Journal of Al-Farabi for Humanity Sciences Volume (9) Issue (4) April (2026)

ISSN: 2957-3874 (Print)
Journal of Al-Farabi for Humanity Sciences (JFHS)
https://iasj.rdd.edu.iq/journals/journal/view/95
مجلة الفارابي للعلوم الإنسانية تصدرها جامعة الفارابي

اثر انموذج فراير في تنمية الذكاء الوجودي في الاعجاز القرآني لدى طلبة قسم علوم القران والتربية الاسلامية

م.م ميساء طه حامد

جامعة الموصل كلية التربية للعلوم الانسانية قسم علوم قران والتربية الاسلامية طرائق تدريس التربية الإسلامية

Maysaa.taha@uomosul.edu.iq

مستخلص البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف على **(اثر انموذج فراير في تنمية الذكاء الوجودي في مادة الاعجاز القرآني لدى طلبة قسم علوم القران والتربية الاسلامية)**

مستخلص البحث:

هدفت هذه الدراسة الى معرفة مستوى الذكاء الوجودي لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية قسم علوم القران والتربية الاسلامية تكوّنت عينة الدراسة من (٩٢) طالبا وطالبةً تم اختيارهم بصورة قصدية من قسم علوم القران والتربية الاسلامية، حيث ضمّت الشعبة (أ) ٤٦ طالباً مثّلوا المجموعة التجريبية وتلقوا تعليمهم وفق انموذج فراير، في حين ضمّت الشعبة (ب) ٤٦ طالباً مثّلوا المجموعة الضابطة ودرِسوا بالطريقة الاعتيادية. وقد أعدّت الباحثة مقياس للذكاء الوجودي مكونة من (٣٥ فقرة) ولاستخراج النتائج تم استخدام الأساليب الإحصائية باستخدام البرنامج(الفاكرونباخ واختبار t-test ,,) وأظهرت النتائج وجود فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعة التجريبية التي درست على وفق انموذج فراير ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي في الذكاء الوجودي وبناءً على هذه النتائج، قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات، منها : ضرورة توجيه مدرسي ومدرسات مادة التربية الإسلامية وعلوم القرآن إلى اعتماد استراتيجيات تدريسية حديثة تسهم في تنمية الذكاء الوجودي لدى الطلبة، مع التأكيد على ضرورة مراعاة الجوانب الانفعالية لديهم والحرص على تبني أساليب التدريس الحديثة، وفي ضوء النتائج التي توصلت اليها الباحثة قُدمت مجموعة من المقترحات منها((١- إجراء دراسة تقارن بين فاعلية أنموذج فراير وأنموذج التعلم التوليدي، في تنمية الذكاء الوجودي لدى طلبة الجامعة. الكلمة المفتاحية : انموذج فراير , الذكاء الوجودي

Research Abstract:

This study aimed to identify the level of existential intelligence among students of the College of Education for Humanities, Department of Quran Sciences and Islamic Education. The study sample consisted of (92) male and female students purposefully selected from the Department of Quran Sciences and Islamic Education. Section (A) included (46) students who represented the experimental group and received instruction according to the Frayer Model, while Section (B) included (46) students who represented the control group and were taught using the conventional method. The researcher prepared a scale for existential intelligence consisting of (35) items. To extract the results, statistical methods were employed using the (Cronbach's Alpha, T-test) program. The results showed statistically significant differences at the level (0.05) between the experimental group that studied according to the Frayer Model and the mean scores of the control group that studied according to the conventional method, in favor of the experimental group in the pre-test and post-test of existential intelligence. Based on these results, the researcher presented a set of recommendations, including: the necessity of directing teachers of Islamic Education and Quran Sciences to adopt modern teaching strategies that contribute to developing students'

existential intelligence, with an emphasis on the need to consider their emotional aspects and ensuring the adoption of modern teaching methods. In light of the findings reached by the researcher, a set of suggestions were presented, including: (1- Conducting a comparative study between the effectiveness of the Frayer Model and the Generative Learning Model in developing existential intelligence among university students).

مشكلة البحث

تشهد العملية التعليمية في مجال الدراسات القرآنية تحدياً كبيراً يتمثل في استعمال الأساليب التقليدية القائمة على التلقين، والتي تقلل من فرص التفاعل النشط والتفكير العميق في النصوص القرآنية. وتظهر هذه المشكلة بوضوح في تدريس مادة الإعجاز القرآني التي تتطلب فهماً يتجاوز الحفظ إلى التحليل والربط بين الآيات والكون, في هذا الإطار، يبرز انموذج فراير كحل عملي لهذه الإشكالية، حيث يوفر منهجية منظمة لتحليل المفاهيم القرآنية عبر التعريفات والخصائص والأمثلة، مما يحول الطالب من متلقي سلبي إلى باحث نشط، وينمي قدراته التحليلية والفكرية.وتكتسب هذه الدراسة أهميتها من تركيزها على تنمية الذكاء الوجودي الذي يمثل القدرة على التفكير في الأسئلة الوجودية الكبرى، وهو أمر جوهري لفهم الإعجاز القرآني, فمن خلال هذا النموذج، يمكن للطلبة إدراك الأبعاد الكونية للآيات، وربط النصوص بالواقع المعاصر، مما يعزز فهمهم الشمولي للقرآن الكريم, وعليه، تتحدد مشكلة البحث في دراسة ما أثر انموذج فراير في تنمية الذكاء الوجودي في مادة الاعجاز القرآني لدى طلبة قسم علوم القرآن؟

ثانيا : أهمية البحث :

تمثل التربية الحديثة منظومة متكاملة تهدف إلى صقل شخصية المتعلم وتمكينه من التفاعل الواعي مع مكونات الوجود من حوله. وفي هذا السياق، تبرز مادة الإعجاز القرآني كمحور أساسي في تعزيز هذه الرؤية، إذ تقدم للطلبة منظوراً شمولياً يجمع بين الحقائق العلمية والمفاهيم الوجودية التي يطرحها القرآن الكريم (رجب، ٢٠٠٧). وهذا ما دفع الباحثة إلى التركيز على استخدام أنموذج تدريس لهذه المادة التي تلامس العقل والروح معاً.(رجب,٢٠٠٧: ٥-٢٠)وتكتسب الطرائق ونماذج التدريس الحديثة أهميتها في تدريس الإعجاز القرآني من خلال قدرتها على تجاوز النمط التلقيني إلى فضاءات التحليل والاستنباط(عطية ٢٠٠٨,:٢٣), فمادة الإعجاز القرآني بخصائصها الفريدة تتطلب منهجية خاصة تتناسب مع عمق مضامينها، حيث تبرز الحاجة إلى نماذج تدريسية مثل نموذج فراير الذي يتيح تحليل المفاهيم العلمية والكونية في القرآن عبر آليات منهجية واضحة, هذه النماذج التدريسية لا تقتصر على نقل المعلومات، بل تهدف إلى تنمية الذكاء الوجودي الذي يجعل الطالب قادرا على الربط بين الآيات القرآنية وقوانين الكون، واستخلاص الدلالات العميقة للإعجاز القرآني في مختلف المجالات.وتكمن أهمية هذا البحث أيضاً من كونه يلامس حاجة حقيقية لدى الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي، حيث يكونون في أمس الحاجة إلى تطوير أدواتهم الفكرية والنقدية التي تمكنهم من فهم النص القرآني فهماً أعمق, فالطالب اليوم لم يعد يقبل أن يكون متلقياً سلبياً للمعلومات، بل يتطلع إلى أن يكون شريكاً في عملية البناء المعرفي، وهذا بالضبط ما يوفره أنموذج فراير الذي يعتمد على التحليل والتصنيف والربط بين المفاهيم. وعندما يطبق هذا الأنموذج على مادة الإعجاز القرآني، فإنه يساعد الطالب على اكتشاف العلاقات الخفية بين النص القرآني والظواهر الكونية، مما يثير في نفسه التساؤلات الوجودية الكبرى ويعزز لديه الإيمان المبني على البصيرة والفهم العميق، وليس على التقليد والموروث فقط.كما أن هذا البحث يفتح الباب أمام تطوير مناهج الشرعية في كليات التربية، إذ يقدم رؤية تطبيقية لكيفية تدريس القضايا الوجودية والعقدية بأسلوب منهجي منظم. فالذكاء الوجودي الذي يسعى البحث إلى تنميته ليس مجرد مفهوم نظري، بل هو حاجة ملحة في زمن كثرت فيه التيارات الفكرية المتنوعة والتساؤلات حول الدين والحياة, ومن خلال توظيف أنموذج فراير في تدريس الإعجاز القرآني، يمكن للطالب أن يبني تصوراً متكاملاً عن العلاقة بين الخالق والكون والإنسان، مما يحميه من التيه الفكري ويمنحه الثقة في فهمه لدينه وإيمانه، ويجعله قادراً على مواجهة الشبهات العصرية برؤية علمية رصينة تستند إلى التأمل والتفكر في آيات الله الكونية والقرآنية معاً.

