

الممارسات التأملية وعلاقتها بالتفكير التقويي

لدى مدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية

علاء حميد محسن النائي*

المديرة العامة لتربية القادسية

المعلومات المقالة	الملخص
تاريخ المقالة : تاريخ الاستلام: 2023/12/06 تاريخ التعديل : 2023/12/13 قبول النشر: 2023/12/26 متوفر على النت: 2024/6/12	يهدف البحث الى التعرف على "الممارسات التأملية لدى مدرسي مادة التاريخ وعلاقته بالتفكير التقويي" اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الارتباطي، وتالف مجتمع البحث من مدرسي ومدرسات مادة التاريخ للمرحلة الإعدادية والثانوية في مديرية تربية محافظة القادسية، للعام الدراسي (2022-2023)، وعددهم (355) مدرساً ومدرسه، وتبنى الباحث مقياس الممارسات التأملية وتالف من (40) فقرة، ذو خمس بدائل للإجابة هي (تنطبق عليّ تماماً، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليّ نادراً، لا تنطبق عليّ مطلقاً)، والأداة الثانية مقياس التفكير التقويي وبلغ عدد فقراته (٤٠) فقرة خماسي التدرج أيضاً هي (غالباً، دائماً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتم التحقق من صدق الأدوات بعرضهما على الخبراء المختصين في طرائق التدريس الاجتماعية والقياس والتقويم، إما الثبات فقد تم استخراجها عن طريق استعمال معادلة "إلفا كرونباخ" والذي بلغ (0,84) للممارسات التأملية، و(0,88) للتفكير التقويي، واعتمد الباحث والوسائل الإحصائية المناسبة في تحليل فقرات المقياسين من خلال استخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وبرنامج، Excell 2010، وقد توصل البحث الى نتائج ثم استنتاجات، في ضوء الاستنتاجات صاغ التوصيات ومقترحات.
الكلمات المفتاحية : الممارسات التأملية، التفكير التقويي	

© جميع الحقوق محفوظة لدى جامعة المثنى 2024

المقدمة:

الفصل الأول: التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث Problem of the Research

يعد المدرس من العوامل الرئيسة في النظام التعليمي فهو المصدر الأساس في نقل المعارف والمعلومات والخبرات والمهارات إلى طلبته، فضلاً عن إن التدريس لم يعد مجرد إجراءات تقليدية بل أصبح جهداً واعياً ومقصوداً وله أبعاد متعددة، ويتطلب التفكير المتأمل للمواقف والمشكلات بما يزيد من قدرته على أداء ممارساته التدريسية بصورة متميزة في المؤسسات التعليمية (عبد السلام، 2000، 114)، وهذا ما أثبتته نتائج بعض الدراسات

السابقة والتي تناولت الممارسات التأملية كدراسة (مرهج، 2022)، وتوصياتها إلى ضرورة استخدام الممارسات التأملية والتفكير التقويي، ولهذا وضع الباحث تصوراً للتحقق من وجود مشكلة في الممارسات التأملية والتفكير التقويي لدى مدرسي مادة التاريخ للمرحلة الإعدادية، ومما عزز الحاجة إلى هذا البحث رؤية الباحث من خلال خبرته في التدريس، وكذلك عن طريق توجيه استبانة فيها سؤال مفتوح لعينة من المدرسين، وكان السؤال هو "هل توظفون الممارسات التأملية والتفكير التقويي في تدريس مادة التاريخ؟"، فتبين أن هناك ضعف بنسبة ٩٠% في هذا

التفكير فيعد من أبرز الصفات التي اتصف بها البشر عن غيرهم من مخلوقات الله، وهو من الحاجات المهمة التي لا تستقيم حياة الإنسان بدونها، كما أنه يعد من أكثر الأهداف العصرية إلحاحاً، نظراً للتطور المعرفي الهائل الذي نشهده وللازدياد المشكلات التي يبحث لها عن حلول، كما إن التفكير بمنطق يقود الفكر إلى كشف النقاب عن وجه الحقيقة، وإلى اتخاذ قرارات صائبة (المفلح، 2007، 7)، ويعد التفكير التقويي خطوة أساسية في التفكير العلمي وفي حل الكثير من المشكلات، وفي اتخاذ القرارات والاستنتاجات الهامة، بل إن عملية التفكير التقويي ينبغي أن تكون عملية مستمرة في سائر خطوات التفكير العلمي ولا تقتصر على تقويم النتائج أو حلول فقط، كما يساعد التفكير التقويي على التجرد من الميول والتأثر بالانفعالات والآراء ويوفر الحصانة الكافية لتقويم ما يعرض من شائعات وأفكار ولاسيما وإن مصادر المعلومات أصبحت كثيرة ومتطورة في أساليبها بحاجة إلى مهارات التفكير التقويي وفحص ما يطرح من معلومات مسموعة أو مقروءة أو مرئية ومعرفة المقبول وغير المقبول منها وتمكنهم من التمييز بين الأفكار المفيدة والأفكار المشوهة. (الحارثي، ٢٠٠٩، ٩٧)

وبناء على ما سبق يمكن تلخيص الأهمية بالنقاط التالية:

- 1- يوجه البحث الحالي أنظار التربويين إلى اعتماد الممارسات التأملية والاهتمام بها كونها تعمل على تمكين المدرسين للتعبير عن أفكارهم في المواقف التعليمية.
- 2- أهمية التفكير التقويي لرؤية المواقف بطرق غير تقليدية، إذ يعد البحث استجابة للاتجاهات الحديثة بإعداد المدرسين وتنمية مهارات التفكير لديهم.
- 3- أن المرحلة الاعدادية من المراحل المهمة والمميزة من مراحل التعليم المختلفة.

المجال، وبهذا توصل الباحث إلى وجود حاجة للبحث عن الممارسات التأملية وعلاقتها بالتفكير التقويي لدى مدرسي مادة التاريخ.

وتم تحديد مشكلة البحث بالأسئلة الرئيسة الآتية:

- 1- ما مستوى استخدام مدرسي مادة التاريخ للمرحلة الاعدادية للممارسات التأملية؟
- 2- ما مستوى استخدام مدرسي مادة التاريخ للمرحلة الاعدادية للتفكير التقويي؟
- 3- هل توجد علاقة ارتباطية بين الممارسات التأملية والتفكير التقويي لدى مدرسي مادة التاريخ؟

ثانياً: أهمية البحث Importance of the Research

ولابد إن نعرف إن التأمل هو موضوع قديم حديث وبدأ يأخذ حيزاً أكبر من جهد الباحثين التربويين، ربما يعود إلى الاتجاهات التربوية المعاصرة التي جذدت الاهتمام بالنظرية البنائية في التعليم والتعلم والتي تعتبر التأمل عاملاً مركزياً في عمليتي التعليم والتعلم وإن استخدامه يعتمد على معتقدات المدرسين واتجاهاتهم نحو تحسين أداءهم التدريسي من خلال التأمل المنظم والواعي في خبراتهم (Farrel, 2008, 2)، فممارسة التأمل أمر حيوي للمدرسين، لأنهم يحلون ممارساتهم وقيمونها وهي وسيلة يستطيع به المدرسون تطوير مستوى أكبر من الوعي الذاتي الذي يحقق نمواً مهنيًا، فالممارس التأمل يقيم بدافعية الاحساس من حيث الشك وعدم الراحة وصولاً للملاحظة والتحليل والنقد، ويصبح باحثاً ومنهكاً في عملية تعلم ذاتي مستمرة (شاهين، 2012، 192)، وتشجع الممارسة التأملية المدرسين على البحث واكتشاف معرفة جديدة، فمن خلال التفسيرات والتأملات تصبح نظرة المدرس أكثر انفتاحاً ويستطيع البحث عن مصادر تؤدي إلى تقوية أدائه، فهي تساعد المدرسين على التفاعل وتجذب انتباههم لأفعال خارج نظامهم الروتيني وتفكير في تطوير سلوكياتهم (Pellin & jain, 2019, 348)، أما

لتشكيل معرفة وخبرات جديدة، تعزز لديه اجراء تعديل وتطوير على ممارسته المهنية". (شاهين، 2012، 192).

• التعريف النظري: ويتبنى الباحث تعريف (شاهين، 2012) كونه الأنسب لأهداف البحث الحالي.

• التعريف الاجرائي: " بأنها مجموعة من العمليات العقلية التي يمارسها مدرسو ومدرسات مادة التاريخ للمرحلة الاعدادية عبر الوعي الذاتي بإعادة النظر فيما يقوموا به من مهام التخطيط والتنفيذ والتقويم واستخلاص النتائج لأجل زيادة نموهم المهني، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المدرس عينة البحث على مقياس الممارسات التأملية المعد لهذا الغرض".

2- التفكير التقويي: **Evaluation thinking** عرفها كل من:

• (Ennis,2004) بأنها: " التفكير المتصف بالمنطق، والذي يستند إلى اتخاذ القرارات الصحيحة ويكون منطقيا عندما يسعى إلى التحليل الصحيح لأي موقف تعليمي بدقة من خلال البحث عن الأدلة والتوصل إلى الخلاصات المنطقية" (Ennis,2004,34)

• (قطامي، ٢٠١٠) بأنها: " عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة وتقييمه بالاستناد إلى معايير معينة من اجل إصدار حكم حول قيمة الشيء والتوصل إلى استنتاج أو قرار أو حل لمشكلة معينة". (قطامي، ٢٠١٠، ٣٢٢)

• التعريف النظري: ويتبنى الباحث تعريف (قطامي، 2010) كونه الأنسب لأهداف البحث الحالي.

• التعريف الإجرائي: " قياس قدرة مدرسو عينة البحث على الاستجابة الصحيحة عن المقياس الخماسي التي يتضمنها مقياس التفكير التقويي، وقياس الدرجة الكلية التي حصلوا من خلال أجابتهم على فقرات المقياس المستخدم في البحث الحالي".

