

مستوى أداء مدرسي اللغة العربية لمهارات التفكير التأملي لقواعد اللغة العربية وعلاقته بالتحصيل بالتطبيق علي طلاب الصف الخامس التطبيقي في محافظة بابل في دولة العراق

رعد محمد حسين

حيدر الحاج الأمين على

Email: muhaned81@yahoo.com

المستخلص

تناولت هذه الدراسة مستوى أداء مدرسي اللغة العربية لمهارات التفكير التأملي، في مجتمع الدراسة لطلاب الصف الخامس التطبيقي في محافظة بابل في دولة العراق، وعلاقته بتحصيل طلابهم، وذلك للتعرف على ما هو مستوى أداء مدرسي اللغة العربية في محافظة بابل في العراق لمهارات التفكير التأملي في كل من التخطيط والتنفيذ والتقييم؟ استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ومن ثم تم التوصل الى عدد من النتائج والتوصيات نذكر منها: هناك محاولات عديدة لتطبيق مهارات التفكير التأملي في تدريس اللغة العربية لدى مدرسي الصف الخامس التطبيقي في محافظة بابل، ولكن قد يكون هناك بعض المعوقات التي تؤثر على درجة امتلاك مهارات التفكير التأملي، إدراك المدرسين لأهمية مهارات التفكير التأملي في تدريس اللغة العربية واتقانها، فاللغة عندما تدرس كوحدة متكاملة تظهر آثار التدريس في اتقان الطلبة لمهارات اللغة العربية، تشابه البيئة التعليمية والظروف الوظيفية للمدرسين كونهم من نفس المديرية ويواجهون نفس الظروف التعليمية فإن الفروق في المؤهل العلمي والخبرة قد تتلاشى أمام تلك المتغيرات. وقد أوصت الدراسة: مراجعة القائمين على مناهج اللغة العربية لكتب اللغة العربية للصف الخامس التطبيقي وبقية الكتب الأخرى وتطويرها في ضوء منطلقات التفكير التأملي في اللغة، تدريب مدرسي اللغة العربية في كيفية التخطيط والتنفيذ والتقييم لدروس اللغة العربية وفق مهارات التفكير التأملي في اللغة.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير التأملي- التحصيل- قواعد اللغة العربية.

مقدمة

إن الاتجاه في تعليم التفكير التأملي أمر مهم، فهو يعد من الاتجاهات التربوية الحديثة والأنشطة التي تقوم بتوجيه التعليم المدرسي نحو تنمية التفكير التأملي، لتصبح مهارات التفكير جزءاً مدعماً للمناهج الدراسية وجزءاً لا يتجزأ من المواد الدراسية التي تسهم في تنمية قدرة الطلاب على حل مشكلاتهم. بل ويعد التأمل أحد مقومات التقدم الحضاري، وجسر تقدم الإنسان وعدته في مواجهة مشكلات الحياة وتحديد المستقبل، ويعود الفضل في إبراز الإنتاج التأملي إلى التربية، فالتأمل في مفهومه التربوي صناعي لا طبيعي، بمعنى أن المؤسسة التعليمية منوطة بصياغة العقول في شتى المجالات، ومن هنا يقتضي الاهتمام في التأمل موجهاً للمؤسسات التعليمية. وأهمية المهارات التأملية وأشار إلى أنها بحاجة إلى التنمية والتدريب الجيد، لأن النمطية في الأساليب التعليمية توقف أو تعيق تلك المهارات، ولا تؤدي إلى إعداد طلبة يتميزون ويقدرّون على إنتاج فكري يتميز بالجدة، والتنوع، والطلاقة، والتوسع، وحل المشكلات.

إن أهمية التفكير التأملي في العملية التعليمية، فهو يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي، يقود إلى إتقان أفضل للمحتوى العلمي، ويكسب الطلبة القدرة على تقديم تعديلات صحيحة، مقبولة للمواضيع المطروحة، في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويؤدي أيضاً إلى مراقبة الطلبة في تفكيرهم، وبالنتيجة تكون أفكارهم أكثر دقة

وأكثر صحة مما يساعدهم على صنع القرارات في حياتهم اليومية ومواجهة مشكلاتهم.

ونشير إلى أن تعليم مهارات التفكير التأملي أمر في غاية الأهمية، وضرورة لكل طالب فهو يلعب دوراً مهماً في حياة الطالب، لذا يتعين على المؤسسات التربوية في العالم العربي أن تعمل على تنمية شخصية طالب الغد، لكي تجعل منه قوة دافعة لحركة التقدم، والتطور، ب إكسابه تلك المهارات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم من الأهمية البالغة لمهارات التفكير في اكتساب المعرفة وتطويرها في مختلف العلوم إلا أن الطلبة قد يهون الدراسة الثانوية دون أن تتاح لهم فرصة ممارسة هذا النوع من المهارات في إطار خطة هادفة موجهة وقد يُنهي جميع الطلبة مراحلهم الدراسية دون أن يتعرضوا لخبرة تربوية مباشرة في مجال التفكير التأملي، وإذا حدث شي من هذا القبيل فلا يعدو غالباً أن يكون إجراء عشوائياً لا يستند إلى خطة، بل أن أعداد كبيرة من الطلبة من خريجي المدارس الثانوية يهون دراستهم ولا توجد في قواميسهم اللغوية كلمة التفكير التأملي.

ومن هنا أتى التساؤل التالي

1/ ما مستوى أداء مدرسي اللغة العربية في محافظة بابل في العراق لمهارات التفكير التأملي في كل من التخطيط والتنفيذ والتقييم؟

قرار معين أو لإشباع رغبة في الفهم أو الإجابة عن سؤال ، ويتطور التفكير لدى الفرد تبعاً لظروفه البيئية المحيطة به .

و يرى الباحث أنّ التفكير من أهم العمليات العقلية وأكثرها تعقيداً فالإنسان يستخدمه في جميع مناحي الحياة وتختلف ممارساته من شخص لآخر بحسب نشاطه العقلي ومهاراته التي اكتسبها أو تعلمها ، فعليه إنّ للتفكير مهارات قابلة للتعليم كأي مهارات أخرى يتعلمها الإنسان ليوسع مداركه ويكون أكثر فاعلية في مواجهة مشكلاته اليومية.

، ويمكن استخلاص مجموعة من الخصائص والسمات التي تتميز بها عملية التفكير والمبينة بالنقاط التالية (سحيمات ، 2010):

- يعد التفكير سلوك هادف ومبرر ؛ أي أنه لا يحدث من فراغ.
- هناك علاقة طردية بين مستوى التعقيد في عملية التفكير وعمر الفرد: كنتيجة طبيعية لتراكم الخبرات لدى الفرد مع تقدمه في العمر.
- يمكن أن تكون عملية التفكير فعالة في حال استنادها على معلومات صحيحة ومنطقية.
- وجود تفكير كامل أمر غير ممكن في الواقع ولكن التفكير الفعال غاية يمكن الوصول إليها بالتدريب المستمر.
- تشكل نمط التفكير لدى الفرد من خلال تداخل العناصر المحيطة به والتي تضم الزمان والموقف والمناسبة والموضوع، بالتالي تعدد أنماط التفكير تبعاً لتعدد الظروف المحيطة بالأفراد.

علاقة اللغة بالفكر

تكمّن أهمية اللغة العربية بأنّها من أقدم اللغات في العالم وأكملها، وقد علا شأنها بين لغات العالم أجمع لأنّها اللغة التي نزل بها القرآن الكريم، فهي لغة حية قادرة على الفعل والتفاعل، وهي الرابط الأساسي والعروة الوثقى التي تربط بين المسلمين في أرجاء المعمورة ، وتتميز اللغة العربية عن باقي اللغات بأنّها لغة القرآن الكريم إلى جانب أنّها لغة المجاز، والإعجاز، والترادف، والإعراب إلى جانب أنّها لغة غنية بالفاظها، مما جعلها تستوعب الألفاظ الدخيلة غير العربية، والمصطلحات العلمية المعربة كل ذلك جعلها في المرتبة العليا من اللغات (الأسطل، 2010).

أنواع التفكير

للتفكير عدة أنواع ذكرها المهتمون بهذا المجال وكل ينظر إليها من وجهة نظر مختلفة، وهذه الأنواع ذكرها (النيهان 2004؛ خليل 2007) وهي:

● التفكير الحسي: هو التفكير الخاص بالمظهر الخارجي للمثيرات دون محاولة فهم معناها، وهذا النمط من التفكير يدور حول الأشياء التي نراها أو نلمسها خلال اليوم العادي، وهي لا تحتاج إلى بذل مجهود، والأطفال هم من يتميزون بهذا التفكير.

● التفكير المجرد: هو التفكير في الأشياء المحسوسة التي لا تستطيع رؤيتها أو سماعها ، ويدور حول مفاهيم مجردة كالديمقراطية والحرية ويتميز بهذا النمط من التفكير الأفراد الأسوياء والبالغون.

