الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، المجلد الثالث، العدد الأول، 2018.

أثر استراتيجية خرائط العقل في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة التاريخ لدى طلبة الصف التاسع الأساسي

عارف عيد الدهام*

أ. د. حامد عبدالله طلافحة**

تاريخ استلام البحث 2017/4/4 تاريخ قبول البحث 2017/5/13

ملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجية خرائط العقل في تنمية مهارات التفكير التأملي، لدى طلبة التاسع الأساسي في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة، صمم الباحث اختبار لقياس مهارات التفكير التأملي، اعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي حيث درّست المجموعة التجريبية المكونة من(30) طالباً، وفق استراتيجية خرائط العقل، ودرست المجموعة الضابطة المكونة من(30) طالباً بالطريقة الاعتيادية، وقد طبّق الاختبار على المجموعتين قبل التدريس وبعده، وأظهرت نتائج تحليل اختبار " ت" وجود فرق ذا دلالة إحصائيّة عند ($\alpha \leq 05,0$) بين المجموعتين تعزى إلى استراتيجية خرائط العقل في تنمية مهارات التفكير التأملي، ولمصلحة المجموعة التجريبية، ممّا يشير إلى فاعلة توظيف استراتيجية خرائط العقل في تحسين مهارات التفكير التأملي، وأوصت الدراسة بتوظيف استراتيجية خرائط العقل في تدريس مادة التاريخ، وإجراء دراسات أخرى مشابهة في مراحل تعلمية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: التفكير التأملي، استراتيجية خرائط العقل، مادة التاريخ.

* مديرية تربية الزرقاء الأولى/ الأردن

** كلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية

The Impact of Mind Maps Strategy on the Development of Reflective Thinking Skills in History Studies among Ninth Grade Students

Aref Eid Al-Daham*
Prof. Hamed Abdallah Talafheh**

Abstract

The study aimed at identifying the effect of of Mind Maps strategy on the development of reflective thinking skills among students of the ninth grade in Jordan. To achieve the objective of the study, the researchers designed a test to measure the skills of reflective thinking. The researchers adopted the semi-experimental method, where the experimental group of 30 students studied according to the strategy of Mind Maps, and the control group consisting of (30) students studied in the usual way. The test was applied to both groups before and after teaching. The results showed that there was a significant difference at ($\alpha \leq 05,0$) between the two groups due to the strategy of Mind Maps, in favor of the experimental group, which indicates the effectiveness of the use of Mind Maps strategy to improve reflective thinking skills. The study recommended the using of Mind Maps strategy in the teaching of History studies, and conducting other similar studies in different educational stages.

Key Words: Reflective Thinking Skills, Mind Maps Strategy, history studies.

Educational Supervisor at first Alzarqa Directorate / Jordan *
Faculty of Educational Sciences, The University of Jordan **

المقدمة:

شهدت السنوات القليلة الماضية تطوراً هائلا في مجالات المعرفة كافة، حتى أصبح تقدم الدول لا يقاس بما تمتلكه من معلومات فحسب، بل بما تستطيع أن تنظمه وتوظفه من هذه المعلومات لخدمة أفرادها، ولن يتم ذلك إلّا من خلال الاهتمام بالعملية التعلمية (Mahmoud,2011).

ونتيجة لهذا التطور السريع لم يعد هدف التدريس مقتصراً على اكساب المتعلمين قدراً كبيراً من المعلومات، والحقائق، والمفاهيم، والمصطلحات،Tوحسب، بل تعداها إلى الاهتمام بعمليات التفكير وتنمية المهارات التي تمكنهم من البحث وتقصي الحقائق، والتأكد من صحتها، واتخاذ القرار بشأنها بالتحليل والتفسير والأدلة (Masoudi & Lami,2013).

ويتسم العصر الحالي بالتوسع في المجالات المختلفة جميعها، ولضمان مسايرة هذا التوسع المعرفي والتطور العلمي والتوظيف التقني، يصبح دور التربية هو، تنمية الطالب في الجانب المعرفي والمهاري، وذلك بأساليب وطرق تدريسية متعددة (Shaheen,2011).

ويعد المنهج أداة مهمة في جعل التربية قادرة على تحقيق أهدافها في المجتمع الذي يتسم بالتغير الثقافي، والذي شهد تطورات في المجالات العلمية والتكنولوجية (Zubaidi, 2014)

وبناء على ما تقدم حدثت تغيرات، وتطورات في العالم انعكست بشكل كبير على مناهج المواد الاجتماعية، مما أدى إلى انعكاسها على بيئة المجتمع الثقافية، والسياسية، والاقتصادية، والعلمية، والمعلوماتية، فلم تقتصر المناهج الحديثة على الجانب العقلي، بل على الشخصية المتكاملة للمتعلم العقلية، والجسمية، والوجدانية، والمهارية، وبذلك على المناهج أن تفعل دورها في تزويد المتعلمين بالخبرات التربوية والعلمية اللازمة (Zubaidi, 2014).

إن للمواد الاجتماعية مكانة بارزة في المناهج الدراسية في مختلف مراحل الدراسة، لما لها من أهمية وأثر فعال في إعداد الطلبة لمستقبلهم الدراسي، والمهني، ولجعلهم أفراداً نافعين وفاعلين في المجتمع (Masoudi & Lami,2014) ، لذا فالمواد الاجتماعية تتصل اتصالاً وثيقاً بواقع الحياة وما فيها من ظواهر مختلفة، وتهيء مجالات متنوعة تساعد على النمو الاجتماعي المنشود، بل إنها عن طريق أوجه النشاط المتصل بدراستها تساعد على نمو الطالب نمواً متكاملاً (Sabitan,2010)، والتاريخ كأحد فروع الدراسات الاجتماعية، ينال مكانة بارزة بين المقررات الدراسية، مستمداً تلك المكانة من طبيعته وأهميته للمجتمعات الانسانية (Qatawi, 2007) ويعد

التاريخ فرعاً من فروع المعرفة، يستهدف جمع البيانات عن الماضي، وأحداثه، والتحقق منها، وتسجيلها حسب تسلسلها، والتأكد من صحتها وتفسيرها وإبراز الترابط بينها، وتوضح علاقة السبب بالنتيجة، ويتأول التاريخ حياة الأمم والشعوب والمجتمعات (Abu Diya, 2011) .

ويشير (Jamal, 2005) أن تدريس التاريخ يعرف المتعلمين أحوال، وتجارب دول العالم قديماً وحديثاً، وما أنجزه السابقون من تراث إنساني، ودراسة الشخصيات التاريخية التي أثرت في تاريخ العالم، مما ينمي لدى المتعلمين مفاهيم مثل: البطولة والبسالة والشجاعة، كما ينمي لديهم الشعور بضرورة الاقتداء بمثل تلك الشخصيات والاعتزاز بتراثهم، كل ذلك يساهم في تنمية الدافعية مما ينعكس على تعلم الطلبة وزيادة تحصيلهم الاكاديمي، وتنمية تفكيرهم التأملي.

احتل التفكير حيزاً بارزاً في أدبيات البحوث السيكولوجية والتربوية، باعتباره أكثر مهارات السلوك الإنساني تعقيداً ورقياً، وأهم أدوات معالجة الخبرة الميسرة لتكيف الفرد مع بيئته المحيطة، والطريقة التي تمكّن الفرد من توظيف معارفه بهدف تحقيق أهدافه، وحل المشكلات التي تواجهه، كما تشكل العملية الذهنية التي تقود الفرد إلى اكتشاف عالمه وما يحتويه من مكونات، ووفقاً لهذه الغايات فقد تعددت أنماط التفكير التي استهدفتها بحوث هذا المسار، ومن ضمنها التفكير التأملي باعتباره شكلاً من أشكال التفكير العلمي الذي يقوم على أسس عقلانية موضوعية .(Qatami,2001)

ويؤكد لي (Lee, 2005) على أن التفكير التأملي يبدأ مع وجود مشكلة، ويتأثر بعوامل الخبرة، والمعرفة القبلية، والمزاج الاتصالي، في حين يرى (Saadah,2003) أن التفكير التأملي عبارة عن نمط خاص من التفكير المرتبط بالوعي، أو المعرفة، أو التأمل الذاتي، ويقوم على مراقبة النفس، والنظر إلى الأمور بعمق.