3- التاريخ: **History** عرفه كل من:

4- تعد مادة التاريخ من المواد الاساسية لأنها تضم المعارف والمعلومات وانها ليس علم الماضي فحسب بل علم الحاضر والمستقبل.

ثالثاً: اهداف البحث **The Objectives of Research**

يهدف البحث الحالي التعرف على:

1- الممارسات التأملية لدى مدرسي مادة التاريخ للمرحلة الإعدادية.

2- التفكير التقويي لدى مدرسي مادة التاريخ للمرحلة الاعدادية.

3- العلاقة الارتباطية بين الممارسات التأملية والتفكير التقويي.

رابعاً: حدود البحث **limitations of Research**

يقصر البحث الحالي على:

1- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2022 – 2023.

2- الحدود المكانية: المدارس الاعدادية والثانوية الدوام النهاري الحكومي التابعة للمديرية العامة للتربية محافظة القادسية.

3- الحدود البشرية: مدرسو ومدرسات مادة التاريخ للمرحلة الاعدادية والثانوية في المديرية العامة لتربية محافظة القادسية.

سادساً: تحديد المصطلحات **Bounding of The Terms**

1- الممارسات التأملية: **Meditative Practice** عرفها كل من:

• (Jasper,2003) بأنها: " مجموعة من المهام التي يتعلمها المدرسون من خلال الخبرة من أجل فهم وتطوير ممارساتهم، وتعتمد على إن يتعلم المدرس من خلال التفكير في الأشياء التي حدثت له ورؤيته بطرائق مختلفة والتي تمكنه من اتخاذ نوع العمل المناسب". (Jasper,2003, 76)

• (شاهين، 2012) بأنها: " العمليات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس بتوليد الوعي الذاتي لإعادة النظر فيما يقوم به من مهام إذ يستعرض ذهنيا ويحلل ويراجع ويقوم ويستخدم العبر

الظهور مرة أخرى (31, 2006, Bryan & Receso), إذ إن التفكير التأملية تفكير موجه نحو العمليات العقلية ويتطلب تحليل الموقف إلى عناصره المختلفة والبحث عن العلاقات الداخلية، ويعد من العمليات التي يتم فيها استدعاء الخبرات السابقة والمعرفة الشخصية للمدرس وتطبيقها في سياق ممارسته وبعد تحليلها وتفحصها كما تشمل الممارسات التأملية التفكير الناقد المستمر لذا لا بد من تمكين المدرسين من الانخراط بشكل مستمر فيها (230, 2003, Tillman).

2- أهمية الممارسات التأملية في عملية التدريس :

1- الممارسات التأملية تساعد المدرسين في اكتشاف التناقضات بين فلسفات تعليمهم الشخصية وممارساتهم المتسبعة، وتحسين اتخاذ قراراتهم التي تؤثر على التعلم اللاحق من أجل تطوير عمليتي التعليم والتعلم، فهي تجعل المدرس يمتلك مجموعة من الخصائص التي تظهر في سلوكه لاحقاً وتتمثل هذه الخصائص بالتقليل من الاندفاع أو التسرع والاستماع للآخرين مع فهمهم، ومرونة في التفكير والتدقيق والضبط، وكذلك استدعاء المعرفة السابقة وتطبيقها في مواقف جديدة والتساؤل وحب البحث وحب الاستطلاع. (الثقي، 2013، 58).

2- الممارسات التأملية نشاط ذكي يتم قبل وأثناء وبعد العملية التدريسية، ويقوم المدرس خلالها بفحص خبراته وممارساته التدريسية اليومية بكافة الطرائق الممكنة، لتحديد أوجه القصور والضعف بهذه الخبرات والممارسات للعمل على تعديلها وتحسينها، لمواجهة المواقف التدريسية المستقبلية والوصول إلى معايير الجودة في التدريس. (عبد القوي، 2017، 235)

3- تجعل المدرس يخطط دائماً ويراقب ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار، وأن تأمل المتعلم في كل ما يعرض عليه من معلومات يبقي اثراً للتعلم في عقل المتعلم وهذا يجعل التعلم ذا معنى وهو جوهر ما تركّز عليه استراتيجيات التعليم الحديثة. (القواسمة أبو غزالة، 2013، 185).

• (قطاوي، 2011): " بأنه معرفة ماضي البشرية منذ نشأتها الأولى، فهو علم البشرية الذي يحيط إحاطةً شاملةً بحياة الإنسان فهو عاملٌ أساسي في الوعي بوجودنا بحسب مقتضياتنا وحاجاتنا وإمكاناتنا". (قطاوي، 2007، 25)

• (Levesque, 2008): بأنه تمثيل الماضي وذاكرة الحياة وجسدها الدائم في المجتمعات التي تعيش في تطور دائم، وسجل ناطق بالأحداث التي عاشها الإنسان منذ بدأ حياته على الأرض . (Levesque, 2008, 6)

• (Collins et. al, 2011): بأنه دراسة الماضي والحاضر من زوايا متعددة، وتشمل دراسة التاريخ كل الوثائق المكتوبة للإفادة منها في الحاضر والمستقبل. (Collins et. al, 2011, 219)

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة

المحور الأول/ الخلفية النظرية.

أولاً: الممارسات التأملية: Meditative Practice

1- مفهوم الممارسات التأملية: التأمل يشير إلى التفكير والتركيز فيما يحدث داخل العقل ومن معانيه أيضاً العودة إلى الخلف والتفكير في موضوع أو فكرة أو هدف، والتأمل هو حوار داخلي مع الذات يساعد الفرد على رؤية فلسفته ومعتقداته وخبراته وممارساته المهنية بصورة أكثر عمق ووضوح حيث يقوده إلى تبني مواقف واتجاهات واتخاذ قرارات (راضي، 2013، 230)، ويعد العالم جون ديوي أول من نادى بضرورة أن يكون المدرس متأملاً فيما يمارسه أثناء عملية التدريس، والممارسات التأملية في أساسها الفلسفي تستند على النظرية البنائية التي ترى أن المتعلم يبني المعرفة عبر عمليات التفاعل والاندماج مع المحتوى التدريسي والبيئة المحيطة واعتبار التأمل عامل رئيسي في عمليتي التعليم والتعلم (الرشدي، 2018، 289)، وقد استحوذ التفكير التأملية على اهتمام التربويين في كتاباتهم في علم النفس التربوي، ولكن الاهتمام اختفى من الدراسات التربوية في عهد ازدهار المدرسة السلوكية التي لم تعطي الاهتمام بهذا التفكير ثم بدا

التأملية ، وتنفيذ وتقييم عمليات التدريس بشكل تأملي داخل الصف، وتحديد مواطن القوة والضعف واقتراح البدائل، ووضع التصورات المستقبلية للتحسين المستمر للأداء التدريسي.

2- تحتاج الى التمكن من اساليب ملاحظة وفحص ما يتم داخل الصف، وتعزيز خطوات التقدم نحو الأهداف التعليمية في مستوى عالي من التدريس مبني على الوعي بطبيعة المواقف التدريسية وخصائص المتعلمين ونواتج التعلم المقصودة.

(Capobianco,2007, 274)

3- تعمق فهم المدرس لمحتويات المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها وهذا يجعل التعلم أكثر فعالية.

4- تؤسس على فردية الممارسات التربوية، فلكل موقف تدريسي يواجهه المدرس عملية فردية تحتاج الى فحص وتحليل وتقييم ولا تخضع للتعميمات الجاهزة.

5- تلزم إن يمتلك المدرسون مهارات المراجعة الدقيقة والبحث المستمر، وجمع الأدلة والتحليل والتقييم واتخاذ القرارات التي تساعد بفاعلية في تحسين العملية التعليمية، من خلال التأمل الواعي للممارسات التدريسية. (الحفناوي وآخرون، 2015، 15)

5- مهارات الممارسات التأملية:

1- التأمل والملاحظة: وتعني القدرة على تحليل جميع جوانب الموضوع واكتشاف العلاقة بين المكونات.

2- الكشف عن المغالطات: وتعني القدرة على تحديد مواطن الضعف والسمات غير الصحيحة وغير المنتمة للموضوع.

3- الوصول إلى الاستنتاج: وتعني استخلاص العلاقات المنطقية من خلال تحليل الموضوع وطبيعته والوصل الى افتراضات ونتائج صحيحة من خلال استخدام البيانات بموضوعية.

4- إعطاء تفسيرات مقنعة: وتعني وضع تفسيرات للمواقف ومحاولة تحليلها إلى عناصرها وأجزائها الرئيسية

5- وضع حلول مقترحة: وتعني إصدار الأحكام من جانب الفرد الذي يمارس التأمل. (عفانة واللولو، 2002، 25) ، (رزوقي وعبدالكريم، 2015، 213)

4- تفيد الممارسات التأملية في زيادة قدرة المدرس على التفكير في الموقف من زوايا مختلفة لتحقيق التعلم الذاتي المستمر وهي تكون بمثابة عملية منظمة ومتكاملة، ولا بد إن نتعامل مع هذه المواقف بموضوعية لاتخاذ القرارات التي تسعى إلى التطوير والتغيير. (wilkes & Ashmore, 2014, 87).

3- صفات المدرس المتأمل:

1- يستخدم المدخل الإنساني في إدارة الصف وينمي لدى المتعلمين الوصف للموقف وربط التأمل بالاستفسار والتساؤل.

2- يختبر ويحاول لحل المشكلات التي تعترضه في الموقف التعليمي ويطرح أسئلة تحتاج إلى الوصف التفصيلي للحدث ومكوناته ونتائجه.

