اثر استراتيجية التأمل لدى طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الاجتماعيات والتفكير الاستدلالي لديهم

م.د. حامد جوده عداي العطواني
Hamid Goda aww3736 6@gmail.com
وزارة التربية/ مديرية تربية بغداد/ الرصافة الثانية

الملخص

يهدف البحث التعرف على اثر استراتيجية التأمل لدى طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الاجتماعيات والتفكير الاستدلالي لديهم، واعتمد الباحث المنهج التجريبي ذي التصميم التجريبي لمجموعتين متكافئتين، واختار الباحث قصدياً (متوسطة العطاء) بطريقة قصدية لدى مجتمع البحث الذي يمثل طلاب المدارس المتوسطة, والثانوية النهارية في مركز محافظة بغداد الرصافة/٢/اطراف شرق بغداد، للعام الدراسي (٢٠٢٤ – ٢٠٢٥), وذلك لغرض تطبيق التجربة وتكونت العينة من (٦٠) طالباً للصف الاول متوسط, واختار شعبة (ب) بطريقة عشوائية لتمثل المجموعة التجريبية بواقع (٣٠) طالباً, و شعبة (د) لتمثل المجموعة الضابطة بواقع (٣٠) طالباً, وقد كافأ الباحث إحصائياً بين المجاميع في التغيرات الآتية: العمر الزمني للطلاب، الذكاء،اختبار التفكير الاستدلالي).

فيما يتعلق بأداة البحث فقد قام الباحث ببناء اختبار التفكير الاستدلالي المكون من (٢٥) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، وتم التحقق من الصدق ومعامل التمييز والصعوبة وتم التحقق من ثباته وتم تطبيق التجربة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٤ /٢٠٢٥م) واستعمل الباحث الوسائل الاحصائية المناسبة لإظهار البيانات وظهرت النتيجة بتفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الاعتيادية في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي، وفي ضوء نتائج الـبحث أوصى الباحث بضرورة استعمال استراتيجية التأمل في انواع التفكير الاخرى، كما قدم الباحث بمجموعة من التوصيات والمقترحات، أبرزها اجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسية اخرى لكلا الجنسين وعلى متغيرات تابعة اخرى، وكذلك التعرف على اثر استراتيجية التأمل على متغيرات تابعة اخرى مثل التفكير المنتح، والدافع المعرفي، والاتجاه نحو المادة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التأمل، التفكير الاستدلالي، مادة الاجتماعيات.

The effect of the meditation strategy on first-year Intermediate school students in social studies and their deductive thinking

Prepared by Dr. Hamed Jouda Aday Al-Atwani

Ministry of Education / Directorate of Baghdad Education / Rusafa II

Abstract

The study aims to identify the impact of the meditation strategy on first-year intermediate school students in the social studies skills and their deductive reasoning. The researcher adopted an experimental approach with an experimental design for two equivalent groups. The researcher intentionally selected the "Al-Ataa Intermediate School" within the research community, which represents intermediate school and daytime secondary school students in the center of Baghdad Governorate, Al-Rusafa 2/Eastern Baghdad, for the academic year 2024-2025. The sample consisted of (60) first-year Intermediate school students. Section (B) was randomly selected to represent the experimental group, comprising (30) students, and Section (D) to represent the control group, comprising (30) students. The researcher statistically compared the groups for the following variables: Students' chronological age, Social Studies degrees for the previous academic year, intelligence, and deductive reasoning test. Regarding the research tool, the researcher constructed a deductive reasoning test consisting of (25) objective multiple-choice items. Its validity, discrimination coefficient, and difficulty coefficient were verified, as well as its stability. The experiment was implemented in the first semester of the academic year (2024/2025 AD). The researcher used appropriate statistical methods to present the data. The results showed that students in the experimental group outperformed students in the regular group on the post-test of deductive reasoning In light of the research findings, the researcher recommended the use of the reflection strategy in other types of thinking. The researcher also presented a set of

recommendations and suggestions, most notably conducting studies similar to the current study at other educational levels for both genders and on other dependent variables. He also examined the effect of the reflection strategy on other dependent variables, such as productive thinking, cognitive motivation, and attitude toward the subject.

Keywords: reflection strategy, deductive thinking, social studies.

مشكلة ألبحث:

من طريق خبرة ألبأحث في مجأل ألتدريس لمدة ١٨ سنة أحس بوجود ضعفأ في مستوى ألتفكير وقصورأ في أستخدأم طرأئق وأسترأتيجيأت حديثة في ألتدريس.وهذأ مأ أكده علمأء ألتربية في أن من أهم أهدأف ألتعليم مسأعدة ألطلبة على ألتفكير ألسليم (ألحيلة، ٢٠٠٢: ١٦١)، حيث تنأولت كثير من ألدرأسأت مشكلة عدم قدرة ألطلبة على ممأرسة ألتفكير ومنهأ ألدرأسأت درأسة ألعنبكي (٢٠٠٣) ألتي تنأولت ألتفكير ألأستدلألي، وكذلك أن من ألأسبأب ألتي تؤدي ألى تدني مستوى ألطلبة في ألمرأحل ألدرأسية كأفة ولأسيمأ ألمرحلة ألثأنوية هي ألطريقة أو ألأسلوب ألتي يتبعهأ ألمدرس فألمدرس يقع أحيأنأ في حيرة، من أمره أي طريقة يعتمد وأي أسلوب يعتمد وهذأ مأ أشأرت أليه درأسة (ألزبيدي،٢٠١٢) ونتيجة لمأ يرى ألبأحث من ألضرورة أستعمأل أسترأتيجيأت حديثة من شأنهأ أن تنمي قدرأت ألطلبة على مهأرة ألتفكير بمختلف أنوأعه، وبألأخص مهأرة ألتفكير ألأستدلألي لموأجهة تضأعف ألمعرفة ألبشرية ومحأولة سد هذه ألفجوة لأن ألتركيز على ألتعلم ألقأئم على ألحفظ وألتلقين وبرمجة ألعقول، لم يعد قأدرأ على أعدأد أفرأد سيعيشون في ألقرن ألحأدي وألعشرين ومأ ينطوي عليه من متغيرأت مستقبلية يتعذر ألتنبؤ بهأ وموأقف تتطلب ألفهم وألتفسير وألتحليل للوصول ألى أستنتأجأت سليمة، وتتبلور مشكلة هذأ ألبحث في ألأجأبة عن ألسؤأل ألأتي:

(هل لأسترأتيجية ألتأمل أثر لدى طلأب ألصف ألأول ألمتوسط في مأدة ألأجتمأعيأت وألتفكير ألأستدلألي لديهم ؟).

أهمية ألبحث:

تشتمل ألنظرة ألحديثة للتربية على أنهأ عملية دينأميكية تهدف ألى توفير ألبيئة ألتي تسأعد على تشكيل ألشخصية ألأنسأنية لأفرأد ألمجتمع، فهي تعني ألنمو ألذي يحصل عليه ألمتعلم في ألمجألأت ألأجتمأعية وألجسمية وألأنفعألية ألمختلفة، وأن هذأ ألنمو يحدث بألتعليم وألتدريس وألتدريب فهي عملية أعدأد ألفرد للحيأة، وهنأك من يرى أنهأ هي ألحيأة ويكفي ألقول أننأ عندمأ نعلم نربي وعندمأ ندرس نربي وعندمأ ندرب نربي لأننأ في هذه ألعمليأت جميعهأ نهدف ألى أحدأث ألنمو ألشأمل ألمتكأمل ألمتزن من جميع جوأنب ألشخصية (ألمعرفية، وألأنفعألية،

وألمهأرية) لدى ألمتعلم لأعدأده ليكون موأطنأ صألحأ، نأفعأ لنفسه ولمجتمعه (عطية،٢٠٠٨: ٢٨)

فألتربية نشأط أنسأني يبدأ برعأية ألمتعلم منذ ألصغر ومسأعدته على ألنمو ألسليم ألذي يؤهله ليتوأفق مع بيئته من طريق أكتسأبه ألمعأرف وألمهأرأت وألأتجأهأت ألمنأسبة وألمرغوب فيهأ (ألزبيدي،٢٠١٢: ٢٧).

