أثر إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية في التفكير التأملي عِندَ طالبات الصف الخامس الأدبي

أ.د. جمعة رشيد كضاض الربيعي

محمد علوان زغير البهادلي

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية

ملخص البحث

يرمي البحث الحالي إلى التعرّف على (**أثر إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية في التفكير التأملي عِندَ طالبات الصف الخامس الأدبّي**).

ولتحقيق هدف البحث صاغ الباحث الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

- لا يوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات الطالبات في التفكير التأملي على وفق (إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية)، ومتوسط درجات الطالبات في التفكير التأملي التي درست المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية (القياسية).

يتحدد البحث الحالي من طالبات الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية الرصافة الثالثة في محافظة بغداد.

اتّبع الباحث التصميَم التجريبيَ ذا الضبط الجزئي تصميماً للبحث، واختار قصدياً (إعدادية زهرة الربيع للبنات) التي تضم ثلاث شعب للصف الخامس الأدبي، واختيرت عشوائياً شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية، في حين مثلت شعبة (ج) المجموعة الضابطة، وبلغت عينة البحث (٦٨) طالبة بواقع (٣٤) طالبة في المجموعة التجريبية، و(٣٤) طالبة في المجموعة الضابطة.

واعدَّ الباحث اختباراَ في التفكير التأملي مكّوناً من (١٦) فقرة، وتَ ثَبَتَ من صدقه، وثباته.

وفي ضوء نتائج البحث التي توصل إليها الباحث استنتج ما يأتي:

- استعمال إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية ساعد على رفع مستوى التفكير التأمّلي عند طالبات الصف الخامس الأدبّي.

وفي ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث أوصى بعض التوصيات منها:

- التوجه إلى إيجاد نماذج تشجع المدرسين على الاهتمام بتعليم التفكير بنحوٍ عامٍ، والتفكير التأمّلي بنحوٍ خاصٍ بوصفه نشاطاً عقلياً يساعد على انتقال التعلم إلى حيز التطبيق والحياة العملية.

واستكمالاً لهذا البحث اقترح الباحث اقتراحات عدة منها:

- إجراء دراسة لمعرفة أثر (إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية) في أنواع التفكير المختلفة (الإبداعّي، والابتكاريّ، والتشعبّي، ...وسواها).

الفصل الأول:(التعريف بالبحث)

أولاً: مشكلة البحث:-

ويرى الباحث أنّ مشكلة البحث تكمن بوجود حاجة ملحة لاستعمال طرائق أو أساليب تدريسية حديثة تعمل على رفع مستوى اكتساب الطلبة المفاهيم النحوية لدى عينة البحث وذلك بالتوجه نحو استعمال إحدى الاستراتيجيات التدريسية والمبنية على وفق النظرية البنائية والمتمثلة باستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية، وينبغي أيضاً ربط عمليات التعليم بالتفكير، وتنمية القدرات الكلية لشخصية المتعلم، وسدّ حاجاته، وهذا ما آلت إليه الدراسات الحديثة في التوجه إلى التطوير في اكتساب قدرات التفكير المتنوعة لمواجه المشكلات التي تواجه الفرد في حياته اليومية، لذا حدد الباحث مشكلة البحث بالسؤال الآتي: **(هل هناك أثر في التدريس باستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية في اكتساب المفاهيم النحوية والتفكير التأملي عِنَد طالبات الصف الخامس الأدبي) ؟**

ثانياً: أهمية البحث:-

وحديثاً بدأ التركيز على تنميتها في مراحل التعليم جميعها، وفي مختلف المواد الدراسية، ويعود ذلك إلى طبيعة الأنشطة العلمية المثيرة للتفكير المعرفي وفوق المعرفي التي يتضمنها محتوى المفاهيم، فضلاً عن إمكانية تنمية مهارات ماوراء المعرفة لدى الطلبة بوساطة استراتيجيات يتم دمجها خلال طرائق التدريس ومنها إستراتيجية (دورة التعلم فوق المعرفية)، وقدرتها في تحسين ما نتعلمه من خلال صياغة أو وضع الأهداف والتخطيط وكتابة المذكرات والتكرارات والتدريب وتقوية الذاكرة والمقارنة للفهم والاستدلال والتأمل

والتنبؤ، وتعد إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية ملائمة لتنمية التفكير، كونها تقوم على اعتماد الطالب على ذاته من خلال طرح الأسئلة على نفسه، ويتم ذلك بتوجيه المدرس ومساعدته، ومن المفيد للطالب أن يوجه لنفسه الأسئلة قبل تعلم أي مادة دراسية وأثنائه وبعده، هذه الأسئلة تيسر الفهم وتشجعه على التوقف أمام العناصر المهمة، والتفكير في المادة العلمية التي يتعلمها وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة والوعي بدرجة استيعابها وإثارة الخيال، وقد تساعد هذه الأسئلة على تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة (بهلول،٢٠٠٤: ٣٧، ١٧١).

ومن النشاطات فوق المعرفية التأمل ويستعمل للوصول إلى فهم أعمق، ويطور التأمل عبر تعليم الطلبة، وتعريفهم بماهية الدراسة الذاتية. فالفكر والذكاء التأمليان يحدثان في إطار استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفية (الدليمي، ٢٠٠٩: ١٦).

فمهما كان الأسلوب الذي يتبعه المدرس في التدريس الصفي، فإن أساليب التدريس الصفي ينبغي أن تحقق مطالب التربية الحديثة، والتي تهتم بالمتعلم وتنمي ميوله وقدراته واستعداداته وتحترم شخصيته وتبرز عنده الشخصية المبتكرة القادرة على التفكير والتأمل وحل المشكلات وتوفير فرص التعليم التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، لكي يستطيع المعلم إيصال رسالته بسهولة إلى المتعلمين، ولا بد أن يكون ملما بالجوانب المهمة في سيكولوجية التعلم المرتبطة بالكيفية والظروف التي يتعلم بها الطلبة، وعليه فإن فهم المعلم هذه الجوانب سوف يسهل عملية اختيار طريقة التدريس الملائمة، وأياً كانت طريقة التدريس فلا بد لها من أن تدعم باستراتيجيات حديثة تعزز عمليات التفكير (عفانه، والحزندار،٢٠٠٧: ٢٥-٢٦، ٥٣).

إذ أنّ تعلّم التفكير حاجة ملحة نتيجة زيادة التحديات والتعقيدات التي تفرضها ثورة تكنولوجيا المعلومات، ونظراً لأهمية المهارات العقلية للمتعلم، فمن الضروري الاهتمام بتعليمه كيف يفكر أكثر من تعلمه ما الذي يجب أن يفكر فيه عن طريق توافر البيئة التعليمية المناسبة لتنمية التفكير (مصطفى، ٢٠٠٧: ٢٣٤).