3- يركز على الأهداف التدريسية المعنية بمهارات التفكير العليا ويستخدم استراتيجيات تدريسية تركز حول المتعلم كالاستقصاء وحل المشكلات.

4- يتأمل في كافة مراحل عملية التدريس ويختار ما بين البدائل ويراقب مدى تقدمه في الدرس ويقوم ما تم عمله وما لم يتم عمله. (Marchel, 2004, 122).

وللممارسات التأملية أهمية كبيرة للمدرس يمكن ايجازها بما يلي:

1- زيادة فهم المدرس لمجمل لعملية التدريس.

2- زيادة فهم الاختيارات الاستراتيجية الخاصة به.

3- رفع جوده التدريس التي يمكن إن يقدمها المرس للطلبة.

4- تنميه قدرات المدرس على البحث والاستقصاء لأنه يعتمد على السببية في تفسير الاحداث الأمر الذي يعود بالنفع على ادائه وأداء طلابه. (عمر، 2009، 26).

4- خصائص الممارسات التأملية: تمتاز الممارسات التأملية بمجموعة من الخصائص يمكن اجمالها بما يلي:

1- هي عملية دائرية مرنة يقوم المدرسون خلالها بإعداد المخططات التدريسية ومراجعتها في ضوء فلسفة الممارسة

6- ادوات الممارسات التأملية:

- 1- المناقشة التأملية: من خلال تقديم مجموعة من الاسئلة التأملية تنمي مقدرة المدرس على الملاحظة والتقييم الذاتي.
- 2- لنموذج الاسئلة التأملية: يتم فيها عرض نماذج باستخدام أسئلة تدعو إلى التأمل في افعالهم.
- 3- العمل في مجموعات تعاونية: يتيح المدرس الفرص للطلبة للتفاعل وتبادل الافكار والتفكير الجماعي والتقليل من تشابك الموقف التعليمي.
- 4- التقارير الذاتية: يشير فيها المدرس الى الممارسات التي يستخدمها في درس ما أو في مدة زمنية معينة. (خلف، 2009، 66)

7- أنماط الممارسة التأملية: يتدرج السلوك التأملية عادة إلى أربع مستويات هي:

- 1- الكتابة الوصفية: مجرد كتابة يصف بها المدرس ما قام به.
- 2- التأمل التفسيري: تأمل العمل ومحاولة تبريره .
- 3- التأمل الحوارية: لاختبار الحلول والفروض التي وضعها.
- 4- التأمل الناقد: تأمل جماعي قائم على مشاركة الزملاء. (حسن، 2013، 41)

8- مراحل الممارسات التأملية:

1- مرحلة التخطيط: يعمل فيها المدرس المتأمل جاهدا للتعرف على الامكانيات المتاحة في الصف، والاستعداد بشكل مخطط له ومنظم للإجراءات المتتالية قبل تنفيذها اثناء الدرس والمرونة في التخطيط بما يسمح بتعديل الخطة التدريسية في حال طرأ أي تغيير. (عبد الجواد، 2003، 216)

2- مرحلة التنفيذ: استماع المدرس لآراء الطلبة المتعددة وتقبل افكارهم والسعي المستمر للتعاون والتشاور معهم ، ذلك بغية التعرف على توقعاتهم وحاجاتهم داخل الصف، فضلا عن التركيز على تحفيز وتشجيع الطلبة على التفاعل الايجابي في ما بينهم والتأمل في كل ما يقومون به اثناء الحصة الدراسية، وطرح

الأسئلة المثيرة لتفكير الطلبة وتقبل الافكار الإبداعية التي يقدمها الطلبة. (Carter, 2007, 22)

3- مرحلة التقويم: يشجع من خلالها المدرس المتأمل الطلبة على مراجعة خبراتهم السابقة وربطها بالدرس، من خلال منح الطلبة فرصة لتزويده بالتغذية الراجعة، وانتقاء انسب اساليب التقويم التي يمكن من خلالها الكشف عن نقاط القوة والضعف في اداء الطلبة، وتجنب اصدار الاحكام على اعمالهم قبل مراجعتها وتحليلها، فضلا عن تحفيزهم على ابتكار الافكار الجديدة وطرح الحلول البديلة حسب المواقف المطروحة. (علي، 2018، 16)

ثانيا: التفكير التقويي: Evaluation thinking

1- مفهوم التفكير التقويي: ان التفكير التقويي هو النشاط العقلي الذي يستهدف إصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء وسلامتها ونوعيتها والقدرة على التوصل إلى اتخاذ قرارات وإصدار أحكام حول المشكلات والحلول والبدائل واختيار أفضلها (Runco & Smith, 1992)، ولا بد من توفر المناخ المناسب لتنمية التفكير التقويي والذي يؤدي إلى اكتسابه ثم ممارسته والدعوة له بالتدريب من خلال مواقف حياتيه وتفاعلية مختلفة، وعليه وجهت المؤسسات التربوية لتبني استراتيجيات تستثير التفكير وتساعد على تنمية مهارات التفكير التقويي، وتستدعي استعمال عمليات عقلية كالتحليل والتركيب والنقد والمقارنة والتقييم بهدف الارتقاء بالتفكير إلى مستوى يعلو عن مستوى ممارسة الأنشطة الدنيا للتفكير كالحفظ والتذكر وتم إدخال هذا المنحى عبر وسائط محددة مثل المواد والأنشطة الصفية وللإصفيه بغية أن يصبح التفكير موضوعاً معاشاً وخبرة مألوفة، وأصبح تعليم التفكير التقويي تبعاً لذلك هدفاً مصاعاً تتبناه السياسات التربوية ويدفع إلى تحقيقه المدرسون (ابراهيم، 2006، 72)، كما يساعد التفكير التقويي على التجرد من الميول والأهواء والتأثر بالانفعالات والآراء ويوفر الحصانة الكافية عند التقويم ولاسيما وإن مصادر المعلومات أصبحت كثيرة ومتطورة، لذا زادت الحاجة إلى التفكير التقويي لتمكينهم

- 3- الصحة: يقصد بمعيار الصحة أن تكون العبارة صحيحة وموثوقة، وقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة.
- 4- الربط: يعني مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة أو الحجة أو العبارة بموضوع النقاش أو المشكلة المطروحة.
- 5- العمق: تفتقر المعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع في كثير من الأحوال إلى العمق المطلوب الذي يتلائم مع تعقيدات المشكلة أو تشعب الموضوع.
- 6- الاتساع: يوصف التفكير التقويي بالاتساع والشمولية عندما تؤخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع بالحسبان. (جراون، 1999، 80)

4- طرائق تنمية التفكير التقويي:

- 1- من خلال المنهاج الدراسي: حيث تقدم فيه المهارة ضمن فصول المواد الدراسية كجزء من الدروس الصفية.
 - 2- بواسطة التعليم: مثل تعليم أي مادة دراسية خلال فصل دراسي واحد، وبذلك يتحسن التفكير وتصبح العملية مخططة ومحقة للأهداف المطلوبة.
 - 3- تدريس التفكير التقويي كمادة مستقلة لها دروسها ومدرسوها ومتهاجها الدراسي. (Smith, 1996, 11)
- المحور الثاني/ دراسات سابقة.
- أولاً: دراسات سابقة تناولت الممارسات التأملية.
- هنادي ياسين امين، 2021: "الممارسات التأملية وعلاقتها بالثقافة التربوية عند مدرسي الكيمياء" المتغيرات: التدريس التأملي- الثقافة التربوية، هدف الدراسة: التعرف على الممارسات التأملية عند مدرسي الكيمياء والعلاقة الارتباطية بين الممارسات التأملية والثقافة التربوية لديهم، مكان الدراسة: المدارس الثانوية لمديرية تربية ديالى- العراق، عينة الدراسة: ١٠٠ مدرس ومدرسة من جميع مدرسي الكيمياء في مركز قضاء بعقوبة التابع لمحافظة ديالى، منهج الدراسة: المنهج الوصفي الارتباطي، ادوات الدراسة: مقياس للممارسات التأملية واستخدمت فيها استبانة تضمنت ٣٩ فقرة في ثلاث مجالات-

من تقويم ما يعرض عليهم وفحص ما يطرح من معلومات التعليمية المسموعة أو المقروءة أو المرئية، ومعرفة المقبول وغير المقبول منها والتمييز بين الأفكار التعليمية المفيدة والأفكار المشوهة الغير مفيدة، ولعل الأهمية العظمى للتدريب على التفكير التقويي تكمن في اكتساب القدرة على حل المشكلات والتكيف في جميع مجالات الحياة وتحقيق الأهداف المرسومة بكفاءة عالية، وان استخدام مهارات التفكير العليا في المدارس أمر في غاية الأهمية من اجل تفعيل دور المدرسة ورفع مستوى التعليم فيها. (ابو جادو، 2009، 6)

2- سمات التفكير التقويي:

- 1- تحديد جوهر القضية المطروحة
 - 2- توقع النتائج.
 - 3- وضع خطط احتياطية.
 - 4- فصل الآراء عن الحقائق.
 - 5- التثبت من مصداقية مصدر المعلومة. (Hsieh&Chen, 2012, 77)
- اما عوامل تنمية التفكير التقويي فهي:
- 1- النقد العلمي وعدم الانقياد للآراء الشائعة التي بتناقضها الناس.
 - 2- عدم التعصب لوجهة النظر الخاصة وتقبل وجهات نظر الآخرين.
 - 3- الابتعاد عن أخذ وجهات النظر المتطرفة.
 - 4- التمسك بالمعاني الموضوعية وعدم الانقياد لمعان عاطفية.
 - 5- عدم القفز إلى النتائج. (زياد، 2004، 14)
- #### 3- معايير التفكير التقويي:

- 1- الوضوح: أن تكون العبارة واضحة وإذا لم تكن العبارة واضحة فلن يستطيع المدرس فهمها ولا معرفة مقاصد المتكلم، ومن ثم لن يكون بمقدوره الحكم عليها بأي شكل من الأشكال.
- 2- الدقة: أي استيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان.