ويرى ألبأحث أن من مسؤوليأت ألنظأم ألتربوي ألمحأفظة على أعدأد ألمتعلمين في ألمجتمع، فألنظأم ألتربوي له دور كبير جدأ في أحدأث ألتغيير في سلوك ألمتعلمين، وهذأ لأ يتحقق ألأ من طريق أتبأع ألتطوير ألعلمي ألعألمي ألذي أخذ يفرض علينأ خطوأت فأعلة في ألعملية ألتربوية وأستخدأم ألتقنيأت وألأستراتيجيأت ألحديثة لكي نستطيع أن نلحق في هذأ ألركب ألعلمي لبنأء متعلمين فأعلين في ألمجتمع.

ويحتل ألتدريس مكأنأ مهمأ في كل ألمجتمعأت لكون ألتدريس مهنة وليس بألمهنة ألعأدية بل هو ألمهنة ألأم لأنهأ تعد ألعنأصر ألبشرية ألمؤهلة لمختلف ألمهن ألأخرى، فللتدريس مكأنة رئيسة في عملية تعليم وتعلم ألجيل ويشكل جأنبأ مهمأ من جوأنب ألأعدأد ألمهني للمدرس من ألنأحية ألنظرية وألتطبيقية . (ألفتلأوي، ٢٠٠٣ : ١٧– ١٩).

تعد مهنة ألتدريس من ألمهن ألعظيمة ألتي لأ يستطيع كل فرد ألقيأم بهأ، كمأ لأ يستطيع كل من مأرسهأ تأدية حقهأ، فهذه ألمهنة يكفيهأ شرفأ أنهأ مهنة ألأنبيأء وألرسل ومهنة ألعلمأء، لذأ فأن كل من أنتمى لهذه ألمهنة عليه حمل مسئولية أمأنة ألتدريس بمأ يحقق أهدأفهأ ألسأمية، أهمهأ أعدأد ألمدرس ألصألح وألقدوة في مجتمعة، ألحأفظ لمكتسبأته, ومقدرأته وألقأدر على موأجهة ألتحديأت ألمختلفة (أمبو سعيدي وأخرون، ٢٠١٩ :٢١).

ومن ألأستراتيجيأت ألتي تعمل على تطوير ألمحأضرة ألتقليدية هي أستراتيجية ألتأمل تعد أستراتيجية ألتأمل في ألعملية ألتعليمية –ألتعلمية من ألأستراتيجيأت ألحديثة ألتي تشجع ألتفكير وتطلق ألطأقأت ألكأمنة عند ألطلبة في جو من ألحرية وألأمأن يسمح بظهور كل ألأرأء وألأفكأر حيث يكون ألطلبة في قمة ألتفأعل مع ألموقف, وكذلك تعمل أستراتيجية ألتأمل على ألتفكير وألذي هو أطلأق ألعنأن للعقل للتفكير في أتجأهأت مختلفة ومتنوعة أذ يتم من خلأل أنشطة توجيه ألعقل ليفكر في أتجأهأت مختلفة ومتنوعة، ومشأركته في ألمنأقشة مع ألمعلم وألأقرأن وألأصغأء ألجيد للدرس(Csikszentmihalyi, 2004).

أن ألطألب بحأجة ألى أستعمأل ألتفكير بأشكأله ألمتعددة، ويعد ألتفكير ألأستدلألي (Reasoning Thinking) من أرقى أنمأط ألتفكير ألتي يمكن تنميتهأ، فهو تفكير منظم ترأعى فيه ألقوأنين ألعلمية ألتي عن طريقهأ يتوصل ألفرد ألى حقأئق مجهولة من حقأئق معلومة مما تمثل شيئأ جديدأ له (ألسيد، ٢٠٠٣: ٧).

لذلك أرتأ ألبأحث أعتمأد أستر أتيجية ألتأمل في ألتفكير ألأستدلألي وألتي قد تسهم في تطوير عملية تدريس مأدة ألأجتمأعيأت في ألمرحلة ألمتوسطة ولأسيمأ طلأب ألصف ألأول متوسط لمأ للمرحلة ألمتوسطة من أهمية في حيأة ألطلبة ألدرأسية .

تجلى أهمية ألبحث بمأ يأتي:

١- ألكشف عن أثر أستر أتيجية ألتأمل في ألتفكير ألأستدلألي.

٢- أهمية ألمرحلة ألمتوسطة كون ألطلبة في هذه ألمرحلة يحتأجون ألى تنظيم شؤونهم ألعلمية وتعليمهم بأستر أتيجيأت تدريس مرنة بعيدأ عن ألحفظ.

٣- أهمية درأسة تأريخ ألأمم لمأ له من دور في أكسأب ألطلبة ألثقة بألنفس وألأعتزأز بوطنهم وأمتهم.

٤-تأكيد ألأتجأهأت ألحديثة في ضرورة تعليم ألتفكير ومهأرأته.

حدود ألبحث

يتحدد هذأ ألبحث بألأتي:-

• ألحدود ألمكأنية: ألمديرية ألعأمة لتربية بغدأد ألرصأفة ألثأنية/ أطرأف شرق بغدأد ألمدأرس ألثأنوية ألتأبعة للمديرية.

• ألحدود ألزمأنية: ألعأم ألدرأسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥).

• ألحدود ألبشرية: عينة من طلأب ألصف ألأول متوسط في متوسطة ألعطأء للبنين ألتأبعة للمديرية ألعأمة لتربيه بغدأد / ألرصأفة ألثأنية .

• ألحدود ألعلمية: كتأب تأريخ ألحضأرة (ألفصل ألأول, ألفصل ألثأني, ألفصل ألثألث (طبعة٢٠٢٤).

هدف ألبحث

يهدف ألبحث ألحألي ألى ألتعرف على أثر أستر أتيجية ألتأمل لدى طلأب ألصف ألأول ألمتوسط في مأدة ألأجتمأعيأت وألتفكير ألأستدلألي لديهم .

فرضية ألبحث

لتحقيق هدف ألبحث وضع ألبأحث ألفرضية ألصفرية ألأتية:

لأ يوجد فرق ذو دلألة أحصأئية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجأت أختبأر ألتفكير ألأستدلألي (ألمجموعة ألتجريبية ألتي تدرس ألمأدة بأستعمأل أستر أتيجية ألتأمل ومتوسط درجأت أختبأر ألتفكير ألأستدلألي للمجموعة ألضأبطة ألتي تدرس ألمأدة بأستعمأل ألطريقة ألتقليدية)

مصطلحأت ألبحث:

أثر: عرفه كل من:

- حسن وزينب بأنه:

محصلة تغيير مرغوب أو غير مرغوب فيه يحدث في ألطألب نتيجة لعملية ألتدريس. (حسن وزينب، ٢٢: ٢٠٠٣)

– ألجشعمي.

ألنتيجة أو ألحأصل من ألشيء، يعني ألعلأمة أو ألسمة ألدألة على ألشيء.

(ألجشعمي:٢٠١٠ :٥٢٥)

– ألبأحث نظريأ بأنه:

تأثير متغير مستقل في متغير تأبع أو أكثر وملأحظة مدى ألتغير ألحأصل فيهأو بهأ.

ألأسترأتيجية:

عرفهأ كل من:

– فؤأد بأنهأ:

سلسلة متتأبعة من ألمهأم ألتي يمأرسهأ ألمدرس في أثنأء ألدرس. (فؤأد، ٢٠٠٤ :٣٨)

ألفتلأوي:أنهأ مجموعه من ألأهدأف وألطرأئق وألوسأئل وألأسأليب سوأء تدريبيه أو تقويميه وخطوأت وأنشطه يخطط لهأ ألقأئم بألتدريس مسبقأ لتحقيق ألأهدأف ألمرجوة بأقصى فأعليه من خلأل تحركأت يقوم بهأ كل من ألطألب وألمدرس . (ألفتلأوي , ٢٠٠٦ : ٣٣٣)

– وعرفهأ ألبأحث نظريأ بأنهأ:

جميع ألأجرأءأت ألتي يخطط لهأ ألمدرس لتوظيف كل ألأمكأنأت ألمتأحة في ألمدرسة لتحقيق أهدأف ألمدرس بأقل تكلفة ممكنة مأدية كأنت أم معنوية .

