

**فاعلية استراتيجية التدريس التأملي
لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى
طلاب الصف الثاني متوسط في مادة
التربية الاسلامية**

م.م. وائل متعب عبدالله

المديرية العامة لتربية صلاح الدين

قسم تربية الضلوعية

**The Effectiveness of Cogitative Teaching Strategy for the Development of
Deductive Thinking Skills for Second Intermediate Class Students for
Islamic Education**

Prepared by. Wael Muotib Abdullah

General Directorate for Education in Salahuddin

فاعلية استراتيجية التدريس التأملي لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الثاني متوسط في مادة التربية الإسلامية ان هدف هذا البحث هو معرفة أثر استراتيجية التدريس التأملي في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الثاني متوسط في مادة التربية الإسلامية في محافظة صلاح الدين، تم اختيار عينة البحث من طلاب الصف الثاني / مادة التربية الإسلامية، وبمجموعتين تجريبية تمثل استراتيجية التدريس التأملي ، ومجموعة ضابطة تمثل الطريقة الاعتيادية، وتم التأكد من المتغيرات التي تؤثر بالتجربة، وظهرت العينتين متكافئتين في هذه المتغيرات، وقد تم إعداد أدوات البحث وهي اختبار مهارات التفكير الاستدلالي وبلغ عدد الفقرات (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وبعد تطبيق الاختبار أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط أداء الطلاب على اختبار مهارات التفكير الاستدلالي الكلي يعزى لطريقة التدريس ولصالح استراتيجية التدريس التأملي .وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث مجموعة من التوصيات من أهمها ضرورة استخدام استراتيجية التدريس التأملي في تدريس مادة التربية الإسلامية لأنَّ الدراسة أثبتت فعالية استخدامها في زيادة التحصيل الدراسي للطلاب، كما يوصي الباحث إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة للتعرف على أثر هذه الاستراتيجية في تدريس مادة التربية الإسلامية على تنمية مهارات التفكير والدافعية للإنجاز، واكتساب مهارات التكامل في المراحل الدراسية الأخرى، وزيادة عدد الأبحاث حول أثر فاعلية استراتيجية التدريس التأملي في التعليم.

Abstract

The objective of this research is to learn the effectiveness of cogitative teaching strategy for the development of deductive thinking skills for second intermediate class students for Islamic Education in Salahuddin Governorate. A research sample was chosen from second intermediate class students /Islamic Education , and in two groups: an experimental group which represents the cogitative teaching strategy, and a control group which represents the normal method. The two samples appeared to be equivalent in these variables. The tools of the research were prepared which are the test of deductive thinking skills which consist of 30 items of multiple choice. After the application of the test, the results showed differences of statistics indication at the level of ($\alpha \leq 0.05$) among the average of the students' performances on the total cogitative thinking skills test which due to the teaching method and for the benefit of the deductive teaching strategy. According to the results of the research, the researcher presented a set of recommendations, among them the importance of using the deductive teaching strategy in teaching Islamic education because the research approved

الفصل الأول خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة:

يشهد العصر الحالي العديد من التغيرات على كافة الأصعدة المحلية والعالمية ، وترتبط هذه التغيرات بالعديد من المشكلات ، التي تحتاج إلى تفكير خاص للتعامل معها؛ فلم يعد التفكير السطحي قادر على تقديم حلول لهذه المشكلات، فنحن نحتاج إلى تفكير يتميز بالتأمل والنظرة فوق المعرفية والتحليل وإدراك العلاقات ، حيث يقاس التقدم في أي دولة بمقدار قدرتها على تنمية واستثمار العقول فلا يكفي للاعتراف بالتقدم العلمي لدولة ما أن تكون قادرة على استيعاب ما أنتجته الدولة الأخرى من وسائل علمية وتكنولوجية، وإنما العبرة في مجال التقدم العلمي، توافر المناخ الملائم لتنمية العقول تنمية علمية، ثم استثمار هذه العقول بما يحقق أقصى استفادة في بناء المجتمع وتطويره وتحقيق رخائه وتقدمه. ونظراً للتغيرات التي يشهدها العالم حالياً في ظل ما نعيشه في عصر انفجار معرفي وتطور هائل في التكنولوجيا المعلوماتية والإلكترونية وتطور نظريات التعليم والتعلم فإن هذا يفرض على النظم التعليمية ضرورة مواكبة احتياجات العصر والاهتمام بإعداد إنسان قادر على التعايش مع هذا العالم (حنان خليل، ٢٠٠٨، ٢)^(١). إنَّ أهم ما يتميز به العصر الحالي التطور الهائل والمذهل في المجالات المتعددة وخاصةً مجال المعرفة، لذا فإنَّ هذا التطور يتطلب منَّا في ضوء ذلك مواكبة التغير في مجالات العلوم المتعددة خاصةً مجال التدريس، ومنها المناهج وطرائق تدريسها من أجل مواكبة التغير المنشود في مواجهة تحديات هذا العصر (هالة عبدالعال، ٢٠١٥، ٢). ومع وجود التضخم الهائل من التغيرات في عصر العولمة مازالت مدارسنا ومؤسساتنا التعليمية تعتمد على الطريقة التقليدية كاستراتيجية أساسية تجعل من المعلم أو المدرس العنصر الأساسي في الدرس والطالب آلة، ففيها يبدأ المعلم أو المدرس بدور المرسل والطالب بدور المستقبل دون أن يكون هناك مجال للطالب أن يكون له دور في الدرس، واصبحت الطرق التقليدية ليست بتلك الفائدة التي يستفد منها الطالب ففائدتها محدودة، ولهذا أصبح على المدرس أن يتعرف ويتعلم طرق جديدة تكون مناسبة وأكثر تشبهاً مع التطور الموجود (عاطف بدوي ، ٢٠١٤: ٥). وتجدر الإشارة إلى أنه يصعب تحديد برنامج أو نموذج تدريس محدد يتم تطبيقه في جميع المواقف التعليمية التعليمية أو في جميع محتويات موضوع معين، لذا ظهرت العديد من الاستراتيجيات التدريسية ولكل منها أهدافها وافتراساتها، بحيث أصبح لدى المعلم المرونة في توظيف هذه الاستراتيجيات والنماذج حسب الموقف التعليمي المناسب له، وبناءً على ذلك يمكن القول بأنَّ

(١) سوف يتبع في توثيق المراجع الأسلوب التالي (اسم المؤلف ، سنة النشر ، صفحات الاقتباس).

الاستراتيجيات يتم توظيفها في المواقف التعليمية التعليمية لتحقيق نواتج مرغوب فيها، ولكن على الرغم من تعدد الاستراتيجيات والوسائل التي أهتمت بتنمية المهارات بشكل عام، فإن الميدان التربوي لا يزال بحاجة إلى مزيد من البرامج والطرق والاستراتيجيات والوسائل التي يمكن أن تسهم في تنمية المهارات مثل التدريس التأملي. (محمد جلال، ٢٠١٣، ٦) وبعد التدريس التأملي مدخلا استعلاميا يؤكد على الاهتمام بالمدخل البنائي في التدريس، والحلول الخلاقة للمشكلات، واحترام المواهب والقدرات المتعددة لكل الأفراد بغض النظر عن الاختلافات الثقافية أو الفكرية أو اختلاف النوع، ويؤكد المعلمون الذين يستخدمون التأمل على المفاهيم الواسعة، والتعلم النشط، والتعاوني، وهم يمزجون التقييم بالتدريس، ويهدف إلى ربط النظرية بالممارسة، وينظر إلى المعلم على أنه مفكر ومبدع، وبناء منظم (Virago , C. , 2008). وتؤكد سعاد محمد عمر (٢٠٠٩، ١٨) عدة مكاسب من استخدام التدريس التأملي، تتمثل في: الفهم الكامل لطبيعة عملية التدريس والتعلم، واستيعاب المعلم لتنوع طرائق التدريس الخاصة به، وتوفير فرص التعلم المتكافئة لجميع فئات المتعلمين ومراعاة الفروق الفردية بينهم. وترى سعاد جابر محمود (٢٠١٣، ٦٦٠) أنه يمكن للمدرس ان يستخدم التدريس التأملي في كافة مراحل عملية التدريس، ففي مرحلة التخطيط يساعد على توجيهه لكيفية الاختيار بين البدائل، وفي مرحلة التنفيذ يفيد في مراقبة مدى التقدم في الدرس، وفي مرحلة التقويم يساعده على استرجاع الدرس، والتفكير حول ما تم عمله، وما لم يتم عمله، كما يمكنه التفكير حول ممارساته التدريسية، وتحليل اعتقاداته قبل التدريس وفي اثناؤه وبعده. والمدرس المتأمل هو من يخطط ويراقب ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يقوم بها لاتخاذ القرار بشأن تحقيق أفضل بيئة للتعلم بما يحقق تنمية مهارات الطلاب لمواجهة مشكلات الحياة، فالتدريس التأملي يستخدم لمساعدة المعلم في فهم عمله ومراجعة ذاته ليحدد ما أصاب وما أخطأ فيه ليعيد تقييمه وتقويمه، والتدريس التأملي أيضا يستخدم كاستراتيجية لمساعدة الطلاب على تحمل المسؤولية في تعلمهم وتحديد الطرق لتحسين ممارساتهم وتصرفاتهم، حيث أنه يؤكد على التعلم الذاتي وتشجيع الطلاب على التخطيط لعملية التعلم ومراقبة تقدمهم، وتعتبر السجلات التأملية طريقة لدعم هذه المهارة وقد يستخدم الطلاب اليوميات والمذكرات الشخصية وملفات الإنجاز للتخطيط؛ فهي تدمج بالتغذية الراجعة التي تعتبر عنصرا ضروريا في التدريس التأملي حيث تساعد التغذية الراجعة الطلاب على تحسين أدائهم الأكاديمي والشخصي (Hinett,k,2002). ويرى (Fazey,2004,3) أن التدريس التأملي طريقة فعالة يستطيع المدرس من خلالها التعرف على أوجه القصور لدى كل طالب، وتحديد أسلوب التعلم المناسب وكيفية تعليمه بطريقة أفضل. ومن هذا المنطلق يجد الباحث ان الاتجاهات الحديثة في التدريس تؤكد على ضرورة الاهتمام بالتدريس التأملي لأعداد وتطوير أداء المدرس والمتعلم، حيث ترى تلك الاتجاهات أن التغيير السلوكي لا يحدث عن طريق المعرفة فقط

