Diyala Journal
for Human Research
Website:
djhr.uodiyala.edu.iq

مجلة ديالى
للبحوث الإنسانية

p ISSN: 2663-7405
e ISSN: 2789-6838

مجلة ديالى للبحوث الانسانية
العدد (99) المجلد (1) اذار 2024

فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الخدمي في تنمية التفكير التأملي عند تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة الاجتماعيات

م.م امال نوري جواد
المديرية العامة لتربية محافظة ديالى

Abstract

This research aims to identify the effectiveness of a proposed program based on service learning in developing reflective thinking among sixth-grade primary school students. To achieve the research goal, the researcher adopted an experimental design with partial control, which is a non-randomized group design with a post-test only. The researcher chose (Balat Al-Shuhada) school, affiliated with the Second Karkh Education Directorate. In a simple random way, Section (A) was chosen to represent the experimental group, whose students will study social studies according to the proposed program, with (18) students, and Section (B) represented the control group, whose students will study social studies according to the traditional program, with (19) students, so the research sample was (37) Schoolgirl. The researcher conducted statistical parity between the students of the two research groups in the following variables: chronological age, intelligence test, and application of reflective thinking skills. The researcher prepared the proposed educational program in accordance with service learning, including educational objectives, educational content, teaching strategies, activities, educational methods, and evaluation methods, which consisted of the teacher's guide and the student's book. The researcher verified its validity by presenting it to a group of arbitrators. The same researcher studied the two research groups during the experiment period, and after analyzing the data, the researcher concluded that there was a statistically significant difference between the average scores of the students of the two research groups in the contemplative thinking test, and in favor of the experimental group.

Email:
amallllll12457@gmail.Com

Published: 1- 3-2024

Keywords: برنامج، التعلم، الخدمي، التفكير، التأملي، الاجتماعيات

هذه مقالة وصول مفتوح بموجب ترخيص
CC BY 4.0
(http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

الملخص

يستهدف هذا البحث التعّرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الخدمي في تنمية التفكير التأملي عند تلاميذ الصف السادس الابتدائي. ولتحقيق هدف البحث اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً ذي ضبط جزئي هو تصميم المجموعة اللاعشوائية الاختيار ذات الاختبار البعدي فقط. اختارت الباحثة مدرسة (ابن خفاجة) التابعة الى مديرية تربية ديالى . وبالطريقة العشوائية البسيطة اختارت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس تلاميذها الاجتماعيات على وفق البرنامج المقترح بواقع (18) تلميذ، وشعبة (ب) تمثل المجموعة الضابطة والتي ستدرس تلاميذها الاجتماعيات على وفق البرنامج التقليدي بواقع (19) تلميذ، فكانت عينة البحث (37) تلميذ ، أجرت الباحثة تكافئاً احصائياً بين تلاميذ مجموعتي البحث في المتغيرات الاتية: العمر الزمني، اختبار الذكاء وتطبيق مهارات التفكير التأملي. أعدت الباحثة البرنامج التعليمي المقترح على وفق التعلم الخدمي ضمن أهدافاً تعليمية، ومحتوى تعليمي، واستراتيجيات تدريسية، وانشطة، ووسائل تعليمية، واساليب تقويمية فتكون من دليل المعلم، وكتاب التلميذ، تحققت الباحثة من صلاحيته بعرضه على مجموعة من المحكمين. ودرسَّت الباحثة نفسها مجموعتي البحث في اثناء مدة التجربة وبعد تحليل البيانات توصلت الباحثة الى الى وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات تلاميذ مجموعتي البحث في اختبار التفكير التأملي، ولمصلحة المجموعة التجريبية

المقدمة

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

لاحظت الباحثة من عملها في مهنة التدريس وزيارتها لعدد من المدارس الابتدائية في محافظة ديالى/ المديرية العامة للتربية/ (مديرية تربية ديالى)، واستعمالها طريقة المقابلة مع معلمات مادة الاجتماعيات لمشكلة البحث الحالي، اذ طرحت عدداً من الاسئلة عن الطرائق المتبعة في تدريس مادة الاجتماعيات وكانت الاجابة (استعمال طريقة التدريس الاعتيادية بحسب خطواتها المعروفة، من دون استعمال الطرائق الحديثة التي تجعل من التلاميذ يفكرون فيما يقرأن).

تعاني أساليب التدريس في المدارس من النمطية، اذ تُعتَمَدُ خطوات معروفة من اكثر المعلمين، تكون نتائجها ليست بالمستوى المطلوب إن كان على مستوى الفهم التطبيق. (موسى،2001،ص79)

ان الضعف في الاجتماعيات هو من الاسباب الرئيسة في رسوب التلميذ في المرحلة الابتدائية واذا قدر للتلميذ ان ينتقل من صف دراسي الى آخر اعلى منه بصرف النظر عن المستوى التحصيلي فإنه يواجه صعوبة استيعاب المنهج الجديد فتزداد المشكلة تعقيداً، ويؤدي ذلك الى وجود المتأخرين دراسياً.(فتحي،2007،ص23)

وما يؤكد مشكلة ضعف التلامذة في مادة الاجتماعيات الدراسات التي أطلعت عليها الباحثة منها دراسة (رشيد،2022)، (تكي والطائي،2017) التي تؤكد على وجود ضعف في مادة الاجتماعيات عموماً، ويمكن أن يتأتى السبب من الاعتقاد بأن مادة الاجتماعيات صعبة التعلم وانه لا يمكن تعلمها ببساطة، الامر الذي ادى الى زيادة شكاوى اولياء الامور من ضعف تعلم

لتلاميذ لمادة الاجتماعيات مما دفعت الباحثة للاعتقاد أن طريقة التدريس التقليدية لا تكفي، ومن هنا كان احساس الباحثة بمشكلة هذا البحث المتمثلة بانخفاض مستوى التحصيل بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

فضلاً عن ملاحظات بعض المشرفين من طريق زيارتهم الى المدارس الابتدائية، إذ يركزون على مواد اخرى ويهملون مادة الاجتماعيات بنحو خاص، وبعض المعلمين يحولون درس الاجتماعيات وقتاً للراحة من عناء بقية الدروس، مما يرسخ هذا المفهوم في أذهان التلاميذ فيميلون الى قلة العناية أو الاكتراث بهذه الحصة وهذا يجعل التلميذ غير مهتم بالمادة (عبد الحميد ،2006،ص53).

وعلى الرغم من اهمية التفكير والتفكير التأملي، فقد أشارت دراسات كثيرة الى تدني مستوى التلامذة وما يؤكد مشكلة ضعف التلامذة في التفكير التأملي دراسة (احمد، 2013) ودراسة (جاسم وآخرون، 2017) بسبب اعتماد الطرائق التقليدية في التدريس والتركيز على الحفظ بدلاً من المناقشة والحوار والقدرات العليا، ويجد كثيرُ من التلامذة صعوبة في توظيف مهارات التفكير التأملي، كالوصول الى الاستنتاجات وإعطاء تفسيرات منطقية في أثناء حل المشكلات التي تواجههم.(Leel minstrel,1997,p:2-9-228)

وترى الباحثة بأن هذه الطرائق التقليدية لا يمكن أن توفر وتحقق مواقف تعليمية تنمي تفكير التلامذة ولا يعرفون شيئاً عن انواع التفكير لاسيما التفكير التأملي موضوع الدراسة.

وفي ضوء ذلك تتبلور مشكلة البحث في السؤال الاتي:-

هل للبرنامج المقترح على وفق التعلم الخدمي فاعليته في تنمية التفكير التأملي عند تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة الاجتماعيات ؟

اهمية البحث

تبرز أهمية هذا البحث في الاتي:-

1- اهمية مادة الاجتماعيات بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية كونها من المواد التأسيسية في فكر وسلوك المتعلم
2- أهمية التفكير التأملي عند التلميذ لحل بعض المشكلات عند التأمل والتفكر والتمعن بروية للوصول الى الحلول
3- أهمية التعلم الخدمي في مساعدة المتعلم إعطائه فرصة عن طريقها يتمكن من تطبيق المعرفة والمهارات في مواقف الحياة العملية.
4- اهمية المرحلة الابتدائية فهي مرحلة بداية القراءة والكتابة، إذ تعد مرحلة ضرورية في عملية بناء الشخصية لأنها من المراحل الدراسية الاساس لجميع مراحل التعليم التالية.

أما الاهمية التطبيقية للبحث فتكمن فيما يأتي:

1. تزويد المؤسسات التربوية ببرنامج تعليمي لتدريس الاجتماعيات وأهمية البرنامج في عملية التفكير التأملي.
2. قياس القدرة على التفكير التأملي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .
3. تزويد تلاميذ الصف السادس الابتدائي ببرنامج قائم على التعلم الخدمي ليسهم في تنمية تفكيرهم التأملي .

اهداف البحث

يسعى البحث الحالي الى التحقق من فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الخدمي في تنمية التفكير التأملي عند تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة الاجتماعيات. ولتحقيق هدف البحث صاغت الباحثة الفرضية الاتية:- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط تلاميذ المجموعة الضابطة في اختيار التفكير التأملي)

حدود البحث

يتحدد هذا البحث بـ :

1. **الحد المكاني:** المدارس الابتدائية النهارية في مركز محافظة ديالى مديرية تربية ديالى
2. **الحد البشري:** تلاميذ الصف السادس الابتدائي
3. الحد الزماني : السنة الدراسية من العام الدراسي 2023-2024

تحديد المصطلحات

اولاً ، الفاعلية : Effectiveness

عرفها كلٌّ من:

1 – (اللقاني وجميل) بأنها: "القدرة على تحقيق الاهداف من أجل الوصول إلى النتائج المطلوبة بأقصى مدة ممكنة" (اللقاني وجميل،1986،ص40).

