اثر الإتجاه التكاملي في التفكير المنظومي لطلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة الإعجاز القرآني

م.د. ياسر خلف رشيد علي الشجيري
جامعة الأنبار –كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

الفصل الأول

أولاً: مشكلة البحث:

لاحظ الباحث عن طريق خبرته – المتواضعة– في أثناء عمله في ميدان التدريس في أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية ان هناك ضعفاً في المستويات وتدنياً واضحاً في التفكير المنظومي للطلبة في مادة الإعجاز القرآني، ويرى الباحث أن هذا التدني يعود إلى أسباب عديدة من أبرزها: طرائق تدريس المادة، وغزارة المادة الدراسية، وصعوبة استيعابها في الوقت القصير المخصص لها، وان مادة الإعجاز القرآني افتقرت تماماً للدراسات التجريبية في ميدان طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الإسلامية.

وقد شخص بعض الباحثين هذا الضعف منذ أكثر من عقد من الزمن ولكن المعالجات الفعلية والعملية لهذهِ المشكلات ما زال دون المستوى المطلوب، إذ اقتصرت على الدراسات النظرية فقط (يونس وآخرون، ١٩٩٩، ص٧– ٨).

ولذا فان مادة الإعجاز القرآني تحتاج إلى أساليب فاعلة لتدريسها، وان التدريسي الذي يفتقر إلى أسلوب ملائم في التدريس قد يلحق ضرراً بالغاً بمنهاج يتصف بالصدق والشمول (مدكور، ١٩٩١، ص٩).

ولهذا، فان الإلمام بعلوم التربية الإسلامية وحدها من دون الاهتمام بطرائق تدريسها يُشّكل عقبة كبيرة في تحقيق الطموحات التي تسعى التربية الإسلامية إلى تحقيقها في شخصيات الطلبة، إذا ما علمنا ان الطريقة في التدريس تعد همزة الوصل بين الطالب والمنهج، وهي من المكونات الأساسية في نجاح عملية التعليم والتعلم (الحديثي، ٢٠٠٤، ص٥).

وان تحقيق أهداف التربية الإسلامية لا يتم إلا بوجود طرائق وأساليب مناسبة أكثر فاعلية وإنتاجاً من الأساليب والاتجاهات التقليدية حالياً التي يكون فيها موقف الطالب سلبياً، وغير فعال في العملية التعليمية (أبو جلالة، ١٩٩٩، ص١٢٥).

وقد ظهرت في العقود الأخيرة تداعيات ونداءات إلى ضرورة إعادة النظر في المنهجية التي تعتمد على المنحى الخطي (Linear Approach)، ودعت إلى روى جديدة تنادي بحتمية الأخذ بالاتجاه التكاملي والمدخل المنظومي في تقديم الخبرات المختلفة في صورة منظومية، تظهر وتؤكد

الترابط والتفاعل والتداخل والتكامل بين هذهِ الخبرات، وتعمل على ربط ما لدى الطالب من معرفة سابقة في بنيته المعرفية بما سيتعلمه من خبرات جديدة، مما يجعل تعلمه ذا معنى (فهمي وعبد الصبور، ٢٠٠١، ص٣٦).

وهذا ما أكدته عدد من الأدبيات والدراسات الحديثة التي دعت إلى ضرورة إجراء دراسات تتعلق بالتفكير المنظومي في القرآن الكريم والعلوم الإسلامية (حوامدة، ٢٠٠٣، ص٥٧٥- ٥٧٦) (حجو، ٢٠٠٤، ص٣٩).

لان هذا النوع من التفكير يعطي الطلبة رؤية شاملة عن الموضوعات الدراسية مما يجعلهم أكثر تفاعلاً مع الدرّس نقداً وإبداعاً واستقصاءً، فهو يعمل على وفق منهج تكاملي في التفكير، وعليه، فالطالب الذي يفكر بهذا النمط يكتسب مستويات تفكير متعددة ومتنوعة.

ومما تقدم تتجلى مشكلة البحث الحالي بوجود حاجة ماسة لاستحداث اتجاهات حديثة تناسب تدريس مادة الإعجاز القرآني سعياً لاستمرارية التطور والمعالجة والارتقاء بمستوى تفكير الطلبة في أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية، وعليه برزت الحاجة إلى معالجة مشكلة تدني مستويات التفكير المنظومي للطلبة عن طريق الاتجاه التكاملي في تدريس مادة الإعجاز القرآني.

ثانياً: أهمية البحث والحاجة إليه:

تضمّن القرآن الكريم أصولاً تربوية عديدة، عنيت بمجموعها برسم منهج واضح للتعامل مع الإنسان والكون والحياة، ووضع مجموعة من المبادئ والأسس تقوم عليها النظرية التربوية الإسلامية التي تشمل فلسفة التربية الإسلامية والأهداف التي تتطلع لتحقيقها في ضوء فكرة الإسلام الكلية عن الوجود الإنساني وعلاقته بالخالق والكون والحياة، كما تشمل الميادين التي أوجبت هذهِ التربية معالجتها، والمناهج والمبادئ والأساليب والوسائل التي تراها هذهِ النظرية لتحقيق هذهِ الأهداف وتقويمها (الكيلاني، ١٩٨٥، ص٢٠).

ويتميز النص القرآني بأنه لسان عربي معجز ثري بالدلالات التربوية، والإشارات العلمية والنفسية، ويؤكد علماء التربية على ((ان إشارات القرآن التربوية تعد مظهراً بديعاً من مظاهر إعجازه الذي تحدى الله به البشر، وما أحوج المسلمين اليوم لقراءته قراءة تربوية منهجية يؤسسون عليها، ويستلهمون منها، فلسفة تربوية متكاملة يضعونها موضع التنفيذ في نظام تربوي متكامل له أسس،وأهداف،ووسائل،وأساليب تسعى بمجملها لعلاج المشكلات المعاصرة، والارتقاء بالمجتمعات الإسلامية إلى مواقع السيادة والريادة))(الجلاد،٢٠٠٤،ص٣٦).

ونظراً لأهمية القرآن الكريم التي تجلت في آياته وشرائعه ومبادئه، ولكونه مصدر التشريع الأول في الإسلام، ومعجزته الخالدة، فقد عدّ علماء الإسلام ومفكروه تعلّم القرآن الكريم وتعليمه الركن الأساس في البنية المعرفية الإسلامية، وفي تشكيل معالم النظام التربوي الإسلامي.

لقد ميّز الله ﷻ الإنسان عن سائر المخلوقات بنعمة العقل، به يهتدي العبد إلى ربه، وبه يفكر في الآيات التي أودعها الخالق في كونه، قال تعالى: ﴿الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَاماً وَقُعُوداً وَعَلَى جُنُوبِهِمْ

وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ﴾ (آل عمران:١٩١).

ويصل عدد الآيات القرآنية التي ورد فيها التفكير ومعانيه الأخرى والدعوة له والحث عليه في أكثر من (٦٠٠) آية، إشارة إلى أهمية التفكير في الحياة، وهذا كاف ليكون دعوة للمربين خاصة ليتيحوا الفرصة للطالب بان ينمي مهارات تفكيره بتوجيهها إلى الطريق التي تجعل هذا الطالب قادراً على ابتكار الحلول للمشاكل التي تعترض حياته، متكيفاً مع البيئة التي يعيش فيها (الهاشمي والدليمي، ٢٠٠٨، ص٦٣).

إن طبيعة العصر، عصر التغيير السريع، يحتاج بشدة إلى مفكرين غير تقليدين، يتميزون بمهارات عليا تتلاءم وهذا الزمان، لذلك زاد الاهتمام في الآونة الأخيرة بموضوع تحسين عمليات التفكير العليا وتطويرها لدى الطلبة، وخصوصاً موضوع (التفكير المنظومي).

ان الذي لا يمكن الاختلاف حوله هو أن للطلبة عقولاً، وأن لديهم استعداداً للتعلم؛ لان الله ﷻ خلق الإنسان كذلك، ونتفق جميعاً على ان أعظم استثمار نقدمه لمستقبل الأمة هو عقول أبنائها، (فقوة العقل تعتمد على عمق الخبرات التي يحتويها، وسلامة الفكر تأتي من نمو القدرات العقلية المستودعة فيه) (الهاشمي والدليمي، ٢٠٠٨، ص٦٣).

والتفكير المنظومي من جملة ما يهدف إليه هو إعداد جيل قادر على التعايش مع الحاضر وما يحمله من تحديات وربطه بالماضي واستشراف المستقبل؛ لأنه لا يمكن ان نتصور أمة بلا حاضر أو مستقبل، وهذا يتطلب ان تكون مخرجات النظم التعليمية على مستوى التحديات (الكبيسي، ٢٠٠٨، ص١٤).

لذا لابد من آلية تعد بمثابة مدخل تربوي يراعى فيه التفكير المنظومي للإفادة منه في نواحي عديدة، لان ما يمتاز به المنهج المنظومي أنه منهج ديناميكي دائم الحركة والتغير، يهتم بالمدخلات كما يهتم بالعمليات والمخرجات، ويهتم بالتغذية الراجعة، فكلما كانت المخرجات متطابقة مع أهداف المنظومة المحددة سلفاً كانت المنظومة أكثر فاعلية وذات كفاءة أعلى، أما إذا كانت درجة التطابق محدودة أو معدومة حينئذٍ تعدُّ المنظومة غير فعالة في تحقيق أهدافها والتحكم في مخرجاتها (فهمي وعبد الصبور، ٢٠٠١، ص٤٦).

وعليه، فالتفكير المنظومي في التدريس يتطلب إجراء منظومة متكاملة من (المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة) على وفق نظرة شمولية للموقف المراد تدريسه، وإدراك مكوناته والعلاقات التي تربطه ببعض وعلاقة كلّ منها بالموقف الكلي، فهو يتضمن إدارة عمليات التفكير، ويتطلب – أيضاً– مهارات عليا في التفكير على مستوى تحليل الموقف ثم إعادة تركيب مكوناته بمرونة(السعيد،٢٠٠٤، ص١).

وبما ان الواقع التعليمي في مؤسساتنا التعليمية في الغالب يتبع المنهج الخطي في التفكير حيث تقدم الحقائق والمفاهيم والموضوعات منفصلة عن بعضها البعض بحيث تؤدي في النهاية إلى

ركام معرفي كبير غير مترابط قد تكون مهمته مساعدة الطلبة على اجتياز اختبارات تقتصر على قياس الجانب المعرفي في مستوياته الدنيا فقط، وعلى هذا فان الاهتمام بالجانب العقلي، وتنمية العمليات والمهارات العقلية الخاصة بالتفكير المنظومي أصبح من المتطلبات الأساس والمهمة لمواجهة المستقبل بنظرة متكاملة وشاملة (السعيد، ٢٠٠٤، ص١).

هذهِ النظرة التكاملية الشاملة التي لا تفتت الأحداث أو الأفكار، بل ترى كل الأشياء مترابطة ومتصلة ومتفاعلة موجودة، جعلت الحاجة ماسة وملحة إلى اعتماد (الاتجاه التكاملي) الذي يقوم على بناء المناهج بصورة شاملة ومتكاملة بين معرفة الماضي وحاضر المكان ومشكلاته والتفاعل مع المستقبل وتحدياته، ثم التكامل بين الأهداف والغايات واختيار الخبرات وتعيين النشاطات والمواقف التعليمية والطرائق التدريسية وأساليب التقويم لتعمل كلها متضافرة متكاملة على تحقيق الأهداف والكشف عن مدى تحقيقها وانجازها (الكيلاني، ١٩٩٨، ص٧).

ان أهمية الاتجاه التكاملي تبرز في ميدان التربية الإسلامية عن طريق النظرة التوافقية بين الاتجاه والمنهج؛لان الهدف من المعرفة والتعليم في منهج التربية الإسلامية،هو بناء الإنسان القادر على المساهمة بايجابية وفاعلية في عمارة الأرض وترقيتها على وفق منهج الله،وهذا يقتضي بطبيعة الحال تكامل المعرفة والخبرات التي تُعلَّم(مدكور،٢٠٠٢، ص٣٣٠).

ان التكامل بين جوانب المعرفة في منهج التربية الإسلامية ليس هدفاً بحد ذاته، لان أهمية التكامل تكون بقدر ما يؤدي هذا التكامل إلى أقدار الطالب على التفكير والتدبر في الآيات القرآنية والكونية، وإدراك العلاقات بين الأشياء وخالقها وبين الأشياء ووظيفتها.

