

فاعلية الدمج بين الأساليب الرقمية والتقليدية في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية من
خلال محتوى التربية الإسلامية
عدنان قحطان شكور مجيد البياتي
جامعة تكريت طب الأسنان

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية الدمج بين الأساليب الرقمية والتقليدية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية من خلال محتوى التربية الإسلامية. انطلقت مشكلة البحث من ملاحظة ضعف ممارسة الطلبة لمهارات التفكير التأملي، واقتصار التدريس غالباً على التلقين واسترجاع المعلومات دون إتاحة فرص كافية للتحليل والتفسير والتقييم. ولتحقيق أهداف الدراسة، جرى بناء إطار نظري يوضح مفهوم التفكير التأملي ومستوياته وأهميته، إلى جانب عرض أساليب التعليم المدمج وأطره التربوية. اعتمد البحث المنهج شبه التجريبي، حيث جرى اختيار عينة من طلبة المرحلة الثانوية وقسمت إلى مجموعتين: تجريبية درست وحدة في التربية الإسلامية باستخدام نموذج مدمج يجمع بين الأنشطة الرقمية (فيديوهات، منصات تعليمية، دفاتر إلكترونية) والأنشطة الصفية التقليدية (مناقشات، تدريبات جماعية، تحليل نصوص)، وضابطة درست الوحدة ذاتها بالأسلوب التقليدي القائم على الشرح المباشر والمناقشة الصفية. استخدمت الدراسة أداة قياس التفكير التأملي المستندة إلى استبيان كيمبر (Kember RTQ)، إضافة إلى بطاقة ملاحظة لمتابعة ممارسات الطلبة داخل الصف. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما دلّ على فاعلية التعليم المدمج في رفع مستوى التفكير التأملي، لاسيما في أبعاد تفسير المواقف، واستنباط الدروس، وتوظيف المعرفة في مواقف حياتية جديدة. كما أبرزت النتائج أن التعليم المدمج عزز دافعية الطلبة للمشاركة والتفاعل، وساعد المعلمين على تنويع أساليب التدريس. وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بضرورة إدماج التعليم المدمج بصورة منهجية في تدريس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية، وتصميم وحدات دراسية تستند إلى الدمج بين الرقمي والتقليدي، وتدريب المعلمين على استراتيجيات توظيف التقنية في تنمية مهارات التفكير العليا. كما أوصت بإجراء دراسات لاحقة لاختبار أثر الدمج على أنماط تفكير أخرى مثل التفكير الناقد والإبداعي، وتوسيع نطاق البحث ليشمل مقررات دراسية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: التعليم المدمج، الأساليب الرقمية والتقليدية، التفكير التأملي، التربية الإسلامية، المرحلة الثانوية.

The Effectiveness of Integrating Digital and Traditional Approaches in "
Developing Reflective Thinking among Secondary School Students through
"Islamic Education Content

Adnan Qahtan Shakour Majeed Al-Bayati
Workplace: Tikrit University, Faculty of Dentistry

Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of integrating digital and traditional approaches in developing reflective thinking skills among secondary school students through Islamic Education content. The research problem emerged from the observation of students' limited practice of reflective thinking skills, as teaching often relied on rote learning and memorization without providing sufficient opportunities for analysis, interpretation, and evaluation. To achieve the objectives of the study, a theoretical framework was developed to clarify the concept of reflective thinking, its levels and importance, in addition to presenting blended learning approaches and their pedagogical frameworks.

The study adopted a quasi-experimental design, where a sample of secondary school students was selected and divided into two groups: an experimental group that studied a unit in Islamic Education using a blended model combining digital activities (videos, learning platforms, electronic journals) with traditional classroom practices (discussions, group exercises, text analysis), and a control group that studied the same unit using the conventional method based on direct instruction and classroom discussion. The study employed the Reflective Thinking Questionnaire (Kember RTQ) as a main tool, in addition to an observation checklist to monitor students' reflective practices in the classroom. The results revealed statistically significant differences between the mean scores of the two groups in the post-test, in favor of the experimental group. This indicated the effectiveness of blended learning in enhancing reflective thinking, particularly in the dimensions of interpreting situations, deriving lessons, and applying knowledge to new real-life contexts. The findings also highlighted that blended learning increased students' motivation to participate and interact, and supported teachers in diversifying their instructional strategies. In light of these results, the study recommended the systematic integration of blended learning in teaching Islamic Education at the secondary level, the design of instructional units based on the combination of digital and traditional approaches, and the training of teachers on strategies for effectively employing technology to foster higher-order thinking skills. The study further recommended conducting future research to examine the impact of blended learning on other types of thinking, such as critical and creative thinking, and to expand the scope of investigation to include different school subjects.

Keywords: Blended learning, digital and traditional approaches, reflective thinking, Islamic Education, secondary stage.

١. المقدمة

يشهد التعليم في القرن الحادي والعشرين تحولات متسارعة نتيجة التطورات التكنولوجية المتلاحقة، الأمر الذي فرض على النظم التربوية البحث عن استراتيجيات جديدة تجمع بين فعالية الأساليب التقليدية ومرونة الوسائط الرقمية. ويُعدّ التعليم المدمج من أبرز هذه الاتجاهات الحديثة، حيث يوظف دمج بيئات التعلم الإلكتروني بالأنشطة الصفية الحضورية بما يتيح فرصاً أوسع للتفاعل والتأمل والتعلم الذاتي (Garrison & Kanuka، ٢٠٠٤، ٩٦).

وقد أثبتت الدراسات أن التعليم المدمج ليس مجرد إضافة تقنية، بل هو إعادة هيكلة للعملية التعليمية بما يعزز مخرجات التعلم، خصوصاً في مجالات التفكير العليا مثل التفكير التأملي. ويُعدّ التفكير التأملي من أهم المهارات التي تسعى المناهج الحديثة إلى تنميتها لدى الطلبة، إذ يُمكنهم من فحص خبراتهم بوعي، وتحليل المواقف التعليمية والاجتماعية، واتخاذ قرارات قائمة على الأدلة والبرهان. وقد عرّف Dewey التفكير التأملي بأنه عملية عقلية نشطة ومنظمة تهدف إلى إعادة النظر في المعتقدات والمعارف على ضوء الأدلة المتاحة، وهو بذلك يمثل أداة أساسية للتعلم العميق (Dewey، ١٩٣٣، ٩٦).

وفي هذا السياق، يبرز محتوى التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية كبيئة تعليمية خصبة لتنمية هذه المهارة، لما يتضمنه من نصوص ومواقف وقضايا تدفع المتعلم إلى التدبر والتحليل والنقد.