2/ هل يختلف مستوى أداء مدرسي اللغة العربية للصف الخامس التطبيقي لمهارات التفكير التأملّي باختلاف المؤهل العلمي ؟

3/ هل يختلف مستوى أداء مدرسي اللغة العربية للصف الخامس التطبيقي لمهارات التفكير التأملّي بمستوي الخبرة في تدريس اللغة العربية ؟

4/ هل توجد علاقة بين مستوى تحصيل طلبة الصف الخامس التطبيقي في قواعد اللغة العربية وطريقة تدريسها باستخدام مهارات التفكير التأملّي ؟

الحدود الزمانية : 2018-2019م

الحدود المكانية : محافظة بابل - العراق

أهمية الدّراسة

تبع أهمية الدراسة في رفع مستوى التفكير العلمي لدى المتعلم: لمواكبة العصر، ومسايرة التوسع المعرفي، والتطور العلمي، وذلك بتخصيص وزارة التربية والتعليم الكثير من الأنشطة التدريسية لتدريب الطلبة على توظيف مهارات التفكير التأملّي بشكل فاعل. حتي يتمكن الطلاب من إتقان مهارات التفكير التأملّي لأنها ضرورية في حياتهم العلمية والعملية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الي التعرف على :

- التعليم المدرسي نحو تنمية التفكير التأملّي .
- أهمية التفكير التأملّي في العملية التعليمية.
- مدى استفادة الطلاب من تجربة مهارات التفكير التأملّي .

المبحث الأول: الاطار النظري

التفكير بين اللغة والاصطلاح

التفكير اصطلاحاً: يطلق عموماً على كل ظاهرة من ظواهر الحياة العقلية، ويراد به النشاط العقلي، سواء اعتبر هذا النشاط موجوداً بحد ذاته وبصرف النظر عن بعده الموضوعي، أو الاعتيادي من وجهة كونه الوعي بكل ما يحدث فينا أو خارجاً عنّا. أو اعتباره ملكة إدراك وفهم وحكم على الأشياء. وجميع هذه المعاني تخرج الانفعالات والعواطف والغرائز من مفهوم الفكر (جمل، 2005).

فالتفكير هو ذلك الشيء الذي يحدث في أثناء حل المشكلة وهو الذي يجعل للحياة معنى: وهو أي التفكير: عملية واعية يقوم بها الفرد عن وعي وإدراك ولكنها لا تستثني اللاوعي، أي أنّ عملية التفكير عملية فردية لكنها لا تتم بمعزل عن البيئة المحيطة، أي عملية التفكير تتأثر بالسياق الاجتماعي والسياسي الثقافي الذي تتم فيه. (جمل، وهويدي، 2003، 167).

مفهوم التفكير

يرى قطامي (2004) أنّ التفكير مفهوم افتراضي لعمليات داخلية تعزى إلى نشاط ذهني معرفي تفاعلي انتقائي موجه نحو حل مسألة معينة أو اتخاذ

2. من أهم ما يقوم به التفكير قدرة على تكوين شخصية الطالب وبناءها بطريقة سليمة وذلك لتساعده للحفاظ على مستقبله.
3. تساعده على تنمية قدرته على الاستقلال بذاته للوصول للنتائج السليمة.
4. إعطاءه تفكيراً سليماً وذلك باحساسه بالسيطرة على أفكاره.

أهمية تعليم مهارات التفكير للمتعلم

تساعد عملية التعليم على تخريج متعلمين فاعلين قادرين على التعلم الذاتي، وعلى تنظيم شؤون حياتهم، منتجين في مجتمعهم ومتعاونين، محترمين للآخرين، ومبادرين، لديهم الشجاعة الأدبية في طرح الأفكار والآراء، قادرين على اتخاذ القرار المناسب والابتكار والإبداع والتفكير في الاختيارات المتعددة (سحيمات ، 2010).

دور المدرس في تعليم التفكير

يعد المدرس عاملاً أساسياً في تعليم التفكير ومهاراته، لأنَّ النتائج المتحققة من تطبيق أي برنامج لتعليم التفكير ومهاراته، تتوقف بدرجة كبيرة على نوعية التعليم الذي يمارسه المدرس داخل غرفة الصف، وعلى الممارسات السلوكية التي ينبغي أن يتحلَّى بها ومن أهمها (زياد، 2006):

- الاستماع الجيد للطلبة، مما يمكن المدرس من التعرف الجيد على أفكارهم عن قرب.

- تشجيع المناقشة والتعبير، لأنَّ الطلبة يحتاجون دائماً إلى فرص للتعبير عن آرائهم، ومناقشة وجهات نظرهم مع زملائهم ومدرسيهم، وعلى المدرس أن يربِّئ لطلابه فرصاً للنقاش، ويشجعهم على المشاركة فيه.

- تشجيع التعلم النشط، فتعليم التفكير وتعلمه يتطلب قيام الطلبة بدور نشط يتجاوز حدود الجلوس والاستماع السلبي لتوجيهات المدرس وشروحاته وتوضيحاته، إلى ممارسة الطلبة لعمليات الملاحظة والمقارنة والتصنيف والتفسير، وفحص الفرضيات، والبحث عن الافتراضات، والانشغال في حل مشكلات حقيقية، فالمدرس مطالب بتغيير أنماط التفاعل الصفّي التقليدي حتى يقوم الطلبة أنفسهم بتوليد الأفكار بدلاً من اقتصاد دورهم على الاستماع لأفكاره.

- تقبل أفكار الطلبة واحترامها، بغض النظر عن درجة موافقته عليها مما يساعد على تأسيس بيئة صفية تخلو من التهديد، وتدفع الطلبة إلى المبادرة والمشاركة، وعدم التردد في التعبير عن أفكارهم.

- إعطاء الطلبة وقتاً كافياً للتفكير، وعدم مطالبهم بسرعة الإجابة مما يؤدي إلى ترسيخ بيئة صفية محفزة للتفكير التأملّي، وعدم التسرع والمشاركة.

- تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم، وهذه الثقة تتطور نتيجة للخبرات الشخصية، وعندما تتوافر لدينا الثقة بأنفسنا، فإننا قد ننجح في حل مشكلات تتجاوز توقعاتنا، أمّا عندما تنعدم الثقة، فإننا قد نخفق في

- التفكير الموضوعي العلمي: هو التفكير في الأشياء ذات الوجود العقلي في عالمنا الذي نعيش فيه.

- التفكير الذاتي: وهو التفكير الذي يدور في خيال وأوهام الشخص المفكر حيث تتعلق بذاته شخصياً، وقد يكون هذا التفكير إيجابياً أو سلبياً.

- التفكير الناقد: هو التفكير الذي يعتمد على التحليل والتعليل والاختبار لما لدى الفرد من معلومات بهدف التمييز بين الأفكار السليمة وغير السليمة.

- التفكير القائم على التصميم: يعتمد على القدرة في التنظيم والتصنيف لما يحتويه العالم الخارجي من مكونات أو أشياء لتكوين مفاهيم تنظيمية في شكلها ومحتواها.

- التفكير القائم على التمييز: هذا التفكير يعتمد على إظهار الفروق الجوهرية بين الأشياء أو المكونات التي تنتهي إلى أنواع معينة منها.

- التفكير الخرافي: وهذا النوع من التفكير يكون في خيال صاحبه في معظم الحالات، ويعد نوعاً من الأوهام الشخصية.

مهارات التفكير

هي عبارة عن عمليات محددة، نمارسها، ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات، مثل مهارات تحديد المشكلة، وإيجاد الفرضيات غير المذكورة في النص، أو تقييم قوة الدليل، أو الإدعاء (جروان، 1999: 35)، ومن هذه المهارات:

- مهارة جمع البيانات، والمعلومات عن طريق الملاحظة
- مهارة تصنيف المعلومات، وتنظيمها، وتقويمها.
- مهارة إجراء مقارنة لأوجه الاختلاف، والشبه بين الأشياء.
- مهارة طرح الأسئلة البحثية.
- مهارة استخلاص النتائج، أو الاستنتاجات من الدليل.
- مهارة التوصل إلى تعميمات.
- مهارة صوغ تنبؤات معقولة من التعميمات.
- مهارة صياغة بدائل متعددة على صورة حلول.
- مهارة المعالجة الذهنية للخبرات الجديدة.

ويتوافق تصنيف الجمعية الأمريكية للإشراف، وتطوير المناهج، عن أبعاد التفكير (لجنة الترجمة والتعريب، 2006: 20).

أهمية التفكير

إن من أهم أولويات المدرسة اهتمامها بتنمية التفكير لدى الطلبة ليتمكنوا من الوصول للنتائج السليمة وحل المواقف والمشكلات التي تواجههم داخل وخارج المدرسة وهذا ما أشار إليه (إبراهيم، 2005، 42) وذلك من خلال النقاط الآتية:

1. إسهام التفكير في مساعدة الطلبة على فهم المحتوى الدراسي وذلك برفع مستواه التحصيلي، ويعمل على رفع الكفاءة وذلك بارتباطه بمقدار النجاح.