ويمثل التفكير وتوجيهه هدفاً لابد منه في عمليتي التعليم والتعلم، إذ أنه" يعد عاملاً من العوامل الأساسية في حياة الإنسان فهو الذي يساعد على توجيه الحياة وتقدمها، كما يساعد في حل كثير من المشكلات وتجنب كثير من الأخطار وبه يستطيع الإنسان السيطرة والتحكم في أمور كثيرة وتسييرها لصالحه"(مهدي، ٢٠٠٦: ٤).

إذ يعدُّ التفكير وتوجيهه هدفاً أساسياً لا يتصدر الأهداف التربوية لأي مادة دراسية، لأنه وثيق الصلة بالمواد الدراسية كافة وما يصاحبه من طرائق تدريس ونشاط ووسائل تعليمية وعمليات تقويمية (حبيب، ٢٠٠٣: ٧).

ولقد أمرنا الله سبحانه وتعالى بالتدّبر والتفكير، إذ جاء في كتابه العزيز وخاصة التفكير التأملي قوله تعالى: [أَفَلَمْ يَنظُرُوا إِلَى السَّمَاء فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَاهَا وَزَيَّنَّاهَا وَمَا لَهَا مِن فُرُوجٍ] (ق:٦).

وقوله (تعالى [قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ ثُمَّ اللَّهُ يُنشِئُ النَّشْأَةَ الْآخِرَةَ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ] (العنكبوت: ٢٠). وقوله عزوجل: [أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ وَلَكِن تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ] (الحج: ٤٦). وكذلك قوله سبحانه وتعالى: ([وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعاً مِّنْهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ] (الجاثية: ١٣).

والتفكير السليم له محاور عدة توصل إليه من أهمها التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتفكير التجريدي والتفكير البصري والتفكير فوق المعرفي والتفكير التأملي.. إلخ من الأنماط، وقد أطلق على التفكير في التفكير مؤخراً ما وراء المعرفة، والذي قوبل باهتمام كبير من الأوساط التربوية جميعها ولا سيما بعد ظهور كتابات كل من فلآفل "Flavell" وبراون" Brown".

يعد التفكير التأملي أحد أنماط التفكير الذي يجعل الفرد يخطط دائماً، ويقّيم أسلوبه في العمليات، والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار المناسب، ويعتمد على كيفية مواجهة المشكلات وتغير الظواهر والأحداث. والشخص الذي يفكر تفكيراً تأملياً لديه القدرة على إدراك العلاقات، وعمل الملخصات، والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهة نظره وتحليل المقدمات، ومراجعة البدائل والبحث عنها(عبد الوهاب، ٢٠٠٥: ١٦٠).

وإنّ الدور الجديد للمعلم هو تعليم مهارات التفكير، فالمعلم التقليدي يعتقد أنه متى شرح درسه وتأكد أن الطلبة كلهم قد عرفوا حقائقه ومفاهيمه ورددوها قد أدى ما عليه، وهذا فهم قاصر لدور المعلم فإنه وإن كانت المعلومات والحقائق والمفاهيم ضرورية ومهمة فإن الأهم من ذلك أن يتعلم الطلبة مهارات التفكير التي تجعلهم يكتشفون بأنفسهم هذه المعارف والحقائق والمهارات، إن تعلم مهارات التفكير له أولوية كبيرة لما لتعلمه من مزايا متعددة

للطالب فهو ينقله من متلق إلى فرد نشط فاعل ومنظم، والتنظيم المنطقي والتأمل في مواقف تستدعي التفكير (الحلاق، ٢٠١٠: ١٠٩).

كما يتضمن التفكير التأملي العديد من المهارات والمكونات ومن أهمها مهارة الرؤية البصرية، والاستنتاج، والكشف عن المغالطات ، ووضع الحلول المقترحة ، والتقويم والتقيد بالعلاقات المنطقية الصحيحة، واستخلاص النتائج والعبر(كشكو، ٢٠٠٥: ٤٤). وأنّ "التفكير التأملي يتفق مع روح العلم وطريقته، إذ يكون للإثبات والنفي قيمة متساوية، ويقوم كل متعلم نتائجه بناء على الادلة والبراهين التي يتوصل اليها، وبذلك لا يعد الشك مهدداً لصاحبِه "(القلا واخرون، ٢٠٠٦: ١٠٢)، إذ أنّ التفكير التأملي يجعل المتعلم يخطط دائماً ويراقب ويقّيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار، بعد التأمل والتمعن في كل ما يعرض عليه من معلومات؛ وهذا بدوره يبقي أثر التعلم في عقل المتعلم، وهذا يؤكد التعلم ذا المعنى وهو جوهر ما تركز عليه استراتيجيات التدريس الحديث (القطراوي،٢٠١٠: ٤٧).

ويمكن للطلبة من خلال إدراك التفكير التأملي عمل ترتيب للمتناقضات والموازنة بينها، كما يسمح بإعادة تشكيل الموضوع والتوضيح والشرح للأهداف والفكرة الرئيسة، كما أنّ ممارسة التفكير التأملي يزيد الخبرة يعمقها فضلاً عن التبصر في الأمور الشخصية للمتعلم، وعلى الرغم من أن تشابه المشكلات الفردية للممارس لهذا التفكير يجب أن يواجه هذه المشكلات ويعمل على حلها، وغالباً مايخرج عقله من المعرفة الملموسة إلى غير الملموسة، وهذه من الضروريات لفنون حل المشكلة في التفكير التأملي (عمايرة، ٢٠٠٥: ٤٨-٤٩).

وإنّ التفكير التأملي يعد فاعلاً، لا سيما فيما يتعلق بعلاج مشكلات اكتساب اللغة والتي ذكر هنا منها: الجهل بالأسماء والأفعال، وعدم القدرة على بناء الجملة بناءًصحيحاً تُعرف من خلاله مواقع الكلمات وعلاقتها ببعضها، وعدم القدرة على الضبط التشكيلي لأواخر الكلمات أو الضبط الهيكلي لمبانيها، وعدم الإفادة من دراسة القواعد، وتحكيمها في الاستماع والفهم والاستيعاب (هنا، ١٩٨٨: ٨٢).

وقد اختار الباحث هذه الإستراتيجية (إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية)؛ لأنها تتلاءم والمرحلة الإعدادية التي يمكن فيها تدريب الطالبات على إثارة التساؤل والتفكير واتخاذ القرارات وإصدار الأحكام وتسويغها مستندة إلى المعلومة الصحيحة، وتطوير قدرات الطالبات العقلية ومهاراتهن الذهنية.