ومما سبق تكمن أهمية البحث الحالي في :

١. تطوير المنهجية التعليمية: يمثل البحث خطوة عملية لتطوير أساليب تدريس مادة الإعجاز القرآني، من خلال استعمال انموذج تعليمي (انموذج فراير) ينقل العملية التعليمية من الحفظ إلى التحليل والاستنتاج.

٢. تنمية التفكير الوجودي: يسهم البحث في تعزيز الذكاء الوجودي لدى الطلبة، وتمكينهم من الربط بين الآيات القرآنية والمفاهيم الكونية والوجودية، مما يعمق فهمهم لمضامين الاعجاز القرآني.

٣. مواكبة التطورات التربوية حيث يستجيب البحث لحاجة أقسام علوم القرآن إلى تبني نماذج تعليمية حديثة تتناسب مع طبيعة المادة وأهدافها،

وتواكب التطورات في مجال التربية والتعليم.

٤. توفير أداة تقييمية اذا يقدم انموذج فراير أداة عملية لتقييم احاطة الطلبة لمفاهيم الإعجاز القرآني، من خلال تحليلهم للتعريفات والخصائص والأمثلة واللامثلة.

٥. فتح آفاق بحثية جديدة: يحفز البحث على إجراء دراسات مماثلة تستكشف فعالية الانموذج في تنمية أنواع أخرى من الذكاء، أو تطبيقه على مواد دراسية أخرى في قسم علوم القران والتربية الإسلامية.

٦. تعزيز الهوية الإسلامية حيث يسهم البحث في ترسيخ الإعجاز القرآني كمنهج فكري وعلمي، مما يعزز انتماء الطلبة وثقتهم بكتابهم الكريم في مواجهة التحديات الفكرية المعاصرة.

ثالثا : هدف البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف على :

اثر انموذج فراير في تنمية الذكاء الوجودي في مادة الاعجاز القراني لدى طلبة قسم علوم القران والتربية الاسلامية.

رابعا : فرضيتا البحث :

لتحقيق هدف البحث , قدّمت الباحثة الفرضيات الاتية كأساس للدراسة:

١-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست انموذج فراير وبين المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الذكاء الوجودي.

٢-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست وفق انموذج فراير في مقياس الذكاء الوجودي القبلي والبعدي.

خامسا : حدود البحث :

سيتحدد البحث الحالي بنقاط وهي على النحو الاتي :

١. طلبة المرحلة الرابعة في قسم علوم القران والتربية الإسلامية جامعة الموصل /كلية التربية للعلوم الانسانية للعام الدراسي(٢٠٢٤ - ٢٠٢٥

١. مقرر مادة الاعجاز القراني (٢٠٢٤-٢٠٢٥)

سادسا :تحديد المصطلحات :

أولا : الانموذج:

١- Joyce &Weilem(٢٠١٧)مجموعه من المبادئ والتعليمات و الخبرات التجريبيه التي تؤكد وتستخلص الاوضاع والشروط التي يكتسب فيها المتعلم بعض المهارات او الكفاءات.(Joyce &Weilem , ١٩٨٠:٢١٧)

٢-الكبيسي(٢٠٠٥)مخطط مقتبس من الواقع المنظور الموضح للعلاقات المتبادله بين عدد من المتغيرات ثم الاستعانه به لفهم ظواهر وعلاقات اغير مرئيه او غير مدركه على سبيل التشبيه والتمثيل. (الكبيسي٢٠٠٥: ٣).

تعرفه الباحثة اجرائيا:

إجراءات تدريسية منهجية متسلسلة لتدريس المفاهيم الواردة في كتاب الإعجاز لطلبة المرحلة الرابعة قسم علوم القرآن والتربية الإسلامية (عينة البحث).

ثانيا: انموذج فراير:

١-(رزوقي واخرون, ٢٠١٦)"مخطط لتوجيه عمليتي تعليم وتعلم المفاهيم وتصحيح الأخطاء الشائعة، ويمكن استخدامه في بداية الدرس وذلك لاستكشاف المفاهيم الخطأ لدى المتعلمين"(رزوقي واخرون,٢٠١٦: ٢٣)

٢-**مدكور(٢٠١٨)**هو استراتيجية بصرية لتنظيم المفاهيم تعتمد على تقسيم الورقة إلى أربعة أقسام: التعريف، الخصائص، الأمثلة، واللامثلة، مما يساعد الطلاب على تحليل المفاهيم المجردة وتحسين الاحتفاظ بها." (مدكور:٢٠١٨:١٤٧).

٣-**تعرفه الباحثة اجرائيا:**بأنه إجراء تدريسي منظم يقوم به المدرس لتدريس المفاهيم الجديدة، حيث تبدأ بتوجيه الطلبة لتحديد السمات الأساسية للمفهوم المدروس من خلال تحليل النصوص والمواد التعليمية, ومن خلال هذه الخصائص المميزة، يتوصل الطلبة إلى صياغة تعريف شامل

ودقيق للمفهوم. ثم يتم تقييم مدى استيعاب الطلبة للمفهوم من خلال أنشطة التطبيق العملي التي تتضمن تقديم أمثلة تطبيقية تنتمي للمفهوم وأخرى غير منتمية له، وذلك ضمن إطار منهجي محدد.

ثالثا : التنمية : عرفها كل من :

١– زاير وداخل (٢٠١٥)بأنها " التطور والتقدم الحاصل لدرجات الطلاب نتيجة تعرضهم إلى متغيرات تعليمية فاعلة (زاير وداخل :٢٠١٥:١٥٧)

٢–عرفها الحلية (٢٠٢١)الزيادة الدالة إحصائياً في متوسط درجات الطلبة، والتي تُقاس بأدوات تقويمية صادقة وثابتة، بعد تطبيق مداخلة تربوية محددة في بيئة تعليمية خاضعة للضبط. (الحلية٢٠٢١: ٨٩)

٣–تعرف الباحثة التنمية إجرائيا بأنها: مقدار التغير الكمي المُقاس في الطلبة والذي يظهر من خلال الفرق بين متوسطي درجات الاختبار القبلي والبعدي لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار الذكاء الوجودي المعتمد، حيث تدل الزيادة الإيجابية والدالة إحصائياً في درجات المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة على تحقق الأثر التنموي للانموذج المطبق.

ثامنا : الذكاء الوجودي : عرفه كل من :

١–**Howard Gardner(١٩٩٩)**الذكاء الوجودي هو قدرة الفرد على طرح الأسئلة العميقة حول الوجود، مثل معنى الحياة، طبيعة الموت، أو تجارب الحدود الإنسانية." (Howard Gardner : ١٩٩٩: ٦٠–٦١).