الأساسية للتفكير المنطقي أنه يعتمد علي التعليل لفهم واستيعاب الأشياء. والتعليل يعد خطوة على طريق " القياس". ويلاحظ أن وجود علة أو سبب لفهم الأمور لا يعني أن السبب وجيه أو مقبول.

● التفكير الرياضي .

ويشمل استخدام المعادلات السابقة للأعداد والاعتماد على القواعد والرموز والنظريات والبراهين، حيث تمثل إطاراً فكرياً يحكم العلاقات بين الأشياء. وعلى العكس من طريق التفكير الطبيعي والمنطقي فإن نقطة البداية تكمن في المعادلة أو الرمز حتى قبل توفر بيانات أن هذه القنوات السابقة (المعادلات، الرموز) ستسهل من مرور المعلومات بها وفق نسق رياضي سابق التحديد.

● التفكير الناقد .

التفكير الناقد هو قدرة الفرد على إبداء الرأي المؤيد أو المعارض في المواقف المختلفة، مع إبداء الأسباب المنقعة لكل رأي. والتفكير الناقد تفكير تأملي يهدف إلى إصدار حكم أو إبداء رأي.

● التفكير العلمي

هو العملية العقلية التي يتم بموجها حل المشكلات أو اتخاذ القرارات بطريقة علمية من خلال التفكير المنظم و المنهجي ومن سمات التفكير العلمي:

- التراكمية .
- التنظيم .
- البحث عن الأسباب .
- الشمولية .
- الدقة والتجريد.

خصائص التفكير

إن من أهم ما يتميز به التفكير خصائصه والمتمثلة بما يأتي (الحيلة، 2002، 31):

1. يعتبر التفكير سلوك هادف لا يحدث بدون أي هدف مسبق ومخطط له.
2. إن التفكير الفعال هو عبارة عن تفكير مرتبط بأفضل المعلومات الممكن توافرها، وذلك من خلال الأساليب والاستراتيجيات السليمة.
3. إن تداخل العناصر يساعد في تشكيل التفكير وذلك من خلال المواقف أو المناسبة أو المواضيع التي يجري حول التفكير وذلك عن طريق أشكاله المختلفة مثل "لفظية، رمزية، كمية، مكانية، شكلية".

مفهوم التفكير التأملي

يمكن التعرف على التفكير التأملي بعد معرفتنا لمفهوم التفكير؛ ولذلك فقد عرفه ديوي (Dewey, 1961) بأنه تبصر معرفي في الأعمال يقود لتحليل الإجراءات والقرارات والنواتج، وأما كيم (Kim, 2005:28) فقد عرفه بقدرته الفرد على المعالجة المتأنية والهادفة للأنشطة من خلال عمليات الثلاث (المراقبة والتحليل والتقييم) ليصل لتحقيق أهدافه التعليمية والمحافظة

معالجة مشكلات بسيطة، لذلك فإنّ المدرس مطالب بتوفير فرص لطلابه يراكمون من خلالها خبرات ناجحة في التفكير حتى تنمو ثقتهم بأنفسهم، وتتحسن قدراتهم ومهاراتهم التفكيرية.

● تعزيز الطلبة: بتقديم تغذية راجعة إيجابية، فالطلبة عندما يمارسون نشاطات التفكير يحتاجون إلى تشجيع المدرس، ودعمه حتى لا تهتز ثقتهم بأنفسهم، ويستطيع المدرس أن يقوم بهذه المهمة دون أن يُحبط الطلبة، أو يقسو عليهم إذا التزم المدرس بالمنحى التقويمي الإيجابي بعيداً عن الانتقادات الجارحة، أو التعليقات المسيئة.

● تثمين أفكار الطلبة، فالمدرس الذي يهتم بتنمية تفكير طلابه لا يتردد في الاعتراف بأخطائه، أو الاعتراف بأنه لا يعرف الإجابة عن سؤال ما، كما أنه لا يتوانى عن التنويه بقيمة الأفكار التي يطرحها الطلبة.

ويري الباحث ان التفكير للانسان بمثابة التنفس لأن التنفس هام للحياة، فإنّ التفكير أشبه ما يكون نشاط طبيعي لا غنى عنه في حياة الانسان العادية.

أنماط التفكير

أنّ للتفكير سبعة أنماط هي (الحميري، 2002):

● التفكير المستنير.

هذا التفكير هو الأرق والأعظم من كل أنماط التفكير وهو الفكر المؤدي إلى النهضة الحقيقية، وهو الفكر الذي يجلي غوامض الأمور، ولم يكتف بمعرفة أصول الأشياء وفروعها، أو الوقائع ومسبباتها أو النصوص ومعانيها كما هي الحال في الفكر العميق إلا أنه يتعدى ذلك لمعرفة ما يحيط بهذه الأشياء وما حولها وما يتعلق بها.

● التفكير البديهي .

وأحياناً يطلق عليه التفكير الطبيعي، المبدئي، الأولي، الخام، حيث لا توجد مسارات صناعية للتدخل في أنماط التفكير الأولية.

● التفكير العاطفي .

هو أدنى درجات التفكير إن لم يكن أول درجات الانزلاق من التفكير إلى التهور، وهو بلا شك سبيل يفضي إلى التفكير السلبي الذي يختزن التشاؤم والريبة وسوء الظن بالنفس . وغالباً مايسبب الأمراض النفسية، مثل الفوبيا والبارنويا وانقسام الشخصية «الشيزوفرينيا». وهذا في أدنى أحواله، وأما إذا لم يبلغ ذلك الدرك فهو يورث الكبرياء المزيفة والتعصب والعجب بالنفس والرضاء بالحال، وليس ثمة عدو للتقدم مثل أن يقال «ليس في الإمكان أبدع مما كان». وأحياناً يطلق عليه التفكير الوجداني أو الهوائي، ويقصد به فهم أو تفسير الأمور أو اتخاذ القرارات وفقاً لما يفضله الفرد أو يرتاح إليه أو يرغبه أو يألفه.

● التفكير المنطقي .

يمثل التحسن الذي طرأ على طريقة التفكير الطبيعي من خلال المحاولة الجادة للسيطرة على تجاوزات التفكير الطبيعي أو الفطري. والصفة

النظريات التعليمية للتفكير التأملي

وتشير نظرية كلارك وباترسون (Klark & Peterson) إلى أن التفكير التأملي له علاقة بمرحلة النضج التي يبلغها الفرد بدنياً وعقلياً وانهجياً واجتماعياً إضافة لعوامل بيئية معززة تدفع الفرد للتفكير التأملي، وتسهم في اكتساب الاتجاهات والمهارات المهنية الفعالة؛ ولذلك تمر القرارات التي يتخذها المتعلم سواء كانت آنية أو مستقبلية بأربعة مراحل هي: التخطيط، إعداد الإجراءات التنفيذية، القيام بالتحليل والمقارنة وأخيراً التطبيق. وتمثل مرحلة التطبيق العودة إلى الذات والتأمل بالمفاهيم والمعلومات المقدمة للشخص من أجل تطبيقها في مواقف جديدة مشابهة (Klark & Peterson, 1988).

كما تشير نظرية سولمون (Solomon, 1984) أن للتصور الإدراكي ثلاث مستويات هي: التصور الواقعي، والتصور الرمزي، والتصور التأملي التجريدي، وأنه يمكن تنمية التصور الإدراكي لدى الأطفال من خلال التعلم والتدريب، وذلك بتزويد الموقف التعليمي بالوسائل اللازمة.

وتجدر الإشارة إلى وجود ثلاث مستويات للتفكير التأملي هي: المستوى التقني Technical Level؛ ويتعلق بالوسائل المتاحة ومدى كفايتها لتحقيق أهداف مقصودة غير قابلة للنقد أو التعديل، ويهدف إلى تحقيق أهداف التعلم إلى جانب قضايا الإدارة الصفية، والمستوى العملي Practical Level؛ ويرتبط بتحديد العلاقة بين النظرية والتطبيق وتقييم النتائج، كما يهتم بفحص شامل للأهداف والافتراضات ذات العلاقة، وأخيراً المستوى النقدي Critical Level؛ ويهتم بالمواقف الاجتماعية والأخلاقية، ويربط بين موضوع التعلم والعالم الخارجي، ويشتمل على المستويين السابقين (VanManen, 1977).

