

أثر إنموزجي اياس وكوسكروف في تنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ

أ.م.د محمد إبراهيم علي الربيعي

جامعة بغداد / كلية التربية للبنات / قسم العلوم التربوية والنفسية

The effect of the Ayas and Koskrov models on developing reflective thinking
among fourth-grade literary students in the subject of history

Asst. Prof. Dr. Mohammed Ibrahim Ali Al-Rubaie

University of Baghdad / College of Education for Girls / Department of
Educational and Psychological Sciences

muhammed.ibrahim@coeduw.uobaghdad.edu.iq

المخلص:

يهدف هذا البحث إلى معرفة أثر إنموزجي اياس وكوسكروف في تنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضية التي تنص على انه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس على وفق أنموزج اياس والمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس على وفق أنموزج كوسكروف والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في اختبار تنمية التفكير التأملي البعدي اختار الباحث تصميمًا تجريبيًا ذا ثلاث مجموعات مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، ذات الاختبار القبلي والبعدي ذو الضبط الجزئي وقد اختيرت اعدادية الفارابي للبنين قصديا لتعاون ادارة المدرسة وتضم الإعدادية الصف الرابع الادبي ثلاث شعب واعتمد الباحث طريقة السحب العشوائي البسيط لتصبح المجموعة التجريبية الثانية شعبة (أ) يبلغ عدد طلابها (٣٠) طالب والمجموعة التجريبية الأولى شعبة (ب) يبلغ عدد طلابها (٣٠) طالب وشعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة يبلغ عدد طلابها (٣٠) وبذلك بلغ عدد طلاب مجموعات البحث (٩٠) طالباً بواقع (٣٠) طالباً لكل مجموعة. وقد حرص الباحث قبل البدء التجربة على تكافؤ طلاب مجموعات البحث الثلاث إحصائياً في عدد من المتغيرات، وهذه المتغيرات هي (العمر الزمني، اختبار الذكاء، درجات العام السابق، المعرفة السابقة، التحصيل الدراسي للأب والأب وأختبار التفكير التأملي القبلي). واعدت الباحثة اختباراً للتفكير التأملي وتم التحقق من صدق الظاهري وصدق البناء. فأظهرت النتائج التالية: (تفوق طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى التي درسن بأنموزج اياس والثانية التي درست وفق أنموزج كوسكروف على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تنمية اختبار التفكير التأملي البعدي).

الكلمات المفتاحية:- (إنموزج ، اياس ، كوسكروف ، تنمية ، التفكير التأملي)

Abstract:

This research aims to find out the impact of the models of Eyas and Coskrov in the development of reflective thinking among fourth grade literary students in history and to achieve the goal of the research researcher put the hypothesis that states that there is no statistically significant difference at the level of (0.05) between the averages of the grades of students of the first experimental group that is taught according to the model of Eyas and the second experimental group that is taught according to the model of Coskrov and the control group that is taught in the traditional way in the test of the development of dimensional reflective thinking The researcher chose an experimental design with three groups two experimental groups and a control group, with a pre-test and post-partial control has been chosen preparatory Farabi for boys intentionally for the cooperation of the school administration and includes preparatory fourth grade literary three divisions and the researcher adopted the method of simple random withdrawal to become the second experimental group Division (A) The number of students (30) students and the first experimental group Division (B) the number of students (30) students and

Division (C) to represent the control group with the number of students (30) and thus the number of students of the research groups (90) students by (30) students for each group. The researcher prepared a test for reflective thinking and the sincerity of the virtual and the sincerity of the construction were verified. It showed the following results: (The students of the first two experimental groups, which studied in the Ayas model and the second, which studied according to the Coscrov model, outperformed the control group that studied in the traditional way in developing the post-reflective thinking test) **Keywords:- (Model, Ayas, Coscrove, Development, Reflective Thinking).**

اول مشكلة البحث :

نتيجة لتفجر المعرفة وتطور تقنية الاتصالات والمعلومات برزت تحديات وتحولات جديدة ومتنوعة بدأت تواجه التربية والنظم التعليمية، اذ يتطلب منها اتباع طرائق ونماذج تدريس متنوعة لتحقيق احتياجات المتعلمين والمجتمع في عالم متجدد ومتغير، لمواكبة التقدم المعرفي المتلاحق والمتسارع ، اذ يواجه تدريس مادة التاريخ تحدي لضمان التطور المعرفي للمتعلمين من خلال وضع المعرفة التاريخية في سياقات مختلفة وايجاد صلات لربطها من خلال استعمال استراتيجيات وطرائق تدريس مناسبة اذ أن مادة التاريخ تدرس باستعمال الطرائق التقليدية اذ تعتمد اساليب الحفظ والاسترجاع و تلقين المعلومات للمتعلمين وتعتمد فقط على تذكر هذه المعلومات والحقائق التاريخية ويبقى المتعلم يمثل دور المتلقي والمتعلم غير النشط في العملية التعليمية، مكتفي بتلقي ما يحتويه الكتاب المنهجي (الشمري ٢٠٠٠ ص ٩٣) وان اعتماد المدرسين الطريقة الاعتيادية في التدريس في اغلب مدارسنا ادى الى ضعف التحصيل وعدم رغبة الطلبة في التعلم وعدم القدرة على تنمية التفكير بصورة عامة والتفكير التأملي بصورة خاصة بل ان المدرسين يعملون بطريقة تقلل من التفكير لدى طلبتهم عن طريق الاهتمام بتقديم كم هائل من المعلومات وتلقينها للطلبة مما لا يحفز لديهم التفكير الذي ربما ادى الى انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي في مادة التاريخ وبالتالي يؤثر في تنمية التفكير التأملي، وقد يعود ضعف التحصيل الى اتباع المدرسين الطرائق الاعتيادية في التدريس المعتمدة على الحفظ والتلقين، التي لم تعد قادرة على تحقيق أهداف التعليم، لذا وجب الاهتمام باعتماد طرائق واستراتيجيات حديثة وهذا ما اكدته دراسة الدليمي، (٢٠٠١) ودراسة (الشمري ، ٢٠٠٠) التي بينت وحسب ما أظهرته نتائج هذه الدراسة أن هناك تراجعاً لواقع التدريس في العراق عن ركب التقدم والتطور العالمي، وهذا ما يدعو المؤسسات التربوية جميعاً إلى تبني خطة تربوية تنهض بهذا الواقع وتصحح مساره، إذ إن التطور العالمي في استعمال طرائق التدريس ظهر من خلال اعتماد طرائق وأساليب ونماذج تدريسية حديثة تشجع الطلبة وتراعي فروقهم الفردية، وتنمي دافعيّتهم واتجاهاتهم نحو مادة التاريخ. (الشمري، ٢٠٠٠، ١٣٣) وفي ضوء ما تقدم فإن الباحث يرى أن هناك حاجة الى تجريب نماذج واستراتيجيات حديثة في تدريس مادة التاريخ للتغلب على الصعوبات والمشكلات المتعلقة بتدني تنمية التفكير لدى الطلبة ، ومن خلال ما تقدم حدد الباحث مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الآتي: (ما أثر إنموجي اياس وكوسكروف في تنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ؟)

ثانياً أهمية البحث:

تبرز أهمية طرائق التدريس في العملية التربوية عن طريق الدور الذي يمكن أن تؤديه في النهوض بقدرات الطلاب، وتفجير إمكاناتهم، وتنمية قدراتهم التفكيرية وتطوير استعداداتهم للإبداع والابتكار، اذ لم يعد هدف العملية التربوية مقتصر على اكتساب الطلاب المعارف والحقائق المتداولة بل تعداها إلى تنمية قدراتهم على التفكير وإكسابهم القدرة على كيفية التعامل مع المعلومات المتزايدة والمتسارعة. (السرور ، ١٩٩٦ ، ٦٢) وتسعى طرائق التدريس الحديثة إلى استعمال كل ما هو جديد وفعال من الاستراتيجيات والنماذج التدريسية والاساليب التي تجعل من المتعلم محوراً العملية التعليمية وعلى المدرس الناجح ان يجعل طلبته يعملون ويتكلمون ويفكرون في انفسهم وكيفية تنمية قدراتهم على التفكير، فالتدريس الجيد هو الذي يستهدف تنمية قدرة الفرد على اكتساب الخبرات واستخلاص الحقائق بنفسه وأن يوفر لطلبته مناخاً تعليمياً مشجعاً ويزود طلبته بالمهارات الأساسية التي تمكنهم من الوصول إلى المعرفة واستخلاص الحقائق بأنفسهم. (الوهر ومحمد ، ٢٠٠١، ١٠٢) وهذا ما اكد عليه قطامي (٢٠٠٠) من خلال ما أشار اليه من أنه إذا استطعنا توفير نماذج وطرائق تدريس فاعلة فإنها تحقق فرصاً أمام المتعلمين لتنمية جوانب مختلفة لديهم مثل الجوانب المعرفية والإجتماعية والوجدانية (قطامي، ٢٠٠٠، ١٠٢) إذ أن استخدام النماذج الحديثة تساعد على إثارة الطلبة وشده انتباههم لبناء شخصية منتجة مفكرة باحثة عن المعلومة بصورة ذاتية (دعس ، ٢٠٠٩ ، ٢١) وتعد هذه النماذج محط اهتمام كثير من المختصين والباحثين لتأثيرها الإيجابي في تركيز الطلبة وشده انتباههم للتحصيل والإنتاج التعليمي بنحو أفضل من تلك التي يمكن تحقيقها من خلال طرائق التدريس التقليدية، كما أظهرت الدراسات التربوية أن هذه الاستراتيجيات تؤدي دوراً فاعلاً في تنمية التفكير ومهارات الاتصال والحوار بين الطلبة. (الفرماوي ، ٢٠٠٥ ، ٢) وأن النماذج عموماً ليست ثابتة يتقيد بها المدرس، والمدرس الناجح يختار النموذج الملائم للمادة وللطلبة بحسب قدراتهم ومهاراتهم

العمرية وللظروف البيئية الصفية لكي يتم تحقيق الأهداف ونجاح العملية التعليمية. لذا برزت الحاجة الى نماذج واستراتيجيات حديثة لتدريس مادة التاريخ لأشباع حاجات المتعلمين التعليمية وتنمية جوانب شخصياتهم المختلفة مثل الجوانب الاجتماعية والنفسية والخلقية ومواكبة التطور المعرفي. أن نماذج واستراتيجيات القائمة على النظرية البنائية تكمن فكرتها على تقديم المشكلات والمواقف للمتعلمين تكون لها علاقة بحياتهم وبيئتهم، إذ يعمل المتعلمون من خلال أنشطة التعلم التعاوني في البحث والاستكشاف ووضع الفروض واختبارها كما تعمل على إعادة صياغة المفاهيم أو البنى المعرفية لديهم من خلال التفاعل مع الأنشطة والخبرات الصفية والبيئية من حولهم ، وتكمن أهميتها في مساعدة المتعلم على فهم المفاهيم العلمية والمبادئ وتنمية مهارات التفكير العلمي وكذلك تساهم في إظهار العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع.(النجدي وآخرون، ٢٠٠٣: ٣٤) ومن بين هذه النماذج التعليمية الحديثة القائمة على النظرية البنائية انموذجي أياس وكوسكروف والتي تتضمن عمليات استخلاص المعلومات السابقة التي يقوم بها المعلم لربط المعلومات الجديدة بالمعرفة والخبرات السابقة، ويؤكد على تشخيص وتصويب الخبرات الخاطئة لدى المتعلمين في أثناء دراسة الموضوعات ويهتم بتوليد المتعلم للعلاقات ذات المعنى بين أجزاء المعلومات التي يتم تعلمها. (white, Fensham&, 1994,p.32)

ثالثاً فرضية البحث

:- (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس على وفق أنموذج اياس والمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس على وفق أنموذج كوسكروف والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في اختبار تنمية التفكير التأملية البعدي)

رابعاً حدود البحث:

تتم إجراءات هذا البحث في ضوء الحدود الآتية:

١-طلاب الصف الرابع الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية في محافظة بغداد، المديرية العامة لتربية الكرخ الثانية، اعدادية الفارابي للبنين.

٢-موضوعات كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية المقرر لطلاب الصف الرابع الأدبي للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤).

٣-العالم الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤).

خامساً تحديد المصطلحات:

أ-إنموذج:-

١-(قطامي ونايفة، ٢٠٠٨):- بأنه "مجموعة أجزاء استراتيجية تمثل طريقة معينة يتدرج على وفقها المحتوى التعليمي، واستعمال وجهات النظر وملخصات وأمثلة وممارسات لاثارة دافعية المتعلم، وهي مجموعة المخططات التي ترسم مراحل أو خطوات عملية التعليم والتعلم". (قطامي ونايفة، ٢٠٠٨).

٢-(زاير وآخرون، 2013):- أنه "الخطط التعليمية المبنية على أسس نظرية نفسية قد طبقت على مجتمع ما، تضيفي للمتعلم الخبرات والإمكانات العقلية الفاعلة داخل المجتمع التعليمي وتساعد على التمكن من الوصول إلى أعلى مستويات الفهم".(زاير وآخرون، ٢٠١٣ ص ٣٣).

