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 (102) المجلد (1) كانون الاول 2024

فاعلية توظيف مهارات التفكير المحوري في تحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الاجتماعيات

م. م منال يونس مجيد
المديرية العامة لتربية محافظة ديالى

Abstract

The current research aims to identify (the effectiveness of employing pivotal thinking skills in achieving and developing reflective thinking among first-year intermediate students in social studies) and to verify the research objective. The researcher formulated the appropriate null hypotheses For the objectives of the research and to verify this, the researcher chose an experimental design, which is the design of two equal groups with a pre-test and a post-test. The researcher determined equivalence between the students of the two research groups in several variables The number of students in Section (A) was (38) students, the number of students in Section (B) was (40) students, and thus the number of creativity research is (78) students. After determining the scientific material, the researcher formulated behavioral objectives for the first three chapters of the prescribed content, the number of which reached (86) behavioral objectives According to the levels of Bloom's classification, the researcher prepared teaching plans for the experimental group equally, in a manner consistent with the central thinking strategy of the experimental group and the traditional method of the control group. As for the two research tools, they were a test that measures academic achievement in the subject of social studies, and it consists of (30) A multiple choice item and a measure of reflective thinking, which consisted of (20) test items. The validity, reliability, and psychometric properties of each of the two tests were verified, and the test was applied at the end of the experiment. In light of these results, the researcher reached the conclusions, recommendations, The results appeared as follows:

1.There is a statistically significant difference between the average scores of the experimental group students who are studying social studies according to pivotal thinking skills and the average scores of the control group students who are studying the same subject according to the normal method in the post-achievement test.

2.There is a statistically significant difference between the average scores of the experimental group students who study social studies according to pivotal thinking skills and the average scores of the control group students who study the same subject according to the usual method in the reflective thinking scale.

3.There is a statistically significant difference between the average scores of the experimental group students who study social studies according to pivotal thinking skills in the pre- and post-applications of the reflective thinking scale.

4.- There is no statistically significant difference between the average scores of the control group students who study social studies according to the usual method in the pre- and post-applications of the reflective thinking scale. In light of these results, the researcher reached the conclusions, recommendations and proposals mentioned in the fourth chapt

Email:
manal018469@gmail.com

Published: 1- 12-2024

Keywords: مهارات التفكير المحوري ، التحصيل ، التفكير التأملي

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

الملخص

يستهدف البحث الحالي التعرف على (فاعلية توظيف مهارات التفكير المحورية في تحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الاجتماعيات) وللتحقق من هدف البحث صاغت الباحثة الفرضيات الصفرية الملائمة لأهداف البحث والتحقق من ذلك اختارت الباحثة تصميم تجريبي وهو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة المتكافئتين ذا الاختبارين القبلي والبعدي ،بلغ عدد الطلاب في الشعبة (أ) (38) طالباً وعدد الطلاب في الشعبة (ب) (40) طالباً ، وبذلك يكون عدد عينة البحث (78) طالباً وقد حددت الباحثة تكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث في متغيرات عدة (العمر الزمني محسوباً بالشهور–التطبيق القبلي لاختبار التفكير التاملي–درجات العام السابق في مادة الاجتماعيات –درجات اختبار الذكاء– التحصيل الدراسي لأمهات عينة البحث والتحصيل الدراسي لأباء عينة البحث) وبعد تحديد للمادة العلمية صاغت الباحثة أهدافا سلوكية للفصول الثلاثة الأولى من المحتوى المقرر بلغ عددها (86) هدفا سلوكيا حسب مستويات الستة لتصنيف بلوم للمجال المعرفي وعدت الباحثة خططاً تدريسيه بصورة متساوية بما يتناسب مع استراتيجية التفكير المحوري للمجموعة التجريبية والطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة اما أداتا البحث فكانت اختبار يقيس للتحصيل الدراسي لمادة الاجتماعيات تكون من (30) فقرة اختيار من متعدد و مقياس التفكير التأملي الذي تكون من (20) فقرة اختبارية وتم التحقق من الصدق والثبات والخصائص السايكومترية لكل من الاختبارين وطبق الاختبار نهاية التجربة ظهرت النتائج كالاتي :

1- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الاجتماعيات وفق مهارات التفكير المحوري ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة ذاتها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل البعدي .

2- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الاجتماعيات على وفق مهارات التفكير المحوري ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة ذاتها على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس التفكير التأملي

3- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الاجتماعيات على وفق مهارات التفكير المحوري في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي .

4- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة الاجتماعيات على وفق الطريقة الاعتيادية في التطبيقين القبلي و البعدي لمقياس التفكير

التأملي . وفي ضوء هذه النتائج توصلت الباحثة إلى الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي ورد ذكرها في الفصل الرابع .

الفصل الاول
التعريف بالبحث

أولاً : مشكلة البحث :

بدأت التغيرات والتطورات العلمية التي يشهدها العصر الحاضر تتزايد وتنمو بشكل سريع ومستمر مما جعل المربيين ومخططي المناهج يواجهون تحديات وصعوبات كبيرة في الوقت الذي شجعهم ذلك على السعي إلى تطور برامج واستراتيجيات جديدة تهدف إلى مساعدة الطلبة من جهة وتهيئة الظروف المناسبة لنمائهم من جهة ثانية حتى يستطيع العمل على تحدي المعرفة الهائلة التي يشهدها هذا العصر كل هذا جعل من الضروري تجديد القطاع التربوي في شتى المجالات منها طرائق التدريس لأن التعليم في هذا العصر لم يعد مقتصرا بشكل عام على حفظ الطلبة للمادة وللمعلومات ، اذ تم الاعتماد في التدريس على الطرائق التقليدية التي تعمل على حشو اذهان الطلبة بالمعلومات والأفكار، سواء كانت مفيدة لهم في حياتهم أولا ام كانت تتناسب مع أعمارهم او لا مما يحتم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة .

أن مواكبة كل ما هو حديث وجديد في استراتيجيات التدريس وطرائقه وأساليبه ، إذا لم يعد مقبولا التمسك بالطرائق التقليدية كالمحاضرة والالقاء والتسميع لمجرد التعود عليها وسهولتها وذلك لأنها لم تعد كافية لتلبية متطلبات العملية التعليمية والتربوية ولم تعد قادرة على الاستجابة لأهداف التعليم في ضوء الرؤية الحديثة للتربية والتعليم وأصبح من المهم الإلمام بكل ما هو جديد في التدريس ووضعه موضع التنفيذ في مجال العمل التربوي لا سيما أن العالم اليوم يشهد قفزات نوعية وكمية في جميع مجالات الحياة وأن البقاء على الطرائق والأساليب التقليدية في التدريس سيزيد حتما من الهوة بيننا وبين بلدان العالم المتقدم . (عطية : 2007 ، 18) وهذا ما اكدت عليه دراسة دارا (2007)، ويعد التحصيل بمختلف اشكاله من اهداف التربية والتعليم لأهميته التربوية في حياة المتعلم اذ يكاد يكون المعيار الوحيد المتبع في قياس تقدم الطلبة في الدراسة وتوزيعهم في تخصصات التعليم المختلفة او قبولهم في الكليات والجامعات كما ان فاعلية التدريس تقاس بمستوى تحصيل الطلبة لانه يعد احد عوامل التكوين العقلي وله اهمية خاصة في تكوين الاداء (الخالدي :2008، 89)

يعد التفكير التأملي أحد العمليات الضرورية في عمليتي التعليم والتعلم يرمي إلى تشجيع المتعلمين على تحقيق فهم أعمق للمحتوى التعليمي وتحويل خبراتهم السلبية المرتبطة بمشاعر هم إلى خبرات إيجابية فضلا عن تحقيق المعنى في خبراتهم التعليمية وقد ركز القرآن الكريم على التأمل وممارسة عملية التفكير التأملي عند الإنسان حتى يزداد إيمانه بالله سبحانه وتعالى (أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى ٱلْإِبِلِ كيف خُلِقَت

وَإِلَى ٱلسَّمَآءِ كَيفَ رُفِعَت وَإِلَى ٱلجِبَالِ كَيفَ نُصِبَت وَإِلَى ٱلأَرضِ كَيفَ سُطِحَت) آية الغاشية من (17 إلى 20) (القلا وآخرون، 2006 : 102) والمتطلع الى التدريس في مدارسنا يرى انها نادرا ما تهيء فرصاً للطلبة كي يقوموا بمهمات تعليمية مبنية على تساؤلات يثيرونها لا نفسهم ، ويعود ذلك الى الطرائق التقليدية المتبعة القائمة على حفظ واستظهار المعلومات من جانب الطالب ، والتي تؤدي الى ضعف قدرته على التفكير التأملي (الغريري ، 2007 : 25) ونتيجة لاطلاع الباحثة على الادبيات التربوية وطرائق واستراتيجيات التدريس ومقابلتها لعدد من مدرسي مادة الاجتماعيات في المرحلة المتوسطة لغرض التعرف غلى طرائق التدريس السائدة ، تبين لها ان الطرائق والاساليب التدريسية التي يتبعها المدرسين هي قائمة على الحفظ والتلقين والالقاء وان الاسئلة اغلبها التي توجه للطلبة هي اسئلة تذكر فقط لا تثير مهارة التفكير المحوري ولا تنمي التفكير التأملي ، مما يدعو البحث عن نماذج وطرائق تدريسية بديلة ، لذلك ستعمل الباحثة على مواجهة هذه المشكلة من خلال الاجابة على التساؤل التالي : **(ما فاعلية توظيف مهارات التفكير المحوري في تحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الاجتماعيات)**

ثانياً : اهمية البحث :

تزداد وتيرة المجالات العلمية والتكنولوجيا وتأثيرها يوميا على مجتمعات العالم كلها وما زالت تمثل أحد أهم التغيرات والتحولات التي أثرت وتؤثر في تشكيل مجتمع القرن الحالي ولما تمتاز به عالمنا المعاصر من سرعة فائقة في زيادة المعلومات تشابكها أصبح تطوير التعليم ضرورة حتمية اذ يعزى سبب التقدم العلمي إلى أساليب التعليم طرائق التدريس والممارسة الفعلية لما يتلقاه الطلبة من معلومات نظرية داخل الصف (خليل، 2013: 27)