3 – (الفتلاوي) بأنها: "أقصى الجهود الى تحقيق الهدف من طرف بلوغ المخرجات المرجوة وتقويمها بمعايير واسس البلوغ"(الفتلاوي،2003، ص19)

4 – (الحناوي) بأنها: "مجموعة من المعارف والمفاهيم والانشطة والخبرات المتنوعة تُقَدَّم لتحقيق الاهداف التربوية المنشودة" (الحناوي،2006،ص8)

التعريف النظري للفاعلية:

القدرة على النمو والتطور المستمر المرغوب فيه مع مجموعة المتغيرات على وفق معايير محددة لتحقيق الاهداف التي وضع لها البرنامج.

التعريف الاجرائي للفاعلية:

حدوث تغير في التفكير التأملي المطلوب حدوثه عند تلاميذ الصف السادس الابتدائي (المجموعة التجريبية) عينة البحث بعد تعلمهم بالبرنامج التعليمي الذي اعدته الباحثة على وفق التعلم الخدمي.

ثانياً/ البرنامج : (The program)

عرفَّه كلٌّ من:

1.(شحاته وزينب) بأنه: "سير العمل الواجب القيام به لتحقيق الاهداف المقصودة، كما يوفر الاسس الملموسة لإنجاز الاعمال ويحدد نواحي النشاط الواجب القيام بها خلال مدة معينة". (شحاته وزينب، 2003، ص74)

3 – (أحمد) بأنه: "مجموعة من الخطوات والاجراءات المنظمة التي تقوم على أسس تربوية؛ معرفية، ووجدانية، ومهارية، وتقدم الى المتعلمين في مؤسسة تعليمية لتشمل الاهداف والمحتوى والاستراتيجيات والوسائل التعليمية والتقويم" (أحمد،2011، ص9).

4 – (زاير، وإيمان) بأنه: "مجموعة من النشاطات المنظمة والمخططة لمادة دراسية لتحقيق الاهداف التربوية التي يروم المدرس تنفيذها على المجتمع التعليمي. (زاير، وإيمان،2019،ص49)

التعريف النظري للبرنامج: " منظومة متكاملة من المعارف والمهارات الفكرية والعمليات والخبرات والوسائل والطرائق الملائمة لتحقيق أهداف العملية التربوية "(السامرائي، 1988 ،ص13).

التعريف الاجرائي للبرنامج:

تخطيط لبناء برنامج منظم قائم على فلسفة وخطوات التعلم الخدمي تطبقه الباحثة بالتفاعل مع عينة البحث التجريبية على وفق استراتيجيات واساليب متنوعة من الانشطة والاجراءات في ضوء التعلم الخدمي.

ثالثا / التعلم الخدمي: (Service Learning) عرفه كل من:

1. **(Conrad&Hedin):**

"نموذج تعليمي، يسعى الى دمج خدمة المجتمع والتعلم الاكاديمي بتوحيد أهداف التعلم مع أهداف خدمة المجتمع، بقصد أن تؤدي هذه الطريقة الى المنفعة المتبادلة بين متلقي الخدمة والقائم بها".
(Conrad&Hedin,1991,p743) نقلاً عن (خضر،2012،ص4)

2. **شستر (Chester) :**

"طريقة تدريسية تسعى الى تنمية المعلومات والاتجاهات عند الطلبة، وإكسابهم مهارات مختلفة، ذلك عن طريق مشاركتهم الفاعلة في المجتمع المحلي" (Chester,1993,p57)

3. **القحطاني:**

"طريقة تدريس ترتبط بمحتوى المنهج المدرسي تسعى الى خدمة المجتمع المحلي عن طريق تنفيذ الطلبة لبعض المشروعات التي تعمل على تطوير معارفهم واتجاهاتهم وقدراتهم الذاتية، ومشاركتهم الفاعلة في تلبية احتياج بيئتهم المحلية، وتحقيق التعاون والتواصل بين الطلبة والمدرسة والمجتمع".

(القحطاني،2002،ص58)

التعريف النظري للتعلم الخدمي:

استراتيجية تعمل على تعزيز دور التلميذ في المواقف التعليمية، تركز على خبرات المتعلم الشخصية وتكوين خبرات تعليمية جديدة له؛ مما يساعد على تحقيق التعلم كماً ونوعاً.

التعريف الاجرائي للتعلم الخدمي:

هو الاستراتيجية التي تبنتها الباحثة والتي تعتمدها في البحث لبناء البرنامج وقياس فاعليته في تنمية التفكير التأملي عند تلاميذ عينة البحث (المجموعة التجريبية).

رابعا (التفكير التأملي) Reflective Thinking

عرَّفه كل من

1- لي (Lee)"التفكير الذي يبدأ بتحديد وجود مشكلةٍ ما، يقود الى عملية التحليل والتقويم، ويتأثر في الوقت ذاته بعوامل الخبرة والمعرفة القليلة". (Lee,2005,p707)

2 – (ODONNEL):"هو التفكير بما حدث ولماذا حدث". (Odonnel.M.Angela,2009,p,29)

3 – (العوفي)

"وفيه يتعدى المتعلم مستوى الاحكام والقواعد البسيطة والعلاقات الظاهرية بين المعلومات ويركز على تشكيل المعنى الحقيقي عن طريق اكتشاف أوجه التشابه وأوجه الاختلاف".(العوفي،2010،ص102)

التعريف الاجرائي للتفكير التأملي

نشاط عقلي يمارسه تلاميذ الصف السادس الابتدائي (عينة البحث التجريبية) التي تخضع لاختبار التفكير التأملي قبل البرنامج و وبعده لتحقيق الاهداف وتنمية التفكير التأملي

خامسا: تلاميذ الصف السادس الابتدائي : نظرا لعدم وجود تعريف نظري لهم لذا يعرف الباحث اجرائيا بأنهم كل تلميذ او تلميذة في الصف السادس الابتدائي يتعلمون مادة الاجتماعيات في العراق في محافظة ديالى والاقضية والنواحي التابعة لها .

اطار نظري ودراسات سابقة

اولا: اطار نظري

المحور الاول: التعلم الخدمي

مفهوم التعلم الخدمي

تعرفه موسوعة ويكيبيديا (Wikipedia) بأنه ((طريقة تدريس وتعلم وتفكر لخدمات المتعلمين في المجتمع عن طريق ممارساتهم لبعض البرامج والمشروعات الهادفة))، فهو يندرج تحت فلسفة التعليم التجريبي، وبوضوح اكثر فهي تدمج خدمات المجتمع في خبرة التعلم لتلبي احتياجات المجتمع المحلي، وتشجع على المشاركة الميدانية والاحساس بالمسؤولية، وتحقيق التواصل بين المدرسة والطلاب والمجتمع.

أما (Lahman,2012) فيعرف التعلم الخدمي بأنه استراتيجية تجمع بين تحقيق اهداف المنهاج الدراسي، وخدمة المجتمع، وتنمية المهارات الاكاديمية للطلبة، ونمو شخصية الطالب، وتحقيق المشاركة المجتمعية.(Lahman,2012,p:1-4)

وترى(ويد) (Wade,2007) إن من شأن التعلم الخدمي جعل الطلبة مشاركين فاعلين في المشروعات الخدمية التي تسعى إلى الاستجابة الى حاجات المجتمع والى أهداف العملية التعليمية، وأن يقدم نمطاً مختلفاً من التعليم غير النمط التقليدي داخل غرفة الصف (Wade,2000,p70)

على الرغم من وجود تعريفات مختلفة للتعلم الخدمي قد تبدو احياناً شديدة التباين، الا إنه يمكن تعريفه على أنه: " طريقة توحد اهداف التعلم مع أهداف خدمة المجتمع بقصد ان تؤدي هذه الطريقة الى المنفعة المتبادلة بين متلقي الخدمة والقائم بها ويمكن تعريفه بأنه استراتيجية للتدريس والتعلم تدمج خدمة المجتمع بالتعليم لإثراء تجربة التعلم ولزرع الانتماء في نفوس الطلاب وتقوية الروابط بين افراد المجتمع".

اسس التعلم الخدمي

هناك أسس عامة يستند إليها التعلم الخدمي التي استخلصها (ابراهيم،2016) وهي كالآتي:

1 – اتساع نطاق الغايات لتشمل الاهداف التعليمية فضلاً عن الاهداف الاجتماعية: يقوم التعلم الخدمي على توسيع نطاق الاهتمامات الاكاديمية والادارية التي توليها المؤسسة التعليمية جُلَّ اهتمامها، إذ تمتد اهتمامات المؤسسة التعليمية نحو الكيفية التي تستطيع أن تخدم بها المجتمع وتسهم في حل مشكلاته من جانب، أو تنمية متغيراته المختلفة في ضوء الامكانات البشرية والمادية التي تملكها مؤسسات التعليم والمقصود بها هنا المدرسة في مراحل التعليم المختلفة وكذلك مراحل التعليم الجامعي.

2 – التعلم الخدمي ليس مطابقاً للعمل التطوعي: يروم التعلم الخدمي تفعيل دور مؤسسات التعليم لخدمة المجتمع ضمن سياق اهدافها الاكاديمية والتربوية والتي أُنشِئت من اجلها اساساً؛ وعليه فإن التعلم الخدمي لا يُعد بديلاً للعمل التطوعي الذي قد يقوم على تعاون بين أفراد المجتمع عن طريق التبرعات المالية او العينية او المشاركة في تقديم خدمات للمرضى وكبار السن، بمعنى أن التعلم الخدمي هو الرابط بين عمل المدرسة المهني وخدمة المجتمع.