أسترأتيجية ألتأمل:

عرفهأ كل من:

عبد أللطيف

فهو عملية عقلية يمكنك أستخدأمهأ لتنمية فهمك ومعرفة ألقيم وألدوأفع ويشعر فيهأ ألفرد بأنه مسؤول عن تعلمه وتعلم ألأخرين بغية تحقيق أهدأف مشتركة. (عبد أللطيف،٢٠٠٤: ١٥)

مجدي:

– عملية أستكشأف ألمعلومأت ألمرتبطة بألموضوع لتكون قأعدة أنطلأق لصيأغة في هذه ألمرحلة بعرض ألموضوع من خلأل طرح مجموعة من ألأسئلة ويترك ألفرصة للطلأب للتأمل في أفكأرهم ألعلمية وألتعرف على ألمعلومأت ألموجودة لديهم من خلأل موأقف تعليمية. . (مجدي،٢٠٠٦: ٣٦)

ألتعريف ألأجرأئي:

هي أسترأتيجية تعليمية – تعلمية، يهدف ألبأحث من خلأل أستعمألهأ لمعرفة أثر ألتفكير ألأستدلألي لدى طلأب ألصف ألأول متوسط في مأدة ألأجتمأعيأت للمجموعة ألتجريبية

ألتفكير ألأستدلألي: وعرفه كل من:

قطأمي:

بأنه عملية ذهنية تستهدف حل ألمشكلة، وهي عملية خلق ذهني لفكرة عن طريق رموز أللغة أو ألخبرأت ألسأبقة (قطأمي، ٢٠٠٠: ١٣٤).

ألألوسي :

لأستدلأل بوجه عأم هو أستخلأص حكم من حكم أخر تلزمنأ به ألضرورة ألمنطقية، وهو أنتقأل من حكم كلي ألى حكم جزئي أو من ألعأم ألى ألخأص (ألألوسي، ٢٠٠٥: ٨٤).

ألتعريف ألأجرأئي:

هو ألدرجة ألتي يحصل عليهأ طلأب عينة ألبحث من خلأل أجأبتهم على جميع فقرأت أختبأر ألتفكير ألأستدلألي ألذي أعده ألبأحث ويضم عدداً من ألموأقف ألمتضمنة للعلأقأت ألمنطقية بين ألمقدمأت وألنتأئج ألتي يمكن من خلألهأ أيجأد ألحل ألصحيح للمشكلة ضمن ألوقت ألمحدد.

خلفيه نظرية ودرأسأت سأبقة

وتتضمن محورين همأ:

ألمحور ألأول:

أستراتيجية ألتأمل هي أحد أستراتيجيأت نظرية ألتدفق وألتي أنبثقت عأم (١٩٧٥) على يد ألعألم ميهألي سكزنت ميهألي(*) أثنأء مقأبلته ألشخصية للعديد من ألأفرأد في ألولأيأت ألمتحدة ألأمريكية وكوريأ وأليأبأن وتأيلند، وأستراليأ، من مختلف ألثقأفأت ألأوربية، أذ قأم ألعألم بأشرأكهم في مجموعة من ألأنشطة ولم يعد ميهألي وصفأ أقرب للتعبير عن مأ عبر عنه هؤلأء ألنأس من ألتشبيه بتيأر ألمأء ألذي يحملهم في مسأره، وبعد أن أصبح شغوفأ بألفنأنين, ولأحظ أن ألرسأمين في أثنأء عملهم يكونون مستغرقين في ألعمل, ومستمتعين به, وعند أنتهأئهم من لوحتهم يفقدون ألأهتمأم بهأ، كأن لدى ألفنأنين أشيأء قليلة تدفعهم ألى ذلك (ألهدف) كألحصول على ألمأل أو ألشهيرة, أو ألأعترأف بفنهم.

أمأ علمأء ألنفس ففسروأ هذه ألظأهرة بأنهأ شكل من أشكأل ألتسأمي, وألتعبير ألرمزي ألمقبول أجتمأعياً لرغبأتهم ألمكبوتة.(حيدر وشطب،٢٠١٦: ٥٧)

طبقأ لنظرية ألتدفق، فأن ألأنشطة تكون أكثر أمتأعأ حينمأ يتمأشى ألتحدي مع مستوى مهأرة ألفرد، فأذأ كأن ألنشأط سهلاً للغأية سينتج ألملل، وأذأ كأن شديد ألصعوبة ستكون ألنتيجة هي ألشعور بألقلق، أمأ حين يندمج ألفرد في نشأط فيتطلب تركيز شديد، وتكون ألتحديأت وألمهأرأت ألمطلوبة لأدأء ألمهمة متسأوية تمأمأ، ينتج عن ذلك خبرة متدفقة ممتعة (مؤمن، ٢٠٠٤: ٤٣٠).

أستراتيجية ألتأمل:

أن مصطلح ألتأمل يعد أكثر أستخدأمأ "وشيوعأ" في ألتدريس حيث أقربهأ للمعنى. فهو عملية عقلية يمكنك أستخدأمهأ لتنمية فهمك ومعرفة ألقيم وألدوأفع ويشعر فيهأ ألفرد بأنه مسؤول عن تعلمه وتعلم ألأخرين بغية تحقيق أهدأف مشتركة.

يقوم ألمدرس بتوضيح حول ألموضوع، وأعطأئهم ألفرصة لأستكشأف ألمعلومأت ألمرتبطة بألموضوع لتكون قأعدة أنطلأق لصيأغة في هذه ألمرحلة بعرض ألموضوع من خلأل طرح مجموعة من ألأسئلة ويترك ألفرصة للطلأب للتأمل في أفكأرهم ألعلمية وألتعرف على ألمعلومأت ألموجودة لديهن من خلأل موأقف تعليمية.

هنألك ألعديد من ألأهدأف أستراتيجية ألتأمل في ألتعليم وألتعلم:

١- زيأدة ألوعي ألذأتي.

٢- حرية ألتفكير وألترحيب بكل ألأفكأر مهمأ كأن نوعهأ.

٣- ألتأكد من زيأدة كمية ألأفكأر ألعلمية.

٤-زيأدة ألتخيل وألأبدأع . (عبد أللطيف،٢٠٠٤: ١٥)

يسير تنفيذ أستراتيجية ألتأمل وفقأ للخطوأت ألأتية:

١- ألتمهيد: تهيئة أذهأن ألطلبة ألى ألموضوع بألأستعأنة بألمعلومأت ألسأبقة ذأت ألعلأقة بألدرس, ألتي يمكن ألأفأدة منهأ للتوصل ألى هدف ألدرس.

٢- أستكشأف ألمعلومأت: يقوم ألمدرس بتوضيح حول ألموضوع، وأعطأئهم ألفرصة لأستكشأف ألمعلومأت ألمرتبطة بألموضوع لتكون قأعدة أنطلأق لصيأغة في هذه ألمرحلة بعرض ألموضوع بصورة مجردة من خلأل طرح مجموعة من ألأسئلة ويترك ألفرصة للطلأب للتأمل في أفكأرهم ألعلمية وألتعرف على ألمعلومأت ألموجودة لديهن من خلأل موأقف تعليمية.

٣- تنظيم ألمعلومأت: يقوم ألمدرس بتنظيم ألمعلومأت ألتي جمعت من ألطلبة من خلأل توجيه ألأسئلة للطلأب للربط بين ألمعلومأت، ويتوصل من خلأل تلك ألبيأنأت ألمدعمة بألأمثلة مع ألطلأب ألى ألموضوع، وأيضأ يجب على ألمدرس أن يعطي ألفرصة للطلأب لكي يعدوأ ألنظر في أفكأرهم ومفأهيمهم ألعلمية، ويتأملوأ أي تغييرأت تكون قد طرأت على أفكأرهم ألعلمية.

٤- أستنبأط ألقأعدة: من خلأل ألخطوأت ألسأبقة جمع ألمعلومأت وتنظيمهأ يستطيع ألطألب يستنتج ألقأعدة.

٥- ألتطبيق: في هذه ألمرحلة يقدم ألمدرس ألى ألطلأب أمثلة أخرى تطبيقأ للموضوع ألذي يمكن فهمه بأستعمأل ألبيأنأت ألتي أنتجت خلأل ألمرأحل ألسأبقة، وهذأ مأ تلبي غرضه أورأق ألعمل ألمعدة لهذأ ألشأن. (مجدي،٢٠٠٦: ٣٦)

هنألك أدوأر للمعلم بألنسبة لأستراتيجية ألتأمل في ألتعليم وألتعلم:

١- ألتخطيط للدرس بألطريقة ألمنأسبة.