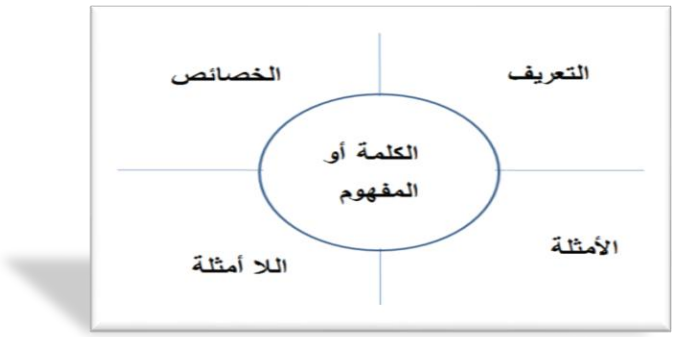
٢–**الخطيب (٢٠٠٩)**"ذكاء الوجودي هو قدرة الفرد على طرح الأسئلة الأساسية حول الوجود الإنساني والتأمل في القضايا الكونية الكبرى . (الخطيب:٢٠٠٩: ١٨٥–١٨٤)

٣–**تعرفه الباحثة اجرائيا:** هو القدرة الفردية على التفكير التأملي وطرح الأسئلة الفلسفية حول القضايا الوجودية (مثل: معنى الحياة، الموت، الخلود، العدالة، الخير والشر)، والسعي المنهجي للإجابة عنها، ويُقاس كميًا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الذكاء الوجودي المُعتمد في الدراسة الحالية.

خلفية نظري ودراسات سابقة

اولا :أنموذج فراير يعد نموذج فراير أهم النماذج التعليمية المساعدة في تعلم المفردات والمفاهيم، اذ تم تطوره على يد "(دورثي فراير وزملاؤه) عام (م ١٩٦٩) اذ يعمل هذا الانموذج كمنظم معرفي فعّال يسهم في إكساب المتعلمين المعاني الدقيقة للمفاهيم الأساسية، كما يلعب دوراً محورياً في تنظيم البيئة الصفية, ويتميز النموذج بقدرته على مساعدة المتعلمين في تنظيم المعلومات المتعلقة بالمفاهيم الدراسية وتحديدها بدقة، مما يجعله أداة تعليمية قيمة في العملية التربوية(Frayer, Fredrick, & Klausmeier, 1969:٣٢)اذ يعمل انموذج فراير كأداة بصرية فعالة تتيح للمتعلمين تنظيم معارفهم بشكل منطقي، اذ يربط بين الجانب النظري للمفهوم وتطبيقاته العملية، مع إبراز الحدود الفاصلة بينه وبين المفاهيم الأخرى, و يعد هذا الانموذج من الأساليب التعليمية المثبتة فعاليتها في تعزيز الفهم المفاهيمي والاحتفاظ بالمعلومات على المدى الطويل يأخذ انموذج فراير شكلًا مربعًا مقسمًا إلى ٤ أقسام، يتوسطه المفهوم الرئيسي، وهي: التعريف، الخصائص، الأمثلة، غيرالأمثلة.وكما مبين في الشكل

شكل رقم (١)



اذ يعمل نموذج فراير على مساعدة المتعلمين في تنظيم معارفهم وتعميق فهمهم للمفاهيم الجديدة. من خلال اعتمده على المنظمات الرسومية التي تتيح لهم تحليل المفاهيم من خلال تحديد التعريف والخصائص والأمثلة الدالة وغير الدالة، مما يعزز قدرتهم على التمييز بين المفاهيم المتشابهة وترسيخ المعرفة لديهم. (89–87: 2014, Buehl. D)

خطوات تطبيق نموذج فراير ومراحله (بناءً على الأدب التربوي)

من خلال استعراض الأدبيات التربوية حول انموذج فراير نجد أن خطوات التدريس باستخدام هذا النموذج تتم عبر ثلاث مراحل رئيسية:

١-تحليل المفهوم

٢-تدريس المفهوم

٣-قياس اكتساب المفهوم

وفيما يلي وصف تحليلي لكل مرحلة:

--المرحلة الأولى: تحليل المفهوم

تهدف إلى تفكيك المفهوم إلى عناصره الأساسية، وتشمل اسم المفهوم (المصطلح): اللفظ المتعارف عليه الذي يعبر عن فكرة أو ظاهرة:

-**تعريف المفهوم:** جملة أو نص يوضح السمات المميزة للمفهوم بدقة.

- .أمثلة منتمية للمفهوم (الأمثلة الموجبة):
- حالات أو تطبيقات تدل على خصائص المفهوم.
- أمثلة غير منتمية للمفهوم (الأمثلة السالبة):
- أمثلة لا تنطبق عليها سمات المفهوم، مما يساعد على التمييز.
- الخصائص غير المميزة:
- صفات لا ترتبط بالمفهوم ولا تساعد في تعريفه.

٤-المرحلة الثانية: تدريس المفهوم

تدريس المفهوم باستخدام نموذج فراير (بناءً على أدبيات تربوية حديثة) تبدأ ب:

أ: الإجراءات التدريسية للمدرس

مرحلة ما قبل التدريس:تحليل الوحدة الدراسية لتحديد المفاهيم الرئيسية والعلاقات بينها(Johnson,2019:45)وتقييم المعرفة السابقة للطلاب باستخدام قوائم المفاهيم أو الخرائط الذهنية (Marzano & Pickering,2005:32-35)تصميم نموذج فراير مبدئي بالتعاون مع الطلبة(Fisher & Frey,2021: 78)

مرحلة أثناء التدريس:توجيه الطلبة لتوسيع النموذج بإضافة مفردات جديدة أو أمثلة إضافية (Hattie:2017,١١٢)تقسيم الطلبة إلى مجموعات لتحليل المفاهيم وإعداد تقارير(Kagan,٢٠١٥: ٩١)

مرحلة ما بعد التدريس:

مناقشة جماعية لفهم المفهوم عبر الأمثلة واللا أمثلة (Brookhart, 2010: 56-58)تقييم إنتاجات الطلبة باستخدام معايير محددة (Wiggins & McTighe,٢٠٠٥:١٤٣)

ب: دور المتعلم

-ما قبل التعلم:

-تحديد المفاهيم وصياغة أسئلة استكشافية (Tomlinson.٢٠١٤:٦٧)

-المشاركة في تقييم المعرفة المسبقة(Zimmerman,٢٠٠٢:٨٨)

- **أثناء التعلم:**

طرح أسئلة لتعميق الفهم (Chin & Osborne,٢٠٠٨:١٠٢)

المشاركة النشطة في مناقشات الأمثلة واللا أمثلة (Mercer & Littleton,٢٠٠٧:٧٥)

- **ما بعد التعلم:**

التفكير التأملي في تمثيلات النموذج(Schön,١٩٨٣:54)

تقييم الأقران عبر المناقشات (Black & Wiliam,١٩٩٩:٣٧)

٥-المرحلة الثالثة: قياس الاكتساب:

قياس اكتساب المفهوم في هذه المرحلة يتمثل في التحقق من مدى فهم المتعلمين للمفاهيم بشكل عميق، حيث تبدأ عملية التعليم والتعلم بتمييز المفهوم عن غيره من المفاهيم المشابهة. وهذا يتطلب:

١. تقديم أمثلة واضحة تدل على المفهوم
٢. عرض أمثلة مضادة لا تنتمي للمفهوم
٣. تطبيق المفهوم في سياقات جديدة
٤. تجنب الاعتماد على التعريف النظري فقط

إذ أن مجرد حفظ التعريف لا يكفي لضمان الفهم الحقيقي للمفهوم، بل يجب إثبات القدرة على:

- التمييز بين المفاهيم المتشابهة
- تطبيق المفهوم عملياً
- تصحيح المفاهيم الخاطئة
- ربط المفهوم بتطبيقات واقعية

-مميزات نموذج فراير وفوائده

-تعزيز الفهم العميق للمفاهيم: يساعد الطلبة على تحليل المفاهيم من خلال أربعة أبعاد (التعريف، الخصائص، الأمثلة، غير الأمثلة(Marzano & Pickering ,٢٠٠٥:34)

-تحسين المفردات الأكاديمية: يزيد حفظ المصطلحات بنسبة(٣٠٪) مقارنة بالطرق التقليدية (Fisher & Frey,2021:81)

-تنمية التفكير النقدي: يحفز الطلبة على التمييز بين المفاهيم المتشابهة عبر تحليل "غير الأمثلة" (Brookhart ,2010:57)

-دعم الطلبة ذوي أنماط تعلم مختلفة: يناسب الطلبة البصريين (خرائط مفاهيمية) واللفظيين (تعريفات مكتوبة) Tomlinson, 2014. 69)

-تسهيل التقييم التشخيصي: يكشف سوء الفهم من خلال تحليل إجابات "غير الأمثلة" (Wiggins & McTighe, 2005,. 145

-تعزيز التعلم التعاوني:يزيد مشاركة الطلبة بنسبة (٤٠٪)عند استعماله في المجموعات **(Kagan, 2015. 93**

ثانيا: الذكاء الوجودي:

يعد الذكاء الوجودي هو الذكاء التاسع الذي اقترحه هوارد جاردنر في كتبه الأخيرة، وأسماه "ذكاء الأسئلة الكبرى" . ويعرفه بأنه "الذكاء المتعلق بالتصدي للأسئلة الكبرى، مثل التفكير في معنى الحياة والوجود والهوية والفناء وتطور القيم، وتكوين وجهة نظر تعكس فلسفة الإنسان الشخصية في مواجهة العالم. (عرفة,٢٠٢٣)وفي ظل التحولات الرقمية المتسارعة، يشهد مفهوم الذكاء الوجودي إعادة تعريف جذرية. فبحسب الدراسة التي قدمها الباحثان ديفيد لوكستون وإليانور واتسون (٢٠٢٣) في مؤتمر مخاطر ستانفورد الوجودية، فإن التطورات المتقدمة في الذكاء الاصطناعي التوليدي تخلق تداعيات عميقة على كيفية إدراك الأفراد للمستقبل والعالم من حولهم، مما يفرض حتمية تطوير أطر تربوية جديدة لمواكبة هذه التحولات. وتشير الدراسة إلى أن هذه التغييرات تحمل "آثاراً وجودية" (existential changes) تؤثر على الصحة النفسية والاجتماعية للناس، وتتطلب –كما يرى الباحثان– فهماً أعمق لكيفية تأثير الذكاء الاصطناعي على إحساس الإنسان بالمعنى والهوية في العصر الرقمي . (لوكستون وواتسون، ٢٠٢٣ :١٢)ويكتسب الذكاء الوجودي اهمية لدى طلبة الجامعة ، نظراً لما تمثله هذه المرحلة العمرية من نضج فكري ووجداني، وبداية تشكيل الهوية الفلسفية والدينية للفرد. فطلبة الجامعة يواجهون تساؤلات وجودية متزايدة حول مستقبلهم، ومعنى الحياة التي سينخرطون فيها، والقيم التي سيتبنونها في مسيرتهم المهنية والشخصية. **(خضير، مرفت إبراهيم,٢٠٢١: ٨٧ –١٤٣)**

عناصر الذكاء الوجودي ومجالاته:

يشير الباحثون في مجال علم النفس الوجودي إلى أن تطوير الذكاء الوجودي يتم من خلال عدة مسارات أساسية، أهمها:

- التفكير التأملي والتساؤل الفلسفي:

- طرح الأسئلة الوجودية حول معنى الحياة والموت والهدف من الوجود.
- ممارسة التأمل العميق لفهم الذات والعلاقات مع الآخرين والعالم.

- تحمل المسؤولية الوجودية:

- تقبُّل المسؤولية الفردية تجاه الاختيارات والقيم الشخصية.

- الالتزام بالأمانة والنزاهة في التعامل مع الذات والآخرين.

- مواجهة تحديات المجتمع المادي:

- مقاومة النزعات الأنانية السائدة في المجتمعات المادية، التي تروج لثقافة "أنا أولاً".
- تعزيز القيم الإنسانية المشتركة بدلاً من الفردية المفرطة.

- دور الخيال والإبداع:

- اعتبار الخيال أداةً للوصول إلى حقائق أعمق، وليس هروباً من الواقع.
- استخدام التخيل الإبداعي لاستكشاف احتمالات جديدة للحياة والمجتمع.

- الكيفية لا الكمية:

- الذكاء الوجودي لا يُقاس بالمعلومات المكتسبة، بل بالعمق الفكري والقدرة على تحليل الأسئلة الوجودية.
- التركيز على الجوهر الإنساني بدلاً من المظاهر المادية السطحية.

البحث عن المعنى كهدف حياتي:

- اعتبار السعي لفهم معاني الوجود جزءاً أساسياً من مسيرة النمو الشخصي.
- ربط المعاني الفلسفية بالواقع اليومي لتحقيق الانسجام بين الفكر والممارسة. Nitin Uchil)٢٠٢٤:٤(,

دراسات سابقة

يشمل عرضا للدراسات السابقة، وكالاتي :

أولا : الدراسات التي انموذج فراير:

جدول (١) الدارسات التي تناولت انموذج فراير

الرقم	اسم الباحث/ون	السنة	المكان	المرحلة	هدف الدراسة	العينة	النتائج
1	محمد أبو كلوب	2024	فلسطين غزة	الصف الرابع الاساسي	قياس أثر نموذج فراير في تنمية المفاهيم العلمية في مادة العلوم والحياة لدى طلاب الصف الرابع الاساسي	63 طالبة	وصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين متوسط درجات طلاب المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية .
2	شواخ	2024	الامارات العربية المتحدة	المرحلة المتوسطة	اثر توظيف نموذج فراير في تعليم المفاهيم النحوية لدى طلاب المرحلة المتوسطة	53 طالبا	اظهرت النتائج ان نموذج فراير ساهم في تحسين التحصل الدراسي للطلاب في القواعد النحوية حيث ارتفعت نسبة تحثيث الاهداف للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة

جدول (٢) الدراسات التي تناولت الذكاء الوجودي

الرقم	اسم الباحث/ون	السنة	المكان	المرحلة	هدف الدراسة	العينة	النتائج
1	الفضلي	2024	الكويت	طلبة جامعيون	لذكاء الوجداني ودوره في تحسين اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة	(60) طالباً جامعياً من الجنسين بجامعة الكويت	أشارت النتائج إلى أثر إيجابي دال للبرنامج المستند إلى الذكاء الوجداني في تحسين اليقظة العقلية لدى أفراد المجموعة التجريبية. اذ كان حجم أثر البرنامج التدريبي كبيراً. لم يظهر هذا الأثر لدى نظرائهم في المجموعة الضابطة
2	الزعبي، الربيع، الجراح	2016	الاردن	طلبة جامعيون	الذكاء الوجودي وعلاقته بمتغيري الجنس والمستوى الدراسي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية	(267) طالباً وطالبة	اظهر النتائج ان مستوى الذكاء الوجودي لدى طلبة التربية كان متوسطا واظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لاثر الجنس ولصالح الاناث وفروق دالة احصائيا تعزو لمتغير المستوى الطالب الدراسي لكن لم تكن هناك فروق دالة احصائيا لاثر التفاعل بين جنس الطالب ومستواه الدراسي
3	مرفت إبراهيم إبراهيم خضير	٢٠٢١	جامعة الأزهر – مصر	طلبة الجامعة	الذكاء الوجودي وعلاقته بالوعي بالذات ومعنى الحياة لدى طلاب الجامعة	(500) طالب وطالبة	اظهرت النتائج أن طلاب الجامعة يتمتعون بمستوى متوسط من الذكاء الوجودي. وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجودي والوعي بالذات ومعنى الحياة. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجودي تعزى لمتغيرات (النوع، المستوى الدراسي، التخصص) .