3 – الاهتمام بالمهارات النوعية: اذا كان التعلم الخدمي يمثل نطاقاً لتنفيذ عددٍ من الانشطة غير المعتادة في التعليم المعتاد فإنه بذلك يعمل بشكل مباشر على تحقق بيئة تعليمية بتنمية مهارات غير تقليدية، فيما يمكن أن يطلق عليه المهارات الحياتية على اعتبار أن التعلم الخدمي يستحضر مشكلات وظواهر المجتمع داخل الشكل الرسمي في المؤسسات التعليمية.

4 – الثقافة المجتمعية أساس لتحقق التعلم ذو المعنى: حين تقدم المؤسسات التعليمية المعارف والمهارات بصورتها الاكاديمية البحتة فإن تحقق وظيفة هذا التعلم وقابليته للتنفيذ في الانشطة الحياتية المختلفة غير مضمون حدوثه بالضرورة في حين ان التعلم الخدمي يمنح المؤسسات التعليمية الفرصة المناسبة لتفعيل المهارات والمعارف وخبرات المعلمين لنقل التطبيقات في بيئات حياتية وطيدة الصلة بالمجتمع.

5 – تحقق الانتماء للمجتمع مرتبط بالخبرات العلمية: إن غرس الانتماء في صفوف المتعلمين عبر المراحل التعليمية لا يتحقق بدرجة عالية بمجرد العبارات الحماسية عن المجتمعات والاوطان، ولكن اشتراك المتعلمين في خبرات عملية يحتاجونها في المجتمع في السياق التعليمي يعمل على استبصار واعٍ للمتعلمين بمجتمعاتهم ومشكلاتهم وهو الامر الذي يعمل على تأصيل معاني الانتماء للمجتمع لدى المتعلمين.(أبراهيم،2016،ص 48-49)

أهمية التعلم الخدمي

التعلم الخدمي مدخل لعملية التعلم والتعليم يكون عن طريق تكافل الخدمة المجتمعية مع التعليم لإثراء عملية التعلم، وتطبيق المبادئ العلمية المكتسبة بالصف، وتلبية حاجات المجتمع، وحل مشكلاته. (الشربيني،2011،ص255-286)

إن التعلم الخدمي يساعد المعلمين على أن يكونوا مبدعين في تعليمهم ويسهل العمل الجماعي لحل مشكلات حقيقية ويساعد الطلبة على فهم اكثر للوظائف التي تنتظرهم بعد التخرج (Boyte,1991,765,767)

كما يُعد التعلم الخدمي استراتيجية تدريسية يتمكن الطالب منها تطبيق المعرفة والمهارات في مواقف الحياة الحقيقية لأن الخبرة تمثل اساساً لعملية التعلم التي لا تتم بقراءة أمهات الكتب في حجرات التعلم المغلقة، بل بفتح أبواب ونوافذ الخبرة للطالب إذ يبدأ عملية التعلم بمشكلة، او قضية تواجه الطالب، وتثير تفكيره بما يمكنه من استخدام المعلومات المنظمة بدقة، والاستفادة من الملاحظة الموضوعية، والتجريبية في جميع الافكار، وتنظيمها، للتغلب على تلك المشكلة.

ويُعد التعلم الخدمي فرصة منتظمة للتأمل؛ إذ تتاح الفرصة للطلاب ليفكروا ويكتبوا ويتحدثوا عما تعلموه في اثناء ممارستهم للأنشطة المختلفة في المواقف التعليمية بما يسمح للطلاب بالتعبير عن مشاعرهم، واتجاهاتهم، ووعيهم، وتقييمهم لما قاموا به.

فوائد التعلم الخدمي

يمكن بيان فوائد التعلم الخدمي من خلال(ابراهيم،2016: 33)

أولاً – ما يخص المتعلمين:

1. يعمل التعلم الخدمي على الاهتمام بتعليم المتعلمين واكتسابهم مهارات جديدة وكذلك يسهم في فهم المقرر الدراسي من الربط بين المعارف النظرية والواقع العملي.

2. يساعد في بناء شخصية المتعلم وتأكيد ثقته بنفسه ويمنحه الشعور بالقدرة على تقديم أيّة خدمة أو اسهام مفيد لمجتمعه.

3. يقدم للطلبة أساليب وطرائق جديدة في كيفية حل المشكلات فضلاً عن انه يساعدهم في كيفية اتخاذ القرار المناسب على المستوى الفردي والجماعي.

4. إنه تعلم يقوم على فلسفة غير تقليدية أساسها التواصل الاجتماعي وإعانة الاخرين من دون انتظار لعائد مادي، وإنما لفرض التواصل في حد ذاته وذلك يحقق نوعاً من الإشباع النفسي والإنساني أو الأخلاقي عند المتعلمين ويقوى فضيلة الايثار لديهم.

5. يساعد على اكتشاف المتعلم لقدراته ومهاراته التي قد لا تظهر الا في إطار مواقف عملية حقيقية، ثم يتمرس المتعلم على استخدام هذه القدرات فيما يعود عليه وعلى مجتمعه بالنفع.

ثانياً – بالنسبة للمجتمع:

1. يحقق التعلم الخدمي نوعاً من التواصل الإنساني والاجتماعي بين أفراد المجتمع ويجعلهم في إطار نسيج اجتماعي واحد.

2. يحقق التعلم الخدمي نوعاً من تبادل الخبرات بين أفراد المجتمع ثم ينتج عن ذلك حلول للقضايا والمشكلات الاجتماعية.

3. يسهم في تنمية روح التفاهم بين المتعلمين إذ إنه يقوم على المشاركة والحوار مع الآخرين في مناخ إنساني وأخلاقي راقٍ.

4. تنعكس حماسة المتعلمين والمتطوعين بالعمل الخدمي ومنافساته في تقديم الخدمة بالنفع الكبير على المجتمع اذ تقدم الخدمة في أفضل صورة ممكنة وبجودة عالية، ومن دون أي مقابل مادي فهو عمل خالص لوجه الله.

5. يسهم التعلم الخدمي في اكتشاف المتعلمين للسلبيات ونقاط الضعف بمؤسسات المجتمع المدني التي يعملون فيها كمتطوعين.

المحور الثاني التعلم الخدمي :

مفهوم التعلم الخدمي

ترجع الاصول التربوية للتعلم الخدمي لافكار جون ديوي(John Dewey) التي تستند الى فكرة أنّ التعلم يتحقق بدرجة أفضل حين يكون المتعلم مشاركاً نشطاً في اكتساب تعلمه وبصفة خاصة من طريق الاستقصاء الاجتماعي لذا يطلق على التعلم الخدمي احياناً التعلم القائم على المجتمع (Billig,2005,hooks,2003)، ومن ثم (هيليدا تابا)و(جون جودلاد)و(رالف تيلد) وتقوم الفكرة العامة للتعلم الخدمي على إيجاد مجال مشترك وتنفيذي يجمع بين كل من مؤسسات التعليم والمجتمع، إذ يتولى كل منهما دوره في تحقيق اهداف الطرف الاخر من دون أن يكون المجتمع وحده هو المسؤول فقط عن تقديم الخدمات للمؤسسات التعليمية،(القحطاني،2002: 65)

وتمكين المعلمين والطلبة في ممارسة الانشطة، والعمل الجماعي التعاوني المستمر الموجه لخدمة المجتمع المحلي، وأشار (ديوي) الى أن الهدف من التعليم هو تهيئة الطلبة للعمل الفعال في مجتمع ديمقراطي يمنح الفرص المتساوية لجميع الطلبة من دون أي تمييز بينهم (Pacho,2015,8).

وتعود الفكرة العامة للتعلم الخدمي الى تاريخ السكان الاوائل في الولايات المتحدة الامريكية، وهم أصحاب الارض، فلقد كانت جذور خدمة المجتمع لها تاريخ طويل عند أخلاق الرواد الاوائل، إذ يساعد الجار

جاره في حصاد المحاصيل، وفي تربية الماشية، فكانت العناية بالاخرين والمساعدة في حالة الاحتياج لها مسألة حقيقية، ولم تكن مجرد شعارٍ للمثالية . (Rahima C. Wade, 1995:23-24)

وقد أعدَّتْ بعض مشروعات التعلم الخدمي ودعمت في الولايات المتحدة الامريكية وأصبحت تتبناه الدول الغربية في أواخر القرن الماضي في جامعاتها، مثل جامعة كاليفورنيا في لوس انجلوس لانه يسعى الى تعزيز القدرات العلمية للطلاب، فهو أسلوب تربوي فعَّال يرقى بالتعلم الاكاديمي، ويعمل على ضمان جودة التعلم ويربط الطالب فيه بين المعارف النظرية والواقع العلمي مما يزيد من كفاءته.

لكن استعمال مصطلح ((التعلم الخدمي)) Service Learning اخذ وضعاً مهماً في اواخر القرن الماضي، والدافع في ذلك ربط المنهج المدرسي بمجتمع الطلاب الذي يعيشون فيه وجعلهم يسهمون فيه، عن طريق تعليمهم في خدمة مجتمعهم المحلي الى جني فوائد كثيرة يعود نفعها على الطلاب أنفسهم ومجتمعهم المحلي عن طريق دراسة مشكلاته والمشاركة فيه، والاهتمام بتطويره وعلاقته بالطالب عن طريق المنهج التعليمي (Kinsley,1990:98).