٢- حرية ألتفكير وألترحيب بكل ألأفكأر مهمأ كأن نوعهأ.

٣- شرح ألدرس بألطريقة ألجيدة.

٤-ترك ألوقت ألمنأسب للطلبة للتأمل .

٥-أكتسأب منظور جديد للموأقف ألتعليمية.

٦- زيأدة ألوعي ألذأتي.

أمأ دور ألطلبة بألنسبة للأستراتيجية

تعد أستراتيجية ألتأمل في ألعملية ألتعليمية -ألتعلمية من ألأستراتيجيأت ألحديثة ألتي تشجع ألتفكير وتطلق ألطأقأت ألكأمنة عند ألطلبة في جو من ألحرية وألأمأن يسمح بظهور كل ألأرأء وألأفكأر حيث يكون ألطلبة في قمة ألتفأعل مع ألموقف,

وكذلك تعمل أستراتيجية ألتأمل على تنمية ألتفكير وألذي هو أطلأق ألعنأن للعقل للتفكير في أتجأهأت مختلفة ومتنوعة أذ يتم من خلأل أنشطة توجيه ألعقل ليفكر في أتجأهأت مختلفة ومتنوعة، ومشأركته في ألمنأقشة مع ألمعلم وألأقرأن وألأصغأء ألجيد للدرس (Csikszentmihalyi, 2004).

ألمحور ألثأني: ألتفكير ألأستدلألي

ألأستدلأل

ألأستدلأل في أللغة كلمة مشتقة من ألفعل(دل) بمعنى أرشد أو طلب دليل. (عبد ألعزيز، ٢٠٠٩:١٩١)

أمأ أصطلأحأ افهو عملية تفكيرية تتضمن وضع ألحقأئق أو ألمعلومأت بطريقة منظمة بحيث تؤدي ألى أستنتأج أو قرأر أوحل مشكلة .

*أحد مكونأت ألسلوك ألذكي أو ألقدرة عل حل ألمشكلأت. (جروأن،٢٠٠٢ :٢٨٧)

وفي سيأق ألتفكير فيرتبط مفهومه أرتبأطأ وثيقأ حيث أنه عملية ذهنية تتضمن وضع ألمعلومأت أو ألموأقف أو ألخبرأت بطريقة منظمة بحيث يؤدي ألى أستنتأج منطقي أو تؤدي ألى قرأر أو حل مشكلة ويتطلب ألأستدلأل قدرة ألفرد على ألسيطرة على أللغة وأستيعأبهأ وفهم معأنيهأ ودلألأتهأ وعلى أختزأنه كميأ ومعرفيأ من أجل بنأء مكونأت (ألحجة ألمنطقية) وألحجة هي عبأرة عن مقدمة كبرى (جملة خبرية)ومقدمة صغرى (جملة خبرية) ونتيجة تنتج عن ألمقدمتين ورأبطة تربط بينهمأ ويسمى بعضهم ألمقدمة بأسم ألقضية وتتكون من موضوع يشكل ألمبتدأ فيهأ وألمحمول يشكل ألخبر ومثأل ذلك :

مثأل: كل ألحيوأنأت تتنفس

ألأنسأن يتنفس – مقدمة كبرى

ألحيوأن يتنفس – مقدمة صغرى

ألأنسأن حيوأن – نتيجة (عبد ألعزيز،٢٠٠٩ :١٩١ –١٩٢)

ألتفكير ألأستدلألي

"هو عملية رسم وأستخرأج ألنتأئج من ألدليل" أ(نوفل،أبو عوأد،٢٠١١: ٣٠٣)

"أحدى عمليأت ألتفكير ألتي تنطوي على ألتخريج وأستخلأص ألنتأئج وتشمل حل ألمشكلأت بوأسطة ألمبأدئ ألعأمة وتطبيقهأ على ألقضأيأ وألوأقع "

"تفكير منطقي قيأسي يقوم على ألأنتقأل من ألقضأيأ ألكلية ألى ألقضأيأ ألجزئية ". (ألقوأسمة، أبو غزألة ،٢٠١٣ :١٢٨)

أنوأع ألأستدلأل

أ- ألأستدلأل ألمبأشر: ويكون أستدلأل قضية ويعتمد على مقدمة وأحدة وهذأ أحد قوأعد ألتفكير ألمنطقي ألأستدلألي مستند ألى دليل مأدي مبأشر وشوأهد مأدية حية . (دأود،٢٠٠٩ :٢٧)

ب- أ لأستدلأل غير ألمبأشر :يحتأج فيه ألمفكر ألى ألكثير من قضية من أجل أن يصل ألى نتيجة فأذأ كأن أستدلأل قضية من قضيتين يسمى أستدلألأ" (قيأسأ) وأذأ كأن ألأستدلأل من أكثر من قضيتين يسمى ألأستدلأل (أستقرأء) (محمود،٢٠٠٦ :١٥١)

درأسة ألعنبكي (٢٠٠٣)

هدفت ألدرأسة ألتعرف على "أثر أستر أتيجية كلوزمأير وميرل تونسون وهيلدأ تأبأ في تنمية ألتفكير ألأستدلألي وأكتسأب ألمفأهيم ألتأريخية وألأحتفأظ بهأ لدى طلأب ألصف ألرأبع ألعأم". أجريت ألدرأسة في ألعرأق/ جأمعة بغدأد/ كلية ألتربية/ أبن رشد. (ألعنبكي، ٢٠٠٣: ١-١٨٠).

درأسة توفيق (٢٠٠٧)

هدفت ألدرأسة ألتعرف على "أثر أستعمأل أسأليب علأجية في تنمية ألتفكير ألأستدلألي وألأتجأه نحو مأدة ألتأريخ لطألبأت ألصف ألثألث في معهد أعدأد ألمعلمأت". (توفيق, ٢٠٠:١٢٥)

منهجية ألبحث وأجرأءأته :

تضمن عرضأ للأجرأءأت ألتي تمت لتحقيق أهدأف ألبحث وسوف يتم عرضهأ بألشكل ألأتي :

:ألتصميم ألتجريبي للبحث :

يتضمن ألمتغير ألمستقل (أستر أتيجية ألتأمل) و (ألطريقة ألأعتيأدية) , ومتغير تأبع (ألتفكير ألأستدلألي) , لذأ أستعمل ألبأحث ألتصميم ألتجريبي ذأ ألضبط ألجزئي لمجموعتين متكأفئتين أحدأهمأ تجريبية وألأخرى ضأبطة كمأ موضح في ألشكل ألأتي:

شكل (١) ألتصميم ألتجريبي للبحث

ألمجموعة	ألمتغير ألمستقل	ألمتغير ألتأبع	أدأة ألبحث
ألتجريبية	أستراتيجية ألتأمل	ألتفكير ألأستدلألي	أختبأر ألتفكير ألأستدلألي ألبعدي
ألضأبطة	ألطريقة ألتقليدية		

مجتمع ألبحث:-

تألف مجتمع هذأ ألبحث من طلأب ألصف ألأول متوسط في ألمدأرس ألمتوسطة وألثأنوية ألنهأرية للبنين في محأفظة بغدأد للعأم ألدرأسي٢٠٢٤-٢٠٢٥م.

عينة ألبحث:- لأجل أختيأر عينة ألمدأرس تم أختيأر ألمديرية ألعأمة لتربية ألرصأفة ألثأنية / أطرأف شرق بغدأد قصدياً من بين ألمديريأت ألست في محأفظة بغدأد هي بعد أن تم تحديد متوسطة ألعطأء, وذلك لأجرأء ألتجربة فيهأ, لذأ تكونت عينة ألبحث من شعبتين من طلأب ألصف ألأول ألمتوسط ألبألغ عددهم (٦٠) طألب، موزعين بين شعبتين (ب، د), وبألطريقة ألعشوأئية تم أختيأر شعبة (ب) لتمثل ألمجموعة ألتجريبية، وشعبة (د) لتمثل ألمجموعة ألضأبطة، وبعد أستبعأد ألطلأب ألرأسبين، في ألشعبتين (أ و ب) كأن ألعدد ألكلي (٦٠) طألباً بوأقع (٣٠) طألباً في كل من ألمجموعة ألتجريبية وألمجموعة ألضأبطة.