وقد عمل المختصون بالمناهج الدراسية وطرائق التدريس على تحقيق التكامل بين الخبرات التربوية التي يكتسبها الطلبة، والإفادة منها في تحقيق التكامل في فكر الطلبة وبناء شخصياتهم.

ومن هنا كانت انطلاقة دعوة المربين إلى كسر الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة، وعدّ تجزئتها أمراً غير مرغوب فيه، في عصر تداخلت فيه آفاق الثقافة العامة، وبدأ من المستحيل عزل أي فرع من فروع العلم عن النظام الكلي للمعرفة العلمية(مراد،١٩٩٠،ص٢).

وتزداد أهمية الاتجاه التكاملي والحاجة إليه بكونه مرتبط بحاجات الطلبة ودوافعهم النفسية أكثر من كونه مبنياً على الأساس المعرفي، ولذلك نجد في الاتجاه التكاملي أن الطالب يشعر بجدوى ما يتعلمه، لارتباطه بحياته وحاجاته، إضافة إلى انه يدفعهم إلى البحث والاستقصاء.

وإيماناً بجدوى الاتجاه التكاملي في تنمية الموارد البشرية بادرت اغلب دول العالم المتقدم إلى الأخذ بهذا الأسلوب في بناء المناهج الدراسية، وفي تنظيم المحتوى الدراسي، وفي عرض المعلومات والحقائق والمفاهيم بطرائق تدريسية على وفق هذا الاتجاه.

ولما كان التكامل بين المواد الدراسية مهماً وواجباً، فان التكامل بين فروع المادة الواحدة أهم وأوجب، وأكثر أهمية ووجوباً من هذا وذاك، ولهذا يفضل تقديم المادة الدراسية للطلبة على طبيعتها وحدة متكاملة، تلغي الفواصل بين فروعها، وقد بدأ الاهتمام بالاتجاه التكاملي في المناهج وطرائق

التدريس يزداد مع ظهور النظرية الإدراكية، واعتمد على الأسس نفسها التي اعتمدت عليها تلك النظرية، فهو يبحث فيما وراء طرائق التدريس آخذ بالحسبان مشكلات المحتوى وحاجات المتعلمين(مبارك، ١٩٨٨، ص٤)(مراد، ١٩٩٠، ص٨).

وأهمية البحث الحالي والحاجة إليه تأتي من طريق محاولة كشف عن اثر اتجاه تدريسي حديث في متغير مستقل هو (التفكير المنظومي) والمادة الدراسية (الإعجاز القرآني) التي خلق منهما – تقريباً– البحوث التربوية التجريبية في ميدان طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الإسلامية في العراق –على حدّ علم الباحث–

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى: معرفة اثر الاتجاه التكاملي في التفكير المنظومي لطلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة الإعجاز القرآني.

رابعاً: فرضية البحث:

لتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضية الصفرية الآتية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يتم تدريسهم بالاتجاه التكاملي، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يتم تدريسهم بالاتجاه التقليدي (من دون استعمال الاتجاه التكاملي) في اختبار التفكير المنظومي في مادة الإعجاز القرآني.

خامساً: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ:

١. طلبة المرحلة الرابعة في أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في كليات التربية للعام الدراسي ٢٠٠٧– ٢٠٠٨م، والتي تشمل:

أ. كلية التربية– ابن رشد/ جامعة بغداد.

ب. كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة الأنبار.

٢. الموضوعات: وتشمل عدد من مفردات مادة الإعجاز القرآني وهي:

أ. النظم والتركيب اللغوي.

ب. بلاغة الأسلوب.

ج. الإيقاع الصوتي– الموسيقى.

د. الإخبار عن الغيب.

هـ. الإعجاز النفسي.

و. الإعجاز العلمي.

ز. الإعجاز التشريعي.

ح. الإعجاز العددي.

٣. مدة التجربة: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٧– ٢٠٠٨م.

٤. الاتجاه التكاملي في التدريس.

سادساً: تحديد المصطلحات:

- **(الاتجاه التكاملي):**

١. عرفه Routledeg & Poul (1982) بأنه: ((طريقة تنظيم التعليم ضمن نشاط أو مشكلة مأخوذة من أكثر من موضوع أو معرفة ويتحقق ذلك عن طريق قبول مواد نسلّم باستقلالها ثم نربط بينها عندما تبرز أسئلة في موضوع واحد والذي يؤدي إلى تعاون الموضوع الآخر لحلها)) (Routledeg & Poul, 1982, P.37).

٢. وعرفه حمادي (١٩٨٦م) بأنه: ((هو ان تدرس مادة ما وحدة مترابطة ومتكاملة من خلال النصوص دون فصل بين فروعها المتعددة)) (حمادي، ١٩٨٦، ص٢٨).

٣. وعرفه مراد (١٩٩٠م) بأنه: ((طريقة تنظيمية لمحتوى المنهاج تسعى لإيجاد التوافق بين المحتوى الدراسي والشكل العام للمتطلبات الرئيسة لطريقة التدريس والتي يجب ان تحدّد بمجموعة من المعايير وفي ضوئها يتم بناء المنهاج وتحديد طريقة التدريس التي تتفق وطبيعة الأهداف ونوعها)) (مراد، ١٩٩٠، ص١٠).

٤. وعرفه الملا (١٩٩٤م) بأنه: ((نظام يؤكد على دراسة المواد دراسة متصلة ببعضها البعض لإبراز علاقات فيما بينها وتوظيفها لزيادة الفهم والاستيعاب))(الملا، ١٩٩٤، ص١٤٢).

٥. وعرفه يونس وآخرون (١٩٩٩م) بأنه: ((المنهج الذي لا توجد فيه حواجز بين المادة الدراسية القريبة من بعضها البعض)) (يونس وآخرون، ١٩٩٩، ص١٤١).

أما التعريف الإجرائي للاتجاه التكاملي فيعرفه الباحث بأنه: ((اتجاه تنظيمي يعتمده التدريسي في عرض المادة الدراسية بعدّها وحدة مترابطة ومتكاملة من غير فصل بين علومها وفروعها، بما يخدم الأهداف التربوية المنشودة؛ لتنمية التفكير المنظومي لطلبة المجموعة التجريبية في مادة الإعجاز القرآني)).

- **(التفكير المنظومي):**

١. عرفه Bartlett(2001) بأنه:((تفكير شامل وتقنية تفكير بسيطة لإيجاد التمركز في أنحاء النظام كافة وعن طريق هذا التفكير يتم التوصل إلى حل مشكلات معقدة عن طريق إيجاد أنظمة رابطة))(Bartlett, 2001, P.1-10).

٢. وعرفه المنوفي (٢٠٠٢م) بأنه: ((تحليل الموقف التعليمي وإعادة تركيب مكوناته بمرونة مع تعدد الطرق التي تتفق مع تحقيق الأهداف والوصول للمطلوب في إطار من التنظيم والإدارة لعملية التفكير والتفكير في التفكير)) (المنوفي، ٢٠٠٢، ص٤٨).

٣. وعرفه جمال (٢٠٠٥م) بأنه: ((التفكير الذي يعتمد في حلّ المشكلة أو الظاهرة – وهي في حالة حركة وتفاعل بين عناصرها– على الملاحظة الدقيقة للعناصر والمتغيرات في أثناء تفاعلها

معاً حتى يمكن وصف العلاقة المتبادلة بين هذهِ العناصر المتنوعة واستنتاج العلاقة بين المدخلات والعمليات والمخرجات)) (جمال، ٢٠٠٥، ص٢٨).

٤. وعرفه النبهان (٢٠٠٧م) بأنه: ((التفكير الذي يدرس جملة من المكونات وتحليلها إلى منظومات كلية ثم فرعية مع إعادة تركيبها وترتبها في إطار موضوع البحث)) (النبهان، ٢٠٠٧، ص٤٥٧).

٥. وعرفه الكبيسي (٢٠٠٨م) بأنه: ((نمط من التفكير الذي يعالج المفاهيم والمضامين عن طريق منظومة متكاملة تتضح بها العلاقات بين المفاهيم مما يجعل المتعلم/ الطالب قادراً على ربط خبراته السابقة بخبراته الجديدة وتحليل هذهِ الصورة الكلية إلى أجزائها أو ربط تلك الأجزاء بمنظومة كاملة)) (الكبيسي، ٢٠٠٨، ص٢١).

أما التعريف الإجرائي للتفكير المنظومي فيعرفه الباحث بأنه: ((التفكير الذي يركز على مضامين علمية مركبة عن طريق منظومات متكاملة تتضح فيها كافة العلاقات بين المفاهيم والموضوعات مما يجعل المتعلم قادراً على إدراك الصورة الكلية لمضامين المنظومات المعروضة ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها طلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية بالاختبار الذي اعدّ لهذا الغرض)).

- (الإعجاز القرآني):

١. عرفه الفيروز آبادي (١٩٦٣م) بأنه: ((زوال القدرة عن الإتيان بالشيء من عمل أو رأي أو تدبير)). (الفيروز آبادي، ١٩٦٣، ٦٥/١).

٢. وعرفه الزرقاني (١٩٨٠م) بأنه: ((إثبات القرآن عجز الخلق من الإتيان بما تحدّاهم به)) (الزرقاني، ١٩٨٠، ٢/ ٥٧٣).

٣. وعرفه القطان (١٩٨٣م) بأنه: ((إظهار صدق النبي ﷺ في دعوى الرسالة بإظهار عجز العرب عن معارضته في معجزته الخالدة – وهي القرآن– وعجز الأجيال بعدهم)) (القطان، ١٩٨٣، ص٢٥٨).

٤. وعرفه عبد الرحيم (١٩٩٠م) بأنه: ((تفوقه وسبقه في كل مجال كان فيه التحدي بما لا يستطيع احد ان يصل إليه أو يضاهيه)) (عبد الرحيم، ١٩٩٠، ص٢٢٣).

٥. وعرفه الرافعي (١٩٩٧م) بأنه: ((ضعف القدرة الإنسانية في محاولة المعجزة ومزاولته على شدّة الإنسان واتصال عنايته ثم استمرار هذا الضعف على تراخي الزمن وتقدمه)) (الرافعي، ١٩٩٧، ص١٢٠).

٦. وعرفه الجرجاني (٢٠٠٣م) بأنه: ((هو ان يؤدي المعنى بطريق هو ابلغ من جميع ما عداه من الطرق)) (الجرجاني، ٢٠٠٣، ص٣٥). أما التعريف الإجرائي للإعجاز القرآني فيعرفه الباحث بأنه: ((موضوعات الإعجاز القرآني التي تدرس لطلبة المرحلة الرابعة في أقسام القرآن الكريم

والتربية الإسلامية في كليات التربية التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي في العراق للعام الدراسي ٢٠٠٧- ٢٠٠٨م)).

الفصل الثاني

الإطار النظري

أولاً: الاتجاه التكاملي (Integrated Approach).

يعد الاتجاه التكاملي احد الاتجاهات الحديثة التي دعت إليها الحركة التربوية المعاصرة بعد ان أثبتت نتائج البحوث والدراسات فاعليته ودوره الايجابي في رفع التحصيل الدراسي للطلبة وتنمية تفكيرهم ومهارات العمل الاجتماعي ذات الأثر الكبير في حياتهم اليومية.

فقد لوحظ في بداية الخمسينات من القرن العشرين تغير كبير في مفهوم المنهج ونظريته، وبدأت المناهج في ضوء هذا التغيّر في التطوير وخصوصاً في الدول المتقدمة، مما دعت الحاجة طرح العديد من البرامج والاتجاهات التي تتناسب مع التطور العلمي، وكان من بين هذهِ التغيرات والتطورات النظرة إلى الخبرة التربوية على أساس أنها كلٌ متكامل لا يمكن بأي حال ان تنفصل أجزاؤها بعضها عن بعض، إذ تقتضي طبيعة الإنسان ان يحصل على خبرات متكاملة (ميخائيل، ١٩٨٦، ص١).

ومن هنا كانت انطلاقة دعوة المربين إلى كسر الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة،وعدّ تجزئتها أمراً غير مرغوب فيه في عصر تداخلت فيه آفاق الثقافة العامة،وبدأ من المستحيل عزل أي مادة من فروع العلم عن النظام الكلي للمعرفة العلمية(مراد،١٩٩٠،ص٢).

ويرى الباحث ان الاتجاه التكاملي خطوة وسطى بين انفصال المواد الدراسية وإدماجها إدماجاً تاماً، فهو محاولة لربط المعلومات الواردة في المباحث لأجل تثبيتها في ذهن الطالب ليصبح التعامل معها عن طريق الاستعمال وليس عن طريق التخزين فقط.