تعرفه موسوعة ويكيبيديا (Wikipedia) بأنه ((طريقة تدريس وتعلم وتفكر لخدمات المتعلمين في المجتمع عن طريق ممارساتهم لبعض البرامج والمشروعات الهادفة))، فهو يندرج تحت فلسفة التعليم التجريبي، وبوضوح اكثر فهي تدمج خدمات المجتمع في خبرة التعلم لتلبي احتياجات المجتمع المحلي، وتشجع على المشاركة الميدانية والاحساس بالمسؤولية، وتحقيق التواصل بين المدرسة والطلاب والمجتمع.

أما (Lahman,2012) فيعرف التعلم الخدمي بأنه استراتيجية تجمع بين تحقيق اهداف المنهاج الدراسي، وخدمة المجتمع، وتنمية المهارات الاكاديمية للطلبة، ونمو شخصية الطالب، وتحقيق المشاركة المجتمعية.(Lahman,2012,p:1-4)

وترى(ويد) (Wade,2007) إن من شأن التعلم الخدمي جعل الطلبة مشاركين فاعلين في المشروعات الخدمية التي تسعى إلى الاستجابة الى حاجات المجتمع والى أهداف العملية التعليمية، وأن يقدم نمطاً مختلفاً من التعليم غير النمط التقليدي داخل غرفة الصف (Wade,2000,p70)

على الرغم من وجود تعريفات مختلفة للتعلم الخدمي قد تبدو احياناً شديدة التباين، الا إنه يمكن تعريفه على أنه: " طريقة توحد اهداف التعلم مع أهداف خدمة المجتمع بقصد ان تؤدي هذه الطريقة الى المنفعة المتبادلة بين متلقي الخدمة والقائم بها ويمكن تعريفه بأنه استراتيجية للتدريس والتعلم تدمج خدمة المجتمع بالتعليم لإثراء تجربة التعلم ولزرع الانتماء في نفوس الطلاب وتقوية الروابط بين افراد المجتمع".

اسس التعلم الخدمي

هناك أسس عامة يستند إليها التعلم الخدمي التي استخلصها (ابراهيم،2016) وهي كالآتي:

1 – اتساع نطاق الغايات لتشمل الاهداف التعليمية فضلاً عن الاهداف الاجتماعية: يقوم التعلم الخدمي على توسيع نطاق الاهتمامات الاكاديمية والادارية التي توليها المؤسسة التعليمية جُلَّ اهتمامها، إذ تمتد اهتمامات المؤسسة التعليمية نحو الكيفية التي تستطيع أن تخدم بها المجتمع وتسهم في حل مشكلاته من جانب، أو تنمية متغيراته المختلفة في ضوء الامكانات البشرية والمادية التي تملكها مؤسسات التعليم والمقصود بها هنا المدرسة في مراحل التعليم المختلفة وكذلك مراحل التعليم الجامعي.

2 – التعلم الخدمي ليس مطابقاً للعمل التطوعي: يروم التعلم الخدمي تفعيل دور مؤسسات التعليم لخدمة المجتمع ضمن سياق اهدافها الاكاديمية والتربوية والتي أُنشِئت من اجلها اساساً؛ وعليه فإن التعلم الخدمي لا يُعد بديلاً للعمل التطوعي الذي قد يقوم على تعاون بين أفراد المجتمع عن طريق التبرعات المالية او العينية او المشاركة في تقديم خدمات للمرضى وكبار السن، بمعنى أن التعلم الخدمي هو الرابط بين عمل المدرسة المهني وخدمة المجتمع.

3 – الاهتمام بالمهارات النوعية: اذا كان التعلم الخدمي يمثل نطاقاً لتنفيذ عددٍ من الانشطة غير المعتادة في التعليم المعتاد فإنه بذلك يعمل بشكل مباشر على تحقق بيئة تعليمية بتنمية مهارات غير تقليدية، فيما يمكن أن

يطلق عليه المهارات الحياتية على اعتبار أن التعلم الخدمي يستحضر مشكلات وظواهر المجتمع داخل الشكل الرسمي في المؤسسات التعليمية.

4 – الثقافة المجتمعية أساس لتحقق التعلم ذو المعنى: حين تقدم المؤسسات التعليمية المعارف والمهارات بصورتها الاكاديمية البحتة فإن تحقق وظيفة هذا التعلم وقابليته للتنفيذ في الانشطة الحياتية المختلفة غير مضمون حدوثه بالضرورة في حين ان التعلم الخدمي يمنح المؤسسات التعليمية الفرصة المناسبة لتفعيل المهارات والمعارف وخبرات المعلمين لنقل التطبيقات في بيئات حياتية وطيدة الصلة بالمجتمع.

5 – تحقق الانتماء للمجتمع مرتبط بالخبرات العلمية: إن غرس الانتماء في صفوف المتعلمين عبر المراحل التعليمية لا يتحقق بدرجة عالية بمجرد العبارات الحماسية عن المجتمعات والاوطان، ولكن اشتراك المتعلمين في خبرات عملية يحتاجونها في المجتمع في السياق التعليمي يعمل على استبصار واعٍ للمتعلمين بمجتمعاتهم ومشكلاتهم وهو الامر الذي يعمل على تأصيل معاني الانتماء للمجتمع لدى المتعلمين.(أبراهيم،2016،ص48-49)

أهمية التعلم الخدمي

التعلم الخدمي مدخل لعملية التعلم والتعليم يكون عن طريق تكافل الخدمة المجتمعية مع التعليم، لاثراء عملية التعلم، وتطبيق المبادئ العلمية المكتسبة بالصف، وتلبية حاجات المجتمع، وحل مشكلاته. (الشربيني،2011،ص255-286)

إن التعلم الخدمي يساعد المعلمين على أن يكونوا مبدعين في تعليمهم ويسهل العمل الجماعي لحل مشكلات حقيقية ويساعد الطلبة على فهم اكثر للوظائف التي تنتظرهم بعد التخرج (Boyte,1991,765,767)

كما يُعد التعلم الخدمي إستراتيجية تدريسية يتمكن الطالب منها تطبيق المعرفة والمهارات في مواقف الحياة الحقيقية لأن الخبرة تمثل اساساً لعملية التعلم التي لا تتم بقراءة أمهات الكتب في حجرات التعلم المغلقة، بل بفتح أبواب ونوافذ الخبرة للطالب إذ يبدأ عملية التعلم بمشكلة، او قضية تواجه الطالب، وتثير تفكيره بما يمكنه من استخدام المعلومات المنظمة بدقة، والاستفادة من الملاحظة الموضوعية، والتجريبية في جميع الافكار، وتنظيمها، للتغلب على تلك المشكلة.

ويُعد التعلم الخدمي فرصة منتظمة للتأمل؛ إذ تتاح الفرصة للطلاب ليفكروا ويكتبوا ويتحدثوا عما تعلموه في اثناء ممارستهم للانشطة المختلفة في المواقف التعليمية بما يسمح للطلاب بالتعبير عن مشاعرهم، واتجاهاتهم، ووعيهم، وتقيمهم لما قاموا به.

فوائد التعلم الخدمي:-

أولاً – ما يخص المتعلمين:

1. يعمل التعلم الخدمي على الاهتمام بتعليم المتعلمين واكتسابهم مهارات جديدة وكذلك يسهم في فهم المقرر الدراسي من الربط بين المعارف النظرية والواقع العملي.
2. يساعد في بناء شخصية المتعلم وتأكيد ثقته بنفسه ويمنحه الشعور بالقدرة على تقديم أيّة خدمة أو اسهام مفيد لمجتمعه.
3. يقدم للطلبة أساليب وطرائق جديدة في كيفية حل المشكلات فضلاً عن انه يساعدهم في كيفية اتخاذ القرار المناسب على المستوى الفردي والجماعي.
4. إنه تعلم يقوم على فلسفة غير تقليدية أساسها التواصل الاجتماعي وإعانة الاخرين من دون انتظار لعائد مادي، وإنما لفرض التواصل في حد ذاته وذلك يحقق نوعاً من الإشباع النفسي والإنساني أو الأخلاقي عند المتعلمين ويقوى فضيلة الايثار لديهم.
5. يساعد على اكتشاف المتعلم لقدراته ومهاراته التي قد لا تظهر الإ في إطار مواقف عملية حقيقية، ثم يتمرس المتعلم على استخدام هذه القدرات فيما يعود عليه وعلى مجتمعه بالنفع.

ثانياً – بالنسبة للمجتمع:

1. يحقق التعلم الخدمي نوعاً من التواصل الإنساني والاجتماعي بين أفراد المجتمع ويجعلهم في إطار نسيج اجتماعي واحد.
2. يحقق التعلم الخدمي نوعاً من تبادل الخبرات بين أفراد المجتمع ثم ينتج عن ذلك حلول للقضايا والمشكلات الاجتماعية.
3. يسهم في تنمية روح التفاهم بين المتعلمين إذ إنه يقوم على المشاركة والحوار مع الآخرين في مناخ إنساني وأخلاقي راقٍ.
4. تنعكس حماسة المتعلمين والمتطوعين بالعمل الخدمي ومنافساته في تقديم الخدمة بالنفع الكبير على المجتمع اذ تقدم الخدمة في أفضل صورة ممكنة وبجودة عالية، ومن دون أي مقابل مادي فهو عمل خالص لوجه الله.
5. يسهم التعلم الخدمي في اكتشاف المتعلمين للسلبيات ونقاط الضعف بمؤسسات المجتمع المدني التي يعملون فيها كمتطوعين.(يوسف،2006: 4).

