أثر استخدام استراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية مستويات الاستيعاب المفاهيمي في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد) لطالبات المرحلة المتوسطة

The effect of using cognitive modeling strategy in developing levels of conceptual understanding in Islamic Studies book (Monotheism) for intermediate stage students

د/ هيله بنت خلف دهيمان الدهيمان.

أستاذ المناهج وطرق التدريس العلوم الشرعية المشارك، كلية التربية،

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Hailh Bint Khalaf Duhaiman Al Duhaiman

Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

Faculty of Education

Department of Curriculum and Teaching Methods

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية مستويات الاستيعاب المفاهيمي في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد)، لطالبات المرحلة المتوسطة، وقد طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٤، على عينة تكونت من (٨١) طالبة تم اختيارهن بأسلوب العينة العشوائية البسيطة، وتم استخدام المنهج الوصفي (التحليلي) ، والمنهج شبه التجريبي: القائم على تصميم (الاختبار القبلي والاختبار البعدي) ،و لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد قائمة الاستيعاب المفاهيمي العقدي،و اختبار لقياس مستويات الاستيعاب المفاهيمي العقدي، و دليل المعلمة ،وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي، وذلك عند جميع الأبعاد التي مثلها الاختبار (التوضيح، التفسير، التطبيق، اتخاذ منظور) وعند الاختبار الكلي، لصالح المجموعة التجريبية.

- يوجد حجم تأثير مرتفع لاستخدام استراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية مستويات الاستيعاب المفاهيمي في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد) لطالبات المرحلة المتوسطة، وذلك عند جميع الأبعاد التي مثلها الاختبار (التوضيح، التفسير، التطبيق، اتخاذ منظور) وعند الاختبار الكلي.

الكلمات المفتاحية: النمذجة المعرفية – مستويات الاستيعاب المفاهيمي –كتاب الدراسات الإسلامية –التوحيد– المرحلة المتوسطة.

Abstract:

The study aimed at studying the effect of using cognitive modeling in developing conceptual understanding in Islamic studies book (Monotheism) for intermediate stage students. The study was applied in the first semester of the academic year 1444, on a sample consisting of (81) Female students that were randomly selected using a specific method. The descriptive (analytical) approach, and the semi-experimental approach were used: based on the design of (pretesting and post testing method). To achieve objectives of the study, a list of ideological conceptual comprehension, and a test for measuring levels of ideological conceptual comprehension and the teacher's guide were prepared. The study reached the following results:

-There are statistically significant differences at level of significance ($0.05 \geq \alpha$) between the mean scores of the control and experimental groups in the post application of conceptual comprehension, at all dimensions represented by the test (clarification, interpretation, application, polarizing a perspective) and at the total test for perspective of the experimental group.

-There is a high effect volume for the use of cognitive modeling strategy in developing the levels of conceptual comprehension in Islamic Studies book (Monotheism) for female students of the intermediate stage of education, in all dimensions represented by the test (clarification, interpretation, application, polarizing a perspective).

Key Words: cognitive modeling - levels of conceptual comprehension - Islamic studies book - monotheism – intermediate stage.

المقدِّمة

للتوحيد المنزلةُ الكبرى في حياة المسلم؛ فهو الأساس العَقَديُّ للدين الإسلاميّ، الذي يؤمن به، ويحيا به، ويمتثِلُ شرائعه في حياته، ويعمل به من أجل آخرته، وهو الأساس لأمن الحياة الإنسانية وتغيُّراتها، لذا؛ عُنِيَت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بمراعاة مكانته السامية، وخصَّصت كتابًا للتوحيد يدرَّس في جميع مراحل التعليم العامّ؛ ليُعْنى بتكوين العقيدة السليمةِ والقويَّة في نفوس الطلاب، الْمُستمَدَّةِ من القرآن الكريم والسُّنَّة المطهَّرة، وبإبراز سماحة وكمال العقيدة الإسلامية، واعتدالها في تصوُّراتها واعتقاداتها في الكَون والإنسان والحياة، وإيجاد الاطمئنان والسَّكَن النَّفْسيّ لدى النَّشْء؛ لضمان حياة مُنسجِمة مع تطلُّعات الإنسان في الحياة الدنيا، ونظرته للحياة الآخرة.

وهنا تظهر الحاجة إلى الاعتناء بكيفية تدريس ما تتضمَّنه موضوعات المقرَّر، باستخدام طريقة تَضمَن تحقُّق الاستيعاب المفاهيميّ، الذي عرَّفه طلبة (٢٠٠٩، ١١٠) بأنه "عملية عقلية تعتمد على إدراك العلاقات المتبادَلة، وتَظهَر في القُدرة على شرح الأفكار، وتوضيح المفاهيم العلمية، وتفسيرها، والتوسُّع فيها، وتطبيقها في مواقفَ جديدةٍ، وتصوير المشكلة، وحلِّها بطُرق مختلفة"، ولتحقيق الْمُراد من العملية التعليمية التي تَهدُف إلى تعميق التفكير؛ كما أشار بيركنز (١٩٩٢, Perkins) إلى أن الاستيعاب يتأكَّد حين القدرة على التفكير بمُرونة، بعيدًا عن الاسترجاع الأَصَمّ، والإجابات الآليَّة؛ كما عرَّف ذلك بيركنز (Perkins,١٩٩٢)، نقلًا عن (جابر، ٢٠٠٣، ٢٧٨)، ويرى أيضًا (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣، ٢١٨)، أن الاستيعاب المفاهيميَّ يتحقَّق لدى المتعلِّم حين يكون قادرًا على إعطاء معنى للموقف الذي يوجِّهه، ويستدلُّ عليه من مجموعة من السلوكيات العقلية التي يُظهِرها المتعلِّم، وتَفُوق مستوى التركيز لَديه، وتندرج تحتها مجموعة من السلوكيات؛ كأن يُترجِم، أو يفسِّر، أو يستكمل، أو يشرح، أو يُعطي مثالًا، أو يستنتج، أو يعبِّر عن شيء ما.

ويصف كريستنسون وفشر (Christianson& Fisher, 1999) أن تدرُّج عملية الاستيعاب المفاهيميّ يتمُّ من خلال رصد التصوُّرات القَبْلية لدى المتعلِّم، ثم إضافة تصوُّراتٍ ومفاهيمَ جديدةٍ للبناء المعرفيّ لَدَيه، ثم يتمُّ تمثيل هذه التصوُّرات، ثم تَحدُث عملية المواءمة، ثم عمليةُ إعادة البناء أو إحلال المفاهيم والتصوُّرات الموجودة بمفاهيمَ أخرى صحيحةٍ ودقيقة، ومن ثَمَّ تَحدُث عملية الاستيعاب المفاهيميّ الكاملة، لذا؛ فإن الاستيعاب المفاهيميَّ يتوقَّف على عدد من العناصر؛ منها: (الأبنِيَة المعرفية السابقة للخبرة الحاليَّة، والإدراك والانتباه الذي يتحدَّد بالمرحلة، والأبنية المعرفية، وملاءمة الخبرة لحاجاته واستعداداته وميوله، وإمكانية تمثيل الخبرة بأيَّة صورة من صور التمثيل المعرفيّ).

وقد تَماهت الأهداف العامَّة لتدريس موادِّ العلوم الشرعية في التعليم العامّ، مع الاتِّجاه نحوَ الاستيعاب المفاهيميّ للطلاب، حين أكَّدت في الهدف السادس: "أن تنموَ قُدرات المتعلِّم في الحِفظ، والفَهم، والاستنتاج، والتحليل، والتقويم، بما يناسب كلَّ مرحلة من مراحل التعليم العامّ (وزارة التربية والتعليم, الإدارة العامَّة للمناهج، ١٤٢٧، ١١).

وتختصُّ المرحلة المتوسِّطة في التعليم العامّ بأهمية الاستيعاب المفاهيميّ؛ حيث إن الاهتمام في هذه المرحلة بتنمية مستويات الاستيعاب المفاهيميّ يُسهم بتيسير تنمية الاستيعاب في الصفوف اللاحقة؛ لأن ذلك سيولِّد لدى الطلاب القدرة على التعامل بدرجة عالية من الوعي والفَهم مع ما قد يَعترِضهم من الخُرافات والتصوُّرات الشاذَّة، ويَكْسِبُهم العقيدةَ الصافية الخالية من الشِّرك والبِدع.

لذا؛ فإن استخدام المعلِّم إستراتيجياتِ التدريس الحديثةَ المناسِبة يُعتبَر وسيلةً مُعِينة على عملية التعليم، فهي من المهارات والأساليب الضرورية لعَمَله؛ فمن خلالها ينتقل دوره من ملقِّن للمعلومة والمفاهيم، إلى ميسِّر ومسهِّل لهذه المعرفة، ويُصبح دور الطالب مشاركًا في عملية التدريس.

وحيث إن التدريس وَفْقَ نموذج الاستيعاب المفاهيميّ العَقَديّ في كتاب التوحيد يعتمد على أن يقوم الطالب بتوضيح وشرح وتفسير المفاهيم العَقَدية التي يَدرُسها، ويعمل على تطبيقها في مواقفَ عَقَديةٍ جديدة، وتقديم وجهة نظر نقدية لِما قد يُطرَح من موضوعات أو مشكلات حول ذلك، في ضوء ما وَرَد في القرآن والسُّنَّة النَّبَوية الشريفة، فإستراتيجية التدريس وَفْقَ النَّمْذَجة المعرفية التي يَظهَر فيها هذا الدور للمعلِّم والطالب، تُعتبَر إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة، التي يمارِس فيها المعلِّم والطلاب عملياتٍ عقليةً تجعلهم أكثرَ تفاعلًا مع الموقف التعليميّ، وذلك عن طريق نمذجة السلوكيات، وقد طوّرت هذه الإستراتيجية في ضوء مبادئ النظرية البنائية، التي تعتمد على أن التعلُّم عملية ذاتية، يقوم بها المتعلِّم بإدخال المعرفة؛ لتُصبح جزءًا منه، ومن خلال عمليات عَقَلية مختلفة، يتمُّ التفاعل مع تلك المعرفة.

ونتيجةً لوجود المتعلِّم في بيئة تعلُّم اجتماعية؛ يَحدُث هذا التفاعل النشِط بين التراكيب المعرفية السابقة، والتراكيب الجديدة، في مُناخ اجتماعيٍّ تعلُّميٍّ يتولَّد عنه بناء معرفة جديدة (السامرائي،٢٠١٤، ٥٣).

ويتناسب مع تدريس التوحيد الاستنادُ إلى نظرية التعلُّم المعرفيّ الاجتماعيّ التي تَستخدم مصطلحاتٍ ومفاهيمَ سلوكيةً أحيانًا، أو مفاهيمَ ومصطلحاتٍ معرفيةً أحيانًا أخرى، وثَمَّةَ الكثيرُ من النظريات التي حاولت تفسير السلوك الاجتماعيّ لدى الأفراد؛ إلا أن أشهرها نظرية ألبرت باندورا (Bandura) (خالد والتح،٢٠١٢، ٢١١) ولهذه النظرية مسمَّيات أخرى، هي: نظرية التعلُّم الاجتماعيّ – نظرية التعلُّم بالملاحظة – نظرية التعلُّم المعرفيّ الاجتماعيّ – نظرية التعلُّم المنمذجة (قطامي واليوسف، ٢٠١٠، ٨٢).

ويعرِّف (الخفاجي،٢٠١١، ٤٠) النَّمْذَجة المعرفية بأنها "إعادة عرض الموقف الواقعيّ، وتشكيله، مع الحرص على توضيح العمليات التي تَدُور في هذا الموقف".