٣-التعريف الاجرائي:- أنه مجموعة من الخطوات المحددة وتضم تصميم موضوع ما وتنفيذه ضمن خطوات تعليمية متسلسلة وامثلة لاستثارة دافعية المتعلمين مستمدة من نظرية تعلم محددة لاختيار المحتوى وأساليب وطرائق التدريس المناسبة.

ب-أياس :-

١-عرفه أياس (1995,Ayas) بأنه "انموذج تعليمي يستند للنظرية البنائية لبناء المعرفة وتحويلها الي مضامين ذات معني خاص عند المتعلمين، ويتضمن اربعة مراحل هي استخلاص الافكار الموجودة عند المتعلمين ، التركيز، التحدي، والتطبيق". (Ayas ,1995, ١١)

٢-التعريف الاجرائي :- يعرفه الباحث إجرائياً بأنه مجموعة من الخطوات المحددة التي ينفذها المدرس والقائمة على (استخلاص الأفكار الموجودة عند الطلاب، والتركيز، والتحدي، والتطبيق) التي تمارس في الموقف التعليمي في أثناء تدريس طلاب المجموعة التجريبية لرفع تنمية تفكيرهم في مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية.

ج-كوسكروف:-

١- عرفها نوح، (٢٠٢١): -بأنه " نموذج تدريسي يتضمن عمليات توليدية يؤديها المتعلم لربط المعلومات الجديدة بالمعرفة والخبرات السابقة تعكس نظرية فيجوتسكي للتعلم، ويتكون من اربع مراحل واطوار تعليمية (طور التمهيدي، طور التركيزي، طور المتعارض، طور التطبيق)" . (نوح، 20٠٢٠٢١)

٢- عرفها عفانة والجيش، (٢٠٠٨) بأنه "ربط الخبرات السابقة للمتعلّم بخبراته اللاحقة وتكوين علاقات بينهما بحيث يبني معرفته من خلال عمليات توليدية يستخدمها في تعديل التصورات البديلة أو الأحداث الخاطئة في ضوء المعرفة العلمية الصحيحة". (عفانة والجيش ٢٠٠٨)

٣- التعريف الإجرائي: - هو انموذج تدريسي حديث يتخذ من النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي اساساً له، يقوم على خبرات الطلبة السابقة مع خبراتهم اللاحقة بحيث تنمي معرفتهم بعمليات توليدية يستعملونها في تنمية التفكير التأملي، من خلال عمليات توليدية يقومون بها ويتضمن الانموذج اربعة اطوار وهي: الطور التمهيدي والطور التركيزي والطور المتعارض وطور التطبيق.

د- التفكير التأملي:-

١- خوالدة (٢٠١٢) بأنه "عملية تفكير واهتمام ومراقبة للموقف الذي يواجهه الفرد أو الموضوع الذي يكتب فيه بحيث يجب تحليله بعد فهمه واستيعابه بالإمعان بجوانبه ومراجعته وتقييمه ضمن ثلاث مهارات اساسية هي الانفتاح الذهني والتوجيه الذاتي والمسؤولية الفكرية في ضوء المعارف والخبرات التي يكتسبها". (خوالدة، ٢٠١٢، ١٧٣)

٢- السليم (٢٠٠٩) بأنه "استقصاء ذهني نشط ومتأن ومستمر وحذر لأهداف الطالب ومفاهيمه وافكاره ومعتقداته وافترضاته وممارساته اثناء دراسة موضوع معين من خلال ما يمتلكه الطالب من ابعاد التفكير التأملي". (السليم، ٢٠٠٩، ٩)

٣- التعريف الاجرائي: بأنه قدرة طلاب المجموعة التجريبية للصف الرابع الاعدادي على التفكير بتأمل للموقف الذي أمامهم، ويفهمه ويحدد عناصره، ويرسم الأسس للخطط بهدف الوصول الى النتائج التي يتطلبها الموقف للتفاعل مع المواقف التعليمية بدرجة واعية متعمقة تتسم بالاستمرارية والتنظيم، وصولاً الى اتخاذ قرارات حقيقية تتعلق بتحقيق الاهداف المنشودة ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في اختبار تنمية التفكير التأملي المعد لهذا الغرض.

هـ- الرابع الأدبي: هو " المستوى الدراسي الرابع من المرحلة الثانوية المحددة بستة مستويات بعد الابتدائية وتسبق الجامعة بحسب النظام الدراسي في جمهورية العراق". (وزارة التربية، ٢٠١٤)

و- التاريخ:-

١- (ابراهيم، ٢٠٠٧) بأنه: "سرد الاحداث وتبويبها، وتتعلق بالأحداث الماضية بالإضافة إلى الذاكرة، واكتشاف، وجمع، وتنظيم، وعرض، وتفسير المعلومات حول هذه الأحداث. يطلق على العلماء الذين يكتبون عن التاريخ اسم المؤرخين". (ابراهيم، ٢٠٠٧: ٧٣٩)

الجانب النظري

اولا- النظرية البنائية:- هي نظرية للتعلم وبناء المعرفة ، والتعلم هو عملية بناء المعنى ، بدلاً من تلقي المعرفة. وتتبع عن البنائية مسارات عدة إلا أنها جميعاً تؤكد على أن المعرفة هي المعنى وبناء المعنى يحدث نتيجة التفاعل مع العالم، والمتعلم يقوم ببناء المعنى على أساس معرفته والخبرات السابقة. (John&O'Brien, 2003.75) وتعد عملية اكتساب المعرفة عملية بنائية ومستمرة تتم عن طريق بناء التراكيب والمنظومات المعرفية للمتعلّم ، فالتعلم على وفق النظرية البنائية عملية غرضية التوجه لتهيئة ظروف مناسبة لإحداث التعلم ، وتوجيه المتعلم إلى مهمة معينة أو حل مشكلة ما ودراسة خصائص المعرفة ، فعملية التعلم تتم من خلال إعادة بناء المتعلم لمعرفته في عملية التفاعل الاجتماعي مع الآخرين والمتعلم يكون نشطاً يقوم بتطوير أهدافه وتقييمها. (Christie, A., 2005)

1- أنموذج اياس (AYAS, 1995) :بني هذا الأنموذج من قبل (AYAS, 1995) من جامعة هاستيب في تركيا ، بالاستناد إلى النظرية البنائية من خلال مشروع تحسين نوعية التعليم وضمان جودته ، وانصبّت هذه الجهود أساساً على: تحسين المناهج وتنفيذها ، ولضمان تحسين تنفيذ هذه البرامج على نحو فعال ينبغي توفير الوسائل التي تركز على نماذج التدريس المناسبة للمدارس وتحسين جودتها واعتمد على مبادئ النظرية البنائية وافترضاتها في جعل دور المتعلم ناشطاً وفعالاً في بناء المعرفة ، واعتمد في بناء الأنموذج على تكامل نماذج تعليمية بنائية (Ayas, 1995, p. 149).

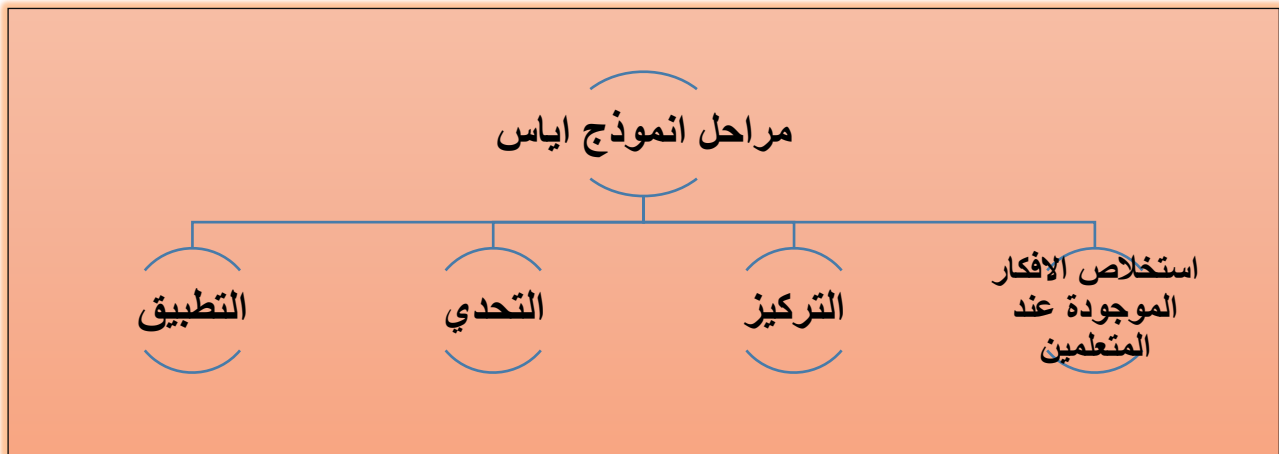
*مراحل أنموذج اياس :

أ-استخلاص الأفكار الموجودة عند المتعلمين: في هذه المرحلة يبدأ المعلم باكتشاف الأفكار الموجودة مسبقاً عند المتعلمين لتنشيطهم وإثارة دافعيتهم نحو الموضوع الجديد ، ويتم ذلك من خلال طرح الأسئلة ومعرفة تصوراتهم البديلة والأفكار الخاطئة للمتعلمين لحضنها ، ويحتاج المعلم إلى أن يكون على بينة من الأفكار الموجودة عند المتعلمين واستعمالها بوصفها نقطة لبداية التعليم، في محاولة لربط المعرفة المسبقة بالمعرفة الجديدة واستعمالها بمثابة جسر لمحتوى الموضوع المراد تعلمه ، وإن الأفكار الموجودة من قبل عند المتعلمين تؤثر في تعلمهم ، لذا فالمعلمين بحاجة إلى استكشافها، لاستثمارها في إحداث تعلم فعال.

ب-التركيز: في هذه المرحلة يمكن للمتعلمين اكتساب الخبرة في إتباع الإرشادات التي يقدمها المعلم. ويشجعهم على مناقشة جوانب الموضوع داخل مجموعاتهم، ومساعدتهم على توضيح أفكارهم وفهمهم الموضوع، أيضاً في هذه المرحلة يحاول المعلم مساعدة المتعلمين على التوضيح ولكن لا يعطي أي أدلة، ويتركز تعلم المتعلمين على الخبرات المُستهدفة مع تقديم المعلومات العلمية وإتاحة الفرصة للتفاوض والحوار بين المجموعات، فيمّر المتعلمون بخبرة التعلم.

ج-التحدي: في هذه المرحلة، ينبغي على المتعلمين فهم الخبرة الهدف، ومع ذلك، إذا فعل المتعلمون لا ينبغي على المعلم التحقق من مجال المعرفة ومدى ما اكتسبه المتعلمون، ويقوم المعلم في هذه المرحلة بمناقشة المتعلمين جميعهم، مع إتاحة الفرصة لهم للإسهام بملاحظاتهم وفهمهم ورؤية أنشطة الصف بالكامل، ومساعدتهم بالدعائم التعليمية المناسبة، مع إعادة تقديم المصطلحات أو الخبرات، والتحدي يكون بين ما كان يعرفه المتعلم في المرحلة الأولى وما عرفه أثناء التعلم.

د-التطبيق: في هذه المرحلة يكون الغرض منها هو أن يحاول المتعلمين تطبيق خبراتهم المكتسبة لحالة أخرى أو مواقف تعليمية مختلفة، من أجل تعزيز المعرفة الجديدة. وبالمثل، فإنها أيضاً قد تكون قادرة على جعل العلاقات بين هذه الأمثلة المتعلمة وربطها بالحياة اليومية. (Ayas,1995,p.151) والمخطط (١) يوضح ذلك



مخطط مراحل نموذج اياس (١)

*التدريس على وفق مراحل نموذج اياس:

أ-استخلاص الأفكار الموجودة من قبل المتعلمين: (يقوم المعلم بتقسيم جميع المتعلمين إلى مجموعات كل مجموعة تتكون من أربعة متعلمين، يحدد النشاط المطلوب القيام به من المتعلمين، يبدأ المعلم بطرح الأسئلة السريعة وإثارة المناقشة الحوارية في محاولة لإشراكهم في هذه المهمة، تلقّي استجابات المتعلمين لفظياً أو تحريراً، وفي هذه المرحلة تتضح الأفكار الموجودة سابقاً لدى المتعلمين عن الموضوع المستهدف).

ب-التركيز: في هذه المرحلة: (يفسر المعلم النشاط لكل متعلم بحيث يمكن للمتعلمين اكتساب الخبرة في اتباع الإرشادات والتوجيهات، يلاحظ المعلم الأنشطة التي يؤديها المتعلمون ويشجعهم على مناقشة الموضوعات داخل جماعاتهم، يساعدهم على استكشاف أفكارهم في فهم الموضوع، يطلب المعلم من المتعلمين الإجابة على الأسئلة التي ترد في ورقة النشاط، والدفاع عن إجاباتهم داخل مجموعاتهم، وبعبارة أخرى يطلب منهم شرح إجاباتهم لأقرانهم، بعد القيام بالمرحلة الثانية، تُقدّم الأسئلة مثال ذلك: هل لاحظت ما قمت به؟ يرجى توضيح ذلك مع الأخذ بالحسبان المواقف والنتائج التي حصلت نتيجة ذلك النشاط، يقوم المعلم بعرض الأفلام أو الخرائط والمصورات... الخ).