خصائص التعلم الخدمي:

يحدد مركز التعلم الخدمي (Service Leaning Center2000) خصائص التعلم الخدمي فيما يأتي:

1 – التعلم المتكامل:

نموذج التعلم الخدمي له معرفة مفصلة وواضحة، ومهارات، وأهداف، فالخدمة تعرف محتوى التعلم الخدمي، ومحتوى التعلم الاكاديمي يعرف الخدمة، فالخدمة تنبع من اهداف المقرر الدراسي وتتكامل معه عن طريق التعيينات والواجبات التي تتطلب نوعاً من التأمل والتفكير في الخدمة.

2 – خدمة عالية الجودة:

أ – صلة الخدمة مع حاجة المجتمع الحقيقية الملاحظة من قبل المجتمع.

ب – خدمة مناسبة للمرحلة العمرية، ومنظمة جيداً.

ج – الخدمة مصممة لتحقق فوائد فعالة للطلاب والمجتمع

3 – التعاون مع المؤسسات:

مشروع التعلم الخدمي يتعاون مؤسسياً بين الشركاء والطلاب والآباء واعضاء من مؤسسات مجتمعية كثيرة ومديري المدارس والمعلمين ومستلمي الخدمة

4 – المشاركة الطلابية:

يشارك الطلاب بفاعلية في اختيار مشروع الخدمة وتطبيق جلسات التأمل والتقويم.

تناول الادوار والمهمات المناسبة لأعمارهم

5 – المسؤولية المدنية:

مشروع التعلم الخدمي يوجه مسؤولية الطلاب للاعتناء بالاخرين، والاسهام في المجتمع فعن طريق الاسهام في مشروع التعلم الخدمي يفهم الطلاب كيف يمكنهم أن يؤثروا في مجتمعهم.

6 – التأمل:

يؤسس التأمل رابطة بين الخبرات الخدمية للطلاب والمقرر الاكاديمي، ويحدث التأمل قبل مشروع التعلم الخدمي وفي أثنائهِ وبعده.

7 - التقويم:

يسهم كل الشركاء ولاسيما الطلاب في تقييم المشروع، هذا التقويم يبحث في قياس مدى التقدم تجاه التعلم واهداف الخدمة.

إذ يمكن لمثل هذه الانشطة والمشروعات أن تثير الطلاب للتفكير في مجموعة أسئلة مثل:

كيف يمكن لك شخصياً أن تسهم في تخفيف هذه المشكلات وحلِّها؟

المعرفة التي اكتسبتها شخصياً نتيجة لمرورك بهذه الخبرة؟

ما المهارات العقلية التي نمتْ لديك بوساطة أنشطة خدمة المجتمع؟

الى أي مدى تغير فهمك لادوار المواطنين في المجتمع الديمقراطي (Service Learning center,2000:5-7)

المحور الثالث: التفكير التأملي

مفهوم التفكير التأملي

التفكير التأملي مصطلح قديم اهتم به كثير من المربين في كتاباتهم في مجال علم النفس التربوي مثل (بينيه) و(ديوي)، لكن الاهتمام في هذا المجال اختفى من البحوث والدراسات التي تناولها علم النفس التربوي في اثناء ازدهار المدرسة السلوكية، وبقي الحال على ذلك حتى مطلع الثمانينات من القرن الماضي حين جاء (شون) وبيَّن أهمية التفكير التأملي في إعداد المعلمين في اثناء الخدمة وقبلها، وبعد ذلك انتبه كثيرون الى استخدام التفكر التأملي في بحوثهم ودراستهم ولا سيما في التعلم الصفي وإعداد المعلمين مع أن الاساس النظري لمفهوم التأمل يعود الى عام (1939) حين عرَّفه (جون ديوي) على أنه النظر الى المعتقدات بطريقة فعَّاله وثابتة ومتأنيه، أو انه شكل من أشكال المعرفة المفترضة القائمة على أرضيةٍ داعمة لها ونتائج متوقعة، فهو يرى أن الشخص المتأمل هو الذي يشك دوماً في أهدافه وأفعاله ويسأل عن مدى صحتها، وهو الذي يستعرض أفعاله ويأخذ بعين الاعتبار الاثار البعيدة والقريبة. (Kember,2000,p381-395)

أن التفكير التأملي له علاقة بمرحلة النضج التي يبلغها المتعلم من حيث خصائصه البدنية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية، فضلاً عن عوامل بيئية معززة تدفع الشخص للتفكر التأملي، وبالتالي الاسهام في اكتساب الاتجاهات والمهارات المهنية الفعالة، وتكون القرارات التي يتخذها المتعلم سواء كانت آنية أم مستقبلية تمر بأربع مراحل هي: التخطيط، وإعداد الاجراءات التنضيدية، ومرحلة القيام بالتحليل والمقارنة، ومرحلة التطبيق التي تُمثل العودة الى الذات والتأمل بالمفاهيم والمعلومات المقدمة للمتعلم، من أجل تطبيقها في مواقف جديدة متشابهة.(Klark&Peterson,1988,p337)

إنَّ التفكير التأملي ضرورة للتلامذة، إذ إنَّه يسمح لهم بإعادة الفكرة وتمحيصها، والنظر اليها من جوانب متعددة، وعرض عناصرها وكشف العلاقات التي تربط عناصر الفكرة، ثم وضع حلول للمشكلات المطروحة، وهذا يساعد على خلق متعلم قادر على التعلم بنفسه وهو هدف التربية الحديثة. (القواسمة ومحمد،2013،ص149-150)

والتلميذ الذي يفكر تفكيراً تأملياً لديه القدرة على إدراك العلاقات، وعمل الملخصات، والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهة نظره وتحليل المقدمات، ومراجعة البدائل والبحث عنها (عبد الوهاب،2005،ص160).

مستويات التفكير التأملي:

يحدث التفكير التأملي في أربعة مستويات مختلفة، وكل مستوى من مستويات التفكير التأملي يمثل وظيفة معرفية عليا، تنتج من الاداءات التأملية او غير التأملية.

1. **الاداء الاعتيادي أو المألوف: Habitual action**

ذلك الأداء أو الإجراء الذي تعلمه الفرد سابقاً، عن طريق الاستخدام المتكرر له يصبح تنفيذه تلقائياً أو مع قليل من الوعي الواعي؛ فعلى سبيل المثال استخدام لوحة المفاتيح، وركوب الدراجة، وقيادة السيارة يمكن أن تُعطى كأمثلة لهذا المستوى وما هو اعتيادي أو مألوف يختلف من تلميذ الى تلميذ، وهذا يعتمد على مدى ما اعتادوا عليه عند أداء المهمة.

2. **الاستيعاب أو الفهم: Understanding**

في هذا المستوى تستخدم المعارف المسبقة من دون محاولة لتقييم تلك المعرفة، وهكذا يظل التعلم ضمن المخططات ووجهات النظر القائمة قبلياً، والملاحظ أن التعلم الذي يحدث في المدارس يصنف تحت هذا المستوى. وعلى الرغم من أن (كيمبر) وزملاءه كانوا أول من حاول تضمين كل فئات تصنيف (بلوم) في المستوى الفرعي للاستيعاب أو الفهم من أجل زيادة التركيز على بنية أضيق.

3. **التأمل: Reflection**

ويشمل نقد الافتراضات أو الافكار المسبقة حول محتوى أو عملية حل المشكلة، ويتعلق نقد الافتراضات أو المسلمات بطرح المشكلة، التي تشكل تمييزاً لها عن حل المشكلة.

4. **التأمل الناقد (العميق): Critical Ryeflection**

ويشمل اختبار الفرضية أو تأملها، وهذا يتطلب مراجعة نقدية للمسلمات عن طريق التعلم القبلي الشعوري واللاشعوري وعواقبه.

وهذا المستوى يمثل مستوى أعمق من التأمل، ويصبح المتعلمون واعين بأسباب إدراكه، وشعوره، وأدائه، وفيه يدرك التلميذ لماذا يفكر ويشعر ويعمل بالطريقة التي يعمل بها.(خوالدة، 2012، ص68)

معايير التفكير التأملي:

ويحتوي التأمل بعدّه طريقة خاصة في التفكير أربعة معايير:

- الأول في عمليات بناء المعنى، وهذا يعني أن التأمل يساعد المتعلمين على نقل خبراتهم إلى خبرات جديدة بفهم أعمق عن طريق الاستفادة من الخبرات والأفكار السابقة.
- الثاني إلى عد التأمل طريقة منظمة وصارمة ومضبوطة في التفكير تنبثق جذورها من عمليات الاستقصاء العلمي.
- الثالث الشروط ومناخات حدوثه، وهذا يتطلب تفاعلاً مع الآخرين في سياقات اجتماعية متعددة، فثنائية التفاعل والمجتمع تكون مصفوفة متداخلة لتشكيل الخبرة.
- الرابع التأمل يتطلب اتجاهات تعطي قيمة للأفراد ونموهم العقلي ذاتياً أو مع الآخرين.

(Rodge,2002:842-846)

ثانيا: الدراسات السابقة

اولا: الدراسات السابقة المتعلقة بالتعلم الخدمي

1 – دراسة العدوى (2014).

"فاعلية برنامج قائم على التعلم الخدمي لتحقيق بعض أهداف برنامج إعداد معلم الجغرافيا" لدى طلبة جامعة الاسكندرية

أُجريت هذه الدراسة في مصر ورمتْ:-

بناء برنامج قائم على التعلم الخدمي وبيان أثره في تحقيق بعض اهداف برنامج إعداد معلم الجغرافيا لدى طلبة جامعة الاسكندرية اعدت الباحثة الاختبار على عينه تكونت من (11) طالباً موزعين على مجموعتين وبعدها بدأت بتنفيذ البرنامج المعد وفي نهاية التجربة طبقت الباحثة الاختبار على المرحلة الجامعية لتعرف مدى ما حققته من أهداف البرنامج وقد أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة أحصائية للبرنامج في تحقيق اهداف برنامج إعداد معلم الجغرافيا.(العدوى،2014،ص)

2 – دراسة عبد العزيز (2015).

فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الخدمي لتدريس القضايا المعاصرة لطلاب شعبة التأريخ بكليات التربية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بهذه القضايا.

أُجريتْ الدراسة في مصر ورمتْ:-

الكشف عن مدى فاعلية البرنامج المقترح في تدريس القضايا المعاصرة باستخدام التعلم الخدمي في تنمية التفكير المستقبلي وتنمية وعي الطلاب المعلمين شعبة التأريخ في كلية التربية وقد أثبتت نتائج البحث فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعليم الخدمي.(عبدالعزيز،2015،ص5)

ثانيا: الدراسات السابقة المتعلقة بالتفكير التأملي

1. دراسة كروان (2012):

فاعلية برنامج مقترح قائم على التفكير التأملي لتنمية مهارة الاعراب لدى طلبة الصف التاسع الاساسي بغزة.

أجريت الدراسة في غزة ورمتْ:-

فاعلية برنامج مقترح قائم على التفكير التأملي لتنمية مهارات الاعراب لدى طلبة الصف التاسع الاساسي بغزة.

وللاجابة عن أسئلة الدراسة ثم صيغت فرضيات الدراسة على الشكل الآتي:-

1 – لا توجد فروق ذات دلالة أحصائية عند مستوى (0.5) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارة الإعراب لدى طلبة الصف التاسع الاساسي.

2 – لا توجد فروق ذات دلالة أحصائية عند مستوى (0.5) في مستوى الاعراب لدى طلبة المجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس (طلاب، طالبات).

ولاختبار الفروض استخدمت الباحثة المنهج البنائي بالتصميم شبه التجريبي وتكون مجموعة الدراسة من طلبة الصف التاسع الاساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي وتكونت عينة الدراسة من (138) طالباً وطالبة، منهم (69) طالباً وطالبة كمجموعة تجريبية في مدرستين. (39) طالبة، (30) طالباً ومجموعة ضابطة بالتوزيع نفسه وزعت عشوائياً على الطريقتين الخاضعتين للدراسة وقد استخدمت الباحثة تصميم منهج شبه تجريبي قائم على المجموعتين المتكافئتين باختبارين قبلي وبعدي. وقد ضبطت متغيرات العمر الزمني، التحصيل العام في الصف التاسع من التعليم الاساسي، والتحصيل في مادة اللغة العربية، بحسب نتائج الامتحانات الموحدة التي تعقدها وكالة الغوث في مدارسها على نطاق جميع مدارس القطاع. وقد بنت الباحثة اختباراً في مهارة الاعراب في محتوى ثلاثة دروس وفق مهارات الاعراب الفرعية كما وحُكِّمَ واستخدم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واسلوب تحليل التباين الاحادي وأختبار (T.test)، ومعامل إيتا وبعد معالجة البيانات باستخدام اختبار (T) اسفرت عن النتائج الآتية:-

- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى د 0.5بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارة الاعراب لدى طلبة الصف التاسع الاساسي، لصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.5 في مستوى مهارة الاعراب لدى طلاب المجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس (طلاب- طالبات).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى a د 0.5 في مستوى مهارة الاعراب لدى طلبة المجموعة التجريبية تُعزى لمتغير مستوى التحصيل في اللغة العربية (مرتفع، متوسط، منخفض لصالح مرتفعي التحصيل)
- وجود فاعلية كبيرة للبرنامج القائم على التفكير التأملي لتنمية مهارات الإعراب لدى طلبة التاسع الاساسي بغزة. (كراون،2012،ص)

2.دراسة الحلفي (2018م)

أثر استراتيجية أسئلة البطاقات واللوحات المعلقة في تنمية مهارات القراءة والتفكير التأملي عند تلاميذ الصف الثالث الابتدائي

أُجريت الدراسة في العراق ورمتْ:-

تعرف أثر استراتيجي أسئلة البطاقات واللوحات المعلقة في تنمية مهارات القراءة والتفكير التأملي عند تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

ولتحقيق هدف البحث اختارت الباحثة عشوائياً مدرسة المتنبي الابتدائية للبنين لتكون ميدانا لتطبيق تجربة البحث، بلغ عدد تلاميذ افراد المجموعات الثلاث (87) تلميذاً توزعوا على ثلاث مجموعات.

المجموعة الاولى (29) تلميذاً، دُرّست مادة القراءة باستعمال استراتيجية أسئلة البطاقات، المجموعة التجريبية الثانية (30) تلميذاً، دُرّست مادة القراءة باستعمال استراتيجية اللوحات المعلقة، المجموعة الضابطة (28) تلميذاً، دُرّست المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

واستعملت الباحثة مقياس التفكير التأملي البالغ (13) فقرة بعد موافقة الخبراء على استعماله.

وتوصلت الباحثة إلى تفوق تلاميذ المجموعتين التجريبيتين على تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات (سرعة القراءة، وصحة القراءة، وفهم المقروء)، والتفكير التأملي.

وفي ضوء نتائج البحث استنتجت عدداً من الاستنتاجات مثل سهولة تنمية مهارات القراءة من استعمال استراتيجيات تعليمية حديثة. وأوصت بعدد من التوصيات مثل تخصيص درس من دروس اللغة العربية ابتداءً من الصف الثاني الابتدائي تقدّم فيه تدريبات على مهارات سرعة القراءة وصحتها وفهمها ومهارات التفكير عموما ولا سيا التفكير التأملي. واقترحت عدداً من المقترحات مثل دراسة أثر استعمال الاستراتيجيتين (أسئلة البطاقات واللوحات المعلقة) مع طرائق وأساليب واستراتيجيات أخرى لتعرف أثرها في التحصيل القرائي والتفكير التأملي. (الحلفي،2018،ص ي-ك)

منهجية البحث واجراءاته

منهجية البحث Research method:

وظفت الباحثة المنهج الوصفي في تصميم البرنامج التعليمي فضلا عن استخدام الباحثة المنهج شبه التجريبي في تعرّف فاعليّة البرنامج المقترح ذا المجموعتين المتكافئتين مجموعة تجريبية، واخرى ضابطة (الاغا، الاستاذ، 2003،ص83)

اولاً / اجراءات بناء البرنامج المقترح :

اطلّعتْ الباحثة على الادبيات، والدراسات السابقة التي تضمنتْ بناء البرامج، وقد تم بناء البرنامج القائم على التعلم الخدمي تحقيقا للهدف الاول من البحث الحالي .

ثانياً: اجراءات تعرّف فاعليّة البرنامج المقترح:

من أجل تعرّف فاعليّة البرنامج المقترح في التفكير التأمليّ عند تلاميذ الصّف السادس الابتدائي، اتبعت الباحثة على وفق طبيعة البحث، المنهج التجريبي في تعرّف فاعليّة البرنامج المقترح. والمنهج التجريبي هو المنهج الذي يعتمد على الواقع، وعلى الاستقراء العلميّ، إذ يمضي فيه الباحثة بعدما توحي له بعض الملحوظات، والتجارب بفرض معين يصوغهُ صياغة محددة، ودقيقة، فتصمم الباحثة بعض التجارب؛ ليختبر صحة الفرض الذي وضعه، مستعينًا ببعض الأدوات، ووسائل الرصد والقياس (حمزة وآخران، 2016: 54).وتمثلتْ إجراءات هذا المنهج بالخطوات الآتية:

اولاً/ التصميم التجريبي:

يُعدّ التصميم التجريبي خطة عمل لكيفية تنفيذ التجربة، أيّ تخطيط الظروف، والعوامل المحيطة بالظاهرة قيد البحث بنحوٍ معين وملاحظة ما يحدث. ومن المعروف أنَّ التصميمات التجريبية في الميدان التربويّ لا تبلغ حدِّ الكمال في الضبط (النجار وآخرون، 2009: 33)؛ لذلك اعتمدت الباحثة احدى التصميمات ذات الضبط الجزئيّ، وهو تصميم المجموعة الضابطة اللاعشوائية الاختيار، والشكل (1) يُبين ذلك.

شكل(1) التصميم المعتمد

المجموعة	التكافؤ	الأداة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية	1.العمر الزمني 2.درجات العام السابق 3.الذكاء 4. الاختبار	الاختبار القبلي	البرنامج المقترح _____(1)	التفكير التأمليّ	الاختبار البعدي
الضابطة					

(1) البرنامج التقليديّ المُتبع في تدريس مادة الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي.

القبليّ لمهارات التفكير التأمليّ:					

التصميم التجريبي المعتمد في البحث

ثانيًا/ مجتمع البحث وعينته:

1. مجتمع البحث

تكوَّن مجتمع هذا البحث من تلاميذ الصّف السادس الابتدائي في المدارس الابتدائية النهارية في مركز محافظة ديالى للعام الدراسي 2023-2024؛ في المديرية العامة لتربية ديالى .