ويُشير جوبيرت وبكلي (Buckley,Gobert،٢٠٠٠) إلى أن التدريس بالنَّمْذَجة يعتمد على تصميم مَهمَّات، وطرح مشكلات، وأنشطة تعلُّمية يتفاعل معها الطلبة، بما يُتيح لهم اكتساب خبرات تعليمية، ينطلقون منها في بناء نماذجَ عقليةٍ تُعِينهم على إضفاء معنى لها، وتؤيّد ذلك بكلي (Buckley،٢٠٠٠)؛ حيث تَذكُر أن التدريس بالنَّمْذَجة يمثِّل عملية تأمُّلية تقوم على بناء النماذج العقلية، وتشتمل على تشكيل واختبار وتعزيز وتنقيح النماذج العقلية لظاهرة أو مشكلةٍ ما.

ويرى جوريل وكابرون أن التدريس بالنَّمْذَجة المعرفية أقوى طريقةٍ لإحداث وتوليد تغيُّرات دافعية؛ مثل: تدعيم الفاعلية الذاتية، والإصرار على تحقيق المقاصد والأهداف، كما أن لها تأثيراتٍ في الأداء؛ ففي النَّمْذَجة يكون هناك توجيهٌ مباشر لطُرق التفكير، وتجسيد للاتِّجاهات، وإدارة وتنظيم العمل المعرفيّ، والتنظيم الذاتيّ؛ لأن إستراتيجية: (اعملْ ما تَراني أعملُ)، أقوى من إستراتيجية: (اعملْ ما أقولُه)؛ أي: أنها لا تقتصر على مجرَّد التقليد من جانب الطالب؛ وإنما تتطلَّب منه أن يوضِّح ما يدور في ذهنه من عمليات تفكير، وإيضاح الخطوات والبدائل في كلِّ خُطوة في الحلِّ (عبيد، ٢٠٠٩، ١٩٥)، ففي هذه الإستراتيجية يتمُّ إعطاء المعلِّم دورًا ليوضِّح بعض نماذج التفكير لدى المتعلِّمين، ويتمُّ ذلك بحلِّ مشكلة معيَّنة، أو اتِّباع نموذج تفكيريّ، وهنا على المعلِّم أن يَعرِض – من خلال النماذج – طُرُقَه في معالجة المعلومات بصوت واضح ومرتفع عند قيامه بالإجراءات، عند تعلُّم معرفة جديدة، أو حلِّ مشكلة معيَّنة (عفانة والجيش،٢٠٠٩).

وتُعزى فاعلية إستراتيجية النَّمْذَجة المعرفية إلى دورها في مساعدة الطالب على أن يشارك في إعادة البناء المعرفيّ وتكوينه؛ مما يَنتِج عنه بناء مفاهيمَ عديدةٍ، ومن ثَمَّ حدوث الاستيعاب المفاهيميّ، وبذلك سيتمكَّن الطالب من بناء الخبرات الجديدة.

وحيث إن معظم طرائق التعليم والتعلُّم تقليديةٌ في إجراءاتها التدريسية؛ فقد كانت بغرض اجتياز الاختبار القادم، وتُلقى المعلوماتُ خارجَ الدماغ "كمِلَفٍّ مغلَق"، بمجرَّد

أن ينتهيَ الاختبار؛ لأنها أدَّت غَرَضها، نقلًا عن الصنعاوي (بدوي،٢٠١٠، ١٧٥)، ونظرًا لأهمية تدريس كتاب التوحيد، ولا سيَّما للمرحلة المتوسِّطة التي تنمو فيها المفاهيم المعنوية؛ مثل: الخير، والفضيلة، والعدالة، حيث يميل المراهق فيها إلى رؤية الأشياء على مستوى مفاهيميٍّ (مخيمر،٢٠٠٠، ١٥٦). لذا؛ فإن استخدام إستراتيجية النَّمْذَجة المعرفية يُعَدُّ مناسبًا خلال المرحلة المتوسِّطة؛ إذ يُعتبَر التعليم بالقُدوة من أنجح طُرق التعليم وأكثرها فاعليةً، وخاصَّةً فيما يتعلَّق بالإيضاحات التي يقدِّمها المعلِّم (القدوة) أثناء قيامه بالتدريس (جروان،٢٠١٠، ٨٤).

تأسيسًا على ما سبق؛ جاءت هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تقتضي تنمية استيعاب المفاهيم العَقَدية للطلاب تقديمَ نماذجَ ميسَّرةٍ وسهلة، والتي يَصعُب على المعلِّم تقديمُها وتوضيحها بالطريقة المعتادة في التدريس؛ مما يتطلَّب استخدام طرائق أخرى؛ كالنَّمْذَجة المعرفية، وبالنظر إلى الدراسات السابقة التي أكَّدت فاعلية استخدام إستراتيجية النَّمْذَجة؛ مثل: دراسة (بيومي، وآخرين،٢٠٢٢)، ودراسة (الخوالدة،٢٠٢٠)، ودراسة (المطرفي،٢٠١٩)، ودراسة (الحربي، ٢٠١٨)، ودراسة (النعيمي، ٢٠١٨)، ودراسة بوتيكا وتريفيك (Putica & Trivic,2016)، ودراسة (جودت، وآخرين، ٢٠١٥)، وكذلك الدراسات التي تؤكِّد أهمية تنمية الاستيعاب المفاهيميّ؛ مثل: دراسة (الصنعاوي، ٢٠٢٢)، ودراسة (العرابي، ٢٠٢٢)، ودراسة (العريج،٢٠٢٠)، ودراسة (العتيبي، والقحطاني ٢٠١٩)، ودراسة (الجمل، ٢٠١٦)، وعلى الرغم من ذلك، فإن هناك دراساتٍ أكَّدت أن ثَمَّةَ تدنِّيًا في مستوى الطلاب في المفاهيم العَقَدية؛ مثل: دراسة السعودي (٢٠١٢)، ودراسة الحامد (١٤٣٠)، ودراسة العتيبي (٢٠١٦)، ودراسة العتيبي والقحطاني (٢٠١٩).

وللتأكُّد من وجود مشكلة حقيقية جديرة بالدراسة؛ قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عيِّنة من طالبات الصف الثاني المتوسِّط، بلغ عددها (٢٠) طالبةً، وقد أظهرت

تدنِّيًا لمستويات الاستيعاب المفاهيميّ المختلفة في الموضوعات العَقَدية في كتاب التوحيد.

وبذلك تحدَّدت مشكلة الدراسة في الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية النَّمْذَجة المعرفية في تنمية مستويات الاستيعاب المفاهيميّ في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد)، لطالبات المرحلة المتوسِّطة.

أسئلة الدراسة:

١. ما مستوياتُ الاستيعاب المفاهيميّ اللازمُ تنميتُها في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد)، لطالبات المرحلة المتوسِّطة؟

٢. ما أثر استخدام إستراتيجية النَّمْذَجة المعرفية في تنمية مستويات الاستيعاب المفاهيميّ في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد)، لطالبات المرحلة المتوسِّطة؟

أهداف الدراسة:

١. تحديد مستويات الاستيعاب المفاهيميّ اللازمِ تنميتُها في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد)، لطالبات المرحلة المتوسِّطة.

٢. التعرُّف على أثر استخدام إستراتيجية النَّمْذَجة المعرفية في تنمية مستويات الاستيعاب المفاهيميّ في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد)، لطالبات المرحلة المتوسِّطة.

أهمية الدراسة:

١. مُسايرة الاتِّجاهات الحديثة في مجال تدريس كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد)؛ لتحقيق الاستيعاب المفاهيميّ العَقَديّ لطالبات المرحلة المتوسِّطة.

٢. مساعدة مخطِّطي مناهج الدراسات الإسلامية في إمدادهم بإستراتيجية النَّمْذَجة المعرفية في تنمية مستويات الاستيعاب المفاهيميّ؛ لتضمينها في أدلَّة المعلِّمين لكتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد)؛ مما سيُسهم في تنمية الاستيعاب المفاهيميّ العَقَديّ.

٣. يؤمَّل أن تُفيد هذه الدراسة في فتح آفاق جديدة لأبحاث ودراسات مشابهة، تتناول إستراتيجية النَّمْذَجة المعرفية في تنمية مستويات الاستيعاب المفاهيميّ العَقَديّ لدى طالبات المراحل المختلفة؛ لتطوير إستراتيجيات التدريس المتَّبَعة في مجال الدراسات الإسلامية.

حدود الدراسة:

التزمت الدراسة بالحدود الآتية:

- **الحدود الزمانية:** طبِّقت في الفصل الدراسيّ الأوَّل من العام الدراسيّ ١٤٤٤هـ.
- **الحدود المكانية:** طبِّقت في مدرسة (المتوسِّطة ١٢٠) في مدينة الرياض.
- **الحدود البشرية:** تنحصر في طالبات الصف الثاني المتوسِّط في المدارس الحكومية التابعة لمدينة الرياض.
- **الحدود الموضوعية:**

أ- **تدريس موضوعات الوَحْدة الأولى:** (وُجُوبُ صَرْفِ الْعِبَادَةِ لِلهِ وَحْدَهُ لَا شَرِيكَ لَهُ)،

والتي تشمل الدروسَ التالية:

الدرس الأول: استحقاق اللهِ لِلْعِبادَةِ وَحْدَهُ لَا شَرِيكَ لَه.

الدرس الثاني: مكانة الأنبياء، والتحذير من الغُلُوّ فيهم.

الدرس الثالث: مَكَانَةُ نَبِيِّنَا مُحَمَّدٍ وَالتَّحْذِيرُ مِنَ الْغُلُوِّ فِيهِ.

الدرس الرابع: عَقِيدَةُ المُسْلِمِينَ فِي نَبِيِّ اللهِ عِيسَى بْنِ مَرْيَمَ، وَالتَّحْذِيرُ مِنَ الْغُلُوِّ فِيهِ.

الدرس الخامس: عَقِيدَةُ المُسْلِمِينَ في المَلَائِكَةِ، والتَّحْذِيرُ مِنَ الْغُلُوِّ فِيهِم.

الدرس السادس: مَكَانَةُ الأَوْلِياءِ والصَّالِحِينَ، وَالتَّحْذِيرُ مِنَ الغُلُوِّ فِيهِم.

من كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد) للمرحلة المتوسِّطة، وقد اختِيرت هذه الوَحْدة؛ لأنها تتوفَّر فيها مجموعة من المفاهيم العَقَدية التي تساعد في تطبيق إستراتيجية

النَّمْذَجة المعرفية في تنمية الاستيعاب المفاهيميّ العَقَديّ، ولأن موضوعاتِ هذه الوَحْدة تتضمَّن مجموعة من الأحكام العَقَدية التي تتطلَّب فَهْمًا عميقًا في استيعابها، وشرحها، ووصفها، وإمكانية تمثيلها وتطبيقها في مواقفَ جديدةٍ متَّصِلة بالأمور العَقَدية في حياة الطالب اليومية، وَفْقًا للأدلَّة الشرعية كما وردت في الكتاب والسُّنَّة.

ب- **قياس مستويات الاستيعاب المفاهيميّ الأربعة:** (الشرح، والتفسير، والتطبيق، واتِّخاذ منظور)، المتضمَّنة في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد)، للصف الثاني المتوسِّط، بالفصل الدراسيّ الأول، الوَحْدة الأولى:(وُجُوبُ صَرْفِ الْعِبَادَةِ لِلهِ وَحْدَهُ لَا شَرِيكَ لَه). وقد تمَّ اختيار هذه الأبعاد الأربعة؛ لأنها أكثرُ مرونةً، وتتَّفِق مع طبيعة وخصوصية محتوى كتاب التوحيد، وأكثر ارتباطًا بمحتوى كتاب التوحيد.