وإنما عن طريق الوعي الذاتي الذي يتم من خلاله ملاحظة وتحليل وتقويم كل الأعمال التدريسية، كما أن استخدام المدرس للتدريس التأملي يؤثر في تفكير الطلاب حيث يتيح الفرصة للطلاب لمقارنة المعلومات التي لديهم بالمعلومات السابقة واستنتاج علاقات جديدة بين المعلومات، وتطبيق هذه العلاقة في مواقف جديدة أو مواقف افتراضية، ثم تقييم ما قاموا به، فالمدرس المتأمل يستطيع أن يساعد طلابه في إمتلاك الثقة بالنفس وغرس القيم ومبادئ الدين الإسلامي الحنيف، بالإضافة إلى ممارسة العديد من المهارات أثناء التأمل مثل الاستقراء والاستنتاج والاستنباط .

مشكلة البحث:

نظراً لما أكدته الدراسات والبحوث السابقة والادبيات واستطلاع الباحث أن طلاب الصف الثاني متوسط يعانون من العديد من المشكلات التي تعوق تحصيلهم مما يقدم إليهم في المدرسة من أساليب تدريسية، حيث تعود بعض هذه المشكلات إلى ما يتصف به هؤلاء الطلاب من خصائص وهي: سرعة النسيان، عدم المقدرة على ربط المعلومات الدراسية مع بعضها البعض، كذلك ضعف القدرة على الانتباه، عدم قيام الطالب بدور نشط وإيجابي في عملية التعلم؛ ونظراً لقلة الدراسات المتعلقة في هذا المجال لذلك يحاول البحث الحالي التعرف على أثر استراتيجية التدريس التأملي في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الثاني متوسط في مادة التربية الإسلامية، وبذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي: كيف يمكن تنمية مهارات التفكير الاستدلالي باستخدام استراتيجية التدريس التأملي لدى طلاب الصف الثاني متوسط في مادة التربية الإسلامية؟ ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية :

- ١- ما مهارات التفكير الاستدلالي الواجب تتميتها لدى طلاب الصف الثاني متوسط في مادة التربية الإسلامية ؟
- ٢- ما فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التأملي في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الثاني متوسط في مادة التربية الإسلامية ؟

أهداف البحث:

١. معرفة أثر استراتيجية التدريس التأملي في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الثاني متوسط في مادة التربية الإسلامية.
٢. تحديد الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في مادة التربية الإسلامية تعزى إلى الطريقة المستخدمة.

فرضيات البحث:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات كل من طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي.
٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي.
- أهمية البحث:** وفي ضوء ما هو متوقع للبحث الحالي من نتائج يمكن أن يسهم في المجالات
١. تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية، وذلك من خلال استراتيجية التدريس التأملي التي تعظم دور المتعلم، وتجعله مسئولاً عن تعلمه ومشاركاً فعالاً.
٢. توجيه نظر المتخصصين ومطوري مناهج التربية الإسلامية إلى أهمية تنمية المهارات العملية من خلال تدريس التربية الإسلامية لطلاب المرحلة المتوسطة.
٣. يساعد هذا البحث في نشر مفهوم التدريس التأملي .
٤. التجديد في طرق التدريس السائدة ومساعدة العلم على تقديم وحدات قائمة على تنمية مهارات التفكير الاستدلالي والاهتمام بالجانب التحصيلي.
٥. يظهر العلاقة القائمة بين المتغيرات البحثية من مستقل وتابع وفي مجال هام هو مجال مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية.
٦. قد يسهم هذا البحث في تحسين طرق تدريس التربية الإسلامية وتركيزها على دور المتعلم والاهتمام به.

حدود البحث :

التزم الباحث في إجراء هذا البحث بالحدود التالية :

- الحدود المكانية:** اقتصر البحث الحالي على المدارس الحكومية للمديرية العامة لتربية صلاح الدين
- ١ قسم تربية الضلوعية. **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٧/٢٠١٨م). **الحدود البشرية:** اقتصر هذه الدراسة على عينة من طلاب الصف الثاني متوسط بمدرسة. (ثانوية الامين للبنين) التابعة لقسم تربية الضلوعية.

مصطلحات البحث:

- ١ - التدريس التأملي (Reflective Teaching) : عرفه (Julie, 2004) بأنه: "فحص المعلم لمعتقداته وممارساته الفصلية، واصولها التربوية، وآثارها على العملية التعليمية، بهدف التطوير الذاتي وتحسين مخرجات التعليم" وتعرفه سعاد محمد عمر (٢٠٠٩ ، ٢١) بأنه : النشاط الذهني الداخلي الذي تتوحد فيه ذات المعلم مع الموضوع الذي يعلمه بهدف التبصر والتدقيق والتقويم في

كافة الأعمال والاجراءات التي يقوم بها بهدف احداث أفضل تعلم لدى طلابه بما يساعدهم على تحقيق أهداف المادة. وتعرفه سعاد محمد عمر (٢٠٠٩، ٢١) بأنه: "النشاط الذهني الداخلي الذي تتوحد فيه ذات المعلم مع الموضوع الذي يعلمه، بهدف التبصر والتدقيق والتقويم في كافة الأعمال والاجراءات التي يقوم بها، بهدف احداث أفضل تعلم لدى طلابه، بما يساعدهم على التفكير فيما يدرسونه وبما يساعد على تحقيق أهداف المادة". ومما سبق يمكن تعريف التدريس التأملي إجرائيا بأنه: مدخل من مداخل التدريس التي تقوم على التعلم النشط يقوم به المعلم عند تدريس مادة التربية الاسلامية لدى طلاب الصف الثاني متوسط لتنمية التفكير الاستدلالي لديهم.

