



الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية الخاصة

فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية الخاصة

إعداد الطالبة

غادة أمين يوسف

المشرف المشارك

د. بسماء آدم

الأستاذة المساعدة في قسم علم النفس

إشراف

أ.د. مها زحلوق

الأستاذة في قسم التربية الخاصة

2022 م

نوقشت أطروحة الطالبة غادة أمين يوسف

بعنوان

فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية

مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً

وأجيزت يوم الأربعاء الواقع في ٢٧/٤/٢٠٢٢ من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
الأستاذة الدكتورة مها زحلق	عضواً مشرفاً	
الأستاذ الدكتور غسان أبو فخر	عضواً	
الأستاذ الدكتور حليم أسمر	عضواً	
الدكتورة رجاء عواد	عضواً	
الدكتور مروان الأحمد	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الأطروحة صالحة لمنح درجة الدكتوراة في التربية الخاصة.

شكر وتقدير

لا يسعني في هذا المقام وقد أنعم الله عز وجل عليّ بإتمام هذه الدراسة إلا أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير للأستاذة الدكتورة مها زحلق المشرفة على هذه الدراسة التي أمدتني بالرعاية والاهتمام الكبيرين، فكان لملاحظاتها وإرشاداتها الأثر الكبير في تقويم هذه الدراسة وتصحيحها.

كما أشكر الدكتورة بسماء آدم المشرف المشارك التي لم تبخل علي بوقتها وعلمها وبملاحظاتها القيمة التي أغنت الدراسة.

وكذلك أتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان للأستاذة الأفاضل السادة أعضاء لجنة الحكم على الرسالة، لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة وتحمل عناء قراءتها من أجل تقويمها وخروجها بالشكل الأمثل.

كما أقدم شكري وامتناني إلى الأساتذة الذين قاموا بتحكيم أدوات الدراسة لما تفضلوا به من توصيات واقتراحات.

وأتوجه بجزيل الشكر والتقدير إلى مدير مدرسة الباسل للمتفوقين ومديرة مدرسة نذير نبعة للمتفوقين ومدرسة اللغة العربية في محافظة مدينة دمشق لما أظهروه من تعاون جزاهم الله كل الخير.

وَأَجْزِي خالص شكري وعرفاني إلى كل من قدم لي يد العون والمساعدة لإتمام هذه الدراسة.

الإهداء...

إلى مروحي والديّ اللذين غادرا سوياً تاركين حرقّة في القلب... دعواتهما
وكلمات تشجيعهما لا تفارق مخيلتي... على مروحيهما الرحمة والسلام.
إلى نزوجي سندي ومرفيق دربي...
إلى أولادي ثمرات حياتي...
إلى كل الذين لا يدخرون جهداً لتطوير وطننا الحبيب وانزدهامره...

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	العنوان
أ	شكرو تقدير
ب	الإهداء
ج	فهرس المحتويات
ز	فهرس الجداول
ح	فهرس الأشكال
ح	فهرس المخططات
ط	فهرس الملاحق
1	الفصل الأول: التعريف بموضوع الدراسة
2	أولاً: مقدمة الدراسة
5	ثانياً: مشكلة الدراسة
7	ثالثاً: فرضيات الدراسة
8	رابعاً: أهمية الدراسة
10	خامساً: أهداف الدراسة
10	سادساً: مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية
15	سابعاً: حدود الدراسة
16	الفصل الثاني: الإطار النظري
17	تمهيد
17	المحور الأول: التفوق العقلي
17	أولاً: تعريف التفوق العقلي
21	ثانياً: النظريات المفسرة للتفوق
25	ثالثاً: خصائص المتفوقين عقلياً وسماتهم
28	رابعاً: وسائل الكشف عن المتفوقين عقلياً
34	خامساً: العوامل المؤثرة في التفوق العقلي
39	سادساً: استراتيجيات الرعاية التربوية للمتفوقين عقلياً
45	سابعاً: أهداف رعاية المتفوقين عقلياً
46	المحور الثاني: التفكير التأملي
46	أولاً: التفكير
46	1-1 تعريف التفكير
47	2-1 أنماط التفكير

48	3-1 مفهوم مهارات التفكير
49	4-1 مستويات مهارات التفكير
49	ثانياً: التفكير التأملي
50	1-2 تعريف التفكير التأملي
53	2-2 نظريات في التفكير التأملي
59	3-2 مراحل التفكير التأملي وخطواته
61	4-2 مهارات التفكير التأملي
63	5-2 خصائص التفكير التأملي
64	6-2 أهمية التفكير التأملي
64	7-2 موضع التفكير التأملي من أنماط التفكير الأخرى
66	معوقات تعليم التفكير التأملي
68	المحور الثالث: استراتيجيات ما وراء المعرفة
68	أولاً: نشأة مفهوم ما وراء المعرفة
68	ثانياً: تعريفات ما وراء المعرفة
70	ثالثاً: تصنيفات ما وراء المعرفة
74	رابعاً: الفرق بين ما وراء المعرفة وبعض المفاهيم المرتبطة
75	خامساً: تعريف استراتيجيات ما وراء المعرفة
77	سادساً: أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة
78	استراتيجيات ما وراء المعرفة المعتمدة في الدراسة
78	أولاً: استراتيجية التساؤل الذاتي
79	1-1 تعريف استراتيجية التساؤل الذاتي
80	2-1 أهداف استراتيجية التساؤل الذاتي
81	3-1 خصائص استراتيجية التساؤل الذاتي
81	4-1 أهمية استراتيجية التساؤل الذاتي
82	5-1 خطوات استراتيجية التساؤل الذاتي
84	ثانياً: استراتيجية التفكير بصوت مرتفع
84	1-2 مفهوم استراتيجية التفكير بصوت مرتفع
85	2-2 خصائص استراتيجية التفكير بصوت مرتفع
86	3-2 خطوات استراتيجية التفكير بصوت مرتفع
88	4-2 أهمية استراتيجية التفكير بصوت مرتفع
89	ثالثاً: استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة " ويتلي "

89	1-3 تعريف استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة " ويتلي "
91	2-3 خصائص استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة " ويتلي "
92	3-3 مبادئ استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة " ويتلي "
92	4-3 مراحل استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة " ويتلي "
94	5-3 أهمية استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة " ويتلي "
94	رابعاً: استراتيجية الحوار والمناقشة
95	1-4 تعريف استراتيجية الحوار والمناقشة
97	2-4 أهداف استراتيجية الحوار والمناقشة
97	3-4 خطوات استراتيجية الحوار والمناقشة
98	4-4 مزايا استراتيجية الحوار والمناقشة
98	5-4 عيوب استراتيجية الحوار والمناقشة
99	مسوغات اختيار الدراسة الحالية للاستراتيجيات المقترحة
99	أوجه الاستفادة من الإطار النظري
101	الفصل الثالث: دراسات سابقة
102	تمهيد
102	المحور الأول: الدراسات التي تناولت التفكير التأملي
124	المحور الثاني: الدراسات التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة والاستراتيجيات المعتمدة في الدراسة.
150	تعقيب على الدراسات السابقة
155	الفصل الرابع: منهج الدراسة وإجراءاتها
156	تمهيد
156	أولاً: منهج الدراسة
156	ثانياً: متغيرات الدراسة
157	ثالثاً: مجتمع الدراسة وعينتها
159	رابعاً: أدوات الدراسة
159	1- قائمة لمهارات التفكير التأملي المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي في منهاج اللغة العربية
160	2- اختبار مهارات التفكير التأملي
169	3- البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التفكير التأملي
178	خامساً: إجراءات تنفيذ الدراسة
179	سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة
181	الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومناقشتها

182	مقدمة
182	أولاً: تحليل نتائج الدراسة
192	ثانياً: مناقشة النتائج
197	ثالثاً: التوصيات والمقترحات
198	ملخص الدراسة باللغة العربية
200	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية
202	قائمة المراجع
202	قائمة المراجع العربية
224	قائمة المراجع الأجنبية
232	الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	دلالة الجدول	رقم الصفحة
1	أنواع التفكير	48
2	توزع العينتين (التجريبية – الضابطة) وفق متغير الجنس	157
3	المجتمع الأصلي للطلبة المتفوقين في الصف الأول الثانوي بمدرسى (الباسل ونذير نبعة) للمتفوقين في محافظة مدينة دمشق	158
4	نتائج اختبار (T- Test) للدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين (الضابطة والتجريبية) المتفوقين عقلياً في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير التأملية	158
5	أبعاد اختبار مهارات التفكير التأملية وعدد فقرات كل بعد من أبعاده، وأرقامها	165
6	معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير التأملية	166
7	معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه لاختبار مهارات التفكير التأملية	167
8	الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا	168
9	معاملات ثبات اختبار مهارات التفكير التأملية بطرائق كودر ريتشارسون والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق	169
10	مكونات البرنامج التدريبي	175
11	نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين (الضابطة والتجريبية) المتفوقين عقلياً في التطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملية بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية	182
12	نتائج اختبار (T- Test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلبة المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملية بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية	184
13	معيار حجم الأثر	186
14	نتائج اختبار (T- Test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلبة المتفوقين عقلياً في المجموعة (الضابطة) في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملية بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية	187
15	نتائج اختبار (T- Test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلبة المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) في التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار مهارات التفكير التأملية بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية	189
16	نتائج اختبار (T- Test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملية بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية	190

فهرس الأشكال

الرقم	دلالة الشكل	رقم الصفحة
1	أنماط الشخصية وسماتها المعتادة المندرجة تحتها كما تصورها أيزنك	59

فهرس المخططات

الرقم	عنوان المخطط	رقم الصفحة
1	المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعتين (الضابطة والتجريبية) المتفوقين عقلياً في التطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية	184
2	المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية	186
3	المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة المتفوقين عقلياً في المجموعة (الضابطة) في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية	188
4	المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) في التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية	190
5	المتوسطات الحسابية لدرجات الذكور والإناث المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية	192

فهرس الملاحق

الصفحة	الملحق	الرقم
233	أسماء السادة المحكمين لقائمة مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج اللغة العربية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي .	1
234	أسماء السادة المحكمين لاختبار مهارات التفكير التأملي والبرنامج التدريبي	2
235	قائمة مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج اللغة العربية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.	3
238	اختبار مهارات التفكير التأملي.	4
249	البرنامج التدريبي.	5
338	كتاب وزارة التربية لمدارس المتفوقين في محافظة مدينة دمشق لتسهيل مهمة تطبيق أدوات الدراسة.	6
339	شهادة تطبيق أدوات الدراسة.	7
340	شهادة تدقيق الرسالة لغوياً	8

الفصل الأول

التعريف بمشكلة الدراسة

أولاً: مقدمة الدراسة.

ثانياً: مشكلة الدراسة.

ثالثاً: فرضيات الدراسة.

رابعاً: أهمية الدراسة.

خامساً: أهداف الدراسة.

سادساً: مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية.

سابعاً: حدود الدراسة.

الفصل الأول

التعريف بمشكلة الدراسة

أولاً- مقدّمة الدراسة:

في عالم سريع التغير والتبدل تتحكم فيه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتتعدّد فيه المشكلات في مختلف مجالات الحياة، فإنّ أهمية المعرفة، بحد ذاتها، لم تعد تشكّل الغاية الأولى في العملية التربوية والتعليمية، وإنّما باتت تتحدد قيمتها في مدى إسهامها في حل المشكلات المختلفة التي تواجه الفرد ومجتمعه من طرف، والقدرة على تطوير هذه المشكلات من طرف آخر، وهذا الأمر يضع أمتنا أمام تحدٍ كبير لمواجهة هذا التطور، وذلك عن طريق توفير الرعاية الشاملة لأبنائنا المتفوقين، وتقديم البرامج التعليمية المتكاملة والمتوازنة التي تعمل على إعداد نخبة متميزة من الشباب الواعد الذي يُسهم في دفع عجلة التقدم والتنمية، ومواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، حيث إنّ المتفوقين هم عدة كل أمة ويقع على عاتقهم الدور الأكبر في تحمّل المهام الجسام، ولهذا لا بد من تقديم الرعاية والعناية لهم تأكيداً أنّ الثروة البشرية هي أفضل وأعم فائدة من جميع الثروات المادية الأخرى إذا ما ارتقى إعدادها وأحسن استثمارها.

والمدرسة كإحدى الوسائط التربوية الهامة التي تُعدّ الطلبة للحياة في عصر التدفق العلمي والمعرفي والتطور المذهل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مطلوبة اليوم، أكثر من أي وقت مضى، بمهمة تطوير قدرات الطلبة، سواء أكانوا من الطلبة المتفوقين أم العاديين، لمواكبة تطورات هذا العصر وتبدلاته وتحولاته، ومن أجل النجاح في مهنة المستقبل، لا سيما وأنّ التعليم في مدارسنا لا يزال في معظمه يركز على الذاكرة دون غيرها من قوى العقل وقدراته، وعلى حشو أذهان الطلبة بقدر هائل من المعلومات والمعارف بوساطة التلقين والحشو، في عصر يحتاج فيه الطلبة إلى تنمية مهارات التفكير والتي تساعد في المواقف والمشكلات التي تواجههم للتوصل إلى حلول ذات مستويات عالية إذا ما قيسوا بالحلول الجاهزة وتؤدي إلى رفع مستوى الطلبة في حل المشكلات ومعرفة عواقب الأشياء وتوابعها (العتوم، وآخرون، 2007، 54).

وقد بات التفكير التأملي ضرورة في عصر المعلومات، إذ إنه يساعد الفرد على امتلاك الكثير من الخصائص والسمات التي تظهر بشكل إيجابي في أسلوب حياته، الأمر الذي يؤدي إلى اكتسابه الخبرات الجديدة والمعارف المتعددة (الرشيدى، 2015، 235)، كما أن التفكير التأملي هو عادة لا تقدر بثمن بالنسبة للعقل، فهو يقلل من التعب والإجهاد الفكري، ويحسن التعلم، ويساعد على صنع القرار، ويعزز الأداء، ويتيح للطلاب الانتقال من " ماذا في ذلك؟ " إلى "كيف يمكنني استخدام هذا في الحاضر والمستقبل؟"، كما يساعدهم على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى وبشكل يُسهّل عليهم استرجاعها مستقبلاً (Kovalik & Olsen, 2010, 4) للتفكير التأملي أهمية كبيرة في العملية التعليمية، فهو يساعد الطالب على تبصّر المواقف التعليمية، وتحديد نقاط القوة والضعف، وكشف المغالطات المنطقية في هذه المواقف واتخاذ القرار والإجراءات المناسبة بناء على الدراسة الواقعية للموقف التعليمي (الرفوع، 2017، 724).

ويتكون التفكير التأملي من مجموعة من الخطوات، ومن أهمها ملاحظة المشكلة وتأملها من جميع جوانبها، وكذلك دراسة المشكلة بطريقة منطقية ووصفها وصفاً مناسباً، والبحث عن العلاقات التي تبين الأسباب التي أدت إلى حدوث المشكلة والنتائج التي ترتبت عليها، إضافة إلى تفسير الجوانب المختلفة عن طريق الاستفادة من الجوانب المهمة المحيطة بالمشكلة، وأخيراً اقتراح الحلول المناسبة بناء على توقعات مدى منطقية المشكلة المدروسة (Schon, 1987, 44).

كما ويتضمن الكثير من المهارات والمكونات، ومن بينها: الرؤية البصرية، والاستنتاج، والكشف عن المغالطات، ووضع الحلول المقترحة، والتقييم والتقييد بالعلاقات المنطقية الصحيحة، واستخلاص النتائج والعبر (عفانه ، اللولو، 2002، 4).

هذا بالإضافة إلى أنّ التفكير التأملي يتطلب التأني والصبر، ثم ملاحظة المواقف الجديدة بكل مرونة، مع التركيز على الخبرات السابقة، ذات الصلة المباشرة بالموضوع، ثم العمل على توليد معلومات ومعارف عدّة ومفيدة ومتنوعة من ذلك الموقف الجديد (Tan & Goh, 2008, 32).

ويؤكد التربويون وعلماء التفكير على أهمية تعليم التفكير اليوم، وعلى أنه قد أصبح الآن من أهم التوجهات التربوية المعاصرة، والتي تتطلب من الطالب التفاعل مع مشكلات حياته سواء أكانت شخصية أو علمية أو اجتماعية، ومتغيرات عصره، والمستجدات المتلاحقة والمتسارعة، وليصبح أكثر قدرة على تحليل المواقف واتخاذ القرارات. كما أصبح جوهر عمليات التربية اليوم تعليم الطلبة كيف يفكرون وكيف يتعلمون بطريقة فعالة ومجدية تجنبهم الكثير من مزالق التفكير وتدريبهم على استراتيجياته، ولعل من أهم هذه الاستراتيجيات استراتيجيات ما وراء المعرفة والتي

تدور حول وعي الفرد بما يقوم به من مهارات وعمليات في أثناء التفكير وبغية تحسين الذاكرة ومراقبة عمليات التعلم وضبطها.

ولقد حظي موضوع التفكير في التفكير أو التفكير ما وراء المعرفي Metacognition باهتمام ملحوظ في السنوات الأخيرة الماضية بكونه طريقة جديدة في تدريس التفكير، فالمفكر الجيد لا بد له من استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهذا يتطلب منا كمعلمين ومربين مساعدة الطلبة على أن يتعلموا كيف يفكرون في تفكيرهم، وفي تفكير الآخرين أيضاً ولكي يُحسّنَ تعلّمهم وتعليمهم.

وتعليم التفكير هو أحد المجالات المهمة في تكوين شخصية الفرد، وهو بمنزلة تزويد الفرد بالأدوات التي يحتاجها ليتمكن من التعامل بفاعلية واقتدار مع متطلبات هذا العصر، ولهذا لا بد من إعادة النظر في المناهج والأساليب التدريسية المستخدمة، للتأكد من مواكبتها لما يستجد من تطورات واتجاهات معاصرة، والتي تُجمعُ على تعليم التفكير وربط ما يتم تعليمه وتعلمه بالحياة، ويمكن القول إنّ الانتقال من نموذج التعلم التقليدي إلى نموذج التعلم الذي يركز على تنمية مهارات التفكير عملية ليست سهلة ولكنها ممكنة.

ويتضح مما تقدم بأنّ تعليم التفكير اليوم قد أصبح حاجة ملحة أكثر من أي وقت مضى، حيث إنّ العالم قد أصبح أكثر تعقيداً نتيجة للتحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مختلف ميادين التطور والحياة، وربما يكون النجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها وتوظيفها، ولعلّ من أهم أنواع التفكير الذي يسعى التربويون الآن لتنميته لدى الطلبة التفكير التأملي، فالعلم في كل لحظة يتغير ويتبدل، وفي هذا ما يستدعي تنمية مهارات التفكير بأنواعه المختلفة لدى الطلبة ولاسيما التفكير التأملي ليتمكنوا من التكيف مع التطورات المحيطة وحل المشكلات التي تعترضهم.

وقد أوصى الكثير من المؤتمرات العربية والعالمية بضرورة تعليم التفكير بأنواعه المختلفة وبينها التفكير التأملي، ومن بين هذه المؤتمرات المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم في الوطن العربي المنعقد في دمشق في العام 2000 تحت شعار " نماذج مختارة لمدرسة المستقبل " (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2000، 48)، ومؤتمرهم الخامس المنعقد في القاهرة في العام 2006 تحت شعار " التربية المبكرة للطفل العربي في عالم متغير " (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2006)، وكذلك مؤتمرهم السادس الذي عُقد في الرياض في العام 2008 تحت شعار "تربية الموهوبين خيار المنافسة الأمتل"، والمؤتمر الدولي الثاني للموهوبين الذي انعقد في الإمارات في العام 2015 تحت شعار "نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين"، والمؤتمر

العلمي الثالث عشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين الذي عُقد في القاهرة في العام 2019 تحت شعار "نحو رؤية عالمية لرعاية الموهوبين" وغيرها.

كما أوصى الكثير من الدراسات والأبحاث بإجراء المزيد من الدراسات حول برامج تعليم التفكير والتأكد من فاعليتها في تنمية التفكير بعامة والتفكير التأملي بخاصة ومن هذه الدراسات دراسة كل من (الفار، 2011)، (الحارثي، 2011)، (الجدبة، 2012)، (أحمد، 2013)، (الفراء، 2016)، (بني عيسى، 2018).

ولأهمية فئة المتفوقين، وأهمية استثمار ما لديهم من طاقات وإمكانات، والحاجة الماسة لتعليم التفكير التأملي لمواكبة متطلبات هذا العصر وتحدياته ومستجداته، وقلة الدراسات في هذا المجال في البيئة العربية عموماً والبيئة المحلية خصوصاً، نشأت فكرة هذه الدراسة، والتي تحاول التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً.

ثانياً- مشكلة الدراسة:

تؤكد سياسة التعليم في سورية ضمن أهدافها العامة ضرورة الاهتمام بالمتفوقين والموهوبين، وتوفير كافة السبل لرعايتهم والعناية بهم، وتهيئة جميع وسائل البحث العلمي التي تساعد على إبراز مواهبهم وإمكاناتهم غير العادية.

وعلى الرغم من ذلك إلا أن هذه الأهداف لم تتحقق بالشكل المطلوب، ولم يعط المتفوق بعد الفرصة الكافية لإظهار جميع مواهبه وقدراته وإمكاناته، وربما يعود السبب في ذلك إلى غياب الاهتمام الفعلي بتعليم التفكير في المناهج الدراسية وطرائق التدريس المستخدمة، إذ إن الطرائق التقليدية، التي تعتمد على ضخ المعلومات إلى عقول الطلبة عن طريق التلقين والحشو، لا تزال في معظم الحالات هي المسيطرة على العملية التعليمية، الأمر الذي جعل مخرجاتها التعليمية قاصرة عن مواكبة متطلبات هذا العصر، ومواجهة تحدياته ومشكلاته ومتغيراته بفاعلية واقتدار، وهذا ما تؤكد فرج (2003) وذلك حين أشارت إلى أن منظوماتنا التربوية في المنطقة العربية، وبشكلها الحالي، لا تزال لا تشجع كثيراً على التفكير ولا تزال تنقسم بعدد من جوانب القصور وبينها: النقل، والتقليد، والجمود، والاعتماد بدرجة كبيرة على ثقافة الذاكرة بدلاً من ثقافة النقد والإبداع والتأمل (زحلق، أبو فخر، 2010، 40).

والتفكير التأملي كأحد أنماط التفكير قد أصبح ضرورة ملحة في عصرنا الحالي، ويشكل جانباً مهماً في حياة الطلبة وذلك لما يمثله من أهمية بالغة في زرع الحكمة في البنية المعرفية، حيث إن الطلبة يتعرضون إلى أنواع مختلفة من المعلومات التي يتلقونها أو يحصلون عليها من

مصادر متعددة وكثيرة، وفي بعض الأحيان تتصف هذه المعلومات بالتناقض والتباين، الأمر الذي يتطلب من الطلبة تعلّم التفكير التأملي وممارسته.

وينطوي التفكير التأملي على مجموعة من السمات ولعل أهمها الدقة والمنهجية والتنظيم والوضوح، كما يتضمن القدرة على التلخيص، ومساعدة المتعلمين على تشكيل روابط بين أحداث الماضي والحاضر، وتخمين المستقبل في ضوء ما حدث بالفعل، ويتصف بالفاعلية الاجتماعية والتي يمكن أن تظهر في العلاقة ما بين المعلم والطالب والطلبة مع بعضهم بعضاً (Rodgers, 2002, 842-866).

وفي ظل ما تأكد من آثار إيجابية لتعليم التفكير عامة والتفكير التأملي خاصة فقد سارع الكثير من علماء التفكير والباحثين إلى اقتراح الكثير من الاستراتيجيات لتنمية التفكير والتدريب عليه، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجيات ما وراء المعرفة، فاستخدام الطلبة لمثل هذه الاستراتيجيات ما قد يزيد من وعيهم لما يدرسونه في موقف معين "وعى بالمهمة"، وبكيفية تعلمهم على النحو الأمثل "وعى بالاستراتيجية"، وإلى أي مدى علّموا "وعى بالأداء"، أي ما معناه نمو قدرة المتعلم على التفكير في الشيء الذي يتعلمونه، وتحكمهم في هذا التعلم (شهاب، 2000، 2).

ويرى دي بونو (De Bono) وهو الرائد في مجال التفكير بأن إقرار تعليم التفكير وإدراجه في النظام التعليمي يُعدّ ضرورة تربوية لا مفر منها، إذا ما أردنا أن نبني جيلاً مفكراً، كما ويرى بأن تعليم التفكير في المدارس هو ضرورة تربوية ملحة (De Bono, 1989, 40).

ويذكر "جروان" بأنّ تعليم مهارات التفكير والتعليم من أجل التفكير يرفعان من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية، ويجعل دور الطالب إيجابياً وفاعلاً ينعكس بصور متنوعة ومن بينها: تحسّن مستوى التحصيل، والنجاح في الاختبارات المدرسية، وتحقيق الأهداف التعليمية التي يتحمل المعلمون والمدارس مسؤوليتها، وتعود محصلة هذا كله بالنفع على المعلم والطالب والمجتمع، كما أن تعليم التفكير يعوّد الطالب على الاستقلالية في التفكير والمبادرة بالرأي كما أنه يُتيح للكثير من الطلبة الإبداع وتوظيف ما يتعلمونه في واقع الحياة (جروان، 1999، 63). إن الحاجة لتعليم التفكير وتنميته اليوم قد أصبحت أكثر إلحاحاً وأهمية، وهناك اهتمام عالمي متزايد بموضوع التفكير، وقد تمثل هذا الاهتمام بوجود الكثير من البرامج والدورات التدريبية وورش العمل التي تُقدّم لكافة المستويات التعليمية والتي تهدف إلى تنمية وتطوير مهارات التفكير بعامة، وتطوير مهارات التفكير العليا بخاصة، حيث نقف المناهج الدراسية العادية لمثل هذه المهارات.

ومن خلال مراجعة الباحثة للدراسات والأبحاث التي تناولت تعليم التفكير في البيئة العربية عموماً والمحلية خصوصاً وجدت قلة في البرامج التي تزود الطلبة باستراتيجيات وطرائق وأدوات تمكّنهم من تنمية التفكير التأملي وتحفيزه لديهم.

ولأهمية رعاية المتفوقين، والحاجة الماسة لتعليم التفكير الذي بات مطلباً ملحاً في عصرنا الحالي لا بد من تزويد الطلبة بالبرامج التي تعمل على تنميته وتعليمه والتدريب عليه، ولأن التفكير التأملي هو أمر بالغ الأهمية إذ إنه يحقق المنفعة الذاتية للفرد والمنفعة المجتمعية العامة، وقد أصبح ضرورة ملحة ومطلباً حضارياً للتكيف مع متطلبات هذا العصر ومواجهة تحدياته ومشكلاته، انبثقت مشكلة الدراسة الحالية التي تحاول الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، والتي يمكن بلورتها وتحديدتها في الأسئلة الآتية:

- 1- ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً؟
 - 2- ما مدى استمرار فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً بعد التوقف مدة شهر على تنفيذه؟
 - 3- ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً بحسب متغير الجنس (الذكور، الإناث)؟
- ثالثاً- فرضيات الدراسة:

قامت الدراسة على الفرضية العلمية الآتية: البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة المصمم بطريقة تناسب الفئة المستهدفة (الطلبة المتفوقين عقلياً) يسهم في تنمية مهارات التفكير التأملي لديهم.

سَيُتَحَقَّقُ من مدى صحتها بواسطة الإجابة عن الفرضيات الإحصائية الآتية، والتي تسعى هذه الدراسة إلى اختبارها عند مستوى الدلالة (0,05):

- 1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) المتفوقين عقلياً على اختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية له في التطبيق البعدي المباشر يعزى لتطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وتتفرع عن هذه الفرضية الفرضيتان الآتيتان:

1-1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطلاب المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملية للدرجة الكلية ولكل مهارة من مهاراته (الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة) يعزى لتطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة.

1-2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطلاب المتفوقين عقلياً في المجموعة (الضابطة) بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملية للدرجة الكلية ولكل مهارة من مهاراته (الرؤية البصرية "الملاحظة والتأمل"، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة).

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) على اختبار مهارات التفكير التأملية للدرجة الكلية ولكل مهارة من مهاراته (الرؤية البصرية "الملاحظة والتأمل"، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة) في التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث المتفوقين عقلياً طلبة (المجموعة التجريبية) على اختبار مهارات التفكير التأملية للدرجة الكلية ولكل مهارة من مهاراته (الرؤية البصرية "الملاحظة والتأمل"، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة) في التطبيق البعدي المباشر يعزى لتطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة.

رابعاً- أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية تعليم التفكير وتنميته في العصر الحالي، بكونه يعمل على صقل الشخصية؛ حيث إنَّ الفرد يحقق النجاح في حياته من خلال التروي في التفكير والتأمل في المعرفة وتنمية مختلف قدراته العقلية، كما أن امتلاك الطلبة للتفكير التأملية يجعلهم يمتازون بالكثير من الخصائص والصفات التي تظهر بشكل إيجابي في أسلوب حياتهم، الأمر الذي يمكنهم من اكتساب الخبرات الجديدة والمتجددة والمعارف المتعددة، وبكونه أحد الأهداف التربوية المعاصرة في القرن الحادي والعشرين، إضافة إلى ما تشكله مهارات التفكير التأملية من أهمية بالغة في حياة الطلاب عموماً، وفي المرحلة الثانوية خصوصاً، وسواء أكانوا من المتفوقين أم من العاديين، وتأتي هذه الدراسة في محاولة منها لخدمة فئة معينة من الطلبة التي يعول عليها الكثير من المهام الجسام وهي فئة الطلبة المتفوقين عقلياً؛ لتمكينهم من التأمل في المعرفة

وتوظيف ما يُتَعَلَّم في الحياة، الأمر الذي يساعد على الثقة بالنفس واحترام الذات، ومواجهة المشكلات المعاصرة بكفاءة واقتدار، وفي تحصينهم ضد التغيرات والتحديات التي تشهدها الألفية الثالثة في مختلف ميادين التطور والحياة، والكشف عن المغالطات في المعلومات التي يتلقونها_ إن وجدت_ والتي يحصلون عليها من مصادر كثيرة، ونظراً لما للمرحلة الثانوية من أهمية في صنع جيل المستقبل، وإعداده للحياة المنتجة، أو لمتابعة الدراسة على المستوى الجامعي وما بعده، وتكمن أهمية الدراسة من خلال الآتي:

1- أهمية فئة المتفوقين والتي يُعَوَّل عليها في مواجهة التحديات التي يفرضها عالمٌ سريع التغير؛ حيث يُعَدُّ المتفوقون عِدَّة الأمة ومستقبلها، وعلى عاتقهم يقع الدور الأكبر في عمليات التنمية والتطوير والاختراع والتجديد.

2- الاستجابة لما ينادي به التربويون في الوقت الحاضر، من مساندة الاتجاهات الحديثة والعلمية، عن طريق الاهتمام باستراتيجيات ما وراء المعرفة.

3- قد تلفت انتباه المعلمين للابتعاد عن التلقين، وتعليم الطلبة كيف يفكرون، ومحاولة التغلب على أوجه القصور في استراتيجيات التدريس المتبعة التي تركز على الحفظ بدلاً من المناقشة والحوار والقدرات العليا.

4- قد توجه الدراسة أنظار مسؤولي إعداد المناهج إلى أهمية التأكيد أكثر على العمليات التي تحفز على التفكير، ومهارات التفكير التأملي بدلاً من التركيز فقط على الجانب المعرفي.

5- تشكل استجابة للتوجهات المحلية للاهتمام بالتفكير بشكل عام، والتفكير التأملي ومهاراته في التدريس بشكل خاص، وتجريب استراتيجيات تعليمية، قد تؤدي إلى نتائج إيجابية في العملية التعليمية.

6- توجيه أنظار المعنيين والمتخصصين في تصميم البرامج وتطويرها إلى أهمية تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة عن طريق المنهاج وبالاعتماد على عدد من الأنشطة التي تتعلق بمثل هذا النوع من التفكير.

7- توجيه الأنظار إلى عقد دورات تدريبية للمعلمين من أجل تدريبهم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وفق أسس علمية لتنمية التفكير التأملي لدى الطلبة.

8- إمكانية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريب قدرات قد لا تكون مثار اهتمام لدى تعليم الطلبة بالطرائق التقليدية كالقدرة على التأمل والنقد، والإبداع، وحل المشكلة، واتخاذ القرار وغيرها.

9- قد يستفيد الباحثون والدارسون من نتائج الدراسة الحالية في إجراء أبحاث أخرى مشابهة ولشرائح عمرية مختلفة وسواء أكان ذلك على مستوى المدارس أو الجامعات أو حتى على مستوى الدراسات العليا.

10 - قلة الدراسات التي تناولت دراسة التفكير التأملي في البيئة العربية عموماً، والبيئة المحلية خصوصاً، وقد تكون الدراسة الحالية _ بحسب علم الباحثة _ هي الدراسة الأولى في البيئة المحلية التي تتناول مثل هذا الموضوع مع فئة المتفوقين.

خامساً- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

1- تصميم برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً.

2- قياس فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً.

3- التحقق من استمرار أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً بعد مرور شهر من انتهاء التطبيق.

4- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي بحسب متغير الجنس (الذكور، الإناث).

سادساً- مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

1- الفاعلية Effectiveness: "وهي مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة، ويُحدّد هذا الأثر بحساب الدلالة الإحصائية" (شحاته، النجار، 2003، 230).

وتُعرّف الفاعلية إجرائياً: بأنها درجة تحقيق هدف البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، وتقاس الفاعلية بالتغيرات الناجمة عن تطبيق البرنامج التدريبي، وذلك اعتماداً على الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي، عن طريق التحسّن في درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار التفكير التأملي وكذلك التتبعي.

2- الاستراتيجية: "مجموعة من الإجراءات التعليمية التعلمية المنظمة والمتسلسلة التي يتبعها كل من المعلم والتلميذ لتحقيق تعلم فعال، كما أنها مجموعة من الأحكام والخطوات التي تحوي في داخلها كثيراً من الأنشطة التعليمية التعلمية والتقنيات التي تساعد المعلم في بلوغ أهدافه (أبو جادو، نوفل، 2007، 259).

3- استراتيجيات ما وراء المعرفة Meta Cognition Strategies:

يعرّفها (Broyon, 2004, 40) بأنها: "سلسلة من الإجراءات التي يستخدمها الفرد للسيطرة على الأنشطة المعرفية، والتأكد من تحقيق الأهداف المرجوة، وهذه الإجراءات تساعد على تنظيم عملية التعلم ومراقبتها، وتشمل التخطيط ومراقبة الأنشطة المعرفية، والتأكد من تحقيق أهداف هذه الأنشطة".

ويعرّفها (جروان، 2002، 244) بأنها: مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية التي تُستخدم قبل التعلم وفي أثناءه وبعده للقيام بعمليات ما وراء المعرفة.

ويعرّفها (عبد السلام، 2001، 96) بأنها: مجموعة من الإجراءات التي تتعلق بتأمل المتعلم في عملياته العقلية، وتوظيفها في الظروف المناسبة، ومراجعة درجة نجاحه.

وتُعرّف استراتيجيات ما وراء المعرفة إجرائياً بأنها: عمليات التفكير التي يقوم بها الطلبة بمساعدة المدرس وتوجيهاته وإرشاداته، والتي تجعلهم على وعي بسلوكهم المعرفي في أثناء المهمة التعليمية، وذلك عن طريق وعيهم بالهدف من هذه المهمة قبل التعلم وفي أثناء التعلم وبعده لتذكّر المعلومات، وفهمها، والتخطيط لذلك، وباستخدام استراتيجيات (التفكير بصوت مرتفع_ التساؤل الذاتي_ التعليم المتمركز حول المشكلة "ويتلي" _ الحوار والمناقشة).

وفيما يأتي توضيح لكل استراتيجية من هذه الاستراتيجيات الأربع المُعتمَدة في الدراسة الحالية:

أ- استراتيجية التفكير بصوت مرتفع Thinking Aloud Strategy:

عرّفها كل من (سعيدة، سالم، 2012، 698) بأنها: "الحديث الذاتي المعلن(المسموع) الذي يعبر فيه الفرد عن أفكاره الحالية، والمعالجة في أثناء الموقف، والذي يستكشف به الفرد، ويوجه أداؤه الخارجية وعملياته الداخلية.

وتُعرّف إجرائياً بأنها: " العملية التي يتحدث بها الطالب بصوت مرتفع عن كل المعلومات والأفكار التي تحدث عند أداء المهمة الموكلة إليه، ويمكن تنفيذها بشكل إفرادي أو ثنائي أو بمجموعات".

ب- استراتيجية التساؤل الذاتي Self-Questioning Strategy:

عرّفها كلٌّ من (الجندي، صادق، 2001، 379) بأنها: "وضع مجموعة من الأسئلة يمكن للطلاب أن يسألها لنفسه في أثناء معالجة المعلومات والتعامل معها، وهذه الأسئلة يمكن تقسيمها إلى عدة مراحل تبعاً لمكان استخدامها في التعلم (قبل وفي أثناء وبعد التعلم) وهي بذلك تساعد على زيادة الوعي بعمليات التفكير لدى الطلبة.

وعرّفها (Coyne, 2007, 85) بأنها: عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الطلاب قبل عملية القراءة أو في أثنائها أو بعدها، وهذه التساؤلات تستدعي تكامل المعلومات، وتفكير الطلاب في عملية القراءة، وتتطلب إجاباتهم عن هذه التساؤلات.

أما (إبراهيم، 2009، 70) فقد عرّفها بأنها: مجموعة من الأسئلة التي يطرحها المتعلم على نفسه لزيادة فهم الموضوع المدروس قبل دراسته وفي أثنائها وبعدها، وذلك بالاستعانة بقائمة رؤوس مجموعة من الأسئلة يُعدّها المعلم؛ ليسترشد بها الطالب وينسج على نمطها بعض الأسئلة التي تُعينه على فهم الموضوع.

وتُعرّفها الباحثة إجرائياً: بأنها مجموعة من الأسئلة يوجهها الطالب لنفسه بالاستعانة بقائمة رؤوس مجموعة من الأسئلة قامت الباحثة بإعدادها في البرنامج التدريبي المُعدّ من قبلها ليسترشد بها الطالب وينسج على نمطها أسئلة قبل الموضوع المدروس وفي أثنائه وبعده ؛ بحيث تساعد هذه الأسئلة على تنمية مهارات التفكير التأملي.

ج- استراتيجية التعلّم المتمركز حول المشكلة "ويتلي" Problem Centered Learning :Strategy

ويعرّفها ويتلي (Weatley) بأنها: نوع من التعلّم يساعد التلاميذ على فهم ما يتعلمونه وبناء معنى له، وينمي لديهم الثقة في قدراتهم على حل المشكلات، ويرى بأن المتعلمين يكونون مفاهيم ذات معنى عن طريق مشكلات تُقدّم لهم، فيعملون تعاونياً في مجموعات مع بعضهم بعضاً لوضع الحلول المناسبة (زيتون، 2007، 287).

وتُعرّفها الباحثة إجرائياً: بأنها استراتيجية يُقسّم فيها الطلاب إلى مجموعات، يطرح عليهم مهمات تعليمية على شكل مشكلات تتحدى تفكيرهم في الموضوعات التي اختيرت من ضمن منهاجهم الدراسي (اللغة العربية)، ويُطلب منهم التعاون في إيجاد الحلول المناسبة، ثم التشارك في هذه الحلول على مستوى الصف بأكمله.

د- استراتيجية الحوار والمناقشة Discussion and Dialogue Strategy

يُعرّفها (إسماعيل، 2013، 201) بأنها " تخطيط هادف وموجه للدرس، يقوم على الحوار وتبادل الرأي والأفكار بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة وأنفسهم، وتقوم على استعمال الأسئلة الموجهة، ومشاركة الطلبة مشاركة إيجابية في كل مراحل الدرس".

ويُعرّفها (أبو سعده، 2009، 80) بأنها " أسلوب تدريس مخطط يوظفه المعلم، يعتمد الحوار بين المعلم والتلميذ، أو بين التلميذ والتلميذ؛ لتوضيح طريقة أو استراتيجية تدريس، أو حل مشكلة، أو الوصول إلى استنتاجات، أو إبداء رأي، أو دمج معرفة جديدة في بنية التلميذ المعرفية".

وتُعرّفها الباحثة إجرائياً: بأنها الحوارات والمناقشات التي تُجرى بين الطلاب ضمن المجموعات في أثناء تنفيذ الأنشطة (المهام)، وعن طريق الحوار مع المجموعات الأخرى، وبين المدرسة والطلاب؛ لتحقيق فهم موضوع، أو فكرة، وتحليلهما، وتفسيرهما، وتقويمهما، أو حل مشكلة تُطرحُ بواسطة موضوع الدرس، حيث تُضاف معلومات، أو تُحذف، أو تُعدل، أو تُنقّد، ويكون الطالب محور العملية التعليمية، والمدرسة موجهة ومنظمة للسير في اتجاه الأهداف التعليمية المنشودة.

4- التفكير التأملي Reflective thinking:

عرّفه شون (Schon, 1987: 49) بأنه: "استقصاء ذهني نشط وواع ومتأن للفرد، حول معتقداته، وخبراته ومعارفه المفاهيمية والإجرائية، على ضوء الواقع الذي يعمل فيه، بما يمكنه من حل المشكلات العملية، وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، ويساعده ذلك المعنى في اشتقاق استدلالات لخبراته المرغوب تحقيقها مستقبلاً".

أما ويتلي (Dewey, 1961,93) فقد عرّفه بأنه: "تبصّر معرفي في الأعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج عن طريق تقييم العمليات التي يُتوصّل بها إلى تلك الإجراءات والقرارات والنواتج".

ويرى كل من (العتوم، الجراح، بشارة، 2009، 98) بأنه: التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه، ويحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعية.

ويُعرّف التفكير التأملي أيضاً بأنه: قدرة الطالب على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية بيقظة، وتحليلها بعمق وتأنٍ للوصول إلى اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب لتحقيق الأهداف المتوقعة منه (بركات، 2005، 108).

وتُعرّف الباحثة إجرائياً بأنه: النشاط العقلي الذي تُستخدم فيه الرموز والأحداث وتحديد نقاط القوة والضعف، والرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى الاستنتاجات، وإعطاء التفسيرات المقنعة، ووضع الحلول المقترحة وحتى يتم التوصل إلى النتائج في ضوء الخطط المرسومة، ويتم قياسه من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار مهارات التفكير التأملي المعدّ من قبل الباحثة.

5- المهارة Skill:

يقصد بالمهارة "عدة معان مرتبطة، منها: خصائص النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة، بحيث يؤدي بطريقة ملائمة، وعادة ما يكون لهذا النشاط وظيفة مفيدة. ومن معاني المهارة أيضاً الكفاءة والجودة في الأداء. وسواء استخدم المصطلح بهذا المعنى أو ذاك فإن المهارة تدل على السلوك المُتعلّم، أو المُكتسب الذي يتوافر له شرطان

جوهريان، أولهما: أن يكون موجهاً نحو إحراز هدف أو غرض معين، وثانيهما: أن يكون منظماً بحيث يؤدي إلى إحراز الهدف في أقصر وقت ممكن. وهذا السلوك المتعلم يجب أن يتوافر فيه خصائص السلوك الماهر" (أبو حطب، صادق، 1994، 330).

وتعرفها الباحثة بأنها: القدرة على القيام بأداء مهمة معينة بسرعة ودقة وإتقان.

6- مهارات التفكير التأملي Reflective Thinking Skills:

أ- الرؤية البصرية (الملاحظة والتأمل): وهي القدرة على عرض جوانب الموضوع، وتعريف مكوناته، سواء كان ذلك اعتماداً على طبيعة الموضوع، أو إعطاء رسم، أو شكل، يُبين مكوناته، بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً.

ب- الكشف عن المغالطات: وهي القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع، وذلك عن طريق تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية.

ج- الوصول إلى استنتاجات: وهي القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة، عن طريق رؤية مضمون الموضوع، والتوصل إلى نتائج مناسبة.

د- إعطاء تفسيرات مقنعة: وهي القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج، أو العلاقات الرابطة، وقد يكون هذا المعنى معتمداً على معلومات سابقة، أو على طبيعة الموضوع وخصائصه.

هـ- وضع حلول مقترحة: وهي القدرة على وضع خطوات منطقية، لحل الموضوع المطروح، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية، متوقعة للموضوع المطروح (عفانه، واللولو، 2002، 4).

وتعرف الباحثة هذه المهارات إجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار

مهارات التفكير التأملي المُعدّ للدراسة من قبل الباحثة في كل مهارة منها.

7- الطلاب المتفوقون Gifted Students:

المتفوقون هم الأشخاص _ وحيثما استخدم هذا المصطلح في مستوى ما قبل المدرسة أو المدرسة الابتدائية أو الثانوية _ الذين يحملون قدرات كامنة تقدم الدليل على مقدرات إنجاز عالية في ميادين عقلية وإبداعية ودراسية أو في مجالات القيادة أو في مجالات الفنون المعتمدة على البصر، وهم الذين يحتاجون للأسباب المذكورة أعلاه إلى خدمات أو فعاليات لا توفرها المدرسة العامة (زحلق، 2004، 45).

ويُعرف الطلاب المتفوقون إجرائياً: على أنهم طلبة الصف الأول الثانوي الملتحقون بمدارس

المتفوقين في محافظة مدينة دمشق، والذين قُبلوا فيها بناء على عدد من المعايير المعتمدة من

قبل وزارة التربية وبينها التحصيل الدراسي المرتفع، والذكاء المرتفع، وغيرها.

8- البرنامج التدريبي Training Program:

مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة التي تهدف إلى تطوير معارف واتجاهات المتدربين، وتساعدتهم على صقل مهاراتهم ورفع كفاءاتهم وتوجيه تفكيرهم وتحسين أدائهم في عملهم (الدّخيل، 2006، 12).

يُعرف البرنامج التدريبي إجرائياً في الدراسة الحالية: بأنه مجموعة من الموضوعات من منهاج اللغة العربية للصف الأول الثانوي (كمادة تدريبية)، والأنشطة العملية والخبرات المتنوعة المخطط لها القائمة على استراتيجيات ما وراء المعرفة تُقدّم في جلسات تدريبية؛ لكي تتدرب عليها عينة الدراسة طلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين في محافظة مدينة دمشق؛ وذلك لتنمية مهارات التفكير التأملي.

سابعاً- حدود الدراسة:

تهتم الدراسة الحالية بالكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً؛ لذا عند تعميم نتائج هذه الدراسة لابد من الأخذ بالحسبان المحددات الآتية:

1- الحدود البشرية: تألفت عينة الدراسة من (61) طالب وطالبة من الطلبة المتفوقين في الصف الأول الثانوي، وقد قُسموا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (31/ 14 ذكور - 17 إناث) طالباً وطالبة من مدرسة الباسل للمتفوقين، ومجموعة ضابطة (30/ 18 ذكور - 12 إناث) طالباً وطالبة من مدرسة نذير نبعة للمتفوقين.

2- الحدود المكانية: طُبِّقَت أدوات الدراسة في مدرستي (الباسل، نذير نبعة) للمتفوقين في محافظة مدينة دمشق.

3- الحدود الزمانية: طُبِّقَ البرنامج في الفصل الثاني من العام الدراسي (2019-2020)، من 1/12 - 3/ 19.

4- الحدود العلمية: تتمثل الحدود العلمية في استراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة في البرنامج التدريبي، وهي: (التساؤل الذاتي، التفكير بصوت مرتفع، المناقشة والحوار، استراتيجية ويتلي)، ودراسة فاعلية البرنامج التدريبي القائم على هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات التفكير التأملي وهي: (مهارة الرؤية البصرية "الملاحظة والتأمل"، مهارة الكشف عن المغالطات، مهارة الوصول إلى استنتاجات، مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، مهارة وضع حلول مقترحة)، وقياس هذه التنمية اعتماداً على اختبار لمهارات التفكير التأملي من إعداد الباحثة، وقد تضمن البرنامج التدريبي على موضوعات من مادة اللغة العربية للصف الأول الثانوي في الفصل الدراسي الثاني.

الفصل الثاني الإطار النظري

المحور الأول: التفوق العقلي

المحور الثاني: التفكير التأملي

المحور الثالث: استراتيجيات ما وراء المعرفة

الفصل الثاني

الإطار النظري

تمهيد:

تتناول الباحثة في هذا الفصل توصيفاً للإطار النظري للدراسة وذلك استناداً إلى ثلاثة محاور، يتناول كل محور منها وصفاً لإحدى المتغيرات التي وردت في الدراسة، وتوضيحاً للمفاهيم الحاكمة في هذا المجال؛ بكونها مسوغات تحدد الأطر الفكرية لإجراءات الدراسة وفروضها وأدواتها وعيناتها، ففي المحور الأول تتناول الباحثة مفهوم التفوق العقلي، وفي المحور الثاني تستعرض الباحثة مفهوم التفكير التأملي والنظريات التي تناولته، وخصائصه، ومهاراته، وعلاقته بأنواع التفكير الأخرى، وفي المحور الثالث تستعرض بعض مفاهيم ما وراء المعرفة، وبعض استراتيجياتها (استراتيجية التساؤل الذاتي، استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة "ويتلي"، استراتيجية الحوار والمناقشة، واستراتيجية التفكير بصوت مرتفع)، المعتمدة في الدراسة.

المحور الأول

التفوق العقلي

أولاً- تعريف التفوق العقلي:

لا يستطيع أحد القول بأنه يمكن استخدام مصطلحات مثل موهوب، متفوق، مبدع، متميز، ذكي بمعنى واحد، ومن الناحية اللغوية تكاد تتفق المعاجم العربية والإنجليزية على أن التفوق Giftedness يعدّ استعداداً فطرياً غير عادي لدى الفرد. بينما يردُّ مصطلح الموهبة Talent إما كمرادف في المعنى لمصطلح التفوق، وإما بمعنى قدرة موروثة أو مكتسبة سواء أكانت قدرة عقلية أم قدرة بدنية، أما من الناحية التربوية فإن الأمر يبدو أكثر تشعباً وتعقيداً. إلا أن مراجعة شاملة لما كُتب حول هذا الموضوع تكشف بوضوح عن عدم وجود تعريف عام مُتفق عليه بين الباحثين المهتمين بعلم نفس الموهبة والتفوق، ولقد اختلف الباحثون في تعريفهم للموهبة والتفوق واستخدموا مصطلحات متباينة للموهبة. ومع أن الموهبة هي أكثر المصطلحات استخداماً بين

الباحثين، إلا أن هناك مصطلحات أخرى تستخدم للدلالة على الفئة نفسها كمصطلح التفوق، والإبداع، والعبقرية، والتميز.

إن مشكلة تعريف الموهبة والتفوق تأتي من اختلاف الباحثين حول مجالات التفوق التي يعدونها مهمة في تحديد الموهبة. حيث ركّز بعضهم على التفوق في مجال القدرة العقلية العامة، وبعضهم على القدرات الخاصة، وبعضهم على التحصيل الأكاديمي والإبداع، وبعضهم على الخصائص وسمات الشخصية (القمش، 2011، 30).

ويذكر (الشخص، 1990، 46) أن مصطلح الموهبة يستخدم للإشارة إلى مجموعة من الأفراد الذين لديهم قدرات خاصة تؤهلهم للتفوق في مجالات معينة علمية (رياضيات، علوم)، أو أدبية (شعر، صحافة) أو فنية (رسم، موسيقى)، أو عملية (ميكانيكا، تجارة)، وليس بالضرورة تميزهم بمستوى مرتفع من حيث الذكاء أو التحصيل الدراسي بصورة ملحوظة بالنسبة لأقرانهم.

ويعرّف (الروسان، 1996، 125) الموهوب أو المتفوق بأنه: "ذلك الفرد الذي يُظهر أداءً متميزاً مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحد أو أكثر من القدرات الآتية:

- القدرة العقلية التي تزيد فيها نسب الذكاء على انحرافين معياريين موجبين عن المتوسط.
- القدرة الإبداعية العالية في أي مجال من مجالات الحياة.
- القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع التي تزيد على المتوسط بثلاثة انحرافات معيارية.
- القدرة على القيام بمهارات متميزة مثل المهارات الفنية أو الرياضية أو اللغوية.
- القدرة على المثابرة والالتزام والدافعية العالية، والمرونة، والأصالة في التفكير كسمات شخصية عقلية تميز الموهوب والمتفوق من غيره من العاديين".

وتضيف (زحلق، 1996، 97) أنه يوجد ثلاثة أشكال للتفوق هي:

1- الموهبة: وتظهر في مجال معين كأن نتحدث عن الموهوب في الموسيقى، وحين نستخدم هذا المصطلح فإننا نشير إلى أولئك الذين يظهرون مستوى أداء، أو لديهم استعداد خاص ومتميز في بعض المجالات التي تحتاج إلى قدرات خاصة مثل الرسم، الموسيقى، والتمثيل، والكتابة.

2- العبقرية: ويشير إلى أولئك الذين تبدو معرفتهم وقدراتهم غير محدودة، وإنجازاتهم فريدة من نوعها، وأنه نادراً ما يُستخدم، ولا يقف عند تخصص معين، بل قد يشمل أكثر من تخصص أو مجال كأن نقول فلان عبقر في الرياضيات أو نقول أنه عبقر في إلخ.

3- الإبداع: ويشير إلى أولئك الذين يظهرون نوعاً من أنواع السلوك التي تشتمل على الاستنباط، والتخطيط، والتأليف، والاختراع، والتصميم.

ويعرّف كلٌّ من هيوارد وأورلانسكي (Heward & Orlansky, 1980) الأطفال الموهوبين بأنهم: "نوعية متميزة من الأطفال يمتلكون قدرة فائقة على الأداء المرتفع في مجالات مختلفة كالمجال العقلي ومجال الابتكار، ومجال التحصيل الأكاديمي ومجال الفنون والقيادة الاجتماعية (سليمان، أحمد، 2001، 14).

ويُعدُّ تعريف جانبيه (Gagne) من التعريفات المعتمدة والداعمة للمدارس الراغبة في تحديد مفهوم التفوق والموهبة، ويرى أن الفرد يكون متفوقاً أو موهوباً عند امتلاكه قدرات استثنائية في مجال محدد من المجالات العقلية، أو الإبداعية، أو الاجتماعية، أو الحركية، وتعمل المحفزات الشخصية والبيئية على تطوير الموهبة والتفوق والوصول بصاحبها إلى مستويات غير عادية (Elder, 2013, 5).

ويقترح رنزولي (Rinzulli) أن الموهبة والتفوق هي حصيلة التفاعل بين ثلاث من الخصائص الآتية: قدرة عقلية عامة فوق المتوسط، مستوى عال من الالتزام في المهمة، ومستوى عال من الإبداع؛ فالطفل الموهوب أو المتفوق من وجهة نظره هو الذي يتمتع بمستوى قدرة عقلية عامة تظهر على شكل أداء متفوق في المدرسة كما تقيسها اختبارات التحصيل الدراسي، فضلاً عن أداء عال في اختبارات الذكاء، كما أن الطفل الموهوب يمتاز بخاصية الالتزام في المهمة تظهر على شكل المثابرة والإصرار على تحقيق الأهداف والدوافع والتحصيل. وأخيراً، فالطفل الموهوب والمتفوق يتصف بأن لديه إبداعاً يظهر على شكل أصالة في حل المشكلات وإنتاج ما هو جديد.

هذا وتجدر الإشارة إلى أن تلك الخصائص يجب أن تظهر كلها قبل الحكم على الطفل بأنه موهوب أو متفوق (القمش، 2011، 27).

كما اقترح تاننباوم (Tannenbaum) خمسة عوامل يرى أنها تُسهم في تحديد التفوق العقلي والموهبة، وهذه العوامل هي:

- القدرة العقلية العامة المرتفعة: التي تنم عن القدرة على التفكير المجرد، وتؤدي دوراً مهماً في مجال التحصيل الدراسي.
- القدرة الخاصة: التي تساعد الفرد على التفوق في أحد المجالات الأدبية، أو الرياضية، أو الأكاديمية، أو الفنية.
- العوامل غير المعرفية أو السمات الشخصية: كالدافعية للإنجاز، وقوة الأنا، والمثابرة، والاستقلالية، والتوجه نحو المستقبل، وتكريس الطاقة للعمل، والميل نحو اتجاه معين.
- التأثيرات البيئية من مثل الوالدين، الفصول الدراسية، الأقران، الثقافة، الطبقة الاجتماعية.
- عوامل المصادفة، وابتسام الحظ في الفترات الحياتية الحاسمة (Johnsen, 2009,10).

ويعرّف (عبد الغفار، 1977، 60) المتفوق عقلياً بأنه: "من وصل في أدائه إلى مستوى أعلى في مجال من المجالات التي تعبّر عن المستوى العقلي الوظيفي للفرد، على أن يكون ذلك المجال موضع تقدير الجماعة، ويمكن تعرّفه عن طريق استخدام المنبئات، أو المؤشرات الآتية:

- 1- مستوى مرتفع من الذكاء العام، بحيث لا يقل معامل الذكاء عن 120 درجة.
- 2- مستوى تحصيلي مرتفع يضع الطفل ضمن أفضل 15% من مجموعته.
- 3- استعدادات عقلية ذات مستوى مرتفع من حيث التفكير الابتكاري، أو التقويمي، أو القيادة الجماعية.

وقدم جلجار (Gallagher, 1985) تعريفه المركب للموهبة والتفوق العقلي بكتابه (تعليم الطفل الموهوب) حيث يقول: "الأطفال الموهوبون والمتفوقون هم أولئك الذين يُعرّف إليهم من قبل أشخاص مؤهلين، والذين لديهم القدرة على الأداء الرفيع، ويحتاجون إلى برامج تربوية متميزة وخدمات إضافية فوق ما يقدمه البرنامج المدرسي العادي بهدف تمكينهم من تحقيق فائدة لهم، وللمجتمع معاً" (جروان، 2008، 57).

وقد أخذت أيضاً مجموعة من العلماء بمعامل الذكاء كمؤشر للموهبة والتفوق العقلي منهم هيليد ريث (Hild Reth 1938)، ولويس (Lewis 1943)، وروث كارسون (Ruth Carson 1964)، واتفقوا جميعاً على عدّ معامل الذكاء (130) حداً مناسباً للتمييز بين المتفوق عقلياً والعادي. إلا أن الاعتماد على مقاييس الذكاء تعرّض لنقد؛ حيث إن مقاييس الذكاء لا تعطي صورة شاملة عن المستوى الوظيفي للفرد. فقد أوضحت دراسات أن هذه المقاييس لا تقيس سوى عدد من القدرات العقلية، مما يوضح قصور مقاييس الذكاء في إعطاء صورة سليمة وكاملة عن النشاط العقلي للفرد. وقد أوضحت بعض الدراسات أن المتفوقين الذين اختيروا وفق محك الذكاء لا يحافظون على تفوقهم باستمرار، مما يشير إلى أن هناك عوامل أخرى تؤثر في التفوق العقلي أو الموهبة بجانب الذكاء (سليمان، 2014، 21).

ويُستخلص من التعريفات السابقة أن كلاً من الموهبة والتفوق يُستخدمان بمعنى واحد تقريباً، وذلك للدلالة على المستوى المرتفع من أداء الفرد في مجال ما أو أكثر من المجالات الأكاديمية أو غير الأكاديمية التي تحظى بالقبول والاستحسان الاجتماعي. ويفسر (القريطي، 1989، 37) ذلك بسببين هما:

- 1- إن الذكاء هو أحد العناصر والمكونات الأساسية اللازمة للتفوق في مختلف وجوه النشاط العقلي للفرد، وإنّ نوع الذكاء يختلف من مجال إلى آخر، فنجد الذكاء البصري مهمّ في الفنون التشكيلية، والذكاء الميكانيكي في الأعمال الميكانيكية.

2- إن قدرات الفرد ومواهبه ليست خاضعة لعوامل الوراثة فقط، وإنما هي على الأقل تخضع في نموها لتفاعل تلك العوامل مع غيرها من العوامل البيئية والخبرات السابقة، حيث تأخذ هذه القدرات في النمو إذا ما توفرت لها البيئة المناسبة وفرص التنمية والتدريب اللازمين.

وفي ضوء ما سبق نستطيع القول بأننا حين نتحدث عن التفوق فإننا نعني بذلك الحديث عن النتيجة لفعل قدرات معينة، هذه النتيجة التي توصلنا إليها عن طريق المقارنة مع معيار ما أو متوسط ما، وعندما نتحدث عن الأفراد المتفوقين فإننا نشير بذلك إلى أولئك الذين يرتفعون عن المتوسط بمقدار ملحوظ، سواء أكان هذا الارتفاع في الذكاء أم في التحصيل الدراسي بصورة عامة. أو في أي مجال آخر من مجالات التفوق.

وتتبنى الباحثة التعريف الذي يلاقي قبولاً عاماً في أوساط الباحثين وهو التعريف الذي تبناه مكتب التربية الأمريكي (U.S.O.E 1978) إذ ينص التعريف على أن الأطفال المتفوقين حينما استخدم هذا المصطلح في مستوى ما قبل المدرسة، أو المدرسة الابتدائية، أو الثانوية هم الذين يحملون قدرات كافية تقدم الدليل على مقدرات إنجاز عالية في ميادين عقلية، وإبداعية، ودراسية، أو في مجالات القيادة، أو في مجالات الفنون المعتمدة على البصر، وهم الذين يحتاجون للأسباب المذكورة أعلاه إلى خدمات أو فعاليات لا توفرها المدرسة العادية (زحلق، 1994، 45).

ثانياً- النظريات المفسرة للتفوق:

حظي موضوع التفوق باهتمام كبير لدى علماء النفس والتربية، وقد ظهرت مجموعة من النظريات المفسرة للتفوق نذكر أهمها:

2-1 نظرية الحلقات الثلاث لرينزولي Renzulli:

يركز نموذج جوزيف رينزولي (Joseph Ronzulli) على السمات العقلية ذلك أن الأفراد حتى يوصفوا ويصنفوا في خانة الموهوبين، فإنهم في حاجة لأكثر من الذكاء العام ليتسنى لهم ذلك، لا سيما وأن سلوكهم يعكس تفاعلاً بين ثلاث مجموعات من السمات البشرية:

* قدرة عامة فوق المتوسط.

* مستوى عالٍ من المثابرة والدافعية.

* مستوى عالٍ من الإبداع.

"وتتألف الموهبة والتفوق من تفاعل (تقاطع) ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية وهي: قدرات عامة فوق المتوسط، مستويات عالية من الالتزام بالمهمة (الدافعية)، ومستويات عالية من الإبداعية، والموهوبون والمتفوقون هم أولئك الذين يمتلكون أو لديهم القدرة على تطوير هذه التركيبة من السمات، واستخدامها في أي مجال قيم للأداء الإنساني، إن الأطفال الذين يبدوون

تفاعلاً أو الذين بمقدورهم تطوير تفاعل بين المجموعات الثلاث يتطلبون خدمات وفرصاً تربوية واسعة التنوع لا توفرها عادة البرامج التعليمية الدارجة" (جروان، 1999، 59).

ويوضح "محمد" تداخل الحلقات الثلاث حيث يتمثل "أولها في وجود مستوى فوق المتوسط من الذكاء، سواء تعلق ذلك بالقدرة العامة أو القدرات الخاصة، وهو بذلك يتفق مع المفهوم العام للموهبة؛ الذي يحدد مستوى ذكاء الفرد الموهوب على أنه يوازي انحرافين معياريين أعلى من المتوسط مع تفوق بارز في مجال الموهبة الذي يميز الفرد في حالة المواهب الأخرى، أما ثنائية هذه المجموعات من السمات فتتمثل في حاجة الفرد إلى أن يتمكن من التفكير الابتكاري، وهو بذلك يتفق أيضاً مع المفهوم العام للموهبة الذي يرى أن التفكير الابتكاري يعدّ بمنزلة عامل حاسم ومهم بالنسبة للموهبة أياً كان مجالها أو نوعها؛ حيث لا بد أن يكون الفرد قادراً على التفكير الابتكاري في مجال موهبته. بينما تتمثل الثالثة وآخر تلك المجموعات الثلاث وأهمها في تمتعه بالتزام قوي كي يقوم بالمهمة المطلوبة وهو ما يمثل الدافعية التي تُعدّ بمثابة السمة التي عدّها الكثيرون عاملاً مهماً وأساسياً بالنسبة للموهبة. وحتى تتوفر مثل هذه المجموعات الثلاث من السمات لدى الفرد يجب أن تتوفر بيئة داعمة للموهبة ومحفزة لها مع تقديم مجموعة من المهام الشائقة له يمكنها أن تجذب انتباهه واهتمامه (محمد، 2005، 115).

2-2 نظرية الهرم الثلاثي:

أعد هذا النموذج روبرت ستيرنبرج (Robert Sternberg) الذي أقر أن الموهبة العقلية لا يمكن تمثيلها بنسبة ذكاء واحدة، وحدد ثلاثة أنواع رئيسة للذكاء يتم في إطارها عدُّ الأفراد الذين يمتلكونها موهوبين وهي:

***الموهبة التحليلية:** وهي تلك المهارات التي يصير الفرد من جزائها مفكراً بارعاً؛ حيث يصبح بإمكانه أن ينظر لأي موقف عند تناوله من مختلف جوانبه أن يقوم بتقييم تلك الجوانب بعد أن يعمل على تكوين نظرة شاملة عنه ويحلله إلى عناصره المختلفة ودقائقه الصغيرة (محمد، 2005، 108).

***الموهبة التركيبية/الابتكارية:** وهي المهارة التي تمكّن صاحبها من التفكير باستقلالية وجعله شخصاً منتجاً للأفكار وتوليدها، وهو ما يجعله أكثر تميزاً عن غيره في هذا الإطار، هذا إلى جانب القدرة على الاستبصار والتخمين والحدثة، هذا كله من شأنه أن يُقدم أكثر من حل أصيل لمشكلة واحدة.

***الموهبة العملية:** وتعني تطبيق القدرات أو المهارات الإبداعية أو التحليلية بنجاح في المواقف اليومية والعملية.

ويرى "ستيرنبرج" أن جزءاً محورياً من الموهبة يُنسق بين القدرات الثلاث ويعرف متى يستخدم أي واحدة منها، والموهبة تُرى كتوازن لإدارة جديدة للقدرات الثلاث، والشخص الموهوب هو مدير ذاتي عقلي جيد، وفي عام (2000) قام "ستيرنبرج" بتعديل نظريته للهرم الثلاثي ليتضمن الحكمة كفرع في الذكاء العقلي، وتركز الحكمة في الاهتمام باحتياجات الآخرين ورغبتهم، والحكمة العالية عادة تأخذ شكل النصيحة الجيدة للآخرين وللنفس، واستخدم "ستيرنبرج" غاندي، والأم تيريزا، ومارتن لوتر كينج، ونيلسون مانديلا كأمثلة لأشخاص مرتفعين في الحكمة العملية، وبينما يمكن أن يحصل الأربعة جميعاً على درجات عالية من الذكاء العقلي وإتمام العمل (السمادوني، 2009، 64).

ويشير "ستيرنبرج" إلى وجود عدة عوامل ينبغي أن تؤخذ بالحسبان عند دراستنا للموهبة، وذلك نظراً لطبيعة العوامل التي تربطها بها، ومن هذه العوامل نجد: الذكاء، البيئة، الشخصية، الأسلوب العقلي، والمعرفة.

2-3 النموذج النفسي الاجتماعي تاننباوم Tannenbaum:

يُعدُّ أبراهام تاننباوم (Abraham Tannenbaum) أحد المهتمين بالموهبة والموهوبين عن طريق تقديمه للنموذج النفسي الاجتماعي؛ حيث عُدَّ "الطفل الموهوب والمتفوق هو ذلك الطفل الذي يتوافر لديه الاستعداد ليصبح منتجاً للأفكار البشرية التي من شأنها تدعيم الحياة البشرية أخلاقياً وعقلياً وعاطفياً واجتماعياً (قطناني، مزيق، 2009، 26).

وأن الموهبة كأداء لا تتطور عند الأطفال، بل نلمس أنها لا تلبث أن تتحول إلى مهارة أدائية تحت تأثير العوامل الخمسة الآتية: (العوامل غير العقلية، القدرة الخاصة، عوامل المصادفة أو الحظ، العوامل البيئية، القدرة العقلية العامة) والتفاعل معها. فالقدرات الكامنة لدى الأطفال الموهوبين من شأنها أن تجعل أفراداً متميزين بمستوى أداء مرتفع إذا ما تهيأت لهم الظروف المواتية لذلك، كما يجعل باستطاعتهم أيضاً التوصل إلى أفكار مبتكرة، وحلول جديدة للمشكلات القائمة في مجالات الأنشطة المختلفة؛ التي تُسهم في جودة الحياة الإنسانية في جوانبها الخلقية، أو الجسمية أو الانفعالية أو الاجتماعية أو العقلية أو الجمالية، ومن هذا المنطلق فهو يميز الموهبة كاستعداد فطري وكقدرة متميزة على الأداء، ويذهب إلى أن الطفل الموهوب في هذا الإطار هو ذلك الطفل الذي يتوفر لديه الاستعداد أو الإمكانية كي يصبح منتجاً للأفكار في أي مجال من مجالات الأنشطة، ويكون من شأن هذه الأفكار تدعيم الحياة البشرية أخلاقياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً ومادياً وجمالياً، وعندما يصل الطفل إلى مرحلة المراهقة وما بعدها يكون باستطاعته أن يحقق إنجازاً ملموساً في أحد مجالات الموهبة (محمد، 2005، 102).

ويقدم "تاننبوم" خمسة عوامل تسهم في ظهور الموهبة وتبلورها وانتقالها من مجرد استعداد نظري للموهبة إلى قدرة أدائية متميزة، ويقع كل عامل من هذه العوامل الخمسة في إطار بعد دينامي وآخر ساكن بحيث تظل الأبعاد الساكنة ثابتة أو محددة، أما الأبعاد الدينامية فتكون عرضة للتغيير، كما أنها تتأثر بالعوامل البيئية إلى حد كبير، وهو الأمر الذي يضيف كثيراً إلى أهمية تلك البيئة التي ينشأ الفرد فيها، ويمكن تناول تلك العوامل الخمسة من هذا المنطلق على النحو الآتي:

***القدرة العقلية العامة:** وهي ما يعبر عنها بنسبة ذكاء الفرد، يُكشَفُ عنها باستخدام اختبارات الذكاء، كاختبار "بينيه" وهي شرط أورده الكثير من الباحثين في تحديد الموهوبين.

***القدرة الخاصة:** وتتمثل القدرة الخاصة في جملة المهارات والقدرات التي يمتلكها الفرد في مجال نوعي أو أكثر، وتتفاوت القدرة الخاصة في طبيعتها، والوقت الملائم لرعايتها والمرحلة العمرية التي تظهر في سن الرشد، بينما قد تظهر المواهب الرياضية والأدائية والأكاديمية في سن مبكرة (جروان، 1999، 64).

***عوامل المصادفة أو الحظ:** وتعني تلك الظروف الحياتية غير المتنبأ بها، والتي تتيح للفرد أن يكون في المكان والزمان المناسبين لتحقيق الموهبة (الزعبي، 2003، 48).

***العوامل البيئية:** تؤدي العوامل الظرفية أو البيئية دوراً كبيراً في تشكيل قدرات الفرد وفي تنميتها أو إبرازها إلى حيز الوجود، وتشمل هذه العوامل تأثير الوالدين والمعلمين والرفاق والمجتمع ووسائل الإعلام وغيرها، فضلاً عن توافر المناخ الملائم كي تعبر عن ذاتها، ويعتمد بروز الموهبة بدرجة كبيرة على روح العصر والحالة الراهنة للتطور الحضاري (جروان، 1999، 64).

***العوامل غير العقلية:** وتتضح في الدافعية والإرادة والرغبة في تأجيل الإشباع الحالي سعياً وراء الإنجاز والتفوق المستقبلي (الزعبي، 2003، 48).

وعموماً نخلص إلى أن النموذج الذي قدمه "تاننبوم" حول الموهبة يتمثل شقه الاجتماعي في النظر إليها من منظور اجتماعي وثقافي معين بناء على الفروق العامة بين الأفراد والمجتمعات، حيث تختلف النظرة إليها من مجتمع إلى آخر وفق مراتب معينة أخلاقية واجتماعية واقتصادية وغيرها، كما أنها تتغير أيضاً في المجتمع نفسه من فترة زمنية إلى أخرى، وتعتمد على عوامل بيئية متعددة، وجانب من عوامل الحظ أو الصدفة، أما طبيعتها السيكولوجية فتظهر عن طريق النظر إليها على أساس نفسي يعتمد على القدرة العقلية العامة وأهميتها، والاستعدادات الفطرية الدالة على الموهبة عند الطفل ثم تطويرها، لتظهر عند المراهق أو الراشد كموهبة أدائية متميزة حيث يرى أن الموهبة لا تظهر بمعناها الدقيق لدى الطفل، كما أنها تعتمد أيضاً على القدرات

الأخرى النوعية ومجموعة كبيرة من الخصائص غير العقلية كالرغبة في التفوق والدافعية والمثابرة والثقة بالنفس وغيرها (محمد، 2005، 104-105).

ثالثاً- خصائص المتفوقين عقلياً وسماتهم:

إن المتفوقين عقلياً ليسوا بشراً خارقين، بل على العكس فهم بشرٌ عاديون، ولكنهم يتحلون بمواهب وقدرات في بعض الحقول والمجالات تميزهم من أقرانهم العاديين، وتُعد المعرفة الجيدة بالخصائص العامة للمتفوقين على درجة كبيرة من الأهمية لكافة العاملين في الحقل التربوي، فهي تسهل عملية اكتشافهم وتحديد جوانب التميز لديهم (الغامدي، 2010، 145). حيث يُعدُّ الموهوبون من الثروات البشرية التي يجب أن نتعرفها ونعتني بها لزيادة تفوقها وتوجيهها إلى المجال المناسب للاستفادة منها، وتكشف الدراسات النفسية عن أن الموهوبين والمتفوقين يمتازون بسمات محددة سواء من الناحية الجسمية أو العقلية أو الاجتماعية أو الانفعالية ومعرفة مثل هذه السمات يساعدنا على التعرف إليهم، ويجعلنا نهيئ المناخ المناسب لرعايتهم (حسن، 2003، 16).

ولقد أشار الكثير من الدراسات إلى أن المتفوقين عقلياً يمتازون بخصائص تميزهم من غيرهم:

3-1 الخصائص العقلية:

يمتاز الطلبة الموهوبون والمتفوقون بأنهم يتمتعون بقدرات عقلية وذكاء مرتفع يُستدل عليها عن طريق أدائه على اختبارات الذكاء الفردية، إذ يصل معامل ذكاء الطفل الموهوب إلى أكثر من 130، هذا فضلاً عن تمتعهم باستعداد أكاديمي مرتفع والذي يُستدل عليه من خلال اختبارات التحصيل، والاستعداد والقدرة على التفكير الإبداعي، والذي يُستدل عليه اعتماداً على قدرتهم على إنتاج الكثير من الأفكار الأصلية والجديدة، أو قدرتهم على تجميع الكثير من العناصر غير المترابطة في أطر معرفية ذات معنى، وكذلك القدرة على وضع أهداف منطقية توجه سلوكهم وتفكيرهم، والقدرة على تجهيز المعلومات اللغوية والرياضية في مراحل مبكرة من العمر، ولديهم القدرة على سرعة الفهم واستنتاج العلاقات بين الأشياء، هذا فضلاً عن أنهم يتصفون باتساع المعارف وعمقها، والقدرة على اكتساب المعلومات حول الكثير من الموضوعات وتخزينها، وحب المطالعة وسهولة القراءة في سن مبكرة مقارنة بأقرانهم العاديين، وأنهم يتمتعون بطلاقة لغوية ولفظية، ويستطيعون استخدام التعابير اللغوية في جمل مفيدة، ويمتلكون حصيلة من المفردات اللغوية (جروان، 2012، 98).

كما أنهم يمتازون باليقظة، والقدرة الفائقة على الملاحظة والاستيعاب وتذكر ما يلاحظونه، وزيادة في حصيلتهم اللغوية حيث لديهم قدرة على استخدام الجمل التامة في سن مبكرة عندما يعبرون عن أفكارهم، ولديهم قدرة فائقة على الاستدلال والتعميم وفهم المعاني والتفكير المنطقي،

كما أنهم مغرمون بالتطلع للمستقبل، ويهتمون بالتتقيب والبحث عن أصل الأشياء (مقحوت، 2014، 120).

وأشارت أيكن (Eakin, 2007, 23) إلى أن الطلبة المتفوقين يتمتعون بمواصفات إدراكية تتضمن الاستخدام الماهر للرمز المجرد، والاهتمامات المتنوعة والواسعة، والفضول والتشوق للمعرفة، والقدرة على التركيز في المعرفة واستخلاص المعاني، والفهم الجيد والربط بين الأفكار. وذكر (أبو سماحة، وآخرين، 1992، 23) أن لديهم القدرة على المثابرة، وتركيز الانتباه، والتفكير الهادف لفترات طويلة، وتناول المشكلات بأسلوب متعدد الحلول، مع قدرة على الاستنتاج، والاستقراء، والتعميم، وصياغة المفاهيم، والتجريد، والتفوق على الأقران العاديين في الطلاقة، والمرونة، وغزارة التفكير، والاعتماد على النفس، والتأمل، والتفكير المنطقي، والتفكير الناقد، والتفكير الرمزي، والمحاكمات المجردة.

3-2- الخصائص الجسمية:

ظهرت بعض الاعتقادات الخاطئة والتي سادت في أواخر القرن الماضي وبداية القرن العشرين حول الخصائص الجسمية للمتفوقين مفادها أن بعض الأفراد الذين يمتازون بقدرات عالية يعانون من بؤر الانحطاط في نموهم الجسماني، ولكن الدراسات الحديثة أثبتت بطلان هذه الاعتقادات، وأن الأفراد المتفوقين يتمتعون بصفة عامة بنمو جسماني سليم، وصحة عامة تفوق المستوى الذي يصل إليه الأفراد العاديون. فهم أكثر وزناً وطولاً وقوة وأفضل بنية، وأحسن صحة ووسامة، وأقل عرضة للأمراض، وأكثر تفوقاً في التأزر البصري الحركي. ولكن هذا لا يعني أنه من الضروري أن تنطبق جميع هذه الخصائص على كل متفوق. فهناك فروق فردية في الخصائص الجسمية حتى بين المتفوقين. ومن الدراسات التي أثبتت تميز المتفوقين من غيرهم من العاديين في الخصائص الجسمية: دراسة (ترمان، 1922)، ودراسة (هولنجورت، ترمان، 1936)، ودراسة (أدجرتون، وآخرين، 1947)، ودراسة (لايكوك، تايلور، 1964)، ودراسة (شيلدر، 1967)، ودراسة (جالجر، 1976)، (زحلق، 2014، 58).

ويذكر "الشيخلي" أن للمتفوقين عقلياً خصائص جسمية تميزهم من أقرانهم العاديين، وهي أنهم يتفوقون في تكوينهم الجسمي ومعدل النمو ونشاطهم الحركي، وخلوهم من الاضطرابات العصبية، ولديهم طاقة عالية للعمل ونموهم العام سريع، فهم أكثر طولاً ووزناً ويمشون مبكراً، ويتمتعون بلياقة بدنية ولديهم القدرة على تحمل المشاق (الشيخلي، 2005، 70).

3-3 الخصائص الانفعالية والوجدانية:

يتصف المتفوقون بقدر عال من الاتزان الانفعالي وضبط النفس، وحسن تقدير الموقف (السبيعي، 2009، 24).

وينكر (معوض، 2000، 117) أن المتفوقين عقلياً يمتازون من غيرهم من العاديين أن الغالب عليهم:

- التمتع بمستوى من التوافق النفسي والاجتماعي يفوق أقرانهم.
 - الاتزان العاطفي والانفعالي أمام مختلف المشكلات التي تعترضهم، والتوافق معها بسهولة كبيرة دون أي اضطرابات سلوكية وانفعالية حيالها.
 - إرادتهم القوية وصبرهم على الشدائد وتسامحهم مع الآخرين.
 - القدرة على تفهم الآخرين والتفاعل معهم، واتسامهم بروح المرح والبهجة.
 - سريعو الرضا إذا غضبوا، وبعيدون عن التعصب.
 - تظهر عليهم أحلام اليقظة.
 - الحرص على إتقان أعمالهم وتضايقهم من كل ما هو روتيني.
- ويضيف (القريطي، 2001، 180) أن المتفوق عقلياً متحفز للعمل دوماً، ولديه دافعية قوية ورغبة مستمرة في الإنجاز، وهو مثابر يعمل بجد ودأب ويستغرق بعمله حتى أنه لا يشعر بما حوله، وفي بعض الأحيان يصعب انتزاعه من العمل قبل إتمامه، ويبدى مقاومة ومعارضة للانتقال إلى عمل أو نشاط آخر، ويمتاز بإيجابيته ومبادئه وشعوره الشديد بالمسؤولية، كما أنه يفضل العمل مستقلاً.

3-4 - الخصائص الاجتماعية:

لطالما اعتقد كثير من الأفراد أن شريحة المتفوقين هي شريحة اجتماعية سلبية منطقية اجتماعياً، تتسم بالخجل والانسحابية، وأن لديهم في كثير من الأحيان فرصاً للاعتراف الإيجابي من الزملاء وعدداً أقل من الصداقات، وأنماط الصداقة بينهما أكثر توتراً (Masden, 2004, 73). إلا أن الدراسات الحديثة في علم النفس وعلوم التربية دحضت هذه الاعتقادات الخاطئة بشأن سمات المتفوقين الاجتماعية وخصائصهم اعتماداً على ما أشارت إليه دراسات (هالاهاان Hallahan، وكوفمان Kaufman) وغيرهما التي أثبتت عكس ذلك، وأن الموهوب والمتفوق يتسم ببعض الخصائص الآتية:

- حب الحرية ومقاومة الضغوط الاجتماعية.
- المبادرة للعمل ومساعدة الآخرين في حل مشكلاتهم.
- اجتماعي وميله لمصاحبة الأكبر منه سناً، والتعامل مع من يشاركونه ميوله واهتماماته.
- القدرة على تحمل المسؤولية والقيادة الاجتماعية.
- نقد الذات، وتقبل انتقادات الآخرين له.

- تحليه بسلوكيات مقبولة اجتماعياً تسهل عليه عملية التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (عجيلات، 2016، 72).

ويدعم كل من (كوافحة، عبد العزيز، 2003، 43) هذه الخصائص والسمات بخصائص وسمات أخرى وهي القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات، ويمتازون بشخصية قيادية، وأكثر تفهماً للقضايا الاجتماعية والحياتية، وهو أكثر نقداً للآخرين، وأكثر دافعية وحساسية لمشاعر الآخرين، وأكثر شعبية بين أقرانهم، ولديهم تقدير ذات مرتفع وإيجابي.

رابعاً- وسائل الكشف عن المتفوقين عقلياً:

إن عملية الكشف وتعرف الطلبة الموهوبين تمثل المدخل الطبيعي لأي مشروع أو برنامج يهدف إلى رعايتهم وإطلاق طاقاتهم، فهي عملية في غاية الأهمية لأنه يترتب عليها اتخاذ قرارات قد تكون لها آثار خطيرة؛ فبموجبها يوصف الطالب على أنه موهوب أو غير موهوب (جروان، 2004، 126).

وقد أشار (حسانين، 1997، 35) أن نتائج الكثير من الدراسات والبحوث أكدت أن هناك اتفاقاً عاماً على أنه كلما تم اكتشاف المتفوقين والتعرف إليهم مبكراً، أمكن للمختصين في مجال رعايتهم توجيه الجهود وتعزيز الخبرات التعليمية الملائمة وإعداد أنسب الوسائل والإمكانيات حتى يتحقق للموهوبين أقصى قدر ممكن من النمو، وأكد ذلك (الزعبي، 2003، 69) أن التأخر في كشف هذه الطاقات يؤدي إلى خسارة كبيرة محققة، ويعرقل النمو الطبيعي لإمكاناتهم واستعداداتهم.

تنوعت الوسائل والأساليب التي يمكن الاعتماد عليها في الكشف عن المتفوقين عقلياً، وهذه الوسائل والأساليب كما تشير إليها المراجع المختصة هي الآتية:

4-1 اختبارات الذكاء : Intelligences tests

تُعد اختبارات الذكاء أحد أكثر الوسائل شيوعاً في اكتشاف الموهوبين والمتفوقين عقلياً، وقد عُدَّ الشخص موهوباً ومتفوقاً عقلياً إذا زادت قدرته العقلية المقاسة باختبارات الذكاء عن انحرافين معياريين عن المتوسط أي زادت على 130 درجة (الروسان، 1996، 126).

ويمكننا أن نميز بين نوعين من اختبارات الذكاء:

أ- اختبارات الذكاء الفردية:

ما تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد هو أن هذه الاختبارات تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، إلى جانب قدرة تنبؤية جيدة أيضاً، لا سيما وأنها تزود الباحث أو الفاحص بجملة من المعطيات (المعلومات) ذات أهمية بالغة تتحقق له عن طريق الملاحظة في أثناء تطبيق الاختبار، فضلاً عن أن هذه الاختبارات تقدم خدمة قيمة وعظيمة للمعلمين، وأولياء الأمور، والمرشدين التربويين،

ومساعدتهم في تشخيص التلاميذ الذين لا تعكس نتائجهم المدرسية قدراتهم الحقيقية الكامنة لديهم، وتتكون هذه الاختبارات من عدة اختبارات فرعية تشتمل على الجوانب اللفظية والعديدية والمجردة وقوة الذكاء، ويفترض أن هذه الاختبارات تقيس القدرة العقلية العامة التي يُعبّر عنها بالعامل العام، وذلك بدلالة عامل الذكاء الكلي، بالإضافة إلى معاملات ذكاء لفظية وأدائية في بعض الاختبارات مثل اختبارات "وكسلر"، و"ستانفورد بينيه" (القمش، المعايطه، 2010، 272). ومن أكثر الاختبارات استخداماً في اكتشاف الموهوبين والمتفوقين عقلياً؛ اختبار ستانفورد بينيه، واختبار وكسلر، واختبار مكارثي للقدرة العقلية، واختبار جودانف- هاريس (الزعبي، 2003، 60).

وأكدت نتائج الكثير من الدراسات أن الأفراد الذين اختيروا على أساس نسبة الذكاء المرتفعة حيث تراوحت نسب ذكائهم بين (130 - 150) درجة هم الأكثر شيوعاً في دراسات الموهوبين والمتفوقين (سيد، 2001، 208).

ومن هنا فإن الاعتماد على مقاييس الذكاء كمحك وحيد لاختيار الموهوبين والمتفوقين فإنها _ وعلى الرغم من أهميتها _ لا تصلح بمفردها كوسيلة للكشف عن الموهوبين والمتفوقين؛ وذلك لأنها لا تزودنا بمعلومات وافية أو صورة شاملة لسلوك الفرد وقدراته المتنوعة؛ ذلك أن الدرجة التي يحصل عليها الفرد على اختبار الذكاء لا تعبر سوى عن جانب واحد من مقدراته كالمقدرة اللغوية أو المنطقية الرياضية، وتغفل ما عدا ذلك من مظاهر وقدرات (القريطي، 2005، 187).