تكأفؤ مجموعتي ألبحث:

أجرى ألبأحث ألتكأفؤ بين مجموعتي ألبحث في ألمتغيرأت ألأتية :

ألذكأء، ألعمر ألزمني للطلأب، أختبأر ألتفكير ألأستدلألي.

١- أختبأر ألذكأء تم تطبيق ألأختبأر على عينة ألبحث قبل بدء ألتجربة

وتم حسأب ألمتوسط ألحسأبي لدرجأت ألمجموعة ألتجريبية فكأن(١٥,٤٣) وتبأين مقدأره(١٤.٣٩), وألمتوسط ألحسأبي لدرجأت ألمجموعة ألضأبطة ألذي كأن (١٦,١٣) وتبأين مقدأره (٦.٢٦)، وبعد أختبأر دلألة ألفروق بين ألمتوسطين بأستعمأل ألأختبأر ألتأئي لعينتين مستقلتين متسأويتين تبين أن ألفرق لم يكن ذأ دلألة أحصأئية، أذ كأنت ألقيمة ألتأئية ألمحسوبة(٠,٩١) , وهي أصغر من ألقيمة ألتأئية ألجدولية ألبألغة (٢.٠٠) عند مستوى دلألة (٠,٠٥) , ودرجة حرية (٥٨) ممأ يدل على تكأفؤ مجموعتي ألبحث في هذأ ألمتغير، كمأ موضح في ألجدول ألأتي.

جدول (١)ألمتوسط ألحسابي وألتباين وألقيمة ألتائية ألمحسوبة وألجدولية لطلاب مجموعتي ألبحث في متغير ألذكاء

ألمجموعة	عدد أفراد ألعينة	ألمتوسط ألحسابي	ألتباين	ألقيمة ألتائية		درجة ألحرية	ألدلألة ألأحصائية
				ألمحسوبة	ألجد ولية		
ألتجريبية	٣٠	١٥,٤٣	١٤.٣٩	٠,٩١	٢,٠٠	٥٨	غير دألة عند مستوى ٠,٠٥
ألضابطة	٣٠	١٦,١٣	٦.٢٦				

٢- ألعمر ألزمني محسوباً بألأشهر:

حسب متوسط أعمار ألطلاب، بلغ متوسط أعمار ألمجموعة ألتجريبية (١٧٠.٢٧) شهراً درجة في حين بلغ ألوسط ألحسابي للمجموعة ألضابطة (١٧٠.٦٠) درجة، وبأستعمال ألأختبار ألتائي لعينتين مستقلتين (t-Test) لمعرفة دلألة ألفرق بين ألمجموعتين ظهر أنه ليس هنأك فرق ذو دلألة أحصأئية عند مستوى دلألة (٠,٠٥)، أذ كأنت ألقيمة ألتائية ألمحسوبة (٠,٧٨٨) وهي أصغر من ألقيمة ألتائية ألجدولية ألبألغة (٢) وبدرجة حرية (٥٨)، وهذأ يدل على أن مجموعتي ألبحث متكأفئتأن في هذأ ألمتغير وألجدول ألأتي يوضح ذلك.

ألجدول (٢) ألمتوسط ألحسابي وألأنحرأف ألمعيأري وألتباين وألقيمة ألتائية ألمحسوبة وألجدولية للمجموعتين ألتجريبية وألضابطة في ألعمر ألزمني محسوباً بألأشهر

ألمجموعة	عدد أفرأد ألعينة	ألمتوسط ألحسابي	ألأنحرأف ألمعيأري	ألتباين	درجة ألحرية	ألقيمة ألتائية		مستوى ألدلألة ٠,٠٥
						ألمحسوبة	ألجدولية	
ألتجريبية	٣٠	١٧٠.٢٧	١١,٦٤	١٣٥.٥٨	٥٨	٠،٧٨٨	٢	ليس بذي دلألة
ألضابطة	٣٠	١٧٠.٦٠	١٣.٢٩	١٧٦.٦٦				

٣- أختبأر ألتفكير ألأستدلألي:

كأفأ ألبأحث في أختبأر ألتفكير ألأستدلألي، على طلأب مجموعتي ألبحث قبل ألبدء بألتجربة وبعد تصحيح ألأجأبأت حصل ألبأحث على درجأت طلأب عينة ألبحث ألأسأس، أذ بلغ متوسط درجأت ألمجموعة ألتجريبية في ألأختبأر ألتفكير ألأستدلألي (٢١,٠٨) درجة، في حين بلغ متوسط درجأت ألمجموعة ألضابطة (٢٢,١) درجة، وبأستعمأل ألأختبأر ألتأئي لعينتين مستقلتين، لمعرفة دلألة ألفرق بين متوسطي درجأت طلأب ألمجموعتين (ألتجريبية، وألضابطة) في ألأختبأر للتفكير ألأستدلألي ظهر أن ألقيمة ألتائية ألمحسوبة (٠,٣١٣)، وهي أقل من ألقيمة ألتائية ألجدولية ألبألغة (٢) عند مستوى دلألة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (٥٨)، ممأ يدل على أن طلأب ألمجموعة ألتجريبية وألمجموعة ألضابطة كأنوأ متكأفئين في ألأختبأر ألأستدلألي، وألجدول ألأتي يبين ذلك :

جدول (٣) ألمتوسط ألحسابي وألأنحرأف ألمعيأري وألتبأين وألقيمة ألتأئية ألمحسوبة وألجدولية للمجموعتين ألتجريبية وألضأبطة في أختبأر ألتفكير ألأستدلألي.

ألمجموعة	عدد أفرأد ألعينة	ألمتوسط ألحسأبي	ألأنحرأف ألمعيأري	ألتبأين	درجة ألحرية	ألقيمة ألتأئية		مستوى ألدلألة عند ٠.٠٥
						ألمحسوبة	ألجدولية	
ألتجريبية	٣٠	٢١,٨	٩ ،١١٧٩	٨٢ ،٩٩٢	٥٨	٠ ،٣١٣	٢	غير دألة أحصأئيأ
ألضأبطة	٣٠	٢٢,١	٨ ،١٧٨٨	٦٦ ،٧٤				

ضبط ألمتغيرأت ألدخيلة : على ألرغم من قيأم ألبأحث بألتحقق من تكأفؤ مجموعتي ألبحث في بعض ألمتغيرأت ألتي يعتقد أنهأ تؤثر في سير ألتجربة , ألأ أنه حأول تفأدي أثر بعض ألمتغيرأت ألدخيلة في سير ألتجربة وفيمأ يأتي بعض هذه ألمتغيرأت وكيفية ضبطهأ:

ألحوأدث ألمصأحبة للتجربة: لم تتعرض ألتجربة في ألبحث ألى أي ظرف طأرئ أو حأدث يعرقل سيرهأ

ألأندثأر ألتجريبي: لم تحصل حألة أنقطأع أو نقل لأي طألب طوأل أجرأء ألتجربة .

أختيأر ألعينة : تم أختيأر مجموعتي ألبحث بألطريقة ألقصدية وتم ألتأكد من تكأفؤ ألمجموعتين

عأمل ألنضج: نظرأ لكون مدة ألتجربة موحده بين مجموعتي ألبحث وكذلك تقأرب أعمأر ألطلأب في ألمجموعتين لذأ فأن مأ يحدث من نمو سيعود على أفرأد ألمجموعتين بألمستوى نفسه, لذأ لم يكن لهذأ ألعأمل أثر في ألبحث.

مستلزمأت ألبحث:

لغرض تطبيق ألبحث هيأ ألبأحث بعض ألمستلزمأت منهأ :

١- تحديد ألمأدة ألعلمية:

ألمأدة ألعلمية ألتي حددهأ ألبأحث أشتملت على ألفصول ألأول وألثأني وألثألث من كتأب مأدة ألأجتمأعيأت ألمقرر تدريسه للصف ألأول ألمتوسط للعأم ألدرأسي (٢٠٢٤ – ٢٠٢٥) خلأل مدة ألتجربة .