الخلفية النظرية للبحث والدراسات السابقة:

يعود الأساس النظري لمفهوم التأمل الى العام ١٩٣٣م عندما عرف جون ديوي التأمل على انه: "النظر في المعتقدات بطريقة فعالة وثابتة ومتأنية، أو انه شكل من أشكال المعرفة المفترضة القائمة على أرضية داعمة لها ونتائج متوقعة". كما يرى ديوي أن الشخص المتأمل هو الذي يشك دوما في أهدافه وأفعاله ويسأل عن مدى صحتها وهو الذي يستعرض أفعاله ويأخذ بعين الاعتبار الآثار القريبة والبعيدة (محمد سليمان عيسى، ٢٠٠٥، ٥). فقد اكد جون ديوي عام ١٩٣٣ في كتابه (كيف نفكر) إلى أهمية التأمل معتبرا الخبرة هي أساس عمليتي التعليم والتعلم، وان اكتشاف تلك الخبرة يقوم على إدراك شامل يساهم في تحويلها إلى تعلم، وأشار إلى أن المعلمين يجب ان يمارسوا هذه العملية في سياق اجتماعي وفي البيئة التي تحدث فيها عملية التعلم، لذا فإن أفكار المعلمين تحتاج إلى الاختبار من خلال الممارسة التدريسية. وهذا لا يتم بطبيعة الحال إلا من خلال التأمل الذي يجب ان يقود إلى وجهات نظر متعددة في العمل، فاختبار الممارسة التدريسية يؤدي إلى تنوع طرق العمل، وبالتالي يقود إلى التغيير وهذا هو الهدف الأساسي من العملية التأملية بحيث يحدث فهما جديدا وتغييرا في أساليب التدريس (Ward & Gracey, 2006, 32-39). وفي السنوات القليلة الماضية أصبحت كلمة التدريس التأملي شائعة في مجال التعليم، لأن الفلسفة الخاصة بالتدريس التأملي تؤكد دائما أهمية فحص وتقييم اتجاهات ومعتقدات المعلمين، وأنشطتهم التعليمية، وبالتالي فانهم يستخدموا نتائج هذا التقييم في تطوير وتنمية عملية التعليم (Richards, & Lockhart, 1994, 1). ويرى (Fazey, 2004, 3) أن التدريس التأملي طريقة فعالة يستطيع المعلم من خلالها التعرف على أوجه القصور لدى كل طالب، وتحديد أسلوب التعلم المناسب وكيفية تعليمه بطريقة أفضل. وتسمح استراتيجيات التدريس التأملي للمعلم أن ينظر فيما يدرس وكيف يدرس وما المخرج من تدريسه، والهدف هو تحديد ما يصلح للمعلم وما يصلح للطلاب كذلك، والممارسة التأملية تمد المعلمين بالفرصة للنظر لأنفسهم وفلسفتهم التدريسية (كيف يدرسون) ويحددون لأنفسهم نواحي القوة والضعف. وعندما يتأمل المعلمون (مبتدئ أو ذو خبرة) ويفكرون

في الأسباب، والتفكير بتفتح عقلي، بكامل شعورهم، وسوف يعملون بتبصر وتخطيط بدلا من العمل على أساس التقليد أو الإجبار، وقد كان ديوي من بين أول من شجع التفكير كوسيلة من وسائل التطوير المهني في التدريس، (Pacheco Allen Quesada, 2005).

فلسفة التدريس التأملي:

التدريس التأملي مؤسس على نظريتين هما؛ النظرية البنائية ونظرية ما وراء المعرفة. فالبنائية تشير إلى قيام الطالب بالبحث عن أفكار جديدة ومعلومات في البناء المعرفي الموجود لديه، فإذا كانت المعلومات الجديدة متوافقة مع الأفكار الموجودة لديه مسبقا فإنه سيتقبل المعلومات الجديدة، وبهذه الطريقة فإن الأفكار الموجودة سيتم تدعيمها سواء كانت تلك الأفكار صحيحة أو خاطئة، وفي حال عدم توافق المعلومات الجديدة مع المعلومات الموجودة لديه، فهنا ستحدث لديه حالة نزاع عقلائي بصدد هذه المعلومات، وفي هذه الحالة يتوجب أن يكون دور المعلم كدليل أو ميسر للتعلم، بدلا من أن يتخذ الدور التقليدي في تلقين الطالب ما يحتاجه من معرفة (أكرم حسنين، ٢٠١٣، ١٩). فالنظرية البنائية حولت التركيز على العوامل الخارجية المؤثرة في التعلم مثل المعلم، والمدرسة، والمنهج، وغير ذلك من العوامل الأخرى لیتجه التركيز نحو العوامل الداخلية التي تؤثر في التعلم، أي أن التركيز ينصب على ما يجري بداخل عقل المتعلم حينما يتعرض للمواقف التعليمية، مثل المعرفة السابقة، وقدرته على التذكر، وأنماط تفكيره، وعلى ما يجعل التعلم لديه ذا معنى (خليل يوسف الخليلي وآخرون، ١٩٩٦، ٤٣٥). لذا تعد الممارسة التأملية أسلوباً تعليمياً يؤكد على الاهتمام بالمدخل البنائي في التدريس، والحلول الخلاقة للمشكلات، واحترام المواهب والقدرات المتعددة لكل الأفراد بغض النظر عن الاختلافات الثقافية أو الفكرية أو اختلاف النوع، ويؤكد المعلمون الذين يستخدمون هذا المدخل على المفاهيم الواسعة، وأسئلة الطلاب والتعلم النشط، والتعاوني، وهم يمزجون التقييم بالتدريس، ويهدف إلى ربط النظرية بالممارسة وينظر إلى المعلم على أنه مفكر ومبدع (Virago, 2008, C). والممارسة التأملية تعتمد في فلسفتها على التعلم القائم على المعنى، أي التعلم القائم على الفهم، فالطالب يستخدم معلوماته ومعارفه في بناء المعرفة الجديدة التي يقتنع بها، وهذا يتطلب تشجيع الطلاب على بناء معارفهم بأنفسهم، وعلى المعلم مساعدتهم على أن يجعلوا أفكارهم الخاصة واضحة ويقدم لهم أحداثاً تتحدى هذه الأفكار وتشجع على إنتاج تفسيرات متعددة، من خلال تشجيع الطلاب على القيام بالأنشطة، حتى يحدث التعلم ذو المعنى لديهم، ويرى منظري البنائية أن كل ما يبنى بواسطة المتعلم يصبح ذا معنى له، مما يدفعه لتكوين منظور خاص به من التعلم من خلال المنظومات والخبرات الفردية، فالتعلم اذا يحدث من خلال ما يتم لدى المتعلم من ربط ودمج خبراته ومعلوماته السابقة بالمعلومات الجديدة، وتفترض البنائية أن الأفراد يبنون معارفهم وفهمهم للعالم من خلال

خبراتهم بالأشياء وانعكاس هذه الخبرات، فعندما تواجه الفرد بأشياء جديدة، يحاول التوفيق بينها وبين أفكاره وخبراته السابقة، وذلك بهدف أن يكون المتعلم نشطا في تكوين معارفه، ولكي يفعل ذلك يتوجب عليه أن يطرح الأسئلة ويكتشف ويقيم معارفه. (طلعت صلاح مدكور، ٢٠١٠، ٢٦-٢٨). وبناء على ما سبق فقد اكدت النظرية البنائية على ضرورة الممارسة التأملية في المعارف، وعدم قبولها كما هي دون اخضاعها للفحص والنقد، حيث نادى هذه النظرية بأن يكون المتعلم ممارسا للتفكير، نشطا يقوم بالمناقشة والجدل وفرض الفروض، وبناء الرؤى عن طريق الاستماع او القراءة او اداء التدريبات (حسن زيتون، كمال زيتون، ٢٠٠٦، ١٧٥). كما يعزو الكثير من الباحثين زيادة الاهتمام بالممارسة التأملية إلى الاتجاهات التربوية المتنامية لاعتماد البنائية في التعلم، والتي ترى أن المتعلم يبني المعرفة من خلال عمليات الدمج والتفاعل مع المحتوى والبيئة المحيطة، كما أنها تعتبر التأمل عاملا حاسما في عمليتي التعليم والتعلم (محمد عبد الفتاح شاهين، ٢٠١٢، ١٨٤).

خصائص التدريس التأملي:

أشارت دراسة كلا من أكرم السعيد حسنين (٢٠١٣، ١٩-٢٠) و(محمد عبد الفتاح شاهين، ٢٠١٢) ودراسة (ملاك محمد السليم، ٢٠٠٩) ودراسة (جبر محمد الجبر، ٢٠١٣، ٩٩-١٠٠) إلى عدة خصائص للتدريس التأملي هي كالاتي:

١. تضع في الاعتبار حاجات كلا من الشخص الذي يتم التأمل في سلوكه والشخص الذي يقوم بعملية الملاحظة.
٢. اختيارية بدلا من مفروضة، والتعليقات مفيدة جدا عندما يكون مستلم التعليقات نشيط قادر على المناقشة في بيئة تساعد على ذلك.
٣. التعليقات مفيدة جدا على الأقل فهي فرصة تتيح رؤية السلوك بعد أدائه.
٤. تترك الحرية الفردية للتعبير عن الأهداف والحاجات الشخصية.
٥. تعتبر كمية المعلومات التي نحصل عليها من الممارسة التأملية مهمة، ويمكن ان تستعمل بشكل عملي بدلا من المعلومات التي تأتي من الموجه.
٦. تتطلب علاقة تفاعلية، ومساعدة مبنية على أساس الثقة، والأمانة.
٧. تنوع أساليب التعلم (الحوار، والكتابة، والتحدث) والاهتمام بالقراءات الخارجية، واعطاء الأمثلة وكذلك القيام بالتلخيص والربط.
٨. أنه يعتمد اعتمادا كبيرا على رأي المعلم وحكمه على الأدلة التي يجمعها من المصادر المختلفة.
٩. أن للتعاون والحوار مع الزملاء دور كبير في تنفيذ التدريس التأملي وتحقيق أهدافه.