وبصرف النظر عن النقاش الذي لم يتوقف حول طبيعة الذكاء وأساليب قياسه من جهة، واستخدام هذه الأساليب في تعرّف الموهوبين والمتفوقين من جهة أخرى، فإن مقاييس الذكاء المعروفة سوف تبقى مثيرة للجدل إلى أن يُتوصّل إلى مقاييس أكثر فاعلية وصدقاً من مقاييس الذكاء.

ب- اختبارات الذكاء الجماعية:

ومن أهم اختبارات الذكاء الجماعية التي تُستخدم في تعرّف التلاميذ الموهوبين والمتفوقين مصفوفات رافن (Raven) التتابعية، والتي تتألف من تصاميم هندسية حُذف جزء منها وعلى المفحوص أن يختار من بين البدائل البديل الذي يكمل التصميم، وتمتاز هذه المصفوفات بسهولة تطبيقها، وتصحيحها، وتحويل الدرجات الخام إلى نسب ذكاء انحرافية، ومع أهمية وسهولة استخدام اختبارات الذكاء الجماعية، إلا أن هذه الاختبارات لا تُقارن مع اختبارات الذكاء الفردية من حيث خصائصها السيكومترية والدلالات الإكلينيكية التي تميز اختبارات الذكاء الفردية، فضلاً عن أنّ الدافعية لدى المفحوص وعامل السرعة في الإجابة قد يؤثران سلباً في الأداء، ومع

ذلك فإن اختبارات الذكاء الجماعية تُشكل مصدراً آخر للبيانات الموضوعية مع المصادر الأخرى (القمش، المعاينة، 2010، 272).

ويؤخذ على اختبارات الذكاء الجماعية أنه ينقصها التفاعل المباشر بين الفاحص والعدد الهائل من التلاميذ الذين يُختارون، وعدم إمكانية ملاحظة سلوك كل منهم في أثناء عملية الاختبار، كما يُؤخذ عليها أنها أقل ثباتاً من الاختبارات الفردية، ومع ذلك فإن الاختبارات الجماعية للذكاء تُعد وسيلة عملية ومفيدة لأغراض المسح المبدئي السريع لأعداد كبيرة من الأطفال (الهويدي، الجمل، 2003، 272).

كما أن هذه الاختبارات لا تزود الفاحصين بمعلومات وافية عن مبحوثيهم، إذ إنها لا تُقدم صورة شاملة عن سلوكهم وقدراتهم الأخرى، خصوصاً وأن الدرجة التي يحصل عليها الفاحص عن طريق اختبارات الذكاء لا تُعبر في حقيقة الأمر إلا على مظهر واحد من مظاهر الموهبة. وعلى الرغم من الفائدة الإيجابية التي تميز الاختبارات الفردية والجماعية على السواء متمثلة في قدرتها على تحديد ذوي التحصيل المتدني؛ أي التلاميذ الذين لا تدل درجاتهم أو أدائهم في الصف على مستوى القدرات الكامنة غير المستخدمة لديهم، ولكن هناك نقطة سلبية تتمثل في إعطاء أهمية كبيرة لنتائج الاختبارات الخاصة بالذكاء، وما يوافق ذلك من إهمال شريحة الطلاب الذين يتمتعون بمواهب في بعض المجالات الأكاديمية والجمالية مثل: الفنون، والموسيقى، والحاسوب، والرياضيات، والدراسات الاجتماعية (قطناني، مزيق، 2009، 103)، هذا إلى جانب تجاهل الخصائص المزاجية، والدافعية، وسمات الشخصية المميزة للموهوبين التي تُعد ركيزة أساسية في تفوقهم وتميزهم من غيرهم من العاديين الذين هم في مثل سنهم، ومن هذه السمات: المثابرة وحب العمل، والمبادأة، والحماسة والطموح المرتفع، وغيرها من السمات الأخرى، وعليه فإن مجرد ارتفاع مستوى الذكاء لدى الفرد لا يعني تمتعه بتلك الخصائص والسمات السابقة.

4-2 اختبارات التحصيل الدراسي Academic Achievement Tests

يُعدُّ التحصيل الدراسي أحد المحكات المستخدمة في التعرف إلى الموهوبين والمتفوقين على أساس أنه أحد المظاهر الأساسية للنشاط العقلي عند الفرد، ومن مظاهر هذا النوع من التفوق ارتفاع درجات الطالب في المواد الدراسية المختلفة، إلا أنه في بعض الأحيان يعتمد ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي على قدرة الطالب على التذكر، أو القدرة على أداء نوع معين من العمليات العقلية (جروان، 2004، 172).

ولما كان أداء الطفل وتحصيله أحد الأدلة الثابتة على قدرته، لذلك وجب أن تشتمل الاختبارات التحصيلية على جميع موضوعات المادة؛ حتى يمكن أن نقول إنها تقيس التحصيل، وقد تستعمل

مجموعة من الاختبارات بدلاً من اختبار واحد لهذا الغرض، كما يجب معرفة نواحي القوة والضعف بالنسبة للطفل الموهوب والمتفوق، وأن نأخذ في حسابنا درجة تقدمه أو تأخره، وكذلك نموه غير المتساوي لقدراته، كما أن دراسة درجات كل قسم من أقسام الاختبار التحصيلي له أهمية أكبر من دراسة الدرجة الكلية وحدها (مختار، 2005، 111).

ولكن على الرغم من أن هناك من يؤيدون التحصيل الدراسي كمحك فعال للتعرف إلى الموهوبين والمتفوقين إلا أنه وحده غير كاف وغير دقيق لإعطاء مفهوم شامل للموهبة والتفوق، فهناك الكثير من المآخذ والسلبيات التي تحد من قيمة هذا المحك ومن بينها:

- إن التحصيل الدراسي يركز على الحفظ والاستظهار واستيعاب المعلومات، ولذلك فإنه لا يقيس إلا جانب القدرة على التذكر والاستظهار واسترجاع المعلومات.

- إن وسيلة التقويم للتحصيل الدراسي هي الامتحانات، وهي منخفضة أو منعقدة الصدق والثبات لارتباطها بتقدير المعلم الذي يمكن أن يتفاوت من معلم إلى آخر، كما أن عامل المصادفة يمكن أن يؤدي دوراً مهماً في حصول التلميذ على درجة عالية أو منخفضة.

- إن التحصيل الدراسي مبني على المنهج المدرسي المصمم حسب مستوى غالبية التلاميذ وهم العاديون، ولذلك لا يجد كثير من الموهوبين والمتفوقين فيه تحدياً لقدراتهم ومواهبهم، فيؤثر ذلك في دافعيتهم ويخفض من مستوى أدائهم، فلا يحققون تفوقاً في التحصيل الدراسي.

- إن هناك عوامل ترتبط بشخصية التلميذ ووضعه الأسري، والاجتماعي والاقتصادي قد تؤثر في مستوى تحصيله على الرغم من أنه يملك الاستعدادات والقدرات التي تجعله ضمن الموهوبين والمتفوقين (النافع، وآخرين، 2000، 32).

4-3 اختبارات القدرة أو التفكير الإبداعي:

لقد ظهرت تعريفات متعددة لمفهوم الإبداع، إذ يعرفه جيلفورد (Guilford) بأنه: " ذلك الاستعداد لدى الفرد لإنتاج أفكار جديدة ومفيدة". ويعرفه تورانس (Torrance) بأنه: " القدرة على ابتكار حلول للمشكلات"، ويركز "تورانس" على السمات الشخصية والعقلية لذوي القدرة على الإبداع والتفكير الابتكاري، والتي تبدو في الطلاقة والمرونة والأصالة في التفكير (عبيد، 2000، 68)، وتعد القدرة على التفكير الإبداعي إحدى أهم المجالات الأساسية المكونة للموهبة، لا سيما بعد أن ظهر جلياً الاختلاف القائم بين الذكاء والإبداع، وأن الذكاء ليس المظهر الوحيد الدال على الموهبة، وأن هناك عدة أبعاد أخرى دالة عليها، وتختلف المجالات التي تظهر فيها قدرات الفرد على التفكير الإبداعي باختلاف مجالات الحياة الإدارية، والفنية، والرياضية، والاجتماعية... الخ، ويُكشَفُ عنها عن طريق تطبيق جملة من الاختبارات الموضوعة لهذا

الغرض، ومن أهم مقاييس القدرات الإبداعية مقياس "تورانس" للتفكير الإبداعي، ومقياس "تورانس وجيلفورد" للتفكير الابتكاري (محمد، 2003، 58).

وتقيس اختبارات الإبداع ما يسمى بالتفكير التباعي (Divergent Thinking) أو التفكير المنتج (Productive Thinking) وتتطلب أسئلة اختبارات الإبداع أو التفكير الإبداعي طلاقة ومرونة في التفكير، لأنه لا يوجد للسؤال أو المهمة إجابة صحيحة واحدة كما هو عليه الحال في اختبارات الذكاء، وربما لهذا السبب وغيره من الأسباب تفتقر اختبارات الإبداع والتفكير الإبداعي للخصائص السيكومترية التي تتمتع بها اختبارات الذكاء الفردية المعروفة من حيث الصدق والثبات والمعايير، ولهذا لا ينصح باستخدامها منفردة في الكشف عن التلاميذ الموهوبين والمتفوقين، ويمكن أن تكون مصدراً إضافياً أو ثانوياً للمعلومات في مرحلة الاستقصاء الأولية (جروان، 1999، 174).

4-4 روائز الاستعدادات الخاصة:

يستخدم هذا النوع من الروائز لكشف القدرات الخاصة للمفحوص في مجالات معينة مثل الميكانيك والموسيقا واللغة، ونواح فنية واجتماعية أخرى، وهي تساعد على التنبؤ بمستوى الأداء الذي يمكن أن يصل إليه المفحوص في الاستعداد الخاص به، ومن أشهر هذه الروائز رائز (سيشور) للموهبة الموسيقية ويقاس تمايز الذبذبة الصوتية، وتمايز الصوت من حيث شدته أو ارتفاعه وانخفاضه، والنغمات الموسيقية والمسافات الزمنية بينها، وكذلك تذكر النغمات والايقاع، ورائز (لورنز)، ورائز التقدير الفني لـ (ماير) اللذان يقيسان الموهبة الفنية في الرسم كما تحددها عدة سمات هي: حدة البصر، توافق الأيدي والعين، النشاط الفكري، الانتباه، سهولة الإدراك والتقدير الجمالي (زحلق، 2014، 93).

4-5 مقاييس السمات الشخصية والعقلية:

إن الهدف من استخدام هذه المقاييس هو تعرّف السمات الشخصية والعقلية للموهوب من حيث نموه النفسي والاجتماعي والانفعالي، ويتلقى في هذا الإطار الموهوب مختلف أنواع المساعدة التي تكفل له النمو السليم من طرف المعلم أو المربي أو المرشد، ولا سيما وأن الكثير من الأطفال الموهوبين يواجهون مشكلات كثيرة في حياتهم، ويكونون بأمس الحاجة لمن يتفهمهم ويساعدهم على تجاوزها، ويتحقق لهم ذلك في ضوء هذه المساعدات، كما ويتسنى للمعلم أو المربي أو المرشد ملاحظة بعض الجوانب الإيجابية في شخصية الموهوب كالقدرة على القيادة وتحمل المسؤولية وروح المبادرة... إلخ، وتعزيزها في نفسه (المعايطة، البواليز، 2004، 211)، ويمكن ذلك القائم على تطبيق المقاييس من الوصول إلى تكوين معرفة دقيقة عن صاحبها في

مختلف النواحي الأساسية التي تتضمنها الشخصية في أبعادها المختلفة ومن بين أهم هذه المقاييس نذكر:

- مقاييس تقدير السمات السلوكية للطلبة المتفوقين من إعداد رينزولي ورفاقه.
 - مقياس الكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة من إعداد سيلفيا ريم.
 - مقياس الكشف عن الطلبة الموهوبين في المرحلة الإعدادية والثانوية من إعداد سيلفيا ريم.
- غير أن القياس الدقيق للشخصية وسماتها صعب وعلى قدر كبير من التعقيد، وبعضه تشوبه الذاتية واللاموضوعية (الشخيلي، 2005، 101).

4-6 ترشيحات الوالدين:

يُعدُّ الوالدان مصدراً مهماً من مصادر المعلومات حول طفلها الموهوب، فقد يُسهم الوالدان أيضاً في تحديد الموهوبين بسبب معرفتهما بأطفالهما، فالأبحاث أظهرت باستمرار أن الوالدين هما بشكل ملحوظ أكثر نجاحاً من المعلمين في تحديد الموهبة في السنوات الابتدائية من التعليم (Grubb, 2008, 29)، وذلك نظراً لملاحظتهما للطفل منذ ولادته، وعبر مختلف مراحل العمرية، فهما يلاحظان مختلف التطورات النفسية والاجتماعية والفيزيولوجية التي تتخلله، ويتعرض لها، ولا سيما ما يتعلق بمواهبه وهواياته واهتماماته، وتزداد دقة ترشيحات الوالدين إذا كانوا متعلمين أو مثقفين وعلى وعي بمفهوم الموهبة (القمش، المعاينة، 2000، 273)، وظهر أن هذه الترشيحات كانت صادقة في مرحلة الطفولة المبكرة (رياض الأطفال)، كما أكدت دراسات ريشارت (Richert) هذا القول وبخاصة مع الأطفال دون العاشرة، ومرد ذلك إلى عجزهم عن تقديم معطيات صادقة وأكثر وضوحاً وكفاية عن أنفسهم، غير أن حكم الوالدين لا يخلو في بعض الأحيان من الهوى الشخصي والذاتية لما في طبيعتهم من ميل وتحيز لأبنائهم، ومن ثم فقد يبالغان في تقدير ما يتمتع به طفلهم من خصائص بدرجة أعلى مما هو عليه بالفعل، كما يفتقر بعض الآباء والأمهات إلى المعرفة والفهم الصحيحين لمعنى الموهبة (القريطي، 2001، 165).

4-7 ترشيحات المعلمين:

إن ملاحظات المعلمين المباشرة لعدد من المناشط والفعاليات الصفية واللاصفية التي يقوم بها الأطفال تُعد أيضاً وسيلة من الوسائل المناسبة والأساسية التي تساعد في عملية الكشف عن المتفوقين والتعرف إليهم. وعلى الرغم من أن المعلمين أكثر ملاحظة لتلامذتهم بعد الوالدين إلا أنهم قد يخطئون في كشف المتفوقين ؛ إذا لم تعتمد الوقائع التي يقولون بها على تكرار الملاحظات، ففي دراسة لـ (بجناتو، بيرش، 1959) تبين أن المعلمين يمكنهم تعرّف 50% فقط من المتفوقين عقلياً، ويعود السبب في ذلك إلى أن معلمي المدارس عندما يحكمون على

تلامذتهم فكثيراً ما يعتمدون في أحكامهم على المظهر الشخصي، والمستوى التحصيلي والشخصية المحببة، والعلاقة مع الزملاء، ولا يعيرون دائماً الجانب العقلي القدر الكافي من الاهتمام والعناية في عملية التقويم (زحلق، 2014، 95)، يُضاف إلى هذا أنه عندما يرشح المعلمون المتفوقين تحصيلاً فإنهم يستبعدون المتفوقين منخفضي التحصيل، أو المبتكرين؛ لذلك يمكن أن تكون ترشيحات المعلمين أكثر دقة إذا ما تدربوا على ملاحظة السلوك الذي يظهره الطلبة، والذي يمكن أن يُعبّر عن تفوق أو موهبة (فطيمة، 2009، 10).

4-8 ترشيح الزملاء (الأقران):

ويتضمن الطلب من الأقران أو الزملاء في الصف أن يذكروا زميلهم الذي يمكن أن يساعدهم في بعض المهمات والمشاريع، أو من هو المتميز في موضوع أكاديمي محدد أو من الذي لديه أفكار أصيلة، أو إلى أي زميل سيذهبون للمساعدة في موقف محدد. إن أهمية ترشيح الزملاء لأقرانهم المتفوقين تكمن في فاعلية هذا الترشيح في جانب القدرة التي تتعلق بالقيادة كصفة مميزة للمتفوقين (القمش، 2011، 159).

خامساً- العوامل المؤثرة في التفوق العقلي:

5-1 القدرات العقلية:

تُعد الاستعدادات العقلية بمعناها العام والخاص التي لم تقم بوظائفها بعد، أو تلك الطاقات التي ما زالت في حيز الكمون بمثابة الركيزة الأساسية التي تؤهل المرء لبلوغ مستويات من التفوق والإبداعية والعبقرية في سائر المجالات، ذلك أن كل متفوق أو مبدع أو عبقري يعد موهوباً، ولكن ليس كل موهوب متفوقاً أو مبدعاً أو عبقرياً بالضرورة؛ لأن نمو ما يتمتع به المرء من استعدادات وطاقات كامنة لا يرتفع بمستواها المرتفع لديه فحسب، وإنما يتوقف على عوامل أخرى كثيرة يمكن أن تنقل هذه الطاقات الكامنة القابلة للتفتح من حيز الكمون إلى حيز الفعالية والتحقيق في مستويات من التفوق والإبداعية والعبقرية (القريطي، 2013، 127).

ويشير تاننوم (Tannenbaum) في هذا الصدد إلى أن الطاقة العقلية العالية التي تبدو في سن مبكرة تُعد في حد ذاتها أمراً جيداً، لكنها بمفردها غير كافية لضمان تحقيق النجاح الفعلي في مرحلة البلوغ، فالخبرات الحياتية والبيئية التي يمر بها الطفل داخل المدرسة وخارجها تساعد في تشكيل ما سوف يكون عليه الطفل في المستقبل (Tannenbaum, 2003, 46).

5-2 الوراثة والبيئة:

هناك إلحاح لدى عدد من الباحثين على العوامل الوراثية، ولا سيما في حال التفوق في الذكاء والإبداع والموهبة، وهناك باحثون آخرون يلحون على العوامل البيئية المحيطة، وثمة اتجاه غالب لدى الباحثين، ولا سيما المعاصرين، يجمع بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية. كما

ذكر (هالاهاان Hallahan، وكوفمان Kaufman) من غير تحديد لنسبة تدخل كل فئة من الفئتين (أي فئة العوامل الوراثية، وفئة والعوامل البيئية)، وقد نرى باحثاً يشبّه أثر العوامل في تكوّن الفرد بمساحة مستطيل يمثل أحد ضلعية الوراثة والآخر البيئة، ولكن من دون أن يحدد أيهما خاص بالبيئة وأيها خاص بالوراثة (زحلق، 2014، 78).

ويرى (عبد الغفار، الشيخ، 1966، 91) أن هناك وجهتان للنظر فيما يتعلق بطبيعة العوامل الوراثية أولاهما: إذا كانت الفروق في السلوك الذكي تصدر عن فروق في تكوين ونوع الجهاز العصبي وأعضاء الحس (الحواس)، فإنه لا شك في أن هذه العوامل التكوينية تؤثر في نمو الطفل، فإذا كان يقظاً ويرى ويسمع بدرجة جيدة، فإنه من السهل عليه أن ينمي مفاهيمه الأساسية.

ووجهة النظر الثانية: هي أن الأفراد يختلفون عن بعضهم عند ولادتهم في النشاط الاستدلالي المنظم للمخ، والذي يؤدي إلى التعميمات كما أوضح بياجيه (Piaget)، ووفقاً لوجهة النظر هذه فإن ما يرثه الفرد هو تلك الوظيفة؛ وهي القدرة على انتقاء الخبرات من البيئة والربط بينها، فكل مرحلة من مراحل الحياة تعدّ الخبرة أمراً ضرورياً لنمو الذكاء؛ فهو ليس بالشيء الجاهز المعد الذي يتسلمه الطفل عند ولادته.

وهناك من الباحثين (زحلق 2000، وطفه 1990، أيزنك 1983، ياسين 1981) من يرى أن الفروق في المواهب عند الأطفال تعود في قسم منها إلى عوامل وراثية، وأن هذه حقيقة ثابتة لا نستطيع نكرانها، والمهم في هذا الصدد القول بأن للعوامل الوراثية دوراً مهماً في تقرير الموهبة ونموها لدى الأطفال، وأن الطفل الموهوب هو الطفل الذي حظي بنعمة الجمع بين وراثة غير عادية، وبيئة مواتية مما يمكنه من تحقيق نمو مستمر في مواهبه وتكوينها وذلك عن طريق التفاعل المستمر مع بيئته (سليمان، أحمد، 2001، 35-36).

5-3 عوامل مدرسية:

يرى ديفز وريم (Davis & Rimm) أن الكثير من الأطفال الموهوبين والمتفوقين يجلسون في فصولهم دون أن تُكتشف مواهبهم وتلبى احتياجاتهم، ويشعرون بالملل ومن ثم يجدون في المدرسة مكاناً غير محتمل بالنسبة لهم، كما أن بعضهم يشعر بأن الضغوط التي يتعرض لها تدفعه دفعاً لإخفاء مهاراته ومواهبه عن أقرانه الذين لا يبذلون اهتماماً به أو تعاطفاً معه، وبعضهم الآخر ييأس من المدرسة بشكل عام ويهجرها حيث لم يُقدّم لهم توجيهاً أو إرشاداً، كما لم تنهياً لهم فرص التعليم التي تتحدى استعداداتهم، وتستثير اهتماماتهم (القريطي، 2013، 136).

فقد لوحظ أن الكثير من الأطفال الموهوبين يفسلون في تطوير جانب كبير من استعداداتهم بسبب المعوقات والضغوط التي تتجم عن عدم انسجامهم مع المناهج والأساليب التعليمية

ووسائل تنفيذها وأساليب تقويمها في مدارس العاديين، فهي لا تتناسب ومقدراتهم، كما لا تتيح لهم فرص الدراسة المستقلة، ولا تستثير حُبهم للاستطلاع وشغفهم بالبحث وإجراء التجارب (Nelson & Cleland, 1975, 442).

وتؤدي شخصية المعلم دوراً فائق الأهمية في الكشف عن استعدادات الطفل الموهوب وتنمية استعداداته، وقد أوضح "المفتي" أن من أهم السمات والمهارات المهنية التي ينبغي أن تتوفر لدى معلم الموهوبين والمتفوقين ما يأتي:

- يفهم ذاته، ويعي حدود قوته وضعفه.
- يداوم على النمو الشخصي والمهني المستمر.
- يواكب المستجدات المعرفية في مجال تخصصه.
- يتسم بالانفتاح الفكري والمرونة والصبر والمثابرة.
- يفهم مشاعر الموهوبين، واحتياجاتهم، وخصائصهم ويتقبلها.
- يتواصل مع الطلبة على المستوى الإنساني.
- يتقبل الطالب، ويجعله محوراً للعملية التعليمية.
- يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.
- يشجع الطلبة على استخدام مصادر تعليمية ومعرفية متنوعة (معاجم، دوائر معارف، مكتبات، الشبكة الدولية للمعلومات... إلخ).
- يستخدم طرق تعلم متنوعة، كالتعلم الفردي، والتعلم التعاوني، والتعلم التنافسي.
- يربط المقرر الدراسي بأنشطة تتعلق بحياة الطالب وتثير تفكيره.
- يحترم القيم الشخصية لطلابه، ويعاملهم دون تمييز.
- يشجع الفضول العقلي لدى الطلاب، ولا يزعج من أسئلتهم الذكية.
- يشجع التجارب، ويتقبل الأفكار الجديدة لدى الطلاب ويطورها (المفتي، 2000، 30).

4-5 العوامل الأسرية:

إن البيئة الأسرية هي المناخ الذي ينمو في إطاره الطفل وتتشكل الملامح الأولى لشخصيته، وهي المصدر الأساسي لإشباع حاجاته واستثارة طاقاته وتنميتها، وفي هذا المناخ يتعرض الطفل لعملية التطبيع والتنشئة الاجتماعية وفق أساليب معينة، وفي مناخها يشعر بردود الأفعال المباشرة تجاه محاولاته الأولى للكشف والتجريب، وتجاه خروجه على القوالب النمطية المألوفة للتفكير (القريبي، 1989، 38)، ويؤكد الباحثون أن الموهبة الفذة قد تنشأ بالوراثة ولكنها تنمو وتتضج عن طريق البيئة، وتمثل الأسرة في هذا الصدد العامل الأقوى تأثيراً.

(Cornell et al, 1997 , Kirk et al, 1991)، ويقع على كاهلها مسؤوليات تسهم في تنمية ورعاية الموهبة والتفوق ابتداءً من الكشف عن مواهبهم إلى تقديم وسائل الرعاية في بيئة تختص بمجموعة من الخصائص كما أشارت إليها دراسة (قمر، 2009، 183-185)، ودراسة (موسى، 2010، 135-139) كما يأتي:

1- حجم الأسرة: إن الموهوب الذي تكتفه أسرة صغيرة الحجم يكون الاهتمام به أكثر، كذلك تستطيع توفير الدعم المادي والمعنوي.

2- ترتيب الموهوب في الأسرة: يتمتع الموهوب بمكانة خاصة إذا كان ترتيبه في الأسرة الأول أو الوحيد؛ حيث يلاقي معاملة قائمة على التشجيع والاستقلالية، كما أن سبب احتكاكه بالوالدين يسهم في تنمية ذكائه وإظهار قدراته الكامنة.

3- عمر الوالدين: ينعكس عمر الوالدين بشكل إيجابي على موهبة الأبناء إذا كانت أعمارهم كبيرة نسبياً، أي في أواخر العشرينات؛ حيث يكون أكثر نضجاً من الناحية العاطفية، وأكثر استقراراً من الناحية المادية.

4- المستوى التعليمي والمهني للوالدين: تمتاز البيئة الأسرية الثرية ثقافياً (بتوافر الكتب والمجلات، والألعاب والرحلات والتواصل اللفظي والقدرة على حل المشكلات) بالقدرة على تنمية المواهب عن الأسرة الفقيرة ثقافياً، كما أن المستوى المهني له دور في تنمية الموهبة بتوفير بيئة ميسرة ومناخ يساعد على إطلاق القدرات الكامنة.

5- العلاقات الأسرية: تمتاز العلاقات الأسرية للموهوبين الناجحين بالتفاؤل والحب والسعادة الزوجية، بينما تتسم العلاقات بين الوالدين لدى الموهوبين الفاشلين بالخلاف والمشاجرة والانفصال.

6- أساليب التنشئة الأسرية: إن أساليب التنشئة الأسرية تؤدي دوراً كبيراً في تنمية المواهب فالبيئة الأسرية المشجعة للإنجاز العالي تمتاز بعدة عوامل من أهمها توافر الحرية وتضائل العقاب والتشجيع المستمر.

ويؤكد كل من (سليمان، 2004، 61) و(القريطي، 2013، 130) الدور الكبير والبالغ الأهمية للمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة في تنمية الموهبة لدى الأبناء، نظراً لما يترتب عليه من مدى توفير الأسرة للمصادر والأدوات اللازمة لاستثارة تفكير الأبناء، واستثمار طاقاتهم الكامنة في أوجه النشاط الملائمة، وحسن توظيف هذه الإمكانيات بالكيفية التي تساعد على النفتح العقلي والإدراكي لدى الطفل وإثراء خبراته وتعميقها. كما تشير نتائج البحوث التي تناولت المحيط الأسري للمتفوقين والمبدعين إلى أهمية التفاعل الإيجابي بين الطفل والوالدين، وشمول المحيط العائلي لبعض النماذج الإيجابية التي يمكن للطفل أن يتوحد بها.

5-5 عوامل مجتمعية:

إن المجتمع بالثقافة السائدة فيه، ومجالات النشاط العقلي التي يراها لازمة له، هو الذي يحدد أشكال الموهبة والتفوق، فضلاً عن أن طبيعة التكوين الثقافي لمجتمع ما- من حيث تعقيده وثرائه أو بساطته، ومن حيث مرونته وتفتح أو جموده وانغلاقه- ومدى تقبله الجديد والاستفادة منه، وتسامحه إزاء الاستجابات غير المألوفة، يؤثر في نمو الاستعدادات الإبداعية لدى النشء (القريطي، 2010، 98)، وقد استخدم دونالد مكينون (D.Makinnon) مصطلح الوضع الإبداعي للإشارة إلى ما يحيط بالفرد من متغيرات وتأثيرات ثقافية واجتماعية يمكن أن تسهل التفكير الإبداعي وتدفعه، أو تعوقه وتحبطه، ومن أهم خصائص المناخ الثقافي والاجتماعي المسهمة في نمو الموهبة اتسام هذا المناخ بالتححرر والانفتاح، والتسامح الفكري، ونبذ القوالب الجامدة للتفكير، وتشجيع المغامرة والاختلاف، والتنوع، وتقبل الأفكار الجديدة، وتشجيع الأشكال المتعددة للموهبة (القريطي، 2013، 143).

5-6 عوامل شخصية دافعية:

ويرى "مونتجمري" أن نمو الموهبة لا يتم بشكل آلي وإنما ينطوي على عملية معقدة من تفاعل عوامل كثيرة من بينها فرصة الاتصال بمجال نشاط معين والألفة به، والاجتهاد والممارسة الطويلة والمكثفة، والشغف بالمجال والاهتمام به، وتكريس الجهد للدراسة، والإصرار على الإنجاز (Montgomery, 1996, 15).

وقد أكد (ماسلو، 1959) أن إنجاز الأعمال العظيمة لا يعتمد على الإلهام والخبرة فحسب، بل يحتاج بجانب الموهبة الخاصة إلى العمل الجاد المتواصل، والتدريب المستمر، والنظرة الناقدة، كما ذهب "جانبيه" إلى أن نمو الموهبة يُعزى إلى أربع عمليات أساسية: هي النضج، والاحتكاك بمواقف حل المشكلات، والممارسة والتدريب الحر، والتدريب المنظم في ميدان النشاط (Gagne, 1993, 75).

وقد كشفت نتائج الكثير من البحوث أن هناك سمات وخصائص تميز المتفوقين والمبدعين- سواء من المراهقين أو الراشدين- أكثر من أقرانهم الأقل تفوقاً وإبداعاً، ومن بينها الاستقلالية، والنقّة بالنفس، والسيطرة، والاكتفاء الذاتي، والمخاطرة والإقدام، والمثابرة وقوة العزيمة، والميل إلى التجريب والتماس الجدة، وحب الاستطلاع، والخيال وثرء التداعيات والأفكار، واتساع الاهتمامات، والانفتاح على الخبرة، وروح المرح والدعابة، والطموح المرتفع، والتقدير الموجب للذات، ودافعية الإنجاز، والتوكيدية، والحدس، وتحمل الغموض والتعقيد، وقوة الأنا، والطاقة والنشاط (القريطي، 2013، 128).

وهناك مقولة شهيرة لأديسون (Edison) مفادها أن العبقرية محصلة 1% إلهام و 99% مثابرة وعمل جاد شاق وطويل.

سادساً - استراتيجيات الرعاية التربوية للمتفوقين عقلياً:

وُجِّه الاهتمام بالمتفوقين عقلياً في المجال التربوي والتعليمي إلى إجراءات عملية، حيث طُوِّرت استراتيجيات وأساليب متعددة لرعايتهم، وتتنوع هذه الأساليب تبعاً لتباين فلسفتها وأهدافها وإمكاناتها البشرية والمادية وطبيعة المجتمع المستهدف بخدماتها.

وأشار (جروان، 2004، 21) أنه حسب ما كُتب في مراجع علم نفس الموهبة والتفوق يمكن تصنيف هذه الاستراتيجيات في ثلاثة أنواع رئيسة وهي:

- استراتيجية التسريع الأكاديمي.

- استراتيجية التجميع.

- استراتيجية الإثراء التربوي.

6-1 استراتيجية التسريع الأكاديمي:

رأى (الزعبي، 2003، 80) أن استراتيجية التسريع الأكاديمي: تتلخص "بالسماح للتلاميذ المتفوقين عقلياً بالالتحاق بمرحلة تعليمية ما في عمر زمني أقل من المعتاد، أو اجتياز لمرحلة تعليمية ما في مدة زمنية أقل من المدة التي يحتاج إليها التلاميذ العاديون، وذلك عن طريق وضع مناهج تعليمية مرنة تتناسب مع حاجات المتفوقين عقلياً وقدراتهم وميولهم"، وتبنى هذه الاستراتيجية على أساس أن الطفل الموهوب والمتفوق عقلياً لديه من الجدارة والنضج العقلي المبكر في بعض المجالات، ومن سرعة الاستيعاب والفهم والتعليم ما يمكنه من تعلم منهج أكثر تقدماً أو تعلم قدر أكبر من المعارف والمهارات والخبرات، التي يتعلمها الطالب العادي بالمنهج العادي في أثناء الفترة الزمنية نفسها، مما يساعده على إنهاء البرنامج في زمن أقل وفي سن مبكرة، ويذكر (محمد، 2002، 24) أنه يمكن تنفيذ هذه الاستراتيجية عن طريق أكثر من أسلوب وذلك على النحو الآتي:

- التبكير بدخول الطفل الروضة.

- التبكير بإلحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية.

- تخطي بعض الصفوف الدراسية.

- الإسراع في تعليمه مقررات دراسية معينة.

- إنهاء المرحلة التعليمية قبل زملائه.

وأشار (القريطي، 2005، 278) إلى أن هناك مزايا تميز استراتيجية التسريع الأكاديمي من غيرها من الاستراتيجيات، ومن هذه المزايا:

- يتيح التسريع للطلاب الموهوبين والمتفوقين عقلياً اكتساب أقصى قدر من المعرفة والخبرة المرتبطة بمجالات تفوقهم في وقت مبكر مما يمكنهم من الخروج إلى الحياة العملية والعمل والإنتاج، وتقديم إسهاماتهم الإبداعية لمجتمعاتهم في سنوات شبابهم التي تتسم بالحيوية والنشاط.

- يمتاز التسريع بأنه لا يتطلب نفقات إضافية للبرنامج التعليمي، ويقلل من عدد سنوات الدراسة.

- يلبي التسريع الأكاديمي كثيراً من الاحتياجات العقلية للطلاب الموهوبين والمتفوقين عقلياً، ويزيد على دافعيتهم للتعلّم والإنجاز وعلى ثقتهم بأنفسهم.

- يمتاز التسريع الأكاديمي بكونه أسلوباً سهلاً من الناحية الإدارية.

ومع ذلك يشير بعضهم إلى عدد من التخوفات بشأن تطبيق استراتيجية التسريع التعليمي، فقد ذكرت "السرور" أن نتائج البحوث والدراسات التي أجريت في هذا الشأن قد كشفت بصورة واضحة عن أن تخطي الموهوب والمتفوق عقلياً لصف دراسي واحد أو أكثر له أثر سلبي في توافقه الاجتماعي، وأن سوء التوافق عادة ما ينتج عن عملية الإلحاق الخاطئ للطالب في البرامج التسريعية، وأنه ليس أكثر سلبية من الاحتفاظ به في الصف العادي مع أقرانه بالعمر الزمني نفسه (السرور، 1998، 195).

كما رأى كل من ديفس وريم (Davis & Rimm) أن التسريع التعليمي من شأنه مضاعفة المتطلبات الأكاديمية وتكثيفها على الطفل مما يجعله عرضة للضغط وقد يقوده إلى الاحتراق النفسي المبكر، ولحد من هذه المخاوف وإزالتها ضرورة توفير الخدمات الإرشادية كجزء لا يتجزأ من استراتيجية التسريع التعليمي، وذلك لتهيئة الطفل المتفوق للبرنامج التعليمي وتعويضه عن فرص اللعب والتعامل مع أقرانه في مواقف الدراسة والحياة، وكما ينصح بضرورة تشخيص الفجوات المعرفية والمهارية لدى الطلاب الموهوبين والمتفوقين عقلياً بصورة مستمرة ومساعدتهم على تعلم أي أجزاء أساسية أو مهارية ضرورية لم يتمكنوا من تعلمها نتيجة تخطي بعض الصفوف أو المقررات (Davis & Rimm, 2004, 20).

6-2 استراتيجية التجميع:

عرّف (محمد، 2002، 242) أسلوب التجميع "بأنه ذلك الأسلوب الذي يتم فيه وضع الأطفال الموهوبين والمتفوقين عقلياً في مجموعات متجانسة تضم الأقران الذين يشبهونهم في معدلات الذكاء أو الاهتمامات أو المهارات والمواهب".

وأشار كيرك (Kirk, 1997, 125) إلى أن "الهدف من تجميع الموهوبين والمتفوقين عقلياً وتعليمهم معاً هو تهيئة الفرص لكي يتفاعلوا عن طريق نظرائهم عقلياً، والتقليل من مدى التباين في القدرات والمستويات الأدائية من خلال مجموعات متكافئة من حيث المستوى التحصيلي".

كما أشار (القريطي، 2005، 293) أن هناك نمطين للتجميع هما:

أ- التجميع المتجانس أو تبعاً للقدرات المتجانسة: ويشير هذا النمط إلى تجميع ذوي الاستعدادات ومستويات التحصيل المتجانسة والميول والاهتمامات المتقاربة أو المتشابهة في مجموعة واحدة لتلقي الخدمات والمناهج التربوية الخاصة معاً.

ب- التجميع غير المتجانس أو بحسب القدرات المختلطة: ويشير إلى الرعاية التربوية للطلاب جميعاً من ذوي القدرات المختلفة، ومستويات التحصيل المتباينة داخل الفصل العادي نفسه في مجموعات صغيرة.

وذكر كل من (الزهراني، 2003، 31-32) و(القريطي، 2005، 293-300) أن من أشكال التجميع المتجانس ما يأتي:

التجميع في مدارس خاصة داخلية أو خارجية بالموهوبين والمتفوقين عقلياً.

- التجميع في فصول خاصة داخل المدارس العادية؛ بحيث يُتاح لهم وفقاً لهذا الشكل من البرامج مشاركة أقرانهم العاديين في الأنشطة المدرسية المعتادة، ومن ثم التفاعل معهم واكتساب الخبرات الاجتماعية التي تعينهم على التوافق الاجتماعي، وفي الوقت نفسه تلقي البرامج والخدمات التربوية الخاصة لإشباع احتياجاتهم المعرفية.

- التجميع العنقودي داخل الفصل العادي: ويطبق هذا البرنامج عندما لا يكون عدد طلاب المدرسة كبيراً بحيث لا يوجد عدد كاف من الطلاب الموهوبين والمتفوقين لتكوين فصل مستقل خاص بهم، فإن أحد البدائل المتاحة لتعليمهم هو ضم هؤلاء الطلاب معاً لأداء مهام مشتركة داخل أحد الفصول العادية.

- التجميع بطريقة السحب المؤقت من الفصول العادية: حيث يُسحب الطلاب الموهوبون والمتفوقون من فصولهم العادية التي يدرسون فيها المنهج العادي مع زملائهم العاديين وتجميعهم في مجموعات نوعية معاً لفترة مؤقتة يومياً أو أسبوعياً.

ورأى (النجدي، وآخرون، 2003، 53) أن من أشكال التوزيع غير المتجانس ما يأتي:

- التعليم التعاوني: وهو أسلوب تدريس يكفل عمل مجموعات صغيرة غير متجانسة تضم كلٌّ منها طلاباً ذوي مقدرات متباينة عالية ومتوسطة ومنخفضة، ويقوم العمل داخل هذه المجموعات على أساس من التعاون والاعتماد المتبادل الإيجابي .

- التعليم الفردي أو المفرد: ويتيح هذا الأسلوب للطلاب الموهوب والمتفوق التقدم في دراسته وفقاً لمقدرته الفردية وسرعته الذاتية ونمط تعلمه والاعتماد على النفس والتوجيه الذاتي.

ومن أهم المسوغات التي يستند إليها المنادون بهذا الأسلوب ما ذكره (القريطي، 2005، 301) أن التجميع يتيح للطلاب الموهوب والمتفوق عقلياً تكريس كل طاقاته للدراسة والتحصيل بتركيز أكبر، إلى جانب أنه يولد لدى الطالب المزيد من القدرة على التنافس والاستثارة. وكما أكد

(الشيخلي، 2005، 149) أن من أهم ما يميز هذا الأسلوب أنه يزود الطلبة الموهوبين والمتفوقين برؤية أفضل لقدراتهم العقلية وذلك عن طريق مواجهتهم للتحديات التي تتطوي عليها الممارسات المختلفة والأنشطة المقدمة لهم.

ولكن الأخذ بهذا الأسلوب كان عرضة لانتقادات كثيرة، حيث إنه يؤدي إلى زيادة حدة التنافس بين الطلبة المتفوقين، كما أن الضغط الذي يعانونه من جراء رغبتهم في الوصول إلى المستوى المطلوب قد يؤذيهم، ويؤدي إلى الانسحاب، وخفض مستوى الطموح لديهم، وقد يثير لديهم كثيراً من المشكلات التي تتصل بسوء التكيف الشخصي والاجتماعي؛ لأن المتفوق بحاجة للعيش مع أقرانه العاديين؛ ولأن يشعر بأن له دوراً ومكانة بين جماعة الأقران، ولعل تفوقه هذا بينهم يشعره بهذه المكانة وتقدير الآخرين له، ولمكانة تفوقه بينهم، وهذا بحد ذاته يعدّ دافعاً للحفاظ على تفوقه، وزيادة وتيرة النمو لديه (زحلق، 1994، 114).

ولقد استنتج الباحثون بدرجة واضحة لا لبس فيها أن فوائد الإسراع للأطفال الموهوبين والمتفوقين على المدى الطويل تفوق عيوبه كثيراً، وعلى الرغم من أن هؤلاء الأطفال قد يمرون بصعوبات في فترة المراهقة عندما يشعرون أنهم أصغر بدنياً، وأقل تكافؤاً من الناحية الاجتماعية من أقرانهم في العمر، إلا أنه عندما يصلون إلى الجامعة فإنهم غالباً يصبحون أكثر توافقاً وأكثر إنتاجية من أقرانهم المتفوقين والموهوبين ممن لم يُطبّق الإسراع عليهم (واينبرنر، 1999، 205).

3-6 استراتيجية الإثراء التربوي:

يُعرّف جلجار (Gallagher) الإثراء: بأنه نوع من النشاط التعليمي يُكرّس بهدف استثارة النمو العقلي عند الأطفال المتفوقين وتنمية مهاراتهم العقلية إلى أقصى حد ممكن، وهو يحدد بعض هذه المهارات العقلية بالقدرة على الربط بين المفاهيم، تقويم المعلومات والحقائق تقوياً نقدياً، خلق أفكار جديدة، وفهم المواقف المعقدة (زحلق، 1994، 135).

كما يُعرّف الإثراء بأنه أسلوب يُقصد به توفير خبرات رأسية أو أفقية للتلميذ بحيث تزيد على عمق التعلم عنده، ويشمل الإثراء الناحيتين الكمية، والكيفية، فيزداد عدد المواد أو المقررات التي يدرسها المتفوق، وتزداد صعوبتها؛ أي تزويد التلاميذ الموهوبين والمتفوقين بخبرات متنوعة متعمقة في موضوعات، أو نشاطات تفوق ما يُعطى في المناهج العادية، وتتضمن تلك الخبرات أدوات ومشاريع خاصة، ومناهج إضافية تُثري حصيلة هؤلاء بطريقة منظمة وهادفة ومخطط لها (الشربيني، صادق، 2002، 304).

ولكي يكون الإثراء فعالاً لابد من مراعاة مجموعة من العوامل عند التخطيط له وتنفيذه كما يأتي:

- ميول الطلبة الدراسية واهتماماتهم.
- أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة.
- محتوى المناهج الدراسية المقررة لعامة الطلبة.
- طريقة تجميع الطلبة المستهدفين بالإثراء والوقت المخصص للتجميع.
- تأهيل المدرسين وتدريبهم كي ينفذوا البرنامج الإثرائي.
- الإمكانيات المدرسية المتوفرة (إبراهيم، 2008، 88) و(توق، 2003، 173).
- ويضيف (صالح، 2006، 100) أن أسلوب الإثراء يمكن أن يتحقق بوساطة الإثراء الأفقي، وذلك عن طريق التوسع في البرامج، وتقديم مهارات وخبرات إضافية، مما يوسع دائرة معرفة الطالب، والإثراء العمودي، وذلك عن طريق إتاحة الفرصة لتعميق معارف ومهارات الطالب في ميدان، أو نشاط ما يتعلق بقدراته، واستعداداته، ومواهبه.
- وقد ذكر (المعاينة، البواليز، 2003، 52) تأثير الإثراء في تنمية قدرات ومهارات الموهوبين والمتفوقين العقلية ومواهبهم ومنها:
- الربط بين المفاهيم المختلفة.
- ابتكار أفكار جديدة.
- استخدام أسلوب حل المشكلات.
- فهم المواقف المعقدة.
- القدرة على خلق آراء وطرق جديدة ومبتكرة في التفكير.
- القدرة على تقويم الحقائق والحجج تقويماً نقدياً.
- ويمكن تطبيق برامج الإثراء عبر أحد الخيارات الآتية، كما يمكن استخدام أكثر من خيار وفقاً لإمكانيات الجهة المطبقة للبرنامج وهي:
- الدراسات الفردية ومشروعات البحث.
- قاعات مصادر التعلم والمشغل المجهزة لتسهيل وممارسة الهوايات.
- المخيمات الصيفية.
- برامج التلمذة والتدريب المهني.
- المسابقات العلمية والثقافية.
- برامج تبادل الطلبة.
- النوادي العلمية والأدبية والفنية والمدرسية.
- مشروعات خدمات البيئة والمجتمع المحلي.
- نشاطات التمثيل والمسرح.
- برامج التربية القيادية والمناظرات.

- المشاغل التربوية والندوات.
- دراسة اللغات الأجنبية.
- دراسة مقررات لتنمية التفكير والإبداع (جروان، 2002، 64).
- ولأسلوب الإثراء مزايا متعددة أهمها:
- إنه يتم في إطار الصفوف العادية للمدرسة، وهذا ما يتيح للتلميذ المتفوق فرصة للتفاعل مع أقرانه من العمر الزمني نفسه، وتنمية روح القيادة لديه.
- إن مواجهة المعلم لأنواع غير متجانسة من الطلبة في الصف الواحد يساعده على تطوير أساليب وطرق للتدريس للعاديين والمتفوقين في آن واحد (أبو سماحة، وآخرين، 1992، 107).
- يساعد الطالب بالتخصص في المجال الذي يحظى باهتمامه إلى جانب أنه يهيئ للطلاب المتفوق فرصاً لمواجهة المشكلات التي تنطوي على إثارة التحدي والبحث بعمق (الشخيلي، 2005، 152).
- وذكر كل من (زحلوق، 1994، 138) و(حسانين، 1997، 62) أن أهم ما يؤخذ على هذه الاستراتيجية أن معظم المعلمين لا توجد لديهم الخبرة الكافية في إعداد الأنشطة والفعاليات الإثرائية للمتفوقين في الصف العادي، والتي تُغني عملية التعلم للمتفوقين، ثم إن المعلم ليس لديه الوقت الكافي لإعداد مثل هذه الفعاليات أو الأنشطة الإثرائية، فأمامه أعداد كبيرة من الطلبة، وعليه أن يوجه اهتمامه للغالبية العظمى منها، ويكون عليه أحياناً أن ينهض بالمقصرين، وأحياناً ينتبه إلى المتفوقين، لذلك لا بد من تدريب المعلم الذي يعمل مع المتفوقين، وإعداده إعداداً خاصاً.
- كما أن هذه الاستراتيجية تحتاج إلى إمكانيات مادية لإنشاء المعامل والمكتبات، أو إنشاء المدارس الخاصة بتجهيزاتها المختلفة، فضلاً عن أنها تحتاج إلى تضافر جهود عدة، وتعاون مراكز البحوث وبعض المؤسسات الصناعية في المجتمع، والتي قد يتعذر وجود تعاون أو تنسيق فيما بينها (سليمان ، أحمد، 2001، 189).
- وترى الباحثة أن الاتجاهات والأساليب السالفة الذكر تبرز حاجة المتفوقين إلى تبني الرعاية التربوية الخاصة بهم، والتي تختلف عن تلك المقدمة إلى أقرانهم من الطلبة العاديين، وليس هناك من شك في أن أفضل برامج الرعاية هي تلك البرامج ذات الطابع الشمولي، وفيما يُعرف بالأسلوب المتكامل بين الإسراع، والتجميع، والإثراء في تقديمها لخدمات وخبرات متكاملة؛ لأن هذا النوع من البرامج إذا ما توافرت له الشروط الضرورية للنجاح يمكن أن يستجيب بفاعلية لمختلف الاحتياجات الفردية للمتفوقين في الجوانب المعرفية، والانفعالية، والإبداعية، والنفسحركية.

سابعاً- أهداف رعاية المتفوقين عقلياً:

- يحتاج المتفوقون إلى رعاية تربوية خاصة، تُقدّم فيها خدمات تمتاز من البرامج التي تقدمها المدرسة للطلاب العاديين، وتهدف رعاية المتفوقين إلى ما يأتي:
- استثمار الطاقات البشرية التي تمتاز بقدرات واستعدادات وذكاء عال تمكنهم من العمل على حل المشكلات والعقبات التي تواجه تقدم التنمية في مجتمعهم.
- تقديم الفرص للمتفوقين لتنمية مهارات التفكير العليا لديهم عن طريق القيام بأنشطة تعليمية غير متوفرة في مناهج التعليم العام.
- المحافظة على النمو المتوازن للمتفوقين وإشباع حاجاتهم ورغباتهم.
- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التربية والتعليم؛ فالطلاب المتفوقون ينتمون لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، فمن حقهم أن يحصلوا على فرص تعليمية متكافئة كغيرهم من فئات الطلاب.
- الكشف عن أولئك الذين لديهم القدرات والاستعدادات في التخصص الدقيق الذي يلبي حاجات المجتمع لمواكبة التطورات المتسارعة والتقدم التكنولوجي.
- اكتساب مهارة التنظيم الذاتي، والمهارة في التقويم الذاتي، والرغبة في البحث والوصول إلى الحقيقة، واكتساب بعض القيم الأخلاقية والاجتماعية للتعامل مع البيئة المحيطة بهم.
- تزويد المجتمع بأفراد متميزين يساعدون على حل المشكلات المختلفة عن طريق تقديمهم لإنتاجات مفيدة في كل مجالات المعرفة (ماضي، 2011، 65).

المحور الثاني

التفكير التأملي

أولاً: التفكير

يُعد التفكير إحدى العمليات العقلية المعرفية الكامنة وراء تطور الحياة الإنسانية، وسيطرة الإنسان على البيئة من حوله وتكييفها لحاجاته بعد أن كان همه أن يتكيف معها، واكتشاف الحلول الفعالة التي يتغلب بها على ما يواجهه في الحياة من مصاعب ومشكلات، بل إنّ معظم الإنجازات العلمية التي حققتها البشرية مبنية على عملية التفكير، وهذا فضلاً عن أن الأسلوب الذي يُفكر به الفرد قوة كامنة تؤثر في كافة تفاعلاته (الطيب، 2006، 19).

تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين حول تعريف التفكير، إذ قدّموا تعريفات مختلفة استناداً إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة، فمنهم من يعرفه أنه عملية سلوكية خارجية، ومنهم من يرونه عملية معرفية داخلية. فالسلوكيون يعتمدون على سلوك الفرد الملاحظ في تفسيراتهم، ومن ثمّ تعديل السلوك الظاهر يؤدي إلى تعديل التفكير، أما المعرفيون فيرون أن السلوك هو نتيجة للتفكير ويركزون على عملية تمثّل المعلومات التي تكوّن السلوك، ومن ثمّ فتعديل التفكير ينعكس على السلوك (العتوم، وآخرين، 2005، 18)، لذلك سنعرض بعض التعريفات.

1-1 تعريف التفكير:

سولسو (Solso): عرّف التفكير على أنه: "العملية التي عن طريقها يتشكل التمثيل المعرفي الجديد؛ عن طريق تحويل المعلومات عن طريق التفاعل المعقد بين الخصائص العقلية لكل من الحكم والتجريد والاستدلال والتخيل وحل المشكلات. ومن المفترض أن المعلومات تمر عبر سلسلة من المعالجات تبدأ من المخزن الحسي وتنتهي في مخزن الذاكرة، وهذه المعلومات الجديدة تُحوّل وتُصنّف بحيث ينشأ عن عمليات التحويل والتصنيف إنتاج جديد وأصيل" (سولسو، 1996، 628).

باير (Bayer): "التفكير مفهوم افتراضي مجرد يشير إلى عملية داخلية تعزى إلى نشاط ذهني معرفي تفاعلي انتقائي قصدي موجه نحو مسألة ما، أو اتخاذ قرار معين، أو إشباع رغبة في الفهم، أو إيجاد معنى، أو إجابة عن سؤال ما، أو اختراع أسلوب تكيف جديد لم يكن من قبل" (باير، 2003، 533).

زيتون: "التفكير هو مجموعة من العمليات؛ المهارات العقلية التي يستخدمها الفرد عند البحث عن إجابة لسؤال ما، أو حل مشكلة، أو بناء معنى، أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة

من قبل، وهذه العمليات؛ المهارات قابلة للتعلّم عن طريق معالجات تعليمية" (زيتون، 2003، 6).

جروان: "التفكير سلسلة من النشاطات العقلية يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يُستقبل عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، وهو عملية بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة، وقد يكون هذا المعنى ظاهراً حيناً وغامضاً حيناً آخر، ويتطلب التوصل إليه تأملاً وإمعان النظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد؛ ولذلك فهو يتطلب استكشافاً وتجريباً. والتفكير مفهوم مجرد كالعدالة والظلم والكرم والشجاعة؛ لأن النشاطات العقلية غير مرئية وغير ملموسة، وما نشاهده ليس إلا نواتج فعل التفكير سواء بصورة مكتوبة أو منطوقة أو حركية" (جروان، 2007، 40).

العنوم، وآخرين: "التفكير نشاط معرفي يعمل على إعطاء المثيرات البيئية معنى ودلالة عن طريق البنية المعرفية لتساعد الفرد على التكيف والتلاؤم مع ظروف البيئة" (العنوم، وآخرين، 2009، 19).

كوستا وكاليك (Costa & Kallic): "التفكير هو المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار؛ من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها" (أبو جادو، نوفل، 2007، 27).

جريجورنكو و ستيرنبرغ (Grigorenko & Sternberg): "التفكير عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل الإنساني" (الطيب، 2006، 21).

بشارة، وآخرين: "التفكير هو نشاط يعمل على إعطاء المثيرات البيئية معنى ودلالة عن طريق البنية المعرفية؛ لتساعد الفرد على التكيف والتلاؤم مع ظروف البيئة" (بشارة، وآخرين، 2009، 19).

وترى الباحثة بأن التفكير: هو سلسلة من النشاطات العقلية الموجهة التي يقوم بها الدماغ لتوليد، الأفكار وتحليلها، من أجل اتخاذ قرارات معينة في مواقف معينة.

1-2 أنماط التفكير:

استخدم الباحثون أوصافاً للتمييز بين نوع وآخر من أنواع التفكير، وربما كان تعدّد أوصاف التفكير وتسمياته أحد الشواهد على مدى اهتمام الباحثين بدراسة موضوع التفكير وفك رموزه منذ بدأت المحاولات الجادة لقياس الذكاء بعد منتصف القرن التاسع عشر، ومن الأوصاف والتصنيفات التي أصبحت تحمل دلالات ذات معنى في الدوائر الأكاديمية والتربوية التصنيف الآتي:

الجدول رقم (1) أنواع التفكير

نوع التفكير	المصطلح الأجنبي	نوع التفكير	المصطلح الأجنبي
التفكير الشامل	Holistic Thinking	التفكير التحليلي	Analytical Thinking
التفكير المجرد	Abstract Thinking	التفكير المحسوس	Concrete Thinking
التفكير الفعال	Effective Thinking	التفكير المبدع	Creative Thinking
التفكير الاستقرائي	Inductive Thinking	التفكير الاستنباطي	Deductive Thinking
التفكير المتقارب	Convergent Thinking	التفكير المتباعد	Divergent Thinking
التفكير الناقد	Critical Thinking	التفكير المتسرع	Impulsive Thinking
التفكير المنتج	Productive Thinking	التفكير غير الفعال	Ineffective Thinking
التفكير الجانبي	Lateral Thinking	التفكير المنطقي	Logical Thinking
التفكير التأملية	Reflective Thinking	التفكير فوق المعرفي	Metacognitive Thinking
التفكير العملي/الوظيفي	Practical Thinking	التفكير العملي	Scientific Thinking
التفكير الرياضي	Mathematical Thinking	التفكير اللفظي	Verbal Thinking
التفكير المعرفي	Cognitive Thinking	التفكير الرأسي/المركز	Vertical Thinking

(جروان، 1999، 34).

1-3 مفهوم مهارات التفكير:

يتألف التفكير كنشاط عقلي معرفي من سلسلة واسعة من المهارات التي تُستخدم مراراً وتكراراً بما يؤدي إلى تحقيق أهدافه المتمثلة بتقديم معرفة جديدة أو إصدار أحكام أو حل مشكلات أو فهم قضية ما أو إضفاء معنى على حدث ما...الخ.

ومن ثمّ يستند التفكير على أساس مهم للوصول إلى معنى أو معرفة جديدة، وهذا الأساس هو مهارات التفكير التي عرّفها (باير) بأنها: "عمليات عقلية دقيقة وحساسة تتداخل مع بعضها عندما نبدأ بالتفكير" (باير، 2003، 9).

وعرّف ستيرنبرغ (Sternberg) مهارات التفكير بأنها: "قدرة التلميذ على شرح العمليات العقلية وتعريفها، وفهمها، وممارستها بسرعة وإتقان، وحُدّدت العمليات العقلية بقدرة التلميذ على إدراك العلاقات في المواقف والقدرة على الاستبصار، واختيار البدائل وتنظيم الأفكار والخبرات المتاحة للوصول إلى أفكار جديدة" (دياب، 2000، 60).

أما (أبو جادو، نوفل، 2007، 74) فقد عرّفا مهارات التفكير بأنها: " عمليات عقلية يقوم بها الدماغ بهدف اكتساب أساليب تفكير متنوعة، وليس مجرد استدعاء الحقائق والمعارف من الذاكرة".

في حين يعرفها ويلسون (Wilson) على أنها: "تلك العمليات العقلية التي يقوم بها الفرد من أجل جمع المعلومات وحفظها أو تخزينها، وذلك عن طريق إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات وصنع القرارات" (عبد الكبير، وآخرون، 2008، 11).

ويحدد ديبونو (De Bono) الفرق بين عمليات التفكير ومهاراته بالقول " إن المهارة مكوّن من مكونات العملية" (De Bono, 2003, 3).

وانطلاقاً مما سبق فإن التفكير هو سلسلة من النشاطات العقلية التي لا يمكن مشاهدتها أما مهارات التفكير فهي عمليات قصدية تُنظم تلك النشاطات وتُتملّ نتائجها في الواقع مثل مهارة جمع المعلومات، مهارة التلخيص، مهارة التصنيف، ... الخ.

1-4 مستويات مهارات التفكير:

يرى الكثير من علماء النفس أنه يُمكن تصنيف التفكير إلى مستويات حسب درجة تعقيد كل نمط من أنماط التفكير المختلفة، ويصنف نيومان (Newmann, 1991) مهارات التفكير المختلفة في فئتين رئيسيتين هما:

- **مهارات التفكير الأساسية:** وتُعنى بالأعمال اليومية الروتينية التي يقوم بها الفرد، ويستخدم فيها العمليات العقلية بشكل محدد، كإكتساب المعرفة وتذكرها، والملاحظة، والمقارنة، والتصنيف والتفكير الحسي والعملي، كما يشمل بعض المهارات الدنيا في تصنيف بلوم مثل: المعرفة والاستيعاب، والتطبيق. ويعد إتقان هذه المهارات أمراً ضرورياً قبل الانتقال إلى مستويات التفكير العليا.

- **مهارات التفكير العليا أو المركبة:** وتتطلب الاستخدام الواسع والمعقد للعمليات العقلية، ويحدث هذا عندما يقوم الفرد بتفسير المعلومات وتحليلها ومعالجتها للإجابة عن سؤال، أو حل مشكلة لا يمكن حلها بوساطة الاستخدام العادي لمهارات التفكير الدنيا، وتتطلب إصدار أحكام أو إعطاء رأي، واستخدام معايير ومحكات متعددة للوصول إلى النتيجة. وتشمل هذه المهارات التفكير الناقد، والإبداعي، وما وراء المعرفي، والاستدلالي، والتأملي، وغيرها (العتوم، وآخرون، 2009، 23).

ثانياً: التفكير التأملي Reflective thinking:

يُعدُّ التفكير التأملي عملية عقلية وأداءً طبيعياً يقوم به الإنسان باستمرار نظراً لأهميته ولحاجته إليه، ويُعدُّ التفكير التأملي من أرقى أنماط التفكير، يحتاج إلى قدرات عقلية عليا، ويعتمد على

الموضوعية وتركيز الاهتمام وتوجيهه إلى المشكلة وتفسير للظواهر والأحداث، فضلاً عن أهميته في تنمية قدرات الطلاب ومساعدتهم على حل المشكلات بطريقة منطقية بعيداً عن العشوائية، والتوجه نحو أهداف محددة (قطامي، قطامي، 2002، 189).

ولقد اهتم الكثير من الباحثين في كتاباتهم بالتفكير التأملي منهم (ديوي، شون، جيمس، وبينت)، ولكن هذا العلم أخذ بالاختفاء إلى أن جاء العالم شون (Schon)، وكتب عن التفكير التأملي وأهميته في إعداد المعلمين قبل الخدمة وفي أثناء الخدمة، وبعد ذلك تنبّه الكثيرون إلى استخدام مصطلح التأمل في الأبحاث التربوية، وخاصة المتصلة بالتعليم الصفي، وإعداد المعلمين في أثناء الخدمة (مصطفى، 1992، 14).

والتفكير التأملي هو أحد أنماط التفكير التي يجب الاهتمام بها، وتشجيع الطلاب على ممارستها، ولن يكون ذلك إلا عند فهم المعلم لهذا النمط من التفكير، واستخدام الطرق المحفزة له. ولا يُعد التفكير التأملي عملية سهلة، لأنه يتطلب تركيزاً مستمراً؛ ليس فقط في الموضوع، ولكن أيضاً في كيفية تصوّر المعرفة الكلية، وإمكانية تغيير طريقة التفكير في ضوء الخبرة السابقة والحالية، فهو يشمل النظر الكلي إلى النشاط، فضلاً عن طرق تحليله، وهذا ما يميّزه من التفكير المنظم المعتاد (Moseleg et al, 2005, 314).

كما تضيف ليونز (Lyons, 2010, 12) من مقالة "جون ديوي" لماذا يجب أن يكون التفكير التأملي هدفاً للتربية؟ لأن التفكير التأملي يقلل من التسرع والتفكير بشكل روتيني، ويُمكننا من التبصر في الأمور، والعمل بطريقة مدروسة ومتعمدة؛ لتحقيق أغراض محددة عن طريق وضع النتائج المترتبة على طرق مختلفة وفق خطوط العمل قبل الفعل، كما تؤكد أن ممارسة التفكير التأملي يحوّل الشخص من مستهلك إلى منتج للمعرفة عن طريق الانخراط في الأسئلة السابرة.

وترى كوفاليك واولسن (Kovalik & Olsen, 2010, 4) بأن الميل إلى التفكير التأملي عادة لا تقدّر بثمن بالنسبة للعقل؛ فهو يقلّل من الإجهاد، ويُحسّن التعلّم وصنع القرار، ويعزّز الأداء، ويتيح للطلاب الانتقال من ماذا في ذلك؟ إلى كيف يمكنني استخدام هذا في الحاضر والمستقبل؟ كما يساعدهم على تخزين التعلّم في الذاكرة طويلة المدى.

2-1 تعريف التفكير التأملي:

تعددت الآراء واختلفت حول تحديد ماهية التفكير التأملي، واهتم الباحثون في بحوثهم بتعريف التفكير التأملي بما يناسب طبيعة تلك البحوث والهدف من إجرائها، ويُعدّ تحديد مفهوم التفكير التأملي من أكثر الأمور تعقيداً كونه يشترك من حيث الخصائص مع الكثير من أنواع التفكير العليا كالتفكير الناقد.

فقد ذكر روجرز (Rodgers, 2002, 852) أن هناك أربع مشكلات تجعل من تعريف التفكير التأملي غير واضح بشكل دقيق، أولها: عدم وضوح اختلاف الآلية التي تتم بها عملية التفكير التأملي عن أنواع التفكير الأخرى، وثانيها، وهي مستندة للمشكلة الأولى وتتمثل في ما مدى دقة أدوات القياس المستخدمة في قياس التفكير التأملي، وهل نكتفي بما يقدمه المفحوصين من معلومات؟ والثالثة: ضعف التعبيرات اللغوية التي توضح التفكير التأملي، والتي تُعدُّ مشتركة مع الكثير من المفاهيم الأخرى؛ كمفهوم عمليات ما وراء المعرفة، والتفكير الناقد؛ حيث تُستخدَم الألفاظ والتعبيرات نفسها عند توضيح مفهوم التفكير التأملي ومفهوم التفكير الناقد ومفهوم عمليات ما وراء المعرفة، والرابعة، عدم قدرة المعلمين على تحديد العمليات التي يقوم بها الطلاب في أثناء التعليم، وهل هي تفكير تأملي أم غير ذلك من أنواع التفكير؟. وسنورد بعضاً من تعريفاته:

فقد عرّفه ديوي (Dewey, 1961, 29) على أنه: "تبصّر في الأعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج عن طريق تقييم العمليات التي يُنَوِّصَل بها إلى تلك الإجراءات والقرارات والنواتج".

وعرّفه هلفش وسميث (Hullfish & Smith, 1963, 50) بأنه: "تأمل الطالب للموقف الذي أمامه، وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه، حتى يصل إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، ثم تقويم هذه النتائج في ضوء الخطط التي وضعت له. ويبدأ التفكير التأملي عندما يشعر الإنسان بالارتباك إزاء مشكلة يواجهها أو مسألة يود حلها، فيعمل على تحديد المشكلة وفرض الفروض ومحاولة اختبارها".

وعرّفه شون (Schon, 1987, 49) بأنه: "استقصاء ذهني نشط وواع ومتأن للفرد، حول معتقداته الاستمولوجية، وخبراته ومعارفه المفاهيمية والإجرائية، على ضوء الواقع الذي يعمل فيه، بما يمكنه من حل المشكلات العملية، وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، ويساعده ذلك المعنى في استدلالات لخبراته المرغوب في تحقيقها مستقبلاً".

وعرّفته ريد (Reid, 1993, 307) بأنه: "عملية نشطة إيجابية تعتمد على مراجعة الخبرة وتمحيصها استناداً إلى المفاهيم النظرية والتعلم السابق، بهدف الوصف، والتحليل، والتقويم، وتطوير خطة عمل متكاملة للتعامل مع الخبرات المستقبلية بمنظور جديد".

وعرّفه كل من جرفث وفريدن (Griffith & Friedan, 2000, 1069) بأنه: "تعزيز آراء الشخص عن طريق الدراسة المستمرة للنظريات والأفكار والافتراضات التي تكون راسخة في ذهن الشخص، وربطها بتعلمه الجديد وإجراء التعديل المناسب للخروج بفكرة مميزة غير مألوفة، وهنا إشارة إلى أن هدفه تقديم حجج داعمة للدعاءات".

ويعرّفه سونغ وآخرين (Song et al, 2006, 60) بأنه: "اندماج عقلي في العمليات المعرفية؛ لفهم العوامل المتباينة في الموقف، ويقصد بالاندماج العقلي ما ينتج عن نشاط الفرد في أثناء بنائه للمعارف عن موقف ما؛ بهدف تنمية استراتيجيات إنجاز العمل وأدائه خلال هذه المواقف". ويعرّفه كيم (Kim, 2005: 15) بأنه: "نشاط الفرد الهادف والمستمر في مراقبة وتحليل وتقييم تعلّمه في حدود تحقيق أهداف التعلّم والحفاظ على الدافعية، وإعمال الفهم العميق واستخدام استراتيجيات تعلّم ملائمة، والتفاعل مع الأقران والمعلمين لبناء خطوات جديدة للتعلّم تؤدي مباشرة إلى تحسين التعلّم والأداء".

وعرّفه سيجندر (Schneider, 2008, 119) بأنه: "استراتيجية ما وراء معرفية تهدف إلى مساعدة المتعلمين أفراد أو مجموعات على التأمل في خبراتهم وقراراتهم التي يتخذونها". وعرّفه (جروان، 2005، 76) بأنه: "عملية كلية تتم عن طريقها المعالجة العقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة؛ لتكوين الأفكار أو استدلالاتها أو الحكم عليها، وهي عملية تتضمن الإدراك والخبرة السابقة، والمعالجة الواعية، والاحتضان، والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى".

وعرّفه (مصطفى، 1994، 34) بأنه: "استقصاء ذهني للفرد حول مفاهيمه ومعتقداته وسلوكياته، تستهدف الوعي بالمعاني الجديدة للخبرات واشتقاق استدلالات منها تعينه على تحقيق أهدافه العملية".

وعرّفه (حبيب، 1996، 46) بأنه: "تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج، ثم تقويم هذه النتائج في ضوء الخطط المرسومة". ويعرّفه (عبد الهادي، مصطفى، 2001، 223) بأنه: "تمط من التفكير السابر التحليلي الذي يقوم على التأمل، والتحليل، والتفسير؛ مما يُكسب الطالب صفة الموضوعية، صقل الشخصية من الناحية العلمية، وجعله صبوراً مثابراً قادراً على التفسير العلمي السليم".

وعرّفه (أبو نحل، 2010، 37) بأنه: "عملية عقلية فيها نظر، وتدبر، وتبصر، واعتبار، وإعمال الفكر، وتوليد، واستقصاء، تقوم على تحليل الموقف المشكل إلى مجموعة من العناصر، وتأمل الفرد للموقف الذي أمامه، واستمطار الأفكار، ودراسة جميع الحلول الممكنة، والتحقق من صحتها للوصول إلى الحل السليم للمشكل".

وعرّفه (القطراوي، 2010، 50) بأنه: "نشاط عقلي هادف يقوم على التأمل بوساطة مهارات: الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة للمشكلات العلمية".

وعرفه كل من (العتوم، الجراح، بشاره، 2009، 93) بأنه: "التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه، ويحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة". والمتأمل للتعريفات السابقة للتفكير التأملّي يجد أنها تتضمن عدداً من المهارات على الفرد ممارستها كي يوصف تفكيره بالتأملي: مثل النظر بإمعان إلى الموقف المشكل، وحل أي مشكلة يجب أن يمر بعدة احتمالات وخيارات، وتنظيم مدركات الفرد لفهم المحيط، والتخطيط للتعامل مع الموقف، واتخاذ القرار المناسب للمشكلة بعد دراسة متأنية وتقويم النتائج. هذا ويمكن النظر إلى التفكير التأملّي على أنه: القدرة المعرفية على الإحاطة بالموقف المشكل اعتماداً على النظرة المتأنية للأمور، وأخذ جميع الاحتمالات بالحسبان إلى أن يتوصل إلى الحل وتقويمه.

وتعرفه الباحثة إجرائياً على أنه: نشاط عقلي تُستخدم فيه الرموز والأحداث وتحديد نقاط القوة والضعف، والرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة وحتى يصل إلى النتائج في ضوء الخطط المرسومة.

2-2 نظريات في التفكير التأملّي:

قدم عدد من التربويين اتجاهات مهمة ونظريات تطبيقية فعالة في استخدام التفكير التأملّي في مجال التربية والتعليم ومن أهم النظريات:

2-2-1- نظرية ديوي (Dewey):

يُعدّ ديوي (Dewey) من أشهر أعلام التربية الحديثة على المستوى العالمي، وكان امتداده الفكري "لوليم جيمس". حيث عد "ديوي" أكثر المؤسسين وأول من نادى بدراسة التفكير التأملّي، إذ عرّف هذا النوع من التفكير بأنه التفكير المتعمق بالعمل بنية تحسينه، ويتضمن التفكير المتعمق عنصر الوعي بالأداء والسعي للعثور على معنى للأحداث (Rodgers, 2002, 860) وذكر "ديوي" أنه من المهم تنمية المهارات الفكرية والتأملية والعملية لدى الفرد ليتمكن من حل المشكلات بشكل راشد وعلى أسس علمية. كما بيّن أن التأمل يبدأ من مرحلة القلق والحيرة من الموقف، وهو طريقة التفكير المنضبطة الصارمة المنظمة (Dewey, 1938, 86).

كما أضاف "ديوي" أن عملية التأمل تبدأ باكتشاف فجوة في المعتقدات والأعمال، واكتشاف المعتقدات التي تحرك الأفعال؛ ليتمكن المتعلم من تكييف أفعاله لتتسق مع المعتقدات التي يعلنها. ويجب أن يُصاغ الموقف التعليمي المحير على شكل مشكلة تتطلب حلاً، ويجب أن تقدم الحلول المقترحة على شكل افتراضات يجري اختبارها عقلياً وتطبيقياً وإخضاعها للنقد؛ لذلك لا مفر من أن يُصاحب التأمل القلق وبذل الجهد لتفكيك عناصر الموقف، وإعادة تنظيمه بهدف

التوصل إلى ترتيب منطقي متسلسل لاستنتاجات موثوق بها وقابلة للتصديق، وبذلك فإن التأمل يحوّل الموقف المحير إلى موقف مستقر نسبياً عن طريق توفير حل مبدئي للمشكلة (Dewey, 1961, 31).

وقد اقترح "ديوي" ثلاثة اتجاهات يعدها جوهرية في إعداد الفرد للتأمل وهي:

1-التفتح الذهني: ويشير إلى العقل المنفتح ذي التفعيل السريع للأفكار، والرغبة لتقبل المنظورات المختلفة وتقبل إمكانية الخطأ في معتقداته.

2-المسؤولية الفكرية: ويقصد بها المسؤولية الفكرية والذهنية تجاه الحلول طويلة الأمد وقصيرة الأمد للمشاكل أو المعضلات المطروحة، أي أن الفكر يجب أن يقود إلى العمل وهو غرض التعليم، وهذا بدوره يهيئ الطلاب للتعاون مع الآخرين ليكونوا أعضاء مسؤولين.

3-الاندفاع الذاتي: ويتطلب الاندفاع الذاتي التزامات ذهنية وعقلية، ومشاعر، والتزامات مادية من الممارسين أو المشاركين من أجل حل المشكلة والمعضلات (Dewey, 1904, 28).

2-2-2- نظرية شون (Schon):

وضع العالم شون (Schon) نموذجاً لتدريب المعلمين يستند إلى التفكير التأملي في ممارسة المهارات التعليمية، وقد حدد بذلك عدداً من الخصائص للمعلم المتأمل بأنه " القادر على تحليل واشتقاق الأحداث الصفية والاستدلال منها، وتطوير طرق خاصة وفعالة للتدريس، وتطوير نظريات خاصة لتفسير الظواهر التربوية من حوله، وهو المعلم الذاتي المرن المتحرك، في مواجهة الأمور وتوجيهها نحو الأفضل"، حيث افترض "شون" أن هذا النموذج التدريسي يتم بثلاث مراحل أساسية هي:

أ-التأمل من أجل العمل (Reflection for action): أي اتباع المعلم خططاً وطرقاً عقلية تتطابق مع الأهداف التربوية المنشودة، والنتائج السلوكية المرغوبة والمتوقعة منه تحقيقها لدى التلاميذ، وهذه المرحلة عادة ما تكون قبل عملية الممارسة الفعلية للتعليم.

ب-التأمل في أثناء العمل (Reflection in action): وتتم هذه المرحلة في أثناء عملية الممارسة، وتطلب من المعلم اتباع طرق وأساليب معرفية سليمة، ومناسبة لطبيعة الموضوع، والأهداف والطلبة، من أجل إنجاز المهمات بفعالية.

ج-التأمل بعد العمل (Reflection on action): وفي هذه المرحلة يجب على المعلم إدراك النتائج وأخذ العبر، واتخاذ القرارات المناسبة للاستمرار لعملية التنفيذ، أو إجراء التعديل على الخطة المرسومة، وهنا يلزم الوعي الكامل من المعلم لما قام به، والقيام بعملية التحليل والتقييم لسلوكه في أثناء التنفيذ، واستبعاد تلك الأنماط السلوكية التي لم يثبت نجاحها أو تعديلها لتناسب الهدف المتوقع (Schon, 1983, 120).

وقد عدَّ كثير من التربويين نموذج "شون" ثورة في إعداد تدريب المعلمين، واتَّبَعَهُ عدد كبير من الباحثين والتربويين فيما بعد، رافعين شعار "شون" القائل بأن "المعلم الفعَّال هو المعلم المتأمل"، ومن هؤلاء الباحثين ممن أصبح لهم نظريات ووجهات نظر مستقلة في هذا المجال مثل: كاجان (Kagan, 1988)، وبيرد (Barid, 1991)، وجبهارد (Gebhard, 1992).

2-2-3- نظرية كلارك وبترسون (Clark & Peterson):

افتترضت هذه النظرية بأن التفكير التأملي له علاقة بمرحلة النضج التي يبلغها الفرد بخصائصه الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية، والعوامل البيئية المعززة التي تدفعه إلى التفكير التأملي، الذي يؤدي إلى اكتساب الاتجاهات والمهارات المهنية الفعَّالة، ومن ثمَّ فإن القرارات التي يتخذها المتعلِّم سواء كانت آنية أم مستقبلية تمر في مراحل أربع كالآتي:

- 1- مرحلة التخطيط: وتتم قبل البدء بعملية التعلم والتعليم عن طريق تنظيم الوقت والإعداد الجيد والاستعداد النفسي والجسمي لذلك.
- 2- مرحلة تشكيل الإجراءات التنفيذية: ويكون ذلك في أثناء العملية التعليمية التعلمية في غرفة الصف.

3- مرحلة القيام بالتحليل والمقارنة للمعلومات في أثناء عرض المادة التعليمية.

- 4- مرحلة التطبيق: وهي مرحلة العودة إلى الذات والتأمل بالمفاهيم والمعلومات المقدمة له، ليتمكن من تطبيقها في مواقف جديدة مشابهة (Clark & Peterson, 1988, 270).

وقد اتفق فالي (Valli) معهم في دراسته على وجود علاقة بين التأمل والتطور، وأن التأمل يؤدي إلى التطور بسرعة، وأكد أن التطور الناتج من التأمل يؤدي إلى تحسين العمليات التي تجري داخل الغرفة الصفية، والمخرجات التعليمية، وأن ممارسة المعلمين المتأملين في التدريس يجري بأسلوب بنوي. إذ يؤكدون فيه اعتبارين رئيسيين هما:

- العلاقة بين ما يحاولون تدريسه وخبرات الطلبة السابقة.
- العلاقة بين ما يحاولون تدريسه وأهداف طلبتهم الشخصية (Valli, 1992, 95).

2-2-4- منحى جبهارد (Gebhard) المعروف بالاستقصاء التأملي الذاتي (Self Reflective Inquiry):

يقوم هذا المنحى على الإجراء التجريبي لتنمية التفكير التأملي للأفراد لزيادة فعالية السلوكات والمهارات التعليمية التعلمية لكل من المعلم والمتعلم، ويُنفَّذ من قبل المعلمين لتحسين ممارستهم المهنية ويكون ذلك بتصنيف تفكير المعلم التأملي ضمن مستويات متدرجة: تحديد المشكلة، وجمع البيانات، والتخطيط والإعداد، وتنفيذ الإجراء، والتأمل في الملاحظات والبيانات التي جُمِعَتْ، وأخيراً مراجعة الخطة وتنظيمها (Gebhard, 1992, 3).

ويرى "جبهارد" أن على المشرفين والمدرسين دوراً مهماً في تنمية التفكير التأملي، وذلك استناداً إلى المهمات الآتية:

- استخدام قائمة رصد عن سلوكيات المعلم في أثناء التنفيذ، والأساليب والأنشطة، والأدوات التي يستخدمها، وتحديد مدى استجابة الطلبة لإجراءاته وقراراته، ومن ثم مناقشة ذلك مع المعلم.
- تسجيل حصة دراسية ومناقشتها مع المعلمين.
- دراسة سلوكيات المعلم التعزيزية وأثرها في استجابات الطلبة.
- إجراء التقييم اللازم لكل ما يجري في الحصة التطبيقية من أفعال وأقوال للمعلم والطلاب ومناقشتها مع المعلم بعد الحصة.
- مساعدة المعلم في الكشف عن مشكلاته المهنية ومحاولة إيجاد الحلول الفاعلة لها.
- الطلب من المعلم الاحتفاظ بسجلات للأحداث الصفية المهمة.

2-5 نظرية سولومون (Solomon) التفكير بالتصور الإدراكي (Thinking and Imagery):

يفترض سولومون (Solomon) أنه يمكن تنمية التصور الإدراكي لدى الأطفال عن طريق التعلم والتدريب وذلك بوساطة تزويد الموقف التعليمي بالوسائل اللازمة، وتهيئة الفرص المناسبة التي تنمي التصور لديهم، ويحدد بذلك مستويات ثلاثة لهذا التصور هي: مستوى التصور الواقعي (Concrete Imagery)، ومستوى التصور الرمزي (Representational Level)، ومستوى التصور التأملي التجريدي (Abstract Imagery Level)، ويعرض " سولومون" نموذجاً فعالاً لاستخدامه في هذا المجال يقوم على المراحل الآتية:

- التعلم بالواقع البحث (Pure Concrete) : ويكون ذلك باستخدام الخبرات المرتبطة بالواقع وموجوداته والتفاعل معها حسيّاً.

- التعلم بالواقع لإثارة التصور الإدراكي المعرفي: ويتم عن طريق الأنشطة المحسوسة لتصوير خصائص إضافية للأشياء بوساطة تقليد هذه الأشياء حسيّاً.

- التعلم بالصور لإثارة التصور الإدراكي المعرفي: وهنا يصبح المتعلم قادراً على التعلم باستخدام الصور للأشياء وتجسيدها باستعمال العينات والنماذج والصور والخرائط والرسوم والأفلام والشرائح، هذه الوسائل التي تُعد رمزيات لتصوير الموضوع الحقيقي وتطور التفكير المنطقي.

- التعلم بالتأمل لإثارة التصور الإدراكي المعرفي: ويتم هذا المستوى من التعلم عن طريق التدريب على التصور للأشياء وتمثيلها بالكلمات والحروف والرموز، ويؤدي إلى سيادة التفكير الرمزي التأملي القائم على التعبيرات اللفظية والكتابية.

- التعلّم بالتأمل المجرد: حيث يصل هنا المتعلّم إلى مستوى التفكير المجرد التأملي العميق المنضبط، وتصبح لدى المتعلّم قدرة على تحديد الصورة التي تمكّنه تمثيل المعلومة بها، ويكون قادراً على الحصول على المعرفة بالأساليب والطرق المختلفة (Solomon, 1984, 270).

2-2-6- نموذج هاريسون وبرومسون (Harrison & Bromson) الأساليب المتداخلة:

يقدم هذا النموذج برنامجاً للتدريب على التفكير التأملي اعتماداً على إيجاد نوع من التداخل التكاملي بين أساليب التفكير، وإن هذا التداخل من وجهة نظر أصحاب هذا الاتجاه يُعدّ عنصراً أساسياً لا غنى عنه لأنه يقدم برنامجاً غنياً بالمعارف والأساليب الناتجة عن التداخلات الثنائية والثلاثية على صورة نظام متكامل لا تنفصل فيه إحدى المكونات عن الأخرى، وهي قابلة للاندماج الثنائي أو الثلاثي على النحو الآتي:

- أ- التداخلات الثنائية (Two Dimensions) وتتكون من: 1- التفكير المثالي - التحليلي، 2- التفكير التحليلي - الواقعي، 3- التفكير التركيبي - المثالي، 4- التفكير المثالي - الواقعي، 5- التفكير العملي - الواقعي، 6- التفكير المثالي - العملي، 7- التفكير التحليلي - العملي، 8- التفكير التحليلي - التركيبي، 9- التفكير التركيبي - العملي، 10- التفكير التركيبي - الواقعي.
- ب- التداخلات الثلاثية (Three Dimensions Thinking): ويتحقق هذا النوع من التفكير بنسبة بسيطة جداً من الأفراد بحيث لا تتعدى (2 %) تقريباً والفرد ذو التفكير الثلاثي البعد يكون له آراؤه الخاصة المستقلة الرائدة، ويمتاز من الفرد ذي التفكير الأحادي أو الثنائي بعدد من الاستراتيجيات المتنوعة التي يستخدمها عادة للوصول إلى مستوى من التأمل العميق للأشياء والموضوعات (Harrison & Bromson, 1982, 112).

2-2-7 نظرية كاجان (Kagan): الأسلوب الاندفاعي - التأملي (Impulsive) : (Reflective)

يربط "كاجان" الأسلوب الاندفاعي - التأملي بأسلوب اتخاذ القرارات عند حل مشكلة من المشكلات، فالطالب غير المُدرّب تأملياً يقوم باستجابة اندفاعية في مواجهة موقف ما، يختلف عن الطالب المُدرّب على التأمل والتروي والتفكير حول طبيعة الموقف، وصحة الاستجابة)، وتشير دراسات عديدة قام بها "كاجان" وغيره من الباحثين إلى أن الطالب المتأمل يقع في أخطاء أقل من غيره من الطلاب غير المتأملين (Wallace, 1991, Kagan, 1982, Douglas, 1980)، وقد صاغ "كاجان" نظريته على أساس أن الشخصية الإنسانية تتألف من عدد من السمات (Triats)، وأن الناس يختلفون في المستويات من حيث التعقيد والتركيب على هذه السمات تبعاً للخلفية الثقافية والحضارية لكل منهم، على متصل (Continuum) بين سمة الاندفاعية الخالصة: التي تنتج عن ردود الفعل الذهنية أو المؤثرات الخارجية دون استخدام

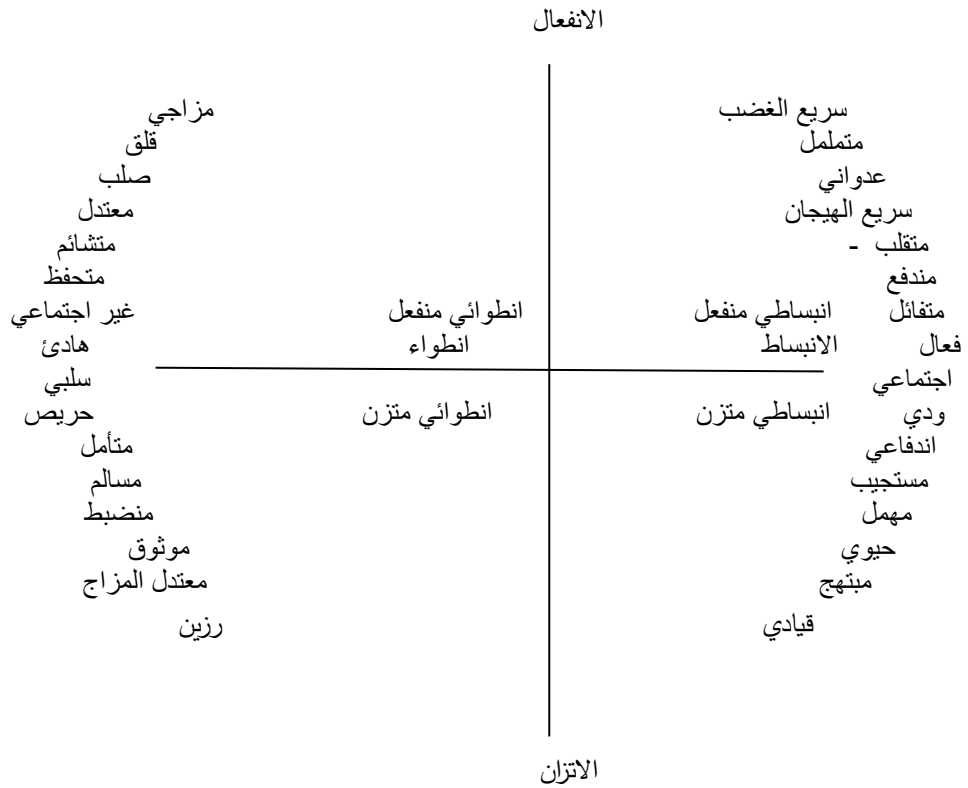
التأمل والوعي، وسمة التأملية الخالصة: التي تعزى إلى معرفة العمليات الذهنية المناسبة والاستعداد لممارسة التفكير وإعطاء الأحكام. وإن هاتين السمتين تحددان سلوك الفرد في موقف معين (Kagan, 1988, 337-354).