وان التربية تعد العامل الرئيس للتطور العلمي والتكنلوجي الذي يشهده مجال العلم في هذا العصر وبفضل التربية استطاعت كثير من الدول ان تحقق لمجتمعاتها تقدما علميا هائلا وتؤدي التربية دوراً رئيساً في تكوين الإنسان عن طريق ترقية جميع أوجه الكمال التي يمكن ترقيتها فيه فهي عملية مخططه منظمة ترمي إلى مساعدة الفرد على النمو السوي المتكامل من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ليصبح قادرا على التكييف مع نفسه ومع ما يحيط به.(أبو جادو، 2003 : 25) . ولا تستطيع التربية ان تحقق اهدافها الا عن طريق المدرسة لان المدرسة مؤسسة وجدت من أجل نقل التراث وتنقية وحذف الشوائب منه وإضافة الصالح إليه ، وهي المؤسسة التي تقوم بتربيه الأجيال الصاعدة تربية مخططا لها وتسير على منهاج منظم أعد دقة بحيث يتناسب مع نمو الطلبة العقلي والجسمي والنفسي والاجتماعي . (الهاشمي، 2007 : 39)

ويمثل المنهج الاداة الفاعلة والإطار العام للعملية التربوية ،من خلال منهج تحقق المدرسة أهدافها الضرورية لتنمية الطالب (الزهيري ، ٢٠١٥: ٤٦).كما يعد المنهج من موضوعات التربية بل هو أساس التربية التي تركز عليه والنقطة الحيوية التي توصل المتعلم بالعالم المحيط به وهو الوسيلة التي يصل بها المجتمع إلى ما يبتغيه من أهدافه وآمال إذ أن المنهج بمفهومه الحديث الشامل يمثل جميع الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة لطلبتها داخلها وخارجها بهدف مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي ، وأن المنهج الحديث لا يقتصر على المعلومات التي يلقنها المدرسون عن طريق الكتاب المدرسي إلى طلبتهم بل يشمل المهارات والطرائق التدريسية والقيم والاتجاهات والأنشطة التي يمارسها الطلبة ولا يمكن تجزئة هذه الأمور الواحد عن الأخر لأنها بمجموعها تشكل وحدة متكاملة. (جابر وآخرون، 2009: 37)

اصبح من الاهداف الرئيسة للدراسات الاجتماعية تنمية التفكير عند الطلبة ومساعدتهم من خلال تعليمهم كيفية التفكير وان مهارات التفكير لا تنمو بالنضج والتطور الطبيعي ولا تكتسب من خلال تراكم المعارف والمعلومات فقط بل لا بد أن يكون هناك تعليم تمرين منتظم عملي متابع يبدأ بالمهارات التفكير الأولية مثل (التركيز – التذكر – جمع المعلومات – التحليل) ويتدرج إلى عمليات التفكير العليا وهذا هو الغرض من تعليم الطلبة مهارات التفكير (غانم، 2009: 91) ولكي ننمي مهارات التفكير المحوري ينبغي على المدرس إعطاء الفرصة للمتعلمين لممارسة مهارات التفكير من خلال تدريبهم على توليد المعارف والمعلومات بأن يطرح المدرس عليهم مشكلة ويسمح لهم باستخدام معلومات السابقة لتلك المشكلة وطرح أفكار جديدة بدلا من أن يكون كل اهتمامهم هو تلقي المعلومات جاهزة دون أي جهد وأن استخدام المتعلمين لمهارات التفكير المحورية يعطيهم الدافع على المشاركة بحزم بدون تردد في عملية التعلم يولد لديهم اتجاهات إيجابية نحو المادة الدراسية ونحو الطريقة أو الاستراتيجية التي يتعلم بها وبذلك نتواصل إلى تحقيق هدف التعلم وإيصال المتعلمين إلى مرحلة التعلم ذو معنى. (مارزانو واخرون، 2001: 52)

يعد التفكير التأملي أحد أنماط التفكير التي كانت ولا تزال موضع اهتمام كثير من الباحثين الذين واعتمدوا عليها أساسا لأفكار هم وآرائهم التربوية وهو ما يجعل الفرد يخطط لمهامه دائما ويقوم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار ولديه القدرة على إدراك العلاقات وعمل الملخصات والإفادة من المعلومات في تدعيم وجهة نظره وتحليل المقدمات ومراجعة البدائل والبحث عنها. (عبد الوهاب ، ٢٠٠٥: ١٦٠) كما أن التفكير التأملي يثمن علاقة المدرس بطلبته يوفر علاقة إيجابية تبادل تعطي للمعلم فرص للتعبير عن مشاعري وأفكاره لأنه يجعل المدرس يراجع ممارسته بخصوص علاقته مع طلبته ونوعية هذه العلاقة (الخالص وآخرون، 2010: 131)

وأن للمرحلة المتوسطة أهمية كبيرة من حيث أنها تلي المرحلة الابتدائية وحلقة الوصل في المرحلة الإعدادية وتعد امتدادا لها والقاعدة الأساسية للمرحلة الثانوية فهي مرحلة انتقالية بين مرحلتين اذ تعد المرحلة المتوسطة بحكم موضعها في السلم التعليمي مرحلة انفصال مهمة في حياة الطلبة هدف التعليم الثانوي إلى تمكين الناشئين الذين أكمل الدراسة الابتدائية والتحق بالتعليم الثانوي من مواصل تطوير شخصياتهم من جوانبها الجسمية والفكرية والخلقية كافة باكتشاف قدراتهم وميولهم توجيههم ومن تنمية معرفتهم بالثقافة العربية والإسلامية وتشرب قيمها وفضائلها الأصيلة وتطبيقاتها في الحياة ومواكبة تقدمها ومن اكتساب المهارات والاتجاهات الفكرية والعلمية.

(جمهورية العراق، 2010 : 10)

ومما تقدم تتجلى أهمية البحث بما يأتي :-

- رفد المكتبة التربوية بدراسة علمية تجريبية قد يستفيد منها المعنيون بدراسة الاجتماعيات وتدريسه .
- أهمية تدريب الطلبة على التفكير التاملي ومهاراته .
- يتناول المرحلة المتوسطة التي تعد من المراحل المهمة التي تسهم في بناء شخصية المتعلم.
- اهمية تضمين استعمال مهارات التفكير المحورية ضمن دراسة محتوى مادة الاجتماعيات .
- تعزيز اداء الطلبة من خلال مساعدتهم في حل المشكلات وتحليل الامور بنحو دقيق .

ثالثاً : هدف البحث :

فاعلية توظيف مهارات التفكير المحورية في تحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الاجتماعيات .

رابعاً : فرضيات البحث :

لأجل تحقيق هدف البحث تضع الباحثة الفرضيات الصفرية الآتية :-

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الاجتماعيات على وفق مهارات التفكير المحوري ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة ذاتها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل .

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الاجتماعيات على وفق مهارات التفكير المحوري ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة ذاتها على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس التفكير التأملي.

3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الاجتماعيات على وفق مهارات التفكير المحوري في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي.

4- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة الاجتماعيات على وفق الطريقة الاعتيادية في التطبيقين القبلي و البعدي لاختبار التفكير التأملي

خامساً : حدود البحث :

1- الحد البشري :- طلاب الصف الاول المتوسط للعام الدراسي 2023-2024 في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الحكومية للبنين التابعة لمديرية تربية محافظة ديالى .

2- الحد الموضوعي :- الفصول الثلاثة الاولى المقررة من كتاب الاجتماعيات للصف الاول متوسط ، مقياس التفكير التأملي .

3- الحد الزماني :- الفصل الأول للعام الدراسي 2023 – 2024م.

4- الحد المكاني :- ثانوية طالب الزيدي للبنين التابعة لمديرية تربية محافظة ديالى .

سادساً : تحديد المصطلحات :

- **الفاعلية / (Effectiveness) عرفها:**

- الفتلاوي (2003) : " العمل بأقصى الجهود لتحقيق الهدف عن طريق بلوغ المخرجات المرجوة وتقويمها بمعايير واسس البلوغ " (الفتلاوي ، 2003 : 19) .
- التعريف الاجرائي : نشاط تدريسي يهدف الى تحقيق نتائج التعليم وفق اهداف محددة واصدار احكام قيمية بموجبها وقياس الدرجة التي يحصل عليها طلاب عينة البحث من جراء مهارات التفكير المحوري في تحصيل وتنمية التفكير التأملي البعدي .

- **مهارات التفكير المحوري / (Core thinking skills)عرفها :**

- ابو جادو ومحمد (2013) : " عبارة عن عمليات عقلية خاصة تستخدم بشكل موحد لتحقيق هدف معين " (ابو جادو ومحمد ، 2013: 78)
- التعريف الاجرائي : العمليات العقلية التي يقوم بها طلاب الصف الاول المتوسط في جمع المعلومات وتذكرها فضلا الملاحظة والقياس وصياغة الاسئلة حولها وتضمينها من خلال المقارنة والتصنيف والتمثيل والترتيب وتحليلها لغرض تحديد الخصائص وتوليد الافكار وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اجابته على اختبار التفكير المحوري المعد .

- **التحصيل /(Collection) عرفه :**

- الجلالي (2011) : " مستوى الاداء الفعلي للطالب في المجال الاكاديمي الناتج عن عملية النشاط العقلي المعرفي له ويستدل عليه من خلال اجاباته على مجموعة اختبارات تحصيلية نظرية او مقننة " (الجلالي ، 2011 : 35)
- التعريف الاجرائي : هي مدى التغير الذي حصل في التفكير المحوري لدى طلاب الصف الاول متوسط (عينة البحث) بعد تعرضهم لتجربة البحث ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها طلبة عينة البحث في الاختبار التحصيلي الذي سيطبق عليهم في نهاية التجربة .

- **التنمية / (Development) عرفها:**

- ابراهيم (2009) : "هي التغيير الموجب الظاهر الذي يحقق نتيجة استخدام العامل الذي سبق تحديده والتخطيط له ويمكن قياس هذه التغييرات بالاختبارات التحصيلية او ادوات الملاحظة او سواها من اساليب القياس " (ابراهيم ، 2009 :495) .
- التعريف الاجرائي : التغيير الذي حصل بين درجات – لاختبارين القبلي والبعدي للتفكير التأملي في مادة الاجتماعيات للصف الاول المتوسط .

