فاعلية برنامج قائم على نموذج الاستقصاء الدوري في تدريس التاريخ على تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدي طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية

إعداد

د. محمود محمد مصطفي محمود

مدرس المناهج وطرق التدريس التاريخ

كلية التربية – جامعة أسوان

تاريخ استلام البحث ٢٠١٩/٩/٩

تاريخ قبول البحث ٢٠١٩/٩/٢٠

فاعلية برنامج قائم على نموذج الاستقصاء الدوري في تدريس التاريخ على تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدي طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية

د. محمود محمد مصطفي محمود

ملخص البحث

استهدف البحث التحقق من فاعلية برنامج قائم على نموذج الاستقصاء الدوري في تدريس التاريخ على تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدي طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية وتكونت عينة البحث من (٣١) طالباً من طلاب الفرقة الرابعة شعبة التاريخ تم الاعتماد عليها كمجموعة تجريبية واحدة تم تطبيق أداة البحث قبلياً عليها ثم تدريس البرنامج المقترح لها ثم تطبيق أداة البحث بعدياً عليه، ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد أداة البحث المتمثلة في: اختبار مهارات التفكير التأملي .

وقد أظهرت نتائج البحث وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج وجود حجم تأثير وفاعلية كبيرة لاستخدام برنامج قائم على نموذج الاستقصاء الدوري في تدريس التاريخ على تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدي طلاب المجموعة التجريبية، وقد انتهى البحث بتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي ترتبط بتوظيف نموذج الاستقصاء الدوري في تدريس التاريخ والدراسات الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: نموذج الاستقصاء الدوري، تدريس التاريخ، مهارات التفكير التأملي .

effectiveness of a program based on the periodic survey model in teaching history on the development of some Reflective thinking skills among the students of History Department, Faculty of Education.

Abstract:

The research aims at verifying the effectiveness of a program based on the periodic survey model in teaching history on the development of some Reflective thinking skills among the students of History Department, Faculty of Education The sample of the study was consisted of (30) student in the fourth grade of as the History Department students experimental group of the study applying on them the tools of the study in the post test then teaching for them the suggested program after that applying the research tools. The research tool was prepared in the following field test for Reflective thinking skills.

The results showed that there was statistically significant difference at the level of (0,05) between the mean scores of pre and post test of the Reflective thinking skills For the benefit of the post test. The results also showed a large amount of impact and effectiveness of a program based on the periodic survey model in teaching history on the development of some Reflective thinking skills Among the experimental group. The the research concluded to a set of recommendations and suggestions related to periodic survey model in teaching history and social studies.

Keywords: periodic inquiry form, history teaching, Reflective thinking skills.

فاعلية برنامج قائم على نموذج الاستقصاء الدوري في تدريس التاريخ على تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدي طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية

د. محمود محمد مصطفي محمود

مقدمة:

في ظل التقدم العلمي والتراكم السريع للمعارف الإنسانية والحضارية وتجددها بصورة مستمرة، والتغيرات المتسارعة في كافة مجالات الحياة، كان لابد من الاهتمام بتنمية مهارات التفكير المختلفة لدى المتعلمين، وتشجيعهم على استخدام قدراتهم العقلية في مواجهة التحديات المتعددة في هذا العصر الذي نعيشه.

وهذا يتطلب أن تتحول العملية التعليمية من مجرد نقل المعلومات إلى التعلم القائم على البحث والاستقصاء والتساؤلات وجمع الأدلة والفحص النقدى للمعلومات وتحليل العمليات بما ينمى مهارات عقلية عليا تتولد عنها معارف جديدة ، وتتعدد عمليات التفكير التى تقع فى مستويات التفكير العليا حيث تشمل الأنواع المركبة من التفكير كاتخاذ القرار والتفكير الناقد والتفكير فى حل المشكلات والتفكير الإبداعى والتفكير فيما وراء المعرفة.(زيتون ٢٠٠٣، ٤١)

وتعتبر عملية الاستقصاء في جوهرها وسيلة لمشاركة المتعلمين بأسئلة تسعى إلى أن تعطي تفسيرات للعالم المحيط بهم , والتعلم من خلال الاستقصاء يعطي للطلاب فرصة للمشاركة والبحث في المشكلات المنهجية على غرار الإجراء ات التي يستخدمها العلماء.

والاستقصاء عملية تحدث عندما يواجه المتعلمون مشكلةً في صورة موقف غامض متغاير أي يتعارض مع فهم المتعلمين وإدراكهم ويطلب من المتعلمين الاستعانة بمصادر التعلم المختلفة من خلال مهارات جمع المعلومات والملاحظة والقياس والمقارنة والتصنيف ليصلوا إلى الحلول المطلوبة. (الطيطي، ٢٠٠٨ ١٦٢)

وقد تم تطبيق التدريس الاستقصائي في الصف الدراسي في القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية إذ تم توظيفه في عديد من مشروعات تطوير تدريس المواد الاجتماعية، ومنذ ذلك الحين يعد واحداً من أهم أنواع التدريس المستخدمة في ذلك المجال.(المسعودي، اللامي ٢٠١٤، ١٣٢) ، ولابد أن تكون بيئة الصف في التدريس الاستقصائي بشكل يسمح بالنقاش وتبادل الآراء والأفكار والمشاعر والتعاون بين الطلاب.(زيتون ٢٠٠٤، ٢٢٧)

ويعتبر الاستقصاء عملية تفاعلية تتميز بدور المتعلم النشط من خلال القيام بأنشطة تركز على طرح الأسئلة والاكتشاف والقدرة على التفسير، والهدف من ذلك مساعدة المتعلم على اكتساب فهم أفضل للعالم المحيط من خلال ربط ما يتعلمه المتعلمون من أنشطة بتجارب الحياة الواقعية حولهم. (Hauser.Jane,2005, 2)

ولقد أجريت مجموعة من الدراسات استهدفت تقصي فاعلية الاستقصاء بشكل عام ونموذج الاستقصاء الدوري بشكل خاص في التعليم والتعلم لتحقيق بيئة تعليمية تواكب العصر الذي نعيشه اليوم، ومن هذه الدراسات:

- **دراسة ليزيت و آخرين (Lisette& Joop & Albert, 2009)** التي هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام نموذج الاستقصاء الدوري في استيعاب بعض المفاهيم الكيميائية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية نموذج الاستقصاء الدوري في استيعاب طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم الكيميائية المتضمنة في موضوع " الانتشار الجزيئي."

- **دراسة سيمسيك و كابابينار(Simsek&Kabapinar, 2010)** التي هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام إستراتيجية التعلم القائم على الاستقصاء في استيعاب المفاهيم العلمية وتنمية عمليات العلم والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في تركيا،وقد توصلت الدراسة إلى فعالية استراتيجية التعلم القائم على الاستقصاء في الاستيعاب المفاهيمي وتنمية عمليات العلم لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود تحسن ملحوظ في اتجاهات التلاميذ نحو العلوم.

- **دراسة كينج واخرين(Qing& Jing & Yan،2010)** التي هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام التعلم القائم على الاستقصاء في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين قبل الخدمة، وقد توصلت الدراسة إلى فعالية التعلم القائم على الاستقصاء في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين قبل الخدمة.

- **دراسة البعلي (٢٠١٢)** التي هدفت إلى تقصي فعالية استخدام نموذج الاستقصاء الدوري في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار عمليات العلم والاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود ارتباط دال إحصائياً بين التحصيل في مادة العلوم وعمليات العلم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، في حين لم يوجد ارتباط دال إحصائياً بينهما لدى تلاميذ المجموعة الضابطة.

- **دراسة الركب(٢٠١٥)** التي هدفت إلى تقصي أثر نموذج الاستقصاء الدوري في اكتساب المفاهيم العلمية ومهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي بالأردن مقارنة بالطريقة المعتادة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في اكتساب المفاهيم العلمية واكتساب مهارات التفكير العلمي تعزي إلى نموذج الاستقصاء الدوري.

- **دراسة خيال (٢٠١٥)** التي استهدفت معرفة أثر استعمال نموذج الاستقصاء الدوري في تحصيل مادة التاريخ واستبقائها لدى طلاب الصف الأول المتوسط، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي واستبقاء أثر التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة خليفة (٢٠١٦)** التي تقصت أثر نموذج الا ستقصاء الد وري في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية واستبقائها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط،

وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي واستبقاء أثر التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة محمد (٢٠١٧)** التي استهدفت تعرف أثر نموذج الاستقصاء الدوري في تحصيل مادة علم الاحياء لدى تلاميذ الصف الخامس العلمي وتفكيرهم المنظومي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي واختبار مهارات التفكير المنظومي لصالح المجموعة التجريبية.

ونلاحظ مما سبق أن الدراسات الخاصة بنموذج الاستقصاء الدوري أجريت في مراحل تعليمية مختلفة، وأنها أثبتت فاعلية استخدام نموذج الاستقصاء الدوري في رفع مستوى التحصيل فى المواد التعليمية المختلفة وتنمية مهارات التفكير بشكل عام، على عكس الطرق المعتادة في التدريس التي تجعل من التحصيل القائم على الحفظ والاستظهار أول اهتماماتها؛ وهذا يؤدي إلى النسيان السريع للمادة العلمية وعدم تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين؛ مما حدا بالباحث إلى تقصي فاعلية استخدام نموذج الاستقصاء الدوري في تدريس التاريخ في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدي طلاب كلية التربية شعبة التاريخ.

والتفكير التأملي هو أحد أشكال التفكير التي يجب الاهتمام بهامن قبل القائمين على العملية التعليمية وتشجيع الطلاب على ممارستها، ولن يكون ذلك إلا عند فهم المعلم لهذا النمط من التفكير واستخدام الطرق المحفزة له .ولا يعد التفكير التأملي عملية سهلة ؛ لأنه يتطلب تركيزاً مستمراً ليس فقط في الموضوع، ولكن أيضاً في كيفية تصور المعرفة الكلية وإمكانية تغيير طريقة التفكير في ضوء الخبرة السابقة والحالية (Moseley,2005, 314) .

وبسبب إشكالية جودة التعليم والتعلم فى الدول المتقدمة والنامية توجد دعوة جادة لدعم التعلم ودفع قدرة الطلاب على التعلم؛ وبذلك يمكن تنمية عقول المتعلمين لتكون لديهم القدرة على الإبداع والاختراع من خلال تفعيل دوافعهم

الكامنة وأيضاً عن طريق تشغيل آلياتهم الذهنية إلى أقصى حد ممكن بما يتوافق مع متطلبات عصر العولمة.(إبراهيم ٢٠٠٩، ١٥:١٦)

ويعتبر التفكير التأملي من أهم النتاجات التعليمية للمواد الدراسية بشكل عام ؛ لذا نشط عدد من الباحثين لإجراء عديد من البحوث والدراسات التى استهدفت تنمية مهارات التفكير التأملي في المراحل التعليمية المختلفة، ومنها:

- **دراسة الترهونى(٢٠١٨)** التي استهدفت تقصي فاعلية برمجية وسائط متعددة فى الجغرافيا الطبيعية وفق النظرية التوسيعية فى تنمية بعض التصورات الجغرافية ومهارات التفكير التأملى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وكان من أهم نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية فى القياس البعدى لاختبار مهارات التفكير التأملى لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة الطوبشي(٢٠١٧)** التي كشفت عن فاعلية تدريس العلوم في ضوء الإعجاز العلمي القرآني في تنمية التفكير التأملي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية حيث أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي والتحصيل لصالح المجموعة التجريبية .

- **دراسة عبد اللطيف(٢٠١٦)** التي تقصت أثر استخدام إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة فى تنمية بعض مهارات التفكير التأملى والاتجاه نحو التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وقد توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات المجموعتين (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) فى القياس البعدى لاختبار التفكير التأملى لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة الشربينى(٢٠١٦)**التي تقصت فاعلية استخدام الخرائط الذهنية فى تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو المادة ، وقد توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً

عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير التأملي (الأبعاد والدرجة الكلية)، ماعدا بعد مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة فهو دال عند مستوى (٠,٠٥) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

- **دراسة إرحيم (٢٠١٦)** التي توصلت إلى فاعلية برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير التأملي والميل إلى مادة الجغرافيا لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وأوصت بتدريب المعلمين على استراتيجيات تعليم وتعلم التفكير من خلال البرامج التدريبية وورش العمل المتكررة في أثناء الخدمة مع الاهتمام بمستويات التفكير العليا في تعلم الجغرافيا و تعليمها للتلاميذ في جميع المراحل التعليمية ، وإعادة النظر في بناء مناهج الدراسات الاجتماعية (الجغرافيا) لكافة المراحل، بحيث تشمل مهارات التفكير التأملي والتنويع فيها بما يتلاءم مع المرحلة العمرية.

ومن خلال مراجعة الباحث لتلك المجموعة من البحوث والدراسات السابقة اتضح أنها استخدمت طرقاً وأساليب وتقنيات مختلفة لتنمية مهارات التفكير التأملي، مثل: نظرية الذكاءات المتعددة، وبرنامج كورت ، والوسائط المتعددة، وبعض استراتيجيات التعلم البنائى ، والخرائط الذهنية وغيرها، وهذا يدلل على أهمية تنمية مهارات التفكير التأملي باعتباره ناتجاً من نواتج التعلم الهامة للعملية التعليمية.

ويعد الهدف الأسمى من دراسة مادة التاريخ هو أن نعلم التلاميذ كيف يفكرون ؛ حيث أصبح محتوى مادة التاريخ وسيلة من الوسائل التي تساعد على اكتساب مفاهيم وتعميمات ومهارات وأساليب بحث وتساعد على فهم أكثر للمادة التأملية؛ ومن ثم فإن التدريس الجيد لمادة التاريخ لا يكتفى بتزويد المتعلمين بالمعلومات التأملية والحقائق، وإنما يجب أن يتجه إلى تنمية ميولهم إلى القراءة الناقدة وإكسابهم مهارات الدراسة الذاتية ومهارة الملاحظة وجمع المعلومات ونقدها وتحليلها وتفسيرها والاستنتاج منها (البرعي ٢٠٠٨، ١٧)

وتكمن أهمية التاريخ كمادة دراسية في أنها تساهم بشكل فعال فى تنمية مهارات التفكير لدي الطلاب؛ لأنه لا تتضح قيمة التاريخ كمادة دراسية فى تقديم معلومات تاريخية فحسب، وإنما لإكساب الطلاب المهارات العقلية العليا من نقد وتحليل وتفسير واستنتاج وإصدار للأحكام، وهذا هو الدور الحقيقى الذى ينبغى أن يتحقق من خلال تدريس التاريخ، كما لا تبدو قيمة مادة التاريخ فى تسجيل الماضى فقط ، بل هى مجال لتنمية التفكير التأملي والتفكير الناقد والتفكير الإبداعى؛ مما يجعل المتعلمين يعملون كمؤرخين من حيث: طرح الأسئلة ، وجمع المعلومات والحقائق وتبادلها، ومعرفتهم بالعالم الذى يحيط بهم، وفهمهم أنفسهم ومكانتهم فى المجتمع.(عبدالوهاب ٢٠٠٨، ٩: ١٧)

ويعتبر التفكير التأملي من أهم النتاجات التعليمية للمواد الدراسية بشكل عام ولمادة الدراسات الاجتماعية والتاريخ بشكل خاص ؛ لذا نشط عدد من الباحثين لإجراء عديد من البحوث والدراسات التى استهدفت تنمية مهارات التفكير التأملي في المراحل التعليمية المختلفة، ومنها:

- **دراسة دياب(٢٠١٨)** التي هدفت إلى قياس فاعلية المتاحف الافتراضية فى تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التأملى والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، وكان من أهم نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لاختباري مهارات التفكير التأملي والتحصيل لصالح المجموعة التجريبية

- **دراسة السيد(٢٠١٧)** التي أوصت بضرورة استخدام أساليب وطرق تدريسية تنمى مهارات التفكير المختلفة بصفة عامة والتفكير التأملى بصفه خاصة من خلال مناهج الدراسات الاجتماعية وطرق تدريسها.