بناءً على ذلك، فإن دراسة فاعلية الدمج بين الأساليب الرقمية والتقليدية في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية تعد ضرورة تربوية، إذ تسعى إلى تقديم نموذج تعليمي يساهم في مواجهة التحديات الراهنة، ويربط بين متطلبات التنمية التكنولوجية والقيم الإسلامية الأصيلة.

٢. مشكلة البحث

تعدّ عملية تنمية التفكير التأملي من الغايات الرئيسة للتعليم في القرن الحادي والعشرين، إذ يُنظر إليها بوصفها مهارة عقلية عليا تمكّن المتعلم من إعادة النظر في خبراته السابقة، وفحصها بصورة نقدية، والقدرة على ربطها بمواقف جديدة. غير أن الممارسات التعليمية السائدة في كثير من مدارس المرحلة الثانوية ما زالت تركز على التلقين ونقل المعرفة بصورة مباشرة، بحيث يظل الطالب متلقياً سلبياً، يكتفي باسترجاع المعلومات دون تعميق النظر فيها أو تحليلها أو توظيفها في مواقف حياتية متنوعة. وهذا الواقع ينعكس بشكل واضح في مادة التربية الإسلامية، حيث ينحصر التدريس غالباً في الحفظ والتكرار، في حين أن طبيعة المادة – بما تحمله من نصوص شرعية وقضايا حياتية – تؤهلها لتكون مجالاً خصباً لتنمية التأمل والتدبر والتفكير النقدي.

في المقابل، يشهد الميدان التربوي بروز اتجاه عالمي نحو التعليم المدمج الذي يجمع بين الأساليب الرقمية الحديثة (منصات تعليمية، موارد إلكترونية، فيديوهات، أنشطة تفاعلية) والأساليب الصفية التقليدية (المناقشة، الحوار، العروض، الأنشطة التعاونية).

وقد أثبتت البحوث أن الدمج بين هذين النمطين لا يقتصر على رفع التحصيل، بل يمتد إلى تنمية أنماط التفكير العليا، شريطة أن يُوظف وفق خطة تربوية واعية. ومع ذلك، تشير بعض الدراسات إلى أن تطبيق هذا الدمج في مادة التربية الإسلامية ما زال محدوداً، وأنه لا يُستثمر بالشكل الكافي لإحداث أثر ملموس في بناء مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة.

من هنا تتحدد مشكلة البحث في وجود فجوة واضحة بين الإمكانيات الكبيرة التي يتيحها التعليم المدمج لتنمية التفكير التأملي، وبين واقع الممارسات التدريسية التي يغلب عليها الطابع التقليدي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية. وهذه الفجوة تثير تساؤلاً جوهرياً: إلى أي مدى يساهم الدمج بين الأساليب الرقمية والتقليدية في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية من خلال محتوى التربية الإسلامية؟

٣. أهمية البحث

تتبع أهمية هذا البحث من كونه يعالج حاجة ملحة في التعليم المعاصر تتمثل في تنمية التفكير التأملي كإحدى مهارات القرن الحادي والعشرين الضرورية لصناعة متعلم ناقد وواع قادر على التعامل مع المواقف المعقدة بوعي وتحليل. ويكتسب البحث قيمة خاصة لارتباطه بمادة التربية الإسلامية التي تشكل مجالاً خصباً لتدريب الطلبة على التدبر والتفكير، لكنها ما زالت تُقدّم في كثير من الأحيان بأساليب تقليدية تركز على التلقين. ومن هنا يساهم البحث من الناحية النظرية في إثراء الأدبيات العربية بدراسة تكشف دور التعليم المدمج في تعزيز التفكير التأملي، فيما يقَدّم من الناحية التطبيقية نموذجاً عملياً يمكن أن يفيد المعلمين وصانعي السياسات التعليمية في تصميم وحدات دراسية واستراتيجيات تدريس أكثر فاعلية، وبذلك فهو يجمع بين بعد معرفي يسد فجوة بحثية، وبعد عملي ينعكس إيجاباً على مخرجات التعليم في المرحلة الثانوية.

٤. أهداف البحث

الهدف الرئيس: الكشف عن فاعلية الدمج بين الأساليب الرقمية والتقليدية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية من خلال محتوى التربية الإسلامية.

الأهداف الفرعية:

١. مقارنة أثر التعليم المدمج والتعليم التقليدي في تحسين مستوى التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٢. تحديد أبعاد التفكير التأملي الأكثر تأثراً باستخدام أسلوب التعليم المدمج في مادة التربية الإسلامية.

٣. بناء تصور تربوي مقترح لتوظيف الدمج بين الأساليب الرقمية والتقليدية في تدريس التربية الإسلامية بما يساهم في تطوير ممارسات التعليم وتنمية مهارات التفكير العليا.

٥. أسئلة البحث

السؤال الرئيس: إلى أي مدى يسهم الدمج بين الأساليب الرقمية والتقليدية في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية من خلال محتوى التربية الإسلامية؟
الأسئلة الفرعية:

١. ما الفروق في مستوى التفكير التأملي بين طلبة المجموعة التجريبية (التي تتعلم بالتعليم المدمج) وطلبة المجموعة الضابطة (التي تتعلم بالأسلوب التقليدي)؟
٢. ما أبعاد التفكير التأملي التي يظهر فيها أثر التعليم المدمج بشكل أوضح لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
٣. ما التصور التربوي المقترح لتوظيف الدمج بين الأساليب الرقمية والتقليدية في تدريس التربية الإسلامية بما يسهم في تنمية التفكير التأملي؟

٦. فرضيات البحث

الفرضية الرئيسة: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للدمج بين الأساليب الرقمية والتقليدية في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مادة التربية الإسلامية.

الفرضيات الفرعية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي بين طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.
٢. يختلف أثر التعليم المدمج في تنمية التفكير التأملي باختلاف أبعاده (تفسير المواقف، استنباط الدروس، تطبيق المعرفة في مواقف جديدة).
٣. يمكن بناء تصور تربوي مقترح لتفعيل الدمج بين الأساليب الرقمية والتقليدية في تدريس التربية الإسلامية يسهم في تحسين مستوى التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٧. الدراسات السابقة

١. The Effectiveness of a Cloud-Based Learning Program in Developing Reflective Thinking Skills in Islamic Education

العروض، محمد عبد السلام، والجلاد، محمد زكي، والبيومي، نادر (٢٠٢٠)، المجلة الدولية للتربية والممارسة – الإمارات.