الأسس التي ينبغي مراعاتها في تنمية التفكير التأملي(عميرة، 2005، ص60):

- عرض المعلومات في صورة مشكلات، تكون واضحة في أذهان الطلبة، لكي يألفوا حل مايعترضهم من مشكلات في حياتهم.
- إشراك الطلبة في التفكير، ووضع الخطط للمواقف والمشكلات التي تواجههم في حياتهم الدراسية.
- توجيه المدرس للطلاب توجهاً سليماً في أثناء ملاحظته للأشياء والظواهر، لأن الملاحظة تجعل الطالب يُمكن النظر والتفكير فيما يحدث حوله، وبالتالي الوصول إلى بواطن الأمور.
- طرح الأسئلة التي تثير اهتمام الطلبة حول قضية أو موقف أو مشكلة بحيث يدعو إلى التساؤل والدهشة والتفكير العميق، إذ إن توجيه الأسئلة المثيرة للتفكير يطور قدرة الطلبة على التفكير التأملي، ويوفر لهم بيئة تعليمية غنية تؤثر معلوماتهم.
- تزويد الطلبة بمواد قرائية تتضمن حوارات ومناقشات واستنتاجات.

على استمرارية الدافعية، وبناء الفهم العميق باستخدام استراتيجيات تعلم مناسبة ومن خلال تفاعله مع أقرانه والمدرسين ليقود ذلك مباشرة لعمليات التعلم والإنجاز.

مراحل التفكير التأملي ومهاراته

يرى (موسى، 1981) أن هناك مراحل متميزة من الإعداد والاستعداد أو التفاعل العقلي عبر عملية التفكير تتمثل في خطوات جون ديوي الشهيرة لعملية التفكير المتأمل.

- الشعور بالصعوبة – الوعي بالمشكلة.
- تحديد الصعوبة – فهم المشكلة.
- تقويم وتنظيم المعرفة – وتصنيف البيانات- واكتشاف العلاقات، وتكوين الفروض.
- تقويم الفرض- قبول أو رفض الفروض.
- تطبيق الحل – قبول أو رفض النتيجة.

وعلى الرغم من أن هذه الخطوات تشكل عملاً متكاملًا من التفكير إلا أنها تعبر عن نفسها بصورة أكثر تحديداً في حل المشكلات (موسى، 1981، ص336)

خصائص التفكير التأملي

يتضمن التفكير التأملي مجموعة من العمليات العقلية والمهارات؛ حيث يشير كل من لي (Lee, 2005) وروجرز (Rodgers, 2002) إلى العمليات العقلية التي يتضمنها التفكير التأملي وهي: سياق المشكلة، والحل المحتمل، وتعريف المشكلة وتحليلها، وتجريب الحلول، وتقييم الحلول، والعمل الذي، وقبول الحل أو رفضه.

خصائص الشخص التأملي

ويرى (عميرة، 2005) بأن ممارسة التفكير التأملي يجعل الفرد يمتلك عدداً من الخصائص التي تظهر في سلوكه لاحقاً ويمكن اجمالها فيما يلي:

- يقلل من الاندفاع أو التهور.
- الاستماع للآخرين مع فهمهم وتقمصهم العاطفي.
- مرونة التفكير.
- الإدراك للملكية التفكير.
- التدقيق والضبط.
- المساءلة واستيضاح المشاكل.
- تصوير المعرفة السابقة وتطبيقها في مواقف جديدة.
- الدقة في اللغة والاعتقاد.
- استعمال الأحاسيس كافة .
- الإبداع، والأصالة، والتبصر، والفهم العميق.
- التساؤل، وحب البحث والتحقيق، وحب الاستطلاع، الاستمتاع بحل المشكلات عن طريق إثارة الأحاسيس مثل الظن والاعتقاد (عميرة، 2005، ص50-51).

التأملي والدرجة الكلية بين مرتفعي التحصيل في المجموعتين الضابطة والتجريبية وكانت لصالح المجموعة التجريبية.

وعلى الرغم من أنَّ العلاقة بين التحصيل الدِّراسي والتَّأمل مازالت غير مؤكدة إلا أنَّ التحصيل الدِّراسي يعتبر إحدى الوسائل للتعرف على المتفوقين عقلياً باعتبار أنَّ التحصيل أحد المظاهر الأساسية للنشاط التأملي والتي تساعد على التنبؤ بالأداء في المستقبل (عميرة، 2005، ص50-66)

المبحث الثاني : الدراسة الميدانية

مجتمع الدِّراسة

يتكون من مدرسي اللغة العربية للصف الخامس التطبيقي في مدارس محافظة بابل وطلاب الصف الخامس

عينة الدِّراسة

تكونت عينة الدِّراسة من (45) مدرساً يدرسون اللغة العربية للصف الخامس التطبيقي و(296) طالباً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية والوظيفية.

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدِّراسة

النسبة	التكرار	الفئات	
2.2	1	دبلوم	المؤهل العلمي
80.0	36	بكالوريوس	
15.6	7	ماجستير	
2.2	1	دكتوراه	
17.8	8	من 5 سنوات فأقل	سنوات الخبرة
22.2	10	من 6-10 سنوات	
37.8	17	من 11-15 سنة	
22.2	10	أكثر من 15	
22.2	10	نصوص	التخصص
33.3	15	قواعد	
26.7	12	أدب	
17.8	8	أخرى	
100.0	45	المجموع	

● تحفيز الطلبة على ابتكار أفكار جديدة، وطرح حلول بديلة حول المواقف المطروحة، ومن ثم مكافأته على تلك الأفكار والحلول.

● تقديم الأسئلة التي تتطلب أكثر من إجابة، أو رأي، أو فكرة .

التفكير التأملي والمنهاج

توجد طرائق عدة يستعمل فيها التفكير التأملي تكون مناسبة لحل المشكلات في مواقف التعلّم لإثارة ومساندة الطلبة وعلى المدرّس القيام بما يأتي:

● جعل الطلبة يحددون المشكلات، موضوع البحث، واستيعابهم لها بوضوح في عقولهم.

● حثّ الطلبة على استدعاء الافكار الكثيرة المتعلقة بالمشكلة وذلك بتشجيعهم على:

● تحليل الموقف.

● تكوين فروض محددة واستدعاء القواعد العامة أو الأسس التي يمكن أن تطبق.

● حث الطلبة على تقويم كل اقتراح بعناية وذلك بتشجيعهم على:

● تطوير اتجاه غير متحيز، تعليق الحكم او نقد كل اقتراح.

● اختيار أو رفض الاقتراحات بنظام.

● مراجعة النتائج.

● حثّ الطلبة على تنظيم المادة حتى تساعد في عملية التفكير بتشجيعهم على:

● إحصاء النتائج من حين إلى آخر.

● استعمال طرائق الجدولة والتعبير البياني.

● التعبير عن النتائج المؤقتة باختصار من جزء لآخر خلال البحث

يرى الباحث أن هناك علاقة وثيقة بين التفكير التأملي والمنهاج بحيث يركز على تنمية التفكير لدى الطلبة وهذا يتطلب من المدرسة إثراء المنهاج بأنشطة تعليمية تنمي التفكير التأملي والتركيز على نوعية المحتوى العلمي وليس على الكم ومساعدة الطلبة على تنظيم المادة العلمية بطريقة تنمي التفكير التأملي لديهم.

التفكير التأملي والتحصيل الدِّراسي

تباينت آراء العلماء حول العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل الدِّراسي وحول أثر تنمية مهارات التفكير التأملي في التحصيل الدراسي للمواد المختلفة التي يدرسها الطالب. لقد أظهرت العديد من الدراسات أن هنالك ارتباطاً موجباً بين كل من التأمل والتحصيل الدِّراسي، فقد تبين في دراسة أجراها (العمادي 2009) حول معرفة أثر استخدام الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بمدارس خان يونس حيث اتبعت الباحثة المنهج التجريبي واختيرت عينة الدِّراسة بطريقة عشوائية للصف الثالث الأساسي كما استخدمت الباحثة اختبار التفكير التأملي ولمعالجة البيانات استخدم أسلوب التجزئة النصفية ومن أهم نتائجها وجود فروق دالة احصائية في جميع ابعاد اختبار التفكير

اشتمل الاختبار التحصيلي على (22) سوالاً جميعها من نوع الاختيار من متعدد، بحيث يوجد لكل فقرة أربعة بدائل، واحدة منها فقط هي الأجوبة الصحيحة للسؤال.