2-2-8 نظرية أيزنك (Eysenck) العاملية:

تُعَدُّ نظرية أيزنك (Eysenck) أكثر هذه النظريات تكاملاً ونضوجاً وشيوعاً، وهي نظرية في مفهوم الشخصية وقد حدد فيها " أيزنك " أربعة عوامل أو أبعاد أساسية (Dimensions) راقية عريضة، يُمثّل كل منها متصل (Continuum)، وتصنيف الفرد يتم على أساس مركزه وموقعه على هذه الأبعاد في موقع محدد على هذا المتصل، وهذه الأبعاد هي : الانبساطية (Extraversion)، والعصابية (Neuroticism)، والذهانية (Psychoticism)، والذكاء (Intelligence). ولكن الأكثر استخداماً لدى الباحثين هما البعدان الأوليان، ولقد تصور "أيزنك" تنظيمًا هرميًا للشخصية يتكون من الأفعال والاستعدادات تتدرج في هذا الهرم تبعاً لعموميّتها وأهميتها، ويسمى "أيزنك" هذا التنظيم بالنمط (Type) وهو يضم السمات (Traits)، ويمكن الكشف عن نوعين من هذه السمات: السمات الخاصة (Specific) وهي مجرد استجابات ملحوظة ليست من سمات الشخصية الدائمة، وسمات معتادة (Habitual) وهي استجابات تمتاز بالعمومية والثبات النسبي، وهي أكثر شمولية وهي اتساق ملحوظ في عادات الفرد وأفعاله المتكررة (Eysenck, 1977)، وتوجد هذه الأبعاد بما يندرج تحتها من أنماط وسمات معتادة، على شكل متصل ثنائي القطب بين الانبساط والانطواء الخالصين، وبين الانفعال والاتزان الخالصين، على محورين متعامدين، ليتشكل من ذلك أربعة أنماط للشخصية هي: الانبساطي المتزن، والانبساطي المنفعل، والانطوائي المتزن، والانطوائي المنفعل، ولكل من هذه الأنماط توجد سمات معتادة أصيلة يمكن الكشف عنها ودراستها، والشكل التالي يبين نموذج أنماط الشخصية العامة والسمات المعتادة التي تندرج تحتها تبعاً لنظرية "أيزنك":

الشكل رقم (1)

يبين أنماط الشخصية وسماتها المعتادة المندرجة تحتها كما تصورها أيزنك



يظهر من الشكل السابق أن سمة التأمل - الاندفاعية هي من الاستجابات المعتادة على بعد الشخصية (الانبساط - الانطواء)، وتدلل دراسات عالمية كثيرة على استقرار هذه العوامل وما تشتمل من سمات، وهي كما يصفها " أيزنك" بأنها عوامل جينية ثابتة، وأن لهذه العوامل والسمات أسساً بيولوجية مميزة، وأساساً اجتماعية (Eysenck & Wilson, 1976, 122). ولقد وضع "أيزنك" مجموعة من المقاييس التي تقيس هذه العوامل، واستخرج لهذه المقاييس عوامل سيكومترية واسعة، كما استخدمت هذه المقاييس في دراسات ثقافية واسعة، حيث أكد " أيزنك" في دراسة موسعة له أن الفرد ذا الشخصية التأملية هو شخص متحفظ، ومحافظ وهادئ المزاج، ومتردد في التحدث، أو عند اتخاذ القرارات الحاسمة في حياته، ودائم الانطواء على نفسه ولكنه ينشد الكمال في تفكيره (Eysenck, 1974, 96).

2-3 مراحل التفكير التأملية وخطواته :

كان للباحثين آراء كثيرة حول تحديد مراحل وخطوات التفكير التأملية، ولكن في جوهرها كانت تصب في المعنى والمضمون نفسه، وعليه ستعرض الباحثة بعضاً من تلك الآراء :

حدد شون (Schon) مراحل التفكير التأملي في:

- وصف الأحداث الصفية.
 - تحليل الأحداث الصفية.
 - اشتقاق استدلالات للأحداث الصفية.
 - توليد قواعد خاصة.
 - تقييم النظريات الشخصية.
 - الوعي بما يجري في المواقف التعليمية.
 - توجيه الإجراءات والقرارات المنوي اتخاذها.
- وذلك عن طريق تقسيمه لمراحل التفكير التأملي الثلاث: التأمل قبل الفعل، والتأمل في أثناء الفعل، وتأمل الفعل (Schon, 1987, 49).
- وافترض سيمونز وآخرون (Simmons et al) أن التفكير التأملي يتم عن طريق الخطوات الآتية:

- وصف الأحداث بلغة واقعية مناسبة
 - إيجاد العلاقات والنتائج المتصلة بالأحداث.
 - استخدام الأبعاد الاجتماعية والأخلاقية لتفسير الأحداث التي نُفِّذَتْ.
 - وضع الأحداث في السياقات المناسبة. (Simmons et al, 1989).
- وقد حدد جوردين وفيليب (Gordon & Philip) في الإطار نفسه أربع مراحل للتفكير التأملي:

- وجود موقف مشكل.
 - استيضاح المشكلة.
 - تكوين الفروض.
 - اختبار أفضل الحلول (العفون، وآخرين، 2012، 219).
- خطوات جون ديوي (John Dewey) الشهيرة لعملية التفكير المتأمل:
- الشعور بالصعوبة- الوعي بالمشكلة.
 - تحديد الصعوبة- فهم المشكلة.
 - تقييم المعرفة وتنظيمها _ تصنيف البيانات _ اكتشاف العلاقات _ تكوين الفروض.
 - تقييم الفروض _ قبول أو رفض الفروض.
 - تطبيق الحل _ قبول أو رفض النتيجة (موسى، 1981، 336).
- وحدد هلفش وسميث (Hullfish & Smith) خطوات التفكير التأملي بأربع مراحل وهي:

- وجود موقف مشكل (والاعتراف به).
- استيضاح المشكلة.
- تكوين الفروض واختبارها وتعديلها.
- العمل على بناء أكثر الفروض تعزيزاً (هلفش، سميث، 1963، 61-62).
- وذكر عبيد وعفانة مراحل التفكير التأملية كالاتي:
- الوعي بالمشكلة.
- فهم المشكلة.
- وضع الحلول المقترحة وتصنيف البيانات واكتشاف العلاقات.
- استنباط نتائج الحلول المقترحة - قبول أو رفض الحلول.
- اختبار الحلول عملياً (تجريب) - قبول أو رفض النتيجة.(عبيد، عفانة، 2003 50 - 51)
- مراحل التفكير التأملية عند روس (Ross):
- تعرّف المشكلات التربوية.
- الاستجابة للمشكلة عن طريق إجراء مشابهة بينها وبين مشكلات جرت في سياقات مماثلة.
- تفحص المشكلة والنظر إليها من جميع الجوانب.
- تجربة الحلول المقترحة والكشف عن نتائج الحلول والمغزى من اختيار كل حل.
- تفحص النواتج الظاهرة والضمنية لكل حل ثم تجربته.
- تقييم الحل المقترح (Ross, 1990,13).
- ويحدد عفانه والولو خطوات التفكير التأملية كالاتي:
- دراسة المشكلة بطريقة منطقية ووصفها بشكل مناسب.
- البحث عن علاقات بين الأسباب التي أدت إلى حدوث هذه المشكلة والنتائج التي ترتبت عليها.
- تفسير الجوانب المختلفة بوساطة الاستفادة من الجوانب المهنية والاجتماعية التي تحيط بالمشكلة.
- وبناء على ما سبق يتضح أن مراحل التفكير التأملية تبدأ عندما يشعر الفرد بالمشكلة التي يواجهها، فيقوم بتحديد هذه المشكلة وفهم طبيعتها وماهيتها، وتوضيح أسباب حدوثها، وفرض الفروض، ووضع الخطط اللازمة والحلول المقترحة، واختيار أفضلها للوصول إلى نتائج سليمة(عفانه، الولو، 2002، 10).
- 2-4 مهارات التفكير التأملية:
- توجد تصنيفات متعددة لمهارات التفكير التأملية منها ما يأتي:

تصنيف لانجر وكولتون (Langer & Colton):

- تعرّف الأخطاء في إجراءات حل المشكلة.
- إعادة صياغة المشكلة.
- تنظيم المشكلة.
- إيجاد حلول بديلة.
- التجربة الفعلية للحلول المقترحة.
- اتخاذ قرارات تأملية.
- تقديم المخرجات النهائية (Langer & Colton, 1994, 3).

تصنيف هالتون وسميث (Halton & Smith):

- وصف حدث أو موقف معين.
- تحديد الأسباب الممكنة لحدوث الموقف.
- تفسير كافة البيانات المتوفرة.
- تحديد أسباب اتخاذ قرار ما (Halton & Smith, 1995, 36).

تصنيف يوست وسنتنر (Yost & Sentner):

- مهارات الاستقصاء: وتتضمن تجميع البيانات وتحليلها، والفحص الدقيق للمعلومات، وتكوين الفروض المناسبة، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية.
- مهارات التفكير الناقد: وتتضمن الاستنباط، والاستدلال، والاستنتاج، وتقييم الحجج والمناقشات (Yost & Sentner, 2000, 59).

تصنيف الفار:

- الطلاقة والقدرة على توليد الأفكار والقدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لحل مشكلة ما.
- الشعور بالمشكلة وأنها بحاجة إلى تفكير تأملي وحلّ.
- تحديد المشكلة موضوع البحث، والتمييز بين المعلومات والأسباب ذات العلاقة بالمشكلة، والتمييز بين الحقائق، والتأكد من صحتها، والتمييز بين الادعاءات القيمة والذاتية.
- التأكد من مصداقية المعلومات، وتعرّف المغالطات إن وجدت، واستخدام قواعد الاستدلال، والاستنباط المنطقي، والعمل على توليد الأفكار.
- وضع تفسيرات للموقف ومحاولة تحليله إلى عناصره وأجزائه الرئيسية.
- وضع فروض واقتراح حلول منطقية وواعية للمشكلة بعد التحري والتمحيص والتدقيق والمراجعة والتفكير المتأمل المستبصر والعمل على تخمين الإجابة الصحيحة، بعد وضع كل شيء في

نصابه اعتماداً على ما لديه من حقائق واحتمالات، وجمع معلومات، واختبار صحة الفروض واستنباط الحلول (الفار، 2011، 43).

ومن خلال اطلاع الباحثة على الأدب التربوي في هذا المجال، وجدت اتفاقاً بين الكثير من الباحثين منهم: (عفانه، اللولو، 2002)، (عبد الوهاب، 2005)، (العماوي، 2008)، (القطراوي، 2010)، (أبو نحل، 2010)، (الحارثي، 2011)، (أبو بشير، 2012)، (عثمان، 2017)، (بني عيسى، 2018)، (الغامدي، 2019)، (عبد الله، 2019)، على

مهارات التفكير التأملي الآتية:

1- الرؤية البصرية (الملاحظة والتأمل): هي القدرة على عرض جوانب المشكلة وتعرّف مكوناتها، سواء كان ذلك عن طريق طبيعة المشكلة، أو إعطاء رسم، أو شكل يبين مكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً.

2- الكشف عن المغالطات: وهي القدرة على تحديد الفجوات في المشكلة، وذلك بوساطة تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية، أو تحديد بعض الخطوات الخاطئة في إنجاز المهام التربوية.

3- الوصول إلى استنتاجات: وهي القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة عن طريق رؤية مضمون المشكلة، والتوصل إلى نتائج مناسبة.

4- إعطاء تفسيرات مقنعة: وهي القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة، وقد يكون هذا المعنى معتمداً على معلومات سابقة أو على طبيعة المشكلة وخصائصها.

5- وضع حلول مقترحة: وهي القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للمشكلة المطروحة.

وتتبنى الباحثة المهارات السابقة في دراستها..

2-5 خصائص التفكير التأملي:

- تفكير فعال يتبع منهجية دقيقة وواضحة، يُبنى على افتراضات صحيحة.
- تفكير فوق معرفي، ويوجد به استراتيجيات حل المشكلات واتخاذ القرار، وفرض الفروض، وتفسير النتائج، والوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة.
- نشاط عقلي مميز بشكل غير مباشر، ويعتمد على القوانين العامة للظواهر ينطلق من النظر والاعتبار والتدبر والخبرة الحسية، ويعكس العلاقات بين الظواهر.
- يرتبط بشكل دقيق بالنشاط العلمي للإنسان، ويدل على شخصية الإنسان.
- التفكير التأملي تفكير ناقد؛ حيث إنه تفكير ذاتي الإدراك يستلزم التفكير في طريقة التفكير، والنظر في الموقف وتأمله.

- التفكير التأملي يستلزم استخدام المقاييس، والرؤية البصرية الناقدة، ويجب أن تكون مقاييسه عالية المستوى.

- التفكير التأملي واقعي وهو يعني التفكير بالمشكلات الحقيقية.

- التفكير التأملي عقلاني تبصري ناقد، يتفاعل بحيوية ويتوصل إلى حل المشكلات (الفار، 2011، 54).

2-6 أهمية التفكير التأملي:

مما لا شك أن التفكير المتأني والمتعمق في الأمور يكسب الفرد قدرة على إِبصار ما لا يبصره غيره ممن ينظر إلى الأمور نظرة سطحية دون تفحص وتدبر في التفاصيل، وفي المواقف التعليمية يساعد هذا النمط من التفكير على إكساب المتعلمين القدرة على:

- ربط المعرفة الجديدة بالخبرات السابقة.

- التخطيط والمراقبة وإصدار الأحكام والتحليل واتخاذ القرار.

- اتباع الخطوات المناسبة لحل المشكلة.

- الارتقاء بالتفكير للمفاهيم المجردة، والسيطرة عليه واستخدامه بنجاح.

- تنمية الاستقلالية، والإحساس بالمسؤولية.

- الشعور بالثقة بالنفس.

- مواجهة المهمات المدرسية والحياتية (عبد الوهاب، 2005، 177).

ويرى (العارضة، 2008، 9) بأن ممارسة التفكير التأملي تكسب الطلاب القدرة على:

- ربط المعرفة الجديدة بفهم سابق.

- الارتقاء بالتفكير للحدود المجردة المفاهيمية.

- تطبيق استراتيجيات محددة على مهمات جديدة.

- فهم التفكير الخاص بهم واستراتيجياتهم التعليمية.

وترى (أحمد، 2014، 71): أن التفكير التأملي يساعد التلاميذ في القدرة على الربط والتحليل والاستنتاج والنقد والاستفادة منه في حياتهم.

وترى الباحثة أهمية التفكير التأملي في حياة الطلبة المدرسية، لأنه يساعدهم على تنمية الإحساس بالمسؤولية، والاعتماد على أنفسهم في إصدار الأحكام والقرارات.

2-7 موضع التفكير التأملي من أنماط التفكير الأخرى:

ينظر بعضهم إلى أنواع التفكير كما لو كانت خطأ متصلاً يمثل أحد طرفيه شكلاً بسيطاً من التفكير وطرفه الآخر شكلاً متقدماً منه، كما في التفكير التقاربي والتباعدي، والتفكير الفعال

وغير الفعال، والتفكير المحسوس والمجرد، والتفكير الاندفاعي والتأملي، والتفكير المعرفي وما فوق المعرفي (أبو جادو، نوفل، 2007، 28).

وفيما يتعلق بالتفكير التأملي فهو متضمن في معظم أساليب التفكير مثل أسلوب حل المشكلات والاستقصاء والتفكير الناقد... إلخ، والتي تتضمن في مجملها تفكيراً تأملياً لا يمكن الاستغناء عنه لرسم جوانب الموقف المشكل بصرياً، وكشف موطن الخطأ والضعف، ومحاولة علاجها والخروج باستنتاجات علمية تساعد في وضع حلول منطقية للموقف المشكل (العماري، 2008، 74).

2-7-1 التفكير التأملي والتفكير ما وراء المعرفي:

إنَّ التفكير ما وراء المعرفي هو نوع من التفكير يلزم لجميع أنواع التفكير، بل هو القاسم الأعظم بينها جميعاً، والتفكيران التأملي وما وراء المعرفي كلاهما يتطلب تفكير الفرد في تفكيره، ويحدث ذلك في التفكير ما وراء المعرفي بوساطة التقييم الذاتي، ويظهر في التفكير التأملي عن طريق طرح الأسئلة والاستفهام الذاتي، والربط بين المعرفة السابقة والمكتسبة؛ لذلك فالتفكير التأملي جزء من التفكير ما وراء المعرفي.

2-7-2 التفكير التأملي والاستقصاء:

يقوم الاستقصاء العلمي على مجموعة من العمليات العقلية، وهذه العمليات تسمى عمليات الاكتشاف وهي الملاحظة والقياس والتصنيف والتنبؤ والاستدلال، وهذه العمليات يستخدمها الإنسان في التأمل، واكتشاف المفاهيم، والمبادئ العلمية، كما يقوم الاستقصاء العلمي على عمليات إجرائية في التجريب واختبار صحة الفروض التي وُضِعَتْ (زيتون، 1999، 138).

ويرى (إبراهيم، 2005، 79) أن الاستقصاء هو البحث عن المعنى الذي يتطلب من الشخص القيام بالعمليات العقلية لفهم الخبرة التي يمر بها، ويمكن تعريفه بأنه: طريقة تعلّم تركز على العملية أكثر من النتائج، وعلى صوغ الفرضيات، والمشاركة الفاعلة في العمليات التعليمية التعليمية؛ حيث يقوم الاستقصاء على أساس تحقيق مجموعة من الخطوات المنطقية علمياً ومنطقياً لحل المشكلة أو لتفسير موقف محير.

بينما يقوم التفكير التأملي على استراتيجية محددة توصل المتأمل إلى صورة متكاملة عن الموقف المشكل ولا تلزم اتخاذ خطوات عملية إجرائية مباشرة لتحويل صورة الموقف المشكل إلى صورة أخرى (عفانه، اللولو، 2002، 11).

وترى الباحثة بأنه يجب أن يتضمن الاستقصاء تفكيراً تأملياً، فقبل عمليات الاكتشاف، لا تحدث العمليات العقلية دون تأمل.

2-7 - التفكير التأملي وحل المشكلات:

يُعدُّ التفكير التأملي وحل المشكلات طريقة أو عملية أكثر منها نتاج نهائي، حيث يتداخل التفكير التأملي مع أسلوب حل المشكلات، فكل خطوة من خطوات حل المشكلة تتضمن تفكيراً تأملياً، ولكنه لا يُعدُّ مرادفاً لطريقة حل المشكلات، كما أنه في التفكير التأملي لا قيمة للحقائق سوى أنها تفيد كمادة للتحليل، بينما تفيد المفاهيم والتعميمات في توضيح التأمل، وإثرائه، وتدعيمه (عفانه، اللولو، 2002، 11).

2-7 - التفكير التأملي والتفكير الناقد:

يشير (بشارة، وآخرون، 2009، 73) إلى أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتأمل، يُمارس فيه الفرد الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط. ويرى (عفانه، 1998، 41) أن التفكير الناقد يشتمل على عدة مهارات ينبغي أن تتوفر لدى المتعلم حتى يستطيع أن يحل المشكلة، ويتضمن كذلك الكثير من المهارات مثل مهارات التفكير التأملي والاستدلالي والاستنتاجي.

ويرى إينيس (Ennis, 1985, 14) أن التفكير الناقد عبارة عن مهارة التصرف الصحيح والمبني على التفكير التأملي والاستدلالي، وأنه يقسم إلى قسمين أساسيين هما:
- إنه تفكير معقول: بمعنى أنه يؤدي إلى استنتاجات وقرارات سليمة، ومسوغة أو مدعومة بأدلة مقبولة.

- إنه تفكير تأملي: يظهر فيه وعي تام لخطوات التفكير التي يُتَوَصَّلُ بالاعتماد عليها إلى الاستنتاجات والقرارات.

ويوضح فان (Phan) أن التفكير الناقد يُعدُّ أعلى مستوى في مستويات التفكير التأملي والذي يعني أن نصبح أكثر وعياً بكيفية إدراكنا للأشياء والطريقة التي نشعر بها والطريقة التي ننتفع ونتصرف بها في المواقف المختلفة (إبراهيم، 2011، 116)، كما أن التفكير التأملي يدعم التفكير الناقد ويُعزِّزه، وهو جزء من عمليات التفكير الناقد، تشير بالتحديد إلى عمليات التحليل وإصدار أحكام حول ما يحدث (Schoy & Oo, 2012).

ويشير آخرون في الوقت ذاته إلى أن التفكير التأملي جزء من التفكير الناقد، أو هو أحد مظاهره؛ حيث يُعدُّ بأنه مجموعة من التخييلات البعيدة عن الأشياء الحسية، والأفكار المنطقية التي تسير وفق الأسلوب والطريقة التقليدية؛ أي السير من المقدمة للوصول إلى النتيجة (مجيد، 2008، 122).

نلاحظ من العرض السابق أن هناك علاقة وثيقة بين كلا النوعين من التفكير حيث ترى الباحثة أن التفكير الناقد يتضمن التفكير التأملي، ومعظم أنواع التفكير تتضمن التفكير التأملي،

وترى الباحثة أيضاً بأن للتفكير التأملي أهمية بالغة في حياة الطلبة المدرسية، وخارج أسوار المدرسة، وسواء أكانوا من الطلبة المتفوقين، أو الطلبة العاديين؛ حيث إن هذا النوع من التفكير يساعدهم على ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة الأمر الذي يعطيهم الثقة بالنفس والاستقلالية والاعتماد على النفس في إصدارهم للأحكام والقرارات التي تهمهم، وكذلك يساعدهم على النجاح في أداء مهامهم وتنمية إحساسهم بالمسؤولية والسيطرة عليها.

2-8 معوقات تعليم التفكير التأملي:

من أهم الأسباب التي تعيق التفكير التأملي:

- عدم وجود معلمين متأملين مؤهلين قبل الخدمة في المدارس لاستخدام استراتيجيات التدريس التي تعلم التفكير العالي الرتبة ومنها التفكير التأملي.
- اعتماد معظم المعلمين على الحفظ والتلقين واسترجاع المعلومات وترديدها.
- احتكار المعلم لوقت الحصة وعدم تنمية مهارات التفكير والأسئلة المفتوحة والتعليم التعاوني لدى الطلبة.
- ضعف استجابة معظم المعلمين للتطور المعرفي والعلمي، وتمسكهم بالرتابة والروتين اللذين اعتادوا عليهما.
- اعتماد مُعَدِّي المناهج والإدارة التربوية على اختبارات تقيس الحفظ والتذكر بنسبة كبيرة لدى الطلبة (جبر، 2004 ، 22).
- وترى الباحثة أن من أهم معوقات تعليم التفكير التأملي في مدارسنا في سورية هو اعتماد المعلمين على طريقة التدريس بأسلوب الإلقاء والمحاضرة واللفظية في التعليم، لعدم إلمامهم الكافي بمهارات تدريس التفكير التأملي.

المحور الثالث

استراتيجيات ما وراء المعرفة

أولاً- نشأة مفهوم ما وراء المعرفة:

ظهر مفهوم ما وراء المعرفة في بداية السبعينات من القرن العشرين، ليضيف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي، ويفتح آفاقاً واسعة للدراسات التجريبية، حيث أصبح مفهوم ما وراء المعرفة واحداً من التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعاصر.

حيث يشير (الفرماوي، رضوان، 2004، 35) إلى أن بداية ما وراء المعرفة ظهرت في أعمال أرسطو وأفلاطون بشكل غير مباشر، كما لاحظ "جون لوك" أن معظم الأطفال تنمو لديهم القدرة على التأمل في عمليات تفكيرهم، على الرغم من أنه لا يحدث لدى بعضهم الآخر، ومع بداية القرن التاسع عشر قدم "ديوي" مصطلح القراءة التأملية (Reflective Reading) ليعبر عن قدرة الفرد على تأمل أفكاره، وترتيبها، وربطها كما أكد تورندايك (Schon, 1983,120).

وأيضاً مع تبلور الاتجاه المعرفي وظهور النظرية البنوية أكد "بياجيه" أهمية تفكير الفرد في تفكيره وفي أدائه العقلي، ولقد تُرجم هذا المصطلح إلى اللغة العربية: بما وراء المعرفة، والمعرفة البعيدة، والمعرفة الفوقية، والميتا معرفية.

ويُعدّ جون فلافل (John Flavell)، وأن براون (Ann Brown) أول من أدخل مصطلح فوق المعرفي في مضامين علم النفس المعرفي، حيث قاما بتطوير هذا المفهوم عن طريق مراقبة المتعلمين لتعلمهم وتحكمهم فيه (البديري، 2011، 64).

ثانياً- تعريف ما وراء المعرفة:

تشير الأدبيات إلى أن هناك اختلافاً بين الباحثين في تناولهم لمفهوم ما وراء المعرفة في مجال التعليم/ التعلم، فبعضهم تبني هذا المفهوم كعملية وعي بالعمليات المعرفية الذاتية، في حين تبناه بعضهم الآخر كنشاط تعليمي يتضمن تنظيم المعرفة كما يتضح من الآتي:

يشير فلافل (Flavell, 1976, 232) إلى أن ما وراء المعرفة "هي معرفة الفرد بعملياته المعرفية ونواتجها، وموضع قوته ووعيه بجميع العوامل المتعلقة بهذه العمليات، فهي تُشير إلى الاهتمام الشخصي للفرد وتبنيه لعملياته واستراتيجياته المعرفية".

وتعرّف براون (Brown, 1978, 55) ما وراء المعرفة بأنها "استراتيجية توظيف لعمليات وموارد الفرد المعرفية لبناء المعرفة، وتوظيف التفكير ومهارات حل المشكلات للوصول إلى الفهم والرؤية في بيئة الفرد، وتضيف براون (Brown, 1980, 453) أن ما وراء المعرفة "هي تحكم

واعٍ ومترَوِّ يقوم به الفرد في أفعاله واستجاباته المعرفية عن طريق استخدامه لمهارات التنظيم الذاتي (التخطيط، والمراقبة، والتقييم).

ويعرّفها سيمونز (Simons, 1996, 436) بأنها "معرفة الفرد لعملياته الوجدانية والمعرفية وحالاتها اعتماداً على ممارسة المراقبة الواعية والتنظيم والسيطرة على هذه العمليات وحالاتها. ويشير سوانسون وترهان (Swanson & Trahan, 1996, 337) إلى أن: "ما وراء المعرفة تعبير يشير إلى وعي الفرد وسيطرته على أعماله المعرفية الخاصة بعمليات التعلم وقدرته على مراقبتها وتنظيمها.

في حين عرّف وين وسنيدر (Winn & Snyder, 1996, 112) ما وراء المعرفة بأنها: "مفهوم مهم في النظرية المعرفية وهو يتألف من عمليتين أساسيتين تحدث في وقت واحد: مراقبة التقدم المُحرَز في أثناء التعلم، وإجراء تغييرات للاستراتيجيات الخاصة بالمتعلم وتكييفها. إنها انعكاس عن الذات، والمسؤولية والمبادرة، فضلاً عن تحديد الأهداف وإدارة الوقت".

ويرى (جروان، 2009، 42) إنها: "مهارات عقلية معقدة، وتُعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع أنشطة التفكير العاملة والموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات والمواد المعرفية للفرد في مواجهة متطلبات مهمة التفكير".

ويؤكد هذا المعنى ستينبرج (Stenberg, 2006, 223) حينما عرّف ما وراء المعرفة بأنها: "فهم المتعلم للعمليات المعرفية التي يُمارسها، ثم قدرته على التحكم فيها وتوجيهها لحل المشكلات، ويظهر ذلك عن طريق عمليات غُليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم والمراجعة لتحقيق هدف معين".

ويعرّفها إميل (Imel, 2002, 15) بأنها: "جزء من القدرات الإنسانية المساعدة على تنمية الخبرة اعتماداً على قدرة التلاميذ على إدراك ومراقبة تعلمهم".

ويعرّفها (زيتون، 2004، 233) بأنها: "المخطط العقلي المتحكم في مهارات التفكير لدى الفرد، والذي يدير المهارات بأسلوب ذكي خاضع لإرادة الفرد ووعيه بعملياته المعرفية".

وترى (دروزة، 2004، 102) بأن: "ما وراء المعرفة هي وعي الفرد بالمهارات التفكيرية المستخدمة والأشياء التي يفكر بها الإنسان والتحكم بها وضبطها".

وتعرّفها (عبد الوهاب، 2005، 165) على أنها: "الأداءات والسلوكيات التي يقوم بها المتعلم بمساعدة المعلم وتوجيهه لتحديد مدى معرفته وإدراكه ووعيه بالأنشطة والعمليات العقلية، والقرارات قبل التعلم، وفي أثناءه، وبعده، لتذكّر المعلومات، وفهمها، والتخطيط لذلك وحل المشكلات، والتحكم في عملية التفكير التي يقوم بها، والتعبير عنها وتنمية التفكير التأملي".

وقد عرضت جارنر (Garner, 1987, 16) نظرة شاملة لما وراء المعرفة قائلة: "إن مفهوم ما وراء المعرفة هو أساس للمعرفة عن المعرفة، فلو كانت المعرفة تتضمن الإدراك والفهم والتذكر وما إلى ذلك، فإن مفهوم ما وراء المعرفة يتضمن التفكير في إدراك الفرد وفهمه وتذكره وما إلى ذلك، ويمكن تسمية هذه المعارف المتنوعة عن المعرفة: ما وراء الإدراك، وما وراء الفهم، وما وراء الذاكرة، مع بقاء ما وراء المعرفة في المرتبة العليا.

ويتضح للباحثة اعتماداً على التعريفات السابقة:

* أن ما وراء المعرفة تشتمل على مكونين أساسيين هما: المكون المعرفي والمكون التنفيذي.

* أن ما وراء المعرفة تتضمن مهارات تفكير عُلِّيا كالتخطيط والمراقبة والتقويم.

* أن ما وراء المعرفة تتطلب درجة عالية من وعي المتعلم فضلاً عن تفعيل الدور الإيجابي له.

ومن هنا تعرّف الباحثة ما وراء المعرفة بأنها: "وعي الفرد بالعمليات التي يقوم بها، والخطط التي يضعها عند أدائه مهمة ما، ومراقبة الذات وتقييمها في أثناء تنفيذ هذه الخطط، وتقييم الاستراتيجيات التي اتبعها في أثناء تنفيذه للمهمة، ووضع استراتيجيات بديلة عند ثبوت عدم صلاحية الاستراتيجيات المستخدمة من قبل".

ويمكننا عن طريق استقراء التعريفات السابقة أن نستخلص مجموعة من خصائص ما وراء المعرفة وهي:

- 1- تدفع الفرد ليصبح أكثر وعياً بعمليات التفكير ذاتها.
- 2- يصبح الفرد المفكر أكثر استقلالية.
- 3- تُكسب الفرد القدرة على ممارسة مهارات تفكير عُلِّيا كالنقد والتأمل والإبداع وحل المشكلة.
- 4- تُكسب الأفراد المتعلمين فهماً لماهية عمليات التفكير المختلفة.

ثالثاً- تصنيفات ما وراء المعرفة:

يرى التربويون أمثال لندستروم (Lindstrom, 1995, 28)، وبروير (Bruer, 1995, 35)، وهنسون وإيلر (Henson & Eller, 1999)، أن ما وراء المعرفة تسعى إلى توعية المتعلم بما يستخدمه من أنماط تفكير في ضوء إدراكه لأساليب التحكم والضبط والسيطرة على عمليات التعلم أو توجيهه أو تنظيم تلك العمليات، وذلك من أجل استيعاب مضامين التعلم (أبو السعود، 2009، 44).

واختلف علماء التربية وعلم النفس في تقسيم ما وراء المعرفة وتصنيفاتها وفقاً لاختلاف مفهوم ما وراء المعرفة عندهم، وفيما يأتي بعض تصنيفات ما وراء المعرفة:

*** تصنيف فلافل (Flavel):**

لقد قسّم فلافل (Flavel) ما وراء المعرفة إلى مجالين رئيسيين هما:

1- معرفة ما وراء المعرفة: ويُقصد بها معرفة الشخص المدرك بالمهمة المدركة والاستراتيجية المستخدمة في الإدراك.

2- خبرة ما وراء المعرفة: ويُقصد بها وعي الفرد بالخبرات الشعورية والانفعالية المرتبطة بالمهمة؛ مثل: شعور الفرد بالاضطراب لأنه لم يفهم شيئاً ما، ومن ثم يحدد استراتيجية ملائمة لتخفيض هذا الاضطراب، وتتكون خبرة ما وراء المعرفة من معتقدات أو مشاعر أو أحداث معينة (الكناني، السيد، 2004، 6). ويتفق هذا مع ما يراه من البنائيون من أن التعلم عملية نشطة وأن المتعلم محور العملية التعليمية.

* تصنيف شتراو ودينسون (Schraw & Dennison):

قدّم كل من شتراو ودينسون (Schraw & Dennison, 1994): شكلاً تنظيمياً لمكونات ما وراء المعرفة، حيث إنهما يذكران أن ما فوق المعرفة تشير إلى وعي الفرد، ومقدرته الشخصية على الفهم وضبط تعلمه، عبارة عن بُعدين هما:

أولاً- المعرفة حول المعرفة أو المعرفة الإدراكية وتشمل:

1- المعرفة التصريحية (Declarative Knowledge): وهي معرفة الفرد حول مهارات ووسائل تفكيره وقدراته كمتعلم.

2- المعرفة الإجرائية: (procedural Knowledge): وهي معرفة الفرد حول كيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل إنجاز إجراءات التعلم.

3- المعرفة الشرطية: (Conditional Knowledge): وهي معرفة الفرد حول متى، وكيف تكون الاستراتيجية فعالة؟

ثانياً- تنظيم المعرفة أو المعرفة التنظيمية وتشمل:

1- التخطيط (Planning): يعني وضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر الرئيسة قبل التعلم.

2- إدارة المعلومات (Information Management): هي القدرة على استخدام المهارات والاستراتيجيات في اتجاه محدد للمعالجة الأكثر فعالية للمعلومات وتتضمن (التنظيم، والتفصيل، والتلخيص).

3- المراقبة الذاتية (Monitoring): تعني وعي الفرد بما يستخدمه من استراتيجيات مختلفة للتعلم.

4- تعديل الغموض (Debugging): وهو القدرة على استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء.

5- التقييم (Evaluation): هو القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم (Schraw & Dennison, 1994, 473- 475).

*** تصنيف اونيل وأبيدي (O'Neil & Abedi):**

ميز اونيل وأبيدي بين نوعين من ما وراء المعرفة وهما:

1- ما وراء المعرفة كحالة (State Metacognition): وتُعدُّ حالة عابرة لدى الأشخاص في المواقف العقلية المختلفة، وتتنوع وتتغير مع الزمن وتتسم بالتخطيط ومراجعة الذات والوعي بالذات.

2- ما وراء المعرفة كسمة (Trait Metacognition): وتعني الفروق الفردية الثابتة نسبياً للاستجابة في المواقف العقلية ذات المستويات المتنوعة من وراء المعرفة الحالة، وأهم مهارات ما وراء المعرفة:

- الوعي (Awareness): وهو عملية شعورية لدى الفرد.
- الاستراتيجية المعرفية (Cognitive Strategy): وتعني أنه لا بد أن يكون لدى الفرد استراتيجيات محددة لمراقبة أي نشاط عقلي يقوم بأدائه.
- التخطيط (Planning): ويشير إلى أن للفرد هدفاً معيناً يسعى لتحقيقه عن طريق وضع خطة واضحة.
- المراقبة الذاتية (Self-Monitoring): ويشير إلى امتلاك الفرد ميكانيزم مراجعة الذات لمراقبة تحقيق هدفه (O'Neil & Abedi, 1996, 244).

*** تصنيف يور وآخرين (Yore et al):**

اقترح يور وآخرون (Yore et al) تقسيم ما وراء المعرفة إلى مجالين واسعين وهما:

المجال الأول - التقويم الذاتي للمعرفة ويتضمن:

- 1- المعرفة التقريرية Declarative Knowledge : وهي تتصل بمضمون التعلّم (موضوع التعلّم).
- 2- المعرفة الإجرائية Procedural Knowledge: وهي تتعلق بالإجراءات المختلفة التي يقوم بها الفرد من أجل التعلّم (كيفية التعلّم).
- 3- المعرفة الشرطية Conditional Knowledge: وهي تتعلق بوعي الفرد بالشروط اللازمة لإحداث التعلّم.

المجال الثاني - الإدارة الذاتية للمعرفة وتشمل:

- 1- التخطيط Planning: ويتضمن الاختيار المُعتمد لاستراتيجيات معينة لتحقيق أهداف محددة.
- 2- التقويم Evaluation: ويتضمن تقدير مدى توافر الإمكانيات اللازمة ومدى تحقيق الأهداف المختلفة.

3- التنظيم Regulation: ويتضمن مراجعة مدى التقدم نحو الأهداف وتعديل السلوك عند الضرورة (Yore et al, 1998, 30).

* تصنيف أكسفورد (Oxford):

تشير أكسفورد (Oxford) إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تتضمن ثلاث فئات هي: تركيز عملية التعلم، والتنظيم والتخطيط للتعلم، وتقويم التعلم، وتشتمل كل فئة منها على عدة استراتيجيات كالآتي:

1- تركيز عملية التعلم: وتشتمل هذه الفئة على ثلاث استراتيجيات تساعد المتعلم على توجيه الانتباه نحو مهام أو أنشطة أو مهارات معينة وهي: النظرة الشاملة وربط كل ما هو جديد بما هو معروف من قبل، وتركيز الانتباه، وتأجيل التحدث والتركيز على الاستماع.

2- التنظيم والتخطيط للتعلم: وتشتمل هذه الفئة على ست استراتيجيات جميعها تساعد المتعلم على تنظيم عملية التعلم وتخطيطها؛ لتحقيق أكبر قدر من الاستفادة منها وهي: فهم عملية التعلم، والتنظيم، وتحديد الأهداف العامة والخاصة، وفهم الغرض من المهمة، والتخطيط لمهمة معينة، والبحث عن فرص للممارسة العملية.

3- تقويم التعلم: وتتضمن هذه الفئة استراتيجيتين، كل منهما تساعد المتعلم على مراجعة أدائه وهما: المراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي، وتهتم المراقبة الذاتية بتحديد الأخطاء التي تعوق الفهم، وتتبع مصدرها، ومحاولة الحد من حدوثها، في حين يعني التقويم الذاتي قدرة المتعلم على تقويم مدى تقدمه في عملية التعلم (أكسفورد، 1996، 115-121).

* تصنيف عبيد:

يؤكد "عبيد" أن ما وراء المعرفة تُصنف إلى ثلاثة أصناف من السلوك العقلي هي:

1- معرفة الفرد عن عمليات فكره الشخصي، ومدى دقته في وصف تفكيره.

2- التحكم والضبط الذاتي ومدى متابعة الفرد لما يقوم عند انشغاله بعمل عقلي، مثل حل مشكلة معينة، ومراقبة جودة استخدام الفرد لهذه المتابعة في هدي نشاطه الذهني وإرشاده في حل هذه المشكلة.

3- معتقدات الفرد وحسياته الوجدانية فيما يتعلق بفكره عن المجال الذي يفكر فيه ومدى تأثير هذه المعتقدات في طريقة تفكيره (عبيد، 2000، 6-7).

ويتبين من العرض السابق لتصنيفات ما وراء المعرفة ما يأتي:

- اتفق معظم علماء التربية وعلم النفس على أن ما وراء المعرفة تتكون من المعرفة عن المعرفة والتنظيم الذاتي لميكانيزم التفكير ومراقبة الذات لتحقيق الهدف من التعلم.

- عند تدريب المتعلمين على مهارات التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقييم؛ على المعلم أن يُعرضهم لمشكلات أو مهام يتطلب إنجازها التفكير العميق لاتخاذ القرار الذاتي المناسب لحلها.

رابعاً- الفرق بين ما وراء المعرفة وبعض المفاهيم المرتبطة بها:

لقد تزايد في الآونة الأخيرة الاهتمام بما وراء المعرفة، كونها من أهم المستحدثات على الساحة التربوية، والتي أشارت الأدبيات التربوية وأكدت فاعليتها في عملية التعليم والتعلم، إلا أن الخلط بينها وبين بعض المفاهيم الأخرى ظل موضع جدل، وسوف نعرض بعض المفاهيم المرتبطة بما وراء المعرفة.

1) المعرفة وما وراء المعرفة:

ظل الخلط بين مصطلحي المعرفة وما وراء المعرفة مستمراً فترةً طويلة منذ نشأته، ويُعدّ هذا الخلط أحد أسباب الغموض الذي أحاط بمفهوم ما وراء المعرفة قديماً على الرغم من أن المعرفة وما وراء المعرفة عمليتان مستقلتان ويتضح الفرق بينهما في النقاط الآتية:

أ- المعرفة مكتسبة، بينما ما وراء المعرفة تُعبّر عن وعي الفرد، وإدراكه لهذه المعرفة التي اكتسبت بالفعل (Vadhan & Sander, 1994, 307).

ب- المعرفة تُشير إلى الحصول على المحتوى المعرفي واستخدامه، لذلك يشتمل مصطلح المعرفة على نشاطين أساسيين هما الاكتساب والاستخدام للمحتوى المعرفي، بينما وراء المعرفة تُشير إلى الوعي بعمليات تجهيز المعلومات المكتسبة، حيث تدور حول كيف يفكر الناس، وكيف يتحكمون في عمليات تفكيرهم (Zachary & Lementec, 2000, 514).

ج- المعرفة تتعلق بالأداء أو العمل ذاته، بينما ما وراء المعرفة تتعلق بالاختيار والتخطيط والتنظيم لما سوف نفعله، هذا فضلاً عن تقييم ما تُوصّل إليه من نتائج.

د- المهارات المعرفية تشتمل مهارات معالجة المعلومات، وتوجيه الأسئلة والملاحظات، واستخدام المنظمات البصرية في تنظيم المعلومات، بينما مهارات ما وراء المعرفة تشمل مهارة التخطيط وإدارة عملية التعلم، والتحكم فيها والتطبيق (بهجات، 2003، 17).

هـ- المهارات المعرفية تُستخدم لإنجاز المهمة، بينما مهارات ما وراء المعرفة ضرورية لفهم كيفية إنجاز المهمة (Imel, 2002, 75).

2) ما وراء المعرفة بين المهارة والاستراتيجية:

منذ نشأة ما وراء المعرفة ويخلط الكثير من الباحثين بين ما وراء المعرفة كمهارة وبين ما وراء المعرفة كاستراتيجية، ويميز المختصون بين المهارات والاستراتيجيات المعرفية ويتضح الفرق بينهم في النقاط الآتية:

أ- إن الاستراتيجية هي مستوى أعلى من المهارات فلكي تُطبَّق إحدى الاستراتيجيات يجب توفر المهارات اللازمة لها لتحقيق هدف محدد.

ب- الاستراتيجية هي توظيف واع لطريقة معينة من أجل تحقيق هدف معين، أما المهارة فهي القدرة التي تُستخدم على نحو انتقائي وتلقائي على حسب الحاجة إليها (Hartman, 2001,10)

ج- مهارات ما وراء المعرفة تشير إلى وعي الفرد بما لديه من قدرات ووسائل يحتاج إليها لأداء المهام المكلف بها بفاعلية، أما استراتيجيات ما وراء المعرفة فهي تشير إلى قدرة الفرد على استخدام الإجراءات والمناهج والطرق المعرفية في تحسين تعلمه (البدرى، 2011، 651).

يَبَيِّنُ مما سبق أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تتضمن مجموعة من الخطوات الإجرائية التي يقوم بها الفرد من أجل تحقيق هدف معين، وأن المهارة هي إحدى هذه الخطوات؛ حيث إن استخدام الاستراتيجية ما وراء المعرفة يتطلب اختيار المهارة اللازمة لتحقيق الهدف المرجو بدقة.

خامساً- تعريف استراتيجيات ما وراء المعرفة:

تزايد الاهتمام باستراتيجيات ما وراء المعرفة نظراً لدورها الكبير في بناء المعرفة وتخزينها، ومن ثم توظيفها لدى المتعلمين، فالفكرة الرئيسة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة تقوم على التأمل في العمليات المتضمنة في حل المشكلات، فلذلك ركز بعض التربويين على مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وتعد استراتيجيات ما وراء المعرفة من استراتيجيات التعلم التي تقوم على نمط من التدريس، يسمح للتعلم باستخدام مهاراته الخاصة في تطور تعلم مستقل، يمكنه من تحمل المسؤولية الذاتية للتعلم.

ويعرفها هينسون وإلير (Henson & Eller, 1999, 258) بأنها: "إجراءات يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية، وأساليب التعلم، والتحكم الذاتي التي يستخدمها قبل التعلم، وبعده، للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات".

ويعرفها (جروان، 2002، 244) بأنها: "مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية التي تُستخدم قبل التعلم وفي أثناءه وبعده للقيام بعمليات ما وراء المعرفة".

ويعرفها كل من (الشربيني، الطناوي، 2006، 39) بأنها: "مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم بهدف تحقيق متطلبات تعلم ما وراء المعرفة وهي: معرفة طبيعة التعلم وعملياته وأغراضه، والوعي بالإجراءات والأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة، والتحكم الذاتي في عملية التعلم وتوجيهها، وبذلك يتحمل المتعلم مسؤولية تعلم ذاته اعتماداً على استخدام

معارفه ومعتقداته وعمليات التفكير في تحويل المفاهيم والحقائق إلى معان يمكن استخدامها في حل ما يواجهه من مشكلات".

ويعرفها (عبد السلام، 2001، 96) بأنها: "مجموعة من الإجراءات التي تتعلق بتأمل المتعلم في عملياته العقلية، وتوظيفها في الظروف المناسبة، ومراجعة درجة نجاحه". فيما يشير (الحاروني، حسن، 2004، 7) بأنها: "تلك الطرق والإجراءات والأدوات التي تمكن المتعلم من التوقع الصحيح للنجاح أو الفشل في أثناء القيام بمهمة التعلم، واختيار الاستراتيجية المناسبة التي تتفق وطبيعة هذه المهمة، وقدرة المتعلم على التقويم الذاتي في أثناء القيام بالعمل وتغيير مسار التفكير، والعمل بما يناسب الموقف التعليمي، والقدرة على التحقق من صحة ما وصل إليه من نتيجة".

ولقد ظل الخلط بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفة محطّ جدل بين العلماء التربويين، وبخاصة أن معظم تعريفات ما وراء المعرفة تتضمن في محتواها مكونات الاستراتيجيات المعرفية؛ لذلك ظهرت الكثير من التساؤلات مثل ما الفرق بين ما هو معرفي وبين ما هو ما وراء معرفي؟ وهل يمكننا الفصل بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفة؟

يشير (بهلول، 2004، 179) نقلاً عن (Robert, 1993) إلى أن الاستراتيجيات المعرفية تستخدم في مساعدة الفرد لتحقيق هدف معين، مثل فهم النص القرائي في حين أن الاستراتيجيات ما وراء المعرفة تستخدم في تأكيد أنه تحقق الهدف بالفعل، ومثال على ذلك اختبار الفرد لنفسه من أجل تقييم فهم النص، وغالباً ما تسبق الخبرات ما وراء المعرفة النشاط المعرفي أو تليه، ويحدث ذلك عندما يفشل الإدراك مثل: عندما يدرك الشخص أنه لم يفهم ما قرأه، فإن ذلك ينشط العمليات ما وراء المعرفة حينما يحاول المتعلم معالجة الموقف حتى يفهم.

ويؤكد هذا المعنى (السيد، 2002، 29) حيث تختلف استراتيجية التعلم المعرفية عن استراتيجية التعلم ما وراء المعرفة في كيفية استخدامها، فالاستراتيجيات المعرفية تستخدم للوصول لهدف معين، بينما الاستراتيجيات ما وراء المعرفة تستعمل لضمان الوصول إلى الهدف عن طريق استخدام المتعلم لها في عملية مراقبة وتقويم عملية التعلم.

ولذلك يمكننا القول إنّ الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفة قد تتداخلان في استخدام الاستراتيجية نفسها فعلى سبيل المثال استراتيجية التساؤل الذاتي قد تكون استراتيجية معرفية عندما تكون وسيلة للحصول على المعرفة، وقد تكون ما وراء معرفية عندما تهتم بمراقبة هذه المعرفة.

وبناء عليه فإن الفرق بين الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة يظهر في كيفية هذه الاستراتيجيات وتوظيفها، كما أن العلاقة بينهم علاقة تكامل، فلا يوجد مراقبة وتقييم لمعرفة لم تُكتسب بعد، كما أنه لا يُمكننا الفصل بين ما هو معرفي وما وراء معرفي بصورة واضحة خاصة من الناحية التطبيقية.

وعليه فإن الباحثة تعرف إجرائياً استراتيجيات ما وراء المعرفة على أنها: عمليات التفكير التي يقوم بها الطلبة بمساعدة المدرس وتوجيهاته وإرشاداته، والتي تجعلهم على وعي بسلوكهم المعرفي في أثناء المهمة التعليمية، وذلك عن طريق وعيهم بالهدف من هذه المهمة قبل التعلم، وفي أثناء التعلم، وبعده لتذكر المعلومات وفهمها والتخطيط لذلك وباستخدام استراتيجيات (التفكير بصوت مرتفع_ التساؤل الذاتي_ التعليم المتمركز حول المشكلة "ويتلي"- المناقشة والحوار).

سادساً- أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة:

أجمع التربويون على أن المعرفة باستراتيجيات ومهارات ما وراء المعرفة والوعي بها، وإدارتها، واستخدامها في مواقف التعلم المختلفة، يؤدي إلى:

- تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم، وتحملهم مسؤولية اختيار العمليات العقلية المناسبة للموقف المقدم إليهم.
- زيادة الاهتمام بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويسيطر ويقوم تعلمه الخاص، وبالنتيجة فهي تعمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة.
- وجود علاقة إيجابية بين معرفة المتعلمين لطريقة تفكيرهم، وبما يستخدمونه من عمليات، وقدرتهم على استخدامها.
- الانتقال بالتلاميذ من مستوى التعلم الكمي والعدي إلى مستوى التعلم النوعي، الذي يستهدف إعداد المتعلم وتأهيله بكونه محور العملية التعليمية، الذي يؤكد أهمية التنشئة الذهنية وتطوير التفكير، أو تزويد المتعلم بالوسائل التي تمكنه من التفاعل بفاعلية مع المعلومات وكيفية توظيفها.

- تساعد في انتقال أثر التعلم (الهاشمي، الدليمي، 2008، 52).

- تجعل المتعلمين أكثر كفاءة في التعلم.

- تجعل المتعلمين مستقلين في التعلم والعمل.

- يكونون قادرين على الربط بين المعارف الجديدة والسابقة.

- يكونون أكثر ذكاءً شخصياً واجتماعياً.

- يتذكرون بصورة أكثر، وقدرة أعلى على تجهيز المعلومات.

- تزيد من دافعية المتعلمين على أداء المهمات التعليمية بنجاح، عندما يكونون قد تدربوا على كيفية الاستفادة من هذه الاستراتيجيات (Bojaud & Barkat, 2000, 98).
- تحسين قدرة الطلبة على الاستيعاب.
- تحسين قدرة الطلبة على اختيار الاستراتيجية الفعالة والأكثر مناسبة.
- زيادة قدرة الطلبة على التنبؤ بالمخرجات أو الأهداف المطلوب تحقيقها.
- مساعدة الطلبة على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات، وتنظيمها، ومتابعتها، وتقييمها في أثناء عملية التعلم.
- زيادة قدرة الطلبة على استخدام المعلومات، وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة.
- تنمية الاتجاه نحو دراسة المادة المتعلمة.
- تساعد الطلبة على تخطي الفجوة بين النظرية والتطبيق (بهلول، 2004، 174).
- وقد أكد مارزانو وآخرين (4 , 1988 , Marzano et al) أنه كلما ازداد وعي الطلبة بعملياتهم التفكيرية حينما يتعلمون ازدادت سيطرتهم على أمور كثيرة، مثل: الأهداف التي يضعونها لأنفسهم واستعداداتهم وميولهم وانتباههم، وتعزيز وعيهم الذاتي.
- ويؤكد جوردن (Gordon, 1996, 15) أيضاً أهمية معرفة استراتيجيات ما وراء المعرفة وتعلمها لأجل استخدامها في أثناء التعلم؛ ليحققوا أفضل إنجاز دراسي عن طريق المعالجة المعرفية التي يستخدمونها وتنظيمهم للمعلومات وتخطيطهم لأداء المهمة التعليمية.
- أما ليفنكستون (Livingston, 1997, 3) فيرى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة لها أثر في التعلم الناجح، لذا ينبغي تعليم الطلبة تطبيق هذه الاستراتيجيات في تعلمهم.
- ويشير (العثوم، وآخرون، 2011، 286) إلى أن الهدف الرئيس لمعظم الباحثين في مجال التدريب على الاستراتيجيات ما وراء المعرفة هو كيف تسهم هذه الاستراتيجيات في استعراض الأفكار المتضاربة، وإيجاد تسويات معينة لفهم المواضيع التي تتناولها، إضافة إلى معرفة كيف تؤثر الأنواع المختلفة من الاستراتيجيات ما وراء المعرفة الداعمة للتعليم في انخراط الطلبة في هذه الفعاليات ما وراء المعرفة.
- بناء على ما سبق، فإن المتعلم الناجح يقوم بالتأمل في عملياته العقلية المتضمنة في التفكير حيث يقوم بتنظيمها وتكاملها ومتابعتها وتقييمها في حل المشكلات التي تواجهه.
- *استراتيجيات ما وراء المعرفة المعتمدة في الدراسة:

أولاً- استراتيجية التساؤل الذاتي:

تُعدّ استراتيجية التساؤل الذاتي من استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تُدرّب المتعلمين على ممارسة العمليات العقلية اعتماداً على الأسئلة التي يطرحونها على أنفسهم في حل المشكلات،

وذلك لتستثير دوافعهم في إطار خبراتهم السابقة، ومن ثمّ تخلق لديهم عملية الوعي بالتفكير، ويشبهه (Harvey & Goudvis, 2000) التساؤل بأنه كالمفتاح الأم (Master Key) لعملية الفهم والمثير الرئيس لحديث المتعلم ورغبته للحصول على المعرفة الجديدة (Harvey & Goudvis, 2000, 81). كما أثري الأدب التربوي بالكثير من تسميات هذه الاستراتيجية، فهناك من يطلق عليها استراتيجيات المساعدة الذاتية مثل: التخطيط الذاتي، والتقدير الذاتي، والتأمل الذاتي، والاستجواب الذاتي، وتوليد الأسئلة.

1-1 تعريف استراتيجية التساؤل الذاتي:

عرّفتها (إبراهيم، 2009، 70) بأنها: "مجموعة من الأسئلة التي يطرحها المتعلم على نفسه لزيادة فهم الموضوع المدروس قبل دراسته وفي أثناءها وبعدها، وذلك بالاستعانة بقائمة رؤوس مجموعة من الأسئلة يُعدّها المعلم؛ ليسترشّد بها الطالب وينسج على نمطها بعض الأسئلة التي تُعينه على فهم الموضوع".

كما ذكر (عطية، 2006، 155) نقلاً عن منتاجو (Montague) أن التساؤل الذاتي: "حوار داخلي مُنظّم، يُحلل المعلومات المطروحة في النص المقروء عن طريق وضع مجموعة من الأسئلة التي تُعبّر عن المضامين، والأفكار المتضمنة في النص المقروء".

وعرّفها كل من (الجندي، صادق، 2001، 379) بأنها: "وضع مجموعة من الأسئلة يمكن للطلاب أن يسألها لنفسه في أثناء معالجة المعلومات والتعامل معها، وهذه الأسئلة يمكن تقسيمها إلى عدة مراحل تبعاً لمكان استخدامها في التعلّم (قبل التعلّم، وفي أثناءه، وبعده)، وهي بذلك تساعد على زيادة الوعي بعمليات التفكير لدى الطلبة".

ويعرّفها كوين (Coyne, 2007, 85) بأنها: "مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الطلاب قبل عملية القراءة، أو في أثناءها، أو بعد القراءة، وهذه التساؤلات تستدعي تكامل المعلومات، وتفكير الطلاب في عملية القراءة، وتتطلب إجابة الطلاب عن هذه التساؤلات".

وذكر (الرويشي، 2009، 47) بأنها: "وضع مجموعة من الأسئلة التي يمكن للمتعلم أن يسألها لنفسه في أثناء معالجة المعلومات والتعامل معها، وهذه الأسئلة يمكن تقسيمها على مراحل عدة تبعاً لمكان استخدامها في التعلّم (قبل التعلّم، وفي أثناءه، وبعده)".

ويرى باكر وبيبورن (Baker & Piburn, 1997, 361) بأنها: "استراتيجية تقوم على توجيه المتعلم مجموعة من الأسئلة لنفسه في أثناء معالجة المعلومات؛ مما يجعله أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها، وتخلق لديه الوعي بعمليات التفكير، ويتضمن التساؤل الذاتي الأسئلة الموجهة والأسئلة غير الموجهة".

وتوضح (فهمي، 2003، 125) هذين النوعين من الأسئلة حيث إن:

1- الأسئلة الموجهة: هي عبارة رؤوس أسئلة يحددها المعلم للطلاب، ويكملونها، ويولدون أسئلة تُماثلها.

2- الأسئلة غير الموجهة: هي الأسئلة التي يصوغها الطالب في أثناء عملية التعلم، أو قبلها، أو بعدها؛ بحيث تساعده على فهم المادة المتعلمة، وإدراك المغزى منها، والتفكير فيها.

وتعرّف الباحثة استراتيجية التساؤل الذاتي إجرائياً بأنها: "استراتيجية تقوم على توجيه المتعلم مجموعة من الأسئلة لنفسه في أثناء معالجة المعلومات، وذلك بالاستعانة بقائمة رؤوس مجموعة من الأسئلة يُعدها المعلم؛ ليسترشد بها الطالب، وينسج على نمطها بعض الأسئلة التي تُعينه في أثناء معالجة المعلومات؛ مما يجعله أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها، ويخلق لديه الوعي بعمليات التفكير لبناء علاقات بين أجزاء المادة موضوع الدراسة، ومعلوماته وخبراته ومعتقداته.

1-2 أهداف استراتيجية التساؤل الذاتي:

تهدف استراتيجية التساؤل الذاتي إلى تحقيق ما يأتي:

- * تعرّف ما لدى الطالب من معرفة سابقة حول موضوع الدرس وإثارة اهتمامه.
- * تساعد المدرّس في تشكيل خبرات التعلم ومساعدة الطلاب على الوصول إلى المفهوم المقبول علمياً.
- * تخلق توجهاً عقلياً معيناً لدى الطلاب وتخلق لديهم دليلاً يوجههم في التعلم وفي معالجة البيانات والمعلومات.
- * تساعد على تنظيم المعلومات المختلفة عن طريق تذكر المعلومات السابقة والجديدة مما يجعله يفكر في الخطوات التي تساعده على حل المشكلات من جوانبها المختلفة.
- * تنشيط عمليات ما وراء المعرفة التي توجد لدى الطلاب.
- * ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة وتحليلها بعمق وتنظيمها؛ مما يؤدي إلى اكتساب المعرفة وتكاملها.
- * يساعد الطلاب على التفكير فيما أنتجوه، ومراجعة خطوات عملهم، وتقييم ما أنجزوه، وإتقان مهارة الاستماع للآخرين وهم يحاولون نقل أفكارهم، أو التفكير بصوت عال (جروان، 1999، 383).

1-3 خصائص استراتيجية التساؤل الذاتي:

لاستراتيجية التساؤل الذاتي الكثير من الخصائص التي ذكرها كل من (الأعر، 1998، 11)، (مارزانو، 1998، 96)، (رمضان، 2005، 194).

- 1- تقوم على إيجابية التلميذ في العملية التعليمية، فالأسئلة التي يسألها التلاميذ لأنفسهم تخلق بناء انفعالياً، ودافعاً معرفياً، ويصبحون أكثر شعوراً بالمسؤولية عن تعلمهم.
- 2- تساعد الطلبة على صياغة أسئلتهم حول الموضوع، وتجعلهم قادرين على التحاور، وعرض ما يعرفونه، وما يودون معرفته.
- 3- تزيد من فهم الطلبة للموضوع، وتُطلق طاقتهم نحو العمل الجماعي، وبذلك يصبحون تلاميذ أكثر كفاءة.
- 4- تساعد الطلبة في الاعتماد على أنفسهم في بناء المعنى عن طريق اكتشافهم له، وبذلك يبقى أثره طويلاً.
- 5- تساعد تساؤلات الطلبة في الكشف عن نمط تفكيرهم، والمفاهيم البديلة، وفهمهم الإدراكي، وما يرغبون في معرفته.
- 6- تزيد على فهم الطلبة للمواضيع التي يدرسونها، ومن ثم تؤدي للتعلم ذي المعنى.
- 7- تقوي شعور الطلاب بالفعالية الذاتية، وقوة الشخصية، بالتحكم الذاتي، فهم يقررون أهدافهم حيث يوجهون لأنفسهم الأسئلة الذاتية قبل التعلم، وفي أثناءه، وبعده؛ مما ييسر الفهم والاستيعاب والتفكير في المادة العلمية التي يتعلمونها، وربط القديم بالجديد والتنبؤ بأشياء جديدة.
- 8- تقيد في تحقيق العديد من الأهداف والوعي بعمليات التفكير، والتحكم فيها، وترابط المعلومات، والإثارة والانتباه في عملية التعلم، والتفكير في حل المشكلات ومن ثم تنمية مهارات التفكير.
- 9- تساعد على انتقال أثر التعلم، وتزيد دافعية الطلبة للتعلم؛ ومن ثم تبني المعالجات المعرفية العميقة.
- 10- تؤدي استراتيجية التساؤل الذاتي إلى تشجيع الطلاب على التفكير بطرق متنوعة، وبمستويات مختلفة من التعقيد، وقد تساعد هذه الأسئلة على تنمية التفكير التأملي.

1-4 أهمية استراتيجية التساؤل الذاتي:

اتفق الكثير من التربويين على أهمية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في العملية التعليمية؛ لأنها تُسهم في تنمية وعي الطلاب بالعمليات المعرفية اللازمة لنجاح التعليم، وأن استخدام الأسئلة في مواقف الحياة المختلفة، ومعالجة المعلومات بطريقة الأسئلة تعمل على استثارة دوافع الطلاب، وبقاء المعلومات وقت طويل في ذاكرتهم.

ويرى كل من: (بهلول، 3004، 194 ؛ وعبد العال، 2009، 81؛ والغامدي، 2009، 105؛ والشيخ، 2010، 23) أن استراتيجية التساؤل الذاتي تكمن أهميتها في النقاط الآتية:

- تجعل المتعلم أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها، وتخلق لديه الوعي بعمليات التفكير.

- تساعد المتعلمين على إيجاد النقاط الرئيسة في النص الذي يقرؤونه، كما تساعدهم على تأمل ما يقرؤون.
- تعمل على تنمية الدافعية والشعور بالمسؤولية لدى المتعلم.
- تساعد المتعلمين على التأمل في نتائج تفكيرهم، ومراجعة خططهم، وخطوات عملهم، وتقييم ما أنجزوه.
- تدفع القارئ للتركيز على التعلم العميق والفهم؛ حيث إن إجابة أي أسئلة تتطلب معرفة وفهماً وتحليلاً، وإدراك العلاقات.
- تساعد على تطوير الوعي الذاتي بعملية الفهم عن طريق فحص فهمهم، بحيث يصبحون على وعي بماذا يتعلمون، وكيف يتعلمون؟

1-5 خطوات استراتيجية التساؤل الذاتي:

يرى كل من (عبد الحميد، 2000، 256؛ والطناوي، 2001، 13؛ وفهمي، 2003، 143؛ وبهلول، 2004، 195؛ والغامدي، 2009، 107) أن تدريب المتعلمين على استراتيجية التساؤل الذاتي يتم باتتباع الخطوات الآتية:

1- التنبؤ وتنشيط المعرفة السابقة:

- يبدأ المعلم بعرض موضوع الدرس على الطلاب، ويشجعهم على إثارة بعض التساؤلات لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة، بهدف تعرّف ما لديهم من خبرات سابقة حول موضوع الدرس.
- ينظر كل متعلم إلى عنوان النص القرائي ثم يسأل نفسه:
- أ- عن أي شيء سيكون هذا النص بناء على عنوانه؟
- ب- لماذا أتوقع ذلك؟

2- تقييم التنبؤ والتأمل الذاتي:

يناقش المعلم طلابه حول المعلومات المتوافرة لديهم عن موضوع الدرس، ويشجعهم على إثارة بعض التساؤلات التي تُسهم في توضيح الأهداف، ومن ثم يتمكنون من تعرّف الأفكار الرئيسة التي يتضمنها موضوع الدرس، وتنظيم المعلومات وتوليد أفكار جديدة، وتحديد المشكلات، والتخطيط للأنشطة اللازمة للإجابة عنها، وتنفيذها والوصول إلى النتائج وتقييمها، وذلك عن طريق قراءة كل متعلم للنص القرائي، وفي أثناء قراءته يختبر إلى أي مدى كانت تنبؤاته حول هذا النص.

وإذا كان تنبؤ المتعلم صحيحاً، فإنه يواصل التنبؤ والتفكير حول ما يحدث في بقية هذا النص، ثم يسأل نفسه: ما الحل المقترح للمشكلات مثلاً؟ أو ما النهاية المتوقعة لها؟

وإذا لم تكن التنبؤات مطابقة أو مقارنة لموضوع النص، فإن المتعلم يسأل نفسه: لماذا كانت توقعاتي أو تنبؤاتي غير صحيحة؟ وكيف يمكنني عمل تنبؤات، أو توقعات مختلفة؟

3- التقويم الختامي:

يناقش المعلم طلابه في النتائج التي توصلوا إليها عن طريق إثارة بعض التساؤلات التي تساعد في تناول المعلومات التي توصلوا إليها وتحليلها، وتقويمها وتحديد كيفية الاستفادة منها في مواقف حياتية أخرى، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق مقارنة المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة، وإعادة تنظيم خرائط المفاهيم، أو الأشكال والرسوم، أو الملخصات التي سبق كتابتها في الدرس.

وبذلك يكون المتعلمون معنى؛ نتيجة التفاعل بين المعلومات السابقة والخبرات الجديدة، ويصبحون قادرين على استخدام المعلومات الجديدة في مواقف مختلفة، أما إذا كان هناك شيء قُرئ وما زال غير واضح في أذهانهم فمن الأفضل أن يقوم الطلاب بإعادة قراءة الموضوع كله مرة أخرى.

وكل ذلك يوضح أن استراتيجية التساؤل الذاتي تعمل على بناء المتعلم انفعالياً ووجدانياً ومعرفياً، ويصبح أكثر شعوراً بالمسؤولية عند تعلمه، ويقوم بدور أكثر إيجابية؛ لأنه محور العملية التعليمية في هذه الاستراتيجية.

وفي ضوء ما سبق تقوم هذه الاستراتيجية على أن يطرح الطالب على نفسه الكثير من الأسئلة في أثناء معالجة النص القرائي؛ مما يخلق لديه الوعي بعملية تفكيره، وذلك لأن معالجة المعلومات، واستخدام هذه الاستراتيجية يجعل الطالب قادراً على استرجاع مواقفه اليومية وخبراته السابقة، ومحاولة تعرّف نقاط القوة والضعف فيها، ومن ثم يعمل على تعديلها أو تغييرها.

وحدد مونتاجو (Montague) كما أورد (عطية، 2006، 156) خطوات استراتيجية التساؤل الذاتي كاستراتيجية ما وراء معرفية فيما يأتي:

1- تعرّف الأفكار الأساسية.

2- كتابة الأفكار الرئيسة.

3- التفكير في الأسئلة المبنية على الأفكار الأساسية وتدوينها.

4- الإجابة عن الأسئلة.

5- مناقشة الأفكار والأسئلة.

ويشير موي (Mowey, 1995, 19) إلى أن الطالب يسير في استراتيجية التساؤل الذاتي وفقاً لثلاث خطوات أساسية هي:

أ- خطوة ما قبل القراءة: وفيها يسأل الطالب نفسه الأسئلة الآتية:

- ما نوع موضوع القراءة؟
- ما المعلومات المتضمنة فيه؟
- ما عنوان الموضوع المقروء؟
- ب- **خطوة القراءة:** وفيها يسأل الطالب نفسه الأسئلة الآتية:
 - ماذا أتوقع أن يحدث بعد القراءة؟
 - كيف أتحقق من فهمي للموضوع؟
 - ماذا أفعل لو لم أفهم الموضوع؟
 - ماذا تعلمت من الموضوع؟
- ج- **خطوة بعد القراءة:** وفيها يسأل الطالب نفسه الأسئلة الآتية:
 - ما أول سؤال طرحته قبل البدء في القراءة؟
 - ماذا تعلمت من الموضوع المقروء؟
 - هل أوافق كاتب النص على ما طرحه من أفكار؟
 - أي الأجزاء يجب قراءته مرة أخرى؟ ولماذا؟
- ثانياً- **استراتيجية التفكير بصوت مرتفع:**
- 2-1 **مفهوم استراتيجية التفكير بصوت مرتفع:**

تعتمد استراتيجية التفكير بصوت مرتفع على نظرية المحادثة والمعرفة، حيث تُؤمن بوجود علاقة قوية بين كل من اللغة والمنطق، كما أن المحادثة هي الطريق الوحيد أمام المتعلمين لممارسة عمليات التفكير، وأيضاً هي الطريقة التي بها تُتمى مهارات التفكير لدى المتعلمين (Rugen & Hart, 1994, 20-23).

وتُعدُّ استراتيجية التفكير بصوت مرتفع إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، فالتفكير بصوت مرتفع عنصر أساسي في تعديل السلوك لحل المشكلات التي تصادف الطلاب، وهي استراتيجية تحليل ذاتي، تقدم وسيلة للطلاب من أجل تحديد أنواع عمليات التفكير التي يستخدمونها في أثناء أداء المهام التعليمية، كما تُعد تقنية لتجسيد عمليات تفكير الفرد في أثناء انشغاله في مهمة تتطلب التفكير، إذ يقول الطالب بصوت مرتفع كل المعلومات والأفكار التي تحدث عند أداء مهمة ما (Louca, 2003, 22).

وعرّفها برانش (Branch, 2000, 26) بأنها: "مجموعة من الإجراءات التدريسية المخطط لها والتي تنفذ داخل الصف الدراسي، وتسمح للمشاركة الإيجابية للمتعلمين والكشف عن الأفكار الحقيقية التي تدور بأذهانهم، مما ينتج عنه تولد الأفكار وتبادل الآراء".

وعرّفها (عبد الحميد، 1999، 154) بأنها: "استراتيجية من استراتيجيات التدريس التي تساعد الفرد على الكشف عن كل ما يجول داخل تفكيره، حيث تساعد المتعلم على الكشف عن أفكاره غير الظاهرة أمام الآخرين، من أجل أن يدركوها ويعرفوها".

ويرى (بهلول، 2004، 98) بأنها: "عملية يقوم بها المتعلم عن طريق التحدث بصوت مرتفع عن الأفكار والمشاعر عند أدائه لمهمة ما، مثل: حل مشكلة معينة، أو حل سؤال ما، أو القيام بتجربة محددة، وهذا التفكير يمر في اتجاهين بحيث يتم بوجود متعلمين اثنين مع بعضهما؛ حيث يقوم الأول بالتحدث، والثاني يستمع إليه، على أن تُتبادل الأدوار بينهما".

وتعرّفها (بدر، 2006، 17) على أنها: "تلك الاستراتيجية الما وراء معرفية، التي تهدف إلى تجسيد عملية التفكير في أثناء العمل على مهمة تتطلب التفكير".

وعرّفها كل من (سعيدة، سالم، 2012، 698) بأنها: "الحديث الذاتي المعلن (المسموع) الذي يعبر فيه الفرد عن أفكاره الحالية، والمعالجة في أثناء الموقف، والذي يستكشف ويوجه به الفرد أداءاته الخارجية وعملياته الداخلية".

وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: " العملية التي يتحدث بها الطالب بصوت مرتفع عن كل المعلومات والأفكار التي تحدث عند أداء المهمة الموكلة إليه، ويمكن تنفيذها بشكل إفرادي أو ثنائي أو بمجموعات".

2-2 خصائص استراتيجية التفكير بصوت مرتفع:

أشارت (حمود، 2013، 461) إلى عدة خصائص تمتاز بها استراتيجية التفكير بصوت مرتفع من غيرها من الاستراتيجيات منها:

- تعمل على توفير مناخ تعاوني، بحيث يقوم الطلبة بالكثير من الأنشطة التي يُمارس فيها الكثير من العمليات العقلية مثل: الملاحظة، والاستنتاج، والمقارنة.
 - تعمل على إيجاد جو تعليمي مناسب لتعلم تنمية التفكير لدى الطلبة، حيث تجعلهم أكثر إدراكاً لتفكيرهم وعملياتهم العقلية.
 - تتيح الفرصة للمتعلمين للتعبير عن أفكارهم بكل حرية، وفهم الواقع بشكل أفضل عند تبادل الأفكار مع بعضهم بعضاً.
 - تعمل على ربط الجوانب المعرفية بالجوانب الاجتماعية لدى المتعلمين، وذلك عندما يُعبر كل متعلم عن أفكاره الخاصة به ويتبادلها مع زملائه.
 - تزيد على نسبة الاستيعاب والتعمق بالمعرفة لدى المتعلمين.
- ووضعت (الزهراني، 2012) المشار إليها في (طقم، 2015، 43).

خصائص أخرى تمتاز بها استراتيجية التفكير بصوت مرتفع منها:

- تمتاز هذه الاستراتيجية بأنها من الممكن أن تتم على شكل (فردى، أو ثنائى، أو جماعى).
- من الممكن أن يستخدم هذه الاستراتيجية المعلم أو الطالب.
- يقوم الأشخاص بالإصغاء إلى الطالب المتحدث بصوت مرتفع والانتباه لكل فكرة يطرحها.
- تقوم على النقد البناء، حيث يقوم الطلبة الذين يصغون للطالب المتحدث بصوت مرتفع بالانتباه إلى الأخطاء التي يرتكبها في أثناء تفكيره، ومناقشتها معه عند الانتهاء من الحديث.
- يقوم المتعلم بالتصريح بأفكاره التي يفكر بها، وبأحاسيسه التي يشعر بها في أثناء قيامه بالمهمة.
- تنمي قدرة الطالب على التوجيه الذاتي في أثناء عملية تفكيره.

2-3 خطوات استراتيجية التفكير بصوت مرتفع:

أشار هارتمان (Hartman, 2001,85) إلى الخطوات اللازمة لتطبيق استراتيجية التفكير

بصوت مرتفع وهي:

- حوّل ما تفكر به وجميع تخيلاتك إلى كلام مفهوم بحيث يسمعه الآخرون وتسمعه أنت.
- تكلم بصوت مرتفع في أثناء تفكيرك، وبكل خطوة تقوم بها في دماغك لمعالجة مشكلة ما، أو قيامك بمهمة معينة.
- تكلم بصوت مرتفع حول كل ما يدور في داخلك من عمليات تفكير قبل أن تبدأ بالمعالجة، كأن تقول "ماذا أريد أن أفعل؟، ومتى أفعله؟، وكيف أفعله؟، ولماذا أفعله؟، وهل هذا أفضل من هذا؟".
- تكلم بصوت مرتفع بكل الأفكار التي تخطر في بالك وأنت تفكر بالمهمة، أو تتصدى لحل مشكلة ما.
- تكلم بصوت مرتفع بكل ما قمت به من:
 - أ- التفكير قبل البدء بمعالجة المهمة.
 - ب- التفكير بكل التفكير الذي قمت به في أثناء معالجة المشكلة أو القضية.
 - ج- التكلم بصوت مرتفع بكل ما تفكر به بعد معالجتك للقضية أو المشكلة، على أن يتضمن كلامك عن خطئك لما فعلت وما ستفعل ومتى ستقوم بالخطوة أو الإجراء المطلوب.
- وقام كل من إريكسون وسايمون (Ericsson & Simon, 1993, 92) بوصف طرق استخدام استراتيجية التفكير بصوت مرتفع، حيث قسّماها إلى طريقتين رئيسيتين وأشاروا إلى أن هاتين الطريقتين تُستخدَمان من جانب الفرد في أثناء تفكيره بصوت مرتفع، للتعرف إلى العمليات المعرفية التي توجد لديه، وهما كالآتي:

الطريقة الأولى: التعبيرات اللفظية المتزامنة: وهي تتم عندما يقوم الفرد بالتعبير اللفظي عن أفكاره عندما يستحضرها فوراً داخل عملياته المعرفية، أي أنه يُعبر عن أفكاره في مهمة ما أو مشكلة ما في زمن أداء المهمة ذاته.

الطريقة الثانية: التعبيرات اللفظية الرجعية: حيث يقوم الفرد هنا بالتعبير لفظياً عن أفكاره التي حدثت معه سابقاً، أي بعد انتهاء زمن مهمة ما وحل مشكلة معينة.

ويرى (عرفة، 2006، 188) أن تنفيذ استراتيجية التفكير بصوت مرتفع يتطلب مجموعة من الإجراءات بعضها يرتبط بدور المعلم في تنفيذها، وبعضها الآخر يرتبط بدور التلميذ المفكر، وبعضها الآخر أيضاً يرتبط بدور التلميذ المستمع، وهي كما يأتي:

- تدريب التلاميذ على استخدام التفكير بصوت مرتفع لمساعدتهم على كيفية القيام بأدوارهم.
- تقسيم التلاميذ إلى أزواج بحيث يكون داخل كل زوج تلميذ يقوم بدور المفكر والآخر بدور المحلل.

- يطلب المعلم من التلاميذ استخدام مفاهيم ومصطلحات متعارف عليها في أثناء التفكير بصوت مرتفع.

- تشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة وتقديم الاستفسارات.

- تقديم التغذية الراجعة على أداء التلاميذ في أثناء أداء المهام، وبعد الانتهاء منها.

- يتحدث التلميذ بصوت مرتفع عن الخطوات التي يمر بها في أثناء أداء المهمة وحل المشكلة.

- يتكلم التلميذ بصوت مرتفع بكل ما يدور في ذهنه من تساؤلات مثل (ماذا سأفعل؟ متى؟ لماذا؟ كيف؟) حتى لحظة تخمين تكوّن المهمة، ليتكلم عليها بصوت مرتفع.

- يتكلم بصوت مرتفع على التفكير الذي يقوم به قبل المهمة، وفي أثناءها، وبعد الانتهاء منها، مع مراعاة أن يتضمن هذا الكلام خطأً لما يفعله، وما سيفعله، ومتى يقوم بإجراء خطوات معينة، ولماذا يستخدم خطوات معينة دون غيرها.

- يستمع بإنصات واع وتركيز لكل ما يقوله المعلم أو زملاؤه.

- يحلل بدقة ويفحص كل ما يسمعه من المعلم وزملائه، ويرد عليهم بصوت مرتفع مشيراً إلى نقاط القوة والضعف، وإلى الأخطاء التي وقع فيها.

- يُعدّل المفكر من مسار تفكيره وفقاً لآراء المعلم والزملاء حتى يصل إلى الحل الصحيح للمشكلة المطروحة.

2-4 أهمية استراتيجية التفكير بصوت مرتفع:

أشار (الهاشمي، الدليمي، 2008، 177-178) إلى أهمية استراتيجية التفكير بصوت مرتفع وذلك لأنها:

- تساعد على منع سلبية المتعلمين والابتعاد عن التعلم بالحفظ دون فهم المعنى، وحملهم على التفكير بدقة أكثر وبعبارة وبأسلوب منظم، وتخصّص معارفهم العلمية ومهاراتهم، ومساعدتهم على الاستماع لأنفسهم وهم يُفكّرون، إذ يصبحون أكثر وعياً بنقاط قوتهم وضعفهم.
- تساعد على التحقق من جدية أدائهم الشخصي، وعمل التغيرات الملزمة عند الحاجة، ويتحقق ذلك بوعيهم الذاتي بأدائهم، والتغذية الراجعة المستمرة من المستمع.
- تحكّم التلاميذ بأنفسهم كمتعلمين، وتحسين أدائهم الأكاديمي أو غير الأكاديمي.
- يعمل المتعلمون على اكتشاف أخطائهم ومعتقداتهم، وكل ما يعيق تفكيرهم ويرى (خطاب، 2007، 57) أن استراتيجية التفكير بصوت مرتفع غاية في الأهمية، وذلك بسبب أنها لا تُمكن الطالب فقط من التفكير بصوت مرتفع عن تفكيره، وعمليات ما وراء المعرفة من تخطيط ومراقبة وتقويم؛ بل إنها تنمي لدى الطالب القدرة على معرفة عمليات التفكير التي يستخدمها؛ حيث تجعل الطالب يستغل جميع قدراته بشكل إيجابي.
- وأكد بارك (Park, 2004, 63) أهمية هذه الاستراتيجية لأنها تقنية تجعل الطالب يزيد على مستوى تحكّمه بقدراته، ومعرفة كيفية استغلال هذه القدرات بالشكل المناسب، فضلاً عن أنها تُخرج الفرد من التفكير بطريقة عشوائية إلى التفكير بطريقة منظّمة، تجعله يواجه ذاته ويتحكّم بعمليات تفكيره ومعالجتها.
- أما (سعادة، 2015، 122) فقد ذكر أن أهمية استراتيجية التفكير بصوت مرتفع تكمن بأنها:
- تعمل على مساعدة الطالب في تنظيم أفكاره والعمل على تنميتها.
- تجعل الطالب مستمتعاً وذلك بسبب أنه ينتج المعرفة بطريقة منظمة تجعله يصل إلى عدة أفكار مطلوبة.
- تعمل على تنمية المستويات العليا من التفكير لدى الطالب.
- تزيد من دراية الطالب بقدراته وعمليات التفكير التي يقوم بها.
- ويعدّ لوكا (Louca, 2003, 25) استراتيجية التفكير بصوت مرتفع على درجة عالية من الأهمية لأنها تساعد التلاميذ على معرفة مفردات التفكير التي يستخدموها في أثناء حل المشكلات بدلاً من التجول العشوائي في الأفكار دون الوصول إلى طريق التفكير السليم، فضلاً عن أنها تُساعد التلاميذ على الاستمتاع نتيجة إنتاج التفكير والوصول إلى الأفكار المطلوبة، وتوضيح اختياراتهم وفق تفكيرهم.

ويرى (عبد الله، 2004، 213) أن استراتيجية التفكير بصوت مرتفع تزيد على وعي التلاميذ بعمليات تفكيرهم، وتساعدهم في الوعي بمجرى التفكير في المهام التي يمارسونها، كما تساعدهم في توضيح عمليات التفكير وتطويرها وتحسينها.

ويُشير (الزيات، 2001، 115) إلى أن استراتيجية التفكير بصوت مرتفع تساعد التلاميذ على إطلاق استجاباتهم دون قيود مع عدم وجود فجوة زمنية بين أداء المهام والتعبير عنها لفظياً، كما تعمل على زيادة قدرة التلاميذ على التعبير عن العمليات التعاونية، وتنمية القدرة المنطقية وزيادة قدراتهم على اكتساب المعرفة.

كما أكد هوفر (Hofer, 2004, 123) أنها تزيد المعرفة الشخصية للتلاميذ، وتؤكد فاعلية تصوراتهم ومعتقداتهم وزيادة فهمهم للجوانب التي تؤثر في عملية بناء المعرفة.

ثالثاً- استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة "ويتلي"

3-1 تعريف استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة "ويتلي":

تُعَدّ استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة "ويتلي" إحدى الاستراتيجيات الراقية التي يحتاجها الإنسان في حياته؛ لمواجهة المشكلات القائمة والمشكلات المستقبلية التي قد تواجهه، وقد اكتسبت هذه الاستراتيجية أهمية كبيرة عند المربين والباحثين، لاتصالها الوثيق بتطبيق المعرفة والقدرة الكبيرة على انتقال أثر التعلم إلى مواقف جديدة في الحياة، ولا يخفى على متتبع أن هذا الأمر يُعد من الأهداف الرئيسة للتعلم؛ إذ يكون التعلم موجهاً نحو الحياة ومواجهة مشكلاتها (ريان، 2007، 229).

ويعرّفها ويتلي (Weatley,1991) كما ورد في (زيتون، 2007، 287) بأنها: "نوع من التعلم يساعد التلاميذ على فهم ما يتعلمونه وبناء معنى له، وينمي لديهم الثقة في قدراتهم على حل المشكلات".

ويرى بأن المتعلمين وفق استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة يكونون مفاهيم ذات معنى اعتماداً على مشكلات تُقدّم لهم، فيعملون تعاونياً في مجموعات مع بعضهم بعضاً لوضع الحلول المناسبة.

كما أن التعليم المتمركز حول المشكلة يمثل استراتيجية تعليمية وتطويرية مبنية على مشكلة حقيقية ذات طبيعة معقدة؛ تتطلب الاستقصاء، وجمع المعلومات، والتوصل إلى أكثر من حل صحيح (الملكوي، وآخرون، 2008، 239).

وعرّفها (جابر، 1999، 135) بأنها: "بأنها استراتيجية تُعرَض فيها مواقف مشكلة على الطلبة، تكون ذات معنى، وحقيقية؛ بحيث يمكن أن تكون نقطة انطلاق للبحث، والاستقصاء.

وعرّفها (عبد الحكيم، 2005، 142) بأنها: "استراتيجية قائمة على النظرية البنائية في التعلّم، وتتكون من ثلاثة عناصر: المهام، والمجموعات المتعاونة، والمشاركة".

وعرّفها (أمبو سعيدي، 2007، 81) أنّها: "استراتيجية يتعلّم فيها الطالب عن طريق عرض مواقف مشكلة واقعية، ومحاولته لحل هذه المواقف وفق خطوات منظمة بإشراف وتوجيه من قبل المعلم".

وعرّفها (إسماعيل، صديق، 2010، 26) بأنها: "موقف تعليمي يواجه فيه الطالب مشكلة حقيقية (واقعية)، ويسير في حلها وفق مراحل محددة مستخدماً عمليات البحث والاستقصاء والتفكير المنطقي حتى يصل إلى حل المشكلة".