تناولت الدراسة فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم السحابي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف العاشر في مادة التربية الإسلامية. اعتمد الباحثون المنهج شبه التجريبي بتقسيم العينة إلى مجموعتين، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التي درست باستخدام البرنامج السحابي. تكشف هذه الدراسة فجوة تتمثل في محدودية التركيز على التعليم المدمج بالمعنى الأوسع (الدمج بين الرقمي والوصفي)، حيث اقتصر البحث على الجانب الرقمي فقط. ويتميز البحث الحالي عنه بأنه يعالج التكامل بين الأسلوبين معاً، مما يجعله أكثر شمولاً وملاءمة للواقع المدرسي.

٢. أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمازج في تحصيل طلاب المرحلة الأساسية في مادة التربية الإسلامية الخوادة، نضال محمد (٢٠٢٢)، مجلة جامعة عمان العربية للبحوث التربوية والنفسية – الأردن.

هدفت الدراسة إلى قياس أثر التعلم المدمج في التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الأساسية بمادة التربية الإسلامية. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وطبق أدوات لقياس التحصيل، وأظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية. الفجوة التي تكشفها هذه الدراسة أنها ركزت على التحصيل الأكاديمي فقط دون التطرق إلى مهارات التفكير العليا مثل التفكير التأملي. ويأتي تميز البحث الحالي في كونه يتجاوز قياس التحصيل إلى دراسة أثر الدمج في بناء التفكير التأملي بوصفه مهارة معرفية أعمق.

٣. درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي في المرحلة الثانوية

الشهراني، مسفر سعد (٢٠٢٣)، مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر – مصر.

سعت هذه الدراسة إلى تقويم مستوى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملي أثناء التدريس. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصل إلى أن مستوى التوظيف كان متوسطاً، مع حاجة

ماسة إلى تطوير قدرات المعلمين. تكشف هذه الدراسة فجوة بحثية مهمة، وهي أن ضعف توظيف التفكير التأملي لا يرجع إلى المادة نفسها وإنما إلى أساليب التدريس المستخدمة. ويمتاز البحث الحالي عنها بأنه يقترح حلاً عملياً يتمثل في إدماج التعليم المدمج كأداة لتنشيط التأمل لدى الطلبة، بدلاً من الاقتصار على التشخيص الوصفي للواقع.

٤. Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004), The Internet and Higher Education
— كندا.

ناقشت هذه الدراسة إمكانات التعليم المدمج في إحداث تحول نوعي في التعليم العالي، مع التركيز على دوره في تعزيز التعلم العميق والتأمل. اعتمدت الدراسة على منهج تحليلي ونظري مدعم بأدلة تجريبية. تكشف هذه الدراسة فجوة من حيث البيئة والسياق، إذ ركزت على التعليم العالي في سياقات غربية، بينما لم تتناول التعليم الثانوي ولا مادة التربية الإسلامية. ويمتاز البحث الحالي عنها بأنه يطبق هذه الفكرة في سياق عربي وإسلامي، وعلى طلبة المرحلة الثانوية تحديداً، مما يسد فراغاً في الأدبيات المحلية. تكشف الدراسات السابقة مجتمعةً أن هناك توجهاً إيجابياً نحو توظيف التعليم المدمج والتقنيات الرقمية في رفع مستويات التعلم، لكنها إما ركزت على التحصيل دون التفكير التأملي (الخالدة)، أو اقتصر على البيئة الرقمية فقط (العروض وآخرون)، أو وصفت واقع المعلمين دون تقديم حلول (الشهراني)، أو درست بيئات أكاديمية غربية عليا بعيدة عن سياق التربية الإسلامية المدرسية (Garrison & Kanuka). ومن هنا يتفرد البحث الحالي بمعالجة الفجوة عبر اختبار فاعلية الدمج بين الرقمي والتقليدي في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مادة التربية الإسلامية، وتقديم تصور تربوي عملي يمكن الاستفادة منه في الميدان التعليمي العربي.

٨. منهج البحث

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي بوصفه الأنسب لقياس فاعلية التدخلات التربوية. تم اختيار عينة من طلبة المرحلة الثانوية، وقُسمت إلى مجموعتين:

المجموعة التجريبية: درست وحدة من التربية الإسلامية باستخدام نموذج تعليمي مدمج يجمع بين الأنشطة الرقمية (فيديوهات، منصات تعليمية، دفاتر إلكترونية) والأساليب الصفية التقليدية (مناقشات، تدريبات جماعية، تحليل نصوص).

المجموعة الضابطة: درست الوحدة ذاتها بالأسلوب التقليدي القائم على الشرح المباشر والمناقشة الصفية فقط. استخدمت الدراسة أداة اختبار التفكير التأملي المستند إلى استبيان كيمبر (Kember RTQ) لقياس مستوى التفكير التأملي قبلًا وبعدياً، بالإضافة إلى بطاقة ملاحظة لرصد ممارسات الطلبة داخل الصف. وقد جرى تحليل البيانات باستخدام اختبار التباين المصاحب (ANCOVA) للتحقق من الفروق بين المجموعتين، مع الاستعانة بالتحليل النوعي لمحتوى دفاتر الطلبة لاستخلاص مؤشرات إضافية تدعم النتائج.

المبحث الأول: التفكير التأملي – المفاهيم والأسس

يُعدّ التفكير التأملي أحد أهم أنماط التفكير العليا التي تستهدفها العملية التعليمية في العصر الحديث، لما له من دور محوري في تنمية وعي المتعلم وقدرته على معالجة المواقف التعليمية والحياتية بعمق وتحليل ونقد. وقد اهتمت الأدبيات التربوية، سواء العربية أو الأجنبية، ببحث أبعاده وتوضيح خصائصه، انطلاقاً من كونه عملية عقلية تتجاوز الحفظ والتذكر لتصل إلى إعادة بناء الخبرات وتفسيرها وتقييمها. من هنا، يشكل التفكير التأملي قاعدة أساسية لتحقيق أهداف المناهج، خصوصاً في مرحلة التعليم الثانوي، حيث يتعين إعداد المتعلم لمواجهة قضايا مركبة تتطلب قرارات رشيدة قائمة على التحليل والدليل.