مصطلحات الدراسة:

النَّمْذَجة:

يعرِّفها محمود بأنها: "عملية تكوين تصوُّر عقليّ للعلاقات التي تربط بين أشياءَ أو ظواهرَ أو أحداثٍ، باستخدام تمثيلات وأشكال للمُحاكاة تيسِّر شرح وتفسير هذه الأشياء والأحداث، والتنبُّؤ بها" (٢٠١٢، ٢٢٧).

إستراتيجية النَّمْذَجة المعرفية:

عرَّفها عبيد بأنها: "إستراتيجية تعليمية لإيصال المعرفة للمتعلِّمين، يَعرِض فيها المعلِّم للمتعلِّمين طُرقه في معالجة المعلومات بصوت مرتفع أثناء القيام بالإجراءات المتضمَّنة من أجل تعلُّم مَهمَّة معيَّنة، والتركيز على إبراز طُرق المعلِّم في التفكير في التعلُّم، والعمل على أن يضع المتعلِّمون أنفسهم في الإطار المرجعيّ للمعلِّم"(٢٠٠٩، ١٩٥).

إستراتيجية النَّمْذَجة المعرفية إجرائيًّا: هي إستراتيجية تعليمية تستخدمها معلِّمة الدراسات الإسلامية في تدريس المفاهيم العَقَدية في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد) لطالبات الصف الثاني المتوسِّط عن طريق نمذجة المفاهيم، ومن ثَمَّ تقوم

الطالبات بالمحاكاة من خلال ملاحظتهن؛ بهدف تكوين تصوُّر عقليٍّ صحيح للمفهوم.

الاستيعاب المفاهيميُّ:

عرَّفه جابر بأنه: "قدرة التلميذ على تقديم معنى المادَّة والخبرة التعليمية، وتظهر في تفسير بعض أجزاء المادَّة، والتوسُّع فيها، ووضوح الأفكار، وتطبيقها في مواقفَ جديدةٍ، وتصوير المشكلة وحلِّها بطُرق مختلفة" (٢٠٠٣، ٢٧٨).

الاستيعاب المفاهيميُّ إجرائيًّا:

هو قدرة الطالبة على توضيح وشرح واستيعاب المفاهيم العَقَدية المقدَّمة لها في الوَحدة الأولى: (وُجُوبُ صَرْفِ الْعِبَادَةِ لِلهِ وَحْدَهُ لَا شَرِيكَ لَه)، وتفسيرها، وتطبيقها في مواقفَ عَقَديةٍ جديدة، وتقديم وجهة نظر نقدية في ضوء ما وَرَد في القرآن الكريم والسُّنَّة المطهَّرة؛ للوصول لفَهم المحتوى العَقَديّ فَهْمًا دقيقًا، وصحيحًا، ويتمُّ قياسه بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار الاستيعاب المفاهيميّ الْمُعَدِّ في هذه الدراسة وَفْقَ مستوياته الأربعة، وهي: (الشرح، والتفسير، والتطبيق، واتِّخاذ المنظور).

كتاب التوحيد:

هو أحد موادِّ كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثاني المتوسِّط في المملكة العربية السعودية، ويتكوَّن من خمس وَحَدات, تتضمَّن (١٥) درسًا، موزَّعة على فصلين دراسيَّين، طبعة ١٤٤٤.

الإطار النظريُّ والدراسات السابقة:

إستراتيجية النَّمْذَجة المعرفية وأهمِّيتها:

اعتمدت إستراتيجية النَّمْذَجة المعرفية على النظرية البنائية التي تنادي بأن يبنيَ الطالب المعرفة بنفسه بناءً على ما لَدَيه من معرفة سابقة، فالطالب يُسهم في العملية التعليمية، وذلك عندما تربط إستراتيجيةُ النَّمْذَجة المحتوى المعرفيَّ بمواقفَ شَهِدها الطالب على الواقع، فالتعلُّم بالنَّمْذَجة يُعطي فَهمًا أعمقَ للأفكار والمفاهيم المعقَّدة؛

حيث إن الطالب يقوم بوصف الأفكار والظواهر وصفًا تمثيليًّا أمام زملائه مباشرة، وأثناء ذلك يحتاج إلى التفكير ليعبّر عن الموقف الذي سيؤدِّيه،و هنا تظهر أهمية هذه الإستراتيجية التي تساعد الطالب على نموّ التفكير العلميّ لدى الطالب، حيث يصل إلى ذِرْوةِ نشاطه المعرفيّ أثناء عملية التعلُّم بالنَّمْذَجة، فهو لا يتوقَّف عند الشرح والوصف والتمثيل؛ بل يتنبَّأ بما سوف يَحدُث، ومن ثَمَّ تتطوَّر لَدَيه مهارات التفكير بشكل أعمقَ وأسرعَ (قرني،٢٠١٣، ٤٥- ٤٨).

وحيث إن هذه الإستراتيجيةَ هي إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة؛ أي: أن يكون المعلِّم نفسُه نَمُوذجًا أو قُدوة أمام الطلاب، ودَوْره ينحصر في توضيح مهارات التفكير ما وراء المعرفية، عن طريق إبراز سلوكياته خلال عمله بحلِّ مشكلة، أو توضيح مفهوم ما، مع إيضاح الأسباب التي وراء اختياره كلَّ خُطوة، وكيفية تنفيذ كلِّ مهارة (جروان،٢٠٠٢، ٣٤)، ويظهر أن النَّمْذَجة المعرفية من إستراتيجيات التعلُّم التي لها تأثير على المتعلِّمين الذين يتعلَّمون عن طريق التقليد، سواء من المعلِّم والطالب؛ لتشكيل النموذج، حيث تمتاز بكونها أكثرَ فاعليةً؛ كإستراتيجية تعلُّم مقارنة بين توضيحات وتعقيب يقدِّمه المعلِّم أثناء قيامه بالتعليم.

مراحل للتعليم بالنَّمْذَجة:

حدَّد باندورا (Bandura) أربع مراحلَ للتعليم بالنَّمْذَجة، هي:

الانتباه: لا يَحدُث تعلُّم ما لم يَنتَبه الشخص بطريقة ما إلى النَّموذج.

الاحتفاظ: يتضمَّن الاحتفاظ اختزان استجابات النموذج في ذاكرة المتعلِّم.

الأداء: عند قَبول سلوك النموذج على أنه ملائم بالنسبة له، ويرى أنه من المحتمَل أن يؤدِّيَ إلى نتائجَ إيجابيةٍ، فإن الشخص يميل إلى تَكرار سلوك النموذج.

الدافعية: لابدَّ من توافر الدافع لأداء الاستجابة المكتسَبة (محمد، ٢٠٠٧، ٢٨ – ٣٢).

خطوات تنفيذ إستراتيجية النَّمْذَجة المعرفية:

ذكر كلٌّ من: (خطاب، ٢٠٠٧، ٧٥-٨٠)، (عبد الرحمن وزنكنة، ٢٠٠٨، ١٩٦)، (أبو نيان، ٢٠١٤، ٣٧) الخُطواتِ الإجرائيةَ لتنفيذ إستراتيجية النَّمْذَجة المعرفية كالآتي:

التَّهْيئة: بتوضيح الأهداف، ثم بعرض المفهوم، أو المحتوى، أو المشكلة، من قِبَل المعلِّم أمام الطلاب، بحيث يَجعَلهم في حالة من التفكير النشِط، وهو ما يجعل الطلابَ على وعيٍ بالمحتوى العلميّ الذي يُعرَض أمامهم، والهدفِ من استخدامه، وربط الخبرات الجديدة بالسابقة، من خلال إعطاء الأفكار البسيطة والمختصَرة عن الدرس.

النَّمْذَجة بواسطة المعلِّم: حيث يقدِّم المعلِّم نموذجًا للعمليات العقلية المتضمَّنة في الوصول لتوضيح مفهوم، أو المحتوى العلميّ، أو حلِّ مشكلة ما، من خلال تقديم الأفكار والحلول المتعدِّدة والمتنوِّعة لذلك، وممارسة عمليات التفكير بصوت عالٍ.

٣- **النَّمْذَجة بواسطة الطالب:** هنا يقوم الطالب بدور النَّموذج بعد أن يتدرَّب على ما فعله المعلِّم في عرض مفهوم آخَرَ، أو محتوًى علميٍّ آخَرَ، أو حلِّ مشكلة أخرى، أو مناقشة موضوع ما، معبِّرًا عنه بصوت واضح، وهنا قد يسأل نفسه، أو قد يقوم بخطأ الخُطوات، ويُدرِك ذلك فيوضِّحه بصوت عالٍ أمام زملائه، وبيان الأسباب وراء كلِّ خُطوة، مع تقديم الطرق المتنوِّعة والممكِنة للفَهم وللحلِّ، بحيث يُصبح المتعلِّمون مُدْرِكين لعمليات تفكيرهم، وكيف ينشِّطون قُدراتِهم العقليةَ أثناء عرض المفهوم أو المحتوى، أو حلِّ مشكلة.

٤- **مشاركة المعلِّم مع الطالب في النَّمُوذَج:** يقوم المعلِّم بدور المرشِد والموجِّه لعمل الطلاب، من خلال تزويد الطلاب بتوضيحات إضافية تُساعدهم على التفكير، وإعطاء الوقت الكافي للأداء، مصحوبًا بالتغذية الراجعة المباشرة، بعد أن أدَّى الطالب دور النموذج؛ وذلك لتصحيح أيِّ خطأ، أو عدم فَهم للطلاب؛ حتى

يتجنَّب وقوع نفس الخطأ لدى متعلِّم آخَرَ، وكذلك أثناء إشراف المعلِّم يقوم بتعزيز السلوك الجيِّد لفظيًّا أثناء مدَّة عمل المتعلِّم.

٥- **تلقِّي استجابات الطلاب:** يتلقَّى المعلِّم إجاباتِ الطلاب، ويساعدهم على اكتشاف نتائج تعلُّمهم، وهذا ما يجعلهم قادرين على معرفة العلاقات السَّبَبية بين اختياراتهم وأعمالهم، والنتائج المتحقِّقة لديهم، وكذلك مساعدتهم على التأمُّل في بعض الأفكار الخاصَّة بهم، وتقويم تلك الأفكار وَفْقَ المعايير المحدَّدة.

٦ - **التقويم:** يقوم المعلِّم بتقويم أداء الطلاب بعد الانتهاء من القيام بحلِّ الأنشطة في هذا الجانب من الخطوات الإجرائية لإستراتيجية النَّمْذَجة، وذلك من خلال الطلب منهم توضيحَ الطرق التي توصَّلوا لها أثناء الوصول، أثناء عرض مفهوم، أو محتوى علميٍّ، أو حلِّ مشكلة ما.

مستويات الاستيعاب المفاهيميّ:

عرَّف شحاتة والنجار(٢٠٠٣، ٤٥) الاستيعاب المفاهيميَّ بأنه: "القدرة على إدراك المعاني، ويظهر ذلك بترجمة الأفكار من صورة إلى أخرى، وتفسيرها، وشرحها بإسهاب أو بإيجاز، والتنبُّؤ من خلالها بنتائجَ وآثارٍ معيَّنة، بناءً على المسارات والاتِّجاهات المتضمَّنة في هذه الأفكار".