وعرّفها (إبراهيم، 2009، 65) بأنها: "استراتيجية تعليمية تركز على الطالب كمحور للتعلّم النشط إذ يختار المدرسون مشكلات أصيلة، وتمتاز باستخدام مشكلات العالم الحقيقية، وتتطلب المعرفة الناقدة والبراعة في حل المشكلات ومهارات الفريق المشارك حيث إنّ المشكلة تقود عملية التعلّم، مما يساعد في استكشاف المفاهيم والمبادئ الأساسية وتعلمها، ودور المدرّس الرئيس مساندة الطلاب في أسئلتهم".

ويرى (أبو زينة، 2011، 209) أنّها "استراتيجية تعليمية تقوم على تصميم الوحدات الدراسية لمبحث ما بحيث تدور (أو تنطلق) حول عدد من المشكلات (الواقعية أو الحياتية) التي ترتبط بموضوع الدرس وتهم الطلبة وتستثير تفكيرهم، عن طريق العمل على حل هذه المشكلات يكتسب الطلبة المفاهيم والحقائق والمعرفة، ويمارسون مهارات التفكير المختلفة".

كما عرّفها كوان (Kwan, 2000, 240) بأنها: "طريقة من طرائق التعلّم الفعالة ذات العلاقة بأهداف التعلّم، مقابل طريقة التعلّم المعتادة التي تقوم على التعلّم المتمركز حول المعلم، ويتضمن التعلّم الفعال والتفاعل الديناميكي بين المتعلمين وعملية التعلّم؛ حيث يكون التركيز في استراتيجية التعلّم المتمركز حول المشكلات على عملية حل المشكلة".

وعرّفها ديليسيل (Delisel, 2001, 15) بأنها: "أنموذج تعليمي تعليمي يستند إلى تقديم موقف للتلاميذ يقودهم إلى مشكلة، ومن ثم يتعين عليهم التفكير بخطوات لإيجاد حل لها، وليس بالضرورة أن يكون للمشكلة حل واحد صحيح؛ إذ إنّ كثيراً من المشكلات لا يكون لها إجابة صحيحة، كما تتطلب هذه الاستراتيجية من التلاميذ التفكير في طرح مجموعة من الأسئلة، وجمع معلومات من مصادر متنوعة، وتوليد حلول محتملة، ومن ثم العمل على تقييم البدائل لإيجاد أفضل حل، وأخيراً يقدمون استنتاجاتهم الخاصة حول المشكلة قيد البحث".

ويعرّفها (بلجون، 2010، 109) بأنها: "إحدى استراتيجيات التدريس التي حدد خطواتها (ويتلي، 1991) في ضوء مبادئ النظرية البنائية؛ حيث يعتمد محور التدريس بهذه الاستراتيجية

على مهارة تصميم المشكلة، واتباع الطرق العلمية في حلها بطريقة تعاونية تسمح بالبحث الحر المفتوح.

يَتَّبِعُ من التعريفات السابقة أنَّ استراتيجية "ويتلي" تركّز على فكرة أن المتعلّم هو محور العملية التعليمية، وتجسد ذلك في النشاط الذي يقوم به التلميذ من أجل حل المشكلة التي تعترضه، لذلك فهو يقوم ببناء المعرفة بالتعاون مع زملائه وليس مستقبلاً لها، ثم مشاركة حل المشكلة مع جميع التلاميذ في الصف.

وتعرف الباحثة استراتيجية "ويتلي" إجرائياً بأنها: " تتابع منظم من الخطوات يبدأ بطرح المشكلة بصورة (مهمة)، ثم يبدأ الطلاب في التفكير فيها والبحث عن الحلول عن طريق ممارسة أنشطة في مجموعاتهم، تنتهي بمشاركة المجموعات كلها في مناقشة وتقويم ما توصّل إليه تحت إشراف المدرّس وتوجيهه".

3-2 خصائص استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة "ويتلي":

- تمتاز استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة بمجموعة من الخصائص، يمكن إجمالها وفقاً لما يذكر كل من (الحذيفي، 2000، 145)، (زيتون، 2007، 212)، (برغوث، 2008، 25-26)، (اليعقوبي، 2010، 33)، (الزعبي، 2013، 15-16):
- تحمّل التلاميذ المسؤولية في أثناء التعليم، كونهم يضعون حلولاً للمشكلات التي تواجههم، ويستخدمون المصادر المتنوعة للمعلومات التي يتوقعون أن تساعد.
- محور التدريس بهذه الاستراتيجية يعتمد على مهارة تصميم المشكلة، بطريقة تسمح بالبحث الحر المفتوح.
- تساعد هذه الاستراتيجية على تنمية مفهوم التعلم التعاوني، كما تنمي كثيراً من المهارات الاجتماعية، مثل الاتصال مع الآخرين، واحترام آرائهم، والاستماع لهم.
- التعاون مبدأ أساسي في هذا النوع من التعلّم كون التلاميذ يتناقشون عن طريقه، ويتعلّمون سوياً ويساعد بعضهم بعضاً في الحصول على فهم لما يتعلّمونه، وتطبيقه.
- لا يشعر التلميذ بتقييد على أفكاره أو آرائه، بل يشعر بحرية في التعبير دون تسلط من المعلم.
- يقتصر دور المعلم في هذه الاستراتيجية على التوجيه والإرشاد لعملية التعلم.
- يُقَيِّم التلاميذ عن طريق قياس أدائهم، عندما يواجهون مشكلات أخرى.
- تعمل هذه الاستراتيجية على تعديل الاتجاهات السلبية للتلاميذ نحو المادة التعليمية نتيجة تعودهم على العمل بشوق وحماس، دون شعور بالحرج أو الخجل من الخطأ.

3- 3 مبادئ استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة "ويتلي":

ذكر (سلامة، 2003، 43) أن لاستراتيجية ويتلي مجموعة من المبادئ والتي يجب على المعلم تحقيقها عند استخدامه لها في العملية التعليمية وهي:

- تحديد الأهداف للمتعلم والمعلم.
- عرض مهام أو قضايا تثير التساؤل حول الظاهرة المراد دراستها، وتعد هذه المرحلة من أهم المبادئ.
- الطلب من المتعلمين اقتراح الحلول للمشكلات بأسلوب علمي وفق عمليات عقلية.
- اختبار بيئة معملية (معامل، مختبرات، مراكز مصادر تعلم) لتطبيق الأنموذج.
- وضع نماذج لإجابات المتعلمين وتصنيفها.

3- 4 مراحل استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة "ويتلي":

تتكون استراتيجية ويتلي من ثلاث مراحل أساسية وهي: المهام، المجموعات المتعاونة، المشاركة.

*المهام Tasks:

تمثل هذه العملية المحور الأساسي للتعلم المتمركز حول المشكلة، حيث يقوم المعلم باختيار مجموعة من المهام المتعلقة بموضوع التعلم، بحيث تتوافر في كل مهمة الشروط الآتية:

- أن تتضمن المهمة موقفاً مشكلاً.
- أن تكون المهمة مناسبة من حيث المستوى لكل متعلم من البداية بحيث لا تكون مفرطة في التعقيد.
- أن تحت المهمة المتعلمين على اتخاذ القرارات فيكون لها أكثر من طريقة للحل، وأكثر من جواب صحيح.

- أن تشجع المتعلمين على طرح أسئلة من النوع المسمى: ماذا لو؟.
- أن تشجع المهمة المتعلمين على استخدام أساليبهم البحثية الخاصة، حيث يوظفون ما يملكون من عمليات أو مهارات في التعامل مع المشكلة المتضمنة في مهمة التعلم.
- أن تؤدي إلى نتيجة معينة.
- أن يمثل البحث فيها متعة للمتعلم.

- أن تشجع المتعلمين على المناقشة والحوار، بمعنى أن تسمح بتعدد الاجتهادات والآراء حولها.
- أن تكون قابلة للامتداد Extendable أي تفتح المجال للمتعلمين الذين يبحثون فيها بأن يواصلوا البحث ولا يتوقفوا عنه لمجرد أنهم قد توصلوا لحلول لها، فقد يطرحون أسئلة جديدة ومن ثم يواصلون البحث عن إجابة لها (زيتون، زيتون، 2003، 195).

وتكمن قوة التعلم المتمركز على المشكلة في الأنشطة العلمية والتي يعمل التلاميذ بما لديهم من مستوى معرفي على حلها، وقد تختلف أساليبهم في الحل، فربما يلجؤون لطرق معقدة للحل، بينما يستخدم آخرون طرقاً تبدو من وجهة نظر المعلم غريبة وغير ناضجة، ولكن الكل سيصنع معنى للمهمة (Whetly, 1991, 18).

*المجموعات المتعاونة Cooperative Group:

تتبنى هذه الاستراتيجية مبدأ التعلم التعاوني (Cooperative Learning) كما في استراتيجية التعلم التعاوني، فيقسم المتعلمين لعدة مجموعات تضم كل مجموعة اثنين من المتعلمين أو أكثر، يعمل أفراد كل مجموعة على التخطيط لحل المشكلة وتنفيذ هذا الحل، وذلك من خلال مبدأ المفاوضة الاجتماعية، وقد يتطلب الأمر توزيع الأدوار فيما بينهم. وطبقاً لهذه الاستراتيجية، فالمعلم ليس منعزلاً عن المشاركة الجماعية، بل إنه عضو في كل مجموعة من خلال مروره على كل منها، غير أنه لا يمارس هنا دور موزع المعرفة، ولا دور الحكم الذي يقول هذه فكرة خطأ وتلك فكرة صحيحة، وإنما يوجه بعض المجموعات أحياناً إلى إعادة التفكير والتأمل فيما وصلوا إليه.

فالتعلم الجيد ينتج عن الجدل والتعارض الناتج من داخل المجموعة، وهذا يؤدي إلى فهم أفضل، فعندما يعمل التلاميذ معاً في مجموعات صغيرة يحدث تحدياً لأفكارهم وهذا يتطلب أن يكون لكل تلميذ دور في أثناء التفاعل داخل مجموعات العمل، فمجموعات العمل المتعاونة تساعد التلاميذ على اكتساب المهارات الاجتماعية ونمو التواصل الاجتماعي، كما أنها تساعد على تصحيح الفهم الخاطئ، عن طريق الاستقصاء (Webb et al, 1995, 407). كما أن العمل من خلال المجموعات يساعد على إثارة التلاميذ من خلال تحدي أفكار بعضهم بعضاً، في أثناء جمع المعلومات وإجراء التجارب وتفسيرها والوصول إلى حلول للمشكلات (Mintzes et al, 1998, 226).

*المشاركة Discussing:

تعدُّ مرحلة المشاركة المرحلة الأخيرة في هذه الاستراتيجية؛ حيث يعرض طلاب كل مجموعة حلولهم على الفصل، والأساليب التي استخدموها وصولاً لتلك الحلول. ونظراً لاحتمالية حدوث اختلاف بين المجموعات حول تلك الحلول والأساليب، فإن المناقشات تدور بين الطلاب وصولاً لنوع من الاتفاق فيما بينها إن كان ذلك ممكناً. إذ أن تلك المناقشات إنما تعمل على تعميق فهمهم لكل من الحلول والأساليب المستخدمة في الوصول لحل تلك المشكلات، وتكون هذه المناقشات بالنسبة لهم كمنتدى فكري يُنمّون فيه استدلالاتهم الفعلية من خلال تفسير استدلالاتهم العقلية (زيتون، زيتون، 2003، 199).

3-5 أهمية استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة "ويتلي":

يرى الزعبي، (2013، 18) بأن أهمية استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة تكمن في النقاط الآتية:

- يُعد نموذج ويتلي استراتيجية تعليم وتعلّم، يقوم فيه التلاميذ بعملية الاستكشاف التي تؤدي إلى التعلم كما يرى أصحاب النظرية البنائية، ويمتاز هذا النموذج في أنه يراعي القدرات العقلية للمتعلمين، فلا يُقدّم للمتعلم من مفاهيم إلا ما يستطيع أن يتعلّمها، ويسير التعلّم فيه من الجزء إلى الكل، ويدفع المتعلّم للتفكير كما يستثير مهارات التفكير المختلفة.
- يُسهم نموذج ويتلي البنائي في رفع التحصيل وتنمية القدرات العقلية عند التلاميذ، ورفع مستوى الاهتمام والتركيز على المفاهيم والتعميمات، ويعطيهم فرصة لممارسة العمليات العقلية المختلفة.

- يساعد نموذج ويتلي المدرّس على توصيل المفاهيم التي يجد التلاميذ صعوبة في فهمها، عن طريق استخدام مهارات التفكير والاستكشاف والتفسير والتوسع، والتعلم بطرق تعاونية، كما يسهم في اكتسابهم المفاهيم المجردة التي يصعب تعلمها اعتماداً على طرائق التعليم التقليدية، وهذا يتطلب التخطيط الجيد والتنفيذ الفعال، وتوفير البيئة المناسبة للتعلم البنائي بنموذج ويتلي.

ويضيف (مصلح، 2013، 40) بعض النقاط التي توضح أهمية استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على النحو الآتي:

- ترفع مستوى تحمل المسؤولية عند الطلبة.
 - تزيد على قدرات الطلبة على تطبيق المعلومات وتوظيفها في مواقف حياتية خارج المدرسة.
 - تنمي الاتجاهات العلمية، وحب الاستطلاع والمواظبة على العمل.
 - تنمي بعض المهارات الضرورية للمتعلمين؛ كحل المشكلات، وجمع المعلومات، وتحليل البيانات.
 - تنثير دافعية الطلبة وحب المشاركة.
 - تزيد على قدرات المتعلمين على الاستفادة من مصادر التعلّم المختلفة.
 - تزيد مدركات المتعلمين للمعلومة وتكاملها.
 - تعمل على بقاء المعلومات أطول فترة ممكنة في أذهان الطلبة).
- رابعاً - استراتيجية الحوار والمناقشة:

تعتمد استراتيجية الحوار والمناقشة في جوهرها على الحوار الفعال والذي يعتمد فيه المعلم على تعرّف قدرات التلاميذ وخبراتهم السابقة، فيوجه نشاطهم نحو الأهداف المراد تحقيقها، مستخدماً الأسئلة المتنوعة والمثيرة لتفكيرهم واستثارة نشاطهم العقلي؛ لتنمية تفكيرهم وشد انتباههم. وتعتمد

هذه الاستراتيجية على النقاش الجماعي، حيث يشترك جميع الطلاب في الحوار والمناقشة، ويتم فيها التفاعل بين المعلم والطلاب، والتعاون فيما بينهم من أجل التوصل إلى الحقائق والأهداف المطلوبة.

ويرى بعض الباحثين أن هناك فرقاً بين الحوار والمناقشة يحسّن بيانه فيقول: (الخوالدة، عيد، 2001، 313) "قد يبدو للقارئ أن الحوار والمناقشة كلمتان مترادفتان بمعنى واحد أو وجهان لعملة واحدة، لكن عند البحث والنظر يتبين أنهما مصطلحان غير متساويين وإن كانا متداخلين، فالحوار في الاصطلاح: تبادل الأفكار والآراء بين طرفين على نحو منتظم وموضوعي على أساس الاحترام المتبادل بينهما، والمناقشة في الاصطلاح: تناول للأفكار والآراء بين طرفين أو أكثر بتعمق واستقصاء للوصول إلى الحق".

ويشير (العياصرة، 2010، 98) أن هناك فرقاً بين أسلوب الحوار والمناقشة، فالحوار يكون في قضية جدلية مختلف عليها وكل فئة تعرض رأيها، أما أسلوب المناقشة فيكون أوسع وذات موضوعات متنوعة يشارك فيها الجميع".

وتتفق الباحثة مع (العبدلي، 2005، 117) الذي يرى أن الحوار جزء من المناقشة، ولذلك ستركز الباحثة على تسميتها باستراتيجية المناقشة والحوار، لأن المناقشة يتخللها الحوار عادة، فقد يمر في أثناء المناقشة شيء مبهم أو مختلف فيه فيتناور بشأنه.

4-1 تعريف استراتيجية الحوار والمناقشة:

تُعد المناقشة إحدى الطرائق الشائعة التي تُعزز التعلم النشط، وهي أفضل من طريقة المحاضرة المعدلة إذا كان الدرس يهدف إلى تذكر المعلومات فترة طويلة، وحث المتعلمين على مواصلة التعلم، وتطبيق المعارف المُتعلّمة في مواقف جديدة، وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، وهي مفيدة وذات جدوى في التدريس للمجاميع الصغيرة (علي، 2011، 245)، وهي تضمن اشتراك المتعلمين في الموقف التعليمي اشتراكاً إيجابياً، وبذلك ينتقلون من الموقف السلبي إلى الموقف الإيجابي، فيسهمون مع المعلم في التفكير في حل المشكلات التي يعرضها، ويشتركون في تحديدها وإبداء الآراء بشأنها واقتراح الحلول لها، وبذلك يظل التواصل الفكري قائماً طوال الوقت بين المعلم والمتعلمين مما يساعد المعلم على معالجة موضوع الدرس بما يتلاءم مع مستويات المتعلمين وخبراتهم السابقة، وهي تقوم على الأسئلة التي يوجهها المعلم للمتعلمين؛ لذلك ينبغي عليه مراعاتها عند توجيهها لهم وكيفية الاستجابة عنها من قبل المتعلمين، وبمعنى آخر ينبغي على المعلم أن يتقن مهارة صياغة الأسئلة الصفية، ومهارة إدارة المناقشة الصفية (طناوي، 2009، 170)، وهي تستعمل كاستراتيجية مستقلة أو جزء من معظم الاستراتيجيات التعليمية الأخرى (علي، 2011، 246).

ويعرّفها (سعادة، وآخرون، 2006، 243) بأنّها: "استراتيجية في التدريس يشارك فيها الطلاب بفاعلية داخل الحجرة الدراسية، وذلك عن طريق تفاعل لفظي، أو شفهي بين الطلبة أنفسهم، أو بين المعلم وأحد الطلبة، أو بين المعلم وجميع الطلبة، وذلك من أجل اكتساب المعلومات، والمهارات، والاتجاهات المرغوب فيها".

ويعرّفها (الأسطل، 2010، 19) بأنّها: "أحد أساليب التعلم النشط التي تسهم بشكل كبير في إشراك الطلاب وتفاعلهم فيما بينهم في تنفيذ الأنشطة في الغرفة الصفية؛ مما يزيد ذلك على تحصيلهم العلمي وتنمية مهارات التفكير لديهم، ويكون دور المعلم فيها فقط موجهاً وموضحاً لبعض النقاط التي يصعب على الطلاب التوصل إلى فهمها".

ويعرّفها (إسماعيل، 2013، 201) بأنّها: "تخطيط هادف وموجه للدرس، يقوم على الحوار وتبادل الرأي والأفكار بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم، وتقوم على استعمال الأسئلة الموجهة، ومشاركة الطلبة مشاركة إيجابية في كل مراحل الدرس".

ويعرّفها (أبو سعده، 2009، 80) بأنّها: "أسلوب تدريس مخطط يوظفه المعلم يعتمد الحوار بين المعلم والتلميذ، أو بين التلميذ والتلميذ؛ لتوضيح طريقة أو استراتيجية تدريس، أو حل مشكلة، أو الوصول إلى استنتاجات، أو إبداء رأي، أو دمج معرفة جديدة في بنية التلميذ المعرفية". ويرى كل من (سلامة، الخريسات، صوافطة، قطيط، 2009، 148) بأنّ: استراتيجية المناقشة والحوار عبارة عن "وسيلة الاتصال الفكري بين المعلم وطلابه، ويكون الحوار بين الطرفين موقفاً تعليمياً فاعلاً، وهو أسلوب يساعد في توجيه تفكير الطلاب وتشجيعهم على البحث في القضايا المطروحة عليهم".

وتعرّف الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة إجرائياً: "بأنّها اتصال فكري فعّال بين المعلم وطلّبه وبين الطلبة أنفسهم، عن طريق حوار الآراء وتفاعلها لتحقيق فهم موضوع أو فكرة وتحليلهما، وتفسيرهما، وتقويمهما، أو حل مشكلة ما، ويتم بإضافة معلومات أو حذفها أو تعديلها أو نقدها، ويكون المتعلم محور العملية التعليمية، والمعلم موجهاً ومنظماً للسير في اتجاه الأهداف التعليمية المنشودة".

وفيما يتعلق بالحوار التعليمي تحديداً ذكر كل من (الحبار، أمين، 2011، 120) أن له أنواعاً عدة هي:

- **الحوار الجماعي:** ويبدأ بتزويد الطلبة بالخلفية النظرية المناسبة، والمواد والمصادر التعليمية المتعلقة بالموضوع، ودون هذه الخلفية فإن الطلبة لا يرغبون في المشاركة في الحوار، والطريقة المناسبة غالباً ما تؤدي إلى وضع الأسئلة التي تستخدم لاستثارة اتجاه الحوار وتغييره؛ مما يؤدي إلى السير في اتجاه الأهداف التعليمية المنشودة.

- **الحوار الموجه:** ويكون مناسباً إذا أرشد الطلبة بمجموعة من الأسئلة لاكتشاف بعض المبادئ أو القواعد أو العلاقات التي ترتبط بالنتيجة المتوقعة، ويتلقى الطلبة في الحوار الموجه تدريباً على التفكير الاستنتاجي الذي ينتقل من خطوة إلى خطوة.
- **الحوار التأملي التفكير:** ويُستخدم لمساعدة الطلبة على تطوير مهاراتهم التحليلية، التوصل إلى بدائل وإيجاد حلول للمشكلات المختارة.
- **الحوار الاستكشافي:** ويهدف إلى تمكين الطلبة من الاطلاع على القضايا التي يُثار حولها الجدل والخلاف، وهو يساعد الطلبة على الاطلاع على وجهات نظر الطلبة الآخرين، ويساعدهم في أن يصبحوا أكثر تسامحاً وتقبلاً للأفكار المختلفة.
- **الحوار الاستقصائي:** يمارس الطلبة فيه التفكير الناقد، وجمع المعلومات، واشتقاق النتائج على أساس الوضوح والبرهان وليس على أساس الحدس.

4- 2 أهداف استراتيجية الحوار والمناقشة:

ذكر (سلامة، وآخرون، 2009، 148) أهداف استراتيجية المناقشة والحوار، ولخصها في النقاط الآتية:

- شد انتباه المتعلمين عن طريق طرح أسئلة تحتاج إلى التفكير وإيجاد حلول لها.
- تمكين الطلبة من وضع خطة لحل مشكلة ما وتفسير البيانات الناتجة.
- تقويم أداء المتعلمين في أثناء الحصة وتصحيح أخطائهم.
- توجيه الطلبة إلى تطبيق المبادئ والحقائق التي توصلوا إليها وتعلموها في مواقف جديدة.

4- 3 خطوات استراتيجية الحوار المناقشة:

بين (الحريري، 2010، 71) خطوات استراتيجية المناقشة والحوار فيما يأتي:

*الإعداد للمناقشة:

وذلك عن طريق قيام المعلم بتوفير مصادر المعلومات واختيارها بشكل يلائم مستوى التلاميذ، وإعداد الأسئلة المراد طرحها عليهم بطريقة مناسبة لقدراتهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

* الترتيب:

في هذه الخطوة يقوم المعلم بتحديد الموضوعات التي سيطرحها في أثناء عملية المناقشة، وتوزيع الأسئلة حسب الزمن المقرر لجلسة المناقشة والحوار، ومعرفة الخبرات السابقة لدى المتعلمين عن طريق فتح باب المناقشات الصغيرة تمهيداً للدخول في المناقشة.

* التنفيذ:

يقوم المعلم بتنفيذ المناقشة عن طريق تحديد الزمان والمكان الذي ستجرى فيه المناقشة، وتحديد موضوع المناقشة المراد عرضه والأهداف المراد إنجازها، وضع قوانين وإرشادات لتنظيم خط سير

المناقشة داخل الفصل، تدريب المتعلمين على طريقة التفكير السليم وخطوات التفكير العلمي وحل المشكلات، طرح المعلم لأسئلة النقاش المثيرة لتفكير التلاميذ، فتح باب الحوار والمناقشة بين المعلم والتلاميذ، والتلاميذ فيما بينهم، ويكون دور المعلم الإشراف والتوجيه.

* التقويم:

في هذه الخطوة يقوم المعلم بتقويم سير المناقشة منذ البداية، وذلك عن طريق توجيه تفكير التلاميذ وشد انتباههم، ومشاركتهم في المناقشة، وطرح الإجابات الصحيحة.

4-4 مزايا استراتيجية الحوار والمناقشة:

يشير (النبهان، 2008، 91) إلى أن استراتيجية المناقشة والحوار تمتاز بالكثير من المزايا، وقد ذكرها في النقاط الآتية:

- تساعد على اكتساب مهارات الاتصال والتواصل وبخاصة مهارات الاستماع والحوار وإدارة النقاش بنظام.

- تعود كل من المعلم والمتعلم على احترام آراء كل منهما؛ مما يساعد في تحقيق تعلم ذي معنى.

- جعل دور المتعلم إيجابياً وعدم اقتصاره على تلقي المعلومات، بل مشاركاً في عملية التعلم والتعليم.

- تجعل المعلم مدركاً لقدرات المتعلمين ومدى انتباههم لموضوع المناقشة، والعمل على تعديله أو العدول عنه إذا لزم الأمر.

وتضيف الباحثة للمزايا السابقة لاستراتيجية المناقشة والحوار أنها:

- تشجع المتعلمين على إبداء آرائهم ونقد آراء زملائهم بطريقة سليمة.

- تنمي مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.

- تساعد المعلم على تقويم طلابه ومدى تحقق الأهداف المنشودة.

- وسيلة لتدريس الطلبة روح القيادة الجماعية، وغرس روح التعاون بينهم، والانسجام والتفاهم؛ لأن الطلبة يتعاونون تعاوناً فكرياً ويتحملون المسؤولية، فطبيعة أسلوب المناقشة يتطلب المجهود التعاوني من الطلبة مع حب العمل والإخلاص، ولاسيما أنهم يتناقشون بأشياء علمية تخصهم جميعاً بحضور القائد والموجه ألا وهو المعلم.

4-5 عيوب استراتيجية الحوار والمناقشة:

على الرغم من المزايا التي تتصف بها استراتيجية الحوار والمناقشة، فمن المتوقع ظهور بعض الصعوبات والمشكلات التي يرى كل من (الطوالبة، الشمايله، الصرايرة، 2010، 186) أنها تعوق من فاعلية التعلم ومن ذلك:

- تعتمد استراتيجية المناقشة على الحوارات الشفهية.
 - تقتصر على فئة معينة من الطلبة.
 - المشاركات الجماعية غير المضبوطة داخل الغرفة الصفية.
 - الاختيار غير المناسب لموضوع المناقشة، والإعداد غير جيد لموضوعها.
 - يصعب استخدام هذه الاستراتيجية مع طلاب المرحلة الأساسية الدنيا.
 - كثرة الأسئلة التي قد تشتت انتباه الطلبة وتفكيرهم.
- وعلى الرغم من وجود تلك العيوب والصعوبات تضع الباحثة بعض المقترحات للتغلب على تلك الصعوبات وهي:

- مناسبة الأسئلة لجميع المتعلمين وأن تكون مراعية لفروقهم الفردية.
 - إشراك جميع الطلبة في المناقشة والحوار قدر المستطاع.
 - تهيئة بيئة تعليمية لإجراء النقاش الفعال بشكل ينمي مهارات الطلبة العليا.
 - الاستعانة بوسائل ومصادر تعليمية مناسبة قد يحتاجها الطلبة.
- خامساً- مسوغات اختيار الدراسة الحالية للاستراتيجيات المقترحة:**

- 1- مناسبتها لطبيعة مادة اللغة العربية القائمة على التأمل والتفكير والاستنتاج والإبداع.
- 2- تأكيدها مهارات ما وراء المعرفة وهي (الوعي، التخطيط، المراقبة، التقويم).
- 3- تأكيدها فعالية الطلبة، ونشاطهم وتحملهم مسؤولية تعلمهم عن طريق التأمل والملاحظة والتفكير في أثناء التعلم.
- 4- أنها من أهم استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تكمل بعضها بعضاً، فاستراتيجية التساؤل الذاتي تساعد الطلبة في توضيح عمليات التفكير وتطويرها وتحسينها، واستراتيجية الحوار والمناقشة تجعل دور المتعلم إيجابياً وعدم اقتصره على تلقي المعلومات، بل مشاركاً في عملية التعلم والتعليم، واستراتيجية التفكير بصوت مرتفع تجعل الطالب يزيد من مستوى تحكمه بقدراته، ومعرفة كيفية استغلال هذه القدرات بالشكل المناسب، فضلاً عن أنها تُخرج الفرد من التفكير بطريقة عشوائية إلى التفكير بطريقة منظمة، تجعله يوجه ذاته ويتحكم بعمليات تفكيره ومعالجتها، كما تنمي استراتيجية ويتلي بعض المهارات الضرورية للطلبة؛ كحل المشكلات، وجمع المعلومات، وتحليل البيانات، كما تزيد على قدراتهم على تطبيق المعلومات وتوظيفها في مواقف حياتية خارج المدرسة.

سادساً- أوجه الاستفادة من الإطار النظري:

- 1- تحديد معالم التفوق العقلي اعتماداً على النظريات المفسرة للتفوق والتعريفات الأكاديمية المتوفرة في الأدب النظري ذي العلاقة في مجال التفوق العقلي.

- 2- تحديد مهارات التفكير التأملي اعتماداً على النظريات التي تناولت التفكير التأملي والتركيز على أهداف البرنامج التدريبي عن طريق أهمية التفكير التأملي.
- 3- تحديد استراتيجيات ما وراء المعرفة المناسبة لتنمية مهارات التفكير التأملي.
- 4- تحديد إجراءات بناء البرنامج التدريبي بما لا يتعارض مع مبادئ وخطوات كل استراتيجية من الاستراتيجيات المقترحة في الدراسة.
- 5- تمكين الدراسة الحالية من تحديد الاستراتيجية المناسبة لكل موضوع.
- 6- تمكين الدراسة الحالية من تحديد الوسائل التعليمية ضمن كل جلسة تدريبية.

الفصل الثالث دراسات سابقة

تمهيد

المحور الأول: الدراسات التي تناولت التفكير التأملي .

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة والاستراتيجيات

المعتمدة في الدراسة .

- التعقيب على الدراسات السابقة.

تمهيد:

حاولت الباحثة في هذا الفصل جمع ما توفر من الدراسات والأبحاث العلمية العربية والأجنبية، التي تناولت التفكير التأملي واستراتيجيات ما وراء المعرفة عموماً، والاستراتيجيات المعتمدة في الدراسة الحالية (استراتيجية التساؤل الذاتي، واستراتيجية التفكير بصوت مرتفع، واستراتيجية ويتلي، واستراتيجية الحوار والمناقشة)، وقد عرضت هذه الدراسات في هذا الفصل وفق محورين مع مراعاة التسلسل الزمني للدراسات من الأقدم إلى الأحدث، والتعقيب على هذه الدراسات من حيث إبراز أهم ما استخلص منها ونقاط التشابه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية.

المحور الأول - الدراسات التي تناولت التفكير التأملي:***الدراسات العربية:****1- دراسة الحارثي (2011): السعودية**

عنوان الدراسة: أثر المناقشة المعززة بالأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل في العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر المناقشة المعززة بالأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل في العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (59) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة قُسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: تمثلت أدوات الدراسة باختبارين أحدهما لقياس التحصيل الدراسي، والآخر لقياس التفكير التأملي.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار البعدي للمجموعتين في مستوى مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود علاقة دالة إحصائية بين درجات التلميذات في اختبار التحصيل الدراسي ودرجاتهن في اختبار التفكير التأملي.

2- دراسة الكبيسي (2011): العراق

عنوان الدراسة: أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل مادة الجغرافية والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل مادة الجغرافية والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (65) طالب من طلاب الصف الخامس الأدبي؛ قُسموا إلى مجموعتين: تجريبية تضم (30) طالباً درسوا باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، وضابطة تضم (35) طالباً درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية.

أدوات الدراسة: قام الباحث بإعداد اختبارٍ للتفكير التأملي، واختبارٍ تحصيلي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في كل من متغيري التحصيل والتفكير التأملي، وكان حجم التأثير لاستراتيجية التساؤل الذاتي في كل من متغيري التحصيل والتفكير التأملي كبيراً.

3- دراسة النمري (2011): السعودية

عنوان الدراسة: أثر استخدام حقيبة تعليمية قائمة على استراتيجية التساؤل الذاتي وأساليب التقويم الأصيل في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتفكير التأملي لدى تلميذات الصف الأول الثانوي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام حقيبة تعليمية قائمة على استراتيجية التساؤل الذاتي وأساليب التقويم الأصيل في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتفكير التأملي لدى تلميذات الصف الأول الثانوي.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الشبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (100) تلميذة من تلميذات الصف الأول الثانوي المطور بمدينة الطائف، بواقع (50) تلميذة للمجموعة التجريبية، و(50) تلميذة للمجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة: قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي لمهارات التذوق الأدبي، واختبار للتفكير التأملي.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات مجموعة عينة الدراسة في كل من الأدوات لصالح المجموعة التجريبية، وأشارت إلى حجم الأثر الكبير في كل من الأدوات لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت أيضاً وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية في التطبيق البعدي بين التحصيل الدراسي لمهارات التذوق الأدبي، ومهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.

4- دراسة (القاسم، 2012): مصر

عنوان الدراسة: مستوى التفكير التأملي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من الطلاب الموهوبين المدموجين في المدارس الحكومية بالمدينة المنورة في السعودية ومدرسة اليوبيل الأردنية.

هدف الدراسة: تعرّف مستوى التفكير التأملي، وتحديد أثر متغيري البديل التربوي والمرحلة الدراسية لدى عينة من الطلبة الموهوبين في المرحلتين المتوسطة والثانوية المدموجين في مدارس المدينة المنورة الحكومية في السعودية، والمرحلتين الإلزامية والثانوية في مدرسة اليوبيل الأردنية للموهوبين.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (160) طالب منهم (92) من المدارس الحكومية في المدينة المنورة، و(68) من مدرسة اليوبيل الخاصة بالموهوبين في عمان.

أداة الدراسة: استخدم الباحث مقياس آيزنك وولسون للتفكير التأملي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:

- كان مستوى التفكير التأملي لدى أفراد عينة الدراسة مرتفعاً.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في التفكير التأملي تبعاً لمتغيري البديل التربوي والمرحلة الدراسية.

5- دراسة (أبو بشير، 2012): فلسطين

عنوان الدراسة: أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى.

هدف الدراسة: تعرّف أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (104) طالب وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي، قسمت إلى مجموعتين: تجريبية والتي درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

أداة الدراسة: قامت الباحثة بإعداد عدة أدوات: قائمة مهارات التفكير التأملي المناسبة لطلبة الصف التاسع الأساسي، واختبار التفكير التأملي لطلبة الصف التاسع الأساسي، ودليل المعلم.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي.
- أشارت النتائج إلى أن تأثير استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي كان كبيراً.

6- دراسة الجدية (2012): فلسطين

- عنوان الدراسة:** فاعلية توظيف استراتيجيات التخيل الموجه في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.
- هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية توظيف استراتيجيات التخيل الموجه في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.
- منهج الدراسة:** استخدمت الباحثة المنهج التجريبي.
- عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (77) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي بمدرسة من مدارس البنات التابعة لمديرية التربية والتعليم شرق غزة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: قامت الباحثة بإعداد اختبار للمفاهيم العلمية، واختبار لمهارات التفكير التأملي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت علاقة ارتباطية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم العلمية، واختبار مهارات التفكير التأملي.

7- دراسة زعرب (2012): فلسطين

- عنوان الدراسة:** أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في اكتساب مهارات التفكير (الإبداعي - التأملي) في دروس القراءة للصف الثالث الأساسي.
- هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في اكتساب مهارات التفكير (الإبداعي - التأملي) في دروس القراءة للصف الثالث الأساسي.
- منهج الدراسة:** استخدم الباحث المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (80) طالب من طلاب الصف الثالث الأساسي، قُسمت إلى مجموعتين: تجريبية (40) طالباً، وضابطة (40) طالباً.

أدوات الدراسة: قام الباحث بإعداد اختبارين: اختبار للتفكير الإبداعي، واختبار للتفكير التأملي، ودليل المعلم.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختباري مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.

8 - دراسة العساسة، بشار (2012): الأردن

عنوان الدراسة: أثر برنامج تدريبي في مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر برنامج تدريبي في مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن.

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (80) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، قُسمت إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (40) طالبة، والمجموعة الضابطة (40) طالبة.

أدوات الدراسة: قام الباحثان بإعداد برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد، واختبار التفكير التأملي.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي، وأبعاده الفرعية، لصالح المجموعة التجريبية، ولم يظهر أثر دال إحصائياً للتفاعل بين البرنامج التدريبي، والمعدل الدراسي في تنمية التفكير التأملي، وأبعاده الفرعية.

9- دراسة عشا، عياش (2013): الأردن

عنوان الدراسة: أثر استراتيجية التعلم بالعقود في اكتساب مفاهيم العلوم الحياتية وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استراتيجية التعلم بالعقود في اكتساب مفاهيم العلوم الحياتية وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثتان المنهج شبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (78) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي، قُسمنَ إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (38) طالبة درست وفقاً لاستراتيجية التعلم بالعقود، والمجموعة الضابطة (40) طالبة درست وفقاً للطريقة المعتادة.

أدوات الدراسة: قام الباحثان بإعداد اختبار تحصيلي في المفاهيم العلمية في مادة الأحياء، ومقياس للتفكير التأملي.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية في كل من الاختبار التحصيلي، ومقياس التفكير التأملي في القياس البعدي.

10- دراسة النجار (2013): فلسطين

عنوان الدراسة: أثر توظيف استراتيجية (فكر، زوج، شارك) في تنمية التحصيل والتفكير التأملي في الجبر لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظة خان يونس.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر توظيف استراتيجية (فكر، زوج، شارك) في تنمية التحصيل والتفكير التأملي في الجبر لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظة خان يونس.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (74) طالبة قُسمنَ إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: اشتملت أدوات الدراسة على اختبار تحصيلي، واختبار التفكير التأملي.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة في (الاختبار التحصيلي، واختبار التفكير التأملي) لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

11 - دراسة أحمد (2013): مصر

عنوان الدراسة: فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس التاريخ على تنمية بعض مهارات التفكير التأملي والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس التاريخ على تنمية بعض مهارات التفكير التأملي والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من مجموعة تجريبية واحدة بلغت (60) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي.

أدوات الدراسة: اعتمد البحث في إجراءاته على الأدوات الآتية:
-إعداد قائمة بمهارات التفكير التأملي.

-إعادة صياغة وحدة " الحضارة المصرية القديمة" باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي.

- إعداد اختبار مهارات التفكير التأملي.

- إعداد اختبار للتحصيل.

نتائج الدراسة: توصل البحث إلى النتائج الآتية:

- فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس التاريخ على تنمية بعض مهارات التفكير التأملي والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة البحث في اختباري (مهارات التفكير التأملي والتحصيل) في التطبيقين القبلي - البعدي وذلك لصالح التطبيق البعدي.

12- دراسة المرشد (2014): السعودية

عنوان الدراسة: مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف: دراسة مستعرضة

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى استقصاء مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف، وتعرّف الفروق بينهم في مستويات التفكير التأملي التي قد تُعزى إلى متغير النوع، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة اكتساب مستويات التفكير التأملي والمعدل التراكمي في الجامعة لدى عينة الدراسة.

منهج الدراسة: اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (1648) طالب وطالبة، موزعين على كليات العلوم الإنسانية والأكاديمية، وفي المستويات الدراسية الأربعة، وكان عدد الذكور (1092) طالباً، وعدد الإناث (566) طالبة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث في الدراسة استبانة التفكير التأملي (RTQ) لكيمبر وزملائه (Kember, et al, 2000) التي شملت أربعة مستويات: الأداءات الاعتيادية، الاستيعاب، التأمل، التأمل الناقد.

نتائج الدراسة:

أسفرت الدراسة عن عدة نتائج أهمها:

- مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف تقل عن حد الكفاية (75 %) ، ويوجد انحدار في نسب النمو المحققة بين المستويات الدراسية الأربعة من المستوى الأول للثالث، ثم يعود النمو إلى الارتفاع مرة أخرى في المستوى الرابع في جميع مستويات التفكير التأملي.
- وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في جميع مستويات التفكير التأملي لصالح الذكور، ما عدا مستوى الأداءات الاعتيادية.

- وجود معاملات ارتباطية موجبة ودالة بين المعدل التراكمي ومستويات التفكير التأملي.

13- دراسة (الرشيدي، 2015): السعودية

عنوان الدراسة: مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة القصيم وعلاقته بتقدير الذات.

هدف الدراسة: تعرّف مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في مركز رعاية الموهوبين في محافظة الرس التابعة لمنطقة القصيم وعلاقته بتقدير الذات.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (85) طالب وطالبة، منهم (45) ذكراً، و(40) إناثاً.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة مقياس مستويات التفكير التأملي لكيمبر وزملائه (Kember, et al, 2000)، ومقياس تقدير الذات لبروس هير (Bruss Hair) تعريب وتقنين (ضيدان، 2005).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:

- كان مستوى التفكير التأملي لدى أفراد عينة الدراسة مرتفعاً.

- وجود فروق دالة إحصائية في التفكير التأملي تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

14- دراسة البوريني وآخرين (2015): الأردن

عنوان الدراسة: التفكير التأملي والسلوك القيادي في ضوء متغيري النوع والمنطقة التعليمية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى التفكير التأملي والسلوك القيادي في ضوء متغيري النوع والمنطقة التعليمية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن.

منهج الدراسة: استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (150) طالب وطالبة، منهم (75) ذكراً، و(75) إناثاً.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثون مقياس التفكير التأملي المطور لخريسات (2005)، ومقياس السلوك القيادي من إعدادهم.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- كان مستوى التفكير التأملي لدى أفراد عينة الدراسة مرتفعاً.

- كان مستوى السلوك القيادي لدى أفراد عينة الدراسة مرتفعاً.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي تبعاً لمتغير الجنس.

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية.

- وجود علاقة ارتباطية قوية بين مستوى التفكير التأملي والسلوك القيادي.

15- دراسة الزيناتي (2015): فلسطين

عنوان الدراسة: أثر استراتيجية المحطات التعليمية في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمادة العلوم في خان يونس.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استراتيجية المحطات العلمية في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمادة العلوم بمحافظة خان يونس.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الشبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (48) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي، وُزِعْنَ على مجموعتين: مجموعة ضابطة (24) طالبة، ومجموعة تجريبية (24) طالبة.

أدوات الدراسة: أعدت الباحثة أدوات الدراسة وكانت أداة تحليل المحتوى، واختبار لعمليات العلم، واختبار لمهارات التفكير التأملي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.

16- دراسة أصلان (2015): فلسطين

عنوان الدراسة: فاعلية توظيف التعلم المدمج لتنمية مفاهيم الوراثة ومهارات التفكير التأملي في العلوم الحياتية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بيان فاعلية توظيف التعلم المدمج لتنمية مفاهيم الوراثة ومهارات التفكير التأملي في العلوم الحياتية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الشبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (55) طالب من طلاب الصف العاشر، وُزِعُوا على مجموعتين: مجموعة ضابطة (27) طالباً، ومجموعة تجريبية (28) طالباً.

أدوات الدراسة: أعد الباحث أدوات الدراسة وكانت أداة تحليل المحتوى، واختبار لمفاهيم الوراثة، واختبار لمهارات التفكير التأملي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.

17 - دراسة الدم (2015): فلسطين

عنوان الدراسة: أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل وتنمية مستوى التفكير التأملي في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل وتنمية مستوى التفكير التأملي في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة.

منهج البحث: استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (60) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر بغزة، قُسمن إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة عدد أفراد كل مجموعة (30) طالبة.

أدوات الدراسة: قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي، واختبار للتفكير التأملي.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجيات التساؤل الذاتي، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة المعتادة: في التحصيل الدراسي، وفي اختبار التفكير التأملي في التطبيق البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي، البعدي) في الاختبارين التحصيلي والتأملي، ولصالح التطبيق البعدي.

18- دراسة السعايدة (2016): الأردن

عنوان الدراسة: التفكير التأملي وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف التفكير التأملي وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (131) طالب وطالبة، (65) طالباً، و(66) طالبة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس أيزنك وولسون للتفكير التأملي Eysenck & Weilsno (Reflectiveness Scale) والمطور من قبل (بركات، 2005).

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة كان متوسطاً، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور، وفروق تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، ولصالح طلبة المرحلة الثانوية، وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود تفاعل بين متغيري الجنس والمرحلة الدراسية في مستوى التفكير التأملي.

19 - دراسة الفراء (2016): فلسطين

عنوان الدراسة: أثر توظيف استراتيجية (jigsaw) في تنمية مهارات التفكير التأملي بالفقه لدى طالبات الصف الحادي عشر (الفرع الشرعي).

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر توظيف استراتيجية (jigsaw) في تنمية مهارات التفكير التأملي بالفقه لدى طالبات الصف الحادي عشر (الفرع الشرعي).

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج الشبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر (الفرع الشرعي)، قُسمنَ إلى مجموعتين متساويتين: تجريبية درست وفق استراتيجية (jigsaw)، وضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية.

أدوات الدراسة: تمثلت أدوات الدراسة في تحليل المحتوى للمادة العلمية (الفقه)، واختبار لمهارات التفكير التأملي بالفقه.

نتائج الدراسة: أشارت أهم النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية في كل من مهارة (الكشف عن المغالطات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة)، والدرجة الكلية للاختبار، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات طالبات المجموعتين في مهارة الوصول إلى استنتاجات.

20- دراسة أبو زهير (2016): فلسطين

عنوان الدراسة: فاعلية استخدام نموذج إدليسون للتعلم في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع بمحافظة رفح.

هدف الدراسة: تعرّف فاعلية استخدام نموذج إدليسون للتعلم في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع بمحافظة رفح.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الشبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من شعبتين دراسيتين بلغ عددهما (62) طالبة من طالبات الصف التاسع، (31) طالبة للمجموعة الضابطة، و(31) طالبة للمجموعة التجريبية

أداة الدراسة: قامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة والتي تمثلت في : اختبار للمفاهيم الرياضية، واختبار مهارات التفكير التأملي في الهندسة وحدة الدائرة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق دالة إحصائياً في اختبار المفاهيم الرياضية لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فروق دالة إحصائية في اختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.

21- دراسة الرفوع (2017): الأردن

عنوان الدراسة: درجة توافر مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.

هدف الدراسة: تعرّف درجة توافر مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، وتعرّف طبيعة علاقتها بالتحصيل الدراسي، وقياس الفروق فيها تبعاً لمتغير الجنس.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة في الصف العاشر، منهم (215) ذكراً، و(285) إناثاً.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الصورة المعربة لمقياس أيزنك وولسون للتفكير التأملي

(Eysenck & Weilsno Reflectiveness Scale) (بركات، 2005).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:

- كان مستوى التفكير التأملي لدى أفراد عينة الدراسة متوسطاً.

- وجود فروق دالة إحصائية في مهارات التفكير التأملي تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة مهارات التفكير التأملي ودرجات التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

22- دراسة العارضة، العشري (2017): الأردن

عنوان الدراسة: العلاقة بين التفكير التأملي وما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة الأردنية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين التفكير التأملي وما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة الأردنية.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (296) طالب وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية.

أدوات الدراسة: قام الباحثان ببناء مقياس للتفكير التأملي، ومقياس لما وراء الذاكرة.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أن تقدير الطلبة لمستوى التفكير التأملي، ومستوى ما وراء الذاكرة لديهم كان مرتفعاً بشكل عام، وكذلك وجود علاقة دالة إحصائية بشكل إيجابي بين مستوى التفكير التأملي ومستوى ما وراء الذاكرة لدى الطلبة، وبينت أيضاً وجود فروق دالة إحصائية في التفكير التأملي تعزى لمتغيري الجنس؛ وقد كانت هذه الفروق لصالح الإناث، والمستوى الدراسي؛

وقد كانت الفروق لصالح طلبة السنة الثالثة والرابعة، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، وكشفت أيضاً عن فروق دالة إحصائياً في ما وراء الذاكرة تعزى لمتغير المستوى الدراسي فقط، وقد كانت هذه الفروق لصالح الطلبة الذين كان مستواهم الدراسي من السنة الثالثة والرابعة، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيري الجنس، والتخصص الأكاديمي.

23- دراسة بخش، الحربي (2017): السعودية

عنوان الدراسة: فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول متوسط بجدة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى قياس مدى فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول متوسط بجدة.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الشبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (46) طالبة من طالبات الصف الأول متوسط بجدة، قُسمنَ إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: قامت الباحثتان بإعداد قائمة بمهارات التفكير التأملي، واستمارة تحليل المحتوى، ودليل المعلمة، وكتيب الطالبة لوحدة "تنوع الحياة" وفقاً لاستراتيجية شكل البيت الدائري، واختبار مهارات التفكير التأملي.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية مهارات التفكير التأملي.

24- دراسة بوقحوص (2017): البحرين

عنوان الدراسة: علاقة التفكير التأملي بالأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم رياضيات.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم رياضيات الدارسين لمقرر التربية العملية بصورة عامة بكلية البحرين للمعلمين، وكذلك إلى تعرّف مدى ارتباط التفكير التأملي بكل من المعدل التراكمي والمستوى الدراسي والأداء التدريسي بصورة عامة والكفايات التدريسية بصورة خاصة لدى الطلبة المعلمين.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (68) طالب وطالبة من الطلبة المعلمين من السنة الثانية إلى السنة الرابعة بكلية البحرين للمعلمين تخصص علوم ورياضيات.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختبار أيزنك وولسون (Eysenck & Wilson)، واستمارة تقييم الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في سبع كفايات تدريسية المستخدمة في كلية البحرين للمعلمين. **نتائج الدراسة:** أشارت النتائج إلى أن مستوى التفكير التأملي لدى عينة الدراسة كان قريباً جداً من المستوى الجيد، وأن هناك علاقة إيجابية بين التفكير التأملي والمعدل التراكمي للطلبة المعلمين، وأنه لا توجد علاقة بين التفكير التأملي والمستوى الدراسي، كما أشارت إلى عدم وجود علاقة بين التفكير التأملي والأداء التدريسي للطلبة المعلمين بصورة عامة والكفايات التدريسية بصورة خاصة.

25 - دراسة الطوطو (2018): سوريا

عنوان الدراسة: اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة جامعة دمشق.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية والتفكير التأملي لدى عينة من طلبة جامعة دمشق تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (270) طالب وطالبة من طلبة جامعة دمشق، اختيروا من كليات أدبية، وكليات تطبيقية.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة مقياس الوجوه الخمسة لليقظة العقلية من إعداد روث بيير (Ruth Bear) وتعريب العاسمي، ومقياس التفكير التأملي من إعداد المشهراوي (2010).

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين اليقظة العقلية والتفكير التأملي، ووجود فروق دالة إحصائياً في اليقظة العقلية بين طلبة الكليات الأدبية وطلبة الكليات التطبيقية لصالح الكليات الأدبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً فيما بينهم في التفكير التأملي.

26 - دراسة الدليمي، علوان (2018): العراق

عنوان الدراسة: التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

هدف الدراسة: تعرّف مستوى التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في محافظة الكرخ، ومقياس الفروق فيه تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي (العلمي، والأدبي).

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (410) طالب وطالبة في الصف الخامس الإعدادي، منهم (205) ذكوراً، و(205) إناثاً.

أداة الدراسة: قامت الباحثة بإعداد مقياس للتفكير التأملي يتألف من (29) بنداً.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:

- كان مستوى التفكير التأملي لدى أفراد عينة الدراسة متوسطاً.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في التفكير التأملي تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

27 - دراسة بني عيسى (2018): الإمارات

عنوان الدراسة: أثر برنامج تدريبي قائم على الاستقصاء الدوري في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف العاشر في مادة الكيمياء في إمارة رأس الخيمة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على الاستقصاء الدوري في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف العاشر في مادة الكيمياء في إمارة رأس الخيمة.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الشبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (88) طالب، قُسموا إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: قام الباحث بإعداد برنامج تدريبي قائم على الاستقصاء الدوري، واختبار لقياس مهارات التفكير التأملي.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في اختبار التفكير التأملي بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى البرنامج التدريبي.

*الدراسات الأجنبية:

1- دراسة كاو (kao, 2001): أمريكا

عنوان الدراسة:

Levels of cognition of instruction and of student' reflective thinking in a selected Web enhanced course.

مستويات معرفة التعليمات وتفكير الطلبة التأملي في مساق مختار اعتماداً على التعلم بواسطة شبكة المعلومات.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى وصف المستوى المعرفي للتعليم وتفكير الطالب التأملي في مساق مدعم بشبكة المعلومات في جامعة أوهايو في الولايات المتحدة الأمريكية.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (13) طالب من الخريجين عام (2001).

أدوات الدراسة: اعتمد الباحث على تصنيف بلوم؛ طور كل من نيوكمب وتريفز (Newcomb & Trefz) نسخة معدلة اشتملت مستويات أربعة جديدة هي: التذكر، والمعالجة، والإبداع، والتقييم.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن المستويين الأكثر استعمالاً من قبل المعلم والطلبة هما: التذكر والمعالجة على التوالي، وأظهرت أيضاً وجود فرق بسيط بين توزيع المستوى المعرفي في الغرفة الصفية والتعليم عن طريق الشبكة بالحاسوب، وبينت أن الواجبات خارج الغرفة الصفية حققت مستوى معرفياً أعلى بدلاً من الدرس داخل الغرفة الصفية أو عبر الشبكة.

2- دراسة إنجرام (Ingram, 2001): أمريكا

عنوان الدراسة:

The effects of reflective training on TAs' reflective thinking, use of instructional activities, instructional effectiveness, motivation to teach, and their student' attitudes toward instruction.

تأثير تدريب مساعدي التدريس في التفكير التأملي، واستخدام النشاطات التعليمية، والفاعليات التعليمية، والدافعية للتعليم، واتجاهات الطلبة نحو التدريس.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى استقصاء فيما إذا كان وجود التفكير التأملي يشجع مساعدي التدريس على استخدام النشاطات التعليمية الستة لريزر وديك (Reiser & Dick) أم لا.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (8) أفراد من مساعدي التدريس الخريجين الذين عملوا في جامعة كبيرة تقع في الجنوب الشرقي من الولايات المتحدة الأمريكية وذلك في عام (2000)، وقد اختيروا من بين المشاركين في سلسلة جامعية واسعة من ورشات عمل تعليمية تعريفية، وجاءوا من حقول معرفية متنوعة ولديهم خبرة واسعة في التعليم، وقُسموا إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: وتلقى أفراد المجموعة التجريبية والتي عدد أفرادها (4) مجموعة من التعليمات والتدريبات والتغذية الراجعة في كيفية استخدام التفكير التأملي، لتحسين ممارساتهم التعليمية في ثلاث حلقات دراسية، وزوّدت المجموعتان التجريبية والضابطة بمفكرات يومية لتسجيل تفكيرهم (تأملهم وانطباعهم) بخصوص ممارساتهم التعليمية في أثناء الفصل الدراسي، كما زوّدت المجموعة التجريبية بتعليمات عن كيفية استخدام المفكرة اليومية من أجل تأمل (التفكر في) ممارساتهم التعليمية، وتحديدًا بشكل أكبر في كيفية استخدام النشاطات التعليمية الستة لريزر وديك (Reiser & Dick)، أما المجموعة الضابطة والتي عدد أفرادها (4) فقد تلقت أقل التعليمات.

نتائج الدراسة: خرجت الدراسة بنتيجة مفادها أن تأثير التدريب في التفكير التأملي كان محدوداً على المجموعة التجريبية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة.

3- دراسة كوسزالكا وآخرين (Koszalka et al, 2002): أمريكا

عنوان الدراسة:

Examining learning environmental design issues for prompting reflective thinking in web-enhanced PBL.

فاعلية تصميم بيئة تعليمية مستندة إلى المشكلات في إثارة التفكير التأملي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية تصميم بيئة تعليمية مستندة إلى المشكلات في إثارة التفكير التأملي.

منهج الدراسة: استخدم الباحثون المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (144) طالب وطالبة من طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن.

أدوات الدراسة: قام الباحثون ببناء استبانة تقيس العوامل ذات الصلة بالتفكير التأملي في البيئة التعليمية المستندة إلى المشكلات.

نتائج الدراسة: خلصت نتائج الدراسة إلى استنتاجات منها: إدراك الطلبة للعوامل الجوهرية التي تعمل على زيادة فاعلية التفكير التأملي لديهم منها: بيئة التعلم الغنية، والمعلمون، والأدوات، والوسائل المدعمة، (Scaffolding Tools) والتركيز على نشاطات التعلم المصاحبة التي تدعم أهمية التعلم الجماعي، وتفضيل الطلبة النشاطات التعليمية الجماعية التي يتم بالاعتماد عليها اتخاذ قرارات تشاركية، عدا تأكيدهم أهمية حل المشكلات واتخاذ القرارات، وأهمية تشجيع الطلبة بحيث يصبحون أكثر إنتاجية في أثناء العمل التشاركي التعاوني.

4 - دراسة ماهارديل وآخرين (Mahardal et al, 2007):

عنوان الدراسة:

"Reflective thinking in a problem based English programmer: A study on the development of thinking elementary students".

التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الابتدائية الذين يدرسون في بيئات التعلم القائمة على حل المشكلات.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف الفروق في مستوى التفكير التأملي بين طلبة المرحلة الابتدائية الذين يدرسون في بيئات التعلم القائمة على حل المشكلات، وبين الطلبة الذين يدرسون في بيئات التعلم التقليدية.

منهج الدراسة: استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (110) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الابتدائية، قُسموا إلى مجموعتين: تجريبية (54) طالباً وطالبة، وضابطة (56) طالباً وطالبة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثون مقياس التفكير التأملي لكيمبر وآخرين (Kember et al, 2000).

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج استجابات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التفكير التأملي حصول مستوى الفهم على الترتيب الأول، في حين جاء مستوى التأمل في الترتيب الأخير، أما في المجموعة التجريبية فقد جاء مستوى الفهم في الترتيب الأول، ومستوى العمل الاعتيادي في الترتيب الأخير، كما بينت وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في جميع المستويات، ولصالح المجموعة التجريبية في مستويات الفهم والتفكير الناقد، في حين كانت الفروق لصالح المجموعة الضابطة في مستوى العمل الاعتيادي.

5 - دراسة تي (Tee, 2007): ماليزيا

عنوان الدراسة:

"Reflective thinking practices among secondary school mathematics teachers."

ممارسات التفكير التأملي لدى مدرسي الرياضيات بالمدارس الثانوية في عملية التعلم والتعليم.
هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى ممارسات التفكير التأملي لدى مدرسي الرياضيات بالمدارس الثانوية في عملية التعلم والتعليم، والعوامل التي تؤثر في تلك الممارسات.
منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.
عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (147) مدرس من مدرسي الرياضيات من (9) مدارس ثانوية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث استبانة تعتمد على فهم المدرسين لممارسات التفكير التأملي.
نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أن مدرسي الرياضيات يمارسون التفكير التأملي بمستوى متوسط، كما بينت أيضاً عدم وجود فروق دالة بين المدرسين في التفكير التأملي تبعاً لعوامل مستندة إلى خلفية المدرسين.

6 - دراسة فان (Phan, 2008): أستراليا

عنوان الدراسة:

"Achievement goals, the classroom environment, and reflective thinking: A conceptual framework".

أهداف الإنجاز، البيئة الصفية، والتفكير التأملي: في إطار مفاهيمي.
هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف التأثيرات المحتملة لبيئة التعلم الصفية في أهداف التحصيل وممارسات التفكير التأملي.
منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (298) طالب وطالبة موزعين على أربع مدارس في مدينة سيدني بأستراليا.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس التفكير التأملي لكيمبر وآخرين (Kember et al, 2000).

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود أثر لبيئة التعلم الصفية في أهداف التحصيل (إنجاز، إتقان)، ومستويات التفكير التأملي، كما بينت حصول مستوى الفهم على الترتيب الأول، يليه مستوى التأمل الناقد، ثم مستوى التأمل وفي الترتيب الأخير جاء مستوى العمل الاعتيادي، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس، كما تبين وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لبيئة الصف في ممارسات التفكير التأملي.

7 - دراسة يوسف وآخرين (Yousef et al, 2009): إيران

عنوان الدراسة:

Studying the Impact of Web-Based Learning (Weblog) With a Problem Solving Approach on Student's Reflective Thinking

أثر التعلم على شبكة الإنترنت بأسلوب التعلم المتمركز حول المشكلة على التفكير التأملي في مادة الأدب الإنكليزي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر التعلم على شبكة الإنترنت بأسلوب التعلم المتمركز حول المشكلة على التفكير التأملي في مادة الأدب الإنكليزي.

منهج الدراسة: استخدم الباحثون المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (30) طالب من المرحلة الثالثة قسم الإنكليزي، توزعوا على مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثون اختباراً للتفكير التأملي.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التفكير التأملي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وعزّت الدراسة الفرق لأسلوب التعلم المتمركز حول المشكلة المنفذ من موقع على شبكة الإنترنت.

8 - دراسة دينتون (Denton, 2010): أمريكا

عنوان الدراسة:

The Effects of Reflective Thinking on Middle School Students' Academic Achievement and Perceptions of Related Instructional Practices: A Mixed Methods Study.

تأثيرات التفكير التأملي في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة وتصوراتهم للممارسات التعليمية ذات الصلة: دراسة متعددة الطرائق.

هدف الدراسة: تعرّف مستوى التفكير التأملي وعلاقته بالتحصيل الدراسي وقياس الفروق فيه لدى طلبة المرحلة المتوسطة تبعاً لمتغير الجنس باستخدام طرائق كمية ونوعية.

منهج الدراسة: استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (259) طالب وطالبة، بواقع (133) من الذكور، و(126) من الإناث.

أداة الدراسة: قام الباحث بإعداد استبانة إلكترونية لقياس التفكير التأملي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:

- كان مستوى التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة المتوسطة متوسطاً.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في التفكير التأملي تبعاً لمتغير الجنس.
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التفكير التأملي والتحصيل الدراسي.

9 - دراسة ليم، أنجليك (Lim & Angelique, 2011): بريطانيا

عنوان الدراسة:

Comparison of Students 'Reflective Thinking Across Different Years in a Problem-Based Learning Environment.

مقارنة التفكير التأملي للطلاب في سنوات مختلفة في بيئة التعلم القائم على حل المشكلات.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف مستويات التفكير التأملي للطلاب في سنوات مختلفة في بيئة التعلم القائم على حل المشكلات، من حيث عادات التفكير التأملي، والتصرفات المعتادة، والفهم، والتفكير، والتفكير الناقد.

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (1200) طالب وطالبة من طلبة الجامعة من المستويات الأربعة، مقسمين على أربع مجموعات من طلاب السنوات: الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثان استبانة تكونت من (16) فقرة لقياس المستويات الأربعة من عادات التفكير التأملي: (التصرف الاعتيادي، الفهم، والتأمل، والتفكير النقدي).

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى حصول طلاب السنة الأولى على معدل أعلى في التفكير والتفكير التأملي، بينما حصل طلاب السنة الثالثة على أعلى المستويات في التصرفات المعتادة، وقد توصل الباحثان أيضاً إلى أن التعلم القائم على المشكلة يعزز تطور التفكير التأملي، لكن هذا التطور لا بد من دعمه بالاعتماد على تطور الخبرات.

10 - دراسة باس، كليفلكم (Bas & Kilvilcm, 2013): تركيا

عنوان الدراسة:

The Correlation Between Reflective Thinking Skills Towards Problem Solving and Academic Success in Mathematics and Geometry Courses of High School Student

العلاقة بين مهارات التفكير التأملي ومهارة حل المشكلات والتفوق الأكاديمي في دورات الرياضيات والهندسة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين مهارات التفكير التأملي ومهارة حل المشكلات والتفوق الأكاديمي في دورات الرياضيات والهندسة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (410) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في تركيا.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثان مقياس لمهارات التفكير التأملي، ومقياس مهارة حل المشكلات.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة، ومهارة حل المشكلات، والتفوق الأكاديمي في دورات الرياضيات والهندسة.

11- دراسة سيناى (Senay, 2013): تركيا

عنوان الدراسة:

Reflective Thinking Skills of Primary School Students Based on Problem Solving Ability.

مهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الابتدائية اعتماداً على القدرة في حل المشكلات.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير التأملي (جوانب الاستجاب، التقدير، التفكير) لدى طلبة المرحلة الابتدائية اعتماداً على القدرة في حل المشكلات.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (129) طالب من طلبة الصف السابع في الأناضول/ تركيا.

أدوات الدراسة: قام الباحث بإعداد مقياس لمهارات التفكير التأملي.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أن الطالبات لديهن مستويات أعلى من مهارات التفكير التأملي أكثر من الطلاب، وأن هناك علاقة إيجابية بين مهارات التفكير التأملي والنجاح في الرياضيات.

12 - دراسة ديميرل وآخرين (Demirel et al, 2015): تركيا

عنوان الدراسة:

A Study on the Relationship between Reflective Thinking Skills towards Problem Solving and Attitudes towards Mathematics.

دراسة العلاقة بين مهارات التفكير التأملي نحو حل المشكلات والاتجاهات نحو مادة الرياضيات. هدف الدراسة: تعرّف العلاقة بين مهارات التفكير التأملي نحو حل المشكلات والاتجاهات نحو مادة الرياضيات، وقياس الفروق في كل منهما تبعاً لمتغير الجنس. منهج الدراسة: استخدم الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي. عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة في الصفين السابع والثامن، بواقع (156) من الذكور، و(144) من الإناث. أداة الدراسة: استخدم الباحثون مقياس مهارات التفكير التأملي نحو حل المشكلات من إعداد (Kizilkaya & Askar, 2009)، ومقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات من إعداد (Onal, 2013).

نتائج الدراسة: جاءت أهم النتائج لتشير إلى ما يأتي:

- كان مستوى التفكير التأملي لدى أفراد عينة البحث متوسطاً.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في مهارات التفكير التأملي تبعاً لمتغير الجنس.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات التفكير التأملي نحو حل المشكلات والاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى الطلبة عينة الدراسة.

13- دراسة دي ليون، برودينت (De Leon & Prudente, 2018): الفلبين عنوان الدراسة:

Gauging Senior High School Student's Reflective Thinking Skills.

قياس مهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية. هدف الدراسة: تعرّف مستوى مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، وقياس الفروق تبعاً لمتغير الجنس. عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (341) طالب وطالبة في الصف الأول الثانوي، بواقع (161) من الذكور، و(180) من الإناث. منهج الدراسة: استخدم الباحثون المنهج الوصفي. أداة الدراسة: قام الباحثان بإعداد استبانة لقياس مهارات التفكير التأملي. نتائج الدراسة: جاءت أهم النتائج لتشير إلى ما يأتي:

- كان مستوى التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة المتوسطة متوسطاً.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في التفكير التأملي تبعاً لمتغير الجنس.

المحور الثاني - الدراسات التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة عموماً والاستراتيجيات المعتمدة في الدراسة.

***الدراسات العربية:**

1- دراسة محفوظ (2009): السعودية

عنوان الدراسة: أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مبحث العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة ذوات مستويات التحصيل المختلفة بمدينة الطائف.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مبحث العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة ذوات مستويات التحصيل المختلفة بمدينة الطائف.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (120) تلميذة بالمرحلة المتوسطة، وُزِعْنَ بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية (ن = 60، 20 منخفضات التحصيل، و20 متوسطات التحصيل، و20 مرتفعات التحصيل)، وضابطة (ن = 60، 20 منخفضات التحصيل، و20 متوسطات التحصيل، و20 مرتفعات التحصيل)، وُدِّرِسَتْ المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، أما المجموعة الضابطة فقد دُرِسَتْ بالطريقة الاعتيادية.

أدوات الدراسة: أعدت الباحثة اختباراً للتفكير الناقد، واختباراً للتحصيل في مبحث العلوم، ودليلاً للمعلمة.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتحصيل بمستوياته الثلاثة (تذكر، فهم، تطبيق) لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد بأبعاده المختلفة (تفسير، استنتاج، استنباط، تقييم، مناقشات) لصالح المجموعة التجريبية.

2- دراسة عبد الهادي (2010): مصر

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج مقترح في ضوء استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الحس العددي وبعض مهارات التفكير العليا في الرياضيات لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية برنامج مقترح في ضوء استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الحس العددي وبعض مهارات التفكير العليا في الرياضيات لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي.

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج التجريبي.

عينّة الدراسة: تكونت عينّة الدراسة من (76) طالب وطالبة من طلبة الصف الخامس الابتدائي بمحافظة القاهرة قُسموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: قام الباحث بإعداد البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة، والتي تمثلت في " التعلم التعاوني، والنمذجة، والتفكير بصوت مرتفع، والتساؤل الذاتي، التدريس التبادلي " وكذلك اختبار في الحس العددي للرياضيات، واختبار في التفكير الناقد استهدف قياس المهارات الآتية: " الاستنتاج، الاستنباط، معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم الحجج".

نتائج الدراسة: أشارت النتائج الخاصة بتطبيق اختبار الحس العددي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية يعزى لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وقد أوصت الدراسة بضرورة تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة في العملية التعليمية لما لها من دور فعال في تنمية مهارات التفكير.

3- دراسة الوسيمي (2011): مصر

عنوان الدراسة: فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل المعرفي لمادة العلوم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير المركب لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل المعرفي لمادة العلوم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير المركب لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الشبه التجريبي.

عينّة الدراسة: تكونت عينّة الدراسة من (90) تلميذ من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمحافظة القاهرة، قُسموا إلى مجموعتين متساويتين ضابطة وتجريبية.

أدوات الدراسة: أعد الباحث اختباراً تحصيلياً، ومقياساً لمهارات ما وراء المعرفة، واختباراً للتفكير العلمي، واختباراً للتفكير الناقد، واختباراً للتفكير الابتكاري.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ولمقياس مهارات ما وراء المعرفة، واختباري التفكير العلمي والناقد لصالح المجموعة التجريبية.

4- دراسة الديب (2012): فلسطين

عنوان الدراسة: فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية في العلوم لدى طلاب الصف التاسع.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية في العلوم لدى طلاب الصف التاسع.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (60) طالب من طلبة الصف التاسع الأساسي، قُسموا إلى مجموعتين متساويتين: تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: قام الباحث بإعداد اختبار لتشخيص التصورات البديلة، ودليل المعلم.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى شيوع التصورات البديلة لدى عينة الدراسة بنسبة كبيرة، وإلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك لمرتفعي ومنخفضي التحصيل بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وإلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي).

5- دراسة الشهري (2012): السعودية

عنوان الدراسة: فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (46) تلميذة من تلميذات الصف الثاني المتوسط، قُسمن إلى مجموعتين متساويتين: تجريبية وضابطة، عدد أفراد كل مجموعة (23) تلميذة.

أدوات الدراسة: قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات القراءة الإبداعية، واختبار لمهارات القراءة الإبداعية.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية عند مستوى الطلاقة، المرونة، الأصالة، منفردة، ومجمعة، لصالح المجموعة التجريبية.

6- دراسة الرشيدى (2012): الكويت

عنوان الدراسة: فاعلية تدريس اللغة العربية بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية تدريس اللغة العربية بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الشبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (92) طالب وطالبة من طلبة الصف التاسع بدولة الكويت، قُسموا إلى مجموعتين: تجريبية (45) طالباً وطالبة، وضابطة (49) طالباً وطالبة.

أدوات الدراسة: قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي، واختبار في التفكير الاستقرائي.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة على اختبار التحصيل البعدي في مادة اللغة العربية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية الحوار، وعدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة على اختبار التحصيل البعدي في مادة اللغة العربية تبعاً لمتغير الجنس، والتفاعل بين أسلوب التدريس والجنس، كما كشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة على اختبار التفكير الاستقرائي البعدي في مادة اللغة العربية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فرق دال إحصائياً على اختبار التفكير الاستقرائي البعدي في مادة اللغة العربية تبعاً لمتغير الجنس، والتفاعل بينه وبين الأسلوب التدريسي.

7- دراسة الحداد (2013): الأردن

عنوان الدراسة: أثر استراتيجية قائمة على ما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استراتيجية قائمة على ما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الشبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (62) طالب وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي، قُسموا إلى مجموعتين: تجريبية (31) طالباً وطالبة، وضابطة (31) طالباً وطالبة.

أدوات الدراسة: قام الباحث بإعداد اختبار الاستيعاب القرائي، واختبار تحصيلي.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى فرق دال إحصائياً بين متوسطي علامات طلاب المجموعة التجريبية وأقرانهم في المجموعة الضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي، لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية، ولم تظهر الدراسة تفاعلاً بين الاستراتيجية والمستوى التحصيلي للطلبة.

8- دراسة لفئة، عبد الله (2013): العراق

عنوان الدراسة: أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في التحصيل الدراسي والدافعية نحو تعلم مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الأول متوسط.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في التحصيل الدراسي والدافعية نحو تعلم مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الأول متوسط.

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (54) طالب من طلاب الصف الأول متوسط في محافظة بغداد، قُسموا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (27) طالباً، درست وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي، ومجموعة ضابطة (27) طالباً، درست وفقاً للطريقة الاعتيادية.

أدوات الدراسة: اشتملت أدوات الدراسة على اختبار تحصيلي في مادة الفيزياء، ومقياس الدافعية نحو مادة الفيزياء.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل، ومقياس الدافعية.

9- دراسة عباس (2014): سوريا

عنوان الدراسة: أثر استخدام استراتيجيات التعليم الواعي ما وراء المعرفي في تنمية الفكر الناقد لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام استراتيجيات التعليم الواعي ما وراء المعرفي في تنمية الفكر الناقد لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الشبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (56) تلميذ وتلميذة من تلامذة الصف الرابع الأساسي قُسموا إلى مجموعتين: تجريبية تعلمت وفق استراتيجيات التعليم الواعي ما وراء المعرفي، وضابطة تعلمت وفق الطريقة الاعتيادية.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة اختبار التفكير الناقد المتضمن مهارات (تعرف الافتراضات، التفسير، الاستنتاج، الاستنباط، تقييم المناقشات)، من إعدادها.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في اختبار التفكير الناقد.

10- دراسة المطيري (2014): السعودية

عنوان الدراسة: أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي في اللغة الإنكليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة جدة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي في اللغة الإنكليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة جدة.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الشبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (58) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي، قُسمن إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة اختبار الفهم القرائي.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي عند المستويات الثلاثة ككل (الحرفي، والاستيعابي، والنقدي)، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى الفهم الحرفي، ووجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي عند المستويين (الاستيعابي، النقدي).

11- دراسة الروقي (2014): السعودية

عنوان الدراسة: فاعلية استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتنشيط المعرفة السابقة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو القراءة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتنشيط المعرفة السابقة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو القراءة.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الشبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (115) طالب من طلاب الصف الأول الثانوي، وُرِعوا على ثلاث مجموعات: مجموعتان تجريبيتان، ومجموعة ضابطة عدد أفراد كل مجموعة (35) طالباً.

أدوات الدراسة: صمم الباحث ثلاث أدوات تمثلت في الآتي:

- قائمة مهارات القراءة الناقدة اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي.

- اختبار مهارات القراءة الناقدة لطلاب الصف الأول الثانوي.
 - مقياس اتجاه طلاب الصف الأول الثانوي نحو القراءة.
- نتائج الدراسة:** أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في الأداء البعدي لمهارات القراءة الناقدة (التمييز، الاستنتاج، التدوق الأدبي، التقويم وإصدار الحكم) لصالح المجموعتين التجريبيتين، كما أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية في الأداء البعدي لمهارات القراءة الناقدة مجمعة لصالح المجموعتين التجريبيتين، كما أظهرت فروقاً دالة إحصائية في المعدل الكلي لمقياس اتجاه الطلاب نحو القراءة لصالح المجموعتين التجريبيتين.

12- دراسة العطواني (2014): سوريا

- عنوان الدراسة:** فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجية الحوار في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد بمادة الفلسفة في الصف الأول الثانوي في محافظة السويداء.
- هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية برنامج تدريسيّ مقترح قائم على استراتيجية الحوار في التحصيل عن طريق تدريس الوحدة الثالثة من مقرر الفلسفة للصف الأول الثانوي (المدخل إلى علم النفس)، وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي.
- منهج الدراسة:** استخدمت الباحثة المنهج التجريبي.
- عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (125) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي، وُرّعوا بصورة عشوائية إلى مجموعتين إحداهما ضابطة بلغ عدد أفرادها (64) طالباً وطالبة، ومجموعة تجريبية بلغ عدد أفرادها (61) طالباً وطالبة، دُرست المجموعة الضابطة وفق الطريقة المتبعة، والمجموعة التعليمية وفق نموذج التدريس المقترح.
- أدوات الدراسة:** شملت الدراسة الأدوات الآتية: برنامج تدريسي وفق استراتيجية الحوار، اختبار تحصيلي، واختبار (واطسون- جليسر) للتفكير الناقد، مقياس اتجاهات الطلبة نحو استراتيجية الحوار.

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- 1- فاعلية استراتيجية الحوار بتدريس مقرر المدخل إلى الفلسفة في التحصيل الدراسي، وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، إذ تفوق طلبة المجموعة التعليمية على المجموعة الضابطة وفق نتائجهم في الاختبارين، وفاعلية استراتيجية الحوار التي مكنت طلبة المجموعة التعليمية من الاحتفاظ بالمعلومات وبقاء أثر التعلم بصورة أفضل من المجموعة الضابطة وفق نتائج الاختبار المؤجل.

- 2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التعليمية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر لاختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التعليمية.
- 3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التعليمية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار التحصيل الدراسي لصالح التطبيق البعدي المباشر.
- 4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التعليمية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر لاختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التعليمية.
- 5- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التعليمية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي المباشر.

13- دراسة أبو عمار (2015): سوريا

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (34) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الأساسي، قُسموا إلى مجموعتين: تجريبية (17) تلميذاً وتلميذة، وضابطة (17) تلميذاً وتلميذة.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة مقياس مايكل بست تقنين الشريف (2007)، مقياس المصفوفات المتتابعة لرافن النسخة المعدلة تعريب وتقنين رحمة (2004)، مقياس صعوبات تعلم القراءة، إعداد الزيات (2008)، لفرز العينة، كما قامت بإعداد قائمة مهارات الفهم القرائي للصف الخامس، ومقياس الفهم القرائي لتلاميذ الصف الخامس، والبرنامج التدريبي.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الفهم القرائي في جميع أبعاده ودرجته الكلية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

14- دراسة شوق وآخرين (2015): السعودية

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة: استخدم الباحثون المنهجين: شبه التجريبي، والوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذة قُسمنَ إلى مجموعتين متساويتين: (مجموعة تجريبية- مجموعة ضابطة)، دُرست المجموعة التجريبية باستخدام برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة، بينما دُرست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة في التدريس.

أدوات الدراسة: قام الباحثون بإعداد مقياس الدافعية للإنجاز نحو تعلم الرياضيات، والبرنامج المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى ما يأتي:

- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، ولصالح التطبيق البعدي لكل بعد من أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز والمقياس ككل.
- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز ككل، ولكل بعد من أبعاده، ولصالح المجموعة التجريبية.
- فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلميذات المجموعة التجريبية.

15- دراسة هلال، جودت (2015): العراق

عنوان الدراسة: فاعلية استراتيجيتي الخريطة الذهنية والتساؤل الذاتي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية استراتيجيتي الخريطة الذهنية والتساؤل الذاتي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر.

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (94) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي في قضاء المحمودية، قُسمنَ إلى ثلاث مجموعات: مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة، المجموعة التجريبية الأولى تضم (32) طالبة دُرست باستخدام الخريطة الذهنية، والمجموعة التجريبية الثانية تضم (30) طالبة دُرست باستخدام التساؤل الذاتي، والمجموعة الضابطة تضم (32) طالبة دُرست بالطريقة الاعتيادية.

أدوات الدراسة: قام الباحثان بإعداد خططٍ تدريسية للموضوعات المختارة وفقاً لاستراتيجيتي الخرائط الذهنية والتساؤل الذاتي، واختبارٍ تحصيلي.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى فاعلية استراتيجيتي الخريطة الذهنية والتساؤل الذاتي في تدريس مادة التاريخ لطالبات الصف الخامس الأدبي.

16 - دراسة طقم (2015): الأردن

عنوان الدراسة: استخدام استراتيجيتي التفكير بصوت مرتفع وخرائط العقل في تدريس الجغرافيا لطالبات الصف السابع الأساسي، وأثرهما في التحصيل والتفكير الناقد.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقصي أثر تدريس مبحث الجغرافيا باستخدام استراتيجيتي التفكير بصوت مرتفع وخرائط العقل في التحصيل والتفكير الناقد لدى طالبات الصف السابع الأساسي بمدينة عمان.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الشبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (117) طالبة، وُزِعْنَ على ثلاث مجموعات، اثنتان منهما تجريبيتان، دُرِسَتْ الأولى وعددها (45) طالبة، باستخدام استراتيجية خرائط العقل، والمجموعة الثانية وعدد طالباتها (36) طالبة دُرِسَتْ باستخدام استراتيجية التفكير بصوت مرتفع، أما المجموعة الثالثة فقد مثلت المجموعة الضابطة وضمت (36) طالبة دُرِسَتْ بالطريقة الاعتيادية.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة اختبارين: الأول تحصيلي من إعدادها، والثاني اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد أنموذج (2000).

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين ومتوسط المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي لصالح المجموعتين التجريبيتين، وعدم وجود فروق في التحصيل بين استراتيجيتي خرائط العقل، والتفكير بصوت مرتفع، ووجود فروق دالة إحصائياً في التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية خرائط العقل، وذلك عند مقارنة متوسطها مع المتوسطين الحسابيين لمجموعتي: التفكير بصوت مرتفع، والمجموعة الاعتيادية، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً في التفكير الناقد عند المقارنة بين مجموعة التفكير بصوت مرتفع والمجموعة الاعتيادية.

17- دراسة اليوسف (2015): سوريا

عنوان الدراسة: أثر استراتيجية ويتلي البنائية في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى قياس أثر استراتيجية ويتلي البنائية في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (50) تلميذ وتلميذة من تلامذة الصف الرابع الأساسي، وبمعدل (25) تلميذ وتلميذة لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية.

أدوات الدراسة: قامت الباحثة بإعداد الأدوات الآتية: تصميم دروس الوحدة الأولى من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي وفق استراتيجية ويتلي البنائية، اختبار التحصيل الدراسي، اختبار مهارات التفكير الناقد.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى فاعلية استراتيجية ويتلي البنائية في التحصيل الدراسي، وفي تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة المجموعة التجريبية مقارنة مع الاستراتيجية المعتادة لدى المجموعة الضابطة.

18- دراسة سوداح (2015): سوريا

عنوان الدراسة: أثر استخدام استراتيجية المناقشة النشطة في التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استخدام استراتيجية المناقشة النشطة في التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج التعليمي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (69) تلميذ وتلميذة من تلامذة الصف الرابع الأساسي في مدينة حماة ورّعوا إلى مجموعتين: تجريبية (38) تلميذاً وتلميذة تعلّمت وفق استراتيجية المناقشة النشطة، وأخرى ضابطة (31) تلميذاً وتلميذة تعلّمت وفق الطريقة العادية.

أدوات الدراسة: برنامج تجريبي مصمم وفق استراتيجية المناقشة النشطة، اختبار التحصيل الدراسي، اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد نموذج (2000).

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى ما يأتي:

- تفوق المجموعة التعليمية على المجموعة الضابطة في نسبة الكسب المعدل بالنسبة إلى الاختبار التحصيلي، واختبار التفكير الناقد ككل، وبالنسبة إلى كل مهارة على حدة.
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التعليمية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التعليمية.
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التعليمية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح القياس البعدي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التعليمية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد ككل، وفي كل مهارة على حدة لصالح المجموعة التعليمية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التعليمية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد ككل، وفي كل مهارة على حدة لصالح التطبيق البعدي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد ومهاراته الفرعية في القياس القبلي والبعدي.

19- دراسة موسى، حميد (2016): العراق

عنوان الدراسة: أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية الاستيعاب القرائي وإنتاج الأسئلة الذاتية عند طالبات الصف الخامس العلمي في مادة المطالعة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية الاستيعاب القرائي وإنتاج الأسئلة الذاتية عند طالبات الصف الخامس العلمي في مادة المطالعة.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثتان المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات الصف الخامس العلمي في محافظة بابل.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثتان أداتي قياس موحدة (اختبار الاستيعاب القرائي) و(اختبار التساؤل الذاتي) من إعدادهما.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث لصالح المجموعة التجريبية في اختبار إنتاج الأسئلة الذاتية.

20 - دراسة رمضان، أحمد، العجيل (2016): ليبيا

عنوان الدراسة: أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الأدبية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف أثر التدريس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم " المباشر، الاستنتاجي، النقدي، التذوقي، الإبداعي" للنصوص الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة مصراتة.

منهج الدراسة: استخدم الباحثون المنهج الوصفي والتجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (83) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة مصراتة، حيث قُسموا إلى مجموعتين تجريبيتين مكونتين من (41) طالباً وطالبة درسوا وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي ومجموعتين ضابطتين تكونتا من (42) طالباً وطالبة درسوا وفقاً للطريقة التقليدية.

أدوات الدراسة: تكونت أدوات البحث من قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار الفهم القرائي للنصوص الأدبية، ودليلي المعلم والطالب وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج البحث أن مهارات الفهم القرائي بلغت أربع عشرة مهارة، تندرج تحت خمسة مستويات. كما دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الفهم القرائي المستهدفة وهي: (مستوى الفهم المباشر، مستوى الفهم الاستنتاجي، مستوى الفهم النقدي، مستوى الفهم التذوقي، مستوى الفهم الإبداعي) لصالح المجموعتين التجريبيتين، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي للنصوص الأدبية باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مستويات الفهم (المباشر، الاستنتاجي، التذوقي، الإبداعي) تعزى لمتغير الجنس، أما فيما يتعلق بمستوى الفهم النقدي فكانت الفروق دالة لصالح الإناث.

21- دراسة محمد (2017): العراق

عنوان الدراسة: أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات قسم رياض الأطفال في كلية التربية للبنات بجامعة ذي قار.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات قسم رياض الأطفال في كلية التربية للبنات بجامعة ذي قار.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (50) طالبة من طالبات قسم رياض الأطفال في كلية التربية للبنات بجامعة ذي قار، قُسمنَ إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة وبلغ عدد أفراد كل مجموعة (25) طالبة.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة في الدراسة اختبار (واطسون-جلاس) المترجم من قبل عيسى (2013)، واختباراً للتفكير الناقد.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي- البعدي) على اختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي؛ مما يدل على فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية.