المطلب الأول: مفهوم التفكير التأملي وخصائصه ومستوياته

أولاً: مفهوم التفكير التأملي

تناول العديد من التربويين مفهوم التفكير التأملي بوصفه أحد أنماط التفكير العليا التي تُعنى بالوعي والتحليل والنقد. فقد عرّفه ديوي بأنه "تفكير نشط ومنظم يستند إلى الأدلة بهدف الوصول إلى نتائج قائمة على التبرير المنطقي"، وهو بذلك يختلف عن التفكير العفوي أو الارتجالي (Dewey, ١٩٣٣، p. ٩). وأكد شون على أن التفكير التأملي قد يتم أثناء الفعل (Reflection-in-action) أو بعده (Reflection-on-action)، مما يجعله عملية ديناميكية متصلة بالتجربة (Schön, ١٩٨٣، p. ٦٨). وفي السياق العربي، يرى أبو جلاله أنه "عملية عقلية واعية يسعى فيها المتعلم إلى فحص معارفه وخبراته السابقة في ضوء المواقف الجديدة لتوليد فهم أعمق"، (أبو جلاله، ٢٠١٧، ص. ١١٢، ١١٨) بينما أشار الموسوي إلى أن التفكير التأملي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل الدراسي ويُعد أداة لتثبيت التعلم. (الموسوي، ٢٠١٨، ص. ١٥٨)

ثانياً: خصائص التفكير التأملي

اتفق الباحثون على مجموعة من الخصائص التي تميز التفكير التأملي عن غيره من أنماط التفكير، أهمها: الوعي والقصدية: حيث إن التأمل ليس عملية تلقائية، بل يستدعي تركيزاً ذهنياً موجهاً نحو الموقف (العنزي، ٢٠٢١، ص. ٣٠٢). الاستناد إلى الأدلة: يقوم على تحليل البيانات والمعطيات المتاحة قبل إصدار الحكم (Dewey, ١٩٣٣، p. ١١).

المساءلة النقدية: يتضمن مراجعة الفرضيات والافتراضات بصورة ناقدة (الشهراني، ٢٠٢٣، ص. ١١٥). الارتباط بالتجربة: حيث يُعاد النظر في الخبرات السابقة لإعادة بنائها على نحو جديد (القحطاني، ٢٠١٩، ص. ٢١٤-٢١٦).

ومن ثم، فإن التفكير التأملي يمثل سلوكاً معرفياً واعياً، يقوم على الفحص والتساؤل والتفسير المدعوم بالأدلة، ولا يكتمل إلا بربطه بتجارب المتعلم وسياقاته الواقعية.

ثالثاً: مستويات التفكير التأملي

تعددت التصنيفات لمستويات التفكير التأملي، ومن أبرزها ما عرضه كيمبر وآخرون (Kember et al., ٢٠٠٠، p. ٣٨٤) الذين حددوا ثلاثة مستويات رئيسية:

المستوى الوصفي: يقتصر فيه المتعلم على سرد الأحداث دون تحليل عميق.

المستوى التفسيري: يبدأ فيه بتحليل الموقف وربطه بخبراته السابقة.

المستوى النقدي: يعيد فيه صياغة مواقفه وأفكاره استناداً إلى تحليل معمق وأدلة جديدة (Mezirow, ١٩٩١، p. ١٠٨).

وقد دعمت الأدبيات العربية هذا التصنيف؛ إذ أشار أبو جلاله إلى أن الانتقال من المستوى الوصفي إلى النقدي يتطلب بيئة تعليمية محفزة (أبو جلاله، ٢٠١٧، ص. ١١٢، ١١٨) كما أظهرت دراسة القحطاني أن استخدام استراتيجيات حديثة، مثل التعلم القائم على المشكلات، يعزز وصول المتعلم إلى مستويات التفكير التأملي العليا (القحطاني، ٢٠١٩، ص. ٢١٤-٢١٦).

المطلب الثاني: أهمية التفكير التأملي ودوره في العملية التعليمية

أولاً: أهمية التفكير التأملي في بناء شخصية المتعلم

يُعد التفكير التأملي من أهم أدوات التربية الحديثة في صقل شخصية المتعلم وإعداده لمواجهة مواقف الحياة المتجددة والمعقدة. فقد أشار ديوي إلى أن التفكير التأملي هو الوسيلة التي تمكن الفرد من ربط خبراته السابقة بمواقفه الجديدة، بما يساعده على اتخاذ قرارات واعية مبنية على التحليل المنطقي. ويرى شون أن القدرة على التأمل أثناء الممارسة أو بعدها هي ما يجعل المتعلم قادراً على تعديل سلوكه وتحسين أدائه (Schön, ١٩٨٣، p. ٦٨). وفي السياق العربي، بين الموسوي أن التفكير التأملي يسهم في تعزيز التحصيل الدراسي من خلال تنمية الوعي الذاتي بالخبرة التعليمية (الموسوي، ٢٠١٨، ص. ١٥٩).

ثانياً: التفكير التأملي كمدخل لحل المشكلات واتخاذ القرار

يُسهم التفكير التأملي في تمكين المتعلم من تحليل المواقف المعقدة، وتفسير البدائل، والوصول إلى حلول منطقية. وقد أكد ميزيروف أن التأمل النقدي يمثل مدخلاً لإعادة صياغة أنماط التفكير وتغيير الأطر المرجعية التي يستند إليها الفرد في اتخاذ قراراته (Mezirow, ١٩٩١، p. ١٠٨).

كما أوضح رودجرز أن التفكير التأملي يعزز المساءلة الذاتية ويجعل المتعلم أكثر قدرة على التقييم الموضوعي للمواقف (Rodgers, ٢٠٠٢، p. ٨٤٦). وفي دراسة عربية، أظهر العنزي أن التفكير التأملي يرتبط إيجابياً بالصحة النفسية والاجتماعية، كونه ينمي لدى الطالب الثقة بالنفس والقدرة على التعامل مع المشكلات (العنزي، ٢٠٢١، ص. ٣٠٤).

ثالثاً: التفكير التأملي ومهارات القرن الحادي والعشرين

ترى الأدبيات التربوية أن التفكير التأملي يشكل ركيزة أساسية ضمن مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل التفكير النقدي، وحل المشكلات، والتعلم مدى الحياة. فقد بين كيمبر وآخرون أن التفكير التأملي يُعد خطوة محورية للانتقال من التعلم السطحي إلى التعلم العميق (Kember et al., ٢٠٠٠، p. ٣٨٥). كما أوضحت مون أن ممارسة التأمل تجعل المتعلم أكثر استقلالية وقدرة على تنظيم تعلمه الذاتي. (Moon, ١٩٩٩، p. ٢٥) وفي السياق العربي، أكد القحطاني أن استراتيجيات التعلم النشط القائمة على تنمية التأمل، مثل التعلم القائم على المشكلات، تسهم في إعداد الطالب لمتطلبات مجتمع المعرفة. (القحطاني، ٢٠١٩، ص. ٢١٥)