وذكر زيتون (٢٠٠٤، ٢٧٩) أن مستويات الاستيعاب المفاهيميّ تتكوَّن من سبعة مستويات، هي:

مستوى الشرح (التوضيح): ويتضمَّن تدعيم مجموعة الجمل، التي تعبِّر عن الحقائق والمفاهيم بأمثلة مناسبة وتوضيحها.

مستوى المقارنة والتناقض والتصنيف: ويتضمَّن تحديد أوجه الشَّبَه والاختلاف بين مجموعات الموادِّ والعمليات، أو وصفها، أو تمييز أو تصنيف أو ترتيب العمليات والموادِّ؛ بناءً على الخصائص والسِّمات والصفات.

مستوى إعادة التقديم: يَستخدم أشكالًا أو نماذجَ، ويَرسُمها ليوضِّح ما قد تمَّ استيعابه من مفاهيمَ وعلاقاتٍ وعمليات.

مستوى الربط: ويُعْنى هذا المستوى بمعرفة قدرة الطالب على الربط بين المفاهيم، وبين الملاحظات والخصائص والسلوكيات.

مستوى التوسيع والتمدُّد: ويعبِّر هذا المستوى عن قدرة الطالب على تطبيق المعلومات المصوَّرة أو النصِّية، في ضوء المفاهيم والمبادئ.

مستوى إيجاد الحلول: وفيه يتمُّ تحديد العلاقات العلمية، والمعادلات، والعلاقات الرياضية، ويستخدمها لإيجاد حلول كمِّية أو كيفية، متضمِّنةً تطبيقاتٍ مباشرةً، وتحديدًا للمفاهيم.

مستوى الشرح: ويُعْنى هذا المستوى بتقديم أسباب، أو شرح متعمِّق للملاحظات، مع تحديد ما تمَّ استيعابه من مفاهيمَ، ومبادئَ، وقوانينَ، ونظرياتٍ ذاتِ صلة.

وأما جابر (٢٠٠٣)، وكوجك وآخرون (٢٠٠٨)، فقد حدَّدوا أبعاد الاستيعاب المفاهيميّ فيما يلي:

مستوى الشرح (التوضيح): ويُقصَد به القدرة على الشرح والوصف، مع تحديد الأفكار الرئيسة، والتعبير عنها باللغة الخاصَّة.

مستوى التفسير: ويُقصَد به القدرة على التعبير عن المعنى الحقيقيّ، وتقديم الحقائق والمبرِّرات التي تَدعَم المعنى، والأسباب التي تؤدِّي إليه.

مستوى التطبيق: ويُقصَد به القدرة على استغلال واستخدام المعارف والخبرات السابقة، في مواقفَ جديدةٍ، وسياقات مختلفة، بشكل فعَّال.

مستوى اتِّخاذ المنظور: ويُقصَد به القدرة على تكوين اتِّجاهات، ووجهات نظر نافذة ومستنيرة، مرتكِزة على معرفة الآراء المختلفة في الموضوع.

مستوى المشاركة الوِجدانية: ويُقصَد به رؤية الأشياء بعيون الآخرين وأفكارهم؛ مما يصنع حالة من التقبُّل والتفهُّم لآراء الآخرين، ووجهات نظرهم المخالفة.

مستوى معرفة الذات: ويُقصَد به الإدراك الواعي بالنفس، من حيث الأفكارُ، والعاداتُ، والفَهم، والقُدرة على تقويم الأمور، وتحديد نقاط الضعف والقوَّة التي تمتلكها.

وقد تمَّ في هذه الدراسة اختيار المستويات الأربعة، وهي: (الشرح، والتفسير، والتطبيق، واتِّخاذ المنظور).

ويرى مارزانو وآخرون(Marzano et al,2001 , 43) أن الاستيعاب المفاهيميَّ، أو ما يُقصَد بتعميق الفَهم، يرتبط بالمرحلة النمائية التي يمرُّ بها المتعلِّم (وَفْقَ منحنى بياجيه)، وبخصائص الخبرة، وبالظروف البيئية المحيطة، ومعطياتها، سواءٌ أكانت مقصودةً، أم غيرَ مقصودة، كما ضمَّن مارزانو ثلاثَ عمليات فرعية في هذا المجال، هي: (تشكيل المفهوم، وتشكيل المبدأ، والفَهم والاستيعاب)، وأنه يمكِن تعميق المفاهيم وصقلها لدى المتعلِّم، واكتساب المعرفة، من خلال عدَّة خطوات وعمليات، منها: التفكير بصوت عالٍ، والنَّمْذَجة (المماثلة).

وهنا يَظهَر الهدف من التعلُّم الجيِّد، وهو الاستفادة من المعلومات المخزَّنة في الذاكرة، وإعادة صياغتها وصقلها، وذلك يكون عندما يَحدُث التمثُّل والتواؤم؛ نتيجةَ تفاعل المعرفة مع الخبرة الجديدة، وهو ما يَحدُث عند الاستيعاب المفاهيميِّ باستخدام النَّمْذَجة المعرفية، ويتوافق اتِّجاه استخدام إستراتيجية النَّمْذَجة في التدريس مع النظرة إلى التعلُّم بأنه عملية بناء النماذج، واستخدامها في الموقف التعليميِّ، سواء في عرض مفهوم، أو محتوى علميٍّ، أو حلِّ مشكلة ما.

الدراسات السابقة:

دراسات تناولت إستراتيجية النَّمْذَجة:

دراسة (بيومي، وآخرين،٢٠٢٢): وهدفت إلى التعرُّف على كفاءة استخدام مدخل التعلُّم بالنَّمْذَجة في تنمية بعض كفايات تدريس الفقه لدي طلبة كلية التربية، شعبة الدراسات الإسلامية، جامعة الأزهر، والتحقُّق من هدف البحث، باستخدام المنهج

الوصفيَّ التحليليَّ، والتجريبيَّ، وكانت الأداة قائمةً بالكفايات التدريسية اللازمة للطلاب المعلِّمين، واختبارًا تحصيليًّا في الكفايات النوعية، وبطاقةَ ملاحظة للكفايات المهنية، مستخدماً عيّنة مكوَّنة من (30) طالبًا معلِّمًا، وتم استخدام مدخل التعلُّم بالنَّمْذَجة في تنمية بعض كفايات تدريس الفقه المذهبيّ، المتضمِّن على نموذجينِ تعليميَّين، من خلال استخدام مدخل التعلُّم بالنَّمْذَجة، وتصميم خُطط تدريس قائمة على كفاءة استخدام مدخل التعلُّم بالنَّمْذَجة في تنمية بعض كفايات تدريس الفقه في (باب الوضوء – باب الحج)، وتوصَّلت الدراسة إلى وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا بين متوسِّطَيْ درجات عيّنة الدراسة قبل وبعد تطبيق البرنامج وذلك لصالح التطبيق البَعديّ، **وسعت دراسة (الخوالدة،٢٠٢٠)** إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية النَّمْذَجة المعرفية في تدريس المفاهيم الفقهية لطالبات الصف التاسع الأساسيّ في محافظة المفرق، وتم استخدام المنهج شِبْهِ التجريبيّ، وكانت أداة الدراسة اختبار مكوَّن من (٢٥) فِقرةً، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (٥٥) طالبةً من الصف التاسع الأساسيّ المكوَّن من شُعبتين: الشعبة (أ) (٢٦) طالبةً، وهي المجموعة التجريبية، والشعبة (ب) (٢٩) طالبةً، وهي المجموعة الضابطة، وقد تم اختيارهن بالطريقة القصدية، وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق بين مجموعتَي الدراسة الضابطة والتجريبية، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية في جميع المستويات: (التذكُّر، والفَهم، والتطبيق)، ومن أبرز التوصيات: تدريب معلِّمي التربية الإسلامية على استخدام إستراتيجية النَّمْذَجة المعرفية؛ من أجل مواكبة التطوُّر في التعليم، **وسعت دراسة (المطرفي،٢٠١٩)** إلى التعرُّف على فاعلية إستراتيجية النَّمْذَجة في تنمية المفاهيم الفقهية لطلاب المرحلة الابتدائية، باستخدام المنهج الوصفيَّ لتحديد المفاهيم الفقهية التي ينبغي تنميتُها لدى هذه الفئة من الطلاب، والمنهجَ شِبْهَ التجريبيّ؛ للتعرُّف على فاعلية استخدام إستراتيجية النَّمْذَجة في تنمية المفاهيم الفقهية، وأَعَدَّ الباحث اختبارًا تحصيليًّا لقياس المفاهيم الفقهية لدى عيّنة الدراسة التي تكوَّنت من (٦٠) طالبًا في مجموعتين:

ضابطة وتجريبية، وتوصَّلت الدراسة إلى عدَّة نتائجَ، أهمُّها: فاعلية إستراتيجية النَّمْذَجة في تنمية المفاهيم الفقهية لطلاب المرحلة الابتدائية؛ حيث تفوَّق طلاب العيِّنة التجريبية على طلاب العيِّنة الضابطة، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام إستراتيجية النَّمْذَجة في جميع موادِّ العلوم الشرعية، **وهدفت دراسة (الحربي،٢٠١٨)** إلى تعرُّف أثر إستراتيجية النَّمْذَجة المعرفية في تحسين التحصيل والتفكير التأمُّليّ، وحلِّ المشكلات، في مادَّة الفقه، لدى طلبة الصف الثاني المتوسِّط في السعودية، باستخدام المنهج شِبْهَ التجريبيّ، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من مجموعتين؛ تجريبيةٍ، ودرِّست وَفْقَ طريقة النَّمْذَجة المعرفية، بينما درِّست المجموعة الضابطة وَفْقَ الطريقة الاعتيادية، وبلغ عدد الطلبة (٦٠) طالبًا موزَّعين بواقع (٢٩) طالبًا للمجموعة التجريبية، و (٣١) طالبًا للمجموعة الضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد اختبار تحصيليٍّ في مادَّة الفقه، واختبار للتفكير التأمُّليّ، واختبارٍ آخَرَ لحلِّ المشكلات، إضافةً لإعداد وَحْدة الزكاة في مادَّة الفقه وَفْقَ إستراتيجية النَّمْذَجة المعرفية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسِّط علامات المجموعتين التجريبية التي درِّست باستخدام طريقة النَّمْذَجة المعرفية، وعلامات المجموعة الضابطة التي درِّست بالطريقة الاعتيادية في اختبارات التحصيل والتفكير التأمُّليّ، والقدرة، وحلِّ المشكلات، لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائجَ، قدَّم الباحث مجموعة من التوصيات، **كما هدفت دراسة (النعيمي،٢٠١٨)** إلى الكشف عن أثر إستراتيجية النَّمْذَجة المعرفية في تنمية التفكير المركَّب عند طلاب الصف الخامس العلميّ في مادة التربية الإسلامية، وتم اختيار المنهج التجريبيّ (ذي التصميم الجزئيّ) لمجموعتين متكافئتين: تجريبية وضابطة، واختار الباحث ثانوية الوثبة للبنين التابعة إلى المديرية العامة لتربية كركوك لتجربته، وتكوَّنت عيِّنة البحث من (74) طالبًا، وتمَّ تحديد المادة العلمية الخاصَّة بالبحث متمثِّلة بالوَحدتين: الأولى والثانية، من كتاب التربية الإسلامية