22- دراسة المعثم، المنوفي (2017): السعودية

عنوان الدراسة: فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل الرياضي ومهارات التفكير الجبري لدى طلاب الصف الثالث متوسط.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل الرياضي ومهارات التفكير الجبري لدى طلاب الصف الثالث متوسط.

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الشبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (47) طالب من طلاب الصف الثالث المتوسط، قُسموا إلى مجموعتين تجريبية (22) طالباً تم تدريبهم باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وضابطة (25) طالباً درسوا بالطريقة المعتادة.

أدوات الدراسة: أعد الباحثان دليلاً للمعلم، واختبار تحصيلياً، واختباراً في التفكير الجبري.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الرياضي، ووجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير الجبري لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود حجم تأثير كبير لفاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الجبري.

23- دراسة عبد الجواد (2017): فلسطين

عنوان الدراسة: أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في الفهم القرائي والدافعية نحو القراءة ومفهوم الذات لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بفلسطين.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في الفهم القرائي والدافعية نحو القراءة ومفهوم الذات لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بفلسطين.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الشبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (90) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي بفلسطين، قُسمن إلى مجموعتين: تجريبية (43) طالبة، وضابطة (47) طالبة.

أدوات الدراسة: قام الباحث ببناء الأدوات الآتية: قائمة مهارات الفهم القرائي، اختبار الفهم القرائي، مقياس الدافعية نحو القراءة، مقياس مفهوم الذات.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي، لصالح المجموعة

التجريبية، وكذلك فروق في الدرجة الكلية لمقياس الدافعية نحو القراءة، ومقياس مفهوم الذات، لصالح المجموعة التجريبية أيضاً.

24 - دراسة البدور، وشاح (2017): الأردن

عنوان الدراسة: أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة الناقدة لدى طلبة السنة الأولى في جامعة الحسين بن طلال في الأردن.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة الناقدة لدى طلبة السنة الأولى في جامعة الحسين بن طلال في الأردن.

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الشبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (70) طالب وطالبة من طلبة السنة الأولى في جامعة الحسين بن طلال في الأردن، قُسموا إلى مجموعتين متساويتين تجريبية درست وفق استراتيجية التساؤل الذاتي، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية.

أدوات الدراسة: قام الباحثان بإعداد اختبارين لقياس مهارة القراءة الناقدة، ولقياس مهارة الكتابة.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين يُعزى إلى استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة الناقدة، ومهارة الكتابة الإبداعية ولمصلحة المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أن (62 %) من التباين في أداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي لمهارة القراءة الناقدة عائد لاستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة الناقدة، وأن (83 %) من في أداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي لمهارة الكتابة الإبداعية عائد لمتغير طريقة التدريس مما يشير إلى فاعلية توظيف استراتيجية التساؤل الذاتي في تحسين مهارة الكتابة الإبداعية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى إلى النوع الاجتماعي والكلية.

25 - دراسة الغامدي (2017): السعودية

عنوان الدراسة: التعلم القائم على المشكلات وأثره في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في الرياضيات بمنطقة الباحة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف التعلم القائم على المشكلات وأثره في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في الرياضيات بمنطقة الباحة.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الشبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (69) طالب من طلاب الصف الأول المتوسط، حيث قُسموا إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى تجريبية (23) طالباً دُرِسَتْ بطريقة التعلم القائم

على المشكلات، والمجموعة الثانية تجريبية (23) طالباً دُرِّسَتْ بطريقة التعلم القائم على المشكلات مع استخدام البرمجية التعليمية، والثالثة ضابطة (23) طالباً دُرِّسَتْ بالطريقة المعتادة. أدوات الدراسة: قام الباحث بإعداد دليل المعلم (1)، وسجل نشاط الطالب (1) للمجموعة التجريبية الأولى، ودليل المعلم (2)، وسجل نشاط الطالب (2) للمجموعة التجريبية الثانية، واختبار تحصيلي للرياضيات.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا بطريقة التعلم القائم على المشكلات، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا بطريقة التعلم القائم على المشكلات مع استخدام البرمجية التعليمية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات، لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

26- دراسة حمد (2017): فلسطين

عنوان الدراسة: أثر توظيف استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة (TBL) في تنمية المفاهيم ومهارات التواصل العلمي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر توظيف استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة (TBL) في تنمية المفاهيم ومهارات التواصل العلمي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.

منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (54) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي، قُسمْنَ إلى مجموعتين متساويتين: تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: قامت الباحثة بتصميم أدوات الدراسة والتي تمثلت في أداة تحليل المحتوى، واختبار المفاهيم العلمية، وبطاقة ملاحظة لقياس مهارات التواصل العلمي.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي أداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم العلمية، وفي مهارات التواصل العلمي لصالح المجموعة التجريبية.

27- دراسة يونس (2017): فلسطين

عنوان الدراسة: فاعلية توظيف استراتيجيتي المناقشة الجماعية والعصف الذهني في تنمية مهارات تصميم ملف الإنجاز الإلكتروني لدى معلمي التكنولوجيا بغزة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية توظيف استراتيجيتي المناقشة الجماعية والعصف الذهني في تنمية مهارات تصميم ملف الإنجاز الإلكتروني لدى معلمي التكنولوجيا بغزة.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (25) معلم من معلمي العلوم موزعين (14) معلماً درسوا بطريقة المناقشة الجماعية الإلكترونية، و(11) معلماً درسوا بطريقة العصف الذهني الإلكتروني.

أدوات الدراسة: قام الباحث بإعداد الأدوات الآتية: قائمة مهارات تصميم ملف الإنجاز الإلكتروني، اختبار معرفي، بطاقة تقييم لقياس مهارة أداء تصميم ملف الإنجاز الإلكتروني.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى فاعلية استراتيجيتي المناقشة الإلكترونية والعصف الذهني الإلكتروني في تنمية مهارات تصميم ملف الإنجاز الإلكتروني، حيث تبين وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي المجموعتين اللتين درستا باستخدام الاستراتيجيتين في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي، وبطاقة التقييم لصالح التطبيق البعدي، كما أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية المناقشة الإلكترونية، ودرجات المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية العصف الذهني الإلكتروني في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي لصالح استراتيجية العصف الذهني الإلكتروني، وأظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية المناقشة الإلكترونية، ودرجات المجموعة التي درست باستخدام العصف الذهني الإلكتروني في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم مهارات تصميم ملف الإنجاز الإلكتروني.

28- دراسة قادريّة (2018): سوريا

عنوان الدراسة: فاعلية تدريس مادة الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة في مستوى التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية تدريس مادة الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة في مستوى التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد.

منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من أربع مجموعات من تلامذة الصف الرابع الأساسي؛ ثلاث مجموعات تمثل المجموعات التجريبية، ومجموعة تمثل المجموعة الضابطة، وبلغ عدد تلامذة

المجموعة الضابطة (38) تلميذاً وتلميذة، وعدد تلامذة المجموعة التجريبية الأولى (38) تلميذاً وتلميذة، وعدد تلامذة المجموعة التجريبية الثانية (38) تلميذاً وتلميذة، بينما بلغ عدد تلامذة المجموعة التجريبية الثالثة (38) تلميذاً وتلميذة.

أدوات الدراسة: اعتمد البحث في إجراءاته على الأدوات الآتية:

- تصميم خطة دراسية وفق الاستراتيجيات المختارة من استراتيجيات ما وراء المعرفة (التفكير بصوت مرتفع، دورة التعلم فوق المعرفي، النمذجة بواقع (7) حصص دراسية لكل مجموعة من المجموعات التجريبية الثلاث من تصميم الباحثة.

- اختبار تحصيل دراسي من تصميم الباحثة.

- اختبار مهارات التفكير الناقد من تصميم الباحثة.

نتائج الدراسة: توصل البحث إلى النتائج الآتية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعات التجريبية الأولى والثانية والثالثة مع المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المباشر لاختبار التحصيل الدراسي الكلي يعزى لمتغير استراتيجية التدريس.

2- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعات التجريبية الثلاث والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير الناقد الكلي يعزى لمتغير استراتيجية التدريس.

29- دراسة البلبيسي (2018): فلسطين

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (76) تلميذة من تلميذات الصف الثامن الأساسي بغزة، قُسمنَ إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (40) تلميذة ومجموعة ضابطة (36) تلميذة.

أدوات الدراسة: أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً ومقياساً لمهارات حل المشكلات، وبرنامجاً.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود فاعلية كبيرة للبرنامج المقترح في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات حل المشكلات لدى تلميذات المجموعة التجريبية.

30- دراسة المجبل (2019): الكويت

عنوان الدراسة: دور استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل في مادة العلوم لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف دور استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل في مادة العلوم لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (347) معلم ومعلمة من معلمي مادة العلوم لطلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت.

أدوات الدراسة: قامت الباحثة بإعداد استبانة إلكترونية تستقصي استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتحديدًا استراتيجية التساؤل الذاتي، وما إذا كان لها دور في تنمية التفكير الابتكاري، ومقياس للتفكير الابتكاري.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في كل من مناسبة استراتيجية التساؤل الذاتي لتدريس العلوم لطلبة المرحلة المتوسطة وتنمية التفكير الابتكاري وتنمية التحصيل تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل والخبرة والمنطقة التعليمية، مما يؤكد دور استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الابتكاري ورفع مستوى التحصيل لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مادة العلوم.

31- دراسة الحيوأت (2019): الأردن

عنوان الدراسة: أثر التدريس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة في مبحث اللغة الإنكليزية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التدريس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة في مبحث اللغة الإنكليزية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الشبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، قُسمنَ إلى مجموعتين: تجريبية (30) طالبة درست باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، وضابطة (30) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية.

أدوات الدراسة: قامت الباحثة بإعداد مقياس لمهارة القراءة.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين يعزى إلى استراتيجية التساؤل الذاتي ولمصلحة المجموعة التجريبية؛ مما يشير إلى فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة.

32- دراسة الغامدي (2019): السعودية

عنوان الدراسة: أثر استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة المنظم ذاتياً في تنمية التحصيل الدراسي والتنظيم الذاتي بمادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة المنظم ذاتياً في تنمية التحصيل الدراسي والتنظيم الذاتي بمادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (60) طالب من طلبة المرحلة الثانوية، وُرّعوا على مجموعتين: مجموعة ضابطة (30) طالباً، ومجموعة تجريبية (30) طالباً.

أدوات الدراسة: قام الباحث بإعداد دليل للمعلم لتدريس (ثلاث وحدات بمادة الفقه للصف الأول الثانوي وهي: الجنايات، القصاص، الديات وفق استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة المنظم ذاتياً، واختباراً للتحصيل الدراسي، كما استخدم مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً إعداد الغرايبة (2010).

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة المنظم ذاتياً في تنمية التحصيل الدراسي والتنظيم الذاتي بمادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية مقارنة بالطريقة التقليدية.

33- دراسة حسن (2020): مصر

عنوان الدراسة: استخدام استراتيجية التفكير بصوت مرتفع في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الشبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (32) تلميذ من تلامذة المرحلة الإعدادية الفائقين.

أدوات الدراسة: أعدت الباحثة دليل المعلم للتدريس وفقاً لاستراتيجية التفكير بصوت مرتفع، واستعانت بمقياس تورانس للتفكير الإبداعي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التفكير الإبداعي لصالح القياس البعدي؛ مما يؤكد فاعلية استخدام استراتيجية التفكير بصوت مرتفع في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين.

*الدراسات الأجنبية:

1- دراسة نوزي يب (Ngozi ibe, 2009):

عنوان الدراسة:

Metacognitive Strategies on Classroom Participation and Student Achievement in Senior Secondary School science Classrooms.

أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس من مشاركة طلاب المرحلة الثانوية وتحصيلهم.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس على مشاركة وتحصيل طلاب المرحلة الثانوية.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الشبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (67) طالب قُسموا إلى ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى (24) طالباً، والمجموعة الثانية (22) طالباً، والمجموعة الثالثة وهي المجموعة الضابطة (21) طالباً.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة اختباراً تحصيلياً.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة.

2- دراسة كيميك، جريس (kimia & Gharibs, 2009):

عنوان الدراسة:

Relationship between learning strategies and attribution in students.

العلاقة بين استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة وبين أساليب العزو الداخلية والخارجية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة وبين أساليب العزو الداخلية والخارجية.

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (384) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثان استبيان استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة بين ذوي العزو الداخلي والخارجي لصالح ذوي العزو الداخلي، كما أشارت إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة قد أدت إلى زيادة فعالية التعلم العميق، واستراتيجيات التعلم.

3- دراسة بونسامي (Ponnusamy, 2010):

عنوان الدراسة:

The Impact of Metacognition and Problem Solving Strategies Among Low Achiever in History.

أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة وحل المشكلات في الطلاب منخفضي التحصيل في مادة التاريخ.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة وحل المشكلات على الطلاب منخفضي التحصيل في تحصيلهم في مادة التاريخ واتجاههم نحوها.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (90) طالب قُسمت إلى ثلاث مجموعات تتكون كل مجموعة من (30) طالباً، اختيروا من الطلاب منخفضي التحصيل في مادة التاريخ، استخدمت المجموعة الأولى مهارات ما وراء المعرفة وحل المشكلات، واستخدمت المجموعة الثانية مهارات ما وراء المعرفة فقط، كما عُلِّمَت المجموعتان كيفية استخدام خرائط المفاهيم لتدوين ملاحظاتهم، وبقيت المجموعة الثالثة كمجموعة ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية، وقد استمر ذلك مدة (15) أسبوعاً.

أدوات الدراسة: استخدم اختبار تحصيلي في مادة التاريخ.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أن المجموعة التي تعلمت باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وحل المشكلات تفوقت على المجموعتين في الاختبارات الموضوعية وغير الموضوعية والمقالية، كما أظهروا وعي ما وراء معرفي ومعرفة ما وراء معرفية أعلى، وكان باستطاعتهم الإجابة عن أسئلة معرفية عليا بصورة أكبر، وأظهرت النتائج إيجابية المجموعتين التجريبيتين تجاه مادة التاريخ مقارنة بالمجموعة الضابطة.

4- دراسة كيللي، ايرن (Kelly & Irene, 2010): الصين

عنوان الدراسة:

Metacognitive strategies that enhance critical thinking.

استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تعزز التفكير الناقد.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى كشف دور استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعزيز التفكير الناقد.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (10) طلاب جامعيين من جامعة هونغ كونغ في الصين تتراوح أعمارهم من (20- 23) سنة يملكون القدرة المعرفية، والتنظيم، والتحصيل الأكاديمي المتشابه ولكن يختلفون في درجة أداء التفكير الناقد (خمسة في مجموعة الأداء العالي، وخمسة في مجموعة الأداء المتدني)، وقد اختيروا في ست مهام فكرية مستخدمين طريقة التفكير بصوت مرتفع.

أدوات الدراسة: استُخدم في الدراسة مقياس للتفكير الناقد، واختبار للتحصيل.

نتائج الدراسة: كشفت النتائج أن أصحاب التفكير الناقد الجيد اشتركوا في أكثر نشاطات ما وراء المعرفة، وخصوصاً استراتيجيات التخطيط والتقييم على المستوى العالي، وكشفت عن أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة كعنصر داعم للتعليم المؤثر ورفع مستوى التحصيل.

5-دراسة دوني، أوزترك (Doganay & Ozturk, 2011):

عنوان الدراسة: An Investigation of Experienced and Inexperienced primary School Teachers Teaching Process in Science and Technology Classes in Terms Metacognitive Strategies.

مدى استخدام معلمي التكنولوجيا الذين لديهم الخبرة، والذين ليس لديهم الخبرة، لاستراتيجيات التدريس ما وراء المعرفية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التحقق فيما إذا كان معلمو التكنولوجيا الخبراء يختلفون عن المعلمين غير الخبراء في استخدام استراتيجيات التدريس ما وراء المعرفية.

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (14) معلم وُزَعوا في مجموعتين: المجموعة الأولى (7) معلمين من ذوي الخبرة، والمجموعة الثانية (7) معلمين من الذين ليس لديهم خبرة تدريسية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثان أداة الملاحظة غير المركبة (المفتوحة)، وأداة المقابلة شبه المركبة بما يعادل (90) ساعة، وجمعا البيانات عن طريق تحليل المحتوى.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أن المعلمين الخبراء كان أداءهم أفضل من المعلمين غير الخبراء في استخدام استراتيجيات التدريس ما وراء المعرفية.

6- دراسة أونو وآخرين (Onu et al , 2012): نيجيريا

عنوان الدراسة:

Effect of Training in Math Metacognitive Strategy on Fractional Achievement of Nigerian Schoolchildren.

أثر التدريب في استراتيجية ما وراء المعرفة في الرياضيات على تحصيل الكسور لتلاميذ المدارس النيجيرية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التدريب في استراتيجية ما وراء المعرفة في الرياضيات على تحصيل الكسور لتلاميذ المدارس النيجيرية.

منهج الدراسة: استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (66) تلميذ وتلميذة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثون في الدراسة اختباراً تحصيلياً للكسور (FAT).

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود فاعلية لأثر التدريب باستراتيجية ما وراء معرفية في تحصيل الكسور في الرياضيات، ووجود فرق كبير بين الجنسين في تحصيل الكسور في الرياضيات لصالح الإناث.

7- دراسة جاهندار وآخرين (Jahandar et al , 2012): إيران

عنوان الدراسة:

The Think-Aloud Method in EFL reading comprehension.

أثر طريقة التفكير بصوت مرتفع في القراءة الاستيعابية للغة الإنكليزية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر طريقة التفكير بصوت مرتفع في القراءة الاستيعابية للغة الإنكليزية.

منهج الدراسة: استُخدم في الدراسة المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من الطالبة الذكور في معهد برزيان التعليمي في منطقة تونكبون في إيران.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثون اختبار (Test Toffel).

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود تزايد ملحوظ في القراءة الاستيعابية للمجموعات التجريبية، وهذا ما يؤكد الأثر الإيجابي والفعال لطريقة التفكير بصوت مرتفع في القراءة الاستيعابية للمتعلمين.

8- دراسة يسيليورت (Yesilyurt, 2013): تركيا

عنوان الدراسة:

An Analysis of teacher Candidates Usage Level of Metacognitive Learning Strategies: Sample of a University in Turkey.

تحليل مستوى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة من قبل المعلمين المرشحين في التعلم: عينة من الجامعة في تركيا.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحليل مستوى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة من قبل المعلمين المرشحين في التعلم: عينة من الجامعة في تركيا.

منهج الدراسة: استُخدم الباحث المنهج الوصفي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من مجموعة واحدة بلغت (291) مرشح من المعلمين الذين يدرسون في كلية التربية من جامعة الأناضول الغربية في تركيا.

أدوات الدراسة: تمثلت أداة الدراسة في مقياس لقياس مدى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أن المرشحين من المعلمين الذين يدرسون في كلية التربية من جامعة الأناضول الغربية في تركيا، كان مستوى استخدامهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في التعلم متوسطاً.

9 - دراسة سيهابخير، دافاتجاري (Sehabkheir & Davatgar, 2014): الهند

عنوان الدراسة:

The Role of Think-Aloud protocols on developing IRANIAN EFL learners' written performance.

أثر التفكير بصوت مرتفع في متعلمي اللغة الإنكليزية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استخدام التفكير بصوت مرتفع في متعلمي اللغة الإنكليزية، من حيث أربعة جوانب مختلفة من القراءة: (المعجم، القواعد، الخطابة، المضمون)، وحاولت تحديد أثر التفكير بصوت مرتفع في تطوير أداء المتعلمين في مهارة الكتابة في اللغة الإنكليزية.

منهج الدراسة: استُخدم في الدراسة المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: اختيرت العينة بطريقة عشوائية، وقُسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة.

أدوات الدراسة: استُخدم في الدراسة اختبار (PET) والاستعانة بواجب كتابي كاختبار قبلي، إذ إن العينة خضعت في أثناء التجربة لثلاثة مراحل وهي:

المرحلة الأولى: الطلب من المجموعتين كتابة موضوع معين.

المرحلة الثانية: الطلب من المجموعتين دراسة مقالة نموذجية عن مهمة الكتابة، بحيث كانت المجموعة التجريبية تدرس المقالة باستخدام التفكير بصوت مرتفع، أما المجموعة الضابطة درست المقالة بالطريق الاعتيادية.

المرحلة الثالثة: تتضمن إعادة كتابة موضوع.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أن استراتيجيات التفكير بصوت مرتفع جعلت الطلاب يبدون اهتماماً عالياً للمعجم أكثر من القواعد والخطابة والمضمون، وأن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في تطوير مهمة الكتابة لدى التجريبية، وهذا يرجع إلى الأثر الفعال للتفكير بصوت مرتفع.

10- دراسة رحيمي راد، شمس (Rahimirad & Shams, 2014): إيران

عنوان الدراسة:

The Effect of Activating Metacognitive Strategies on the Listening Performance and Metacognitive Awareness of EFL Students.

أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة على أداء الاستماع والوعي ما وراء المعرفي للطلاب الذين يدرسون اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية (EFL).

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في أداء الاستماع والوعي ما وراء المعرفي للطلاب الذين يدرسون اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية (EFL).

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (50) طالب من طلبة الجامعة الذين يدرسون اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية (EFL) في جامعة ولاية قم في إيران، قُسموا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (25) طالباً درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومجموعة ضابطة (25) طالباً درست بالطريقة التقليدية.

أدوات الدراسة: قام الباحثان بتطبيق أداة الدراسة المتمثلة في اختبار اللغة الإنكليزية الدولي.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية بشكل كبير على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لـ (IELTS)، وأبرزت تحسناً ملحوظاً في مستوى الطلاب للوعي ما وراء المعرفي بعد استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

11- دراسة بكستون (Buxton, 2014): أمريكا

عنوان الدراسة:

The effect of self - questioning and higher – order thinking on reading comprehension.

أثر التساؤل الذاتي ومهارات التفكير العليا في الفهم القرائي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التساؤل الذاتي ومهارات التفكير العليا في الفهم القرائي.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (23) طالب وطالبة في الصف الثالث الأساسي في مدرسة ليونارد تاوون في ميرلاند.

أدوات الدراسة: تمثلت أداة الدراسة باختبار للفهم القرائي طُبّق قبلًا وبعديًا.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أهمية تصنيف بلوم وتطبيقه في الغرفة الصفية، وكذلك الأثر الإيجابي للاستراتيجية في تحسين مهارات التفكير العليا للمتعلمين حول المواضيع القرائية.

12- دراسة نيتي (Nety, 2015): أندونيسيا

عنوان الدراسة:

The Effectiveness of Cooperative Learning and Problem-Based Learning in Reading Comprehension Teaching at the English Department of Unidayan Baubau, South-East Sulawesi.

فعالية استخدام التعلم التعاوني، والتعلم المتمركز حول المشكلة في تعليم الفهم القرائي في اللغة الإنكليزية لدى الطلبة جنوب شرق سولاويزي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف الفروق في فعالية استخدام التعلم التعاوني، والتعلم المتمركز حول المشكلة في تعليم القراءة والفهم القرائي في اللغة الإنكليزية لدى الطلبة.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (60) طالب وُزّعوا على ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختباراً للفهم القرائي في اللغة الإنكليزية.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أن المجموعة التي درست بالاعتماد على التعلم المتمركز حول المشكلة حصلت على أعلى الدرجات في القياس البعدي، تلاها المجموعة التي درست بالاعتماد على التعلم التعاوني، ثم المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، في القياس البعدي على اختبار الفهم القرائي.

ثالثاً: تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة (العربية والأجنبية) التي تناولت التفكير التأملي واستراتيجيات ما وراء المعرفة يمكن تحديد أهم ما استخلص منها ونقاط التشابه ونقاط الاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية بما يأتي:

*أهم ما استخلص من الدراسات السابقة:

- من حيث الأهداف:

هدفت معظم الدراسات في المحور الأول إلى تنمية التفكير التأملي، والتحصيل الدراسي في عدد من المواد الدراسية باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة: كدراسة (الحارثي، 2011)، ودراسة (الكبيسي، 2011)، ودراسة (النجار، 2013)، ودراسة (أحمد، 2013)، ودراسة (الدم، 2015).

وهناك دراسات تناولت تنمية التفكير التأملي وأنواع أخرى من التفكير: كدراسة (زعر، 2012). وبعضها الآخر تناولت التفكير التأملي وعلاقته بعدد من المتغيرات: كدراسة (القاسم، 2012)، ودراسة (البوريني، 2015)، ودراسة (السعيدة، 2016)، ودراسة (العارضة، العشيري، 2017)، ودراسة (بوقحوص، 2017)، ودراسة (الرفوع، 2017)، ودراسة (الطوطو، 2018)، ودراسة (Ingram, 2001)، دراسة (Mahardal et al, 2007)، ودراسة (Tee, 2007)، ودراسة (Yousef et al, 2009)، ودراسة (Denton, 2010)، ودراسة (Bas & Kilvilcm, 2013). في حين هدفت بعض الدراسات إلى تعرّف مستويات التفكير التأملي كدراسة (المرشد، 2014)، (الرشيدي، 2015)، ودراسة (الدليمي، علوان، 2018)، ودراسة (Kao, 2001)، (Mahardal et al, 2007)، ودراسة (De Leon & Prudente, 2018).

كما هدفت معظم الدراسات في المحور الثاني إلى تنمية التحصيل الدراسي في عدد من المواد الدراسية، وأنواع مختلفة من التفكير باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة كدراسة (محفوظ، 2009)، ودراسة (الرشيدي، 2012)، ودراسة (عباس، 2014)، ودراسة (طقم، 2015)، ودراسة (محمد، 2017)، ودراسة (الغامدي، 2017)، ودراسة (المجبل، 2019)، ودراسة (الغامدي، 2019)، ودراسة (حسن، 2020).

وبعضها استخدم استراتيجية واحدة محددة من استراتيجيات ما وراء المعرفة لتحقيق هدفها كدراسة (الشهري، 2012)، ودراسة (الرشيدي، 2012)، ودراسة (لفته، عبد الله، 2013)، ودراسة (اليوسف، 2015)، ودراسة (سوداح، 2015)، ودراسة (موسى، حميد، 2016)، ودراسة (عبد الجواد، 2017)، ودراسة (البدور، وشاح، 2017)، ودراسة (الحيوات، 2019)، ودراسة (الغامدي، 2019)، ودراسة (حسن، 2020). ودراسة (Jahandar et al, 2012)، ودراسة (Buxton, 2014)، ودراسة (Sehabkheir & Davatgar, 2014).

في حين استخدمت بعض الدراسات استراتيجيتين من استراتيجيات ما وراء المعرفة لتحقيق أهدافها كدراسة (الروقي، 2014)، ودراسة (هلال، جودت، 2015)، ودراسة (طقم، 2015)، ودراسة (يونس، 2017)، ودراسة (Nety, 2015)،

كما استخدمت بعض الدراسات برامج قائمة على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية أنواع مختلفة المهارات والتفكير كدراسة (العطواني، 2014)، ودراسة (أبو عمار، 2015)، ودراسة (شوق وآخرون، 2015)، ودراسة (البليسي، 2018).

- **من حيث العينة:** تنوعت العينات في الدراسات السابقة، فقد تناولت مراحل وصفوف دراسية مختلفة؛ من مرحلة التعليم الأساسي في الحلقتين الأولى والثانية، والمرحلة الثانوية، والمرحلة الجامعية، ومعلمين.

- **من حيث المنهج:** اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج شبه التجريبي، وبعضها الآخر المنهج الوصفي التحليلي، المسحي، الارتباطي.

- **من حيث الأدوات:** تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، فبعضها من إعداد الباحثين، وبعضها الآخر أدوات مصممة مسبقاً كالاستبانة، والاختبارات التحصيلية، واختبارات ومقاييس للتفكير، وقوائم للمهارات، وبطاقات ملاحظة، وسجلات نشاط.

- **من حيث مكان الدراسة:** شمل مجتمع الدراسة في الدراسات السابقة نطاقاً واسعاً من البلدان العربية والأجنبية وقد تمثل في: سوريا، مصر، الأردن، السعودية، الجزائر، الكويت، الإمارات، فلسطين، البحرين، العراق، ليبيا، تركيا، الهند، الصين، أميركا، بريطانيا، الفلبين، ماليزيا، أندونيسيا، إيران، أستراليا، نيجيريا.

- **من حيث المادة العلمية المستخدمة:** شملت الدراسات السابقة مجالات علمية متنوعة وتمثلت في: القراءة، اللغة الإنكليزية، العلوم، الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، التاريخ، الجغرافيا، الفلسفة، التربية الإسلامية.

- **من حيث النتائج:** أجمعت جميع الدراسات السابقة التي استخدمت استراتيجيات ما وراء المعرفة على أثرها الإيجابي في الأهداف التي سعت إلى تحقيقها.

نقاط التشابه بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير التأملي كدراسة: (زعر، 2012)، ودراسة (أبو بشير، 2012)، ودراسة (أحمد، 2013)، ودراسة (أصلان، 2015)، ودراسة (الزيناوي، 2015)، ودراسة (أبو ضهير، 2016)، ودراسة (بني عيسى، 2018).

- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المنهج الذي استخدمته في تنمية مهارات التفكير التأملي كدراسة: (العساسلة وبشارة، 2012)، ودراسة (عشا وعياش، 2013)، ودراسة

(الزيناتي، 2015)، ودراسة (أصلان، 2015)، ودراسة (الفرا، 2016)، ودراسة (أبو ضهير، 2016)، ودراسة (بخش والحربي، 2017)، ودراسة (بني عيسى، 2018).

- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التأملي كدراسة: (العساسلة وبشارة، 2012)، ودراسة (بني عيسى، 2018).

- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تنمية مهارات التفكير التأملي لعينة من طلبة الصف الأول الثانوي كدراسة (النمري، 2011)، ودراسة (العساسلة وبشارة، 2012)، ودراسة (أحمد، 2013)، ودراسة (أصلان، 2015)، ودراسة (بني عيسى، 2018).

- اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث إعداد الباحثين لأدوات الدراسة.

نقاط الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

- اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي سعت إلى تنمية مهارات التفكير التأملي في اتخاذها للعاديين كعينة للدراسة.

- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي تناولت التفكير التأملي لعينة المتفوقين عقلياً؛ في هدفها حيث سعت تلك الدراسات إلى تعرّف مستوياته، أو علاقته مع بعض المتغيرات.

- امتازت الدراسة الحالية من جميع الدراسات السابقة التي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير التأملي؛ بأنها تناولت متغير الجنس (ذكور وإناث)، في حين تناولت تلك الدراسات الذكور فقط، أو الإناث فقط، كما امتازت من الدراسات السابقة التي تناولت مادة اللغة العربية كمادة علمية في دراستها في أنها استخدمت منهاج اللغة العربية بما فيه من (نصوص شعرية، وقراءة، وعروض، وبلاغة، وقواعد، وتعبير وظيفي)؛ في حين استخدمت تلك الدراسات القراءة، فقط أو النصوص فقط، وامتازت أيضاً باستخدامها لأربع استراتيجيات؛ في حين استخدمت الدراسات السابقة استراتيجية أو استراتيجيتين أو ثلاث استراتيجيات.

كما امتازت هذه الدراسة بأنها الدراسة الأولى في الجمهورية العربية السورية- في حدود علم الباحثة - التي تناولت تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً باستخدام برنامج تدريبي قائم على أربع استراتيجيات ما وراء معرفية ضمن سياق منهاج اللغة العربية لطلبة الصف الأول الثانوي

* أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

شكلت الدراسات السابقة قاعدة بيانات مهمة استفادت الباحثة منها بما يأتي:

- بناء الإطار النظري للدراسة.

- المنهجية المتبعة في الدراسة.

- صياغة أهداف الدراسة ومشكلتها.
- بناء أدوات الدراسة وأسلوب العمل.
- الاستفادة منها في الحصول على عناوين بعض المراجع.
- اختيار المعالجات الإحصائية المناسبة.
- تفسير نتائج الدراسة الحالية وتحليلها عن طريق مقارنة نتائج الدراسة بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة.

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

تمهيد

أولاً: منهج الدراسة

ثانياً: متغيرات الدراسة

ثالثاً: مجتمع الدراسة وعينتها

رابعاً: أدوات الدراسة

1- قائمة مهارات التفكير التأملي المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين في منهج اللغة العربية.

2- اختبار مهارات التفكير التأملي.

3- البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً.

خامساً: إجراءات تنفيذ الدراسة.

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

تمهيد:

يتناول هذا الفصل توضيحاً للمنهج المستخدم في الدراسة، ووصفاً للمجتمع الأصلي وعينة الدراسة وكيفية اختيارها وإجراءات التكافؤ لها، وكذلك الأدوات المستخدمة في الدراسة، وكيفية بنائها وحساب خصائصها السيكمترية، والخطوات المتبعة في الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

أولاً- منهج الدراسة:

استُخدِمَ المنهج شبه التجريبي لتحقيق هدف الدراسة في تعرّف فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، والمنهج شبه التجريبي يستخدم في الأبحاث والدراسات التي لا يمكن ضبط متحولاتها ضبطاً مطلقاً كدراسات العلوم الإنسانية بما فيها العلوم التربوية والنفسية، وهو يراعي ضبط الشروط المحيطة بالتجربة قدر الإمكان كتحديد زمن التجربة والعوامل الفيزيائية في أثناء التطبيق والشروط السيكمترية للعينة بدقة قبل التجربة (حمصي، 2003: 196).

وفي ضوء اختيار المنهج شبه التجريبي صُمِّمت الدراسة على شكل القياس (القبلي - البعدي - المؤجل) القائم على استخدام مجموعتين متكافئتين، فقد قسمت العينة إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية) وطُبِّقَ أداة القياس قبلياً (اختبار مهارات التفكير التأملي)، وذلك على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، ومن ثم طُبِّقَ البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية فقط، وبعد انتهاء فترة تطبيقه مباشرة، طبقت أداة القياس بعداً على المجموعتين التجريبية والضابطة، وبعد مضي شهر من تطبيق البرنامج طبقت الأداة مرة أخرى على المجموعة التجريبية فقط (القياس المؤجل).

ثانياً- متغيرات الدراسة:

1- المتغير المستقل: يتمثل في البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي.

2 - المتغير التابع: يتمثل في النمو الحاصل في مهارات التفكير التأملي (الرؤية البصرية (الملاحظة والتأمل)، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، الوصول إلى حلول مقترحة) لدى الطلبة المتفوقين عقلياً (أفراد عينة الدراسة).

ثالثاً- مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف المجتمع الأصلي في الدراسة الحالية من جميع الطلبة المتفوقين في الصف الأول الثانوي في ثانويتي (الباسل، ونذير نبعة) للمتفوقين في محافظة مدينة دمشق، والذين بلغ عددهم (181) طالباً وطالبة، (93) طالباً وطالبة من مدرسة الباسل للمتفوقين و(88) طالباً وطالبة من مدرسة نذير نبعة للمتفوقين، موزعين على (3) شعب دراسية في كل مدرسة.

- العينة الاستطلاعية للاختبار: (30) طالباً وطالبة.
- العينة الاستطلاعية للبرنامج: (12) طالباً وطالبة.
- عينة الصدق والثبات للاختبار (60) طالباً وطالبة.
- العينة الأساسية: (61) طالباً وطالبة.

إن عينة الدراسة الحالية التي طُبِقَ البرنامج التدريبي عليها هي من نوع (العينة المقصودة)، والتي تقوم على الاختيار المقصود لعينة من الأفراد من المجتمع الأصلي موضع الاهتمام (ميخائيل، 1997، 107). ويتم في هذه الطريقة من طرائق اختيار العينات؛ التحديد وبشكل مسبق مواصفات، وخصائص الأفراد الذين يجب أن يكونوا متضمنين في هذه العينة، وهذا النوع من العينات يستخدم في البحوث الكمية التجريبية، وشبه التجريبية، وبذلك لا يكون هدف الباحث هو الحصول على عدد كاف من أفراد المجتمع الأصلي، وإنما يكون الهدف هو الحصول على أفراد لهم مواصفات، وخصائص تشخيصية معينة، تتسجم مع الهدف العام للدراسة (أبو علام، 2004، 171 - 172). وقد تكونت عينة الدراسة من (61) طالب وطالبة من الطلبة المتفوقين في الصف الأول الثانوي في محافظة مدينة دمشق، اختيروا من ثانويتي (الباسل، ونذير نبعة) للمتفوقين الوحيدتين في محافظة مدينة دمشق، ومن الفئة العمرية التي تتراوح من (15-11، 15) سنة، وقد قُسموا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (31/ 14 ذكور - 17 إناث) طالباً وطالبة من مدرسة الباسل للمتفوقين، ومجموعة ضابطة (30/ 18 ذكور - 12 إناث) طالباً وطالبة من مدرسة (نذير نبعة) للمتفوقين؛ وذلك لتفادي انتقال أثر التعلم. والجدول الآتي يوضح توزيع العينتين وفق متغير الجنس.

الجدول (2): توزيع العينتين (التجريبية- الضابطة) وفق متغير الجنس

المجموعة	ذكور	إناث	المجموع
المجموعة التجريبية	14	17	31
المجموعة الضابطة	18	12	30
المجموع	32	29	61

عُيِّنَ أفراد المجموعتين (التجريبية- الضابطة) باتباع الإجراءات الآتية:

1- حصر المجتمع الأصلي لأعداد طلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين في مدرستي (الباسل ونذير نبعة) للمتفوقين في محافظة مدينة دمشق، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2019-2020)، حيث بلغ عددهم (181) طالباً وطالبة، موزعين على (3) شعب دراسية في كل مدرسة، كما يظهر الجدول الآتي.

الجدول (3) المجتمع الأصلي للطلبة المتفوقين في الصف الأول الثانوي بمدرستي (الباسل ونذير نبعة) للمتفوقين في محافظة مدينة دمشق

مدرسة الباسل للمتفوقين				مدرسة نذير نبعة للمتفوقين			
المجموع	الجنس		الشعبة	المجموع	الجنس		الشعبة
	ذكور	إناث			ذكور	إناث	
30	18	12	الشعبة 1	32	18	14	الشعبة 1
30	19	11	الشعبة 2	30	18	12	الشعبة 2
28	13	15	الشعبة 3	31	14	17	الشعبة 3
88	50	38	مجموع الشعب 3	93	50	43	مجموع الشعب 3

2- تطبيق اختبار مهارات التفكير التأملي على طلبة الصف الأول الثانوي (الشعبة الأولى في مدرسة نذير نبعة كعينة ضابطة) وعلى (الشعبة الثالثة في مدرسة الباسل للمتفوقين كعينة تجريبية)،

وللتأكد من التكافؤ لدى أفراد عينة الدراسة في المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في درجاتهم على الاختبار؛ استُخدمت معادلة ت. ستودنت (T. Student) كما يوضح في الجدول الآتي:

جدول (4) نتائج اختبار (T-Test) للدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين (الضابطة والتجريبية) المتفوقين عقلياً في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير التأملي

مهارات التفكير التأملي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الرؤية البصرية	الضابطة	30	2.93	.907	0.142	59	0.888	غير دال إحصائياً
	التجريبية	31	2.97	.983				
الكشف عن المغالطات	الضابطة	30	2.33	.994	0.168	59	0.867	غير دال إحصائياً
	التجريبية	31	2.29	1.006				
الوصول إلى استنتاجات	الضابطة	30	2.27	.828	0.456	59	0.650	غير دال إحصائياً
	التجريبية	31	2.16	.969				
إعطاء تفسيرات مقنعة	الضابطة	30	2.07	.980	0.247	59	0.806	غير دال إحصائياً
	التجريبية	31	2.13	.991				
وضع حلول	الضابطة	30	1.80	.610	0.350	59	0.727	غير دال

مقترحة	التجريبية	31	1.74	.682			إحصائياً
الدرجة الكلية	الضابطة	30	11.40	2.647	0.160	59	غير دال إحصائياً
	التجريبية	31	11.29	2.710			

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من المحاور والدرجة الكلية كما يلي: (0.142، 0.168، 0.456، 0.247، 0.350، 0.160) عند القيم الاحتمالية (0.888، 0.867، 0.650، 0.806، 0.727، 0.874) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في الدراسة، مما يدل على أن المجموعتين متكافئتان.

رابعاً: أدوات الدراسة

لتحقيق الهدف من الدراسة الحالية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين استُخدمت الأدوات الآتية:

- قائمة مهارات التفكير التأملي المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين في منهاج اللغة العربية (إعداد الباحثة).

- اختبار مهارات التفكير التأملي (إعداد الباحثة).

- البرنامج التدريبي (إعداد الباحثة).

1- قائمة مهارات التفكير التأملي المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين في منهاج اللغة العربية.

- الهدف من القائمة:

إن الهدف من إعداد هذه القائمة هو تحديد مهارات التفكير التأملي في منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين، وتعرّف أهمية هذه المهارات ومدى ملاءمتها اعتماداً على آراء المختصين في المناهج، وطرق التدريس، والموجهين التربويين، والمدرسين؛ وذلك بهدف تنميتها باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة المقترحة.

- مصادر إعداد القائمة:

أُعدت القائمة الخاصة بمهارات التفكير التأملي في منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين واشتقاق مادتها من خلال المصادر الآتية:

1- الأدب التربوي والدراسات السابقة التي أجريت في مجال التفكير التأملي والتي عُيّنت بتحديد مهاراته وتنميتها.

2- وثيقة المعايير الوطنية لمادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وفي الصف الأول الثانوي.

3- أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وفي الصف الأول الثانوي.

4- الاطلاع على الموضوعات المقررة على طلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين في كتاب اللغة العربية.

5- آراء بعض المتخصصين في مجال اللغة العربية، وكذلك الموجهين التربويين، والمدرسين.

- ضبط القائمة، وعرضها على المحكمين:

اعتماداً على المصادر السابقة، تُوصَل إلى الكثير من مهارات التفكير التأملي في منهاج اللغة العربية، ثم وضعت هذه المهارات في صورة قائمة، عُرضت على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعة المتخصصين في المناهج، وطرائق تدريس اللغة العربية، والموجهين التربويين لمادة اللغة العربية، ومدرسي اللغة العربية، وأساتذة في التربية الخاصة ملحق (1)، لإبداء الرأي في مدى ملاءمة هذه المهارات ومناسبتها لطلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين؛ حيث اعتمدت المهارات التي حظيت بموافقة أكثر من 80% من السادة المحكمين.

2- اختبار مهارات التفكير التأملي:

مر إعداد اختبار التفكير التأملي بالخطوات الآتية:

أ- تحديد الهدف من الاختبار

على اعتبار أن الدراسة الحالية تهتم بتنمية مهارات التفكير التأملي في مادة اللغة العربية باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فإن الهدف من الاختبار هو قياس بعض مهارات التفكير التأملي المستهدفة والمحددة في الدراسة الحالية، وذلك للكشف عن مدى نجاح مثل هذه الاستراتيجيات في تنمية مثل هذه المهارات، والغاية من الاختبار هي قياس مهارات التفكير التأملي التي تُوصَل إليها عن طريق قائمة مهارات التفكير التأملي التي تُحدِّث عنها في الفقرة السابقة والمشار إليها في الملحق (3)، وهذه المهارات هي التي استهدفتها الدراسة الحالية بالتنمية وباستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وذلك بعد أن أعيد ترتيبها في الدروس المقررة في الخطة الزمنية والتي تضمنها البرنامج المقترح في الدراسة الحالية ولمراعاة الترتيب والتسلسل المنطقي للمادة التعليمية وفي ضوء ما تقدم فإن المهارات التي استهدف الاختبار قياسها هي:

*مهارة الرؤية البصرية (الملاحظة والتأمل):

1- عرض جوانب الموضوعات بأشكال ورسومات مبسطة.

2- إعطاء وصف دقيق للمفاهيم وتوضيح مكوناتها.

3- إظهار العلاقة بين المفاهيم باستخدام مخططات مفاهيمية.

4- القيام برسومات توضيحية للموضوعات.

5- توظيف الأشكال التوضيحية بحيث تظهر العلاقة بين أجزائها.

6 - التوجه إلى الكتابات اللفظية.

7- توظيف الرسومات لإظهار مكونات المشكلات العلمية.

***مهارة الكشف عن المغالطات:**

- 1- تحديد الفجوات في الموضوعات المختلفة.
- 2- طرح موضوعات بها فجوات تحتاج إلى تعديل في التصورات.
- 3- إدراك العلاقات غير الصحيحة في الموضوعات.
- 4- تحديد العلاقات غير المنطقية في الموضوعات المختلفة.
- 5- إدراك التصورات الخاطئة.
- 6- إدراك الأفكار غير المنظمة.
- 7- التحقق من صدق وصحة المعلومات وتمحيصها قبل الاستسلام لها.
- 8- إدراك جوانب الغموض.
- 9- إدراك جوانب النقص.

***مهارة الوصول إلى استنتاجات:**

- 1- القدرة على الاستنتاج الصحيح واستخلاص النتائج..
- 2- القدرة على تقويم صحة الاستنتاج.
- 3- تنظيم الأفكار في مجالات متنوعة.
- 4- توظيف الخبرات السابقة للتوصل إلى استنتاجات.
- 5- إدراك العلاقة بين المفاهيم اللغوية المختلفة.
- 6- الانتقال من الأمثلة والنماذج المحلية إلى الآداب العالمية.
- 7- تحقيق التسلسل المنطقي في الأفكار.

***مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة:**

- 1- القدرة على إعطاء معلومات تساعد على اكتشاف الحقائق.
- 2- القدرة على تحليل الأفكار وتفسيرها.
- 3- ربط الملاحظات بالاستنتاجات.
- 4- تحليل الصور البيانية في ضوء تفسير المواقف.
- 5- تحليل المواقف الأدبية بشكل واضح.
- 6- توضيح الترابط الفكري بين الموضوعات والمفاهيم اللغوية.
- 7- القدرة على إعطاء تفسيرات مقنعة للمواقف.
- 8- القدرة على إعطاء مسوغات منطقية.

***مهارة الوصول إلى حلول مقترحة:**

- 1- القدرة على مناقشة الأفكار المطروحة.
- 2- القدرة على طرح أفكار جديدة.
- 3- القدرة على التنبؤ بالنتائج.
- 4- اقتراح أفكار ذات معنى.
- 5- تنفيذ المعلومات المتاحة والانتقاء منها ومعالجتها للوصول إلى عدد من الحلول المقترحة.
- 6- القدرة على تقديم أكبر عدد من الحلول والأفكار.
- 7- القدرة على صياغة الفروض والبدائل.

ب-مصادر بناء الاختبار:

- بُنِيَ الاختبار بالاعتماد على الكثير من المصادر، ومن بينها:
- مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج اللغة العربية.
 - وثيقة المعايير الوطنية لمادة اللغة العربية.
 - دروس اللغة العربية المختارة وهي دروس في القواعد والنصوص الأدبية والمطالعة والبلاغة والعروض والتعبير الوظيفي.
 - آراء الخبراء والمتخصصين في القياس والتقويم وعلم النفس التربوي والتربية الخاصة واللغة العربية الملحق (2).

ج-الاختبارات التي تقيس التفكير التأملي:

من بين الاختبارات التي استعانت بها الباحثة في بناء اختبار مهارات التفكير التأملي في الدراسة الحالية وكما تضمنتها الدراسات والأبحاث السابقة ما يأتي:

- 1- مقياس مهارات التفكير التأملي لآيزنك وولسون (Eysenck & Wilson, 1976) المعرب والمطور من قبل بركات (2005).
- 2- اختبار مهارات التفكير التأملي لطلاب الصف الثاني الثانوي (دراسة الزبيدي، 2019).
- 3- اختبار مهارات التفكير التأملي لطلاب الصف الأول الثانوي الأساسي (دراسة أصلان، 2015).
- 4- اختبار مهارات التفكير التأملي لطالبات الصف التاسع الأساسي (دراسة النواجحة، 2013).
- 5- اختبار مهارات التفكير التأملي لطلبة الصف التاسع الأساسي (دراسة أبو بشير، 2012).
- 6- اختبار التفكير التأملي لطلاب الصف الثامن الأساسي (دراسة الفار، 2011).
- 7- اختبار التفكير التأملي لطلاب الصف الثامن الأساسي (دراسة القطراوي، 2010).
- 8- اختبار التفكير التأملي لطلاب الصف العاشر الأساسي (دراسة أبو نحل، 2010).
- 9- اختبار التفكير التأملي لطلبة الصف الثاني الثانوي (دراسة عبد الوهاب، 2005).

10- اختبار التفكير التأملي لطلبة الصف التاسع الأساسي (دراسة كشكو، 2005).

د- صياغة بنود الاختبار:

قبل البدء في صياغة بنود الاختبار، عملت الباحثة إلى دراسة الاختبارات السابقة وفحصها وغيرها في هذا المجال، وقد اختارت نمط الاختيار من متعدد في بناء بنود الاختبار باستثناء بعض الأسئلة والتي أتت إجاباتها مفتوحة، مع وضع معيارٍ لتصحيح تلك الإجابات، وقد وقع اختيار الباحثة على هذا النمط من الأسئلة لما يمتاز به هذا النمط من سهولة التصحيح، وإمكانية شموله على عينة كبيرة من محتوى المادة الدراسية، وخلوه من ذاتية التصحيح، وارتفاع معاملي صدقه وثباته.

وقد راعت الباحثة عند صياغة بنود الاختبار الأمور الآتية:

- مناسبتها للمستوى الزمني والعقلي للطلبة المستهدفين في الدراسة الحالية وهم الطلبة المتفوقون في الصف الأول الثانوي.
- مراعاة الدقة العلمية واللغوية.
- الوضوح في عبارة السؤال.
- تغطية الأسئلة لجميع المهارات المستهدفة في الدراسة الحالية وهي (الرؤية البصرية، مهارة الكشف عن المغالطات، مهارة الوصول إلى استنتاجات، مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، مهارة الوصول إلى حلول مقترحة).
- التوازن بين البدائل من حيث الطول والتراكيب اللغوية.
- توزيع الإجابات بطريقة غير منتظمة للتقليل من فرص الحظ واحتمالات التخمين.

هـ- صياغة تعليمات الاختبار:

صِيغَت تعليمات الاختبار وإعدادها على ورقة مستقلة، وقد وُضِحَ الهدف من الاختبار للطلبة وبأنه يقيس مدى توفر بعض مهارات التفكير التأملي لديهم، ولا علاقة له بالنجاح والرسوب أو النتائج المدرسية، وبعد الانتهاء من صياغة بنود الاختبار وكتابة تعليماته أصبح جاهزاً للتطبيق في صورته الأولى.

و- الصورة الأولى للاختبار:

- تضمن الاختبار في صورته الأولى (38) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، وقد عُرِضَ على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس، والمناهج وطرائق التدريس، والقياس والتقويم، والتربية الخاصة، واللغة العربية ملحق (2) وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى:
- مدى صلاحية الأسئلة المتضمنة في الاختبار للطلبة المتفوقين في الصف الأول الثانوي.
- مدى صلاحية أسئلة الاختبار لقياس المهارات المستهدفة.

- مدى مناسبة بدائل الإجابة في كل سؤال من الأسئلة التي يتضمنها الاختبار.
 - مدى وضوح تعليمات الاختبار
 - سلامة الصياغة اللغوية للاختبار ولأسئلته وللبدائل المتضمنة في كل سؤال فيه.
 - اقتراح أية إضافات أو تعديلات ضرورية.
- وبعد استعراض آراء المحكمين فقد أجمعوا على مناسبة أسئلة الاختبار لقياس ما وضعت من أجله، وبأنها تناسب مستوى الطلبة المتفوقين في الصف الأول الثانوي، وقد اقترح بعض المحكمين إجراء بعض التعديلات على بدائل الأسئلة المفتوحة، وبعد أخذ الباحثة بملاحظات المحكمين أصبح الاختبار بصورته النهائية جاهزاً للتطبيق الملحق (4).
- ز- التجربة الاستطلاعية للاختبار:**
- جُرب الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (30) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين في مدرسة نذير نبعة للمتفوقين، وهم من أفراد المجتمع الأصلي للدراسة، والهدف من الدراسة الاستطلاعية ما يأتي:
- تعرّف مدى وضوح تعليمات الاختبار.
 - تعرّف مدى وضوح بنود الاختبار.
 - تحديد الزمن اللازم للاختبار.
 - تحديد الخصائص السيكومترية للاختبار.
- وبعد تطبيق الاختبار وُجد أن تعليماته واضحة، إذ طُلب من الطلاب قراءة التعليمات قبل البدء في الإجابة، وبعد قراءتها توكّد من أن الطلاب عرفوا ما هو مطلوب منهم، كما أنه عُدّل معيار تصحيح إجابات الأسئلة المفتوحة بوساطة إجابات الطلاب، وكذلك تحديد الزمن اللازم للاختبار.
- ح- تحديد الزمن اللازم للاختبار:**
- حُسب زمن الاختبار اعتماداً على المعادلة الآتية:
- $$\text{زمن إجابة أول طالب} + \text{زمن إجابة آخر طالب}$$
- 2
- وقد كان زمن إجابة الطالب الأول عن بنود الاختبار (43) دقيقة، وزمن إجابة آخر طالب (47) دقيقة، وبذلك يكون زمن الاختبار 45 دقيقة.

ط- الصورة النهائية للاختبار:

في ضوء ما مر به الاختبار من خطوات لإعداده فقد أصبح جاهزاً في صورته النهائية الملحق (4). حيث تكون من صفحة الغلاف وصفحة التعليمات، وقد تضمن (38) سؤالاً تقيس خمس مهارات أساسية وهي: (الرؤية البصرية "الملاحظة والتأمل"، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة)، وبواقع ما بين (5-10) سؤال لكل مهارة من هذه المهارات الخمس. ويوضح الجدول الآتي أبعاد وعدد الأسئلة أو الفقرات وأرقامها في اختبار مهارات التفكير التأملي.

جدول (5)

أبعاد اختبار مهارات التفكير التأملي وعدد فقرات كل بعد من أبعاده الخمسة وأرقامه

م	الأبعاد	تسلسل الفقرات	عدد الفقرات
1	الرؤية البصرية (الملاحظة والتأمل)	10-1	10
2	الكشف عن المغالطات	18-11	8
3	الوصول إلى استنتاجات	25-19	7
4	إعطاء تفسيرات مقنعة	33-26	8
5	وضع حلول مقترحة	38-34	5
	مجموع الأسئلة		38 سؤالاً

ي- معيار تصحيح الاختبار:

وُزِعَتْ درجات الاختبار على المهارات المستهدفة في الدراسة؛ حيث حددت درجة واحدة للإجابة الصحيحة، ودرجة صفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار (38) درجة، حيث يتكون الاختبار من (38) بند اختباري، أما فيما يتعلق بالإجابات المفتوحة لمهارة الوصول إلى حلول مقترحة في الأسئلة المتضمنة فيها، فمعيار التصحيح هو:

س35: اقتراح خاتمة أخرى.

- ذكر مآثر دمشق.

- تمجيد تاريخ دمشق.

- التحدث عن جمال دمشق وسحرها.

- التحدث عن مروءة أهل دمشق.

المعيار: ذكر واحدة من هذه الخواص ينال درجة.

س36: الموازنة بين البيتين الشعريين.

- التشابه: كلا الشاعرين يتغنى بتاريخ دمشق القديم، وعراقتها، وأهميتها.

-الاختلاف: البزم: دمشق بنت العصور الزاهية.

عقل: التاريخ زها بفضل دمشق.

المعيار: درجة للإجابة الصحيحة كاملة.

س37: اقتراح أساليب للمقاومة.

- المقاومة بالسلاح.

- المقاومة بالأدب (الشعر، القصة، الرواية).

- المقاومة باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي (الجيش الإلكتروني).

- التسليح بالعلم ونشر الوعي.

المعيار: ذكر أسلوبين ينال درجة.

س38 : كتابة معايدة موجهة لصديق موظفاً فيها السجع.

المعيار: ذكر ثلاث جمل تتضمن 6 كلمات مسجوعة ينال درجة.

ك-الخصائص السيكومترية للاختبار:

أولاً: صدق الاختبار

عملت الباحثة على التأكد من صدق الاختبار عن طريق ما يأتي:

1- صدق المحكمين:

تُحَقَّق من هذا النوع من الصدق بوساطة عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية، والمناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس، والتربية الخاصة، والقياس والتقويم الملحق (2)، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في الاختبار وفي الأسئلة المتضمنة وعدد فقراته، وقد أُخِذَ بآرائهم والملاحظات التي أجمعوا عليها وكما أُشير في فقرة سابقة.

2- صدق الاتساق الداخلي:

حُسِبَ صدق الاتساق الداخلي للاختبار بوساطة طريقتين، وهما:

- حساب معامل الارتباط بين كل بند من بنود الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار.

- حساب معامل الارتباط بين كل بند من بنود الاختبار مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه البنود في الاختبار. ويوضح الجدولان (6)، (7) ذلك.

الجدول (6) معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير التأملي

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	0.443**	11	0.623**	21	0.734**	31	0.475**
2	0.683**	12	0.837**	22	0.685**	32	0.648**
3	0.566**	13	0.678**	23	0.544**	33	0.381**

0.577**	34	0.651**	24	0.725**	14	0.887**	4
0.327**	35	0.668**	25	0.767**	15	0.746**	5
0.514**	36	0.447**	26	0.792**	16	0.734**	6
0.460**	37	0.640**	27	0.455**	17	0.773**	7
0.384**	38	0.752**	28	0.650**	18	0.683**	8
		0.360**	29	0.473**	19	0.782**	9
		0.567**	30	0.745**	20	0.804**	10

الجدول (7)

معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه في اختبار مهارات التفكير التأملي

الروية البصرية		الكشف عن المغالطات		الوصول إلى استنتاجات		إعطاء تفسيرات مقنعة		وضع حلول مقترحة	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	.608**	11	.721**	19	.680**	26	.574**	34	.521**
2	.632**	12	.630**	20	.762**	27	.652**	35	.599**
3	.666**	13	.810**	21	.540**	28	.609**	36	.519**
4	.752**	14	.719**	22	.618**	29	.598**	37	.600**
5	.615**	15	.634**	23	.780**	30	.770**	38	.542**
6	.744**	16	.724**	24	.766**	31	.644**		
7	.599**	17	.772**	25	.628**	32	.611**		
8	.775**	18	.648**			33	.736**		
9	.753**								
10	.632**								

يلاحظ من الجدولين (6) و(7) أن قيم معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير التأملي تراوحت بين (0.327 - 0.887)، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يشير إلى الاتساق الداخلي لبنود الاختبار، وأن معاملات ارتباط كل بند من بنود الاختبار مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لاختبار مهارات التفكير التأملي تراوحت بين (0.519 - 0.810)، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يشير إلى الاتساق الداخلي لبنود الاختبار وارتباط كل منها مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه.

3- الصدق المحكي بدلالة المجموعات الطرفية:

حُسِبَت درجات أفراد العينة الاستطلاعية (عينة الصدق والثبات) والبالغ عددها (60) طالباً

وطالبة خارج عينة الدراسة الأساسية، ثم ترتيب درجاتهم تنازلياً، ومن ثم أخذ أعلى وأدنى 25% منها، وبعد ذلك حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير التأملي، واستُخدم اختبار (ت) ستودنت لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين، كما يوضح الجدول رقم (8):

الجدول (8) الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا

الاختبار	المجموعة العليا (ن=15)		المجموعة الدنيا (ن=15)		درجة الحرية	ت	القيمة الاحتمالية	القرار
	م	ع	م	ع				
مهارات التفكير التأملي	32.13	0.833	4.46	0.990	28	82.746	0.000	دال

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) كانت دالة إحصائياً في الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير التأملي؛ إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من (0.05)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا، وهذه الفروق لصالح المجموعة العليا، مما يشير إلى صدق اختبار مهارات التفكير التأملي بدلالة محك المجموعات الطرفية. ومما سبق يتبين بأن اختبار مهارات التفكير التأملي يتمتع بالصدق اعتماداً على صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي والصدق بدلالة محك المجموعات الطرفية. **ثانياً: ثبات الاختبار:**

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات اختبار مهارات التفكير التأملي وفق الطرائق الآتية:

1- الثبات بطريقة كودر ريتشاردسون:

استُخدمت معادلة كودر ريتشاردسون على درجات (60) طالباً وطالبة (عينة الاتساق الداخلي) على اختبار مهارات التفكير التأملي لأن بنوده تتطلب إجابة ثنائية تنطوي على احتمالين (0، 1)، وتراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.861-0.957) وتشير إلى درجة ثبات مرتفعة للاختبار.

2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

حسب معامل ثبات التجزئة النصفية للدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير التأملي، وصحح بمعادلة سبيرمان براون، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.840-0.906) وهي قيم ثبات مرتفعة، مما يدل على اتصاف الاختبار بالثبات بطريقة التجزئة النصفية.

3- الثبات بطريقة إعادة التطبيق:

طبقت الباحثة الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية، وأعدت تطبيقه على أفراد العينة أنفسهم

بعد مرور (15) يوماً، ثم حسبت قيم معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجاتهم في التطبيقين الأول والثاني، وتراوحَت بين (0.832-0.974)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة تشير إلى ثبات الاختبار، ويوضح الجدول (9) معاملات الثبات الناتجة:

الجدول (9) معاملات ثبات اختبار مهارات التفكير التأملي بطرائق (كودر ريتشارسون، والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق)

الأبعاد الفرعية	عدد البنود	كودر ريتشارسون	التجزئة النصفية	إعادة التطبيق
الرؤية البصرية	10	0.915	0.895	0.934
الكشف عن المغالطات	8	0.897	0.863	0.918
الوصول إلى استنتاجات	7	0.874	0.854	0.902
إعطاء تفسيرات مقنعة	8	0.905	0.888	0.930
وضع حلول مقترحة	5	0.861	0.840	0.832
الدرجة الكلية	38	0.957	0.906	0.974

ومما تقدم يَتَبَيَّنُ بأن اختبار مهارات التفكير التأملي المُعدَّ في الدراسة الحالية يتصف بدرجة عالية من الصدق والثبات الأمر الذي يجعله صالحاً للتطبيق على أفراد عينة الدراسة الحالية ويُعزِّز من النتائج التي سيتم التوصل إليها في هذه الدراسة ويدعمها.

ثالثاً: البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مادة اللغة العربية

تضمنت عملية تطوير البرنامج التدريبي أو ما دُرِسَ في مادة اللغة العربية مجموعة من الخطوات التي يمكن إجمالها في مجموعة العناصر الأربعة الآتية:

أ- إعداد البرنامج.

ب- مكونات البرنامج.

ج- تدريب المدرّسة على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

د- متابعة تطبيق البرنامج.

وفيما يأتي الحديث عنها:

أ- إعداد البرنامج:

قامت الباحثة بإعداد البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة وفقاً للخطوات الآتية:

- تحديد الموضوعات التي سَتُعَدَّلُ في مادة اللغة العربية لغايات تدريسها باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، بالتنسيق مع مدرّسة المادة حسب الخطة الزمنية المعتمدة لتدريس المادة،

- وتحديد الدروس التي تقع ضمن فترة تطبيق البرنامج وهي الفترة الواقعة ما بين 1/12 - 3/19 في الفصل الثاني من العام الدراسي 2019 - 2020.
- إجراء دراسة معمقة للأدب التربوي المتعلق باستراتيجيات ما وراء المعرفة ودورها في تنمية مهارات التفكير بعامة والتفكير التأملي بخاصة.
- الاطلاع على عدد من البرامج والدراسات والأبحاث السابقة التي اهتمت بتعليم التفكير بعامة والتفكير التأملي بخاصة، والدراسات التي اهتمت بتوظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي كدراسة (عبد الهادي، 2010)، ودراسة (العساسلة، بشارة، 2012)، (أبو بشير، 2012)، ودراسة (العطواني، 2014)، ودراسة (أبو عمار، 2015)، ودراسة (شوق وآخرين، 2015)، ودراسة (البليسي، 2018)، ودراسة (بني عيسى، 2018).
- تحديد الأهداف العامة للموضوعات التي اختيرت في مادة اللغة العربية، وهذه الأهداف هي:
- * تنمية قدرة الطلبة على التفكير في التفكير (التفكير ما وراء المعرفي).
 - * تدريب الطلبة على مراقبة عمليات التعلم لديهم.
 - * إكسابهم العديد من المهارات والمعارف اللغوية وفي عدد من فروعها.
 - * تنمية مهارة الكشف عن المغالطات.
 - * تنمية مهارة الاستنتاج.
 - * تدريب الطلبة على تفسير الموضوعات بشكل منطقي.
 - * تنمية قدرة الطلبة على اقتراح الحلول المناسبة للمشكلات.
 - * تدريب الطلبة على التفكير السليم.
 - * تحسين قدرة الطلبة على الربط ما بين العلاقات والمفاهيم اللغوية.
 - * توفير فرص تعليمية لتوظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي.
 - * معرفة الطلبة للعلاقة بين المذاهب الأدبية وتطورها.
 - * إدراك الطلبة لمعنى الاتباعية.
 - * إدراك الطلبة لكيفية تحليل نص أدبي.
 - * معرفة الطلبة لأنواع الجمل التي لا محل لها من إعراب.
 - * معرفة الطلبة بالبحر الكامل كنوع من أنواع البحور في مجال علم العروض.
 - * إدراك الطلبة لأنواع علوم البلاغة (علم البديع، علم البيان، علم المعاني).
 - * إدراك الطلبة لمعنى السجع وتأثيره في الكلام.
- تحديد استراتيجيات ما وراء المعرفة لتدريس الموضوعات في مادة اللغة العربية.

* **استراتيجيات ما وراء المعرفة:** ويقصد بها عمليات التفكير التي يقوم بها الطلبة بمساعدة المدرّس وتوجيهاته، والتي تجعلهم على وعي بسلوكهم المعرفي استناداً إلى المهمة التعليمية، وذلك عن طريق وعيهم بالهدف من هذه المهمة قبل التعلم وفي أثناء التعلم وبعده لتذكر المعلومات وفهمها والتخطيط لذلك. ويُعرّفها (Broyon, 2004, 40) على أنها: "سلسلة من الإجراءات التي يستخدمها الفرد للسيطرة على الأنشطة المعرفية، والتأكد من تحقيق الأهداف المرجوة، وهذه الإجراءات تساعد على تنظيم عملية التعلم ومراقبتها، وتشمل على التخطيط ومراقبة الأنشطة المعرفية، والتأكد من تحقيق أهداف هذه الأنشطة".

أما استراتيجيات ما وراء المعرفة التي أُخذَ بها في الدراسة الحالية والتي وجدت الباحثة بأنها الأنسب للطلبة المتفوقين في الصف الأول الثانوي في موضوعات مادة اللغة العربية فهي الآتية:

* استراتيجية التساؤل الذاتي:

تُعَدُّ استراتيجية التساؤل الذاتي أحد استراتيجيات ما وراء المعرفة، التي يمارس الطالب فيها عمليات عقلية تجعله أكثر اندماجاً مع الموقف التعليمي، كما يُمارس المعلم فيها دور التوجيه والإرشاد والتيسير، كما أنها تساعد على تنمية الوعي ما وراء المعرفي فبعض الأسئلة تتطلب أكثر من مجرد استدعاء لفظي، أو تعرّف الحقائق، إذ من المفيد للطلاب أن يوجه لنفسه مجموعة من الأسئلة قبل المهمة، وفي أثناءها، وبعدها، والتي من شأنها تيسير فهمه وتشجيعه على التفكير في العناصر المهمة في المادة المقروءة كالأفكار الرئيسة والعنوان والخبرة السابقة (العتوم، وآخرون، 2005، 9).

حيث عُرِّفت استراتيجية التساؤل الذاتي بأنها: مجموعة من الأسئلة التي يوجهها الطالب لنفسه عند معالجته للمعلومات؛ مما يساعده على خلق الوعي بعملياته التفكيرية، وتجعله أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها (أبو شامة، 2011، 215).

إن الأسئلة الميتا معرفية (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟) تساعد الطلبة على التحكم في عمليات التفكير بحيث يدركون عملية التعلم كوحدة ذات مفاهيم مرتبطة بعضها ببعضها الآخر، وليس مجموعة من المعلومات المتناثرة. وتكوين بناء واضح محدد للتعلم وإدراك المفاهيم لأن ما بينها من ارتباط يساعد الطلبة على التعلم بكفاءة أكبر واستخدام ما تعلموه في حياتهم بشكل عام.

* استراتيجية التفكير بصوت مرتفع:

تُعَدُّ استراتيجية التفكير بصوت مرتفع إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهي استراتيجية تحليل ذاتي، تُقدم وسيلة للطلاب من أجل تحديد أنواع عمليات التفكير التي يستخدمونها في أثناء أداء المهام التعليمية، كما تُعد تقنية لتجسيد عمليات تفكير الفرد في أثناء انشغاله في مهمة

تتطلب التفكير، إذ يقول الطالب بصوت مرتفع كل المعلومات والأفكار التي تحدث عند أداء مهمة ما (Louca, 2003, 22).

وتُعدُّ استراتيجية التفكير بصوت مرتفع إحدى استراتيجيات التدريس التي تساعد الفرد في الكشف عن أفكاره الحقيقية غير المرئية للآخرين لكي يرونها ويدركونها، فهي تتيح للمدرسين رؤية مهارات تفكير طلابهم مما يهيء الفرصة لتزويدهم بالتغذية الراجعة حين يلاحظون استدلالاً خاطئاً أو ناقصاً، كما يتيح للمتعلمين الفرصة لسموع تفكيرهم ولتعلموا كيف يراقبون عمليات تفكيرهم، إذ إنَّهم لا يكتسبون المعرفة بتسجيل المعلومات الجديدة على صفحات بيضاء في عقولهم، بل إنَّهم يبنون معرفتهم على نحو نشط ويشاركونها ويحددون بنيتها في الوقت الذي يفسرون فيه المعرفة الجديدة، ويحدثون تكاملاً بينها وبين المعرفة المسبقة.

ويشير لاورين (Loraine, 2012, 155) إلى أن استراتيجية التفكير بصوت مرتفع تسهم في تحقيق: تنمية القدرة على التخطيط لأداء المهمة، وتوجيه الأسئلة، والاندماج مع الجماعة، كما تنمي القدرة على مناقشة الصعوبات والمشكلات التي تعترض الطلبة في أثناء القيام بأداء مهمة ما، وتتيح الفرصة للطلاب لطرح الأسئلة بصوت مرتفع، والتأمل، ووضع الفرضيات والاستدلال والتصنيف، وتكوين المفاهيم وإعطاء الحجج، كما أنها تنمي التفكير التأملي واتخاذ القرار، وإصدار الأحكام وإقامة الروابط بين الأسباب والنتائج، وتنمي القدرة على التعبير الذاتي عن الأفكار للآخرين مما يزيد على ثقة الفرد في الوصول إلى حل المشكلة وتحليل الحلول ونقدها.

* استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة "ويتلي":

تُعدُّ استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة "ويتلي" إحدى الاستراتيجيات الراقية التي يحتاجها الإنسان في حياته؛ لمواجهة المشكلات القائمة والمشكلات المستقبلية التي قد تواجهه، وقد اكتسبت هذه الاستراتيجية أهمية كبيرة عند المربين والباحثين، لاتصالها الوثيق بتطبيق المعرفة والقدرة الكبيرة على انتقال أثر التعلم إلى مواقف جديدة في الحياة، ولا يخفى على متتبع أن هذا الأمر يُعد من الأهداف الرئيسة للتعلم؛ إذ يكون التعلم موجهاً نحو الحياة ومواجهة مشكلاتها (ريان، 2007، 229).

وعرّفها كوان (Kwan, 2000, 240) بأنها: "طريقة من طرائق التعلم الفعالة ذات العلاقة بأهداف التعلم، مقابل طريقة التعليم المعتادة التي تقوم على التعلم المتمركز حول المعلم، ويتضمن التعلم الفعال والتفاعل الديناميكي بين المتعلمين وعملية التعليم؛ حيث يكون التركيز في استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات على عملية حل المشكلة".

كما أن استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة ترفع مستوى تحمل المسؤولية عند الطلبة، وترتد على قدراتهم على تطبيق المعلومات وتوظيفها في مواقف حياتية خارج المدرسة، كما تنمي

لديهم بعض المهارات الضرورية؛ كحل المشكلات، وجمع المعلومات، وتحليل البيانات، وتثيير دافعيّتهم وحبهم للمشاركة، والاستطلاع والمواظبة على العمل، وتنمي وتزيد من قدراتهم على الاستفادة من مصادر التعلم المختلفة، فتزيد مدرّكاتهم للمعلومة وتكاملها، كما تعمل على بقاء المعلومات أطول فترة ممكنة في أذهانهم.

* استراتيجية الحوار والمناقشة

تعتمد استراتيجية الحوار والمناقشة في جوهرها على الحوار الفعال والذي يعتمد فيه المعلم على تعرّف قدرات التلاميذ وخبراتهم السابقة، فيوجه نشاطهم نحو الأهداف المراد تحقيقها، مستخدماً الأسئلة المتنوعة والمثيرة لتفكيرهم واستثارة نشاطهم العقلي؛ لتنمية تفكيرهم وشد انتباههم. وتعتمد هذه الاستراتيجية على النقاش الجماعي، حيث يشترك جميع الطلاب في الحوار والمناقشة، ويتم فيها التفاعل بين المعلم والطلاب، والتعاون فيما بينهم من أجل التوصل إلى الحقائق والأهداف المطلوبة.

وتُعد المناقشة إحدى الطرائق الشائعة التي تُعزز التعلم النشط، وهي تستعمل كاستراتيجية مستقلة أو جزء من معظم الاستراتيجيات التعليمية الأخرى (علي، 2011، 246).

وهي تضمن اشتراك المتعلمين في الموقف التعليمي اشتراكاً إيجابياً، وبذلك ينتقلون من الموقف السلبي إلى الموقف الإيجابي، فيسهمون مع المعلم في التفكير في حل المشكلات التي يعرضها، ويشتركون في تحديدها وإبداء الآراء بشأنها واقتراح الحلول لها، وبذلك يظل التواصل الفكري قائماً طوال الوقت بين المعلم والمتعلمين مما يساعد المعلم على معالجة موضوع الدرس بما يتلاءم مع مستويات المتعلمين وخبراتهم السابقة.

ويعرّفها "سعادة وآخرون" بأنها: "استراتيجية في التدريس يشارك فيها الطلاب بفاعلية داخل الحجرة الدراسية، وذلك عن طريق تفاعل لفظي، أو شفهي بين الطلبة أنفسهم، أو بين المعلم وأحد الطلبة، أو بين المعلم وجميع الطلبة، وذلك من أجل اكتساب المعلومات، والمهارات، والاتجاهات المرغوب فيها" (سعادة، وآخرون، 2006، 243).

ولاستراتيجية الحوار والمناقشة الكثير من المزايا، فهي وسيلة لتدريس الطلبة روح القيادة الجماعية، وغرس روح التعاون بينهم، والانسجام والتفاهم؛ لأن الطلبة يتعاونون تعاوناً فكرياً ويتحملون المسؤولية، فطبيعة أسلوب المناقشة يتطلب المجهود التعاوني من الطلبة مع حب العمل والإخلاص، ولاسيما أنهم يتناقشون بأشياء علمية تخصهم جميعاً بحضور القائد والموجه ألا وهو المعلم، كما تشجع المتعلمين على إبداء آرائهم ونقد آراء زملائهم بطريقة سليمة، وتنمي لديهم مهارات التفكير العليا، وتساعد المعلم على تقويم طلابه ومدى تحقق الأهداف المنشودة.

- إعادة صياغة الأهداف العامة المتعلقة بكل درس من الدروس باستخدام مفردات خاصة تتعلق باستراتيجيات ما وراء المعرفة وبمهارات التفكير التأملي، وذلك بالاستعانة بدليل المدرس ملحق (5) الذي طُوِّرَ من قبل الباحثة، والذي يتضمن مقدمة للدليل ومجموعة من الأهداف العامة لتدريس الموضوعات التي اختيرت في مادة اللغة العربية، بالإضافة إلى مجموعة من الكلمات والتعابير المساعدة لتحقيق هذه الأهداف، وتحديد الأنشطة والمواد اللازمة لتدريس هذه الموضوعات بالاعتماد على استراتيجيات ما وراء المعرفة.

- إعداد مجموعة من الدروس وعرضها على محكمين للتأكد من صلاحية المادة التعليمية وشكل الدرس في تحقيقه للغاية المرجوة منها، وهي تنمية مهارات التفكير التأملي عن طريق توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في ذلك، وقد حُكِّمَ البرنامج من قبل مجموعة من المحكمين من حملة الدكتوراة في المناهج وطرائق التدريس (تخصص لغة عربية)، وعلم النفس، والتقييم والقياس، والتربية الخاصة، ولعدد من مدرسي وموجهي اللغة العربية للمرحلة الثانوية، ملحق (2).

- تطبيق البرنامج على عينة استطلاعية مؤلفة من (12) طالباً وطالبة، اختيروا من مدرسة نذير نبعة للمتفوقين وذلك بعد إعداد وتدريب مدرّسة اللغة العربية على كيفية التدريس بالاعتماد على استراتيجيات ما وراء المعرفة مما سيأتي الحديث عنه في فقرة تالية، وللتأكد من مدى ملاءمة محتويات الدروس بعد تعديلها لمستويات الطلاب المتفوقين أفراد عينة الدراسة الحالية، ومناسبة الأنشطة المستخدمة، ومدى ملاءمة الزمن المخصص لكل جلسة، وطُبِّقَت (4) جلسات من البرنامج التدريبي من قبل المدرّسة وبإشراف الباحثة، وذلك في الفترة الممتدة ما بين (8 كانون الأول إلى 12 كانون الأول من عام 2019) بواقع جلسة في اليوم مدة أسبوع، وقد توصلت الباحثة نتيجة هذا التطبيق على العينة الاستطلاعية لمجموعة من الملاحظات وهي:

*ملاءمة الزمن المخصص للجلسات.

*تعديل زمن بعض أوراق العمل.

*تفاعل الطلبة وحماسهم في العمل وفق الاستراتيجيات المقترحة.

*مرونة المدرّسة وخبرتها التي كان لها أثرٌ واضحٌ في تفاعل الطلاب، وضبطهم في أثناء تنفيذ أوراق العمل.

- تحديد الفترة الزمنية التي سيُدْرَس فيها البرنامج وهي الفترة الواقعة ما بين 1/12 - 3/19/2019-2020، بواقع أربعة أيام في الأسبوع (الأحد، الثلاثاء، الأربعاء، الخميس)، مدة الجلسة (45) دقيقة، وذلك تماشياً مع الخطة الموضوعية من قبل الوزارة، في الفصل الثاني من العام الدراسي 2019 - 2020.

- متابعة عمليات التدريس للتأكد من الالتزام بالتدريس بالاعتماد على استراتيجيات ما وراء المعرفة وعدم انتقال طريقة التدريس للمجموعة الضابطة.

ب- مكونات البرنامج:

يتكون البرنامج التدريبي من مجموعة من الدروس وهي موضحة بالتفصيل في الملحق (5)، وتتضمن هذه الدروس موضوعات في القراءة والمطالعة والنصوص الشعرية وقواعد اللغة وعلم البلاغة والعروض والتعبير الوظيفي والتطبيقات اللغوية من مادة اللغة العربية في الفصل الدراسي الثاني للصف الأول الثانوي.

وقد اختيرت مادة اللغة العربية لعدة أسباب، منها:

استيعاب مادة اللغة العربية لمكونات البرنامج لوجود الكثير من التطبيقات في قواعد اللغة العربية والمطالعة والنصوص الأدبية والتعبير الوظيفي، ولأن اللغة هي جزء من الشخصية القومية لأي مجتمع؛ فهي بالنسبة لأفراد المجتمع أداة ثقافتهم ومادة تفكيرهم، ووسيلة تعبيرهم، وسبل الاتصال بتراثهم الحضاري، والتعبير عن قيمه، كما أن وجود مدرسة متحمسة ومستعدة لتدريس اللغة العربية بالاعتماد على استراتيجيات ما وراء المعرفة قد ساعد على اختيار مادة اللغة العربية دون غيرها من المواد، هذا فضلاً عن الأسباب الذاتية التي تعود إلى اهتمام الباحثة باللغة العربية وإمكانية متابعة البرنامج التدريبي في اللغة العربية أكثر من التخصصات الأخرى، فضلاً عن الحاجة لتقديم لغة الضاد بأسلوب جديد ومشوق للطلبة في ظل دخول مفردات من لغات أجنبية إلى حياتنا اليومية، ولأن مادة اللغة العربية ليست من المواد المفضلة لدى الكثير من الطلبة. ويبين الجدول (10) الموضوعات التي تضمنتها جلسات البرنامج والمجال الذي تنتمي إليه وعدد الجلسات في كل موضوع منها والاستراتيجيات المستخدمة والمهارات المستهدفة.

جدول (10) مكونات البرنامج التدريبي

رقم الدرس	موضوع الدرس	المجال	عدد الحصص	الاستراتيجيات المستخدمة	المهارات المستهدفة
الدرس الأول	المذاهب الأدبية/الاتباعية/	قراءة تمهيدية	2	التفكير بصوت مرتفع، التساؤل الذاتي	الرؤية البصرية، الوصول إلى استنتاجات، الوصول إلى حلول مقترحة
الدرس الثاني	زحلة	نص شعري	3	التساؤل الذاتي، ويتلي	الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، إعطاء تفسيرات مقنعة، الوصول إلى حلول مقترحة
الدرس الثالث	الجميل التي لا	قواعد اللغة	2	التساؤل الذاتي، الحوار	الرؤية البصرية، الوصول إلى

	محل لها من الإعراب		والمناقشة، التفكير بصوت مرتفع، ويتلي	استنتاجات، الكشف عن المغالطات، إعطاء تفسيرات مقنعة
الدرس الرابع	التقسيم	علم البلاغة	1	الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، الوصول إلى حلول مقترحة
الدرس الخامس	البحر الكامل	علم العروض	1	إعطاء تفسيرات مقنعة، الوصول إلى حلول مقترحة
الدرس السادس	المقامة الصعيدية	مطالعة	2	الرؤية البصرية، الوصول إلى استنتاجات، الوصول إلى حلول مقترحة
الدرس السابع	السجع	علم البلاغة	1	الرؤية البصرية، الوصول إلى استنتاجات، الوصول إلى حلول مقترحة
الدرس الثامن	الانتماء والهوية والمقاومة	قراءة تمهيدية	2	الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، الوصول إلى حلول مقترحة
الدرس التاسع	دمشق	نص شعري	3	الكشف عن المغالطات، إعطاء تفسيرات مقنعة، الوصول إلى حلول مقترحة
الدرس العاشر	الإبدال	قواعد اللغة/صرف	2	الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، الوصول إلى حلول مقترحة
الدرس الحادي عشر	كم الاستهامية وكـم الخبرية	قواعد اللغة	2	الوصول إلى استنتاجات، الوصول إلى حلول مقترحة
الدرس الثاني عشر	التقرير	التعبير الوظيفي	2	الرؤية البصرية، إعطاء تفسيرات مقنعة، الوصول إلى حلول مقترحة

وقد روعي في اختيار المحتوى مجموعة من الأسس منها ارتباط محتوى الموضوعات بالأهداف العامة لها بحيث تعمل على تحقيقها، واشتمال المادة التعليمية على مهارات التفكير التأملي ومناسبتها للطلبة المتفوقين في الصف الأول الثانوي، والربط ما بين المادة التعليمية والوسائل التعليمية، والأنشطة والتقويم.

وقد تضمن كل درس من الدروس المختارة في البرنامج العناصر الآتية: الأهداف العامة للدرس، الوسائل التعليمية، المتطلبات السابقة، التقويم، الواجب المنزلي. وقد أُعدَّ دليل المدرّس بطريقة مرنة ومختصرة بحيث لا تتضمن كافة التفاصيل المتعلقة باستراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارات التفكير التأملي، ولكي لا يكون هذا الدليل جامداً يقلل من فاعلية المدرّس ويجعله منفذاً فقط، ولكي يكون هناك مساحة ينطلق منها المدرّس في تفكيره وإبداعه وبما يقتضيه الموقف التعليمي بمكوناته المختلفة.

ج- تدريب المدرّسة على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة:

- التأكد من رغبة المدرّسة في المشاركة بهذه الدراسة، واستعدادها للتدريب على كيفية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس، وقراءة مواد نظرية حول هذه الاستراتيجيات ومناقشتها مع الباحثة، والقدرة على الالتزام بما اتُّفق عليه.
- توضيح فكرة البرنامج التي تقوم على تطوير مادة دراسية تختلف من حيث تدريسها والنشاطات فيها وأوراق العمل مع الطريقة المعتادة في تدريسها.
- تزويد المدرّسة بمادة مكتوبة تتضمن مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة وبشكل مختصر وبعدد من هذه الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في التدريس من أجل تنمية التفكير بعامة والتفكير التأملي بخاصة، ومن ثم مناقشتها مع الباحثة.
- تزويد المدرّسة بدليل المدرّس الملحق (5) والذي يتضمن مقدمة عامة للدليل والأهداف العامة للموضوعات المختارة في اللغة العربية في الدراسة الحالية واستراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة فيها، وكذلك (12) درساً قُدِّموا ب (23) حصة دراسية، كما ويوضح هذا الدليل دور كل من المدرّس والطالب والمهارات المستهدفة في كل درس من هذه الدروس المتضمنة في البرنامج.

- تأكيد ضرورة الالتزام بالخطط والأهداف والأنشطة وأوراق العمل الخاصة بالمجموعة التجريبية، والتي تختلف عن المجموعة الضابطة والحوول دون انتقال هذه الأنشطة والأهداف إلى المجموعة الضابطة بشكل غير مقصود سواء أكان ذلك عن طريق المدرّسة أو الطلاب وتأكيد هذه النقطة.

د- متابعة تطبيق البرنامج التدريبي

- من أجل التأكد من سير البرنامج التدريبي بالشكل المطلوب، والتقليل قدر الإمكان من انتقال أثر المعالجة قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:
- إعداد المادة التعليمية بالتنسيق والتعاون مع مدرّسة اللغة العربية في مدرسة الباسل للمتفوقين التي سيُطبَّق فيها البرنامج بالاستناد إلى استراتيجيات ما وراء المعرفة وذلك قبل البدء بالبرنامج والتخطيط للحصص الدراسية والفترة الزمنية التي يحتاجها البرنامج للتطبيق.

- تأكيد أهمية تدريس المجموعة التجريبية حسب الخطط والأهداف والأنشطة الموجودة في البرنامج والتي بُنيت بالاعتماد على استراتيجيات ما وراء المعرفة.
- متابعة عمليات التدريس مع المدرّسة وفي كل الجلسات التي يتضمنها البرنامج، وتقديم التغذية الراجعة والملاحظات اللازمة، وعدم التدخل في أثناء الحصة الدراسية لتحديد دور الباحثة في عملية التدريس داخل حجرة الصف، وهذا ما تم أيضاً في الدراسة الاستطلاعية للبرنامج التي طُبِّقَتْ في مدرسة نذير نبعة والتي طُبِّقَ فيها عدد من الجلسات للبرنامج.