١٠. أن الأحكام التي يصدرها المعلم حول عملية التدريس يجب أن تبنى على استراتيجيات واضحة ويمكن التحقق من صحتها وتعمل على بناء أطر جيدة لعملية التعليم والتعلم.
١١. يتم تقويم عملية التدريس كما تحدث في الواقع الفعلي داخل الصف الدراسي.
١٢. دعم العمل التعاوني والحوار بين المعلمين وتبادل الآراء والخبرات ووجهات النظر في تنفيذ التدريس التأملي .

١٣. التركيز على نتائج الممارسات التدريسية اليومية والعوامل التي تؤثر عليها

ويرى الباحث ان الممارسة التأملية هي التبصر فيما يقوم به الفرد من تعليم وتدريس، فبالإمكان حدوث التأمل في مرحلة التخطيط للتعلم أو التخطيط للدرس اي قبل وقوع عملية التدريس نفسه، كذلك يتحقق التأمل بالتزامن مع أو في أثناء التدريس اي في مرحلة التقويم البنائي المرحلي للأداء التدريسي، ويحدث ايضا بعد الانتهاء من التدريس أي في مرحلة التقويم النهائية.وقد ذكرت أماني الديب (٢٠١٤، ٣٢) للمعلم المتأمل ثلاث صفات جوهرية هي:

- ان يكون المعلم منفتحاً: بمعنى ان يكون مطلعاً على كل ما هو جديد في مجال تخصصه من المحتوى وطرق وأساليب التدريس والوسائل التكنولوجية وأساليب التقويم، ولا يكتفي بالطرق التقليدية بل يكون دائم الاطلاع على الوسائل التي تيسر وتساعد في تحسين التعليم.
- ان يكون مسؤولاً: بمعنى ان يكون كل معلم مسئول مسؤولية كاملة عن تحقيق الطلاب للأهداف
- ان يكون متحمساً: بمعنى أن المعلم متحمس وملتزم بتعليم جميع الطلاب، ولا يكتفي بتعليم بعض الطلاب دون غيرهم، بل ينبغي أن يكون متحمساً في قبول كل الطلاب، وراغباً في تعليمهم مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.

أهمية التدريس التأملي للمعلم:

■ قيل عملية التدريس:

أشارت دراسة (جبر محمد الجبر ، ٢٠١٣) ان التدريس التأملي يعمل على مساعدة الطلاب المعلمين في تنمية حل مشكلات الادارة الصفية التي تحدث في غرفة الصف؛ كونه يعمل على توفير بيئة مناسبة تساهم في إحداث تغييرات في قناعاتهم تجاه العملية التدريسية وتحسينات ايجابية في الكفايات الأدائية التدريسية لديهم، وبالتالي يؤدي الى تعزيز عملية التعلم لدى المتعلمين وتحقيق أهداف التعلم.

■ أثناء عملية التدريس:

يتم من خلال التدريس التأملي جمع البيانات عن طرائق التدريس التي يستخدمونها، وأساليب تقييم التعلم ، ومن ثم تحليل هذه البيانات وتوظيف نتائجها كموجه أساسي للتقييم الذاتي وبناء خطط التحسين، ويعمل على مساعدة المعلم في التقييم المستمر للطرق والاستراتيجيات المستخدمة في أثناء

تفاعله مع الطلاب، وزيادة التفاعل مع الطلاب من خلال الحث على الوصف والتحليل وتوليد الأفكار، ويتغير دور المعلم في التدريس التأملي فيصبح مفكراً وميسراً وموجهاً للمتعلمين ، فالمتأمل هو الذي يخطط ويراقب ويقيم أسلوبه في الخطوات التي يتخذها لإصدار الحكم، كما أنه يعمل على زيادة تحسين الأداء التدريسي خلال فترة التدريب الميداني للمعلمين (أماني محمد الديب، ٢٠١٤).

بعد عملية التدريس: وتتمثل أهمية التدريس التأملي في الآتي:

- زيادة الوعي لدى المعلم بمستوى تقدم طلابه التعليمي.
- تمكين المعلم من تطوير قدراته من خلال تعديل، وتخطيط، وتنفيذ، وتقييم الدروس.
- زيادة قدرة المعلمين على الملاحظة الذاتية والتقييم الذاتي؛ من خلال فهمهم لممارستهم في أثناء عملية التدريس.
- استخدام المعلم التفكير الناقد في إيجاد وسائل لتحسين ممارساته وتقييم تجاربه وتحليلها بشكل
- الاسهام في تنمية الاحساس بالمسؤولية والعقل المنفتح والخلق.
- استقلالية الفرد المتأمل، فهو أكثر قدرة على توجيه حياته، وأقل انسياقاً للآخرين.
- القدرة على ربط الأفكار بالخبرات السابقة والحالية والمتنبأ بها.

لقد نال التدريس التأملي محط اهتمام العديد من البحوث والدراسات في المجالات المختلفة فنجد

- دراسة هالة طه بخش (٢٠٠٣) التي استهدفت تطوير التربية العملية من خلال تجريب نموذج في التدريس التأملي على عينة من الطالبات المعلمات والتي أشارت نتائجها الى فاعلية النموذج المقترح التدريس التأملي في تطوير التربية العملية.

- دراسة محمود عبد اللطيف مراد (٢٠٠٧) التي استهدفت تحسين بعض مهارات الرياضيات واختزال القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية من خلال استخدام التدريس التأملي والتي أشارت نتائجها الى فاعلية استخدام التدريس التأملي في تحسين تلك المهارات واختزال القلق التدريسي لدى طلاب الطلاب المعلمين.

- دراسة أماني محمد الديب (٢٠١٤) التي استهدفت تنمية مهارات التدوق الأدبي والتفكير الابداعي من خلال تجريب برنامج مقترح قائم على التدريس التأملي على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، والتي أكدت نتائجها فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التدوق الأدبي والتفكير الابداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- اما دراسة كوثر جميل بلجون (٢٠١٠) فقد اكدت وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس ومستوى الكفاءة التدريسية لدى معلمي ومعلمات العلوم، وعملت الباحثة هذه النتيجة بأن التأمل الناقد يؤدي إلى الفهم الأعمق والأشمل لعمليات

التدريس، وبالتالي يساهم في رفع الكفاءة الأكاديمية والمهنية للمعلمين، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام والتركيز على تدريب معلمي ومعلمات العلوم على التدريس التأملي وتطبيق أدواته المختلفة؛ لضمان مزيد من الفعالية في تحقيق أهداف التعلم. إضافة إلى تأكيد العديد من الدراسات التربوية على ضرورة تضمين التدريس التأملي، والافتراضات التي يقوم عليها، ومهاراته، وأدواته، ونماذجها، ومراحل تنفيذها كأحد الركائز الأساسية عند بناء وتصميم برامج إعداد المعلمين؛ بهدف تزويد معلمي المستقبل بالفرص الكافية للتأمل في الموقف التدريسي بجميع عناصره، خاصة خلال فترة التدريب الميداني، إذ أن هذه الفترة تعد بداية التدريب الحقيقي على ممارسة التدريس .

بعض نماذج التدريس التأملي: نموذج (صفاء محمد، ٢٠٠٨، ١٧٦) الذي يتكون من:

- الوصف التأملي: ويشمل (وصف الذات - ووصف الآخر).
- التحليل التأملي: ويشمل (تحليل الذات - وتحليل الآخر).
- النقد التأملي: ويشمل (نقد الذات - نقد الآخر).
- البناء أو التركيب التأملي ويشمل (بناء الذات - بناء الآخر).
- التخطيط التأملي ويشمل (التخطيط للذات - التخطيط للآخر).

نموذج (أكرم السعيد حسنين، ٢٠١٣): والذي يتكون من ثلاثة مراحل تتم في دائرة متصلة كل مرحلة مبنية على الأخرى، وكل مرحلة تتكون من خطوتين كالآتي: **المرحلة الأولى:** التأمل من أجل العمل (Reflection for action) وهذه المرحلة تشتمل على خطوتين هما:

- تحديد مهارة واحدة من المهارات التدريسية.
- التعرف على الجانب المعرفي، والأدائي للمهارة، وتحليل المهارة، ويتم ذلك من خلال جلسة تأملية يجتمع فيها الباحث مع الطلاب المعلمين المشاركين.

المرحلة الثانية: التأمل في أثناء العمل (Reflection in action) وهذه المرحلة تشتمل على

١- القيام بتنفيذ المهارة التي سبق تحديدها.