الفصل الثالث إجراءات البحث

تمثل اجراءات البحث الخطوات المنهجية التي اتبعتها الباحثة خلال تنفيذ الدراسة، بدءًا باختيار المنهج العلمي الملائم ووصف التصميم التجريبي المُعتمد، مرورًا بتحديد مجتمع البحث واختيار العينة، والتي قُسِّمت إلى مجموعتين متكافئتين في المتغيرات الأساسية. كما شملت الإجراءات إعداد أداة الدراسة الرئيسية (اختبار الذكاء الوجودي)، وتجهيز المتطلبات المادية والبشرية اللازمة.

وبعد الانتهاء من هذه التحضيرات، بدأت مرحلة التطبيق الميداني للتجربة، تلاها تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الدقيقة لاستخراج النتائج واختبار فرضيات الدراسة. وجاءت هذه الإجراءات وفق المراحل التالية:

أولا: التصميم التجريبي للبحث

يُعرف التصميم التجريبي بأنه: "هيكل منهجي مُخطط مسبقًا يحدد كيفية معالجة المتغير المستقل، وقياس المتغير التابع، والتحكم في المتغيرات الدخيلة، بهدف اختبار العلاقات السببية بين المتغيرات بدقة علمية" (Creswell & Creswell, 2023: 157.)و التصميم التجريبي هو العمود الفقري للدراسات التي تسعى لإثبات السببية، حيث يضمن أن التغييرات في المتغير التابع تعزى حصريًا إلى التلاعب بالمستقل، وليس لعوامل خارجية" وكما موضح في المخطط(١). (Bhandari ,2022 : 91)

جدول(٣) التصميم التجريبي للبحث

مجموعات البحث	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
المجموعة التجريبية	اختبار الذكاء الوجودي	انموذج فراير	الذكاء الوجودي	الذكاء الوجودي
المجموعة الضابطة		الطريقة الاعتيادية		

ثانيا : تحديد مجتمع البحث :

يعرف مجتمع البحث بأنه المجتمع الذي يستطيع الباحث أن يختار منه عينة البحث، والذي يرغب في تعميم النتائج عليه. (المشهداني, ٢٠١٧: ١٧٧-١٧٦) تم تحديد مجتمع البحث الحالي من طلبة قسم علوم القران والتربية الإسلامية /كلية التربية للعلوم الإنسانية /جامعة الموصل للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤) البالغ عددهم (٦٢٣) طالب موزعين على (٤) مراحل مستمرين بالدراسة .

ثالثا : عينة البحث :

تعرف العينة بانها مجموعة نسبية من مجتمع الدراسة الأصلي، يتم اختيارها بطريقة معينة، وإجراء الدراسة عليها بالملاحظة والتحليل.(طباجة,٢٠٠٧, : ١٦٠)

تم اختيار طلبة المرحلة الرابعة للمجموعتين التجريبية والضابطة لتنفيذ تجربة البحث للأسباب الآتية :

١ – كون المادة الاعجاز تدرس في المرحلة الرابعة حصرا .

– تحتوي المرحلة على شعبتين وقد تم استبعاد الباحثة للطلاب الراسبون إحصائيا من مجموعتي البحث , وذلك لامتلاكهم خبرة سابقة في العام الماضي ,وكما هو موضح في الجدول (٤) .

جدول (٣)عدد أفراد مجموعتي البحث قبل وبعد الاستبعاد.

ت	إعدادية	المجموعة	قبل الاستبعاد	الراسبون	بعد الاستبعاد
1.	الشعبة أ	الضابطة	٤٧	١	٤٦
2.	الشعبة ب	التجريبية	٤٦	–	٤٦
المجموع الكلي	٢	٢	٩٢	٤	٩٢

رابعا: تكافؤ مجموعات البحث

يُعتبر تحقيق التكافؤ بين المجموعات التجريبية والضابطة من المتطلبات المنهجية الأساسية في البحث العلمي التجريبي، حيث يسهم في ضبط المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في مصداقية النتائج ((Podsakoff et al., 2023, p. 205).

وفي هذا السياق، حرصت الدراسة الحالية على التحقق من التكافؤ الإحصائي بين المجموعات في عدد من المتغيرات الأساسية، ومنها:

-العمر الزمني محسوبا بالاشهر.

-المستوى التحصيلي السابق.

يذكر كوهين وزملاؤه (Morrison, K. (2018Cohen, L &2018:112, "أن ضمان التكافؤ بين المجموعات من خلال التوزيع العشوائي أو المزاوجة يعد شرطاً أساسياً لتحقيق الصدق الداخلي في التصاميم التجريبية".

جدول (٥) تكافؤ مجموعتي البحث في متغيرات

المتغير	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة
العمر بالاشهر	التجريبية	46	283.739	23.2536	١.٢٣٤
	الضابطة	46	278.348	18.3512	
المعدل السابق	التجريبية	46	75.3809	6.98937	٠.٤٤٢
	الضابطة	46	76.0876	8.28488	
حاصل الذكاء	التجريبية	46	90.500	5.6085	٠.٣٥٢
	الضابطة	46	90.065	6.2090	
الذكاء الوجودي القبلي	التجريبية	46	84.543	11.9345	٠.٩٩١
	الضابطة	46	82.652	11.7326	

يتبين من الجدول اعلاه أن مجموعتي البحث متعادلة من حيث متغيرات العمر الزمني، والمعدل العام، ، بالإضافة إلى مستوى الذكاء ونتائج مقياس القبلي للذكاء الوجودي استخدمت الباحثة اختبار (كا٢)

خامسا : متطلبات البحث :

تستلزم تجربة البحث إعداد مجموعة من الخطط التعليمية، وذلك حسب الخطوات التالية.

١. **تحديد المادة العلمية(الدراسية)** :قامت الباحثة بتحديد المحتوى التعليمي الذي سيتم تدريسه خلال فترة التجربة، حيث اختارت الوحدات الثلاث الأولى من كتاب "الإعجاز القرآني الكريم" المقرر ضمن خطة التدريس للفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥ .

ب – صياغة الأغراض السلوكية :صاغت الباحثة الأغراض السلوكية انطلاقاً من المحتوى التعليمي المحدد، مع مراعاة مستويات بلوم المعرفية الستة (التذكر،الفهم،التطبيق،التحليل،التركيب،التقويم)، حيث بلغ مجموع الأهداف التي تم إعدادها (٣٠) هدفاً. ولضمان جودة هذه الأهداف وملاءمتها للمادة الدراسية، عُرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين لتقييم صحتها وسلامة صياغتها ودقة تصنيفها. وبعد دراسة آراء المحكمين ومقترحاتهم، أجرت الباحثة بعض التعديلات التحسينية على عدد من الأهداف لتعزيز دقتها ووضوحها، مع الاحتفاظ بجميع الأهداف الأصلية دون حذف أي منها، مما أسهم في تعزيز مصداقيتها وفعاليتها كأداة قياس مناسبة للتجربة.

