميعها كانت دالة احصائياً مما يدل على صدق الأداة

أ- ثبات المقياس:

قام الباحث بالتأكد من ثبات المقياس باستعمال ألفا كرونباخ وكانت قيمة معامل الثبات 0.785 وهي معامل ثبات مرتفع مما يشير إلى ثبات المقياس

ب- تطبيق المقياس:

- تم تنفيذ الاختبار النهائي بعد تحديد موعد مناسب له، وإبلاغ الطلبة به قبل أسبوع من تاريخ التطبيق لضمان جاهزيتهم واستعدادهم.

- الوسائل الاحصائية: اعتمدت الباحثة في تحليل البيانات على برنامج spss وتم استخدام الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار t لعينتين مستقلتين —معامل الارتباط بيرسون.

الفصل الرابع: النتائج الإحصائية

لاختبار الفرضية الأولى : توجد فروق ذات دلالة احصائية عند 0.05 بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة قبل تطبيق التجربة.

لاختبار الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التفكير التأملية قبل تطبيق التدريس باستعمال البرنامج المقترح ثم حساب قيمة T لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في درجات الطالبات والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية (T) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير التأملية قبل تطبيق التدريس بالبرنامج المقترح

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	df	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة
الضابطة	40	33.82	2.45	78	0.473	دالة
التجريبية	40	34.05	1.763			

من الجدول (7) يتبين أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (33.82) وانحراف معياري (2.45) والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (34.05) وبلغت القيمة التائية المحسوبة (0.473) تشير هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج، مما يعني أن المجموعتين كانتا متكافئتين في مستوى التفكير التأملية قبل تطبيق البرنامج. هذا التكافؤ يُعد شرطاً أساسياً لضمان صدق التجربة، حيث يُعزى أي فرق لاحق إلى أثر البرنامج وليس إلى فروق سابقة.

لاختبار الفرضية الثانية : توجد فروق ذات دلالة احصائية عند 0.05 بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التفكير التأملية وذلك في التطبيق البعدي

لاختبار الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجات طالبات المجموعة التجريبية في التفكير التأملية بعد تطبيق التجربة ثم حساب قيمة T لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في درجات الطلاب والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية (T) لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل البعدي لتفكير التأملية بعد تطبيق التجربة

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	df	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة
الضابطة	40	49.525	11.2	78	11.419	دالة
التجريبية	40	73.900	7.50			

من الجدول (8) يتبين أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (49.525) وانحراف معياري (11.2) والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (73.900) وانحراف معياري (7.5) وبلغت القيمة التائية المحسوبة (11.4019) وهي دالة عند (0.05) وتُظهر هذه النتيجة وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التعليمي القائم على النظرية البنائية المعرفية. وهذا يعني أن البرنامج كان له أثر إيجابي واضح في تنمية مهارات التفكير التأملية لدى الطالبات، مقارنة بالطريقة التقليدية التي تلقتها المجموعة الضابطة.

لاختبار الفرضية الثالثة : توجد فروق ذات دلالة احصائية عند 0.05 بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التفكير التأملية وذلك قبل وبعد التطبيق البعدي

لاختبار الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجات طلبة المجموعة التجريبية في التفكير التأملية بعد تطبيق التدريس بالبرنامج المقترح ثم حساب قيمة T لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في درجات الطالبات والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية (T) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية قبل وبعد تطبيق التدريس بالبرنامج المقترح

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	df	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة
قبل	40	34.05	1.73	78	34.585	دالة
بعد	40	73.900	7.503			

من الجدول () تشير قيم متوسط المجموعة التجريبية قبل تطبيق التدريس بالبرنامج المقترح البالغة (34.05) والانحراف المعياري (1.73) وقيم المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بعد تطبيق التدريس بالبرنامج المقترح البالغ (73.900) وانحراف معياري (7.50) وقيمة تائية محسوبة (34.585) دالة عند (0.05) مما يدل أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في مقياس التفكير التأملي قبل وبعد تطبيق البرنامج".