- **دراسة نعمة(٢٠١٧)** التي هدفت إلى تعرف فاعلية التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأوضحت النتائج وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في

التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير التأملي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة عبد الله(٢٠١٦)**التي هدفت إلى تقصي أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لاختبار التفكير التأملى لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة المسيرى(٢٠١٦)** التي هدفت إلى تقصي فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية بعض المهارات الاستقصائية والتفكير التأملى فى الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وقد كشفت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين أداء المجموعتين فى التطبيق البعدى لاختبار المهارات الاستقصائية واختبار مهارات التفكير التأملى يرجع إلى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى الدراسات الاجتماعية.

- **دراسة أحمد(٢٠١٣)** التي تقصت فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس التاريخ على تنمية بعض مهارات التفكير التأملي والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي وتوصلت الدراسة إلي فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، كما أشارت إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في اختباري : مهارات التفكير التأملي والتحصيل في التطبيقين : القبلي، والبعدي، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

ومن خلال مراجعة الباحث لتلك المجموعة من البحوث والدراسات السابقة اتضح أنها استخدمت طرقاً وأساليب وتقنيات مختلفة لتنمية مهارات التفكير التأملي، مثل: المتاحف الافتراضية، والتعلم المتمايز، والذكاءات المتعددة،

وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، واستراتيجية التساؤل الذاتي وغيرها، ولم توجد دراسة في – حدود علم الباحث– استهدفت تعرف فعالية برنامج قائم على الاستقصاء الدوري في تدريس التاريخ في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية؛ وهذا ما يمثل بؤرة اهتمام البحث الحالي.

ولقد دعم ذلك التوجه والاهتمام لدى الباحث:

١– ملاحظة الباحث مجموعة من معلمى التاريخ بالمراحل التعليمية المختلفة فى بعض مدارس محافظة أسوان، وذلك من خلال إشرافه على برنامج التربية العملية من أن المعلمين فى أثناء الخدمة مازال معظمهم يعتمدون على الطرق التقليدية المعتادة فى التدريس.

٢– التدريس لطلاب كلية التربية شعبة التاريخ بالطرق التقليدية دون الوقوف على المغازي الكامنة وراء الحدث التاريخي؛ مما أفقد الطالب المعلم مهارة مهمة من مهارات التدريس وهي مدى التمكن من المادة العلمية ؛ مما يجعل المتعلم متلقياً ومستقبلاً للمعلومة ؛ ومما يؤدى إلى حفظ المعلومات ونسيانها السريع دون الاستفادة منها فى المواقف الحياتية المختلفة.

٣– ملاحظة الباحث مجموعة من طلاب كلية التربية– تخصص تاريخ– في أثناء التدريب الميداني في المدارس من أنهم يستخدمون طرقاً للشرح وتوصيل المعلومة ليس من أهدافها تنمية التفكير لدى المتعلمين .

وتأسيسا على ما سبق يرى الباحث أن الغالبية العظمى من القائمين على تدريس التاريخ لا يستخدمون الاستراتيجيات الحديثة التي تعد أساسا مهماً في تنمية التفكير بأنواعه، ومنها نموذج الاستقصاء الدوري؛ وذلك لقلة خبرتهم ومعلوماتهم عن هذا النموذج وكذلك كيفية استعماله .

- مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث الحالى فى تدنى مستويات امتلاك طلاب كلية التربية شعبة التاريخ لمهارات التفكير التأملي التي تعد من المهارات الهامة التي تسعى مادة التاريخ لتحقيقها.

- أسئلة البحث :

سعى البحث الحالى إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مهارات التفكير التأملي اللازمة لطلاب شعبة التاريخ بكلية التربية ؟

٢- ما صورة برنامج قائم على نموذج الاستقصاء الدوري في تدريس التاريخ لتنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية ؟

٣- ما فاعلية البرنامج القائم على الاستقصاء الدوري في تدريس التاريخ في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية ؟

- فرض البحث :

حاول البحث الحالى اختبار صحة الفرض الآتي:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي.

- أهداف البحث :

هدف البحث الحالى إلى :

١- تصميم برنامج قائم على نموذج الاستقصاء الدوري في تدريس التاريخ لتنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية .

٢- تعرف فاعلية برنامج قائم على نموذج الاستقصاء الدوري في تدريس التاريخ على تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية .

- أهمية البحث :

نبعت أهمية البحث الحالى مما يأتي:

١- يمكن أن يسهم في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي بوصفها من النتاجات التعليمية المهمة لتدريس مادة التاريخ؛ الأمر الذي قد يسهم في اكتساب المتعلمين مهارات التأمل والملاحظة ، وتحديد نقاط القوة والضعف وكشف المغالطات ، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة واتخاذ القرارات وغيرها من مهارات البحث التأملي.

٢- يقدم نموذجاً إجرائياً لكيفية استخدام نموذج الاستقصاء الدوري فى تدريس التاريخ ؛ مما يساعد معلمى هذه المادة على تنفيذ دروسهم باستخدام هذا النموذج .

٣- جاء البحث تلبية لما ينادى به التربويون من ضرورة تبنى نماذج تدريسية حديثة تجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية ، مزوداً بمهارات التعلم الذاتى والتفكير بأنواعه المختلفة وذلك مواكبة لروح العصر واتجاهاته.

- حدود البحث :

اقتصر البحث الحالي على الحدودالآتية:

١- مجموعة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة التاريخ بكلية التربية جامعة أسوان بلغ عددهم (٣١) طالباً .

٢- برنامج قائم على نموذج الاستقصاء الدوري في تدريس التاريخ لطلاب الفرقة الرابعة شعبة التاريخ.

٣- بعض مهارات التفكير التأملي:التأمل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة.

- مواد البحث وأداته:

قام الباحث بإعداد مواد البحث وأداته الآتية:

أولاً- مواد البحث:

١- قائمة بمهارات التفكير التأملي اللازمة لطلاب شعبة التاريخ بكلية التربية.

٢- البرنامج القائم على نموذج الاستقصاء الدوري في تدريس التاريخ.
٣- كتيب الطالب.
٤- دليل إرشادى لتدريس البرنامج القائم على نموذج الاستقصاء الدوري .
ثانياً- أداة البحث:
١- اختبار مهارات التفكير التأملي.

- منهج البحث :

١- استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسة الأدبيات والدراسات السابقة والاطلاع عليها.
٢- استخدم الباحث المنهج التجريبى التربوى ذا المجموعة الواحدة، حيث استهدف البحث الحالى تقصى فاعلية برنامج قائم على نموذج الاستقصاء الدوري"متغير مستقل" على تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية "متغير تابع".

- مصطلحات البحث :

١- نموذج الاستقصاء الدوري: Cyclic Inquiry model

عرفه Bruce & Bishop ، (2002) بأنه: نموذج للتدريس الصفي يتضمن عدة مراحل متتابعة تؤكد إثارة ذهن المتعلم حول فكرة معينة أو مفهوم أو مشكلة ما، وتشجيعه على طرح التساؤلات والاستفسارات حولها بهدف اكتشاف معارف جديدة بنفسه، وهذه المراحل تتخذ مساراً دورياً تبدأ بمرحلة التساؤل، ثم الاستقصاء، وتكوين الأفكار الجديدة، والمناقشة، وأخيراً التأمل في نتائج مراحل الاستقصاء السابقة Bruce & Bishop،2002:P25).

أما التعريف الإجرائي Operational Definition فمؤداه:

تدريس الموضوعات التاريخية المتضمنة ببرنامج (عصر الخلافة الراشدة) لطلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية شعبة التاريخ وفق نموذج تدريسي يعتمد على مجموعة من الخطوات المتتابعة، يشترك طلاب (المجموعة التجريبية) فيه على

شكل مجموعات تعاونية، ومن خلال مراحل متتابعة لتعلم تلك الموضوعات وتحقيق أهداف تعليمية.

٢- مهارات التفكير التأملي:

عرف عفانة واللولو التفكير التأملي بأنه ": قدرة التلميذ المعلم على تبصر المواقف التعليمية وتحديد نقاط القوة والضعف وكشف المغالطات المنطقية، في هذه المواقف واتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة بناءً على دراسة واقعية منطقية للموقف التعليمي(عفانة واللولو، ٢٠٠٢،ص٤).

ويعرف الباحث التفكير التأملي إجرائياً بأنه: قدرة الطلاب مجموعة البحث على تبصر المواقف التعليمية وتحديد نقاط القوة والضعف وكشف المغالطات المنطقية، في هذه المواقف واتخاذ القرارات وذلك من خلال دراستهم برنامج (عصر الخلافة الراشدة) باستخدام نموذج الاستقصاء الدوري ، ويقاس ذلك بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المعد لهذا الغرض.

- إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث واختبار صحة فرضه اتبع الباحث الخطوات الآتية :

١- دراسة نظرية من خلال الرجوع إلى الأدب التربوى والبحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات البحث المستقلة والتابعة تتضمن نموذج الاستقصاء الدوري ، ومهارات التفكير التأملي.

٢- إعداد قائمة بمهارات التفكير التأملي االتي ينبغي إكسابها لطلاب شعبة التاريخ بكلية التربية، وعرضها علي المحكمين المتخصصين، لتحديد مدي مناسبتها للطلاب وتعديلها في ضوء آرائهم ومقترحاتهم.

٣- اختيار المحتوى التعليمي للبرنامج (عصر الخلافة الراشدة).

٤- بناء البرنامج القائم على نموذج الاستقصاء الدوري في تدريس التاريخ باتباع الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة ببناء البرامج التعليمية.

– تصميم البرنامج، ويشتمل على تحديد الأهداف العامة والخاصة للبرنامج، تنظيم محتوى البرنامج، تحديد الوسائل والأنشطة التعليمية، تحديد مصادر التعلم وطرق التدريس واستراتيجياته ، تحديد أساليب التقويم المناسبة.

– عرض البرنامج علي السادة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس للتأكد من صلاحيته والتوصل إلى صورته النهائية.

٥– إعداد كتيب إرشادي للطالب لدراسة البرنامج.

٦– إعداد دليل إرشادي للمعلم لتدريس البرنامج.

٧– عرض (كتيب الطالب– دليل المعلم) علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتعديلهما في ضوء آرائهم ومقترحاتهم.

٨– إعداد اختبار مهارات التفكير التأملي، والتأكد من صدقه وثباته.

٩– إجراء التجربة الاستطلاعية لضبط مواد البحث وأدواته وتقنينها.

١٠– اختيار مجموعة البحث من طلاب الفرقة الرابعة شعبة التاريخ بلغ عددهم (٣١) طالباً بكلية التربية بأسوان للعام الجامعي ٢٠١٨– ٢٠١٩م.

١١– تطبيق اختبار مهارات التفكير التأملي علي مجموعة البحث قبل التدريس(التطبيق القبلى).

١٢– تدريس البرنامج لمجموعة البحث.

١٣– تطبيق اختبار مهارات التفكير التأملي علي مجموعة البحث بعد التدريس (التطبيق البعدي).

١٤– إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة والتوصل إلى النتائج ومناقشتها وتحليلها وتفسيرها.

١٥– طرح مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الإطار النظري للبحث

أولاً- خلفية نظرية:

الاستقصاء الدوري هو نمط أو نوع من التعلم الذي يستخدم فيه المتعلم مهارات واتجاهات لتنظيم المعلومات وتقويمها من أجل توليد معلومات جديدة، ويؤيد هذا التعريف الاتجاه القائل بأن: الاستقصاء يولد المعرفة من خلال البحث وطرح الأسئلة اللازمة لذلك.

وكلمة استقصاء مرادف لكلمة تقصي لغوياً، فقد ورد في المعجم الوسيط" تقصى الأمر أي بلغ أقصاه في البحث عنه، ونقول استقصى الأمر أي بلغ أقصاه في البحث عنه " ويعد الاستقصاء (التقصى) من طرائق التدريس المهمة التي تساعد في تزويد المتعلمين بالمهارات اللازمة للبحث عن المعرفة واكتسابها، (العفيفي، أمبوسعيدي، سليم ،٢٠١١، ٣٢٧).

كما عرف أيضاً بأنه: "مجموعة من الممارسات التعليمية التى يقودها التحقيق أو البحث، ويمكن أن تكون هذه الممارسات متمركزة حول المتعلم أو يتم توجيهه لها، ويحدث التعلم نتيجة لمعالجة المعلومات من قبل المتعلمين والتوصل لإجابات لأسئلة محددة، أو حلول لمشكلات معينة، ويتم عرض هذه النتائج من خلال معالجة وتفسير البيانات التجريبية أو تقارير دراسة الحالة (Aditomo, A., 2011, 2-3).

وقد عرفه (زيتون،٢٠٠١) بأنه: عملية ذاتية تتم من قبل الطلاب في الفصول الدراسية وخارجها عندما يحفزون على دراسة ظاهرة أو موضوع معين بغرض اكتشاف معلومات عنه أو حل مشكلة أو طرح تساؤلات بشأنه (زيتون،٢٠٠١، ٢٢٤).

كما عرفه(عطية، ٢٠١٦) بأنه نموذج إجرائي للتدريس الصفي ذو خطوات متتابعة تأخذ مساراً دورياً تبدأ بالتساؤل فالاستقصاء وتكوين الأفكار والمناقشة وتنتهي بالتأمل وطرح تساؤلات لتقويم ماتم خلال عمليات الاستقصاء والنتائج التي تم التوصل إليها. (عطية، ٢٠١٦ ، ٣٤٨)

نموذج الاستقصاء الدوري Cyclic Inquiry model :

هو نموذج للتدريس الصفي يتضمن عدة مراحل متتابعة تؤكد إثارة ذهن المتعلم حول فكرة معينة أو مفهوم أو مشكلة ما، وتشجيعه على طرح التساؤلات والاستفسارات حولها بهدف اكتشاف معارف جديدة بنفسه، وهذه المراحل تتخذ مساراً دورياً تبدأ بمرحلة التساؤل، ثم الاستقصاء، وتكوين الأفكار الجديدة، والمناقشة، وأخيراً التأمل في نتائج مراحل الاستقصاء السابقة.(البعلي، ٢٠١٢)

وقد ذكر(الحيلة،٢٠٠٢) أن الاستقصاء مجموعة من الخطوات المنظمة علمياً ومنطقياً لحل مشكلة أو لتفسير موقف محير وتكمن خصائصه فيما يأتي:

- التشجيع على التعلم الذاتي.
- دقة التخطيط للدرس.
- دور المعلم التوجيه والإرشاد في أثناء عملية التعلم.
- التوجه نحو العمليات العقلية كالملاحظة والوصف والمقارنة والتصنيف والتحليل... إلخ (الحيلة، ٢٠٠٢، ٢٠٥).