بوصفها وصفا دقيقا من أجل الوصول إلى استنتاجات تسهم في التطوير والتغيير. (الزامل وآخرون، 2009، 239)

1- مجتمع البحث: (Research population) يقصد بمجتمع البحث جميع مفردات السمة أو الظاهرة أو المتغير للظاهرة المراد دراستها ضمن حدود معينه (العجيلي وآخرون، 2001، 25) ، ويتكون مجتمع البحث الحالي من جميع مدرسو ومدرسات مادة التاريخ في المدارس الاعدادية والثانوية التابعة لمديرية تربية محافظة القادسية والبالغ عددهم 355 مدرساً ومدرسةً.

2- عينة البحث: (Research sample) تعرف عينة البحث بأنها جزء من المجتمع الذي تجرى عليه الدراسة ويتم اختيارها وفق قواعد خاصه لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (قطاوي، 2011، 35)، واختار الباحث عينة البحث بأسلوب العينة العشوائية البسيطة، وفي هذا البحث تم اختيار 15 مدرساً ومدرسةً من مجتمع البحث الأصلي كعينة استطلاعية، واختيار 100 مدرساً ومدرسةً كعينة تحليل احصائي واختيار 100 مدرساً ومدرسةً كعينة بحث أساسي.

ثانياً: بناء أداتي البحث.

تحقيقاً لأهداف البحث تطلب اعتماد أداتين أحدهما لقياس الممارسات التأملية، وأخرى لقياس التفكير التقويبي.

الأداة الأولى/ مقياس الممارسات التأملية: تبنى الباحث مقياس (ابو سلطان وابو عسكر، 2017) والمتكون من أربع مجالات تقيس مجتمعة بعضها مع بعضها الآخر الممارسات التأملية وهي (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والنمو المهني).

أ- تحديد الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس الممارسات التأملية عند مدرسي ومدرسات التاريخ في المرحلة الاعدادية.

ب- الصيغة الأولية للمقياس: يتألف هذا المقياس من 40 فقرة موزعة على أربعة مجالات سابقة الذكر، إذ يتكون كل مجال من عشر فقرات ووضع خمس بدائل للإجابة أمام كل فقرة وهي (تنطبق عليّ تماماً، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق

مقياس للثقافة التربوية واستخدمت فيها استبانة تضمنت ٤٠ فقرة في أربع مجالات، الوسائل الاحصائية: برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS-26)- ومربع كاي لجنس المطالعة- والاختبار التائي للعينتين المستقلتين- واختبار التائي للعينة والواحدة- ومعامل الارتباط لبيرسون- والفاكورنباخ- والتحليل لتباين ثنائي، النتائج: امتلاك مدرسي الكيمياء للممارسات التدريسية التأملية والثقافة التربوية - لا تتأثر الممارسات التدريسية التأملية بمتغير الجنس وتتأثر بمتغير سنوات الخدمة ولصالح مدرسي الكيمياء الذين لديهم خدمه أكثر من ١٥ سنه - توجد علاقه طرديه بين الممارسات التدريسية التأملية والثقافة التربوية عند مدرسي الكيمياء.

ثانيا : دراسات سابقة تناولت التفكير التقويبي.

قصي هادي ذرب البديري، 2021: "فاعلية ثلاث نماذج من النظرية البنائية الاجتماعية في التحصيل والتفكير التقويبي لدى طلاب الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ" المتغيرات: ثلاث نماذج للنظرية البنائية الاجتماعية – والتفكير التقويبي , هدف الدراسة: التعرف على النماذج نظرية البنائية الاجتماعية تبيان اثرها على في التحصيل وكذلك التفكير التقويبي لدى طلاب الصف الرابع الادبي, مكان الدراسة: المدارس الثانوية لمديرية تربية محافظة القادسية, عينة الدراسة: 90 طالب في المدارس الاعدادية , منهج الدراسة: المنهج التجريبي, ادوات الدراسة: اختبار التحصيلي – ومقياس التفكير التقويبي, الوسائل الاحصائية: برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS), النتائج: توصل الباحث الى ان هناك تأثير بالتدريس للنظرية البنائية الاجتماعية على التحصيل وكذلك التفكير التقويبي.

الفصل الثالث: منهجية البحث واجراءاته

اولاً: منهج البحث: Methodology Of Research

المنهج المستخدم في البحث الحالي هو المنهج الوصفي الارتباطي، ويُعرف المنهج الوصفي بأنه احد مناهج البحث العلمي الذي يدرس الظاهرة موضع البحث كما هي في واقعها ويهتم

- القوة التمييزية: إن هذا الإجراء ضروري للتمييز بين الأفراد في الصفة المقاسة، وضرورة إبقاء الفقرات ذات القوة التمييزية في الصورة النهائية للمقياس واستبعاد الفقرات غير المميزة أو تعديلها من جديد، وبذلك يكون الهدف الرئيس من تحليل الفقرات هو الإبقاء على الفقرات الجيدة أو اتخاذ قرار بشأن تعديل أو حذف الفقرات الضعيفة (Kubiszyn & Gary, 2013, 228) , ولاستخراج القوة التمييزية قام الباحث باتباع الخطوات التالية:

- 1- إيجاد لكل استمارة درجة الكلية بعد تصحيحها.
- 2- ترتيب الدرجات الكلية ترتيباً تنازلياً بعد استخراجها.
- 3- اختيار النسبة 27% لتمثل المجموعة العليا والنسبة 27% لكي تمثل المجموعة الدنيا.
- 4- وبعد ان تم التطبيق بالنسبة للاختبار التائي (t-Test) للعينيتين المستقلتين لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط الدرجات للمجموعتين العليا والمجموعة الدنيا لكل فقرة من الفقرات، وبواسطة هذه الخطوة تبين إن الفقرات كلها دالة إحصائية، وذلك لأن قيمتها التائية المحسوبة هي أكبر من القيمة التائية الجدولية والتي بلغت 1,96 وبالتالي اتضح ان جميع الفقرات كانت ذات دالة إحصائية وهذا يعني إنها مميزة والجدول (1) يوضح ذلك.

عليّ نادراً، لا تنطبق عليّ مطلقاً) يختار منها المستجيب حسب ما ينطبق عليه أو يجده مناسباً من سلوكه .

ج- إعداد تعليمات المقياس: حرص الباحث في إعداد تعليمات المقياس إن تكون واضحة وسهلة الفهم، فضلاً عن تنبيه المستجيب لعدم وجود أجابه صحيحة أو خاطئة كذلك الإشارة بأنه لا حاجة لذكر الاسم، وان الإجابة لن يطلع عليها سوى الباحث وهي لأغراض البحث العلمي.

د- التطبيق الاستطلاعي الاول: من اجل التعرف ما مدى الوضوح بالنسبة لفقرات المقياس من جانب الصياغة والمعنى، وما مدى الوضوح في بدائله المختلفة وتعليماته والكشف عن ما فيه من فقرات غير الواضحة او غامضة من اجل تعديلها وحساب المتوسط الزمني المستغرق للإجابة فقد طبق المقياس على عينة عشوائية بلغ عددها 15 مدرس و مدرسة، وقد تمت الاجابة بوجود الباحث بنفسه، وقد تبين له إن الفقرات جميعها للمقياس واضحة وتعليماته كانت مفهومة لأفراد العينة.

هـ- التحليل الاحصائي لفقرات المقياس: قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة تكونت من 100 مدرساً ومدرسةً اختيروا بالطريقة العشوائية، وقد تم التحقق من القوة التمييزية للفقرات والاتساق الداخلي لها وكما يلي:

جدول (1) نتائج الاختبار التائي للعينتين المستقلتين للدلالة على تمييز فقرات مقياس الممارسات التأملية

قيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت	قيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
6.65	0.68	2.22	0.92	4.63	21	7.68	0.77	2.61	0.87	3.80	1
7.67	0.82	3.93	0.90	4.20	22	6.98	0.66	2.63	0.98	3.93	2
9.33	0.91	2.80	0.70	3.37	23	5.85	1.05	2.80	0.84	3.10	3
8.07	0.97	2.61	0.86	4.24	24	8.25	0.67	2.61	0.99	4.15	4
5.45	1.09	2.83	0.84	4.00	25	7.19	0.96	2.68	0.88	4.15	5
5.84	1.13	2.85	0.85	4.15	26	5.75	0.88	2.65	1.07	4.10	6
5.83	0.96	2.85	0.97	4.10	27	6.03	0.76	2.78	1.05	4.00	7
7.63	1.00	2.61	0.94	4.24	28	4.88	0.78	2.88	1.05	3.88	8

7.73	1.00	2.33	0.82	3.98	29	6.89	0.90	2.71	0.99	4.15	9
2.54	1.03	2.71	0.89	4.10	30	6.73	1.00	2.49	1.13	4.07	10
6.89	0.03	2.71	0.89	4.17	31	5.70	0.97	2.76	0.91	4.15	11
7.09	1.03	2.91	0.79	4.15	32	6.03	0.76	2.66	1.01	3.85	12
5.11	0.96	2.93	0.99	4.02	33	5.34	1.00	2.32	0.22	3.80	13
8.67	0.93	2.51	0.80	4.17	34	6.16	1.00	2.61	1.01	3.98	14
7.97	1.05	2.91	0.88	4.22	35	5.26	0.90	2.88	0.99	3.98	15
8.21	1.06	2.66	0.83	4.39	36	5.42	0.89	2.61	1.02	3.76	16
8.77	0.85	2.73	0.71	4.41	37	6.67	0.90	2.46	0.99	3.85	17
9.48	0.87	2.44	0.76	4.15	38	5.58	1.10	2.54	1.00	3.83	18
6.95	1.85	2.68	0.87	4.00	39	5.16	1.02	2.54	0.12	3.59	19
6.33	0.74	2.59	1.08	3.88	40	3.32	1.11	2.85	1.09	3.66	20

- ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية: استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معاملات الارتباط بين درجات افراد العينة على الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وتبين إن القيم التائية المحسوبة لمعاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية

جدول (2)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الممارسات التأملية

الدلالة التائية للارتباط	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	ت	الدلالة التائية للارتباط	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	ت
8.151	0.574	21	3.244	0.256	1
6.559	0.413	22	7.979	0.547	2
6.587	0.470	23	8.135	0.565	3
7.902	0.543	24	8.159	0.556	4
6.945	0.485	25	5.909	0.436	5
5.727	0.425	26	6.623	0.477	6
6.545	0.473	27	6.244	0.455	7
5.364	0.402	28	7.998	0.658	8
6.306	0.459	29	8.624	0.587	9
6.891	0.487	30	7.307	0.514	10
6.484	0.499	31	8.315	0.563	11
5.385	0.404	32	8.515	0.572	12
6.621	0.478	33	6.395	0.464	13
6.627	0.477	34	8.512	0.572	14

6.095	0.447	35	7.410	0.519	15
6.056	0.446	36	8.988	0.608	16
6.933	0.410	37	10.628	0.639	17
5.790	0.429	38	9.653	0.620	18
6.079	0.426	39	7.671	0.532	19
2.559	0.309	40	6.736	0.483	20

- ثبات المقياس: (Reliability Scale) ان الثبات لأي مقياس يتمثل على الدقة التي يمتلكها للمقياس، ويشير هذا الى القدر الثقة التي يمكن إن نعرفها من في النتائج، ويعد هذا أيضا من الخصائص المهمة السايكومترية في قياس ما نريد قياسه في صورة منتظمة (علام، 2000، 131)، ولغرض استخراج ثبات مقياس الممارسات التأملية استعمل الباحث معادلة الفا كرونباخ (Cronbach's alpha coefficient)، إذ بلغ معامل الثبات 0,84، وهذا مؤشر جيد على ثبات المقياس، حيث يؤكد كرونباخ على إن المقياس الذي يكون معامل ثباته عاليا هو مقياس جيد ودقيق. (Cronbach, 1964: 298).

- مقياس الممارسات التأملية بصيغته النهائية: تألف مقياس الممارسات التأملية بصيغته النهائية من 40 فقرة، موزعة على أربعة مجالات هي: التخطيط 10 فقرة، والتنفيذ 10 فقرة، والتقويم 10 فقرة، والنمو المهني 10 فقرة، وكل فقرة لها خمسة بدائل هي: (تنطبق عليّ تماما، تنطبق عليّ غالبا، تنطبق عليّ أحيانا، تنطبق عليّ نادرا، لا تنطبق عليّ ابدا)، ووضع متدرج خماسي أمام كل فقرة من فقرات المقياس، (1,2,3,4,5) للفقرات الايجابية و(5,4,3,2,1) على التوالي للسلبية، وبحسب البدائل حيث يختار المجيب بديلا واحدة من البدائل الخمسة في كل فقرة و إن اعلى درجة 200 هي درجة، وأقل درجة هي 40 درجة، وبمتوسط فرضي يبلغ 120*.

الاداة الثانية/ مقياس التفكير التقويي:

- صدق المقياس: (The validity of scale) يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب مراعاتها في بناء المقاييس النفسية، والمقياس الصادق هو المقياس الذي يحقق الوظيفة التي وضع من اجلها بشكل جيد والدرجة التي يكون فيها قادراً على تحقيق أهداف محددة. (معمرية، 2009، 153)

1- الصدق الظاهري: (Face Validity) يعد أي اختبار صادقا من خلال كفايته في قياس ما وضع لأجله ويُستخرج الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس على بعض من المتخصصين والخبراء في مجال طرائق تدريس الاجتماعيات والقياس والتقويم، لتحديد ما مدى مناسبة الفقرة للصفة التي تقيسها، وذلك من اجل التأكد من السلامة في الصياغة اللغوية للفقرات ومدى وضوحها وشمولها، وما مدى تمثيل هذه الفقرات للمجال الذي نرغب في قياسه، وتعديل ما ينبغي من الفقرات سواء كان ذلك بالحذف أو التغيير أو بالإضافة، وعليه أبدى هؤلاء ملاحظاتهم على الفقرات في المقياس، واستخدم الباحث مربع (كاي) لكي تكون وسيلة إحصائية لمعرفة نسبة الموافقين من غير الموافقين، وبهذا فأن الفقرات البالغة ٤٠ فقرة، قد نالت على اتفاق الخبراء بنسبة البالغة 86% وبهذا يكون المقياس قد تحقق الصدق الظاهري له.

2- صدق البناء: (construct Validity) تحقق الباحث من هذا الصدق من خلال معرفة القوى التمييزية للفقرات والاتساق الداخلي المتمثل بارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس كما مر توضيحه مسبقا.

ذات الخصائص الجيدة، وهذا بدوره يؤدي الى صدق المقياس وثباته.

- القوة التمييزية للفقرات: إن هناك علاقة قوية بين دقة المقياس والقوة التمييزية للفقرات وضرورة إبقاء الفقرات ذات القوة التمييزية في الصورة النهائية للمقياس واستبعاد الفقرات غير المميزة أو تعديلها من جديد (الزامي وآخرون, 2009, 374), ويعد أسلوب المجموعتين الطرفيتين من أكثر الأساليب المستعملة في المقاييس النفسية لحساب القوة التمييزية لكل فقرة ، ويهدف تحليل فقرات المقياس على وفق هذا الأسلوب طبق الباحث المقياس على عينة التحليل الإحصائي البالغة 100 مدرساً ومدرسة، وإيجاد الدرجة الكلية لكل استمارة ثم ترتيب الدرجات الكلية التي استخرجت تنازلياً، وقد اختير النسبة تمثل 27% من العليا لتمثل من المجموعة العليا 27% لكي تمثل الدنيا، ثم تم تطبيق اختبار (t - Test) للعينتين المستقلتين من أجل اختبار الدلالة للفروق بين متوسطات الدرجات للمجموعة العليا والمجموعة والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس، من أجل مقارنة القيمة t المحسوبة لكل فقرة بمقارنتها بالقيمة الجدولية، والتي تبلغ 1,96 عند المستوى دلالة 0,05 وبالدرجة حرية تبلغ 148، ومن خلال هذه الخطوة اتضح للباحث إن الفقرات جميعها دالة إحصائياً، لأن قيمتها t المحسوبة هي أكبر من القيمة الجدولية لها وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة تمييز فقرات مقياس التفكير التقويي

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		ت	قيمة التائية المحسوبة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة التائية المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	2.49	0.34	2.02	0.88	21	8.02	3.10	1.14	1.71	0.78	5.45
2	3.63	1.92	2.02	0.94	22	7.54	3.73	1.05	3.20	1.98	2.99
3	3.59	0.32	2.00	0.84	23	6.16	3.39	1.05	1.90	1.04	6.45
4	3.34	1.15	1.93	0.88	24	6.25	3.10	0.09	2.10	0.89	4.83
5	3.22	1.04	1.93	0.93	25	5.93	3.05	1.07	1.00	0.74	5.15
6	3.02	1.06	4.00	0.77	26	4.76	3.17	1.14	2.27	1.07	3.69

أ- تحديد الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس التفكير التقويي عند مدرسي ومدرسات التاريخ المرحلة الاعدادية وعليه تم بناء المقياس على وفق الخطوات الآتية:

ب- الصيغة الأولية للمقياس: اعتمد الباحث أسلوب البدائل المتدرجة في بناء المقياس، بوضع تدرج خماسي لتقدير الاستجابات على فقرات المقياس ، على شكل بدائل هي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وهذا يعني وضع عدة بدائل للمستجيب ليختار أكثرها انطباقاً عليه.

ج- إعداد تعليمات المقياس: وضع الباحث التعليمات المناسبة التي توضح للمستجيب كيفية الإجابة عن فقرات المقياس.

د- التطبيق الاستطلاعي الأول: للتعرف على مدى وضوح تعليمات المقياس وفقراته لعينة البحث من أجل الكشف عن الفقرات الغامضة وغير الواضحة وحساب متوسط الزمن المستغرق في الإجابة طبق الباحث المقياس على عينة عشوائية بلغ عددها 15 مدرساً ومدرسة، من مدارس الاعدادية والثانوية اختبروا عشوائياً، وقد تبين للباحث إن فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة ومفهومة لأفراد العينة.