ويوضح كيم (Kim, 2005) أن أهمية التفكير التأملي في عمليتي التعلم، والتعلم تتمثل في تشجيع المتعلمين على تحقيق فهم أعمق للمحتوى التعلمي، وتحويل خبراتهم السلبية المرتبطة بمشاعرهم ودوافعهم إلى خبرات إيجابية، إضافة إلى تحقيق المعنى في خبراتهم التعلمية.

ويصنف يوست وسنتنر (yost&sentner,2000) التفكير التأملي إلى مجموعتين من المهارات وهي: مهارة الاستقصاء وتتضمن جمع البيانات وتحليلها، والفحص الدقيق للمعلومات، تكوين الفروض المناسبة، التوصل إلى استنتاجات مناسبة، تقديم تفسيرات منطقية للمشكلة، والمهارة

الأخرى مهارة التفكير الناقد حيث تشمل مهارات الاستنتاج، أولاستنباط، ,الاستدلال، وتقويم الحجج، والمناقشات.

ومن دوافع استخدام الخرائط العقلية بحسب " بوزان " أنها تفيد في ايصال المتعلم إلى أعلى درجات التركيز، بالإضافة إلى تحويل المادة المكتوبة إلى تنظيم يسهل استيعابه ويتمثل في تصميم الخارطة الذهنية، وتعمل على تحويل المادة اللفظية إلى رسوم، ورموز، وصور تجعل المتعلم يتفاعل ذهنيًا بصورة كبيرة مع المادة العلمية، و تساعد على تنظيم، وترتيب أفكار، ومعلومات المتعلم؛ لأنها تعتبر منظمًا تخطيطيًا تنتظم فيه المادة العلمية، والأفكار، والمعلومات بصورة فنية، وبصرية، تتيح للمتعلم الفرصة للتفاعل مع المادة العلمية (Abmbu Saidi, &Al-Balushi 2009).

وتعد الخرائط العقلية أحد أنواع المنظمات المتقدمة؛ وذلك لأنها تعمل على تنظيم المفاهيم والتعميمات أو القواعد العامة المرتبطة بالبنية المعرفية السابقة للمتعلم، كما تساعد المتعلم على إيجاد تكامل بين المعارف الجديدة والمعارف المشابهة له في بنيته المعرفية، وتزيد من قدرته على التمييز بين الأفكار الجديدة والأفكار الموجودة لديه(Buzan, 2009).

وتعتبر خرائط العقل استراتيجية هامة ومفيدة للتعلم، فبالإضافة إلى أنها تساعد المتعلمين على التعلم، فإنها تستخدم بفاعلية لتدعيم المستويات العليا لمهارات التفكير، وأنها أداة فعالة في تنمية التفكير (Holzman,2004) وتنمي القدرة على التذكر، واسترجاع المعلومات، واستخدام أفضل للمخ وإيجاد علاقة بين المتغيرات والربط بينهم،ا وإيجاد الحلول للمشكلات بصورة أسرع وأسهل، وتساعد على التفكير التأملي والإبداعي (Rifai, 2006)، وتجعل الدراسة والعمل والتفكير أمراً ممتعاً، ويمكن تطبيق الخرائط الذهنية في أغلب مواقف الحياة التي تتضمّن أي تعلّم أو تفكير(Buzan, 2009).

وقد أجريت مجموعة من البحوث والدراسات التي استهدفت دراسة مدى فاعلية استخدام الخرائط العقلية في المجال التربوي، ومن هذه الدراسات دراسة أكرمان (Ackerman & et al.,1999) التي أكدت على أن استخدام الخرائط العقلية تساعد على تيسير التعلم ، وتنمي قدرات الطلاب على الإبداع وحل ما يواجههم من مشكلات، وتزيد من بقاء أثر التعلم وتساعد على زيادة الفهم والتطبيق لدي المتعلم، أما ودراسة (Abdullah,2011) فأكدت على أن استخدام الخرائط العقلية تنمي التفكير، التأملي والاستدلالي لدى الطلبة، ولما كان من أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية بصفة عامة، والتاريخ بصفة خاصة تنمية التفكير لدى المتعلم وتحسين قدراته العقلية،

فقد تعددت الأساليب التدريسية لمساعدة المتعلم على استخدام الطرق العلمية في التفكير مما ينعكس على نمو التفكير لدى المتعلم وتطويره باستمرار، خاصة وان مادة التاريخ تتضمن العديد من المفاهيم المجردة والعلاقات التي تربط تلك المفاهيم في سياق السبب والنتيجة. وليستطيع معلم التاريخ القيام بتدريسه لا بد من امتلاك استراتيجيات تدريس المفاهيم التاريخية، والتفكير التأملي لأهميتها في تنمية شخصية المتعلم العلمية والعملية، وليقوم باستخدام استراتيجية خرائط العقل التي تختصر الوقت والجهد على المعلم والمتعلم في إيصال وتوضيح المفاهيم، وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى المتعلمين بمستوياته المختلفة، ولهذا جاءت الدراسة الحالية للكشف عن أثر استخدام استراتيجية خرائط العقل في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

من معيقات تنمية التفكير التأملي في تدريس التاريخ استخدام المعلمين طرق التلقين، والإلقاء دون التركيز على إعطاء الفرصة للطالب للتأمل والبحث والاستقصاء، واقتصار معظم المعلمين في تدريسهم على المعلومات الموجودة في الكتاب المقرر، وعدم أثرائهم المنهاج بمواد تعلمية أدى إلى ضعف تحصيلهم وتدني مستوى تفكيرهم، وهذا ما أشارت إليه نتيجة دراسة (khresha, 2001 ، khasawnh, 2008 &) ومن خلال عمل الباحث كمشرف تربوي لمبحث التاريخ، وملاحظة واقع العملية التعلمية التعلمية في المدارس، لاحظ بأن المعلمين ما زالوا يستخدمون، الالقاء والتلقين دون التركيز على إعطاء الفرصة للطالب للتأمل والبحث والاستقصاء، وأن أحد معيقات التفكير التأملي و ضعف تحصيل الطلبة في المواد الاجتماعية بصورة عامة والتاريخ بصورة خاصة، يعود إلى استخدام طرق تدريس تعتمد على التلقين، وتهميش دور الطالب، الأمر الذي انعكس على تحصيلهم (Daamas, 2008) ، مما دفع الباحث إلى البحث عن استراتيجية تمكن الطلبة من رفع تحصيلهم، وزيادة الدافعية لديهم للتعلم، وجاءت هذه الدراسة منسجمة مع توصيات (مؤتمر التطوير التربوي المنعقد في عمان (2015)، بضرورة استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس لما لها من أهمية كبيرة في إحداث تعلم ذي معنى، وزيادة مستوى التحصيل، وتنمية المهارات التفكيرية لدى الطلبة والعمل على توظيفها في المناهج.