ج-التحدي: (يتحقق المعلم من اكتساب المتعلم للمعرفة بصورة صحيحة فيقوم بتوجيه الأسئلة، إذا تبين أن المتعلم لم يدرك المعرفة بشكلها الصحيح، يستعمل المعلم الحوار الديمقراطي لتعليم أوجه الشبه والاختلاف والتناظر بين المعرفة الجديدة والمعرفة التي لديهم).

د-التطبيق: (يقوم المعلم بتوجيه الأسئلة وتلقي اجابات المتعلمين عنها : مثل اشرح هذه الظاهرة بناءً على ما تعلمته ؟، الطلب من المتعلمين اعادة تركيب ما تعلموه من معرفة من خلال ممارستهم للأنشطة لكتابة قصة ترتبط بالموضوع الذي تم تعلمه، يمكن للمتعلمين الانخراط في بعض التقويم الذاتي، من أجل تعزيز فهمهم النظري للموضوع، يطلب منهم ربط الأنشطة المستعملة مع الأحداث في الحياة اليومية، يطلب من المتعلمين كتابة مقال عن الموضوع الذي تعلموه (Ayas,1995,p.151)

٢-إنموذج كوسكروف: أقترح هذا الانموذج من قبل مارك كوسكروف كتجسيد للنظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي الا ان هذا الانموذج يعتمد على العمليات الفكرية التي تنتج عن عمل الدماغ في أثناء تعلم المفاهيم وحل المشكلات التي قد تطرأ في الحياة اليومية. (السعدي، ٢٠٠٤، ١٢٢) فالتعلم عند فيجوتسكي اجتماعياً تفاعلياً، فالمتعلم الأضعف اتصالاً في مجموعة عمله ربما تساعده هذه المجموعة على تقوية معتقداته وحسن التعبير عن آرائه وثقته بنفسه ، ودور المعلم خلق البيئة المناسبة للتعلم إذ يشجع الطلبة على المشاركة الإيجابية والعمل في مجموعات ومناقشة مشكلاتهم العلمية ، وهو يلاحظ العمل التعليمي ويوجه وبالتالي حدوث تعلم ونمو معرفي لدى المتعلم يستعمله في حل مشكلاته في الحياة الاجتماعية (22:1999 mohanan) وإنموذج كوسكروف يقترح إن التعلم يحدث عندما يصل الطلبة بين المعلومات السابقة الموجودة لديهم والمعلومات الجديدة لبناء أفكار جديدة تتلائم وشبكة المفاهيم لديهم، فإنموذج كوسكروف إنموذج نظري يشمل التكامل النشط للأفكار الجديدة مع المخطط العقلي الموجود لدى الطالب. (عفانة ونايلة، ٢٠٠٧: ٢٣٩) كما أكد (الهاشمي والدليمي) ان انموذج كوسكروف هو احد نماذج التعلم البنائي القائم على نظرية فيجوتسكي ، لذا يهتم التعلم البنائي بالطلاب ويجعل منه المحور للعملية التعليمية ، ويفعل دوره في عملية التعلم ، ويتيح له لغة الحوار مع زملائه او مع مدرسه مما يساعد على نمو لغة الحوار السليمة لديه وجعله نشطاً في التعلم، فضلاً على إنه يهتم بمهارتي الاتصال والتواصل فمهاره الاتصال تعني اقامة علاقة بين طرفين ، ومهارة التواصل تعني الاستمرار والتواصل في الربط والمشاركة بين المهارات المختلفة. (الهاشمي ، وطه، ٢٠٠٨، ١٣)

***خصائص إنموذج كوسكروف:** (النشاطات التي تولد العلاقات المتكاملة بين ما سمعه الطالب او ما يراه أو يقرأه من معلومات جديدة والتعلم المسبق للطالب، وامثلة ذلك اعادة صياغة تناظرات، واستدلالات وتفسيرات وتطبيقات، النشاطات التي تولد العلاقات التنظيمية بين اجزاء المعلومات، ومن أمثلة ذلك صياغة عنوانات، والفرق بين النشاطين ان النشاط الثاني يعالج المحتوى التعليمي بشكل اعمق ويؤدي الي مستوى عال من التواصل).

***عناصر انموذج كوسكروف** عناصر أربع من الممكن أن تستعمل منفردة او مترابطة مع بعضها البعض لانجاز هدف التعلم تتمثل في:

١- **الإستدعاء:** اي استرداد المعلومات من ذاكرة المتعلم بعيدة المدى، فالهدف أن يتعلم المتعلم المعلومات المستندة إلى الحقيقة.

٢- **التكامل:** وفيه يكامل المتعلم المعرفة الجديده مع المعرفة السابقة، فهدف التذكر تحويل المعلومات الى شكل يسهل تذكره وتوظيفه في الوقت الملائم.

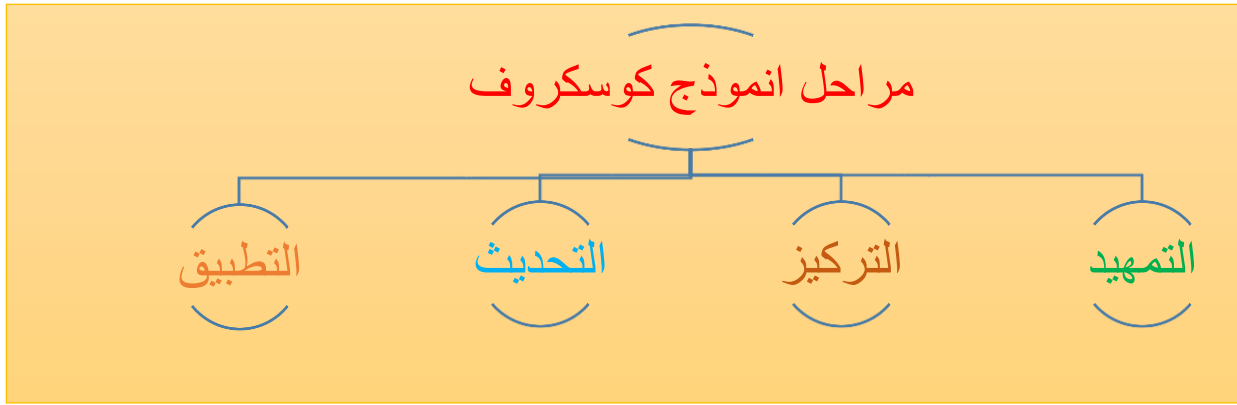
٣- **التنظيم:** يتضمن التنظيم ربط المعرفة المسبقة بالافكار الجديدة بطرق ذات معنى.

٤- **الاسهاب:** يحتوي ارتباط المادة الجديدة بالمعارف الموجودة في عقل الطالب، فهدف التوسع إضافة أفكار الى المعلومات الجديده (عبد السلام، ٢٠٠٦: ١٥١-١٥٢).

***مراحل إنموذج كوسكروف :-** يمر بعدة مراحل نوجزها بما يأتي:

أولاً: مرحلة التمهيد: وفي هذه المرحلة يقوم المدرس بالتعرف على أفكار الطلبة الموجودة في بيئتهم المعرفية وتقسيمها ومعرفة الشواهد التي تعرض هذه الأفكار، وذلك من خلال إثارة المدرس المجموعة من الأمثلة، حول المفهوم محل الدراسة، ثم بعد ذلك يسمح المدرس للطلبة بالإجابة على هذه الأسئلة، ومن خلال هذه الإجابات تتضح التصورات الموجودة في بنية الطالب المعرفية حول المفهوم محل الدراسة ثم بعد ذلك يقسم المدرس الطلاب إلى مجموعات حسب وجهات نظرهم، فاللغة بين المدرس والطلبة تصبح أداة نفسية للتفكير والتحدث والعمل والرؤية وفي هذه المرحلة تتضح المفاهيم اليومية التي لدى المدرسين من خلال اللغة والكتابة والعمل ومحورها التفكير الفردي للطلاب تجاه المفهوم.

ثانياً- مرحلة التركيز : وفي هذه المرحلة يقوم المدرس بعمل سياق يستطيع الطالب فيه التعبير عن مفهومه، وذلك من خلال المدرس بوضع الخبرات المناسبة وإثارته لمجموعة من الأسئلة ذات النهايات المفتوحة، بينما يقوم الطلبة بمعرف التساؤلات المواد التي يستخدمونها في الكشف والتفكير فيما سيحدث، وطرح التس للمناقشة من خلال خلال المفاوضة . والحوار بين أفراد كل مجموعة. **والمخطط (٢) يوضح ذلك**



مخطط مراحل نموذج كوسكروف (٢)

ثالثاً-مرحلة التحديث: وفي هذه المرحلة يوفر المدرس الفرصة للطلبة لتغيير وجهات نظرهم، وذلك من خلال مناقشة الفصل بالكامل مع إتاحة الفرصة للطلبة للمساهمة بملاحظاتهم وفهمهم، وإثارة التحدي بين ما كان يعرفه المتعلم في مرحلة التمهيد وما عرفه أثناء التعلم.

رابعاً- مرحلة التطبيق : في هذه المرحلة يقوم المدرس بإمداد الطلبة ببعض المشكلات التي تتطلب تطبيق المفهوم في حلها، أي استخدام المفاهيم كأدوات وظيفية لحل المشكلات. (Shepardson, 1999, 621, 1999, 626).

(عبد السلام ٢٠٠٦ : ١٥١ - ١٥٢)

*عمليات أنموذج كوسكروف: إن هذا الأنموذج يشمل عدة عمليات هي:

أ-تصورات المعرفة والخبرة: ١-يجري في هذه الخطوة كشف تصورات الطلبة وخبراتهم السابقة حول موضوع معين، للتعرف على وجهات نظرهم حول هذا الموضوع لتصحيح تصوراتهم ومعتقداتهم وذلك بطرح الأسئلة واستقبال إجاباتهم.

٢-يوضح المدرس للطلبة أن عملية الفهم عملية توالدية تختلف عن القراءة السلبية وتذكر المعلومات.

٣- أن يقدم المدرس مفاهيم ذات علاقة بموضوع التعلم، بحيث يفيد الطلبة من تلك المفاهيم في إيجاد علاقات ذات معنى، وبناء معارف جديدة. ٤- على المدرس أن يعرف الطلبة بالخطوات اللازمة لتعلم المفاهيم ومساعدتهم على اقتراح أنشطة صفية تكشف التفسير العلمي الصحيح والدقيق حول الأحداث والمواقف.

ب - الدافعية: ١-في هذه المرحلة يقوم المدرس بتحفيز الطلبة للتعلم عن طريق الأنشطة الصفية التي تقودهم إلى التعارض المعرفي في فهم المواقف والمفاهيم. ٢- تعزز ثقة المتعلم بنفسه عندما يكشف أن هناك تصورات خاطئة حول موضوع معين أو موقف ما.

ج-الانتباه: ١-في هذه الخطوة يوجه المدرس انتباه الطلبة بطرح الأسئلة إلى التركيز على بناء المعنى الذي تم التوصل إليه وشرحه وتفسيره. ٢- يقوم المدرس بتوجيه المتعلمين إلى الأحداث والموضوعات كوسيلة لتوليد بنية المعرفة، وإلى المشكلات المرتبطة بالأحداث أو الموضوعات وما لديهم من خبرات لحلها.

د- التوالد: ١- تعد هذه الخطوة مهمة إذ ينبغي على المدرس أن يترك المتعلمين لكي يولدوا المعنى ثم التوصل إلى المفاهيم، وهذا يتطلب بذل جهد أبعد من التعلم. ٢-يوجه المدرس الطلبة إلى نوعين من العلاقات لفهم المادة العلمية، هما: العلاقات بين المفاهيم التي تم تعلمها، والعلاقات بين هذه المفاهيم وخبراتهم السابقة وذلك عن طريق مخططات المفاهيم والرسوم والصور والأشكال والعروض والبراهين وغيرها وذلك لتسهيل التعلم التوالدي. ٣- يمكن للمدرس في هذه المرحلة استعمال الأمثلة واللامثلة في توليد العلاقات بين المفاهيم أو التشابهات وغيرها. (الزند، ٢٠٠٤ : ٢٦٥)

*أهداف إنموذج كوسكروف: إن إنموذج كوسكروف يحقق عدة أهداف عند استعماله وهي:

أ-تنمية التفكير وتوليد الأفكار لدى المتعلمين، وخصوصاً عندما يشعر الطلبة إن تفكيرهم في مفهوم أو قضية ما يحتاج إلى مراجعة، وهذا يعطيهم الوعي بقدراتهم الدماغية والمحاولة في إيجاد ما هو صحيح.