هـ- التحليل الإحصائي لفقرات المقياس: تعد هذه العملية من الخطوات الأساسية في بناء أي مقياس، وذلك للكشف عن الخصائص السيكومترية للفقرات التي تساعد في اختيار الفقرات

4.72	1.05	2.08	1.18	3.24	27	6.70	0.76	1.85	1.12	3.27	7
3.64	1.01	3.15	0.83	3.90	28	4.55	1.05	3.12	0.76	4.02	8
5.33	0.83	1.98	1.09	2.10	29	5.67	0.89	1.95	1.21	3.07	9
3.57	1.00	2.10	1.16	3.95	30	6.64	0.77	1.90	1.24	3.37	10
6.52	0.72	1.76	1.14	3.12	31	5.88	0.79	1.93	1.35	4.37	11
5.54	0.95	2.00	0.96	3.07	32	5.54	0.84	2.05	0.16	3.27	12
2.91	0.94	2.10	1.17	2.78	33	5.21	0.91	1.80	1.18	3.75	13
5.01	0.94	2.02	1.11	3.15	34	3.51	0.90	2.12	1.32	3.00	14
4.00	0.42	2.10	1.12	2.00	35	4.42	1.05	3.45	0.95	3.43	15
2.98	0.94	3.51	0.75	3.43	36	8.31	0.69	1.85	1.05	3.49	16
5.48	0.93	1.88	1.21	3.34	37	7.32	0.72	1.68	1.10	3.27	17
3.61	0.97	3.24	0.99	4.02	38	2.92	0.87	2.80	0.97	2.95	18
4.83	0.79	1.98	1.18	3.05	39	3.43	1.05	1.80	1.15	2.85	19
5.84	0.82	2.15	1.19	3.46	40	4.69	0.86	3.17	0.87	3.88	20

- درجة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية : ومن ايجاد يجاد معامل الارتباط بين الدرجة بالنسبة لكل فقرة من الفقرات ودرجة كل المقياس, استخدم الباحث معامل الارتباط لبيرسون, وباستخدام البيانات المستخرجة نفسها التي اخضعها الباحث للتحليل الإحصائي بأسلوب المجموعتين الطرفيتين, ثم حساب دلالة

جدول (4)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التفكير التقويي

الدلالة التائية للارتباط	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	ت	الدلالة التائية للارتباط	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	ت
8.22	0.56	21	2.27	0.19	1
6.44	0.47	22	2.11	0.17	2
5.503	0.570	23	3.02	0.21	3
4.86	0.37	24	3.82	0.30	4
6.19	0.45	25	3.45	0.27	5
4.32	0.33	26	9.25	0.60	6
7.54	0.53	27	8.97	0.59	7
6.61	0.48	28	5.86	0.43	8
5.05	0.38	29	7.19	0.51	9
6.16	0.45	30	5.93	0.44	10
6.56	0.47	31	6.61	0.48	11

5.68	0.42	32	7.80	0.54	12
5.61	0.42	33	6.61	0.48	13
6.46	0.47	34	8.46	0.57	14
5.73	0.43	35	6.81	0.49	15
5.62	0.42	36	7.92	0.54	16
6.40	0.46	37	5.52	0.41	17
6.09	0.45	38	7.01	0.50	18
6.49	0.47	39	8.09	0.55	19
4.29	0.33	40	9.18	0.60	20

2-صدق البناء: يقصد به السمات السيكلوجية التي تنعكس أو تظهر مقياس ما لتحقيق صدق البناء، ويمثل البناء السمة السيكلوجية أو خاصية أو صفة لا يمكننا ملاحظتها مباشرة، وانما يتم الاستدلال عليها بواسطة مجموعة من السلوكيات التي ترتبط بها، ويطلق على هذا النوع من الصدق أحياناً بصدق المفهوم أو صدق التكوين الفرضي، لأنه يعتمد على التحقق تجريبياً من مدى تطابق درجات المقياس مع الخاصية المقاسة (Brown, 1983,27)، وتعد أساليب تحليل الفقرات من مؤشرات هذا النوع من الصدق، وبناء على ذلك تحقق الباحث من صدق البناء من خلال ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

- ثبات المقياس: (Relbilty Scale) ولغرض التحقق من ثبات المقياس اعتمد الباحث معادلة Cronbach's alpha (coefficient)، أذ بلغ معامل الثبات 0.88، وهذا مؤشر جيد على ثبات المقياس، حيث يؤكد كرونباخ على إن الاختبار الذي يكون معامل ثباته عالياً هو مقياس جيد ودقيق. (Cronback, 1964, 298).

-مقياس التفكير التقويي بصيغته النهائية، تألف مقياس التفكير التقويي بصيغته النهائية من 40 فقرة كل فقرة لها خمسة بدائل المذكورة سابقاً وأوزان هذه البدائل في (1,2,3,4,5) من أعلى درجة إلى أدنى درجة حسب البدائل حيث

- صدق المقياس: The validilty of scale يعد الصدق المقياس إحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحيته ، وللصدق أنواع متعددة، ولكل نوع من هذه الأنواع مؤشرات تدل على تحققه وقد توصل الباحث الى مؤشرات لصدق مقياس التفكير التقويي على مؤشرين هما الصدق الظاهري وصدق البناء.

1- الصدق الظاهري: يعد أي اختبار صادقاً من خلال كفايته في قياس ما وضع لأجله ويُستخرج الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لتحديد مدى ملائمة فقراته للصفة المقاسة، لذا عرض المقياس على مجموعة من المختصين في الطرائق والقياس والتقويم، وذلك من أجل التأكد من السلامة الكلية لصياغة الفقرات وما مدى شمولها وضوحها و تمثيلها للفقرات في المجال الذي ترغب في قياسه ومن أجل تعديل ما يجب أن يعدل من الفقرات سواء كان ذلك بالحذف أو بالتغيير أو الإضافة، وعليه أبدى المختصين ملاحظاتهم على هذه الفقرات في المقياس، واستخدم الباحث مربع (كاي) لتكون وسيلة إحصائية مناسبة لاستخراج نسبة الموافقين، وعليه فأن الفقرات البالغة ٤٠ فقرة قد حازت على اتفاق الخبراء بنسبة 87% وهذا كله يكون قد تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس.

للمقياسين، الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample T-test) لاختبار الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات افراد عينة البحث".

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

اولاً: عرض النتائج وتفسيرها: Presentation and interpretation of results

1- الممارسات التأملية لدى مدرسي مادة التاريخ: لأجل تحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق مقياس الممارسات التأملية على عينة من المدرسين والمدرسات بلغت 100 مدرس ومُدرسة , ومن ثم تحليل اجاباتهم فتبين إن المتوسط الحسابي للعينة هو 139,323 وبانحراف معياري مقداره 22,493 واستعمل الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة, وتبين إن القيمة التائية المحسوبة 14,287 وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة 1,96 عند مستوى دلالة 0,05 ودرجة حرية 198 وهذه النتيجة تشير إلى أن مدرسي مادة التاريخ لديهم ممارسات تأملية. جدول (5) يوضح ذلك

جدول (5)

الاختبار التائي لعينة واحدة يبين مستوى الممارسات التأملية

لدى مدرسي مادة التاريخ

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	الجدولية	الدالة
100	139.323	22.493	14.287	1.96	دالة

من ملاحظة جدول (5) يتبين إن القيمة التائية الجدولية كانت دالة احصائياً مما يعني إن المدرسين لديهم ممارسات تأملية, وقد يعود امتلاك المدرسين للممارسات التأملية الى الانفتاح الفكري والتقدم التكنولوجي ووسائل التواصل الاجتماعي, ومتابعتهم ومشاركة الكثير منهم في دورات تدريبية وندوات علمية.

2- الممارسات التأملية لدى المدرسين حسب متغير الجنس: بلغت القيمة الفائية المحسوبة للجنس 3,183 وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجتي حرية

يختار المجيب بديلاً واحدة من البدائل الخمسة في كل فقرة ايجابية من ضمن الفقرات الاربعين واعطيت الدرجات (5,4,3,2,1) للفقرات السلبية الموجودة ضمن فقرات المقياس , وأن اعلى درجة يمكن إن يحصل عليها المدرس أو المدرسة هي 200 درجة, وأقل درجة هي 40 درجة.

ثالثاً: التطبيق النهائي.

قام الباحث بعد إن تم التأكد من صلاحية الاداتين بتطبيقهما على عينة البحث الأساسية البالغة 100 مدرس ومدرسة من مدارس مديرية تربية محافظة القادسية, وبعد توزيع استمارات المقياسين على المدرسين, طلب منهم تدوين البيانات على ورقة الاجابة بعد شرح كيفية الاجابة عن فقرات المقياسين واعطاءهم مثلاً توضيحياً, وان اجاباتهم ستكون سرية ولن يطلع عليها سوى الباحث, وبعد انتهاء المدرسين من اجاباتهم جمعت استمارات المقياسين ورتبت الاستمارات ليتسنى سهولة تصحيح ومعالجة البيانات احصائياً لاستخراج النتائج.

رابعاً: الوسائل الإحصائية.

استعمل الباحث الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وبرنامج (Microsoft Excel) لحساب "مربع كاي (Chi-Square) لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق لآراء المحكمين حول صلاحية فقرات المقياسين, الاختبار التائي (Independent-Samples t-Test) لعنيتين مستقلتين لإيجاد القوة التمييزية بطريقة المجموعتين الطرفيتين لفقرات المقياسين, معامل ارتباط بيرسون (Correlation Coefficient Persons) لإيجاد القوة التمييزية بطريقة علاقة الفقرة بالمجموع الكلي لفقرات المقياسين, معادلة ألفا - كرونباخ (Alpha-Cronback Coefficient) لإيجاد قيمة معامل الثبات لمقياسي الممارسات التأملية والتفكير التقويي, تحليل التباين الثنائي (Two-way ANOVA) لمعرفة الفروق بين متغيري الجنس وسنوات الخدمة

عالية على تفهم تنوع الأحداث والاستفادة من المعلومات المتاحة وتجعلهم قادرين على تنوع مصادر معارفهم.

4- التفكير التقويي لدى المدرسين حسب متغير الجنس: بلغت القيمة الفائية المحسوبة لمتغير الجنس 3,651 وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجات حرية 1 - 198 والبالغة 3,84 مما يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التقويي عائدة الى متغير الجنس، ويعلل الباحث هذه النتيجة بسبب تشابه تعليمات وظروف ومناخات العمل لدى كلا النوعين فهم يُدرّسون نفس المواد الدراسية ويخضعون لنفس التعليمات المدرسية وغالباً ما يخضعوا لنفس برامج التطوير المهني، وميولهم العلمية المتشابهة ونفس أسلوب تفكيرهم.