وتتجلى أهمية البحث الحالي في الآتي:-

١. أهمية إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية بوصفها إستراتيجية مناسبة لمراحل دراسية متقدمة.
٢. أهمية المرحلة الإعدادية بوصفها مرحلة متقدمة مابين الدراسة المتوسطة والدراسة الجامعية.
٣. يوجه هذا البحث أنظار مدرسي اللغة العربية بنحو خاص إلى الاهتمام بتعليم الطالبات كيف يفكرون؟ وكيف يتأملون في تفكيرهم؟

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:-(أثر إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية في التفكير التأملي عند طالبات الصف الخامس الأدبي).

رابعاً: فرضيت البحث:-

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠٥ ،٠) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسنَ على وفق إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسنَ بالطريقة الاعتيادية في التفكير التأملي.

خامساً:حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالآتي:-

١-طالبات الصف الخامس الإعدادي الأدبي في المدارس الإعدادية النهارية التابعة لمديرية تربية بغداد/ الرصافة الثالثة.
٢- طالبات الصف الخامس الأدبي خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٤ / ٢٠١٥ م).

سادساً: تحديد المصطلحات:

إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية:-

١- **بلانك:** على أنها "دورة التعلم فوق المعرفية تجمع بين استخدام استراتيجيات فوق المعرفية وبين نظرية بياجيه في النمو المعرفي، وذلك لكي يتأمل الطلبة أفكارهم العلمية، ويطلب منهم إظهار تفكيرهم بجدية، ويتم ذلك من خلال أربع مراحل" (Blank, 2000: 487).

التفكير التأملي: أصطلاحاً:-

١- **عاشور- وأبو الهيجاء: بأنّه:** "التفكير الذي يتأمل فيه الفرد للموقف الذي أمامه يحلله إلى عناصره ويرسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج التي يتطلبها الموقف ثم يقوم التتابع في ضوء الخطط الموضوعة" (عاشور، وابو الهجاء، ٢٠٠٣: ٣٠٦).

٢- **ديوي (Dewey) بأنه:** الاهتمام النشط المثابر والدقيق لأي معتقد أو أي شكل مفترض من استبصار معرفي في ضوء الأُسس التي يعتمد عليها والنتائج التي تسفر عنها تؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج، ويحدث ذلك التبصر في مستويات أربعه، وهي: الأفعال المعتادة، والفهم والاستيعاب، والتأمل، والتأمل الناقد (جابر، ٢٠٠٨: ٢٤).

الفصل الثاني (جوانب نظرية)

التفكير التأملي:

دعا القرآن الكريم إلى النظر العقلي بمعنى التأمل و الفحص وتقليب الأمر على وجوهه لفهمهو إدراكه دعوة مباشرة وصريحة لا تأويل فيها واجباً دينياً يتحمل الإنسان مسؤوليته. وقد أشار القرآن الكريم في كثير من آياته جعل الإنسان يتحمل مسوؤليته بالتنويه بالعقل والتعويل عليه، مثل قوله تعالى: (لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ] (البقرة: ١٦٤)، و(لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ] (البقرة: ٢١٩)، و(أَفَلَا تَتَفَكَّرُونَ] (الأنعام: ٥٠)، و(لَعَلَّهُمْ يَفْقَهُونَ] (الأنعام: ٦٥)، و(فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِي الْأَبْصَارِ] (الحشر: ٢)، و(يَا أُولِي الْأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ] (البقرة: ١٧٩).

تعود أصول التفكير التأملي إلى كل من "افلاطون" و "ارسطو" ، وتبعهم في العصر الحديث "جان لوك"، إلا أن الأساس النظري لمفهوم التأمل يعود إلى "جون ديوي" وعدّت أعماله أساس المعرفة بشأن التفكير التأملي، إذ أشارت دراساته إلى أن التفكير التأملي ينبغي أن يحقق هدف التعليم ليصبح تعلماً أفضل، ويدفع بالطالب نحو التعلم بشكل أكثر حماساً، وركز "ديوي" على أن التفكير التأملي يحدث عندما يواجه المتعلم حالات صعبة ويفكر فيها بشكل مباشر (خوالدة، ٢٠١٢: ١٥٣).

ويرى "ديوي" أن الشخص المتأمل هو الشخص الذي يشك دوماً في أهدافه وأفعاله، ويسأل عن مدى صحتها، وهو الذي يستعرض أفعاله ويأخذ بالحسبان الآثار القريبة والبعيدة، فالتفكير التأملي يشمل إعادة البناء أو إعادة تنظيم التجربة والاستمرارية، بمعنى أن التجارب الجديدة تصبح مفهوماً صحيحاً استناد إلى التعلم والتجارب السابقة، ومن دون التأمل فإن

أعمال المتعلم تصبح من دون وعي لتأثيرها في البيئة وفي المتعلم نفسه (جابر، ٢٠٠٨: ٤٩).

ويشير "ديوي" أن التأمل يشتمل على حالة من الشك والتردد والارتباك والحيرة والصعوبة الذهنية والتساؤلات التي تدفع الفرد إلى التأمل لإيجاد حل لهذه الصعوبة وإزالة الشك (جابر، ٢٠٠٨: ١٢).

ويرى بعض الباحثين أن فضل تبلور مفهوم التفكير التأملي يعود إلى الجهود العلمية التي بذلها العديد من علماء النفس المعرفيين من أمثال "سيكل" و"موس" وكاكان" (Sigal Moss & Kagan)، إذ استهدفت دراساتهم معرفة الطرائق والأساليب التي يفضلها الأفراد في أثناء تعلمهم، واستنتجوا ذلك من تجربة أجروها لقياس التأمل عند المتعلمين، وتجربتهم كانت تثير في المتعلمين التفكير والانتباه والإدراك (الشرقاوي، ١٩٨٨: ١٤).

ويُعد التفكير التأملي أحد القدرات فوق المعرفية التي تحدث عند وجود خلل ما بين معتقدات الشخص وممارساته الفعلية، الأمر الذي يؤدي إلى تفكير داخلي عميق لدى المتعلم الذي يوجه أسئلة لذاته، ثم يترجمها فيما بعد إلى أسئلة علنية بهدف الوصول إلى اتزان بين اعتقاداته وممارساته (جابر، ٢٠٠٨: ٤٧).

ويرى كثير من المنظرين ومنهم (Flavell, 1981)، و (Ghatala, 1986)، و (Hielbert & Weame, 1988) أن التفكير التأملي يعني "ما وراء المعرفة" أو "استعراض الذات"، وما يترتب عليه من ممارسات (خوالدة، ٢٠١٢: ١٧٥).

والتأمل أحد أنواع التفكير إذ أنه تفكير موجه يتم فيه توجيه العمليات التفكيرية إلى أهداف محددة ويعتمد على عمليتين أساسيتين هما الإستنباط والإستقراء لكي يصل الفرد لحل مشكلته، ويستعمل أحيانا تحت اسم التفكير لحل المشكلات أو التفكير المنظم (اللقاني والجمل: ١٩٩٩، ٢٨). فيما يرى "سيلامي" على أنه النظر في موضوع فكري بانتباه ومنهجية وبإسلوب هادىء لمعرفته على نحو كلي، واستخلاص عبرة منه (سيلامي، ٢٠١١: ٤٨٨).