ويذهب بعض التربويين إلى ان الاتجاه التكاملي له أبعاد ثلاثة هي: المجال والشدة، والاستخدام البيئي، ويتم تحديدها في ضوء الموضوعات المتكاملة، في حين يرى البعض الآخر ان هناك أبعاداً أكثر دقة، وهي: مجال التكامل، وشدة التكامل، وعمق التكامل، وان المواد المتكاملة وموضوعاتها تحدد درجة هذهِ الأبعاد وهذا ما يميل إليه الباحث في دراسته (لبيب ومينا، ١٩٩٣، ص١٧٩).

وإذا بحثنا في مبادئ الاتجاه التكاملي، نجد من يوضحها بدقة، فقد بيّن ريتشارد برنج (Pring, 1971) خمسة مبادئ أساسية للتكامل هي:

أ. التكامل النفعي: الذي يرمي إلى جعل الطالب فعالاً عند التعلم.

ب. التكامل الاجتماعي: الذي يرمي إلى التكامل والتكيف الاجتماعي.

ج. والتكامل المبني على المعنى: الذي يهدف إلى مساعدة الطالب على تنظيم خبراته.

د. والتكامل المبني على الدافعية: الذي يهدف إلى تنمية القدرة على البحث عما هو مفيد للطالب.
هـ. والتكامل المبني على الحاجات والاهتمامات: الذي يهدف إلى بيان الحاجات والقضايا الاجتماعية التي تكون أساساً للدراسات التكاملية (مراد، ١٩٩٠، ص٣٨).

ولهذا نجد مسوغات كثيرة تدعو للأخذ بالاتجاه التكاملي في التدريس، والمنهج الدراسي، ومن ابرز هذه المسوغات، ما يأتي:

أ. الرغبة في بناء إنسان متكامل: لان الهدف من وراء العملية التعليمية التعلمية هو بناء إنسان متكامل الشخصية، متكامل في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، ومن هنا بدأت الحاجة ملحة إلى تبني اتجاه أو مدخل يحقق هذا الهدف، ويقدم المعرفة للطلبة بصورة متكاملة، ويوضح العلاقات والروابط بين جوانبها المختلفة حتى يمكن التأثير في شخصية الطالب من جوانبها المتعددة (يونس وآخرون، ١٩٩٩، ص١٤٠).
ب. يعمل الاتجاه التكاملي على التخلص من تفتيت المعرفة العلمية التي تتصف بها مناهج المواد المنفصلة مما يوفر وقتاً لكل من المدرس والطالب، ولا يثير الملل لديهما، ويكون أكثر اقتصاداً في الجهد والمال. (الجراح، ٢٠٠٠، ص٤٣).
ج. تزايد المعرفة والتغير السريع في المجتمعات والتعقيد المتزايد يتطلب نظرة شمولية ومتكاملة تساعد في مواجهة التحدي بكل أشكاله.
د. المعرفة كل لا يتجزأ،ولا يكن تحصيلها إلا بمنهج تكامل العلوم والتخصصات وتداخلها، وتكاملها في الأثر والنتيجة (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠٠٣، ص٣٨).
هـ. يراعي الاتجاه التكاملي خصائص النمو السيكولوجي والتربوي للطلبة من حيث مراعاة ميولهم واهتماماتهم واستعداداتهم فيما يقدم لهم من معارف وخبرات ومعلومات متكاملة (الجراح، ٢٠٠٠، ص٥٢).

ويرى الباحث في الاتجاه التكاملي اتفاقاً مناسباً مع ما أكده علم النفس الحديث (ان العقل وحدة متكاملة) وهذا ما ذكره التجريبيون، وليس مكوناً من ملكات متعددة كما زعم أصحاب نظرية (الملكات والتدريب العقلي) واتفاقاً صريحاً مع تكامل الخبرة الإنسانية في منهج التربية الإسلامية وطبيعة العلوم الشرعية إذ يعد مبدأً أساسياً في منهج التربية الإسلامية يتماشى مع وحدة مصدر الوجود كله، ومع غاية الوجود الإنساني، ومع وظيفة الإنسان، والهدف من تعلمه.

والاتجاه التكاملي أما ان يكون أفقياً أو راسياً، و(التكامل الأفقي): يعني ان تتكامل المعارف والمفاهيم والمهارات بين مجالات المعرفة المختلفة، وذلك كالربط بين الدراسات الاجتماعية والدراسات اللغوية، والربط بين الرياضيات والعلوم الطبيعية ... وهكذا، أما (التكامل الرأسي) فيعني الربط بين ما تعلمه الطلبة بالأمس وما يتعلمونه اليوم وما سوف يتعلمونه غداً أو مستقبلاً، وهذا النوعان من التكامل يسميان بـ(التكامل الداخلي)، وهناك نوع آخر يسمى بـ(التكامل الخارجي) وهو يعني بالتكامل بين الأقسام المختلفة التي تنطوي على التنظيمات المعرفية المختلفة، ومن ذلك التعاون بين قسم

العلوم الاجتماعية وقسم اللغات والعلوم اللغوية، وبين قسم اللغات وقسم الفنون التعبيرية .... وهكذا (مدكور، ٢٠٠٢، ص٣٣٠).

ويرى الباحث ان أهم أنواع التكامل – والذي يعد الهدف الرئيس للتكامل- هو ذلك الربط بين كل معرفة أو خبرة أو مهارة وبين الغاية منها في منهج التربية الإسلامية، أي الربط بين المعرفة ووظيفتها وتطبيقها ومدى مساهمتها في بناء الإنسان الصالح القادر على المساهمة بجدية وفاعلية في عمارة الأرض على وفق منهج الله تعالى.

ويقوم الاتجاه التكاملي في ميدان التربية الإسلامية على ما يأتي:(يونس وآخرون،١٩٩٩،ص١٤٣-١٤٧)

١. تحديد الأهداف العامة.

٢. ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف خاصة.

٣. تحليل محتوى فروع التربية الإسلامية، ومحتوى بعض المجالات العلمية الأخرى المرتبطة بالأهداف العامة والخاصة، بقصد تجميع المعلومات التي تبعثرت في هذهِ الفروع والتي تدخل في نطاق موضوع الوحدة أو المشكلة المراد دراستها.

٤. إحداث مسارات للتكامل أو عمل خرائط انسياب، ويتم ذلك عن طريق:

أ. تحليل العمل الذي نود ان يتعلمه الفرد سلوكياً، ومن التحليل نحدد الأعمال المتطلبة لتعلمه.

ب. تكوين هرم تعليمي من المتطلبات الأولية للعمل.

٥. بناء المحتوى: ويتم ذلك عن طريق مزج المعارف التي تم جمعها من فروع متعددة ومن مجالات شتى والتي تدور حول موضوع واحد أو مشكلة واحدة.

٦. تدريس المحتوى: أي اختيار طريقة تدريس مناسبة للمحتوى فالمستعمل للاتجاه التكاملي لابد ان يأخذ بتكامل المحتوى والطريقة حتى يتحقق التكامل بالصورة المرجوة.

٧. تقويم المحتوى: ان عملية تقويم المحتوى عملية تشخيصية علاجية تهدف إلى إصدار حكم على مدى ما تحقق من الأهداف المنشودة، وفي المجالات الثلاثة: المعرفية والوجدانية، والمهارية.

<u>ثانياً</u>: التفكير المنظومي (Systemic Thinking):

التفكير المنظومي ظهر بوصفه مفهوماً في ميدان التربية والتعليم في العالم العربي عام ١٩٩٨م مرتبطاً بالأهداف المحورية للمدخل المنظومي في معالجة الفصل التعسفي بين العلوم، ولرفض المنحى الخطي (Linear Approach) في التفكير الذي يؤدي إلى تجزئة المعرفة، وتفتيتها، وتقسيمها إلى مجالات متعددة، ومواد كثيرة يدرسها الطلبة بطريقة مفككة، بحيث تصبح عرضة للنسيان، وغير قابلة للتطبيق والاستعمال الفعلي في الحياة(Fahmy & Logowski, 2001, P.3).

والتفكير المنظومي يمكن تحديده بأنه قدرة الطالب على تكوين نماذج ومنظومات للأشياء التي تحيط به، وهذهِ النماذج أو المنظومات هي تمثيلات للحقيقة يتم تكوينها من قبل الطالب وليست الحقيقة نفسها، وتؤدي النماذج والمنظومات الفرعية دوراً رئيساً في تطوير التفكير المنظومي، الذي يبين العلاقات السببية والمنطقية بين المنظومات المختلفة التي تنمو وتتسع كلما تفاعل الفرد مع البيئة.

والأساس النظري لهذا النوع من التفكير هو (ان يكون الفرد قادراً على التفكير عن طريق نماذج ومعلومات واضحة، وان يدرك ان هذهِ النماذج هي نماذج قام بوصفها وليست حقائق، وان يكون باستطاعته بناءها وتحليلها ونقدها وتطويرها باستمرار، وتقوم عملية بناء النماذج والمنظومات على أدوات وأشكال التمثيل المتاحة، وغالباً ما يكون تدريب الفرد قائماً على العلاقات البسيطة للسبب والنتيجة) (عفانة وأبو ملوح، ٢٠٠٧، ص٣٩٥).

وعليه، فالتفكير المنظومي تفكير بلغة العلاقات، ويتطلب نظرة شمولية تنتقل من إدراك الأشياء إلى إدراك العلاقات فيما بينها على صعيد الجزء والكل، وهذا النوع من التفكير يتعامل مع مستويين من الجانب العلمي هما: (التفكير التحليلي) و(التفكير التركيبي) (الكبيسي، ٢٠٠٨، ص٤١).

ولذلك فان هذا النوع من التفكير يتناول مضامين ومفاهيم علمية مركبة بحيث يكون الطالب واعياً بأنه يفكر في منظومات واضحة، وتكون لديه القدرة على تركيبها وتحليلها.

وبنظرة تأصيلية يعد التفكير المنظومي من الصور البارزة التي اهتم بها المنهج في المنظور التربوي الإسلامي، لان هذا النوع من التفكير يعطي للنظام المعرفي طبيعة تركيبية ووظيفية ونمطاً من العلاقات التبادلية بين أجزاء هذا النظام وكيفية اعتماد مكونات النظام كل منها على الآخر، بحيث لا يقتصر التفاعل على جزء معين بل ان كل جزء من النظام يعتمد على الآخر في أداء وظيفته، لان النظام وحدة واحدة تسعى جميعاً إلى تحقيق أهداف وغايات، ولكل نظام – أيضاً– مدخلات بوصفها عناصر أساسية أو مكونات لقيام هذا النظام ثم يجري في داخله تفاعل وعمليات بين هذهِ المكونات، وبالتالي تعطي مخرجات تكتسب مميزاتها ونوعيتها عن طريق التفاعل الذي حدث داخل النظام وبحسب نمط القوانين والأنظمة التي اجري في ضوئها هذا التفاعل والتي تتحكم في هذا النظام (العاني، ٢٠٠٣، ص٢٩٢) (حجو، ٢٠٠٤، ص٤٠)

ويتميز التفكير المنظومي بخصائص ثلاث هي:الشمولية،والحركة،ومساعدة الطالب على تطوير مهارات التفكير المنهجي واكتساب رؤية أفضل في كل مجال من مجالات الدراسة(Bartlett, 2001, P.1- 14).

ان استعمال التفكير المنظومي يحقق أهدافاً عدة، من أبرزها:

١. **إنماء القدرة على التفكير العلمي الشمولي لدى الطلبة بحيث يكون الطالب قادراً على الرؤية المستقبلية الشاملة لموضوع دون ان يفقد جزئياته.**

٢. إنماء القدرة على التحليل والتركيب وصولاً إلى الإبداع الذي يعد من أهم مخرجات أي نظام تعليمي ناجح.
٣. إعطاء منظومة عامة للمادة التي سيتم تعلمها.
٤. رفع كفاءة التدريس وتطوير العملية التعليمية بصورة منظومية شاملة.
٥. تنمية التفكير المفتوح وإدارة عمليات التفكير وتحليل المواقف ثم إعادة تركيب مكوناتها بمرونة مع تعدد طرائق إعادة التركيب والتنظيم في ضوء الهدف المنشود.
٦. أصبح الاهتمام بالجانب العقلي والمهارات الخاصة بالتفكير المنظومي من المتطلبات الأساس والمهمة لمواجهة متطلبات العصر وتحديات المستقبل (Lemut, 2000, P.185- 188).