- **الاول المتوسط**

عرفتــه وزارة التربيــة : " هـو الصـف الاول بالمرحلـة المتوسـطة فـي العـراق وهـي ثلاثـة صـفوف تأتي بعد المرحلة الابتدائية وقبل المرحلة الاعدادية " (وزارة التربية ، 2010 : 18)

- **الاجتماعيات / (Social)عرفها:**

- نزال (2014) "هي تللك العلوم الاجتماعية المبسطة والمعدلة لأغراض تعليمية تعد جزءاٍ من برنامج دراسي تتضمن (الجغرافية والتاريخ) تزود المتعلمين بالمفاهيم والاتجاهات ليكونوا افرادا قادرين على حياة ناجحة ونشطة في مجتمعهم "(نزال ، 2014 : 15)
- التعريف الإجرائي : هو الكتاب المنهجي المقرر تدريسه لطلاب الصف الاول المتوسط (عينة البحث) للعام الدراسي والذي اصدرته وزارة التربية / مديرية العامة للمناهج في جمهورية العراق.

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

اولاً : جوانب نظرية :

- **مفهوم التفكير المحوري :**

التفكير المحوري يعني ذلك الشكل من التفكير الذي يتضمن المهارات الأساسية التي تهتم بتوليد المعرفة وتقييمها وتوضيح المفاهيم والأفكار والبحث عن الاحتمالات والنظر في البدائل وحل المشكلات

أن الطلبة فيه يفكرون على نطاق واسع و عميق في استخدام المهارات والسلوكيات والتصرفات مثل العقل والمنطق وسعة الحيلة والخيال الابتكار في جميع مجالات التعلم .

(Robert J. Marzano, 1998: 268- 27)

ويعد نوعا من التفكير المحوري يجب تطويره في السنوات الأولى للطلاب يجعلهم أكثر قدرة على الوصول إلى المعلومات بدلا من الحصول عليها من خلال التجارب التي يمرون بها فضلا عن المعرفة التي يمكنهم الحصول عليها من هؤلاء حولهم يتكون هذا النوع من التفكير من مجموعة من المهارات والتي بدورها تشمل مهارات فرعية مترابطة ولا يمكن فصلها(Palavan, 2020 :606-627) . للتفكير المحوري وسائل غايات وأهداف محددة مثل هدف التحليل الناقد لحجة ما والمثال الجيد يكمل في عمليات صياغة الأهداف المراد تحقيقها من خلال توظيف عمليات التفكير وأكد روبرت مارزانو (Robert J. Marzan) زملائه في كتاباتهم أبعاد التفكير إن مهارات التفكير المحوري يمكن أن تكون وتتم في أي مرحلة من مراحل التعليم فضلا عن ذلك أكد أنه تعليم أي مهارة من تلك المهارات يجب أن لا يكون من منعزلاً عن تعليم المهارات الأخرى باستثناء بعض الحالات التي يتوجب على المدرس تعليم مهارة منعزلة دون الأخرى والسبب في ذلك لوجود بعض الصعوبات التي واجهها الطلبة في تعليم مهارة معينة . (أبو جادو ومحمد ، 2010 :73)

مهارات التفكير المحوري :

حدد روبرت مارزانو (Robert J. Marzan) وزملائه مهارات التفكير المحوري بإحدى وعشرين مهارة أساسية للتفكير وتم وضعها في ثمان مستويات رئيسة وهذه المهارات التي تزودنا بطرائق الطلبة لتنظيم تلك المهارات ليكون مفكرين جيدين (Marzan 2004) نقلا عن (نوفل ،2010 :٣٣) وهي :

أولاً : مهارة التركيز : تشير هذه المهارة إلى أن توجه المتعلم إلى مثيرات محددة في البيئة دون المثيرات الأخرى ومهارة التركيز هي مهارة ذهنية معرفية تتطلب أعمال ذهنية متطورة فهي تعنى في بناء إدراكات الطلبة عندما يواجهون مشكلة إخفاق تحقيق الأهداف اذ تعمل مهارة التركيز على مساعدة الطلبة في انتقال بعض المعلومات المتوفرة لديه وتجاهل المعلومات أخرى نتيجة قلة الحاجة إليها في الوقت الحالي وتتضمن مهارة التركيز مهارتين فرعيتين هما تحديد المشكلة وتحديد الأهداف وهما يستخدمان عادة في بداية التفكير أي وقت وأثناء التفكير ويمكن توضيحها على النحو الآتي:

1. مهارة تحديد المشكلات
2. مهارة تحديد الأهداف

ثانيا: مهارة جمع المعلومات : وتشير هذه المهارة على جمع الظواهر وتشير إلى جلب محتوى من أجل العمليات العقلية وتضمن مهارتين فرعيتين هما

1. مهارة الملاحظة
2. مهارة صوغ الأسئلة

ثالثاً : مهارة التذكر : وهذه المهارة هي أدنى مستويات التفكير وتشمل تذكر الحقائق والمصطلحات والأحداث والخصائص (الشواهين، 2009: ١٢) وتتضمن مهارة التذكر كل الأنشطة والاستراتيجيات التي يقوم بها المتعلم بوعي عن طريق الربط بين المعلومات والخبرات السابقة المخزون لديه على شكل صور في الذاكرة الطويلة الأمد فهي مخزنة تنتظر وقت الحاجة لها (قطامي، 2013: 271) تتضمن هذه المهارة مهارتين فرعيتين هما

1. مهارة الترميز
2. مهارة الاستدعاء

رابعاً: مهارة التنظيم : وهي العملية التي يتم فيها ترتيب المعلومات أو تنسيق فئات الأشياء في نظام معين وفقا لما بين تلك الأشياء من علاقات (ريان ، 2013 : 117) وقد يواجه المتعلم مشكلة ليست بالسهلة وهي تكمن بعد جمع المعلومات في كيفية التعامل مع كم هائل من المعلومات وكيفية عرضها وإعادة تنظيمها من أجل فهمها والخروج باستنتاجات واضحة ودقيقة (الشواهين، 2009 : 18) وتتضمن هذه المهارة أربع مهارات فرعية ١- مهارة مقارنة ٢- مهارة التصنيف ٣- مهارة الترتيب ٤-مهارة التمثيل (أبو جادو ومحمد ، 2007 : 88 -93)

خامسا : مهارة التحليل : ويقصد بها تنقيح وتفكيك البيانات الواردة عن طريق فحص الأجزاء والعلاقات وتميز المكونات والصفات الافتراضات للوقوف على الأفكار الداخلية (العتوم ، 2012 : 12) والتحليل هي العملية العقلية التي يتم بواسطتها فك الظواهر الكلية المركبة إلى عناصرها التي كونت منها إلى مكونات جزئية إذا أردنا فهم طبيعة عمل قام به المتعلم علينا أن نقوم بتحليل هذا العمل إلى مكوناته المختلفة (ريان ، 2013 : 117) ولمهارة التحليل أربع مهارات فرعية هي :

1- مهارة تحديد المكونات .
2- مهارة تحديد الأنماط والعلاقات.
3- مهارة تحديد الأفكار الرئيسة .
4- مهارة تحديد الأخطاء .

سادسا: مهارة التوليد : وتعني هذه المهارة هو استخدام المعارف السابقة المخزنة في ذاكرة المتعلم لإضافة وتوليد معلومات جديدة بطريقة بنائية من خلال الربط بين الأفكار الجديدة المولدة من الأفكار السابقة وبذلك إيجاد بناء متماسك من الأفكار يربط تلك المعلومات والمعارف والأبنية المعرفية السابقة

فتولد معارف بقالب من جديد عما كان يألفه المتعلم (العلوان ، ٢٠١٢ : ١١١-١١٢)تتضمن مهارة توليد ثلاث مهارات فرعية هي : 1- الاستدلال ٢- التنبؤ ٣-التوسع

سابعا : مهارة التكامل : وهذه المهارة تتطلب وضع الخبرات والمعلومات التي سبق تحديدها والأجزاء المنفصلة التي توجد بينها علاقات وروابط ودمجها معا لفهم المبادئ وربط المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة من خلال البحث من قبل المتعلم (قطامي ، 2004 : 71) ولهذه المهارة مهارتان فرعيتان هما: 1-التلخيص ٢- إعادة البناء

ثامنا : مهارة التقويم : وتتضمن هذه المهارة اتخاذ معايير لإصدار الأحكام على درجة معقولية الأفكار وفق محاكات ومقاييس ومعايير معينة (قطامي ،2004: 272) وتشير أيضا إلى تقديرات منطقية النتائج أو الأفكار التي توصل إليها المتعلم ويمكن من خلال ذلك النظر إليها بأنها عملية منتظمة لجمع المعلومات وتحديدها من أجل تحديد درجة تحقيق الأهداف واتخاذ القرار ومعالجة جوانب القصور وتوفير متطلبات النمو السليم المتعلم وتنبثق من هذه المهارة مهارتين نوجزها على النحو الآتي: ١- مهارة بناء المعايير ٢- مهارة التحقق . (أبو جادو ومحمد ، 2010 : 103-107)

- **التفكير التأملي**

تم تقديم مفهوم التفكير التأملي لأول مرة بواسطة جون ديوي في كتابه كيف نفكر (How To Think) اذ إشارة إلى أن التفكير التأملي هو أحد أنواع التفكير الذي يشمل التفكير في مشكلة ما وتقويمها بجدية في العقل (Tican & Taspinar, 2015;111)، إن كلمة تأمل معناها يثني ويلوي أي تعني إعادة تقليب الشيء من أجل استعادة الأحداث وتمحيصها . وينقسم التفكير التأملي على ثلاثة مواقف هي ما قبل التأمل ،التأمل ، وما بعد التأمل ويشير الموقف السابق للتأمل إلى الموقف الذي يتعرض فيه الطلبة الى الالتباس والشك و الحيرة آما الموقف التأمل في حالة انتقالية من حالة ما قبل التأمل الى حالة ما بعد التأمل أو حالة حدوث عملية التأمل نفسها في حين أن الموقف التالي لموقف التأمل هو موقف يمكن فيه الرد على هذا الالتباس أو الشك أو الحيرة.

(Salido & Dasari, 2019; 21) .

ويعد التفكير التأملي أحد أنماط التفكير التي يجب الاهتمام بها وتشجيع الطلبة على ممارستها ولن يكون ذلك إلا عند فهم المدرس لهذا النمط من التفكير واستخدام طرائق محفزه له ولا يعد التفكير التأملي عملية سهلة لأنه يتطلب تركيز مستمر ليس فقط على الموضوع ولكن أيضا في كيفية تصور المعرفة الكلية وإمكانية تغيير طريقة التفكير في ضوء الخبرة السابقة الحالية فهو يشمل النظرة الكلية إلى النشاط عن طريق تحليله . (Moseley,2005;314)

أن التفكير التأملي يعد عملية منظمة ادراكية تبدأ عندما يشعر الطلبة بالمشكلة وفهمها وتحديد الهدف المراد تحقيقها وتقويم الجديد في سياق من خبرة الفرد ومعارف سابقة والمعتقدات الراسخة والافتراضات التي تصل إلى مرحلة التفكير المنظم في حلول المشكلة التي تم التواصل إليها والمفاضلة والاختيار بينها وقبول ورفض أياً منها. (Lucas at al , 2016 : 11)

ترى الباحثة أن التفكير التأملي يؤدي إلى الابداع لدى الطالب ويجعله فاعلاً وقوياً ويستطيع الربط بين ما يعرف وما يشعر حتى يصبح التأمل أسلوبا تعليميا قادر على تنمية الجوانب التعليمية وتطويرها .