ب-يعمل هذا الإنموذج على تنشيط جانبي الدماغ الأيمن والأيسر عن طريق إيجاد علاقات منطقية ومتشعبة حول التصورات البديلة لبناء المعرفة في بنية الدماغ على أسس حقيقية تعمل على زيادة قدرة الطالب على الفهم والاستيعاب للمواقف التعليمية، وتوليد أفكار جديدة تحل التعارض بين المفاهيم والمواقف، وإحلال المفاهيم الصحيحة محل التصورات البديلة.

ج- التغيير المفاهيمي الذي يحدث في بنية الدماغ لدى المتعلمين يزيد من قدراته على التعامل مع المواقف التي قد تطرأ في حياته اليومية وبصورة أفضل، ويزيد من وضوح الأفكار والهياكل المعرفية، وهذا يجعله أكثر قدرة على فهم الأمور التي تواجهه، أو اشتقاق استراتيجيات جديدة للتعامل معها.

د- إحداث تغيير مفاهيمي في بنية الطالب، لقدرته على التعامل مع المواقف الحياتية بصورة أفضل، ويزيد من وضوح الأفكار المعرفية. (النجدي وآخرون ٢٠٠٧: ٤٦٥)

٣- التفكير التأملي :- فوائد التفكير التأملي: للتفكير التأملي فوائد منها: (البعلي، 2006: 15)

1- مساعدة الطالب على التفكير العميق . ٢- التنبؤ وتنشيط المعرفة السابقة. 3- مساعدة الطلاب على التنبؤ وتقويم أعمالهم ذاتيا. 4- تعزيز آراء الطلاب عن طريق مساعدتهم في حل المشكلات , وتحليل الأمور بشكل دقيق.

5- التأمل بأفكار متعددة حول الموضوع والتقويم الختامي والاستدلال. 6- يساعد التفكير التأملي في تنمية الناحية النفسية لدى الطالب. (خوالدة، 2012: 179)

***مراحل التفكير التأملي ومهاراته:** تختلف مراحل التفكير التأملي من نمط الى اخر، كما ان عمليات التفكير لا تسير في اتجاه ثابت ومحدد مسبقاً، فقد يبدأ الفرد بأي من العمليات التي ترتبط بالتفكير، وتنتقل الى الامام والى الخلف، حسب احتياجاتها للموقف المستخدم في تلك الاستراتيجيات. (العفون ومنتهى، 2012: 219) تعددت آراء الباحثين في تحديد مراحل التفكير التأملي حيث يرى روس (Ross 1990)، أن مراحل التفكير التأملي هي :-

- ١- التعرف على مشكلات تربوية. ٢- الاستجابة للمشكلة من خلال إجراء مشابه بينها وبين مشكلات أخرى جرت في سياقات مماثلة. ٣- تفحص المشكلة والنظر إليها من عدة جوانب. ٤- تجربة الحلول المقترحة والكشف عن نتائج الحلول والمغزى من اختبار كل حل. ٥- تفحص النواتج الظاهرة والضمنية لكل حل تم تجربته. ٦- تقييم الحل المقترح. (Ross 1990: p. 13) **والمخطط (٣) يوضح ذلك**
- أما (عبيد وعفانة، ٢٠٠٣) أعدا أن مراحل التفكير التأملي هي :- 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. (عبيد وعفانة، ٢٠٠٣: ٥٨)



مخطط مراحل التفكير التأملي (٣)

***مهارات التفكير التأملي:** يتفق الباحث مع (عفانة واللولو، ٢٠٠٢) في تحديد مهارات التفكير التأملي، حيث يرى كل من (عبيد وعفانة، ٢٠٠٣) عند مواجهة الفرد للموقف المشكل لابد من توافر عمليات عقلية معينة تعتمد على القدرة والميل والخبرة وعلى الفرد أن يختار من بين خبراته العادات والمعارف التي تلائم الموقف المشكل. (عبيد وعفانة، ٢٠٠٣: ٥٢)

- ١- **التأمل والملاحظة :** هي القدرة على عرض جوانب الموضوع والتعرف على مكوناته سواء كان ذلك من خلال طبيعة الموضوع أو إعطاء رسم أو شكل يبين مكوناته بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً.
- ٢- **الكشف عن المغالطات:** وهي القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية أو السمات غير المشتركة (أوجه الاختلاف)
- ٣- **الوصول إلى استنتاجات:** القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون الموضوع والتوصل إلى نتائج مناسبة. وذلك من خلال التمعن في كل ما يعرض من متشابهات في الموقف التعليمي.
- ٤- **إعطاء تفسيرات مقنعة:** القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة وقد يكون هذا المعنى معتمداً على معلومات سابقة أو على طبيعة الموضوع وخصائصه.
- ٥- **وضع الحلول المقترحة:** القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للمشكلة المطروحة. (عفانة ولولو، ٢٠٠٣: ٥٨)
- * **خطوات التفكير التأملية:** - ويشير (عفانة والولو، 2002) ان من خطوات التفكير التأملية هي: ١- دراسة المشكلة باتباع الطريقة المنطقية واعطائها وصفاً مناسباً. ٢- البحث عن العلاقات بين المسببات التي ادت الى حدوث المشكلة والنتائج المترتبة عليها. ٣- اعطاء تفسيراً مناسباً للجوانب المختلفة من خلال الاستفادة من الجوانب المهنية والاجتماعية التي تحيط بالمشكلة. ٤- اقتراح حلول بناء على توقعات منطقية للمشكلة. (عفانة والولو، 2002: 10) ومن خلال استعراض الباحثة لمراحل التفكير التأملية ترى انها تتشابه مع خطوات حل المشكلة أورد (المولى، ٢٠٠٩) مهارات وإستراتيجيات التفكير التأملية التي تتضمن التفكير والتخطيط والمراقبة والتقييم باستخدام المهارات الآتية: ١- تجميع المعلومات عن طريق استخدام الحواس (النظر، السمع، اللمس، الاسترجاع، مهارات التذكر). ٢- مهارات الفهم الأساسية وتتضمن: (تنظيم المعلومات التي تم جمعها، صياغة المفاهيم، جمع الأفكار مع بعضها. ٣- التفكير المنتج ويتضمن: (استخدام المعلومات المتجمعة والفهم الأساسي، تطبيق، حل المشكلات، اتخاذ القرارات، الإبداع، التحليل، التقييم). (المولى، ٢٠٠٩: ٢١٢)
- * **أمور تراعى لتنمية التفكير التأملية :-** لكي يكتسب المتعلمون هذا النوع من التفكير ينبغي أن تتوفر الأمور الآتية:
 ١. توفير بيئة داعمة ومعززة عاطفياً داخل الصف وجو يتميز بالهدوء والطمأنينة تشجع على إعادة تقييم النتائج والاستنتاجات والتعبير عن حرية الرأي.
 ٢. تقديم بعض الإيضاحات والتفسيرات من اجل أرشاد عمليات التفكير عند الطلبة في أثناء عمليات الاستكشاف.
 ٣. توفير بيئة تعليمية تحث المتعلمين على استكشاف أهمية ما يفكرون فيه توفير بيئة تعليمية اجتماعية التي تتوفر في اعمال المجموعات المناظرة، اي تشجيع العمل الجمعي التعاوني من اجل السماح للمتعلمين برؤية وجهات نظر أخرى. (عطية ، 10٢٠ ، ١٠) (Kaams, 2008: 2)
 ٤. إشراك الطلبة في التفكير، ووضع الخطط للمواقف والمشكلات التي تواجههم في حياتهم الدراسية
 - ٥- طرح الأسئلة التي تثير اهتمام الطلبة حول قضية أو موقف أو مشكلة بحيث يدعو إلى التساؤل والدهشة والتفكير العميق، إذ إن توجيه الأسئلة المثيرة للتفكير يطور قدرة الطلبة على التفكير التأملية، ويوفر لهم بيئة تعليمية غنية تثري معلوماتهم.
 - ٦- تحفيز الطلبة على ابتكار أفكار جديدة، وطرح حلول بديلة حول المواقف المطروحة، ومن ثم مكافأته على تلك الأفكار والحلول.
 - ٧- تقديم الأسئلة التي تتطلب أكثر من إجابة، أو رأي، أو فكرة. (عودات، ٢٠٠٦، ٧٥-٧٦ * دور المدرس في تنمية التفكير التأملية: توجد طرائق عدة يستعمل فيها التفكير التأملية تكون مناسبة لحل المشكلات في مواقف التعلم لإثارة ومساندة الطلبة وعلى المدرس القيام بما يأتي:
 ١. جعل الطلبة يحددون المشكلات، موضوع البحث، واستيعابهم لها بوضوح في عقولهم.
 ٢. حث الطلبة على استدعاء الأفكار الكثيرة المتعلقة بالمشكلة وذلك بتشجيعهم على تحليل الموقف، تكوين فروض محددة واستدعاء القواعد العامة أو الأسس التي يمكن أن تطبق)
 ٣. حث الطلبة على تقييم كل اقتراح بعناية وذلك بتشجيعهم على: (تطوير اتجاه غير متحيز، تعليق الحكم او نقد كل اقتراح، اختيار أو رفض الاقتراحات بنظام، مراجعة النتائج)
 ٤. حث الطلبة على تنظيم المادة حتى تساعد في عملية التفكير بتشجيعهم على: (إحصاء النتائج من حين إلى آخر، استعمال طرائق الجدولة والتعبير البياني، التعبير عن النتائج المؤقتة باختصار من جزء لآخر خلال البحث). (كشكو، ٢٠٠٥، ٤١)

ت	الدراسة	عنوان الرسالة	جنس العينة	المتغير المستقل	المتغير التابع	حجم العينة	المرحلة	الوسائل الإحصائية	نتائج الدراسة
١ -	Ayas, A. (1995)	Ayas, A. (1995). An investigation of science curriculum development and implementation techniques: Evaluation of two contemporary approaches. Journal of Faculty of Education Hacettepe University, 11.	طلاب	التغير المفاهيمي	استقصاء فاعلية استعمال نشاط التشبيهات باستعمال أنموذج اياس (AYAS, 1995) لتحسين التغير المفاهيمي لدى الطلاب، أجريت الدراسة في جيرسون، تركيا.	٤٤	University	الاختبار التائي لعينتين مترابطتين	وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الاختبار القبلي ودرجات الاختبار البعدي ولصالح الاختبار البعدي عند مستوى دلالة (٠,٠٥) للمجموعة التي استخدم معها أنموذج (AYAS, 1995)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار البعدي والاختبار المؤجل عند مستوى دلالة (٠,٠٥)،
٢ -	نوح، (٢٠٢) (١)	نوح، نور كمال عجمي، (٢٠٢١) اثر انموذج كوسكروف في تحصيل طالبات الصف الخامس الاعدادي في مادة الاحياء والتفكير التوليدي لديهن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.	طالبات	التفكير التوليدي	انموذج كوسكروف في تحصيل طالبات الصف الخامس الاعدادي	٥٦	الخامس الاعدادي	-معادلة كيودر ريتشارسون ٢٠ -معادلة ثبات الاختبار التفكير التوليدي -الاختبار التائي (t-test) -معامل الصعوبة -معامل البدائل الخاطئة -معادلة كوبر	تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي.
٣ -	المواجد -٥- ٢٠١١ -الاردن	المواجد، بكر سمير واخرون (2011): اثر استخدام ما وراء المعرفة في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الاسراء، رسالة ماجستير غير منشورة، الاردن، عمان.	طالب وطالبة	تنمية التفكير التأملي	ما وراء المعرفة في التحصيل	٨٠	الثاني متوسط	-معامل ارتباط بيرسون -حليل التباين	وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مستوى التحصيل والتفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.