ويتطلب التفكير المنظومي – في ميدان التدريس– عدداً من المهارات، وهي:

١. إدراك العلاقات بين أجزاء الشكل المنظومي.
٢. تكملة العلاقات بين أجزاء الشكل المنظومي.
٣. بناء الشكل المنظومي (عسقول ومهدي، ٢٠٠٧، ص١٥).

ويصنف (السعيد، ٢٠٠٤) مهارات التفكير المنظومي بشكل أكثر دقة، وهي:

١. إدراك العلاقات المنطقية، وتتضمن:
   أ. اشتقاق منظومات فرعية من منظومة رئيسة.
   ب. استنباط استنتاجات من منظومة.
   ج. اكتشاف الأجزاء الخطأ في منظومة تحليل المنظومات.
٢. إدراك العلاقات الرياضية، وتتضمن:
   أ. بناء منظومة من مفاهيم متعددة.
   ب. اشتقاق تعميمات من منظومة.
   ج. كتابة تقرير من منظومة تركيب المنظومات.
٣. إدراك العلاقات التركيبية (كل بجزء)، وتتضمن:
   أ. الحكم على صحة العلاقات بين أجزاء منظومة.
   ب. تقديم طرائق بديلة لبناء منظومة.
   ج. اتخاذ قرار بناءً على منظومة تقويم المنظومات (السعيد، ٢٠٠٤، ص٤).

وقد اعتمد الباحث في البحث الحالي مهارات التفكير المنظومي التي صنفها(السعيد، ٢٠٠٤).

الفصل الثالث

دراسات سابقة

أولاً: دراسات تناولت المتغير المستقل (الاتجاه التكاملي):

١. دراسة أحمد (١٩٩٠م).

أجريت الدراسة في مصر، واستهدفت الوقوف على ما يمكن ان يسهم به الاتجاه التكاملي في تدريس التربية الدينية الإسلامية بالصف الثالث من التعليم الأساسي، واثر التغذية الراجعة في دراستها على تحصيل التلاميذ وسلوكهم، وذلك عن طريق مجموعة من الإجراءات تمثلت في: تحديد أسس التكامل اللازمة لمحتوى منهج التربية الدينية الإسلامية في الصف الثالث من حلقة التعليم الأساسي، وتحليل محتوى منهج التربية الدينية الإسلامية للصف الثالث من التعليم الأساسي وأعداد وحدات متكاملة والقيام بتدريسها وتطبيق بعض أشكال التغذية الراجعة، وأعداد أدوات قياس التحصيل والأداء الديني وتطبيقها وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- **تدريس الوحدات المتكاملة يكسب التلاميذ القيم الدينية المرغوب فيها، كما يكسبهم حقائق ومهارات واتجاهات وقيم سلوكية مرغوب فيها.**
- **استعمال التغذية الراجعة في التدريس أدى إلى زيادة التحصيل بالإضافة إلى أهميتها في تعديل الأداء والسلوك.**

٢. دراسة هواري (١٩٩٢م).

أجريت الدراسة في مصر، وهدفت التعرف على اثر استخدام المدخل التكاملي في تدريس التربية الدينية الإسلامية على تحصيل التلاميذ الديني، وتنمية قيمهم الدينية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

واعتمدت الدراسة على بناء معيار لقيم التنشئة الدينية الإسلامية اللازمة للتلاميذ، وبناء أداء لتحليل المحتوى في ضوء هذا المعيار، وأعداد وحدة تجريبية لمعرفة مدى فاعلية البرنامج، وبناء أدوات القياس المتمثلة في اختبار تحصيلي ومقياس للقيم الدينية، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- **وجود قصور في محتوى مجال العقائد على الرغم من أهميته حيث حصل على اقل نسبة مما هو عليه في المعيار، وكذلك بالنسبة للمحتوى الخارجي بقيم العبادات وحسن الخلق والآداب والسلوك.**
- **ارتفاع تحصيل التلاميذ الذين درسوا الوحدة المتكاملة، وأيضاً ارتفاع متوسط درجاتهم في مقياس القيم الدينية مما يعني تنمية القيم الدينية لديهم عن زملائهم الذين لم يدرسوا بالأسلوب نفسه.**

٣. دراسة علي (١٩٩٨م).

أجريت الدراسة في مصر، واستهدفت علاج مشكلة ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية لمواد الشرع الناتج عن تنظيم محتويات هذهِ المواد في صورة مواد منفصلة باستعمال الأسلوب التكاملي.

واستندت الدراسة في تحقيق ذلك إلى مجموعة من الإجراءات تمثلت في تحديد بعض الأسس التي ينبغي في ضوئها برنامج متكامل للمواد الشرعية، وتمثلت في مقومات الشعور الإسلامي للإلوهية وللكون والإنسان والحياة والتكامل بين هذهِ المقومات، وبناء قائمة معيارية ثم تحليل محتويات المواد الشرعية في ضوئها وأعداد إطار للبرنامج المتكامل تكونت عناصره من: الأهداف- والمحتوى- وأساليب وطرائق التدريس- والوسائل التعليمية- والأنشطة التعليمية- والتقويم، وبناء إحدى الوحدات في البرنامج وأدوات القياس اللازمة لتجريبها، وقد أظهرت نتائج الجانب التجريبي في الدراسة عن وجود فروق دالة بين متوسطي درجات تلاميذ العينة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لصالح التطبيق البعدي.

<u>ثانياً</u>: دراسات تناولت المتغير التابع (التفكير المنظومي):

١. دراسة عفانة وأبو ملوح (٢٠٠٧م).

أجريت الدراسة في فلسطين، وهدفت إلى التعرف على اثر بعض استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في موضوع وحدة الهندسة (الدائرة) في مادة الرياضيات، ومحاولة الكشف عن اثر تلك الاستراتيجيات في تنمية التفكير المنظومي للطلبة (مرتفعي التحصيل) و(منخفضي التحصيل).

استعمل الباحثان المنهج التجريبي، وتكونت عينة بحثهما من (١٢٦) طالباً، توزعوا بالتساوي على ثلاث مجموعات، مجموعتان منها تجريبية، والمجموعة الثالثة ضابطة وبعد إجراء التكافؤ المطلوب لمتغيرات البحث، اعد الباحثان اختباراً لقياس التفكير المنظومي، وباستعمال تحليل التباين الأحادي، واختبار شافيه للمقارنات الثنائية واختبار كروسكال- ويلس بوصفها وسائل إحصائية، كانت من نتائج البحث:

- **تفوق المجموعتين التجريبيتين (الأولى والثانية) على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنظومي فيما أشارت النتائج إلى تساوي المجموعتين التجريبيتين (الأولى والثانية) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنظومي.**

٢. دراسة النبهان (٢٠٠٧م).

أجريت الدراسة في فلسطين، واستهدفت بيان مدى فاعلية استعمال المدخل المنظومي في التحصيل الدراسي والتفكير المنظومي لدى طلاب الصف التاسع بقطاع غزة في الرياضيات، والتعرف على مدى الإفادة من كيفية الربط بين المدخل المنظومي وعملية تطوير منظومة منهج رياضيات الصف التاسع، تكونت عينة البحث من (٩٠) طالباً توزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد استعمل الباحث الاختبار التحصيلي واختبار التفكير المنظومي، واستطلاع آراء الطلبة في المجموعة

التجريبية حول مدى فائدة المدخل المنظومي وتنمية التفكير المنظومي على تعلمهم منظومة منهج الرياضيات، وبعد معالجة البيانات إحصائياً، أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- **تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في التحصيل الدراسي والتفكير المنظومي.**
- **وجود اثر إيجابي بين المدخل المنظومي والتفكير المنظومي في تعلم الرياضيات، ووجود علاقة ايجابية بين سهولة فهم الطالب للأنشطة المعطاة وارتباطها يتحقق الأهداف.**

٣. دراسة الكبيسي (٢٠٠٨م).

أجريت الدراسة في العراق، واستهدفت إلى التعرف على اثر استعمال خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي والتفكير المنظومي لطلاب الصف الثاني متوسط في مادة الجغرافيا، وشملت الدراسة (٤٢) طالباً موزعين على مجموعتين الأولى تجريبية بلغ عدد أفرادها (٢١) طالباً يدرسون بوساطة استعمال خرائط المفاهيم، والأخرى ضابطة بلغ عدد أفرادها (٢١) طالباً يدرسون بوساطة الطريقة التقليدية، أجرى الباحث تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً، واعدّ خططاً تدريسية وأهدافاً سلوكية، واختبارين كان الأول للتحصيل الدراسي، والثاني للتفكير المنظومي، وبعد التأكد من الصدق والثبات وصلاحية الاختبارين، تم تطبيقهما على عينة البحث وبمعالجة البيانات إحصائياً تم التوصل إلى النتائج الآتية:

- **تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال خرائط المفاهيم على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي، وفي التفكير المنظومي.**

وعند إجراء موازنة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة نستنتج ما يأتي:

١. تناولت الدراسات السابقة متغيرات مستقلة هي (الاتجاه التكاملي، التغذية الراجعة، المدخل المنظومي، استراتيجيات النظرية البنائية، خرائط المفاهيم) فيما تعاملت الدراسة الحالية مع الاتجاه التكاملي والطريقة التقليدية.

٢. تناولت الدراسات السابقة متغيرات تابعة هي (التحصيل، الاتجاهات، القيم الدينية، السلوك، التفكير المنظومي) فيما تعاملت الدراسة الحالية مع التفكير المنظومي بوصفه متغيراً تابعاً.

٣. اختلفت الدراسات السابقة باختبار الصفوف والمراحل الدراسية التي طبقت عليها تجاربها والدراسة الحالية اعتمدت الدراسة الجامعية.

٤. تناولت الدراسات السابقة مواد دراسية مختلفة طبقت في المواد (العلوم الإسلامية والتربية الدينية الإسلامية، الرياضيات، الجغرافيا) والدراسة الحالية طبقت في مادة الإعجاز القرآني.

٥. تباينت الدراسات السابقة في أماكن إجرائها فقسم منها طبقت في (مصر، وفلسطين، والعراق) والدراسة الحالية أجريت في العراق.

الفصل الرابع

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهجية البحث:

اعتمد الباحثُ المنهج التجريبي، لأنه المنهج المناسب لتحقيق هدف البحث الحالي.

ثانياً: التصميم التجريبي:

التصميم التجريبي يلخص التركيب المنطقي للتجربة، ويضع متغيراتها موضع الدراسة (رؤوف، ٢٠٠٠، ص١٥٢). وان اختيار التصميم التجريبي المناسب لتجربة ما، عمل يتحدى ذكاء الباحث ومهارته (فان دالين، ١٩٦٩، ص٢١٧- ٢٢٧) (الزوبعي ومحمد، ١٩٨١، ١/١١٦). لذلك اعتمد الباحث على اختيار تصميم ذي ضبط جزئي، وجده مناسباً لظروف بحثه للتوصل إلى نتائج دقيقة، وعلى ما مبين في جدول (١).

جدول (١) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	الأداة	المتغير التابع
التجريبية	الاتجاه التكاملي	الاختبار البعدي للتفكير المنظومي	التفكير المنظومي
الضابطة	الاتجاه التقليدي – من دون استعمال الاتجاه التكاملي-		

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته:

يتمثل مجتمع البحث الحالي بطلبة المرحلة الرابعة في أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في كليتي: (التربية- ابن رشد/ جامعة بغداد) والبالغ عددهم (٩٤) طالباً وطالبة، وطلبة (كلية التربية/ جامعة الأنبار) والبالغ عددهم (٦٧) طالباً وطالبة وبذلك يكون مجتمع البحث الحالي مكوناً من (١٦١) طالبًا وطالبةً.

ومن متطلبات البحث الحالي اختيار عينة تكون ممثلة للمجتمع، اختار الباحث بالطريقة العشوائية البسيطة عن طريق الاقتراع المباشر كلية التربية/ جامعة الأنبار لتطبيق تجربته فيها، وعند زيارة الكلية اتضح ان فيها شعبتان للمرحلة الرابعة، وبالطريقة العشوائية اختار الباحث شعبة (أ) مجموعة تجريبية وشعبة (ب) مجموعة ضابطة، وكان عدد الطلبة في الشعبة التجريبية (٣٣) طالباً وطالبة، بينما عددهم في الشعبة الضابطة (٣٤) طالباً وطالبة، وبعد استبعاد الطلبة الراسبين لكونهم درسوا موضوعات المادة الدراسية في السنة السابقة، أصبح عدد الطلبة في المجموعة التجريبية (٣٠) طالباً وطالبة، وعددهم في المجموعة الضابطة (٣٠) طالباً وطالبة.