مستويات التفكير التأملي :

هناك تصنيفات مختلفة مستويات للتفكير التأملي ونشير هنا إلى التصنيف الذي ذكره (عبد السلام 2009)كونه أقرب إلى تنمية التفكير التأملي التي اشتملت عليها هذه الدراسة وهذه المستويات هي:

المستوى الأول : التأمل العابر اليومي / ويحدث التأمل اليومي العشوائي معظم الوقت ولا يشترط عندما يكون الفرد وحيدا وبينما لا يذهب هذا الشكل من التأمل أعمق من التفكير او تذكر أو التحدث حول الأشياء مع فرد واحد أو أكثر فإنه يمكن أن يؤدي جزءا في المستويات المتعمدة الكثيرة للتأمل التي تبلغ ممارسة التأمل .

المستوى الثاني : التأمل المدرس – المتعهد / ويتضمن التأمل المتاني المدرس الذي يتضمن مراجعة الطالب وتطويره للممارسة الفردية بأي عدد من الطرائق المدروسة التي يمكن أن تكون فردية أو تعاونية والتأمل داخل هذا المستوى هو التأمل حول الإجراء وربما يسهم أو لا يسهم مباشرة في تطوير الممارسة .

المستوى الثالث: التأمل مدروس المنظومة – المبرمج / ويحدث ضمن المراجعة المتعددة الثابتة وبرامج التطوير اذ يحدث التأمل من خلال الإجراء أو العمل فضلا عن ذلك فان هذا البرامج عادة تأخذ شكل مشاريع اذ أنها تتطلب فترة كبيرة من الوقت والتخطيط الدقيق فإنها تتطلب التمويل في أغلب الأحيان لدعم تلك الحاجات (عبد السلام ، 2009 : 187)

تنمية التفكير التأملي

أن التفكير التأملي موجه اذ يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة لأن مجموعة معينة من الظروف تتطلب مجموعة معينة من الاستنتاجات التي تهدف إلى الوصول إلى هدف فالتفكير التأملي يرتبط بوجود مشكلة ما وضرورة توفر حال لها عبر وسائل الاستقراء والاستنتاج معا ولا خلاف أن العقل يصبح نشطا إذ ما واجهها الطالب موقف مشكل إذا تتشكل لديه رغبة جدية في تحقيق هدف محدد لا يمكن تحقيقه بأنماط السلوك المعتاد التي تتضمن الارتباط البسيط للخبرة والأفكار والطالب هنا يبدأ في تنظيم أفكاره في محاور تتحدى عمليات تفكير المعتاد ويوجه التفكير نحو حل يتسم بالكلية أو الجزئية للمشكلة (عفون ، 2012 :128)

وتنمية التفكير التأملي تتوقف على قدرة المدرس على تدعيم كل فكرة مستحدثة في المدرس المتأمل هو المدرس الذي يتعامل مع كل الأفكار بوصفها جديرة بالبحث والتأمل حتى لو كانت غير مجدية من وجهة نظر المدرس يحترم الأفكار لكل الطلبة دون تفرقة ويحاول فهم هذه الأفكار ومعرفة هدف الطلبة من ورائها فقد يكون لها مغزى معين لا يفهمه المدرس والطالب بحاجة إلى أن يتعلم كيف يفكر تأملياً قبل محاسبته على أفكاره التأملية أو طريقته في حل المشكلات أو معالجة الأمور(عمايرة ، 2005 : 49)

التفكير التأملي والمنهج

إن تضمين أساس التفكير التأملي في المنهاج يعود الفائدة الأولى على دارس تلك المناهج والتي تسعى فيما تسعى إليه التخلص من التسرع في الإجابة والتفكير بشكل روتيني وعلى هذا الأساس ينبغي أن يأخذ التفكير التأملي مكانا ملازما للموضوعات في المنهج مع مراعاة أنه عندما يقدم الطالب أسئلة جيدة لما يتصوره يتحسن لديه التفكير التأملي ويمكن الحكم على المنهج بأنها مبنية على التفكير وتسعى لتنمية مهاراته وبعيدا عن الحشو والتقييم إذ كان تراعي المبادئ وأسس بناء وتطوير الوحدات الدراسية المثيرة للتفكير والمكون للمحتوى المنهج ومن تلك المبادئ :

1. مرونة الوحدات الدراسية بحيث تمكن المدرس والطالب من اكتشاف اهتماماتهم الذاتية .
2. ينبغي أن تحتوي الوحدات على مهارات علمية وعملية حل المشكلات والاستقصاء ومهارات التفكير من التقييم والتحليل والتركيب .
3. التركيز على المبادئ المجردة وعلى المفاهيم أكثر من الحقائق .
4. التركيز على تطوير أنواع مختلفة من المخرجات المتكاملة مع المحتوى والعملية .
5. اتاحة الفرصة للطلبة للتواصل للمخرجات المتكاملة مع المحتوى والعملية .
6. الاهتمام بأن تركز الوحدات على المفاهيم مع التركيز على المنهج وتداخل أكثر من الفصل في عملية التعلم. (غباين، 2004 : 173)

ثانيا / دراسات سابقة

- **الدراسات التي تناولت التفكير المحوري**

- دراسة العتابي (2012) :

" برنامج تدريبي لتعليم مهارات التفكير المحورية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "

اجريت الدراسة في العراق هدفت الدراسة الى /

1- بناء برنامج تدريبي لتعليم مهارات التفكير المحورية لدى تلامذة الصف الرابع الابتدائي

2- تعرف اثر البرنامج التدريبي في تعليم (مهارات التفكير المحورية) مجتمعة وفي تعليم كل مهارة من المهارات الاربع لدى تلامذة الصف الرابع الابتدائي .

استعملت الباحثة أحد التصاميم التجريبية المعقدة وهو التصميم ذو المجموعة التجريبية الواحدة والمجموعتان الضابطتان الاختبار القبلي والبعدي وطبق البحث على عين متكون من (48) تلميذاً وتلميذه من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وتم توزيع العينة على ثلاث مجموعات بواقع (16) تلميذاً وتلميذه لكل مجموعة ، وتم إجراء التكافؤ على أساس المزاوجة بين أفراد المجموعات البحث الثلاثة والعدد من المتغيرات.

وقامت الباحثة ببناء اختبار مهارات التفكير المحوري الذي يتكون من(47) سؤالا لأربع مهارات أساسية متضمنة عشر مهارات فرعية من مهارات التفكير المحوري ، وتم تطبيق الاختبار على عينة البحث البالغة (300) تلميذاً وتلميذه وتم استخراج القوة التمييزية والصدق والثبات للاختبار وقامت الباحثة أيضا ببناء اختبار لتعليم مهارات التفكير المحورية وتم تطبيقه على المجموعات التجريبية والضابطة لاختبار دلالة الفروق الإحصائية بين الرتب على الاختبار البعدي بين كل مجموعتين من مجموعات البحث الثلاث واختبار – والكوكسن Coxon Wal (واختبار إشارة الرتب) لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفرق بين درجات الاختبار القبلي والبعدي لكل مجموعة من المجموعات البحث الثلاثة ، وتوصلت الباحثة إلى النتائج الآتية :

1- لا توجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات أفراد مجموعات البحث الثلاث على الاختبار القبلي المهارات التفكير المحورية الكلي .

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد مجموعات البحث الثلاث على الاختبار البعدي لمهارات التفكير المحوري الكلي ، ولصالح المجموعتين اللتين طبق عليهم المتغير التجريبي (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ب) .

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمهارات التفكير المحوري تبعاً لمهارات جمع المعلومات بين درجات أفراد مجموعات البحث الثلاث في الاختبار البعدي و لصالح المجموعتين اللتين طبق عليهم المتغير التجريبي (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ب) .

- **الدراسات التي تناولت التفكير التأملي**

- **دراسة الكبيسي (2012) :**

" اثر استراتيجيتي التعلم التوليدي والتساؤل الذاتي في تحصيل مادة الجغرافية والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الادبي "

اجريت الدراسة في العراق هدفت الدراسة الى /التعرف على اثر كل من استراتيجيتي التعلم التوليدي والتساؤل الذاتي في تحصيل مادة الجغرافية والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الادبي ، شملت الدراسة طلاب الصف الخامس الادبي في مركز محافظة الانبار/ قضاء الرمادي للعام الدراسي 2011/2010 ، بلغت عينة البحث (65) طالباً موزعين على ثلاث مجموعات مجموعتين تجريبية ومجموعة ضابطة بلغت المجموعة التجريبية الاولى (22) طالبا درست باستراتيجية التعلم التوليدي والمجموعة التجريبية الثانية (22) طالباً درست باستراتيجية التعلم التوليدي والمجموعة(21) طالبا درست بالطريقة التقليدية ، اعد الباحث اداة الدراسة اختبارين الاول اختبار تحصيلي مكون من (50) فقرة من نوع الاختبار المتعدد ، الثاني اختبار التفكير التأملي المكون من (50) فقرة موزعة على خمس مهارات ، استعان الباحث بالوسائل الاحصائية هي : معامل السهولة ، معامل التمييز ، تحليل التباين الاحادي ، معادلة كيودر – ريتشاردسون Keoder–Richardson ، اختبار (كا 2) ، واهم النتائج التي توصلت اليها الباحث في الدراسة هي :

1- وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0،05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس باستخدام التعلم التوليدي و متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس باستراتيجية التساؤل الذاتي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل ولصالح المجموعتين التجريبيتين .

2- وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0،05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية ومتوسط درجات المجموعة الضابط في اختبار التفكير التأملي ولصالح المجموعتين التجريبيتين .

3- وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0،05) بين متوسط درجات المجموعات الثلاث في اختبار التحصيل البعدي ولصالح المجموعة التجريبية الاولى التي درست استراتيجية التعلم التوليدي .