خامساً- إجراءات الدراسة:

- قامت الباحثة بالإجراءات الآتية لتحقيق الهدف من الدراسة:
- تنظيم الإطار النظري للدراسة بالعودة إلى أدبيات التربية الخاصة المتعلقة بالتفوق العقلي، وأدبيات علم النفس التربوي والمعرفي المتعلق بمهارات التفكير عموماً والتفكير التأملي خصوصاً، وباستراتيجيات ما وراء المعرفة، واستعراض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية.
- تصميم قائمة لمهارات التفكير التأملي في مادة اللغة العربية المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين.
- تصميم اختبار مهارات التفكير التأملي والتحقق من صدقه وثباته بعدة أشكال، واستخدامه كأداة لتعرّف درجة مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة عينة الدراسة، وكأداة لتعرّف فاعلية البرنامج التدريبي.
- تصميم جلسات البرنامج التدريبي وعرضه على مجموعة من المحكمين للتحقق من وضوح أهدافه، ودقة الإجراءات، ومناسبة الأنشطة المستخدمة، وزمن تطبيق كل جلسة.
- الحصول على الموافقة من وزارة التربية- مديرية التربية في محافظة مدينة دمشق- لتطبيق الجانب الميداني من الدراسة في ثانويتي (الباسل ونذير نبعة) للمتفوقين، ملحق (6).
- الاجتماع مع إدارة المدرستين، ومدرّستي اللغة العربية في المدرستين: مدرّسة اللغة العربية في مدرسة نذير نبعة للدراسة الاستطلاعية، ومدرّسة اللغة العربية في مدرسة الباسل التي ستقوم بتنفيذ البرنامج؛ من أجل شرح أهداف البرنامج التدريبي وتوضيحها، والاتفاق على كيفية تطبيق أدوات الدراسة، وتحديد مواعيد تنفيذ الجلسات، والقياسات القبلية والبعديّة والمؤجلة.
- ❖ تحديد عينات الدراسة : العينة الاستطلاعية (للاختبار 30 طالباً وطالبة، والبرنامج التدريبي 12 طالباً وطالبة)، عينة الصدق والثبات للاختبار 60 طالباً وطالبة، والعينتان: الضابطة، والتجريبية، وقد تكونت المجموعة التجريبية من (31: 14 ذكوراً و 17 إناثاً) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين في مدرسة الباسل للمتفوقين، والمجموعة الضابطة من (30: 18 ذكوراً و 12 إناثاً)

طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين في مدرسة نذير نبعة للمتفوقين وذلك لتفادي انتقال أثر التدريب.

- ❖ تطبيق القياس القبلي على عينة الدراسة (تجريبية وضابطة).
- ❖ تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية من قبل مدرّسة اللغة العربية بعد تدريبها على تطبيق الاستراتيجيات والإشراف من قبل الباحثة في أثناء الفترة الزمنية الواقعة ما بين (1/12-3/19) في الفصل الدراسي الثاني من العام 2019 - 2020 بمعدل أربع جلسات في الأسبوع.
- ❖ التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي عن طريق إجراء القياس البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي على أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة)، كذلك إجراء المقارنات القبلية والبعدية لأفراد المجموعة التجريبية.
- ❖ التحقق من استمرارية أثر البرنامج التدريبي عن طريق إعادة تطبيق الاختبار بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي، وذلك على أفراد المجموعة التجريبية فقط.
- ❖ استخلاص النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائياً.

ملاحظات على تطبيق التجربة:

- في أثناء تدريس الموضوعات، رُصدت مجموعة من الملاحظات وكانت على النحو الآتي:
- في بداية التجربة لاحظت الباحثة أن الطلبة لم يعتادوا على استراتيجيات ما وراء المعرفة، إلا أنهم بعد الأسبوع الأول بدأوا يتجاوبون مع هذه الاستراتيجيات شيئاً فشيئاً.
- استجابة الطلبة للأسئلة المطروحة تغيرت بشكل ملحوظ، حيث اتسمت بالتروي والتأني وعدم التسرع، وأخذ الفرصة الكافية قبل تقديم الاستجابة.
- ظهرت وبشكل واضح قدرة الطلبة على صياغة التساؤلات حول الموضوعات المطروحة.
- برزت قدرة الطلبة على اقتراح بدائل متعددة، وأفكار متنوعة ترتبط بالأسئلة التفكيرية المطروحة.
- ظهر اهتمام وحماس الطلبة، ودافعيتهم للتعلم والاكتشاف والتجريب.

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

- لتحقيق أهداف الدراسة استُخدمت الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث استُخدمت المعالجات الآتية للتحقق من الخصائص السيكومترية:
- * معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي والثبات بالإعادة.
- * معامل الارتباط ألفا كرونباخ لحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي.
- كما استُخدمت المعالجات الآتية للوصول إلى النتائج:

*اختبار **t-test لعينتين مرتبطتين (Paired-samples t-test)**: استخدم لمقارنة متوسطات درجات الطلبة في اختبار مهارات التفكير التألمي قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه (قبلي، وبعدي، وبعدي مؤجل).

*اختبار **t-test لعينتين مستقلتين (independent samples test)**: استخدم لمقارنة متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه.
***قانون بلاك**: لاختبار فاعلية البرنامج.

***حجم الأثر**: لحساب حجم أثر أو فعالية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة، ويتم ذلك في حالة اختبار t-test عن طريق استخدام (إيتا²) ويرمز لها (η²) وتحسب وفق المعادلة الآتية:

$$\frac{t^2}{t^2 + df} = \eta^2 \quad , \quad (t\text{-test}) = T^2 \quad \text{للتربيع} \quad , \quad df = \text{درجة الحرية}$$

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد

أولاً: تحليل نتائج الدراسة.

ثانياً: مناقشة النتائج.

ثالثاً: التّوصيات والمقترحات.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد:

تتناول الباحثة في هذا الفصل عرض نتائج التحليل الإحصائي لدرجات الطلبة المتفوقين في الصف الأول الثانوي أفراد عينة الدراسة الحالية على اختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته الفرعية؛ للتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى عينة الدراسة، ثم مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها في ضوء الواقع الميداني، وعن طريق المقارنة مع نتائج الدراسات السابقة الشبيهة في بعض جوانبها مع الدراسة الحالية، ثم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة الحالية.

أولاً- تحليل نتائج الدراسة:

1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

الفرضية الأولى: وتنص هذه الفرضية على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين (الضابطة والتجريبية) المتفوقين عقلياً في التطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية يعزى لتطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة.

*نتائج الفرضية الأولى:

للتحقق من صحة الفرضية استُخْرِجَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعتين (الضابطة والتجريبية) المتفوقين عقلياً في التطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية، واستُخِذَ اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

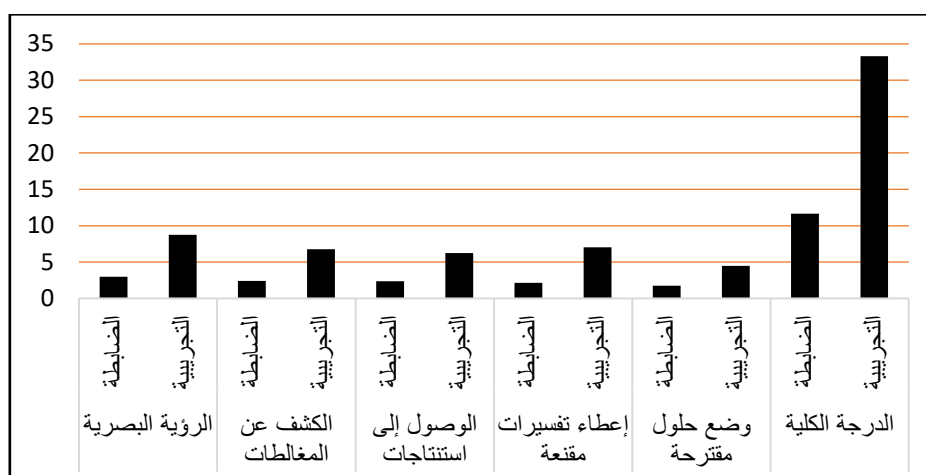
جدول (11) نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين (الضابطة والتجريبية) المتفوقين عقلياً في التطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية

مهارات التفكير التأملي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الرؤية البصرية	الضابطة	30	3.00	.908	22.269	59	0.000	دال إحصائياً
	التجريبية	31	8.74	1.094				
الكشف عن المغالطات	الضابطة	30	2.40	.968	16.862	59	0.000	دال إحصائياً
	التجريبية	31	6.77	1.055				
الوصول إلى	الضابطة	30	2.37	.850	19.212	59	0.000	دال

إحصائياً				.729	6.26	31	التجريبية	استنتاجات
دال	0.000	59	19.334	.984	2.16	30	الضابطة	إعطاء تفسيرات
إحصائياً				.983	7.03	31	التجريبية	مقنعة
دال	0.000	59	16.990	.583	1.73	30	الضابطة	وضع حلول
إحصائياً				.677	4.48	31	التجريبية	مقترحة
دال	0.000	59	35.041	2.480	11.66	30	الضابطة	الدرجة الكلية
إحصائياً				2.341	33.29	31	التجريبية	

يبين الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة قد تراوحت بين (1.73-3.00)، وقد بلغت في مهارة الرؤية البصرية 3.00، وفي مهارة الكشف عن المغالطات 2.40، ومهارة الوصول إلى استنتاجات 2.37، ومهارة إعطاء تفسيرات مقنعة 2.16، ومهارة وضع حلول مقترحة 1.73، وفي الدرجة الكلية 11.66، بينما تراوحت المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية بين (4.48-8.74)، وقد بلغت في مهارة الرؤية البصرية 8.74، وفي مهارة الكشف عن المغالطات 6.77 ومهارة الوصول إلى استنتاجات 6.26، ومهارة إعطاء تفسيرات مقنعة 7.03، ومهارة وضع حلول مقترحة 4.48، وفي الدرجة الكلية 33.29، وأن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من المحاور والدرجة الكلية كما يأتي: (22.269، 16.862، 19.212، 19.334، 16.990، 35.041) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في الدراسة، ومن ثم تُرفض الفرضية الصفرية، وتُقبل الفرضية البديلة، أي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين (الضابطة والتجريبية) المتفوقين عقلياً في التطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية يعزى لتطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة. وهي لصالح طلبة المجموعة التجريبية ذوي المتوسط الحسابي الأكبر، والتي تراوحت متوسطاتهم الحسابية بين (4.48، 8.74)، وبلغت في مهارة الرؤية البصرية 8.74، ومهارة الكشف عن المغالطات 6.77، ومهارة الوصول إلى استنتاجات 6.26، ومهارة إعطاء تفسيرات مقنعة 7.03، ومهارة وضع حلول مقترحة 4.48، وفي الدرجة الكلية 33.29.

ويوضح المخطط البياني الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعتين (الضابطة والتجريبية) المتفوقين عقلياً في التطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية:



المخطط البياني (1) المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعتين (الضابطة والتجريبية) المتفوقين عقلياً في التطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية. وللتأكد من الفروق البعدية حُسِبَ الفرق بين القياس القبلي والبعدي المباشر لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة كما في الفرضيتين الفرعيتين الآتيتين:

الفرضية الفرعية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية يعزى لتطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة.

للتحقق من صحة الفرضية استُخْرِجَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية، واستُخدِمَ اختبار (T-Test) لعينتين مترابطتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (12) نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلبة المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) في التطبيق القبلي والبعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية

مهارات التفكير التأملي	تطبيق الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار	حجم الأثر
الرؤية البصرية	القبلي	31	2.97	.983	25.571	30	0.000	دال إحصائياً	0.956
	البعدي		8.74	1.094					
الكشف عن المغالطات	القبلي	31	2.29	1.006	17.691	30	0.000	دال إحصائياً	0.912
	البعدي		6.77	1.055					
الوصول إلى	القبلي	31	2.16	.969	16.590	30	0.000	دال	0.902

استنتاجات	البعدي		6.26	.729			إحصائياً	
إعطاء تفسيرات مقنعة	القبلي	31	2.13	.991	18.588	30	0.000	0.92
	البعدي		7.03	.983				
وضع حلول مقترحة	القبلي	31	1.74	.682	18.728	30	0.000	0.921
	البعدي		4.48	.677				
الدرجة الكلية	القبلي	31	11.29	2.710	35.459	30	0.000	0.977
	البعدي		33.29	2.341				

يبين الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في القياس القبلي تراوحت بين (1.74 - 2.97)، وبلغت في مهارة الرؤية البصرية 2.97، ومهارة الكشف عن المغالطات 2.29، ومهارة الوصول إلى استنتاجات 2.16، ومهارة إعطاء تفسيرات مقنعة 2.13، ومهارة الوصول إلى حلول مقترحة 1.74، وفي الدرجة الكلية 11.29، بينما تراوحت المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في القياس البعدي (4.48 - 8.74)، وقد جاءت أعلى متوسطاتها في مهارة الرؤية البصرية 8.74، تلتها مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة 7.03، ثم مهارة الكشف عن المغالطات 6.77، ثم مهارة الوصول إلى استنتاجات 6.26، وأخيراً مهارة الوصول إلى حلول مقترحة 4.48، وبلغت في الدرجة الكلية 33.29، وأن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من المحاور والدرجة الكلية كما يأتي: (17.691، 25.571، 16.590، 18.588، 18.728، 35.459) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المَعتمد في الدراسة، ومن ثم تُرفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة؛ أي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملية بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية يعزى لتطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهي لصالح الطلبة ذوي المتوسط الحسابي الأكبر في التطبيق البعدي المباشر.

وللتعرف إلى حجم الأثر أو فعالية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملية قامت الباحثة بحساب حجم الأثر باستخدام (مربع إيتا)، ويتم ذلك في حالة اختبار t-test باستخدام (إيتا²) ويرمز لها (η²) وتحسب وفق المعادلة الآتية:

$$\frac{t^2}{t^2 + df} = \eta^2$$

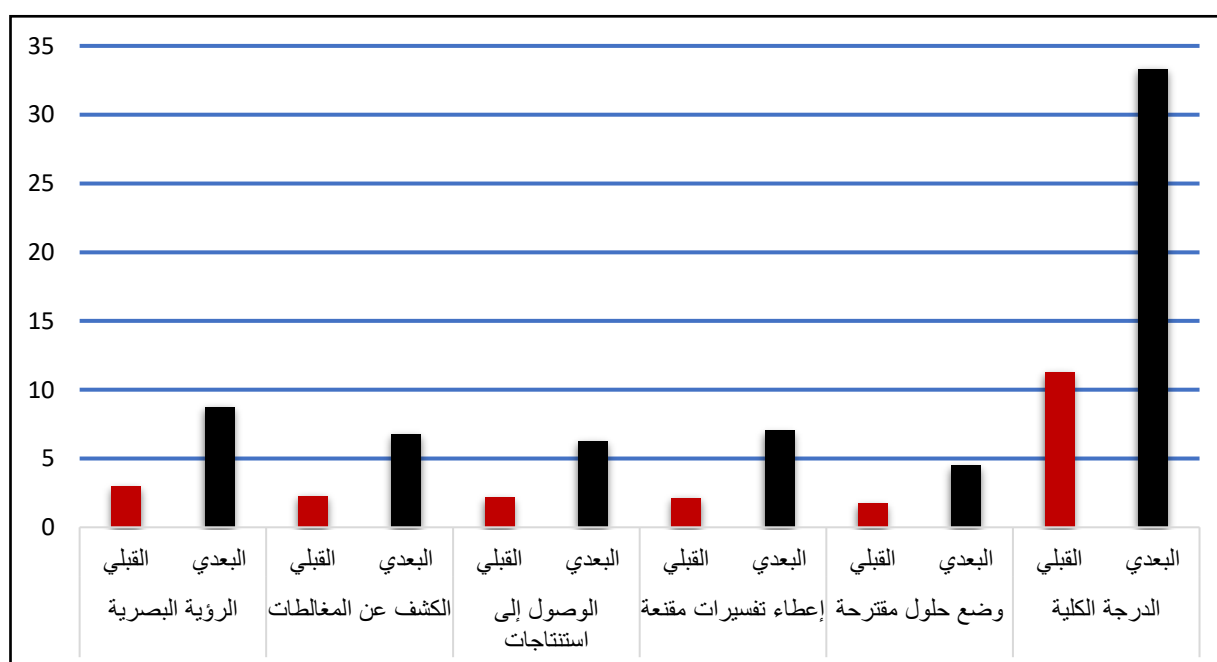
η² = إيتا مربع T² = (t-test) للتربيع df = درجة الحرية

فتبين أن قيمته قد تراوحت ما بين (0.902-0.977) وبالنظر إلى الجدول () الذي يبين معيار حجم الأثر، والذي يُستخدم كمقياس لتفسير قوة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع، نقلاً عن (فهمي، 2005، 485).

جدول (13) معيار حجم الأثر

حجم الأثر	التقدير
0.1 وأقل من 0.3	ضعيف
0.3 وأقل من 0.5	متوسط
0.5 وما فوق	مرتفع

يتبين أن حجم الأثر مرتفع، ما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً. ويوضح المخطط البياني الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية.



المخطط البياني (2) المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية.

الفرضية الفرعية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المتفوقين عقلياً في المجموعة (الضابطة) في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية.

للتحقق من صحة الفرضية استُخْرِجَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المتفوقين عقلياً في المجموعة (الضابطة) في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية، واستُخِذَ اختبار (T-Test) لعينتين مترابطتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

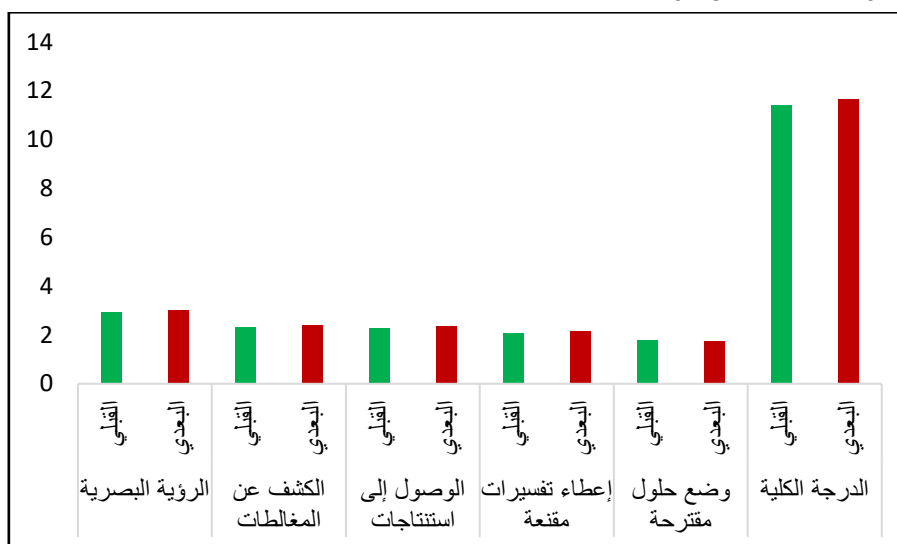
جدول (14) نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلبة المتفوقين عقلياً في المجموعة (الضابطة) في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية

مهارات التفكير التأملي	تطبيق الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الرؤية البصرية	القبلي	30	2.93	.907	0.974	29	0.338	غير دال إحصائياً
	البعدي		3.00	.908				
الكشف عن المغالطات	القبلي	30	2.33	.994	0.958	29	0.346	غير دال إحصائياً
	البعدي		2.40	.968				
الوصول إلى استنتاجات	القبلي	30	2.27	.828	1.361	29	0.184	غير دال إحصائياً
	البعدي		2.37	.850				
إعطاء تفسيرات مقنعة	القبلي	30	2.07	.980	1.352	29	0.187	غير دال إحصائياً
	البعدي		2.16	.984				
وضع حلول مقترحة	القبلي	30	1.80	.610	1.015	29	0.318	غير دال إحصائياً
	البعدي		1.73	.583				
الدرجة الكلية	القبلي	30	11.40	2.647	1.935	29	0.063	غير دال إحصائياً
	البعدي		11.66	2.480				

يبين الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة في القياس القبلي تراوحت بين (1.80 - 2.93)، وفي البعدي (1.73 - 3.00)، وبلغت المتوسطات الحسابية في مهارة الرؤية البصرية في القياس القبلي 2.93 وفي القياس البعدي 3.00، وفي مهارة الكشف عن المغالطات في القبلي 2.33 وفي البعدي 2.40، ومهارة الوصول إلى استنتاجات في القبلي 2.27 وفي البعدي 2.37، ومهارة إعطاء تفسيرات مقنعة في القبلي 2.07 وفي البعدي 2.16، ومهارة وضع حلول مقترحة في القبلي 1.80 وفي البعدي 1.73، وفي الدرجة الكلية في القبلي 11.40 وفي البعدي 11.66، وأن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من

المحاور والدرجة الكلية كما يأتي: (0.974، 0.958، 1.361، 1.352، 1.015، 1.935) عند القيم الاحتمالية (0.338، 0.346، 0.184، 0.187، 0.318، 0.063) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في الدراسة، ومن ثمَّ تُقبل الفرضية الصفرية؛ أي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المتفوقين عقلياً في المجموعة (الضابطة) في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية.

يوضح المخطوط البياني الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة المتفوقين عقلياً في المجموعة (الضابطة) في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية.



المخطط البياني (3) المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة المتفوقين عقلياً في المجموعة (الضابطة) في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

وتنص هذه الفرضية على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) في التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية يعزى لتطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة.

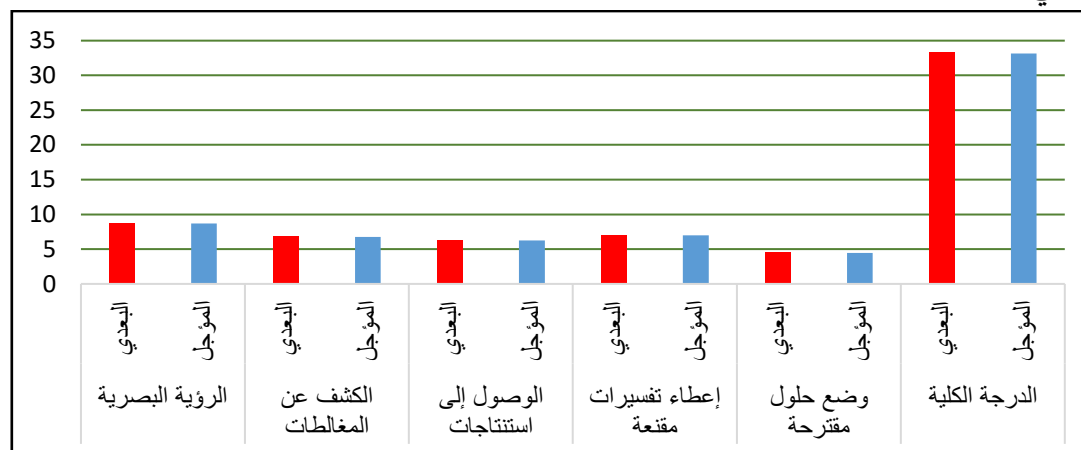
للتحقق من صحة الفرضية استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) في التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية، واستُخدِم اختبار (T-Test) لعينتين مترابطتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (15) نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلبة المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) في التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية

مهارات التفكير التأملي	تطبيق الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الرؤية البصرية	البعدي	31	8.74	1.094	1.339	30	0.191	غير دال إحصائياً
	المؤجل		8.70	1.055				
الكشف عن المغالطات	البعدي	31	6.77	1.055	1.431	30	0.163	غير دال إحصائياً
	المؤجل		6.74	1.055				
الوصول إلى استنتاجات	البعدي	31	6.26	.729	0.361	30	0.720	غير دال إحصائياً
	المؤجل		6.24	.720				
إعطاء تفسيرات مقنعة	البعدي	31	7.03	.983	1.438	30	0.161	غير دال إحصائياً
	المؤجل		7.00	1.025				
وضع حلول مقترحة	البعدي	31	4.48	.677	1.222	30	0.231	غير دال إحصائياً
	المؤجل		4.47	.668				
الدرجة الكلية	البعدي	31	33.29	2.341	1.745	30	0.091	غير دال إحصائياً
	المؤجل		33.15	2.419				

يبين الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في القياس البعدي تراوحت بين (4.48 - 8.74)، وفي المؤجل تراوحت (4.47 - 8.70)، وبلغت المتوسطات الحسابية في مهارة الرؤية البصرية في القياس البعدي 8.74 وفي القياس المؤجل 8.70، ومهارة الكشف عن المغالطات في البعدي 6.77 وفي المؤجل 6.74، ومهارة الوصول إلى استنتاجات في البعدي 6.26 وفي المؤجل 6.24، ومهارة إعطاء تفسيرات مقنعة في البعدي 7.03 وفي المؤجل 7.00، ومهارة وضع حلول مقترحة في البعدي 4.48 وفي المؤجل 4.47، وفي الدرجة الكلية في البعدي 33.29 وفي المؤجل 33.15، وأن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من المحاور والدرجة الكلية كما يأتي: (1.339، 1.431، 0.361، 1.438، 1.222، 1.745) عند القيم الاحتمالية (0.191، 0.163، 0.720، 0.161، 0.231، 0.091) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في الدراسة، ومن ثم تقبل الفرضية الصفرية؛ أي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) في التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية يعزى لتطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة.

ويوضح المخطط البياني الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) في التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية.



المخطط البياني (4) المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) في التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

وتتنص هذه الفرضية على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية يعزى لتطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة.

للتحقق من صحة الفرضية استُخْرِجَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الذكور والإناث المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية، واستُخدِمَ اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

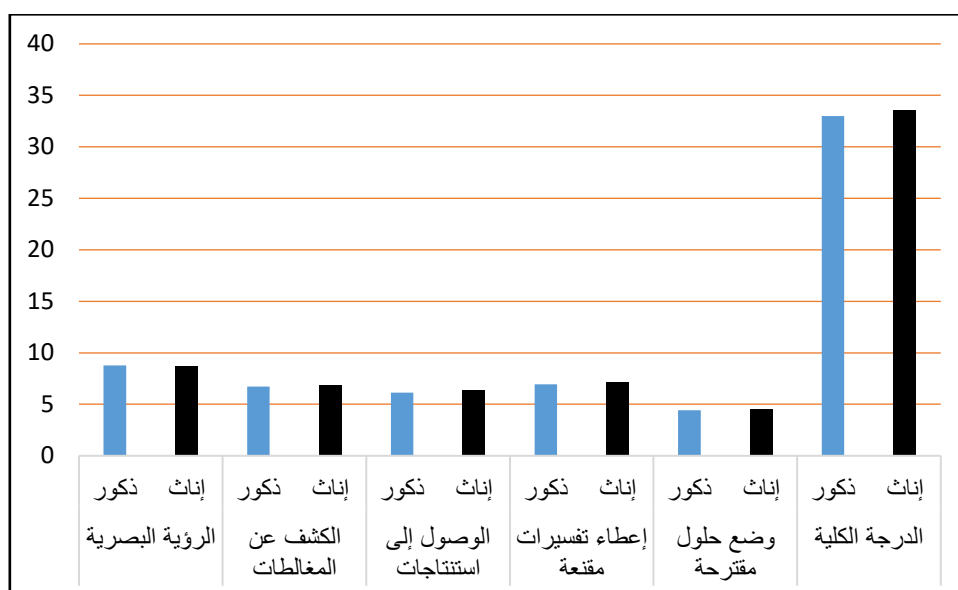
جدول (16) نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية

مهارات التفكير التأملي	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الرؤية البصرية	ذكور	14	8.79	1.051	0.199	29	0.544	غير دال إحصائياً
	إناث	17	8.71	1.160				
الكشف عن المغالطات	ذكور	14	6.71	1.069	0.282	29	0.780	غير دال إحصائياً
	إناث	17	6.82	1.074				

الوصول إلى استنتاجات	ذكور	14	6.14	.770	0.794	29	0.434	غير دال إحصائياً
	إناث	17	6.35	.702				
إعطاء تفسيرات مقنعة	ذكور	14	6.93	1.072	0.527	29	0.602	غير دال إحصائياً
	إناث	17	7.12	.928				
وضع حلول مقترحة	ذكور	14	4.43	.756	0.407	29	0.687	غير دال إحصائياً
	إناث	17	4.53	.624				
الدرجة الكلية	ذكور	14	33.00	2.660	0.620	29	0.540	غير دال إحصائياً
	إناث	17	33.53	2.095				

يبين الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لطلبة المجموعة التجريبية من الذكور تراوحت بين (4.43 - 8.79)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للإناث (4.53 - 8.71)، وفي مهارة الرؤية البصرية للذكور 8.79 والإناث 8.71، ومهارة الكشف عن المغالطات للذكور 6.71 والإناث 6.82، ومهارة الوصول إلى استنتاجات للذكور 6.14 والإناث 6.35، ومهارة إعطاء تفسيرات مقنعة للذكور 6.93 والإناث 7.12، ومهارة وضع حلول مقترحة للذكور 4.43 والإناث 4.53، وفي الدرجة الكلية للذكور 33.00 والإناث 33.53، وأن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من المحاور والدرجة الكلية كما يأتي: (0.199، 0.282، 0.794، 0.527، 0.407، 0.620) عند القيم الاحتمالية (0.544، 0.780، 0.434، 0.602، 0.687، 0.540) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في الدراسة، ومن ثم تُقبل الفرضية الصفرية؛ أي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية.

ويوضح المخطط البياني الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات الذكور والإناث المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية.



المخطط البياني (5) المتوسطات الحسابية لدرجات الذكور والإناث المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية

ثانياً - مناقشة النتائج:

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تبيّن من نتائج الفرضية الأولى بفرعيها، والتي سبق عرضها بأنه لم توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المتفوقين عقلياً في المجموعة (الضابطة) في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة المقترحة وهي استراتيجيات (التساؤل الذاتي، التفكير بصوت مرتفع، ويتلي، الحوار والمناقشة)، مقارنة مع أقرانهم من المجموعة الضابطة، وهذا يعود إلى التدريب الذي تلقاه الطلبة المتفوقين بوساطة البرنامج الذي يركّز على مهارات التفكير التأملي وتنميتها، بينما المجموعة الضابطة كانت طريقة تدريسها تقليدية تعتمد على الحفظ والتلقين وثقافة الذاكرة بدلاً من النقد والإبداع والتأمل، وكذلك فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر، وهذه الفروق كانت واضحة وبشكل ملحوظ فقد كان المتوسط الحسابي لمهارة الرؤية البصرية (الملاحظة والتأمل) 2.97 وأصبح 8.74، وفي مهارة الكشف عن المغالطات، 2.29 وأصبح 6.77، ومهارة الوصول إلى استنتاجات 2.16 وأصبح 6.26، ومهارة إعطاء تفسيرات مقنعة 2.13، وأصبح 7.03، ومهارة الوصول إلى حلول مقترحة 1.74، وأصبح 4.48، وفي الدرجة الكلية 11.29 وأصبح 33.29، هذا وإن دل على فاعلية البرنامج

التدريبي وإنما يدل أيضاً على أن الطلبة المتفوقين عقلياً هم طلبة يمتازون بخصائص عقلية متميزة كالقدرة على المثابرة، وتركيز الانتباه، والتفكير الهادف لفترات طويلة، كما أنهم متحفزون دوماً، ولديهم دافعية قوية ورغبة مستمرة في الإنجاز، وهم مثابرون، يعملون بجد ودأب، ويمتازون بإيجابية ومبادأة وشعور شديد بالمسؤولية، والحرص على إتقان العمل، وتضايقهم من كل ما هو روتيني، كما أنهم يمتازون بحب البحث والاكتشاف والميل إلى التجريب، وبدافعيتهم للتعلم.

وقد يرجع ذلك أيضاً إلى عدة أسباب، يمكن توضيحها في النقاط الآتية:

- طبيعة استراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، والتي تؤدي إلى تنظيم عملية التفكير، والتحكم في مهاراتها.
- اعتماد هذه الاستراتيجيات على الطالب كمحور للعملية التعليمية.
- الاعتماد على التنوع في المادة العلمية المختارة لتنمية مهارات التفكير التأملي وهي مادة اللغة العربية بفروعها المختلفة (قراءة، مطالعة، نصوص شعرية، قواعد، بلاغة، عروض، التعبير الوظيفي).

- الانتقائية في اختيار الاستراتيجيات المستخدمة، عن طريق الجمع بين مزاياها، وبما يناسب كل فرع من فروع المادة المختارة، وبما يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة؛ فاستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي يسهم في خلق بناء انفعاليّ، ودافع معرفيّ، كما أنها تساعد الطلبة في توضيح عمليات التفكير وتطويرها وتحسينها، وتتيح لهم المشاركة النشطة وتوظيف قدراتهم الذهنية للتوصل إلى المعلومات والمعارف الجديدة بأنفسهم بالاعتماد على الأسئلة التي يطرحونها على أنفسهم، وربطها بما لديهم من معارف ومعلومات سابقة قد يؤدي إلى تفتيح ذهن والتأمل.

كما أن استخدام استراتيجية التفكير بصوت مرتفع يسهم في مساعدة الطلبة على معرفة عمليات التفكير والمهارات التي يقومون بإجرائها في أثناء تفكيرهم؛ بحيث تجعلهم يكتشفون كل ما يجول داخل تفكيرهم أمام أنفسهم، وأمام الآخرين فمثلاً: لو طُلب من الطالب حل مشكلة ما، أو تفصيل شيء محدد في المشكلة؛ فعليه أن يسير في خطوات تجعله والآخرين يعرفون كيفية سير تفكيره، وهل تفكيره صحيح أم لا، وهل الخطوات التي يتبعها لحل المشكلة، أو تفصيل شيء ما صحيح أم لا؛ مما يسمح له ولجميع الطلبة بنقده نقدًا بناءً يساعده على تصحيح مساره عند الخطأ، فهذه الاستراتيجية عكس الطريقة الاعتيادية التي تحكم على الأشياء، أو الحلول، أو الأفكار على أنها صحيحة أو خاطئة فقط من غير أن تأخذ بالأسباب أو تسمح للطالب بأن يعطي رأيه، ولماذا أعطى هذه الفكرة أو الحل، كما أنها تساعد الطلبة على تنظيم أفكارهم ومعارفهم، وإنتاجهم لمعرفة جديدة بطريقة منظمة وهادئة؛ تجعلهم يصلون إلى الكثير من الأفكار

الجديدة، وفتح قنوات للتفكير فيها؛ فهذه الاستراتيجية تجعل الطالب يقوم بتوجيه ذاته، والتحكم بعمليات تفكيره وضبطها مع استغلال جميع قدراته بطريقة إيجابية فاعلة، على عكس الطريقة الاعتيادية التي تجعل الطالب يركز اهتمامه فقط على الوصول إلى الحل من غير أن يفكر بالطريقة التي وصل إليها ذلك الحل.

وقد يكون أيضاً لاستخدام استراتيجية "ويتلي" في البرنامج دورٌ في فاعليته عن طريق إسهامها في اعتماد الطلبة على أنفسهم وتحملهم مسؤولية تعلمهم بوساطة التعاون البناء فيما بينهم للوصول إلى الأهداف، وقد ظهر ذلك جلياً في أثناء تطبيق الاستراتيجية على الطلبة؛ حيث كان هناك تفاعل كبير بين الطلبة في أثناء تنفيذهم للمهام المطلوبة منهم، كما كان لديهم دافعية عالية للتعلم من خلال هذه الاستراتيجية، وهناك الكثير من الطلبة عبّروا عن سعادتهم من تطبيق هذه الاستراتيجية، كما أن هذه الاستراتيجية تشجع الطلبة على التفكير المستقل، والتفكير التأملي، وتساعدهم في الوصول إلى فهم أكبر للموضوع الذي يُدرّس، كما تساعد في زيادة الدافعية للتعلم، وتشجعهم على التعلم بصورة أكثر عمقاً، وأن يكونوا مستقلين في أثناء مواجهتهم للمشكلة (المهمة)، وأن يمارسوا مهارات التفكير المختلفة ومنها مهارات التفكير التأملي، فضلاً عما تُسهمه استراتيجية الحوار والمناقشة في تحفيز فكر الطلبة، وإثارتهم للنظر في المسائل والقضايا المقدمة لهم، وإبداء الرأي والبناء على أفكار الآخرين؛ مما يؤدي إلى زيادة ثقتهم بأنفسهم، فتولد لديهم الجرأة بذكر الأفكار الواردة في أذهانهم، وكذلك الأسئلة التي تُثار في أثناء تطبيق الاستراتيجية من شأنها أن تساعد على التفكير التأملي لديهم، وكذلك تبعث على الحيوية والنشاط، وبخاصة في جو جماعي تسوده الألفة والتعاون، وسواء كانت المناقشات فيما بينهم، أو بينهم وبين المدرّسة.

- توظيف الكثير من الوسائل التعليمية، ومصادر التعلم؛ أسهم في زيادة التفاعل الإيجابي، والمشاركة الصفية، وتقوية شعور الطلبة بأهمية المعلومات المكتسبة وتعزيزها.
- استخدام أساليب التقويم المستمرة أسهم في تدارك القصور أول بأول؛ الأمر الذي يعزز الثقة لدى الطلبة في المتابعة والاستمرار، وتنمية القدرة على مواصلة الموقف التدريبي.
- الأنشطة المتنوعة والمتناسبة مع كل استراتيجية، والتي نُفِّذَتْ عن طريق توفير مناخ صفي ديمقراطي يتيح الفرصة أمام الطلبة للتعبير عن أفكارهم بحرية، ويشجع على طرح الأسئلة، والاستفسار، وإبداء الأسباب، وتسويغ الإجابات؛ الأمر الذي يسهم في زيادة الفهم، وتنمية المهارات المستهدفة.

وهذا ما أشادت به دراسات كثيرة استخدمت هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات التفكير التأملي بعد تجريب فاعليتها على مجموعة من الطلاب في صفوف ومراحل دراسية ومواد علمية

متعددة، وأثبتت جدارتها في ذلك كدراسة (النمري، 2011)، ودراسة (الكبسي، 2011)، ودراسة (الحارثي، 2011)، ودراسة (أبو بشير، 2012)، ودراسة (العطواني، 2014)، ودراسة (شوق، وآخرين، 2015)، ودراسة (أبو عمار، 2015).

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

أشارت نتائج الفرضية الثانية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) في التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية يعزى لتطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى:

- التخطيط المنظم للعملية التعليمية، وعرضها بشكل جيد.
 - صياغة دروس البرنامج وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة.
 - النقد بمبادئ الاستراتيجيات المستخدمة وخطواتها.
 - استخدام الأنشطة المتنوعة والمناسبة لكل استراتيجية.
 - استخدام أساليب التقويم القبلي-المرحلي-النهائي في كل درس من دروس البرنامج.
- كما يمكن تفسير بقاء أثر البرنامج الحالي بخروج الطلبة من إطار التعلم النمطي التقليدي لهذه المهارات، والذي قد يكسبهم المهارة فقط لمدى قريب وليس للمدى البعيد؛ حيث سعت الباحثة جاهدة وبالتعاون مع المدرسة في أثناء تطبيق البرنامج على أن يكون الطالب عالماً صغيراً مكتشفاً لما يتعلمه عن طريق ممارسته لمهارات التفكير التأملي، وأن يكون باحثاً عن معنى لخبراته، وبانياً لمعرفته، ومشاركاً في مسؤولية وإدارة التعلم، وذلك بالتعاون مع أفراد مجموعته وبإشراف من المدرسة وتوجيهها، وهذا يتوافق مع النظرة الجديدة التي تهتم بجعل الطالب المحور الفاعل في العملية التعليمية التعليمية، وأن الطرائق المثلى لإعداد الطالب ونجاحه في القرن الحادي والعشرين مرهون بمخزونه المعرفي الشامل، مع حُسن توظيفه وتطبيقه في حل المشكلات، وهذا بخلاف النظرة التقليدية في التعلم، ولذلك سعت الباحثة إلى إبعاد الطالب عن طريق إعداد البرنامج عن دوره التقليدي الذي تعوّد عليه، ودفعه إلى اكتساب المعارف المتجددة، وتطوير نفسه بنفسه؛ ليبقى في عالم متجدّد، ويبقى مستمراً في التعلم، ومتفاعلاً مع الآخرين، وبذلك يستطيع حل مشكلاته، وهذا ما جعل طلبة المجموعة التجريبية يحتفظون بمهاراتهم بعد انتهاء البرنامج مدة من الزمن.
- تميز المجموعة التجريبية وهم الطلبة المتفوقون عقلياً بالقدرة على المثابرة وتركيز الانتباه، والقدرة على اكتساب المعلومات وتخزينها.

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

أشارت نتائج الفرضية الثالثة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته المختلفة والدرجة الكلية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة : إلى تشابه الطلبة المتفوقين عقلياً في خصائصهم العقلية في مدارس المتفوقين سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً، كما أن المادة العلمية (اللغة العربية بفروعها المختلفة) المستخدمة كمادة تدريبية لتنمية مهارات التفكير التأملي، هي مادة من مناهج الصف العاشر موجهة للذكور والإناث على حد سواء من فئة عمرية واحدة، وليس فيها تحيز لجنس معين، كما أن إعداد البرنامج التدريبي وبنائه، وإجراءات تطبيقه لم تكن متحيزة لجنس معين دون غيره، كما أن الطلبة يدرسون في المدرسة ذاتها، ويتعرضون للخبرات المعرفية ذاتها، والنفسية، والاجتماعية، فضلاً عن دافعتهم نحو التعلم، وقد ظهر ذلك عن طريق اهتمام الذكور والإناث على حد سواء بما قدم لهم في أثناء تطبيق البرنامج، حيث كان تفاعلهم واضحاً، وخصوصاً حينما تُستخدَم وسائل أو أساليب جديدة، كتغيير بيئة التعلم، واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (البوريني، وآخرون، 2015)، واختلفت مع نتيجة دراسة (الرشدي، 2015)، ودراسة (السعيدة، 2016) التي كانت لصالح الذكور، وهي الدراسات التي تناولت المتفوقين عقلياً، ومتغير الجنس (الذكور، الإناث).

أما الدراسات التي تناولت العاديين، والتي اتفقت معها الدراسة الحالية في تناولها للتفكير التأملي، ولمتغير الجنس (الذكور، الإناث)، وفي النتيجة؛ كدراسة (الدليمي، وعلوان، 2018)، ودراسة فان (Fhan, 2008)، ودراسة دينتون (Denton, 2010)، ودراسة ديميريل، وآخرين (Demirel, et al, 2015)، ودراسة دي ليون وبرودينت (Deleon & Prudente, 2018)، بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (المرشد، 2014)، ودراسة (الرشدي، 2015)، ودراسة (الرفوع، 2017)، والتي كانت لصالح الذكور؛ كما اختلفت مع نتيجة دراسة سيناوي (Senay, 2013)، ودراسة (العارضة، العشيري، 2017)، التي كانت لصالح الإناث.

كما اختلفت مع الدراسات السابقة التي تناولت التفكير التأملي للعاديين، من حيث إجراء دراساتهما على عينة من الذكور فقط، أو الإناث فقط: كدراسة (الكبيسي، 2011)، ودراسة (زعر، 2012)، ودراسة (أصلان، 2015)، ودراسة (بني عيسى، 2018)، التي تناولت الذكور فقط، ودراسة (النمري، 2011)، ودراسة (الجدة، 2012)، ودراسة (العاسلة وبشارة، 2012)، ودراسة (عشا وعياش، 2013)، ودراسة (النجار، 2013)، ودراسة (أحمد، 2013)،

ودراسة (الزيناوي، 2015)، ودراسة (الدم، 2015)، ودراسة (الفرا، 2016)، ودراسة (أبو زهير، 2016)، ودراسة (بخش، الحربي، 2017)، التي تناولت الإناث فقط.

ثالثاً- التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصل إليه من نتائج في هذه الدراسة سنقدم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي يمكن الاستفادة منها.

التوصيات:

- 1- استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في بناء برامج تدريبية لتنمية التفكير التأملي من خلال المناهج الدراسية.
- 2- إثراء مناهج المرحلة الثانوية بالأنشطة التي تنمي التفكير التأملي لدى الطلبة.
- 3- عقد ورشات تدريبية لمدرسي المرحلة الثانوية لتعريفهم بطرائق التفكير التأملي وكيفية تقويمه لدى طلبتهم.
- 4- تدريب المدرسين للتدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومواكبة النظريات الحديثة في الذكاء الإنساني.
- 5- ربط المعرفة بالحياة العملية عن طريق إجراء بعض التعديلات على المناهج وطرائق التدريس وجعل التعلم والتعليم وظيفياً.

البحوث المقترحة:

- 1- إجراء دراسات تجريبية تشمل أشكالاً أخرى من التدريب المستند إلى النظريات، أو البرامج، أو الطرائق، أو استراتيجيات أخرى غير المستخدمة في هذه الدراسة وبحث أثرها في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً.
- 2- إجراء دراسات لتعرف فاعلية التدريب القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أنماط تفكير أخرى متقدمة كال تفكير ما وراء المعرفي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي.
- 3- إجراء دراسات لتعرف فاعلية التدريب القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي للطلبة من غير المتفوقين، وفي مراحل تعليمية مختلفة.
- 4- إجراء دراسات تتناول العلاقة بين تنمية مهارات التفكير التأملي وبعض المتغيرات الأخرى (كسمات الشخصية، وتقدير الذات، وأساليب التفكير، والتحصيل الدراسي).
- 5- إجراء دراسات تتناول استراتيجيات ما وراء ما وراء المعرفة للطلبة العاديين.
- 6- المقارنة بين العاديين والمتفوقين في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.
- 7- تطبيق البرنامج التدريبي في مواد أخرى كالرياضيات والفلسفة وغيرها

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة الحالية إلى تصميم برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين عقلياً، والتحقق من فاعلية البرنامج واستمرار أثره بعد مرور شهر من انتهاء التطبيق، وفق أدائهم اختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته الفرعية: الرؤية البصرية "الملاحظة والتأمل"، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة، للدرجة الكلية، والتوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات التي قد تسهم في تفعيل استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريب قدرات قد لا تكون مثار اهتمام لدى تعليم الطلبة بالطرائق التقليدية كالقدرة على التأمل والنقد، والإبداع، وحل المشكلة، واتخاذ القرار وغيرها.

طبقت الدراسة على عينة مقصودة قوامها (61) طالباً وطالبة من الطلبة المتفوقين في الصف الأول الثانوي في محافظة مدينة دمشق في الفصل الدراسي الثاني (2019-2020) تم اختيارهم من ثانويتي (الباسل، ونذير نبعة) للمتفوقين في محافظة مدينة دمشق، وقد قُسموا إلى مجموعتين: (31 تجريبية، 30 ضابطة).

ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم المنهج شبه التجريبي، وقامت الباحثة بتصميم قائمة لمهارات التفكير التأملي المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين في منهاج اللغة العربية، واختباراً لمهارات التفكير التأملي، والبرنامج التدريبي، وتمّ التحقق من أشكال عدّة لصدق الاختبار، وثباته، ومهاراته الفرعية (صدق المحكمين، الدراسة الاستطلاعية، صدق الاتساق الداخلي، الصدق المحكي بدلالة المجموعات الطرفية، والثبات بطريقة كودر ريتشاردسون، والتجزئة النصفية، والثبات بإعادة التطبيق)، وخضعت القائمة للتحكيم، والبرنامج التدريبي للتحكيم والتجريب قبل أن يأخذ الصورة النهائية له.

وبينت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين عقلياً، إذ ظهرت فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) على اختبار مهارات التفكير التأملي بمهاراته الفرعية والدرجة الكلية له في التطبيق البعدي المباشر يعزى لتطبيق البرنامج التدريبي، كما ظهرت فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات الطلاب المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) بين التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي للدرجة الكلية ولكل مهارة من مهاراته يعزى لتطبيق البرنامج التدريبي، وبينت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات الطلاب المتفوقين عقلياً في

المجموعة (الضابطة) في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار مهارات التفكير التأملي للدرجة الكلية ولكل مهارة من مهاراته، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المتفوقين عقلياً في المجموعة (التجريبية) على اختبار مهارات التفكير التأملي للدرجة الكلية ولكل مهارة من مهاراته في التطبيق البعدي المباشر والبعدي المؤجل، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث المتفوقين عقلياً طلبة (المجموعة التجريبية) على اختبار مهارات التفكير التأملي للدرجة الكلية ولكل مهارة من مهاراته في التطبيق البعدي المباشر يعزى لتطبيق البرنامج التدريبي.

وتمّ تفسير النتائج في ضوء الواقع الميداني الذي أحاط بظروف الدراسة ومُتغيراتها، وبالمقارنة مع الأدب النظري والدراسات السابقة الشبيهة في بعض جوانبها بالدراسة الحالية، كما تمّ التوصل إلى مجموعةٍ من التوصيات والمُقترحات.

Abstract

The present study aimed at designing a training programme based on meta cognition strategies to develop reflective thinking skills of intellectually gifted first secondary stage students .It also aimed to verify the effectiveness of the programme and the continuity of its effect after a month of its application according to their performance on reflective thinking skills test with its sub skills: visual sight" observation and reflection", unfolding mistakes, drawing conclusions, giving convincing explanations, putting suggested solutions ; and the whole degree and reaching a set of suggestions which may contribute to activating the use of meta cognitive strategies in training abilities which might not be the concern of teaching students by traditional methods such as the ability at reflection, criticism, creativity , problem solving and decision making .

The study was applied on a purposeful sample which consisted of (61) of gifted students of the first secondary grade in Damascus city in the second academic term(2019-2020). They were chosen randomly from the secondary schools(Albasel and Natheer Nab'ah)for gifted students in Damascus city. They were divided into two groups(31: experimental, and 30 control).

To achieve the purposes of the study , a quasi-experimental research was used. The researcher designed a list of reflective thinking skills which are suitable for gifted students of the first secondary grade in the Arabic language curriculum, the test of reflective thinking skills test, and the training programme. Various types of validity and the reliability of the test and its sub skills were verified(referees' validity, the pilot study, internal consistency validity, criterion validity, reliability by Codre Richardson, half split, and reliability by repetition of implementation). The list was submitted to judgment and the training programme was submitted to judgment and experimentation before taking its final shape.

Research results indicated the effectiveness of the training programme based on the strategies of meta-cognitive skills on developing reflective thinking skills of intellectually gifted of first secondary grade students . There were statistically significant differences between the mean scores of both groups(experimental and control)on the reflective thinking skills test with its sub skills and the whole degree in the immediate post application due to the implementation of the training programme. In addition, there were statistically significant differences in the mean scores of



intellectually gifted students in the experimental group between the immediate pre and post application of the reflective thinking skills test of the whole degree and for each skill due to the application of the training programme. The results also indicated that there were no statistically significant differences in the mean scores of intellectually gifted students in the control group in the immediate pre-post application of the reflective thinking skills test of the whole degree and for each skill, and there were no statistically significant differences between the mean scores of intellectually gifted students in the experimental group on the reflective thinking skills test of the whole degree and for each skill in the immediate and postponed post test. There were no statistically significant differences between the mean scores of males and females (the gifted students of the experimental group) on the reflective thinking skills test for the whole degree and for each skill in the immediate post application due to the application of the training programme.

Results were interpreted in the light of field reality which surrounded the study conditions and its variables , and in comparison to the theoretical literature and the similar previous studies in some aspects of the present study as well as asset of recommendations and suggestions were offered.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو جادو، صالح، ونوفل، محمد بكر. (2007). **تعليم التفكير: النظرية والتطبيق**. ط1. عمان: دار المسيرة.
- أبو علام، رجاء. (2004). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. ط4، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- إسماعيل، جلال، صديق، محفوظ. (2010). أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات في رسم منحنيات الدوال على تحصيل طلاب الرياضيات بجامعة تبوك. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**. 1(159)، 13-66.
- أمبو سعدي، عبد الله. (2007). فاعلية استراتيجية التعلم لدى طالبات الصف العاشر. **مجلة العلوم التربوية**. 13(2)، ص: 67-97.
- أبو حطب، فؤاد، صادق، آمال. (1994). **علم النفس التربوي**، ط4. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أحمد، ثناء. (2014). أثر استخدام الأسئلة السابرة التوضيحية والتبريرية في تدريس مقرر اللغة العربية على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **المجلة التربوية جامعة سوهاج**. عدد: 35، ص: 50-85.
- أحمد، سارة. (2013). **فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس التاريخ على تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي**. رسالة ماجستير. كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي.
- أبو نحل، جمال عبد الناصر. (2010). **مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو زينة، فريد. (2011). **النموذج الاستقصائي في التدريس وحل المشكلات**، ط1. عمان: دار وائل.
- أبو سعدة، فيصل. (2009). **فاعلية برنامج مقترح بأسلوب المناقشة لتطوير بعض مهارات كتابة القصة لدى طلبة التاسع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.

- أبو بشير، أسماء. (2012). *أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى*. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة الأزهر.
- أبو السعود، إسماعيل. (2009). *فعالية برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أبو سماعة، كمال، محفوظ، نبيل، والفرح، نبيل. (1992). *تربية الموهوبين والتطوير التربوي*. إربد، الأردن: دار الفرقان.
- إبراهيم، عزيز. (2005). *التفكير من منظور تربوي " تعريفه وطبيعته ومهاراته وأنماطه"*. القاهرة: عالم الكتب.
- أبو عمار، ناديا. (2015). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.
- إبراهيم، أسامة. (2008). *أثر البرامج الإثرائية الصيفية في أساليب العزو السببي ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين السعوديين، مجلة كلية التربية بجلوان*. 14(2).
- إبراهيم، بسام عبدالله. (2009). *التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير*. ط1. عمان: دار المسيرة.
- أكسفورد، ريكا. (1996). *استراتيجيات تعلم اللغة*. ترجمة: السيد محمد دعدور. ط1. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الأسطل، محمد زياد (2010). *أثر تطبيق استراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب التاسع في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد*. جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، كلية العلوم التربوية. المكان
- إبراهيم، عطيات. (2011). *أثر استخدام شبكات التفكير البصري في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية العلمية*. 14(1)، ص: 103-141.
- إسماعيل، بليغ. (2013). *استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية*. عمان: دار المناهج.
- الأعسر، صفاء. (1998). *تعليم من أجل التفكير*. القاهرة: دار قباء.

- أصلان، محمد. (2015). **فاعلية توظيف التعلم المدمج لتنمية مفاهيم الوراثة ومهارات التفكير التأملي في العلوم الحياتية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي**. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو ضهير، ميادة. (2016). **فاعلية استخدام نموذج إيليسون للتعلم في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظة رفح**. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو شامة، محمد رشدي. (2011). **أثر التفاعل بين استراتيجيات التساؤل الذاتي ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية والاتجاه نحو دراستها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع (77)، ج2.**
- باير، باري. (2003). **المرجع في تدريس مهارات التفكير دليل المعلم**. ترجمة: مؤيد فوزي. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- بهجات، رفعت. (2003). **التعلم الاستراتيجي مدخل مفتوح لتحفيز التفكير العلمي**. القاهرة: عالم الكتب.
- البليسي، اعتماد. (2018). **فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية. العدد: 12.**
- بلجون، كوثر. (2010). **فاعلية نموذج (ويتلي) للتعليم المتمركز حول المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلميذات المرحلة المتوسطة في مادة العلوم. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد: 164، ص: 109-159**
- بدر، بثينة. (2006). **أثر التدريب في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة. مستقبل التربية العربية. 12(41)، ص: 339-442.**
- بخش، هاله، الحربي، إيمان. (2017). **استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول متوسط بجدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 1(2)، ص: 37-59.**
- بركات، زياد. (2005). **العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 6(4)، ص: 1-29.**

- برغوث، محمود. (2008). *أثر استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على تنمية بعض المهارات في التكنولوجيا لطلاب الصف الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- بهلول، إبراهيم. (2004). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. *مجلة القراءة والمعرفة*. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد: 30.
- بشارة وآخرون. (2009). *تنمية مهارات التفكير " نماذج نظرية وتطبيقات عملية "*. ط2. عمان: دار المسيرة.
- بني عيسى، جهاد. (2018). أثر برنامج تدريبي قائم على الاستقصاء الدوري في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف العاشر في مادة الكيمياء في إمارة رأس الخيمة-الإمارات. *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية*. العدد: 8.
- البدور، أمين، وشاح، هاني. (2017). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة الناقدة لدى طلبة السنة الأولى في جامعة الحسين بن طلال في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*. 31(7)، ص: 1206 - 1228.
- بوقحوص، خالد. (2017). علاقة التفكير التأملي بالأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات. *المجلة الدولية للبحوث التربوية*. جامعة الإمارات. 41 (1)، ص: 40-65.
- البوريني، إيمان، والسعيدة، ناجي، والخطيب، مها، والرقاد، مي. (2015). التفكير التأملي والسلوك القيادي في ضوء متغيري النوع والمنطقة التعليمية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن. *مجلة العلوم التربوية*. 23(1)، ص: 121-161.
- البديري، سعود. (2011). *تطبيقات علم النفس مهنة وتربية*. العين: دار الكتاب الجامعي.
- توق، محي الدين. (2003). *أسس علم النفس التربوي*. ط3. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- جروان، فتحي. (1999). *تعليم التفكير*. ط1. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- ----- (1999). *الموهبة والتفوق*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- ----- (1999). *الموهبة والتفوق والإبداع*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- ----- (2002). *تعليم التفكير "مفاهيم وتطبيقات"*. بيروت: دار الكتاب الجامعي.
- ----- (2002). *أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم*. ط1. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

- ----- (2004). *الموهبة والتفوق والإبداع*. ط2. عمان: دار الفكر.
- ----- (2005). *تعليم التفكير "مفاهيم وتطبيقات"*. ط2. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- ----- (2007). *تعليم التفكير "مفاهيم وتطبيقات"*. ط3. عمان: الأردن.
- ----- (2008). *الموهبة والتفوق والإبداع*. ط3. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- ----- (2009). *تعليم التفكير "مفاهيم وتطبيقات"*. ط4. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- ----- (2012). *أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- جابر، جابر. (1999). *استراتيجيات التدريس والتعليم*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الجدية، صفية. (2012). *فاعلية توظيف استراتيجيات التخيل الموجه في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة.
- جبر، دعاء. (2004). *تفكير مغاير وتنمية مهارات التفكير الناقد والابداعي لدى الأطفال، مجلة التربية والمعرفة، القاهرة*.
- الجندي، أمينة، صادق، منير. (2001). *فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي ذوي السعات العقلية المختلفة. المؤتمر العلمي الخامس - للجمعية المصرية:- التربية العالمية للمواطنة 2001*.
- الحاروني، مصطفى، وحسن، عماد. (2004). *ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم كمتغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب التعليم الثانوي العام. مجلة كلية التربية بأسبوط. 20(2)، ص: 2-54*.
- الحبار، ندى، أمين، محمد. (2011). *أثر استخدام طريقة الحوار في تحصيل طلاب الثانويات الإسلامية في مادة الحديث النبوي الشريف وتنمية الثقة بأنفسهم، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية. جامعة الموصل. 11(3)، ص: 107-140*.
- الحريري، رافدة. (2010). *طرق التدريس بين التقليد والتجديد*. ط1. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الحداد، عبد الكريم. (2013). *أثر استراتيجية قائمة على ما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 14(3). ص: 218-240*.

- حسانين، حمدي. (1997). **الموهوبون - رؤية سلوكية - تصنيفهم خصائصهم النفسية - طرق وأساليب رعايتهم**. بحث منشور. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.
- حسن، جهاد. (2020). استخدام استراتيجية التفكير بصوت مرتفع في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين. **المجلة العلمية**. كلية التربية، جامعة أسيوط، 36 (4)، ص: 294-312.
- حسن، السيد (2003). محكات التعرف على الموهوبين والمتفوقين، دراسة مسحية للبحوث العربية في الفترة من عام 1990 - 2002. **مجلة أكاديمية التربية الخاصة**. العدد: 3، مصر.
- حبيب، مجدي. (1996). **التفكير " الأسس النظرية والاستراتيجيات "**. القاهرة: مكتبة النهضة.
- حمد، تغريد. (2017). **أثر توظيف استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة (TBL) في تنمية المفاهيم ومهارات التواصل العلمي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي**. رسالة ماجستير. كلية التربية، الجامعة الإسلامية في غزة.
- حمود، أحلام. (2013). استقصاء فعالية كل من استراتيجية التفكير بصوت مرتفع واستراتيجية عظم السمكة في تنمية الاستدلال العلمي للطلاب وتحصيلهم للمعرفة العلمية. **مجلة الأستاذ**. 1(206)، ص: 451-480.
- الحارثي، حصة. (2011). **أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الحذيفي، خالد. (2000). فاعلية استراتيجية التعليم المتمركز على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة. **المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، ديسمبر
- حمصي، أنطون. (2003). **أصول البحث في علم النفس**. ط3، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- الحيوأت، حنان. (2019). **أثر التدريس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة في مبحث اللغة الإنكليزية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن**، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. 3(20)، ص: 40-57.
- خطاب، أحمد. (2007). **أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**. رسالة ماجستير منشورة. جامعة الفيوم، مصر.

- الخوالدة، ناصر، وعيد، يحيى. (2001). طرائق تدريس التربية الإسلامية " أساليبها وتطبيقاتها العملية". الأردن، عمان: دار حنين ومكتبة الفلاح.
- الدم، تهاني. (2015). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل وتنمية مستوى التفكير التأملي في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- الدليمي، آلاء، علوان، سالي. (2018). التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، 29(2)، ص: 2171-2187.
- دي بونو، ادوارد. (1989). تعليم التفكير، ترجمة عادل عبد الكريم وآخرون، الكويت، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
- الدّخيل، عواد بن دخيل عواد (2006). أثر برنامج تدريبي في تنمية مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.
- الديب، محمد. (2012). فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية في العلوم لدى طلاب الصف التاسع. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- دياب، سهيل. (2000). تعليم مهارات التفكير وتعلمها في منهاج الرياضيات لطلبة المرحلة الابتدائية العليا. غزة: مكتبة دار المنارة.
- دروزة، أفنان. (2004). أساسيات في علم النفس التربوي " استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم. ط2، القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ربيكا، أكسفورد. (1996). استراتيجيات تعليم اللغة. ترجمة: السيد محمد دعدور، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الرويثي، إيمان. (2009). رؤية جديدة في التعلم والتدريس من منظور التفكير فوق المعرفي. دار الفكر، عمان.
- رمضان، حياة. (2005). التفاعل بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم. مجلة التربية العلمية، 5(1).
- الروقي، راشد. (2014). فاعلية استراتيجيات التساؤل الذاتي وتنشيط المعرفة السابقة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو القراءة. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- الرفوع، محمد. (2017). درجة توافر مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: 174* الجزء الأول، يوليو، ص: 721-752.
- الرشيد، فاطمة. (2015). مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة القصيم وعلاقته بتقدير الذات. *مجلة جامعة الخليل للبحوث*. 10(1)، ص: 233-249.
- الروسان، فاروق. (1996). أدوات قياس وتشخيص الموهوبين في الأردن. *الورشة الإقليمية حول تعليم الموهوبين والمتفوقين*. ص: 121-154.
- رمضان، طهراوي، أحمد، إسماعيل، والعجيل، رجاء. (2016). أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الأدبية، *مجلة كلية الآداب، مصراته، ليبيا*. العدد: 10، ص: 217-263.
- ريان، محمد هاشم. (2007). *تصميم التدريس "منظومة تربوية ونماذج تطبيقية"*. ط1، عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ودار الحنين للنشر والتوزيع.
- الرشيد، أحمد. (2012). *فاعلية تدريس اللغة العربية بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت*. رسالة ماجستير. كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
- زيتون، عايش. (1999). *أساليب تدريس العلوم*. ط1، عمان: دار الشروق للطباعة والنشر.
- ----- (2004). *أساليب تدريس العلوم*. ط3. عمان: دار الشروق للطباعة والنشر.
- ----- (2007). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زيتون، حسن. (2003). *تعليم التفكير "رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة"*. ط1. مصر: عالم الكتب.
- زيتون، حسن، وزيتون، كمال. (2003). *التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية*. ط1. القاهرة.
- الزعبي، سلامة. (2003). *الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة. عمان: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

- الزعبي، زكريا. (2013). فاعلية استخدام نموذج ويتلي البنائي في التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة علم الأحياء لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي. *مجلة ديالى*. العدد: 59.
- الزعبي، أحمد. (2003). *التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم*. الأردن: دار زهران.
- الزعبي، محمد. (2003). *مقدمة في التربية الخاصة*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الزعبي، جهان. (2015). *فاعلية التكامل بين استراتيجيتي التساؤل الذاتي والمتشابهات في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية*. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة دمشق.
- الزيات، فتحي. (2001). *علم النفس المعرفي " مداخل ونماذج ونظريات*. ط1، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- زعرب، هاني. (2012). *أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في اكتساب مهارات التفكير (الإبداعي- التأملي) في دروس القراءة للصف الثالث الأساسي*. رسالة ماجستير. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الزيناتي، فداء. (2015). *أثر استراتيجية المحطات التعليمية في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في خان يونس*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة.
- الزبيدي، محمد علي. (2019). *أثر استراتيجية (SWOM) في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في محافظة القنفذة*. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*. 10(2)، ج1، ص: 394-419.
- الزهراني، مسفر. (2003). *استراتيجيات الكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم بين الأصالة بين الأصالة المعاصرة*. مكة المكرمة: دار طيبة.
- زحلق، مها. (1994). *التربية الخاصة للمتفوقين*. منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- ----- (1996). *التفوق والمتفوقون*. اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، *مجلة التربية*. العدد: 117، ص: 93-104.
- ----- (2014). *علم نفس التفوق والموهبة*. منشورات جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

- ----- (2004). *التربية الخاصة للمتفوقين*. منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- زحلوق، مها، وأبو فخر، غسان. (2010). *الإبداع وتنمية القدرات الإبداعية لدى طفل الروضة*. منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- سلامة، عبد الحافظ. (2003). *أساليب تدريس العلوم والرياضيات*. الأردن: اليازودي للنشر.
- سولسو، روبرت. (1996). *علم النفس المعرفي*. ترجمة: محمد نجيب الصبوة، مصطفى محمد كامل، ومحمد الحسانين. الكويت: دار الفكر الحديث.
- سعادة، جودت. (2015). *مهارات التفكير والتعلم*. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
- السمدوني، السيد. (2009). *تربية الموهوبين والمتفوقين*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- سيد، إمام. (2001). مدى فعالية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة " لجاردنر" في اكتشاف الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*. جامعة أسيوط. مجلد 17، ص: 199-250.
- سليمان، عبد الرحمن، وأحمد، صفاء. (2001). *المتفوقون عقلياً "خصائصهم، اكتشافهم، تربيتهم، مشكلاتهم"*. القاهرة: مكتبة زهراء الشروق.
- سليمان، سناء. (2014). *أبناؤنا الموهوبون بين الرعاية والحماية*. ط1. القاهرة: عالم الكتب.
- سعيدة، أماني، وسالم، سيد. (2012). أثر التفاعل بين فعالية الذات الأكاديمية وكل من: استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع في كل من: مراقبة الفهم والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. *دراسات عربية في علم النفس*. 11(4)، ص: 687-755.
- السيد، أحمد. (2002). تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس. العدد: 77.
- سوداح، دارين. (2015). *أثر استخدام استراتيجية المناقشة النشطة في التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية*. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة دمشق.

- السعيدة، ناجي. (2016). التفكير التأملي وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية*. مجلد: 43، الملحق 4.
- السبيعي، معيوف. (2009). *الكشف عن الموهوبين في الأنشطة المدرسية*. عمان: دار اليازودي للنشر والتوزيع.
- سليمان، عبد الرحمن. (2004). *المتفوقون عقلياً " خصائصهم، اكتشافهم، تربيتهم، مشكلاتهم*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- سعادة، جودت، عقل، فوز، زامل، مجدي، شتيه، جميل، وأبو عرقوب، هدى (2006). *التعلم النشط بين النظرية والتطبيق*. ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- السرور، نادية. (1998). *مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين*. عمان: دار الفكر.
- سلامة، عادل، الخريسات، سمير، صوافطة، وليد، وقطيط، غسان. (2009). *طرائق التدريس العامة (معالجة تطبيقية معاصرة)*. ط1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الشربيني، فوزي، والطناوي، عفت. (2006). *استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق*. ط1. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- الشربيني، زكريا، وصادق، يسرية (2002). *أطفال في القمة الموهبة والتفوق العقلي والإبداع*. ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- الشخص، عبد العزيز. (1990). *الطلبة الموهوبون في التعليم العام بدول الخليج العربي: أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم*. ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربي، السعودية، مكتب التربية العربية لدول الخليج.
- الشهري، منى. (2012). *فاعلية استخدام استراتيجيات التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- شهاب، منى. (2000). *أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عملية التعلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي، مجلة التربية العلمية*، 3 (3).
- شوق، محمود، المحوي، نجاه، وأبو القاسم، جلييلة. (2015). *فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية*. 1(3)، ص: 688-630.

- الشيخ، عوض. (2010). *أثر استخدام استراتيجيات التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية والتفكير فوق المعرفي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء*. رسالة دكتوراه غير منشورة. الأردن، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- الشخيلي، خالد. (2005). *الأطفال الموهوبون والمتفوقون " أساليب اكتشافهم وطرائق رعايتهم"*. ط1. الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.
- صالح، سامر. (2006). *مهارات الموهوبين ووسائل تنمية قدراتهم الإبداعية*. ط1. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- شحاته، حسن، النجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية: عربي- إنكليزي، إنكليزي- عربي*. ط1. القاهرة: الدار المصرية واللبنانية.
- طقم، هبة. (2015). *استخدام استراتيجيات التفكير بصوت مرتفع وخرائط العقل في تدريس الجغرافيا لطالبات الصف السابع الأساسي، وأثرهما في التحصيل والتفكير الناقد*. رسالة ماجستير. كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- الطيب، عصام. (2006). *أساليب التفكير: نظريات ودراسات وبحوث معاصرة*. ط1. القاهرة: عالم الكتب.
- الطناوي، غفت. (2001). *أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد وبعض مهارات عمليات العلم لدى طلاب المرحلة الثانوية*. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*. كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد: 2، ص: 1-54.
- الطناوي، غفت. (2009). *التدريس الفعال " تخطيطه مهاراته استراتيجيات تقييمه"*. ط1. عمان: دار المسيرة.
- الطوطو، رانية. (2018). *اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة جامعة دمشق*. *مجلة جامعة البعث*، 40(4)، ص: 11-45.
- طوالة، هادي، الشمالية، نسرين، الصرايرة، باسم، والصرايرة، خالد. (2010). *طرائق التدريس*. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عطية، جمال. (2006). *فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية*. *مجلة كلية التربية*. جامعة بنها، كلية التربية. 16(67)، ص: 142-176.
- عبيد، ماجدة. (2000). *تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة*. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- عشا، انتصار، وعياش، أمال (2013). أثر استراتيجيات التعلم بالعقود في اكتساب مفاهيم العلوم الحياتية وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، *مجلة العلوم التربوية*، الأردن، 40(4).
- عثمان، محمد. (2017). *أثر استخدام التمثيلات الرياضية المتعددة في تنمية مهارات التفكير التأملي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- عبد الكبير، صالح، وآخرون. (2008). *معوقات تعليم مهارات التفكير في مرحلة التعليم الأساسي*. عدن: مركز البحوث والتطوير التربوي.
- عبد الغفار، عبد السلام. (1977). *التفوق العقلي والابتكار*. ط1، القاهرة: منشورات دار النهضة العربية.
- عباس، بلسم. (2014). *أثر استخدام استراتيجيات التعليم الواعي ما وراء المعرفي في تنمية الفكر الناقد لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة تشرين، سوريا.
- العياصرة، وليد. (2010). *التربية الإسلامية واستراتيجيات تدريسها وتطبيقاتها العملية*. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الحكيم، شيرين. (2005). فعالية استخدام نموذج ويتلي للتعلم البنائي في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الرياضيات. *مجلة تربويات الرياضيات*. (8)، ص: 129-178.
- العبدلي، حسام. (2005). *أثر الأساليب التعليمية لدى أئمة الفقه في تحصيل كلية ابن رشد في مادة النظم الإسلامية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.
- عبد الحميد، عبدالله. (2000). فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة*. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية. العدد: 2، ص: 189-241.
- عبد الغفار، عبد السلام، والشيخ، يوسف. (1966). *سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة*. القاهرة: دار النهضة العربية.
- عبد الهادي، نبيل، ومصطفى، نادية. (2001). *التفكير عند الأطفال*. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- عبد الهادي، أشرف. (2010). *فاعلية برنامج مقترح في ضوء استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الحس العددي وبعض مهارات التفكير العليا في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- عبد الحميد، جابر. (1999). *استراتيجيات التدريس والتعلم*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد السلام، عبد السلام. (2001). *الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم*. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.
- العارضة، جبر. (2008). *أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي في أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية وعلاقة ذلك بأدائهن التدريسي التطبيقي ومرونتهن الذهنية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن.
- عبد العال، سحر. (2009). *أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي*. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. مصر. عدد: 20، ص: 77-100.
- عبد الوهاب، فاطمة. (2005). *فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى*. الجمعية المصرية للتربية العلمية، *مجلة التربية العلمية*، 8(4).
- العماوي، جيهان. (2008). *أثر استخدام طريقة لعب الأدوار على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- العفون، عبد الصاحب، نادية، حسين، منتهى، مشطر. (2012). *التفكير: أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه*. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عفانه، عزو، واللولو، فتحية. (2002). *مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة*. *مجلة التربية العلمية*. الجمعية المصرية للتربية العلمية. 5(1)، ص: 36-1.
- عفانه، عزو. (1998). *مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة*. *مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية*. 1(1).
- العتوم، وآخرون. (2005). *علم النفس التربوي " النظرية والتطبيق "*. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- العليان، سُرَى (2012). دور رياض الأطفال في تنمية مهارات الحوار لدى الطفل "دراسة ميدانية في محافظة عنيزة". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- العتوم، عدنان، الجراح، عبد الناصر، وبشارة، موفق. (2007). *تنمية مهارات التفكير "نماذج نظرية وتطبيقات عملية"*. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العتوم، عدنان، الجراح، عبد الناصر، وبشارة، موفق. (2009). *تنمية مهارات التفكير "نماذج نظرية وتطبيقات عملية"*. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العتوم، عدنان وآخرون. (2011). *تنمية مهارات التفكير "نماذج نظرية وتطبيقات عملية"*. ط3، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العتوم، عدنان، وآخرون. (2005). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبيد، وليم، وعفانه، عزو. (2003). *التفكير والمنهج المدرسي*. العين: مكتبة الفلاح.
- عبد الله، رقية. (2019). *أثر استراتيجيات التلمذة المعرفية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء والتفكير التأملي لديهن*. مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية. 9(1).
- عبد الله، وائل. (2004). *أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي*. مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. العدد: 96، ص: 191-264.
- عبيد، وليم. (2002). *المعرفة وما وراء المعرفة. مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد: 1، ص: 1-8.
- علي، محمود. (2011). *اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس*. ط1. عمان: دار المسيرة.
- عبد الجواد، إياد. (2017). *أثر استراتيجيات التساؤل الذاتي في الفهم القرائي والدافعية نحو القراءة ومفهوم الذات لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بفلسطين*. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية. 17(1)، ص: 347-361.
- العساسلة، سهيلة، بشاره، موفق. (2012). *أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن*، مجلة جامعة النجاح، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين. 7(27).

- العطواني، إقبال. (2014). *فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجية الحوار في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد بمادة الفلسفة في الصف الأول الثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق.
- العارضة، محمد، العشيري، هشام. (2017). العلاقة بين التفكير التأملي وما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة الأردنية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 18(2)، ص: 174-212.
- عرفه، صلاح الدين. (2006). *تفكير بلا حدود " رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه*. ط1. القاهرة: عالم الكتب للنشر.
- عجيلات، عبد الباقي. (2016). *دور الأسرة الجزائرية في رعاية الأبناء الموهوبين المتفوقين دراسياً نموذجاً - دراسة ميدانية على عينة من المتفوقين في شهادة البكالوريا بولاية سطيف 2*، رسالة دكتوراه. الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2.
- الغامدي، بسينة. (2009). *فعالية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. مكة المكرمة، كلية الآداب والعلوم الإدارية، جامعة أم القرى.
- الغامدي، يوسف. (2019). أثر استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة المنظم ذاتياً في تنمية التحصيل الدراسي والتنظيم الذاتي بمادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*. 10(2)، ص: 279-311.
- الغامدي، حمد. (2017). *التعلم القائم على المشكلات وأثره في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في الرياضيات بمنطقة الباحة*. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 1(10)، ص: 41-59.
- الغامدي، صالح. (2019). *تقويم كتاب اللغة العربية (الدراسات الأدبية) في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير التأملي*. *المجلة التربوية المتخصصة*. 8(7).
- الغامدي، غرم الله. (2010). *التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودفاعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينة مكة المكرمة وجدة*. رسالة دكتوراه. جامعة أم القرى، السعودية.
- الفرماوي، حمدي ورضوان، وليد. (2004). *الميتا معرفية " بين النظرية والبحث"*. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- فطيمة، دبراسو. (2009). *دور المعلم في اكتشاف ورعاية الطفل الموهوب، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية*. بسكرة، الجزائر. العدد: 4.

- الفار، زياد. (2011). مدى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) في تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- فهمي، إحسان. (2003). أثر تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة على التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. مصر، حولية كلية البنات. العدد: 1، ص: 146-184.
- الفراء، رندة. (2016). أثر توظيف استراتيجية (jigsaw) في تنمية مهارات التفكير التأملي بالفقه لدى طالبات الصف الحادي عشر (الفرع الشرعي)، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة.
- القمش، مصطفى، المعاينة، خليل. (2000). سيكولوجية الأطفال الموهوبين ذوي الاحتياجات الخاصة. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- القمش، مصطفى، المعاينة، خليل. (2010). سيكولوجية الأطفال الموهوبين ذوي الاحتياجات الخاصة. ط3، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- القمش، مصطفى. (2011). مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- القطراوي، عبد العزيز. (2010). أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية، غزة.
- القريطي، عبد المطلب. (1989). المتفوقون عقلياً مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم. مجلة رسالة الخليج العربي. 9(28)، الرياض، السعودية.
- ----- (2001). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. ط3. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ----- (2005). الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ----- (2010). مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال. ط3. الرياض: دار الزهراء.
- ----- (2013). الموهوبون والمتفوقون. ط2، القاهرة: عالم الكتب.
- قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة. (2002). إدارة الصفوف: الأسس السيكلوجية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- قادريه، ازدهار. (2018). *فاعلية تدريس مادة الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة في مستوى التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد*. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة دمشق.
- القاسم، جمال مثقال. (2012). *مستوى التفكير التأملي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من الطلاب الموهوبين المدموجين في المدارس الحكومية بالمدينة المنورة في السعودية ومدرسة اليوبيل الأردنية. مجلة كلية التربية بالسويس*. 5(3)، ص: 106-131.
- قمره، هنادي. (26- 28 تموز 2009). *دور الأسرة في رعاية أبنائها الموهوبين. المؤتمر العلمي السادس لرعاية الموهوبين، الأردن، ص: 179-200*.
- قطناني، محمد، ومزيق، هشام. (2009). *تربية الموهوبين وتنميتهم*. الأردن: دار المسيرة.
- الكناني، عبد المنعم، والسيد، الفرحتي. (2004). *علاقة ما وراء المعرفة بأهداف الإنجاز وأسلوب عزو الفشل لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية*. جامعة المنصورة، العدد: 1، إبريل، ص: 6.
- الكبيسي، ياسر. (2011). *اثر استراتيجيات التساؤل الذاتي في تحصيل مادة الجغرافية والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*. كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، العدد: 2.
- كشكو، عماد. (2005). *برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي لتنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمدينة غزة*. رسالة ماجستير. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- كوافحة، تيسير؛ وعبد العزيز، عمر. (2003). *مقدمة في التربية الخاصة*. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- لفته، ساجدة؛ عبد الله، حسن. (2013). *أثر استخدام استراتيجيات التساؤل الذاتي في التحصيل الدراسي والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول متوسط. مجلة كلية التربية*. جامعة بغداد. 1(40).
- الملكاوي، نهى، العاني، عبد الرؤوف، وعباس، حارث. (2008). *أثر استراتيجيات التعلم القائم في المشكل باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الابتكاري والاتجاهات نحو العلم لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن. مجلة البصائر*. 12(2)، ص: 231-298.

- محفوظ، ثريا. (2009). *أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مبحث العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة ذوات مستويات التحصيل المختلفة بمدينة الطائف*. رسالة دكتوراه. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- مخائيل، مطانيوس. (1997). *التقويم والقياس في التربية الحديثة*، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- المرشد، يوسف. (2014). *مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف: دراسة مستعرضة*. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، جامعة الجوف، المملكة العربية السعودية، ص: 163-184.
- محمد، عادل. (2005). *سيكولوجية الموهبة*. القاهرة: دار الرشاد.
- محمد، عادل. (14-15/12/2002). *الطفل الموهوب اكتشافه وأساليبه رعايته*. بحث مقدم للمؤتمر العلمي الخامس (تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع)، القاهرة، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- مصطفى، شريف. (1994). *تعليم التفكير للطالبات وتنميته تأملياً لدى المعلمين*. عمان: المدرسة الأهلية للبنات.
- ----- (1992). *أثر تنمية قدرة التفكير التأملي عند معلمي العلوم في المرحلة الأساسية على فاعليتهم التعليمية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- مارزانو، روبرت. (1998). *أبعاد التعلم، دليل المعلم*. ترجمة: جابر عبد الحميد وآخرون، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- مختار، وفيق. (2005). *سيكولوجية الطفولة-دراسة تربوية نفسية في الفترة من عامين إلى اثنتي عشر عاماً*. القاهرة: دار غريب للنشر والطباعة والتوزيع.
- محمد، عبد الصبور. (2003). *مقدمة في التربية الخاصة*. ط1. مصر: مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع.
- المفتي، محمد. (2000). *إعداد معلم الموهوبين والمتفوقين*. المؤتمر القومي للموهوبين. القاهرة. إبريل، المجلد: 2، ص: 27-32.
- المعثم، خالد، المنوفي، سعيد. (2017). *فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل الرياضي ومهارات التفكير الجبري لدى طلاب الصف الثالث متوسط*. مجلة العلوم التربوية. (1)2، ص: 139-166.

- المطيري، فاطمة. (2014). *أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي بالغة الإنكليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة جدة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- موسى، فاروق. (1981). *علم النفس التربوي*. القاهرة: دار الثقافة للنشر والطباعة.
- مجيد، سوسن. (2008). *تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد*، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- موسى، موسى. (2010). *الطفل الموهوب (موهبة ورعاية في محيط الأسرة)*. الأردن، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- المجبل، وضحة. (2019). *دور استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل في مادة العلوم لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت*، رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا، جامعة الكويت.
- المؤتمر السادس لوزراء التربية والتعليم العرب. (2008). تحت شعار "تربية الموهوبين خيار المنافسة الأمتل"، الرياض، 1-3 آذار 2008.
- المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين. (2015). تحت شعار "نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين"، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 19-21 مايو.
- المؤتمر العلمي الثالث عشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين. (2019). تحت شعار "نحو رؤية عالمية لرعاية الموهوبين والمتفوقين"، القاهرة، 14-16 مارس.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2000). *التقرير النهائي للمؤتمر الثاني لوزراء التربية العرب، دمشق*.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2006). *التقرير النهائي للمؤتمر الخامس لوزراء التربية والتعليم العرب، مصر*.
- المعاينة، خليل، والبوايز، محمد. (2004). *الموهبة والتفوق*. ط2. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ----- (2003). *الموهبة والتفوق*، عمان: دار الفكر.
- مصلح، صابرين. (2013). *أثر توظيف استراتيجيات التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية مهارات حل المعادلات والمتباينات الجبرية والاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع في المحافظة الوسطى*. رسالة ماجستير. جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.

- موسى، ابتسام، وحמיד، رائدة. (2016). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية الاستيعاب القرائي وإنتاج الأسئلة الذاتية عند طالبات الصف الخامس العلمي في مادة المطالعة. *مجلة العلوم الإنسانية*. كلية التربية. 23(1)، ص: 435-455.
- مقحوت، فتحية. (2014). *أساليب المعاملة الوالدية للمراهقين المتفوقين في شهادة التعليم المتوسط*، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
- معوض، خليل. (2000). *قدرات وسمات الموهوبين "دراسة ميدانية"*. القاهرة، الإسكندرية.
- محمد، سهام. (2017). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات قسم رياض الأطفال في كلية التربية للبنات بجامعة ذي قار. *مجلة جامعة ذي قار*. 12(1).
- ماضي، يحيى. (2011). *المتفوقون وتنمية مهارات التفكير في الرياضيات*. ط2، عمان، الأردن: دار ديونو للنشر والتوزيع.
- النافع، عبد الله؛ القاطعي، عبد الله، الضبيان، صالح، الحازمي، مطلق، والسليم، الجوهرة. (2000). *برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم*. المملكة العربية السعودية، الرياض، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.
- النمري، حنان. (2011). أثر استخدام حقيبة تعليمية قائمة في استراتيجية التساؤل الذاتي وأساليب التقويم الأصل في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتفكير التأملي لدى تلميذات الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية*. جامعة الأزهر، فلسطين. 3(146).
- النجار، أسماء. (2013). *أثر توظيف استراتيجية (فكر، زوج، شارك) في تنمية التحصيل والتفكير التأملي في الجبر لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظة خان يونس*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- النجدي، أحمد، راشد، علي، وعبد الهادي، منى. (2003). *طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في التدريس*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- نبهان، يحيى. (2008). *الأساليب الحديثة في التعلم والتعليم*. عمان: دار اليازودي للنشر والتوزيع.
- النواجحة، أحلام. (2013). *أثر استخدام استراتيجية التعلم التوليدي في تدريس التربية الإسلامية على التحصيل المعرفي والتفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية، غزة.
- هلفش، جوردن، وسميث، فيليب. (1963). *التفكير التأملي "طريقة للتربية والتعليم"*. ترجمة: الغزالي وآخرين. ط1. القاهرة: دار النهضة العربية.