إن التفكير التأملي هو نشاط عقلي هادف لحل المشكلة إذ أن مجموعة معينة من الظروف التي نطلق عليها "المشكلة" تتطلب مجموعة معينة من الاستجابات التي هدفها الوصول إلى حل معين (عبيد وعفانة، ٢٠٠٣: ٥٠).

فضلاً عن أنّه يوضح موقف التفكير وملاحظته وتحليله لتحقيق تغيير سلوكي وأداء أفضل. والتغيير السلوكي لا يحدث عن طريق المعرفة فحسب وإنما عن طريق الوعي الذاتي ويتم ذلك من خلال الملاحظة والتحليل والتقويم (الكردي، ٢٠١١: ٢).

يميل المتعلمون ذوو التفكير التأملي إلى التأني في أداء المهمة، ويتفحصون الموقف بجوانبه المختلفة، الأمر الذي يقلل احتمالية وقوعهم في خطأ ما، أو احتمالية اتخاذهم لقرار غير مناسب، في حين يميل المتعلمون الاندفاعيون إلى التسرع في أداء المهمة ولا يدققون في جوانب الموقف كافة، مما قد يتسبب في وقوعهم في أخطاء كثيرة أو أنهم يتخذون قرارات متسرعة (الزغول، ٢٠٠٤: ٢٨). وبذلك فإن التفكير التأملي يُقلل من الاندفاع ويُحسن مهارات حل المشكلات، ويساعد الفرد على التحليل والتأني في حل مجمل القضايا التي تواجهه في الحياة اليومية، لأنه يزيد من الخبرة في التعمق والتبصر بشأن هذه المشكلات، الأمر الذي يؤدي إلى حلها، ويعمل على إحداث نقلة نوعية في عملية التعلم (خوالدة، ٢٠١٠: ١٨).

ويرى "باير" أن المتأمل يميل إلى العمل الصامت واستعمال الصور الذهنية، والعمل للمخيلة، والتفكير بصوت عالٍ، إذ يميل الفرد للتحدث عما يفكر فيه، وذلك يتطلب بيئة ثرية ومثيرة للتفكير (Beyer, 2007:18).

ويرى "بيجوفيتش" في مقام أهمية التفكير التأملي أن الحضارة تُعلّم، أما الثقافة فتُنور، فالأولى تحتاج إلى تعلم، أما الثانية فتحتاج إلى تأمل. ويوضح أن التأمل جهد داخلي للتعرف على الذات، وإن التأمل بالنتيجة يؤدي إلى الحكمة والكياسة والطمأنينة وإلى التطهير الداخلي الذي سماه الإغريقي "قطرسيس"، أنه تكريس النفس للاستغراق في الذات للوصول إلى بعض الحقائق الدينية والأخلاقية والفنية (خليفة، ٢٠١١: ١-٢).

إن ممارسة التأمل يؤدي إلى نتائج إيجابية على أكثر من صعيد، منها:

١- **تعزيز الاعتقاد بفاعلية الذات:** وذلك بالاعتقاد بأن النتائج المرغوب فيها ممكنة.
٢- **المرونة:** أي القدرة على استيعاب آراء الآخرين والتكيف مع الظروف المتغيرة.
٣- **المسؤولية الاجتماعية:** بمعنى الاعتقاد بأن المعرفة لا تتم في فراغ ، بل بمشاركة فاعلة ونقاش مع الزملاء.
٤- **الوعي:**أي إدراك العوامل التي تؤثر في عملية صنع القرار ووضعها في الحسبان (عطاري، ٢٠٠٥: ٣٤).

علاقه التفكير التأملي بالتفكير فوق المعرفي:

يرتبط مفهوم التفكير التأملي مع التفكير ما وراء المعرفي ارتباطا وثيقا بعد ما اشار (kember&et.al) الى أن التفكير ما وراء المعرفي هو بوضوح عمليات تأملية (زنكنة، ٢٠١٣: ٨٥)، واشار (شونSchon) في تعريفه إلى أن التأمل هو تطور وعي الانسان بعد أن حلل مفهوم المعرفة الفوقية الى المكونات الآتية:

١- المعرفة معرفة الانسان عن طبيعة تعلمه وجوانب القوة والضعف في تعلمه.
٢- وعي الانسان بطبيعة تقدمه في تعلم المهمات التي يقوم بها.
٣- ضبط الانسان لتعلمه عن طريق اتخاذ القرارات الذاتية المقصودة بشأن افكاره وافعاله، ومن هذا التحليل يتضح أن مفهوم التفكير التأملي يلتقي مع ما وراء المعرفة وغايتها المتمثلة في بناء معانٍ جديدة واحداث التغيير المفاهيمي عند الشخص من اجل تكوين منظور خاص به (مصطفى، ١٩٩٢: ١٧-١٨) .

وعرف بعض المفكرين التفكير فوق المعرفي بأنه التفكير والتأمل ومن هذه التعريفات ما جاء به (النجدي واخرون، ٢٠٠٥) وهي ((تأملات عن المعرفة او التفكير كيف نفكر وفي ما نفكر))، و ((تفكير المتعلمين في تفكيرهم وقدراتهم على استخدام استراتيجيات تعلم معينة على نحو مناسب))، و ((عمليات تفكير عليا تتحكم في توجيه وادارة نشاطات حل المشكلة)) (النجدي واخرون ٢٠٠٥: ٤٨٨).

خصائص التفكير التأملي:

أشار "كيرك" إلى عددٍ من الخصائص للتفكير التأملي، وهي:

- يقلل من الاندفاع أو التهور.
- يزيد من مرونة التفكير.
- الدقة في استعمال المفردات اللغوية.
- استدعاء المعرفة السابقة وتطبيقها في مواقف جديدة.
- إدراك ما يحدث وإمكانية التفكير فيه.
- حب البحث والتحقيق في الأُمور.
- التساؤل واستيضاح الأمور والمشكلات.
- الاستماع للآخرين وفهم تقمصهم العاطفي (خوالدة، ٢٠١٢: ١٧٦-١٧٧).

أهمية التفكير التأملي:

١- يتضمن التفكير التأملي التحليل واتخاذ القرار، وقد يسبق عملية التعلم ويحدث أثناءها وبعدها.

٢- عندما يفكر الفردتفكيراً تأملياً يصبح قادراً على ربط الأفكار بالخبرات السابقة والحالية والمتنبأ بها.

٣- المتأمل هو الذي يخطط ويراقب دائماً، ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتخذها لإصدار الحكم.