٢- يتأمل كل طالب تنفيذها للمهارة بالاستعانة بمقياس متدرج بعد أدائه (يقوم الطالب بأداء كل مهارة على حدة) ويقوم باقي الطلاب المشاركين بتأمل تنفيذ المهارة من قبل أقرانهم بالاستعانة بالمقياس المتدرج، ويقوم الباحث بملاحظة تنفيذ المهارة من كل طالب على حدة، بحيث يلاحظ طالب واحد في كل مرة، ويتم الاتفاق مع الطالب الذي يقوم بتنفيذ المهارة على الميعاد الذي يرغب في ملاحظة زملائه له، ثم يقوم الطالب الذي قام بأداء المهارة بكتابة تقرير عن أدائه، ويترك له تحديد الوقت المناسب لكتابة التقرير على أن يكون في نفس اليوم حتى لا يؤثر عامل الزمن على تأمل الطالب لأدائه.

المرحلة الثالثة: التأمل بعد العمل (Reflection on action) وهذه المرحلة تشتمل على خطوتين

١- عقد جلسة تأملية يجتمع فيها الباحث مع المشاركين ويتم في هذه الجلسة مناقشة نتائج تطبيق المقياس المتدرج بحيث يبدأ كل طالب بالمقياس المتدرج الذي طبقه هو على نفسه ثم يتم الانتقال إلى المقياس المتدرج الذي طبقه على أقرانه والباحث، وتأمل تقرير الطالب الذي قام بتنفيذ المهارة، ويتم في البداية الاتفاق على تحديد زمن للجلسة حتى لا يتم إهدار للوقت.

٢- اتخاذ القرار حيث يتم في هذه الخطوة اتخاذ قرار إما بإعادة الدورة التأملية لنفس المهارة أو الانتقال إلى المهارة الثانية، والشكل التالي يوضح النموذج المقترح للتدريس التأملي.

نموذج (هاله طه بخش، ٢٠٠٣) يقوم هذا النموذج على أساس سد الفجوة بين النظرية والتطبيق ويتكون من خمسة مراحل:

١. التحليل الناقد للموقف المشكل.

٢. تصميم خبرات التعلم.

٣. التدريس بالأقران.

٤. تقويم الأقران.

٥. التأمل في أثناء التدريس.

النموذج المقترح للدراسة الحالية:

لقد تبنى الباحث في البحث الحالي نموذج (أكرم السعيد حسنين، ٢٠١٣) لأنه يتناسب والمرحلة الدراسية التي وقع عليها اختيار الباحث.

التفكير الاستدلالي :

يتميز العصر الحالي بأنه عصر الانفجار المعرفي ، هذا العصر الذي أحدث ثورة هائلة في المعرفة والتكنولوجيا مما جعل الفرد عاجزا من أن يحيط بشتى أنواع المعرفة والتكنولوجيا واللذان أصبحتا تتضاعفان بشكل لم يسبق لها مثيل في تاريخ البشرية ، وهذا بدوره ما جعل التربويون المعاصرون يركزون على ان هناك حاجة ماسة للانتقال بالتعليم من مرحلة التلقين والحفظ إلى مرحلة تنمية مهارات التفكير والذي اصبح من أهم أهداف التربية المعاصرة ، لذا أضحت تعليم الطالب كيف يفكر أمرا مهما ومطلبا ملحا من الطالب التي يفرضها العصر الحاضر على النظم التربوية. وبذلك يعتبر التفكير الأداة الحقيقية التي يواجه بها الفرد متطلبات عصره ، ومن خلال التفكير تتكون معتقدات الفرد ، وميوله ، ونظراته لما حوله ، وعليه فإن اهتمامات المجتمعات أصبح ينصب على تنمية التفكير لدى أفرادها لكي تستفيد منهم استفادة مثلى (سميحة محمد ، ٢٠١١ ، ٢٥١).

ولقد برزت في الساحة التربوية عدد من التوصيات في المؤتمرات والدراسات العلمية والتي تدعو إلى ضرورة تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الصنوف الدراسية المختلفة، وذلك على اعتبار أن تنمية مهارات التفكير الاستدلالي يساعد على تعديل معتقداتنا غير المنطقية والتي تتطلب التفكير المتميز ومتابعة التسلسلات المنطقية، والتصحيح الذاتي للأفكار والمعتقدات غير المنطقية التي كونها الفرد وحل المشكلات المحيطة به ، وإدراك العلاقات بين الأشياء (Lawson &Clark, 2000,85)

مفهوم التفكير الاستدلالي :

لقد تعددت تعريفات التفكير الاستدلالي ، وما يميز التفكير الاستدلالي عن غيره من أنواع التفكير هو الانتقال من المعلوم إلى المجهول ، والاستدلال في جوهره إدراك العلاقات ، ويمكن استعراض بعض تعريفات التفكير الاستدلالي :

- فقد عرفته أمينة الجندي (٢٠٠٢ ، ٥٧) بأنه مسار التفكير الذي يظهر فيه الأداء العقلي حيث يتقدم العقل بواسطته من معلومات معروفة أو مسلم بصدقها أو ثبت صدقها إلى المعرفة المجهول التي تشتمل على نتائج ضرورية لهذه القضايا أو تلك المعلومات دون الالتجاء للتجريب .

- أما عفانة (٢٠٠٢ ، ٥٩) فيعرفه بأنه تفكير منطقي قياسي يعتمد على الانتقال من القضايا الكلية إلى القضايا الجزئية .

- كما يعرف التفكير الاستدلالي بأنه عمليات عقلية يستخدمها العلماء في سياق حل المشكلات في أبحاثهم (416 , 1995 , Keys Carolyn) .

ومن هذا المنطلق يمكن استخلاص مجموعة من الخصائص التي تيسر بها التفكير الاستدلالي وهي :

١- أنه نشاط عقلي ينتج عن التفكير ذي خصائص معينة يطلق عليها التفكير المنطقي .

٢- يرتبط ببعض الأنشطة العقلية، مثل الاستنباط والتوصل إلى تعميم وإثبات العلاقات والوصول إلى حل المشكلات وتعميم الآراء.

٣- يتضمن عمليات عقلية خاصة بالتجديد وتكوين المفهوم.

وتوجد مهارات مختلفة للتفكير الاستدلالي، وهي كالآتي:

١- الاستدلال الاستقرائي: وهو يتضمن ملاحظة الوقائع الجزئية والانتقال منها إلى قوانين أو مبادئ أو قواعد عامة عن طريق استخدام أسلوب التساؤل، واستخدام الفرضيات والتجريب، ولذلك فهو يسير من المحسوس إلى المجرد، ومن الخاص إلى العام ومن الجزء إلى الكل .

٢- الاستدلال الاستنباط: وهو عملية تفكير منطقية تعنى التحرك من المبادئ العامة إلى الحالات الخاصة، وفيه ينتقل تفكير من تفكير مجرد إلى تفكير حسي ومن التفكير الكلي إلى الجزئي. (محمد السيد علي، ٢٠١١، ٢٠١).

أهمية التفكير الاستدلالي:

يعد التفكير الاستدلالي من العمليات المهمة التي تلعب دوراً أساسياً في تكيف الإنسان مع بيئته. والتفكير الاستدلالي هو أحد المهام الضرورية التي نحتاجها في تعاملاتنا اليومية التي من خلالها يمكن استنتاج المعلومات المفيدة للإنسان. ويذكر كل من (عاطف محمد ، محمد عبدالله ، ١٧١، ٢٠٠٨):- أهمية التفكير الاستدلالي ما يأتي:-

• يتيح التفكير الاستدلالي للطلاب رؤية الأشياء بشكل أوضح وأوسع وتطوير قدراتهم على حل المشكلات.

• إتاحة الفرصة للطلاب لكي يفكروا تفكيراً إيجابياً وهو التفكير الذي يوصل إلى أفكار جديدة.

• تحويل الطلاب إلى مفكرين منطقيين.

• يساعد الطلاب في اكتساب المعرفة الجديدة واستبدال المعرفة القديمة.

• مساعدة الطلاب في الانتقال من مرحلة اكتساب المعرفة إلى مرحلة توظيفها في استقصاء ومعالجة المشكلات الحقيقية في عالم الواقع.

• تنمية مفهوم الذات وتقوية مشاعر الانتماء والإحساس بالمسؤولية نحو المجتمع.

ويضيف (كرامي محمد ، ٢٠٠٤، ٦٨-٦٩) أهمية التفكير الاستدلالي أيضاً ما يلي:-

• التفكير الاستدلالي يعين المتعلم على التحصيل والفهم والتطبيق ويزوده بطريقة منطقية للتفكير والتعلم والانتفاع بما تعلمه عند الحاجة إليه.