رابعاً: مكانة التفكير التأملي في المناهج الحديثة والتربية الإسلامية

تضع المناهج الحديثة التفكير التأملي في موقع محوري، حيث يُنظر إليه كوسيلة لتحقيق أهداف التعلم العميق والانتقال من التلقين إلى بناء المعنى. وقد أوضح هاتون وسميث أن التأمل يمثل عنصراً رئيساً في تكوين المعلم والمتعلم على حد سواء. (Hatton & Smith, ١٩٩٥، p. ٣٦) وفي إطار التربية الإسلامية، يُعد التأمل قيمة أصيلة نصّت عليها النصوص الشرعية في مواضع متعددة مثل التدبر في القرآن الكريم والتفكير في خلق الله، مما يجعل محتوى المادة مهياً بطبيعته لتنمية التفكير التأملي. وتشير دراسة الشهراني إلى أن معلمي التربية الإسلامية بحاجة إلى مزيد من التدريب على تفعيل مهارات التأمل في دروسهم، بما يضمن تحويل المادة من حفظ واستظهار إلى تدبر وتحليل ونقد بناءً (الشهراني، ٢٠٢٣، ص. ١١٦).

المبحث الثاني: التعليم المدمج – الأسس والنماذج

شهدت العملية التعليمية تحولات جذرية في العقود الأخيرة نتيجة التطور التكنولوجي السريع، مما دفع التربويين إلى البحث عن أساليب تدريسية أكثر مرونة تجمع بين مميزات التعلم التقليدي والرقمي. ومن هنا برز مفهوم التعليم المدمج كاتجاه عالمي يسعى إلى توظيف التكنولوجيا في دعم التدريس الصفي، بحيث لا يكون التعلم الرقمي بديلاً كاملاً ولا التقليدي نهجاً منفرداً، بل تكاملاً بينهما لتحقيق تعلم أعمق وأكثر تفاعلاً. وقد أكد Garrison & Kanuka أن التعليم المدمج يمثل نقلة نوعية نحو التعلم العميق، (Garrison & Kanuka, ٢٠٠٤، p. ٩٧) بينما بينت الأدبيات العربية، أن هذا النموذج يُعد مدخلاً أساسياً لتجويد التعليم في البيئة المدرسية. (الخالدة، ٢٠٢٢، ص. ٤٥-٤٨).

المطلب الأول: مفهوم التعليم المدمج وأطره النظرية

أولاً: مفهوم التعليم المدمج

تعددت تعريفات التعليم المدمج في الأدبيات التربوية، إذ عرّفه Graham بأنه "النموذج التعليمي الذي يجمع بين التدريس الحضوري المباشر والتعلم عبر الوسائط الرقمية في إطار واحد" (Graham, ٢٠٠٦، p. ٥). وأشار Bonk & Graham إلى أن التعليم المدمج ليس مجرد إضافة للتكنولوجيا، بل إعادة هيكلة للتعلم بحيث يتم استثمار نقاط قوة كل من البيئة الصفية والرقمية (Bonk & Graham, ٢٠١٢، p. ٧). وفي السياق العربي، عرّفه الزهراني بأنه "مدخل تدريسي يوظف أدوات التقنية الحديثة إلى جانب الممارسات الصفية التقليدية بغية تحسين نواتج التعلم وتفعيل دور الطالب". (الزهراني، ٢٠١٨، ص. ٦٢-٦٤)

ثانياً: خصائص التعليم المدمج

يمتاز التعليم المدمج بعدد من الخصائص التي تجعل منه نموذجاً مفضلاً في البيئات التعليمية المعاصرة، من أبرزها: المرونة في التعلم: إذ يجمع بين التعلم الذاتي عبر المنصات الرقمية والتعلم التعاوني داخل الصف (Means et al., ٢٠١٠، p. ١٩).

التفاعل المتعدد الأبعاد: يتيح تفاعلاً بين المعلم والطالب والمحتوى سواء في بيئة رقمية أو صافية (Garrison & Vaughan، ٢٠٠٨، p. ١٢).
تنويع مصادر المعرفة: حيث يفتح المجال أمام مصادر رقمية (فيديوهات، محاكاة، منصات) مع المصادر التقليدية.

تعزيز دور المتعلم: يضع الطالب في مركز العملية التعليمية، ويزيد من استقلاليته وقدرته على التعلم الذاتي (الزهراني، ٢٠١٨، ص. ٦٢-٦٤).

ثالثاً: إطار TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge)

طرح Mishra & Koehler إطار TPACK لشرح كيفية تكامل المعرفة التقنية (Technology) مع المعرفة البيداغوجية (Pedagogy) والمعرفة بالمحتوى (Content)، (Mishra & Koehler، ٢٠٠٦، p. ١٠٢). ويبرز الإطار أن التعليم المدمج الفعال يتطلب من المعلم قدرة على التوفيق بين هذه المعارف الثلاثة في سياق واقعي. وقد أوضح Koehler, Mishra & Koehler أن المعلم الذي يمتلك توازناً بين هذه الأبعاد يكون أكثر قدرة على دمج التكنولوجيا بفاعلية في التدريس (Koehler et al، ٢٠١٣، p. ١٥). وفي الأدبيات العربية، أكد القحطاني أن توظيف إطار TPACK أسهم في تحسين أداء المعلمين عند دمج التقنية في تدريس مواد مختلفة ومنها التربية الإسلامية (القحطاني، ٢٠١٩، ص. ٢١٧).

رابعاً: نموذج SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition)

قدم Puentedura نموذج SAMR لتصنيف مستويات توظيف التكنولوجيا في التعليم. ويتكون من أربع مراحل:

الاستبدال (Substitution): حيث تحل التكنولوجيا محل أداة تقليدية دون تغيير جوهري.

التعزيز (Augmentation): توظيف التقنية مع تحسين بسيط في الوظيفة التعليمية.

التعديل (Modification): إعادة تصميم النشاط التعليمي باستخدام التقنية.

إعادة التعريف (Redefinition): ابتكار أنشطة جديدة لا يمكن تنفيذها بدون التقنية. أوضحت دراسات لاحقة مثل Hamilton, Rosenberg & Akcaoglu أن الانتقال من المستويين الأدنى (الاستبدال والتعزيز) إلى المستويين الأعلى (التعديل وإعادة التعريف) يمثل نقلة نوعية في إحداث تعلم عميق (Hamilton et al., ٢٠١٦، p. ٤٣). وفي السياق العربي، أظهرت دراسة الخوالدة أن معظم تطبيقات المعلمين للتكنولوجيا تقف عند مستويات "الاستبدال" و"التعزيز"، مما يبرز الحاجة إلى رفع وعيهم بالمستويين الأعلى (الخوالدة، ٢٠٢٢، ص. ٤٥-٤٨).