إجراءات البحث : ١-التصميم التجريبي: ويعد التصميم التجريبي الهيكل أو البناء العام، فدقة نتائج البحوث التجريبية تتوقف على التصميم التجريبي المستعمل، لأنه يعطي ضماناً لتدليل الصعوبات والعقبات التي تواجه الباحث عند إجراء عمليات التحليل الإحصائي للبيانات. (فان دالين، ١٩٨٤، ٧٩١) لذلك اعتمدت الباحث، تصميماً تجريبياً للمجموعات المتكافئة الثلاث ذات الضبط الجزئي والاختبار القبلي والبعدي والذي وجدته ملائماً لظروف البحث ويمكن توضيح التصميم التجريبي للبحث بالشكل (١) الآتي:

المجموعة	اختبار قبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	اختبار بعدي
التجريبية الاولى		أنموذج اياس	وتنمية التفكير التأملي	أختبار التفكير التأملي

التجريبية الثانية	أختبار	التفكير	أنموذج كوسكروف		
الضابطة	التألمي		—		

شكل (١) التصميم التجريبي

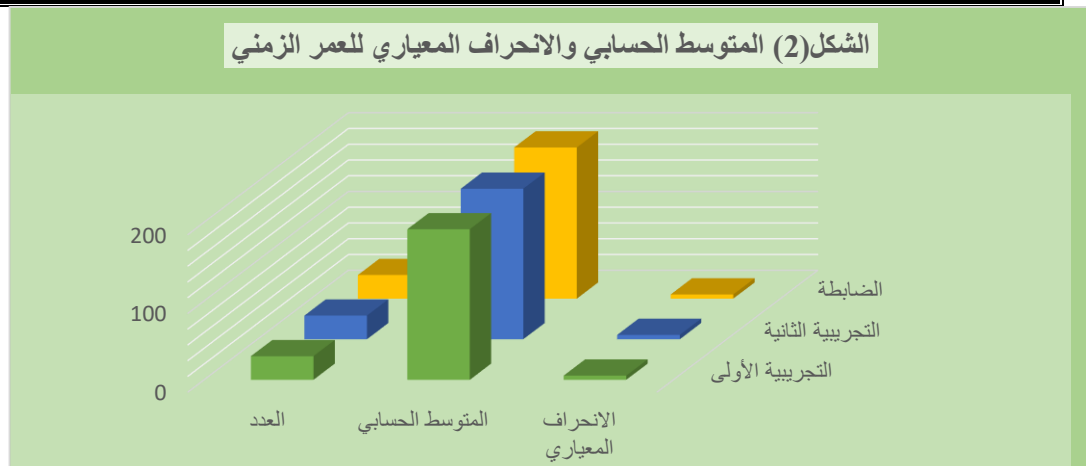
٢-مجتمع البحث وعينته: أ-مجتمع البحث: يعد تحديد مجتمع البحث من المهمات الرئيسة في التجربة التي على الباحث أن ينفذها بدقة وإتقان، فمجتمع البحث هو مجموعة العناصر أو الأفراد الذين ينصب عليهم الاهتمام من دراسة معينة أو مجموعة المشاهدات أو القياسات التي جمعت من تلك العناصر (صبيحي، محمد وآخرون، ٢٠٠٢: ١٨١) ويشمل مجتمع البحث الحالي المدارس الإعدادية والثانوية الحكومية للدراسة الصباحية للبنين في محافظة بغداد، المديرية العامة لتربية بغداد/ الكرخ الثانية للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤).

ب-عينة البحث: وتعد العينة جزءاً من المجتمع الذي أختيرت على وفق قواعد علمية إذ تمثل هذه العينة المجتمع تمثيلاً صحيحاً، ولا يمكن لأي باحث إجراء بحث بلا هذا الجزء، لكونها إحدى المفردات أو الأجزاء التي تمثل الكل. (محبوب، ٢٠٠٥، ١٥٠) وقد اختيرت اعدادية الفارابي للبنين قصدياً لتعاون الإدارة المدرسة وتضم الإعدادية الصف الرابع الادبي ثلاث شعب واعتمد الباحث طريقة السحب العشوائي البسيط لتصبح المجموعة التجريبية الثانية شعبة (أ) يبلغ عدد طلابها (٣٠) طالب والمجموعة التجريبية الأولى شعبة (ب) يبلغ عدد طلابها (٣٠) طالب وشعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة يبلغ عدد طلابها (٣٠) بلغ عدد طلاب مجموعات البحث (٩٠) طالباً بواقع (٣٠) طالباً لكل مجموعة .

٣. تكافؤ مجموعات البحث الثلاث: وعليه حرص الباحث على إجراء المعالجات الإحصائية بين مجموعات البحث في المتغيرات الآتية:
أ. العمر الزمني محسوباً بالأشهر: حصل الباحث على العمر الزمني لأفراد المجموعات الثلاث من البطاقة المدرسية المعدة لكل طالب وعند إجراء الموازنات بين متوسطات مجموعات البحث الثلاث وجد أن متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية الأولى (١٩١,١٣) في حين بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية الثانية (١٩١,١٠)، وبلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة الضابطة (١٩١,٩٦) والجدول (٣) والشكل (٢) يوضح ذلك:
جدول (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعمر الزمني بالشهور لأعمار طلاب مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٣٠	١٩١,١٣	٥,٢٨
التجريبية الثانية	٣٠	١٩١,١٠	٥,٤٥
الضابطة	٣٠	١٩١,٩٦	٥,٣١

الشكل (٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعمر الزمني



مجلة الجامعة العراقية المجلد (٧٠) العدد (١) تشرين الثاني لسنة ٢٠٢٤

ومن نتائج تحليل التباين الأحادي ظهر إن الفرق بين المجموعات الثلاث ليس ذا دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاث في متغيرات العمر الزمني، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١,٢٦٥) وهي أقل من الجدولية البالغ (٣,١٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجات حرية (٢) و(٨٧) وبذلك فالمجموعات الثلاث متكافئة في هذا المتغير والجدول (٤) يوضح ذلك. جدول (٤) نتائج تحليل تباين الأحادي لأعمار طلاب مجموعات

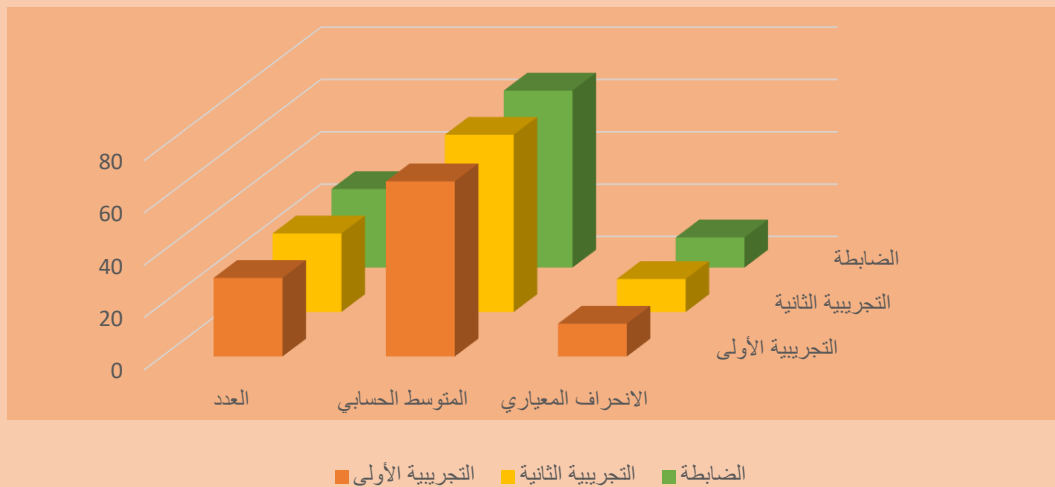
مصدر التباين	مجموعات مربعات التباين	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية
بين المجموعات	٦٤,٨٠٦	٢	٣٢,٩٠٣	١,٢٦٥	٣,١٢
داخل المجموعات	٢٤١٣,٧٩٤	٨٧	٢٦,٤٤٦		
المجموع	٢٤٧٧,٦٠٠	٨٩			

البحث الثلاث

ب. درجات الامتحان النهائي للعام السابق بمادة التاريخ (٢٠٢٢-٢٠٢٣) : بعد أن حصل الباحث على درجات الامتحان النهائي للصف الثالث المتوسط في مادة تاريخ لطلاب مجموعات البحث الثلاث التجريبيتين والضابطة من السجلات المدرسية، أذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى (٦٦,٩٠) والمتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (٦٧,٧٣) والمتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة (٦٧,٦٣) وباستخدام تحليل التباين لم تظهر هناك أية فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين طالبات مجموعات البحث الثلاث، وهذا يعني تكافؤ طلاب المجموعات في هذا المتغير والجدول (٥) والشكل (٣) يوضح ذلك جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الامتحان النهائي للعام الدراسي السابق مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٣٠	٦٦,٩٠	١٢,٥٠
التجريبية الثانية	٣٠	٦٧,٧٣	١٢,٦١
الضابطة	٣٠	٦٧,٦٣	١١,٥٠

الشكل (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الامتحان النهائي للعام السابق



وباستعمال تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجات حرية (٢) و (٨٧) فقد كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,١٦٣) هي أصغر من القيمة الفائية الجدولية (٣,١٢) وهذا يعني أنّ المجموعات

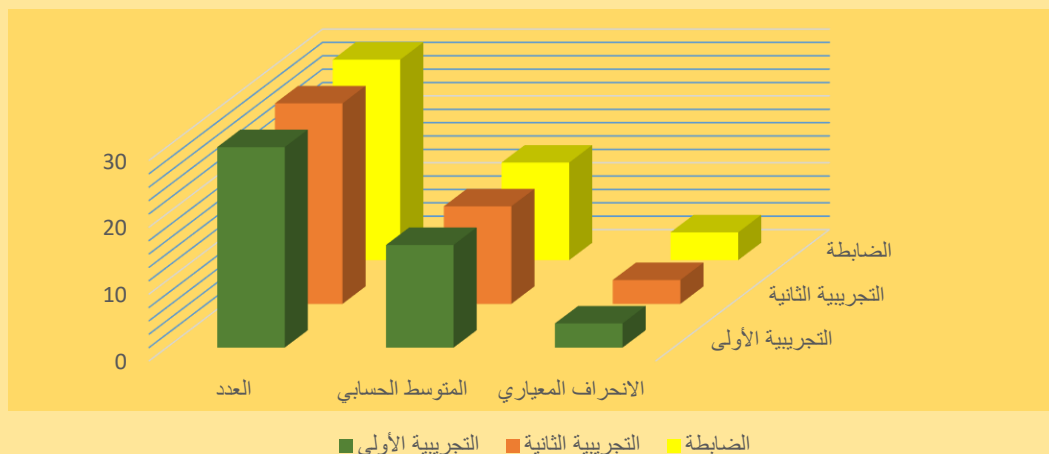
الثلاث متكافئة في متغير درجات النهائي لمادة التاريخ للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤) والجدول (٦) يوضح ذلك جدول (٦) تحليل التباين الاحادي لدرجات العام السابق لمجموعات البحث الثلاث

مصدر التباين	مجموعات مربعات التباين	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	١٩,٤٠	٢	٩,٧٠٠	٠,١٦٣	٣,١٢	غير دالة احصائياً
داخل المجموعات	١٤٤٧٩,٠٠٠	٨٧	١٦٣,٧٨٢			
المجموع	١٤٣٩٩,٤٠٠	٨٩				

ج. اختبار الذكاء :- الذكاء هو القدرة الكلية للفرد على العمل الهادف والتفكير المنطقي والتفاعل الناجح مع البيئة ،وهو عملية التعلم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.(عامر،٢٠٠٨: ١٨-١٩) وينال هذا الاختبار مركز الصدارة في حركة القياس العقلي في الوقت الحاضر لتمتعه بمزايا فنية قلما تتوافر مجتمعة في أدوات القياس الأخرى الجمعية منها والفردية كما يتضح ذلك من دراسة محتوى هذا الاختبار (ابراهيم، ٢٠١٢: ٧-١١٣) وبعد إجراء العمليات الإحصائية بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى (١٥,٣٦) وبانحراف معياري (٣,٦٢) أما المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية (١٤,٦٠) وبانحراف معياري (٣,٥٧) أما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (١٤,٦٠) وبانحراف معياري (٤,١٦) والجدول (٧) والشكل (٤) يوضح ذلك جدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاختبار الذكاء لمجموعات البحث الثلاث

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٣٠	١٥,٣٦	٣,٦٢
التجريبية الثانية	٣٠	١٤,٦٠	٣,٥٧
الضابطة	٣٠	١٤,٦٠	٤,١٦

الشكل (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاختبار الذكاء



وباستعمال تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفرق بين المتوسطات أظهرت النتائج إن القيمة الفائية المحسوبة (٠,١٢٩) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية (٣,١٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٢) و(٨٧) وهذا يعني إن المجموعات الثلاث متكافئة في متغير الذكاء والجدول (٨) يوضح ذلك

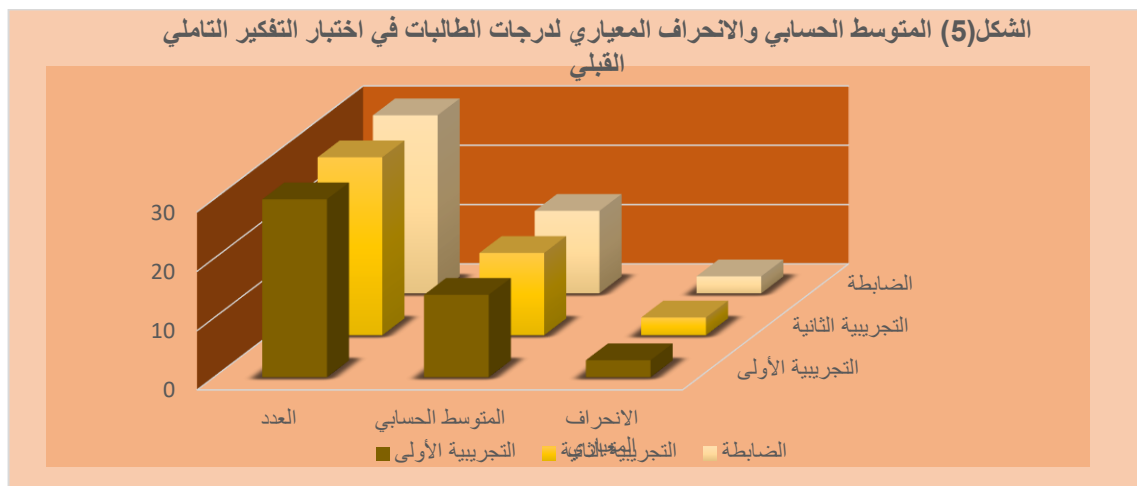
جدول (٨) نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الذكاء لمجموعات البحث الثلاث