2. عينة البحث:

اختارت الباحثة مدرسة (ابن خفاجة)، بطريقة السحب العشوائي البسيط - وهي طريقة لاختيار العينة بنحوٍ يتيح لوحدات المعاينة جميعها الفرصة نفسها أو الاحتمالية في الاختيار- ثم زارتَ الباحثة المدرسة، ووجده انها تضمُّ شعبتان للسادس الابتدائي، وهي شعب (أ، ب) وبطريقة السحب العشوائي البسيط[1] اختارت الباحثة شعبة (أ) لتُمثّل المجموعة التجريبية بواقع (18) تلميذ، وشعبة (ب) لتمثّل المجموعة الضابطة بواقع (19) تلميذ، وبذلك أصبح عدد تلاميذ عينة البحث (37) تلميذ، علما انه لا يوجد تلاميذ مخفقين من العام السابق في الشعبتين، وجدول (2) يُبيّن ذلك:

جدول (2)

تلميذات عينة البحث وأعدادهن

الصّف والشعبة	المجموعة	عدد التلميذات
السادس الابتدائي (أ)	التجريبية	18
السادس الابتدائي (ب)	الضابطة	19
المجموع		37

ثالثا: تكافؤ مجموعتي البحث (السلامة الداخلية للتصميم التجريبي)

اجرت الباحثة تكافؤاً احصائيًا بين مجموعتي البحث قبل الشروع بالتجربة في بعض المتغيرات التي أشارت اليها الأدبيات، والدراسات والبحوث السابقة، وكانت المتغيرات كالاتي:

أ- العمر الزمنيّ ل محسوباً بالشهور*

للتأكد من أنَّ تلاميذ مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير، استعملت الباحثة اختبار كا، إذ بلغ متوسط أعمار تلاميذ المجموعة التجريبية (144.29) شهرًا، وبلغ متوسط أعمار تلاميذ المجموعة الضابطة (144.35) شهرًا، وبعد حساب النتائج، اتضح أنّ الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، اذ

(1) كتبت الباحثة أسماء الشعب في اوراق صغيرة، ووضعتهما في كيس، وسحبت ورقة فكانت تحمل اسم شعبة (أ) لتكون المجموعة التجريبية، وسحبت الورقة الاخرى التي تحمل اسم شعبة (ب) فكانت المجموعة الضابطة.

* حصلت الباحثة على المعلومات الخاصة بالتلاميذ من طريق استمارة اعدَّتها الباحثة ووزعتها عليهم، ضمت معلومات عن: (الاسم الثلاثي، والشعبة، وتاريخ الولادة (اليوم/الشهر/السنة)، والتحصيل الدراسي للوالدين).

كانت القيمة المحسوبة (0.106) أصغر من القيمة الجدولية (5.99)، وهذا يدلّ على تكافؤ مجموعتي البحث احصائيًا في العمر الزمنيّ، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3)
نتائج تلاميذ مجموعتي البحث في العمر الزمني محسوبًا بالشهور

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابيّ	متوسط الرتب	القيمة كا		الدلالة عند مستوى 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	18	144.29	13.23	0.106	5.99	غير دالة احصائياً
الضابطة	19	144.35	13.89			

ب- درجات العام السابق في الاجتماعيات:

للتأكد من أنَّ تلاميذ مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير، استعملت الباحثة اختبار كا، إذ بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (8.35) ، وبلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (8.14) ، وبعد حساب النتائج، اتضح أنّ الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، اذ كانت القيمة المحسوبة (0.23) أصغر من القيمة الجدولية (5.99)، وهذا يدلّ على تكافؤ مجموعتي البحث احصائيًا في الاجتماعيات، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)
نتائج تلاميذ مجموعتي البحث في متغير درجات العام السابق

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابيّ	متوسط الرتب	قيمة كا		الدلالة عند مستوى 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	18	8.35	4.56	0.32	5.99	غير دالة احصائياً
الضابطة	19	8.14	4.23			

ج- الذكاء:

من أجل تحقيق التكافؤ بين تلاميذ مجموعتي البحث في متغير الذكاء، استعملت الباحثة اختبار رافن المصور المقنن على البيئة العراقية، والذي يصلح للمرحلة الابتدائية. الجزء الاول والثاني فقط.

طبقت الباحثة الاختبار على مجموعتي البحث، وبعد تحليل البيانات، وحساب متوسط درجات كلّ مجموعة، بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (31.72)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (32.18)، وعند حساب دلالة الفروق بين المتوسطين، اتضح أنّها ليست ذات دلالة إحصائية، إذ بلغت القيمة المحسوبة (0.991) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (5.99) عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في متغير الذكاء، وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)
نتائج تلاميذ مجموعتي البحث في متغير الذكاء

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابيّ	متوسط الرتب	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	18	31.72	4.34	0.991	5.99	غير دالة احصائياً
الضابطة	19	32.19	4.13			

د- الاختبار القبليّ لمهارات التفكير التأمليّ:

طبقت الباحثة اختبار التفكير التأمليّ ،المُعدِّ من الباحثة، بعد التأكد من صلاحيته وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين، للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث، وقد صححت الباحثة الاختبار، وبعد ذلك استخرجت الباحثة متوسط درجات كلّ مجموعة، إذ بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (7.06)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (7.16)، وقد اتضح أنَّه ليس ذو دلالة إحصائية، إذ بلغت القيمة المحسوبة (0.25)، وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (5.99) عند مستوى دلالة (0.05)، مّما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث احصائيًا في اختبار التفكير التأملي القبليّ، وجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6)

نتائج تلاميذ مجموعتي البحث في اختبار التفكير التأمليّ القبليّ

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابيّ	متوسط الرتب	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	18	7.06	3.128	0.25	5.99	غير دالة
الضابطة	19	7.16	1.672			

رابعا:الخصائص السايكومترية لاختبار التفكير التأملي

1- مراجعة اختبارات التفكير التأمليّ في الدراسات السابقة:

بعد مراجعة اختبارات الخاصة بالتفكير التأمليّ لم تجد اختبارا بالتفكير التأمليّ تحاكي فقراته مادة الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي وإنما اختبارات في مواد مختلفة، والتي أوردت الباحثة قسما منها في الدراسات السابقة.

2- تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار الى قياس التفكير التأمليّ عند تلاميذ الصّف السادس الابتدائي.

3- تحديد مهارات التفكير التأمليّ:

حددت الباحثة ثلاث مهارات للتفكير التأمليّ حسب ما تناولته غالبية الدراسات السابقة وهي:

- مهارة التأمل والملاحظة.
- مهارة الكشف عن المغلوطات.
- مهارة الوصول الى الاستنباطات.

4- إعداد اختبار التفكير التأمليّ بصورته الأولية:

من طريق الاطلاع على الاختبارات السابقة في التفكير التأمليّ اعدت الباحثة اختبارا بصيغته الأولية مكونا من (16) فقرة موزعة على ثلاث مهارات فرعية المذكورة في أعلاه.

5- اعتماد تعريف للتفكير التأمليّ ولمهاراته الفرعية:

تبنت الباحثة تعريفاً للتفكير التأمليّ: تمعن التلميذ في كل ما يعرض عليها من معلومات أو مشكلات وتعمل على إيجاد طرائق جديدة لمواجهة الموقف أو المشكلة، وتتحداهما بعمليات عقلية للوصول لحل المشكلة أو فهم الموقف ويتضمن أربع مهارات فرعية، وهي:

1. مهارة التامل والملاحظة. وتضم ستة فقرات.
2. مهارة الكشف عن المغالطات. وتضم خمسة فقرات.
3. مهارة الوصول الى الاستنباطات. وتضم فقرتان.
4. مهارة أعطاء تفسيرات مقنعة ثلاث فقرات

6- صدق اختبار التفكير التأمليّ:

أ.الصدق الظاهري:

يظهر من طريق عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين لتحديد مدى تحقيق فقراته للصفة المقاسة، وقد تحققت الباحثة منه، بتوجيه خطاب المحكمين للاختبار التأمليّ بصيغته الأولية، لإبداء أرائهم بالنسبة إلى مواقف الاختبار وفقراته والحكم على :

1- وضوح التعليمات والأمثلة ومدى تحقيقها للغرض المطلوب .
2- صلاحية كل فقرة من فقرات الاختبار في قياسها للتفكير التأمليّ .
3- منطقية الحلول المقترحة كمفتاح تصحيح لفقرات الاختبار .
4- مناسبة كل فقرة للمجال الذي تقيسه .

صلاحية صياغة الأسئلة صياغةً تربوية من عدمه، وما يرونه ملائما من حذف أو إضافة أسئلة أو إبداء أي ملاحظات أخرى، واخذت الباحثة بقبول الفقرة التي تحظى بموافقة 80% فأكثر، وقد أسفر ذلك عن تعديل وتحوير بعض الفقرات لم تحصل نسبة الاتفاق عليها (80%) ، وأصبحت فقرات الاختبار (16) فقرة وبهذا الإجراء يتحقق في الاختبار الصدق الظاهري.

ب- ثبات الاختبار

استعملت الباحثة معادلة (كودر ريتشاردسون-21)، ووجد أن معامل الثبات قد بلغ (0.81)، وهو معامل ثبات مقبول. وبذلك اصبح الاختبار جاهزا للتطبيق على عينة البحث.

خامسا/ الوسائل الإحصائية:

استعملت الباحثة الحقيبة الاحصائية الاجتماعية (SPSS) في اجراءات بحثه وتحليل النتائج.

1. معامل ارتباط بيرسون (Pearson)
2. مربع كـاي (كا2)
3. معادلة كيودر ريتشاردسون 20
4. معادلة نسبة الفاعليّة لـ(ماك جوجيان) (MaGogian)
5. معادلة الكسب المعدل لـ (لبليك) (Blak)

نتـائج البحث
والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولًا: نتائج البحث :

يحاول البحث تقديم برنامج قائم على التعلم الخدمي، وتعرف فاعليته في تنمية التفكير التأملي عند تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق المرميين، وللتحقق من صحة الفرضيات الموضوعة؛ بنت الباحثة البرنامج على وفق الخطوات والاجراءات التي مرَّ ذكرها في الفصل الثالث من هذا البحث، وطبقته مع أداته، ومن ثم عالجت البيانات احصائيًا على وفق الفرضيات.