المقرَّر على الصف الخامس العلميّ، للعام الدراسيّ ٢٠١٧ – ٢٠١٨، واستخدم الباحث اختبار التفكير المركَّب، وقد أظهرت التجربة تفوُّق طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار البَعديّ، على الاختبار القَبليّ في التفكير المركَّب، وأوصى الباحث بتوجيه المدرِّسين والمدرِّسات إلى ضرورة الاهتمام باستعمال إستراتيجية النَّمْذَجة المعرفية في التدريس، وإعطائها مكانةً متميِّزة ضمن الخُطط التدريسية اليومية، واقترح الباحث إجراء دراسات حول أثر إستراتيجية النَّمْذَجة المعرفية في موادَّ دراسيةٍ، ومراحلَ دراسيةٍ أخرى، ولكلا الجنسين، **وتناولت دراسة بوتيكا وتريفيك (Putica & Trivic,2016)** مقارنة فاعلية النَّمْذَجة المعرفية عند تناول موضوعات وَحْدة (الأحماض الكربوكسيلية ومشتقَّاتها)، في منهج العلوم الطبيعية في مادَّة الكيمياء، مع المنهج التقليديّ، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من مجموعتين: التجريبية، وتكوَّنت من (١١٨) طالبًا، وتكوَّنت المجموعة الضابطة من (١٢٣) طالبًا، وتم استخدام المنهج التجريبيّ ذي التصميم شِبْهِ التجريبيّ، ذي القياسين: القَبليّ والبَعديّ، وتمَّ اختباران: قبليٌّ وبَعديٌّ للمعلومات السابقة، وقد أظهرت النتائج أن طلاب المجموعة التجريبية قد حصلوا على نسبة ذات دلالة إحصائية أعلى مقارنة بنتائج المجموعة الضابطة؛ مما جعل الباحثة تستخلص أن تطبيق إستراتيجية النَّمْذَجة المعرفية لديها القدرة على رفع مستوى استيعاب المفاهيم العلمية الخاصَّة بموضوع (الأحماض الكربوكسيلية ومشتقاتها)، فضلًا عن قدرتهم على تطبيق تلك المفاهيم على أمثلة من واقع الحياة اليومية، **وسعت دراسة (جودت، وآخرين،٢٠١٥)** إلى التعرُّف على أثر إستراتيجية النَّمْذَجة المعرفية في التحصيل والتفكير الإبداعيّ لدى طالبات الصف الثاني المتوسِّط في مادة الكيمياء، وللتحقُّق من هدف البحث؛ تم صَوغ الفرضيتين الصِّفريتين وخضعتا للتجريب، كما اقتصر البحث على طالبات الصف الثاني المتوسِّط في قضاء الهندية للفصل الدراسيّ الثاني من عام ٢٠١٥-٢٠١٤، واستخدمت الباحثة التصميم التجريبيَّ ذا الضبط الجزئيّ، وتكوَّنت عيِّنة البحث من

(٦٦) طالبةً موزَّعة على مجموعتين، كانت الأولى تجريبية، ودرِّست وَفْقَ النَّمْذَجة المعرفية، والأخرى ضابطة، درِّست وَفْقَ الطريقة الاعتيادية، وكافأت الباحثة مجموعتَيِ البحث في بعض المتغيِّرات التي قد تكون ذاتَ تأثير في المتغيِّر المستقلِّ: (العمر الزمني محسوبًا بالأشهر – تحصيل الأبوين – تحصيل الطالبات في مادة الكيمياء للصف الأول المتوسِّط (العام السابق) – اختبار الذكاء – اختبار المعلومات السابق)، واستعملت الباحثة لمعالجة النتائج الوسائل الإحصائية الآتية: (الاختبار التائيّ للمجموعتين مستقلَّتين، التباين والانحراف المعياريّ، مربَّع كاي، معامل الصعوبة، معامل التمييز، فاعلية البدائل الخاطئة، معامل ارتباط بيرسون، معادلة سيبرمان – براون التصحيحية، معادلة رولون)، واستنتجت الباحثة أن اعتماد إستراتيجية النَّمْذَجة المعرفية لها تأثير إيجابيٌّ في رفع مستوى التحصيل الدراسيّ، وفي توسيع تفكيرهم الإبداعيّ، وشجَّعت الطالبات على طرح الأسئلة والإجابة عنها بأنفسهن.

دراسات تناولت الاستيعاب المفاهيميَّ:

دراسة (العرابي،٢٠٢٢): وهدفت إلى تقصِّي فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الاستيعاب المفاهيميّ والتفكير المتشعِّب في مقرَّر الفقه لدى طالبات الصف الأول الثانويّ، وقد تكوَّنت عيِّنة البحث من (٦٤) طالبةً من طالبات الصف الأول الثانويّ بمدينة مكةَ المكرَّمة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين: مجموعةٍ تجريبية تكوَّنت من (٣٢) طالبةً ، ومجموعةٍ ضابطة تكوَّنت من (٣٢) طالبةً، وقد تم استخدام منهج البحث شِبْهِ التجريبيّ لتحقيق أهداف البحث، وإعداد موادِّه وأدواته، التي تمثَّلت في: دليل المعلِّم، واختبار الاستيعاب المفاهيميّ، واختبار مهارات التفكير المتشعِّب، وأوضحت نتائج البحث وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠٥ ≥ α)بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعة التجريبية التي دَرَسَت الوَحْدة المختارة باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب، ودرجات

طالبات المجموعة الضابطة التي دَرَست الوَحدة نفسها بالطريقة المعتادة في التطبيق البَعديّ لاختبار الاستيعاب المفاهيميّ ككلٍّ، وفي كلِّ مهارة من مهاراته، لصالح طالبات المجموعة التجريبية، ووجودَ فرق دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α ≤ ٠.٠٥) بين متوسِّطَيْ درجات طالبات المجموعة التجريبية التي دَرَست الوَحْدة المختارة باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة التي دَرَست الوَحْدة نفسها بالطريقة المعتادة في التطبيق البَعديّ لاختبار مهارات التفكير المتشعِّب ككلٍّ، وفي كلِّ مهارة من مهاراته، لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وقد انتهى البحث بتقديم مجموعة من التوصيات، من أهمِّها: أن يتمَّ صياغة وتنظيم بعض وَحَدات منهج الفقه وَفْقًا للرحلات المعرفية، وتدريب معلِّمات الفقه في مدارس التعليم العامِّ على كيفية التدريس باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب، **وهدفت دراسة (الصنعاوي، ٢٠٢٢)** إلى بناء أسلوب تدريسيٍّ قائم على مدخل التعلُّم السريع، وفاعليته في تنمية مستويات الاستيعاب المفاهيميّ في الفقه لدى عيِّنة من طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ، قِوامُها (٥٠) طالبًا التجريبية وعددها(٢٥) طالبًا، والضابطة وعددها(٢٥) طالبًا، ولتحقيق أهداف البحث؛ تم بناء أسلوب تدريسيٍّ قائم على مدخل التعلُّم السريع، يتضمَّن وَحْدة دراسية مقرَّرة في الفقه، وإعداد أداة تمثَّلت في اختبار مستويات الاستيعاب المفاهيميّ في الفقه. وبعد تطبيق أداة البحث قَبْليًّا ويَعْديًّا، أظهرت نتائج البحث ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسِّطَيْ درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة، في اختبار الاستيعاب المفاهيميّ في الفقه بَعْديًّا لصالح متوسِّط درجات المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسِّطَيْ درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القَبليّ والبَعديّ لاختبار الاستيعاب المفاهيميّ في الفقه، لصالح متوسِّط درجات التطبيق البَعديّ، ويتَّصِف الأسلوب التدريسيُّ القائم على

مدخل التعلُّم السريع في الفقه بحجم تأثير مرتفع، ودرجة فاعلية مقبولة إحصائيًّا في تنمية جميع مستويات الاستيعاب المفاهيميّ في الفقه لدى طلاب الصف الأول الثانويّ بمدينة الرياض، **وهدفت دراسة (العريج، ٢٠٢٠)** إلى معرفة أثر استخدام الخريطة الذهنية في مقرر الفقه على تنمية الاستيعاب المفاهيميّ لطالبات الصف الثاني المتوسّط، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم اتِّباع المنهج التجريبيّ ذي التصميم شِبْهِ التجريبيّ، وكانت العيّنة عشوائية مكونة من (١٣٩) طالبةً من المتوسّطة ١٧٧ بالرياض ومنها المجموعة التجريبية، وقِوامُها (٦٥) طالبةً، والمجموعةً الضابطة قِوامُها (٧٤) طالبةً ، وتمثَّلت أداة الدراسة في بناء اختبار الاستيعاب المفاهيميّ في مقرَّر الفقه لقياس مهارات الاستيعاب المفاهيميّ الستِّ عند ويجنز ومكتاي: (الشرح، التفسير، التطبيق، اتِّخاذ المنظور، المشاركة الوِجدانية، إدارة الذات)، وأسفرت الدراسة عن أنه توجد فروق دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسّط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درّسن وَفْقَ الخرائط الذهنية، وبين متوسّط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درّسن بالطريقة الاعتيادية في اختبار الاستيعاب المفاهيميّ، لصالح المجموعة التجريبية، وذلك في جانب الشرح (التوضيح)، وجانب التفسير، وجانب التطبيق، وجانب اتِّخاذ المنظور، وجانب إدارة الذات، **وسعت دراسة (العتيبي، والقحطاني،٢٠١٩) إلى** التحقُّق من فاعلية نموذج التعلُّم البنائيّ السُباعيّ في تنمية الاستيعاب المفاهيميّ لدى طالبات الصف الأول الثانويّ في منهج التوحيد، وطبّق البحث على مجموعة من الطالبات، بلغ عددهن (٦٥) طالبةً، قسّمت إلى مجموعتين: ضابطةٍ وتجريبية، تمثَّلت المجموعة الضابطة في طالبات المدرسة (٢٧) الثانوية بمدينة الدمام، وتمثَّلت المجموعة التجريبية في طالبات المدرسة (٢٨) الثانوية بمدينة الدمام ، واستخدم البحث قائمة بأبعاد الاستيعاب المفاهيميّ، وذلك في منهج التوحيد، واختبارًا في منهج التوحيد؛ لقياس

مستوى الاستيعاب المفاهيميّ، وبناء دليل المعلِّمة وَفْقًا لنموذج التعلُّم البنائيّ السُباعيّ لتنمية الاستيعاب المفاهيميّ في منهج التوحيد لطالبات الصف الأول الثانويّ، وتوصَّل البحث إلى فاعلية نموذج التعلُّم البنائيّ السُباعيّ في تنمية أبعاد الاستيعاب المفاهيميّ في منهج التوحيد لدى طالبات الصف الأول الثانويّ في الاختبار كليًّا، وفي كلِّ بُعد من أبعاد الاستيعاب المفاهيميّ، كلٌّ على حِدَةٍ: (التوضيح، والتفسير، والتطبيق، واتِّخاذ المنظور)، وذلك لدى طالبات المجموعة التجريبية، مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة، وأوصى الباحثان بضرورة تضمين أبعاد الاستيعاب المفاهيميّ في منهج التوحيد، وتدريب المعلِّمات على نموذج التعلُّم البنائيّ السباعيّ، **وهدفت دراسة (الجمل،٢٠١٦)** إلى تعرُّف فاعليةِ الرحلات المعرفية عبر الويب في الاستيعاب المفاهيميّ، وتنمية مهارات التفكير التأمُّليّ، من خلال مادَّة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (٦١) طالبًا تمَّ اختيارها من معهد "أبو الغر" الثانويّ، بكفر الزيات، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ إحداهما: ضابطة، والأخرى: تجريبية، وتم إعداد دليل معلِّم الموضوعات، باب الطهارة في مادة الفقه المالكيّ، باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب، واستخدم الباحث الأدواتِ التاليةَ: قائمةَ المفاهيم المتضمَّنة بمادَّة الفقه، والمقرَّرة على طلاب الصف الأول الثانويّ الأزهريّ، وقائمةَ مهارات التفكير التأمُّليّ المناسبة لطلاب الصف الأول الثانويّ الأزهريّ، واختبارَ استيعاب مفاهيميّ من إعداد الباحثين، وتكوَّن من (٤٠) عبارةً اختيارية، واختبارَ التفكير التأمُّليّ من إعداد الباحثين، وتكوَّن من (٣٠) مفردةً اختيارية مقسَّمة إلى خمسة أبعاد، واعتمد الباحث في الدراسة على المنهج شِبْهِ التجريبيّ، وكان من أهمِّ النتائج التي أسفرت عنها الدراسة: فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الاستيعاب المفاهيميّ لموضوعات الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، وفاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التفكير التأمُّليّ لدى طلاب

المرحلة الثانوية الأزهرية، كما قدَّم البحث العديد من التوصيات، أهمُّها: ضرورة استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس موضوعات الفقه في المراحل الدراسية المختلفة، مع تنظيم دَوْرات تدريبية لمعلِّمي العلوم الشرعية؛ لتدريبهم على كيفية تفعيل الرحلات المعرفية عبر الويب.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

١- **المنهج الوصفي** (التحليلي)، في بناء اختبار الاستيعاب المفاهيمي العقدي اللازم تنميتها في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد)، لطالبات المرحلة المتوسطة.