مجلة الجامعة العراقية المجلد (٧٠) العدد (١) تشرين الثاني لسنة ٢٠٢٤

مصدر التباين	مجموعات مربعات التباين	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
بين المجموعات	١,١٨٩	٢	٠,٩٤٤	المحسوبة	الجدولية	غير دالة احصائياً
				٠,١٢٩	٣,١٢	
داخل المجموعات	١٧٢٩,٣٦٧	٨٧	١٨,٩٢٨			

هـ. اختبار التفكير التأملي القبلي: وجد الباحث ان متوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى (١٣,٩٠) والتباين (٢,٨٧)، والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية (١٣,٨٨) والتباين (٢,٩٩)، والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (١٣,٨٩) والتباين (٢,٨٦)، كما موضح في جدول (٩) والشكل (٥) جدول (٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات مجموعات البحث في اختبار التفكير التأملي القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٣٠	١٣,٩٠	٢,٨٧
التجريبية الثانية	٣٠	١٣,٨٨	٢,٩٩
الضابطة	٣٠	١٣,٨٩	٢,٨٦



ثم استخدم الباحث تحليل التباين الاحادي وأظهرت النتائج أن القيمة الفائية المحسوبة (٠,٥٧٥) هي أقل من القيمة الفائية الجدولية (٣,٠٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢) و (٨٧) مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعات البحث في هذا المتغير وهذا يعني تكافؤ المجموعات في اختبار التفكير التأملي القبلي وكما موضح في الجدول (١٠) الذي يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي للمجموعات في متغير التفكير التأملي. الجدول (١٠) نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات اختبار التفكير التأملي القبلي لمجموعات البحث الثلاث

مصدر التباين	مجموعات مربعات التباين	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
بين المجموعات	٦,٠٦٧	٢	٣,٠٨٥	المحسوبة	الجدولية	غير دالة احصائياً
				٠,٥٧٥	٣,٠٧	
داخل المجموعات	٥٦٥,٩٣٣	٨٧	٦,٩٩٠			
المجموع	٥٧٢,٠٠٠	٨٩				

٤. التحصيل الدراسي للوالدين :

أ - التحصيل الدراسي للأباء : حصل الباحث على المعلومات المتعلقة لتحصيل الأب عن طريق البطاقة المدرسية، ويبدو من جدول (١٥) أن طلاب مجموعات البحث الثلاث متكافئات احصائياً في التحصيل الدراسي للأباء، لقد أظهرت نتائج البيانات باستعمال اختبار مربع كاي أن قيمة

(٢١) المحسوبة (٥,٨٢٤) أصغر من قيمة (٢١) الجدولية البالغة (١٢,٥٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤) والجدول (١١) يوضح ذلك

الجدول (١١) التحصيل الدراسي لأبناء طالبات مجموعات البحث الثلاث وقيمة (٢١) المحسوبة والجدولية .

المجموعة	حجم العينة	ابتدائي	متوسطة	اعدادية	بكالوريوس	درجة الحرية	قيمة كاي		مستوى الدلالة ٠,٠٥
							الجدولية	المحسوبة	
التجريبية الأولى	٣٠	٦	١٠	٨	٦	٤	١٢,٥٩	٥,٨٢٤	غير دالة إحصائياً
التجريبية الثانية	٣٠	٥	٩	١٠	٦				
الضابطة	٣٠	١٠	٩	٥	٦				
المجموع	٩٠	٢١	٢٨	٢٣	١٨				

ب - التحصيل الدراسي للأهيات:- أعتمد الباحث على المعلومات المتعلقة بالتحصيل الدراسي للأهيات عن طريق البطاقة المدرسية، ويبدو من جدول (١٦) أن طالبات مجموعات البحث الثلاث متكافئون إحصائياً في التحصيل الدراسي للأهيات، لقد أظهرت نتائج البيانات باستعمال اختبار مربع كاي أن قيمة (٢١) المحسوبة (٦,٤٢٨) أصغر من قيمة (٢١) الجدولية البالغة (١٢,٥٩) عن مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤) والجدول (١٢) يوضح ذلك

الجدول (١٢) التحصيل الدراسي لأهيات طالبات مجموعات البحث الثلاث وقيمة (٢١) المحسوبة والجدولية .

المجموعة	حجم العينة	١١	١٠	٩	٨	٦	درجة الحرية	قيمة كاي		مستوى الدلالة ٠,٠٥
								الجدولية	المحسوبة	
التجريبية الأولى	٣٠	١١	٧	٦	٦	٦	٤	١٢,٥٩	٦,٤٢٨	غير دالة إحصائياً
التجريبية الثانية	٣٠	٥	١٠	٩	٦	٦				
الضابطة	٣٠	١٠	٩	٤	٧	٧				
المجموع	٩٠	٢٥	٢٦	١٩	١٩	١٩				

٧.متطلبات البحث:

١.تحديد المادة العلمية:- في ضوء متطلبات التجربة وطبيعة البحث والظروف المحيطة بها وبعد ان التقى الباحث بمدرسة المادة لمجموعات البحث الثلاث اذ اطلعت على خططها وباعتماد على الكتاب المقرر وجد الباحث أن تشمل المادة العلمية للتجربة كتاب تاريخ الحضارة العربية الاسلامية المقرر تدريسه للصف الرابع الأدبي للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤).

٢.إعداد الخطط الدراسية:- ان الخطة التدريسية عبارة عن مجموعة من الإجراءات التنظيمية التي يضعها المدرس لضمان نجاح العملية التدريسية وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، فهي خطة مرشدة وموجهة لعمل المدرس، فهي ليست جامدة يتم تطبيقها بشكل حرفي، بل يجب ان تتسم بالمرونة عند وضعها لتكون قابلة للتعديل والتغيير . (سلامة وآخرون، ٢٠٠٩، ص٩٥) ولأن الخطط التدريسية واحدة من متطلبات التدريس الناجح، فقد أعد الباحث الخطط التدريسية للموضوعات المقرر تدريسها في مدة التجربة والبالغة عددها (٣٠) خطة تدريسية للمجموعات الثلاثة وعرض الباحث انموذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس والتاريخ والعلوم التربوية والنفسية للإفادة من آرائهم وملاحظاتهم وبعد إجراء التعديلات عليها أخذت صيغتها النهائية واعد بقية الخطط التدريسية على وفقها.

٣.أداتا البحث :

١- اختبار التفكير التأملي:- لما كانت الدراسة الحالية تتطلب أعداد اختبار تفكير التأملي لقياس مهارات التفكير التأملي عن طلاب الصف الرابع الادبي (عينة البحث)، ولعدم وجود مقياس جاهز، ومناسب للدراسة الحالية، أعد الباحث مقياس يتكون من (٢٥) مهارة، وقد روعي في اعداد الفقرات أن تقيس تفكيرهم التأملي متمسما بالصدق والثبات والموضوعية، وقد مر هذا الاختبار في مرحلة بنائه مراحل أبرزها:

أ-تحديد مهارات التفكير التأملي :- وبعد مراجعة الادب التربوي والدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة لاسيما دراسة (الكبيسي، ٢٠١٠) ودراسة (العبدالله، ٢٠١٣) ودراسة (احمد، ٢٠١٣)، ودراسة (زنكنة ، ٢٠١٣) ودراسة (علي، ٢٠١٣) ودراسة (مطشر، ٢٠١٤) ودراسة (نازك، ٢٠١٧) فقد أمكن الحصول على (٢٥) مهارة موزعة على خمسة مجالات رئيسية هي:(مهارة التأمل والملاحظة ، مهارة الكشف عن المغالطات

مهارة الوصول الى استنتاجات ، مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة ، مهارة وضع حلول مقترحة) ، هذا التقسيم بناء على مادأت عليه كثير من الدراسات والابحاث التربوية .

ب- تعليمات تصحيح الاختبار: - حيث اعطى درجة واحدة للاجابة الصحيحة وصفر للاجابة الخاطئة او المتروكة، والتي تحمل اكثر من اجابة ، وان الدرجة الكلية للاختبار هي (٢٥) درجة

٢- إعداد اختبار التفكير التأملي بصورته الأولى- من خلال الاطلاع على الاختبارات السابقة في التفكير التأملي أعد الباحث اختبار بصيغته الأولى مكون من (٢٥) مهارة موزع على خمسة مهارات فرعية (مهارة التأمل والملاحظة، مهارة الكشف عن المغالطات، مهارة الوصول الى استنتاجات، مهارة اعطاء تفسيرات مقنعة، مهارة وضع حلول مقترحة)

٣- صدق الاختبار:

أ- الصدق الظاهري : ويشير أييل (Ebel) الى أن الصدق الظاهري يحدد مدى صلة هذه الفقرات بالمتغير المراد قياسه، ويتمثل بالمظهر العام للاداة من حيث فقراتها وكيفية ومدى مناسبة الاداة للغرض الذي وضع لها، ومما سبق يعتمد هذا النوع على الملاحظات عدد من الخبراء (الجابري ٢٠١١:٢١٨)، لذلك عرض الباحث مقياس مهارات التفكير التأملي للتحقق من الصدق الظاهري على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، لمعرفة أرائهم حول صلاحية فقرات الاختبار، وبلغ مجموع فقرات المقياس (٢٥) مهارة، وفي ضوء اراء المحكمين وملاحظاتهم وتوجيهاتهم، فإنه حصل الفقرة على نسبة اتفاق (١٠٠٪)

ب- صدق المحتوى : هو الصدق الذي يتم عن طريق إجراء تحليل منطقي لمواد المقياس وفقراته وبنوده لتحديد مدى تمثيلها لموضوع القياس والمواقف التي نقيسها ويقوم الفاحص بفحص مضمون الاختبار فحصا دقيقا منظما (مجيد، ٢٠١٠:٤٤)

٤- تعليمات الاختبار: - بعد صياغة المقياس الخاص بمهارات التفكير التأملي والتثبت من صدقه، حدد الباحث التعليمات اللازمة له، وكيفية الاجابة عنه ليتسنى تقديمه للعينة الاستطلاعية، فضمت تعليمات المقياس معلومات عامة عن، والهدف منه، وعدد مهاراته، وتوزيع الدرجات على كل مهارة، واعد الباحث اجابة انموذجية لجميع فقرات الاختبار - مفتاح تصحيح، وثبت درجة واحدة لكل مهارة من مهارات المقياس، وبالتالي تكون الدرجة النهائية للمقياس (٢٥) درجة، وبذلك اصبح المقياس جاهزا لتطبيقه على عينة أستطلاعية ليتسنى للباحثة التثبت من وضوح مهاراته، وتحليل فقراته احصائيا والتثبت من مدى صلاحيتها من حيث درجة صعوبة كل فقرة ودرجة تمييزها ، والتثبت من ثباته .

- التطبيق الاستطلاعي لاختبار التفكير التأملي: - طبق الباحث الاختبار بعد أن تأكد الباحث من وضوح الاختبار وتعليماته، طبقت الاختبار مرة أخرى على عينة مكونة من (١٠٠) طلاب في الصف الرابع الأدبي من إعدادية الوركاء للبنين (وبالتعاون مع مدرسة مادة التاريخ)، وقد أشرف الباحث بنفسه على التطبيق، وذلك لتحليل فقرات الاختبار .

أ. معامل الصعوبة: تم حساب مستوى الصعوبة الفقرات الاختبار بعد أن حسب الباحث معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجدت أنها تتراوح بين (٠, ٣٥) و (٠, ٦٦) وتعد فقرات الاختبار مقبولة إذا تراوحت نسبتها ما بين (٠, ٢٠) و (٠, ٨٠)

ب. معامل التميز الفقرات: وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجدت الباحث إنها تتراوح بين (٠, ٣٣) و (٠, ٦١) وتعد فقرات الاختبار جيدة اذا كانت قوة تمييزها (٠, ٣٠) فأكثر .

ج- ثبات الاختبار: ومن اجل التحقق من ثبات الاختبار التفكير التأملي، فقد استعمل الباحث طريقة (كودر ريتشاردسون - ٢٠) لأنه يتعامل مع الاختبارات التي تكون فيها درجة التصحيح (واحد او صفر) وكان معامل ثبات الاختبار بلغ (٠, ٦٩) .

تطبيق التجربة: اتبع الباحث الخطوات الآتية في تطبيق التجربة:

١- طبق الباحث التكافؤات على طالبات مجموعات البحث الثلاث يوم الاحد ٢٠٢٣/١٠/١ اذ طبقت اختبار

٢- بدأ التدريس الفعلي لمجموعات البحث الثلاث يوم الاثنين ٢٠٢٣/١٠/٢ وانتهت في يوم الاحد بتاريخ ٢٠٢٣/١٢/٣١ للفصل الدراسي الاول، بمعدل ثلاث حصص أسبوعيا لكل مجموعة.