سؤال الدراسة:

1. ما أثر استخدام خرائط العقل في تمنية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التاريخ يعزى لطريقة التدريس؟

فرضية الدراسة:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.005) بين متوسطي درجات طلبة مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي يعزى لطريقة التدريس؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام خرائط العقل، في تنمية التفكير التأملي في تدريس التاريخ لدى طلبة الصف التاسع الأساسي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في النقاط الآتية:

1. استجابة للتوصيات التي تمخضت عنها المؤتمرات واللقاءات التربوية التي ركزت جميعها على توجيه التعلم نحو تنمية مهارات التفكير من خلال المناهج، والاستراتيجيات التدريسية التي يمارسها المعلم داخل الصف.
2. تعريف المعلمين في المدارس بأهمية استخدام استراتيجية خرائط العقل في العملية التعلمية في تنمية التفكير التأملي عند الطلبة.
3. قد تفيد الدراسة الحالية في تزويد المعلمين بطرق جديدة تساعدهم في زيادة إثارة التفكير التأملي، وتنميته في مجالات أخرى.
4. قد تشجع هذه الدراسة الباحثين على إجراء المزيد من الدراسات حول استخدام خرائط العقل في تدريسهم لمادة التاريخ.
5. مساعدة المسئولين في الاتجاه نحو تأليف مناهج مطورة على أساس خرائط العقل.
6. تقديم أداة لقياس مهارات التفكير التأملي يمكن استخدامها في دراسات أخرى.
7. قد تشجع هذه الدراسة الباحثين على إجراء المزيد من الدراسات حول استخدام خرائط العقل في تدريسهم لمادة التاريخ.

التعريفات الاجرائية:

استراتيجية خرائط العقل: طريقة تقوم على ربط المعلومات، أو الافكار بواسطة رسومات، وكلمات على شكل خارطة نصل فيما بينها بأسهم ذات دلالة وعلاقة بين هذه المعلومات، كما يدخل في تركيبها الأشكال، والصور، والالوان (Qutayt,2011 : 237) وتّعرف إجرائياً بأنها: مجموعة من الاجراءات التي تتضمن الأنشطة والوسائل والسلوكات التي يمارسها المتعلم داخل الغرفة الصفية، تستند إلى رسم خريطة أو شكل يمثل قراءة الذهن للمعلومة أي توضيح الموضوع، وفق الخارطة المرسومة في الذهن من أجل تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة التاريخ.

التفكير التأملي: عملية عقلية تقوم على تحليل الموقف المشكل إلى عناصره الأساسية، وتحليلها بعمق وتأنٍ، للوصول إلى الحل الصحيح للموقف المشكل (Jamal, 2005). **ويعرف إجرائياً** بقدرة الطالب على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعلمية بيقظة، وتحليلها بعمق وتأنٍ؛ للوصول إلى اتخاذ القرار المناسب، ويعبّر عنه بالدرجات التي يحصل علها الطالب في اختبار التفكير التأملي المعد لذلك.

مادة التاريخ: هي مقرر التاريخ لصف التاسع الأساسي التي قررت وزارة التربية والتعلم تدريسها في جميع مدارس المملكة الأردنية الهاشمية بدءاً من العام الدراسي (2016 / 2017).

التاسع الأساسي: السنة الدراسية التاسعة في النظام التعلمي في الأردن، بدءاً من التحاق الطلبة بالمدرسة الأساسية في السنة الأولى، وتتراوح أعمارهم بين (12–13) عاماً.

حدود الدراسة ومحدداتها

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

1. الحدود البشرية : طلبة الصف التاسع الأساسي
2. الحدود المكانية : مديرية تربية الزرقاء الأولى / مدرسة جناعة الأساسية للبنين .
3. الحدود الزمانية : تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام 2015 / 2016م
4. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على وحدة (تاريخ أوروبا في عصر النهضة) من مادة التاريخ لصف التاسع الأساسي المقرر تدريسها.
5. تحدد نتائج هذه الدراسة بمدى صدق وثبات الأداة التي عدها الباحث خصيصاً لهذه الدراسة، وهي: اختبار مهارات التفكير التأملي.

الإطار النظري:

التفكير التأملي:

خلق الله تعإلى الإنسان، وميزه عن سائر المخلوقات بالعقل، ودعاه في كثير من المواقف إلى التأمل فيما حوله، وليست التربية والتعلم بمنأى عن هذه الدعوة الربانية؛ إذ إن الهدف هو، إعداد الفرد المفكر، والقادر على مواجهة المشكلات التي تواجهه، ولم يعد الاهتمام مقصوراً على اكتساب الطالب للمعرفة فحسب، بل أمتدى إلى تنمية قدرته على التعامل معها، بما تتضمنه من مواقف وأحداث ومثيرات، وتحليلها بعمق لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة (Khalil&Jassem,2011).

وطالما أن التفكير التأملي يمثل ذروة سنام العمليات العقلية، فإن التربية لا تستطيع تجاهله ويصبح لازماً على المربين بذل الجهود من أجل تنميته، فهو يجعل الفرد يخطط دائماً، ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار المناسب، ويعتمد التفكير التأملي 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(Abdel Wahab , 2005).

ويشير مفهوم التفكير التأملي إلى النشاط العقلي الهادف الذي يقوم على التأمل من خلال مهارات الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة للمشكلات العلمية (Qatrawi, 2010).

وعرف (Saadah,2011) التفكير التأملي بأنه: نمط من التفكير المرتبط بالوعي الذاتي، والمعرفة الذاتية أو التأمل الذاتي، والذي يعتمد على التمعن ومراقبة النفس والنظر بعمق إلى الأمور.

وعرف ريان (2012) التفكير التأملي بأنه : تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج ثم تقويم النتائج في ضوء الخطط.

ويعرف جرفث وفريدن (Griffith & Frieden, 2000) التفكير التأملي بأنه: دراسة الأفكار والافتراضات المتوافرة في ذهن الفرد بشكل مستمر، حيث تسهم في تعزيز وتدعيم مجموعة من الآراء والأفكار والمعتقدات.

نلاحظ من التعريفات السابقة للتفكير التأملي أنها اتفقت على أنه :

1. نشاط عقلي هادف .
2. تأمل الفرد للموقف الذي أمامه، وتحليليه إلى عناصره، والتخطيط للوصول على النتائج.

3. تبصر في الأعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات، والقرارات، والنواتج
4. عملية ذهنية نشطة واعية ومتأن للفرد حول معتقداته، وخبراته.
5. تحليل المواقف، أو الظواهر إلى عناصرها المتعددة .
6. تأمل ذاتي يعتمد على التمعن، والنظر بعمق إلى الأمور .
7. تفكير موجه حيث يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة لحل مشكلة معينة
8. الربط بين شعور الشخص، وبين ما يعرفه ويقرأه .

وبناء على ما سبق، يرى الباحث أن التفكير التأملي نشاط عقلي هادف، يقوم على التأمل من خلال مهارات الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة للمشكلات العلمية.

ويحدد نورتن (Norton,1997) أربع مهارات رئيسة للتفكير التأملي، وهي :الانفتاح الذهني حول الاحتمالات البديلة، وتوافر الفضول والحماس، والتوجيه الذاتي، والمسؤولية الفكرية.

وتقسم مهارات التفكير التأملي كما يشير بوست وسينتر (yost & sentner, 2000) إلى قسمين، وتشتمل الأولى على مهارات الاستقصاء، والتي تتضمن مهارات تجميع البيانات وتحليلها، والفحص الدقيق للمعلومات، وتكوين الفرضيات الملائمة، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية، أما القسم الثاني فيشتمل مهارات التفكير الناقد والتي تتضمن مهارات الاستنباط، والاستدلال، والاستنتاج، وتقويم الحجج، والبراهين، والمتناقضات.

كما يذكر (Shdifat, 2007) أن مهارات التفكير التأملي تتضمن: توليد المعرفة ذات المعنى، والحوار التأملي، وربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي.