٢- **المنهج التجريبي** (ذو التصميم شبه التجريبي) بالاعتماد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة مع اختبار قبلي بعدي للتحقق من أثر استخدام استراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية مستويات الاستيعاب المفاهيمي في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد)، لطالبات المرحلة المتوسطة.

مجتمع الدراسة: تكون من جميع طالبات الصف الثاني المتوسط في مدارس البنات التابعة للإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٤، والبالغ عددهن (١٠٤٠) طالبةً.

عينة الدراسة: اشتملت على مجموعتين متكافئتين وقد بلغ عددهن (٨١) طالبة، من طالبات الصف الثاني المتوسط، قسمن إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية فصل (١/٢) وعددهن (٤٠) طالبة، والمجموعة الضابطة فصل (٢/٢) وعددهن (٤١) طالبة، وقد اعتمد في تحديد العينة على أسلوب العينة العشوائية البسيطة.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات الآتية:

أولاً: قائمة الاستيعاب المفاهيمي العقدي في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد)، وفق الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من القائمة: التوصل إلى قائمة بمستويات الاستيعاب المفاهيمي اللازم تنميتها في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد)، لطالبات الصف الثاني المتوسط.
- **إعداد القائمة في صورتها الأولية بالاعتماد على عدد من المصادر منها:**
- الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بأبعاد الاستيعاب المفاهيمي العقدي، وأهداف تعليم التوحيد للمرحلة المتوسطة، و تحليل المحتوى لكتاب التوحيد للصف الثاني المتوسط للفصل الدراسي الأول (الوحدة الأولى: وُجُوبُ صَرْفِ الْعِبَادَةِ لِلهِ وَحْدَهُ لَا شَرِيكَ لَه)، وخصائص النمو للمرحلة المتوسطة، وقد تضمنت القائمة في صورتها الأولية (١١) بعداً فرعياً، وزعت على مستويات الاستيعاب المفاهيمي الأربع، وهي: الشرح (٣) أبعاد، والتفسير (٣) أبعاد ، والتطبيق(٣) أبعاد ، واتخاذ منظور(٢) بعدين ، وقد تم اختيار هذه الأبعاد الأربعة؛ لأنها أكثر مرونة، وتتفق مع طبيعة وخصوصية محتوى كتاب التوحيد، وأكثر ارتباطاً بمحتوى كتاب التوحيد.
- التحقق من صدق القائمة بعرضها بصورتها المبدئية على مجموعة من الخبراء والمختصين في المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، وعدد من معلمات العلوم الشرعية المرحلة المتوسطة.

وقد نالت جميع قائمة مستويات الاستيعاب المفاهيمي التي تم عرضها على المحكمين نسبة موافقة أكثر من (٩٠ ٪) وذلك بعد إجراء التعديلات المطلوبة.

وبالتوصل للصورة النهائية لقائمة مستويات الاستيعاب المفاهيمي اللازم تنميتها في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد) للصف الثاني المتوسط (ملحق٢)، قد تم الإجابة عن سؤال الدارسة الأول: ما مستويات الاستيعاب المفاهيمي اللازم تنميتها في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد)، لطالبات المرحلة المتوسطة؟

ثانياً: بناء اختبار قياس مستويات الاستيعاب المفاهيمي العقدي، في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد) لطالبات الصف الثاني المتوسط (قبلي بعدي)، وذلك وفق الآتي:

- بناء جدول مواصفات للاختبار وذلك بناءً على عدد الدروس التي تضمنتها وحدة (وُجُوبُ صَرْفِ الْعِبَادَةِ لِلهِ وَحْدَهُ لَا شَرِيكَ لَه)، وبناءُ على مستويات الاستيعاب المفاهيمي التي تضمنتها هذه الدروس. والجدول (١) يوضح جدول مواصفات الاختبار.

جدول (١)

يوضح مواصفات اختبار الاستيعاب المفاهيمي في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد) لطالبات الصف الثاني المتوسط

الوحدة	الموضوع	الدرس	أبعاد الاستيعاب المفاهيمي				عدد الأسئلة	النسبة المئوية
			التوضيح	التفسير	التطبيق	اتخاذ منظور		
الوحدة الأولى:	وُجُوبُ صَرْفِ الْعِبَادَةِ لِلهِ وَحْدَهُ لَا شَرِيكَ لَه	الدرس الأول: استحقاق اللهِ لِلْعِبادَةِ وَحْدَهُ لَا شَرِيكَ لَه	٢	١	١	١	٥	23.8%
		الدرس الثاني: مكانة الأنبياء، والتحذير من الغلو فيهم	١	١	١	٠	٣	14.3%
		الدرس الثالث: مَكَانَةُ نَبِيِّنَا مُحَمَّدٍ وَالتَّحْذِيرُ مِنَ	١	١	١	٠	٣	14.3%

	الْغُلُو فِيهِ الدرس					
	الرابـــع: عَقِيـــدَةُ المُسْلِمِينَ فِي نَبِي اللهِ عِيسَـــى ابْـــنِ مَرْيَمَ وَالتَّحْذِيرُ مِنَ الْغُلُو فِيهِ الدرس	١	١	١	١	٤	19.0%
	الخـامس: عَقِيـدَةُ المُسْـــلِمِينَ فـــي المَلَائِكَـــــــةِ، والتَّحْـــذِيرُ مِـــنَ الْغُلُو فِيهِم	١	١	١	٠	٣	14.3%
	الـدرس السـادس: مَكانَـــةُ الأَوْلِيـــاءِ والصَّـــــــالِحِينَ وَالتَّحْـــذِيرُ مِـــنَ الغُلُو فِيهِم	١	١	١	٠	٣	14.3%
عدد الاسئلة		7	6	6	2	21	100.0%
النسبة المئوية		33.3%	28.6%	28.6%	9.5%	100.0%	

- تكّون الاختبار من (٢١) سؤالاً، من نمط الاختيار من متعدد، وضعت لقياس الأبعاد الأربع الرئيسة هي: بعد الشرح ، وبعد التفسير، وبعد التطبيق، وبعد اتخاذ المنظور، وذلك بعد الرجوع إلى: قائمة أبعاد الاستيعاب المفاهيمي في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد) للصف الثاني المتوسط التي تم التوصل إليها، والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بأبعاد الاستيعاب المفاهيمي في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد) ، والأدبيات المرتبطة بالاستيعاب المفاهيمي بشكل عام ، والاستيعاب المفاهيمي في كتاب التوحيد بشكل خاص، وطبيعة وخصائص النمو لطالبات المرحلة المتوسطة.
- التحقق من الصدق الظاهري للاختبار: حيث تم عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق

التدريس، وتم الطلب منهم دراسة الاختبار وإبداء آرائهم فيه من حيث: مدى مناسبة الاسئلة وتحقيقها لأهداف الدراسة، وشموليتها، وتنوع محتواها، ومناسبة كل سؤال لمستوى الاستيعاب المفاهيمي الذي ينتمي له، وقد قدموا ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت الاختبار، وساعدت على إخراجه بصورة جيدة، وبذلك يكون الاختبار قد وصل للصورة النهائية (ملحق ٣).

- تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية: حيث تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) طالبة من خارج عينة الدراسة الأساسية، وقد تم من خلال نتائجهن حساب معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز، وحساب صدق الاتساق الداخلي، وثبات الاختبار. والجداول من (٢) إلى (٦) توضح نتائج ذلك.

جدول (٢)

معاملات الصعوبة والسهولة لأسئلة الاختبار

السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة	السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة
1	0.60	0.40	12	0.40	0.60
2	0.57	0.43	13	0.53	0.47
3	0.63	0.37	14	0.37	0.63
4	0.50	0.50	15	0.50	0.50
5	0.43	0.57	16	0.37	0.63
6	0.53	0.47	17	0.63	0.37
7	0.40	0.60	18	0.47	0.53
8	0.43	0.57	19	0.60	0.40
9	0.37	0.63	20	0.57	0.43
10	0.57	0.43	21	0.63	0.37
11	0.47	0.53			

يتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم معاملات الصعوبة لجميع أسئلة الاختبار مقبولة احصائياً، حيث أشار (الكيلاني وآخرون ٢٠١١، ٤١٨) أن معامل

الصعوبة المثالي هو المحصور بين (0.30) و (0.70).حيث تراوحت قيم معامل الصعوبة لأسئلة الاختبار بين (0.37) و (0.63).

جدول (٣)

معاملات التمييز لأسئلة الاختبار

السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل الصعوبة
1	0.80	12	0.80
2	0.87	13	0.93
3	0.73	14	0.73
4	1.00	15	1.00
5	0.87	16	0.73
6	0.93	17	0.73
7	0.80	18	0.93
8	0.87	19	0.80
9	0.73	20	0.87
10	0.87	21	0.73
11	0.93		

يتضح من الجدول (3) أن جميع قيم معاملات التمييز لأسئلة الاختبار مقبولة احصائياً، حيث أشارت (أبو دقة،٢٠٠٨، ١١٧) أن معامل التمييز المقبول هو المحصور بين (0.30 إلى 1.00). حيث تراوحت قيم معامل التمييز لأسئلة الاختبار بين (0.73) و (1.00).