5- التعرف على العلاقة الارتباطية بين الممارسات التأملية والتفكير التقويي: للتحقق من هذا الهدف فقد استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون بين الممارسات التأملية والتفكير التقويي، فبلغت قيمته المحسوبة 0,887 ثم قام الباحث بحساب دلالة معامل الارتباط وذلك باستخدام قانون الدلالة التائية للارتباط فبلغت 8,601 وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة 0,05 ودرجة حرية 198 والبالغة 1,96، وكما موضح في جدول (7).

جدول (7)

العلاقة الارتباطية بين الممارسات التأملية والتفكير التقويي

لدى مدرسي مادة التاريخ

العينة	قيمة معامل الارتباط	الدلالة التائية	الدلالة
100	0,887	8,601	دالة

من ملاحظة النتائج في جدول (7) يتضح إن هناك علاقة دالة إحصائية بين متغير الممارسات التأملية ومتغير التفكير التقويي وهي علاقة طردية، ويعلل الباحث هذه النتيجة ان المدرس المتأمل هو القادر على مواجهة الصعوبات والعراقيل الشخصية

1 - 198 والبالغة 3,84 مما يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التقويي عائدة الى متغير الجنس، ويمكن تفسير هذه النتيجة إن الذكور والاناث لهم نفس الالتزام بالتخطيط واستخدام أشكال متنوعة من اساليب واستراتيجيات التقويم النظرية والعملية، وحضور الدورات التدريبية ودروس العمل.

3- التفكير التقويي لدى مدرسي مادة التاريخ : لأجل تحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق مقياس التفكير التقويي على عينة من المدرسين والمدرسات بلغت 100 مدرس ومُدرسة ومن ثم تحليل اجاباتهم فتبين إن المتوسط الحسابي للعينة هو 146,659 وبانحراف معياري مقداره 20,871 واستعمل الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة وتبين إن القيمة التائية المحسوبة 18,821 وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة 1,96 عند مستوى دلالة 0,05 ودرجة حرية 198 وهذه النتيجة تشير إلى أن مدرسي مادة التاريخ للمرحلة الإعدادية لديهم تفكير تقويي، و جدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة يبين التفكير التقويي لدى

مدرسي مادة التاريخ

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	الجدولية	الدلالة
100	146,659	20,871	18,821	1,96	دالة

ويعزى ذلك إلى طبيعة القدرات العقلية وطبيعة التفكير لدى مدرسي التاريخ إذ يرتبط التفكير التقويي بعمليات التفكير التي يتباين الناس في امتلاكها، وان طبيعة المرحلة التي يمر بها المدرسون تعكس مستويات جيدة من الخبرات التي تنعكس بشكل مباشر على مستويات التفكير التقويي، أي انهم يمتلكون القدرة على تغيير افكارهم ويتقبلون افكار الآخرين وكذلك الخبرة تساعد المدرس على ممارسة مهارات تفكيرية من خلال ما يواجهه من مواقف خلال عملية التدريس، أي انهم سوف يتميزون بقدرة

استكمالاً للبحث يقترح الباحث اجراء الدراسات الاتية:

- 1- اجراء مزيد من الدراسات التربوية حول مستوى الممارسات التأملية والتفكير التقويي في مختلف المؤسسات التربوية.
- 2- اجراء دراسة ارتباطية حول مستوى الممارسات التأملية لدى مدرسي مادة التاريخ وعلاقتها بجودة التعليم.
- 3- اجراء دراسات للممارسات التأملية والتفكير التقويي لدى مدرسي ومدرسات في اختصاصات اخرى.
- 4- اجراء دراسة لتقصي معوقات تطبيق الممارسات التأملية والتفكير التقويي.

الاحالات الواردة في البحث

* وقد تم استخراج المتوسط الفرضي عن طريق جمع أعلى درجة في المقياس هي 200 درجة مع اقل درجة في المقياس وهي 40 درجة مقسوما على 2 فكان الناتج 120.

المصادر

المصادر العربية Arabic References

- ابراهيم، مجدي عزيز (2006): موسوعة المناهج التربوية وعلاقتها بالتطوير المهني الذاتي، مكتبة انجالو المصرية، القاهرة.
- ابوجادو، صالح محمد علي (2009): علم النفس التربوي، دار المسرة للنشر والتوزيع عمان، الاردن.
- ابو سلطان، عبد النبي فتحي، وأبو عسكر، محمد فؤاد (2017): الممارسات التأملية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة شمال غزة، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، م 7، عدد 4.
- امين، هنادي ياسين (2021): الممارسات التدريسية التأملية وعلاقتها بالثقافة التربوية لدى مدرسي الكيمياء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية (ابن الهيثم) قسم العلوم التربوية والنفسية، جامعة بغداد.

والمهنية وحلها من خلال فهم المواقف بشكل مغاير للمألوف حتى وإن بدت متشابهة، ثم اعتبارها مشكلة بحاجة إلى حل بطريقة خارجة عن نطاق المعرفة المهنية وتقود هذه العملية المدرسين نحو التنوع في أنماط تعليمهم، وتمكنهم من استحداث بيئات تعليمية عادلة الامر الذي ينعكس إيجابا على مهارات التفكير التقويي.

ثانيا/ الاستنتاجات: Conclusion

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي تم التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

- 1- يمتلك مدرسو ومدرسات مادة التاريخ مستوى عالي للممارسات التأملية.
- 2- يمتلك مدرسو ومدرسات مادة التاريخ مستوى عالي للتفكير التقويي.
- 3- توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة بين الممارسات التأملية والتفكير التقويي لدى مدرسي ومدرسات مادة التاريخ.
- 4- لا تتأثر الممارسات التأملية لدى مدرسي ومدرسات مادة التاريخ بمتغير الجنس.
- 5- لا يتأثر التفكير التقويي لدى مدرسي ومدرسات مادة التاريخ بمتغير الجنس.

ثالثا/ التوصيات: Recommendation

من خلال الاستنتاجات التي تم التوصل إليها يوصي الباحث بالآتي

- 1- تحسين البيئة التربوية في جانبها المادي والمعنوي باستمرار من قبل مديريات التربية لتكون ملائمة فكريا وتقنيا لاستمرار تطبيق الممارسات التأملية.
- 2- الالتفات إلى دور التفكير التقويي وتوظيفه في التدريس بشكل فعال.
- 3- تطوير للخطط التربوية بأساليب قائمة على تنمية الممارسات التأملية والتفكير التقويي لدى مدرسي مادة التاريخ.

رابعا/ المقترحات: Suggestions

- بركات، زياد (2004): العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين.
- الثقفي، عبد الله دخيل الله عوض، خالد عبد الله حمد وعصفور، قيس نعيم سليم (2013): القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات أكاديميا والعاديات في جامعة الطائف، المجلة العربية لتطوير التفوق، مج 4، ع 6.
- جروان، فتحي (1999): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط1 ، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة.
- الحارثي، ابراهيم بن احمد مسلم (2009): انواع التفكير، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- حسن، سعاد جابر محمود (2013): برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الاسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ج 2، ع 7.
- الحفناوي ، عطية السيد و آخرون (2015): فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، عدد 186.
- خلف، امل السيد (2009): التدريس المصغر التأملي كوسيلة لتنمية بعض المهارات التدريسية لدى الطالبة العالمة، دراسات الطفولة، يوليو 2009.
- راضي، زهور جبار (2013): اثر انموذج التدريس التأملي لتطوير مهارات معلم التربية الفنية، مجلة كلية التربية الاساسية، مجلد (19)، العدد (80). جامعة بابل.
- رزوقي، رعد مهدي، سهى ابراهيم (٢٠١٥): التفكير وأنماطه التفكير العلمي التفكير التأملي التفكير الناقد التفكير المنطقي ، ط1، دار المسيرة، عمان، الاردن.
- الرشدي، فاطمة سحاب (2018): تقدير درجة استخدام الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة بريدة من وجهة نظرهم، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، 38.
- شاهين، محمد عبد الفتاح (2012): 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 2012 ، المجلد ١٤، العدد 2.
- عبد الجواد ،أحمد عبدالوهاب (2003): إصلاح التربية العلمية في ضوء معايير المعرفة المهنية لمعلمي العلوم، المؤتمر العلمي السابع نحو تربية علمية افضل، الجمعية المصرية للتربية العلمية المجلد الأول، القاهرة.
- عبد السلام، عبد الرحمن(2000): طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط2، دار المناهج للنشر، عمان، الاردن.
- عبد القوي، أشرف بهجات (2017): التدريس التأملي مدخل للتنمية المهنية، رابطة التربويين العرب، مصر.
- العجيلي ، صباح حسون (2001): مبادئ القياس والتقويم التربوي، ج 2 ، ط 2 ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- عفانة، عزو ، واللولو ، فتحية (2002): مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة التربية بالجامعة الاسلامية بغزة. مجلة التربية العلمية ، 5(1).

tool, Journal of Computing in Teacher Education, 23(1).

• Capobianco, M, (2007): A self-study of the role of Technology in Promoting Reflection and Inquiry-Based Science Journal of science Teacher Education, v18 n2 Apr.

• Carter, M.(2007): Creating Frameworks for Reflective Teaching, Exchange: The early childhood Leaders `Magazine since 1978, n177 ,p22-25 Sep- Oct 2007 ERIC (EJ777084).

• Collins ,John w. et. al. (2011): The Greenwood Dictionary of Education, 2 nd Edition, Greenwood, California, (U.S.A) .

• Ennis, H , Robert , (2004): Goals for critical thinking and subject specificity clarification and needed research , Education Researcher , Vol. 18.

• Farrell,T(2008):Reflective Practice in the professional Development of Teacher of Adult. English language learners. <http://www.teslontario.org/uploads/%20research/Reflective>.