وعليه، تحققت الباحثة في هذا الفصل من صحة الفرضيات، وذلك بعرض النتائج وتفسيرها، ومن ثم عرض الاستنتاجات، وما توصي به الباحثة، وصولًا إلى المقترحات التي اقترحتها استكمالًا لمتطلبات هذا البحث.

عرض النتائج وتفسيرها:

نصَّت فرضية البحث على أنَّه:

(ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط تلاميذ المجموعة الضابطة في اختيار التفكير التأملي)

دلَّت النتائج على وجود فرق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية البالغ (13.23)، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، البالغ (7.22)، إذ كانت القيمة المحسوبة البالغة (7.43)، أكبر من القيمة الجدولية البالغة (5.99) عند مستوى دلالة (0.05)، ، وهذا يدلُّ على وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات تلاميذ مجموعتي البحث في اختبار التفكير التاملي، ولمصلحة المجموعة التجريبية، أي إنَّ البرنامج المقترح له أثر ايجابي في التفكير التاملي؛ وبذلك ترفض هذه الفرضية الصفرية، وجدول (7)، يبين ذلك:

جدول (7)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات تلاميذ مجموعتي البحث في اختبار التفكير التأملي

المجموعة	جم العين	المتوسط الحسابيّ	متوسط الرتب	القيمة التائية		دلالة عند مستوى 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	18	13.2	4.1	7.4	5.99	دالة
الضابطة	19	7.2	1.65			

تعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى الأسباب الآتية:

1. إنَّ عينة البحث (المجموعة الضابطة) لا تمتلك القدرة على توليد أفكارٍ، وبدائل، وادراكات جديدة؛ ويعود سبب ذلك إلى اتباعها البرنامج التقليديّ، الذي يتعامل مع المعلومات الجاهزة من دون اعتماد نمط التفكير التأملي، ممّا أدى إلى إهمال دافعية التلاميذ العقلية.
2. أتاح البرنامج المقترح الفرصة للتلاميذ لممارسة العمليات الفكرية التأملية، فقد لوحظ شغفهم بتطبيقات البرنامج، واقبالهم على استعماله، من طريق توجيه تفكيرهم، وتغيير مساره من اطار التفكير المنطقيّ، والقيود التقليدية إلى التفكير باتجاهات متعددة، زيادة على منحهم أدوات صنع القرار؛ لإثبات ذواتهم، ممّا قاد إلى اطلاق خيالهم، وتحليل أفكارهم، وابتكار علاقات وأفكار جديدة .
3. طبيعة الاستراتيجيات المعتمدة في البرنامج المقترح التي لم يتعرف عليها التلميذ في البرنامج التقليديّ، أسهمت في تخليص تلاميذ المجموعة التجريبية من سطوة الأفكار المسيطرة، والمفاهيم التي تجاوزها الزمن، وأيضًا أسهمت في إحداث تغييرات نوعية في نمط تفكيرهم وتعاملهم مع المعلومات، فانعكس ايجابًا على قدراتهم في مهارات التفكير التأملي.
4. راعت الباحثة البرنامج المقترح خصائص التلاميذ العمرية في هذه المرحلة، ونموهم الفكريّ، واللغويّ والوجدانيّ، ممّا سدَّ قصور البرنامج التقليديّ الذي يهمل العناية بالتعلم الخدمي واستراتيجياته.

ثانياً/ الاستنتاجات:

في ضوء ما تم عرضه من نتائج، استنتجت الباحثة ما يأتي:

1. أثبت البرنامج المُقترح فاعليته في تنمية التفكير التأملي عند تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وعليه، فإنَّ التعلم الخدمي ليس موهبة موروثة أو ملكة فطرية، فبإمكان جميع الأفراد امتلاك مهارات التفكير التاملي اذا ما توافرت الإمكانات، والبرامج الملائمة للتدرب عليه.

2. امكانية التدريس ببرامج مقترحة على وفق التعلم الخدمي، بوصفه مدخلا ونظاماً متكاملًا، له أسسه، ومبادئه، ومهاراته، وممارساته، في مدارسنا وبالإمكانات المتاحة.
3. إنَّ استعمال البرامج التي تعني بهندسة البيئة التعليمية الخاصة بتنمية التفكير التأملي له أثر في تحسين عمليات التفكير.
4. أسهم البرنامج المقترح في تشجيع التلاميذ على حرية الرأي، والاستكشاف، وطرح التساؤلات، والمشاركة الإيجابية، وتعزيز روح المنافسة الايجابية بينهن.

ثالثاً / التوصيات:

1. تقديم المادة التعليمية للتلاميذ على شكل مشكلات لها مساس بحياتهم، ممّا يشجع على إيجاد الحلول التأملية.
2. الابتعاد عن النمطية في التعليم، والانتقال من أسلوب التلقين المتبع في المؤسسات التعليمية إلى استعمال برامج مقترحة تنمي مهارات التلامذة المختلفة.
3. تدريب معلمي مادة الاجتماعيات ومعلماتها على ممارسة البرامج التعليمية، ولا سيما تلك البرامج التي تساعد التلامذة على امتلاك مهارات تأملية جديدة.
4. تضمين منهاج الدورات التأهيلية، والتطويرية، لمعلمي مادة الاجتماعيات ومعلماتها في المرحلة الابتدائية البرامج التدريسية الحديثة، ومنها البرنامج المقترح في البحث الحالي.

رابعًا/ المقترحات:

استكمالًا لهذا البحث تقترح الباحثة ما يأتي:

1. إجراء دراسة؛ لتعرف فاعلية البرنامج المقترح في متغيرات أُخرى مثل: الاتجاه، والميل نحو المادة، والتفكير الإبداعيّ.
2. إجراء دراسة للتعرف على فاعلية برنامج مقترح على وفق التعلم الخدمي في تنمية مهارات التحدث وأثره في الكتابة الإبداعية.
3. إعداد برنامج قائم على وفق التعلم الخدمي في تنمية الإبداع اللغويّ عند التلامذة في المراحل التعليمية المختلفة.

المصادر

اولا: العربية

- أبراهيم، أبراهيم رفعت،(2016). أثر برنامج قائم على التعلم الخدمي في تنمية مهارات تصميم المواد التعليمية والتفكير الاستراتيجي لدى الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، العدد(20).
- حمزة، حميد محمد، وآخران،(2016). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار الرضوان، عمان.
- خضر، فخري، (2012): تضمين مشروعات التعلم الخدمي في كتب التربية الوطنية والمدنية في المرحلة الاساسية العليا في الاردن، مجلة جامعة النجاح للابحاث، المجلد 26 العدد (8)
- الخوالدة، أكرم صالح محمود، (2012): التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- شحاته، حسن، وزينب النجار (2003) معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية.
- الشربيني، أحلام.(2011). تعزيز الدافعية الذاتية لتعلم العلوم والمسؤولية الاجتماعية من خلال التعلم الخدمي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، مجلة التربية العلمية،14(3).
- عبد الحميد، هبه محمد، (2006)، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والاعدادية، دار صفاء للنشر، عمان.
- عبد الوهاب، فاطمه محمد، (2005). فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية الفكر التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الثانوي الازهري، مجلة التربية العلمية، كلية التربية، م(8)،ع (4).

- العوفي، عيسى سعد، عبدالرحمن علوي الحميدي(2010) القاموس العربي الاول لمصطلحات علوم التفكير، ديبونو للطباعة والنشر، عمان.
- فتحي، وليد،(2007). الطرف الخاصة لعلاج مشكلات القراءة والكتابة بالمدارس الابتدائية، القلم والايمان للنشر والتوزيع.
- الفتلاوي، سهيلة (2003) كفايات التدريس، دار الشريف، الاردن.
- القحطاني، سالم بن علي (2002): تضمين التعلم الخدمي ومشروعاته في منهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، العلوم التربوية، العدد (15)
- القواسمة، احمد حسن، محمد أحمد غزالة (2013): تنمية مهارات التعليم والتفكير والبحث، دار الصفا للنشر والتوزيع، عمان.
- موسى، مصطفى اسماعيل (2001). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين انماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وانتاج الاسئلة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. المؤتمر العلمي الاول، دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة. مجلة القراءة والمعرفة، المجلد الاول، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- يوسف، هـ.أ.ع.(2006): فعالية أستخدام استراتيجية التعلم الخدمي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها، جمهورية مصر العربية.

ثانيا: الاجنبية

- Billig, S. (2005). Research on K-12 Based service – Learning, phi Dlta Kappan, v. 1,ng.

- - wade,R(2000).Building Bridges: Connecting the classroom and Ncss Bulletin.washington,D.C;National council for the social studies.
- Boyte,H.(1991).Community Service and civic education.phi Dellakappan.
- Boyte,H.(1991).Community Service and civic education.phi Dellakappan.
- Chester, V. (1993). Standards of quality for Schooel- based service learning, New yourk: Alliance for service – learning in Education re form.
- Kember,D (2000): development of aquestioner aire to measure levele of reflection thinking assessment and evaluation in higher, Journal of life long education 25,(4.(
- Klark,C.& Peterson,P.(1988). Teachers: Thought Processes 3tded, New York. Memillan.
- Rodgers, G. (2002): Deffining reflection: Another look at John Dewey and reflection thinking. Teacher college Record, 104 (4 .(
- wade,R(2000).Building Bridges: Connecting the classroom and Ncss Bulletin.washington,D.C;National council for the social studies