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

ان تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) يضمن الى حدٍّ كبير ضبط العوامل التي تؤثر في المتغير المستقل (التفكير المنظومي) (الرشيدي، ٢٠٠٠، ص١١٣).

حرص الباحث قبل الشروع بالتجربة على تكافؤ أفراد مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يرى أنها تؤثر في التجربة على الرغم من ان أفراد العينة من مناطق متقاربة ويتعلمون في قسم واحد وكلية واحدة، فضلاً عن الطريقة العشوائية التي اتبع في اختيارهم، فقد كافأ الباحث مجموعتي البحث في (العمر الزمني للطلبة محسوباً بالشهور، ودرجات المعدل العام للصف الثالث للعام الدراسي ٢٠٠٦- ٢٠٠٧م، واختبار الذكاء، والتحصيل الدراسي للآباء، والتحصيل الدراسي للأمهات) وهي بلا شك متغيرات تؤثر في نتائج التجربة، وقد حصل الباحث على المعلومات الخاصة بهذهِ المتغيرات من الوثائق الرسمية للطلبة في القسم والكلية، إذ أظهرت عملية التكافؤ ما يأتي:

١. **المجموعتان متكافئتان في متوسط العمر الزمني للطلبة محسوباً بالشهور، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٣٥٥) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) وعلى ما مبين في جدول (٢)**
٢. **المجموعتان متكافئتان في متوسط درجات المعدل العام للصف الثالث للعام الدراسي ٢٠٠٦-٢٠٠٧م، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٦٨٠) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، وعلى ما مبين في جدول(٢).**
٣. **المجموعتان متكافئتان في متوسط درجات اختبار الذكاء (المصفوفات المتتابعة لرافن Raven)، المقنن على البيئة العراقية، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٩٧٠) اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠)، وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، وعلى ما مبين في جدول (٢).**
٤. **المجموعتان متكافئتان في التحصيل الدراسي للآباء، إذ بلغت قيمة (كا^{٢}) المحسوبة (٠,٢٧)، وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (٥,٩٩)، وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند درجة حرية (٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥) وعلى ما مبين في جدول (٣).**
٥. **المجموعتان متكافئتان في التحصيل الدراسي للأمهات، إذ بلغت قيمة (كا^{٢}) المحسوبة (١,٨٤) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (٥,٩٩)، وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند درجة حرية (٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، وعلى ما مبين في جدول (٣).**

جدول (٢) الوسط الحسابي، والتباين، والانحراف المعياري، والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للعمر الزمني، والمعدل العام للصف الثالث للعام الدراسي ٢٠٠٦- ٢٠٠٧م، واختبار الذكاء لطلبة مجموعتي البحث

المتغير	المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند
						المحسوبة	الجدولية		

(٠,٠٥)									
غير دالة إحصائياً	٥٨	٢,٠٠٠	٠,٣٥٥	٨٩,٤٩	٩,٤٦	٢٥٥,١٣	٣٠	التجريبية	العمر الزمني
				١٩٠,٩٨	١٣,٨٢	٢٥٤,١	٣٠	الضابطة	
غير دالة إحصائياً	٥٨	٢,٠٠٠	٠,٦٨٠	٥٢,٤٠	٧,٢٤	٦٥,٣٤	٣٠	التجريبية	المعدل العام
				٤٥,٨٧	٦,٧٧	٦٤,١٧	٣٠	الضابطة	
غير دالة إحصائياً	٥٨	٢,٠٠٠	٠,٩٧٠	٥٨,٢٧	٧,٦٣	٤٠,٢٧	٣٠	التجريبية	اختبار الذكاء
				٣٦,٣٨	٦,٠٣	٣٨,٦٣	٣٠	الضابطة	

جدول (٣) قيم كا^{٢} لمتغيري التحصيل الدراسي لآباء وأمهات طلبة مجموعتي البحث

المتغير	المجموعة	حجم العينة	أمي يقرأ ويكتب	ابتدائية ومتوسطة	إعدادية وكلية فما فوق	قيمة (كا^{٢})		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية		
التحصيل الدراسي للآباء	التجريبية	٣٠	٨	١٠	١٢	٠,٢٧	٥,٩٩	٢	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٣٠	٧	٩	١٤				
التحصيل الدراسي للأمهات	التجريبية	٣٠	١٠	٨	١٢	١,٨٤	٥,٩٩	٢	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٣٠	٨	١٣	٩				

<u>خامساً</u>: أداة البحث:

يتطلب البحث الحالي إعداد اختبار للتفكير المنظومي؛ لعدم وجود اختبار جاهز ومناسب للتفكير المنظومي في مادة الإعجاز القرآني، لذا اعدّ الباحث اختباراً للتفكير المنظومي على وفق المهارات الثلاث التي اعتمدها الباحث في الإطار النظري وتكون الاختبار من ثلاث مجموعات رئيسة؛ كل مجموعة تمثل مهارة من التفكير المنظومي وتكونت المجموعة الأولى من (٥) فقرات ويطلب فيها من الطالب ان يملأ الفراغات المطلوبة، والمجموعة الثانية تكونت من (٤) فقرات ويطلب فيها من الطالب بناء منظومة من المفاهيم واشتقاق تصميمات من المنظومة، وكتابة تقارير ملخصة من تركيب المنظومات؛ والمجموعة الثالثة تكونت من (٤) فقرات ويطلب فيها من الطالب إصدار حكم على صحة العلاقات بين أجزاء المنظومة، أو تقديم وسائل وطرائق بديلة في بناء المنظومة.

- **صدق الاختبار: لغرض التأكد من صدق الاختبار الظاهري، وصدق المحتوى فقد تم عرضه والأهداف التربوية على مجموعة من الخبراء المختصين لإبداء آرائهم حول صلاحية فقرات الاختبار، وارتباطها بمضمون التفكير المنظومي من حيث بنائها وكفايتها لقياس الأهداف التربوية للموضوعات والمادة، وعلى ضوء ملاحظاتهم، ونسبة اتفاقهم على (٨٠%) فأكثر، فقد تم تعديل بعض الفقرات وحذف البعض الآخر، ليصبح الاختبار في صيغته النهائية مكوناً من ثلاثة مجموعات، الأولى من (٤) فقرات رئيسة، والثانية من (٣) فقرات، والثالثة من (٣) فقرات أيضاً، مقابل (١٠٠) درجة للإجابة الكاملة.**
- **ثبات الاختبار: ولغرض التأكد من ثبات الاختبار والذي يعني ان الاختبار يعطي النتائج نفسها عند إعادته على الأفراد أنفسهم وتحت الظروف نفسها. (الغريب، ١٩٨٥، ص٦٥١)، ومن بين الطرق التي تقيس معامل الثبات طريقة الإعادة، إذ حسب الباحث ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار بعد تطبيقه على عينة استطلاعية عشوائية مكونة من (٣٥) طالباً وطالبة، ثم أُعيد تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وبعد تحليل إجابات الطلبة، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بلغ معامل الثبات (٠,٨٣) وهو معامل ثبات جيد، إذ يشير هيدجز (Hedges, 1960) إلى ان (الاختبار يعد جيداً إذا كان معامل ثباته بين (٠,٦٠- ٠,٨٠)) (Hedges, 1960, P.120).**
- **التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار: أجرى الباحث التحليل الإحصائي لفقرات اختبار التفكير المنظومي من نتائج التجربة الاستطلاعية لحساب مستوى صعوبة الفقرات إذ تراوحت بين (٠,٤٢- ٠,٦٣) ويستدل من ذلك ان فقرات الاختبار جميعها مقبولة وصالحة للتطبيق، وعامل صعوبتها مناسب، إذ يرى بلوم وآخرون (Bloom & Others, 1970) ان الاختبارات تعد جيدة إذا كانت فقراتها تتباين في مستوى صعوبتها لتكون ما بين (٠,٢٠- ٠,٨٠). (Bloom & Others, 1970, P.60) ولحساب مدى قدرة الفقرات على التمييز بين الطلبة، وجد أن قوة تمييز الفقرات كانت بين (٠,٣٤) و(٠,٤٩) وهذا يعني ان فقرات الاختبار جميعها مميزة إذ يشير براون (Brown, 1981) إلى: ((ان الفقرات التمييزية التي قدرتها (٠,٢٠) فأكثر تعد فقرات جيدة ومقبولة)) (Brown, 1981, P.104).**
- **تطبيق الاختبار: بعد الانتهاء من التجربة التي استمرت فصلاً دراسياً كاملاً من ٢٠٠٧/١٠/٧م ولغاية ٢٠٠٨/١/٦م، طبق الباحث اختبار التفكير المنظومي على طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) عقب انتهائه من تدريس الموضوعات المحددة في البحث الحالي وذلك في يوم الأحد الموافق ٢٠٠٨/١/١٣م، وقد حدد الباحث لهم موعد إجراء الاختبار قبل أسبوع من موعد إجرائه، ليكون لدى الطلبة الوقت الكافي لمراجعة المادة، وهنا يكون الباحث قد كافأ في تهيئة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) للاختبار، كما أن الباحث حدد الزمن المناسب للاختبار وهو (٥٠) دقيقة وقد جمع الباحث المجموعتين (التجريبية والضابطة) في إحدى القاعات**

الكبيرة في كلية التربية فكان الاختبار موحداً، وقد اشرف الباحث عينة على الاختبار مستعيناً بتدريسي آخر في الكلية لمراقبة الطلبة ولم يطرأ على الاختبار ما يؤثر على سيره في أثناء أدائه.

-

- **<u>الوسائل الإحصائية</u>:**

١. **الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T- test for Independent Sample):**

$$t = \frac{X1 - X2}{\sqrt{\frac{S1(N1-1) + S2(N2-1)}{N1+N2+2}\left(\frac{1}{N1} + \frac{1}{N2}\right)}}$$

(المنيزل وغرايبة، ٢٠٠٦، ص٢٣٤)

٢. **مربع كاي (كا٢) (Chi Square- X^2).**

$$\text{كا}٢ = \text{مجـ} \frac{(\text{الملاحظ} - \text{المتوقع})^٢}{\text{المتوقع}}$$

(المنيزل وغرايبة، ٢٠٠٦، ص١٤٩)

٣. **معامل ارتباط بيرسون (Prearson Correlation Coefficient):**

$$\text{ر} = \frac{\text{مج س ص} - \frac{(\text{مج س})(\text{مج ص})}{\text{ن}}}{\sqrt{\left[\text{مج س}^٢ - \frac{(\text{مج س})^٢}{\text{ن}}\right]\left[\text{مج ص}^٢ - \frac{(\text{مج ص})^٢}{\text{ن}}\right]}}$$

(المنيزل وغرايبة، ٢٠٠٦، ص١٢٨)

الفصل الخامس

عرض النتيجة وتفسيرها

<u>أولاً</u>: عرض النتيجة:

بعد إنهاء تجربة البحث وتطبيق اختبار التفكير المنظومي على طلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة الإعجاز القرآني، وعند تصحيح إجابات مجموعتي البحث (التجريبية

والضابطة) وذلك للتحقق من فرضية البحث التي تنص على: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يتم تدريسهم بالاتجاه التكاملي، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يتم تدريسهم بالاتجاه التقليدي (من دون استعمال الاتجاه التكاملي) في اختبار التفكير المنظومي في مادة الإعجاز القرآني).

أظهرت النتيجة ان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية هو (٧٥,٨٣)، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (٦٥,٤)، وبلغ الانحراف المعياري لدرجات طلبة المجموعة التجريبية (١٣,٢٣)، وبلغ الانحراف المعياري لدرجات طلبة المجموعة الضابطة (١٣,٥١)، وكان مقدار التباين بين درجات طلبة المجموعة التجريبية (١٧٥,٠٤) ومقدار التباين بين درجات طلبة المجموعة الضابطة (١٨٢,٦٦)، ولمعرفة دلالة الفرق بين درجات طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) استعمل الباحث الاختبار التائي (T- test) لعينتين مستقلتين، فظهر ان هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٥٨) لمصلحة المجموعة التجريبية الذين درسوا بالاتجاه التكاملي، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة البالغة (٣,٠٣٦) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، وعلى ما مبين في جدول (٤).