الوسائل الإحصائية: استعمل الباحث الوسائل الإحصائية بالاعتماد على برنامج spss.

أولاً: عرض النتائج

ج- اختبار التفكير التأملي ألبعدي : وتنص فرضية البحث: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس على وفق أنموذج اياس والمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس على وفق أنموذج كوسكروف والمجموعة

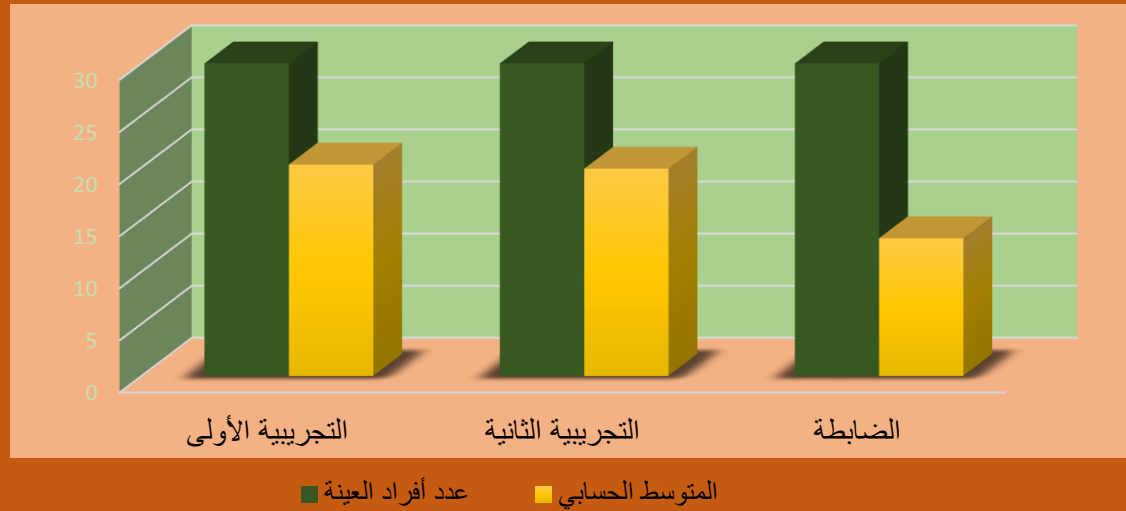
مجلة الجامعة العراقية المجلد (٧٠) العدد (١) تشرين الثاني لسنة ٢٠٢٤

الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في اختبار تنمية التفكير التأملية) يتضح من الجدول (١٣) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق نموذج إياس كان (٢٠,٣٠) بانحراف معياري (٢,٨٩٨) من حيث كان متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق نموذج كوسكروف كان (١٩,٩٠) بانحراف معياري (٢,٦٦٤) أما المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية بلغ المتوسط الحسابي (١٣,٢٣) بانحراف معياري (٢,٤٠٠) . وقام الباحث باحتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات اختبار التفكير التأملية البعدي جدول (١٣) والشكل (٦) يوضح ذلك

الجدول (١٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار التفكير التأملية البعدي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٣٠	٢٠,٣٠	٢,٨٩٨
التجريبية الثانية	٣٠	١٩,٩٠	٢,٦٦٤
الضابطة	٣٠	١٣,٢٣	٢,٤٠٠

الشكل (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات في اختبار التفكير التأملية البعدي



ولاختبار معنوية الفروق بين المجموعات الثلاث قام الباحث باستعمال تحليل التباين الأحادي وجدول (١٤) يوضح ذلك

الجدول (١٤) نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات مجموعات البحث في اختبار التفكير التأملية البعدي

مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجات الحرية	متوسط متوسط المربعات	القيمة الفائية	
				الجدولية	المحسوبة
بين المجموعات	٧٩٦,١٥٦	٢	٦,٩٨٤		
داخل المجموعات	٥٩٠,٥٦٧	٨٧	٣٨٨,٠٧٨	٣,٠٧	٦٢,٤١٥
المجموع الكلي	١٣٥٦,٧٢٢	٨٩			

يتضح من الجدول (١٤) أن القيمة الفائية المحسوبة (٦٢,٤١٥) أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧) عند درجتي حرية و (٢) (٨٧) ومستوى دلالة (٠,٠٥) مما يعني وجود فرق ذو دلالة وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية. وعليه فإن الفروقات في درجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار التفكير التأملية البعدي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وللكشف عن مصادر الفروقات بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث وبذلك قام الباحث باستعمال معادلة شيفية (Sheffe) لمعرفة الفروق بين المتوسطات وتحديد اتجاه هذه الفروق وبيان الفروق ذات الدلالة من بين هذه المتوسطات وعلى النحو الآتي :

أ- الموازنة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية وفق الفرضية الآتية :

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس بأنموذج اياس ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس بأنموذج كوسكروف في تنمية التفكير التألمي) يتضح من جدول (١٥) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (٢٠,٣٠) وأن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (١٩,٩٠) وعند ايجاد الفرق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة (شيفيه) أظهرت النتائج الإحصائية ان الفرق بينهما غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٠,٩) اصغر من قيمة شيفيه الحرجة (١,٥٩٤)

جدول (١٥) قيمة شيفيه المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية في تنمية التفكير التألمي البعدي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الأولى	٣٠	٢٠,٣٠	٠,٩	١,٥٩٤	دالة احصائياً
التجريبية الثانية	٣٠	١٩,٩٠			

ب . الموازنة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة وفق الفرضية الآتية:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس بأنموذج اياس ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير التألمي) يتضح من جدول (١٦) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى في مادة التاريخ بحسب أنموذج اياس (٢٠,٣٠) وان متوسط درجات المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية (١٣,٢٣) وعند ايجاد الفرق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفيه كانت النتائج الإحصائية أن الفرق بينهما دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية الاولى حيث كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٦,٤٧) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة (١,٥٦٤)

جدول (١٦) قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في تنمية التفكير التألمي البعدي .

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الأولى	٣٠	٢٠,٣٠	٦,٤٧	١,٥٦٤	دالة احصائياً
الضابطة	٣٠	١٣,٢٣			

ج-الموازنة بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة وفق الفرضية الآتية.

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس بأنموذج كوسكروف ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير التألمي). يتضح من جدول (١٧) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسون مادة التاريخ بحسب أنموذج كوسكروف (١٩,٩٠) وأن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة اللاتي درسون بالطريقة التقليدية (١٣,٢٣) وعند ايجاد الفرق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفيه كانت النتائج الإحصائية أن الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية الثانية حيث كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٥,٦٧) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة (١,٥٦٤)

جدول (١٧) قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في تنمية التفكير التألمي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الثانية	٣٠	١٩,٩٠	٥,٦٧	١,٥٦٤	دالة احصائياً

الضابطة	٣٠	١٣,٢٣		
---------	----	-------	--	--

ثانياً : تفسير النتائج.

أ- تفسير النتائج المتعلقة بتفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق أنموذج أياس على طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق أنموذج كوسكروف في تنمية التفكير التأملي على طلاب المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية فيرى الباحث أن الأسباب التي يمكن أن تعزى لهذه النتيجة لربما تكون ما يأتي :

١- أن التدريس على وفق أنموذج أياس قد يساعد على بقاء المعلومات في الذاكرة مدة أطول وذلك لأن الطلاب قد توصلوا الى هذه المعلومات بنففسهم أو من خلال مساعدة لهم وبهذا سوف يضعف فيها عامل النسيان لأن ما تعلمه الطلاب من معلومات وخبرات كانت نتيجة لجده وجهده لذا ترسخ عندهم مدة أطول .

٢- أن طلاب المجموعتين لم يسبق لهم أن درسوا باستعمال النماذج والاستراتيجيات في كل حصة فزاد من رغبتهم بالتدريس مما أدى الى زيادة التفاعل داخل حجرة الدراسة حيث تؤدي البيئة الصفية المشجعة للتعلم في إتاحة المجال لاندماج الطلاب والمشاركة الفاعلة في عملية التعلم مما قد يترتب عليه تفسيراً واضحاً في تنمية مهاراتهم الايجابية نحو المدرسة والمادة التعليمية وزيادة اهتمامهم وبقاء انتباههم مستمراً لفترة أطول نظراً لانشغالهم بالأنشطة وتفاعلهم معها ,حيث ذكرت دراسة (Silberman ,1996) أن تركيز الطلبة في أساليب التعلم التقليدية يتضاءل بشكل كبير بعد مرور اول عشرة دقائق من وقت الحصة. (Silberman ,1996 : 101)

٣- أن الملاحظ للإجراءات المتبعة في تدريس انموذجي (أياس- كوسكروف) تجد أن الطلاب تكشف لنفسها حلاً مناسباً، لأن خطوات هذا النموذج تنمي عندها القدرة على التفكير والاستقراء والاستنتاج وإدراك العلاقات مما يساعد على الاحتفاظ بقدر اكبر من المعلومات ذات المعنى مما ساعدت على تنمية التفكير التأملي.

٤- يمنح التدريس باستخدام انموذجي(أياس- كوسكروف)الطلاب دوراً جديداً بعيداً عن دوره التقليدي، لانه يتفق مع فلسفة وأهداف التاريخ من حيث تنظيم محتوى التعلم واعطاء المتعلم دوراً ايجابياً في العملية التعليمية، فالطلاب على وفق هذا الانموذج تلاحظ، وتصنف، وتقارن، وتستنتج، وتفسر، وتزاول عمليات تفكيرية مختلف.(نوفل وأبو عواد, ٢٠١١)

اولاً:الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث , توصل الباحث الى الاستنتاجات الآتية:-

١-إن التدريس باستعمال أنموذجي (اياس وكوسكروف) يمنح دوراً ايجابياً للطلاب بعيداً عن طريقة الإلقاء، فهو يطرح الأسئلة ويثير الخبرات السابقة للطلاب، وربطها بالتعلم الجديد مما يؤدي إلى تعلم المفهوم بصورة افضل.

٢-أن الأنموذجين (اياس وكوسكروف) كانا لهما دوراً ايجابياً في زيادة تامل الطلاب في المادة الدراسية.

٣-إن استعمال أنموذجي (اياس وكوسكروف) في التدريس يساعدان على الرغبة في التدريس الطلاب و حدوث التعلم الفعال بينهم من خلال الملاحظات التي جمعها الباحث على عينة البحث.

٤-إن التدريس باستعمال أنموذجي(اياس وكوسكروف) له تأثير اكبر من الطريقة الاعتيادية وتنمية التفكير التأملي لديهم، إذ إن الأنموذجين جعل الطلاب يدركون ويكتسبون وينمي التفكير التأملي لديهم عن طريق الامثلة المنتمية وغير المنتمية التي قدمت لهم وان يعمل على اثاره عقول الطلاب على تصنيف الأمثلة على عكس الطريقة الاعتيادية، حيث تتخفف لديهم عمليات الفهم وإدراك المعلومات.

٥-أنموذج (اياس وكوسكروف) أثر ايجابي لطلاب الصف الرابع الادبي في تنمية مهارات التفكير التأملي .

ثانياً:التوصيات

: في ضوء النتائج والاستنتاجات تقدم الباحثة التوصيات الآتية:

١-توصية وزارة التربية مدرسي المدارس الثانوية على استعمال النماذج الحديثة في التدريس ومنها انموذجي (أياس و كوسكروف) التعليميين في تدريس مادة التاريخ لطلاب مرحلة المدارس المتوسطة والثانوية .

٢-إعداد دليل من قبل لجنة متخصصة من وزارة التربية في طرائق التدريس يتضمن نماذج تعليمية مختلفة وحديثة، ولاسيما أنموذجي (أياس و كوسكروف) التي يمكن الإفادة منها في تدريس مادة التاريخ، وتوزيعها على مدرسي المدارس الثانوية.

- ٣- قيام وزارة التربية بتدريب المدرسين والمدرسات لتنمية مهاراتهم وكفاياتهم الأدائية ليتمكنوا من استعمال النماذج التدريسية في الصف بكفاءة عالية والتأكيد عليهم بضرورة الاطلاع على الاستراتيجيات والطرائق الحديثة والنماذج في التدريس.
- ٤- إعداد المدرسين سواء قبل الخدمة أو في أثناءها؛ ليكونوا قادرين على تدريس المادة والأنشطة التعليمية على وفق النماذج التعليمية.
- ٥- ضرورة تبني تنمية التفكير التأملي لتنمية الحقائق والأفكار في مختلف مراحل التعليم ليشمل المناهج وأساليب التعليم
- ٦- اعتماد مقياس التفكير التأملي كأداة للكشف عنه لدى طلاب المرحلة الإعدادية وتوجيه انظار المدرسين نحو توظيف مواقف ذهنية تضع المتعلم في موقف تأملي.