وقام الباحث بحساب معامل إيتا من أجل معرفة حجم أثر استعمال هذه في وانعكاسه تم حساب معامل إيتا كما في الجدول (8):

المجموعة التجريبية	معامل إيتا	مربع إيتا (η^2)
40	0.791	0.626

تشير قيمة معامل إيتا (0.791) إلى أن البرنامج التعليمي كان له أثر قوي جداً على تنمية التفكير التأملي. أما مربع إيتا ($\eta^2 = 0.626$) فيعني أن 62.6% من التغير في درجات الطالبات يُعزى إلى البرنامج، وهي نسبة مرتفعة جداً، تؤكد أن البرنامج كان فعالاً بدرجة كبيرة.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج البحث تفوقاً واضحاً لطالبات المجموعة التجريبية على نظيراتهن في المجموعة الضابطة في مقياس التفكير التأملي بعد تطبيق البرنامج التعليمي، وهو تفوق دال إحصائياً وذو حجم أثر كبير. ويُعزى هذا التفوق إلى طبيعة البرنامج القائم على النظرية البنائية المعرفية، التي تُعد من أبرز النظريات التربوية التي تُعزز التعلم النشط، وتُركز على دور المتعلم بوصفه محوراً للعملية التعليمية.

لقد ساهم البرنامج في إعادة تشكيل دور الطالبة من متلقية سلبية إلى متعلمة فاعلة، من خلال أنشطة تعليمية قائمة على الاستقصاء، والتأمل، والمناقشة، وربط المفاهيم الدينية بسياقات الحياة الواقعية. هذا التوجه أتاح للطالبة فرصة لبناء المعرفة ذاتياً، ومراجعة أفكارها، وتحليل المواقف الأخلاقية والدينية، مما عزز من قدرتها على ممارسة التفكير التأملي بوعي وعمق.

كما أن البرنامج وُفّر بيئة تعليمية مرنة، تُشجع على طرح الأسئلة، وتعدد وجهات النظر، والتأمل في المعاني القرآنية والحديثية، وهو ما يتماشى مع ما أكدته النظرية البنائية من أن التعلم يحدث من خلال التفاعل مع الخبرات، وإعادة تنظيم المفاهيم في ضوء التجربة (Brooks & Brooks, 1993). وقد دعمت هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسات سابقة مثل دراسة Ferianto et al. (2024) التي أثبتت أن استخدام استراتيجيات بنائية في تدريس التربية الدينية يُسهم في رفع مستوى التفكير التأملي، وكذلك ما أشار إليه Grimmitt (2000) من أن المعرفة الدينية تُبنى من خلال التأمل والتفاعل مع السياق الثقافي والروحي للمتعلمين.

وقد جاءت هذه النتيجة متسقة مع ما توصلت إليه دراسة ماجد والصيداوي (2023)، التي كشفت عن ضعف عام في مستوى التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأوصت بضرورة تدريب المعلمين على تنمية هذه المهارات.

كما تتفق النتائج مع ما توصلت إليه دراسة عبد الرحمن وآخرين (2019)، التي أكدت أهمية تحديد مهارات التفكير التأملي المناسبة لكل مرحلة دراسية، وأوصت بتطبيق نظريات تعليمية حديثة، مثل نظرية رايجلوث التوسعية، في تصميم البرامج التعليمية.

عزز هذه النتائج أيضاً ما توصلت إليه دراسة الدمانى والصبيحيين (2021)، التي أثبتت أثر البرامج التعليمية البنائية في تنمية التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية.

وعلى الصعيد القيمي، فقد أظهرت دراسة (Suhartini et al. 2025) أن التفكير التأملي لا ينفصل عن السياق الأخلاقي والاجتماعي للمتعلمين، وأنه يتعزز من خلال التفاعل بين الدوافع الذاتية والتوجيه التربوي.

وأخيراً، تدعم نتائج الدراسة ما توصلت إليه دراسة (Loyens et al. 2008)، التي أكدت أن الطلاب الذين يتبنون تصورات إيجابية حول التعلم البنائي يُظهرون مستويات أعلى من التنظيم الذاتي والمعالجة المعرفية العميقة.