جدول (٤) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) ودرجة الحرية، ومستوى الدلالة لعينة البحث في اختبار التفكير المنظومي

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٠	٧٥,٨٣	١٣,٢٣	١٧٥,٠٤	٣,٠٣٦	٢,٠٠٠	٥٨	دالة إحصائياً
الضابطة	٣٠	٦٥,٤	١٣,٥١	١٨٢,٦٦				

ثانياً: تفسير النتيجة:

في ضوء نتيجة الدراسة الحالية التي أظهرت وجود فرق ذي دلالةٍ إحصائيةٍ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) ولمصلحة المجموعة التجريبية التي درست بالاتجاه التكاملي، هذا يعني تفوق الاتجاه التكاملي على الاتجاه التقليدي في تنمية التفكير المنظومي لدى الطلبة، ويرى الباحثُ أنّ هذا التفوق يعزى لأسباب عدة أبرزها ما يأتي:

١. **التقارب الكبير بين الاتجاه التكاملي ومهارات التفكير المنظومي، مما أعطى هذا التقارب تفاعلاً ايجابياً في العملية التعليمية التعلمية، عن طريق تقديم المادة الدراسية على شكل منظومات متكاملة تستثير ملكة التفكير عند الطلبة، فتولد عندهم الأساليب التي تفضي إلى الأفكار التي توصلوا إليها، مع بث عنصر التشويق فيهم، وتزويدهم بالتغذية الراجعة.**

٢. فعالية الاتجاه التكاملي والتفكير المنظومي في التدريس، لما فيهما من جمال ومتعة، وكونهما يوجدان المشاركة والمنافسة العقلية والفكرية بين التدريسي والطالب عن طريق تنمية القدرة على تحليل الموضوعات إلى مكوناتها الفرعية لتيسير ربطها مع بعضها البعض سواء أكانت علاقات تفاعلية أم استدلالية.
٣. يتفق التفكير المنظومي مع النظم العلمية والبيئية والتربوية والاجتماعية إذ ان هذهِ النظم أصلاً متكاملة ومترابطة يتطلب فهمها وإدراكها التفكير بصورة كلية وشاملة.
٤. قد تكون قابليات طلبة المرحلة الرابعة في أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية من العوامل التي ساعدت على تفوق الاتجاه التكاملي؛ لأنهم انضج فكراً، وقابليتهم على التفاعل والانسجام مع الاتجاه التكاملي والتفكير المنظومي أقوى من غيرهم.
٥. قد تكون موضوعات مادة الإعجاز القرآني التي درسَّها الباحث في أثناء مدة التجربة من الموضوعات التي تصلح للتدريس بالاتجاه التكاملي أكثر من تدريسها بالاتجاه التقليدي.

وجاءت هذه النتيجة على الرغم من الاختلاف في طبيعة المادة والمرحلة الدراسية والمتغيرات المستقلة متفقة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أسفرت عن تفوق المجموعات التي استعملت الاتجاه التكاملي، وهي دراسة (احمد، ١٩٩٠م) و(هوارى، ١٩٩٢م) و(علي، ١٩٩٨م)، وجاءت متفقة أيضاً مع نتائج الدراسات التي أسفرت عن تفوق المجموعات التجريبية على المجموعات الضابطة في اختبار التفكير المنظومي، كما في دراسة (عفانه وأبو ملوح، ٢٠٠٧م) و(النبهان، ٢٠٠٧م) و(الكبيسي، ٢٠٠٨م) وان كان هناك اختلافاً في المتغيرات المستقلة في تلك الدراسات والبحوث.

ثالثاً: الاستنتاجات:

بناءً على النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يستنتج الباحث ما يأتي:

١. إنّ اعتماد الاتجاه التكاملي في تدريس مادة الإعجاز القرآني يجعل التفكير المنظومي لطلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية أفضل من اعتماد الاتجاه التقليدي.
٢. ان التدريس بالاتجاه التكاملي، يمنح التدريسي أثراً جديداً بعيداً عن التقيد بالكتاب وطريقة تنظيم المحتوى الدراسي، مما يجعل الدرس عميقاً.
٣. صحة ما تقوله الأدبيات في تأكيدها على ان العقل وحدة متكاملة، وان التدريس بالاتجاه التكاملي يعطي أثراً ايجابياً في التدريس.
٤. ان طلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية يمتلكون القدرة على التفكير المنظومي من دون ان يعرفوا ذلك، والسبب يعود لعدم اطلاعهم على مهارات التفكير المنظومي واليات تطبيقه، ولقلة استعمال هذا النوع من التفكير من التدريسيين عند تدريسهم المواد الدراسية.
٥. ان التفكير المنظومي أسلوب ينمي القدرة الإبداعية عند الطالب عن طريق وضع حلول جديدة لمشكلات مطروحة.

٦. **الاتجاه التقليدي في التدريس يورث في الطلبة الملل وشرود الذهن عند الدرس، وربما قد يؤدي في مُعظم الأحيان إلى عدم الاهتمام بالمادة العلمية.**

رابعاً: التوصيات:

في ضوء النتيجة التي تمّ التوصل إليها والاستنتاجات السابقة يمكن للباحث ان يوصي بما ياتي:

١. **اعتماد الاتجاه التكاملي في تدريس مادة الإعجاز القرآني لطلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية.**
٢. **اطلاع تدريسيي أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية عموماً وتدريسيي مادة الإعجاز القرآني خصوصاً، على مهارات التفكير المنظومي وخطواته ومتطلبات استعماله.**
٣. **تطوير المنهج عامة والإعجاز القرآني خاصة على وفق المدخل المنظومي وخاصة تنظيم محتوى المناهج في ضوء تنمية مهارات التفكير المنظومي مع إظهار المحتوى الدراسي بصورة مترابطة ومتكاملة وذات معنى.**

خامساً: المقترحات:

استكمالاً لما توصلت إليه الدراسة الحالية وتطويراً، يضع الباحث المقترحات الآتية لدراسات لاحقة:

١. **دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل وصفوف دراسية أخرى.**
٢. **إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة اثر اتجاهات تدريسية ومداخل أخرى مثل (النشاط، والمفاهيم، والإتقان، والتعاون ...) في التفكير المنظومي لطلبة أقسام القرآن لكريم، والتربية الإسلامية.**
٣. **إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة اثر الاتجاه التكاملي في أنواع أخرى من التفكير مثل (التفكير الناقد، التفكير الجانبي، التفكير الشكلي، التفكير الاستدلالي، ... وغيرها) في مادة الإعجاز القرآني.**
٤. **إجراء دراسة مماثلة لمعرفة اثر استعمال (خرائط المفاهيم، أو العصف الذهني) في تنمية التفكير التأملي لطلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة الإعجاز القرآني.**
٥. **دراسة صعوبات تدريس مادة الإعجاز القرآني في أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية من وجهة نظر التدريسيين والطلبة ومقترحات علاجها.**
٦. **بناء برنامج تعليمي لمادة الإعجاز القرآني في أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في ضوء الأصالة والمعاصرة.**

المصادر والمراجع العربية والأجنبية

١. **أبو جلالة، صبحي حمدان، استراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت ٢٠٠١م.**

٢. **احمد، سناء محمد حسن، إعداد وحدات متكاملة للتربية الدينية الإسلامية بالصف الثالث من التعليم الأساسي ودراسة أثرها واثر استخدام التغذية الراجعة في دراستها على تحصيل التلاميذ وسلوكهم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية– سوهاج، جامعة أسيوط، ١٩٩٠م.**

٣. **برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، ٢٠٠٣م.**

٤. الجراح، ضياء ناصر، تطوير مناهج الرياضيات في مرحلة التعليم العام في المملكة الأردنية الهاشمية في ضوء النمذجة الرياضية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٠م.
٥. الجرجاني، السيد الشريف أبي الحسن علي بن محمد بن علي، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٤هـ- ٢٠٠٣م.
٦. الجلاد، ماجد زكي، تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العلمية، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، ١٤٢٥هـ- ٢٠٠٤م.
٧. جمال، منير حسن، مشروع تنمية مهارات وقدرات أعضاء هيئة التدريس والقدرات، ط١، مطابع جامعة القاهرة، مصر، ٢٠٠٥م.
٨. حجو، حجو عبد الواحد، تأصيل إسلامي لمفهوم التفكير الإسلامي، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الاقتصاد الإسلامي، مجلد ١٧، العدد٢، ١٤٢٥هـ- ٢٠٠٤م.
٩. الحديثي، إحسان عمر محمد سعيد احمد، بناء برنامج لمادة طرائق تدريس فروع التربية الإسلامية لطلبة أقسام طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الإسلامية في ضوء حاجات المدرسين إليها، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- ابن رشد، جامعة بغداد، ١٤٢٥هـ- ٢٠٠٤م.
١٠. حمادي، حمزة عبد الواحد، دراسة مقارنة لأثر أسلوبي تدريس اللغة العربية التقليدي والتكاملي في تحصيل الطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- ابن رشد، جامعة بغداد، ١٩٨٦م.
١١. حوامدة، مصطفى محمود، مهمة القرآن الكريم في تنمية التفكير المنظومي لدى الإنسان، مجلة جامعة دمشق، المجلد ١٩، العدد٢، ٢٠٠٣م.
١٢. رؤوف، إبراهيم عبد الخالق، التصاميم التجريبية والدراسات النفسية والتربوية، ط١، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ٢٠٠٠م.
١٣. الرافعي، محمد صادق، إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، تحقيق: عبد الله المنشاوي، ط١، مكتبة الإيمان للنشر والتوزيع، ١٤١٧هـ- ١٩٩٧م.
١٤. الرشيدي، بشير صالح، مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة، ط١، دار الكتاب الحديث، بيروت- لبنان، ٢٠٠٠م.
١٥. الزرقاني، محمد عبد العظيم، مناهل العرفان في علوم القرآن، ط٢، دار إحياء التراث العربي، بيروت- لبنان، ١٩٨٠م.
١٦. الزوبعي، عبد الجليل، ومحمد احمد الغنام، مناهج البحث في التربية، مطبعة جامعة بغداد، ١٩٨٠م.

١٧. السعيد، سعيد مسعد، مهارات التفكير المنظومي، المؤتمر العربي الثاني حول المدخل المنظومي في التدريس والتعليم، جامعة المنوفية، القاهرة، ٢٠٠٤م.
١٨. العاني، وجيهة ثابت، الفكر التربوي المقارن، ط١، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ٢٠٠٣م.
١٩. عبد الرحيم، عبد الجليل، الإعجاز العلمي للقرآن بين الظن والتحقيق، المؤتمر العلمي الأول للإعجاز القرآني المعقود ببغداد، مطبعة الأمة، بغداد، ١٤١٠هـ- ١٩٩٠م.
٢٠. عسقول، محمد عبد الفتاح، وحسن ربحي مهدي، مهارات التفكير في التكنولوجيا، أنموذج مقترح في مؤتمر المناهج الفلسفية الواقع والطموح، جامعة الأقصى، فلسطين، ٢٠٠٧م
٢١. عفانة، عزو إسماعيل، ومحمد سلمان أبو ملوح، اثر استخدام بعض استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية التفكير المنظومي في الهندسة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية- التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج، جامعة الأقصى، فلسطين، ٢٠٠٧م.
٢٢. علي، عبد اللطيف عبد القادر، بناء برنامج في ضوء الأسلوب التكاملي لتدريس المواد الشرعية في المرحلة الإعدادية الأزهرية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٩٩٨م.
٢٣. الغريب، رمزية، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥م.
٢٤. فان دالين، ديوبولد، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة: محمد نبيل نوفل، وسليمان الخضري الشيخ، وطلعت منصور غبريال، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٩م.
٢٥. فهمي، فاروق، ومنى عبد الصبور، المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية، دار المعارف، القاهرة، ٢٠٠١م.
٢٦. الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب، بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، تحقيق: محمد علي النجار، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، ١٣٨٣هـ- ١٩٦٣م.
٢٧. القطان، مناع، مباحث في علوم القرآن، ط١٩، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨٣م.
٢٨. الكبيسي، ياسر عبد الواحد حميد ثامر، اثر استعمال خرائط المفاهيم في التحصيل والتفكير المنظومي لطلبة المرحلة المتوسطة في مادة الجغرافيا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة الأنبار، ١٤٢٩هـ- ٢٠٠٨م.
٢٩. الكيلاني، ماجد عرسان، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، ط١، دار ابن كثير ومكتبة التراث، دمشق والمدينة المنورة، ١٩٨٥م.
٣٠. الكيلاني، ماجد عرسان، مناهج التربية الإسلامية والمربون العاملون فيها، ط١، مؤسسة الريان للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان، ١٤١٩هـ- ١٩٩٨م.