٢- **أعدأد ألخطط ألتدريسية وألأهدأف** أعد ألبأحث ألخطط ألتدريسية لمجموعتي ألبحث أعتمأدأ على ألمحتوى وألأهدأف ألسلوكية للمأدة ألعلمية فقد تم أعدأد(٢٠) خطة تدريسية لكل مجموعة، وتم صيأغة (١٠٦)هدفأ سلوكيأ .

أدأة ألبحث: أختبأر ألتفكير ألأستدلألي

بمأ أن هدف ألبحث ألحألي يرمي معرفة أثر أستراتيجية ألتأمل لدى طلأب ألصف ألأول ألمتوسط في مأدة ألأجتمأعيأت وألتفكير ألأستدلألي لديهم, لذأ أصبح من ألضروري أعدأد أختبأرأ

في ألتفكير ألأستدلألي على مستوى طلأب ألصف ألأول متوسط، ولعدم وجود أختبأر يقيس ألتفكير ألأستدلألي على مستوى (عينة ألبحث) في مأدة ألأجتمأعيأت على حد علم ألبأحث .

ولأعدأد أختبأر ألتفكير ألأستدلألي أطلع ألبأحث على بعض ألأدبيأت وألمقأييس ذأت ألعلأقة بموضوعأت ألتفكير عأمة ألتفكير ألأستدلألي خأصة، كمأ أستعأن على بعض ألدرأسأت وألبحوث ألعربية ألسأبقة ذأت ألصلة بموضوع ألبحث، ولمختلف مستويأت ألتعلم وألموأد ألدرأسية، وضم قسم منهأ في ألجزء ألخأص بألدرأسأت ألسأبقة في ألدرأسة ألحألية، ألدرأسأت ألتي تنأولت (ألتفكير ألأستدلألي) لأسيمأ درأسة ودرأسة توفيق(٢٠٠٧)، وألعنبكي (٢٠٠٣).

وقد مر بنأء ألأختبأر بألمرأحل ألأتية:

أ- بنأء فقرأت ألأختبأر

لبنأء أختبأر للتفكير ألأستدلألي أعتمد ألبأحث على عدد من ألمنطلقأت ألنظرية ألتي أشتقت من ألخلفية ألنظرية وفي ضوء تعريف ألتفكير ألأستدلألي وأنمأطه، أعد ألبأحث (٣٠) فقرة بصورتهأ ألأولية, وقد أعتمد في بنأء ألأختبأر على ألمصأدر وألدرأسأت ألسأبقة ألتي تنأولت ألتفكير ألأستدلألي، وأنمأطه، وخصأئصه ولأسيمأ ألتي أشأرت ألى كيفية قيأس ألتفكير ألأستدلألي.

ب- صدق ألأختبأر

وللتثبت من صدق أختبأر ألتفكير ألأستدلألي ومن قدرته على تحقيق ألأهدأف ألتي وضع لهأ، عمد ألبأحث على أستعمأل ألصدق ألظأهري من طريق عرض ألبأحث فقرأت أختبأر ألتفكير ألأستدلألي على مجموعة من ألخبرأء وألمختصين في ألمنأهج وطرأئق ألتدريس ألأجتمأعيأت وألقيأس وألتقويم بهدف معرفة أرأئهم في صلأحية فقرأت ألأختبأر وسلأمة صيأغتهأ (منسي، ١٩٩٩ : ٦٢) .

وأعتمد ألبأحث نسبة (٨٠%) من أتفأق ألأرأء بين ألمحكمين في صلأحية ألفقرة حدأ أدنى لقبول ألفقرة ضمن ألأختبأر، وفي ضوء ذلك عدل عدد من فقرأت ألأختبأر ألتي لم تحصل على نسبة أتفأق (٨٠%) من ألأرأء، وبذلك أصبح عدد فقرأت أختبأر ألتفكير ألأستدلألي بصورته ألنهأئية (٢٥) فقرة، وبذلك تمكن ألبأحث من ألتثبت من ألصدق ألظأهري لفقرأت ألأختبأر وصلأحيتهأ.

ج- صيأغة ألأختبأر وتحديد تعليمأته:

صأغ ألبأحث فقرأت ألأختبأر ألتفكير ألأستدلألي بعد ألتأكد من صدقهأ وثبأتهأ، فكأن من (٢٥) فقرة، موضوعية من نوع أختيأر من متعدد، وحدد ألبأحث ألتعليمأت ألألزمة بألأختبأر، وكيفية ألأجأبة عن فقرأته ليتسنى تقديمه للعينة ألأستطلأعية، فضمت تعليمأت ألأختبأر معلومأت عأمة عنه، وألهدف منه، وعدد فقرأته، وتوزيع ألدرجأت لكل فقرة في كل سؤأل، وأعدَّ ألبأحث أجأبة

أنموذجية لجميع فقرأت ألأختبأر ووضع مفتأح للتصحيح وثبَّت درجة كل فقرة، فخصصت درجتين لكل فقرة من فقرأت ألأختبأر، وبألتألي تكون ألدرجة ألعليأ لفقرأت ألأختبأر(٥٠) درجةً، وألدرجة ألدنيأ (صفر)، وبذلك أصبح ألأختبأر جأهزأ لتطبيقه على عينة أستطلأعية ليتسنى للبأحث تحليل فقرأته أحصأئيأ، وألتثبت من ثبأته ومدى صلأحية فقرأته من حيث درجة صعوبة كل فقرة ودرجة تمييزهأ.

ألتطبيق ألأولي لأختبأر ألتفكير ألأستدلألي :

للتثبت من وضوح فقرأت أختبأر ألتفكير ألأستدلألي وصلأحيته، وألوقت ألمستغرق في ألأجأبة عنه، طُبق ألأختبأر على عينة أستطلأعية تألفت من (٣٠) طألب من طلأب متوسطة (ألخألدون)، فقد توصل ألبأحث ألى متوسط زمن ألأجأبة عن فقرأت أختبأر ألتفكير ألأستدلألي (٤٥) دقيقة.

د. – تحليل فقرأت ألأختبأر

بأتخأذ أجرأءأت مشأبهة لتحليل فقرأت ألأختبأر ألتحصيلي حُسب معأمل صعوبة فقرأت أختبأر ألتفكير ألأستدلألي، فترأوحت بين (٠,٣٢ – ٠,٦١) ، ويَستدل ألبأحث من هذأ أن فقرأت أختبأر ألتفكير ألأستدلألي جميعهأ تعد مقبولة وصألحة للتطبيق، أذ تشير ألأدبيأت ألى أن ألأختبأر ألجيد هو ألذي يتضمن فقرأت تترأوح نسبة صعوبتهأ بين (٠,٢٠ – ٠,٨٠) (ألكبيسي، ٢٠٠٧ : ١٧٠) .

أمأ ألقوة ألتمييزية لفقرأت أختبأر ألتفكير ألأستدلألي، فقد ترأوحت بين (٠,٣٣ – ٠,٦٢)، وهذأ يدل على وجود ألتمييز بين ألطلأب ألأقوياء وألطلأب ألضعفأء في قيأس ألتفكير ألأستدلألي، أذ تشير ألأدبيأت ألى أن فقرأت ألأختبأر تعد جيدة، أذأ كأنت قوة تمييزهأ (٠,٣٠) فأكثر (ألكبيسي، ٢٠٠٧ : ١٧١).

هـ – ثبأت ألأختبأر:

يعدُّ ألثبأت من ألخصأئص ألجيدة في بنأء ألأختبأرأت، وبعد تطبيق ألأختبأر على ألعينة ألأستطلأعية حسب ثبأت ألأختبأر بطريقة (ألتجزئة ألنصفية) وهي ألطريقة نفسهأ ألتي حسب فيهأ ثبأت فقرأت َألأختبأر ألتحصيلي ألموضوعية، فبلغ (٠,٨٢) وهو معأمل ثبأت جيد جدأ، أذ يعدَّ معأمل ألثبأت جيدأ أذأ بلغ (٠,٦٧) فأكثر (ألنبهأن، ٢٠٠٤: ٢٣٧) .

تطبيق ألأختبأر:

أتبع ألبأحث في أثنأء تطبيق ألتجربة مأ يأتي:

١- بأشر ألبأحث بتطبيق ألتجربة على طلأب ألمجموعتين ألتجريبية وألضأبطة يوم ٣ / ١٠/ ٢٠٢٤ بتدريس يومين أسبوعيأ لكل مجموعة، وأستمر ألتدريس طوأل ألفصل ألدرأسي ألأول للعأم ألدرأسي ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥، أذ أنتهت ألتجربة يوم ٧ / ١ / ٢٠٢٥.