إن هذا التفوق لا يُعد مجرد تحسن في الأداء، بل يُمثل نمواً نوعياً في طريقة تفكير الطالبات، وانتقالاً من الحفظ والتلقين إلى الفهم والتحليل والتأمل، وهو ما يُعد من الأهداف الجوهرية لتدريس مادة التربية الإسلامية. وعليه، فإن نتائج هذه الدراسة تُبرز أهمية تبني استراتيجيات تدريس قائمة على النظرية البنائية في المواد ذات الطابع القيمي والمعرفي، لما لها من أثر فعال في تنمية مهارات التفكير العليا، وعلى رأسها التفكير التأملي.

التوصيات:

- تضمين مهارات التفكير التأملي ضمن أهداف تدريس مادة التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية، باعتبارها مهارات عقلية عليا تعزز الفهم العميق والتطبيق الواعي للقيم الدينية.
- تدريب معلمي ومعلمات التربية الإسلامية على استخدام استراتيجيات التدريس البنائية، من خلال ورش عمل ودورات تدريبية تركز على تصميم أنشطة تعليمية محفزة للتأمل والتفكير.
- إعادة النظر في المناهج الدراسية لمادة التربية الإسلامية، بحيث تُبنى على مواقف تعليمية مفتوحة، وتُشجع على الحوار، وطرح الأسئلة، والتفكير النقدي.
- توفير بيئة صفية محفزة على التأمل، من خلال استخدام أساليب التعلم النشط، والعمل التعاوني، والتعلم القائم على المشكلات.
- تشجيع الطالبات على استخدام دفاتر تأملية لتوثيق أفكارهن وتساؤلاتهن حول المفاهيم الدينية، وربطها بحياتهن اليومية.
- إجراء تقييمات نوعية لقياس مدى تطور التفكير التأملي لدى الطالبات، وعدم الاكتفاء بالاختبارات التقليدية.

ثانياً: مقترحات لعناوين دراسات مستقبلية

- فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية في تنمية التفكير التأملي لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.
- أثر استخدام استراتيجيات التعلم القائم على المشكلات في تنمية التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الفقه.
- دراسة مقارنة لمستوى التفكير التأملي بين طلاب المدارس الحكومية والأهلية في مادة التربية الإسلامية.
- تصميم وحدة دراسية في التربية الإسلامية قائمة على التعلم التعاوني وأثرها في تنمية مهارات التفكير التأملي.
- أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الإعدادية في موضوع العقيدة.
- تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية في ضوء مهارات التفكير التأملي في المرحلة المتوسطة والإعدادية.
- فاعلية استخدام اليوميات التأملية في تعزيز التفكير التأملي لدى الطالبات في ضوء النظرية البنائية.

المصادر والمراجع

أولاً المراجع العربية:

بركات زياد أمين. (٢٠٠٥). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات مجلة جامعة القدس المفتوحة، م (٦)، ع (٣)، ٢٩-١.

داود، عزيز حنا وأنور حسين (1990) *مناهج البحث التربوي*، جامعة بغداد، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد

الدماني، عوده فالح بادي، والصبيح، عيد حسن. (2021). أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير العلمي في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن. مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية، المجلد 1، العدد 2، ص. 171.

- الدماي، عوده فالح بادي، والصبيح، عيد حسن. (2021). أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير العلمي في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن. مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية، المجلد 1، العدد 2، ص. 171.
- الرفوع، محمد أحمد. (2017). درجة توافر مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر، العدد (174)، الجزء الأول، يوليو، الصفحات 721–752.
- زيتون، حسن حسين، و زيتون، كمال عبد الحميد. (2003). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، محمود عايش. (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عامر، فتحي حسين (2012). الرأي العام الإلكتروني، دار النشر للجامعات، مصر.
- عبد الرحمن، بدر رمزي عبد الله، إبراهيم، أحمد سيد محمد، ومحمد، عبد الرحيم فتحي (2019). "بعض مهارات التفكير التأملي اللازمة لطلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية في ضوء نظرية رايجلوث التوسعية"، نُشرت في المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط، المجلد 35، العدد 12، الجزء الثاني
- عبد الرحمن، بدر رمزي عبد الله، إبراهيم، أحمد سيد محمد، ومحمد، عبد الرحيم فتحي. (2019). بعض مهارات التفكير التأملي اللازمة لطلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية في ضوء نظرية رايجلوث التوسعية. المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط، المجلد 35(العدد 12، الجزء الثاني)، 676–710
- ماجد، سُرى، والصيداوي، غسان رشيد (2023). بعنوان "التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، نُشرت في مجلة كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية، المجلد 29، العدد 120، الصفحات 361–376.
- الهاشمي، عبد الرحمن وآخرون (2016). استراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الإسلامية، دار العالم الثقافي.
- المراجع الأجنبية :