٣١. لبيب، رشدي، وفايز مراد مينا، قضايا في مناهج التعليم، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٣م.
٣٢. مبارك، فتحي يوسف، الأسلوب التكاملي في بناء المناهج النظرية والتطبيق، ط٣، القاهرة، ١٩٨٨م.
٣٣. مدكور، احمد علي، تقويم مناهج تربية المعلمين في ضوء معايير التصور الإسلامي، بحث منشور مقدم إلى مؤتمر التوجيه الإسلامي، مصر، جامعة الأزهر، ١٩٩١م.
٣٤. مدكور، علي، منهج التربية الإسلامية أصوله وتطبيقاته، ط٢، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ١٤٢٢هـ- ٢٠٠٢م.
٣٥. مراد، سعيد محمد سعيد، منهج تكاملي مقترح في اللغة العربية للصف السادس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٠م.
٣٦. الملا، بدرية، اثر برنامج متكامل بين القراءة الوظيفية والقراءة على الأداء اللغوي لتمليذات الصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الابتدائية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٤م.
٣٧. المنوفي، سعيد، فعالية المدخل المنظومي في تدريس حساب المثلثات وأثره على التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر العلمي الرابع عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الثاني، جامعة عين شمس، يوليو، ٢٠٠٢م.
٣٨. المنيزل، عبد الله فلاح، وعايش موسى غرايبة، الإحصاء التربوي تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، ١٤٢٦هـ- ٢٠٠٦م.
٣٩. ميخائيل، ناجي ديسكورس، اتجاهات معاصرة في تطوير منهاج المدرسة الابتدائية، المؤتمر التربوي السنوي الثاني حول منهج التعليم الابتدائي، البحرين، ابريل ١٩٨٦م.
٤٠. النبهان، سعد سعيد، مدى فعالية المدخل المنظومي في تدريس العلاقات والاقترانات وأثره على التفكير المنظومي في منهج الرياضيات لدى طلاب الصف التاسع بقطاع غزة، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية، التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج، جامعة الأقصى، فلسطين، ٢٠٠٧م.
٤١. الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي، وطه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في التدريس، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ٢٠٠٨م.
٤٢. هوارى، أمير صالح، اثر استخدام المدخل التكاملي في تدريس التربية الإسلامية على تكوين البناء القيمي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- فيوم، جامعة القاهرة، ١٩٩٢م.

٤٣. يونس، فتحي علي، ومحمود عبده احمد، ومصطفى عبد الله إبراهيم، التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، ط١، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٩م.

44. Bortlett, Gary, Systemic thinking, The International conference on Thinking BREAKTHROUGHS, Copyright © Probsoly International. 2001.

45. Bloom & Others, Handbook on Formative and Summative Evaluation of student learning. New York, Mc, Graw Hill, 1971.

46. Brown, E. G. Measuring, Classroom achievement, London. Hill, Rinehavt and Winton, 1981.

47. Fahmy, A. F. M. & Lagowski, Systemic Approach to teaching and learning chemistry: SATLC in Egypt, Science Education Center, Ain Shams University, Cairo, 2001.

48. Lemute, Living in the Real- World- System: technology and mathematics as systemic thinking mediators, International conference on Mathematics Education into 21st century, Amman-Jordan, 18-23 November. 2000.

49. Routledeg & Kegexn Poul, A dictionary of Education, Fdited by Hills, London, 1982.

50. Hefges, W. P. Testing and Evolution for the science California, world worth, 1960.

بسم الله الرحمن الرحيم

اختبار التفكير المنظومي

بصيغته النهائية

اسم الطالب:

الصف والشعبة:

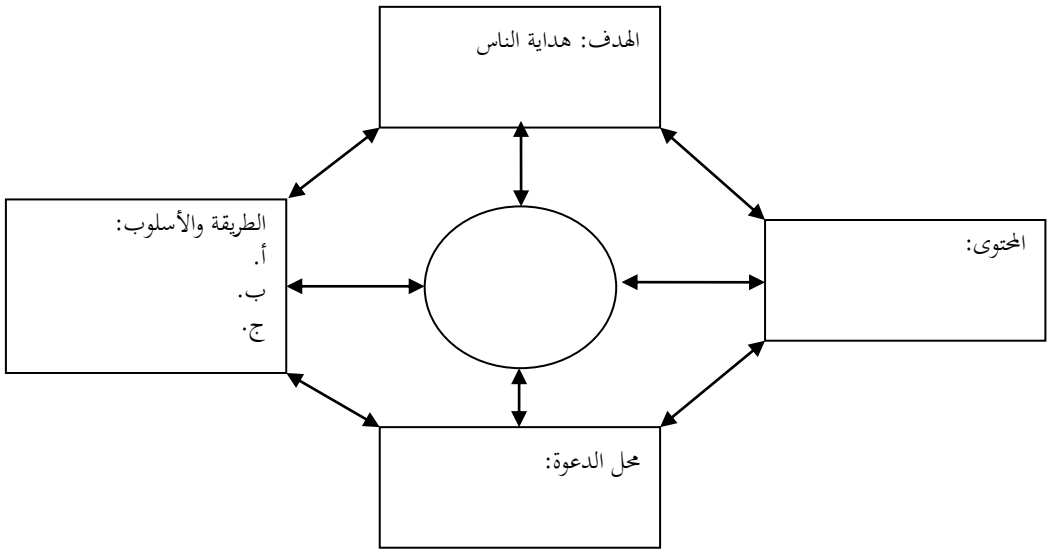
عزيزي الطالب:

الاختبار الذي بين يديك ليس له علاقة بالنجاح والرسوب، بل هو لقياس مستوى التفكير المنظومي لديك في المعلومات الفكرية والخاصة بمادة الإعجاز القرآني، وهو يتكون من (٣) مجموعات بواقع (١٠) فقرات اختبارية تمثل محتوى الموضوعات التي درستها في الفصل الدراسي الحالي في مادة الإعجاز القرآني، فانعم النظر في قراءة كل سؤال ثم اجب عن فقراته بما تراه صحيحاً ومناسباً للإجابة، ولتكن إجابتك على ورقة الأسئلة على وفق تعليمات كل سؤال، راجياً مساعدتكم في الإجابة الكاملة عن الاختبار وعدم ترك أي فراغ وشكراً لتعاونكم سلفاً.

المجموعة الأولى:

الفقرة (١): قال تعالى: **﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾** [سورة النحل/ الآية ١٢٥]

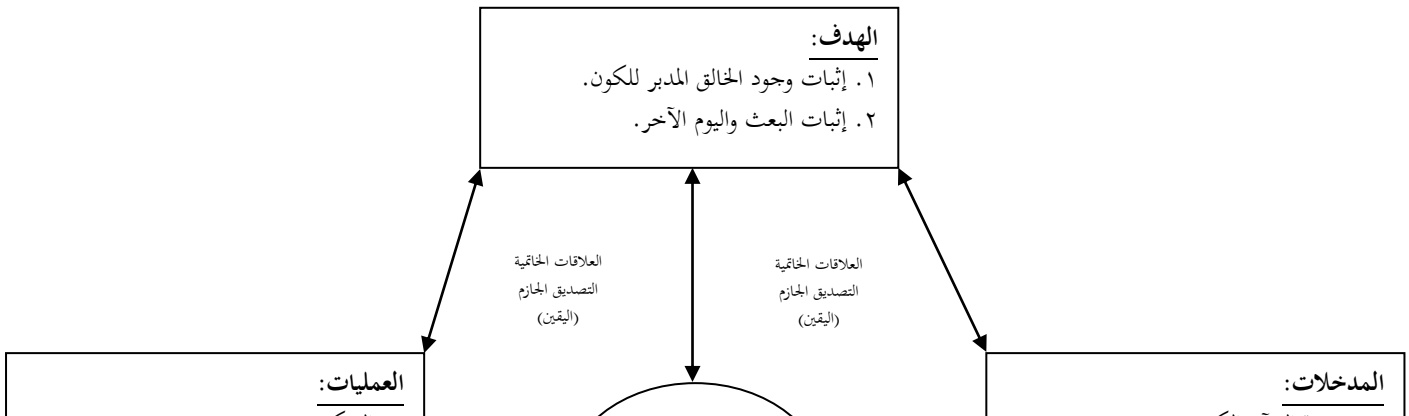
أكمل المخطط المنظومي بما تراه مناسباً في الإعجاز القرآني:



المخطط يشير إلى الإعجاز ( )

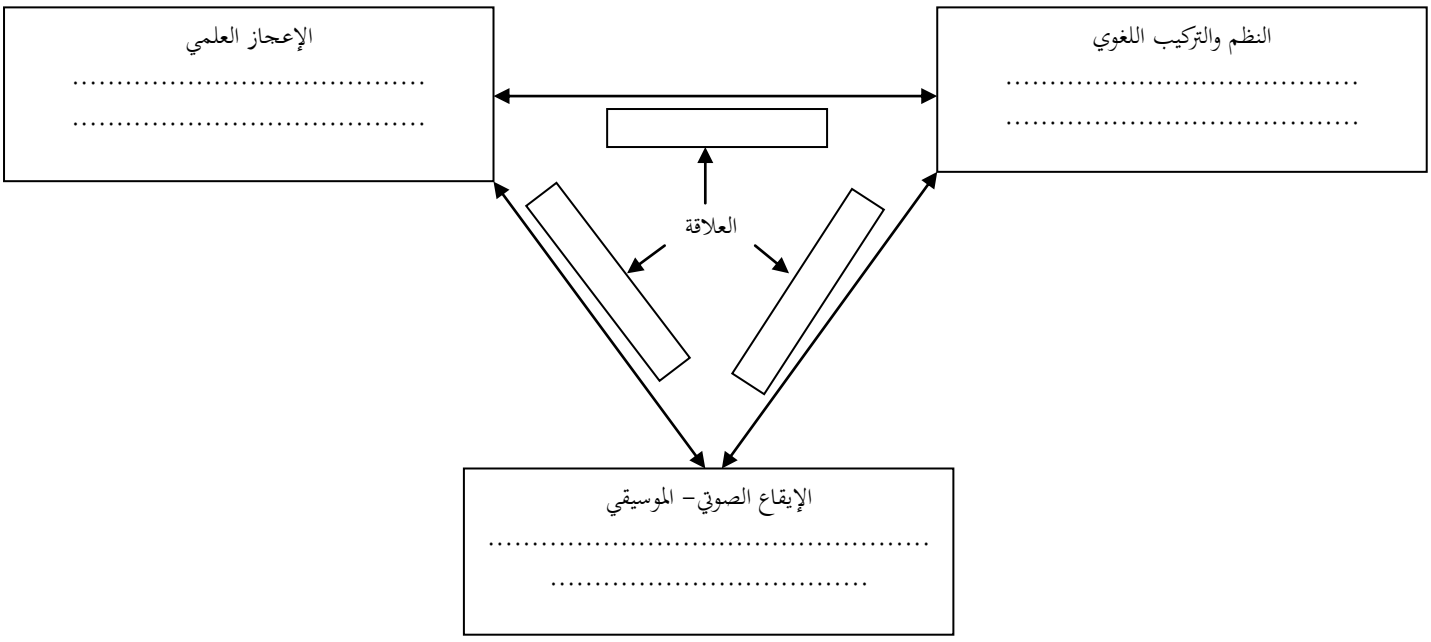
الفقرة (٢): قال تعالى: **﴿المر تِلْكَ آيَاتُ الْكِتَابِ وَالَّذِي أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ الْحَقُّ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لا يُؤْمِنُونَ* اللَّهُ الَّذِي رَفَعَ السَّمَاوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُسَمّىً يُدَبِّرُ الْأَمْرَ يُفَصِّلُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ بِلِقَاءِ رَبِّكُمْ تُوقِنُونَ * وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَاراً وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ * وَفِي الْأَرْضِ قِطَعٌ مُتَجَاوِرَاتٌ وَجَنَّاتٌ مِنْ أَعْنَابٍ وَزَرْعٌ وَنَخِيلٌ صِنْوَانٌ وَغَيْرُ صِنْوَانٍ يُسْقَى بِمَاءٍ وَاحِدٍ وَنُفَضِّلُ بَعْضَهَا عَلَى بَعْضٍ فِي الْأُكُلِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ * وَإِنْ تَعْجَبْ فَعَجَبٌ قَوْلُهُمْ أَإِذَا كُنَّا تُرَاباً أَإِنَّا لَفِي خَلْقٍ جَدِيدٍ أُولَئِكَ الَّذِينَ كَفَرُوا بِرَبِّهِمْ وَأُولَئِكَ الْأَغْلالُ فِي أَعْنَاقِهِمْ وَأُولَئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾** [سورة الرعد/ الآيات ١- ٥]

لعمل مخطط منظومي يبين الإعجاز التشريعي للبناء الفكري في الحياة يتطلب الأسس الآتية (الموضحة في المخطط الآتي): المطلوب: ما هي المخرجات؟ حددها بدقة.