• يعمل التفكير الاستدلالي على إثارة ملكات النقد والمقابلة والربط والتحقيق ووزن الأدلة وإرجاع الحوادث إلى دوافعها الأولية الأصلية، وهذه الملكات جميعها تجعل تعلم المواد الدراسية ذا معنى وخاصة تدريس المواد الاجتماعية.

• يتوقف النجاح في الحياة المتطورة وفي العمل والدراسة إلى حد كبير على قدرة الفرد على الاستدلال الواضح والمنظم المنتج. ومن خلال اطلاع الباحث يتضح أهمية التفكير الاستدلالي في تنمية القدرات المعرفية لدى الطلاب، وذلك لما يتيح التفكير الاستدلالي من ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة وكيفية الاستنتاج والربط بالمعرفة الجديدة وتنمية الملكات التفكير والنقد والاستنباط والتحقق من ما يتوفر لديه من معرفة، إضافة إلى ذلك لا يقتصر التفكير الاستدلالي على اكتساب الأفكار والمعلومات وإنما كيفية التعامل معها وتوظيفها والاستفادة منها، وينمي لدى الطلاب

الشعور بالمسؤولية وكيفية معالجة بعض المشاكل التي تظهر أمامه والتفكير في حلها وإيجاد الحلول المناسبة، ومن بين اهم الدراسات التي تناولت التفكير الاستدلالي هي:

• دراسة سمر نبيل وشاح (٢٠١٤م) التي هدفت الى معرفة تطوير وحدة من كتاب العلوم الفلسطيني للصف الرابع الاساسي في ضوء (بعد تعمق المعرفة) لمارزانو وقياس أثرها على التفكير الاستدلالي، وتوصلت الباحثة إلى وجود فرق دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات القبليّة والبعديّة في اختبار التفكير الاستدلالي ولقد كانت الفروق لصالح التطبيق البعدي ، وهذا يعني أن الوحدة المطورة أثرت تأثيراً إيجابياً على التفكير الاستدلالي لدى الطالبات.

• دراسة وفاء محمود علي حسن (٢٠١٤) هدفت الى معرفة أثر توظيف نموذج جانبيه لتدريس المفاهيم على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي في العلوم لدى طالبات الصف السابع في غزة . وكانت نتائج الدراسة كما يلي: توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a > 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات بالمجموعة التجريبية والضابطة في تطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية.

• دراسة رشا عبدالمجيد سلمان أبو شمالة (٢٠١٣م) هدفت الى معرفة برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي في مبحث تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الحادي عشر بغزة، وتوصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستدلالي.

• دراسة محمد فتحي علي محمد (٢٠١٣م) التي هدفت الى معرفة فعالية استخدام خرائط التفكير في تنمية مهارات الاستدلالي وتحصيل مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتوصلت الدراسة الى :وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات كل من تلاميذ المجموعة التجريبية ، وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستدلال.

منهج البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث: اتبع الباحث المنهج التجريبي لمناسبته لطبيعة البحث، إذ يعد البحث التجريبي أقرب البحوث لحل المشكلات بالطريقة العلمية والمدخل الأكثر صلاحية لحل المشكلات التعليمية. (ملح، ٢٠٠٢: ٣٨٨)

ثانياً: التصميم التجريبي: يقصد بالتصميم التجريبي: التخطيط الدقيق لعملية إثبات الفروض ، واتخاذ إجراءات متكاملة لعملية التجريب، عن طريق وضع خطة تجريبية يروم الباحث بها تحقيق فرضياته أو رفضها، وقياس مدى التغير الذي يطرأ على أحد العوامل نتيجة لتغيير حدة ومدى

مؤثر، مع تثبيت المتغيرات أو العوامل الأخرى . (عبد الرحمن، وزنكنة، ٢٠٠٧: ٤٧٧) إن التجريب ما هو إلا ملاحظة تحت ظروف محكومة عن طريق اختيار بعض الحالات أو عن طريق تطويع بعض العوامل ، فمضمون المنهج التجريبي، يتمثل في الاعتماد على الملاحظة والتجربة، والوظيفة الأساسية للبحوث التجريبية هي معالجة احد المتغيرات الذي يشار إليه بالمتغير المستقل أو التجريبي، وملاحظة أثره المحتمل في متغير آخر يشار إليه بالمتغير التابع، والاهم من ذلك هو ضبط عملية الملاحظة للمتغيرات التي يمكن ان يكون لها اثر على المتغير التابع.(صابر، وخفاجة، ٢٠٠٢: ٥٩) ونظرا لتضمن البحث متغير مستقل ومتغير تابع فقد اختير التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة) ذات الاختبارين القبلي والبعدي وكما موضح في جدول (١). جدول (١) التصميم التجريبي للبحث

ت	المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع (اختبار)
١	التجريبية	١. العمر الزمني. ٢. الذكاء. ٣. تحصيل الابوين	إستراتيجية التدريس التأملي	التفكير الاستدلالي
٢	الضابطة		الطريقة التقليدية	

ثالثاً: مجتمع البحث

يعرف المجتمع بأنه مجموعة من الناس محددة تحديداً واضحاً، ويهتم الباحث بدراستها وتعميم نتائج البحث عليها، وفي ضوء ذلك فإن المجتمع الاصلي يتحدد بطبيعة البحث واغراضه. (محمد البسيوني، ٢٠١٣، ٣٠٩) وبذلك يشمل مجتمع هذا البحث طلاب الصف الثاني متوسط في محافظة صلاح الدين (قضاء الضلوعية) للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ الموزعين على الثانويات والاعداديات النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية صلاح الدين.

رابعاً: عينة البحث:

يعد اختيار العينات من أهم الخطوات التي يقوم بها الباحث نظراً لحاجته الدائمة لدراساتها من أجل التوصل إلى تعميمات على المجتمع الذي تؤخذ منه العينة ويتم تحديدها حسب الموضوع أو

الظاهرة أو المشكلة التي يختارها الباحث. (الزغول، ٢٠٠٥، ٢٣) لذا اختار الباحث ثانوية الامين للبنين قصدياً لأسباب عدة منها :

١. المدرسة التي عدد طلاب الثاني متوسط ٦٣ طالباً والموزعين على شعبتين.
٢. تعاون مدير المدرسة والهيئة التدريسية والترحيب بإجراء التجربة .
٣. أن طلاب المدرسة من رقعة جغرافية واحدة مما يضمن تجانس العينة و تقارب المستوى الثقافي والاجتماعي للعينة مما يسهل تكافؤ المجموعات.

بعد استحصال الموافقات، تم التنسيق مع إدارة المدرسة حيث تضم المدرسة (٦٣) طالباً في الصف الثاني متوسط موزعين على شعبتين ، وتظم شعبة (أ) (٣٢) طالباً وشعبة (ب) (٣١) طالباً، وتم استبعاد الطلاب الراسبين للعام الماضي وعددهم (٣) طلاب أحصائياً ، لغرض ضمان التكافؤ، وبذلك بلغ عدد أفراد العينة (٦٠) طالباً بعد الاستبعاد . إذ أصبحت كل شعبة تضم (٣٠) طالباً كما تم اختيار عشوائياً شعبة (ب) للمجموعة التجريبية التي تدرس بإستراتيجية التدريس التأملي، وشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة وكما مبين في الجدول (١) والذي يوضح توزيع طلاب عينة البحث قبل التجربة. جدول (٢) عدد طلاب في مجموعات البحث قبل التجربة

ت	الشعبة	المجموعة	الإستراتيجية	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	الطلاب الراسبون	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
١	ب	التجريبية	التدريس التأملي	٣١	١	٣٠
٢	أ	الضابطة	الاعتيادية	٣٢	٢	٣٠
٣	المجموع			٦٣	٣	٦٠

خامساً: تكافؤ مجموعتي البحث :

- العمر الزمني محسوباً بالشهور: تم حساب اعمار الطلاب بالأشهر من خلال الحصول على البيانات المتعلقة بهذا الجانب من البطاقة المدرسية للطلاب، وبأستخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعه ، وتطبيق الاختبار التائي لاستخراج القيمة المحسوبة، فقد ظهر عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين طلاب مجموعتي البحث والجدول (٣) يبين ذلك.

جدول (٣) نتائج الاختبار الثاني للفرق بين متوسط مجموعتي البحث في متغير العمر الزمني

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة تاء		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					محسوبة	جدولية	
التجريبية	٣٠	١٦٥,١٣	٥,٤٣	٥٨	٠,٩٩	٢,٠٠	غير دالة
الضابطة	٣٠	١٦٦,٣٣	٣,٨٠				

يتبين من الجدول اعلاه ان القيمة التائية المحسوبة بقيمة (٠,٩٩) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠) عند مستوى الدالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٨)، مما يعني انه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية، اي إن المجموعتين متكافئتان في معدل العمر الزمني.