وقد ذكر (جوردون وبرايشاو Gordon & Brayshaw, 2008. 28) بعض خصائص التعلم القائم على الاستقصاء كما يلي:

- تقدم المشكلات العلمية للمتعلم في بداية عملية الاستقصاء وعليه أن يقوم بنفسه بتحديد طبيعة المشكلة، وأهم المعارف والمهارات التي يحتاجها من أجل اكتشاف الحلول المناسبة لها.
- يُعطى المتعلم الأولوية لتقديم التفسيرات للأحداث والظواهر الطبيعية في ضوء أدلة واضحة .
- تقييم التفسيرات العلمية وتعديلها في ضوء أدلة جديدة مبنية على التجريب والملاحظات الدقيقة .
- استثارة الخبرات السابقة لدى المتعلم، وتحديد المتطلبات الضرورية لعملية الاستقصاء .
- يقتصر دور المعلم على التوجيه والمتابعة والإرشاد وليس تقديم الحلول الجاهزة للطلاب .

- يتحمل المتعلم مسئولية تحليل الأدلة وتفنيدها وعرضها بطريقة تدعم الحلول التي توصل إليها.

وقد حدد (غسان قطيط، ٢٠١١) ثلاثة أنواع أو نماذج للتعلم بالاستقصاء، بحسب مقدار التوجيه الذي يقدمه المعلم للمتعلمين، وهذه الصور أو النماذج هي:

– الاستقصاء الحر و يُقصد بالاستقصاء الحر قيام المتعلم باختيار الطريقة والأسئلة والمواد والأدوات اللازمة للوصول إلى حل لما يواجهه من مشكلات، أو فهم ما يحدث حوله من ظواهر وأحداث .

– الاستقصاء الموجه يُقصد بالاستقصاء الموجه ما يقوم به المتعلم تحت إشراف المعلم وتوجيهه، أو ضمن خطة بحثية أُعدت مقدماً، ويعتمد هذا النوع من الاستقصاء على المتعلم ولكن في إطار واضح، محدد الأهداف .

– الاستقصاء العادل يقوم نموذج الاستقصاء العادل (شبه الموجه) على أن الصف الدراسى يتكون من متعلمين مختلفين من حيث وجهات نظرهم واهتماماتهم، ونتيجة لهذا الاختلاف قد يحدث تعارض بين القيم الاجتماعية التي يوجد حولها جدل، وهذا الجدل يحتاج إلى طريقة تمكن هؤلاء المتعلمين من التفاهم فيما بينهم لتوضيح الاختلافات .

وقد أجري (**المياحي، ٢٠١٣**) دراسة في العراق هدفت إلى التعرف على أثر استخدام نموذج الاستقصاء العادل في تحصيل مادة الجغرافيا لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق نموذج الاستقصاء العادل على أقرأنهم في المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية (المياحي، ٢٠١٣).

ولقد ظهرت عدة نماذج للتعلم القائم على الاستقصاء تركز على إيجابية المتعلم ونشاطه في أثناء عملية التعلم من خلال استخدام قدراته العقلية في عملية التقصي والاكتشاف، وقيامه بالأنشطة والتجارب العملية كعالم ناضج

يمارس طرق العلم ومهارات التفكير المختلفة بهدف الوصول إلى نتائج علمية دقيقة لهذه الأنشطة، ومن هذه النماذج: نموذج الاستقصاء الدوري.

وقد أعد بيرترام بروس Bertram Bruce وزملاؤه بجامعة ألينوي بالولايات المتحدة الأمريكية هذا النموذج بهدف تطوير تدريس العلوم ليكون الدور الأكبر للمتعلم في اكتشاف المعرفة بنفسه خلال مراحل الاستقصاء المختلفة حيث يتم إثارة ذهن المتعلم حول فكرة معينة أو – مفهوم أو مشكلة ما، وتشجيعه على طرح الأسئلة والاستفسارات حولها، ثم الإجابة عنها من خلال جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بها، وهو ما يمكن أن يؤدي إلى اكتشاف المتعلم المعارف الجديدة بنفسه (Bruce & Davidson . 1996، 64).

وتتمثل مراحل هذا النموذج فيما يأتي(Bruce & Bishop. 2002):

١- المرحلة الأولى: اسأل Ask

وفي هذه المرحلة يبدأ المعلم بإثارة انتباه الطلاب لموضوع الدرس من خلال تعريضهم لمشكلة أو حدث أو ظاهرة، ثم يعرض مقدمة شاملة للمفاهيم والأفكار الرئيسة المتضمنة بموضوع الدرس التي ينبغي أن يكتسبوها لفهم أبعاد المشكلة كما يطلب من الطلاب القيام بما يأتي:

١- التفكير في المفاهيم والأفكار جيداً، مع إعطائهم الوقت المناسب للقيام بذلك.

٢- إثارة الأسئلة والاستفسارات وطرحها عن هذه المفاهيم والأفكار.

ثم يقوم المعلم بإعداد قائمة تتضمن كافة الأسئلة التي يطرحها الطلاب، واختيار الأسئلة التي ترتبط مباشرة بموضوع الدرس، وعرضها أمام الطلاب لكي يقوموا بالإجابة عنها من خلال الأنشطة الاستقصائية.

٢- المرحلة الثانية: استقص Investigate

وفيها يقسم المعلم الطلاب إلى عدة مجموعات تعاونية ينحصر عدد كل منها فيما بين (٤ – ٦) طلاب، ثم يطلب من كل مجموعة القيام بالإجابة عن الأسئلة السابقة، وتشجيعهم على العمل الجماعي في إطار مجموعات متعاونة، بهدف جمع المعارف والمعلومات التي – يمكن أن تسهم في الإجابة عن

الأسئلة المطروحة في المرحلة السابقة أو إعادة صياغة الأسئلة مرة أخرى؛ وبالتالي اتخاذ مسارات تجريبية أخري للإجابة عنها. كما يطلب المعلم من طلاب كل مجموعة تدوين كافة الملاحظات والاستنتاجات التي توصلت إليها.

٣- المرحلة الثالثة: كون أفكاراً جديدة Create

وفيها يطلب المعلم من كل مجموعة القيام بدمج المعلومات التي توصلوا إليها في - المرحلة السابقة وتكاملها مع بعضها البعض، وتحديد العلاقة فيما بينها، بهدف استنتاج أفكار جديدة وتوليدها. كما يطلب المعلم من طلاب كل مجموعة كتابة تقرير يتضمن كافة الأفكار والمعارف والمعلومات المكتشفة، وكذلك أهم الاستنتاجات الجديدة التي قد تسهم في الإجابة عن الأسئلة الرئيسة، مع توضيح مدى العلاقة بين المعارف والأفكار المكتشفة وبين الأسئلة المطروحة في المرحلة الأولى.

٤- المرحلة الرابعة: ناقش Discuss

وفيها تعرض كل مجموعة تعاونية المعلومات والأفكار والاستنتاجات التي توصلت إليها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتهم فيها، كما توجه كل مجموعة بعض الأسئلة التي ترتبط بالمعلومات والأفكار الجديدة للمجموعات الأخرى. ويتحدد دور المعلم فيما يأتي:

١- تشجيع الطلاب على ممارسة بعض العمليات النشطة، مثل: المناقشة، وطرح الأسئلة، وتبادل الخبرات بين المجموعات.

٢- متابعة المجموعات خلال عرضها للمفاهيم والمعلومات والأفكار والاستنتاجات الجديدة.

٣- كتابة قائمة على السبورة تتضمن كافة المفاهيم والمعارف والأفكار العلمية التي عرضتها المجموعات والتي ترتبط بشكل مباشر بالأسئلة الرئيسة.

٥- المرحلة الخامسة: تأمل Reflect

وفي هذه المرحلة يعطي المعلم الطلاب وقتاً للتفكير فيما تم إنجازه في المراحل السابقة من حيث:

تحديد الأسئلة الرئيسة عن موضوع الدرس، والطريقة التي تم القيام بها للإجابة عن هذه الأسئلة مثل إجراء الأنشطة الاستقصائية، وكذلك مدى العلاقة بين الاستنتاجات المستخلصة – وبين الأسئلة الرئيسة. كما يقوم المعلم بعدة أدوار تتمثل فيما يأتي:

١- توجيه بعض الأسئلة للمجموعات لتنشيط قدراتهم الذهنية واستثارة تفكيرهم، مثل:

- هل توصلتم إلى إجابة علمية ومقنعة للأسئلة الرئيسة؟
- هل ظهرت لديكم تساؤلات واستفسارات جديدة ذات علاقة بموضوع الدرس؟
- ما الأسئلة التي يمكنكم طرحها في هذه المرحلة للإجابة عنها؟

توجيه الطلاب الذين لديهم أسئلة جديدة للإجابة عنها وبحثها من خلال اتباع مراحل الاستقصاء (Bruce & Bishop؛ 2002، 74).

وينطلق المعلم في تدريسه من فلسفة عادة ما يتبناها من خبراته ومعارفه المكتسبة؛ لذا لا بد من توجيه المعلم منذ دراسته الجامعية إلى التطبيق العملي لنظريات التعلم التي تركز على تنميه المهارات العقلية للمتعلم وتدريبه على طرق تدريس تحفز المتعلم على البحث والتقصي، كما تجعل منه محورا رئيسا في عملية التعلم من خلال جعله باحثا ومخططا ومجربا، وعالما بحيث يسلك داخل الغرفة الصفية سلوك العلماء في البحث والتجريب.

ومن ثم فإن تدريب المعلم على توظيف طريقة الاستقصاء في التعليم كان هدفا ضروريا لنقل كل من المعلم والطالب على حد سواء من الأسلوب التقليدي التلقيني للمعرفة إلى أسلوب التعلم النشط، من خلال تغيير أدوار المعلم التقليدية إلى دور الموجه والميسر والمسهل للموقف الصفي، بحيث يعمل على توفير أدوات البحث، والقضايا أو المشكلات البحثية لطلبته، في حين أن الطلبة يسعون جاهدين لحل هذه القضايا والمشكلات من خلال إجراءات محددة وواضحة للمعلم والطالب(غسان يوسف قطيط ،٢٠١١).

التفكير التأملي:

- **مفهوم التفكير التأملي:**

استحوذ التفكير التأملي على اهتمام المربين، مثل: جيمس(James) ، وديوي (Dewey)في كتاباتهم في مجال علم النفس التربوي، ولكن اختفى من الدراسات التربوية نسبياً في عهد المدرسة السلوكية التي لم تعطِ الاهتمام الكافي لهذا النوع من التفكير ، ثم ما لبث أن ظهر مرة أخرى على يد العالم شون (Schon) حيث قام بالكتابة عن أهمية الأخذ بالتفكير التأملي في إعداد المعلمين في أثناء الخدمة وقبلها.

والتفكير لغة: يعنى "إعمال العقل فى مشكلة للتوصل إلى حلها، وكلمة الفكر تعنى جملة النشاط الذهنى وبوجه خاص أسمى صور العقل الذهنى بما فيه من تحليل وتركيب وتنسيق" (مجمع اللغة العربية ،٢٠٠٠، ٤٧٨).

ولقد تواترت التعاريف حول مفهوم التفكير التأملي نذكر منها ما يأتي:

عرفه حبيب(١٩٩٦) بأنه: تأمل التلميذ الموقف الذي أمامه، وتحليله إلى عناصره ، ورسم الخطط اللازمة لفهمه، حتى يصل إلى النتائج التي يتطلبها هذا الموقف، ثم يقوم بتقويم هذه النتائج في ضوء الخطط التي وضعت له (حبيب ، ١٩٩٦،٤٦)

كما أن جروان(١٩٩٩) عرفه بأنه: عملية كلية نقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو الاستدلال أو الحكم عليها، وهى عملية غير مفهومة تماماً، وتتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة (جروان ، ١٩٩٩،٥١).

وعرف الديب(٢٠٠٢)التفكير التأملي بأنه:" تأمل الفرد المشكلة أو الموقف الذي أمامه، ورسم الخطط اللازمة لفهمه وتنفيذه حتى يصل إلى النتائج المطلوبة، ويقوم بعدها النتائج في ضوء الخطط الموضوعة) (الديب ،٢٠٠٢، ٥٦).

كما عرفه عبيد وعفانة(٢٠٠٣) بأنه: تفكير موجه ، حيث يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة ، فمجموعة معينة من الظروف التي نسميها بالمشكلة تتطلب مجموعة معينة من استجابات هدفها الوصول إلى حل معين ، وبهذا يعني أن التفكير التأملي هو النشاط العقلي الهادف لحل المشكلات (عبيد، عفانة،٢٠٠٣، ٥٠)

ويعرفه سعادة (٢٠٠٣) بأنه : ذلك النمط من التفكير المرتبط بالوعي الذاتي ، والمعرفة الذاتية أو التأمل الذاتي ، الذي يعتمد على التمعن ومراقبة النفس والنظر بعمق إلى الأمور(سعادة ، ٢٠٠٣، ٤٣).

ويعرف (إبراهيم ٢٠٠٥)التفكير التأملي:" بأن يتأمل التلميذ الموقف الذي أمامه، ويحلله إلى عناصره ويرسم الخطط اللازمة لفهمه، حتى يصل إلى النتائج المطلوبة في هذا الموقف ، ثم يقوم بتصميم هذه النتائج في ضوء الخطط التي وضعت من أجله (إبراهيم، ٢٠٠٥، ٤٤٦).

ويعرفه كشكو(٢٠٠٥)) بأنه : نشاط عقلي للفرد في المواقف التعليمية التي أمامه، وتحديد نقاط القوة والضعف، وكشف المغالطات المنطقية، واتخاذ القرارت والإجراءات المناسبة بناء على دراسة واقعية منطقية للمواقف التعليمية(كشكو،٢٠٠٥، ٨) .

وتعرفه السليم(٢٠٠٩) بأنه: استقصاء ذهني نشط ومتأنٍ ومستمر وحذر لأهداف الطالب ومفاهيمه وأفكاره ومعتقداته وافتراضاته وممارساته في أثناء دراسة موضوع معين من خلال ما يمتلكه الطالب من أبعاد التفكير التأملي."(السليم،٢٠٠٩، ٩٧).

أما العماوي(٢٠٠٩) فقد عرف التفكير التأملي بأنه: نشاط عقلي تستخدم فيه الرموز والأحداث ، وتحدد نقاط القوة والضعف، والرؤية البصرية، ويكشف عن المغالطات، ويتم الوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة حتى التوصل إلى نتائج في ضوء خطط مرسومة(العماوي، ٢٠٠٩، ٨).

وعرف الأطرش (٢٠١٦) التفكير التأملي بأنه: نشاط ذهني هادف يقوم به المتعلم عند مواجهته لمشكلة معينة أوتخيله لموضوع ما بهدف تبصر المواقف التعليمية فيمارس خلالها بعض المهارات العقلية المتمثلة في :الرؤية البصرية، والوصول إلى استنتاجات، والكشف عن المغالطات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة للوصول إلي حلول للمشكلة التي يواجهها(الأطرش، ٢٠١٦، ٨).