٤- التفكير التأملي ضروري للمتعلم، إذ يتطلب اندماج العقل فيما يتم تعلمه ومع تنقل الطلبة من معلم لآخر يتعزز التفكير إذا تكررت أنماطه في مجالات المحتوى العديدة.

٥- يساعد الطلبة على التفكير الجيد ويعمق العمليات اللازمة لحل المشكلات والخطوات المتبعة بها.

٦- يعطي الطلبةإحساساً بالسيطرة على تفكيرهم واستخدامه بنجاح.

٧- ينمي شعور الثقة بالنفس في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية. (أبو بشير، ٢٠١٢: ٧٠).

خمس خطوات بوصفها اسلوباً للتفكير التأملي في حل المشكلات هي:

١- استيعاب العناصر غير المهمة من المشكلة.

٢- تحديد المشكلة الأساسية.

٣- النظر إلى المشكلة من زوايا متعددة.

٤- الإضافة إلى تفكير الآخرين.

٥- تسجيل الأفكار ونواتج التفكير على ورقة وبأسلوب مناسب(الزبيدي، ٢٠١٤: ١٠٤-١٠٥).

التفكير التأملي في المواقف التعليمية:

يتطلب هذا النوع من التفكير تحليل موقف إلى عناصره المختلفة والبحث عن العلاقات الداخلية بين هذه العناصر، ويمكن للمعلم أن يساعد الطلبة على اكتساب هذا الاسلوب من التفكير عن طريق مساعدتهم على تحليل المشكلات ورسم خطة للوصول إلى الحل، إذ يمكنه أن يُحدد معطيات المشكلة ثم يُحدد المطلوب، ويتوصل إلى استنتاج قاعدة عامة من الحالات الخاصة (الرشيدي والريس، ٢٠١٣: ٢).

يشير (أبوعمشة، ٢٠٠٨) إلى ضرورة تهيئة الجو التعليمي الذي يشعر فيه الطلبة بأنهم أحرار في التخلص حتى في أنماط الاعتقاد الراسخة من دون أن يطالبوا بالدفاع عنها، فضلاً عن ضرورة معاملة أفكار الطلبة بوصفها جديرة بالبحث الجدي، وأن يحترم المعلمون أو المدرسون الأفكار بالقدر نفسه الذي يحترمون فيه الأشخاص. وينبغي على المعلم على وفق المنظور التأملي أن يهيىء جواً تحترم فيه هياكل الشخصية الأساسية للطلبة، وهذا يعني أن نتائج التصرف المترتبة على العقائد التي يحل بعضها على البعض الآخر ينبغي أن ينظر إليها نظرة غير شخصية، في هذا الجو الشخصي ليصبح الطلبة قادرين على فحص تطابق فكرة معينة مع معانيها وعقائدها الإنسانية على أن يكونوا احراراً في أن يجربوا ألواناً من إعادة البناء. أما إذا وضع الطلبة تحت الضغط قبل الأوان لكي يلتزموا التزاماً ما، فقد يتخذوا موقفاً دفاعياً، ويحاولوا أن يبرروا عقائدهم الأساسية، عن طريق التفسير العقلي، وقد يتقبلوا الاعتقاد الجديد من دون تفكير، وقد يحتفظوا لوقت محدود من حياتهم المتعلقة بمنهج عقائدي معين أو فيما يتعلق بجماعة معينة، فالطلبة تحتاج أن تتعلم لتجد في عملية نموها وتعلمها أمنها، لا في أنماط معينة من الاعتقاد (ابو عمشة، ٢٠٠٨: ١٢).

إن التعليم المستند إلى التفكير التأملي يشير إلى عملية التحليل النقدي التي تطور بها الطلبة مهارات التفكير المنطقي واتجاهات إصدار الأحكام المبنية على الفكر والتأمل. وثم فإن التفكير التأملي للطلبة يقوم على جانبين أحدهما معرفي والآخر وجداني. ويؤكد التفكير التأملي على الحاجة إلى فهم التناقضات وحلها من أجل الوصول إلى النمو المعرفي والوجداني (هلفش وسميت، ١٩٦٣: ٦٧).

ويرى "شون" أنّ العملية التعليمية مبنية على الخبرة، وأكد ذلك "جون ديوي" حين قال "إن التعلم أكثر ما يكون فاعلاً، وأكثر ما يحتمل أن يقود إلى تغيير سلوكي عندما يبدأ بالخبرة، وبالتحديد الخبرة التي تنطوي على مشكلات" (أبوعمشة، ٢٠٠٨: ٤).

ويضيف كل من "سيجنر وليستون" بُعداً جديداً للتفكير التأملي وهو البعد الاجتماعي، إذ يريان أن التأمل مسألة لا تتم إلا من خلال سياق اجتماعي، ولا يمكن أن يثمر إلا في المجتمع الذي يعمل فيه المعلمون والمدرسون بصورة تعاونية، ويؤكدان أنه يمكن النظر إلى الممارسة التأملية في هذا الإطار بديلاً لعمليات النمو المهني التفكيرية، وذلك يؤدي إلى:

١. زيادة الوعي الذاتي بالممارسة المهنية.
٢. تطوير معرفة جديدة ذات صلة بالممارسة المهنية.

٣. فهم أوسع للمشكلات التي توجه الممارسين المتأملين.

ويتطب التفكير التأملي وقتاً مناسباً، ولكن العمليات الروتينية التي تحدث في غرفة الصف من تسميع ومناقشة والواجبات تجبر الطلبة على الإجابات السريعة قبل أن يأخذوا وقتاً كافياً للتأمل، لذلك على المعلم أن يشجع التفكير الذي يحتاج إلى فترات من الصمت، إذ تتاح الفرصة للطلبة لتأمل الإجابات والإجابات البديلة، وأن يوجه أسئلة تتحدى تفكيرهم، وفي هذه الحالة يواجه الطلبة عملاً عقلياً غير عادٍ، والتحدي الذي يواجه الطلبة هذا هو كيفية استعمال المعرفة السابقة لديهم في الحصول على معرفة جديدة بدلاً من استدعاء المعرفة السابقة، واستدعاء المعرفة السابقة لدى الطلبة تتم عادةً ضمن أساليب التقويم التقليدية التي عادةً ما تقف حائلاً أمام ممارسة التفكير التأملي. والمعلم الذي يشجع على ممارسة التفكير العميق ينبغي أن يكون انموذجاً يحتذى به، إذ يُبدي اهتماماً بأفكار الطلبة، ويستعمل أساليب بديلة لمعالجة المشكلات (الكردي، ٢٠١١: ٣).