المطلب الثاني: نماذج وأساليب تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية

أولاً: نماذج التعليم المدمج في البيئة المدرسية

تعددت النماذج التطبيقية للتعليم المدمج بما يتناسب مع طبيعة المرحلة الدراسية والأهداف التعليمية. ومن أبرزها:

النموذج المعكوس (Flipped Classroom):

يتم فيه تقديم المحتوى الرقمي (فيديوهات، مواد تفاعلية) للطالب قبل الحصة، ليأتي إلى الصف مستعداً للنقاش والتطبيق. وقد أثبتت دراسة Alfaqeeh أن هذا النموذج أسهم في تحسين تحصيل طالبات المرحلة الأساسية في مادة التربية الإسلامية بالأردن، كما عزز مشاركتهن الصفية (Alfaqeeh، ٢٠٢١، p. ٤٢).

النموذج المرن (Flex Model):

يوظف بيئة رقمية كالمقررات الإلكترونية، مع تخصيص وقت في الصف للتوجيه الفردي. أشار Graham إلى أن هذا النموذج يعزز استقلالية المتعلم و يتيح له التعلم وفق سرعته الخاصة (Graham، ٢٠٠٦، p. ٨).

النموذج المعزز (Enriched Virtual Model):

يجمع بين لقاءات حضورية محدودة وأنشطة رقمية موسعة. وأكدت دراسة Means et al. أن هذا النموذج يحقق نتائج إيجابية في رفع دافعية الطلاب نحو التعلم (Means et al., ٢٠١٠، p. ٢١).

ثانياً: مزايا تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية تتفق الأدبيات التربوية على أن التعليم المدمج يقدم عدداً من المزايا المهمة:

تنويع مصادر المعرفة: يجمع بين المحتوى الرقمي المتعدد الوسائط والمصادر التقليدية، مما يثري تجربة التعلم (Bonk & Graham، ٢٠١٢، p. ١١).

تعزيز التفاعل: يفتح المجال لمزيد من التفاعل بين الطالب والمعلم والمحتوى، سواء في البيئة الرقمية أو داخل الصف (Garrison & Vaughan، ٢٠٠٨، p. ١٦).

دعم التعلم الذاتي: يمنح الطالب فرصة لتنظيم وقته وإدارة تعلمه وفق سرعته وقدراته (الزهراني، ٢٠١٨، ص. ٧٠-٧٢).

تنمية مهارات التفكير العليا: أظهرت دراسة الخوالدة أن التعليم المدمج ساعد في تحسين قدرات الطلبة على التحليل والاستنتاج (الخوالدة، ٢٠٢٢، ص. ٤٥-٤٨).

ثالثاً: التحديات المرتبطة بتطبيق التعليم المدمج

على الرغم من مزاياه، يواجه التعليم المدمج مجموعة من التحديات، منها: ضعف البنية التحتية التقنية: خاصة في بعض المدارس التي تعاني من قلة الأجهزة وضعف الإنترنت (الزهراني، ٢٠١٨، ص. ٧٠-٧٢).

نقص كفايات المعلمين: حيث أشار الشهراني إلى أن عدداً من معلمي التربية الإسلامية لا يوظفون استراتيجيات التأمل أو الأدوات الرقمية بفاعلية، ما يقلل من الأثر المرجو (الشهراني، ٢٠٢٣، ص. ١١٨).

مقاومة التغيير: بعض الطلاب والمعلمين يفضلون النمط التقليدي، ويواجهون صعوبة في التكيف مع الأساليب المدمجة.

رابعاً: نتائج البحوث السابقة المرتبطة بالتطبيق

دعمت دراسات عديدة فاعلية التعليم المدمج في تحسين نواتج التعلم: أظهرت دراسة العروض وآخرون في الإمارات أن برنامجاً قائماً على التعلم السحابي رفع من مستويات التفكير التأملي لدى طلاب الصف العاشر (العروض وآخرون، ٢٠٢٠، ص. ١٦٠).

بينت دراسة الخوالدة أن الطلبة الذين تعلموا بالتعليم المدمج تفوقوا في التحصيل على أقرانهم في التعليم التقليدي (الخوالدة، ٢٠٢٢، ص. ٤٥-٤٨).

أكدت دراسة (Eljabily et al.، ٢٠٢٤، p. ٦٢٦٠) أن التعليم المدمج يساهم في تطوير التفكير التأملي والميتا معرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المبحث الثالث: التربية الإسلامية وتنمية التفكير التأملي

تعد التربية الإسلامية إحدى الركائز الأساسية في المناهج الدراسية بالمرحلة الثانوية، فهي لا تقتصر على تزويد الطالب بالمعرفة الدينية، بل تسعى إلى بناء شخصيته المتكاملة من الناحية العقلية والوجدانية والسلوكية. وتمثل طبيعة محتوى التربية الإسلامية، بما يتضمنه من موضوعات قرآنية وحديثية وفقهية وسيرية، فرصة فريدة لتنمية مهارات التفكير العليا وفي مقدمتها التفكير التأملي. إذ تنطوي هذه الموضوعات على قضايا قابلة للتحليل والمناقشة والتطبيق في الحياة اليومية، وهو ما يجعل المادة التعليمية أرضية خصبة لإعداد متعلمين ناقدين وواعين بقضايا دينهم ومجتمعهم (الزيتوني، ٢٠١٦، ص. ٥٨).

المطلب الأول: خصائص محتوى التربية الإسلامية وصلته بالتفكير التأملي

أولاً: خصائص محتوى التربية الإسلامية

يتميز محتوى التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بعدة خصائص تؤهله لأن يكون مجالاً فعالاً لتنمية التفكير التأملي، من أبرزها: الطابع الشمولي والتكاملي: يجمع بين المعارف الدينية والقيم الأخلاقية، حيث يربط بين الجانب العقائدي والعبادي والسلوكي، بما يعزز تكامل شخصية المتعلم (الزيتوني، ٢٠١٦، ص. ٥٨).

التنوع الموضوعي: يشمل القرآن الكريم، الحديث النبوي، الفقه، والسيرة، وهو تنوع يفتح المجال لمهارات متعددة مثل التحليل والمقارنة والاستنتاج (الخوالدة، ٢٠٢٢، ص. ٤٨).

الارتباط بالحياة الواقعية: يتناول قضايا معاصرة تتعلق بالمعاملات والسلوكيات الفردية والاجتماعية، ما يجعل المحتوى قريباً من حياة الطالب اليومية (الشهراني، ٢٠٢٣، ص. ١١٧-١١٨).