ومما سبق يمكن استنتاج أن:

- **التفكير التأملي،** هو: نشاط عقلي هادف يقوم به المتعلم عند مواجهته لموقف تعليمي أو مشكلة ما فيقوم المتعلم ببعض المهارات التي تعتمد على الاستبصار، وتدبر الموقف ، وتوليد للأفكار مما ينتج عنه كشف المتناقضات والمغالطات، واتخاذ القرارات المناسبة في ضوء الموقف بناء على دراسة واقعية، ومنهجية ، وفهم ودراية وتبصر بالأمور في الموقف التعليمي.
- **التفكير التأملي:** عملية عقلية توجه المتعلم لتحقيق الأهداف المحددة مع ضرورة اقتراح حلول معينة للموقف المشكل.
- **التفكير التأملي:** يركز على التخطيط العقلاني الواعي لحل المتناقضات وكشف المغالطات من خلال قدرة المتعلم على تبصر الأعمال واستقصاء الظواهر والموضوعات والأحداث المختلفة.
- **التفكير التأملي:** استقصاء ذهني نشط واعٍ ومتأن للفرد نابع من معتقداته وخبراته وخلفيته المعرفية مبني على مجموعة من المهارات المتمثلة في: الرؤية البصرية، والوصول إلى استنتاجات، والكشف عن المغالطات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة للوصول إلى تفسير للموقف التعليمي أو حل معين للمشكلة التي يواجهها.

- **مهارات التفكير التأملي:**

توجد تصنيفات متعددة لمهارات التفكير التأملي منها ما يأتي:

تصنيف سميث وهاتون Hatton & Smith, 1995, p.36 :

١- وصف حدث أو موقف معين.

٢- تحديد الأسباب الممكنة لحدوث الموقف.

٣- تفسير كافة البيانات المتوفرة.

٤- تحديد أسباب اتخاذ قرار ما.

أما **إبراهيم (٢٠٠٢، ٩٧)** فقد ذكر أن مهارات التفكير تتمثل في الآتي:

١ - الطلاقة والقدرة على توليد الأفكار والقدرة على إضافة تفاصيل جديدة، ومتنوعة لحل مشكلة ما والمرونة في التفكير والأصالة والتفرد والجدية في التفكير ،والحساسية، والوعي بالموقف أو المشكلة التي قد تحدث.

٢ - الشعور بالمشكلة وأنها بحاجة إلى تفكير تأملي وحل.

٣- تحديد المشكلة موضوع البحث،والتمييز بين المعلومات والأسباب ذات العلاقة بالمشكلة، والتمييز بين الحقائق، والتأكد من صحتها، والتمييز بين الادعاءات القيمة والذاتية.

٤ - التأكد من مصداقية المعلومات،والتعرف على المغالطات إن وجدت، واستخدام قواعد الاستدلال والاستنباط المنطقي، والعمل على توليد الأفكار.

٥ - وضع تفسيرات للموقف ومحاولة تحليله إلى عناصره وأجزائه الرئيسية.

٦ - وضع فروض واقتراح حلول منطقية وواقعية للمشكلة بعد التحري والتمحيص والتدقيق والمراجعة والتفكير المتأمل المتبصر وتخمين الإجابة الصحيحة، بعد وضع كل شيء في نصابه عبر ما لدى الفرد من حقائق واحتمالات، ومعلومات، واختبار صحة الفروض واستنباط الحلول.

٧- إصدار حكم من جانب الفرد الذي يمارس التفكير التأملي.

والتفكير التأملي يحتوي على مهارات يمكن تعلمها والتدرب عليها وإجادتها ويحتاج الى مهارة في استخدام قواعد المنطق والاستدلال المنظم للأمور، وفي وضع الحلول وفرض الفروض .

وقد حدد **عفانة، اللولو**(٢٠٠٢، ٥:٤) خمس مهارات رئيسية للتفكير التأملي، وهى:

١- **التأمل والملاحظة (Meditation and observation)**: وتعنى الرؤية البصرية الناقدة أي القدرة على تأمل جوانب المشكلة وتحليلها وعرضها والتعرف على محتواها من خلال بياناتها ومكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقة الموجودة بصريا.

٢- **الكشف عن المغالطات : (paralogisms revealing)**: بحيث تكون هناك مقدرة لتوضيح الفجوات في المشكلة من خلال تحديد وتوضيح العلاقات غير الصحيحة أو الطبيعية أو المنطقية والخطأ في إنجاز المهمات التربوية.

٣- **الوصول إلى استنتاجات للمشكلة (Conclusions)**: :القدرة على إيضاح العلاقة المنطقية المحددة من خلال تحليل مضمون المشكلة وطبيعتها والتوصل إلى فرض الفروض والتوصل لحلول مناسبة.

٤- **إعطاء تفسيرات مقنعة(Provide Convincing explanations)**: وهى المقدرة على وضع الخطط والمقترحات الواقعية والمبنية على المعلومات والمعرفة الصحيحة لحل المشكلة القائمة من خلال التصورات الدماغية للمشكلة الموجودة.

٥- **وضع حلول مقترحة :(Proposed Solutions)**:حلول بخطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة، وتقوم تلك الخطوات على تصورات :ذهنية متوقعة لحل المشكلة المطروحة .

كما صنفت **الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد**(٢٠٠٨، ١٣٩) مهارات التفكير التأملي إلى:

١- عادة التفكير فيما يتعلمه المتعلم مرات ومرات.

٢- استخدام خطوات منظمة في حل المشكلات.

٣- تحديد وتحليل المشكلة المطلوب حلها.

٤- تقديم بدائل عديدة لحل المشكلة الواحدة.

٥- الاعتماد في الوصول إلى حل المشكلة على تحديد أسبابها.

٦- اكتشاف الاختلافات بين الصور.

٧- القيام بعمل أبحاث علمية جديدة.

٨- إضافة أفكار جديدة في المواقف التي تحتاج إلى ذلك.

٩- التفكير في استخدامات جديدة للأشياء المختلفة.

ويرى الباحث أن مهارات التفكير التأملي تكمن في قدرة المتعلم على استخدام قدراته العقلية سواء في ملاحظة التفاصيل داخل الأشكال البصرية وتحديد الاختلافات بين الصور والرسومات إضافة إلى القدرة على الكشف عن المغالطات التاريخية داخل الأحداث والقضايا المختلفة مع التعديل في ضوء مايتوفر من معطيات يقبلها العقل والمنطق ومحاولة تقديم تفسيرات مقنعة والوصول إلى استنتاجات صحيحة، والتعرف على المشكلات المختلفة وتحديدها والبحث عن أفضل الحلول لها.

أهمية التفكير التأملي:

لقد أصبح العالم أكثر تعقيدا نتيجة الانفجار المعرفي والتكنولوجي الهائل وأصبح التحدي الأكبر للأنظمة التعليمية تنمية العمليات الفكرية الناتجة عن دراسة أي فرع من فروع المعرفة، وليست المعلومات المتراكمة نتيجة لدراسة ذلك الفرع ، وقد ذكر عبد الوهاب(٢٠٠٥، ١٧٧:١٧٨) أن أهمية التفكير التأملي تكمن في الآتي:

- يتضمن التفكير التأملي التحليل واتخاذ القرار، وقد يسبق عملية التعلم ويحدث في أثنائها وبعدها.

- عندما يفكر تفكيرا تأمليا يصبح قادراً على ربط الأفكار بالخبرات السابقة والحالية والمتنبأ بها.

- المتأمل هو الذي يخطط ويراقب دائما، ويقيم أسلوبه العلمي والخطوات التي يتخذها لإصدار الحكم.

- التفكير التأملي ضروري للمتعلم، حيث يتطلب اندماج العقل فيما يتم تعلمه ومع تنقل التلاميذ من معلم إلى آخر يتعزز التفكير إذا تكررت أنماطه في مجالات المحتوى المختلفة.

– يعد التفكير من المهارات المهمة في التعلم القائم على حل المشكلات.
– يساعد المتعلم على التفكير الجيد بعمق في العمليات اللازمة لحل المشكلات والخطوات المتبعة بها.
– يساهم في تنمية الإحساس بالمسؤولية والعقل المتفتح والخلاق.
– يكون الفرد المتأمل أكثر قدرة على توجيه حياته، وأقل انسياقاً للآخرين.
– ويعطى التلميذ إحساسا بالسيطرة على تفكيره واستخدامه بنجاح.
– وينمي شعور الثقة بالنفس في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية.

وقد ذكر(عمايرة، 2005 ، 48) أن التفكير التأملي يساعد على عمل ترتيب للمتناقضات، والمقارنة بينها، ويسمح بإعادة تشكيل الموضوع والأفكار الرئيسة، كما أن ممارسة التفكير التأملي يزيد الخبرة في التعلم والتبصر في الأمور عند الشخص، والعمل على إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات، وغالباً ما يخرج عقله عن المعرفة الملموسة إلى غير الملموسة، وهذه من الضروريات لفنون حل المشكلة في التفكير التأملي.

ويرى (أبو ظهير، 2016 ،31) أن التفكير التأملي يتيح الفرصة للمتعلم للقيام بعمليات التفكير والتأمل والبحث والتحليل، وتشجيع الطلبة على طرح أسئلة على أنفسهم ووضع إجابات لها من خلال العمل في مجموعات تعاونية؛ مما يساعد المتعلم على تنمية الإحساس بالمسؤولية والثقة بالنفس، وتكسبه القدرة على اتخاذ القرار في المشكلات التي تواجهه؛ مما يجعل الطالب يستمع لأفكار الآخرين ويتجنب الاندفاع في العمل ويتعود التأني والمرونة؛ لأن الحياة اليومية نامية؛ لذلك ينبغي أن يعد المتعلمون للإفادة مما تعلموه من معلومات ومهارات واتجاهات في التعامل مع مواقفها ومشكلاتها الجديدة

وفي ضوء ما سبق نستنتج أن أهمية التفكير التأملي تكمن في أنه يساعد الطالب في البحث عن المعرفة والحصول عليها, والعمل على الربط بين التعلم السابق والتعلم الحديث عند المتعلم، كما يساعد في التفكير في المفاهيم المجردة والمحسوسة على حد سواء، وكذلك يكون الفرد المتأمل أكثر قدرة على توجيه حياته.

خصائص التفكير التأملي:

وقد حدد(الفار، ٢٠١١، ٤٥) بعض خصائص التفكير التأملي فيما يأتي:

١- تفكير فعال يتبع منهجية دقيقة، وواضحة ويبني على افتراضات صحيحة.

٢ - تفكير فوق معرفي، يوجد به استراتيجيات حل المشكلات واتخاذ القرار، وفرض الفروض، وتفسير النتائج، والوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة.

٣- نشاط عقلي مميز بشكل غير مباشر، ويعتمد على القوانين العامة للظواهر ينطلق من النظر والاعتبار والتدبر والخبرة الحسية ويعكس العلاقات بين الظواهر.

٤- يرتبط بشكل دقيق بالنشاط العلمي للإنسان،ويدل على شخصية الإنسان.

٥ - التفكير التأملي تفكير ناقد حيث إنه تفكير ذاتي الإدراك يستلزم التفكير في طريقة تفكيرك، والنظر في الموقف وتأمله.

٦ - التفكير التأملي يستلزم استخدام المقاييس،والرؤية البصرية الناقدة ويجب أن تكون مقاييسه عالية المستوى.

٧ - التفكير التأملي واقعي وهو يعني التفكير بالمشكلات الحقيقية.

٨- التفكير التأملي عقلاني تبصري ناقد، يتفاعل بحيوية ويتوصل إلى حل المشكلات.

٩- التفكير التأملي يستلزم شد الانتباه وضبطه، وتعزيز الإمكانيات الشخصية للفرد.

مراحل التفكير التأملي:

إن عمليات التفكير لا تسير في اتجاه محدد وثابت، فقد يبدأ الفرد بأي من العمليات التي تبدأ بالتفكير، وينتقل من الأمام إلى الخلف حسب احتياجات الموقف مستخدماً استراتيجيات وأساليب مختلفة، واجتهد العلماء والباحثون في تحديد خطوات استراتيجية لكل نمط من أنماط التفكير التي تساعد في اكتساب المتعلمين هذه الأنماط(عفانة واللولو، 2002 ، ٦٩).

ولقد تعددت آراء الباحثين في تحديد مراحل التفكير التأملي حيث يرى فاروق موسى أن هناك مراحل متميزة من الإعداد خلال عملية التفكير يمكن أن

تتمثل في خطوات جون ديوي الشهيرة لعملية التفكير المتأمل، وهي : (موسى:١٩٨١، ٣٣٦)

أ- الشعور بالصعوبة – الوعي بالمشكلة.

ب- تحديد الصعوبة – فهم المشكلة.

ج- تقويم وتنظيم المعرفة- تصنيف البيانات -اكتشاف العلاقات-تكوين الفروض.

د- تقويم الفروض – قبول أو رفض الفروض.

هـ- تطبيق الحل – قبول أو رفض النتيجة.

وعلى الرغم من أن هذه الخطوات تشكل عملا متكاملا من التفكير إلا أنها تعبر عن نفسها في صورة أكثر تحديدا في حل المشكلات.

أما شون(Schon, 1987:49) فقد حدد خطوات التفكير التأملي فيما يأتي :

- وصف الأحداث الصفية.
- تحليل الأحداث الصفية.
- اشتقاق استدلالات للأحداث الصفية.
- توليد قواعد خاصة.
- تقييم النظريات الشخصية.
- الوعي بما يجرى في المواقف التعليمية.
- توجيه الإجراءات والقرارات المنوي اتخاذها.

ولقد افترض سيمونز وآخرون(Simmon and others,1989, 4)) أن التفكير التأملي يحدث من خلال الخطوات الآتية:

- وصف الأحداث بلغة واقعية مناسبة.
- إيجاد العلاقات والنتائج المتصلة بالأحداث.
- وضع الأحداث في السياقات المناسبة.
- استخدام الأبعاد الاجتماعية والأخلاقية لتفسير الأحداث التي تم تنفيذها.

ويري عمران(١٩٩٠، ص ١٠١) أن مراحل التفكير التأملي تتمثل في:

١- الوعي بالمشكلة.

٢- فهم المشكلة.

٣- وضع الحلول المقترحة وتصنيف البيانات واكتشاف العلاقات.

٤- استنباط نتائج الحلول المقترحة – قبول أو رفض الحلول.

٥- اختبار الحلول عمليا(تجريب) قبول أو رفض النتيجة.

وحدد اللولو وعفانة (٢٠٠٢، ص ١٠) خطوات التفكير التأملي في:

– دراسة المشكلة بطريقة منطقية ووصفها بشكل مناسب.

– البحث عن علاقات بين الأسباب التي أدت إلي حدوث هذه المشكلة والنتائج التي ترتبت عليها.

– تفسير الجوانب المختلفة من خلال الاستفادة من الجوانب المهنية والاجتماعية التي تحيط بالمشكلة.

– اقتراح الحلول بناءً علي توقعات منطقية لمشكلة الدراسة.

وبناء على ما سبق يتضح أن:

– التفكير التأملي يشتمل على عدة خطوات من ملاحظة وتأمل للمشكلة أو الموضوع المراد دراسته من جميع الجوانب، ولابد من تتبع المنطقية في عملية الدراسة، ويتم ذلك من خلال البحث عن علاقات تبين الأسباب التي أدت إلى حدوث المشكلة والنتائج التي ترتبت على ذلك؛ وهذا بدوره يؤدي إلى التفسير، ثم اقتراح الحلول المناسبة.

– لا تسير خطوات التفكير التأملي في نفس الخط التتابعي للتفكير ولكن يمكن أن يحدث كثير من التداخل بين المراحل، فالفرد ينتقل من مرحلة إلى أخرى فيغير ويبحث ويبدل ويفسر للوصول إلى التفكير والحل الأمثل.