د – اعداد الخطط التدريسية:قامت الباحثة بإعداد الخطط التدريسية للمجموعتين وفقاً للمنهج المتبع في كل منهما، حيث أعدت للمجموعة التجريبية (١٢) خطة تعتمد على انموذج فراير بينما أعدت للمجموعة الضابطة (١٢) خطة تتبع الطريقة التقليدية الاعتيادية، وقد استندت هذه الخطط إلى محتوى مقرر الإعجاز القرآني الكريم للفصل الدراسي الأول، مع مراعاة تحقيق الأهداف السلوكية المحددة مسبقاً.

سادسا: أداة البحث :يُعد بناء أدوات البحث خطوةً أساسيةً في المسار العلمي للدراسة، إذ تمثل هذه الأدوات الوسيلة الفاعلة لجمع البيانات وتحقيق الأهداف البحثية. وفي إطار هذه الدراسة، قامت الباحثة بتصميم أداة بحثية دقيقة تتناسب مع طبيعة البحث وأهدافه، حيث خضعت لمراحل إعداد متتابعة وشاملة لضمان صدقها وثباتها.

١. إعداد مقياس الذكاء الوجودي

٢. صياغة فقرات المقياس :قامت الباحثة بإعداد فقرات المقياس والمكون من(٣٥) فقرة موزعة على سبع محاور المحور الاول الفهم للقضايا الوجودية المحور الثاني التفكير التأملي, المحور الثالث تحليل الاعجاز العلمي والوجودي, المحور الرابع القدرة على الرابط بين النصوص, المحور الخامس طرح الاسئلة العميقة, المحور السادس الشعور بالقيم الانسانية والوجودية,المحور السابع الاستنتاج الشخصي والتطبيق ,ولكل محور ٥ فقرات بثلاث بدائل(تنطبق دائما,تنطبق قليلا,لاتنطبق) .

الصدق الظاهري :. ا لضمان دقة وموثوقية الأداة البحثية، عَرَضَت الباحثة الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال طرائق التدريس والعلوم الشرعية، بهدف تقييم مدى ملاءمته من النواحي الشكلية والعلمية، ومدى تمثيل فقراته للمحتوى المراد قياسه, وقد حرصت الباحثة على دراسة آراء المحكمين بعناية، وأخذت بالملاحظات والمقترحات العلمية التي قدموها، مما ساهم في تحسين الأداة وتطويرها. وبعد إجراء التعديلات اللازمة، استقر الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (٣٥) فقرة، تمثلت جميعها المعايير العلمية المطلوبة، مع الحفاظ على التوازن بين شمولية المحتوى ووضوح الصياغة، بما يضمن تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة.

٣. التجربة الاستطلاعية :

أ. للتأكد من جودة الاختبار وصدقه، طبقت الباحثة الأداة على عينة مكونة من(٨٠) طالباً وطالبةً تم اختيارهم عمداً من كلية التربية الأساسية بجامعة الموصل، وذلك يوم ٢٠٢٤/١٠/١٠. ثم قامت بتحليل النتائج إحصائياً لاستخراج الخصائص السيكومترية للاختبار، حيث شمل التحليل حساب معاملات الصعوبة والتمييز للفقرات، بالإضافة إلى قياس الثبات والاتساق الداخلي للأداة، مما أسفر عن مقياس يتمتع بخصائص قياسية جيدة تتناسب مع أهداف الدراسة.

٤. التحليل الإحصائي لفقرات المقياس

قامت الباحثة بتحليل نتائج المقياس التحضيري بدقة، حيث قامت أولاً بترتيب درجات الطلبة العينة الاستطلاعية تنازلياً بعد عملية التصحيح. وبعد فرز النتائج، تم تحديد مجموعتي الأداء الأعلى والأدنى، حيث ضمت كل مجموعة (٤٦) طالباً وطالبة. سجلت المجموعة العليا أعلى معدل بلغ (٤٠) درجة، بينما سجلت المجموعة الدنيا أدنى معدل وصل إلى (٤٠) درجة.بناءً على هذه النتائج، شرعت الباحثة في تحليل كل فقرة من فقرات الاختبار بشكل منفصل، حيث قامت بحساب معاملَي الصعوبة والتمييز لكل منها. وقد استخدمت في ذلك الأساليب الإحصائية المناسبة لضمان دقة النتائج وموثوقيتها، مما سيمكنها من تحديد الفقرات الأكثر كفاءة في قياس المستوى التحصيلي للطلبة.

١. مستوى صعوبة الفقرة :حسبت الباحثة معامل الصعوبة لكل بند في المقياس باستخدام المعادلة الإحصائية المناسبة، حيث تراوحت قيم الصعوبة بين (٠.٢٢ – ٠.٧٢). وفقاً للمعايير الحديثة في القياس والتقويم (عبد الخالق وآخرون، ٢٠٢٣، ص. ١١٥)، يُعتبر الاختبار جيداً عندما تتراوح صعوبة بنوده بين (٢٠٪ – ٨٠٪)، حيث تشير هذه النسبة إلى أن البنود مناسبة لمستوى المفحوصين. أما البنود التي تقل صعوبتها عن ٢٠٪ أو تزيد عن ٨٠٪، فتتطلب مراجعة وتعديلاً لضمان جودة الأداة وصدقها.

٢. قوة تمييز الفقرة :حللت الباحثة قوة التمييز لجميع فقرات الاختبار، حيث تراوحت قيمتها بين (٠.٢٨–٠.٧٤)، مما يشير إلى كفاءة جميع الفقرات في التمييز بين الطلبة المتفوقين وذوي المستوى المتدني. وفقاً لمعايير القياس الحديثة (الرويشد، ٢٠٢٢، ص ٨٩)، فإن الفقرة تعتبر ذات تمييز جيد عندما تبلغ قيمتها (٠.٢٠) فما فوق، وهو ما تحقق في جميع فقرات هذا الاختبار.

٣. ثبات الاختبار :لضمان موثوقية الاختبار، استخدمت الباحثة معادلة كودر–ريتشاردسون–٢٠ ((KR–20) لقياس الاتساق الداخلي، وهي الطريقة الأمثل للاختبارات ذات التصحيح الثنائي (١للبديل الاول ,٢ للبديل الثاني,و٣ للبديل الثالث). وقد أسفر التحليل عن معامل ثبات بلغ (٠.٨٤)، مما يدل على درجة عالية من الاتساق بين فقرات الاختبار.ووفقاً للمعايير الحديثة في القياس النفسي (الغريب، ٢٠٢٣، ص. ١٤٧)، فإن معامل الثبات الذي يتجاوز (٠.٧٠) يعتبر مقبولاً لأغراض البحث العلمي، بينما القيم التي تزيد عن (٠.٨٠) تُعد ممتازة للاستخدام في الدراسات الأكاديمية.

الفصل الرابع عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث التي تم التوصل إليها وفقاً لفرضياته وتحقيقاً لأهدافه، ومن ثم تفسير النتائج.