الفقرة (٣): قال تعالى: ﴿**وَالْبَحْرِ الْمَسْجُورِ**﴾ [سورة الطور/ الآية ٦]

حدد ملامح الإعجاز القرآني للآية الكريمة، وبين العلاقة بين هذه الملامح عن طريق المخطط الآتي:



الفقرة (٤): المخطط الآتي يعطي صورة للإعجاز العددي في القرآن الكريم، أكمل روابط المخطط بما يناسبه:

المدخلات	
الكلمات	ورودها في القرآن
اسم	٩
الله	٢٦٩٨
الرحمن	٥٧
الرحيم	١١٤
البسملة	١١٤

المعالجات	
الكلمات	دلالة الإعجاز العددي
اسم	
الله	
الرحمن	
الرحيم	
البسملة	

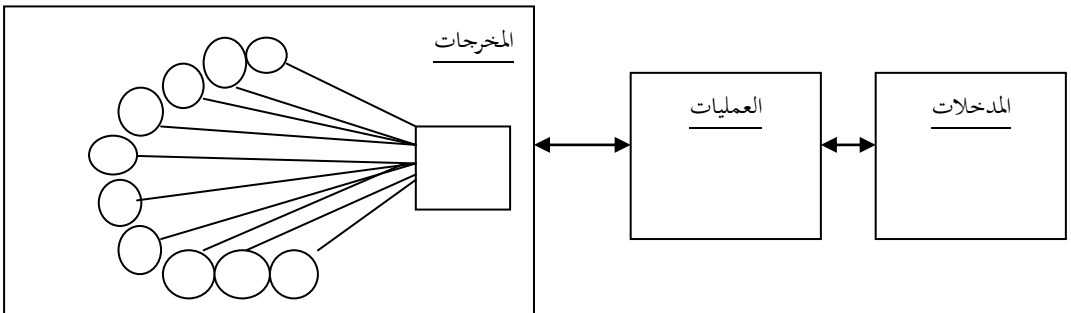
المخرجات
الغاية والفائدة:

المجموعات الثانية:

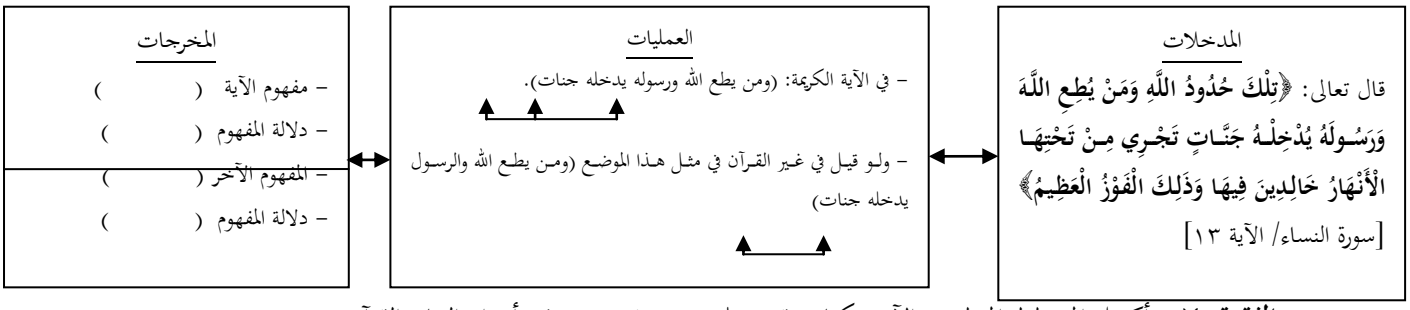
الفقرة (٥): أقرا النص القرآني الآتي: ﴿**يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلادِكُمْ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الْأُنْثَيَيْنِ فَإِنْ كُنَّ نِسَاءً فَوْقَ اثْنَتَيْنِ فَلَهُنَّ ثُلُثَا مَا تَرَكَ وَإِنْ كَانَتْ وَاحِدَةً فَلَهَا النِّصْفُ وَلِأَبَوَيْهِ لِكُلِّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا السُّدُسُ مِمَّا تَرَكَ إِنْ كَانَ لَهُ وَلَدٌ فَإِنْ لَمْ يَكُنْ لَهُ وَلَدٌ وَوَرِثَهُ أَبَوَاهُ فَلِأُمِّهِ الثُّلُثُ فَإِنْ كَانَ لَهُ إِخْوَةٌ فَلِأُمِّهِ السُّدُسُ مِنْ بَعْدِ وَصِيَّةٍ يُوصِي بِهَا أَوْ دَيْنٍ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ لا تَدْرُونَ أَيُّهُمْ أَقْرَبُ لَكُمْ نَفْعاً فَرِيضَةً مِنَ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيماً حَكِيماً**﴾ [سورة النساء/ الآية ١١].

ثم عالج المدخلات الآتية: توفي شخص عن زوجتين ولديه (٤) أولاد ذكور، و(٤) إناث، ويقع القسام بالنسب المئوية (١٠٠%).

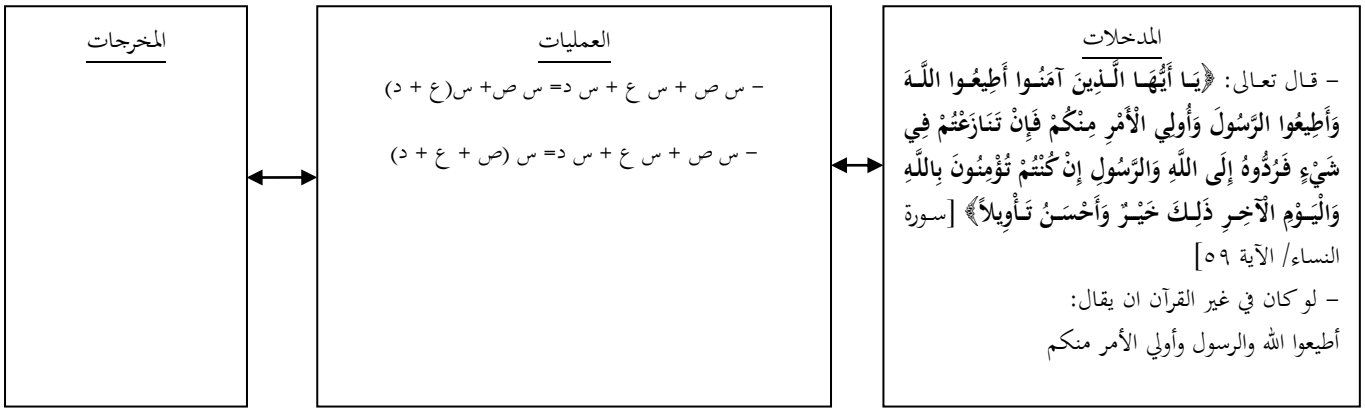
المطلوب: بناء مخطط منظومي للمسألة يظهر فيه الإعجاز في علم المواريث.



الفقرة (٦): أكمل المخطط المنظومي الآتي بصياغة المفهوم المناسب لإعجاز الآية القرآنية:

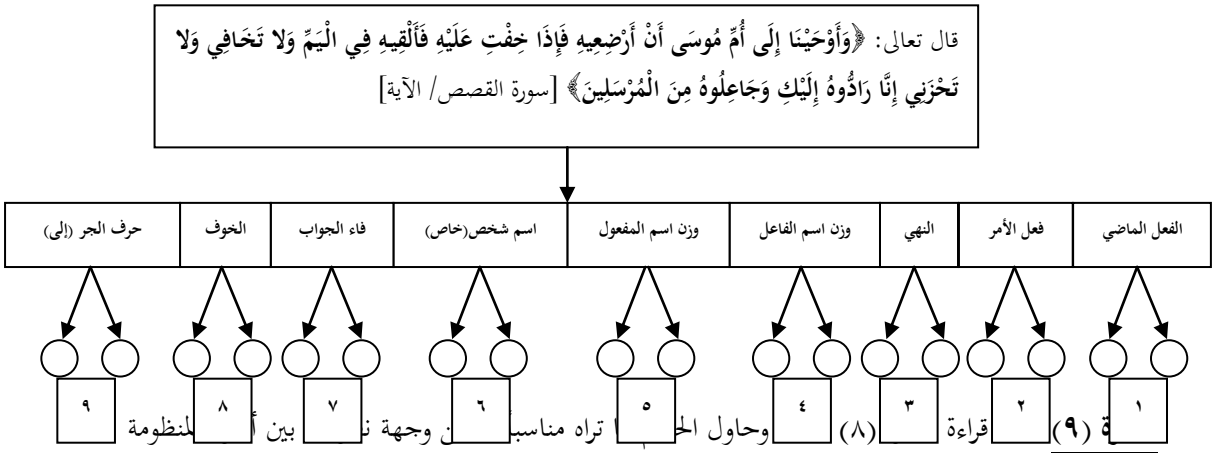


الفقرة (٧): أكمل المخطط المنظومي الآتي بكتابة تقرير ملخص ودقيق تبين فيه أسرار البيان القرآني:



المجموعة الثالثة:

الفقرة (٨): أكمل أجزاء المنظومة بعد تحليل مكوناتها التركيبية في ضوء النص القرآني.

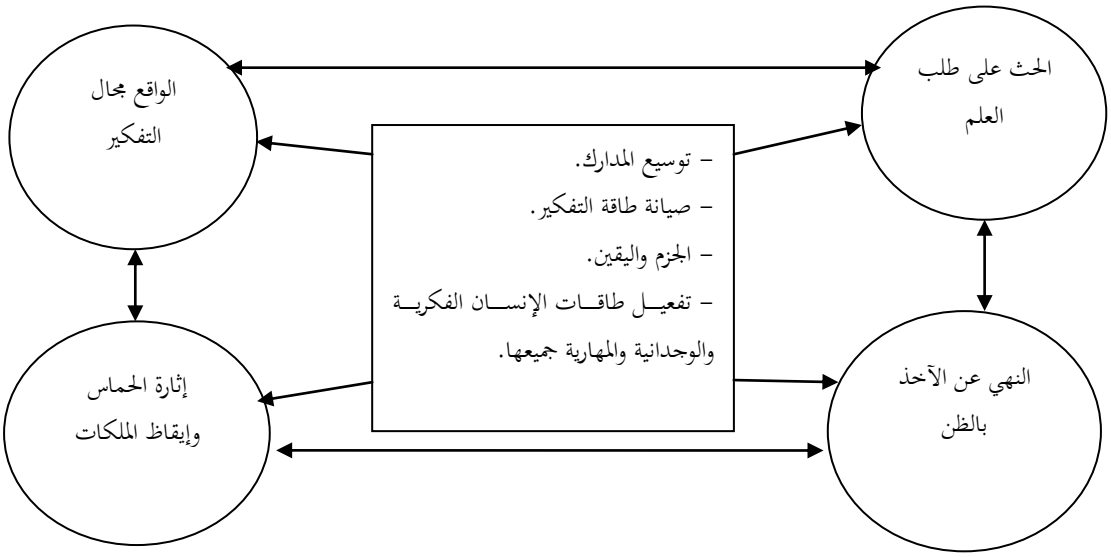


الفقرة (٩): قراءة (٨) وحاول الحكم على ما تراه مناسبا من وجهة نظرك بين أجزاء المنظومة

بحسب الأرقام المذكورة:

أجزاء المنظومة	الحكم	أجزاء المنظومة	الحكم
١-٢		٥-٦	
٢-٣		١-٣-٨	
٤-٥		١-٤	
٦-٩		كل الأجزاء	

الفقرة (١٠): قال تعالى: ﴿**وَلَقَدْ مَكَّنَّاكُمْ فِي الْأَرْضِ وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعَايِشَ قَلِيلاً مَا تَشْكُرُونَ**﴾ [سورة الأعراف/ الاية١٠] يشير بعض الباحثين إلى انه: (حتى يتمكن الإنسان من هذه المهمة وتبنى أفكاره حول هذا الواقع وما يتعلق به بناء منظومياً جعل له ركائز تضمن سلامة الإجراءات وتوفر الجهد والزمن، والمخطط الآتي يوضح هذه المنظومة والعلاقات بين عناصرها)



المطلوب:
أ- إصدار حكم على المنظومة والعلاقات بين عناصرها.
ب- اقتراح بدائل لمنظومة متكاملة مع عناصرها للآية الكريمة.