– التفكير التأملي تبدأ مراحله عندما يشعر الفرد بالمشكلة التي تواجهه أو التي يوجه إليها فيقوم بتحديد هذه المشكلة وفهم طبيعتها وماهيتها وتوضيح أسباب حدوثها وفرض الفروض واختبار صحتها ووضع الخطط اللازمة والحلول المقترحة واختيار أفضلها للوصول إلى نتائج سليمة.

– الاستقصاء الدوري والتفكير التأملي:

يقوم الاستقصاءالدوري على مجموعة من المراحل بداية من اسأل ثم استقص ثم كون أفكاراً جديدة ثم ناقش ونهاية بتأمل. ونجد أن المرحلة الأخيرة من الاستقصاء الدوري غايتها التأمل.

ويقوم التفكير التأملي على استراتيجية محددة توصل إلى صورة متكاملة من الموقف المشكل ولا تلزم اتخاذ خطوات عملية إجرائية مباشرة لتحويل صورة الموقف المشكل إلى صورة أخرى. (عفانة واللولو،٢٠٠٢،ص١١). حيث إن الاستقصاء العلمي يقوم على عمليات عقلية معينة تسمى عمليات الاكتشاف، وهي: الملاحظة والقياس والتصنيف والتنبؤ والاستدلال، وهذه العمليات يستخدمها الإنسان في التأمل واكتشاف المفاهيم والمبادئ العلمية كما يقوم الاستقصاء العلمي على عمليات إجرائية في التجريب واختبار صحة الفروض التي وضعت.(زيتون، ١٩٩٦، ص١٣٨).

إن التفكير التأملي وعلاقته بأنواع التفكير الأخرى علاقة لا يمكن فصلها عن بعضها البعض فهي علاقة متكاملة لا تنفصل، بل إن جميع أنواع التفكير الآخرى لا يمكن أن تستمر بدون التفكير التأملي فهو بمثابة الأساس لأي تفكير فأصل أي تفكير هو التأمل ، وبدون تأمل لا يوجد تفكير ومعني فكر أي تأمل.

ومن خلال ما سبق يتضح أن:

– التفكير الناقد فيه تأمل للموقف من خلال النظر والتفكير في الموقف فالنظر هنا للتأمل وبذلك يكون هذا التفكير جزء من التفكير التأملي .وجميع أنواع التفكير بمجملها فيها تفكير تأملي .إن التفكير التأملي متضمن في معظم أساليب التفكير ففي مجملها تحتاج تفكيرا تأملياً بصريا للموقف للخروج باستنتاجات عملية ووضع فروض للمشكلة.

– أن من أهم ما يميز العمليات العقلية المتضمنة في التفكير التأملي هما الميل والانتباه الموجهان نحو الهدف، وهذا الاتجاه له دور كبير في فهم مهارات التفكير التأملي وإتقانها عند الطلاب؛ الأمر الذي بدوره يساعد على إيجاد

التفكير بشكل عام والتفكير التأملي بشكل خاص، ولا ننسى باقي مميزات العمليات العقلية لما لها من أثر في تنمية مهارات التفكير التأملي.

دور المعلم في تنمية التفكير التأملي:

فقد ذكر (موسى،١٩٨١ : ٣٣٧) أنه يجب على المعلم القيام بما يأتي :

١ – جعل التلاميذ يحددون المشكلة، موضوع البحث، واستيعابها في عقولهم.

٢– حث التلاميذ على استدعاء الأفكار الكثيرة المتعلقة بالمشكلة من خلال تشجيعهم على:

أ – تحليل الموقف.

ب – تكوين فروض محددة واستدعاء القواعد التي يمكن أن تطبق.

٣– حث التلاميذ على تقويم كل اقتراح بعناية بتشجيعهم على:

أ – تكوين اتجاه غير متحيز ، تعليق الحكم حتى يتم نقد كل اقتراح.

ب – اختيار أو رفض الاقتراحات بنظام.

ج – مراجعة النتائج.

حث التلاميذ على تنظيم المادة حتى تساعد في عملية التفكير بتشجيعهم على:

أ – إحصاء النتائج بين حين وآخر.

ب – استخدام طرق الجدولة والتعبير البياني.

ج – التعبير عن النتائج المؤقتة باختصار من حين لآخر من خلال البحث.

ويتضح مما سبق أن هناك علاقة وثيقة بين التفكير التأملي والمنهاج بحيث يركز على تنمية التفكير التأملي لدى الطلاب وهذا يتطلب من المعلم إثراء المنهاج بأنشطة تعليمية تنمي التفكير التأملي ،والتركيز على نوعية المحتوى العلمي وليس على الكم ومساعدة الطلاب على تنظيم المادة العلمية بطريقة تنمي التفكير التأملي لديهم.

إعداد مواد البحث وأداته:

يمكن الإشارة هنا إلى ما تم اتخاذه من إجراءات بشأن إعداد أداة البحث ومواده وضبطها وتقنينها، وتمثلت هذه الإجراءات فى: إعداد قائمة مهارات التفكير التأملي والبرنامج القائم علي نموذج الاستقصاء الدوري، وإعداد كتيب إرشادي للطالب ودليل للمعلم، وتصميم اختبار مهارات التفكير التأملي.

وفيما يلى تفصيل لكل ما تقدم:

أولاً- إعداد قائمة مهارات التفكير التأملي:

١- تحديد الهدف من القائمة:

الهدف من بناء قائمة مهارات التفكير التأملي هو تحديد المهارات التي تناسب طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية والتي ينبغي عليهم اكتسابها.

٢- مصادر اشتقاق قائمة مهارات التفكير التأملي:

لقد استرشد الباحث فى تحديد مهارات التفكير التأملي بعدة مصادر، وهى:-

أ- البحوث والدراسات السابقة:

حيث تم الاطلاع على بعض البحوث والدراسات السابقة التى تناولت مهارات التفكير التأملي بالبحث والدراسة والتى تم عرضها فى الإطار النظرى للبحث الحالي ، ومن هذه الدراسات: دراسة عبد اللطيف(٢٠١٦)، الشربينى(٢٠١٦)، أحمد(٢٠١٣) وغيرها.

ب- أهداف مادة التاريخ وطبيعتها:

حيث تم الاطلاع على أهداف مادة التاريخ بالمرحلة الجامعية، وتبين من ذلك أن مادة التاريخ بما تحمله من أحداث تاريخية ليس هدفها حفظ هذه الأحداث واستظهارها من قبل المتعلم، ولكن تنمية مهارات التفكير العليا لديه.

ج- خصائص نمو الطلاب في المرحلة الجامعية:

ولقد أشار عديد من التربويين وعلماء النفس إلى أن من أهم خصائص نمو الطلاب في المرحلة الجامعية زيادة القدرة على ممارسة العمليات العقلية مثل: التخيل والقدرة أيضاً على التفكير المجرد، ونمو المهارات العقلية العليا،

مثل: مهارات التفكير الناقد، والتأملي، وحل المشكلات ، والبحث والاستقصاء من خلال محاولة الحصول على المعلومات من المصادر الموثوق بها.

د- الأدبيات التربوية:

حيث تم الاطلاع على بعض الأدبيات والمصادر التربوية المتعلقة بالتفكير التاملي- تم عرض بعضها في الإطار النظري للبحث الحالي- للوقوف على المهارات الرئيسة والمهارات الفرعية، ثم تم ترجمة المهارات الفرعية إلى مهارات تفكير تأملي بما يتناسب مع طبيعة مادة التاريخ.

وهكذا من خلال المصادر سابقة الذكر توصل الباحث إلى قائمة مبدئية تضم بعض المهارات الرئيسة للتفكير التأملي ويندرج تحت كل منها عدة مهارات فرعية، كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول(١) الصورة الأولية لقائمة مهارات التفكير التأملي

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية
مهارة التأمل والملاحظة	– إعطاء وصف دقيق للمفاهيم التاريخية المحيطة بالحدث التاريخي. – إظهار السمات الرئيسية لبعض الشخصيات التاريخية. – الربط بين الأحداث التاريخية زمانياً ومكانياً. – إدراك الأفكار المتضمنة داخل الحدث أو النص التاريخي.
مهارة الكشف عن المغالطات	– تحديد الأحداث غير المنطقية في الموضوعات التاريخية المختلفة. – الإسهام في تعديل بعض التصورات الخاطئة لبعض الأحداث التاريخية.
مهارة الوصول إلى استنتاجات	– التوصل إلى نتائج واضحة. – استنتاج الدروس المستفادة من الأحداث والوقائع التاريخية. – استنتاج بدائل مختلفة في حال اختلاف واقع الحدث التاريخي
مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة	– إعطاء أدلة تساعد على اكتشاف الحقائق التاريخية. – توضيح أسباب الضعف داخل الموضوعات التاريخية. – إعطاء تبريرات صحيحة ومنطقية لبعض الأحداث التاريخية
مهارة وضع حلول مقترحة	– تحديد المشكلة التاريخية المتضمنة داخل الحدث أو النص التاريخي – اقتراح حلول للمشكلة التاريخية . – انتقاء الحل الأمثل للمشكلة المطروحة.

وقد تم عرض القائمة على بعض السادة المحكمين لإبداء آرائهم في هذه القائمة من حيث :

– مدى سلامة الصياغة اللغوية للمهارات ومدى صحتها العلمية.

– مدى انتماء المهارة الفرعية للمهارة الرئيسة المندرجة تحتها.

– مدى مناسبة المهارات لطلاب المرحلة الجامعية.

– اتخاذ ما يرونه مناسباً من إضافة أو تعديل أو حذف .

ولقد أشار السادة المحكمون إلى أن هذه المهارات مناسبة لطلاب المرحلة الجامعية، وأن كل مهارة فرعية تنتمي للمهارة الرئيسة المندرجة تحتها، وأن المهارات صحيحة علمياً إلا أن بعض السادة المحكمين أشاروا بتعديل الصياغة اللغوية لبعض المهارات مثل مهارة التأمل والملاحظة التي أصبحت مهارة الملاحظة الدقيقة.

وبناء عليه تم التوصل إلى القائمة النهائية لمهارات التفكير التأملي، وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث الذي نصه: " **ما مهارات التفكير التأملي اللازمة لطلاب شعبة التاريخ بكلية التربية ؟**"

ثانيا- إعداد البرنامج:

للقيام ببناء برنامج قائم على نموذج الاستقصاء الدوري في تدريس التاريخ كان لا بد من اتباع الآتي:

١- مرحلة التحليل:

أ- تحديد الجمهور المستهدف:

تمثلت الفئة المستهدفة في طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية شعبة التاريخ لعام ٢٠١٨- ٢٠١٩م.

ب- تحديد الأسس العامة للبرنامج:

روعي أن يقوم البرنامج علي مجموعة من الأسس والمبادئ ،هي :

- أن التاريخ كمادة دراسية من أهدافها أن تهتم بإعمال العقل وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلم من خلال ما تقدمه من معلومات أكثر من اهتمامها بحفظ واستظهار المعلومات التي أصبحت وسيلة للتفكير لا غاية في حد ذاتها.
- التأكيد على حق المتعلم في الحصول على المعرفة الصحيحة والبحث والتحري في المصادر الموثوقة .
- السعي إلى إكساب المتعلم المهارات والاتجاهات التي تنمي لديهم التفكير المستقل ، وتقبلهم للرأي والرأي الآخر ، وتنمية التفكير التأملي من خلال إذكاء روح المبادرة والإبداع لديهم.

– تحقيق بيئة تعلم تفاعلية تشاركية من خلال استخدام نموذج الاستقصاء الدوري في تدريس محتوي البرنامج المقترح ، والعمل على تحقيق الأهداف المرجوة.

ج– تحديد الهدف التعليمي للبرنامج:

تمثل الهدف العام للبرنامج في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية في مادة التاريخ.

د– تحديد المحتوى التعليمي للبرنامج:

قام محتوي البرنامج على مجموعة من المعارف والحقائق والمهارات التي يمكن أن تحقق الأهداف التي يسعي البرنامج إلي تحقيقها ؛ لذلك ارتكز محتوى البرنامج على الفترة التاريخية للخلافة الراشدة ، وهي كما بالجدول الآتي:

جدول(٢) محتوي البرنامج

الوحدة	الخلافة الراشدة
الموضوعات	خلافة أبي بكر الصديق (رضي الله عنه).
	خلافة عمر بن الخطاب (رضي الله عنه).
	خلافة عثمان بن عفان (رضي الله عنه).
	خلافة علي بن أبي طالب (رضي الله
	خلافة الحسن بن علي (رضي الله عنهما).

٢– مرحلة الإعداد:

أ– تحديد الأهداف العامة للبرنامج المقترح:

تم صياغة الأهداف العامة للبرنامج كما يلي:

– أن يعطي الطالب وصفاً دقيقاً لبعض المفاهيم التاريخية.

– أن يذكر الطالب السمات الرئيسية لبعض الشخصيات التاريخية،.

– أن يربط الطالب بين الأحداث التاريخية زمانياً ومكانياً.

– أن يتعرف الطالب الأفكار المتضمنة داخل الحدث أو النص التاريخي.

– أن يحدد الطالب الأحداث غير المنطقية في الموضوعات التاريخية.
– أن يعدل الطالب التصورات الخاطئة لبعض الأحداث والقضايا التاريخية.
– أن يتوصل الطالب إلى نتائج واضحة بشأن بعض القضايا والأحداث التاريخية.
– أن يستنتج الطالب الدروس المستفادة من الأحداث والوقائع التاريخية.
– أن يضع الطالب بدائل مختلفة في حال اختلاف واقع الحدث التاريخي.
– أن يذكر الطالب أدلة تاريخية تكشف عن حقيقة تاريخية.
– أن يبرز الطالب أسباب الضعف داخل النصوص والأحداث التاريخية.
– أن يعطي الطالب تبريرات منطقية لبعض الأحداث والوقائع التاريخية.
– أن يحدد الطالب المشكلة التاريخية المتضمنة داخل النصوص والأحداث التاريخية.
– أن يطرح الطالب أكبر عدد من البدائل لاختبار صحة الفرض التاريخي.
– أن يتوصل الطالب لحل أو فكرة جديدة للمشكلة التاريخية.

وقد تمت صياغة بعض الأهداف السلوكية بما يتناسب مع الأهداف العامة للبرنامج كما يلي:

- ينبغي بعد دراسة هذا البرنامج أن يكون الطالب قادراً علي أن:
- يعطي وصفاً دقيقاً لمفهوم البيعة – الردة– الخلافة.
- يذكر السمات الرئيسية لشخصية سيدنا أبي بكر الصديق.
- يربط بين خروج جيش أسامة بن زيد زمانياً ومكانياً من خلال الخريطة.
- يتعرف الأفكار المتضمنة داخل الحدث أو النص التاريخي.
- يحدد الأحداث غير المنطقية التي زامنت بيعة الخلافة لأبي بكر الصديق (رضي الله عنه).
- يعدل التصورات الخاطئة لبعض الأحداث والقضايا التاريخية.
- يذكر أدلة تاريخية تكشف عن حقيقة العلاقة بين الإمام علي وسيدنا أبي بكر الصديق(رضي الله عنهما).
- يبرز أسباب الضعف داخل النصوص والأحداث التاريخية.