صدق بطاقة الملاحظة

لأغراض التحقق من صدق بطاقة الملاحظة تم عرضها على (10) من المحكمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، ومن المشرفين التربويين (الملحق، ب)؛ وقد أبدوا ملاحظاتهم حول مدى ملاءمة الفقرات للمجال الذي اندرجت تحته، وسلامة الصياغة اللغوية، وقدرتها على قياس مهارات التفكير التأملي في تخطيط وتنفيذ وتقييم المدرسين لخصصهم الدراسية، وكان من أبرز الملاحظات التي اقترحها المحكمون حذف مجموعة من الفقرات، وقد تم حذف فقرة من بعد التخطيط، وفقرتين من بعد التقويم، كما تم تعديل الصياغة اللغوية لمجموعة من الفقرات، وأعدت بشكلها النهائي وفق تدرج ليكرت الخماسي، وهي في صيغتها النهائية (الملحق، ج) كما يأتي:

- البعد الأول: التخطيط، وفقراته (1-12).
- البعد الثاني: التنفيذ، وفقراته (13-22).
- البعد الثالث: التقويم، وفقراته (23-33)

كما تم استخراج معامل ارتباط المصحح، لاستخراج دلالات الصدق البنائي لفقرات بطاقة الملاحظة، وإبقاء على الفقرات التي تأخذ معامل ارتباط مقبول، واستبعاد الفقرات التي ينخفض مستوى معامل ارتباطها عن النسبة المقبولة، حيث يفضل أن لا يقل معامل ارتباط المصحح عن (20%)، والجدول (2) يبين معامل ارتباط المصحح:

جدول (2):

البُعد	رقم الفقرة	*معامل الارتباط المصحح لارتباط الفقرة بالبعد والمقياس ككل	
		البُعد	المقياس ككل
التخطيط	1	0.76	0.35
	2	0.43	0.24
	3	0.42	0.23
	4	0.38	0.26
	5	0.78	0.27
	6	0.45	0.51
	7	0.44	0.26
	8	0.30	0.63
	9	0.65	0.59
	10	0.68	0.53
	11	0.41	0.43
	12	0.67	0.22
التنفيذ	13	0.70	0.64
	14	0.42	0.30
	15	0.50	0.46
	16	0.27	0.35

يظهر من الجدول (1) ما يلي:

❖ النسبة لمتغير المؤهل العلمي، يظهر ان الذين مؤهلهم العلمي "بكالوريوس" هم الأكثر تكراراً والذي بلغ (36) بنسبة مئوية (80.0%)، بينما الذين مؤهلهم العلمي "دبلوم" و"دكتوراه" هم الأقل تكراراً والذي بلغ (1) وبنسبة مئوية (2.2%).

❖ بالنسبة لمتغير التخصص، يظهر ان الذين تخصصهم "قواعد" هم الأكثر تكراراً والذي بلغ (15) بنسبة مئوية (33.3%)، بينما الذين تخصصهم "علوم" و"علم نفس" و"دين" و"دراسات اجتماعية" و"صعوبات تعلم" و"هم الأقل تكراراً والذي بلغ (1) وبنسبة مئوية (2.2%).

❖ بالنسبة لمتغير الخبرة، يظهر ان الذين خبرتهم "من 11 إلى 15 سنة" هم الأكثر تكراراً والذي بلغ (17) بنسبة مئوية (37.8%)، بينما الذين خبرتهم "5 سنوات فأقل" هم الأقل تكراراً والذي بلغ (8) وبنسبة مئوية (17.8%).

متغيرات الدّراسة

تتمثل متغيرات الدارسة في الآتي:

1. المتغير المستقل: مستوى معرفة مدرسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لطبيعة مادة قواعد اللغة العربية.
2. المتغير التابع: مستوى التحصيل الدراسي لطلاب الصف الخامس التطبيقي في مقرر قواعد اللغة العربية.

أدات الدّراسة

الأداة الأولى بطاقة ملاحظة

هي عبارة عن بطاقة ملاحظة خاصة بأداء مدرس اللغة العربية في تدريس اللغة العربية لمستوى طلاب الصف الخامس التطبيقي، وقد تم تصميم هذه الأداة بحيث تتضمن مجموعة من الإجراءات التدريسية التي تمثل معايير سلوكية لمستوى امتلاك مهارات التفكير التأملي التي تغطي أبعاد الموقف الصفّي المتمثل بالتخطيط والتنفيذ والتقييم.

وروعي في إعداد بطاقة الملاحظة قياس مهارات اللغة العربية في مجالات التخطيط، والتنفيذ، والتقييم، حيث تكون كل مجال من مجموعة من المعايير التي تدل على مستوى المدرس لهذه المهارات في تدريسه، وقد تكونت في صيغتها الأولى من (36) فقرة موزعة على أبعادها، وقد التوصل على فقرات البطاقة ومجالاتها من خلال الأدب النظري المتعلق بمهارات التفكير التأملي في اللغة العربية، والدراسات السابقة ذات الصلة، وفيما يأتي توزيع فقرات بطاقة الملاحظة على أبعادها في الصيغة الأولى قبل التحكيم:

- البعد الأول: التخطيط، وفقراته (1-13).
- البعد الثاني: التنفيذ، وفقراته (14-23).
- البعد الثالث: التقويم، وفقراته (24-36).

ثانياً: الاختبار الخاص بالطلاب

كما قام الباحث بإعداد اختبار للطلاب لقياس تحصيل الطلاب في مادة اللغة العربية للصف الخامس التطبيقي للعام الدراسي 2019/2018 وقد

درجة مستوى مدرسي اللغة العربية لمهارات التفكير التأملي وفق المستويات الآتية:

- متدني جداً إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (1- أقل من 1.8).
- متدني إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (1.8- أقل من 2.6).
- متوسط إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (2.6- أقل من 3.4).
- عالي إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (3.4- أقل من 4.2).
- عالٍ جداً إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (4.2- 5).

تصميم الدراسة

تعدّ هذه الدراسة من الدراسات المسحية التحليلية، ومتغيرات الدراسة هي:

أولاً: المتغيرات المستقلة

1. المؤهل العلمي لمدرس اللغة العربية، وله مستويان: (بكالوريوس، دراسات عليا).
2. الخبرة وهي ثلاث فئات: (أقل من 5 سنوات، من 5 – أقل من 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)

ثانياً: المتغير التابع

درجة مستوى مدرسي اللغة العربية لمهارات التفكير التأملي في تدريس اللغة العربية، وله ثلاثة مستويات: التخطيط، والتنفيذ، والتقييم.

ثانياً: الاختبار التحصيلي

قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي من نوع الاختبار من متعدد لقياس تحصيل طلبة الصف الخامس التطبيقي. واشتمل الاختبار على 22 فقرة من نوع الاختبار من متعدد. وقد اتبع الباحث الخطوات الآتية في إعداد الاختبار:

1. إعداد فقرات الاختبار بموجب الأهداف التعليمية ضمن مستويات تصنيف بلوم للمجال المعرفي (التذكر، الفهم، التطبيق) وقد بلغت فقرات الاختبار 22 فقرة من نوع الاختبار من متعدد لكل فقرة من فقرات الاختبار أربع إجابات واحدة منها صحيحة.
2. إعداد جدول مواصفات ويظهر هذا الجدول توزيع فقرات الاختبار ومستويات الأهداف.
3. عرض فقرات الاختبار على لجنة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في كلية التربية.
4. تعديل فقرات الاختبار تبعاً لملاحظات المحكمين.
5. وضع الاختبار في صورته النهائية لقياس تحصيل الطلبة.
6. وضع نموذج للإجابة الصحيحة

صدق الاختبار

للقوف على صدق الاختبار الذي تم إعداده قام الباحث بعرضه على لجنة من المحكمين لإبداء آرائهم واقتراحاتهم التي يرونها مناسبة

ثبات الاختبار

البُعد	رقم الفقرة	*معامل الارتباط المصحح لارتباط الفقرة بالبعد والمقياس ككل	
		البُعد	المقياس ككل
التقويم	17	0.59	0.75
	18	0.66	0.72
	19	0.63	0.63
	20	0.70	0.61
	21	0.40	0.45
	22	0.55	0.46
	23	0.23	0.26
	24	0.64	0.51
	25	0.52	0.59
	26	0.46	0.52
	27	0.56	0.75
	28	0.62	0.72
	29	0.31	0.33
	30	0.48	0.52
	31	0.49	0.21
	32	0.30	0.23
	33	0.63	0.49

* يفضل أن لا تقل قيمته عن (0.20)

ثبات بطاقة الملاحظة

للتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة تم حساب ثبات التوافق بين الملاحظين أو المقدرين (ثبات الملاحظين)، وقد بلغت نسبة ثبات الملاحظين (0.83)، كما تم حساب معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على مستوى البطاقة ككل وعلى مستوى الأبعاد، وكان معامل الثبات الكلي (0.89) ويعد مقبولاً لإجراء الدراسة اعتماداً على بطاقة الملاحظة.