كما أن هناك العديد من الأساليب المتبعة في تنمية التفكير التأملي، ومنها :ربط التعلم بواقع الحياة، وكتابة المقالات، وصياغة الأسئلة المثيرة للتفكير، والثقة المتبادلة بين المعلم والمتعلم، والاستقلال الذاتي، فالمفكر المستقل لا يكرر ما يقوله ويفكر به الآخرون، وخلق مجتمع التقصي بحيث يحدث تحدياً لأفكار الطلبة (Milner, 2003).

أما مراحل التفكير التأملي فيصنفها (Obaid, and Afaneh, 2003) إلى خمس مراحل هي: الوعي بالمشكلة، فهم المشكلة، وضع الحلول المقترحة وتصنيف البيانات واكتشاف العلاقات، استنباط نتائج الحلول المقترحة– قبول أو رفض –الحلول، واختبار الحلول عملياً أم بقبول أو رفض النتيجة.

وقد بين جاى وجونسون(Jay& Johnson,2002) بأن للتفكير التأملي عدة خصائص تميزه عن غيره من أنواع التفكير، تتمثل في المرونة في التفكير، ويقلل من الاندفاع والتهور، والاستماع إلى الآخرين، والتدقيق والضبط، والادراك لكل ما يحدث والتفكير فيه، والمساءلة واستيضاح المشاكل، وتطوير المعرفة السابقة وتطبيقها في مواقف جديدة، واستخدام الأحاسيس كافة، والدقة في اللغة والاعتقاد، الابداع والأصالة والتبصر والفهم العميق.

وتعد تنمية التفكير التأملي من أبرز أهداف التدريس، وذلك على اعتبار أن التفكير التأملي يجعل الطالب يخطط دائماً، ويراقب، ويقيم أسلوبه في العمليات، والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار، ويقوم التفكير التأملي على تأمل الطالب في كل ما يعرض علىه من معلومات، وهذا بدوره يبقي أثراً للتعلم، في عقل المتعلم وهذا يؤكد التعلم ذا المعنى، وهو جوهر ما تركز علىه استراتيجيات التعلىم الحديثة(Qawasimah & Mohamed 2013).

ويرى كرأوس(Krause,2004) أنه يمكن للمعلم أن يستخدم التدريس التأملي في كافة مراحل عملية التدريس، ففي مرحلة التخطيط يساعد في توجيهه لكيفية الاختيار بين البدائل، وفي مرحلة التنفيذ يفيده في مراقبة مدى التقدم في الدرس، وفي مرحلة التقويم يساعده على استرجاع الدرس، والتفكير حول ما تم عمله، وما لم يتم عمله، كما يمكّنه حول ممارساته التدريسية، وتحليل اعتقاداته قبل التدريس وفي أثنائه وبعده

وأورد ممفورا (mumfora) المشار إليه في (Tashman،2012)، و(Oudat,2006) أموراً يجب مراعاتها في تنمية التفكير التأملي، لدى الطلبة في البيئة الصفية ، ومن أهمها : تهيئة المناخ الصحي الملائم للحوار العقلاني، وإشراك الطلبة في التفكير، وحل مشكلاتهم الدراسية، وعرض المعلومات على صوره مشكلات واضحة بحيث يعمل الطلبة على حلها، وطرح الأسئلة التي تثير اهتمام الطلبة حول القضايا والمواقف والمشكلات، بحيث تدفع الطلبة إلى التساؤل والدهشة، ثم التفكير العميق، توجيه المعلم للطلبة أثناء ملاحظة الأشياء والظواهر من أجل الوصول إلى بواطن الأمور، وتزويد الطلاب بمواد قرائية تتضمن حوارات ومناقشات واستنتاجات، وتحفيز الطلاب 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، وتحفيز الطلاب على التفاعل الاجتماعي، وتشكيل جماعات تلقائية، وتهيئة المواقف الاجتماعية الأوسع .

ومن النتائج العقلية التي يجنيها التفكير التأملي كضرورة تربوية، أنه يساعد الطلبة على التفكير العميق، والتأمل بأفكار متعددة حول الموضوع، وتقويم أعمالهم ذاتياً، وتعزيز آراء الطلبة من خلال مساعدتهم في حل المشكلات، وتحليل الأمور بشكل دقيق، واستكشاف آليات تعلمية جديدة، ويعمل على تحسين طرائق التدريس، وممارسة المعلم لمسئولياته بمهنية عالية،و يعمل على تنمية الناحية النفسية للطلبة، ويساعد المعلم في تحقيق فهم أفضل لأنماط تعلم الطلبة، والتنويع في أساليب التعلم (Khawaldeh, 2012).

من خلال ما سبق يرى الباحث، أن الغرض من ممارسة التفكير التأملي هو، تغيير إجراءات المعلمين، وقراراتهم، وكيفية تأثير ذلك على نتائج هذه القرارات، وبالتالي فإن قيمة التفكير تكمن في قدرته على صقل الممارسة الصفية، وتحسين نوعية عمليتي التعلم والتعلم للمعلمين والطلاب، كما أن ممارسة الطلبة للتفكير التأملي تكسبهم القدرة على ربط المعرفة السابقة بالجديدة، وتحفزهم على ابتكار افكار جديدة، بحيث تدفعهم إلى التساؤل ثم التفكير العميق للوصول إلى بواطن الأمور، وتقويم اعمالهم ذاتياً، وتعزيز أرائهم من خلال مساعدتهم في حل المشكلات، وتحديد مواطن القوة والضعف، واتخاذ دور نشط في صنع القرارات.

الدراسات السابقة:

أجرت تله(Tlh, 2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر إعمال نصفي المخ باستخدام خرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير التاريخي، والاتجاه نحو المادة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، تكونت عينة الدراسة من (66) طالبة من طالبات الصف الثاني الإعدادي في العريش بمصر، تم توزيعهن في مجموعتين، مجموعة تجريبية مكونة من (33) طالبة، ومجموعة ضابطة مكونة من (33) طالبة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي؛ ولتحقيق هدف الدراسة تم اعتماد اختبار مهارات التفكير التاريخي، ومقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير التاريخي في مستويات مهارة (فهم المادة التاريخية، ومهارة تفسير الأحداث التاريخية، ومهارة تمييز الأحداث التاريخية، ومهارة رسم وتحليل الخرائط والأشكال التاريخية، ومهارة إصدار الأحكام واتخاذ القرار) وعلى مقياس الاتجاهات نحو المادة.

وقام (Bani Fares, 2013) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية خرائط العقل في اكتساب المفاهيم التاريخية، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة

المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من (65) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط بمنطقة المدينة المنورة، وقد تم توزيعهم في مجموعتين، مجموعة تجريبية درست باستخدام استراتيجية خرائط العقل، ومجموعة ضابطة درست بالأسلوب الاعتيادي .ولتحقيق هدف الدراسة تم اعتماد اختبار للمفاهيم التاريخية، وآخر لمهارات التفكير الإبداعي، ودلت النتائج على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي لكل من اختبار المفاهيم التاريخية، ومهارات التفكير الإبداعي ولصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة ليز (Lisa, 2013) إلى التعرف إلى أثر التعلم القائم على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير التأملي، كما استخدمت لذلك المنهج شبه التجريبي الذي يتعامل مع المجموعتين التجريبية والضابطة، وتكونت عينة الدراسة من (391) طالبا وطالبه من طلبة المرحلة الجامعية في هونج كونج، ولتحقيق هدف الدراسة تم اعتماد اختبار مهارات التفكير التأملي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التعلم القائم على حل المشكلات يعزز تطوير التفكير التأملي لدى طلبة السنة الأولى بصورة مختصرة.