- يعطي تبريرات منطقية لقتل خالد بن الوليد (رضي الله عنه) مالكاً بن نويرة.
- يحدد المشكلة التاريخية المتضمنة داخل النصوص والأحداث التاريخية.
- يطرح أكبر عدد من البدائل لاختبار صحة النص التاريخي.
- يتوصل لحل للمشكلة التاريخية.
- يعطي وصفاً دقيقاً لمفهوم الديوان.
- يذكر السمات الرئيسة لشخصية سيدنا أبي عبيدة بن الجراح(رضي الله عنه).
- يربط بين فتوحات سعد بن أبي وقاص زمانياً ومكانياً من خلال الخريطة.
- يستنتج الدروس المستفادة من الأحداث والوقائع التاريخية.
- يضع بدائل مختلفة في حال اختلاف واقع الحدث التاريخي.
- يذكر أدلة تاريخية تكشف عن حقيقة العلاقة بين سيدنا خالد بن الوليد وسيدنا عمر بن الخطاب(رضي الله عنهما).
- يعطي تبريرات منطقية لمخالفة أبي عبيدة بن الجراح (رضي الله عنه) أمر الخليفة عمر بن الخطاب .
- يعطي وصفاً دقيقاً لمفهوم الفتنة.
- يذكر السمات الرئيسية لشخصية سيدنا عثمان بن عفان(رضي الله عنه).
- يربط بين الفتوحات في عهد سيدنا عثمان بن عفان زمانياً ومكانياً من خلال الخريطة.
- يحدد الأحداث غير المنطقية التي زامنت الفتنة في عهد سيدنا عثمان رضي الله عنه.
- يذكر أدلة تاريخية تكشف عن حقيقة العلاقة بين الإمام علي وسيدنا عثمان بن عفان
- يعطي تبريرات منطقية لاختيار الخليفة عمر بن الخطاب ستة من الصحابة لأمر الخلافة بعده.
- يعطي وصفاً دقيقاً لمفهوم الخوارج – التحكيم.
- يذكر السمات الرئيسية لشخصية سيدنا علي بن أبي طالب.

- يحدد الأحداث غير المنطقية التي زامنت التحكيم في عهد الإمام علي (رضي الله عنه).
- يتوصل إلى نتائج واضحة ترتبت على فشل أمر التحكيم.
- يعطي تبريرات منطقية لخروج الإمام علي لقتال الخوارج في النهروان.
- يعطي وصفاً دقيقاً لمفهوم عام الجماعة.
- يذكر السمات الرئيسية لشخصية سيدنا الحسن بن علي(رضي الله عنهما).
- يستنتج الدروس المستفادة من تنازل الحسن بن علي عن الخلافة.
- يضع بدائل مختلفة في حال عدم تنازل الحسن بن علي عن الخلافة .
- يعطي تبريرات منطقية لتنازل الحسن بن علي عن الخلافة.

ب- اختيار الوسائل والأنشطة التعليمية للبرنامج :

من أهم الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج: الخرائط والصور التوضيحية المتعلقة بالموضوعات التاريخية للعمل على تحقيق الأهداف التعليمية للبرنامج والقيام بالأنشطة القائمة على التحري والاستقصاء وهذا ما يقوم عليه نموذج الاستقصاء الدوري في التدريس.

د- تحديد طريقة التدريس :

يتطلب التعلم من خلال البرنامج استخدام نموذج الاستقصاء الدوري في التدريس من خلال الخطوات المتبعة في تدريسه والعمل على مشاركة المتعلمين في المناقشات الجماعية والعمل على التحليل والبحث في المادة التاريخية المعروضة.

هـ- تحديد طريقة عرض محتوي البرنامج:

تم عرض محتوى البرنامج من خلال مجموعة من الدروس المتتابعة زمنياً بحيث يمثل كل درس فترة تاريخية لخليفة من الخلفاء الراشدين مع تضمين البرنامج مجموعة من القضايا التي تعمل على إعمال التفكير التأملي لدى المتعلمين.

و- إعداد أدوات التقويم :

حيث تم إعداد أدوات التقويم التي اشتملت على اختبار طبق قبلياً وبعدياً، وتقويم ذاتي من خلال التدريبات المختلفة، وحل مهام من خلال الأنشطة المتنوعة.

وللتأكد من صلاحية البرنامج تم عرض االبرنامج على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس لإبداء آرائهم حول البرنامج من حيث:

- تصميم المحتوي. - طرق التدريس والأنشطة.
- مدى الاتساق بين مكونات البرنامج. - التقويم.

وإبداء ما يرونه من مقترحات .

ولقد جاءت آراء السادة المحكمين في معظمها مؤكدة صلاحية البرنامج وقابليته للتطبيق، وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث الذي نصه:" **ما صورة برنامج قائم على نموذج الاستقصاء الدوري في تدريس التاريخ في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدي طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية ؟**".

٥- مرحلة التطبيق:

قبل التطبيق الفعلي للبرنامج التقى الباحث بالمجموعة الأساسية للبحث حيث تم توعية الطلاب بالهدف الفعلي للبرنامج.

وقد تم تطبيق البرنامج بصورته النهائية على المجموعة الأساسية للبحث وعددها(٣١) طالباً من طلاب الفرقة الرابعة شعبة التاريخ بتاريخ الثلاثاء الموافق٢/ ٤/ ٢٠١٩م واستغرق التطبيق العملي (٢٩) يوماً .

٦- التقويم:

وقد تم تقويم أثر البرنامج من خلال اختبار التفكير التأملي قبلياً وبعدياً، وكذلك من خلال التقويم البنائي المتمثل في التدريبات ، والمهام والتكليفات المطلوب إنجازها.

ثالثاً- إعداد كتيب الطالب الإرشادي:

تطلب البحث الحالى إعداد كتيب للطالب يسترشد به عند دراسته للبرنامج، وقد تضمن كتيب الطالب الآتى:

١- مقدمة تتضمن فكرة عن البرنامج وبعض التوجيهات التى يجب اتباعها في أثناء الدراسة.

٢- محتوى البرنامج مقسم إلى موضوعات تبعاً للتسلسل المنطقي للأحداث التاريخية.

بعد الانتهاء من إعداد كتيب الطالب، تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس بهدف معرفة آرائهم وملاحظاتهم حول الكتيب ومدى صلاحيته للاستخدام .

ولقد جاءت آراء السادة المحكمين مؤكدة صلاحية الكتيب للاستخدام ، وبذلك أصبح كتيب الطالب فى صورته النهائية وصالحاً للاستخدام.

رابعاً- إعداد دليل المعلم الإرشادي :

تطلب البحث الحالي إعداد دليل للمعلم ليسترشد به عند تدريسه للبرنامج ، وقد تم إعداد دليل المعلم متضمناً الآتي:

١- مقدمة تتضمن مفهوم الاستقصاء وأهميته في التعليم والتعلم.

٢- نبذة مبسطة عن نموذج الاستقصاء الدوري.

٣- توجيهات عامة للمعلم.

٤-خطوات التدريس داخل البرنامج وفق نموذج الاستقصاء الدوري

٥- مكونات البرنامج وعناصره:

أ- أهداف البرنامج . ب- محتوى البرنامج.

ج- الوسائل التعليمية المستخدمة للبرنامج. د- طرق التدريس.

هـ- أدوات التقويم. و- الخطة الزمنية.

بعد الانتهاء من إعداد دليل المعلم، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس بهدف معرفة آرائهم وملاحظاتهم حول الدليل ومدى صلاحيته للاستخدام وتحقيق أهداف البرنامج.

وقد جاءت آراء السادة المحكمين في مجملها مؤكدة صلاحية الدليل للاستخدام وإسهامه في تحقيق أهداف البرنامج ، وبذلك أصبح دليل المعلم فى صورته النهائية وصالحاً للتطبيق.

سادساً- إعداد اختبار مهارات التفكير التأملي:

لإعداد اختبار مهارات التفكير التأملي اتبع الباحث الخطوات الآتية:

١- تحديد هدف الاختبار:

تم إعداد اختبار مهارات التفكير التأملي لقياس مدى اكتساب طلاب الفرقة الرابعة شعبة التاريخ بكلية التربية- مجموعة البحث- بعض مهارات التفكير التأملي المتضمنة بالبرنامج؛ حتى يمكن عقد مقارنة بين درجات المجموعة التجريبية قبلياً وبعدياً؛ ومن ثم الحكم على مدى فاعلية البرنامج في إكساب الطلاب مهارات التفكير التأملي.

٢- تحديد أبعاد الاختبار:

تم تحديد أبعاد الاختبار فى ضوء ما تم عرضه فى الإطار النظرى للبحث والاطلاع على الدراسات السابقة، وكذلك ما تم التوصل إليه في قائمة التفكير التأملي، وتم وضع جدول مواصفات لتحديد أبعاد الاختبار . والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار مهارات التفكير التأملي فى صورته الأولية:

جدول(٣)

أعداد الأسئلة لكل مهارة من مهارات التفكير التأملي ونسبها المئوية

م	المهارة	عدد المفردات	النسبة
١	مهارة التأمل والملاحظة	٨	%٢٧
٢	مهارة الكشف عن المغالطات	٦	%٢٠
٣	مهارة الوصول إلى	٤	%١٣
٤	مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة	٦	%٢٠
٥	مهارة وضع حلول مقترحة	٦	%٢٠
٦	المجموع	٣٠	%١٠٠

٣- تحديد نوع أسئلة الاختبار، وصياغتها:

تم صياغة أسئلة الاختبار من نوع الأسئلة مفتوحة النهايات حيث يتيح هذا النوع للمجيب إظهار ما لديه من قدرات فى التعبير عما لديه من مهارات التفكير التأملي .

وقد روعي في صياغة أسئلة اختبار مهارات التفكير التأملي ما يأتى:

- ارتباط أسئلة الاختبار بأهداف البرنامج.
- تحديد عدد الأسئلة وفقا للنسبة المئوية لكل مهارة.
- التأكد من السلامة اللغوية والصحة العلمية.
- التأكد من ملاءمة الأسئلة لمستوى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية شعبة التاريخ.

وتكون الاختبار في صورته الأولية من(١٠) أسئلة رئيسية ضمت فى مجملها(٣٠) مفردة فرعية لتغطى أهداف البرنامج المعد.

٤- تحديد طريقة تصحيح الاختبار:

تم تصحيح الاختبار بإعطاء درجة ونصف لكل إجابة صحيحة داخل الاختبار، وعدم إعطاء أية درجة للإجابة الخاطئة أو المتروكة؛ وبذلك تصبح الدرجة الكلية للاختبار(٤٥) درجة إذا ما أجاب الطالب عن جميع الأسئلة إجابة صحيحة.

٥- صياغة تعليمات الاختبار:

تضمن الاختبار عدة تعليمات يسترشد بها الطالب عند الإجابة عن أسئلة الاختبار، ولقد روعي عند صياغة تعليمات الاختبار أن تكون مختصرة ولغتها سهلة واضحة مناسبة للطلاب وتمثلت في الآتي:

أ- عدد الأسئلة التى يتكون منها الاختبار، ومكوناتها.

ب- تحديد الهدف من الاختبار.

ج- وضع بعض التوجيهات التى يجب أن يراعيها الطلاب عند استخدام الاختبار، وهى كالتالى:

- كتابة البيانات الشخصية فى المكان المخصص لها .

– الإجابة عن جميع الأسئلة في الوقت المحدد لذلك.

– قراءة السؤال قراءة جيدة ثم الإجابة في المكان المخصص لذلك .

– عند عدم معرفة الإجابة عن أحد الأسئلة الانتقال للسؤال الذي يليه حتى الانتهاء من جميع الأسئلة ثم الرجوع إلى الأسئلة المتروكة.

٦– تعرف مدى صلاحية الصورة الأولية للاختبار:

تم عرض الصورة الأولية لاختبار مهارات التفكير التأملي على السادة المحكمين، للتأكد من صلاحية الاختبار من حيث:

– مدى الاتساق بين الاختبار وأهدافه.

– مدى سلامة تعليمات الاختبار ووضوحها.

– مدى تغطية أسئلة الاختبار لأبعاد الاختبار.

– وضوح الصياغة اللغوية ومناسبتها لمستوى طلاب الفرقة الرابعة شعبة التاريخ.

وجاءت آراء السادة المحكمين في معظمها مؤكدة صلاحية الاختبار وأشار بعضهم إلى بعض التعديلات ومنها :–

- اختصار محتوى بعض النصوص التاريخية تفادياً لتكرار ذكر بعض الأحداث.

- تعديل صياغة بعض الأسئلة لتلائم طبيعة المهارة المقيسة.

٧– التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعية من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية شعبة الجغرافيا(حيث سبق لهم دراسة مقرر الدولة العربية والإسلامية) ومن غير مجموعة البحث؛ وذلك بهدف :

أ– حساب معامل ثبات الاختبار:

وقد استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية (Split–half) لحساب معامل ثبات الاختبار :

ولحساب معامل ارتباط بنود الاختبار ببعضها باعتبار أن درجات الأسئلة الفردية هي أحد نصفى الاختبار، ودرجات الأسئلة الزوجية هي النصف

الثاني من الاختبار، وذلك لكل جزء من أجزاء الاختبار على حدة، وبعد إجراء العمليات الحسابية باستخدام برنامج (SPSS-19) للمعالجة الإحصائية، تم التوصل إلى عدة نتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول(٤)

معاملات الارتباط والثبات لاختبار مهارات التفكير التأملي

أبعاد الاختبار	معامل	معامل	مستوى
مهارة التأمل والملاحظة	٠.٦٨	٠.٨٠	٠.٠١
مهارة الكشف عن	٠.٥٣	٠.٦٧	٠.٠١
مهارة الوصول إلى	٠.٥١	٠.٦٥	٠.٠١
مهارة إعطاء تفسيرات	٠.٥٤	٠.٦٧	٠.٠١
مهارة وضع حلول مقترحة	٠.٦٣	٠.٧٤	٠.٠١
المجموع	٠.٨٤	٠.٩١	٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط للاختبار ككل يساوي (٠.٨٤) ومعامل الثبات يساوي (٠.٩١)؛ مما يؤكد ثبات الاختبار وأنه على درجة عالية من الثبات يمكن الاطمئنان إليها.

ب- حساب صدق الاختبار:

استخدم الباحث لقياس معاملات صدق الاختبار الآتي:

- **الصدق الظاهري(المحكمين):** حيث تم عرض الاختبار على متخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس التاريخ، حيث أكدوا أن الاختبار مناسب لقياس ما يهدف إليه.

ج- حساب زمن تطبيق الاختبار:

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق اختبار مهارات التفكير التأملي، وذلك باستخدام المعادلة المشار إليها في ملاحق البحث، وقد تبين أن الزمن المناسب للاختبار يساوى(١٢٠) دقيقة. وبتلك الإجراءات أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق على مجموعة البحث.

إجراءات البحث التجريبية ونتائجها:

أولاً- تجربة البحث:

١- الهدف من تجربة البحث:

تهدف تجربة البحث الحالي إلى تعرف مدى فاعلية برنامج قائم على نموذج الاستقصاء الدوري في تدريس التاريخ على تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة التاريخ بكلية التربية ، وذلك من خلال مقارنة نتائج مجموعة البحث(التجريبية) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي.

٢- اختيار مجموعة البحث:

اختيرت مجموعة البحث من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة شعبة التاريخ بكلية التربية بمحافظة أسوان، وبعد ضبط المتغيرات المختلفة التي تؤثر على نتائج البحث أصبح عدد الطلاب في مجموعة البحث يساوي (٣٠) طالباً وطالبة .