جدول 3: معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لكل بُعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل لدى مدرسي اللغة العربية في محافظة بابل (ن = 15)

البُعد	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
التخطيط	0.85
التنفيذ	0.84
التقويم	0.80
المقياس ككل	0.89

المعيار الإحصائي

لم يعثر الباحث على معيار يُعتمد عليه لأغراض هذه الدراسة، فقام باختيار فريق من المحكمين وأساتذة الجامعات في تخصص مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وتخصص القياس والتقييم، وتخصص علم النفس، وعدد من أصحاب الخبرة في تأليف مناهج اللغة العربية لمهارات التفكير التأملي وتقسيمها إلى فئات وبناء على آرائهم فقد اعتمدت الدراسة المعيار الإحصائي الذي صنف درجات ممارستهم إلى خمسة مستويات، إذ تكون

13	.77	.61(**)
14	.67	.42(*)
15	.60	.59(**)
16	.80	.70(**)
17	.63	.76(**)
18	.43	.52(**)
19	.73	.48(**)
20	.73	.51(**)
21	.73	.45(*)
22	.77	.73(**)

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يلاحظ من جدول 2 أنَّ معاملات صعوبة الفقرات تراوحت بين (-0.37-0.80)، ومعاملات التمييز تراوحت بين (0.40-0.76). وبناءً على ما أشار إليه عودة (2010) للمدى المقبول لصعوبة الفقرة والذي يتراوح بين (-0.20-0.80)، وكذلك بالنسبة لتمييز الفقرة، حيث أن الفقرة تعتبر جيدة إذا كان معامل تمييزها أعلى من (0.39)، ومقبولة وينصح بتحسينها إذا كان معامل تمييزها يتراوح بين (0.20-0.39)، وضعيفة وينصح بحذفها إذا كان معامل تمييزه يتراوح بين (صفر-0.19)، وسالبة التمييز يجب حذفها. وعليه فلم يتم حذف أي من الفقرات بناءً على معاملات الصعوبة أو معاملات التمييز.

ثبات أداة الدراسة: التحصيل

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (20)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذ بلغ (0.90).

وتم أيضاً حساب معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كودر ريتشاردسون -20، إذ بلغ (0.88)، كما تم أيضاً حساب معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية حسب معادلة جوتمان إذ بلغ (0.86)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة

تم إجراء الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

تم التحقيق من ثبات الاختبار بتطبيقه على عينة استطلاعية من غير مجتمع الدراسة مؤلفة من (30) طالبا وطالبة، وذلك للتأكد من وضوح الأسئلة، ومدى ملائمة البدائل، ومعرفة الزمن اللازم لتطبيق الاختبار. وبعد انتهاء الباحث من تصحيح الاختبار، قام بتفريغ إجابات الطلاب في جدول واستخراج ما يلي:

1. معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وقد تراوح معامل الصعوبة لفقرات الاختبار ما بين (0.20-0.67) كان أعلاها للفقرة 24 وأدناها للفقرة (19، 21) كما هو موضح بالجدول (2).

2. معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار على أساس الفرق بين عدد من أجابوا على الفقرة إجابة صحيحة وإجابة خاطئة. وقد تراوحت معاملات التمييز لفقرات الاختبار بين (0.29 – 0.76) كما هو موضح بالجدول (2).

3. معامل الثبات الداخلي لتجانس الاختبار باستخدام معامل الثبات (ألفا كرونباخ) وكان معامل ثبات الاختبار التحصيلي (0.75) وتعد هذه القيمة كافية لأغراض الدراسة ومؤشراً جيداً ومقبولاً لثبات الاختبار.

معاملات الصعوبة والتمييز

جرى استخراج معامل الصعوبة ومعامل التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي كما يظهر في الجدول (2).

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	.63	.47(**)
2	.73	.58(**)
3	.43	.52(**)
4	.57	.59(**)
5	.37	.49(**)
6	.63	.59(**)
7	.77	.44(*)
8	.43	.40(*)
9	.37	.44(*)
10	.47	.44(*)
11	.40	.62(**)
12	.70	.57(**)

للإجابة عن سؤالي الدّراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

للإجابة عن السؤال الأول: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس مستوى امتلاك مدرسي اللغة العربية في محافظة بابل لمهارات التفكير التأملي في تدريس اللغة العربية لطلاب الصف الخامس التطبيقي.

للإجابة عن السؤال الثاني: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير المؤهل العلمي، والخبرة، ولفحص دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي.

للإجابة عن السؤال الثالث: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

نتائج الدّراسة

هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة درجة مستوى امتلاك مدرسي اللغة العربية لمهارات التفكير التأملي في تدريس طلاب الصف الخامس التطبيقي في محافظة بابل في دولة العراق، ونظراً لصغر حجم عينة الدّراسة قام الباحث بالتحقق من افتراض التوزيع الطبيعي للبيانات باستخدام اختبار (Kolmogorov-Smirnov Z)، وتبين أن افتراض التوزيع الطبيعي متحقق، حيث بلغت قيمته (0.799) وبدلالة إحصائية (0.546)، وفيما يلي عرض لنتائج الدّراسة حسب أسئلتها:

– تم تحديد عينة الدّراسة من مدرسي اللغة العربية للصف الخامس التطبيقي، وفق المدارس التي يدرسون فيها، حيث تم اختيار (15) مدرساً وملاحظة ثلاث حصص لكل مدرس، وهي حصص القراءة والقواعد والنصوص.

– جمع معلومات كافية عن أفراد الدارسة، من حيث سنوات الخبرة، والمؤهلات العلمية، وذلك من خلال دليل المدرسين الذي تصدره وزارة التربية العراقية لكل مدرس حسب مديريته والمدرسة التي يدرس فيها، كما تم جمع المعلومات من خلال سؤال المدرس الذي تم ملاحظة حصته وتدوين ذلك في بطاقة الملاحظة.

– تطوير بطاقة الملاحظة لتقويم أداء مدرسي اللغة العربية عينة الدّراسة وفق مهارات التفكير التأملي، وذلك بالرجوع إلى الأدب التربوي ذي الصلة، وأجريت معاملات الصدق والثبات بالطرق المناسبة، وقد تكونت بطاقة الملاحظة في صيغتها النهائية من (33) فقرة موزعة على أبعاد التخطيط، والتنفيذ، والتقييم.

– أخذ موافقة الجهات المسؤولة في محافظة بابل لتطبيق التجربة، والقيام بالمشاهدات، حيث نصت الموافقة على السماح بمشاهدة الحصص بشرط موافقة مدرس المادة على ذلك.

– إدخال البيانات إلى الحاسوب، والقيام بالمعالجات الإحصائية اللازمة، والخروج بنتائج الدّراسة، ومناقشتها والخروج بالتوصيات في ضوء النتائج.

المعالجة الإحصائية

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدّراسة على كل فقرة من فقرات كل بُعد من أبعاد المقياس مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

البعد	رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
التخطيط	1	1	اشتمال الأهداف التعليمية على مفردات المحتوى الدراسي.	3.98	0.50	عالية
	6	2	استثمار العلاقة القائمة بين مهارات اللغة الأربع.	3.87	0.39	عالية
	5	3	مراعاة الأهداف لجوانب النمو اللغوي للطلاب.	3.64	0.43	عالية
	2	4	تنوع الأهداف المعرفية حسب مستويات بلوم المعرفية.	3.58	0.54	عالية
	9	5	استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني.	3.58	0.35	عالية
	12	6	التخطيط لتنوع استراتيجيات التدريس.	3.56	0.33	عالية
	10	7	استخدام أنشطة في تدريس المحتوى، تربط محتوى القواعد مع مهارات اللغة الأخرى.	3.53	0.41	عالية

عالية	0.42	3.49	تعزيز الأهداف للجوانب المهارية في تعلم اللغة.	8	4	التنفيذ
عالية	0.49	3.44	اشتمال الخطة على استراتيجيات تدريسية تعزز مهارات التفكير التأملي في فروع اللغة مثل البنائية وحل المشكلات والطرائق الأخرى.	9	7	
عالية	0.37	3.42	التركيز على الخبرات المباشرة في مواقف التعلم.	10	8	
متوسطة	0.48	3.27	التخطيط لتنوع الأنشطة التعليمية.	11	11	
متدنية	0.49	2.58	تنمية الأهداف للجوانب الانفعالية لدى الطلاب.	12	3	
عالية	0.46	3.60	استخدام النصوص النحوية في عملية الربط بين مهارات اللغة العربية.	1	21	
متوسطة	0.42	3.27	تقديم خبرات لغوية متكاملة ومترابطة لطلابها.	2	14	
متوسطة	0.50	3.18	إقامة العلاقة بين عناصر الموقف التعليمي في تصميم مواقف التدريس وفق مهارات التفكير التأملي.	3	13	
متوسطة	0.61	3.18	تكليف الطلاب بممارسة نشاطات لغوية كتابية وشفوية مصاحبة لعمليات الفهم والاستيعاب.	4	15	
متوسطة	0.50	3.18	تمكين الطلاب من ربط خبراتهم الجديدة بما لديهم من خبرات سابقة.	5	17	
متوسطة	0.78	2.80	توجيه أنشطة التدريس نحو الربط بين مهارات اللغة العربية.	6	22	
متوسطة	0.40	2.67	الربط بين تعلم اللغة العربية وتعلم موضوعات أخرى.	7	16	
متدنية	0.50	2.56	الأخذ بمبادئ النظرية البنائية التي تعدّ من الموجهات الأساسية لتكامل الخبرات المكتسبة.	8	18	التقويم
متدنية	0.39	1.91	ممارسة الطلاب لنشاطات بحثية في مجالات المحتوى المختلفة تعزز التكامل اللغوي بين فروع اللغة العربية.	9	20	
متدنية	0.45	1.51	ممارسة مهارات التفكير الإبداعي للربط بين مهارات اللغة العربية.	10	19	
عالية	0.53	3.52	شمول عملية التقويم لمفردات المحتوى الدراسي.	1	23	
عالية	0.40	3.51	التدرج في التقويم حسب مستويات بلوم المعرفية.	2	33	
متوسطة	0.31	3.38	تقويم الجوانب الانفعالية لدى الطلبة.	3	26	
متوسطة	0.59	3.11	تقويم الجوانب المهارية في تعلم اللغة.	4	29	
متوسطة	0.70	3.02	مراعاة التقويم لجوانب النمو اللغوي للطلاب.	5	30	
متوسطة	0.59	2.89	شمول التقويم في الموقف التعليمي لمهارات اللغة الأربع.	6	28	
متوسطة	0.59	2.84	استخدام التقويم القبلي والبنائي والختامي أثناء الحصة الواحدة.	7	27	