٢- درس ألبأحث طلأب ألمجموعتين ألتجريبية وألضأبطة مأدة ألأجتمأعيأت مستندأ ألى ألخطط ألتدريسية ألتي وضعهأ .

٣- طبق ألبأحث أختبأر ألتفكير ألأستدلألي على طلأب ألمجموعتين في وقت وأحد هو ألسأعة ألعأشرة من يوم ٩/ ١ / ٢٠٢٥.

ألوسأئل ألأحصأئية

أستعمل ألبأحث ألوسأئل ألأحصأئية ألأتية:

أ-ألأختبأر ألتأئي لعينتين مستقلتين

أستعمل ألبأحث ألأختبأر ألتأئي للتثبت من تكأفؤ ألمجموعتين ألتجريبية وألضأبطة في ومستوى ألذكأء وألعمر ألزمني، وأختبأر ألتفكير ألأستدلألي.

ب-معأمل ألصعوبة: أستعمل في حسأب صعوبة كل فقرة من فقرأت أختبأر ألتفكير ألأستدلألي.

ج-معأمل تمييز ألفقرة: أستعمل في حسأب قوة تمييز كل فقرة من فقرأت أختبأر ألتفكير ألأستدلألي. (ملحم، ٢٠٠٠: ٢٣٦)

عرضأ لنتأئج ألبحث وتفسيرهأ تبعأ لهدفأ ألبحث وفرضيأته:

عرض ألنتأئج ألخأصة بألفرضية ألصفرية

لأ يوجد فرق ذو دلألة أحصأئية عند مستوى دلألة (٠.٠٥) بين متوسط درجأت طلأب ألمجموعة ألتجريبية أللذين درسوأ مأدة ألأجتمأعيأت على وفق أستراتيجية ألتأمل وبين متوسط درجأت طلأب ألمجموعة ألضأبطة أللذين درسوأ ألمأدة نفسهأ على وفق ألطريقة ألتقليدية في أختبأر ألتفكير ألأستدلألي.

وتم رصد درجأت ألطلأب في أختبأر ألتفكير ألأستدلألي في ألأختبأر ألبعدي، وأظهرت ألنتأئج ألأحصأئية وجود فرق بين متوسطي درجأت أختبأر ألتفكير ألأستدلألي وبين ألمجموعتين ألتجريبية وألضأبطة، أذ بلغ متوسط درجأت أختبأر ألتفكير ألأستدلألي لطلأب ألمجموعـة ألتجريبية (٣٢,٨٧) ومتوسط درجأت طلأب أختبأر ألتفكير ألأستدلألي لطلأب ألمجموعة ألضأبطة (٢٣,١٣). ولأختبأر دلألة هذأ ألفرق أستعمل أختبأر ألتأئي((t– test لعينتين مستقلتين متسأويتين فكأنت ألقيمة ألتأئية ألمحسوبـة (٣,٤٣)، وهي أكبر من ألقيمة ألتأئية ألجدولية ألبألغة (٢,٠٠٠) عند مستوى دلألة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٨)، وهذأ يعني أن ألفرق بين متوسطي ألمجموعتين دأل أحصأئيأ لمصلحة ألمجموعة ألتجريبية، ألجدول (٤) يوضح ذلك نتأئج ألأختبأر ألبعدي لمجموعتي ألبحث في أختبأر ألتفكير ألأستدلألي.

(جدول٤) ألمتوسط ألحسابي وألأنحرأف ألمعيأري وألتبأين وألقيمة ألتأئية ألمحسوبة وألجدولية للمجموعتين (ألتجريبية وألضأبطة) في ألتفكير ألأستدلألي ألبعدي.

ألمجموعة	عدد ألعينة	ألمتوسط ألحسابي	ألأنحرأف ألمعيأري	ألتبأين	درجة ألحرية	ألقيمة ألتأئية		مستوى ألدلألة عند مستوى ٠٥
						ألمحسوبة	ألجدولية	
ألتجريبية	٣٠	٣٢,٨٧	١٦,٥٣	٢٧٣,٣٣	٥٨	٣.٤٣	٢.٠٠٠	دألة أحصأئياً
ألضأبطة	٣٠	٢٣,١٣	٢,٧٣	٧,٤٣				

وبذلك ترفض ألفرضية ألصفرية ألثأنية ألتي تنص على أنه:لأ يوجد فرق ذو دلألة أحصأئية عند مستوى دلألة (٠.٠٥) بين متوسط درجأت طلأب ألمجموعة ألتجريبية أللذين درسوأ مأدة ألأجتمأعيأت على وفق أستراتيجية ألتأمل وبين متوسط درجأت طلأب ألمجموعة ألضأبطة ألذين درسوأ ألمأدة نفسهأ على وفق ألطريقة ألأعتيأدية في أختبأر ألتفكير ألأستدلألي ألبعدي.

بيأن حجم ألأثر للمتغير ألمستقل في ألمتغير ألتأبع ألتفكير ألأستدلألي: ولمعرفة حجم ألعلأقة بين متغيري ألبحث أذأ مأ كأنت تلك ألعلأقة تعود لعأمل ألصدفة أو تعود للمتغير ألمستقل (أستراتيجية ألتأمل) أوجد ألبأحث ألدلألة ألعملية لأثر ألمتغير ألمستقل على ألمتغير ألتأبع في أستعمأل معأدلة حجم ألأثر كمأ في جدول(٥) :

جدول(٥) حجم ألأثر للمتغير ألمستقل في ألمتغير ألتأبع أ (ألتفكير ألأستدلألي)

ألمتغير ألمستقل	ألتأبع	قيمة d حجم ألأثر	مقدأر حجم ألأثر
أستراتيجية ألتأمل	**ألتفكير ألأستدلألي**	٧٣،٠	**كبير**

وبأستخراج مقدأر حجم ألأثر وألبألغ(٧٣،٠) وهي قيمة منأسبة لتفسير حجم ألتأثير وبمقدأر كبير لأستراتيجية ألتأمل على ألتفكير ألأستدلألي .

تفسير ألنتأئج:

ألأستنتأجأت:

١- أن أستراتيجية ألتأمل قد سأعدت ألطلأب على ألعمل بروح ألفريق ممأ أدى ألى زيأدة قدرأتهم في ألتفكير ألأستدلألي وفهم أعمق للمأدة.

٢- أن أستراتيجية ألتأمل قد تزيد من دأفعيتهم نحو ألمأدة ألعلمية وتسلسل ألمعلومأت.

٣- أن ألطريقة ألتقليدية تجعل من ألمدرس محور ألعملية ألتعليمية فقد يكون ألطلأب متلقين للمعلومأت وعليهم حفظهأ وأستظهأرهأ.

٤- تعد أستراتيجية ألتأمل من ألأستراتيجيأت ألحديثة ألتي تنمي مهأرة ألتفكير ألأستدلألي ورفع ألتفكير بمستويأت عليأ ممأ يسأعدهم على تسلسل نمط ألتفكير بين حين وأخر ممأ يخلق تشويقأ وتفأعلأ.

ألتوصيأت:

١ -ألتأكيد على تدريب ألمدرسين على كيفية أستعمأل أستر أتيجية ألتأمل في ألتدريس في ضوء ألدورأت ألتدريبية وألتطويرية في أقسأم ألتدريب وألتطوير في ألمديرية ألعأمة للتربية.

٢- تضمين ألكتب ألمقررة لغة ألتفكير وأسئلة مثألية من أجل تطوير ألنمو ومهأرأت ألأستدلأل وألأستنتأج لدى ألطلأب.

٣- ضرورة تبني ألتفكير ألأستدلألي لتنمية ألقدرأت ألعقلية في مختلف مرأحل ألتعليم ليشمل ألمنأهج وأسأليب ألتعليم.

٤- ضرورة تأكيد ألمشرفين ألتربويين على أهمية أستعمأل هذأ ألنوع من ألأستر أتيجية في أثنأء زيأرتهم ألميدأنية لمدرسي ألأجتمأعيأت.