٣- تحديد التصميم التجريبى:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي التربوي الذي يعتمد على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة (جابر، عبد الحميد و كاظم، أحمد، ٢٠٠٩) والذي يتميز بسهولة الاستخدام ، وتمر هذه الطريقة بالتالي:

أ- تطبيق أداة البحث قبلياً والمتمثلة في اختبار مهارات التفكير التأملي على الطلاب مجموعة البحث وذلك قبل دراسة البرنامج (المتغير المستقل) وذلك للوقوف على مستوى الطلاب قبلياً.

ب- تطبيق المتغير المستقل المتمثل في البرنامج القائم على نموذج الاستقصاء الدوري على الطلاب مجموعة البحث.

ج- تطبيق أداة البحث بعدياً لقياس مدى فاعلية البرنامج (المتغير المستقل) على المتغير التابع والمتمثل في مهارات التفكير التأملي.

د- يحسب الفرق بين القياس القبلي والقياس البعدي ثم تختبر دلالة هذا الفرق إحصائياً.

٤- متغيرا تجربة البحث:

تضمن البحث الحالي المتغيرين الآتيين:

أ- المتغير التجريبي(المستقل):

يتمثل المتغير التجريبي (المستقل) الخاص بالبحث الحالي في البرنامج القائم على نموذج الاستقصاء الدوري في تدريس التاريخ لطلاب الفرقة الرابعة شعبة التاريخ بكلية التربية.

ب- المتغير التابع:

- تنمية بعض مهارات التفكير التأملي : التأمل والملاحظة ، والكشف عن المغالطات ، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة ، ووضع حلول مقترحة.

- المدة الزمنية للتجريب:

تم التدريس لمجموعة البحث في المدة الزمنية التي امتدت من الثلاثاء الموافق٢/ ٤/٢٠١٩حتى يوم الثلاثاء الموافق ٣٠/ ٤/٢٠١٩م حيث بلغ مجموع فترات الدراسة (٥) محاضرات بواقع محاضرة أسبوعياً.

٥- تنفيذ تجربة البحث:

لتنفيذ تجربة البحث قام الباحث بالخطوات الآتية:

أ- توفير الإمكانيات المادية اللازمة للتجربة:

- ترتيب الطلاب داخل قاعة التدريس.
- توزيع كتيب الطالب الإرشادي على الطلاب مجموعة البحث.

ب- التطبيق القبلي لأداة البحث:

تم التطبيق لأداة البحث (اختبار مهارات التفكير التأملي) بهدف الوقوف على المستوى المبدئي للطلاب مجموعة البحث.

وقد طرح الطلاب بعض الاستفسارات والأسئلة في أثناء التطبيق، ومنها:

ما الهدف من هذا الاختبار؟

هل نتائج الاختبارات ذات علاقة بدرجات أعمال السنة؟

وقد تمت الإجابة عن استفسارات الطلاب مجموعة البحث ، كما قام الباحث بتوضيح تعليمات الاختبار، والهدف منه، إضافة إلى تحديد الفترة الزمنية له.

وقد تم تطبيق اختبار مهارات التفكير التأملي على مجموعة البحث في يوم الأحد الموافق٢٠١٩/٣/٣١م.

وبعد الانتهاء من التطبيق القبلي للاختبار على مجموعة البحث تم التصحيح ورصد الدرجات وتجهيزها للقيام بالمعالجة الإحصائية بعد التطبيق البعدي.

جـ- التطبيق الفعلي للبرنامج على مجموعة البحث:

تم الاجتماع بالطلاب مجموعة البحث للتعرف على البرنامج من حيث : ماهية البرنامج والفكرة العامة التي يدور حولها البرنامج في عملية التدريس.

أما بالنسبة لسير عملية التدريس داخل قاعة التدريس فقد قام الباحث بالتدريس ومتابعة:

- مدي تحقيق الأهداف لكل درس من دروس البرنامج.
- المشكلات التي قد يتعرض لها الطلاب في أثناء التطبيق وتوضيح سبل التغلب عليها.
- سير الطلاب وفق التسلسل الموضوعي للمحتوى المعروض.
- تحديد المدة الزمنية لكل درس بحيث لا يستغرق أكثر من فترة داخل الكلية إضافة إلى حرية الدراسة خارج الكلية.

د- التطبيق البعدي لأدوات البحث:

تم التطبيق البعدي لأداة البحث (اختبار مهارات التفكير التأملي) بهدف الوقوف على المستوى البعدي للطلاب مجموعة البحث بعد دراسة البرنامج.

وقد تم تطبيق اختبار مهارات التفكير التأملي على مجموعة البحث في يوم الأحد الموافق٢٠١٩/٥/٥م.

وبعد الانتهاء من التطبيق البعدي لاحتبار مهارات التفكير التأملي على مجموعة البحث تم التصحيح ورصد الدرجات وتجهيزها للقيام بالمعالجة الإحصائية النهائية.

- الصعوبات التي واجهت الباحث في أثناء تطبيق تجربة البحث:

- تخلف بعض الطلاب عن حضور التطبيق لأداة البحث (اختبار مهارات التفكير التأملي) سواء القبلي والبعدي وقد تم التغلب على ذلك باستبعاد نتائج هؤلاء الطلاب من جملة نتائج البحث.

هـ- الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات:(أبو علام،٢٠٠٣)، (محمد، ٢٠١١)

تم تصحيح الاختبار ورصد الدرجات، وذلك تمهيداً لمعالجتها إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات التجريبية التي تعتمد على أسلوب المقارنة بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها طلاب المجموعة التجريبية قبلياً، ومتوسطات الدرجات التي يحصل عليها طلاب المجموعة التجريبية بعدياً وهي كالتالي:

- استخدام البرنامج الإحصائي(SPSS "19" for Windows) للمعالجات الإحصائية، وذلك للمقارنة بين متوسطي درجات مجموعة البحث قبلياً وبعدياً لأداة البحث .

- استخدام اختبار"ت" (T-Test) لعينتين مرتبطتين حيث ن١ تساوي ن٢ وذلك لمعرفة الفرق بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي في المتغير التجريبي لمعرفة الفروق ودلالتها الإحصائية لاختبار مدى صحة فرض البحث.

- استخدام معادلة بليك(Black) للكسب المعدل لمعرفة مدى فاعلية البرنامج القائم على الاستقصاء الدوري في تدريس التاريخ علي تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لطلاب الفرقة الرابعة شعبة التاريخ ، وقد تم تقريب نسبة الكسب المعدل إلى رقم عشري واحد حتي يسهل مقارنتها بالحد الفاصل(١.٢)، علماً بأن المدي الذي حدده بليك يقع بين(٠-٢) وهو كالتالي:

* إذا كانت قيمة نسبة الكسب المعدل أقل من الواحد الصحيح يعتبر البرنامج غير فعال أو غير مقبول الفعالية.

* إذا كانت قيمة نسبة الكسب المعدل أكبر من أو تساوي الواحد الصحيح وأقل من الحد الفاصل(١.٢) يعتبر البرنامج مقبول الفعالية.

* إذا كانت قيمة نسبة الكسب المعدل تساوي أو أكبر من الحد الفاصل(١.٢) يعتبر البرنامج فعالاً إلى حد كبير.

– استخدام معادلة مربع إيتا لقياس حجم التأثير لمعرفة قيمة تأثير المتغير المستقل (البرنامج القائم على نموذج الاستقصاء الدوري) على المتغير التابع (بعض مهارات التفكير التأملي) ويتحدد حجم التأثير لمعادلة إيتا كالتالي:

– إذا كانت قيمة (d) = ٠.٨ فحجم التأثير كبير.

– وإذا كانت قيمة (d) = ٠.٥ فحجم التأثير متوسط.

– وإذا كانت قيمة (d) = ٠.٢ فحجم التأثير صغير.

ثانياً– نتائج تجربة البحث:

١– اختبار مدى تحقق فرض البحث، وتحليل النتائج وتفسيرها:

وقد نص الفرض على أنه: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي.

ولاختبار مدى تحقق هذا الفرض قام الباحث باستخدام البرنامج الإحصائي for Windows" SPSS) 19للمعالجات الإحصائية، وذلك لحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلاب في اختبار مهارات التفكير التأملي ككل ، وفي كل مهارة من مهارات الاختبار على حدة ، ثم تم استخدام اختبار"ت" (T–Test) لعينتين مرتبطتين حيث ن١ تساوي ن٢ ؛ وذلك للتعرف على الدلالة الإحصائية لفروق متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي، وقد جاءت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٥)

دلالة الفرق بين درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي

البيان	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		درجة	قيمة "ت" الجدو	قيمة "ت" المحـ	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع				
مهارة التأمل	١.٧	٠.٨	٨.	١.	٣٠	٢.٠٤	٢٧.	دالة عند مستوي ٠.٠٥
مهارة الكشف عن	١.٢	٠.٨	٦.	١.			٢٣.	
مهارة الوصول إلى	١.٥	٠.٥	٤.	٠.			٢٢.	
مهارة إعطاء	٠.٩	٠.٨	٥.	١.			٢٧.	
مهارة وضع حلول	٠.٣	٠.٥	٥.	١.			١٨.	
الاختبار ككل	٥.٧	٢.٦	٣٠	٥.			٤٣.	

من خلال الجدول السابق يتضح أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطيّ درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لأبعاد اختبار مهارات التفكير التأملي كل على حدة ولاختبار مهارات التفكير التأملي ككل لصالح التطبيق البعدي ، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٤٣.٦) للاختبار ككل في حين أن قيمة "ت" الجدولية تساوي (٢.٠٤) عند مستوي دلالة (٠.٠٥).

وبذلك يتم قبول الفرض البحثي الذي نصه: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي.

ثالثاً- قياس فاعلية البرنامج القائم على نموذج الاستقصاء الدوري في تدريس التاريخ علي تنمية بعض مهارات التفكير التأملي :

لقياس فاعلية البرنامج القائم على نموذج الاستقصاء الدوري في تدريس التاريخ لطلاب الفرقة الرابعة شعبة التاريخ تم استخدام معادلة بليك للكسب المعدل

لمعرفة نسبة الكسب إضافة إلى معرفة حجم التأثير من خلال معادلة مربع إيتا ويتضح ذلك من خلال التالي:

- نسبة الكسب المعدل لبليك:

تم حساب نسبة الكسب باستخدام معادلة الكسب المعدل لبليك لمعرفة فاعلية البرنامج على مهارات التفكير التأملي للطلاب مجموعة البحث ، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (٦)

دلالة نسبة الكسب المعدل لبليك لدى مجموعة البحث فى اختبار مهارات التفكير التأملي

البيان / التطبيق	عدد التلاميذ ن	المتوسط م	النهاية العظمى د	نسبة الكسب المعدل	دلالة نسبة الكسب المعدل
التطبيق القبلي	٣١	٥.٧	٤٥	١.٥	ذات دلالة
التطبيق البعدي		٣٠.٢			

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل تساوى (١.٥)، وهذه النسبة تساوي عند بليك أعلى من الحد الفاصل(١.٢) ، وهذا يدل على أن البرنامج ذو فعالية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى مجموعة البحث.

- قياس حجم التأثير (مربع إيتا):

تم استخدام معادلة مربع ايتا لقياس حجم التأثير لمعرفة قيمة تأثير المتغير المستقل (البرنامج القائم على نموذج الاستقصاء الدوري) على المتغير التابع (مهارات التفكير التأملي) لدى الطلاب مجموعة البحث ، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (٧)

قيمة مربع إيتا(**μ٢**) ومقدار حجم التأثير في مهارات التفكير التأملي

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة μ٢	حجم التأثير
البرنامج القائم على نموذج الاستقصاء الدوري	**مهارات التفكير التأملي**	**٠.٩**	**كبير**

يتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج القائم على نموذج الاستقصاء الدوري) في المتغير التابع(مهارات التفكير التأملي) تساوي (٠.٩) مما يدل على أن للبرنامج تأثيراً على تنمية مهارات التفكير التأملي ، وأن حجم تأثير البرنامج كبير.

وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث الذي نصه:" ما فاعلية برنامج قائم على الاستقصاء الدوري في تدريس التاريخ في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية ؟"

ويرى الباحث أن النتائج التي تم التوصل إليها سابقا من تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب مجموعة البحث قد ترجع إلى:

١- التتابع والتنظيم المنطقي لدروس البرنامج من خلال تقسيم الدروس حسب الفترات التاريخية مما أكسب الطلاب المعارف والحقائق بشكل متسلسل ساعد على بناء المعرفة لديهم بشكل صحيح.

٢- أسهم البرنامج في رفع طموح الطلاب وشجعهم على المشاركة في عملية التعليم والتعلم، فبرز دور الطلاب الإيجابي في عملية التعلم فكانوا متفاعلين ومشاركينً؛ فالجميع شارك في التحقق من المعلومات والبحث والتحري؛ مما حقق تعاوناً وتكاملاً بينهم في عملية التعلم.

٣- استخدام نموذج الاستقصاء الدوري في تدريس المحتوى التاريخي للبرنامج شجع المتعلم على الحوار وطرح الأفكار والاستقصاء كان له أثره في إيجاد فرص متنوعة أمام الطلاب في تناول المحتوى التعليمي ومراعاة ما بينهم من فروق فردية.

٤ – تقديم التعزيز والتغذية الراجعة للطلاب بشكل مباشر أدي إلى تثبيت المعلومات إن كانت صحيحة، وتصحيحها إن كانت خاطئة.

٥– قيام البرنامج على بيئة تعلم نشط احتوت على أنشطة التعلم القائمة على الاستقصاء؛ مما وفر تنوعاً للفرص بين الطلاب والقيام بإعمال العقل في المحتوى المقدم لديهم.

٦– ربط الأنشطة الاستقصائية بالمهارات المختلفة للتفكير التأملي زاد من قدرة الطلاب على التمكن من المهارات من خلال التدريب والمران، وساعد على ذلك كفاية الأنشطة وتنوعها.

٧– وضع الأهداف السلوكية في بداية كل درس جعل الطالب متبصراً بما هو مطلوب منه في نهاية كل درس والسعي إلى تحقيقه.

٨– عرض المادة التعليمية بشكل مبسط خالٍ من الحشو والتكرار قد ساعد الطلاب على تنمية قدراتهم لتحديد الأفكار الرئيسة لما يعرض عليهم من محتوى، إضافة إلى تضمن البرنامج لمجموعة من القضايا التاريخية الشائكة التي فتحت المجال للتحري والاستقصاء والكشف عن الأدلة الصحيحة تاريخياً لقبول أو رفض القضية أو الحدث التاريخي.

يتضح مما سبق، أن تدريس البرنامج وفق نموذج الاستقصاء الدوري قد أدي إلي تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب مجموعة البحث، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة، مثل: دراسة كينج واخرين(Qing& Jing & Yan، 2010) ، ودراسة البعلي (٢٠١٢) ، ودراسة محمد (٢٠١٧)، و دراسة خيال (٢٠١٥)، ودراسة خليفة (٢٠١٦)، ودراسة الركب(٢٠١٥).

رابعاً– توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يمكن طرح التوصيات الآتية:

١– تدريب معلمي التاريخ في أثناء الخدمة علي التدريس وفق نموذج الاستقصاء الدوري لما له من أثر فاعل فى تعليم مادة التاريخ وتعلمها.