- هلال، ميس، جودت، وعبد السلام. (2015). فاعلية استراتيجيتي الخريطة الذهنية والتساؤل الذاتي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة تاريخ أوربا وأمريكا الحديث والمعاصر. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. جامعة بابل. العدد: 19.
- الهاشمي، عبد الرحمن، والدليمي، طه. (2008). *استراتيجيات حديثة في فن التدريس*. عمان: دار الشروق.
- الهويدي، زيد، الجمل، محمد. (2003). *أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية الفكر والإبداع*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- واينبرنر، سوزان. (1999). *تربية المتفوقين والموهوبين في المدارس العادية*، ترجمة: عبد العزيز الشخص وزيدان السرطاوي، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- الوسيمي، عماد الدين. (2011). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل المعرفي لمادة العلوم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير المركب لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة التربية العملية*. 14(4).
- اليعقوبي، عبد الحميد. (2010). *برنامج تقني يوظف استراتيجيات التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية بعض مهارات التفكير المنظومي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع بغزة*. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- اليوسف، رهن. (2015). *أثر استراتيجية ويتلي البنائية في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق.
- يونس، عبد الرحيم. (2017). *فاعلية توظيف استراتيجيتي المناقشة الجماعية والعصف الذهني في تنمية مهارات تصميم ملف الإنجاز الإلكتروني لدى معلمي التكنولوجيا بغزة*. رسالة ماجستير. كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

المراجع الأجنبية:

- Broyon, M. A. (2004). ***Metacognition and Spatial Development: Effect of Modern and Sanskrit Schooling***. Retrieved: 8/4/2018. Available at: www.unige.ch.
- Baker, D. R., & Piburn, M. (1997). ***Constructing Science in Middle and Secondary School Classrooms***. London: Allyn & Bacon
- Buxton, A. (2014). ***The effect of self-questioning and higher-order thinking on reading comprehension***. St. Mary college of Maryland. USA.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In: R. Glaser. ***Advances in instructional psychology***. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 55-113.
- Brown, A. L. (1980). Metacognition development and reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (eds), ***Theoretical issues in reading comprehension***. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Branch, J. (2000). Investigating the information seeking processes of adolescents: the value of using think aloud and think after, ***Information science research***, 22(4), 381-392.
- Boujaoude, S., & Barakat, H. (2000). Secondary school students' difficulties with stoichiometry. ***The School science review***. V81, pp. 91-98.
- Bas, G. & Kivilcim, Z. S. (2013). The correlation between reflective thinking skills towards problem solving and academic success in mathematics and geometry courses of high school students. ***Journal of Kirsehir Education Faculty***. 14(3), pp.1-17.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In: M. C. Wittrock (Ed). ***Handbook of research on teaching***. 3 ed. New York: Macmillan. pp. 255-296.
- Coyne, M. D. (2007). ***Effective teaching strategies that accommodate Diverse Learners*** upper saddle River. New Jersey, Columbus. Ohio.
- De bono, E. (2003). Direct Attention Thinking Tools (D A TT).<http://www.mindwerx.com>.
- Demirel, M., Derman, I., & Karagedik, E. (2015). A Study on the Relationship between Reflective Thinking Skills towards Problem Solving and Attitudes towards Mathematics. ***Procedia - Social and Behavioral Sciences***. V197, pp. 2086-2096
- Denton, D. (2010). ***The Effects of Reflective Thinking on Middle School Students' Academic Achievement and Perceptions of Related***

- Instructional Practices: A Mixed Methods Study***. PhD Dissertation. Seattle Pacific University, USA
- De Leon, J. L. S., & Prudente, M. S. (20-22 June 2018). ***Gauging Senior High School Students' Reflective Thinking Skills***. Presented at DLSU Research Congress, De La Salle University, Manila, Philippines.
- Delisle, R. (2001). ***How to use problem-Based Learning in the Classroom***. USA: ASCD.
- Dewey, J. (1938). ***Experience and education***. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1961). ***Democracy and Education***. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1904). The Relation of Theory to Practice in Education. In: C. A. McMurry (Ed.). ***The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education***. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press
- Davis, G, & Rimm, S. (2004). ***Education of The gifted Talented***. 3 ed. Englewood Gliffs, New Jersey: prentice-Hall.
- Doganay, A. & Ozturk, A. (2011). An Investigation of Experienced and Inexperienced primary School Teachers Teaching Process in Science and Technology Classes in Terms of Metacognitive Strategies. ***Educational sciences: Theory & Practice***. 11(3), pp. 1320- 1325.
- Ennis, R. H.(1985). A logical Basis for Measuring Critical Thinking skills. ***Educational Leadership***. 93(2).
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1993). ***Protocol analysis: Verbal reports as data***. Cambridge, UK: Bradford Books Press
- Eysenck, H. J. (1974). ***Uses and Abuses of psychology***. London: Pelican books.
- Eysenck, H. J. (1977). ***Psychology Is About people***. London: Penguin Books
- Eysenck, H. J. & Wilson, G. (1976). ***Know Your Own personality***. London: Pelican books
- Elder, S. (2013). ***Gifted and Talented Students A Resource Guide For Teachers In Victorian Catholic School***. Melbourne: Catholic Education Office Melbourne
- Eakin, R. (2007). ***School Of Education***. Doctoral Study, Walden University, Education Faculty, USA.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In: L. B. Resnick (Ed.). ***The nature of intelligence***. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gebhard, J. G. (1992). Awareness of teaching: Approaches benefits, tasks. ***English Teaching Forum***. 40(4), pp. 2-4.
- Griffith, B. Frieden, G. (2000). A facilitating Reflective thinking of vividness of imager perceptual & motor skills. 78(3), pp. 1067- 1071.

- Gordon, J. (1996). Tracks for learning: Metacognition and learning technologies. ***Australian Journal of Educational Technology***. 12(1)
- Garner, R. (1987). Metacognition and executive control. In: R. Garner (Ed), Metacognition and reading comprehension. ***Norwood, NJ; Ablex Publishing Corporation***. pp.15-30.
- Grubb, k. (2008). ***An examination of the experiences of gifted preschool and primary age children***. PhD Dissertation, School of Education, Design and Social Context Portfolio, RMIT University, Bundoora, Australia.
- Gagne, F. (1993). Constructs and Models Pertaining to Exceptional Abilities In: K. A. Heller & F. J. Monks and A. H. Passow (eds). ***Research and Development of Giftedness and Talent***. New York: Pergamon Press. pp. 69-87.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. ***Teaching & Teacher Education***. 11(1), pp. 33-49.
- Henson, K. T. & Eller, B. F. (1999). ***Educational Psychology for Effective Teaching***. USA: Wadsworth Publishing Company.
- Harrison, A. F., & Bramson, R. M. (1982). ***Styles of Thinking: Strategies for Asking Questions, Making Decisions, and Solving Problems***. New York: Anchor press.
- Hartman, H. J. (2001). ***Metacognition in learning and Instruction, Theory, Research and Practice***. Department of Education, The City College of the City University of New York, New York, USA.
- Harvey, S. & Goudvis, A. (2000). ***Strategies That Work: Teaching Comprehension for Understanding and Engagement***. Portland, Maine: Stenhouse Publishers
- Hofer, B. K. (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: thinking aloud during online searching. ***Educational Psychologist***. 39(1), pp. 43-55
- Ingram, K. W. (2001). ***The effects of reflective training on TAs' reflective thinking, use of instructional activities, instructional effectiveness, motivation to teach, and their student' attitudes toward instruction***. Doctoral Dissertation. Florida State University, Florida.
- Imel, S. (2002). ***Metacognitive Skills for Adult Learning, Trends and Issues Alert***. ERIC Clearinghouse, Columbus, Ohio
- Johnsen, S. K. (2009). Best Practices for Identifying Gifted Students. ***National Association of Elementary School Principals***, 88(5), pp. 8-14.
- Jahandar, S., Khodabandehlou, M., Seyedi, G. & Abadi, R. M. D. (2012). The Think-Aloud Method in EFL reading comprehension, ***International Journal of scientific & Engineering Research***. 3(9), pp. 229-518.

- 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***. PhD Dissertation, college of education, The Pennsylvania state university, USA
- Kovalik, S. J. & Olsen, K. D. (2010). ***kid's Eye view of Science: A Conceptual Integrated Approach to Teaching Science K-6***. USA: SAGE Publications.
- Kirk, B. (1997). ***Growing up Giftedness: Developing the Potential of Children, at Home and School***. 5 ed. USA: Merrill Publishing Company.
- Koszalka, T. A., Song, H. D., & Grabowski, B. (1-5 April 2002). ***Examining Learning Environmental Design Issues for Prompting Reflective Thinking in Web-Enhanced PBL***. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.
- Kao, K. N. (2001). ***Levels of cognition of instruction and of student' reflective thinking in a selected Web enhanced course***. PhD Dissertation, The Ohio State University, Ohio.
- Kagan, D. M. (1988). Teaching as Clinical Problem Solving: A Critical Examination of the Analogy and Its Implications. ***Teaching & Teacher Education***. 6(4), pp337-354.
- Kwan, C. Y. (2000). What is problem-Based Learning (PBL)? It is magic, myth and mindset. ***Centre for Development of Teaching and Learning***. 3(3), pp. 233-260.
- Kelly, Y. L. Ku & Irene, T. H. (2010). Metacognitive strategies that enhance critical thinking. ***Metacognition and Learning***. 5(3), pp. 251-267
- Kimiace, S. A., & S. Gharibs. (2009). Relation between learning strategies and attribution in students. ***International Journal of Behavior sciences***. 3(2), pp. 99-104.
- Lyons, N. (2010). ***Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry***. USA: Springer.
- Langer, G & Colton, A.(1994). Reflective Decision Making: The Connection to School Reform. ***Journal of Staff Development***. 15(3), pp. 2-7
- Louca, E. (2003). The Concept and Instruction of Metacognition. ***Journal of Teacher Development***. 7(1), pp. 9-30
- Livingston, J. A. (1997). ***Metacognition: an overview***.
Retrieve 2 May 2019, from
<https://www.scribd.com/document/138298073/Livingston-Metacognition-An-Overview>

- Lim, Y. L., & Angelique, L. (2011). Comparison of Students' Reflective Thinking Across Different Years in a Problem-Based Learning Environment. ***Instructional Science***. 39(2), pp. 171-188.
- Loraine, T. (2012). The role of metacognition in reading comprehension: Implication for instruction. **Educational Resource Information Center** . (ERIC), ED 371291, P. 155.
- Marzano, J. R., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseis, B. Z., Rankin, S. C., & Suhor, C. (1988). ***Dimensions of thinking, A framework for curriculum and instruction***. USA: association for supervisor and curriculum development.
- Mintzes, J. J., Wandersee, J. H., & Novak, J. D., (1998). ***Teaching Science for understanding: A Human Constructivist View***. USA: Academic Press
- Moseley, D. , Baumfield. V. M., Elliott, J. G., Gregson, M. , Higgins, S. E., Miller, J. & Newton, D. P. (2005). ***Frameworks for thinking: A handbook for teaching and learning***. UK: Cambridge University press
- Mowey, L. S., & Conahan, P., (1995). ***Reading / Writing comprehension Strategies***. USA: Instructional Support System of Pennsylvania, East Petersburg.
- Masden, C. A. (2004). ***Social-Perspective Coordination in Gifted Early Adolescent Friendship***. PhD Dissertation, Department of Educational and Counselling Psychology, McGill University, Montreal
- Montgomery, D. (1996). ***Educating the Able***. London: Cassell.
- Mahardale, J., Neville, R., Jais, N. & Chan, C. (2007). ***Reflective thinking in a problem based English programme: A study on the development of thinking in elementary students***. Retrieved 5 December 2017, from <http://www.pbl2008.com/PDF/0048.pdf>
- Ngozi ibe, H. (2009). Metacognitive Strategies on Classroom Participation and Student Achievement in Senior Secondary School science Classrooms. ***Science Education International***. 20(12), pp. 25-31.
- Nelson, J. B. & Cleland, D. L. (1975). The Role of the Teacher of Gifted and Creative Children. In: W. B., Barbe, & J. S. Renzulli (Eds). ***Psychology and Education of the Gifted***. 2 ed. New York: Irvington Publishers. pp. 439-447.
- Nety, N. (2015). ***The Effectiveness of Cooperative Learning and Problem-Based Learning in Reading Comprehension Teaching at the English Department of Unidayan Baubau, South-East Sulawesi***. Doctoral dissertation, Lumbung Pustaka, Yogyakarta State University, Indonesia

- O'Neil, H. F., & Abedi, J. (1996). Reliability and Validity of Metacognitive Inventory Potential for Alternative Assessment. ***Journal of Educational Research***. 89(4), pp. 234-245.
- Onu, V. C., Eskay, M., Igbo, J. N., Obiyo, N., & Agbo, O. (2012). Effect of Training in Math Metacognitive Strategy on Fractional Achievement of Nigerian School children. ***US-China Education Review***. V3, pp. 316-325.
- Phan, H. P. (2008). Achievement goals, the classroom environment, and reflective thinking: A conceptual framework. ***Electronic Journal of Research in Educational Psychology***. 6(3), pp. 571-602.
- Park, H. (2004). ***The Effects of Divergent production Activities with Math Inquiry and Thinking Aloud of Students with Math Difficulty***. PhD Dissertation, Texas A&M University, USA
- Ponnusamy, R. (2010). The Impact of Metacognition and Problem Solving Strategies Among Low Achiever in History. ***IPBA Journal***. 3(3), pp.133-142.
- Reid, B. (1993). "But We're Doing It Already!" Exploring a Response to the Concept of Reflective Practice in Order to Improve Its Facilitation. ***Nurse Education Today***. V13, pp. 305-309
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. ***Teachers College Record***. 104(4), pp. 842-866.
- Ross, D. D. (1990). Programmatic structures for the preparation of reflective teachers. In: R. T., Clift, W. R., Houston, & M. C., Pugach (Eds.). ***Encouraging reflective practice in education***. New York: Teachers College Press, pp. 97-118
- Rugen, L. & Hart, S. (1994). The Lesson of The Learning Expeditions. ***Educational Leadership***. 52(3), pp. 20-23
- Rahimirad, M., & Shams, M. R. (2014). The Effect of Activating Metacognitive Strategies on the Listening Performance and Metacognitive Awareness of EFL Students. ***International Journal of Listening***. 28(3), pp. 162-176.
- Song, H. D., Grabowski, B. L., Koszalka, T. A., & Harkness, W. L. (2006). Patterns of Instructional-design Factors Prompting Reflective Thinking in Middle-school and College Level Problem-based Learning Environments, ***Instructional Science***. V1, pp.63-87.
- Simmons, J. M., Sparks, G. M., Starko, A., Pasch, M., Colton, A., & Grinberg, J.(27-31 March 1989). ***Exploring the Structure of Reflective Pedagogical Thinking in Novice and Expert Teachers The Birth of a Developmental Taxonomy***. Paper Presented at the annual conference of the American Educational Research Association, San Francisco, CA
- Sunggingwati, D. (2009). ***Developing Teacher's and Students Use of Self- Questioning Strategy in on English as a Foreign Language (EFL)***

- Context in Indonesia.** PhD Dissertation, The University of Queensland, Australia
- Senay, S. (2013). Reflective Thinking Skills of Primary School Students Based on Problem Solving Ability. *International Journal of Approximate Reasoning*. V5, pp. 41-48
 - Schon, D. A. (1983). *The reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
 - Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publisher.
 - Sternberg, R. J. (2006). Creative Leadership: It's a Decision, *Leadership journal*. 36(2), pp. 22-24.
 - Shoy, S. C., & Oo, P. S. (2012). Reflective Thinking and Teaching Practices: A Precursor for Incorporating Critical Thinking into the Classroom?. *International Journal of Instruction*. 5(1), pp. 168-182
 - Solomon, G. (1984). The analysis of concept to abstract classroom instructional. *Journal of Research & Development In Education*. V8, pp 261-278.
 - Swanson, H. L., & Trahan, M. (1996). Learning disabled and average readers' working memory and comprehension: Does metacognition play a role?. *British Journal of Educational Psychology*. 66(3), pp. 333–355
 - Simons, P. R. J. (1996). Metacognition. In: E. De Corte & F. E. Weinert (Eds.). *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*. Oxford, UK: Elsevier Science. pp. 436-444
 - Schneider, W. (2008). The Development of Metacognitive Knowledge in Children and Adolescents: Major Trends and Implications for Education. *Mind, Brain, and Education*. 2(3). pp. 114-121.
 - Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*. 19(4), pp. 460-475
 - Sehabkheir, F. & Davatgari. H. (2014). The Role of Think-Aloud protocols on developing Iranian EFL learners' written performance. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Science*. 4(s3), pp.1-7
 - Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and Nurture of Giftedness. In: N. Colangelo, G. A., Davis (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. 3 ed. Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon. pp.45-59.
 - Tee, Y. J. (2007). *Reflective thinking practices among secondary school mathematics teachers*. Master thesis, University of Putra, Malaysia
 - Tan, K. & Goh, N. (2008). Assessing students reflective responses to chemistry_ related learning Tasks. **Paper presented at the IAEA 2008 annual conference "Re _interpreting assessment: Society,**

measurement and meaning" University of Cambridge, United Kingdom.

- Valli , L. (1992). *Reflective teacher education: cases and critiques*, New York, State University of New York press

- Vadhan, V., & Stander, P. (1994). Metacognitive ability and test performance among college students. *The Journal of Psychology*. 128(3), pp. 307-309.

- Wheatley, G. H. (1991). Constructivist Perspectives on Science and Mathematics Learning. *Science Education*. 75(1), pp. 9-21

Webb, N., Troper, J., & Fall, R. (1995). Constructive activity and learning in collaborative small groups. *Journal of Educational Psychology*. 87(3), pp. 406-423

-Winn, W., & Snyder, D. (1996). Cognitive Perspectives in Psychology. In: D. H., Jonassen (Ed.). *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. pp. 112-142. New York: Macmillan

- Yost, D. S., Sentner, S. M., & Forlenza-Bailey, A. (2000). An Examination of the Construct of Critical Reflection: Implications for Teacher Education Programming in the 21st Century. *Journal of Teacher Education*. 51(1), pp.49-74.

- Yore, L. D., Craig, M. T., & Maguire, T. O. (1998). Index of Science Reading Awareness: An Interactive Constructive Model Text Verification and Grades 4-8 Results. *Journal of Research in Science Teaching*. 35(1), pp. 27-51.

- Yousef, N., Ezatolah, N., Ali, S., & Maryam, S.(2009). Studying the Impact of Web-Based Learning (Weblog) With a Problem Solving Approach on Student's Reflective Thinking. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 4(2), pp. 33-38.

- Yesilyurt, E. (2013). An analysis of teacher candidates' usage level of metacognitive learning strategies: Sample of a university in Turkey. *Educational Research and Reviews*. 8(6), pp. 218-225.

- Zachary, W., & Le Mentec, J. C. (16-18 May 2000). *Incorporating metacognitive capabilities in synthetic cognition*. Paper presented in the proceeding of the ninth conference on computer generated forces and behavioral representation. Orlando, Florida. pp. 513-521.

الملاحق

الملحق (1): أسماء السادة المُحكّمين لقائمة مهارات التفكير التأملي المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين.

الملحق (2): أسماء السادة المُحكّمين (للاختبار والبرنامج).

الملحق (3): قائمة مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج اللغة العربية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.

الملحق (4): اختبار مهارات التفكير التأملي

الملحق (5): دليل المدرّس التدريبي.

الملحق (6): كتاب وزارة التربية لمدارس المتفوقين في محافظة مدينة دمشق لتسهيل المهمة لتطبيق أدوات البحث في مدارس المتفوقين.

الملحق (7): شهادة تطبيق أدوات الدراسة.

الملحق (8): شهادة تدقيق الرسالة لغوياً.

الملحق (1)

أسماء السادة المُحكّمين لقائمة مهارات التفكير التأملي المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين

الاسم	الاختصاص العام والدقيق	الوظيفة
د. غسان أبو فخر	التربية الخاصة (الإعاقة السمعية)	أستاذ في قسم التربية الخاصة في جامعة دمشق
د. إيمان عز	القياس والتقويم	أستاذ في قسم القياس والتقويم في جامعة دمشق
د. دانية القدسي	التربية الخاصة (الإعاقة البصرية)	أستاذ في قسم التربية الخاصة في جامعة دمشق
د. سام عمار	مناهج (لغة عربية)	أستاذ في قسم المناهج في جامعة دمشق
د. آذار عبد اللطيف	التربية الخاصة (الإعاقة الحركية)	أستاذ مساعد في قسم التربية الخاصة في جامعة دمشق
د. عالية الرفاعي	التربية الخاصة (الإعاقة السمعية)	أستاذ مساعد في قسم التربية الخاصة في جامعة دمشق
د. مروان أحمد	علم النفس المعرفي	مدرس في قسم علم النفس في جامعة دمشق
د. اعتدال عبد الله	القياس والتقويم	مدرس في قسم القياس والتقويم في جامعة دمشق
د. رجاء عواد	التربية الخاصة (الإعاقة السمعية)	مدرس في قسم التربية الخاصة في جامعة دمشق
د. غانا حسن	التربية الخاصة (توحد)	مدرس في قسم التربية الخاصة في جامعة دمشق
د. عفراء خليل	التربية الخاصة (اضطرابات نطق وكلام)	مدرس في قسم التربية الخاصة في جامعة دمشق
د. انتصار مقلد	التربية الخاصة (صعوبات تعلم)	قائم بالأعمال في قسم التربية الخاصة في جامعة دمشق
د. محمد حسني طالب	لغة عربية	قائم بالأعمال في قسم المناهج في جامعة دمشق
أ. محمد ماهر وهاب	لغة عربية	قائم بالأعمال في قسم تربية الطفل في جامعة دمشق
د. انطوانيت الديب	لغة عربية	قائم بالأعمال في قسم المناهج في جامعة دمشق

الملحق (2)

أسماء السادة المُحكّمين (للاختبار والبرنامج)

الاسم	الاختصاص العام والدقيق	الوظيفة
د. غسان أبو فخر	التربية الخاصة (الإعاقة السمعية)	أستاذ في قسم التربية الخاصة في جامعة دمشق
د. رمضان درويش	القياس والتقويم	أستاذ في قسم القياس والتقويم في جامعة دمشق
د. دانية القدسي	التربية الخاصة (الإعاقة البصرية)	أستاذ في قسم التربية الخاصة في جامعة دمشق
د. أمينة رزق	علم النفس التربوي	أستاذ في قسم علم النفس في جامعة دمشق
د. عزيزة رحمة	القياس والتقويم	أستاذ المساعد في قسم القياس والتقويم في جامعة دمشق
د. مروان أحمد	علم النفس المعرفي	مدرس في قسم علم النفس في جامعة دمشق
د. رنده العمري	لغة عربية	أستاذ مساعد في قسم تربية الطفل في جامعة دمشق
د. ضحى عبود	إرشاد (إرشاد متفوقين)	أستاذ مساعد في قسم الإرشاد في جامعة دمشق



الملحق (3)

جامعة دمشق

كلية التربية
قسم التربية الخاصة

الموضوع: تحكيم قائمة مهارات التفكير التأملي

السيد الدكتور / الدكتورة المحترم / المحترمة

تحية وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً.

للحصول على درجة الدكتوراة في التربية الخاصة من كلية التربية في جامعة دمشق، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد قائمة تضمنت خمس مهارات للتفكير التأملي هي : الرؤية البصرية (الملاحظة والتأمل)، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة. في محتوى منهاج اللغة العربية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي المتفوقين.

لذا أرجو من سيادتكم التكرم بتحكيم هذه القائمة وإبداء رأيكم وملاحظاتكم في ضوء خبرتكم في هذا المجال من حيث:

- السلامة العلمية واللغوية.
- مدى تمثيل المهارات الفرعية للمهارة الرئيسية.
- مهارات أخرى يُقترح إضافتها.
- حذف أو إضافة أو إبداء أية ملاحظات أخرى.
- تشكر الباحثة حسن تعاونكم وتقدم إليكم بوافر التقدير والاحترام.
- البيانات الشخصية للمحكم: التخصص: ... الدرجة العلمية: مكان العمل:

الباحثة غادة يوسف

قائمة مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج اللغة العربية المناسبة لطلاب
الصف الأول الثانوي بصورتها النهائية

المهارات الفرعية	الرقم	المهارة الرئيسية
عرض جوانب الموضوعات بأشكال ورسومات مبسطة.	1	الرؤية البصرية (الملاحظة والتأمل)
إعطاء وصف دقيق للمفاهيم وتوضيح مكوناتها.	2	
إظهار العلاقة بين المفاهيم باستخدام مخططات مفاهيمية.	3	
القيام برسومات توضيحية للموضوعات.	4	
توظيف الأشكال التوضيحية بحيث تظهر العلاقة بين أجزائها.	5	
التوجه إلى الكتابات اللفظية.	6	
توظيف الرسومات لإظهار مكونات المشاكل العلمية.	7	
تحديد الفجوات في الموضوعات المختلفة.	1	مهارة الكشف عن المغالطات
طرح موضوعات بها فجوات تحتاج إلى تعديل في التصورات.	2	
إدراك العلاقات غير الصحيحة في الموضوعات.	3	
تحديد العلاقات غير المنطقية في الموضوعات المختلفة.	4	
إدراك التصورات الخاطئة.	5	
إدراك الأفكار غير المنظمة.	6	
التحقق من صدق المعلومات وصحتها، وتمحيصها قبل الاستسلام لها.	7	
إدراك جوانب الغموض.	8	
إدراك جوانب النقص.	9	مهارة الوصول إلى استنتاجات
القدرة على الاستنتاج الصحيح واستخلاص النتائج.	1	
القدرة على تقويم صحة الاستنتاج.	2	
تنظيم الأفكار في مجالات متنوعة.	3	
توظيف الخبرات السابقة للتوصل إلى استنتاجات.	4	
إدراك العلاقة بين المفاهيم اللغوية المختلفة.	5	
الانتقال من الأمثلة والنماذج المحلية إلى الآداب العالمية.	6	

تحقيق التسلسل المنطقي في الأفكار.	7	
القدرة على إعطاء معلومات تساعد على اكتشاف الحقائق.	1	مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة
القدرة على تحليل الأفكار وتفسيرها.	2	
ربط الملاحظات بالاستنتاجات.	3	
تحليل الصور البيانية في ضوء تفسير المواقف.	4	
تحليل المواقف الأدبية بشكل واضح.	5	
توضيح الترابط الفكري بين الموضوعات والمفاهيم اللغوية.	6	
القدرة على إعطاء تفسيرات مقنعة للمواقف.	7	
القدرة على إعطاء مسوغات منطقية.	8	
القدرة على مناقشة الأفكار المطروحة.	1	مهارة الوصول إلى حلول مقترحة
القدرة على طرح أفكار جديدة.	2	
القدرة على التنبؤ بالنتائج.	3	
اقتراح أفكار ذات معنى.	4	
القدرة على تقديم أكبر عدد من الحلول والأفكار.	5	
القدرة على صياغة الفروض والبدائل.	6	
تفنيد المعلومات المتاحة والانتقاء منها ومعالجتها للوصول إلى عدد من الحلول المقترحة.	7	

الملحق (4)



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم التربية الخاصة

الموضوع: تحكيم اختبار مهارات التفكير التأملي

السيد الدكتور / الدكتورة المحترم / المحترمة

تحية وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً.

للحصول على درجة الدكتوراة في التربية الخاصة من كلية التربية في جامعة دمشق.

لذا أرجو من سيادتكم التكرم بتحكيم هذا الاختبار وإبداء رأيكم وملاحظاتكم في ضوء خبرتكم في هذا المجال من حيث:

- السلامة العلمية واللغوية.
- مدى تمثيل الأسئلة للمهارة المطلوبة.
- مناسبة البدائل لكل سؤال من الأسئلة.
- حذف أو إضافة أو إبداء أية ملاحظات أخرى.
- تشكر الباحثة حسن تعاونكم وتتقدم إليكم بوافر التقدير والاحترام.
- البيانات الشخصية للمحكم: التخصص: الدرجة العلمية: مكان العمل:

الباحثة غادة يوسف

اختبار مهارات التفكير التأملي بصورته النهائية

عزيزي الطالب، عزيزتي الطالبة:

إن الاختبار الذي بين يديك يهدف إلى معرفة مدى امتلاكك لمهارات التفكير التأملي، حتى يمكن الوقوف على مواطن القوة والضعف، لتطوير أسلوب التقويم، ومن ثم تحسين أسلوب تعلمها وتعليمها.

وتجدر الإشارة إلى أنه لا علاقة لهذا الاختبار بنجاحك أو رسوبك في اللغة العربية. إنني أقدر قيمة الجهد الذي تبذله في الإجابة عن هذا الاختبار، ومدى حرصك على أن تعبر إجابتك بدقة عن مدى امتلاكك لمهارات التفكير التأملي.

تعليمات الاختبار:

- 1- الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد.
- 2- يتكون الاختبار من (38) سؤالاً.
- 3- يرجى قراءة الأسئلة جيداً قبل البدء بالإجابة.
- 4- لاحظ أن لكل سؤال إجابة واحدة صواب، لذلك يجب ألا تختار أكثر من إجابة للسؤال؛ باستثناء الأسئلة (35، 36، 37، 38) والتي تكون إجاباتها مفتوحة.
- 5- حوّل البديل الذي يتناسب والإجابة الصحيحة للأسئلة التي لها عدة بدائل، أما الأسئلة المفتوحة فبإمكانك الإجابة عنها بما تراه مناسباً.
- 6- لا تبدأ بالإجابة حتى يؤذن لك.
- 7- تأكد من استيفاء البيانات المطلوبة على ورقة الإجابة.
- 8- الزمن المخصص للإجابة (45) دقيقة.

تمنياتي بالتوفيق

الباحثة غادة يوسف

الاسم: الجنس: ذكر أنثى المدرسة:

*مَهارة الرؤية البصرية (الملاحظة والتأمل): وهي القدرة على عرض جوانب الموضوع، وتعرّف مكوناته، سواء كان ذلك اعتماداً على طبيعة الموضوع، أو إعطاء رسم، أو شكل، يبين مكوناته، بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً.

1- في البيت الشعري الآتي ما يمثل أحد المذاهب الآتية:

شوق جيب الليل عن بيض الأماني فاخفقي يا رايتي بين المغاني
أ- الواقعي ب- الإبداعي ج- الكلاسيكي د- الرمزي

2- من بين المقومات الأساسية لإحياء النظرة القومية العربية في البيت الشعري الآتي:

مهما تقاربَت الأقطارُ أو بعدتْ فنسبةُ الضَّادِ عندي أشرفُ النسبِ
أ- اللغة العربية ب- الانتماء ج- الهوية العربية د- المقاومة

3- اعتماداً على الملاحظة والتأمل في البيت الشعري الآتي فإن الجملة التي لا محل لها من الإعراب هي:

يا جارة الوادي طربْتُ وعادني ما يُشبهُ الأحلامَ مِنْ دِكرَاكِ
أ- جارة الوادي ب- طربت ج- عادني د- جميع ما سبق

4- اعتماداً على الملاحظة والتأمل في البيت الشعري الآتي فإن البحر الذي ينتمي إليه هو البحر:

وتعطلت لغة الكلام وخاطبتُ عيني في لغة الهوى عيناكِ
أ- البسيط ب- الطويل ج- الكامل د- الوافر

5 - اعتماداً على الملاحظة والتأمل في البيت الشعري الآتي فإن المقصود من كلمة (ترائباً) هو:

تجري العروبة من نفوس رجالها مجرى النفوس ترائباً ووريدا
أ- العروبة ب- عظام الصدر ج- التراب د- القفص الصدري

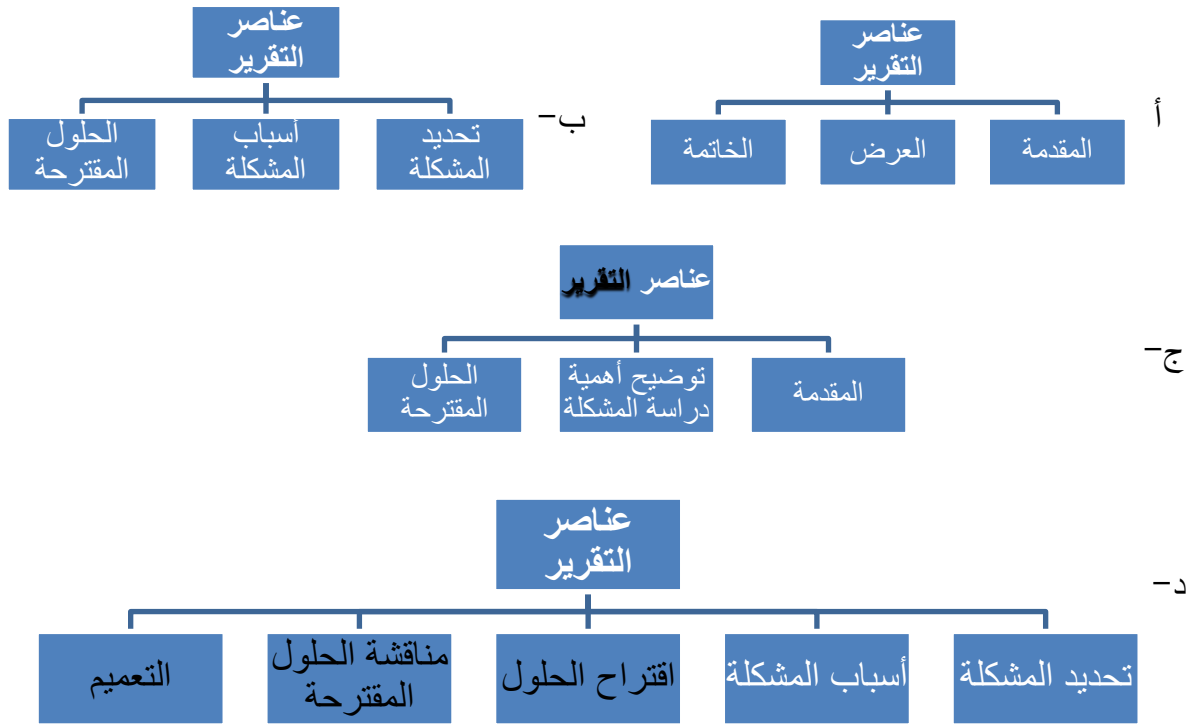
6- اعتماداً على الملاحظة والتأمل في البيتين الشعريين الآتيين فإن الشاعر يتحدث عن:

ريحانة الدنيا وظل نعيمها من قبل مولد يعرب وثمودا
وتكاد تشربها النفوس لطافةً وتكاد تُحدث في الوجود فقودا
أ- مآثر دمشق ب- تمجيد تاريخ دمشق ج- جمال دمشق وعراقتها د- الإشادة بأهل دمشق

7- استناداً إلى الملاحظة والتأمل في البيت الشعري الآتي فإن المقصود ب (كم) هو:

كم حكمة فيه لا تفنى بشاشتها ومن حديث على الأيام سيّار

- أ-الإخبار عن الكثرة ب-السؤال عن عدد مجهول ج- الاستفهام د- الحاجة إلى جواب
- 8- استناداً إلى الملاحظة والتأمل في البيت الشعري الآتي فإن القيمة التي يتحدث عنها الشاعر هي:
- يتوقّدون فُتُوَّةً في نَحْوَةِ مُصَرِّيَّةٍ تدعُ البليدَ حديداً
- أ-قيمة الشجاعة ب- قيمة الانتماء ج- قيمة الأصالة د- قيمة النخوة والحمية
- 9- استناداً إلى الملاحظة والتأمل في الرسوم التخطيطية الآتية فإن الرسم التخطيطي الذي يمثل عناصر التقرير هو:



- 10- استناداً إلى الملاحظة والتأمل في التفعيلات الآتية فإن التفعيلات التي تمثل البحر الكامل هي:

أ	5///5//	5///5//	5/5//
ب	5/5//	5/5/5//	5/5/5//
ج-	5//5///	5//5///	5//5///
د-	5//5/5/	5//5/5/	5//5/5/

* مهارة الكشف عن المغالطات: وهي القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع، وذلك بوساطة تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية.

11- حدّد العبارة غير الصحيحة عن خصائص الإبتاعية:

أ- الواقعية ب- محاكاة القدماء ج- جزالة الألفاظ د- معارضة قصائد القدماء

12- حدّد العبارة غير الصحيحة عن الجمل التي لا محل لها من الإعراب:

أ- الجملة التي تكون جواباً لشرط غير جازم ب- الجملة التي يمكن تأويلها بمفرد
ج- الجملة الابتدائية د- الجملة التفسيرية

13- حدّد العبارة غير الصحيحة عن السجع:

أ- محسن لفظي ب- التوافق في الحروف الأخيرة في نهايات الجمل في النثر.
ج- التشابه في التقفية الشعرية دون أن يصب في قالب الوزن العروضي.
د- التشابه في الوزن العروضي الشعري.

14- حدّد العبارة غير الصحيحة عن المقومات الأساسية التي تحتلها الهوية:

أ- وحدة النسب ب- وحدة اللغة ج- المواطنة الصالحة د- وحدة التاريخ

15 - حدّد العبارة غير الصحيحة عن وظيفة الصورة البيانية (تُعلي وتُحكم صرحها تشبيداً) في البيت الشعري الآتي:

خِدرُ العروبةِ مُنْذُ عهدِ أُمَيّةٍ تُعلي وتُحكم صرحها تشبيداً
أ- وظيفتها الشرح ب- وظيفتها التوضيح ج- (أ و ب) د- الإيحاء

16 - حدّد العبارة غير الصحيحة عن الجملة الابتدائية:

أ- يمكن الاستغناء عنها. ب- ابتدأت معنىً جديداً.
ج- لم ترتبط بكلام قبلها. د- لا يمكن تأويلها بمفرد.

17- حدّد العبارة غير الصحيحة عن الإبدال:

أ- الإبدال هو إبدال حرف بحرف آخر لسهولة اللفظ.
ب- تبدل التاء طاء إذا وقعت بعد صاد أو ضاد أو طاء.
ج- يبدل حرف المد الزائد همزة إذا وقع بعد ألف صيغ منتهى الجموع.
د- يكون الإبدال في الحروف الصحيحة والمعتلة.

18- حدّد العبارة غير الصحيحة عن التقسيم:

أ- يرد في صورة ذكر متعدد. ب- محسن لفظي.
ج- يرد في صورة ذكر المُجمل ثمّ تفصيله إلى أجزائه.
د- يرد في صورة ذكر متعدد، ثمّ إضافة ما لكلٍ إليه على التعيين.

*مَهارة الوصول إلى استنتاجات: وهي القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة، عن طريق رؤية مضمون الموضوع، والتوصل إلى نتائج مناسبة.

19- في البيتين الشعريين الآتيين أكثر الشاعر من تكرار ضمير المتكلم استنتج من ذلك:

ورجعتُ أدراج السَّباب وَوَرَدَهُ أمشي مكانَهُما على الأشواكِ

وبجانبِي وإِ كَأَنَّ حُفُوهُ لَمَّا تَلَفْتُ جَهْشَةَ الْمُتَبَاكِ

أ- تأكيد ذاتيته. ب- صدق تجربته الشعورية.

ج- توضيح حالته ومشاعره ومواقفه. د- إضفاء إيقاعاً جميلاً على أبياته.

20- نظم الشاعر قصيدة في مدينة دمشق ومنها البيت الشعري الآتي الذي تجلّى فيه شعوراً عاطفياً أستنتج أن الشعور العاطفي هو:

رَفَعْتُ على حرمِ الخلودِ بُنوداً ومَضْتُ تُحَلِّقُ في الإِبَاءِ صُعوداً

أ- شعور فخر ب- شعور اعتزاز ج- شعور أمل د- (أ و ب)

21 - أستنتج من الفقرة الآتية:

يرتبط مفهوم الهوية ارتباطاً وثيقاً بالشخص وجذوره وبالوشائج التي تربطه بالآخرين، وتتكوّن هويته الشخصية والاجتماعية والثقافية عن طريق الانتماء والارتباط بالآخرين عبر سيرورة ديناميّة مستمرة، أداتها في ذلك مختلف العناصر الثقافية والحضارية معارف ومعتقدات واخلاقاً وأعرافاً وعادات.

أ- مفهوم الهوية ب- العلاقة التي تربط مفهوم الانتماء بمفهوم الهوية.

ج- العلاقة التي تربط مفهوم الهوية بمفهوم الانتماء والأدوات التي اعتمدت عليها.

د- مفهوم الانتماء

22- أستنتج من البيتين الشعريين الآتيين أن المدينة التي يتحدث عنها الشاعر هي:

إِنْ تُكْرِمِي يَا رَحْلُ شِعْرِي إِنَّنِي أَنْكَرْتُ كُلَّ قَصِيدَةٍ إِلَّاكِ

أَنْتِ الْخِيَالُ: بَدِيعُهُ وَغَرِيبُهُ اللَّهُ صَاغَكَ وَالزَّمَانُ رَوَاكِ

أ- مصدر إلهامه ب- تثير شجونه ج- رائعة الجمال د- تحتل مكانة كبيرة في قلبه

23- أستنتج من البيتين الشعريين الآتيين وقوف الشعراء في وجه الاحتلال اعتماداً على:

ألا فانتبه للأمرِ حَتَّامَ تَغْفُلُ؟ أما عَلِمْتَكَ الحالُ ما كُنْتَ تجهلُ؟!

أَغْثُ بلداً منها نَشَأْتُ فَقَدْ عَدْتُ عليها عَوادٍ لِلدَّمارِ تَعَجَّلُ

أ- فضح مظاهر استبداده. ب- تأكيد وحدة المصير.

ج- (أ و د) د- الدعوة إلى مقاومته.

24- أستنتج من استخدام الشاعر في البيت الشعري التالي في وصفه مدينة دمشق تركيب

(بنت العصور) للدلالة على:

بُنْتُ العصورِ الحالياتِ نُحورها

أ- عروبة دمشق.

بالزَّهرِ تسطُعُ ما عرْفَنَ جمودا

ب- أصالة وعراقه دمشق.

ج- حسن وجمال دمشق.

د- تاريخ دمشق.

25 - زار الشاعر ملاعب الصبا ذات الطبيعة الساحرة فوصفها بقصيدة رقيقة ولكنه عجز عن التعبير عن عواطفه تجاهها عندما قال:

وَتَعَطَّلْتُ لُغَةَ الكلامِ وَخَاطَبْتُ

عَيْنِي فِي لُغَةِ الهوى عَيْنَاكَ

أستنتج عجز الشاعر عن التعبير عن عواطفه أن:

أ- الصمت في هذا الموقف أبلغ من الكلام.

ب- المشاعر والعاطفة أكبر من الكلمات.

ج- المنظر ساحر.

د- (أ و ب).

مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة: وهي القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج، أو العلاقات الرابطة، وقد يكون هذا المعنى معتمدا على معلومات سابقة، أو على طبيعة الموضوع وخصائصه.

26- يُسوِّغ استخدام الشاعر إيقاع الكاف المكسورة في البيت الآتي التالي لأنه:

يا جارة الوادي طربْتُ وعادني

ما يشبه الأحلام من ذكراكِ

أ- يوضح قوة العلاقة بين الكائن والمكان.

ب- ملائم لعواطف الشاعر.

ج- مناسب للتحسر والحزن.

د- (ب و ج).

27 - الذي يفسر استخدام الشاعر النمط السردى في البيتين الشعريين الآتيين هو:

شَيَّعْتُ أحلامي بقلْبِ باكٍ

وَلَمَّمْتُ من طُرُقِ الملاحِ شباكِي

وَرَجَعْتُ أذْراجَ الشَّبَابِ ووَرَدَهُ

أَمْشِي مَكَانَهُما على الأشْواكِ

أ- تكرار أسلوب العطف.

ب- الإخبار أو القص.

ج- ترتيب الأحداث وتسلسلها.

د- جميع ما سبق.

28 - الذي يفسر أن جملة (أسر) في الآية الكريمة الآتية جملة تفسيرية هو:

قال تعالى: ﴿ وَأَوْحَيْنَا إِلَىٰ مُوسَىٰ أَنْ أَسْرِ بِعِبَادِي إِنَّكُمْ مُتَّبِعُونَ ﴾.

أ- لا يمكن تأويلها بمفرد.

ب- وقعت بعد القول.

ج- زادت ما قبلها توضيحاً.

د- (أ و ج).

29 - الذي يفسر أن الصورة البيانية (خاطبت عيني عيناك) في البيت الشعري التالي استعارة مكنية هو:

وَتَعَطَّلْتُ لُغَةَ الكلامِ وَخَاطَبْتُ

عَيْنِي فِي لُغَةِ الهوى عَيْنَاكَ

- أ- وجود وجه الشبه. ب- حذف المشبه به ووجود شيئاً من لوازمه. ج- توافر جميع أركان التشبيه. د- حذف وجه الشبه.
- 30- الذي يُسَوِّغُ عدَّ القيم من المفاهيم الجوهرية في ميادين الحياة كلها أنها:
- أ- تمس العلاقات الإنسانية بجميع صورها. ب- ضرورة اجتماعية. ج- معايير وأهداف لا بد من وجودها في كل مجتمع منظم. د- جميع ما سبق.
- 31 - الذي يفسّر تبدل التاء في كلمة اصطبر إلى طاء في البيت الشعري الآتي أنها:
- قالوا اصطبرُ قلتُ صبري غيرُ مُتَّسِعٍ قالوا اسلُهمُ قلتُ ودي غيرُ منصرمٍ
- أ- في صيغة (افتعل). ب- وقعت بعد صاد. ج- وقعت فاء للكلمة في صيغة (افتعل). د- (أ و ب).
- 32 - الذي يُسَوِّغُ أن (كم) في البيت الشعري الآتي خبرية تكثرية أن:
- كم من طغاةٍ أقبلوا بعتادهم وتمرغوا بترابنا وتبددوا
- أ- المقصود بها السؤال عن عدد مجهول. ب- تمييزها جمع مجرور. ج- المقصود بها الإخبار عن الكثرة. د- (ب و ج).
- 33 - الذي يُبرِّرُ تنويع الشاعر في استعمال الجملتين الفعلية والاسمية في البيتين الشعريين الآتين هو:

ريحانةُ الدنيا وظلُّ نعيمها من قبلِ مولدٍ يعربُ وتُمودا
بَسَمَتْ بِهَا الدُّنْيَا إِلَى عُشَّاقِهَا فَتَاهُؤُا وَجَنَاتِهَا تَخْدِيدَا

- أ- رسم صورة حركية حيوية تفيد التجدد والنشاط. ب- لخدمة المعنى. ج- إثبات المعاني وتقريرها في ذهن المتلقي بصورة تدل على الديمومة والاستمرار. د- جميع ما سبق.

*مِهارة وضع حلول مقترحة: وهي القدرة على وضع خطوات منطقية، لحل الموضوع المطروح، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية، متوقعة للموضوع المطروح.

- 34 - أفضل اقتراح لتصنيف الشعراء وفق مذاهب معينة هو:
- أ- الفصاحة والبلاغة في شعرهم. ب- السمات الغالبة في أشعارهم. ج- الألفاظ والمعاني التي يستخدمونها في شعرهم. د- الموسيقى الشعرية في قصائدهم.
- 35- في البيت الشعري الآتي ختم الشاعر قصيدته بذكر مناقب أهل الشام اقترح خاتمة أخرى.
- فَضَّلُوا الحَوَاضِرَ والبُدَاةَ فصاحَةً ورجاحةً وصباحَةً وقودا

36 - قال الشاعر مخاطباً دمشق:

قبلك التاريخ في ظلمة
بعذك استولى على الشهب
قال الشاعر في قصيدته دمشق:
بنث العصور الحاليات نُحورَها
بالزهر تسطع ما عرفن جُمودا
وازن بين البيتين السابقين من حيث المضمون.

.....
.....
.....

37 - تأمل العبارة الآتية: (المقاومة مرآة الانتماء والهوية لكل مواطن).
اقترح أساليباً للمقاومة.

.....
.....
.....

38 - اكتب معaide توجهها إلى صديقك موظفاً فيها السجع.

.....
.....
.....

مفتاح تصحيح اختبار مهارات التفكير التأملي

الرقم	الإجابة	الرقم	الإجابة
1	ج	20	د
2	أ	21	ج
3	د	22	أ
4	ج	23	ج
5	ب	24	ب
6	ج	25	د
7	أ	26	د
8	د	27	د
9	أ	28	د
10	ج	29	ب
11	أ	30	د
12	ب	31	د
13	د	32	د
14	ج	33	د
15	د	34	ب
16	أ	35	مفتوحة
17	ب	36	مفتوحة
18	أ	37	مفتوحة
19	ج	38	مفتوحة

معيّار تصحيح الاختبار

وُزّعت درجات الاختبار على المهارات المستهدفة في الدراسة؛ حيث حددت درجة واحدة للإجابة الصحيحة، ودرجة صفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار (38) درجة، حيث يتكون الاختبار من (38) بنداً اختبارياً، أما فيما يتعلق بالإجابات المفتوحة لمهارة الوصول إلى حلول مقترحة، فمعيّار التصحيح هو:

س35: اقتراح خاتمة أخرى.

- ذكر مآثر دمشق.
- تمجيد تاريخ دمشق.
- التحدث عن جمال دمشق وسحرها.

- التحدث عن مروءة أهل دمشق.
- المعيار: ذكر واحدة من هذه الخواتيم ينال درجة.
- س36: الموازنة بين البيتين الشعريين.
- التشابه: كلا الشاعرين يتغنى بتاريخ دمشق القديم، وعراقتها، وأهميتها.
- الاختلاف: البزم: دمشق بنت العصور الزاهية.
- عقل: التاريخ زها بفضل دمشق.
- المعيار: درجة للإجابة الصحيحة كاملة.
- س37: اقتراح أساليب للمقاومة.
- المقاومة بالسلاح.
- المقاومة بالأدب (الشعر، القصة، الرواية).
- المقاومة باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي (الجيش الإلكتروني).
- التسليح بالعلم ونشر الوعي.
- المعيار: ذكر أسلوبين ينال درجة.
- س38 : كتابة معaide موجهة لصديق موظفاً فيها السجع.
- المعيار: ذكر ثلاث جمل تتضمن 6 كلمات مسجوعة ينال درجة.

الملحق (5)

دليل المدرّس للتدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة من أجل تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً ضمن مادة اللغة العربية

في الصف الأول الثانوي

* مقدمة البرنامج:

في عالم سريع التغير والتبدل تتحكم فيه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتتعدد فيه المشكلات في مختلف مجالات الحياة، فإن أهمية المعرفة بحِدِّ ذاتها لم تعد تشكل الغاية الأولى في العملية التربوية والتعليمية، وإنما باتت تتحدد قيمتها في مدى إسهامها في حل المشكلات المختلفة التي تواجه الفرد ومجتمعه من طرف، والقدرة على تطوير هذه المشكلات من طرف آخر، وهذا الأمر يضع أمتنا أمام تحدٍ كبير لمواجهة هذا التطور وذلك عن طريق توفير الرعاية الشاملة لأبنائنا المتفوقين، وتقديم البرامج التعليمية المتكاملة والمتوازنة التي تعمل على إعداد نخبة متميزة من الشباب الواعد الذي يُسهم في دفع عجلة التقدم والتنمية، ومواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، حيث إن المتفوقين هم عدة كل أمة ويقع على عاتقهم الدور الأكبر في تحمل المهام الجسام، ولهذا لا بد من تقديم الرعاية والعناية لهم تأكيداً أن الثروة البشرية هي أفضل وأعم فائدة من جميع الثروات المادية الأخرى إذا ما ارتقى إعدادها وأحسن استثمارها.

ونلاحظ أن جوهر عمليات التربية الآن تعليم الطلبة كيف يفكرون بطريقة فاعلة تجنبهم مزالق التفكير وتدريبهم على استراتيجياته، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تدور حول وعي الفرد بما يقوم به من مهارات وعمليات في أثناء التفكير بغية تحسين الذاكرة ومراقبة عمليات التعليم وضبطها.

ويُعَدّ التفكير التأملي أحد أنماط التفكير الذي يجعل الفرد يخطط دائماً، ويُقيّم أسلوبه في العمليات وفي الخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار المناسب، 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.

ويتضمن التفكير التأملي الكثير من المهارات والمكونات ومن أهمها: الرؤية البصرية (الملاحظة والتأمل) والاستنتاج، والكشف عن المغالطات، ووضع الحلول المقترحة والتقويم والنقد بالعلاقات المنطقية الصحيحة واستخلاص النتائج والعبر.

وفي ضوء ذلك فإن التعليم الفعال لمهارات التفكير يبدو حاجة ملحة أكثر من أي وقت مضى، لأن العالم أصبح أكثر تعقيداً نتيجة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مختلف مناحي الحياة، وربما كان النجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها، وأن أهم أنواع التفكير الذي يسعى التربويون لتنميته لدى الطلبة هو التفكير التأملي، فالعلم في كل لحظة يتغير، وهذا يتطلب تنمية مهارات التفكير بأنواعه المعتمدة لدى الطلبة وبخاصة التفكير التأملي ليتمكنوا من التكيف مع التطورات المحيطة وحل المشكلات التي تعترضهم.

ومن هذا المنطلق فإن هذا الدليل يتناول كيفية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس موضوعات من مادة اللغة العربية للصف الأول الثانوي بهدف تنمية مهارات التفكير التأملي لديهم

*الأهداف العامة للموضوعات التي اختيرت في مادة اللغة العربية وهي:

- تنمية قدرة الطلبة على التفكير في التفكير (التفكير ما وراء المعرفي).
- تدريب الطلبة على مراقبة عمليات التعلم لديهم.
- إكسابهم الكثير من المهارات والمعارف اللغوية وفي عدد من فروعها.
- تنمية مهارة الكشف عن المغالطات.
- تنمية مهارة الاستنتاج.
- تدريب الطلبة على تفسير الموضوعات بشكل منطقي.
- تنمية قدرة الطلبة على اقتراح الحلول المناسبة للمشكلات.
- تدريب الطلبة على التفكير السليم.
- تحسين قدرة الطلبة على الربط ما بين العلاقات والمفاهيم اللغوية.
- توفير فرص تعليمية لتوظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي.
- معرفة الطلبة للعلاقة بين المذاهب الأدبية وتطورها.

- إدراك الطلبة لمعنى الاتباعية.
 - إدراك الطلبة لكيفية تحليل نص أدبي.
 - معرفة الطلبة لأنواع الجمل التي لا محل لها من إعراب.
 - معرفة الطلبة بالبحر الكامل كنوع من أنواع البحور في مجال علم العروض.
 - إدراك الطلبة لأنواع علوم البلاغة (علم البديع، علم البيان، علم المعاني).
 - إدراك الطلبة لمعنى السجع وتأثيره في الكلام.
- * استراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة في تدريس الموضوعات في مادة اللغة العربية.**
- استراتيجيات ما وراء المعرفة: ويقصد بها عمليات التفكير التي يقوم بها الطلبة بمساعدة المدرّس وتوجيهاته، والتي تجعلهم على وعي بسلوكهم المعرفي استناداً إلى المهمة التعليمية وذلك عن طريق وعيهم بالهدف من هذه المهمة قبل التعلم وفي أثناء التعلم وبعده لتذكر المعلومات وفهمها والتخطيط لذلك. ويُعرفها (Broyon, 2004, 40) على أنها سلسلة من الإجراءات التي يستخدمها الفرد للسيطرة على الأنشطة المعرفية، والتأكد من تحقيق الأهداف المرجوة، وهذه الإجراءات تساعد على تنظيم عملية التعلم ومراقبتها، وتشمل على التخطيط ومراقبة الأنشطة المعرفية، والتأكد من تحقيق أهداف هذه الأنشطة.
- أما استراتيجيات ما وراء المعرفة التي أُخذَ بها في الدراسة الحالية والتي وجدت الباحثة بانها الأنسب للطلبة المتفوقين في الصف الأول الثانوي في موضوعات مادة اللغة العربية فهي الآتية:
- * استراتيجية التساؤل الذاتي:**
- تُعد استراتيجية التساؤل الذاتي أحد استراتيجيات ما وراء المعرفة، التي يمارس الطالب فيها عمليات عقلية تجعله أكثر اندماجاً مع الموقف التعليمي، كما يُمارس المعلم فيها دور التوجيه والإرشاد والتيسير، كما أنها تساعد على تنمية الوعي ما وراء المعرفي فبعض الأسئلة تتطلب أكثر من مجرد استدعاء لفظي، أو تعرّف الحقائق، إذ من المفيد للطالب أن يوجه لنفسه مجموعة من الأسئلة قبل المهمة، وفي أثناءها، وبعدها، والتي من شأنها تيسير فهمه وتشجيعه على التفكير في العناصر المهمة في المادة المقروءة كالأفكار الرئيسة والعنوان والخبرة السابقة (العتوم وآخرون، 2005، 9).
- حيث عُرِّفت استراتيجية التساؤل الذاتي بأنها: مجموعة من الأسئلة التي يوجهها الطالب لنفسه عند معالجته للمعلومات؛ مما يساعده على خلق الوعي بعملياته التفكيرية، وتجعله أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها (أبو شامة، 2011، 215).

وقد أوردت النمري تعريفاً آخر للتساؤل الذاتي بأنه: مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الطلاب قبل عملية التعلم، أو في أثناءها، أو بعدها، وهذه التساؤلات تستدعي تكامل المعلومات، وتفكير الطلاب في عملية التعلم، وإجابة الطلاب عن هذه التساؤلات (النمري، 2011، 164).

وعرّفتها إبراهيم بأنها: "مجموعة من الأسئلة التي يطرحها المتعلم على نفسه لزيادة فهم الموضوع المدروس قبل دراسته وفي أثناءها وبعدها، وذلك بالاستعانة بقائمة رؤوس مجموعة من الأسئلة يُعدّها المعلم؛ ليسترشد بها الطالب وينسج على نمطها بعض الأسئلة التي تُعينه على فهم الموضوع" (إبراهيم، 2009، 70).

إن الأسئلة الميتا معرفية (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟) تساعد الطلبة على التحكم في عمليات التفكير بحيث يدركون عملية التعلم كوحدة ذات مفاهيم مرتبطة بعضها ببعضها الآخر، وليس مجموعة من المعلومات المتناثرة. وتكوين بناء واضح محدد للتعلم وإدراك المفاهيم يكون ما بينها من ارتباط يساعد الطلبة على التعلم بكفاءة أكبر واستخدام ما تعلموه في حياتهم عموماً.

* استراتيجية التفكير بصوت مرتفع:

تُعدُّ استراتيجية التفكير بصوت مرتفع إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهي استراتيجية تحليل ذاتي، تُقدم وسيلة للطلاب من أجل تحديد أنواع عمليات التفكير التي يستخدمونها في أثناء أداء المهام التعليمية، كما تُعدُّ تقنية لتجسيد عمليات تفكير الفرد في أثناء انشغاله في مهمة تتطلب التفكير، إذ يقول الطالب بصوت مرتفع كل المعلومات والأفكار التي تحدث عند أداء مهمة ما (Louca, 2003, 22).

كما أنها تُعدُّ إحدى استراتيجيات التدريس التي تساعد الفرد في الكشف عن أفكاره الحقيقية غير المرئية للآخرين لكي يرونها ويدركونها، فهي تتيح للمدرسين رؤية مهارات تفكير طلابهم مما يهيء الفرصة لتزويدهم بالتغذية الراجعة حين يلاحظون استدلالاً خاطئاً أو ناقصاً، كما يتيح للمتعلمين الفرصة لسموع تفكيرهم ولتعلموا كيف يراقبون عمليات تفكيرهم، إذ إنهم لا يكتسبون المعرفة بتسجيل المعلومات الجديدة على صفحات بيضاء في عقولهم، بل إنهم يبنون معرفتهم على نحو نشط ويشاركونها ويحددون بنيتها في الوقت الذي يفسرون فيه المعرفة الجديدة، ويحدثون تكاملاً بينها وبين المعرفة المسبقة (عبد الحميد، 1999، 151).

وعرّفها "برانش" بأنها: "مجموعة من الإجراءات التدريسية المخطط لها والتي تنفذ داخل الصف الدراسي، وتسمح للمشاركة الإيجابية للمتعلمين والكشف عن الأفكار الحقيقية التي تدور بأذهانهم، مما ينتج عنه تولد الأفكار وتبادل الآراء" (Branch, 2000, 26).

وعرّفها "عبد الحميد" بأنها "استراتيجية من استراتيجيات التدريس التي تساعد الفرد على الكشف عن كل ما يجول داخل تفكيره، حيث تساعد المتعلم على الكشف عن أفكاره غير الظاهرة أمام الآخرين، من أجل أن يدركوها ويعرفوها" (عبد الحميد، 1999، 154).

وتعرّفها "بدر" على أنّها: "تلك الاستراتيجية الما وراء معرفية، التي تهدف إلى تجسيد عملية التفكير في أثناء العمل على مهمة تتطلب التفكير" (بدر، 2006، 17).

ويشير "لاورين" إلى أن استراتيجية التفكير بصوت مرتفع تسهم في تحقيق: تنمية القدرة على التخطيط لأداء المهمة، وتوجيه الأسئلة، والاندماج مع الجماعة، كما تنمي القدرة على مناقشة الصعوبات والمشكلات التي تعترض الطلبة في أثناء القيام بأداء مهمة ما، وتتيح الفرصة للطلاب لطرح الأسئلة بصوت مرتفع، والتأمل، ووضع الفرضيات والاستدلال والتصنيف، وتكوين المفاهيم وإعطاء الحجج، كما أنها تنمي التفكير التأملي واتخاذ القرار، وإصدار الأحكام وإقامة الروابط بين الأسباب والنتائج، وتنمي القدرة على التعبير الذاتي عن الأفكار للآخرين مما يزيد على ثقة الفرد في الوصول إلى حل المشكلة، وتحليل الحلول، ونقدّها (Loraine, 2012, 155).

* استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة "ويتلي":

تُعد استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة "ويتلي" إحدى الاستراتيجيات الراقية التي يحتاجها الإنسان في حياته؛ لمواجهة المشكلات القائمة والمشكلات المستقبلية التي قد تواجهه، وقد اكتسبت هذه الاستراتيجية أهمية كبيرة عند المربين والباحثين، لاتصالها الوثيق بتطبيق المعرفة والقدرة الكبيرة على انتقال أثر التعلم إلى مواقف جديدة في الحياة، ولا يخفى على متتبع أن هذا الأمر يُعد من الأهداف الرئيسة للتعلم؛ إذ يكون التعلم موجهاً نحو الحياة ومواجهة مشكلاتها (ريان، 2007، 229).

ويعرّفها ويتلي (Weatley, 1991) كما ورد في (زيتون، 2007، 287) بأنها: "نوع من التعلم يساعد التلاميذ على فهم ما يتعلمونه وبناء معنى له، وينمي لديهم الثقة في قدراتهم على حل المشكلات".

ويرى بأن المتعلمين وفق استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة يكونون مفاهيم ذات معنى بالاعتماد على مشكلات تُقدم لهم، فيعملون تعاونياً في مجموعات مع بعضهم بعضاً لوضع الحلول المناسبة.

كما أن التعلّم المتمركز حول المشكلة يمثل استراتيجية تعليمية وتطويرية مبنية على مشكلة حقيقية ذات طبيعة معقدة؛ تتطلب الاستقصاء، وجمع المعلومات، والتوصل إلى أكثر من حل صحيح (الملكاوي، وآخرون، 2008، 239).

وعرّفها "عبد الحكيم" بأنها: "استراتيجية قائمة على النظرية البنائية في التعلم، وتتكون من ثلاثة عناصر: المهام، والمجموعات المتعاونة، والمشاركة" (عبد الحكيم، 2005، 142).

كما عرّفها "كوان" بأنها: "طريقة من طرائق التعلم الفعالة ذات العلاقة بأهداف التعلم، مقابل طريقة التعليم المعتادة التي تقوم على التعلم المتمركز حول المعلم، ويتضمن التعلم الفعال والتفاعل الديناميكي بين المتعلمين وعملية التعليم؛ حيث يكون التركيز في استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات على عملية حل المشكلة" (Kwan, 2000, 240).

ويرى "مصلح" بأن استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة ترفع مستوى تحمل المسؤولية عند الطلبة، وتزيد على قدراتهم على تطبيق المعلومات وتوظيفها في مواقف حياتية خارج المدرسة، كما تنمي لديهم الاتجاهات العلمية، وبعض المهارات الضرورية؛ كحل المشكلات، وجمع المعلومات، وتحليل البيانات، وتثني دافعيتهم وحُبهم للمشاركة، والاستطلاع والمواظبة على العمل، وتنمي قدراتهم، وتزيد على الاستفادة من مصادر التعلم المختلفة، فتزيد مدركاتهم للمعلومة وتكملها، كما تعمل على بقاء المعلومات أطول فترة ممكنة في أذهانهم (مصلح، 2013، 40).

* استراتيجية الحوار والمناقشة

تعتمد استراتيجية الحوار والمناقشة في جوهرها على الحوار الفعال والذي يعتمد فيه المعلم على تعرّف قدرات التلاميذ وخبراتهم السابقة، فيوجه نشاطهم نحو الأهداف المراد تحقيقها، مستخدماً الأسئلة المتنوعة والمثيرة لتفكيرهم واستثارة نشاطهم العقلي؛ لتنمية تفكيرهم وشد انتباههم. وتعتمد هذه الاستراتيجية على النقاش الجماعي، حيث يشترك جميع الطلاب في الحوار والمناقشة، ويتم فيها التفاعل بين المعلم والطلاب، والتعاون فيما بينهم من أجل التوصل إلى الحقائق والأهداف المطلوبة.

وتُعَدُّ المناقشة إحدى الطرائق الشائعة التي تُعزّز التعلم النشط، وهي تستعمل كاستراتيجية مستقلة أو جزء من معظم الاستراتيجيات التعليمية الأخرى (علي، 2011، 246).

وهي تضمن اشتراك المتعلمين في الموقف التعليمي اشتراكاً إيجابياً، وبذلك ينتقلون من الموقف السلبي إلى الموقف الإيجابي، فيسهمون مع المعلم في التفكير في حل المشكلات التي يعرضها، ويشتركون في تحديدها وإبداء الآراء بشأنها واقتراح الحلول لها، وبذلك يظل التواصل الفكري قائماً طوال الوقت بين المعلم والمتعلمين مما يساعد المعلم على معالجة موضوع الدرس بما يتلاءم مع مستويات المتعلمين وخبراتهم السابقة (طناوي، 2009، 170).

ويعرّفها "سعادة، وآخرون" بأنها: "استراتيجية في التدريس يشارك فيها الطلاب بفاعلية داخل الحجرة الدراسية، وذلك عن طريق تفاعل لفظي، أو شفهي بين الطلبة أنفسهم، أو بين المعلم

وأحد الطلبة، أو بين المعلم وجميع الطلبة، وذلك من أجل اكتساب المعلومات، والمهارات، والاتجاهات المرغوب فيها" (سعادة، وآخرون، 2006، 243).

ويعرّفها "الأسطل" بأنها "أحد أساليب التعلم النشط التي تسهم بشكل كبير في إشراك الطلاب وتفاعلهم فيما بينهم في تنفيذ الأنشطة في الغرفة الصفية؛ مما يزيد ذلك على تحصيلهم العلمي وتنمية مهارات التفكير لديهم، ويكون دور المعلم فيها فقط موجهاً وموضحاً لبعض النقاط التي يصعب على الطلاب التوصل إلى فهمها" (الأسطل، 2010، 19).

ويشير "النبهان" إلى أن استراتيجية الحوار والمناقشة تمتاز بالكثير من المزايا، وقد ذكرها في النقاط الآتية:

- تساعد على اكتساب مهارات الاتصال والتواصل وبخاصة مهارات الاستماع والحوار وإدارة النقاش بنظام.
- تعود كل من المعلم والمتعلم على احترام آراء كل منهما؛ مما يساعد في تحقيق تعلم ذي معنى.
- جعل دور المتعلم إيجابياً وعدم اقتصره على تلقي المعلومات، بل مشاركاً في عملية التعلم والتعليم.
- تجعل المعلم مدركاً لقدرات المتعلمين ومدى انتباههم لموضوع المناقشة، والعمل على تعديله أو العدول عنه إذا لزم الأمر.
- وتضيف الباحثة للمزايا السابقة لاستراتيجية الحوار والمناقشة أنها:
- تشجع المتعلمين على إبداء آرائهم ونقد آراء زملائهم بطريقة سليمة.
- تنمي مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.
- تساعد المعلم على تقويم طلابه ومدى تحقق الأهداف المنشودة.
- وسيلة لتدريس الطلبة روح القيادة الجماعية، وغرس روح التعاون بينهم، والانسجام والتفاهم؛ لأن الطلبة يتعاونون تعاوناً فكرياً ويتحملون المسؤولية، فطبيعة أسلوب المناقشة يتطلب المجهود التعاوني من الطلبة مع حب العمل والإخلاص، ولا سيما أنهم يتناقشون بأشياء علمية تخصهم جميعاً بحضور القائد والموجه ألا وهو المعلم (النبهان، 2008، 91).

الدرس الأول:

قراءة تمهيدية

المذاهب الأدبية (الاتباعية)

الزمن المخصص: حصتان

الأهداف العامة للدرس:

- 1- يحدّد معنى الاتّباعية.
- 2- يعرف المعارضات الشعرية.
- 3- يوضّح العلاقة بين المذاهب الأدبية وتطورها.
- 4- يُنظّم مخططاً توضيحياً لخصائص الاتّباعية العربية.
- 5- يُقدّم أمثلة لأبرز أعلام الاتّباعية الغربية والعربية.

الوسائل التعليمية:

الكتاب المدرسي، السبورة، أقلام ملونة.

قياس المتطلبات السابقة:

- 1- اذكر بعض أنواع المذاهب الأدبية.
- 2- علل أهمية تطور المذاهب الأدبية.

التمهيد للدرس:

تمهد المدرّسة للدرس عن طريق المقدمة الآتية: المذهب في اللغة العربية هو الطريق والسبيل، وحديثنا عن المذاهب الأدبية.

تتجسد أهم المذاهب في الأدب العربي الحديث في مجموعة من المدارس حديثة النشأة، حيث تزامن ظهورها مع أواخر القرن التاسع عشر، وقد تأثرت في مجملها بالمدارس الأوروبية، وسنتناول في درسنا المذهب الاتّباعي.

عرض الدرس:

- ❖ مطالبة الطلبة بقراءة النص قراءة صامتة تأملية، وذلك بعد توزيعهم إلى مجموعات.
- ❖ تدريب الطلبة على التفكير بصوت مرتفع ليتسنى لهم معالجة المعلومات واستيعابها وذلك عن طريق:
- ❖ مطالبة الطلبة بالنظر وتأمّل فقرة المذاهب الأدبية ومطالبتهم بإبداء ملاحظاتهم وتساؤلاتهم عنها.
- ❖ إجراء مناقشة شفوية مع الطلبة عن ملاحظاتهم على الفقرة تبدأ بالاستماع إلى ملاحظاتهم وتساؤلاتهم ومناقشتهم فيها ثم طرح أسئلة عليهم مثل:

1- هل ترتبط المذاهب الأدبية بالحراك الاجتماعي؟

2- هل الدعائم التي تقوم عليها المذاهب الأدبية يتبدل ترتيبها تبعاً لأحوال المجتمع في عصره؟

3- كيف يُصنّف الشعراء وفق مذاهب معينة؟

4-ما المذاهب الأدبية؟

*مناقشة الطلبة واستنتاج مفهوم المذاهب الأدبية.

*قيام المدرّسة بكتابة النشاط الآتي على السبورة:

1- المذهب الأدبي هو جملة من المبادئ و.....و..... المترابطة وهو مشروع جماعي يعبر عن وغالباً ما يرتبط ظهوره بصعود طبقة اجتماعية جديدة فيزدهر ويأفل ..

2- المذاهب الأدبية الأكثر تأثيراً في الأدب العربي: و.....و.....و.....

*مناقشة المجموعات للوصول للحلول الصحيحة.

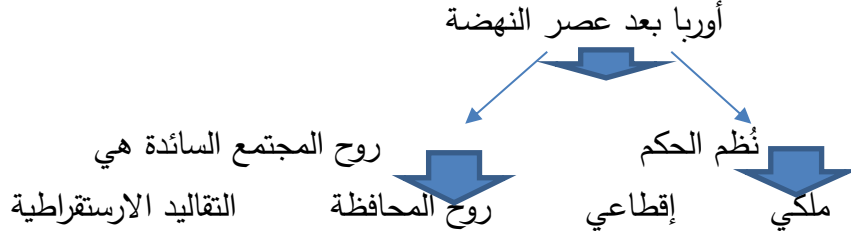
*تدريب الطلبة على توجيه مجموعة من الأسئلة لأنفسهم في أثناء المناقشة مثل:

1- ما معنى الاتباعية؟

2- كيف نشأ المذهب الاتباعي؟

3- ما أبرز أعلامه؟

*عرض شكل توضيحي ومطالبة الطلبة بملاحظته وتأمّله.



*إجراء مناقشة مع الطلبة عن الشكل ومساعدتهم على استنتاج نشأة المذهب الاتباعي.

*قيام المدرّسة بكتابة النشاط الآتي على السبورة:

1-حدّد العبارة غير الصحيحة عن أبرز أعلام الكتاب الاتباعيين في أوروبا:

أ- بيير كورني ومن أشهر مسرحياته (أوديب).

ب- موليير الذي امتاز بأعماله الكوميدية مثل (البخيل).

ج- فيكتور هوغو ومن أشهر أعماله (البؤساء).

*تدريب الطلبة على توجيه مجموعة من الأسئلة لأنفسهم في أثناء المناقشة مثل:

1- ما الاتباعية العربية؟

2- كيف نشأت الاتباعية العربية؟

3- ما خصائص الاتباعية العربية؟

4- ما المعارضات الشعرية؟

5- ما أبرز أعلام الاتباعية العربية؟

*مناقشة الطلبة وتوجيههم للتوصل للإجابات الصحيحة.

*قيام المدرّسة بكتابة النشاط الآتي على السبورة:

كل ما يأتي صحيح عن خصائص الاتباعية العربية ماعدا:

1- أ- محاكاة القدماء ب- المحافظة على الإطار الخارجي للقصيدة

ج- بساطة الألفاظ والأسلوب

2- من أبرز أعلام الاتباعية العربية أحمد شوقي و محمد البزم و.....و.....

التقويم النهائي:

1- ضع كلمة (صح) أمام العبارة الصحيحة وكلمة (خطأ) أمام العبارة غير الصحيحة، وصوّب الخطأ:

- ترتبط المذاهب الأدبية بالحراك الاجتماعي.

- تصنيف الشعراء وفق مذاهب معينة يقوم على السمات الغالبة في أشعارهم.

- من أبرز أعلام الاتباعية العربية نزار قباني.

2- نظم مخططاً توضيحياً لخصائص الاتباعية العربية.

النشاط البيتي: ابحث في مرجع مطبوع أو إلكتروني عن قصيدة لمشاهير الشعراء القدامى قام بمعارضتها أحد الشعراء.

النص العلمي

قراءة تمهيدية

المذاهب الأدبية (الاتباعية)*



المذاهب الأدبية:

المذهب الأدبي جملة من المبادئ الجمالية والأخلاقية والفلسفية المترابطة، وهو ليس إبداعاً فردياً، وإنما مشروع جماعي يعبر عن ضرورة تاريخية، وغالباً ما يرتبط ظهوره بصعود طبقة اجتماعية جديدة فيزدهر بازدهارها ويأفل بأفولها.

والمذهب الأدبي يظهر ثمرة لظروف ومقتضيات خاصة فيطغى على غيره من المذاهب ويظل سائداً مسيطراً، حتى إذا فزت دواعيه وأبناءه يتخلى تدريجياً عن صدارته أمام مذهب أدبي جديد تنبأت له أسباب الوجود، وإن كان ذلك لا يعني بحال أن آثار المذهب القديم تختفي كليةً من الأدب.

والمذاهب الأدبية على اختلاف ألوانها تعبر عن أديبة متميزة تقوم على دعائم من العقل والعاطفة والخيال، وقد يخاض لإحدى هذه الدعائم في عصر من العصور غلبة وملطان فإذا هي مذهب أدبي سائد يستغلي على غيره من مذاهب التعبير، وعلى هذا تتعاقب المذاهب الأدبية بتعاقب العصور ويأخذ الألاحق ما ترك السابق مع التقصير منه أو الزيادة عليه تبعاً لأحوال المجتمع في عصره.

وجدير بالذكر أن تصنيف الشعراء وفق مذاهب معينة يقوم على السمات الغالبة في أشعارهم، فقد نجد سمات لأكثر من مذهب في قصيدة واحدة، نكن القصيدة تُصنّف وفق المذهب الذي كانت سماته أكثر بروزاً فيها.

ولعل من أكثر المذاهب تأثيراً في الأدب العربي: الاتباعية - الإبداعية - الواقعية - الرمزية.

...١...

الاتباعية (الكلاسيكية):

لغة: مشتقة من كلمة لاتينية /classis/ ومعناها وحدة في الأسطول أو فصل دراسي أو طبقة وتطلق على الطبقة العليا في المجتمع إذ كان المجتمع في أوروبا ينقسم إلى طبقات أعلاها طبقة الكلاسيك. واصطلاحاً: مذهب أدبي يترغ إلى المحافظة على الأصول النغوية السليمة في رتبة وعناية وكذا التقيد ومحاكاة الأدب القديم وخاصة الأدب اليوناني. وعندما دخلت كلمة الكلاسيكية إلى الثقافة العربية عرّيت بالاتباعية.

ينظر:

- الأدب والنقاد، د. محمد مازور، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د.ت.
- نقد الأدب، عبد العزيز عتيق، دار النهضة العربية، بيروت، ط ٢، ١٩٧٢.
- المذاهب الأدبية لدى العرب، عبد الرزاق الأسقر، اتحاد الكتاب العرب، ١٩٩٩م.
- منخل إلى دراسة المذاهب الأدبية في الشعر لعربي المعاصر، د. نسيم تشاروي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٨٤م.





الدّرس الأول

...٢...

نشأة المذهب الاتباعي وأبرز أعلامه:

الاتباعيّة أوّل مذهب أدبيّ ظهر في أوروبا بعد عصر النهضة أو بعد حركة البحث العلميّ التي بدأت في القرن الخامس عشر. والاتباعيّة في الأدب الأوروبي مرتبطة بالمراحل التي مرّت في تاريخ الشعوب حينما شعر الناس أنّ عصرهم أكثر يقظة وعالمية وعقلاً وحكمة من العصر الذي سبقهم ممّا استوجب ظهور أدبٍ يُناسب سمات هذا العصر.

وقد لقي المذهب الاتباعي قبولاً في ذلك العصر لأنّ روح المجتمع السائدة فيه هي روح المحافظة والتقاليد والأرسطراطية التي توجي بها تُظم الحكم الملكي والإقطاع، ومن ثمّ وجدت الاتباعيّة في كلّ ذلك بيئة صالحة لنموّها وازدهارها.

ومن أشهر الكتاب الاتباعيين في أوروبا بيير كورني الذي ألف مجموعة كبيرة من المسرحيات منها (السيد، هوراس، أوديب) وجان راسين ومن أشهر مسرحياته (أندروماك) وموليير الذي امتاز بأعماله الكوميديّة، مثل: (المتحدقات، النساء العالمات، دون جوان، مريض الوهم، البخيل) ويُعدّ لافونتين من أبرز الشعراء الاتباعيين، وترجع أهميّته إلى أنّه استطاع تطوير الأدب القديمة. أمّا نيكولا بوالو فقد جمع بين الشعر والتقليد وكانت آراؤه التقديّة قانوناً للزّمة الشعراء الاتباعيين من بعده، ومن أعماله: (الأهاجي، الرّسائل، الفنّ الشعريّ).

أمّا في الوطن العربيّ فقد أحسّ الأدباء برّدّي الشعر لفظاً ومعنى فراحوا يُحاولون تخليصه من جموده، وذلك بالعودة إلى روائع الشعر العربيّ، والعمل على نشرها، وراح الشعراء يُتبارون في محاكاتها لتكوّن هذه النهضة جزءاً من النهضة الشّاملة التي بدأها العرب منذ القرن التاسع عشر.

...٣...

الاتباعيّة العربيّة و أبرز أعلامها:

لقد كان لحركتيّ الإحياء والتحديث رّواذ كباراً أصلوا مبادئ الفلسفة الاتباعيّة في الشعر العربيّ وأحيا التراث العربيّ القديم وقاوموا تدهور الأدب وانحطاط أساليبه في القرن الماضي فعملوا على نشر النماذج الأدبيّة القديمة الممتازة، ثمّ قلّدوها بإنشاء أدبٍ مشابه ولكن بنظراتٍ حديثة.

ومن أبرز أعلام الاتباعيّة العربيّة:

محمود سامي البارودي الذي يُعدّ رائدها، فقد عمل على إعادة الحياة إلى الشعر العربيّ بتقليد روائعه



ومحاكاته، كما عمل على معارضة روائع الشعراء القدماء، فانصرف إلى الشعر القديم وعكف على دراسته وخرج بأفضل نماذجها التي جمعها في كتابه (مختارات البارودي) يحدوه حب عميق لهذا الأدب، مؤمناً بأن الفن تهذيب وصل وجهد متصل وتحسين مستمر وبأن الطبع وحده لا يكفي ولذلك كان يتعهد شعره دائماً بالصقل والتهذيب.

وقد اقتفى أثره عدد كبير من الشعراء، منهم: أحمد شوقي وحافظ إبراهيم ومصطفى صادق الرافعي وعلي الجارم. ومن شعراء الاتباعية في سورية محمد اليزم وخنيل مردم وبدر الدين الحامد وخير الدين الزركلي وبدوي الجبل. ومن لبنان ناصيف اليازجي وابنه إبراهيم، ورشيد سليم الخوري، ومن العراق محمد مهدي الجواهري.

...٤...

خصائص الاتباعية العربية:

١. محاكاة القدماء:

لقد أثر أدباء الاتباعية محاكاة شعر الفحول في عصري ما قبل الإسلام وصدره والعصرين الأموي والعباسي، وداروا في فلك أغراضه فنظموا المديح والهجاء والثناء...، كما قلدهم في معانيهم وصورهم وألفاظهم وتركيبهم ونسجهم، فاعتنوا بمطالع قصائدهم، وصرعوا معظمها على عادة الشعراء القدماء، قال أحمد شوقي:

سلام من صبا بردي أرقى ودمع لا يكفكف يا دمشق
وكثيراً ما تعددت موضوعات الشاعر في القصيدة الواحدة، وقد صرح البارودي بذلك قائلاً:
تكلمت كالماضين قبلي بما جرت به عادة الإنسان أن يتكلما
فلا يعتمدني بالإساءة غافل فلا بد لابن الأبيك أن يترما
وقد تداولوا الأساليب المشهورة في الشعر القديم من مثل: (ورب، لعمرى، وذع، ليت شعري، رويدك) كما نجد في قول محمد اليزم:

ليت شعري كيف يرجى وصل من يخشى الظلال

٢. معارضة قصائد القدماء:

اتجه شعراء الاتباعية إلى نماذج شامخة في العصور الزاهية يحتذونها في الإطار الخارجي للقصيدة، فحافظوا على البحر الواحد والقافية الواحدة، والنزمو وحدة البيت، وقد عارض البارودي عترة والنايعة والمنتني وغيرهم، فقصيدة المنتني التي قال فيها:

أود من الأيام ما لا تود وأشكو إليها بيتنا وهي جنده

عارضها البارودي قائلاً:

رضيت من الدنيا بما لا أود وأني امري يقوى على الدهر زنده



أما البوصيري فقد قال:

أَمِنْ تَذَكُّرِ جِرَانٍ بِذِي سَلَمٍ مَزَجَتْ دَمْعاً جَسْرِي مِنْ مَقْلَةٍ بَدَمٍ
وعارضته شوقي بقصيدة مطلعها:

رَيْمٌ عَلَى الْقَاعِ بَيْنَ الْبَيَانِ وَالْعِلْمِ أَحَلَّ سَفْكَ دَمِي فِي الْأَشْهُرِ الْحُرْمِ
وقد كانت معارضات أحمد شوقي للأقدمين جسراً إلى موضوعات جديدة، وقد عارض الشاعر محمد
الجزم مشاهير الشعراء القدماء مثل: (المتنبي والمعري) والمُعاصرين مثل: (أحمد شوقي والرافعي)، كما
عارض قصيدة خير الدين الزركلي (نجوى) التي مطلعها:

الْعَيْنُ بَعْدَ فِرَاقِهَا الْوِطْنَ لَا سَاكِنًا الْقَسْثَ وَلَا سَكْنَا
بقصيدته (كلهم أبث) التي مطلعها قوله:

لَا تَبِكِ أَوْطَاناً وَلَا سَكْنَا يَا خَيْرُ وَانْشُدْ غَيْرَهَا وَطْنَا
٣. جزالة الألفاظ ورصانة الأسلوب:

حرص الشعراء الاتباعيون على جزالة الألفاظ واختيار أفخمها، وفرقوا بين ألفاظ الواقع والألفاظ الشعرية
واهتموا بحسن صياغة العبارات والتراكيب، كما نجد في قول الشاعر عمر يحيى:

شَقَّ جَيْبُ اللَّيْلِ عَنْ بَيْضِ الْأَمَانِي فَاخْفَقِي يَا رَايَتِي بَيْنَ الْمَغَانِي
واشتمخي فوق الشُّهَارِ قَافَةً إِنَّهُ صُبْحُ سَرَى سَامِي الْمَعَانِي

ويمكن القول: لقد أفلح شعراء الاتباعية في تصوير جوانب الواقع المحيط بهم، كما أفلح نفر منهم في
معارضة الشعراء القدماء في عدد من قصائدهم واتسم شعرهم بدورانه في فنك أغراض فحول الشعراء
العرب وبميله إلى الجزالة والفخامة والقوة واستعمال الكثير من التعابير الشعرية التقليدية.



الدرس الثاني:

نص شعري

رحلة

الزمن المخصص: ثلاث حصص

الأهداف العامة للدرس:

- 1- يحدّد الفكرة العامة في النص.
- 2- يحدّد الفكر الفرعية في النص.
- 3- يميّز الفرق في المعنى بين الكلمات.
- 4- يستنبط معاني الكلمات من السياق.
- 5- يُمثّل لخصائص المذهب الاتباعيّ في النص.
- 6- يفسّر إكثار الشاعر من استعمال ضمير المتكلم.
- 7- يعلّل تكرار أسلوب العطف في الأبيات.
- 8- يحلّل صورة بيانية في النص.
- 9- يوضّح وظائف صورة بيانية في النص.
- 10- يُمثّل لمحسن معنوي في النص.
- 11- يُمثّل لمصادر الموسيقى الداخلية في النص.
- 12- يوازن بين بيتين من الشعر من حيث المضمون.
- 13- يقترح عناوين أخرى للنص.

الوسائل التعليمية:

الكتاب المدرسي، المعجم المدرسي، السبورة، أقلام ملونة، جهاز الحاسوب، وفيديو عن مدينة زحلة.

قياس المتطلبات السابقة:

من أمير الشعراء؟

التمهيد للدرس:

تُمهّد المدرّسة للدرس عن طريق عرض فيديو عن مدينة زحلة التي تُعدّ من أجمل المنتجعات، ومطالبة الطلبة بتأمله وإبداء ملاحظاتهم وتساؤلاتهم عنه.

عرض الدرس:

*إجراء مناقشة شفوية مع الطلبة حول ملاحظاتهم على العرض تبدأ بالاستماع إلى ملاحظاتهم وتساؤلاتهم ومناقشتهم فيها، ويستخلص منهم أن مدينة زحلة مدينة جميلة، من مدن القطر اللبناني الشقيق تشتهر بجمال طبيعتها، فساتينها وارفة الظلال، وعيون مياهها جارية، وجوّها

جميل مما جعلها من أجمل المنتجات، التي أثارت بطبيعتها الساحرة شجون أمير الشعراء "أحمد شوقي" فكتب قصيدة رقيقة في هذه المدينة الجميلة، التي قضى فيها أوقاتاً طيبة في شبابه. فعنوان قصيدتنا رحلة يدون العنوان على السبورة.

*تقرأ المدرّسة القصيدة قراءة جهرية معبرة.