متدنية	0.38	2.58	تقديم التغذية الراجعة المناسبة لعملية التقويم البنائي في الحصة الدراسية.	8	24
متدنية	0.30	2.18	توظيف سلالمة التقدير في عملية التقويم.	9	25
متدنية	0.62	1.60	استخدام سجل الأداء في عملية التقويم.	10	32
متدنية	0.76	1.58	استخدام الملاحظة لتقويم الأداء التأملية لمهارات اللغة لدى الطلاب.	11	31

• الدرجة الدنيا (1) والعليا (5)

يتبين من الجدول (5) الآتي:

- في بُعد التقويم جاءت الفقرة رقم (23) والتي تنص على " شمول عملية التقويم لمفردات المحتوى الدراسي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.52) بانحراف معياري (0.53) وبدرجة تقدير عالية. أما الفقرة (25) والتي تنص على "استخدام الملاحظة لتقويم الأداء التأملية لمهارات اللغة لدى الطلاب" فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.58) بانحراف معياري (0.76) وبدرجة تقدير متدنية جداً.

نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: "هل تختلف درجة مستوى مدرسي اللغة العربية للصف الخامس التطبيقي لمهارات التفكير التأملية في العراق في كل من التخطيط والتنفيذ والتقويم وعليها مجتمعة باختلاف متغيري المؤهل العلمي والخبرة في تدريس اللغة العربية"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مدرسي اللغة العربية على المقياس ككل والمتعلقة بمهارات التفكير التأملية وحسب متغير (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)، والجدول (6) يبين ذلك.

- في بُعد التخطيط جاءت الفقرة (1) والتي تنص على "اشتمال الأهداف التعليمية على مفردات المحتوى الدراسي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.98) بانحراف معياري (0.50) وبدرجة تقدير عالية. أما الفقرة (3) والتي تنص على " تنمية الأهداف للجوانب الانفعالية لدى الطلاب " فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.58) بانحراف معياري (0.49) وبدرجة تقدير متدنية.

- في بُعد التنفيذ جاءت الفقرة (21) والتي تنص على "استخدام النصوص القرائية في عملية الربط بين مهارات اللغة العربية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.60) بانحراف معياري (0.46) وبدرجة تقدير عالية. أما الفقرة (19) والتي تنص على "ممارسة مهارات التفكير الإبداعي للربط بين مهارات اللغة العربية" فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.51) بانحراف معياري (0.45) وبدرجة تقدير متدنية جداً.

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مستوى مدرسي اللغة العربية لمهارات التفكير التأملية في محافظة بابل على المقياس ككل وحسب متغير (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المستوى/الفئة	المتغير
0.16	2.96	11	بكالوريوس	المؤهل العلمي
0.33	3.19	4	دراسات عليا	
0.23	3.02	15	الكلية	
0.19	2.98	7	اقل من 5 سنوات	عدد سنوات الخبرة
0.31	3.10	5	من 5 - اقل من 10 سنوات	
0.21	2.99	3	10 سنوات فأكثر	
0.23	3.02	15	الكلية	

الدلالة الإحصائية لتلك الفروق: تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)، والجدول (7) يبين ذلك.

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية في متوسطات تقديرات مدرسي اللغة العربية في محافظة بابل على المقياس ككل والمتعلقة بمهارات التفكير التأملية وحسب متغير (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)، ولمعرفة

جدول 7: نتائج تحليل التباين الثنائي لمتوسطات درجة مستوى مدرسي اللغة العربية لمهارات التفكير التأملية في محافظة بابل على المقياس ككل وحسب متغير (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	0.197	1	0.197	4.562	0.056
عدد سنوات الخبرة	0.091	2	0.046	1.054	0.382
الخطأ	0.475	11	0.043		
المجموع	0.763	14			

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مدرسي اللغة العربية في محافظة بابل على كل بُعد من أبعاد المقياس والمتعلقة بمهارات التفكير التأملية وحسب متغير (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)، والجدول (8) يبين ذلك.

يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) بين متوسطات تقديرات مدرسي اللغة العربية على المقياس ككل والمتعلقة بمهارات التفكير التأملية تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة).

جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مستوى مدرسي اللغة العربية لمهارات التفكير التأملية على كل بُعد من أبعاد المقياس وحسب متغير (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)

المتغير	التخطيط		التنفيذ		التقويم	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بكالوريوس	3.46	0.24	2.71	0.27	2.66	0.25
دراسات عليا	3.60	0.33	3.00	0.41	2.91	0.33
الكلية	3.50	0.26	2.78	0.33	2.72	0.29
أقل من 5 سنوات	3.41	0.18	2.72	0.23	2.75	0.30
من 5 - أقل من 10 سنوات	3.70	0.16	2.84	0.52	2.67	0.38
10 سنوات فأكثر	3.36	0.41	2.83	0.12	2.74	0.08
الكلية	3.50	0.26	2.78	0.33	2.72	0.29

الخبرة)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق؛ تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، والجدول (9) يبين ذلك.

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات مدرسي اللغة العربية في محافظة بابل على كل بُعد من أبعاد المقياس والمتعلقة بمهارات التفكير التأملي وحسب متغير (المؤهل العلمي، وعدد سنوات

جدول 9: نتائج تحليل التباين المتعدد لمتوسطات تقديرات مدرسي اللغة العربية على كل بُعد من أبعاد المقياس والمتعلقة بمهارات التفكير التأملي وحسب متغير (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)

مصدر التباين	البُعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي Hotelling's Trace=0.049 الدلالة الإحصائية = 0.101	التخطيط	0.085	1	0.085	1.670	0.223
	التنفيذ	0.388	1	0.388	4.045	0.069
	التقويم	0.199	1	0.199	2.372	0.152
عدد سنوات الخبرة Wilks' Lambda=0.945 الدلالة الإحصائية = 0.365	التخطيط	0.345	2	0.173	3.388	0.072
	التنفيذ	0.184	2	0.092	0.959	0.414
	التقويم	0.029	2	0.015	0.173	0.845
الخطأ	التخطيط	0.560	11	0.051		
	التنفيذ	1.055	11	0.096		
	التقويم	0.923	11	0.084		
الكل	التخطيط	0.990	14			
	التنفيذ	1.627	14			
	التقويم	1.151	14			

الثانية، وبدرجة تقدير متوسطة، في حين جاء البُعد الثالث (التقويم) في المرتبة الأخيرة، وبدرجة تقدير متوسطة.

وتدل هذه النتيجة على أن هناك محاولات عديدة لتطبيق مهارات التفكير التأملي في تدريس اللغة العربية لدى مدرسي الصف الخامس التطبيقي في محافظة بابل، ولكن قد يكون هناك بعض المعوقات التي تؤثر على درجة امتلاك مهارات التفكير التأملي منها طبيعة تأليف كتب اللغة العربية في دولة العراق الذي يقوم على تقسيم مبحث اللغة العربية إلى عدة كتب، وكل كتاب يشتمل على مهارة أساسية مثل القواعد والقراءة والنصوص وغيرها، بحيث تترك عملية الربط لخبرة المدرس ومهارته.

وقد تُعزى نتيجة هذا السؤال إلى إدراك المدرسين لأهمية مهارات التفكير التأملي هذا المنحى في تدريس اللغة العربية واتقانها، فاللغة عندما تدرس كوحدة متكاملة تظهر آثار التدريس بهذه الطريقة في اتقان الطلبة لمهارات

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) بين متوسطات تقديرات مدرسي اللغة العربية على جميع أبعاد المقياس تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة).