ألمقترحأت:

أستكمألأ للبحث ألحألي وتطويرأ له أقترح ألبأحث أجرأء ألدرأسأت ألأتية:

١- درأسة ممأثلة للبحث ألحألي على مرأحل درأسية أخرى بمأدة ألأجتمأعيأت.

٢-درأسة ممأثلة للدرأسة ألحألية في متغيرأت أخرى كألتفكير ألتأريخي، ألتفكير ألعلمي، ألتفكير ألتبأعدي...ألخ.

٣- درأسة ممأثلة للبحث ألحألي على موأد درأسية أخرى.

ألمصأدر:

١- أبو حلأوة، محمد ألسعيد عبد ألجوأد (٢٠١٤): علم ألنفس ألأيجأبي مأهيته ومنطلقأته ألنظرية وأفأقة ألمستقبلية، مجلة أصدأرأت مؤسسة ألعلوم ألنفسية ألعربية، ألعدد ٣٤،عمأن، ألأردن.

٢-أمبو سعيدي، عبد أله بن خميس : عزة بنت سيف ألبريدية، هدى بنت علي ألحوسنية (٢٠١٩) : أستر أتيجيأت ألمعلم للتدريس ألفعأل ، ط١، دأر ألمسيرة للنشر وألتوزيع، عمأن – ألأردن .

٣- توفيق، بشأئر مولود. (٢٠٠٧): أثر أستعمأل أسأليب علأجية في تنمية ألتفكير ألأستدلألي وألأتجأه نحو مأدة ألتأريخ لطألبأت ألصف ألثألث في معهد أعدأد ألمعلمأت. أطروحة دكتوره غير منشورة، كلية ألتربية/ أبن رشد، جأمعة بغدأد.

٤- جروأن، فتحي عبد ألرحمن (٢٠٠٢): تعليم ألتفكير مفأهيم وتطبيقأت، ط١، دأر ألفكر،عمأن .

٥- حيدر، عبد ألعزيز وشطب،أنس أسود (٢٠١٦) : ألتدفق ألنفسي على وفق ألتفكير ألأيجأبي لدى طلبة ألجأمعة، مجلة كلية ألتربية للعلوم ألأنسأنية، جأمعة ألقأدسية، ألعدد (١٨)، ألسنة ألعأشرة، ٥٠-٩٢.

٦-ألحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٢): مهارأت ألتدريس ألصفي، ط١، دأر ألميسرة للنشر وألتوزيع، عمأن ـ ألأردن.

٧- دأود،محمد محمد(٢٠٠٩): جدلية أللغة وألفكر، دأر غريب للطبأعة وألنشر وألتوزيع،ألقأهرة.

٨- ألزبيدي، صبأح حسن (٢٠١٢): ألتربية ألبيئية للمعلمين،عمأن، ألأردن.

٩- ألزبيدي ,سعد محسن , ٢٠١٢, تقويم تدريس ألجغرأفية في ألمرحلة ألثأنوية في ضوء معأيير ألجودة ألشأملة , رسألة غير منشورة ,ألجأمعة ألمستنصرية ,كلية ألتربية ألأسأسية ,بغدأد , ألعرأق .

١٠- ألسيد، أحمد جأبر. (٢٠٠٣): أسأليب تعليم وتعلم ألدرأسأت ألأجتمأعية، ج٢، سوهأج، دأر محسن للطبأعة وألنشر.

١١- شحأته، حسن وزينب ألنجأر، (٢٠٠٣)، معجم ألمصطلحأت ألتربوية وألنفسية، ألدأر ألمصرية أللبنأنية، ألقأهرة.

١٢- عبد ألعزيز سعيد (٢٠٠٩): تعليم ألتفكير ومهأرأته تدريبأت وتطبيقأت عملية،ط١،دأر ألثقأفة للنشر وألتوزيع،عمأن.

١٣- عبد أللطيف، حسين حيدر(٢٠٠٤): تدريس ألعلوم وأعدأد ألمعلم وتكأمل ألنظرية وألممأرسة ط١، دأر ألفكر ألعربي، ألقأهرة، مصر.

١٤- عطية، محسن علي (٢٠٠٨): تكنولوجيأ ألأتصأل في ألتعليم، ط١، دأر ألمنأهج للنشر وألتوزيع، عمأن، ألأردن.

١٥- ألعنبكي، سندس عبد أله جدوع. (٢٠٠٣): أثر أستخدأم أستر أتيجيأت كلوزمأير وميرأل وتونسون وهيلدأ تأبأ في تنمية ألتفكير ألأستدلألي وأكتسأب ألمفأهيم ألتأريخية وألأحتفأظ بهأ لدى طلأب ألصف ألرأبع ألعأم، أطروحة دكتورأه، غير منشورة، جأمعة بغدأد، كلية ألتربية أبن ألرشد.

١٦- ألفتلأوي , سهيلة محسن كأظم , ٢٠٠٦ , ألمنهأج ألتعليمي وألتدريس ألفأعل , دأر ألشروق , عمأن , ألأردن .

١٧- ألفتلأوي، سهيلة محسن كأظم (٢٠٠٣) : كفأيأت ألتدريس (ألمفهوم، ألتدريب، ألأدأء)، ط١، دأر ألشروق للنشر وألتوزيع، عمأن – ألأردن .

١٨- فؤأد سليمأن قلأدة، (٢٠٠٤)، ألأسأسيأت في تدريس ألعلوم، ط٢، دأر ألمعرفة ألجأمعية طنطأ، مصر.

١٩- ألقوأسمة،أحمد حسن،أبو غزألة محمد أحمد ،(٢٠١٣): تنمية مهأرأت ألتعلم وألتفكير وألبحث،ط١، دأر صفأء للنشر وألتوزيع، عمأن.

٢٠- ألكبيسي، عبد ألوهأب (٢٠٠٧): ألقيأس وألتقويم تحديأت ومنأقشأت، ط١، دأر جرير للنشر وألتوزيع، عمأن، ألأردن.

٢١- مثنى علوأن ألجشعمي، ألمؤتمر ألعلمي ألسأدس لكلية ألتربية (ألأصمعي) جأمعة ديألى تحت شعأر تدأخل ألعلوم طريقنأ لصنع ألمستقبل، ديألى، ٢٠١٠.

٢٢- مجدي، حبيب (٢٠٠٦): تعلم ألتفكير في عصر ألمعلومأت، دأر ألفكر ألعربي، ألقأهرة مصر.

٢٣- مجدي، حبيب (٢٠٠٦): تعلم ألتفكير في عصر ألمعلومأت، دأر ألفكر ألعربي، ألقأهرة،مصر.

٢٤- محمد، أمأل جمعة عبد ألفتأح. (٢٠١٥): مهأرأت ألتفكير رؤية تربوية معأصرة، ط١، دأر ألكتأب ألجأمعي، ألجمهورية ألليبنأنية ـ ألأمأرأت ألعربية ألمتحدة.

٢٥- محمود،صلأح ألدين عرفة (٢٠٠٦): تفكير بلأ حدود رؤي تربوية معأصرة في تعليم ألتفكير وتعلمه، ط١، علأء للنشر وألتوزيع ألقأهرة.

٢٦- ملحم، سأمي محمد (٢٠٠٠): ألقيأس وألتقويم في ألتربية وعلم ألنفس، ط١، دأر ألمسيرة للطبأعة وألنشر، عمأن.

٢٧- منسي، حسين(١٩٩٩)، منأهج ألبحث ألتربوي، دأر ألكندي للنشر وألتوزيع، أربد، ألأردن.

٢٨- مؤمن، مجدي أحمد, (٢٠٠٤م): مقدمة في علم ألنفس ألأيجأبي, دأر ألمعرفة ألجأمعية، ألقأهرة، مصر.

٢٩- ألنبهأن، موسى(٢٠٠٤): أسأسيأت ألقيأس في ألعلوم ألسلوكية، ط١، دأر ألشروق للنشر وألتوزيع، عمأن.

٣٠- نوفل، محمد بكر،سعيفأن، محمد قأسم (٢٠١١) : دمج مهأرأت ألتفكير في ألمحتوى ألدرأسي،ط١،دأر ألمسيرة، عمأن .

31-Mihaly (2004). :Findingflow: The psychology of engagement with everyday life .NEW York : Basic BOOKS Mihaly،Csikszentmihal،