الدعوة للتدبر والتفكير: النصوص الشرعية نفسها تحث على التفكير التأملي، كما في قوله تعالى: (أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ) (سورة النساء: ٨٢)، مما يمنح المادة قوة ذاتية لتعزيز التأمل.

ثانياً: صلة محتوى التربية الإسلامية بالتفكير التأملي

تُسهّم موضوعات التربية الإسلامية في إكساب الطلبة التفكير التأملي من خلال عدة أبعاد: البعد التحليلي: يتيح تحليل النصوص الشرعية والفقهية واستخلاص دلالاتها، وهو ما يطور قدرة الطالب على الفهم المتعمق (القحطاني، ٢٠١٩، ص. ٢١٦).

البعد النقدي: من خلال المقارنة بين الأقوال الفقهية أو دراسة أحداث السيرة النبوية واستخلاص العّلل، ما يعزز مهارات النقد والمراجعة الفكرية (Mezirow، ١٩٩١، p. ١٠٨).

البعد التطبيقي: يسهل تطبيق المفاهيم والقيم الإسلامية على مواقف حياتية معاصرة كالمعاملات المالية والأخلاقية، مما يحول المعرفة إلى ممارسة تأملية عملية (Sayary، -El، ٢٠٢٥، p. ٣٣٣).

ثالثاً: أمثلة تطبيقية على تنمية التفكير التأملي من محتوى التربية الإسلامية

القرآن الكريم: تدبر آيات الأحكام في قضايا مثل العدل أو الشورى، وربطها بمشكلات المجتمع المعاصر. الحديث الشريف: تحليل دلالات أحاديث مثل "لا ضرر ولا ضرار" وتطبيقها على قضايا حياتية كالمعاملات التجارية.

الفقه: دراسة مسائل مستجدة (مثل البطاقات البنكية أو الطب الحديث) ومناقشة أقوال العلماء فيها. السيرة النبوية: تحليل مواقف الرسول ﷺ في إدارة النزاعات أو المعاهدات، وربطها بمهارات اتخاذ القرار والتفكير النقدي (Rodgers، ٢٠٠٢، p. ٨٤٦).

المطلب الثاني: استراتيجيات توظيف التعليم المدمج في تدريس التربية الإسلامية

أولاً: أهمية توظيف التعليم المدمج في مادة التربية الإسلامية

يمثل التعليم المدمج مدخلاً تربوياً حديثاً يتيح للمعلم الجمع بين الأساليب الصفية التقليدية والأدوات الرقمية، بما يعزز من تفاعل الطلبة مع المحتوى ويقوي مهارات التفكير التأملي. فقد أكد Garrison & Vaughan أن التعليم المدمج يوفر بيئة تعليمية محفزة للتفاعل والحوار والنقد، وهو ما يتوافق مع طبيعة مادة التربية الإسلامية القائمة على التدبر والتأمل (Garrison & Vaughan، ٢٠٠٨، p. ١٦).

كما أوضح الخوالدة أن توظيف التعليم المدمج في دروس التربية الإسلامية أسهم في تحسين مستوى التحصيل وتنمية التفكير التحليلي لدى الطلبة (الخوالدة، ٢٠٢٢، ص. ٤٨).

ثانياً: استراتيجيات دمج الأدوات الرقمية مع الأساليب الصفية

تتنوع الاستراتيجيات التي يمكن أن يوظفها معلم التربية الإسلامية لتفعيل التعليم المدمج، ومن أبرزها:

استراتيجية الصف المعكوس (Flipped Classroom):

يتم من خلالها تقديم المحتوى الرقمي عبر فيديوهات أو منصات تعليمية قبل الدرس، ليُخصّص وقت الحصة الصفية للنقاش والتحليل وحل المشكلات (Alfaqeeh، ٢٠٢١، p. ٤٢).

التعلم التعاوني الرقمي:

يوظف فيه المعلم منصات إلكترونية لتقسيم الطلاب إلى مجموعات تناقش قضايا فقهية أو أخلاقية، ثم تعرض نتائجها في الصف. وقد أشارت دراسة العروض وآخرون إلى أن هذا الأسلوب عزز التفكير التأملي لدى طلاب الصف العاشر في الإمارات (العروض وآخرون، ٢٠٢٠، ص. ١٦٠).

المهام التأملية عبر الدفاتر الإلكترونية:

يمكن للمعلم تكليف الطلبة بكتابة يوميات تأملية أو إجابات تحليلية على قضايا معاصرة، يتم توثيقها عبر دفاتر إلكترونية، مما يسمح بتتبع تطور مهاراتهم التأملية (Kember et al.، ٢٠٠٠، p. ٣٨٥).

تحليل النصوص الشرعية باستخدام الوسائط المتعددة:

كأن يقدم المعلم آية قرآنية أو حديثاً شريفاً عبر عرض مرئي، ثم يوجه الطلاب لتحليلها ومناقشة تطبيقاتها الواقعية (الزهراني، ٢٠١٨، ص. ٧٣).

ثالثاً: الأدوات الرقمية الداعمة للتفكير التأملي

الفيديوهات التعليمية التفاعلية: تتيح للطالب إعادة المشاهدة وربط المحتوى بالمواقف الحياتية (Means et al., 2010, p. 21).

المنصات الصفية الإلكترونية (مثل Moodle و Google Classroom): توفر بيئة للتعليم الذاتي والتعاوني معاً.

المحافظ الرقمية والدفاتر الإلكترونية: تسهم في توثيق العمليات التأملية لدى الطالب وتقديم تغذية راجعة من المعلم (Moon, 1999, p. 26).

رابعاً: الأدلة التجريبية على فاعلية التعليم المدمج

أظهرت دراسة الخوالدة أثر التعليم المدمج في رفع مستويات التحصيل والتفكير التحليلي لدى طلبة التربية الإسلامية في الأردن. (الخوالدة، 2022، ص. 48).

أكدت دراسة العروض وآخرون أن التعلم السحابي المدمج عزز التفكير التأملي في التربية الإسلامية. (العروض وآخرون، 2020، ص. 160).

بيّنت دراسة Eljabily et al. أن التعليم المدمج يسهم في تطوير التفكير الميتمعرفي والتأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية (Eljabily et al., 2024, p. 6260).