ثالثاً: المقترحات:

في ضوء نتائج البحث الحالي واستكمالاً له يقترح الباحث بأجراء دراسة :

- ١- اثر التدريس باستعمال الانموذجين على متغيرات اخرى كتنمية التفكير الإبداعي، انتقال اثر التعلم والدافعية والاتجاه نحو التعلم، التفكير الناقد، تنمية التفكير العلمي، تنمية التفكير الابتكاري.
- ٢- إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي مع مراعاة متغير الجنس والمرحلة.
- ٣- مقارنة بين كل من انموذجي اياس وكوسكروف ، وبقية النماذج الأخرى في تنمية التفكير التأملي.

المصادر:

- ١- إبراهيم, مجدي عزيز, ٢٠٠٧, موسوعة المعارف التربوية, ط١, عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة, القاهرة, مصر.
- ٢- البعلي , ابراهيم (2006): وحدة مقترحة في الفيزياء قائمة على الاستقصاء لتنمية مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الاول الثانوي ,دراسات في المناهج وطرق التدريس (الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس, 15, 111-52.
- ٣- الجابري , كاظم كريم رضا (٢٠١١) : مناهج البحث في التربية وعلم النفس الاسس والأدوات , ط١ , مكتب النعيمي للطباعة والاستتساخ , بغداد , العراق
- ٤- خوالدة , اكرم صالح خوالدة (2012):التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي, ط١, دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع ,عمان
- ٥- دعسم, مصطفى نمر (٢٠٠٩): إعداد وتأهيل المعلم, ط١, عالم الثقافة , عمان, الاردن.
- ٦- زاير , سعد علي , الموسوعة الشاملة استراتيجيات وطرائق ونماذج وأساليب وبرامج , بغداد , العراق , دار الكتب والوثائق. (٢٠١٣)
- ٧- الزند, وليد خضر (٢٠٠٤): التصاميم التعليمية الجذور النظرية نماذج وتطبيقات علمية, ط١, الدراسات والبحوث العربية والعالمية, الرياض السعودية. ١٨.
- ٨- السرور, ناديا هابل (١٩٩٦) فاعلية برنامج الماستر تذكر لتعليم التفكير في تنمية المهارات الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية, مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر, العدد(١٠): ص٦٤-٦٢
- ٩- السعدي, ساهرة عباس قنبر : مهارات التدريس والتدريب عليها , نماذج تدريسية على المهارات), مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع, عمان, الأردن, ٢٠٠٤.
- ١٠- سلامة, عادل ابو العز, والخريسان, سمير عبد سالم, وصوافطة, وليد عبد الكريم, وقطيظ, غسان يوسف, ٢٠٠٩م, طرائق التدريس العامة(معالجة تطبيقية معاصرة), دار الثقافة, الاردن.
- ١١- السليم, ملاك(٢٠٠٩) : فاعلية التعليم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية دراسات في المناهج وطرق التدريس ٨٩-١٤٧.
- ١٢- الشمري , هناء خضير جلاب (٢٠٠٠) تقويم منهج التاريخ للمرحلة المتوسطة في العراق , اطروحة دكتوراة (غير منشورة) , كلية التربية - ابن رشد , جامعة بغداد.
- ١٣- صبحي, محمد وآخرون. (٢٠٠٢), مقدمة في الطرق الإحصائية, ط١, دار البارودي العلمية للنشر والتوزيع, عمان, الأردن.
- ١٤- عامر, طارق عبد الرؤوف, (٢٠٠٨), الذكاءات المتعددة, دار السحاب للنشر والتوزيع, القاهرة, مصر.
- ١٥- عبد السلام, عبد السلام مصطفى (٢٠٠٦) الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم, دار الفكر العربي, القاهرة.
- ١٦- عبيد وليم, وعفانه ,عزو, ٢٠٠٣, التفكير والمنهاج المدرسي, مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع, الكويت.

- ١٧- عطية، عفاف عطية (٢٠١٠)، "برنامج تدريبي مقترح لتنمية التفكير التأملي ومستوياته لدى الطالب معلم العلوم"، مجلة التربية العلمية، مجلد ١٢، العدد ٤، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة.
- ١٨- عفانة، عزو اسماعيل، والجيش، يوسف (٢٠٠٨) التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين، مكتبة آفاق، غزة، فلسطين.
- ١٩- عفانة ونائلة نجيب الخزندار (٢٠٠٧): التدريس الصوفي بالأحاديث المتعددة، دار المسيرات، إيمان، الأردن.
- ٢٠- عفانة، إسماعيل عزو، اللولو، فتحية (٢٠٠٣)، "مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة"، مجلة التربية العلمية، المجلد الخامس، العدد الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٢١- العفون، نادية حسين ومنتهى مطشر عبد الصاحب (2012): التفكير انماطه ونظرياته واساليب تعليمه وتعلمه، ط1، دار صفاء، عمان.
- ٢٢- عودات، ميسر حمدان. (٢٠٠٦)، "أثر استخدام طرائق العصف الذهني والقبعات الستة والمحاضرة المغلة في التحصيل التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الوطنية في الاردن"، جامعة اليرموك، كلية التربية، الاردن اطروحة دكتوراه غير منشورة.
- ٢٣- فان دالين، ديو بولد، (١٩٨٤)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ترجمة محمد نبيل نوفل، وآخرون، ط٣، مكتبة الانجلو المصرية،
- ٢٤- الفرماوي، محمود رزق محمود (٢٠٠٥): الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس واساليب التدريس، جمهورية مصر العربية .
- ٢٥- قطامي، يوسف، وقطامي نايفة (٢٠٠٠): تصميم التدريس، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن .
- ٢٦- كشكو، عماد (٢٠٠٥)، "برنامج تقني مقترح في ضوء الاعجاز العلمي لتنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الاساسي"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، كلية التربية، غزة.
- ٢٧- مجيد، عبد الحسين رزوقي، وباسين مجيد عيال. (٢٠١٢): القياس والتقويم للطلاب الجامعي، جامعة بغداد /كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية، دار الكتب والوثائق، مكتبة اليمامة، ٢٠١٢م.
- ٢٨- محجوب وجيه، (٢٠٠٥)، أصول البحث العلمي ومناهجه، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ٢٩- مطشر، علي عبد الحسين (٢٠١٤)، "اثر استراتيجيات معينات التذكر في التحصيل وتنمية التفكير التأملي في مادة التاريخ لطلاب الرابع الادبي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الاساسية، جامعة المستنصرية .
- ٣٠- المواجهة، بكر سميح واخرون (٢٠١١):- اثر استخدام ما وراء المعرفة في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الاسراء، رسالة ماجستير، غير منشورة، الأردن، عمان.
- ٣١- المولى، حميد مجيد (٢٠٠٩)، التفكير والحدس، دار الينابيع للطباعة والنشر، دمشق.
- ٣٢- النجدي، احمد واخرون، (٢٠٠٣) طرق واساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي ط ١.
- ٣٣- نوح، نور كمال عجمي (٢٠٢١) اثر نموذج كوسكروفس koscroffs في تحصيل طالبات الصف الخامس الاعدادي في مادة الاحياء والتفكير التوليدي لديهن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.
- ٣٤- الهاشمي، عبد الرحمن، وطه علي حسين الدليمي: استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق، عمان، ٢٠٠٨
- ٣٥- الوهر، محمود محمد ابو علياء (٢٠٠١) درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفة المتعلقة مهارات اعداد الامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون اليها مجلة (٢٨)، العدد (١) دراسة العلوم التربويه والنفسية، عمان الاردن.

٣٦- alnajdiu, 'ahmad wakharun (2007): aitijahat hadithatan litaelim aleulum fi daw' almaeayi aleamat watanmiat atafkir walnazariat albinayiyat, t1, dar alfikr alearabiu, alqahirah.

٣٧- Ayes, A. (1995). An investigation of science curriculum development and implementation techniques: Evaluation of two contemporary approaches. Journal of Faculty of Education Hacettepe University,

٣٨- Christie, A. (2005), Constructivism and its implications for educators <http://alicechristie.com/edtech/learning/constructivism/index.htm>

٣٩- Kaams, A. (2008): Reflective thinking and middle school kids, Houghton company, new York **development and implementation techniques: Evaluation of two contemporary approaches. Journal of Faculty of Education** Hacettepe University, 11.

٤٠- Shepard Son. D.P. (1999): Learning Science in First Grad Science Activity: Avvgotskian Perspective, Science Education Vol.83. No.5. Pp.621

Sources:

- ١ Ibrahim, Magdy Aziz, 2007, Encyclopedia of Educational Knowledge, 1st ed., Alam Al-Kutub for Publishing, Distribution and Printing, Cairo, Egypt.
- ٢ Al-Baali, Ibrahim (2006): A proposed unit in physics based on inquiry to develop reflective thinking skills and attitudes towards the subject among first-year secondary school students, Studies in curricula and teaching methods (Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, 15, 111-52.
- ٣ Al-Jabri, Kazem Karim Reda (2011): Research methods in education and psychology, foundations and tools, 1st ed., Al-Naimi Office for Printing and Copying, Baghdad, Iraq
- ٤ Khawaldeh, Akram Saleh Khawaldeh (2012): Linguistic evaluation in writing and reflective thinking, 1st ed., Dar and Library of Al-Hamed for Publishing and Distribution, Amman
- ٥ Damas, Mustafa Nimr (2009): Preparing and qualifying the teacher, 1st ed., World of Culture, Amman,
- ٦ Zayer, Saad Ali, The Comprehensive Encyclopedia Strategies, Methods, Models, Styles and Programs, Baghdad, Iraq, Dar Al-Kutub and Documents(٢٠١٣) .
- ٧ Al-Zand, Walid Khader (2004): Educational Designs, Theoretical Roots, Models and Scientific Applications, 1st ed., Arab and International Studies and Research, Riyadh, Saudi Arabia. 18.
- ٨ Al-Surur, Nadia Hail (1996) The Effectiveness of the Master's Program Remembering Thinking in Developing Creative Skills among a Sample of Students of the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan, Journal of the Educational Research Center at Qatar University, Issue (10): pp. 62-64
- ٩ Al-Saadi, Sahra Abbas Qanbar: Teaching Skills and Training on Them, Teaching Models on Skills), Al-Warraq Foundation for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, 2004.
- ١٠ Salama, Adel Abu Al-Ezz, Al-Khraisani, Samir Abdul Salem, Sawafta, Walid Abdul Karim, and Qatit, Ghassan Youssef, 2009, General Teaching Methods (Contemporary Applied Treatment), Dar Al-Thaqafa,
- ١١ Al-Saleem, Malak (2009): The effectiveness of reflective education in developing chemical concepts, reflective thinking and self-regulation for learning among secondary school female students, Studies in Curricula and Teaching Methods 89-147.
- ١٢ Al-Shammari, Hana Khadir Jalab (2000) Evaluation of the history curriculum for the intermediate stage in Iraq, PhD thesis (unpublished), College of Education - Ibn Rushd, University of Baghdad.
- ١٣ Subhi, Muhammad et al. (2002), Introduction to statistical methods, 1st ed., Dar Al-Baroudi Scientific Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
- ١٤ Amer, Tariq Abdul Raouf, (2008), Multiple Intelligences, Dar Al-Sahab Publishing and Distribution, Cairo, Egypt.
- ١٥ Abdul Salam, Abdul Salam Mustafa (2006) Modern trends in teaching science, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo.
- ١٦ Obeid William, and Afana, Azou, 2003, Thinking and the School Curriculum, Al-Falah Library for Publishing and Distribution, Kuwait.
- ١٧ Attia, Afif Attia (2010), "A proposed training program to develop reflective thinking and its levels among the student science teacher", Journal of Scientific Education, Volume 12, Issue 4, Egyptian Society for Scientific Education, Cairo.
- ١٨ Afana, Azou Ismail, and Al-Geish, Youssef (2008) Teaching and Learning with the Two-Sided Brain, Afak Library, Gaza, Palestine.
- ١٩ Afana and Nayla Najib Al-Khazindar (2007): Sufi Teaching with Multiple Hadiths, Dar Al-Masirat, Iman, Jordan.
- ٢٠ Afana, Ismail Ezzou, Lulu, Fathia (2003), "The Level of Reflective Thinking Skills in Field Training Problems among Students of the Faculty of Education at the Islamic University of Gaza," Journal of Scientific Education, Volume Five, Issue One, Faculty of Education, Ain Shams University. 21-
- Al-Afoun, Nadia Hussein and Montaha Mutasher Abdul Sahib (2012): Thinking, its patterns, theories, teaching and learning methods, 1st ed., Safaa House, Amman.
- ٢٢ Awdat, Maysar Hamdan. (2006), "The effect of using brainstorming methods, the six hats, and the lecturer on the achievement of reflective thinking among tenth grade students in the subject of national education in Jordan", Yarmouk University, Faculty of Education, Jordan, unpublished doctoral dissertation.
- ٢٣ Van Dalen, Dew Bold, (1984), Research Methods in Education and Psychology, translated by Muhammad Nabil Noufal, and others, 3rd ed., Anglo-Egyptian Library,
- ٢٤ Al-Farmawi, Mahmoud Rizq Mahmoud (2005): Modern Trends in Teaching Methods and Teaching Styles, Arab Republic of Egypt.