١- **النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي تنص على ماياتي:** وتنص على أنه: **"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي تدرس وفق انموذج فراير ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية في الذكاء الوجودي"**وللتحقق من هذه الفرضية تم تفريغ بيانات مقياس الذكاء الوجداني لمجموعتي البحث وإيجاد الفرق (التنمية) بين القبلي والبعدي ومعالجتها إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test)، باستخدام برنامج (spss) وكانت النتائج كما مدرجة في الجدول (٦) أدناه:

الجدول (٦)نتائج الاختبار التائي لمتوسط درجات مجموعتي البحث في تنمية الذكاء الوجودي ككل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(t-test) المحسوبة	T الجدولية
التجريبية	46	14.630	11.6378	٩٠	٦.٠٧٩	١.٩٨
الضابطة	46	3.109	5.4578			

وبملاحظة الجدول (٦) أعلاه نجد أن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (٦.٠٧٩) **اكبر** من القيمة التائية الجدولية (١.٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٩٠) وبذلك **ترفض** الفرضية الصفرية الأولى وتقبل الفرضية البديلة لها، مما يعني **وجود** فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين في مقياس الذكاء الوجودي ولصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الحسابي الأعلى والتي درست وفقاً لانموذج فراير .ويعزى ذلك تفوق طلاب المجموعة التجريبية في اختبار الذكاء الوجودي من خلال قدرة نموذج فراير على تنمية المهارات الوجودية الأساسية بشكل منهجي, فقد وفر النموذج بيئة تعليمية غنية ساهمت في تعميق الوعي الوجودي لدى الطلبة من خلال تحفيز التساؤلات الفلسفية حول معنى الحياة والهدف الوجودي، وتشجيع التأمل في القضايا الجوهرية, كما عزز النموذج الحوار الوجودي البنّاء من خلال إتاحة مساحة آمنة لمناقشة القلق الوجودي وتقبّل الغموض، مما ساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم في النقاش حول المفاهيم الوجودية المعقدة, بالإضافة إلى ذلك، ركّز النموذج على تعزيز الحرية والمسؤولية الوجودية عبر تشجيع الاختيارات الشخصية الواعية وتنمية الإحساس بالمسؤولية تجاه الذات والوجود.,هذه الجوانب المتكاملة للنموذج ساعدت في تكوين رؤية وجودية أكثر نضجاً لدى الطلبة، وهو ما يفسّر الفرق الواضح في الأداء بين المجموعتين، حيث افتقدت المجموعة الضابطة هذه الفرص التطورية في ظل الطريقة التقليدية التي تركز على التلقين وتهمش الجوانب الوجودية العميقة.ولمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل (انموذج فراير) في المتغير التابع (الذكاء الوجودي) تم ايجاد قيمة مربع ايتا (η^2) وحجم الاثر(d) الخاص بـ (t-test) وكما مبينٌ في الجدول (٧) أدناه:

الجدول (٧) قيمة مربع ايتا وحجم الأثر (d,η^2) لمتغير

قيمة (t) المحسوبة	العامل	القيمة المحسوبة	معايير التأثير			مقدار التأثير
			Small	Med	Big	
٦.٠٧٩	η^2	0.291	٠.٠١	٠.٠٦	٠.١٤	كبيرة
	D	1.282	٠.٢	٠.٥	٠.٨	كبيرة

وبحسب مؤشرات حجم الاثر لكوهن المبينة في الجدول () اعلاه نجد ان قيمة مربع ايتا (η^2) وحجم الأثر لكوهن (d) تُعد كبيرة. إن الطلاب الذين درسوا باستخدام أنموذج فراير خرجوا بتجربة تعلم مختلفة تماماً، حيث ساعدهم الأنموذج على التفكير بعمق والتأمل في القضايا الوجودية الكبرى بشكل لم يكونوا عليه من قبل. وهذا يؤكد الأهمية التطبيقية الكبيرة لاستخدام هذا الأنموذج في التدريس، خاصة إذا كان الهدف تنمية مهارات التفكير العليا والذكاءات المتعددة لدى الطلاب، وعلى رأسها الذكاء الوجودي الذي يعتبر من أكثر أنواع الذكاء تجريداً وعمقاً.

١-النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي تنص على ماياتي:

"لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية التي درست وفق انموذج فراير في تنمية الذكاء الوجودي للتطبيق القبلي والبعديوللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (t-test) لعينتين مترابطتين وادرجت النتائج في الجدول (٨) كما مبين ادنا وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (t-test) لعينتين مترابطتين وادرجت النتائج في الجدول (٨) كما مبين ادناه:

الجدول (٨)نتائج الاختبار التائي لدرجات مقياس الذكاء الوجودي القبلي البعدي للمجموعة التجريبية

الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي للفرق	الانحراف المعياري للفرق	القيمة التائية		درجة الحرية
					المحسوبة	الجدولية	
القبلي	84.543	11.934	14.630	11.637	8.526	٢.٠١٤	٤٥
البعدي	99.173	6.570					

وبملاحظة الجدول (٨) أعلاه نجد أن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (84.526) **اكبر** من القيمة التائية الجدولية (٢.٠١٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٤٥) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة لها، مما يعني **وجود** فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الوجودي القبلي البعدي ولصالح تطبيق الاختبار البعدي ذو المتوسط الحسابي الأعلى.مما يعنيه هذا عملياً، أن أنموذج فراير الذي طبق على المجموعة التجريبية كان له أثر ملموس وفعال في تنمية الذكاء الوجودي لديهم، فالطلبة الذين درسوا وفق هذا الأنموذج استطاعوا تطوير قدراتهم على التفكير في القضايا الوجودية الكبرى والتأمل فيها بشكل أعمق مما كانوا عليه قبل الدراسة,ويمكن تفسير هذا التحسن بأن طبيعة أنموذج فراير القائمة على تحليل المفاهيم من خلال تحديد المفهوم وخصائصه وأمثلته وغير أمثلته، ساعدت الطلبة على الانتقال من الفهم السطحي للمفاهيم إلى الفهم العميق والتأملي، مما انعكس إيجاباً على قدرتهم في التفكير الوجودي.وبناءً على هذه النتائج، يمكننا القول بأن الفرضية الصفرية قد رفضت، وأن الفرضية البديلة قبلت، مما يؤكد وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للذكاء الوجودي، وكان هذا الفرق لصالح التطبيق البعدي. وهذا يعني أن أنموذج فراير أثبت جدارته وفعاليته كأداة تعليمية يمكن الاعتماد عليها في تنمية الذكاء الوجودي لدى الطلاب.ولمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل (انموذج فراير) في المتغير التابع (الذكاء الوجودي) تم ايجاد قيمة حجم الاثر(d) الخاص بـ (t-test) لعينتين مترابطتين وكما مبينٌ في الجدول (٩) أدناه.

الجدول (٩) قيمة حجم الأثر D

قيمة (t) المحسوبة	العامل	القيمة المحسوبة	معايير التأثير			مقدار التأثير
			Small	Med	Big	
8.526	D	1.257	٠.٢	٠.٥	٠.٨	كبيرة

وبحسب مؤشرات حجم الاثر لكوهن المبينة في الجدول (كبيرة) اعلاه نجد قيمة حجم الاثر(d) تُعد كبيرة. فإن الطلبة الذين درسوا باستخدام أنموذج فراير لم يتحسنوا قليلاً أو بشكل عادي، بل حدث لديهم تطور جوهري وملموس في قدرتهم على التفكير في الأسئلة الوجودية الكبرى والتأمل في القضايا المصيرية المرتبطة بالحياة والموت والوجود الإنساني. وهذا يؤكد الأهمية التطبيقية الكبيرة لهذا الأنموذج، ويشير إلى أنه يستحق أن يعتمد عليه بشكل أساسي في تنمية الذكاء الوجودي لدى الطلبة، نظراً لقوة تأثيره الواضحة والملموسة في الميدان التربوي.

الفصل الخامس :

الاستنتاجات:

على وفق لحيثيات البحث وما لاحظته الباحثة في اثناء تطبيق التجربة في المجموعتين يمكن استنتاج الاتي:

١-" أن أنموذج فراير ما هو إلا أداة عملية ساعدت الطلبة بشكل كبير على تجاوز الحفظ والتلقين في مادة الإعجاز القراني حيث لم يعد الدرس مجرد آيات وحقائق علمية، بل تحول إلى رحلة تأملية عميقة.

٢- الطلبة الذين يستخدمون هذا الأنموذج يجدون انفسهم مدفوعون للتساؤل والتفكر في أسرار الكون والحياة، وهذه هي اللحظة التي يبدأ فيها الذكاء الوجودي بالنمو فعلاً.

٣- انموذج فراير وفّر بيئة فكرية منظمة حركت في الطلبة حب الاستطلاع تجاه القضايا الكبرى في الوجود، وهذا ما يجعلهم أكثر ارتباطاً بالمادة من الناحية العلمية والإيمانية معاً.