اختبار الذكاء لطلاب مجموعتي البحث:

ولمعرفة تكافؤ مجموعات البحث في اختبار الذكاء تم تطبيقه على مجموعتي البحث يوم الاربعاء بتاريخ ٢٠١٧/١٠/٤ وقد تم الحصول على الدرجات بعد تصحيح الاجابات، واحتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات اختبار الذكاء لمجموعتي البحث، وتطبيق الاختبار التائي لاستخراج القيمة التائية، وكما موضح في الجدول (٤) ادناه: جدول (٤)

نتائج الاختبار الثاني للفرق بين متوسط مجموعتي البحث في اختبار الذكاء

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة تاء		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					محسوبة	جدولية	
التجريبية	٣٠	٣٨,٥٣	٦,٣٣	٥٨	٠,٤٠	٢,٠٠	غير دالة
الضابطة	٣٠	٣٧,٨٧	٦,٢٩				

يتبين من الجدول اعلاه ان القيمة التائية المحسوبة بقيمة (٠,٤٠) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية (٢,٠٠) عند مستوى الدالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٨)، مما يعني انه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية، اي إن المجموعتين متكافئتان في الذكاء

التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث لقد اظهرت نتائج تحليل مربع كاي بانه لا توجد

المجموعة	ابتدائية	ثانوية	معهد	كلية	المجموع	قيمتا مربع كاي		مستوى الدلالة	درجة الحرية
						المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٧	٩	٦	٨	٣٠	١,٩٤	٧,٨١	٠,٠٥	٣
الضابطة	٧	٨	٨	٧	٣٠				

فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي البحث في تحصيل الآباء، اذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (١,٩٤) وهي تقل عن القيمة الجدولية لمربع كاي البالغة (٧,٨١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣) وبذلك تعد المجموعتان متكافئتين في هذا المتغير، وكما موضح في الجدول (٥). جدول (٥) التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث وقيمتا كاي المحسوبة والجدولية

٥- التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث :لقد اظهرت نتائج تحليل مربع كاي بانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي البحث في تحصيل الأمهات، اذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (١,٩٢) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٧,٨١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣) وبذلك تعد المجموعتان متكافئتين في هذا المتغير، وكما موضح في الجدول (٦).

جدول (٦) التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث

المجموعة	ابتدائية	ثانوية	معهد	كلية	المجموع	قيمتا مربع كاي		مستوى الدلالة	درجة الحرية
						المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	١٠	١١	٦	٣	٣٠	١,٩٢	٧,٨١	٠,٠٥	٣
الضابطة	١١	١٠	٥	٤	٣٠				

سادساً: أداة البحث: اختبار التفكير الاستدلالي:

- إعداد اختبار التفكير الاستدلالي:

من خلال الاطلاع على الاختبارات السابقة في التفكير الاستدلالي اعد الباحث اختبار بصيغته مكون من (٣٠) فقرة موزع على مهارتين (مهارة الاستقراء ومهارة الاستنباط).

• صدق الاختبار: تم عرض الاختبار بصيغته الأولى على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم لإبداء آرائهم بالنسبة إلى مواقف الاختبار وفقراته.

• التطبيق الاستطلاعي لاختبار التفكير الاستدلالي : للثبوت من وضوح فقرات اختبار التفكير الاستدلالي ومستوى صعوبته، وقوة تمييزه، والوقت الذي يستغرقه الطلاب في الإجابة عنه طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية بمدرسة ثانوية السلام في الاربعاء ٢٠١٧/١٠/١١م، بمساعدة مدرس المادة.

• معامل صعوبة فقرات الاختبار: تم حساب معامل صعوبة فقرات اختبار التفكير الاستدلالي، فتراوح بين (٠،٤٢ - ٠،٦٨)، ويستدل الباحث من هذا أن فقرات اختبار التفكير الاستدلالي جميعها تعد مقبولة وصالحة للتطبيق.

تمييز فقرات الاختبار: أما القوة التمييزية لفقرات اختبار التفكير الاستدلالي فتراوحت بين (٠،٤٥ - ٠،٧٠)، وهذا يدل على وجود التمييز في قياس التفكير الاستدلالي.

• حساب ثبات الاختبار: قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠،٩٢)، وهو معامل ثبات عالي ومقبول إحصائياً، حيث إن أصغر قيمة مقبولة لمعامل ثبات ألفا هي (٠،٦) وكلما زادت كان أفضل. (علي عبد جاسم الزاملي وآخرون، ٢٠٠٩م، ٢٠٨).

التطبيق القبلي لأداة القياس :

تم التطبيق القبلي لأداة القياس (اختبار مهارات التفكير الاستدلالي، في يوم الاحد الموافق ٢٠١٧ / ١٠ / ١٥م. وذلك قبل تدريس المادة باستخدام استراتيجية التدريس التأملي، بهدف التعرف على درجات الطلاب والمستويات المبدئية لهم، حيث وجد الباحث عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي.

• التطبيق البعدي لأداتي البحث :بعد الانتهاء من تدريس الوحدات الثلاثة الاولى المقررة للمجموعتين التجريبية والضابطة، تم إجراء التطبيق البعدي لأداة القياس اختبار مهارات التفكير الاستدلالي وذلك في يوم الاربعاء الموافق ٢٠١٨ / ١ / ١٠م. بهدف التعرف على مدى ما حققته استراتيجية التدريس التأملي في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي، من خلال مقارنة نتائج التطبيق القبلي والبعدي وحساب دلالة الفروق لكل منهما.

سابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل معالجة البيانات : تم استخدام الحقيبة الإحصائية SPSS في تحليل وتفسير البيانات واستخراج قيم الفروق بين المجموعتين.

نتائج البحث وتفسيرها:

أولاً: نتائج خاصة بالفرض الأول: والذي ينص على انه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب مجموع درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستدلالي، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وحساب قيمة (ت) لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين، وكما موضح في الجدول (٧). جدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي

الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى دلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
القبلي	٣٠	٦,٤٣	١,٨٣	٥٨	١٦,٨٠	٢,٠٠٠	دالة إحصائية
البعدي	٣٠	٢٣,٢٣	٤,٠٦				

يتضح من الجدول السابق ما يلي: أن أداء طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي أفضل من أدائهم في التطبيق القبلي، وذلك بفرق دال إحصائياً لصالح التطبيق البعدي بالنسبة للاختبار. ولذلك يرفض فرض العدم ويقبل الفرض الموجب.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني:

والذي ينص على انه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات كل من طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب مجموع درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي، والمتوسط الحسابي بين المجموعتين، والجدول التالي (٨) يوضح نتائج التطبيق البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي. جدول رقم (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي

ينتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي أداء طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير الاستدلالي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى دلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٢٣,٢٣	٤,٠٦	٥٨	٣,٨٤	٢,٠٠٠	دالة إحصائية
الضابطة	٣٠	١٩,٣٣	٣,٧٨				

ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء ما يأتي:

- توافر المعلومات الإضافية العديدة من خلال التدريس باستخدام إستراتيجية التدريس التأملي أدى إلى امتلاك الطلاب في المجموعة التجريبية لهذه المعلومات وتنظيمها والاستعانة بها عند إجاباتهم على اختبار مهارات التفكير الاستدلالي، ونتج عن ذلك تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة.
- التدريس باستخدام إستراتيجية التدريس التأملي في تدريس التربية الاسلامية ومن خلال الأسئلة الاستقصائية في الأنشطة المطلوب من الطلاب تنفيذها، تطلبت من الطلاب المشاركة النشطة وتوظيف قدراتهم الذهنية، وعمليات عقلية في الإجابة عليها للتوصل إلى المعلومات والمعارف الجديدة، وربطها بما لديهم من معارف ومعلومات سابقة، قد يؤدي إلى تفتيح الذهن والتأمل.
- إتاحة التدريس باستخدام استراتيجية التدريس التأملي في تدريس التربية الاسلامية للطلاب فرصة للتعلم وفهم وتأمل الموضوعات مجال البحث بطريقة أوسع والاطلاع على أحدث المعلومات، والذي قد يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير الاستدلالي.
- مصادر المعلومات باستخدام استراتيجية التدريس التأملي في تدريس التربية الاسلامية محددة ومنقاة بحيث تسهم في إكساب الطلاب مهارات التفكير الاستدلالي المختلفة للحصول على النتائج.