جدول (٤)

معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي بين درجة كل (سؤال) و(الدرجة الكلية لمستوى الاستيعاب المفاهيمي الذي ينتمي له السؤال)

الرقم	التوضيح	التفسير	التطبيق	اتخاذ المنظور
1	0.752**	0.835**	0.777**	0.893**
2	0.868**	0.829**	0.770**	0.875**
3	0.867**	0.811**	0.735**	
4	0.733**	0.814**	0.863**	
5	0.830**	0.849**	0.795**	
6	0.874**	0.858**	0.861**	

7	0.836**	

** دال احصائيا عند مستوى دلالة اقل من ٠.٠١

يتضح من الجدول (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل (سؤال) و(الدرجة الكلية لمستوى الاستيعاب المفاهيمي الذي ينتمي له السؤال) دالة إحصائياً، مما يدل على ترابط هذه الأسئلة وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

جدول (٥)

معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي بين درجة كل (مستوى من مستويات الاستيعاب المفاهيمي) و(الدرجة الكلية للاختبار)

الرقم	المستوى	معامل الارتباط
1	التوضيح	0.830**
2	التفسير	0.809**
3	التطبيق	0.762**
4	اتخاذ المنظور	0.775**

** دال احصائيا عند مستوى دلالة اقل من ٠.٠١

يتضح من الجدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل (مستوى من مستويات الاستيعاب المفاهيمي) و(الدرجة الكلية للاختبار) دالة إحصائياً، مما يدل على ترابط هذه المستويات وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

جدول (٦)

معامل ثبات الاختبار بمعادلة كودر ريتشاردسون ٢٠ وبمعادلة كرونباخ الفا

عدد الاسئلة	(مجموع ص × خ)	ع	(KR-20)	كرونباخ الفا
21	4.878	25.292	0.847	0.895

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيمة معامل الثبات للاختبار سواء باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون ٢٠ (KR-20) أو بمعادلة كرونباخ ألفا، هي قيم مقبولة احصائياً، حيث يشير (أبو هاشم 2003، ٣٠٤) أن معامل الثبات يعتبر مقبول إحصائياً إذا كانت قيمته أعلى من(0.60)، وهذا يدل على أن الاختبار على درجة مناسبة من الثبات.

ثالثاً: دليل المعلمة لاستخدام استراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية الاستيعاب المفاهيمي العقدي اللازم تنميتها في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد)، لطالبات الصف الثاني المتوسط.

تم إعداد دليل المعلم وذلك لتنمية الاستيعاب المفاهيمي العقدي في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد)، للصف الثاني المتوسط، في وحدة وُجُوبُ صَرْفِ الْعِبَادَةِ لِلهِ وَحْدَهُ لَا شَرِيكَ لَه باستخدام استراتيجية النمذجة المعرفية، **بمراعاة الأسس التالية في إعداد دليل المعلمة:**

١. مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة.

٢. الاطلاع على الدراسات السابقة والبحوث السابقة المرتبطة باستراتيجية النمذجة المعرفية في التدريس.

٣. قائمة بمستويات الاستيعاب المفاهيمي اللازم تنميتها في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد)، لطالبات المرحلة المتوسطة. **وقد اشتمل الدليل على الآتي:**

- فكرة عامة عن استراتيجية النمذجة المعرفية، ومستويات الاستيعاب المفاهيمي.
- الهدف العام للدليل وهو: تنمية الاستيعاب المفاهيمي العقدي لطالبات المرحلة المتوسطة في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد).
- تحديد الأهداف الخاصة بدروس وحدة وُجُوبُ صَرْفِ الْعِبَادَةِ لِلهِ وَحْدَهُ لَا شَرِيكَ لَه، وهي: (استحقاق اللهِ لِلْعِبادَةِ وَحْدَهُ لَا شَرِيكَ لَه، مكانة الأنبياء، والتحذير من الغلو فيهم، مَكَانَةُ نَبِيِّنَا مُحَمَّدٍ وَالتَّحْذِيرُ مِنَ الْغُلُو فِيهِ الدرس، عَقِيدَةُ المُسْلِمِينَ فِي نَبِي اللهِ عِيسَى ابْنِ مَرْيَمَ وَالتَّحْذِيرُ مِنَ الْغُلُو فِيهِ الدرس، عَقِيدَةُ المُسْلِمِينَ فِي المَلَائِكَةِ، والتَّحْذِيرُ مِنَ الْغُلُو فِيهِم، مَكَانَةُ الأَوْلِياءِ والصَّالِحِينَ وَالتَّحْذِيرُ مِنَ الغُلُو فِيهِم).

- **تخطيط للدروس وفقاً لاستراتيجية النمذجة المعرفية وتتضمن العناصر التالية:**
  - عنوان الدرس، والزمن المقترح لكل درس.
  - الوسائل والأدوات والتقنيات التعليمية.
  - خطة السير في الدروس وتشمل: الأنشطة التعليمية، وطرق التدريس.
  - التقويم بأنواعه: التقويم القبلي، والتقويم التكويني، والتقويم الختامي.
  - أوراق العمل والتدريبات.

وبعد إعداد دليل المعلمة في صورته الأولية تم عرض الدليل على مجموعة من المحكمين التخصصين في المناهج وطرق التدريس ومن ثم الأخذ بتوجيهاتهم حتى أصبح دليل المعلمة في صورته النهائية.

الأساليب الإحصائية:

- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples T Test)، وذلك للتحقق من:
  - تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي.
  - الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي.
- مربع ايتا (2η) لقياس حجم تأثير استخدام استراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية مستويات الاستيعاب المفاهيمي في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد) لطالبات المرحلة المتوسطة.

نتائج الدراسة:

سؤال الدراسة الأول والذي ينص على: ما مستويات الاستيعاب المفاهيمي اللازم تنميتها في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد)، لطالبات المرحلة المتوسطة؟

-تمت الجابة عن هذا السؤال في فصل الإجراءات من هذه الدراسة

سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على: ما أثر استخدام استراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية مستويات الاستيعاب المفاهيمي في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد)، لطالبات المرحلة المتوسطة؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم صياغة الفرضية التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي، وذلك عند جميع الأبعاد التي مثلها الاختبار (التوضيح، التفسير، التطبيق، اتخاذ منظور) وعند الاختبار الكلي.

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام ما يلي:

- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples T Test)، وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي، والجدول (٧) يوضح نتائج ذلك.
- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples T Test)، وذلك للتحقق من الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي، والجدول (٨) يوضح نتائج ذلك.
- مربع ايتا **(2η)** لقياس حجم تأثير استخدام استراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية مستويات الاستيعاب المفاهيمي في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد) لطالبات المرحلة المتوسطة، والجدول (٩) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٧)

نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
التوضيح	الضابطة	41	2.22	1.710	0.18	.458	.648
	التجريبية	40	2.40	1.837			
التفسير	الضابطة	41	2.02	1.405	0.05	.152	.879
	التجريبية	40	1.98	1.510			
التطبيق	الضابطة	41	2.37	1.113	0.32	1.197	.235
	التجريبية	40	2.05	1.260			
اتخاذ المنظور	الضابطة	41	0.98	0.821	0.10	.514	.609
	التجريبية	40	1.08	0.917			
الاختبار الكلي	الضابطة	41	7.59	2.907	0.09	.132	.895
	التجريبية	40	7.50	2.900			

يتضح من الجدول رقم (٧):

- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي عند بعد (التوضيح) هو (2.22)، وللمجموعة التجريبية هو (2.40).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي عند بعد (التفسير) هو (2.02)، وللمجموعة التجريبية هو (1.98).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي عند بعد (التطبيق) هو (2.37)، وللمجموعة التجريبية هو (2.05).

- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي عند بعد (اتخاذ المنظور) هو (0.98)، وللمجموعة التجريبية هو (1.08).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي (الكلي) هو (7.59)، وللمجموعة التجريبية هو (7.50).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي، وذلك عند جميع الأبعاد التي مثلها الاختبار (التوضيح، التفسير، التطبيق، اتخاذ منظور) وعند الاختبار الكلي، حيث أن جميع قيم اختبار (ت) لجميع الأبعاد وللاختبار الكلي هي قيم غير دالة احصائياً.
- تدل هذه النتيجة على وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبيتين الضابطة والتجريبية، في التطبيق القبلي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي، وذلك عند جميع الأبعاد التي مثلها الاختبار (التوضيح، التفسير، التطبيق، اتخاذ منظور) وعند الاختبار الكلي.

جدول (٨)

نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
التوضيح	الضابطة	41	4.10	1.715	1.38	4.250	.000
	التجريبية	40	5.48	1.154			
التفسير	الضابطة	41	3.71	1.721	1.24	3.922	.000
	التجريبية	40	4.95	1.061			
التطبيق	الضابطة	41	3.83	1.595	1.35	4.515	.000
	التجريبية	40	5.18	1.035			
اتخاذ المنظور	الضابطة	41	1.29	0.750	0.53	4.034	.000

	التجريبية	40	1.83	0.385		
الاختبار الكلي	الضابطة	41	12.93	2.733	4.50	8.793	.000
	التجريبية	40	17.43	1.752		

يتضح من الجدول رقم (٨):

- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي عند بعد (التوضيح) هو (4.10)، وللمجموعة التجريبية هو (5.48).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي عند بعد (التفسير) هو (3.71)، وللمجموعة التجريبية هو (4.95).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي عند بعد (التطبيق) هو (3.83)، وللمجموعة التجريبية هو (5.18).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي عند بعد (اتخاذ المنظور) هو (1.29)، وللمجموعة التجريبية هو (1.83).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي (الكلي) هو (12.93)، وللمجموعة التجريبية هو (17.43).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي، وذلك عند جميع الأبعاد التي مثلها الاختبار (التوضيح، التفسير، التطبيق، اتخاذ منظور) وعند الاختبار الكلي، حيث أن جميع قيم اختبار (ت) لجميع الأبعاد وللاختبار الكلي هي قيم دالة احصائياً، وقد كانت

جميع هذه الفروق في اتجاه طالبات المجموعة التجريبية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الصنعاوي، ٢٠٢٢)، ودراسة (العرابي، ٢٠٢٢)، ودراسة (العريج،٢٠٢٠)، ودراسة (العتيبي، والقحطاني ٢٠١٩)، ودراسة (الجمل، ٢٠١٦).

- تدل هذه النتيجة على وجود أثر ايجابي لاستخدام استراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد) لطالبات المرحلة المتوسطة، وذلك عند جميع الأبعاد التي مثلها الاختبار (التوضيح، التفسير، التطبيق، اتخاذ منظور) وعند الاختبار الكلي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (بيومي، وآخرون، ٢٠٢٢)، ودراسة (الخوالدة، ٢٠٢٠)، ودراسة (المطرفي،٢٠١٩)، ودراسة (الحربي، ٢٠١٨)،ودراسة(النعيمي،٢٠١٨)،ودراسة بوتيكا وتريفيك(Putica & Trivic,2016)، ودراسة (جودت، وآخرون، ٢٠١٥).

جدول (٩)

نتائج مربع ايتا (η^2) لقياس حجم تأثير استخدام استراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية مستويات الاستيعاب المفاهيمي في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد) لطالبات المرحلة المتوسطة

البعد	متوسط البعدي للمجموعة الضابطة	متوسط البعدي للمجموعة التجريبية	مربع ايتا	حجم الأثر
التوضيح	4.10	5.48	.185	مرتفع
التفسير	3.71	4.95	.161	مرتفع
التطبيق	3.83	5.18	.203	مرتفع
اتخاذ المنظور	1.29	1.83	.169	مرتفع
الاختبار الكلي	12.93	17.43	.495	مرتفع

يتضح من الجدول (٩) أن جميع قيم مربع ايتا لاختبار الاستيعاب المفاهيمي، وذلك عند جميع الأبعاد التي مثلها الاختبار (التوضيح، التفسير، التطبيق، اتخاذ منظور) وعند الاختبار الكلي، جاءت في المستوى (حجم التأثير المرتفع) حسب تصنيف كوهين (Cohen,1988)، والذي أشار إلى أن حجم التأثير يكون مرتفعاً إذا كانت النتيجة أعلى من القيمة (0.14). وتدل هذه النتيجة على وجود حجم تأثير مرتفع

لاستخدام استراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية مستويات الاستيعاب المفاهيمي في كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد) لطالبات المرحلة المتوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (بيومي، وآخرون، ٢٠٢٢)، ودراسة (الخوالدة، ٢٠٢٠)، ودراسة (المطرفي، ٢٠١٩)، ودراسة (الحربي، ٢٠١٨)، ودراسة (النعيمي، ٢٠١٨)، ودراسة بوتيكا وتريفيك (Putica & Trivic,2016)، ودراسة (جودت، وآخرون، ٢٠١٥).