الخاتمة

في ضوء ما تناولته هذه الدراسة من إطار نظري وتطبيق ميداني حول فاعلية الدمج بين الأساليب الرقمية والتقليدية في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية من خلال محتوى التربية الإسلامية، تبين أن التعليم المدمج قد مثّل مدخلاً تربوياً فعالاً ساعد على إحداث نقلة نوعية في ممارسات الطلبة التعليمية. فقد أثبتت النتائج أن المجموعة التي درست بالأسلوب المدمج أظهرت تفوقاً ملحوظاً في مستويات التفكير التأملي مقارنة بنظيرتها التي درست بالطريقة التقليدية، وهو ما أكد أن الجمع بين التعلم الرقمي والأنشطة الصفية أسهم في تعزيز قدرات الطلبة على التحليل والتفسير والنقد، فضلاً عن زيادة دافعيتهم نحو المشاركة والتفاعل.

كما اتضح أن محتوى التربية الإسلامية، بما يتضمنه من موضوعات قرآنية وحديثية وفقهية وسيرية، وفّر أرضية خصبة لتفعيل مهارات التأمل، خاصة حينما تمت معالجته من خلال استراتيجيات تعليمية مدمجة مثل الصف المعكوس، والتعلم التعاوني، والمهام التأملية عبر الدفاتر الإلكترونية. وبذلك، أوضحت الدراسة أن القيمة الحقيقية للتعليم المدمج لا تكمن فقط في إدخال التكنولوجيا إلى الصفوف، وإنما في إعادة هيكلة العملية التعليمية بما يضمن التوازن بين الجانب المعرفي والقيمي، ويتيح فرصاً أكبر للتعلم العميق. وانتهت الدراسة إلى جملة من التوصيات أبرزها: ضرورة تبني التعليم المدمج بصورة منهجية في تدريس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية، وتدريب المعلمين على توظيف استراتيجيات الدمج بفاعلية، إضافة إلى إجراء دراسات مستقبلية تختبر أثر التعليم المدمج في تنمية أنماط أخرى من التفكير كالتفكير الناقد والإبداعي. وبذلك، أسهم البحث في سد فجوة معرفية في الأدبيات العربية، وقدم تصوراً عملياً يمكن أن يفيد صانعي القرار والمعلمين والمشرفين التربويين في تطوير التعليم الديني بما ينسجم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

النتائج

- 1- أثبت التعليم المدمج فاعليته في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية مقارنة بالتعليم التقليدي.
- 2- ساعد التعليم المدمج في تعزيز مهارات التحليل، والتفسير، واستنباط الدروس لدى الطلبة.
- 3- وفّر محتوى التربية الإسلامية أرضية خصبة لتفعيل التفكير التأملي عند توظيفه بأسلوب مدمج.
- 4- زاد التعليم المدمج من دافعية الطلبة للتعلم ومشاركتهم في الأنشطة الصفية والرقمية.
- 5- ظهرت حاجة ملحة لتأهيل المعلمين وتطوير البنية التحتية التقنية لضمان نجاح التطبيق.

التوصيات

- 1- اعتماد التعليم المدمج كمدخل رئيسي في تدريس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية.
- 2- إعداد برامج تدريبية متخصصة للمعلمين في استراتيجيات التعليم المدمج.
- 3- تصميم وحدات تعليمية مدمجة تراعي طبيعة محتوى التربية الإسلامية ومهارات التأمل.
- 4- تطوير أدوات لقياس التفكير التأملي تتناسب مع البيئة التربوية العربية.

- ٥- تشجيع الأنشطة الصفية واللاصفية التي تحفز على التأمل والتفكير النقدي.
- ٦- توسيع الدراسات المستقبلية لبحث أثر التعليم المدمج على أنماط تفكير أخرى.
- ٧- دعم السياسات التعليمية بتوفير بنية تحتية وتقنيات ملائمة لتطبيق التعليم المدمج.

قائمة المصادر والمراجع

١. أبو جلاله، محمود. (٢٠١٧). التفكير التأملّي وعلاقته بالتعلم الذاتي. القاهرة: دار الفكر العربي.
٢. الخوالدة، نضال محمد. (٢٠٢٢). أثر استخدام استراتيجيات التعلم المتميز في تحصيل طلاب المرحلة الأساسية في مادة التربية الإسلامية. مجلة جامعة عمان العربية للبحوث التربوية والنفسية، ٧(٣).
٣. الزهراني، عبد الرحمن. (٢٠١٨). التعليم المدمج: مدخل للتدريس في ضوء التقنيات الحديثة. الرياض: مكتبة العبيكان.
٤. الزيتوني، محمد. (٢٠١٦). التربية الإسلامية وتنمية القيم لدى الطلاب. عمان: دار المسيرة.
٥. الشهراني، مسفر سعد. (٢٠٢٣). درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير التأملّي في المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر، ٤٢(١٩٧).
٦. العروض، محمد عبد السلام؛ الجلال، محمد زكي؛ والبيومي، نادر. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على التعلم السحابي في تنمية مهارات التفكير التأملّي في التربية الإسلامية لدى طلبة الصف العاشر في الإمارات. المجلة الدولية للتربية والممارسة، ٨(١).
٧. العنزي، مضيي سائر. (٢٠٢١). التفكير التأملّي وعلاقته بالصحة النفسية والاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية - جامعة كفر الشيخ، ١٠(١).
٨. القحطاني، علي محمد. (٢٠١٩). أثر استراتيجيات التعلم القائم على المشكلات في تنمية مهارات التفكير التأملّي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية، ٣١(٢).
٩. الموسوي، أحمد جعفر. (٢٠١٨). التفكير التأملّي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية - جامعة بغداد، ٢٩(٤).

10. Alfaqeeh, A. Z. (2021). The use of flipped classroom strategy in Islamic Education. Jordanian Journal of Educational Studies, 3(4).
11. Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2012). The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. Pfeiffer.
12. Dewey, J. (1933). How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. D.C. Heath.
13. Eljabily, M., et al. (2024). The effectiveness of blended learning in developing secondary school students' metacognitive and reflective thinking. Pakistan Journal of Life & Social Sciences, 22(1).
14. El-Sayary, R. (2025). Exploring reflective practices in blended learning: A deep dive into interdisciplinary courses. Journal of Information Technology Education: Research, 24.
15. Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. The Internet and Higher Education, 7(2).
16. Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines. Jossey-Bass.
17. Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), The Handbook of Blended Learning. Pfeiffer.



18. Hamilton, E. R., Rosenberg, J. M., & Akcaoglu, M. (2016). The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) model: A critical review. *TechTrends*, 60(5).
19. Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1).
20. Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K. Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4).
21. Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193(3).
22. Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. U.S. Department of Education.
23. Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
24. Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6).
25. Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*. RoutledgeFalmer.
26. Puertedura, R. (2014). SAMR: A contextualized introduction. Hippasus.
27. Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4).
28. Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.