- Alarood, M. A. S., & Bayoumi, M. Z. N. (2020). The effectiveness of a cloud-based learning program in developing reflective thinking skills in Islamic education among students in the United Arab Emirates. *International Journal of Education and Practice*, 8(1), 158–173. <https://doi.org/10.18488/journal.11.2020.81.158.173>
- Priyamvada. (2018). Exploring the constructivist approach in education: Theory, practice, and implications. *International Journal of Research and Analytical Reviews (IJRAR)*, 5(2), 716–725. Retrieved from <http://www.ijrar.org/papers/IJAR19D5140.pdf>
- Hallas, J. (2008). Rethinking teaching and assessment strategies for flexible learning environments. In *Hello! Where are you in the landscape of educational technology? Proceedings ascilite Melbourne 2008* (pp. 377–380). Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE).:
- Boudourides, M. A. (2003). Constructivism, education, science, and technology. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 29(3). Retrieved from www.cjlt.ca
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Campoy, R. (2010). Reflective thinking and educational solutions: Clarifying what teacher educators are attempting to accomplish. *SRATE Journal*, 19(2), 15–22. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ948694.pdf>

- Chand, S. P. (2022). Constructivism in Education: Exploring the Contributions of Piaget, Vygotsky, and Bruner. *International Journal of Research and Analytical Reviews (IJRAR)*, 9(2), 1–7. SJIF (2022): 7.942.
- Dinkelman, T. (2000). An inquiry into the development of critical reflection in secondary student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 195–222. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00055-4)
- Ferianto, F., Munawiyah, N., Maqbul, M., & Firmansyah, F. (2024). Ibn Khaldun's Constructivist Thought in Islamic Education. *Al-Hayat: Journal of Islamic Education (AJIE)*, 8(2), 551–571
- Grimmitt, M. (2000). *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*. Great Britain: McCrimmons Publishing
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1990). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5–18.
- Knowles, Z., & Gilbourne, D. (2010). Aspiration, inspiration and illustration: Initiating debate on reflective practice writing. *The Sport Psychologist*, 24(4), 504–520.
- Loyens, S. M. M., Rikers, R. M. J. P., & Schmidt, H. G. (2008). Relationships between students' conceptions of constructivist learning and their regulation and processing strategies. *Instructional Science*, 36(5), 445–462. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9065-6>
- McAlpine, L., Weston, C., Beauchamp, J., Wiseman, C., & Beauchamp, C. (1999). Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education*, 37(2), 105–131. <https://doi.org/10.1023/A:1003548425626>
- Priyamvada. (2018). Exploring the constructivist approach in education: Theory, practice, and implications. *International Journal of Research and Analytical Reviews (IJRAR)*, 5(2), 716–725. Retrieved from <http://www.ijrar.org/papers/IJRAR19D5140.pdf>
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>
- Suhartini, A., Nursobah, A., Basri, H., Hayati, T., & Erihadiana, M. (2025). Reflective learning experience in Islamic religious education based on spiritual and social values. *Educational Process: International Journal*, 18, e2025488. <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.18.488>
- Ulfandi, I. Z., Al Masquri, N. Q., Hurriyah, N. K., Putra, M., & Jafar, H. (2023). Designing Islamic Religion Learning Strategies in State Junior High Schools: A Case Study. *Tarbawi: Jurnal Keilmuan Manajemen Pendidikan*, 9(1), 123–132. <https://doi.org/10.32678/tarhawi.v9i01.8159>