التربية الناجحة هي تلك التربية التي تعلم الإنسان كيف يفكر، لا أن تسقط عليه أفكار الآخرين، ومن هذا المنطلق ينبغي على المعلم أن يستخدمنوعاً من الأسئلة التي تثير تفكير الطلبة وتكشف عن فهمهم الحقيقي للموقف التربوي، بمعنى أن يُعْطَى الطالب الفرصة المناسبة لتوضيح ما تعلمه وتفسيره، من خلال إجابته على السؤال الموجه إليه؛ ليكون قادراً على إنشاء أو إنتاج إجابة منطقية، وبناء تعميمات صحيحة (قطامي، ٢٠٠٤: ١٨٤).

لذلك فقد اتفق الكثير من الباحثين على أن تنمية التفكير من الأهداف الرئيسة في التربية والتعليم، حيث إن الطرق التقليدية التي تركز على حفظ المادة الدراسية واسترجاعها فقط لا تؤدي بالضرورة إلى تطوير مهارات التفكير، كما أن الأسئلة هي المدخل إلى إثارة تفكير الطلبة، وحفزهم على التأمل في المعرفة، والاستفادة منها في معالجة المواقف، والوصول إلى الحلول (عمايرة، ٢٠٠٥: ١).

دراسات تناولت التفكير التأملي:

- دراسة علي (٢٠١٣):

- أُجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات.
- هدفت إلى معرفة " أثر طريقة لعب الأدوار في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط "

- اختارت الباحثة قصدياً (متوسطة الوفاء للبنات) التي تضم ثلاث شعب للصف الثاني المتوسط، واختيرت عشوائياً الشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية، في حين تمثل الشعبة (ب) المجموعة الضابطة، وبلغت عينة البحث (٦٠) طالبة، بواقع (٣٠) طالبة في كل شعبة.
- كافأت الباحثة بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني، ودرجات مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق، والاختبار القبلي لمهارات التفكير التأملي، التحصيل الدراسي للآباء والأمهات).
- أعدّت اختباراً للتفكير التأملي.

أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات التفكير التأملي، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات التفكير التأملي (علي، ٢٠١٣: ذ – ر).

الفصل الثالث:منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث:

اعتمد الباحث على المنهج التجريبي للوصول إلى تحقيق هدف البحث؛ لأنه المنهج المناسب للبحث الذي يرمي لدراسة أثر متغير مستقل في متغير تابع، والمنهج التجريبي هو تغير متعمد ومضبوط للشروط المحددة للظاهرة، وملاحظة نواتج التغير في الظاهرة موضوع الدراسة (عباس وآخرون،٢٠١١ :٧٩).

ثانياً: التصميم التجريبي للبحث Experimental Design:

تُستعمل كلمة تصميم في البحث للرجوع إلى خطة الباحث عن كيفية إجرائه ومتابعته البحث (غباري، وأبو شعيرة ، ٢٠١١: ١٢١) لذلك اعتمد الباحث تصميم المجموعتين المتكافئتين ذات الضبط الجزئي في بعض المتغيرات وباختبار بعدي لاكتساب المفاهيم، إذ يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية في التفكير التأملي عِندَ طالبات الصف الخامس الأدبيّ الأمر الذي تطلب أن تكون مجموعتي البحث(تجريبية وضابطة)، إذ تُدرس المجموعة التجريبية على وفق إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وجدول(١) يوضح ذلك.

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	أداة قياس المتغير التابع
تجريبية	إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية	التفكير التأملي	اختبار التفكير التأملي
ضابطة	الطريقة الاعتيادية		

ثالثاً: مجتمع البحث:

ويتكون مجتمع البحث من طالبات الصف الخامس الأدبي في المدارس الثانوية والإعدادية النهارية في مدينة الصدر للعام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥، لذا زار الباحث قسم التخطيط التربوي / شعبة البحوث والدراسات في المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الثالثة لمعرفة عدد الطالبات وأسماء المدارس التي يوجد فيها فرع الخامس الأدبي، فبلغ عدد المدارس (٢٠) مدرسة ثانوية وإعدادية.

رابعاً: عينة البحث:

اختار الباحث قصدياً إعدادية (زهرة الربيع للبنات) التابعة لمديرية تربية بغداد الرصافة / الثالثة، أختار الباحث عشوائياً شعبتين (ب) المجموعة التجريبية تدرس طالباتها باستعمال إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية بلغ عدد طالباتها (٤٠) طالبةً، فيما أختار شعبة (ج) مجموعة ضابطة تدرس طالباتها باستعمال الطريقة التقليدية بلغ عدد طالباتها (٣٩) طالبةً. وبعد استبعاد الطالبات الراسبات منهن لاكتسابهن خبرات سابقة، وبواقع (٦) من المجموعة التجريبية و(٥) من المجموعة الضابطة أصبح عدد طالبات كل مجموعة من مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) (٣٤) طالبةً لكلّ مجموعة، وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

عدد طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	ب	٤٠	٦	٣٤
الضابطة	ج	٣٩	٥	٣٤

المجمـوع	٧٩	١١	٦٨

خامساً: تكافؤ مجموعتي البحث:

حرص الباحث قبل بدء التجربة على التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة إلا أنّ احتمالية عدم التكافؤ للمجموعات واردة، الأمر الذي دعا إلى القيام ببعض إجراءات التكافؤ، ومنها :-

١- العمر الزمنّي للطالبات محسوباً بالأشهر ملحق (٣).

٢- درجات اللغة العربية النهائية للطالبات في الصف الرابع الأدبي ملحق (٤).

٣- اختبار مستوى الذكاء ملحق (٤).

٤- التحصيل الدراسّي للآباء.

٥- التحصيل الدراسّي للآمهات.

سادساً- السلامة الداخلية والخارجية للتصميم:

إنّ متطلبات الصدق في نتائج البحث تفرض على الباحث أن يكون واعياً للعوامل التي تؤثر في الصدق بنوعيه، الداخلي والخارجي، وان يصمم الإجراءات التي تمكنه من ضبط هذه العوامل (الكيلاني والشريفين،٢٠١١: ٥٣)، ويُعد ضبط المتغيرات الدخيلة واحداً من الإجراءات المهمة في البحث التجريبي من اجل توفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي، وحتى يتمكن الباحث من أن يعزو معظم التباين في المتغير التابع إلى المتغير المستقل في البحث (ملحم، ٢٠١٠: ٧٣)، وعليه فأن دقة نتائج البحث ودقة الوصول إلى صدق البيانات وثباتها التي يعتمدها الباحث التي توصله إلى تحقيق أهداف البحثوفرضياته تعتمد أساساً على مدى اختيار العينة الجيدة التي تمثل المجتمع تمثيلاً حقيقياً تقل فيه أخطاء المعاينة إلى الحد المقبول علميا(الجابري،٢٠١١: ٢٦٣).