وهدفت دراسة (Mohammed, 2009) إلى الكشف عن أثر التفاعل بين خرائط التفكير الثمانية وبعض أساليب التعلم في تنمية كل من التحصيل، والتفكير التأملي، واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم، وأعدت الباحثة لذلكً عدداً من الأدوات، تمثلت في مقياس أسلوب التعلم(السطحي/العميق) والاختبار التحصيلي، واختبار التفكير التأملي، واختبار للقدرة على اتخاذ القرار، كما استخدمت لذلك المنهج شبه التجريبي الذي يتعامل مع المجموعتين التجريبية والضابطة، وتكونت عينة الدراسة من (84) طالبة، فيما أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً على مساهمة أسلوب التعلم العميق في تنمية مهارات التفكير التأملي الكلي وأبعاده (تحديد السبب الرئيسي للمشكلة، تحديد إجراءات الخطأ في حل المشكلة، التوصل إلى استنتاجات مناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية) أما بعد تقديم حلول مقترحةk فهو غير دال إحصائياًk حيث يتطلب مهارة التوسع في قراءة المعلومات والاستدلال، وهذا لم يكن متوفراً في وحدة تطبيق الدراسة .

وهدفت دراسة فان (Phan,2009) إلى استكشاف ممارسات الطلبة في التفكير التأملي، واستراتيجيات المعالجة العميقة، والجهد، وتحقيق الهدف والتوجهات، وتكونت عينة الدراسة من (347) طالباً وطالبةً من الطلبة الجامعيين في مستوى السنة الثانية، والثالثة في مدينة سدني في

استراليا، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود آثار مباشرة للتأمل والتفكير الناقد على التحصيل الأكاديمي والتعلم لدى الطلبة.

وهدفت دراسة فان (Phan,2008) إلى التعرف على اثر بيئة التعلم الصفية على التحصيل، ومهارات التفكير التأملي، كما هدفت إلى التعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأهداف التحصيل وممارسات التفكير التأملي على الإنجاز الأكاديمي ، وقد تألفت عينة الدراسة من (298) طالبًا وطالبة، موزعين على أربعة مدارس في مدينة سيدني بأستراليا، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحث ببناء اختبار لمهارات التفكير التأملي، واختبا تحصيلي، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود أثر لبيئة التعلم الصفية على أهداف التحصيل (إنجاز، إتقان، ومستويات التفكير التأملي)، كما أشارت النتائج إلى حصول مستوى الفهم على الترتيب الأول، يليه مستوى التأمل الناقد، ثم التأمل، وفي الترتيب الأخير جاء مستوى العمل الاعتيادي.

وقام كل من مهارديل ونيفل وجاس وشان (Mahardale ,Neville,Jais, &Chan, 2007) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى الفروق في مستويات التفكير التأملي بين الطلبة الذين يدرسون في بيئات تعلم تقليدية، وبين الطلبة الذين يدرسون في بيئات التعلم القائمة على حل المشكلات، وقد تكونت عينة هذه الدراسة من (56) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية، ممن يدرسون في صفوف تعلم تقليدية كمجموعة ضابطة، في حين تكونت المجموعة التجريبية من (54) طالبًا وطالبة، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن استجابات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التفكير التأملي كانت حصول مستوى الفهم على الترتيب الأول، في حين جاء مستوى التأمل في الترتيب الأخير، أما للمجموعة التجريبية فقد جاء مستوى الفهم في الترتيب الأول، وفي الترتيب الأخير جاء مستوى العمل الاعتيادي، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين في جميع المستويات، ولصالح المجموعة التجريبية في مستويات، الفهم، والتأمل، والتأمل الناقد، في حين كانت الفروق لصالح المجموعة الضابطة في مستوى العمل الاعتيادي.

يتضح أن جميع الدراسات السابقة استخدمت المنهج شبه التجريبي باستثناء دراسة (phan,2008)، فقد استخدمت المنهج الوصفي، أما من حيث الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، فقد استخدمت جميعها اختبارات موضوعية غلب علىها نمط الاختيار من متعدد.

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات السابقة أعانت الباحث على الاستفادة من إطارها النظري، وأدواتها، وخطواتها الإجرائية، وأساليبها الإحصائية، ومناهج بحثها، وتصاميمها التجريبية .

وتميزت الدراسة الحالية عما سبقها من دراسات تناولت خرائط العقل، تطبيق هذه الاستراتيجية على طلبة من البيئة الأردنية، هم طلبة الصف التاسع الأساسي للمدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعلم في محافظة الزرقاء، وهدفت إلى تطبيق استراتيجية خرائط العقل في تنمية التفكير التأملي في مادة التاريخ، ولم يجد الباحث أية دارسة محلية، أو عربية، أو أجنبية تناولت جميع متغيرات الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ بهدف قياس أثر استخدام استراتيجية خرائط العقل في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، واعتمد هذا المنهج على تصميم مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية خرائط العقل، بينما تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وتم تطبيق أدوات الدراسة على مرحلتين قبلي (قبل تطبيق البرنامج التعلمي) وبعدي (بعد تطبيق البرنامج التعلمي)، ثم تم تحليل البيانات إحصائياً للتحقق من فرضيات الدراسة.

أفراد الدراسة:

يتكون أفراد هذه الدراسة من شعبتين من شعب الصف التاسع الأساسي في مدرسة جناعة الأساسية للبنين بمديرية تربية الزرقاء الأولى خلال العام الدراسي 2017/2016، وقد جرى اختيار هذه المدرسة قصدياً لقربها من مكان سكن الباحث، ولتعاون مديرة المدرسة على تطبيق هذه الدراسة، وتوفر المعلمين ذوي الخبرة والكفاءة في تدريس مادة التاريخ، وجرى التعيين العشوائي للشعبة (أ) كمجموعة تجريبية، وتكونت من (30) طالباً، والشعبة (ج) كمجموعة ضابطة، وتكونت من (30) طالباً.

أداة الدراسة:

جرى بناء أداة الدراسة ممثلة باختبار التفكير التأملي، وفيما يلي عرض تفصيلي لأداة الدراسة:

الاختبار التأملي

جدول(1): توزيع فقرات اختبار التفكير التأملي حسب مهارات التفكير التأملي

الاختبار	مهارات التفكير التأملي	رقم الفقرات	عدد الأسئلة
التفكير التأملي	الرؤيا البصرية	1، 2، 3، 4	4
	إعطاء تفسيرات مقنعة	5، 6، 7، 8	4
	وضع حلول مقترحة	9، 10، 11، 12	4
	الكشف عن مغالطات	13، 14، 15، 16، 17	5
	الوصول إلى استنتاجات	18، 19، 20	3

قام الباحث بإعداد اختبار التفكير التأملي في وحدة تاريخ أوروبا في عصر النهضة للصف التاسع الأساسي، حيث تكون الاختبار بصورته الأولية من(20) فقرة، حيث تم صياغة هذه الفقرات على شكل فقرات اختيارية ذات أربعة بدائل واحدة فقط صحيحة، وتم مراجعة الاختبار، وتدقيقه، وتنقيحه من حيث الصياغة، واللغة، والمادة العلمية، وقد روعي في كتابتها أن تناسب مستوى عينة الدراسة، والجدول (1) يبين توزيع الفقرات حسب مهارات التفكير التأملي.

صدق اختبار التفكير التأملي:

للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، من ذوي الاختصاص في المناهج وطرائق التدريس، والقياس والتقويم، ومن مشرفين تربويين، ومعلمي مادة التاريخ، وذلك للتأكد من مدى ملاءمتها للغرض الذي أعدت له، والتحقق من دقة الصياغة، ووضوح الفقرات، وتم تعديل فقرات الاختبار تبعا لآراء المحكمين من حيث الصياغة اللغوية، ومن حيث تعديل البدائل، أو إضافة بعض الكلمات إلى الأسئلة حتى أصبح الاختبار بشكله النهائي مكون من (20) فقرة .