٢- تدريب الطلاب المعلمين بكليات التربية علي نموذج الاستقصاء الدوري في عملية التعلم واستغلالهم له في واقعهم العملي في التدريس بعد التخرج .
٤- تنقيح مناهج التاريخ في المرحلة الثانوية بحيث تتضمن مادة تعليمية تساعد علي تنمية مهارات التفكير التأملي لدي الطلاب.
٥- تنوع الأسئلة المتضمنة في كتب التاريخ المدرسية، بحيث لا ينصب اهتمامها على قياس مدى حفظ التلاميذ للمعلومات والحقائق التاريخية واستظهارها فحسب، بل تلزم المتعلم بإطلاق قدرته الذهنية في تناوله للأحداث التاريخية؛ مما يساعد على تنمية مهارات التفكير التأملي لديه.
٦- أن يهتم التقويم بقياس قدرة المتعلم على التفكير بأنواعه، وخاصة التفكير التأملي، أكثر من تركيزه على قياس مدى حفظه للمعلومات والحقائق واستظهارها.

خامساً- مقترحات البحث:

يقترح الباحث القيام بالبحوث والدراسات الآتية في ضوء ما كشفت عنه نتائج البحث الحالي :
١- فاعلية برنامج مقترح في تدريس التاريخ قائم علي نموذج الاستقصاء الدوري علي تنمية مهارات حل المشكلات لدي طلاب المرحلة الثانوية.
٢- فاعلية استخدام نموذج الاستقصاء الدوري قي تدريس الدراسات الاجتماعية علي مهارات التفكير الناقد لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية.
٣- فاعلية برنامج مقترح في تدريس التاريخ قائم علي نموذج الاستقصاء الدوري علي تنمية مهارات البحث التاريخي لدي طلاب المرحلة الثانوية.
٤- فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تدريس التاريخ قائم علي نموذج الاستقصاء الدوري علي تنمية مهارات التفكير التاريخي لدي طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

١- إبرهيم ، مجدى عزيز (٢٠٠٩): **الإبداع وجودة التعليم والتعلم** ، القاهرة ، عالم الكتب.

٢- الأطرش، طارق عمر(٢٠١٦): فاعلية برنامج مقترح قائم الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير التأملي والتواصل الرياضي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة ، **رسالة ماجستير** ، الجامعة الاسلامية، غزة.

٣- البرعى ، إمام (٢٠٠٨): **تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها الواقع والمأمول**، كفر الشيخ، دار العلم والإيمان.

٤- البعلي، إبراهيم عبدالعزيز (٢٠١٢): "فعالية استخدام نموذج الاستقصاء الدوري في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل الد راسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية" ، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية** ، جامعة الإمارات العربية المتحدة العدد ٣١، ص ص ٢٥٩: ٢٨٤

٥- الترهونى، سهام صبرى حسن(٢٠١٨): "فاعلية برمجية وسائط متعدده فى الجغرافيا الطبيعيه وفق النظرية التوسيعيه فى تنمية بعض التصورات الجغرافيه ومهارات التفكير التاملى لدى تلاميذ المرحله الاعداديه" ،**رسالة دكتوراه** – جامعة طنطا. كلية التربية.

٦- الحيلة ، محمد محمود(٢٠٠٢): **مهارات التدريس الصفي**، عمان، الأردن، دار المسيرة.

٧- الخليلي،أمل عبد السلام(٢٠٠٥): **الطفل ومهارات التفكير** ، دار صفاء للنشر ·والتوزيع،عمان.

٨- الديب ، ماجد (٢٠٠٢): " فعالية برنامج مقترح في تنمية التفكير لدي طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة "، **رسالة دكتوراه** ، جامعة عين شمس: كلية البنات.
٩- الركب، أسماء (٢٠١٥): "أثر نموذج الاستقصاء الدوري في اكتساب المفاهيم العلمية ومهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في الأردن"، **رسالة ماجستير**،جامعة آل البيت، المفرق.
١٠- السليم، ملاك(٢٠٠٩): "فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية"، **مجلة العلوم التربوية**،(٣)، ١٢ص ص ،١٤٧-٨٩ .
١١- السيد، أحمد رمضان خليفة(٢٠١٧):"فاعلية برنامج قائم على الدمج بين البانوراما الإلكترونية واستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير التأملي والوعي السياحي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، **رسالة دكتوراه**، جامعة الفيوم، كلية التربية.
١٢- الشربينى، أمانى محمد أحمد.(٢٠١٦): "فاعلية إستخدام الخرائط الذهنية فى تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو المادة"، **رسالة ماجستير** ، جامعة المنصورة. كلية التربية.
١٣- الطيطي ، محمد عيسى(٢٠٠٨): **التربية الاجتماعية وأساليب تدريسها**، عالم الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
١٤- العفيفي ، منى ، أمبوسعيدي ، عبدالله ، سليم ، محمد (٢٠١١): "أثر استخدام دورة التقصي الثنائية (Coupled Inquiry Cycle) في تنمية مهارات الاستقصاء لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في العلوم"، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد٧، عدد٤، ص ص ٣٢٧-٣٥٦.

١٥- العماوي، جيهان. (٢٠٠٩): أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس الق ا رءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بمدارس خانيونس، **رسالة ماجستير** ، الجامعة الإسلامية غزة.
١٦- الفار، زياد(٢٠١١): "مدى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (web quests) في تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي" ، **رسالة ماجستير** ،جامعة الأزهر، غزة، فلسطين .
١٧- المسعودي ، محمد حميد ، اللامي ، صلاح خليفة (٢٠١٤): **طرائق تدريس المواد الاجتماعية مفاهيم وتطبيقات**، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان.
١٨- المسيرى، خليل عبدالغفار عبد الحى.(٢٠١٦): " فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية بعض المهارات الاستقصائية والتفكير التاملى فى الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، **رسالة دكتوراه**، جامعة طنطا، كلية التربية .
١٩- المياحي، حسنين علي(٢٠١٣): اثر استعمال نموذج الاستقصاء العادل في تحصيل مادة الجغرافية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.
٢٠- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٢٠٠٨): **الدليل الارشادي لتوفير المتطلبات اللازمة لضمان جودة التعليم والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي**. ج ١. مصر.
٢١- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٥): **التفكير من منظور تربوي – تعريفه وطبيعته ومهاراته وأنماطه**، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة..
٢٢- إبراهيم،عبد الستار(٢٠٠٢): **الإبداع: قضاياه وتطبيقاته**، ط ١ ، مكتبة الانجلو المصرية،القاهرة
٢٣- إرحيم، عائشة عمار عمران(٢٠١٦): "فاعلية استخدام برنامج كورت في تدريس الجغرافيا لتنمية التفكير التأملي والميل إلى المادة لدى طلاب

المرحلة الإعدادية" ،**رسالة ماجستير**،جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية

٢٤- أبو ظهير، ميادة حسان(٢٠١٦): "فاعلية استخدام نموذج إديلسون للتعلم في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظة رفح"، **رسالة ماجستير** ، الجامعة الإسلامية، غزة.

٢٥- أبو علام ، رجاء محمود (٢٠٠٣): **التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS** ، القاهرة، دار النشر للجامعات، ص ص ٩٩-١١٩.

٢٦- أحمد، سارة عبدالستار الصاوي(٢٠١٣): "فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس التاريخ على تنمية بعض مهارات التفكير التأملي والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي" **رسالة ماجستير**، جامعة جنوب الوادى، كلية التربية بالغردقة.

٢٧- جابر ، جابر عبد الحميد ، كاظم ،أحمد خيري (٢٠٠٩): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، القاهرة، دار النهضة العربية، ص ص ٢٠٢ - ٢٠٣.

٢٨- جروان، فتحي (١٩٩٩): **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، ط ١، دار الكتاب الجامعي،عمان: الأردن.

٢٩- حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٦): **التفكير، الأسس النظرية والإستراتيجيات**، ط ١ ،مكتبة النهضة المصرية، القاهرة: مصر.

٣٠- خليفة، عبد المهيمن أحمد و حسن، يوسف فليح (٢٠١٦): "أثر أنموذج الأ ستقصاء الد وري في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية واستبقائها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط"، **مجلة كلية التربية**، الجامعة المستنصرية، العدد السادس، ص ص ٤٥٦:٤٣٥.

٣١- خيال ،محمد فاضل و عبيد، رضا طعمة(٢٠١٥):" أثر استعمال نموذج الاستقصاء الدوري في تحصيل مادة التاريخ واستبقائها لدى طلاب

الصف الأول المتوسط"، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية** ، جامعة بابل، العدد ٢٢، آب، ص ص ١٦٦:١٤٣.

٣٢- دياب، وسام وجيه محمد(٢٠١٨):"فاعلية المتاحف الافتراضية فى تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التأملى والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية"، رسالة ماجستير، جامعة بنها، كلية التربية .

٣٣- زيتون،حسن حسين(٢٠٠١):**مهارات التدريس**"**رؤية تنفيذ التدريس**، القاهرة ، مصر،عالم الكتب.

٣٤- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣): **تعليم التفكير رؤية تطبيقية فى تنمية العقول المفكرة** ،القاهرة ، عالم الكتب.

٣٥- زيتون، حسن حسين(٢٠٠٤): **مهارات التدريس**، علم الكتب للنشر والتوزيع، ط ٢، القاهرة، مصر.

٣٦- زيتون ،عايش (١٩٩٦):**أساليب تدريس العلوم**،دار الشروق ،عمان. ٠

٣٧- سعادة ، جودة (٢٠٠٣) : **تدريس مها ا رت التفكير(مع مئات الأمثلة التطبيقية)** ، ط ١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، رام الله ، فلسطين.

٣٨- عبد اللطيف، أحمد محمد عبد الله (٢٠١٦):"أثر إستخدام إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة فى تنمية بعض مهارات التفكير التأملى و الاتجاه نحو التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية" ، رسالة ماجستير، جامعة بورسعيد، كلية التربية.

٣٩- عبد الله، أحمد محمد.(٢٠١٦): "أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهازات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية ببورسعيد** :العدد ٢٠، الجزء ٢، ص ص ٤٣٧ – ٤٧١

٤٠- عبد الوهاب ، على جودة محمد (٢٠٠٨): **اتجاهات حديثة فى تدريس التاريخ**، بنها، مركز الشرق الأوسط للخدمات التعليمية .

٤١- عبد الوهاب، فاطمة محمد(٢٠٠٥): "فعالية استخدام بعض استرا تيجيات ما و ا رء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه

نحو استخدامها لدى طلاب الثاني الثانوي الأزهري"، **مجلة التربية العلمية**، المجلد الثامن ، العدد الرابع، جامعة عين شمس ،كلية التربية.

٤٢- عبيد ، وليم وعفانة ، عزو (٢٠٠٣) : **التفكير والمنهاج المدرسي** ، ط ١ ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت.

٤٣- عطية، محسن علي (٢٠١٦): **التعليم أنماط ونماذج حديثة**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان ،الأردن .

٤٤- عفانة، عزو إسماعيل، اللولو، فتحية صبحي(٢٠٠٢): مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية، **مجلة التربية العلمية**، جامعة عين شمس،العدد ٥ ،الجزء ١، ص ص ١ – ٣٦.

٤٥- عمران، محمد إسماعيل(١٩٩٠): **مدخل إلى علم النفس**، ط ٢ ، مكتبة خدمة الطالب مصر.

٤٦- عمايرة، أحمد عبد الكريم(٢٠٠٥): "أثر دورة التعلم وخ ا رعط المفاهيم في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر في التربية الوطنية والمدنية"، **رسالة دكتوراه** ، جامعة اليرموك، الأردن.

٤٧- قطيط ، غسان يوسف (٢٠١١). **الاستقصاء** ، دار وائل للنشر والتوزيع ،عمان.

٤٨- كشكو، عماد (٢٠٠٥): " أثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي بالقرآن علي تنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة "، **رسالة ماجستير** ، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

٤٩- مجمع اللغة العربية (٢٠٠٠): **المعجم الوجيز**،القاهرة، الهيئة العامة للشئون الأميرية ، ص٤٧٨.

٥٠- محمد ، عزت عبد الحميد (٢٠١١): **الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS-18** ، القاهرة، دار الفكر العربي، ص ص ٢٩٦-٣٢٢

٥١- محمد،حيدر عدنان (٢٠١٧):"أثر انموذج الاستقصاء الدوري في تحصيل مادة علم الاحياء لطلاب الصف الخامس العلمي وتفكيرهم المنظومي"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية ، جامعة القادسية.

٥٢- موسى،فاروق عبد الفتاح(١٩٨١):**علم النفس التربوي**،القاهرة،دار الثقافة للطباعة والنشر. ٠

٥٣- نعمة، شريهان محمد صديق عبد الحميد.(٢٠١٧): "فاعلية التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" ، **رسالة ماجستير**،جامعة بورسعيد. كلية التربية

ثانيا- المراجع الأجنبية:

1- Aditomo, A., & Goodyeara, P., Bliuc, A., Ellis, R. (2011): Inquiry-based learning in higher education: principal forms,educational objectives, and disciplinary variations. Studies in Higher Education. 38(9), 1-20. DOI:http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2011.616584

2- Bruce ،B. & Bishop ،A.(2002). Using The Web to Support Inquiry-Based Literacy Development. **Journal Of Adolescent And Adult Literacy**،45(8)،706-714.

3- Bruce ،B.& Davidson ،J.(1996). An Inquiry Model for Literacy Across The Curriculum.Journal Of Curriculum Studies، 28(3) ،281-300.

4- Gordon, N.& Brayshaw, M.(2008). Inquiry Based Learning in Computer Science Teaching in Higher Education. ITALICS. 7 (1), 22-33.

5- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Lamentation. Teaching & Teacher Education, 11(1), 36. 33-49.

6- Hauser.Jane,(2005):Science inquiry.The link to accessing the general education curriculum,ideas that work,u.s office of speciel education program,the access centr improving outcomes for all student, Amrerican institutes for research.

7- Lisette, V. & Joop, V. & Albert, P. (2009).Teaching Molecular Diffusion Using An Inquiry Approach: Diffusion Activities in A Secondary School Inquiry-Learning Community. Journal of Chemical Education.86 (12), 1437-1441.

8- Moseley, D; Baumfield, V.; Elliott, J; Gregson, M.; Higgins, S.; Miller,J. & Newton, D. (2005). Frameworks for thinking, (5th Edition), U.K:Cambridge University press.

9- Qing ،Z. & Jing ،G، & Yan ،W. (2010).Promoting Preservice Teachers' Critical Thinking Skills by Inquiry-Based Chemical Experiment.Procedia Social and Behavioral Sciences.2، 597-603

10- Schon,D.A.(1987):"Educating the Reflective Practitioner": Toward A New Design for Teaching and Learning in the professions. San Francisco. Jossey Bass,Vol:4.

11- Simmons J.M,and Others(1989): "Exploring the Structure of Teacher Reflection in Novice and Novice and Expert Teachers, the Birth of A Developmental Taxonomy" Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association,San Francisco, in Teaching and Teacher Education,Vol:4,No.1.

12- Simsek, P.&Kabapinar, F.(2010).The Effects of Inquiry-Based Learning on Elementary Students' Conceptual Understanding of Matter, Scientific Process Skills and Science Attitudes.Procedia Social and Behavioral Sciences. 2,p p 1190 – 1194.