سابعاً- إجراءات تطبيق التجربة:

أ- باشر الباحث بتطبيق التجربة على طلاب عينة البحث ابتداءمن ٢٠١٤/١٠/٢٢

ب- طبق الباحث اختبار مقياس التفكير التأملي يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٥/١/١٣.

ثامناً- الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثه وتحليل نتائجها وجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) الوسائل الإحصائية ومجال استعمالها

ت	المعالجات الإحصائية	مجال استعمالها
١	الاختبار التائي(t-test) لعينتين مستقلتين.	إجراء التكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية: • العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور. • درجات مادة اللغة العربية للعام السابق . • اختبار الذكاء. • تمييز فقرات التفكير التأملي.
٢	مربع كاي.	إجراء التكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث في متغير التحصيل الدراسي للأبوين.
٣	معامل ارتباط بيرسون.	• علاقة الفقرة بالدرجة الكلية التفكير التأملي. • الثبات بطريقة التجزئة النصفية.
٤	معادلة سبيرمان- براون التصحيحية.	لتصحيح الثبات المستخرج بطريقة التجزئة النصفية.
٥	معادلة الفا كرونباخ .	لاستخراج ثبات مقياس التفكير التأملي.
٦	النسبة المئوية:	أستعملت كوسيلة حسابية : $\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{الجزء}}{\text{الكل}} \times ١٠٠$

الفصل الرابع

عرض النتيجة وتفسيرها و (الاستنتاجات، والتوصيات، والمقترحات):

أولاً – عرض النتائج:

- اختبار الفرضية الصفرية الثانية التي تنصُّ على أنَّه:

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات الطالبات في التفكير التأملي على وفق إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية، ومتوسط درجات الطالبات في التفكير التأملي التي درست المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية".

وللتثبت من هذه الفرضية الصفرية، و معرفة دلالة الفرق بين درجات التفكير التأملي للمجموعتين (التجريبية والضابطة)، استعمل الباحث الاختبار التائّي (T –test) لعينتين مستقلتين، وأظهر التحليل الإحصائي وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات

الطالبات في المجموعة التجريبية إذ بلغ (٧٠٥، ٦٩) ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة إذ بلغ (٠٨٨، ٥٩)، وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات الطالبات في مقياس التفكير التأملي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابّي	الانحراف المعياريّ	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى (٠،٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٤	٧٠٥، ٦٩	٩٧٨، ٦	٦٦	٩٥٦، ٥	٢	دالة إحصائياً
الضابطة	٣٤	٠٨٨، ٥٩	٧٠٤، ٧				

يتضح من جدول (٤) أنَّ القيمة التائية المحسوبة كانت (٩٥٦، ٥) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٦٦) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية ، وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست على وفق إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية، على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في التفكير التأملّي.

ثانياً- تفسير النتائج:

- تفسير نتائج الفرضيتين :

أسفرت نتيجتا البحث عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست على وفق إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية على طالبات المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في التفكير التأملّي.

ويرى الباحث أنّ السبب يمكن أن يعود إلى ما يأتي:

١- إنّ تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست على وفق إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية يعود إلى خصائص إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية الإيجابية من حيث دمج المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة دمجا ذا معنى من خلال كشف البنية المفاهيمية عندهن بطريقة منظمة وبيان العلاقات بينها الأمر.

٢- إنّ استعمال إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية ساعد الطالبات على ترتيب أفكارهن بطريقة متسلسلة وفهم ما يقمن بعمله وبذلك يمكنهن التعبير عن أفكارهن بشكل أفضل.

٣- إنّ إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية تجعل من الطالبة محور العملية التعليمية الأمر الذي له أثر كبير في جعل الطالبة أكثر نشاطاً وايجابية في عملية التعلم.

٤- إن تفوق الطالبات التي درست على وفق إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية يعود إلى تركيز انتباههن على افكارهن والتأمل فيها ورسوخها في الذاكرة طويلة الأمد وبالتالي مقدرتهن على الأسترجاع.

٥- إنّ إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية تعتمد على إثارة التساؤلات التي تثير التفكير داخل القاعة الدراسية الأمر الذي أدى إلى إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات المطروحة.

ثالثاً- الاستنتاجات:

في ضوء نتيجتي البحث توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:

- استعمال إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية ساعد على رفع مستوى التفكير التأمّلي عند طالبات الصف الخامس الأدبّي.

رابعاً- التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- الإفادة من النماذج الحديثة في دعم عملية التدريس، ورفد العملية التعليمية بإمكانات هذه النماذج في إيصال المواد الدراسية إلى أذهان الطلبة.

٢- التوجه إلى إيجاد نماذج تشجع المدرسين على الاهتمام بتعليم التفكير بنحوٍ عامٍ، والتفكير التأمّلي بنحوٍ خاصٍ بوصفه نشاطاً عقلياً يساعد على انتقال التعلم إلى حيز التطبيق والحياة العملية.

٣- التوجه إلى إيجاد نماذج تلاءم مثلث العملية التعليمية، إذ تشجع المدرِّس تهيئة الأنشطة الملائمة للطلبة، وتحديد الخطط الملائمة التي توضع للمنهاج، وتفاعل الطلبة للموضوع الذي طرح للتعليم.

٤- فتح دورات تأهيلية وتطويرية للمدرسين والمدرسات في وزارة التربية، لترسيخ التوجهات الحاصلة في عمليات التفكير.

٥- ينبغي الالتفات إلى جوانب التفكير التأمّلي، إذ يُمكّن الطالبات من سبر أغوار عقلهن في إيجاد الحلول المتنوعة في داخل غرفة الصف كما أثبتتها النتائج، أو خارجها؛ لأنَّ عملية التفكير عملية مستمرة داخل عقل الإنسان، وما على الإنسان إلاّ أن يطلق العنان لها.

خامساً: المقترحات:

استكمالاً لهذه الدراسة يقترح الباحث إجراء عدد من الدراسات والبحوث العلمية الآتية:

١- إجراء دراسة لمعرفة أثر (إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية) في أنواع التفكير المختلفة (الإبداعيّ، والابتكاريّ، والتشعبيّ، ...وسواها).

٢- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد دراسية أخرى.

المصادر

❖ **القرآن الكريم:**

أولاً: المصادر العربية

١. أبو بشير، أسماء عاطف، (٢٠١٢م): **أثر أستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية، غزة.

٢. أبو عمشة، خالد حسين، (٢٠٠٨): **أهمية التفكير التأملي وأثره في تعليم الطلبة**، دراسة منشورة على الموقع الالكتروني: http://www.academia.edu/239849/_

٣. بهلول، إبراهيم احمد، ٢٠٠٤، اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، **مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٣٠.**

٤. جابر، جابر عبدالحميد، (٢٠٠٨م): **أطر التفكير ونظرياته: دليل التدريس والتعلم والبحث**، ط١، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان

٥. الجابري، كاظم كريم رضا، (٢٠١١م): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس الأسس والأدوات**، مكتبة النعيمي للطباعة، بغداد– العراق.