الدراسة الاستطلاعية:

بعد إعداد الاختبار، والانتهاء من تحكيمه، قام الباحث بتطبيقه على عينة عشوائية تكونت من (20) طالباً، من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وهدفت هذه الدراسة الاستطلاعية إلى حساب معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار، وحساب صدق الاختبار وثباته، ومدى وضوح تعلمات الاختبار وفقراته، وتحديد الزمن المناسب لأداء الاختبار عند تطبيقه على عينة البحث الأصلية، وقد تم حساب معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وترأوحت معاملات الصعوبة ما بين (0.25 – 0.80) وكانت جميعها تقع ضمن المدى المقبول، والجدول(2) يبين ذلك:

جدول(2): معاملات صعوبة فقرات اختبار التفكير التأملي للعينة الاستطلاعية.

الفقرة	معامل الصعوبة	الفقرة	معامل الصعوبة	الفقرة	معامل الصعوبة	الفقرة	معامل الصعوبة
1	0.25	6	0.60	11	0.80	16	0.70
2	0.30	7	0.55	12	0.70	17	0.55
3	0.35	8	0.70	13	0.50	18	0.65
4	0.40	9	0.75	14	0.60	19	0.60
5	050	10	0.75	15	0.55	20	0.50

ن=20

ثبات اختبار التفكير التأملي:

وللتحقق من ثبات الاختبار تم استخدام طريقتين للتحقق من مؤشرات الثبات، الأولى باستخدام ثبات الإعادة (test–retest) حيث طبق الاختبار على عينة تكونت من (20) طالباً، تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتم تطبيق الاختبار على نفس الطلبة مرة أخرى وبفاصل زمني أسبوعين، واستخدمت إجاباتهم في تقدير معامل الثبات للاختبار(معامل ارتباط بيرسون) فبلغ (0.83)، كما تم حساب ثبات الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا والجدول(3) يبين معاملات الثبات للاتساق الداخلي.

الجدول (3): معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات اختبار التفكير التأملي

مهارات التفكير التأملي	عدد الفقرات	معامل الثبات (كرونباخ ألفا)
االرؤيا البصرية	4	0.88
إعطاء تفسيرات مقنعة	4	0.82
وضع حلول مقترحة	4	0.79
الكشف عن مغالطات	5	0.82
الوصول إلى استنتاجات	3	0.80
الاختبار الكلي	20	0.82

زمن الاختبار:

توصل الباحث إلى تحديد الزمن المناسب لاختبار التفكير التأملي بتسجيل الزمن الذي استغرقه أول طالب، مضافاً إليه الزمن الذي استغرقه آخر طالب في الإجابة عن فقرات الاختبار مقسماً على (2)، وبذلك استخرج الباحث متوسط زمن الاختبار، والمعادلة الآتية توضح ذلك :

زمن الاختبار= زمن أول طالب + زمن أخر طالب/2= 35+ 2/45= 40

تصحيح الاختبار:

صحح الباحث إجابات الطلاب بإعطاء علامة للإجابة الصحيحة، وعلامة صفر للإجابة الخاطئة، وقد عوملت الفقرات المتروكة، والفقرات التي وضعت لها أكثر من إشارة معاملة الإجابة غير الصحيحة، وعلى هذا الأساس، فإن درجات الاختبار تتراوح ما بين (0 – 20)

إجراءات الدراسة :

تسير هذه الدراسة وفق الإجراءات الآتية :

1. حدد الباحث أفراد الدراسة، والتي اشتملت على شعبتين، قسمتا عشوائياً إلى مجموعة تجريبية درست(باستخدام خرائط العقل)، ومجموعة ضابطة(بالطريقة الاعتيادية)
2. تم تطبيق اختبار التفكير التأملي القبلي على مجموعتي الدراسة(التجريبية والضابطة)، وتصحيح الإجابات
3. تم الاجتماع مع أفراد المجموعة التجريبية، وذلك بعد أسبوعين من تطبيق الاختبار القبلي بهدف تعريفهم بأهداف الاستراتيجية وإجراءاتها والمهمات المتضمنة فيها.
4. تم تدريب طلاب المجموعة التجريبية على الاستراتيجية، وذلك بإعطاء حصة واحدة أسبوعياً وبمعدل (٤٥) دقيقة للحصة الواحدة، أي الوقت المخصص للحصة الصفية في المدارس، أما المجموعة الضابطة فبقيت في الحصص العادية، ولم تتعرض للتدريب، واستمرت عملية التطبيق لمدة شهر ونصف متتالي.
5. تم تطبيق الاختبار البعدي للتفكير التأملي على مجموعتي الدراسة(الضابطة والتجريبية)، وتصحيح الاجابات.
6. استخراج النتائج، وتفسيرها، ووضع التوصيات.

نتائج الدراسة:

نتائج سؤال الدراسة ينص على" ما أثر استخدام خرائط العقل في تمنية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التاريخ يعزى لطريقة التدريس؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب متوسط درجات الطلاب والانحراف المعياري لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين "T. test independent sample" للتعرف إلى الفروق بين متوسط درجات الطلاب في كل من المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في اختبار التفكير التأملي والجدول (5) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (4) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة" ت "ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير التأملي البعدي

الابعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الرؤية البصرية	تجريبية بعدي	30	5.617	2.372	3.531	0.001	دالة عند 0.01
	ضابطة بعدي	30	3.436	1.435			
الكشف عن المغالطات	تجريبية بعدي	30	1.565	0.483	6.438	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة بعدي	30	0.631	0.701			
الوصول إلى استنتاجات	تجريبية بعدي	30	2.062	1.422	4.531	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة بعدي	30	0.810	0.644			
إعطاء تفسيرات	تجريبية بعدي	30	1.500	3.215	3.015	0.018	دالة عند 0.01
	ضابطة بعدي	30	0.810	1.977			
وضع حلول مقترحة	تجريبية بعدي	30	5.281	1.047	2.435	0.004	دالة عند 0.01
	ضابطة بعدي	30	3.656	0.738			
الدرجة الكلية	تجريبية بعدي	30	16.025	6.667	3.99	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة بعدي	30	9.343	3.150			

*** قيمة" ت "الجدولية عند درجة حرية (58) وعند مستوى الدلالة (0.001)= 2.390**

يتبين من الجدول أعلاه أن القيمة " ت" المحسوبة (3.99) هي أكبر من القيمة الجدولية (2.390) عند مستوى الدلالة (0.001)، ودرجة حرية (58)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجاتها(16.025)، في حين كان متوسط درجات المجموعة الضابطة (9.343) ويعني ذلك أن طلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام خرائط العقل) قد تفوقت على طلاب المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) أي أن هناك أثر للتدريس باستخدام خرائط العقل، حيث كان ذلك واضحاً في المتوسطين بفارق كبير بلغ(6.682) لصالح المجموعة التجريبية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التعلم في ضوء استراتيجية خرائط العقل ساعد الطالب على التفكير وإعمال عقله، فلم يعد الطالب وفق النظرية البنائية التي انبثقت عنها استراتيجية خرائط العقل متلقي للمعلومات كما هي، بحفظها واستظهارها، بل أصبح الطالب، يعمل عقله في كل ما يعرض علىه من معلومات، ويربطها بما لديه من

معلومات جديدة ،وكما ساعدت استراتيجية خرائط العقل، وما تقدمه من أمثلة، وأنشطة على تنمية الطالب بمهارة الرؤية البصرية، وتحديد العلاقات غير الصحيحة، وإعطاء تفسيرات مقنعة، والوصول إلى استنتاجات، والوصول إلى اقتراحات، وهذه تمثل مهارات التفكير التأملي.