• Ferraro,J.M.(2000): Reflective Practice an Professional Development. ERIC Digest: ED449120.

• Freeman, D. (2002): The hidden side of the work, teach. Teacher knowledge and learning to Language Teaching, 35 (1), 1-13. Retrieved at April 10, 2017 from.<http://sites.psu.edu/aplng587>.

• Hsieh, P. & Chen,N.S.(2012):Effects of reflective thinking in the process of designing software on students' learning performances. Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, 11(2), 88-99.

• Jasper,M.(2003): Beginning reflective practice, United Kingdom, Nelson Thornses.

• علام، صلاح الدين (2000): القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة ، القاهرة ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

• علي، فاطمة احمد (2018): الممارسات التأملية في برنامج اعداد معلمات اللغة للمرحلة الابتدائية، في كلية التربية بجامعة الكويت ودرجة استخدام الطالبات المعلمات لها في التدريس، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة الكويت.

• عمر، سعاد محمد (2009): فاعلية استخدام التدريس التأمل في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة دار المنظومة، المجلد 147.

• القواسمة، أحمد حسن، ومحمد أحمد ابو غزالة (2013): تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث، دار الصفا للنشر والتوزيع، عمان .

• قطامي، يوسف (2010): علم النفس التربوي والتفكير، دار حنين، عمان، الأردن.

• قطاوي، محمد ابراهيم (2011): طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الفكر ، ط1، عمان.

• معمريه، بشير (2009): مدخل لدراسة القياس النفسي، ط1، مكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر.

• مرهج، باسم حسين (2022): الممارسات التأملية لدى مدرسي مادة علم الأحياء للمرحلة الإعدادية وعلاقتها بالفتح الذهني، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القادسية.

المفلح، عبدالله (2007): دورة تنمية مهارات التفكير، وكالة كليات البنات، الرياض.

المصادر الاجنبية Foreign References

• Bryan,A.,& Recesso, A(2006) :Promoting reflection with a web-based video analysis

- Abujado, Saleh Muhammad Ali (2009): **Educational Psychology**, Dar Al-Masara for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
- Abu Sultan, Abdel Nabi Fathi, and Abu Askar, Muhammad Fouad (2017): Reflective practices of science teachers in the upper basic stage in North Gaza Governorate, **Palestine University Journal for Research and Studies**, Issue 7, No. 4.
- Afana, Ezzo and Lulu, Fathia (2002): The level of reflective thinking skills in field training problems among education students at the Islamic University of Gaza, **Journal of Scientific Education**, 5(1).
- Al-Budairi, Qusay Adi (2021): The effectiveness of three models of social constructivist theory in achievement and evaluative thinking, **unpublished doctoral thesis**, Al-Mustansiriya Mosque, Baghdad, Iraq.
- Al-Ajili, Sabah Hassoun (2001): **Principles of Educational Measurement and Evaluation**, vol. 2, 2nd edition, Dar Al-Fikr for Printing, Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
- Allam, Salah El-Din (2000): **Educational and psychological measurement and evaluation, its basics**, applications and contemporary trends, Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi for Printing and Publishing.
- Al-Rashidi, Fatima Sahab (2018): Estimating the degree of use of reflective practices among secondary
- Levesque, Stephane (2008): **Thinking Historically**, University of Toronto Press, Canada.
- Marchel. Corol A. (2004): Evaluating Reflection and Sociocultural Awareness in Service Learning Classes" Teaching of Psychology Vol. 13. No.2.
- Pellin,T,JAIN,J (2019).Reflective practice: An approach to developing self- knowledge. Research gate.
- Tillman, Linda C. (2003). Mentoring, Reflection and Reciprocal Journaling. Theory into Practice. Vol. 42, No.3.
- Wilkes, L& Ashmore L.(2014) :The reflective practitioner in propessional education. Available at 6/11/2018 from: <https://www.Palgrave.com/it/book/97811373995>.
- Abdel-Gawad, Ahmed Abdel-Wahab (2003): Reforming scientific education in light of professional knowledge standards for science teachers, **Seventh Scientific Conference Towards Better Scientific Education**. Egyptian Society for Scientific Education, Volume One, Cairo.
- Abdel-Qawi, Ashraf Bahgat (2017): **Reflective teaching is an introduction to professional development**, Arab Educators Association, Egypt.
- Abdel-Salam, Abdel-Rahman (2000): **General teaching methods and skills for implementing and planning the teaching process**, 2nd edition, Dar Al-Manhaj for Publishing, Amman, Jordan.

- Al-Hafnawi, Attia Al-Sayyid and others (2015): The effectiveness of a proposed training program based on microteaching in developing reflective teaching skills among student teachers in colleges of education, **Journal of Arab Studies in Education and Psychology**, No. 186.
- Amin, Hanadi Yassin (2021): Reflective teaching practices and their relationship to the educational culture of chemistry teachers, **unpublished master's thesis**, College of Education (Ibn al-Haytham), Department of Educational and Psychological Sciences, University of Baghdad.
- Barakat, Ziyad (2004): The relationship between reflective thinking and achievement among a sample of university students in light of some variables, **Journal of Educational and Psychological Sciences**, University of Bahrain.
- Ibrahim, Magdy Aziz (2006): **Encyclopedia of educational curricula and their relationship to self-professional development**, Anjaw Egyptian Library, Cairo.
- Hassan, Souad Jaber Mahmoud (2013): A program based on reflective teaching to develop teaching skills according to quality standards and modify the orientation of teaching theory among pre-service Arabic language and Islamic studies teachers in Egypt and Saudi Arabia, **International Specialized Educational Journal**, vol. 2, p. 7.
- school teachers in Buraidah Governorate from their point of view, **Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences - University of Babylon**, 38 Issue 5.
- Ali, Fatima Ahmed (2018): Reflective practices in the program for preparing language teachers for the primary stage, in the College of Education at Kuwait University and the degree to which female student teachers use them in teaching, **unpublished doctoral thesis**, College of Education, Kuwait University.
- Al-Thaqafi, Abdullah Dakhil Allah Awad, Khaled Abdullah Hamad and Asfour, Qais Naeem Salim (2013): Social values and their relationship to reflective thinking among academically excellent and average female students of the Special Education Department at Taif University, **Arab Journal for the Development of Excellence**, vol. 4, p. 6.
- Al-Harithi, Ibrahim bin Ahmed Muslim (2009): **Types of Thinking**, Al-Shaqri Publishing and Distribution Library, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.
- Al-Mufleh, Abdullah (2007): **Thinking skills development course**, Girls Colleges Agency, Riyadh.
- Al-Qawasmeh, Ahmed Hassan, and Muhammad Ahmed Abu Ghazaleh (2013): **Developing learning, thinking, and research skills**, Dar Al-Safa for Publishing and Distribution, Amman.

Basic Education, Volume (19), Issue (80). University of Babylon.

- Razouki, Raad Mahdi, Soha Ibrahim (2015): **Thinking and its types, scientific thinking, reflective thinking, critical thinking, logical thinking**. 1st edition. Dar Al Masirah. Ammaan Jordan.

Shaheen, Muhammad Abdel Fattah (2012): The reality of reflective practices of faculty members at Al-Quds Open University and their relationship to their attitudes toward self-professional development in light of some variables, **Journal of Al-Azhar University in Gaza**, Human Sciences Series 2012, Volume 14, Issue 2.

Reflective practices and their relationship to evaluative thinking among history teachers in the middle school

Alaa Hameed Mohsen AL- Naieli

General Directorate of Education Al-Qadisiyah

Abstract

The current research aims to identify the "reflective practices of history teachers and its relationship to evaluative thinking." The researcher relied on the descriptive relational approach. Teacher and school, and the researcher adopted the reflective practices scale, which consisted of (40) items, and put five alternatives to answer in front of each paragraph, which are (apply to me completely, apply to me often, apply to me sometimes, apply to me rarely, do not apply to me at all), and the second tool is the measure of thinking

- Khalaf, Amal Al-Sayed (2009): Reflective microteaching as a means of developing some teaching skills among female students, **Childhood Studies**, July 2009.
- Jarwan, Fathi (1999): **Teaching Thinking Concepts and Applications**, 1st edition, University Book House, United Arab Emirates.
- Merhej, Basem Hussein (2022): Reflective practices among middle school biology teachers and their relationship to open-mindedness, **unpublished master's thesis**, College of Education, Al-Qadisiyah University.
- Maamriya, Bashir (2009): **An Introduction to the Study of Psychometrics**, 1st edition, Al-Asriya Library for Publishing and Distribution, Egypt.
- Omar, Souad Muhammad (2009): The effectiveness of using reflective teaching in teaching philosophy on developing creative thinking and attitude toward the subject among first year secondary school students, **Dar Al Manzumah Magazine**, Volume 147.
- Qatami, Youssef (2010): **Educational Psychology and Thinking**, Dar Haneen, Amman, Jordan.
- Qatawi, Muhammad Ibrahim (2011): **Methods of Teaching Social Studies**, Dar Al-Fikr, 1st edition, Amman.
- Radi, Zahoor Jabbar (2013): The impact of the reflective teaching model to develop the skills of the art education teacher, **Journal of the College of**

The evaluation and the number of its paragraphs reached (40) five-graded paragraphs (often, always, sometimes, rarely, never), and the validity of the two tools was verified by presenting them to experts specialized in the methods of teaching sociology and measurement and evaluation. It reached (0.84) for reflective practices, and (0.88) for evaluative thinking. The researcher relied on the statistical bag for social sciences, SPSS, the Excel 2010 program, and the appropriate statistical means in analyzing the paragraphs of the two scales. The current research reached results, and through the results of the research, the researcher reached To the conclusions, in the light of the conclusions formulated recommendations and proposals.

Keywords: meditative practices, evaluative thinking.