جوانب الافادة من الدراسات السابقة

1- التعرف على منهجية الدراسات السابقة التجريبية والافادة منها في منهجية الدراسة الحالية .

2- تحديد مجتمع البحث والعينة .

3- اتاحت الدراسات السابقة فرصة التعرف على الاطار النظري الامر الذي ساعد في بلورة مشكلة البحث واظهار اهميتها والبدء من حيث ما انتهى الاخرون .

4- اختيار الوسائل الاحصائية المناسبة لهذه الدراسة

5- الاطلاع على النتائج والمصادر الواردة فيها .

الفصل الثالث

إجراءات البحث

أولا: منهج البحث

يعرف منهج البحث على انه تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحددة للواقع أو للظاهرة، التي تكون موضوعاً للدراسة، وملاحظة ما ينتج عن هذا التغيير من آثار في هذا الواقع والظاهرة (قنديلجي والسامرائي ،196:2009) واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي؛ لأنه المنهج المناسب لتحقيق اهداف البحث الحالي .

ثانياً: التصميم التجريبي

إنّ سلامة ونوع التصميم التجريبي هي الضمان الأساس للوصول إلى النتائج الموضوعية الموثوق بها(التميمي ، 2013 :26) لذا على الباحث ان يحدد بشكل دقيق التصميم التجريبي المناسب لتحقيق اهداف بحثه ، واعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي بالمجموعتين التجريبية والضابطة ذي الضبط الجزئي، لكونه ملائما لمتطلبات البحث الحالي والشكل (1) يوضح ذلك.

شكل(1) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	اداتا البحث
التجريبية	اختبار التفكير التأملي	مهارات التفكير المحوري	التحصيل التفكير التاملي	الاختبار التحصيلي واختبار التفكيرالتاملي
الضابطة		–		

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته

يقصد بمجتمع البحث جميع العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج بحثه (عباس وآخرون، 2009: 217) ويتكون مجتمع البحث الحالي من طلاب الصف الاول المتوسط للعام الدراسي 2023-2024 في المدارس المتوسطة والثانوية التابعة لمديرية تربية محافظة ديالى للدراسة الصباحية للبنين، وتم اختيار ثانوية طالب الزيدي للبنين لتطبيق التجربة وذلك لوجود اكثر من شعبة للصف الاول المتوسط ، واعتمدت الباحث الطريقة العشوائية لاختيار المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، وحددت الشعبة (أ) كمجموعة تجريبية وعدد طلبتها (39) طالباً وحددت الشعبة (ب) كمجموعة ضابطة وعدد طلابها (41) طالباً ، وتم استبعاد طالباً واحداً من شعبة (أ) وطالباً واحداً من الشعبة (ب) وذلك لكونهما من الراسبين واعتقاد الباحثة بانه لديهما خبرة سابقة عن محتوى المادة الدراسية ، وبهذا يكون عدد الطلاب في الشعبة (أ) (38) طالباً وعدد الطلاب في الشعبة (ب) (40) طالباً ، وبذلك يكون عدد عينة البحث (78) طالباً .

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث:-

قامت الباحثة بإجراء التكافؤ في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج البحث كما مبين في جدول (1) الذي يبين التكافؤ في متغيرات (العمر الزمني محسوباً بالشهور–التطبيق القبلي لاختبار التفكير التاملي–درجات العام السابق في مادة الاجتماعيات –درجات اختبار الذكاء– التحصيل الدراسي لأمهات عينة البحث والتحصيل الدراسي لأباء عينة البحث) والجدول (2) يبين التكافؤ في التحصيل الدراسي لأمهات عينة البحث وجدول (3) يبين التكافؤ في التحصيل الدراسي لأباء عينة البحث :

1- العمر الزمني. محسوباً بالشهور

2- التطبيق القبلي لاختبار التفكير التاملي.

3- درجات العام السابق لمادة الاجتماعيات.

4- درجات اختبار الذكاء.

جدول (1) تكافؤ مجموعتي البحث حسب متغير (العمر الزمني –الاختبار القبلي للتفكير التاملي–درجات العام السابق– الذكاء)

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
العمر الزمني	التجريبية	38	155.275	4.315		1.329	2	غير دالة احصائية
	الضابطة	40	156.637	4.717				
درجات العام السابق	التجريبية	38	69.835	4.233		1.160		غير دالة احصائية
	الضابطة	40	71.057	5.012				
الاختبار القبلي	التجريبية	38	43,816	1,332		0.076		غير دالة إحصائية
	الضابطة	40	43,850	2,445				
الذكاء	التجريبية	38	22.682	3.053		1.511		غير دالة إحصائية
	الضابطة	40	21.597	3.278				

جدول (2) تكرارات مستويات التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث

المجموعة	عدد أفراد العينة	مستويات التحصيل الدراسي			درجة الحرية	قيمة مربع كاي		الدلالة الإحصائية
		يقرا ويكتب وابتدائي	متوسطة واعدادية	بكالوريوس فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	38	10	15	13	2	1.047	5.99	غير دالة عند مستوى 0،05
الضابطة	40	14	16	10				
المجموع	78	24	31	23				

جدول (3) تكرارات مستويات التحصيل الدراسي لأباء طلاب مجموعتي البحث

المجموعة	عدد أفراد العينة	مستويات التحصيل الدراسي				الدرجة الحرية	قيمة مربع كاي		الدلالة الإحصائية
		ابتدائي	متوسطة واعدادية	دبلوم	بكالوريوس فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	38	8	10	11	9	3	0.899	7.82	غير دالة عند مستوى 0،05
الضابطة	40	9	13	8	10				
المجموع	78	17	23	19	19				

خامسا: ضبط المتغيرات الدخيلة:-

يجب على الباحث أن يضع نصب عينيه ضرورة التحكم في المتغيرات التي لها علاقة وثيقة بالتجربة التي يقوم بها. (**بدر، 1995 :247**). وقد حددت الباحثة المتغيرات الدخيلة كما مبين في الشكل (2):

١. الفروق في اختيار العينة .	٢-الحوادث المصاحبة .	٣-الاندثار التجريبي .
٤. أداتا القياس.	٥. العمليات المتعلقة بالنضج .	

شكل (2) يبين المتغيرات الدخيلة

سادسا: مستلزمات البحث:

1- تحديد المادة العلمية : حددت الباحثة مفردات مادة الاجتماعيات للصف الاول المتوسط للعام الدراسي 2023-2024، كما في الجدول (4) :

جدول (4) توزيع المحتوى الدراسي للفصول الثلاثة الأولى

الفصل	محتوى الفصول	عدد صفحات المحتوى
الأول	تاريخ نشوء الحضارات القديمة.	9
الثاني	حضارة بلاد الرافدين	34
الثالث	حضارة وادي النيل	19
المجموع		62

2- **صياغة الاهداف السلوكية:** تُعد عملية صياغة الأهداف السلوكية من الخطوات الضرورية في تحديد استراتيجيات واساليب التدريس واساليب التقويم للوصول الى تحقيق اهداف العملية التعليمية (زيتون ، 2001 : 51) . لذا قامت الباحثة بصياغة الاهداف السلوكية وفق المستويات الاربعة الاولى من

تصنيف بلوم للأهداف المعرفية (معرفة – فهم – تطبيق – تحليل) وتم اعداد (86) هدفاً سلوكياً، وتم عرضها على الخبراء من ذوي التخصص، الملحق (1).

3- **الخطط التدريسية** : التخطيط هو عملية تصور مسبق للموقف التعليمي داخل غرفة الصف الذي يهيئه المدرس لمساعدة الطلبة لتحقيق الأهداف التي تم صياغتها سلفاً (الحيلة ، 2008 : 369)، وقامت الباحثة بأعداد الخطط التدريسية للمجموعتين التجريبية والضابطة بصورة متساوية وبما يتناسب مع استراتيجية التفكير المحوري للمجموعة التجريبية، والطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة، وتم عرض نموذجين للطريقتين على مجموعة من الخبراء من ذوي التخصص، الملحق (1)رقم (1) لغرض ابداء ملاحظاتهم وآرائهم السديدة في الانموذجين.

سابعاً: اداة البحث (الاختبار التحصيلي)

يُعد الاختبار التحصيلي عملية منظمة لقياس مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة لمعرفة ما اكتسبوه من معلومات ومهارات تم دراستها مسبقاً (ابو فودة ونجاتي ، 2012 : 26)، واعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً من نوع الاختبارات الموضوعية (اختيار من متعدد) وتم اعداد الاختبار التحصيلي لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة المكون من (30) فقرة اختيار من متعدد وتم تحديد (4) بدائل لكل فقرة ، وفقاً للخارطة الاختبارية الجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5) يبين الخارطة الاختبارية

الفصول	المحتوى		الأهداف				
	عدد الصفحات	نسبة أهمية المحتوى	معرفة %47	فهم %29	تطبيق %14	تحليل %10	المجموع
الأول	9	14%	2	1	1	0	4
الثاني	34	55%	8	5	2	2	17
الثالث	19	31%	4	3	1	1	9
المجموع	62	%100	14	9	4	3	30

تعليمات التصحيح

تم تحديد (درجة واحدة) للإجابة الصحيحة و(صفر) للإجابة الخاطئة لكل فقرة من فقرات الاختبار الموضوعي (الاختيار من متعدد) وبلغ مجموع الدرجة الكلية (30) درجة للاختبار ككل.

صدق الاختبار:

للتحقق من صدق الاختبار تحققت الباحثة من نوعين من أنواع الصدق وكالاتي:

1. الصدق الظاهري :

ويشير (Ebel) الى ان افضل وسيلة للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار هو ان يقوم عدد من الخبراء والمحكمين بتقرير مدى تحقيق الفقرات للصفة او الصفات المراد قياسها (Eble , 1972 , 566) لذا قامت الباحثة بالتحقق من الصدق الظاهري للاختبار من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء من ذوي التخصص الملحق (1) ، وتم اعتماد نسبة موافقة (80%) فاكثر للإبقاء على الفقرات او حذفها أو تعديلها، وقد حازت جميع الفقرات على نسبة اكثر من (80%) لذا تم اعتمادها بدون تعديل .

2. صدق المحتوى:

ويُعد صدق المحتوى من اهم أنواع الصدق ملائمة للاختبارات التحصيلية (أبو عواد وآخرون ، 2012: 262) ، وقد تحققت الباحثة من صدق المحتوى وذلك بإعداد الخارطة الاختبارية .