كذلك فإن استخدام الباحث لخرائط العقل البسيطة والقريبة من بيئة الطالب ساهمت إلى حد كبير في تنمية مهارات التفكير التأملي، إضافة إلى أن التعلم وفقا لاستراتيجية خرائط العقل ساعد على جذب انتباه الطلاب وزيادة دافعيتهم للتعلم، مما ساعد على تعلم الطلاب تعلما ذا معنى وقد يرجع ذلك إلى الخصائص التي تتمتع بها خرائط العقل من تنوع الأنشطة ضمن هذه الاستراتيجية التي تساعد على إيجاد بيئة التعلم النشط داخل غرفة الصف، وتوفير التغذية الراجعة التي تؤدي إلى تحسن مستمر في أداء الطلاب، والتقويم المستمر أثناء التدريس، وتنوع أساليبه، ومراعاة خرائط العقل للفروق الفردية، وتوفير مواقف اتصالية وظيفية تمارس من خلالها مواقف حقيقية ساهم في سهولة تخزين المعلومات وفهمها، أي أن نتائج الدراسة الحالية أكدت أن استراتيجية خرائط العقل قد نمت مهارات التفكير التأملي لدى أفراد المجموعة التجريبية مقابل أفراد المجموعة الضابطة.

وتم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة في اختبار التفكير التأملي قبل وبعد تدريس وحدة تاريخ أوروبا في عصر النهضة باستخدام خرائط العقل والجدول (6) يبين هذه النتائج.

الجدول (5) المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) لنتائج التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التفكير التأملي على المجموعة التجريبية

المجموعة	حجم العينة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
التجريبية	30	قبلي	9.85	4.467	12.25	0.001
		بعدي	16.025	6.667		

*** قيمة" ت "الجدولية عند درجة حرية (58) وعند مستوى الدلالة (0.001)= 2.390**

يتضح من الجدول(5) وجود فروق دالة إحصائيا بين كل من التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي، لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على أن التدريس باستخدام خرائط العقل كان له نتائج ايجابية في تحسين مستوى تحصيل الطلبة في اختبار التفكير التأملي. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التعلم التأملي يعطي الطالب فرصة لتطوير نفسه وتنظيم المعلومات التي تعلمها من

خلال استخدام طريقة المساءلة وهذا ما يزيد من خبرة الطلاب في التبصر والتعمق في الموضوعات واعادة تشكيلها بعد فهم العلاقات القائمة بين أجزاءها، كما إن استراتيجية خرائط العقل تساهم في ربط الجزئيات لتصبح الأفكار متكاملة لدى الطلاب ثم الخروج بتعميم، وكذلك يربط التعلم القبلي بالتعلم الحالي أو العكس مما يؤكد على المعرفة وتكاملها، كما أنها تعمل على تأكيد الإجابة الصحيحة، واشراك الطلاب في الحوار والتفكير، أما التفكير التأملي فيرتقي بمستوى تفكير الطلاب إلى مستويات معرفية علىا، ويعمل على تحسين نوعية الإجابات، والتقويم الذاتي للأفكار، وتحفيز الطلاب على إبراز أفضل الحلول، والاقتناع بها بعد تبريرها، وهذا ما يتفق ومهارات التفكير التأملي المستهدفة في هذه الدراسة. ولتقدير حجم فاعلة استخدام خرائط العقل على التفكير التأملي قام الباحث بحساب مربع ايتا η^2 ، والجدول (6) يبين نتائج ذلك

الجدول (7)

مهارات التفكير التأملي	T	N2	حجم التأثير
الرؤيا البصرية	3.531	0.176	كبير
الكشف عن مغالطات	6.438	0.416	كبير
الوصول إلى استنتاجات	4.531	0.261	كبير
إعطاء تفسيرات مقنعة	3.015	0.135	متوسط
وضع حلول مقترحة	2.435	0.092	متوسط
الدرجة الكلية	3.99	0.215	كبير

قيمة" ت " وقيمة "n2 " وحجم التأثير

نلاحظ من الجدول (6) أن حجم التأثير كبير في معظم مهارات التفكير التأملي، ويكون أكبر ما يمكن في مهارة الكشف عن المغالطات، تليها مهارة الوصول إلى استنتاجات، تليها الرؤية البصرية، تليها إعطاء تفسيرات مقنعة، تليها مهارة وضع حلول مقترحة والتي سجلت أقل حجم تأثير، وبلغت قيمة "n2" (0.215) وهذه النسبة ذات تأثير مرتفع، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من تله (Tlh, 2013) ودراسة (Bani Fars, 2013) ودراسة (Mahmoud,2009)، حول فعالية خرائط العقل في تنمية مهارات التفكير التأملي، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن استخدام خرائط العقل ساعد على تنمية، وتنشيط عمليات، ومهارات التفكير المختلفة من خلال تصميم الخرائط العقلية، والتي تنمي كل منها عملية أو أكثر من عمليات التفكير التأملي، وقد أكسبت أفراد المجموعة التجريبية أسلوبا ذا معنى جعلهم يدركون، ويحللون،

ويركبون المفاهيم ذات العلاقة، وينظرون إلى المفاهيم نظرة شمولية ويفسرون المعرفة الجديدة اعتماداً على المعرفة القبلية الموجودة في بنيتهم المعرفية، وساعدت الطلاب على استنتاج واستنباط المعرفة العلمية من هذه الخرائط وتحقيق الترابط بين المعارف السابقة واللاحقة بالإضافة إلى وضع الافتراضات اللازمة لفهم محتويات الخريطة والعلاقات بين أجزائها.

كما أن صياغة وبناء وإعداد الطلاب لخرائط العقل ساعد في تنمية مهارة التقويم الذاتي لمحتوى الخريطة من الأحداث التاريخية، وتحسين القدرة على استنباط واستنتاج الأفكار، والأجزاء المهمة للدرس، كما أن استخدام استراتيجية خرائط العقل تراعي الفروق الفردية والفروق في الأسلوب المعرفي بين الطلبة، حيث أنها تناسب جميع الطلبة على اختلاف الأسلوب المعرفي لديهم؛ وذلك لما توفره من لغة بصرية مألوفة وبسيطة تساعد في تنمية الجوانب المعرفية، وكذلك تنمية المهارات المختلفة كمهارات الاستنتاج والاستنباط والتفسير، والكشف عن المغالطات، ووضع حلول مقترحة، وعمل المقارنات للمعلومات من خلال العلاقات الموجودة في كل خريطة عقلية، مما أتاح فرصة الترابط بين العمليات المعرفية ومهارات التفكير التأملي لدى الطلبة.

التوصيات:

في ضوء ما تمّ التوصل إليه من نتائج الدراسة وتفسيراتها يوصي الباحث بما يأتي:

1. تضمين محتوى مقرر التاريخ العديد من خرائط العقلية المختلفة والتي تساعد الطلاب على ممارسة مهارات التفكير التأملي من خلالها.
2. توظيف استراتيجية خرائط العقل في تدريس الدراسات الاجتماعية بشكل عام والتاريخ بشكل خاص في المرحلة الأساسية.
3. توجيه انظار التربويين إلى أهمية التفكير التأملي في تعلم وتعلم الطلبة، واعتماده عنصراً من عناصر الاهداف التعلمية.

المراجع:

- Abdel Wahab, Fatima. (2005). Effectiveness of the use of meta-cognition strategies in learning physics, development of reflective thinking, and tendency towards its use among twelfth grade students**, Journal of the college of Scientific Education Azhari, 8 (4), 159 - 212.**
- Abdullah, Sahar Mohammed (2011).**Effectiveness of the use of mental maps enhanced by multimedia in teaching of social studies on cognitive achievement and the development of reasoning thinking**

among students in middle schools, Master Thesis, college of Education, Sohag University.