التوصيات:

في ضوء ماتوصلت اليه الباحثة من نتائج في هذا البحث توصي مايأتي:

١. تبني نموذج فراير في تدريس المواد الشرعية الاخرى لما يوفره من إطار منهجي لتنمية الذكاء الوجودي لدى الطلاب.

٢. التركيز على الجوانب الوجودية في التدريس من خلال تحفيز الطلبة على طرح الأسئلة الوجودية العميقة ومناقشتها.

٣. تصميم أنشطة تعليمية تعزز الوعي الوجودي وفق خطوات نموذج فراير (التعريف، الخصائص، الأمثلة، اللاأمثلة).

مقترحات:

استكمالا للفائدة المتوخاة من البحث تقترح الباحثة اجراء البحوث المستقبلية الاتية:

١- إجراء دراسة تقارن بين فاعلية أنموذج فراير وأنموذج التعلم التوليدي، في تنمية الذكاء الوجودي لدى طلبة الجامعة.

٢- اثر استعمال انموذج افراير في تنمية والتعايش، في الدراسات القرآنية لدى طلبة قسم علوم القران والتربية الاسلامية.

٣- فاعلية أنموذج فراير الرقمي القائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية الذكاء الوجودي لدى طلبة الجامعة في برامج التعلم المدمج.

٤- الذكاء الوجودي وعلاقته بالتسامح الفكري وقبول الآخر لدى طلبة قسم علوم القرآن.

٥- الذكاء الوجودي وعلاقته بالسعادة الأكاديمية والهناء الذاتي لدى طلبة الدراسات العليا.

المصادر

-"عطية، محسن علي (٢٠٠٨) الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال ط٢، عمان: دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع."

-أبو كلوب، محمد. (٢٠٢٣). أثر استخدام نموذج فراير لتنمية المفاهيم العلمية في مادة العلوم والحياة لدى طلاب الصف الرابع الأساسي. مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية، ٣(٩)، https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=383893

-الحيلة , محمد محمود (٢٠٠٥) , التصميم التعليمي نظرية وممارسة , ط٣ , دار المسيرة للنشر والتوزيع , عمان , الاردن .

-خضير، مرفت إبراهيم إبراهيم. (٢٠٢١). الذكاء الوجودي وعلاقته بالوعي بالذات ومعنى الحياة لدى طلاب الجامعة. مجلة التربية، العدد ١٩٢، الجزء ٥. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1351174

-خضير، مرفت إبراهيم إبراهيم. (٢٠٢١). الذكاء الوجودي وعلاقته بالوعي بالذات ومعنى الحياة لدى طلاب الجامعة. مجلة التربية، العدد ١٩٢، الجزء ٥، https://search.emarefa.net/detail/BIM-1351174

-الخطيب، عبد الحميد. (٢٠٠٩). علم النفس التربوي. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

-رجب، مصطفى. (٢٠٠٧). البحث في الإعجاز التربوي القرآني. كفر الشيخ: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

-رزوقي، رعد مهدي؛ جودة، فاضل جبار؛ نجم، وفاء عبد الهادي. (بدون تاريخ). تدريس العلوم واستراتيجياته (الجزء الثالث، الطبعة الأولى). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-زاير، سعد علي؛ وداخل، سماء تركي. (٢٠١٥). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية (الطبعة الثانية). عمان: الدار المنهجية.

-الزعبي، آمال أحمد؛ الربيع، فيصل خليل؛ والجراح، عبد الناصر ذياب. (٢٠١٦). الذكاء الوجودي وعلاقته بمتغيري الجنس والمستوى الدراسي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك بالأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٤(٣)، الاردن https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJEPS/article/view/444

-شواخ، فراس. (٢٠٢٤). تجربة تطبيق استراتيجية "فراير" في تعليم المفاهيم النحوية. منصة منهجيات للتعليم. بحث الامارات العربية المتحدة https://www.manhajiyat.com/ar

-طباجة، يوسف عبد الأمير. (٢٠٠٧). *منهجية البحث؛ تقنيات ومناهج. * بيروت، لبنان: دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع.

-عرفة، شريف. (٢٠٢٣، أبريل ٢٢), الذكاء الوجودي.مقالة منشورة, صحيفة الاتحاد, https://www.aletihad.ae/news/

-الفضلي، هدى. (٢٠٢٤). الذكاء الوجداني ودوره في تحسين اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، ١٣(٢) الكويت https://asjp.cerist.dz/en/article/248884

-الكبيسي، صلاح الدين. (٢٠٠٥). إدارة المعرفة (الطبعة الأولى). القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

-لوكستون، ديفيد د.، وواتسون، إليانور. (٢٠٢٣). الآثار النفسية والاجتماعية للذكاء الاصطناعي فائق الاضطراب: انعكاسات وتوصيات للصحة العامة. بحث منشور في وقائع مؤتمر مخاطر ستانفورد الوجودية الثالث. مبادرة مخاطر ستانفورد الوجودية، جامعة ستانفورد. https://doi.org/10.25740/mg941vt9619

-مدكور، عبد الحافظ محمد. (٢٠١٨). إستراتيجيات التعلم والتعليم: نظريات، مبادئ، مفاهيم. عمان: دار المنهل.

-المشهداني، سعد سلمان. (٢٠١٧). مناهج البحث الإعلامي (ط.١). العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

- Bhandari, M. P. (2022). Perspectives on sociological theories, methodological debates, and organizational sociology. River Publishers.

- Black, P., & Wiliam, D. (1999). Assessment for learning: Beyond the black box. University of Cambridge School of Education.

- Brookhart, S. M. (2010). How to assess higher-order thinking skills in your classroom. ASCD.

- Buehl, D. (2014). Classroom strategies for interactive learning (4th ed.). International Reading Association.

- Chin, C., & Osborne, J. (2008). Students' questions: A potential resource for teaching and learning science. Studies in Science Education, *44*(1), 1-39. https://doi.org/10.1080/03057260701828101.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research methods in education (8th ed.). Taylor and Francis.

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (6th ed.). SAGE Publications.

- Fisher, D., & Frey, N. (2021). Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility (3rd ed.). ASCD.

- Frayer, D. A., Fredrick, W. C., & Klausmeier, H. J. (1969). A schema for testing the level of concept mastery: Report from the Project on Situational Variables and Efficiency of Concept Learning (Technical Report No. 16). Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning, University of Wisconsin.

- Gardner, H. (1999). Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century. Basic Books.

- Hattie, J., Fisher, D., & Frey, N. (2017). *Visible learning for mathematics, grades K-12: What works best to optimize student learning*. Corwin Mathematics.

- Johnson, A. P. (2019). Essential learning theories: Applications to authentic teaching situations. Rowman & Littlefield Publishers.

- Joyce, B., & Weilem, M. (2017). Models of teaching (2nd ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

- Kagan, S., & Kagan, M. (2015). Kagan cooperative learning (Revised ed.). Kagan Cooperative Learning .

- Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2005). Building academic vocabulary: Teacher's manual. Association for Supervision and Curriculum Development– .

- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach. Routledge.

- Podsakoff, N. P., Freiburger, K. J., Podsakoff, P. M., & Rosen, C. C. (2023). Laying the foundation for the challenge-hindrance stressor framework 2.0. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, *10*,165-199. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053309

- Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

- Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.). ASCD.

- Uchil, N. (2025). Making Sense of Nonsense: A Framework for Existential Intelligence in Human-AI Collaboration [Comprehensive anthology]. Numorpho Cybernetic Systems. Retrieved from https://numorpho.org/ (as cited in Warislohner, F., 2025(

- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). Understanding by design (Expanded 2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (2002). Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy (3rd ed.). American Psychological Association.