❖ توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي :

١. اعتماد مدرسي مادة التربية الاسلامية استخدام التدريس التأملي في التدريس لدوره الفعال في رفع مستوى التفكير الاستدلالي للطلاب.
 ٢. تهيئة دورات تدريبية لمدرسي التربية الاسلامية على استخدام التدريس التأملي في تدريسهم لمادة التربية الاسلامية.
 ٣. إعادة النظر في طرق واساليب التدريس الحالية في المراحل الابتدائية والمتوسطة والإعدادية والتركيز على اساليب والطرق التدريس التي تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب.
- ❖ المقترحات: استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء:-

١. فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التأملي في تنمية مهارات التفكير العليا في مادة التربية الاسلامية لدى طلاب المرحلة الاعدادية.
 ٢. استخدام استراتيجية التدريس التأملي في تدريس التربية الاسلامية لتنمية مهارات التفكير وبقاء اثر التعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
- قائمة المراجع العربية :

- أكرم السعيد السيد حسنين (٢٠١٣) : فاعلية نموذج مقترح للتدريس التأملي في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنصورة.
- أماني محمد عبده الديب (٢٠١٤): فاعلية برنامج قائم على التدريس التأملي في تنمية مهارات التدقق الأدبي والتفكير الابداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمياط.
- أنور حسين عبد الرحمن، وعدنان حقي شهاب زنكنة (٢٠٠٧) : " الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية " مطبعة الوفاق للطباعة والنشر، بغداد.
- عاطف محمد بدوي (٢٠١٤): تدريس التاريخ (أحدث مناهج وطرق تدريس التاريخ)، دار الكتب الحديث، القاهرة، مصر.
- جبر محمد بن داود الجبر (٢٠١٣): فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلبة المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود ، المجلة الدولية للأبحاث ،جامعة الإمارات العربية المتحدة ، العدد ٣٣.
- الجندي، أمينة، موسى منير صادق (٢٠٠١): فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم و تنمية التفكير الأبتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني إعدادي ذوى الساعات العقلية

- المختلفة ، المؤتمر العلمي الخامس -للجمعية المصرية " : التربية العالمية للمواطنة (٢٠٠١) (ص٣٦٣-٤١٢).
- حنان حسن خليل (٢٠٠٨م): تصميم ونشر مقرر الكتروني في تكنولوجيا التعلم في ضوء معايير جودة التعلم الإلكتروني لتنمية الجوانب المعرفية والادائية لدى طلاب كلية التربية ، رسالة ماجستير ،كلية التربية -جامعة المنصورة.
- خليل يوسف الخليلي، وعبد اللطيف حسين حيدر، ومحمد جمال الدين يونس (١٩٩٦): تدريس العلوم في مراحل التدريس العام، دبي، دار القلم.
- الزامل واخرون ، علي عبد جاسم ، وآخرون (٢٠٠٩): مفاهيم وتطبيقات في القياس والتقييم، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت.
- سعاد جابر محمود حسن (٢٠١٣): برنامج قائم علي التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجه النظرية التدريسية لدي معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (٢)، العدد (٧).
- سعاد محمد عمر (٢٠٠٩): "فاعلية استخدام التدريس التأملي في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي"،دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر ، العدد١٤٧، ص١٥-٦.
- سميحة محمد سعيد سليمان(٢٠١١م):القدرة على التفكير الإستدلالي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لطالبات الصف الأول الإعدادي بمحافظة الطائف. مجلة التربية العلمية ، المجلد الرابع عشر، العدد الثاني ، ابريل ٢٠١١م.
- سمر نبيل خليل وشاح(٢٠١٤م). تطوير وحدة من كتاب العلوم الفلسطيني للصف الرابع الأساسي في ضوء (بعد تعميق المعرفة) لمارزانو وقياس اثرها على التفكير الإستدلالي .رسالة ماجستير. كلية التربية .جامعة الأزهر . غزة.
- صابر، فاطمة عوض، خفاجة، ميرفت علي(٢٠٠٢): أسس ومبادئ البحث العلمي، ط١،مكتبة ومطبعة الشعاع الفنية، الإسكندرية ،مصر.
- صفاء محمد علي محمد أحمد (٢٠٠٨): فاعلية نموذج تأملي مقترح في تدريس التاريخ لتنمية الفهم القرائي ومهارات التفكير والوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١٤١.
- طلعت صلاح مذكور محمد حسن (٢٠١٠): فاعلية استخدام استراتيجيتي المتناقضات والأمثلة المضادة في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

- عاطف محمد سعيد، محمد جاسم عبدالله (٢٠٠٨م). الدراسات الاجتماعية طرق التدريس والاستراتيجيات . القاهرة : دار الفكر.
- عفانة عزو، وفتحيه اللولو (٢٠٠٢): مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الاسلامية بغزة، مجلة التربية العلمية، المجلد الخامس، العدد الأول.
- عماد عبد الرحيم الزغول (٢٠٠٧): سيكولوجية التدريس الصفّي، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
- محمد أحمد محمد كامل جلال(٢٠١٣): إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس البلاغة وأثرها في تنمية التحصيل والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة بورسعيد .
- محمد السيد علي (٢٠٠٢): التربية العلمية وتدريب العلوم، القاهرة، دار الفكر العربي.
- محمد سليمان عيسى خريسات (٢٠٠٥): اثر برنامج تدريبي على التفكير التأملي لحل المشكلات في الاستعداد للتفكير التأملي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك الأردن.
- محمد سويلم البسيوني (٢٠١٣): اساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.
- محمد فتحي علي محمد(٢٠١٣م). فعالية استخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الاستدلال وتحصيل مادة الدراسات الاجتماعية لدى الإعدادية .رسالة ماجستير . كلية التربية .جامعة المنصورة.
- محمد عبد الفتاح شاهين (٢٠١٢) : واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات ، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد ١٤، العدد٢، كلية التربية، جامعة القدس المفتوحة ، غزة.
- محمود عبد اللطيف مراد(٢٠٠٧): فاعلية استخدام التدريس التأملي في تحسين بعض مهارات الرياضيات واختزال القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، مجلة كلية التربية بالقازيق، مصر، العدد ٥٨.
- ملاك بنت محمد السليم (٢٠٠٩): فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس: كلية التربية، العدد ١٤٧، يونيو ٢٠٠٩.
- ملحم سامي محمد (٢٠٠٥): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- كرامي محمد بدوي عذب (٢٠٠٤م): أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا على التحصيل وتنمية التفكير الإستدلالي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، كلية التربية-جامعة سوهاج.
 - كوثر جميل سالم بلجون (٢٠١٠) . مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم ، اللقاء السنوي الخامس عشر، تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات، السعودية، ص ص: ٧٠٦-٧٣٠.
 - هاله طه عبدالله بخش (٢٠٠٣): فعالية نموذج مقترح للتدريس التأملي في تطوير التربية العملية، دراسات في المناهج وطرائق التدريس، العدد ٩٠، نوفمبر.
 - هالة السيد أحمد عبدالعال (٢٠١٥م): فعالية إستراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس مادة الدراسات الإجتماعية على تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، كلية التربية - جامعة المنصورة.
 - وفاء محمود علي حسن (٢٠١٤م). أثر توظيف نموذج جانبيه لتدريس المفاهيم على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الإستدلالي في العلوم لدى طالبات الصف السابع في غزة. رسالة ماجستير . كلية التربية . جامعة الأزهر . غزة.
- ثانياً المراجع الأجنبية :

1. Buskist ,W.& Gerbing ,D.(1990): "psychology ,Boundaries and frontiers ,harper Collins College publishers .
2. Fazey, D.(2004). Developing and Sharing Best practice: some key issues and principles. Learning & Teaching in Action Vol.3, Issue: <http://www.celt.mmu.ac.uk/ltia/issue9/fazey.pdf>
3. Hinett ,k (2002) : **Developing Reflective practice in Legal Education** , UK Centre for Legal Education , University of Warwick . G; Hastings.
4. Julie Tice (2004). Teacher, Trainer, Writer, British Council.
5. Julie Tice (2004). Teacher, Trainer, Writer, British Council.
6. Lawson,A& Clark(2000). **Development of scientific reasoning in college biology** .Do two levels of general Hypothesis-testing Skill Exist ,Journal of Research in Science Teaching ,Vol. (37) , No (1).81-101.
7. Pacheco Allen Quesada.(2005).Reflective Teaching and Its Impact On Foreign Language Teaching. Revisit Electronic "Actualidades Investigative en Education " Internal Vol.5, Numero Extraordinaire.