- Abmbu Saidi, Abdullah, Al-Balushi, Sulaiman (2009) **Methods of Teaching Science, Practical Concepts and Applications**, Amman, Jordan: Dar Al-Masirah Publishing and Distribution.
- Abu Diya, Adnan (2011) **Contemporary methods in teaching of social studies,** Dar Osama, Amman.
- Ackerman, F. Eden, C. & Cropper, S.(1999) **. Cognitive Mapping: Getting Started with Cognitive Mapping, Available at**: http://www. Bonxia.Co. uk/depaper-html, Last Visited on 20october 2011.
- Afana, Ezzo & Alulu, Fethia (2002). Reflective thinking skills' level in problem solving in field training among students of college of Education, **Islamic University of Gaza. Journal of Scientific Education**, 5 (1), 1 - (36).
- Ahmed, Safaa (2008) **Contemporary visions in teaching of social studies**, Cairo, the world of books.
- Al - Qawasimah, Ahmed Hassan & Mohamed, Ahmed (2013). **Development of learning, thinking and researching Skills**, Dar Al - Safa Publishing & Distribution, Amman.
- Amayreh, Ahmed Abda Karim (2005). **The impact of the learning cycle and map concept on reflective thinking and achievement among tenth grade students in national and civic studies.** Unpublished PhD thesis, college of Education, Yarmouk University, Jordan.
- Bani Fares, Mahmoud (2013)The impact of using strategy of maps of the mind in the acquisition of historical concepts and the development of creative thinking skills among students in middle schools in Medina, **Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies**, 21 (4 59 – 94).
- Buzan, Tony. (2009) ***The Memory Book****: How to Remember Anything You Want (Paperback)* BBC Worldwide, LLB150 BUZ
- Daamas, Mustafa (2008). **Modern Educational Assessment Strategies and Tools. First Edition, Dar Ghaida for Publishing and Distribution**, Amman, Jordan.
- Different years in a problem-**based learning environment, Instructional Science, 39(2), 171-188.**
- Griffith, B. & Frieden, G. (2000). **Facilitating reflective thinking in counselor education.** Counselor Education and Supervision, 40(2), 80.

- *Holzman, S. (2004).* ***Thinking maps****:* strategy-Based learning for English language learner and others, annual administrator conference 13th closing the achievement Gap for education learnier students Sonoma county office of education, California department of education. [On- Line, retrirved on (29/02/ 2013) **available on**: httb: // www.scoe.org/ aiming high /docs/AH_maps.pdf.
- Jamal, Mohamed Jihad (2005). **Mental processes and thinking skills**, 1, Ain: University Book publishers.
- Jassem, Batoul & Khalil, Mohammed. (2011) The impact of a proposed technical program in the light of the scientific miracle in Quran on the contemplative thinking in general sciences among the undergraduate students. **Journal of the Faculty of Education**, 22 (10), 402-366
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. **Teaching and Teacher Education,** 18, 73-8*5.*
- Khawaldeh, Akram Saleh Mahmoud (2012). **Linguistic assessment in writing, and contemplative thinking.** Dar Al Hamed for Publishing and Distribution, Amman.
- *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*
- *Krause, K. L. (2004).* **Reflective teaching, educational psychology for learning and teaching,** *13, 1-44, Nielson Australia Pty Ltd. Retrieved , http://66.102.1.104/-*
- Lee, H. (2005). Understanding and assessing preservice teacher's reflective thinking. **Teaching and Teacher Education**, *21, 699 – 715*
- Lisa, Angelique(2013) A comparison of students' reflective thinking across
- Mahardale, J., Neville, R., Jais, N. &Chan, C. (2007). ***Reflective thinking in a*** **problem based English programmde:** A study on the development of thinking in elementary students. retrieved on 30/10/2010 from www.pbl2008.com/pdf/0048.pdf
- Masoudi, Mohammed Hamid,& Lami, Salah Khalifa (2013), **Methods of teaching social subjects**, Dar Safa, Amman.
- Milner, H. (2003). "**Teacher reflection and race in cultural context**: History.Meanings. Methods in teaching".Theory into practice.42 (3). 173.

- Mohammed, Khaled Abdul Latif (2011).Techniques of Teaching and Learning Social Studies in the Information era and Communication Revolution, Al Warraq Press, Amman.
- Mohammed, Zubaida (2009) Interaction between thinking maps and some methods of learning and its impact in the development of achievement , reflective thinking and decision-making among students in the ninth grade in science subject, Egypt, **Studies in the curriculum and teaching methods**, (145), 182-236.
- Norton, J. (1997). "Locus of control and reflective thinking in preservice teacher". **Education.** 117 (3). 401.
- Obaid, William and Afaneh, Ezzo,(2003). **Thinking and Curriculum. Al Falah Library for Publishing and Distribution,** Beirut.
- Phan, H. (2008). Achievement goals, the classroom environment, and reflective thinking: A conceptual framework. **Electronic Journal of Research in Education Psychology**, 6 (3), 571 – 602.
- Phan, Huy Phuong (2009): **Exploring Students' Reflective Thinking Practice, Deep Processing Strategies, Effort, and Achievement Goal Orientations**. Educational Psychology, v29, n3, p297-313 May 2009.
- Qatami, Nayefeh (2001). **Teaching ways of thinking among elementary school students, Amman, Dar Al Fikr for Printing and Publishing, Jordan**.
- Qatawi, Mohammed (2007). **Methods of teaching social studies**. Dar El Fikr, Amman.
- Qatrawi, Abdulaziz (2010). **The impact of using strategy of similarities in the development of science proces, and reflective thinking skills in science among eighth grade students**. Unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza.
- Qutayt, Ghassan Yousef (2011**) computarizing teaching**. Dar Al Thaqafa, Amman.
- Rifai, Najib Abdullah (2006). **Maps of the mind Step by Step**, Kuwait: maharat for Consulting and Training.
- Ryan, Mohammed Hashim. (2012**) Thinking skills and Promptitude, and teaching methods, Al Falah Library for Publishing and Distribution**, Kuwait.
- Saadah, Jawdat (2003). **Teaching Thinking Skills and Hundreds of Applied Examples, Amman: Dar Al Shorouk Publishing and Distribution**.

- Sabitan, Fathi Diab (2010**). Student' Poor Achievement** (Causes and Solutions), Janadriyah, Amman.
- Shaheen, Abdel Hamid Hassan (2011**). Teaching and learning advanced strategies, and patterns,** Alexandria University, Egypt.
- Shdifat, Mahmood (2007). **The impact of a training program based on the Quranic stories in the development of the contemplative thinking among eighth grade students. Unpublished PhD thesis**, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- Tala, Azhar, Abdel Moneim (2013). The function of brain hemispheres using mental maps in developing historical thinking skills and the tendency towards material for middle school students, **Journal of Reading and Knowledge,** Egypt, (136), (3).
- Tashman, Ghazi and Al - Khuraisha, Saud & Al - Masa'id, Mufidi & Al Muqtesq, Muhammad (2012),The impact of using multiple intelligences strategy and concept maps strategy in the development of reflective thinking in Arab World geography among teacher students at Al Isra University in Jordan. **Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies,** 20 (1), 243 - 281
- Yost, D. & Sentner, S. (2000).An Examination of the Construct of Critical Reflective: Implication for Teacher Education Programming in the 21st Century**. Journal of Teacher Education. 1(1), 39-50.**
- Zubaidi, Sabah Hassan (2014). **Curricula of Social studies Subjects and Methods of Teaching**, Dar Al-Maajah, Amman.