٦. حبيب، مجدي عبد الكريم، (٢٠٠٣م): **اتجاهات حديثة في تعليم التفكير**، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان– الأردن.

٧. الحلاق، علي سامي، (٢٠١٠): **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس– لبنان.

٨. خليفة، عبدالباقي، (٢٠١١): "**التأمل والتعلم... التأمل والتعليم**، مقالة منشورة في مجلة المجتمع المنشورة على الموقع الالكتروني: http://www.arabicenter.net/ar/news.

٩. خوالدة، أكرم صالح محمود، (٢٠١٠م): **فاعلية إستراتيجية التقويم اللغوي في تنمية مهارات التعبير والتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة العليا في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان– الأردن.

١٠. خوالدة، أكرم صالح محمود، (٢٠١٢م): **التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.

١١.الدليمي، طه علي حسين، (٢٠٠٩ م): **تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية**، ط١، عالم الكتب الحديث، إربد– الأردن.

١٢.الرشيدي، شقران، والريس، فضة: (٢٠١٣)، "**الأداء المتميز في العمل.. كيف يتحقق؟**"، مجلة التنمية الإدارية، تصدر عن إدارة العلاقات العامة والإعلام، بمعهد الإدارة العامة في السعودية، العدد (١٠٧)، جمادي الآخرة.

١٣.الزبيدي، بلال جاسم نصيف، (٢٠١٤): **أثر برنامج تعليمي– تعلمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في اكتساب المفاهيم وتنمية التفكير التأملي والقيم العلمية لدى الطلبة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية– ابن الهيثم.

١٤.الزغول، عماد عبدالرحيم، (٢٠٠٤م): **مبادئ علم النفس التربوي**، ط٣، دار الكتاب الجامعي، العين، الأمارات العربية المتحدة.

١٥.زنكنة، سوزان دربد أحمد، (٢٠١٣م): "**أثر استراتيجيتي القبعات الست والجدول الذاتي في تحصيل الكيمياء وتنمية المهارات العقلية والتفكير التأملي لطالبات الأول المتوسط**"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية– ابن الهيثم.

١٦.سيلامي، نوربير، (٢٠١١م): **المعجم الموسوعي في علم النفس**، عالم الكتب، القاهرة.

١٧.الشرقاوي، أنور، (١٩٨٨م): **التعلم نظريات وتطبيقات**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

١٨.عاشور، راتب قاسم، وعبد الرحيم أبو الهيجاء، (٢٠٠٣م): **المنهج بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.

١٩.عباس، محمد خليل، وآخرون، (٢٠١١م): **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان– الأردن.

٢٠. عبد الوهاب، فاطمة، (٢٠٠٥): فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، **مجلة التربية العلمية**، المجلد(٨)، العدد(٤).

٢١.عبيد، وليم، وعفانة، عزيز، (٢٠٠٣م) **التفكير والمنهج الدراسي**، ط١، مكتبة الفلاح، العين، الأمارات العربية المتحدة.

٢٢.عطاري وآخرون، (٢٠٠٥م): **الإشراف التربوي**، ط١، مكتبة الفلاح.

٢٣.عفانة، عزو إسماعيل، ونائلة نجيب الخزندار، (٢٠٠٧م)، **التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة** ، ط١، دار المسيرة، عمان– الأردن.

٢٤.علي، زينة حسن (٢٠١٣م): " **أثر طريقة لعب الأدوار في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط** "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد– كلية التربية للبنات.

٢٥.عمايرة، أحمد عبد الكريم، (٢٠٠٥م): **أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر والتربية الوطنية والمدنية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية، الأردن.

٢٦.غباري، ثائر احمد، وخالد محمد أبو شعيرة (٢٠١١م): **البحث النوعي في التربية وعلم النفس**، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.

٢٧.قطامي، نايفة، (٢٠٠٤): **مهارات التدريس الفعال**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

٢٨.القطراوي، عبد العزيز جميل عبد الوهاب، (٢٠١٠م): **أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية في غزة، فلسطين.

٢٩.القلا، فخر الدين، وناصر يونس، جهاد جمل محمد، (٢٠٠٦): **طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات**، دار الكتاب الجامعي، العين.

٣٠.كردي، احمد السيد، (٢٠١١): **تعليم التفكير التأملي**، مقالة منشورة على موقع الالكتروني: http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts

٣١.كشكو، عماد، (٢٠٠٥م): **أثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي بالقرآن على تنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية في غزة، كلية التربية.

٣٢.الكيلاني، عبد الله زيد، ونضال كمال الشريفين، (٢٠١١م): **مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية**، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان– الأردن.

٣٣.اللقاني، حمد حسين، والجمل، علي احمد، (١٩٩٩م): **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، ط٢، القاهرة: عالم الكتب.

٣٤.مصطفى، شريف محمد (١٩٩٢م): **اثر تنمية قدرة التفكير التأملي عند معلمي العلوم في المرحلة الأساسية على فاعليتهم التعليمية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، عمان.

٣٥.مصطفى، عفت (٢٠٠٧): **تعليم التفكير في برنامج التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي الحادي عشر التربية العلمية.....إلى أين؟**، فندق المرجان، فايد، الإسماعيلية ٢٩-٣١/٧: ٢٣٣-٢٥١.

٣٦.ملحم، سامي محمد، (٢٠١٠م): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط٥، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن.

٣٧.مهدي، حسن ربحي، (٢٠٠٦م): **فاعلية استخدام برمجيات تعلمية على التفكير البصري والتحصيل في التكنلوجيا لدى طالبات الصف الحادي عشر**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية في غزة- فلسطين.

٣٨.النجدي، احمد ومنى عبد الهادي سعودي وعلي راشد، (٢٠٠٥م): **اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية**، دار الفكر العربي، القاهرة.

٣٩.هلفش، جوردن، وسميث، فيليب، (١٩٦٣م): **التفكير التأملي**، دار النهضة العربية، القاهرة.

٤٠.هنا، محمد سامي،(١٩٨٨م): الأخطاء الشائعة في التفكير، **مجلة المعلم الطالب**، العدد (٢)، مطابع الاونروا: بيروت ص٨٠- ٨٤.

ثانياً: المصادر الأجنبية:

1. Blank, Lisa M. (2000**).** A metacognitive learning cycle: A better warranty for student understanding? Science Education, Vol. 84, No. 4, pp: 486 -506.
2. Beyer, B.K. (2007). **Teaching Thinking Skills**, A Hand book for Secondary School, teachers copy.