مناقشة نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: "ما درجة مستوى مدرسي اللغة العربية في محافظة بابل بالعراق لمهارات التفكير التأملي في كل من التخطيط والتنفيذ والتقويم، وعليها مجتمعة"؟

كشفت نتائج الدراسة المتعلقة بهذا السؤال عن أن متوسط تقديرات مدرسي اللغة العربية على المقياس ككل والمتعلقة بمهارات التفكير التأملي كانت بدرجة تقدير متوسطة. كما يتبين أن البُعد الأول (التخطيط) جاء في المرتبة الأولى وبدرجة تقدير عالية، تلاه البُعد الثاني (التنفيذ) في المرتبة

1. كشفت نتائج الدراسة عن تقديرات مدرسي اللغة العربية بمهارات التفكير التأملية كانت بدرجة تقدير متوسطة.
2. هناك محاولات عديدة لتطبيق مهارات التفكير التأملية في تدريس اللغة العربية لدى مدرسي الصف الخامس التطبيقي في محافظة بابل، ولكن قد يكون هناك بعض المعوقات التي تؤثر على درجة امتلاك مهارات التفكير التأملية.
3. إدراك المدرسين لأهمية مهارات التفكير التأملية في تدريس اللغة العربية واتقانها، فاللغة عندما تدرس كوحدة متكاملة تظهر آثار التدريس في اتقان الطلبة لمهارات اللغة العربية
4. تشابه البيئة التعليمية والظروف الوظيفية للمدرسين كونهم من نفس المديرية ويواجهون نفس الظروف التعليمية فإن الفروق في المؤهل العلمي والخبرة قد تتلاشى أمام تلك المتغيرات.
5. عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة إلى وجود عوائق وعقبات تحول دون تطبيق مهارات التفكير التأملية بالطريقة المطلوبة، وهذه العوائق ليست مقتصرة على مدرس دون آخر بل هي تقف أمام كل المدرسين بغض النظر عن خبراتهم ومؤهلاتهم العلمية.
6. توجد علاقة بين مستوى تحصيل طلبة الصف الخامس التطبيقي في قواعد اللغة العربية وطريقة تدريسها باستخدام مهارات التفكير التأملية .

التوصيات

وفي ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي بالآتي:

1. ضرورة قيام الباحثين بإجراء دراسات وصفية تكشف عن الممارسات والكفايات لمدرسي اللغة العربية في مهارات التفكير التأملية.
2. الاهتمام بإجراء دراسات تهتم بتطوير كتب اللغة العربية وفق مهارات التفكير التأملية لسد النقص في المكتبة العربية في هذا المجال.
3. لا بد من مراجعة القائمين على مناهج اللغة العربية لكتب اللغة العربية للصف الخامس التطبيقي وبقية الكتب الأخرى وتطويرها في ضوء منطلقات التفكير التأملية في اللغة.
4. الاهتمام بتدريب مدرسي اللغة العربية في كيفية التخطيط والتنفيذ والتقييم لدروس اللغة العربية وفق مهارات التفكير التأملية في اللغة.

المراجع العربية

1. إبراهيم، مجدي (2002). التفكير من منظور تربوي تعريفه- طليعته- مهاراته- أنماطه، ط1، القاهرة: عالم الكتب للنشر.
2. الأسطل، أحمد (2010). مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين .

اللغة العربية، وممارستهم لها، وفي هذا أشار ديسار وتاهري (Divsar & Tahriri, 2009) إلى أن الدراسات الحديثة في ميدان تدريس اللغات الحية كشفت عن جدوى وفعالية " التفكير التأملية " وما يتعلق به من تطبيقات سواء أكان ذلك على مستوى التخطيط للموقف التعليمي، أم على مستوى تنفيذ إجراءات التدريس أم على مستوى تقويم التعلم اللغوي المستهدف، في تذليل صعوبات التعلم اللغوي.

كما قد يفسر السبب في مستوى المدرسين المتوسطة لمهارات التفكير التأملية في الدروس التي تمت ملاحظتها، إلى أن طبيعة تلك الدروس تقوم على القواعد النحوية، مثل دروس القراءة والنصوص، وتشتمل هذه الدروس على جميع مهارات اللغة العربية، ويطلب الطالب أثناء تعلمها مهارات اللغة الأربع فيتحدث ويستمع ويقرأ ، ويتعلم قواعد النحو وطريقة النطق السليم، ولا يكون دور المدرس في هذا الموقف إلا التوجيه والمراقبة ومحاولة الربط بين هذه المهارات، وإذا تم ذلك فيكون المدرس قد طبق مهارات التفكير التأملية.

نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: "هل يختلف مستوى مدرسي اللغة العربية للصف الخامس التطبيقي لمهارات التفكير التأملية في محافظة بابل في العراق في كل من التخطيط والتنفيذ والتقييم وعلما بمجموعة باختلاف متغيري المؤهل العلمي والخبرة في تدريس اللغة العربية؟"

كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية بين متوسطات تقديرات مدرسي اللغة العربية على المقياس وعلى جميع أبعاد المقياس تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة).

وقد يعزى السبب في نتيجة السؤال الحالي إلى أن تشابه البيئة التعليمية والظروف الوظيفية للمدرسين كونهم من نفس المديرية ويواجهون نفس الظروف التعليمية فإن الفروق في المؤهل العلمي والخبرة قد تتلاشى أمام تلك المتغيرات، لأن الظروف مشتركة بين جميع المدرسين سواء من كان مؤهلهم العلمي بكالوريوس أو أعلى، وخبرتهم قليلة أو كثيرة.

ومن الممكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية إلى تشابه الدورات التدريبية التي تعقد لمدرسي اللغة العربية في العراق عامة ومحافظة بابل خاصة، مما أدى إلى عدم وجود فروق إحصائية لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.

وأخيراً قد تفسر نتيجة الدراسة الحالية في عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة إلى وجود عوائق وعقبات تحول دون تطبيق مهارات التفكير التأملية بالطريقة المطلوبة، وهذه العوائق ليست مقتصرة على مدرس دون آخر بل هي تقف أمام كل المدرسين بغض النظر عن خبراتهم ومؤهلاتهم العلمية.

النتائج

وعليه فقد توصل الباحث الى النتائج التالية :

16. النهان، يحيى (2004). طرائق تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها النحوية، ط1، عمان : دار يافا العلمية للنشر.

الرسائل

1.بركات، زياد (2006). التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة ، فلسطين .

2.الحميري، هديل (2002)، أثر استخدام أنموذجي جانبية وكلوز ماير في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ديالى ، العراق

3.غرايبة، رانيا نزيه. (2007). أثر القراءة الموجهة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد.

4. المولى، حميد مجيد. (2009م): التفكير والحدس، ط1، دار الينابيع للنشر، دمشق-سوريا. (رسالة ماجستير غير منشورة).

المراجع الأجنبية

1. Dewey, J. (1961). *Democracy and Education*. New York, Mcmillan.
2. Kim, Y. (2005). *Cultivating Reflective Thinking: The Effects of A Reflective Thinking Tool on Learners` Learning Performance and Metacognitive Awareness in The Context of On-Line Learning*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University.
3. Ross, (1990): (DD:programmatically structures for the perforation of Refliv Teacher“.In GM sparks longer and A. Colton synthesis of Resarch on Teach on teacher Reflective Thinking, Educational Leader ship”, Vol: 48,No.6

3. البريدي ، عبدالله عبد الرحمن (2005) . التفكير لدى الإنسان ، مجلة النبأ، (7)

4. جروان فتحي (2007). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط1، عمان: دار الفكر للنشر.

5. جروان، فتحي (2007)، أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم، ط2، عمان: دار الفكر.

6. جمل ، مها محمد (2005)، العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم العین : دار الكتاب الجامعي .

7. الحيلة ، محمد محمود (1999) ، التصميم العلمي نظرية وممارسة ، ط1 ، عمان: دار المسيرة للنشر.

8. دناوي، مؤيد أسعد حسين، (2008)، تطوير مهارات التفكير الإبداعي تطبيقات على برنامج كورت، عمان: جدارا للكتاب العالمي.

9. سحيمات ، ختام عبد الرحمن (2010) . التفكير والمفاهيم والأنماط ، ط1، عمان ، الراية للنشر والتوزيع

10. سعادة، جودت (2003). تدريس مهارات التفكير، ط1، نابلس: دار الشروق للنشر والتوزيع.

11. سعادة، جودت أحمد (2009). تدريس مهارات التفكير، ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

12. السعدي، عبد الرحمن (2002)، تيسير القرآن في تفسير كلام المنان، مؤسسة الرسالة: بيروت.

13. قطامي، نايفة، (2004م)، تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، الأردن، دار الفكر.

14. لجنة الترجمة والتعريب (2006) : تعليم مهارات التفكير ، العين ، الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي .

15. موسى، فاروق عبد الفتاح. (1981م): علم النفس التربوي، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.