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١) استخدام استراتيجية النمذجة المعرفية في تدريس كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد) لطالبات المرحلة المتوسطة لما لها من أثر إيجابي في تنمية مستويات الاستيعاب المفاهيمي لديهن.

٢) عقد دورات تدريبية وورش لمعلمات الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة لتدريبهن على كيفية توظيف استراتيجية النمذجة المعرفية في تدريس كتاب الدراسات الإسلامية (التوحيد) لطالبات المرحلة المتوسطة.

٣) تشجيع المشرفات التربويات لمعلمات الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة على توظيف استراتيجية النمذجة المعرفية خلال تدريس مقرر التوحيد، لا سيما وأنها أثبتت فاعليتها في تنمية مستويات الاستيعاب المفاهيمي لدى الطالبات.

٤) أن يتم تضمين قدرة معلمات الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة على استخدام استراتيجية النمذجة المعرفية في التدريس ليصبح جزءً من تقييم الأداء السنوي لها، بما يحفّز المعلمة على الابتعاد عن طرق التدريس التقليدية ما أمكن.

ثالثاً: مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، فإن الباحثة تقترح إجراء المزيد من الدراسات والبحوث كما يلي:

١) دراسة المعوقات التي تقف حائلاً دون تطبيق استراتيجية النمذجة المعرفية في تدريس الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة.

٢) دراسة أثر استخدام استراتيجية النمذجة المعرفية على تنمية مهارات التفكير المختلفة في مواد دراسية أخرى وعلى مستويات مختلفة من المراحل الدراسية الابتدائية والثانوية.

٣) دراسة مقارنة للتعرف على فاعلية استخدام استراتيجية النمذجة المعرفية على التحصيل الدراسي عند كل من الذكور والإناث.

٤) دراسة أثر استخدام استراتيجية النمذجة المعرفية في تدريس مقرر التوحيد في تحسين اتجاهات الطالبات نحو المقرر بشكل خاص، ونحو العملية التعليمية بشكل عام.

المراجع:

أولًا- المراجع العربية

أبو دقة، سناء. (٢٠٠٨). القياس والتقويم الصفي المفاهيم والإجراءات لتعلم فعال. (ط٢). غزة. دار أفاق للنشر والتوزيع.

أبو نيان، إبراهيم سعد. (٢٠١٤). صعوبات التعلم" طرق التدريس والإستراتيجيات المعرفية". الناشر الدولي. الرياض

أبو هاشم. السيد محمد. (٢٠٠٣). الدليل الاحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS.مكتبة الرشد. السعودية. الرياض

بيومي، إبراهيم محمد ، وجاب الله، علي سعد ، و حسين، علي عبد المنعم. (٢٠٢٢). كفاءة استخدام مدخل التعلم بالنمذجة في تنمية بعض كفايات تدريس

الفقه لدي طلبة كلية التربية شعبة الدراسات الإسلامية. مجلة دراسات تربية ونفسية. جامعة الزقازيق. كلية التربية. ع (١١٩). ٣١٣ – ٣٧٣

جابر، عبد الحميد. (٢٠٠٣). الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق. القاهرة: دار الفكر العربي.

جروان فتحي. (٢٠٠٢). تعليم التفكير مفاهيمه وتطبيقاته. عمان دار الفكر للطباعة والنشر.

الجمل، توكل محمد. (٢٠١٦). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في الاستيعاب المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير التأملي من خلال مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب. ع ٧٧: ٢٤٥ – ١٩٧.

جودت، عبد السلام، وعمران، فاضل، والاسدي، دعاء رضا.(٢٠١٥).أثر استعمال استراتيجية النمذجة المعرفية في التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل.ع (٢٣). ٤٠٧ –٤٢٧.

الحامد، عبد الله حامد. (١٤٣٠). مدى تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي للمفاهيم العقدية الواردة في كتاب التوحيد المقرر. رسالة ماجستير غير منشورة قسم المناهج وطرق التدريس. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام بن سعود الإسلامية .

السعودي، خالد عطية. (٢٠١٢). درجة اكتساب طلبة الصف الرابع الأساسي للمفاهيم العقدية الواردة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في لواء بصيرا. دراسات العلوم التربوية. الأردن. مج ٣٩ (٢). ٤٦٧–٤٥١.

الحربي، تركي محمد. (٢٠١٨). أثر استراتيجية النمذجة المعرفية في تحسين التحصيل والتفكير التأملي وحل المشكلات في مادة الفقه لدى طلبة الصف الثاني

المتوسط في السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الاردنية. كلية الدراسات العليا. الأردن .

خالد، محمد بني، والتح، زياد. (٢٠١٢). علم النفس التربوي المبادئ والتطبيقات. دار وائل للنشر. عمان.

خطاب، احمد علي. (٢٠٠٧). أثر استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الابداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الفيوم.

الخفاجي، هدى كريم حسين. (٢٠١١). فاعلية استراتيجيتي الادراك فوق المعرفية (النمذجة والتدريس التبادلي) في التحصيل والأداء العملي لمادة البصريات الهندسية العملي والدافعية لتعلم المادة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. ابن الهيثم. جامعة بغداد.

الخوالدة، دعاء محمود عبيد. (٢٠٢٠). إثر استخدام استراتيجية النمذجة المعرفية في تدريس المفاهيم الفقهية لطالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت. المعهد العالي للدراسات الإسلامية. الأردن .

زيتون، عايش. (٢٠٠٤م). تدريس العلوم للفهم. (د.ط). القاهرة: عالم الكتب.

السامرائي، قصي محمد، والخفاجي رائد ادريس (٢٠١٤). الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس. دار منشورات دجلة. عمان.

شحاته، حسن، والنجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. مراجعة حامد عمار. القاهرة. الدار المصرية اللبنانية.

الصنعاوي، عبد الله فهد. (٢٠٢٢). فاعلية أسلوب تدريسي قائم على مدخل التعلم السريع في تنمية مستويات الاستيعاب المفاهيمي في الفقه لدى طلاب المرحلة

الثانوية بمدينة الرياض. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الأندلس للعلوم والتقنية. ع ٦٢. ٨٢ – ٥٥

طلبة، إيهاب جودة. (٢٠٠٩). أثر التفاعل بين استراتيجية التفكير التشابهي ومستويات تجهيز المعلومات في تحقيق الفهم المفاهيمي وحل المسائل الفيزيائية لدى طاب الصف الأول الثانوي. المؤتمر العلمي الثالث عشر. المعلم والمنهج والكتاب دعوة للمراجعة. الجمعية المصرية للتربية العلمية. مصر.

عبد الرحمن، أنور حسين، عدنان، وزنكنه، حقي. (٢٠٠٨). الأسس التصورية والنظرية في مناهج العلوم الإنسانية والتطبيقية. الكتاب الأول. دار الكتب والوثائق ببغداد ع .(725)

عبيد، وليم. (٢٠٠٩). استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.

العتيبي، نايف عضيب ؛ والقحطاني، وعبير فهد. (٢٠١٩). فاعلية نموذج التعلم البنائي السباعي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في منهج التوحيد لدى طالبات المرحلة الثانوية. المجلة السعودية للعلوم التربوية. جامعة الملك سعود. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية – جستن. ع٣. ١٢٣ – ١٠١.

العتيبي، نايف عضيب. (٢٠١٦). فاعلية نموذج التدريس المعرفي في تنمية أبعاد الفهم العميق في منهج التوحيد لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. كلية التربية. جامعة الدمام. الدمام. السعودية. مج. ٢٤. ع. ٢. ١–٢٣

العرابي، عبير عبد القادر. (٢٠٢٢). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والتفكير المتشعب في مقرر الفقه لدى طالبات الصف الأول الثانوي. مجلة التربية. جامعة الأزهر – كلية التربية. ع ١٩٣ . ج ٢. ٦٢٤ – ٥٩٥

العريج، ريمة عبد الكريم. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية على تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مقرر الفقه لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة الرياض. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية. الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية. ع ٣٥. ٣٧٥ – ٣٠٩.

عفانة، عزو إسماعيل، والجيش، يوسف إبراهيم. (٢٠٠٩). التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين. دار الثقافة. عمان

قرني، زبيدة محمد. (٢٠١٣). استراتيجيات التعلم النشط المتمركز حول الطالب وتطبيقاتها في المواقف التعليمية. المكتبة المصرية للنشر والتوزيع القاهر.

قطامي، يوسف، واليوسف، رامي. (٢٠١٠). الذكاء الاجتماعي للأطفال. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.

كوجك، كوثر، ماجدة السعيد، خرباوي، أحمد، عليان، خضر، صلاح، عياد، أحمد وفايد، بشرى. (٢٠٠٨م). تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعلم والتعليم في مدارس الوطن العربي. بيروت: مكتب اليونسكو.

الكيلاني، عبد الله وآخرون (٢٠١١). القياس والتقويم في التعلم والتعليم. منشورات جامعة القدس المفتوحة. عمان الأردن .

اللقاني، أحمد؛ والجمل، علي. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.

محمد، محمد جاسم (٢٠٠٧) نظريات التعلم. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

محمود، عبد الرزاق مختار. (٢٠١٢). فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة الإمارات العربية المتحدة. ج ٣٠. م١٩. ٢٢١–٢٥٨.

مخيمر، هشام محمد. (٢٠٠٠ م). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. الرياض: اشبيليا للنشر والتوزيع .

المطرفي، رياض بن طويرش. (٢٠١٩). فاعلية استخدام استراتيجية النمذجة في تنمية المفاهيم الفقهية لطلاب المرحلة الابتدائية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. م. ع (٢٨) ٦. ٨٦ – ١٠٣.

النعيمي، علي حسن. (٢٠١٨). أثر استراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية التفكير المركب عند طلاب الصف الخامس العلمي في مادة التربية الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة تكريت. كلية التربية للعلوم الإنسانية. العراق. ١-١٨٨.

وزارة التربية والتعليم. الإدارة العامة للمناهج. (١٤٢٧هـ). وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام. الرياض.

ثانيًا- المراجع لأجنبية:

Buckley, B. (2000). Interactive Multimedia and Model-based Learning in Biology. International Journal of Science Education, 22(9), 895- 935.

Christianson ,R. & Fisher ,K. (1999) Comparison of Student Learning About Diffusion and Traditional Classrooms International Journal of Science Education,21(6) ,687-698.

Cohen, J (1988) Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gobert, J. & Buckley, B. (2000) Introduction to Model-based Teaching and Learning in science Education. International Journal of Science Education, 22(9), 891-894

Marzano, R. J. , Pickering, D. J. , & Pollock, J. E . (2001) . Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Putica, K. & Trivic, D.(2016).Cognitive Apprenticeship as a Vehicle for Enhancing the Understanding and Functionalization of Organic Chemistry Knowledge Chemistry Education Research and Practice, 17 (1), 172-196