التجربة الاستطلاعية :

من أجل التحقق من وضوح الفقرات ومعرفة الفقرات التي قد تحتاج إلى تعديل والزمن المستغرق للإجابة على الفقرات طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية عشوائية مكونة من (40) طالب من طلاب الصف الاول المتوسط وتبين أن تعليمات وفقرات الاختبار كانت واضحة وكان متوسط الزمن المستغرق للإجابة (38.524) دقيقة

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي:

يهدف التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية للاختبار وهي (معامل الصعوبة ومعامل التمييز وفاعلية البدائل الخاطئة) **(الزوبعي والغنام،1981: 74)** ومن أجل التأكد من الخصائص السايكومترية للاختبار التحصيلي تم تطبيقه على عينة التحليل الاحصائي البالغة (200) طالب ، تم اختيارهم بصوره عشوائية ثم اختارت الباحثة العينتين المتطرفتين العليا والدنيا بنسبة (27%) لكل مجموعة وبذلك بلغ عدد الطلاب في المجموعتين العليا والدنيا (108) طالب بواقع (54) طالب لكل مجموعة.

أ-مستوى الصعوبة: باستعمال معادلة معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدت الباحثة أنها تتراوح بين (0.27 – 0.61) ، الملحق (2) ، ويشير (Bloom) أنّ فقرات الاختبار تُعد جيدة وصالحة للتطبيق إذا كانت تتراوح نسبة صعوبتها بين (20 – 80%) (Bloom ,1971: 66) وذلك يدل على أنّ فقرات الاختبار تُعَد مقبولة.

ب-قوة التمييز: تشير القوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي الى القدره على التمييز للفقرات بين الطلبة ذوي المستويات العليا والطلبة ذوي المستويات الدنيا .(عودة ،1999: 287) وبعد أن

استخرجت الباحثة معامل القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي وجدت انها تتراوح بين (0.26) و(0.34) الملحق (2).

د- فاعلية البدائل الخاطئة : يشير (ميخائيل،1997) الى انه من الضروري أن تكون البدائل الخاطئة جذابة للتاكد من أنها تؤدي الدور الموكل إليها في تشتيت انتباه الطلبة الذين لا يتمكنون من اختيار البديل الصحيح للاجابة ، والتقليل من اثر الصدفة (ميخائيل،1997، : 101). وبعد تطبيق معادلة فاعلية البدائل تبين ان البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار فاعلة اذ تراوحت بين (-0.07 ، -0.014) .

هـ- ثبات الاختبار: لغرض التحقق من ثبات الاختبار اختارت الباحثة عينة الثبات (100) طالب تم سحبهم من العينة الإحصائية بطريقة عشوائية ، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ارتباط بيرسون وبلغ (0.726) وبتصحيحها بمعادلة سبيرمان - براون فقد بلغت (824.0) وهو معامل ثبات جيد.

أداة البحث الثانية: اختبار التفكير التاملي:

اطلعت الباحثة على الادبيات والدراسات السابقة التي اختصت بالتفكير التاملي ومنها دراسة (فريد، 2016) ودراسة (زنكنة ، 2015) ارتأى الباحث تبني مقياس التفكر التاملي المعد من قبل (فريد ، 2016) والذي تم تطبيقة على المرحلة الثانوية وتكون الاختبار بصيغته الاولية من (20) فقره ويمتاز بخصائص ساكومترية جيدة .

صلاحية فقرات اختبار التفكير التاملي:

لغرض الاطمئنان على مدى صلاحية فقرات اختبار التفكير التأملي تمَّ عرضها بصيغتها الأولية مع بدائل الإجابة والأوزان على مجموعة من من الخبراء من ذوي التخصص بلغ عددهم (14) محكمين الملحق (1) لمعرفة رأيهم عن مدى صلاحية الفقرات وأبدى المحكمون ملاحظاتهم وآراءهم الفقرات وحازت جميع الفقرات على نسبة موافقة اكثر من (80%) من قبل المحكمين لذا تم اعتماد جميع فقرات اختبار التفكير التاملي.

التطبيق الاستطلاعي :

تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية لمعرفة مدى وضوح فقرات المقياس ، فضلاً عن معرفة الوقت للإجابة عن المقياس ، وقد بلغ متوسط إجابة العينة عن فقرات مقياس التفكير التأملي (31.428) دقيقة .

الخصائص السيكومترية لاختبار التفكير التاملي :

1 . صدق الاختبار:

يُعد الصدق مؤشراً لقياس ما صمم المقياس من أجله ، كما أنه يعد مؤشراً حقيقياً لاستجابة مكممة و قدرته على تحقيق الغرض المنشود (Ebel، 1972:262). لذا قامت الباحثة بالإجراءات الاتية للتحقق من صدق اختبار التفكير التاملي :

الصدق الظاهري :

تحقق هذا النوع من الصدق بواسطة عرض المقياس على مجموعة من الخبراء في طرائق التدريس اذ قامت الباحثة بالتحقق من الصدق الظاهري للاختبار من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء من ذوي التخصص الملحق (1) ، وتم اعتماد نسبة موافقة (80%) فاكثر للإبقاء على الفقرات او حذفها أو تعديلها، وقد حازت جميع الفقرات على نسبة اكثر من (80%) لذا تم اعتمادها بدون تعديل .

ثبات الاختبار:

يُعد ثبات الاختبار او المقياس احد مؤشرات التحقق من دقة المقياس واتساق فقراته في قياس ما يجب قياسه (Crocker & algine , 1986 : 125) ولحساب معامل الثبات استعملت الباحثة طريقتين هما :

أ- طريقة إعادة الاختبار : طبقت الباحثة المقياس على عينة الثبات البالغة (100) طالب وبعد مرور (14) يوماً تم إعادة تطبيق الاختبار وتبين ان معامل الثبات للمقياس بلغ (0.814) .

ب-معامل الفاكرونباخ: لاستخراج الثبات بهذه الطريقة تم تطبيق معادلة (الفاكرونباخ) على درجات أفراد العينة البالغ عددهم (100) طالب فبلغت قيمة معامل الثبات (0,821) ، وهو معامل ثبات جيد .

اختبار التفكير التاملي بصيغته النهائية :

تكون اختبار التفكير التأملي بصيغته النهائية من (20) فقرة وقد تم وضع أربعة بدائل للمقياس هي (دائما ،غالبا، احيانا ،ابدا)، وتم إعطاء الدرجات (4-3-2-1) للفقرات الإيجابية وبالعكس للفقرات السلبية ، وبلغ المتوسط الفرضي للمقياس (50) وبلغت اعلى درجة للمقياس (80) وادنى درجة (20).

ثامناً: الوسائل الإحصائية:

1-الاختبار التائي لعينتين غير متساويتين بالعدد في اجراء الاتي :

أ- تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني.

ب-تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة بدرجات العام السابق

ت-تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الذكاء.

ث-التحقق من دلالة الفروق الاحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفكير التاملي لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة).

2- معامل ارتباط بيرسون استعمل لحساب الاتي:

أ- استخراج الثبات بالنسبة لفقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي بطريقة التجزئة النصفية.

ب- استخراج الثبات لمقياس التفكير التأملي بطريقة إعادة الاختبار.

3- معامل ارتباط سبيرمان- براون :

تم استعمال معامل ارتباط سبيرمان براون لتصحيح ثبات الاختبار التحصيلي.

الفصل الرابع

اولاً: عرض النتائج وتفسيرها :-

الفرضية الأولى :

❖ نصت الفرضية الصفرية الأولى على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الاجتماعيات وفق مهارات التفكير المحوري ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة ذاتها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل البعدي).

ومن خلال استعمال الباحثة للاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين في العدد لمعرفة مدى دلالة الفرق بين متوسطات درجة الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، حصلت المجموعة التجريبية على متوسط حسابي قدره (27.164) وبانحراف معياري قدره (3.922) ، وحصلت المجموعة الضابطة على متوسط حسابي قدره (21.495) وبانحراف معياري قدره (4.572) ، فتبين حسب اختبار (T-test) ان القيمة التائية المحسوبة (5.868) اكبر من القيمة الجدولية (2) بدرجة حرية (76) وعند مستوى الدلالة (0.05) ، أي ان الفرق دال إحصائياً ولصالح المجموعة التجريبية والجدول (6) يبين ذلك:

جدول (6) نتائج (T-test) لدلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة الثابتة		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	38	27.164	3.922	76	5.868	2	دالة احصائية
الضابطة	40	21.495	4.572				

الفرضية الثانية :

❖ نصت الفرضية الثانية على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الاجتماعيات على وفق مهارات التفكير المحوري ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة ذاتها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التاملي)

ومن خلال استعمال الباحثة للاختبار التائي (T–test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين في العدد لمعرفة مدى دلالة الفرق بين متوسطات اختبار التفكير التأملي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، فحصلت المجموعة التجريبية على متوسط حسابي قدره (55.237) وبانحراف معياري قدره (1.655) ، وحصلت المجموعة الضابطة على متوسط حسابي قدره (44.670) وبانحراف معياري قدره (1.966) ، فتبين حسب اختبار (T-test) ان القيمة التائية المحسوبة (25.613) اكبر من القيمة الجدولية (2) بدرجة حرية (76) وعند مستوى الدلالة (0.05) ، أي ان الفرق دال إحصائياً ولصالح المجموعة التجريبية ، جدول (7) يبين ذلك:

جدول (7) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	38	55.237	1.655	76	25.613	2	دالة احصائية
الضابطة	40	44.670	1.966				

الفرضية الثالثة :

❖ نصت الفرضية الثالثة على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الاجتماعيات على وفق مهارات التفكير المحوري في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التاملي).

استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مرتبطتين (T-test) لمعرفة مدى دلالة الفرق بين متوسطات درجة اختبار التفكير التأملي في التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ، فحصلت على متوسط حسابي قدره (43.816) وبانحراف معياري قدره (1.332) في الاختبار القبلي ، وحصلت في الاختبار البعدي على متوسط حسابي قدره (55.237) وبانحراف معياري قدره (1.655) ، فتبين حسب اختبار (T-test) ان القيمة التائية المحسوبة (31.809) اكبر من القيمة الجدولية (2.042) بدرجة حرية (37) وعند مستوى الدلالة (0.05) والجدول (8) يبين ذلك:

جدول (8) المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري للمجموعة التجريبية في مقياس التفكير التاملي القبلي والبعدي

المجموعة التجريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق الأوساط	الانحراف المعياري للفروق	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
القبلي	43.816	1.332	-11.421	2.213	37	31.809	2.042	دالة إحصائيا
البعدي	55.237	1.655						

الفرضية الرابعة :

❖ نصت الفرضية الرابعة على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة الاجتماعيات على وفق الاعتيادية في التطبيقين القبلي و البعديلاختبار التفكير التأملي).

استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مرتبطتين (T-test) لمعرفة مدى دلالة الفرق بين متوسطات درجة اختبار التفكير التأملي في التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة ، على متوسط حسابي قدره (43.850) وبانحراف معياري قدره (2.445) في الاختبار القبلي، وحصلت في الاختبار البعدي على متوسط حسابي قدره (44.670) وبانحراف معياري قدره (1.966) ، فتبين حسب اختبار (T-test) ان القيمة التائية المحسوبة (1.602) اصغر من القيمة الجدولية (2.042) بدرجة حرية (39) وعند مستوى الدلالة (0.05) ، أي ان الفرق غير دال إحصائياً ، الجدول (9) يبين ذلك:

جدول (9) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير التاملي القبلي والبعدي

المجموعة التجريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق الأوساط	الانحراف المعياري للفروق	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
القبلي	43.850	2.445	-.8250	3.257	39	1.602	2.042	غير دالة إحصائيا
البعدي	44.670	1.966						

ثانياً : تفسير نتائج البحث :

1- مكن استعمال مهارات التفكير المحوري من جعل الطلاب مشاركات بشكل فاعل اثناء الدرس مما اسهم برفع مستوى التحصيل الدراسي لديهن.

2- إن استعمال مهارات التفكير المحوري اعطى الحرية في توجيه الأسئلة من قبل الطلاب وإنتاج أفكار إبداعية لإيجاد إجابات لأسئلتهم مما انعكس بشكل إيجابي الى تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

3- ان مهارات التفكير المحوري حققت ما تطمح اليه التربية الحديثة من جعل المتعلم محور العملية التعليمية.

الاستنتاجات :

1- فاعلية مهارات التفكير المحوري في رفع التحصيل الدراسي لطلاب الصف الاول المتوسط في مادة الاجتماعيات .

2- فاعلية مهارات التفكير المحوري في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الاجتماعيات .

التوصيات :

1-ضرورة تبني مهارات التفكير المحوري اثناء تدريس مادة الاجتماعيات لدى طلاب الصف الأول المتوسط .

2-تعريف مدرسات مادة الاجتماعيات بأهمية استعمال مهارات التفكير المحوري من خلال إقامة دورات وورش عمل تدريبية من قبل وزارة التربية.

3-اهمية تضمين استعمال مهارات التفكير المحورية ضمن دراسة محتوى مادة الاجتماعيات .

4-اطلاع المدرسين و المدرسات على مهارات التفكير المحورية وكيفية تضمينها في دروسهم لإجل الاسهام في تحسين مستوى طلبتهم.

5-مساعدة المتعلمين في زيادة تحصيلهم و تنمية التفكير التأملي من اجل تحسين تعاملهم في المواقف الحياتية المختلفة.

المقترحات:

1- اجراء دراسات اخرى لمعرفة اثر مهارات التفكير المحوري في متغيرات اخرى، مثل الذكاء – والتفكير التنسيقي.

2- اجراء دراسات اخرى لمعرفة اثر مهارات التفكير المحوري في مواد دراسية اخرى.

3- جراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لتعرف فاعلية توظيف مهارات التفكير المحوري مع متغيرات تابعة أخرى غير التحصيل و التنمية.

4- بناء برنامج تدريبي لمدرسي الاجتماعيات في التعليم على تنمية مهارات التفكير التاملي

المصادر

- **القران الكريم**
- **ابراهيم ، مجدي عزيز (2009) : معجم المصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم ،ط1 ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .**
- **ابو جادو ، صالح محمد علي (2003) : علم نفس التربوي ،ط3 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .**
- **ابو جادو ، صالح محمد علي ، محمد بكر نوفل (2010) : تعليم التفكير النظرية والتطبيق ، ط4 ، ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .**
- **أبو فودة ، باسل خميس ، ونجاتي أحمد بني يونس . (2012) : الاختبارات التحصيلية ، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .**
- **التميمي ، محمود كاظم محمود (2013) : منهجية كتابة البحوث والرسائل في العلوم التربوية والنفسية ، ط2 ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.**
- **جابر ، وليد احمد واخرون (2009) : طرائق التدريس العامة تخطيطها تطبيقاتها التربوية ، ط3 ، دار الفكر ، عمان ، الاردن .**
- **الجلالي ، لمعان مصطفى (2011) : التحصيل الدراسي ، ط1 ، ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، عمان ، الاردن .**
- **جمهورية العراق ، وزارة التربية (2010) : نظام المدارس الثانوي 2 لسنة 1977 المعدل 2010 .**

❖الحيلة ، محمد محمود (1999) تكنولوجيا التعلم بين النظرية والتطبيق ، عمان ، دار المسيرة.
❖الخالدي ،اديب محمد (2008) : سيكلوجية الفروق الفردية والتفوق العلمي ،دار وائل ، العراق .
❖خليل ، سعاد عبد الرحيم (20113) : توجهات معاصرة في التربية والتعليم ، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان .
❖دارا ، زينب علي (2007) : صعوبات مادة تاريخ اوربا في عصر النهضة من وجهة الطلبة والحلول المقترحة لها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للبنات ، جامعة بغداد .
❖ريان ، محمد هاشم (2013) : مهارات التفكير والسرعة البديهية وحقائق تدريبية ، ط1 ، دار حنين للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
❖زنكنة ، مروة عدنان فرح (2015) : فاعلية استراتيجية العنقود في تنمية التفكير التاملي لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ،كلية التربية للعلوم الانسانية ، جامعة ديالى .
❖الزهيري ، حيدر عبد الكريم محسن (2015) : المناهج وطرائق التدريس المعاصرة ، ط1 ، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع ، عمان .
❖الزوبعي ، عبدالخليل واخرون (1981) : الاختبارات والمقاييس النفسية ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة الموصل .
❖زيتون ، حسن حسين ، (2001) : تصميم التدريس رؤية منظورية ، عالم الكتب ، القاهرة
❖الشواهين ، خير سلمان (2009) : تنمية مهارات التفكير في تعليم العلوم ، ط3 ، ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، عمان ، الاردن .
❖عباس ، محمد خليل واخرون (2009) : ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط2 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
❖عبد السلام ، مصطفى (2009) : تدريس العلوم واعداد المعلم وتكامل النظرية والممارسة ، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .
❖العتابي ، ازهار هادي رشيد (2012) : برنامج تدريبي لتعليم مهارات التفكير المحورية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (اطروحة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية للبنات – قسم العلوم التربوية والنفسية ، جامعة بغداد .
❖العتوم ، كامل علي سليمان (2012) : التفكير ، انواعه ، مفاهيمه ، مهاراته ، استراتيجيات تدريبه ، ط1 ، عالم الكتب الحديث ، اربد ، الاردن .
❖عطية ، محسن علي (2007) : الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال ، ط1 ، العراق ، بغداد .
❖العفون ، نادية حسين (2012) : الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، ط1 ، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان .
❖العلوان ، عامر ابراهيم (2012) : تربية الدماغ البشري وتعليم التفكير ، ط1 ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
❖عمايرة ، احمد عبد الكريم (2005) : اثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر في التربية الوطنية والمدنية (اطروحة دكتوراه غير منشورة) . جامعة اليرموك ، كلية التربية ، الاردن .
❖عودة، احمد سليمان (1999): القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط4، دار الامل، عمان.
❖غانم ، محمود محمد (2009) : مقدمة في تفسير التفكير ، ط1 ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
❖غباين ، عمر (2004) : تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير ، ط1 ، جهينة للنشر والتوزيع ، عمان .

❖الغريري ، سعدي قاسم عطية (2007) : التفكير مفهومه توجهاته المعاصرة ، مطبعة المصطفى ، بغداد ، العراق .
❖الفتلاوي ، سهيلة محسن (2003) : كفايات التدريس المفهوم التدريب الاداء ، دار الشرق للطباعة والنشر ، عمان ، الاردن .
❖فريد ، دينا رياض (2016) : (اثر التعلم المستند الى الدماغ في تحصيل مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الرابع الادبي) ،مجلة كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، العدد 6 .
❖قطامي ، يوسف (2013) : استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان الاردن .
❖القلا ، فخر الدين ، ويونس ناصر ومحمد جهاد ، (2006) : طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الامارات .
❖قنديلجي ، عامر والسامرائي ، ايمان (2009) : البحث العلمي الكمي والنوعي ، دار اليازوري العلمي للنشر والتوزيع ، عمان .
❖الكبيسي ، ياسر عبد الواحد حميد (2012) :اثر استراتيجيتي التعلم التوليدي والتساؤل الذاتي في تحصيل مادة الجغرافية والتفكير التأملي عند طلاب الصف الخامس الادبي ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية تربية (ابن رشد) جامعة بغداد .
❖مارزنو واخرون (2001) :ابعاد التعلم قراءات في مهارات ، ترجمة : فيصل يونس ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
❖ميخائيل ، امطانيوس (1997) : القياس والتقويم في التربية الحديثة ، ط1 ، جامعة دمشق ، سوريا .
❖نزال ، شكري حامد (2014) : مناهج الدراسات الاجتماعية واصول تدريسها ، دار الكتاب الجامعي ، الامارات .
❖الها شمي ، مجد هاشم (2007) : تكنلوجيا الاتصال التربوي ط1 ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
❖The Holy Quran
❖Ibrahim, Magdy Aziz (2009): A Dictionary of Terms and Concepts of Teaching and Learning, 1st edition, Alam al-Kutub for Publishing and Distribution, Cairo, Egypt.
❖Abu Jado, Saleh Muhammad Ali (2003): Educational Psychology, 3rd edition, Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
❖Abu Jado, Saleh Muhammad Ali, Muhammad Bakr Nofal (2010): Teaching thinking in theory and practice, 1st edition, Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
❖Abu Fouda, Basil Khamis, and Najati Ahmed Bani Yunus. (2012): Achievement Tests, 1st edition, Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution and Printing, Amman, Jordan.
❖Al-Tamimi, Mahmoud Kazem Mahmoud (2013): Methodology for Writing Research and Dissertations in the Educational and Psychological Sciences, 2nd edition, Dar Safaa for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
❖Jaber, Walid Ahmed and others (2009): General teaching methods, planning and educational applications, 3rd edition, Dar Al-Fikr, Amman, Jordan.
❖Al-Jalali, Laman Mustafa (2011): Academic Attainment, 1st edition, Dar Al-Masirah for Printing and Publishing, Amman, Jordan.
❖Republic of Iraq, Ministry of Education (2010): Secondary School System 2 of 1977, amended 2010.
❖Al-Hila, Muhammad Mahmoud (1999) Learning Technology between Theory and Practice, Amman, Dar Al-Masirah.
❖Khalil, Souad Abdel Rahim (20113): Contemporary trends in education, Majd University Foundation for Studies, Publishing and Distribution, Beirut, Lebanon.
❖Dara, Zainab Ali (2007): The difficulties of the subject of the history of Europe in the Renaissance from the students' point of view and the proposed solutions to them, unpublished master's thesis, College of Education for Girls, University of Baghdad.
❖Rayyan, Muhammad Hashem (2013): Thinking skills, intuitive speed, and training facts, 1st edition, Dar Haneen for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

- Al-Zuhairi, Haider Abdul Karim Mohsen (2015): Contemporary Curricula and Teaching Methods, 1st edition, Hamada Foundation for University Studies, Publishing and Distribution, Amman.
- Al-Zubaie, Abdul Khalil and others (1981): Psychological tests and measures, Ministry of Higher Education and Scientific Research, University of Mosul.
- Zaitoun, Hassan Hussein, (2001): Teaching design, a perspective view, Alam al-Kutub, Cairo.
- Al-Shawahin, Khair Salman (2009): Developing thinking skills in science education, 3rd edition, Dar Al-Masirah for Printing and Publishing, Amman, Jordan.
- Abbas, Muhammad Khalil and others (2009): Research Methods in Education and Psychology, 2nd edition, Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
- Abdel Salam, Mustafa (2009): Teaching science, teacher preparation, and the integration of theory and practice, 1st edition, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo, Egypt.
- Al-Atabi, Azhar Hadi Rashid (2012): A training program to teach pivotal thinking skills to primary school students (unpublished doctoral dissertation), College of Education for Girls - Department of Educational and Psychological Sciences, University of Baghdad.
- Al-Atoum, Kamel Ali Suleiman (2012): Thinking, its types, concepts, skills, training strategies, 1st edition, Modern World of Books, Irbid, Jordan.
- Attia, Mohsen Ali (2007): Modern Strategies in Effective Teaching, 1st edition, Iraq, Baghdad.
- Al-Afoun, Nadia Hussein (2012): Modern trends in teaching and developing thinking, 1st edition, Dar Al-Safaa for Publishing and Distribution, Amman.
- Alwan, Amer Ibrahim (2012): Raising the Human Brain and Teaching Thinking, 1st edition, Dar Safaa for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
- Amaira, Ahmed Abdel Karim (2005): The effect of the learning cycle and concept maps on reflective thinking and achievement among tenth grade students in national and civic education (unpublished doctoral dissertation). Yarmouk University, College of Education, Jordan.
- Odeh, Ahmed Suleiman (1999): Measurement and Evaluation in the Teaching Process, 4th edition, Dar Al Amal, Amman.
- Ghanem, Mahmoud Muhammad (2009): Introduction to the Interpretation of Thought, 1st edition, Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
- Ghabayen, Omar (2004): Innovative Applications in Teaching Thinking, 1st edition, Juhayna Publishing and Distribution, Amman.
- Al-Fatlawi, Suhaila Mohsen (2003): Teaching Competencies, Concept, Training, and Performance, Dar Al-Sharq for Printing and Publishing, Amman, Jordan.
- Farid, Dina Riyad (2016): (The effect of brain-based learning on the achievement of the subject of the history of Arab-Islamic civilization and reflective thinking among fourth-grade literary students), Journal of the College of Education, Al-Mustansiriya University, No. 6.
- Qatami, Youssef (2013): Cognitive Learning and Teaching Strategies, 1st edition, Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
- Al-Qala, Fakhr al-Din, Younis Nasser, and Muhammad Jihad, (2006): General Teaching Methods in the Information Age, University Book House, Al Ain, Emirates.
- Qandilji, Amer and Al-Samarrai, Iman (2009): Quantitative and Qualitative Scientific Research, Dar Al-Yazouri Scientific for Publishing and Distribution, Amman.
- Al-Kubaisi, Yasser Abdul Wahed Hamid (2012): The effect of the strategies of generative learning and self-questioning on the achievement of geography and reflective thinking among fifth-grade literary students, unpublished doctoral thesis, College of Education (Ibn Rushd), University of Baghdad.
- Mutashar, Ali Abdul Hussein (2014): The effect of the mnemonic aid strategy on achievement and the development of reflective thinking in the history subject for fourth-grade literary

students (unpublished master's thesis, College of Basic Education, Al-Mustansiriya University.
❖Mutashar, Ali Abdul Hussein (2014): The effect of the mnemonic aid strategy on achievement and the development of reflective thinking in the history subject for fourth-grade literary students (unpublished master's thesis, College of Basic Education, Al-Mustansiriya University.
❖Mikhail, Imtanius (1997): Measurement and Evaluation in Modern Education, 1st edition, Damascus University, Syria.
❖Nazzal, Shukri Hamed (2014): Social Studies Curricula and Principles of Teaching, University Book House, Emirates.
❖Ala Shami, Majd Hashem (2007): Educational Communication Technology, 1st edition, Dar Al-Mahraj for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

المصادر الاجنبية

❖Bloom, B. S. and others.(1971) (Handbook on formative and summative evaluation of student learning),New York, Mc. Hill.
❖Crocker , L . and Algian J . (1986) Introduction to Classical and Modern test theory , New York , CBS . College published
❖Ebel, Robert, I; (1972): Essentials of Educational measurement, 2nd. Ed V.J. prentice- Hall.
❖Palavan, Özcan (2020) The effect of critical thinking education on the critical thinking skills and the critical thinking dispositions of preservice teachers, Educational Research and Reviews, Vol. 15(10.(
❖Robert J. Marzano, (1998): What Are the General Skills of Thinking and Reasoning and How Do You Teach Them?, The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 71:5, 268-273.
❖Tican, C. & Taspinar, M. (2015): The Effects of Reflective Thinking based Teaching Activities on Pre-service Teachers' Reflective Thinking Skills, Critical Thinking Skills, Democratic Attitudes, and Academi Achievement, Anthropologist, Vol. 20, No. (1, 2), PP. 111- 120.
❖ Marzno et al. (2001): Dimensions of learning, readings in skills, translated by: Faisal Younis, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, Cairo.
❖Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Gregson, M., & Higgins, S. (2005Frameworks for thinking, fifth edition, U.K., Cambridge University Press.
❖Salido, A. & Dasari, D. (2019): The Analysis of Students' Reflective Thinking Ability Viewed by Students' Mathematical Ability at Senior High School, Journal of Physics: Conference Series, Vol. 1157, No. 2, PP.
❖Lucas, c. & Anticevich, S. & Schneider, C. & Smith, L. (2016): The Effect of Reflective Activities on Reflective Thinking Ability in an Undergraduate Pharmacy Curriculum, American, Journal of Pharmaceutical Education, Vol. 80, No. 4, PP. 1- 12

ملحق (1)

اسماء السادة الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة في اجراءات البحث

ت	الاسم واللقب العلمي	الاختصاص	مكان العمل
1	أ.د. عبد الرزاق عبدالله زيدان	طرائق تدريس التاريخ	جامعة ديالى– كلية التربية الاساسية
2	ا.د . عبدالله مجيد حميد	قياس وتقويم	جامعة واسط– كلية التربية للعلوم الانسانية
3	أ .د سلمى مجيد حميد	طرائق تدريس التاريخ	جامعة ديالى– كلية التربية الاساسية
4	ا.د . حيدر حسن اليعقوبي	علم نفس التربوي	جامعة كربلاء –كلية التربية للعلوم الانسانية

5	ا.د شاكر جاسم محمد	طرائق تدريس التاريخ	جامعة بغداد –كلية التربية للبنات
6	أ.د خالد جمال حمدي	طرائق تدريس التاريخ	جامعة ديالى– كلية التربية الاساسية
7	أ.د منى خليفة عبجل	طرائق تدريس التاريخ	جامعة ديالى– كلية التربية للعلوم الانسانية
8	أ.د حيدر خزعل نزال	طرائق تدريس التاريخ	الجامعة المستنصرية – كلية التربية الاساسية
9	أ.د عدنان محمود المهداوي	ارشاد نفسي وتوجيه تربوي	جامعة ديالى– كلية التربية للعلوم الانسانية
10	أ . د سميرة محمود حسين	طرائق تدريس التاريخ	جامعة ديالى – كلية التربية الاساسية
11	أ. هناء ابراهيم محمد	طرائق تدريس التاريخ	جامعة ديالى– كلية التربية الاساسية
12	أ. منى زهير حسين	طرائق تدريس التاريخ	جامعة ديالى– كلية التربية الاساسية
13	أ.م.د قاسم مهدي صالح	طرائق تدريس التاريخ	جامعة ديالى– كلية التربية الاساسية
14	أ.م محمد عدنان محمد	طرائق تدريس التاريخ	جامعة ديالى – كلية التربية الاساسية

ملحق (2) يبين معامل صعوبة الفقرات

ت	صعوبة الفقرة	ت	صعوبة الفقرة
1	0.36	-16	0.49
2	0.57	-17	0.52
3	0.27	-18	0.57
4	0.48	-19	0.49
5	0.55	-20	0.61
6	0.61	-21	0.46
7	0.59	-22	0.60
8	0.54	-23	0.61
9	0.44	-24	0.53
10	0.54	-25	0.49
11	0.62	-26	0.57
12	0.35	-27	0.30
13	0.53	-28	0.57
14	0.40	-29	0.37
15	0.60	-30	0.52

ملحق (3) يبين القوة التمييزية للفقرات

ت	قوة تمييز الفقرة	ت	قوة تمييز الفقرة
1	0.43	-16	0.31
2	0.35	-17	0.30
3	0.39	-18	0.26
4	0.26	-19	0.28
5	0.33	-20	0.30
6	0.30	-21	0.37
7	0.30	-22	0.33
8	0.30	-23	0.30
9	0.37	-24	0.33
10	0.26	-25	0.31
11	0.28	-26	0.26
12	0.30	-27	0.41
13	0.28	-28	0.26
14	0.43	-29	0.41
15	0.28	-30	0.30