*مطالبة الطلبة بقراءة القصيدة قراءة صامتة تأملية.

*تدريب الطلبة على التساؤل الذاتي وتوجيه مجموعة من الأسئلة لأنفسهم في أثناء المناقشة مثل:

- 1- من ناجى الشاعر في قصيدته؟
 - 2- ما مظاهر الجمال التي ذكرها الشاعر في قصيدته؟
 - 3- ما سبب حزن الشاعر؟
 - 4- ماذا تمثل مدينة رحلة للشاعر؟
 - 5- هل استطاع الشاعر التعبير عن عواطفه تجاه رحلة؟
- *مناقشة المدرّسة للطلبة وتوجيههم وإرشادهم وتقديم التغذية الراجعة المناسبة للتوصل للإجابات الصحيحة.

* تدريب الطلبة على استراتيجية "ويتلي" وذلك بتكليفهم بإنجاز مهمات معينة توزع عليهم كمجموعات، وبعد انتهاء الوقت المخصص لإنجاز المهمة تُشكّل المجموعات بحيث تصبح مجموعة واحدة، وبوساطة الحوار والمناقشة بين المجموعات - قائد كل مجموعة يتحدث باسم مجموعته - على أن يتم تبديل القائد بعد كل مهمة؛ ليتسنى لجميع الطلاب التدرب على الحوار والمناقشة والتفكير بصوت مرتفع ويكون دور المدرّسة التوجيه وتقديم التغذية الراجعة المناسبة ليُتَوَصَّل للإجابات الصحيحة.

التقويم النهائي:

فكر ثم أجب:

- 1- استبعد الإجابات غير الصحيحة ممّا بين القوسين:
- ناجى الشاعر في أبياته: (صيدا - رحلة - بيروت)
- سبب حزن الشاعر في قصيدته:
(أن شبابه فارقه ولم يعد قادراً على الحب - ابتعاده عن رحلة - عدم تواصله مع أصدقائه)
- تمثل مدينة رحلة للشاعر: (الحبيبة والخيال والجمال - الوفاء - الإخلاص)
- 2- اذكر اثنتين من خصائص المذهب الاتباعي في النصّ.
- 3- من مصادر الموسيقى الداخلية حروف الهمس مثل لها من النصّ.

النشاط المنزلي: انثر أبيات المقطع الأول بأسلوب جميل.

المهمات

المهمة (1)

1- استعن بالمعجم في معرفة الفرق في المعنى بين (الورد والورد).

2- ما معنى كلمة (طويت) في كل من بيت فرحات وأحمد شوقي؟

قال الشاعر الياس فرحات:

طوى الدهر من عمري ثلاثين طويت بها الأصقاع أسعى وأدأب
قال الشاعر أحمد شوقي:

قد راعه أني طويت حبايلي من بعد طول تناول وفكاك
3- الفكرة العامة التي بنى الشاعر عليها نصه:

4- املا الفراغ في كل مما يأتي:

فكرة المقطع الأول: توديع الشاعر أحلامه بفراق من يهوى.

فكرة المقطع الثاني:

فكرة المقطع الثالث:

المهمة (2)

1- ما الأشياء التي تبعث الإنسان على التعلق بالمكان. رتبها وفق أهميتها في رأيك.

2- قال الشاعر نزار قباني:

فإذا وقفت أمام حسنك صامتاً فالصمت في حرم الجمال جمال
قال الشاعر أحمد شوقي:

و تعطلت لغة الكلام و خاطبت عيني في لغة الهوى عيناك
وازن بين البيتين من حيث المضمون:

.....
3- اذكر اثنين من خصائص المذهب الاتباعي في النص. ومثل لهما.
.....

المهمة (3)

1- علّل تكرار أسلوب العطف في الأبيات.
.....

2- فسّر إكثار الشاعر من استعمال ضمير المتكلم.
.....

3- في قول الشاعر (خاطبت عينيّ عيناك) صورة بيانية:
اشرحها موضحاً وظيفة نفعية وأخرى شكلية من وظائفها.
.....

المهمة (4)

1- استخرج من النص محسناً معنوياً، وسمّه، واذكر أثره في المعنى.
.....

2- ما مدى ملاءمة إيقاع الكاف المكسورة لعواطف الشاعر؟
.....

3- من مصادر الموسيقى الداخلية حروف الهمس والمد. مثل لهما من النص.
.....

النص العلمي

رحلة*

نص شعري

أحمد شوقي

(١٨٦٨-١٩٣٢م)

ولد في القاهرة ونشأ في ظل الأسرة المالكة بمصر، ورحل إلى فرنسا حيث درس الحقوق، وعندما قامت الحرب العالمية الأولى نُفي إلى إسبانيا ثم عاد إلى مصر بعد انتهاء الحرب، وقد عالج الأغراض الشعرية المتنوعة، وتناول الأحداث السياسية والاجتماعية في مصر والوطن العربي فطارت شهرته في الأفاق وباعه الشعراء أميراً لهم. من أعماله (الشوقيات، ودول العرب) ومن مسرحياته الشعرية (مصرع كليوترا، ومجنون ليلى، وقبين).

مدخل إلى النص:

زار شوقي ملاعب الصبا في رحلة بلبنان وكانت رحلة من أجمل منتجعات الدنيا ببساتينها وارفة الظلال وعيون مياهاها الجارية، وأثارت الطبيعة الجميلة شجون أمير الشعراء فكتب قصيدة رقيقة معروفة عند الناس بقصيدة (يا جارة الوادي). وفي مطلع القصيدة يتحسر شوقي على شبابه الذي دفن معه أحلامه ويعترف أن قلبه لم يعد كما كان قادراً على الحب وأن كل ما يستطيع أن يفعله هو التمتع بهواء رحلة العليل وتذكر أيام الماضي الجميل.

* الشوقيات، أحمد شوقي، المكتبة التجارية الكبرى، مصر، ١٩٧٠م، ج ٢/ ص ١٧٨-١٨١.



الدرس الرابع

النص:

- ١ شِيعْتُ أَخْلَامِي بِقَلْبِي بِكَ وَتَمَمْتُ مِنْ طُرُقِ الْمِلَاحِ شِبَايَ
٢ وَرَجَعْتُ أَذْرَاجَ الشُّبَابِ وَوَرَدَهُ أَمْشِي مَكَاتُهُمَا عَلَى الْأَشْوَاكِ
٣ وَبِجَانِبِي وَاهٍ كَأَنَّ خُفُوقَهُ لَمَّا تَلَقَّتْ جَهَشَةَ الْمُتَبَايِ
٤ قَدْ رَأَيْتُهُ أَنِّي طَوَيْتُ حَبَائِلِي مِنْ بَعْدِ طُولِ تَنَاوُلٍ وَفِكَاكَ



- ٥ يَا جَارَةَ الْوَادِي طَرِبْتُ وَعَادَنِي مَا يُشْبِهُ الْأَخْلَامَ مِنْ ذِكْرَاكِ
٦ مَثَلْتُ فِي الذُّكْرِ هَوَاكَ وَفِي الْكَرَى وَالذُّكْرِيَّاتِ صَدَى السِّنِينَ الْحَايِ
٧ وَلَقَدْ مَرَزْتُ عَلَى الرِّيَاضِ بِرَبْوَةٍ غَنَاءً كُنْتُ حَيَالَهَا أَلْفَاكِ
٨ صَحَكْتُ إِلَيَّ وَجُوهُهَا وَغَيُوتُهَا وَوَجَدْتُ فِي أَنْفَاسِهَا رَبَّكَ
٩ وَتَعَطَّلْتُ لُغَةَ الْكَلَامِ وَخَاطَبْتُ عَيْنِي فِي لُغَةِ الْهَوَى عَيْنَكَ
١٠ لَا أَمْسِ مِنْ عُمَرِ الزَّمَانِ وَلَا عَدُ جَمِيعِ الزَّمَانِ فَكَانَ يَوْمَ رِضَاكِ



- ١١ إِنْ تُكْرِمِي يَا زَخْلُ شِعْرِي إِنَّنِي أَنْكَرْتُ كُلَّ قَصِيدَةٍ إِلَّاكِ
١٢ أَنْتِ الْخِيَالُ: بَدِيعُهُ وَغَرِيبُهُ اللَّهُ صَاعَكَ وَالزَّمَانُ رَوَاكِ

شيع: ودع
الملاح: مفرداها مليحة. الفتاة الحسنة.
الواهي: الضعيف، والمراد به هنا القلب.
الجهشة: العبرة تنساقط عند الجش وهو الاستعداد
للبيكاه.
عادي: أصابني الشوق أو الهم أو الحزن مرّة بعد
مرّة.



الدرس الثالث:

قواعد اللغة

الجملة التي لا محل لها من الإعراب

الزمن المخصص: حصتان

الأهداف العامة للدرس:

- 1- يتعرّف مضامين الجملة عن طريق تأملها.
 - 2- يستنتج معنى لا محل لها من الإعراب بوساطة تأمل الجملة وإدراك العلاقات.
 - 3- يتعرّف أنواع الجملة التي لا محل لها من الإعراب.
 - 4- يحلّل الجملة المعطاة تحليلاً سليماً.
 - 5- يجد العلاقات بين أجزاء الكلام في الجملة.
 - 6- يستقري القاعدة النحوية عن طريق تأمل الأمثلة والمناقشة.
 - 7- يعدّد الجملة التي لا محل لها من الإعراب.
 - 8- يمثل للجملة التي لا محل لها من الإعراب.
 - 9- يميّز الجملة التي لا محل لها من الإعراب من الجملة التي لا محل لها من الإعراب.
- الوسائل التعليمية: جهاز لعرض الشفافيات، شفافيات، السبورة، أقلام ملونة، ورقة عمل.
- قياس المتطلبات السابقة:

- 1- عرّف الجملة التي لا محل لها من الإعراب.
- 2- عدّد الجملة التي لا محل لها من الإعراب.

التمهيد للدرس:

تُمدّ المدرسة للدرس لتهيئة أذهان الطلاب لتلقي المعلومات الجديدة عن طريق طرح الأسئلة الآتية:

- 1- ما المقصود بالجملة التي لا محل لها من الإعراب؟
 - 2- متى تكون الجملة لا محل لها من الإعراب؟
- تقول المدرسة: سبق أن تعرّفتم الجملة التي لا محل لها من الإعراب، وأدركتم أنّها الجملة التي نستطيع أن نؤولها بمفرد، ويكون لها موقع من الإعراب، وهذه الجملة تأخذ إعراب مفرداً. فهل تبادر إلى أذهانكم وجود جملة ليس لها محل من الإعراب؟
- هذا ما سنعرفه معكم في هذه الدرس.

عرض الدرس:

- * عرض أمثلة للجميل التي لا محل لها من الإعراب باستخدام جهاز عرض الشفافيات ومطالبة الطلبة بتأملها وإبداء ملاحظاتهم وتساؤلاتهم عنها.
- * إجراء مناقشة شفوية مع الطلبة حول ملاحظاتهم على الأمثلة تبدأ بالاستماع إلى ملاحظاتهم وتساؤلاتهم ومناقشتهم فيها ثم طرح أسئلة عليهم.

الأمثلة

- 1- حضر الذي صنع للبشرية خيراً.
- 2- قال الشاعر:
أنت الخيال : بديعُه وغريبُه
الله صاغك_ والزمان رواك
- 3- قال الشاعر:
- 4- مثلت في الذكرى هواك وفي الكرى والذكريات صدَى السنين الحاكي
قال عز وجل : (ربّ إنّي وضعتها أنثى والله أعلم بما وضعت).
- 5- قال سبحانه وتعالى: (فلما آتاهما صالحاً جعلا له شركاء فيما آتاهما فتعالى الله عما يشركون).
- 6- مات الأديب رحمه الله.
- 7- قال سبحانه وتعالى: (فلا يحزنك قولهم إنّنا نعلم ما يسرون وما يعلنون).
- 8- قال سبحانه وتعالى: (فانظروا كيف بدأ الخلق ثمّ الله ينشئ النشأة الآخرة).
- 9- قال الشاعر:
- 10- (شيعت) أحلامي بقلبٍ باكٍ
و (لممت) من طُرُق الملاح شباكي
- 10- (أتى خالد) و(لم يأت عدنان).
- 11- حضر الذي (ملأ الأرض خيراً).
- 12- جاء الذي (أعماله عظيمة).
- 13- جاء - والله - الغائب.
- 14- كُوفىء - وكنت أتوقع ذلك - الفائزون.
- 15- أكرم - أدامك الله - ضيفك.
- 16- خالدٌ - أعلم - بطل.
- 17- كان عمر- رضي الله عنه - عادلاً.
- 18- إن علياً - كرم الله وجهه - رابع الخلفاء الراشدين.
- 19- إن زرتني - إن شاء الله - ستجدني في انتظارك.

- 20- والله - وما القسم بالله هين - ليفلح الصابر.
- 21- جئت - ورب الكعبة - ماشياً.
- 22- عمل - كما ترون - رتيب.
- 23- قابلت الذي - أعتقد - فاز بالجائزة.
- 24- تمسك - أبقاك الله - بالصدق.
- 25- قد - والله - عاد المسافر.
- 26- هذه دار - والله - خالد.
- 27 - سوف - أوقن - ينجح المجتهد.
- 28- قال تعالى: " وأوحينا إلى موسى أن (أسر) بعبادي إنك متنبؤون".
- 29- قال الشاعر:

- وترمينني بالطرف أي (أنت مذنب) وتقلينني لكن إياك لا أقل
- 30- هل أدلك على طريق النجاح؟ (تخلص في عملك).
- 31- قسماً لقد طار الفؤاد تشوقاً للقاكم وبذاك لست (أمين أكذب)
- 32- والله (لأساعدن المحتاج).
- 33- إذا درست فأنت ناجح.
- 34- من يدرس ينجح.

*مطالبة الطلبة بملاحظة وتأمل المثال (1).

*مناقشة الطلبة ومحاورتهم وتوجيههم ومساعدتهم في استنتاج تعريف الجمل التي لا محل لها من الإعراب وذلك عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة عليهم مثل:

- 1- هل نستطيع تأويل جملة (صنع) بمفرد؟
 - 2- هل يصح أن نقول: حضر الذي صانع؟
 - 3- هل تؤدي جملة (صنع) معنى مستقلاً ولا يحل محلها كلمة مفردة؟
- نستنتج إن الكلمة المفردة لها موقع من الإعراب، ولما امتنع تأويل الجملة بكلمة مفردة امتنع أيضاً أن يكون لها موقع من الإعراب، لأن الجملة التي لها محل من الإعراب؛ إنما تأخذ موقع الكلمة التي تؤول بها.

الجمل التي لا يمكن تأويلها بمفرد، أو هي التي تؤدي معنى مستقلاً لا يحل محلها كلمة مفردة.

*مطالبة الطلبة بتدوين الاستنتاج على السبورة.

لنتعرّف أنواع الجمل التي لا محل لها من الإعراب.

لا حظوا وتأملوا المثال (2).

1- مم تتكون جملة (أنت الخيال)؟

2- هل ارتبطت بكلام قبلها؟

3- هل ابتدأت معنىً جديداً؟

4- هل اففتحنا بها الكلام؟

5- هل يمكن تأويلها بمفرد؟

*وعن طريق الحوار والمناقشة، والتوجيه وتقديم التغذية الراجعة المناسبة، يستنتج الطلاب أن جملة (أنت الخيال): هي جملة اسمية، لم ترتبط بكلام قبلها، وابتدأت معنىً جديداً، وافتتحنا بها الكلام، ولا يمكن تأويلها بمفرد، إذاً هي جملة ابتدائية لا محل لها من الإعراب، وهي جملة اسمية.

*مطالبة الطلبة بتدوين الاستنتاج على السبورة.

*تدريب الطلبة على توجيه مجموعة من الأسئلة لأنفسهم في أثناء المناقشة مثل:

1- هل ارتبطت جملة (مَثَلْتُ) بكلام قبلها؟

2 - هل ابتدأت معنىً جديداً.

3 - هل اففتحنا بها الكلام؟

4 - هل يمكن تأويلها بمفرد؟

5- ما نوع جملة (مَثَلْتُ)؟

6- ماذا نستنتج؟

*مناقشة الطلبة واستنتاج أن الجملة الابتدائية قد تأتي (اسمية أو فعلية).

*مطالبة الطلبة بتدوين الاستنتاج على السبورة.

* مطالبة الطلبة بملاحظة الجمل الملونة وتأملها في الأمثلة (4) و (5) و (6) و (7) و (8).

*تدريب الطلبة على التفكير بصوت مرتفع ليتسنى لهم معالجة المعلومات واستيعابها وذلك عن طريق:

1- لو نظرنا لهذه الجمل لا يمكن تأويلها بمفرد.

2- جاءت منقطعة عما قبلها.

3- جاءت ليستأنف بها الكلام.

4- اقترنت بأحرف معينة.

5- هي أحرف العطف نفسها .

يستنتج الطلبة بأن الجمل الملونة هي جمل منقطعة عما قبلها و جاءت ليستأنف بها الكلام، وقد اقترنت بأحرف معينة هي أحرف عطف؛ إذاً هي جملة استئنافية لا محل لها من الإعراب.

*مطالبة الطلبة بتدوين الاستنتاج على السبورة.

*لاحظوا وتأملوا الجمل الملونة في المثالين (9) و (10).

* مطالبة الطلبة بطرح التساؤلات الآتية على أنفسهم والإجابة عنها بصوت مرتفع.

1-هل يمكن تأويل الجملتين بمفرد؟

2-ما نوع الجملتين (شيعة) و (أتى خالد)؟

3-ما الحرف الذي سبق الجملتين الملونتين؟

* تستمع المدرّسة لتساؤلات الطلبة وإجاباتهم وبالحوار والمناقشة وتقديم التغذية الراجعة المناسبة يطلب من الطلبة التوصل لاستنتاجات.

*نستنتج أن الجملتين الملونتين هما جملتان معطوفتان على جملتين ابتدائيتين لا محل لهما من الإعراب، وهما إذاً لا محل لهما من الإعراب.

*مطالبة الطلبة بتدوين الاستنتاج على السبورة.

لاحظوا وتأملوا الجمل الملونة في المثالين (11) و(12).

*مطالبة الطلبة بطرح التساؤلات الآتية على أنفسهم والإجابة عنها بصوت مرتفع.

1-ما نوع الجملة بين القوسين في المثال (11)؟

2-ما نوع الجملة بين القوسين في المثال (12)؟

3-ما الاسم الملون الذي سبق الجملتين بين القوسين؟

*تستمع المدرّسة لتساؤلات الطلاب وإجاباتهم وبالحوار والمناقشة وتقديم التغذية الراجعة المناسبة يطلب من الطلاب التوصل لاستنتاجات.

*نستنتج أن الجملتين بين القوسين هما جملتا صلة الموصول وهما جملتان لا محل لهما من الإعراب. وجملة صلة الموصول: هي التي تقع بعد الأسماء الموصولة وتكون هذه الجملة فعلية كما تأتي في الكلام جملة اسمية.

*مطالبة الطلبة بتدوين الاستنتاج على السبورة.

*تدريب الطلبة على استراتيجية "ويتلي" بمطالبتهم بإنجاز مهمة تُوزع عليهم كمجموعات. *بعد الانتهاء من الوقت المخصص للمهمة تُشكّل المجموعات بحيث تصبح مجموعة واحدة، وعن طريق الحوار والمناقشة بين المجموعات، والإرشاد والتوجيه وتقديم التغذية الراجعة المناسبة من قبل المدرّسة يُتوصّل للاستنتاج الآتي:

الجملة بين الشرطيتين جملة لا يمكن تأويلها بمفرد، إذاً هي جملة لا محل لها من الإعراب. وقد جاءت معترضة الكلام لتقويته وتحسينه وتوضيحه، إذاً هي جملة اعتراضية، وقد اعترضت بين شيئين متلازمين يحتاج كل منهما للآخر، وقد جاءت معترضة بين:

الفعل وفاعله - الفعل ونائب الفاعل - الفعل والمفعول به - المبتدأ والخبر - اسم كان خبرها - الشرط وجوابه - القسم وجوابه - الحال وصاحبها - الموصوف والصفة - الموصول وصلته - حرف الجر ومتعلقه - قد والفعل - المضاف والمضاف إليه - حرف التسوييف والفعل المضارع.

*مطالبة الطلبة بتدوين الاستنتاج على السبورة.

*لاحظوا وتأملوا الجمل الملونة في الأمثلة (28 و 29 و 30).

*مطالبة الطلبة بطرح التساؤلات الآتية على أنفسهم والإجابة عنها بصوت مرتفع.

1- ما أهمية الجمل بين القوسين؟

2- هل يمكن تأويل هذه الجمل بمفرد؟

3- بماذا اقترنت الجمل في المثالين (28 و 29) ؟

4- هل من الضروري اقتران الجملة ب (أي) أو (أن) لتأدية مهمتها؟

*تستمع المدرّسة لتساؤلات الطلاب وإجاباتهم وعن طريق الحوار والمناقشة وتقديم التغذية الراجعة المناسبة يُتوصّل للاستنتاج الآتي:

جاءت الجمل في الأمثلة لتفسير الجملة التي قبلها، وهي جمل لا يمكن تأويلها بمفرد، فهي جمل لا محل لها من الإعراب، وهي جمل تفسيرية، وقد تأتي مقترنة ب (أي) أو (أن) التفسيريتين أو مجردة عنهما.

*مطالبة الطلبة بتدوين الاستنتاج على السبورة.

*لاحظوا وتأملوا الجمل الملونة في المثالين (31 و 32) .

*مطالبة الطلبة بطرح التساؤلات الآتية على أنفسهم والإجابة عنها بصوت مرتفع .

1- هل يمكن تأويل الجمل الملونة بمفرد؟

2- ماذا جاء قبلها؟

3- كيف جاءت الجمل؟

*تستمع المدرّسة لتساؤلات الطلاب وإجاباتهم وعن طريق الحوار والمناقشة وتقديم التغذية الراجعة المناسبة يُتوصّل للاستنتاج الآتي:

-جاءت الجمل جواباً للقسم الذي تصدّر الجملة، وهي جمل لا يمكن تأويلها بمفرد، إذا هي جملة جواب القسم ولا محل لها من الإعراب.

*مطالبة الطلبة بتدوين الاستنتاج على السبورة.

*لاحظوا وتأملوا الجمل الملونة في المثالين (33 و 34) .

*مطالبة الطلبة بطرح التساؤلات الآتية على أنفسهم والإجابة عنها بصوت مرتفع.

1- هل يمكن تأويل الجمل الملونة بمفرد؟

- 2- ماذا تصدر الجملتين؟
- 3- ما صفة الأداة (إذا)؟
- 4- ما أدوات الشرط غير الجازمة؟
- 5- ما صفة الأداة (من)؟
- 6- ما أدوات الشرط الجازمة؟
- 7- كيف جاءت الجمل؟
- 8- هل جاء جواب الأداة الجازمة مقترناً بالفاء؟
- 9- هل شرطاً ألا يقترن الجواب بالفاء؟

*تستمع المدرّسة لتساؤلات الطلبة وإجاباتهم وعن طريق الحوار والمناقشة وتقديم التغذية الراجعة المناسبة يُتوصّل للاستنتاج الآتي:

جاءت الجمل كجواب للشرط: كجواب لشرط غير جازم وأدوات الشرط غير الجازمة (لو- لما- لولا- اذا- كلما). وكجواب لشرط جازم ولكن شرطاً ألا يكون مقترن بالفاء، وأدوات الشرط الجازمة: إن، إذما حرفان، الأسماء: مَنْ - ما - مهما - متى - أيّان - أين - أنى - حيثما - كيفما - أيّ. ولا يمكن تأويل الجمل بمفرد، إذاً هي جمل لا محل لها من الإعراب.

*مطالبة الطلبة بتدوين الاستنتاج على السبورة.

التقويم النهائي:

فكر ثم أجب:

1- ضع كلمة (صح) إلى جانب الإعراب الصحيح وكلمة (خطأ) إلى جانب الإعراب الخطأ، ثم صحّحه:

قال الشاعر:

إِنَّ الْعَيُونَ الَّتِي فِي طَرْفِهَا حَوْرٌ قَتَلْنَا ثُمَّ لَمْ يَحْيَيْنَا قَتْلَانَا

-جملة (قتلنا): جملة فعلية صلة الموصول لامحل لها من الإعراب.

-جملة (في طرفها حور): جملة اسمية في محل رفع خبر (إن).

-جملة (لم يحيين قتلانا): جملة فعلية معطوفة على جملة في محل رفع.

2- اشرح البيت الآتي وأعربه إعراب مفردات وجملًا:

قال الشاعر:

إِذَا رَأَيْتَ نِيُوبَ اللَّيْثِ بَارِزَةً فَلَا تَظَنَّ أَنَّ اللَّيْثَ يَبْتَسِمُ

النشاط المنزلي: ابحث في مرجع مطبوع أو إلكتروني عن أبيات شعرية تتضمن جملاً لا محل لها من الإعراب.
المهمة:

*لاحظوا وتأملوا الجمل الملونة في الأمثلة من (13 إلى 27).

1- فسّر أهمية الجمل الملونة في الكلام.

.....

2- هل يمكن تأويلها بمفرد؟

.....

3- بيّن موقع الجمل الملونة في الأمثلة.

.....

4- ميّز الشئيين المتلازمين في كل جملة.

.....

5- وضح أهمية تلازم الشئيين في الجملة.

.....

.....

.....

.....

قواعد اللغة - الجمل التي لا محل لها من الإعراب

... ١ ...

* اقرأ ما يأتي، ثم أجب عن الأسئلة التالية:

- قال أحمد شوقي:

يا جارة الوادي طريث وعادني

ولو أن بالشوقي المزار (وجدتني)

- وقال أيضاً:

إذا تبشم أبدى الكون زينت

الأسئلة:

١. هل يمكن تأويل أي من الجمل التي وضعت بين قوسين بمفرد؟

٢. ما إعراب كل من هذه الجمل؟

الجمل التي لا يمكن تأويلها بمفرد لا محل لها من الإعراب، ومن أنواعها: جملة صلة الموصول، وجملة جواب الشرط غير الجازم، وجملة جواب الشرط الجازم غير المقترن بالفعل.

... ٢ ...

- قال أحمد شوقي:

يا جارة الوادي طريث وعادني

مئلت في الذكري هواك وفي الكرى

الأسئلة:

١. دل على الجملة التي ابتدئ بها البيتان السابقان.

٢. ماذا نسى الجملة التي تبتدئ بها الكلام؟ وهل لها محل من الإعراب؟

٣. هل ارتبطت جملة (مئلت) في البيت الثاني بكلام قبلها؟ وهل ابتدأت معنى جديداً؟

٤. ماذا نسى الجملة التي تبتدئ بها معنى جديد بعد كلام سابق؟

تسمى الجمل التي لا محل لها من الإعراب: الجملة الابتدائية وهي التي تقع أول الكلام، والجملة الاستئنافية التي تبدأ بها معنى جديد.

تطبيق:

* مِثَرُ الْجُمْلَةِ الْإِبْتِدَائِيَّةِ مِنَ الْاسْتِثْنَاءِ فِي الْبَيْتِ الْآتِي:

- قَالَ أَحْمَدُ شَوْقِي،

أَنْتِ الْخِيَالُ: بَدِيعُهُ وَغَرِيبُهُ

اللَّهُ صَافِيٌّ وَالزَّمَانُ رَوَاكِي

...٣...

* اقْرَأْ مَا يَأْتِي، ثُمَّ أَجِبْ عَنِ الْأَسْئَلَةِ الْتَالِيَةِ:

- قَالَ تَعَالَى: ﴿وَأَوْخِيْنَا إِلَىٰ مُوسَىٰ أَنْ أُنْزِلْ بِعِتَادِي إِلَيْكُمْ مُنْجِبُونَ﴾ (سُورَةُ الشُّعَرَاءِ ٥٥).

- قَالَ الشَّاعِرُ،

وَتَرْمِيْنِي بِالطَّرْفِ أَنِي أَنْتَ مُذْنِبٌ

وَقَلْبِيْنِي لَكِنْ إِيَّاكَ لَا أَقْلِي

- قَالَ لَبِيدٌ،

وَإِذَا الْأَمَانَةُ قُسِمَتْ فِي مَعْشَرٍ

أَوْفَى بِأَعْظَمِ حَظَّنَا قَسَامِ

الْأَسْئَلَةُ:

١. مَاذَا أَفَادَتْ كُلُّ مِّنَ الْجُمْلَةِ (أَسْرَى)، (أَنْتَ مُذْنِبٌ)، (قُسِمَتْ)؟

٢. مَا الْحَرْفَانِ اللَّذَانِ تَتَّبَعَانِ كُلًّا مِّنَ الْجُمْلَتَيْنِ (أَسْرَى)، (أَنْتَ مُذْنِبٌ)؟ وَمَاذَا نَسَبَهُمَا؟

٣. اذْكُرْ الْجُمْلَةَ التَّيْسِيرُ بِهِ تَرِيدُ مَا قَبْلُهَا تَوْضِيحًا وَغَالِيًا تَأْنِي بَعْدَ حَرْفِي التَّيْسِيرِ (أَنْ، أَيْ)؟

تطبيق:

* كَوِّنْ عِبَارَتَيْنِ فِي كُلِّ مَتْنٍ جُمْلَةً تَفْسِيرِيَّةً.

...٤...

* اقْرَأْ مَا يَأْتِي، ثُمَّ أَجِبْ عَنِ الْأَسْئَلَةِ الْتَالِيَةِ:

- قَالَ الشَّاعِرُ،

شَجَاكَ - أَطْلُ - رُبْعُ الظَّاعِنِيْنَا

وَلَمْ تَعْبَأْ بِعِذْلِ الْعَادِلِيْنَا

- وَقَالَ بَشَرُ بْنُ رِبْعَةَ الْخَثْعَمِيُّ،

تَذَكَّرْ - هَذَاكَ اللَّهُ - وَقَعَ سِيوفُنَا

بِبَابِ قَدِيْسٍ وَالْمَكْرُ عَسِيْرُ

الْأَسْئَلَةُ:

١. حَدِّدِ الْفِعْلَ وَالْفَاعِلَ فِي الْمَثَالِ الْأَوَّلِ، وَمَا الَّذِي فَصَلَ بَيْنَهُمَا؟

٢. حَدِّدِ الْفِعْلَ وَالْمَفْعُولَ بِهِ فِي الْمَثَالِ الثَّانِي، وَمَا الَّذِي فَصَلَ بَيْنَهُمَا؟

٣. هَلْ يُمْكِنُ الِاسْتِغْنَاءُ عَنْ جُمْلَتِي، (أَطْلُ) وَ(هَذَاكَ اللَّهُ)؟ مَاذَا نَسَمِي الْجُمْلَتَيْنِ اللَّتَيْنِ اعْتَرَضْنَا بَيْنَ مَتَلَاْزِمَيْنِ؟

٤. اذْكُرْ الْجُمْلَةَ الَّتِي اعْتَرَضَ بَيْنَ مَتَلَاْزِمَيْنِ، وَهِيَ جُمْلَةُ لَا مَحَلَّ لَهَا مِنَ الْإِعْرَابِ.

- تطبيق:

* حدّد الجملة الاعراضية في البيت الآتي، وبين المتلازمين التي اعترضت بينهما:

- قال زهير بن أبي سلمى:

سَمِعْتُ تَكَالِيفَ الْحَيَاةِ وَمَنْ يَعِشْ فَبَيْنَ عَوْلًا لَا أَبَالَكَ يَمَامَ

...٥...

* اقرأ البيت التالي، ثم أجب عن الأسئلة التالية:

- قال بطرس كرامة:

قَسَمًا لَقَدْ طَارَ الْفَوَازُ تَشَوُّفًا لِلْفَاغَمِ وَبِذَاكَ لَسْتُ أَصِيئُ أَكْذِبُ .

- الأسئلة:

١. الجملتان المعطوفتان على جملة لا محلّ لها من الإعراب، هما:

- تطبيق:

* كَوْنُ جملة تحتوي على قسم وجوابه، ثم أعرب جملة الجواب.

...٦...

* اقرأ البيت الآتي، ثم أجب عن الأسئلة التالية:

- قال أحمد شوقي:

فَسَمِعْتُ أَخْلَاصِي بِقَلْبٍ بِكَ قَلِمْتُ مِنْ طُرُقِ الْمِلَاحِ شِبَايَ

- الأسئلة:

١. علام عطفت جملة (لممت)؟

٢. جملة (سَمِعْتُ) ابتدائية لا محلّ لها من الإعراب، فهل لجملة (وَلَمَمْتُ) محلّ من الإعراب؟

٣. الجملتان المعطوفتان على جملة لا محلّ لها من الإعراب، تكون مثلها لا محلّ لها.

- تطبيق:

* دلّ على الجملة المعطوفة في البيت الآتي، ثم أعربها:

- قال أحمد شوقي:

وَتَعَطَّلْتُ لُغَةَ الْكَلَامِ وَخَاطَبْتُ عَيْنِي فِي لُغَةِ الْهَوَى عَيْنَكَ

القاعدة العامة

الجملة التي لا يمكن تأويلها بمفرد لا محلّ لها من الإعراب، وهي جملة صلة الموصول، وجملة جواب الشرط إذا كان الشرط غير جازم أو جازماً لم تفتن جملة جوابه بالفاء، والجملة الابتدائية، والجملة الاستئنافية، والجملة التفسيرية، والجملة الاعتراضية، وجملة جواب القسم، والجملة المعطوفة على جملة لا محلّ لها من الإعراب.

الدرس الرابع:

علم البلاغة

التقسيم

الزمن المخصص: حصة واحدة

الأهداف العامة للدرس:

- 1- يتعرّف مفهوم التقسيم.
 - 2- يبيّن أثر التقسيم في الكلام.
 - 3- يحدّد التقسيم في النص.
 - 4- يقدّم أمثلة على التقسيم.
- الوسائل التعليمية: جهاز لعرض الشفافيات، شفافيات، السبورة، أقلام ملونة.

قياس المتطلبات السابقة:

- 1- ما معنى البلاغة؟
- 2- ما علوم البلاغة؟

التمهيد للدرس:

تمهد المدرّسة للدرس لتهيئة أذهان الطلاب لتلقي المعلومات الجديدة، بتحدثه عن اختصاص كل علم من علوم البلاغة.

- علوم البلاغة تتضمن: علم البديع، علم البيان، علم المعاني.
- علم البيان: يختص بتصوير المعنى بأساليب مختلفة. مثل: (التشبيه، الاستعارة، الكناية).
- علم المعاني: يختص بالتركيب ووظائفها مثل: (الإيجاز، الإطناب، القصر، التقديم والتأخير).
- علم البديع: يختص بجمال الأسلوب وتأثير الإيقاع.
- تعرفنا سابقاً في علم البديع الطباق والتصريع وسنتعرّف اليوم في درسنا التقسيم.
- *تعرض المدرّسة أمثلة على شفافيات.
- *مطالبة الطلبة بملاحظة الأمثلة.

الأمثلة

- 1- قال تعالى: (هو الذي يريكم البرق خوفاً وطمعاً).
- 2- قال (ص): "من رأى منكم منكراً فليغيره بيده، فإن لم يستطع فبلسانه، فإن لم يستطع فبقلبه، وذلك أضعف الإيمان".
- 3- قال الشاعر:

نعم، وفريق قال: ويحك ما ندري

فقال فريق القوم: لا، وفريقهم

4- قال الشاعر:

الله صاغك والزمان رواك

أنت الخيال: بديعه وغريبه

5- قال الشاعر:

خمدوا ولم يخدم لهم مجد
فركا البنون وأنجب الجد

هيهات يأبى ذاك لي سلف
الجد حارث والبنون هم

6- قال الشاعر:

يعجب من إسراف دمعي السخي
فقال: ذا خالي، وهذا أخي

سألته عن قومه فأنثني
وأبصر المسك وبذر الدجى

7- قال الشاعر:

وعيداً إذا ناغى وعيداً إذا حبا

يزف لنا الأعياد عيداً إذا خطا

*مطالبة الطلبة بملاحظة وتأمل الأمثلة (1) و(2) و(3) وإبداء ملاحظاتهم وتساؤلاتهم عنها.

*إجراء مناقشة مع الطلبة حول ملاحظاتهم عن الأمثلة المعروضة تبدأ بالاستماع إلى ملاحظاتهم وتساؤلاتهم ومناقشتهم فيها ثم طرح أسئلة عليهم مثل:

1- ما معنى الآية الكريمة؟

2- قسّم الآية حال الناس عند رؤيتهم للبرق إلى قسمين، ما هما؟

3- قسّم الحديث حالات تغيير المنكر وفق درجات إيمان المسلم إلى أقسام، ما هذه الأقسام؟

4- قسّم الشاعر الإجابة عن مطلوب ما إلى عدة أقسام ما هذه الأقسام؟

5- ما الغاية من هذا التقسيم؟

*تستمع المدرّسة لإجابات الطلبة وبالحوار والمناقشة والتوجيه والإرشاد وتقديم التغذية الراجعة المناسبة يتوصل الطلبة إلى الاستنتاج: أن التقسيم أنواع نميزها بوساطة عدد الأقسام أو الأجزاء التي يتكوّن منها الشي أو يستوفيها المعنى المراد. فإذا ذكر قسمان: نقول إن نوع التقسيم اثنان لا ثالث لهما. وإذا ذكر أكثر من ذلك: نقول إن نوع التقسيم ثلاثة لا رابع لها، أو أربعة لا خامس لها. والغاية من ذلك حصر جوانب المعنى، فلا يترك زيادة لمستزيد، كما أنه يرتبه في ذهن المتلقي في جمل مناسبة.

*مطالبة الطلبة بملاحظة المثال (4) وتأمله.

*تدريب الطلبة على توجيه مجموعة من الأسئلة لأنفسهم في أثناء المناقشة مثل:

1- ما معنى البيت الشعري؟

2- ما أنواع الخيال التي ذكرها الشاعر في البيت؟

3- ماذا فعل الشاعر في الخيال؟

4- هل لهذا الفعل أهمية ؟

5- هل لهذا الفعل تأثير في النفس؟

*تستمع المدرّسة لإجابات الطلبة وعن طريق الحوار والمناقشة والإرشاد والتوجيه وتقديم التغذية الراجعة المناسبة يُتَوَصَّل إلى الاستنتاج: أن الشاعر قام بتفصيل المجلد وهو الخيال إلى أجزائه؛ مما أعطى البيت الشعري جرساً موسيقياً ممتعاً، وتأثيراً في نفس المتلقي.

* مطالبة الطلبة بملاحظة المثال (5) وتأمله.

*تدريب الطلبة على التفكير بصوت مرتفع ليتسنى لهم معالجة المعلومات واستيعابها، وذلك عن طريق:

1- لو نظرنا إلى المثال من ذكر الشاعر من الأقارب؟

2- هل وصف الشاعر أقرباه بصفات معينة؟

*مناقشة الطلبة لِيُتَوَصَّل إلى الاستنتاج: أن الشاعر قام بتفصيل الأقرباء، وتحديدهم، بالجد والأبناء ثم وصف كل منهم بصفات معينة.

* مطالبة الطلبة بملاحظة المثالين (6) و (7) وتأملهما.

*إجراء مناقشة مع الطلبة عن ملاحظاتهم عن المثالين تبدأ بالاستماع إلى ملاحظاتهم وتساؤلاتهم ومناقشتهم فيها ثم طرح أسئلة عليهم مثل:

1- ما نوع التقسيم في المثال (6)؟

2- ما أثر ذلك في نفسك؟

3- ما نوع التقسيم في المثال (7)؟

4- ما أثر ذلك في نفسك؟

5- ماذا تستنتج من ذلك؟

*مناقشة الطلبة واستنتاج: أن الشاعر في المثال (6) ذكر المجلد ثم فصله إلى أجزائه. وكان له أثر في نفس المتلقي وذلك اعتماداً على مدى اعتزاز الشاعر وفخره بقومه.

وفي المثال (7) ذكر الشاعر المتعدد ثم إضافة ما لكل إليه على التعيين.

ونستنتج أن التقسيم محسن يرد في صور متعددة منها:

1- ذكر المجلد ثم تفصيله إلى أجزائه.

2- ذكر متعدد، ثم إضافة ما لكل إليه على التعيين.

وفائدته: يعطي البيت الشعري جرساً موسيقياً ممتعاً، وتأثيراً في نفس المتلقي.

*مطالبة الطلبة بكتابة الاستنتاج على السبورة.

التقويم النهائي:

حدّد نوع التقسيم في كل ممّا يأتي:

1- قال الشاعر:

فإن الحق مقطعه ثلاث يمين أو نفاً أو جلاء

2- قال الشاعر:

الناس صنفان موتى في حياتهم وآخرون ببطن الأرض أحياء

3- قال الشاعر:

حل المشيب ففرق الرأس مشعل وبان بالكره منا اللهو والغزل (فارق)
فحل هذا مقيماً لا يريد لنا تركاً، وهذا الذي نهواه مرتحل

النشاط المنزلي: ابحث في مرجع مطبوع أو إلكتروني عن أبيات شعرية تتضمن التقسيم.

علم البلاغة - التقسيم

* اقرأ ما يأتي، ثم أجب عن الأسئلة التالية:

- قال أحمد شوقي:

اللَّهُ صَافِكِ وَالزَّمَانُ رَوَاكِ

أَنْتِ الْخِيَالُ: بَدِيعُهُ وَغَرِيبُهُ

- قال الشاعر:

خَمَدُوا وَلَمْ يَخْمَدُوا لَهُمْ مَجْدُ

هِيَهَاتَ يَا ذَاكَ لِي سَلَفُ

فَزَكَا الْبَنُونَ وَأَنْجَبَ الْجَدُ

الْجَدُّ حَارَثٌ وَالْبَنُونَ هُمُ

الأسئلة:

١. ذكر شوقي نوعين للخيال. اذكر كلًّا منهما.
٢. ذكر الشاعر في المثال الثاني جده وبنيه. ما الأوصاف التي نسبها إلى كلٍّ منهما في الشطر الثاني من البيت؟
٣. ماذا نسّمى تجزئة المُجْمَل إلى أجزائه وإضافة الموصوفات إلى ما يناسبها؟

التقسيم محسن يردُّ في صور متعدّدة من أشهرها:

١. ذكر المُجْمَل ثم تفصيله إلى أجزائه.

٢. ذكر متعدد، ثم إضافة ما لكلٍّ إليه على التعيين.

استذكر

تطبيق:

* حدّد نوع التقسيم في كلِّ مما يأتي:

- قال الشاعر:

يَعْجِبُ مِنْ إِسْرَافِ دَمْعِي الشَّخِي

سَأَلْتُ عَنْ قَوْمِهِ فَأَنْتَنِي

فَقَالَ: ذَا خَالِي، وَهَذَا أَخِي

وَأَبْصَرَ الْمِسْكَ وَبَذَرَ الدُّجَى

- قال بدويّ الجبل في حفيده:

وَعِيداً إِذَا نَاغَى وَعِيداً إِذَا حَبَا

يَزْفُ لَنَا الْأَعْيَادَ عِيداً إِذَا خَطَا

الدرس الخامس:

علم العروض

البحر الكامل

الزمن المخصص: حصة واحدة

الأهداف العامة للدرس:

- 1- يذكر ضابط البحر الكامل.
 - 2- يحدّد تفعيلات البحر الكامل.
 - 3- يذكر جوازات البحر الكامل.
 - 4- يقطع البيت الشعري تقطيعاً كاملاً.
- الوسائل التعليمية : السبورة، أقلام ملونة.

قياس المتطلبات السابقة:

- اذكر خطوات التقطيع العروضي.

التمهيد للدرس:

تُمدّ المدرسة للدرس بذكر البحور التي تمت دراستها سابقاً وتفعيلاتها، واليوم سنتناول بحراً جديداً هو البحر الكامل.

عرض الدرس:

* عرض المدرسة مجموعة من الأمثلة الشعرية عن البحر الكامل (تفعيلاته وجوازاته) على السبورة.

* تدريب الطلبة على التفكير بصوت مرتفع ليتسنى لهم معالجة المعلومات واستيعابها وذلك من خلال:

* مطالبة الطلبة بتقطيع الأبيات الشعرية على السبورة بصوت مرتفع.

* مناقشة الطلبة وتوجيههم وإرشادهم وتقديم التغذية الراجعة المناسبة ليتمكن الطالب من التوصل لتفعيلات البحر الكامل وتعريفهم بضابطه.

* تدريب الطلبة على توجيه مجموعة من الأسئلة لأنفسهم في أثناء المناقشة مثل:

- 1- لماذا جاءت التفعيلة مختلفة في الحشو؟
- 2- لماذا جاءت التفعيلة مختلفة في العروض؟
- 3- لماذا جاءت التفعيلة مختلفة في الضرب؟

*مناقشة الطلبة وتوجيههم لاستنتاج جوازات البحر الكامل وتحديد أماكن وجودها.

*قيام المدرسة بكتابة النشاط الآتي على السبورة.

- تفعيلات البحر الكامل
- ضابط البحر الكامل
- جوازات البحر الكامل

التقويم الختامي:

فكر ثم أجب:

1- حدد الجوازات غير الصحيحة للبحر الكامل مما بين القوسين:

(متفاعل - متفاعل - متفاعل - متفاعل)

2- ضع كلمة (صح) أمام العبارة الصحيحة وكلمة (خطأ) أمام العبارة الخاطئة مع تصحيح الخطأ:

- تفعيلات البحر الكامل: مفاعلتن مفاعلتن فعولن.

- البيت الشعري الآتي من البحر الكامل:

سيذكرني قومي إذا جدّ جدُّهم وفي الليلة الظلماء يُفَنِّدُ البدرُ

النشاط المنزلي:

عد إلى الشابكة واختر أبياتاً شعرية تمثل البحر الكامل.

النص العلمي

علم العروض - البحر الكامل

١. اقرأ ولاحظ:

١. تفعيلات البحر الكامل:

متفاعِلن	متفاعِلن	متفاعِلن	متفاعِلن	متفاعِلن	متفاعِلن
٥//٥///	٥//٥///	٥//٥///	٥//٥///	٥//٥///	٥//٥///

٢. ضابطه:

كَمَل الْجَمَال مِنْ الْبَحُورِ الْكَامِلِ

٣. جوازاته:

أ. جوازاات الحشو:

متفاعِلن ← متفاعِلن

٥//٥/٥/ ← ٥//٥///

ب. له عروضان وأربعة أضرب:

- العروض الأولى، متفاعِلن ولها ضربان:

متفاعِلن ← متفاعِلن

٥/٥/// ← ٥//٥///

- العروض الثانية، فَعِلن ولها ضربان:

فَعِلن ← فَعِلن

٥/٥/ ← ٥///

- الأضرب:

متفاعِلن	متفاعِلن ←	متفاعِلن ←	متفاعِلن
٥//٥///	٥//٥/٥/	٥/٥///	٥/٥/٥/

٢. نماذج محللة:

- قال الشاعر أحمد شوقي:

وتعطِلْتُ	لغة الكلا	م وخاطِبْتُ	عينِي في	لغة الهوى	عينَاكَ
٥//٥///	٥//٥///	٥//٥///	٥//٥/٥/	٥//٥///	٥/٥/٥/
مُتَّفَاعِلُنْ	مُتَّفَاعِلُنْ	مُتَّفَاعِلُنْ	مُتَّفَاعِلُنْ	مُتَّفَاعِلُنْ	مُتَّفَاعِلُنْ

- وقال أيضاً:

شِيعْتُ أَحَدَ	لامي بقلد	بِ بَاكَ	ولمِصْتُ مِنْ	طرق الملا	ح شَبَابِي
٥//٥/٥/	٥//٥/٥/	٥/٥/٥/	٥//٥///	٥//٥///	٥/٥///
مُتَّفَاعِلُنْ	مُتَّفَاعِلُنْ	مُتَّفَاعِلُنْ	مُتَّفَاعِلُنْ	مُتَّفَاعِلُنْ	مُتَّفَاعِلُنْ

مطالعة

الدرس السادس:

المقامة الصعيدية

الزمن المخصص: حصتان

الأهداف العامة للدرس:

- 1- يعرف المقامة.
 - 2- يذكر خصائص المقامة.
 - 3- يحدّد عناصر المقامة.
 - 4- يستنتج الغاية من المقامة.
 - 5- يقدم حكماً في خاتمة المقامة.
 - 6- يقدم أمثلة عن المحسنات البديعية.
 - 7- يقدم أمثلة عن الصور البيانية.
 - 8- يقدم أمثلة عن المعاني.
- الوسائل التعليمية: السبورة، أقلام ملونة، أوراق عمل.
- قياس المتطلبات السابقة:
- ما المحسنات البديعية؟

التمهيد للدرس:

تمهد المدرّسة للدرس بطرح السؤال الآتي: ما الفنون النثرية؟
موضوع درسنا أحد الفنون النثرية التي تبالغ بالاهتمام باللفظ والأناقة اللغوية وجمال الأسلوب بحيث تتعدى الشعر في مضمونها المحسنات اللفظية. موضوعنا اليوم المقامة الصعيدية.

عرض الدرس:

- *مطالبة الطلبة بقراءة الدرس قراءة صامتة تأملية.
- *تدريب الطلبة على التساؤل الذاتي وتوجيه مجموعة من الأسئلة لأنفسهم في أثناء المناقشة مثل:

- 1- ما المقامة؟
- 2- ما هدف المقامة؟
- 3- ما خصائص المقامة؟
- 4- ما عناصر المقامة؟
- 5- من أشهر أدباء فن المقامة؟

*مناقشة الطلبة وعن طريق الحوار والمناقشة والإرشاد والتوجيه وتقديم التغذية الراجعة المناسبة يتم التوصل للإجابات الصحيحة.

*قيام المدرسة بكتابة النشاط الآتي على السبورة:

المقامة هي:

من أشهر أدباء فن المقامة: و.....و.....

*مطالبة الطلبة برسم أشكال توضيحية على السبورة لعناصر المقامة وخصائصها.

*تكليف الطلبة بإنجاز (مهمة) توزع عليهم كمجموعات بحيث تتضمن المهمة السؤال عن: الصور البيانية، المعاني، المحسنات البديعية في النص.

*تشكل المجموعات بمجموعة واحدة بعد انتهاء الوقت المخصص لإنجاز المهمة وعن طريق الحوار والمناقشة بين المجموعات والتوجيه والإرشاد وتقديم التغذية الراجعة المناسبة من قبل المدرس يُتَوَصَّل للإجابات الصحيحة.

*تدريب الطلبة على التفكير بصوت مرتفع ليتسنى لهم مراجعة المعلومات واستيعابها وذلك عن طريق:

1- لو تأملنا في المقامة ما الغاية منها؟

2- ما حكمنا على تصرف الزوج؟

3- ما الفائدة التي استفدتها من دراستي لهذه المقامة؟

*مناقشة الطلبة واستنتاج الغاية من المقالة والفائدة التي حققتها لهم.

التقويم الختامي:

حدد العبارة غير الصحيحة عما يأتي مما بين القوسين:

1-كلمة دُمَلجا:

(سوار يوضع في العضد، حلية للزينة، حلية تنتزين بها المرأة، حلية تزين الصدر) .

2- الصورة البيانية (درهم كالقمر الوهاج):

(تشبيه بليغ، تشبيه تام الأركان، استعارة مكنية، استعارة تصريحية) .

3- المحسن البديعي في البيت الآتي وظيفته:

أنا أبو ليلى أخو العجاج وصاحبُ الأرجاز والأحاجي

(إظهار المعنى بجلاء ووضوح، إثارة الخيال، إعمال العقل في المتناقضات، إضفاء رونقاً وعذوبة على الكلام) .

النشاط المنزلي:

عد إلى الشبكة واختر مقامة من المقامات التي ترى فيها حكمة.

المهمة

1- استخرج الصور البيانية من المقامة.

.....

2- استخرج المحسنات البديعية من المقامة.

.....

3- مثل لحسن صياغة العبارات والتراكيب من المقامة.

.....

4- بين برسم توضيحي عناصر المقامة.

.....

المقامة الصعديّة

ناصريف اليازجي

(١٨٠٠-١٨٧١م)

أديب سوري الأصل، ولد في حمص. يعدّ من كبار الأدباء في عصره عمل مدرّساً في مدارس بيروت، وتوفي فيها، من أعماله: فصل الخطاب، والجواهر الفرد، ومجمع البحرين ومنه أخذ النص.

الشيخ

أخبر سهيل بن عباد قال: دخلت مجلس قاضي الصعيد، وقد جلس للتهنئة بالعيد. فبينما دنوت إليه، وسلمت عليه، دخلت امرأة غصّة، كأنها برج فضّة، وقالت: السلام عليك أيها المولى، ولا زلت بالكرامة أولى، فأحسن ردّ السلام، وقال: ما وراءك يا غصام؟ قالت: إني امرأة من كرام العقائل، وكرام القبائل. قد خطبني إلى والدتي العجوز، رجل يدّعي أنّه من أصحاب الكتوز، وقد جعل كلّ ماله لي وقفاً، وصرفني في بيته عينا ووصفاً، فلمّا حضرت إلى بيته وجدته كبيت العنكبوت، لا شيء فيه من الأثاث والقوت، وهو قد أمسكني جبراً، وكلفني ما لا أستطيع عليه صبراً، فمرّة إن شئت بالإلفاق وإلا فالطلاق. فأشار القاضي إلى الغلام بإحضاره، والمرأة دليله في آثاره، فما كان إلا كفراًة (هل أتى)، حتى عادت المرأة والفني، وبين أيديهما رجل طويل القامة، كبير العمامة فتقدم إلى القاضي وهو يقول: أيّد الله الجالس على بساط الرسول. قال: أيّد الله الحقّ المبين، وعصمنا وإياك بحبله المتين. ما تقول في دعوى هذه الجارية؟ وما أدراك ما هيلة. قال: هي فرقة وسوس بها إليها الشيطان، ومرة ما أنزل الله بها من سلطان. قال: فادفع عن نفسك بالتي هي أحسن، ولا تجادل في أشياء إن تُبذ لك تسوّك فتحزن. قال: لا حول ولا قوة إلا بالله العليّ العظيم، ثم أشار إلى القاضي وأنشد بصوت رخيم:



- ١ أنا أبو ليلى أخو العجّاج وصاحب الأرجاز والأحاجي
- ٢ عندي من العلم لدى المناجي كنز ومن مطاري الديباج
- ٣ ما ليس من صناعة النّساج لكّني من قلّة الرواج
- ٤ قد اشتريت دملجاً من عاج بدرهم كالقمر الوهاج
- ٥ كنت أصوئته إلى احتياج كُنت أصوئته إلى احتياج
- ٦ فذاك مالي يا أبافراج جعلته في يد بنت الناجي
- ٧ وقُفّأ لها فلشت بالمُداجي وهي على بيتي كالعجّاج
- ٨ تحكم في الإدخال والإخراج من غير غرض ولا حجاج
- ٩ مصونة في أحسن الأبراج آمنة من طارق مفاجي
- ١٠ مرتاحة من كل ذي إزعاج لا تحمل الزيت إلى السراج
- ١١ ولا تعاني الرخص للّسّاج وطاجن الفالوذ والمكّجاج
- ١٢ وعزّز الكباش والنّعاج فلم تنزل صحيحة المزاج
- ١٣ نقيّة من وقير الأمشاج غنيّة عن خطر العلاج
- ١٤ والمسرّة لا يرضى وليو بالنعّاج



قال: وكان المجلس حافلاً بأهل العيد، ومزدحمًا بالأحرار والعبيد، فعجبوا من بداهة الرجل وفكاهته ونزعة لفظه ونزاهته وقالوا: ما نراه أخطأ في الدعوى، لكنّها أخطأت في الفحوى، فليجرب قلبها كل واحد بدينار ولنجعلها زكاة عيد الإفطار، ثم حصّتها كل بدينار حسب وعده. فاستشاط الرجل وقال: أراكم قد أمرتموها بالإلتفاف فقد جعلتموها لي بعلًا وجعلتموني لها أهلاً فلا تلبث أن تقول: قد استنوق الجمل، وتطلّقي البتات لعكس العمل. قالوا: لا، ذلك إلهها الجندلة فما تقول في المسألة؟ قال: قد رأيتم في الكتاب رأي العين أن للذكر مثل حظ الأنثيين فإن أحسستم فإليكم، وإلا فكتاب الله عليكم، قالوا: قضى الأمر الذي فيه تستفتيان فقد أحسنت وما جزاء الإحسان إلا الإحسان.

عصام: العفيفة الممتنعة من الوقوع في المعصية.	القالودج: حلواء يعمل من الدقيق والماء والعسل.
العقائل: مفردها عقيلة: الزوجة الكريمة، مريّة، الشك.	السكاج: طعام يعمل من اللحم والخل مع التوابل.
ذملجاً: سوار يوضع في العضد.	عرن: مرض يصيب الماشية.
المداحي: السائر العداوة.	وضر: وسخ من الدسم أو غيره.
الرحض: الغسل.	الأمشاج: مفرده: المشيج، وهو كل شئتين مختلطين.
السناج: أثر الدخان في الحائط وغيره.	حضبها: رماها بالحصى، والمراد أمدها.
طاجن: إناء من الفخار مستدير عالي الجوانب ينضح فيه الطعام في الفرن.	الجندلة: الصخرة.

الدرس السابع:

السَّجْع

بلاغة

الزمن المخصص: حصة واحدة

الأهداف العامة للدرس:

- 1- يتعرّف مفهوم السَّجْع.
- 2- يبيّن أثر السَّجْع في الكلام.
- 3- يحدّد السَّجْع في النص.
- 4- يقدّم أمثلة على السَّجْع.

الوسائل التعليمية: جهاز لعرض الشفافيات، شفافيات، السبورة، أقلام ملونة.

قياس المتطلبات السابقة:

ما المحسنات البديعية؟

التمهيد للدرس:

تمهد المدرّسة للدرس لتهيئة أذهان الطلاب لتلقي المعلومات الجديدة بتحدثها عن أثر المحسنات البديعية على الكلام.

عرض الدرس:

* تدوّن المدرّسة عنوان الدرس على السبورة (السَّجْع).

* مطالبة المجموعات بملاحظة العنوان وتأمله، وطرح تساؤلاتهم ومناقشتهم فيها، ثم مطالبتهم بملاحظة الأمثلة المعروضة وتأملها.

* تعرض المدرّسة مجموعة من الأمثلة بوساطة شفافيات.

* تقرأ المدرّسة الأمثلة قراءة جهرية معبرة.

* مطالبة المجموعات بملاحظة الأمثلة وتأملها.

الأمثلة

- 1- قال أبو الفضل الهمذاني: إن بعد الكدر صفواً، وبعد المطر صحواً.
- 2- قيل لأعرابي: ما خير العنب؟ قال: ما أخضر غوده، وطال عموده، وعظم عنقوده.
- 3- سئل حكيم من أكرم الناس عشرة فقال: " مَنْ إِذَا قَرَّبَ مِنْحَ، وَإِذَا بَعْدَ مَدَحَ، وَإِذَا ضُويقَ سَمَحَ.
- 4- مَنْ طَالَ لِسَانُهُ، خَفَ مِيزَانُهُ.

5- يا غريب، كن أديب.

6- قال الحريري: " فهو يطبع الأسجاع بجواهر لفظه ويقرع الأسماع بزواجر وعظه".

7- قيل: الصوم حرمان مشروع، وتأديب بالجوع، وخشوع لله وخضوع.

8- قال تعالى: (يا أيها المدثر * قم فأنذر * وربك فكبر * وثيابك فطهر).

9 - قال تعالى: (فيها سرر مرفوعة * وأكواب موضوعة).

10- قال الشاعر:

هم القوم إن قالوا أصابوا وإن دعوا أجابوا، وإن أعطوا أطابوا وأجزلوا

*إجراء مناقشة مع الطلبة حول ملاحظاتهم عن الأمثلة تبدأ بالاستماع إلى ملاحظاتهم وتساؤلاتهم ومناقشتهم فيها ثم طرح أسئلة عليهم مثل:

1-بماذا انتهت العبارات؟

2-ماذا نسمي الكلمة الأخيرة من الجملة المقارنة لأخرى؟

3-ماذا نسمي كل جملة من الجمل؟

4-هل أنت هذه الصيغة في النثر والشعر؟

5-ماذا نسمي هذه الصيغة من الكلام؟

6-ما فائدة هذه الصيغة في الكلام؟

7-هل هي صنعة؟

*مناقشة الطلبة وعن طريق الحوار والمناقشة والتوجيه وتقديم التغذية الراجعة المناسبة يُستنتج مفهوم السجع.

السَّجْع: هو كل كلام اتفقت أواخره، ويسمى سجعاً تشبيهاً بما يصدر من أصوات الحمام؛ لأن العرب تسمي ما يصدر من الحمام من أصوات تماثل أواخرها سجعاً.

السجع من المحسنات اللفظية وهو تشابه في أواخر العبارات أو الجمل، وقد يأتي التشابه بحرف واحد أو أكثر وتسمى الكلمة الأخيرة من الجملة ب (الفاصلة)، كما تسمى الجمل المتشابهة في أواخر الكلمات ب (القرائن)، ويأتي السجع في النثر، ونادراً ما يأتي في الشعر، ليضفي على الكلام إيقاعاً صوتياً، كما يسهم في تحسينه وتجميله، ويساعد على الإصغاء إلى الكلام، وسهولة حفظه، إلا أن الإكثار منه والإفراط في استعماله يحدث أثراً سلبياً، حيث يدعو إلى التكلف و الصنعة، فتكون الألفاظ هي الغاية، بدلاً من أن تكون وسيلة للمعنى، ولذلك أحسن السجع ما جاء عفو خاطر غير متكلف، وما كانت ألفاظه تابعة لمعانيه.

بقي أن نعلم أن من العلماء من كَرِهَ إطلاق مصطلح (السجع) على ما جاء من آيات القرآن الكريم متفقة الأواخر، ولهذا أطلقوا على ما جاء في كتاب الله مما يشبه السجع (الفواصل) اعتماداً على قوله تعالى: (كتاب فصلت آياته).

*مطالبة الطلبة بكتابة تعريف السجع على السبورة.

التقويم النهائي:

اقرأ وتأمل الفقرة الآتية، ثم استخرج ما فيها من سجع:

قال: قد رأيت في الكتاب رأي العين أن للذكر مثل حظ الأنثيين فإن أحسنتم فإليكم، وإلا فكتاب الله عليكم، قالوا: قُضي الأمر الذي فيه تستفتيان، فقد أحسنت وما جزاء الإحسان إلا الإحسان.

النشاط المنزلي: ابحث في مرجع مطبوع أو إلكتروني عن نصوص تتضمن السجع.

ناصر اليازجي
(١٨٠٠-١٨٧١م)

أديب سوري الأصل، ولد في حمص. يعدّ من كبار الأدباء في عصره عمل مدرّساً في مدارس بيروت، وتوفي فيها، من أعماله: فصل الخطاب، والجوهر الفرد، ومجمع البحرين ومنه أخذ النص.

أخبر سهيل بن عبّاد قال: دخلت مجلس قاضي الصعيد، وقد جلس للتهنئة بالعيد. فبينما دنوت إليه، وسلّمت عليه، دخلت امرأة غصّة، كأنها برج فضّة، وقالت: السلام عليك أيها المولى، ولا زلت بالكرامة أولى، فأحسن ردّ السلام، وقال: ما وراءك يا عصام؟ قالت: إني امرأة من كرام العقائل، وكرام القبائل. قد خطبني إلى والدتي العجوز، رجل يدّعي أنّه من أصحاب الكنوز، وقد جعل كلّ ماله لي وقفاً، وصرّفني في بيته عينا ووصفاً، فلمّا حضرت إلى بيته وجدته كبيت العنكبوت، لا شيء فيه من الأثاث والقوت، وهو قد أمسكني جبراً، وكلّفني ما لا أستطيع عليه صبراً، فمُرّه إن شئت بالإنفاق وإلا فالطلاق. فأشار القاضي إلى الغلام بإحضاره، والمرأة دليله في آثاره، فما كان إلا كقراءة (هل أتى)، حتّى عادت المرأة والفتى، وبين أيديهما رجل طویل القامة، كبير العمامة فتقدم إلى القاضي وهو يقول: أيّد الله الجالس على بساط الرسول. قال: أيّد الله الحقّ المبين، وعصمنا وإياك بحبله المتين. ما تقول في دعوى هذه الجارية؟ وما أدراك ما هيه. قال: هي فريّة وسوس بها إليها الشيطان، ومريّة ما أنزل الله بها من سلطان. قال: فادفع عن نفسك بالتّي هي أحسن، ولا تجادل في أشياء إن تُبد لك تسوّك فتحزن. قال: لا حول ولا قوّة إلا بالله العليّ العظيم، ثمّ أشار إلى القاضي وأنشد بصوت رخيم:

- ١ أنا أبو ليلى أخو العجّاج وصاحب الأرجاز والأحاجي
- ٢ عندي من العلم لدى المناجي كنز ومن مطارف الديباج
- ٣ ما ليس من صناعة النّساج لكنني من قلة الرواج
- ٤ قد اشتريت دُمُجاً من عاج بدهرهم كالقمر الوهاج
- ٥ كُنْتُ أصوئُهُ إلى احتياج إذ لم أكن لغيره بِراج
- ٦ فذاك مالي يا أبا فراج جعلته في يد بنت الناجي
- ٧ وفَقَّالها فلست بالمُداجي وهي على بيتي كالحجّاج
- ٨ تحكّم في الإدخال والإخراج من غير غرض ولا حجاج
- ٩ مَصُونَةٌ في أحسن الأبراج آمنة من طارقي مفاجي
- ١٠ مرتاحة من كل ذي إزعاج لا تحمل الزيت إلى السراج
- ١١ ولا تعاني الرخض للسّناج وطاجن الفالوذ والسكّباغ
- ١٢ وعَزَزَ الكباش والنّعاج فلم تزل صحيحة المزاج
- ١٣ نقيّة من وَطَرِ الأمشاج غنيّة عن خطر العلاج
- ١٤ والممّـرُ لا يمرضى وليو بالثّـاج

قال، وكان المجلس حافلاً بأهل العيد، ومزدحمًا بالأحرار والعبيد، فعجبوا من بداهة الرجل وفكاهته ونزعة لفظه ونزاهته وقالوا: ما نراه أخطأ في الدعوى، لكنّها أخطأت في الفحوى، فليجبر قلبها كل واحدٍ بدينار ولنجعلها زكاة عيد الإفطار، ثم حصّنها كل بدينار حسب وعده. فاستشاط الرجل وقال: أراكم قد أمرتموها بالإنفاق فقد جعلتموها لي بعلاً وجعلتموني لها أهلاً فلا تليث أن تقول: قد استنوق الحمل، وتطلقني البتات لعكس العمل. قالوا: الله دؤك أيّها الجندلة فما تقول في المسألة؟ قال: قد رأيتم في الكتاب رأي العين أن للذكر مثل حظ الأنثيين فإن أحسستم فإليكم، وإلا فكتاب الله عليكم، قالوا: قضى الأمر الذي فيه تستفتيان فقد أحسنت وما جزاء الإحسان إلا الإحسان.

علم البلاغة - السجع

* اقرأ ما يأتي، ثم أجب عن الأسئلة التالية:

ورد في المقامة السابقة:

دخلت مجلس قاضي الصعيد، وقد جلس للتهنئة بالعيد. فبينما دنوت إليه، وسلّمت عليه، دخلت امرأة غضة، كأنها برج فضة. فقالت السلام عليك أيّها المولى، ولازلت بالكرامة أولى.

الأسئلة:

١. حدد فواصل الجمل السابقة.
٢. ماذا نسبي تشابه الجمل في فواصلها؟

تشابه في أواخر العبارات أو الفواصل، وفيه ما يشبه التقفية الشعرية دون أن يصب في قالب الوزن العروضي الشعري.

• تطبيق:

* اقرأ الفقرة الآتية، ثم استخرج ما فيها من سجع:

– "قال: قد رأيتم في الكتاب رأي العين أن للذكر مثل حظ الأنثيين فإن أحسستم فإليكم، وإلا فكتاب الله عليكم، قالوا: قضى الأمر الذي فيه تستفتيان، فقد أحسنت وما جزاء الإحسان إلا الإحسان".

الدرس الثامن:

قراءة تمهيدية

الانتماء والهوية والمقاومة

الزمن المخصص: حصتان

الأهداف العامة للدرس:

- 1- يعرف مفهوم الانتماء.
 - 2- يذكر العوامل الأساسية التي برزت في مفهوم الانتماء.
 - 3- يوضح العلاقة التي تربط مفهوم الهوية بمفهوم الانتماء.
 - 4- يشرح المقومات الأساسية التي تحتلها الهوية.
 - 5- يوضح الأسباب التي دعت الأدباء والمفكرين إلى إحياء النظرة القومية.
 - 6- يبين دور كل مواطن تجاه أمته ووطنه.
 - 7- يوضح مفهوم المقاومة.
 - 8- يبين أهمية القيم في ميادين الحياة كلها.
 - 9- يعلل تمسك الشعراء بالرابط القومي في شعرهم.
 - 10- يعلل إحياء النظرة القومية في أدب الأدباء والمفكرين.
 - 11- يقدم مثالا شعريا على تمسك الإنسان العربي بفكرة المقاومة.
- الوسائل التعليمية: الكتاب المدرسي، أوراق عمل، السبورة، أقلام ملونة، فيديو وثائقي عن المقاومة في فلسطين.

قياس المتطلبات السابقة:

ما معنى الوطن؟

التمهيد للدرس:

*تمهد المدرّسة للدرس بعرض فيديو عن المقاومة في فلسطين ومطالبة الطلبة بتأمله وإبداء ملاحظاتهم وتساؤلاتهم عنه.

*إجراء مناقشة مع الطلبة حول ملاحظاتهم على الفيديو والاستماع إلى ملاحظاتهم وتساؤلاتهم ومناقشتهم فيها ثم طرح أسئلة عليهم مثل:

- 1- لماذا ندافع عن أرضنا؟
- 2- وضح أن الدفاع عن الأرض واجب؟

3- لماذا علينا التمسك بأرضنا مهما جارت علينا الظروف؟

موضوعنا اليوم توضيح لمفاهيم الانتماء والهوية والمقاومة.

عرض الدرس:

*مطالبة الطلبة بقراءة النص قراءة جهرية معبرة.

* مطالبة الطلبة بقراءة النص قراءة تأملية صامتة.

* مطالبة الطلبة بقراءة الفقرة الأولى من النص قراءة صامتة ومطالبتهم بتوجيه مجموعة من

الأسئلة لأنفسهم في أثناء هذه القراءة مثل:

1- لماذا تُعد القيم من المفاهيم الجوهرية في ميادين الحياة كلها؟

2- كيف تطور مفهوم الانتماء عند الأدباء العرب عبر العصور؟ ما الأسباب التي دعت إلى

تطوره؟

3- ما العوامل الأساسية التي برزت في مفهوم الانتماء؟

* إجراء مناقشة شفوية مع الطلبة حول أهمية القيم والانتماء للفرد.

*مطالبة الطلبة برسم شكل توضيحي على السبورة للعوامل الأساسية التي برزت في مفهوم

الانتماء.

* مطالبة الطلبة بقراءة الفقرة الثانية من النص قراءة صامتة، ثم طرح مجموعة من الأسئلة

عليهم ومطالبتهم بالإجابة عنها بصوت مرتفع مثل:

1- ما العلاقة التي تربط مفهوم الهوية بمفهوم الانتماء؟ وما الأدوات التي اعتمدت عليها؟

2- ما المقومات التي الأساسية التي تحتلها الهوية؟

3- ما الأسباب التي دعت الأدباء والمفكرين إلى إحياء النظرة القومية؟

*قيام المدرّسة بكتابة النشاط الآتي على السبورة.

يرتبط مفهوم الهوية ارتباطاً وثيقاً بالشخص و.....وتتكون هويته

الشخصية و.....عن طريق الانتماء والارتباط.....

*تدريب الطلبة على استراتيجية "ويتلي" بمطالبتهم بإنجاز (مهمة) توزع عليهم كمجموعات.

*بعد الانتهاء من الوقت المخصص للمهمة تشكل المجموعات بحيث تصبح مجموعة واحدة،

وعن طريق الحوار والمناقشة بين المجموعات، والإرشاد والتوجيه وتقديم التغذية الراجعة المناسبة

من قبل المدرّس يُتوصّل لإنجاز المهمات على النحو الأمثل.

التقويم الختامي:

علّ كلاً مما يأتي:

- أهمية القيم في ميادين الحياة كلها.

- تمسك الشعراء بالرابط القومي في شعرهم.
- إحياء النظرة القومية في أدب الأدباء والمفكرين.
- فكرة المقاومة رابضة في وعي الإنسان العربي.

النشاط المنزلي:

ابحث في مرجع مطبوع او إلكتروني عن أبيات شعرية تؤكد المقاومة.

المهمة

- 1- (المقاومة مرآة الانتماء والهوية لكل مواطن).
اشرح هذه العبارة مبيّناً دور كل مواطن تجاه أمته ووطنه.

.....

- 2- اقترح أساليباً للمقاومة.

.....

- 3- ما دور الأسرة في ترسيخ قيم المواطنة وضّح ذلك؟

.....

النص العلمي

الانتماء والهوية والمقاومة*

قراءة تمهيدية



...١...

تعدّ القيم من المفاهيم الجوهرية في ميادين الحياة كلّها؛ لأنها تمسّ العلاقات الإنسانية بجميع صورها، فهي ضرورة اجتماعية لأنها معايير وأهداف لا بدّ من وجودها في كلّ مجتمع منظم. ولعلّ الانتماء من أبرز تلك القيم. والانتماء مفهوم يشير إلى الانسحاب إلى كيان معيّن يكون الفرد متّحداً معه ومندمجاً فيه بوصفه عضواً مقبولاً وله شرف الانتماء إليه ويشعر بالأمان فيه، والانتماء شحنة وجدانية كامنة في داخل الفرد في المواقف ذات العلاقة بالوطن على مستويات ومجالات مختلفة، يمكن الاستدلال عليها من خلال مجموعة من الظواهر السلوكية الصادرة عن الفرد بحيث تكون هذه الظواهر معبرة عن موقفه ورؤيته تجاه ما تعرّض له من مواقف.

ولعلنا نجد في صورة العربي المتمسك بنسبه أنموذجاً لهذا الانتماء؛ إذ تبدو هذه الظاهرة بارزة في أدبنا القديم بصورة واضحة جلية ظهرت من خلال أعمال لشعراء من مثل قول ذي الرمة:

أنا ابنُ معدٍّ وابنُ عدنانٍ أنتمي إلى من له في العزِّ وردٌ ومصدّر

وَمِمَّا بُنِئَ الْمَجْدُ قَدْ عَلِمْتَ بِهِ مَعَدُّ وَمِنَّا الْجَوْهَرُ الْمُتَخَيَّرُ

ولربما سرت هذه الظاهرة إلى المعاصرين فعملوا على بعثها بشكل جديد في أمتهم باعتبارها أحد الروابط التي تشيع الثقة والاعتزاز في نفوسهم. وإذا كان الأدباء في العصور الأدبية الأولى يعتزّون بشرف الانتماء إلى القبيلة فإنّ هذه النظرة تغيّرت وحلّ محلّها الرابط القومي الذي يزغ فجره إبان المؤامرة الكبرى على الوطن العربي التي أدت إلى تجزئته: ممّا دفع الشعراء إلى التمسك بهذه الرابطة والدعوة إلى توثيق عراها من خلال التذكير بماضي الأمة المجيد وعهودها الزاهية، ومن هؤلاء معروف الرصافي الذي يقول مفتخراً،

العُزْبُ أَكْبَرُ أُمّةٍ مشهورة بفتوحها وعلومها وبيانها

فالمجد مأثورٌ بكلِّ صراحةٍ عن قيسها أبداً وعن قحطانها

* للاستزادة ينظر:

- الآجاء القومي لشعر العربي الحديث، عمر دقّاق، الطبعة الثانية، مكتبة دار الشرق، حلب، ١٩٦٣م.
- خليلو نيل، دور الأسرة في ترسيخ قيم المواطنة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الحادي عشر، أيار ٢٠١٣م، جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر).
- الوعي والانتماء، ديب أبو لطيف الطبعة الأولى مطبعة الصباح، دمشق ١٩٨٦م.





الدرس الأول

- وعلى الرغم من اختلاف المواقف والآراء حول مفهوم الانتماء وصوره إلا أن الأمر المحسوم هو استحالة حياة الفرد بلا انتماء. ويبقى للانتماء عوامل أساسية يبرز في مقدمتها:
١. الانتماء إلى الأرض والتمسك بها لأنها تجسد الماضي والحاضر، ولأنها الحيز المكاني الحي الذي شهد مسيرة السلف والخلف وسيشهد مسيرة الأجيال القادمة، وقد أصبحت حياضاً مصونة بسياج أبنائها ومحرومة على أعدائها.
 ٢. الانتماء إلى لغة حية أسهمت في تعميق لُحمة القوم الاجتماعية وتوحيد الاتجاهات والأفكار وإغنائها، كما نقلت تاريخ السلف إلى الخلف وصورت التراث التاريخي المتنوع الذي نما وترعرع وتطور على أرض الآباء والأجداد.
 ٣. الأمناني والأمال والأهداف المشتركة التي تكونت من خلال الحياة والمعاناة المشتركة التي يحياها ويعانيها الإنسان على أرض آبائه وأجداده.

...٢...

يرتبط مفهوم الهوية ارتباطاً وثيقاً بالشخص وجذوره وبالوشائج التي تربطه بالآخرين، وتتكون هويته الشخصية والاجتماعية والثقافية من خلال الانتماء والارتباط بالآخرين عبر سيرة دينامية مستمرة، أداتها في ذلك مختلف العناصر الثقافية والحضارية معارف ومعتقدات وأخلاقاً وأعرافاً وعادات. والهوية نسيج يتكون من عدة خيوط، كل خيط منها يمكن أن يكون نسيجاً ويتحول إلى هوية، كما أن كل خيط يمكن أن يتأخر ويختل أو أكثر لتشكل هوية واحدة، وقد يحظى خيط ما بدرجة أكبر من القوة، ويطغى على ما عداه، ويكون أفصح حضوراً لدى الجماعة نفسها، وفي عقول الجماعات الأخرى.



أما هوية الإنسان العربي فتتملك المقومات السابقة جلّها، وحين نشير إلى النسب العربي فإننا نوّكّد وحدة اللغة والتاريخ والانتماء، وهذه المقومات ليست وليدة هذا العصر إنّما تمتدّ جذورها إلى أقدم العصور، ولكم تفاخر العربي بنسبه معبراً عن العروبة بأوسع معانيها، ومن هؤلاء لسان الدين بن الخطيب الذي يقول:

تَسْتَوْدِعُ الْأَنْسَابُ غُرَّةَ يَغْرِبُ وَتُشِيدُ قُحْرًا لَا يُطَالُ أَيْلُهُ

وما زالت هذه الفكرة متجذّرة في نفس الإنسان العربي، وإن أخذت شكلاً مختلفاً عما كانت عليه ولاسيّما بعد تقطيع أوصال الوطن الواحد، ممّا جعل الأدباء والمفكرين يتجهون نحو إحياء النظرة القومية لإعادة جزء مهمّ من مقومات الوطن الواحد متخذين من المقومات الأخرى سبيلاً إلى تحقيق الهوية الواحدة، كاللغة العربية التي تمثل هوية الإنسان العربي، وفي ذلك يقول عبد الكريم اليافي:

مهما تقاربت الأقطار أو بعدت فنسبهُ الضادِ عندي أشرفُ النسبِ

وربّما كان المقوم الجغرافي أحد الملامح البارزة لدى شعرائنا في العصر الحالي، ففكرة الوطن الواحد كانت حاضرة على الدوام في ديوان العرب الحديث، وفي ذلك يقول فخري البارودي:

بِلاَدُ الْعَرَبِ أَوْطَانِي مِنْ الشَّامِ لِبَغْدَادِ

وَمِنْ نَجْدٍ إِلَى يَمَنِ إِلَى مِصْرَ فَتَطْوَانِ

فَلَا حُدُوبَ بَاعِدُنَا وَ لَا دِيْنٌ يَفْرُقُنَا

لِسَانُ الضَّادِ يَجْمَعُنَا بِغَسَّانٍ وَعَدْنَانِ

وقد تطور مفهوم الهوية في العصر الحديث ليكون سمة لأشخاص ينتمون إلى دولة ذات سيادة وحدود واضحة أقرتها المواثيق الدولية، وإذ تشمل هذه الدولة جزءاً من وطن كبير أضحت هوية الإنسان المنتمي إلى تلك الدولة جزءاً من هوية الوطن الأكبر، فالإنسان السوري يحمل الهوية السورية في الوقت الذي يحمل فيه الهوية العربية، لأن العروبة عروة وثقى تجمع أبناء الأمة مهما حاولت صروف الدهر أن تفرقهم.



...٣...

تعتبر المقاومة فعلياً عن كل من الانتماء والهوية، ولطالما انتسب العربي انتماء وهوية إلى هذه البقعة من الأرض وعدّ من واجبه الدفاع عن أي قطعة فيها إذا ما تعرضت إلى خطر يدهمها أو عدوّ يترىص بها. ولعل في التاريخ العربي أمثلة مشرقة عن اتحاد العرب ضدّ الأجنبيّ نقلت إلينا عبر ما صوّره الشعراء من هذه الوقائع من جهة وما دعوا إليه إخوانهم العرب من جهة أخرى حتى كادوا يتزوّون ممّن كان لا يستجيب لدعوتهم، ومن هؤلاء ابن حمديس الذي ينكر على العربيّ نسبه ما لم يذد عن أرض تعرضت للاعتداء فيقول:

بني النّغرِ لستُم في الوغى من بني أمي إذا لم أصل بالعرب منكم على العُجم

وإنّ ما واجهته الأمة العربية من محن بدءاً من القرن السادس عشر فتح الباب أمام الأدباء ليعبروا عن هذه القيمة مراراً وتكراراً؛ إذ إن تعرض الوطن العربي للاحتلال العثمانيّ دفع الشعراء إلى الوقوف في وجهه من خلال فضح مظاهر استبداده والدعوة إلى مقاومته، وفي ذلك يقول جميل صدقي الزهاوي:

ألا فانتبه للأمرِ حثّام تغلّل؟ أما علّمك الحال ما كنت تجهل؟!

أغيث بلداً منها نشأت فقد عدت عليها عوادٍ للدمار تعجل

وما يلبث الاحتلال العثمانيّ أن يخرج من البلاد العربية حتى يقسم الوطن العربيّ دويلات متفرقة يتحكّم في مقدراتها وشعوبها الدول الاستعمارية التي تقاسمت الوصاية على هذه البلاد، ممّا أشعل جذوة الشعور القوميّ من جديد لدى أبناء العرب، يشاركونهم في ذلك جمهرة من الأدباء شاطروا الشعب الآلمة وأحزانه وشاركوه في آمانيه وآماله، وعبروا عن وحدة أبناء الوطن العربيّ في المواجهة والمقاومة، ومن هؤلاء الشعراء أبو الفضل الوليد الذي يقول:



بيروتُ أُخْتُكَ يَا دِمَشْقُ فَإِنَّهَا
عَرَبِيَّةٌ وَاللَّهُ أَكْبَرُ شَاهِدِ
فَتَيَاتُهَا الشُّرَفَاءُ فِيهَا اسْتَشْهَدُوا
وَالْمَوْتُ يَعَذُّبُ لِلْمُجِبِّ الْجَاهِدِ
مِنْ غَزَّةِ الْقُضْوَى إِلَى يَافَا إِلَى
حِيْفَا إِلَى عَكَّةَ صَدَقَ مَوَاعِدِ
الشَّامُ أَخْتُ لِلْعِرَاقِ وَفِيهِمَا
أَهْلُهُمَا أَبْنَاءُ عَمِّ كُلِّهِمْ
عَرَبٌ بِآدَابٍ لَهُمْ وَعَوَائِدِ

وكان تمجيد تضحيات الأبطال الذين أبوا أن يذنس أرضهم مستعمر أليم غرضاً قومياً بارزاً لدى شعراء تلك المرحلة فيها هو ذا الشاعر السوري محمد الفراتي يمجّد نضال عبد الكريم الريفي المناضل المغربي الذي وقع أسيراً في قبضة الغزاة، فيقول:

إِنْ يَأْسُرُوكَ فَإِنَّهُمْ لَمْ يَأْسُرُوا
إِلَّا الْهَزْبَ الْأَغْلَبَ الْمَرْهُوبَا
مَا كُنْتُ أَوَّلَ نَائِرٍ مَتَظَلِّمٍ
بِالْعَسْفِ قَيْدَ مُكْبَلًا مُحْرَبَا
لَا تَأْسَ فَالتَّارِيخُ يَحْلِفُ جَاهِدًا
بِاللَّهِ إِنَّكَ لَمْ تَكُنْ مَغْلُوبَا

وكذلك أمير الشعراء أحمد شوقي الذي مجّد تضحية بطل ميلون يوسف العظمة فقال:

سَأَذْكُرُ مَا حَيَّيْتُ جِدَارَ قَبْرِ
بِظَاهِرٍ جَلَّقَ رَكِبَ الرُّمَالَا
مُقِيمٌ مَا أَقَامَتْ مَيْسَلُونَ
يُذَكِّرُ مَصْرَعِ الْأَسَدِ الشُّبَالَا

ومكنا اصطبح الشعر العربي في أثناء الاحتلال للبلاد العربية بهذه الصبغة إلى أن تحررت البلاد العربية



معظمها من سلطة الاحتلال، بيد أن الفرحة لم تكتمل بالنصر ما دامت هناك بقعة من الأرض العربية مدتسة
برجس الاحتلال الصهيوني. هذه البقعة شكّلت قضية محورية للمقاومة العربية فلم يكن ابن فلسطين وحده
المعني بالنضال من أجل تحريرها بل هبّ الشباب العربي من كلّ حدب وصوب لتحريرها من المحتل
وبذلوا في ذلك أرواحهم الزكية أمثال: سعيد العاص وعبد القادر الحسيني وعز الدين القسام وغيرهم.
وما زالت فكرة المقاومة رابضة في وعي الإنسان العربي ما دام هناك احتلال لهذه الأرض الطاهرة فتري
لسان حال العربي قائلاً قول الشاعر الشهيد عبد الرحيم محمود:

سأحملُ روعي على راحتي وألقي بها في مهاوي الردى
فإنما حياة تسرّ الصديق وإمّامات يغيبُ العدا

الدرس التاسع:

نص شعري

دمشق

الزمن المخصص: ثلاث حصص

الأهداف العامة للدرس:

- 1- يحدد الفكرة العامة في النص.
- 2- يحلل النص إلى أفكار فرعية.
- 3- يبين المعاني المختلفة لكلمة في النص.
- 4- يحدد غرض النص.
- 5- يحدد المذهب الأدبي الذي ينتمي إليه النص.
- 6- يستخرج ألقاب دمشق من النص.
- 7- يدل على صفات دمشق من النص.
- 8- يستخرج العبارات التي تدل على أصالة دمشق وعروبته.
- 9- يوضح مكانة دمشق.
- 10- يمثل لقيم وجدانية من النص.
- 11- يوازن بين بيتين من الشعر من حيث المضمون.
- 12- يمثل لسمات المذهب الأدبي الذي ينتمي إليه النص.
- 13- يفسر استعمال الشاعر للجمل الاسمية والفعلية.
- 14- يحلل صورة بيانية في النص.
- 15- يمثل لمحسن معنوي في النص.
- 16- يمثل لشعور عاطفي وأداته في النص.
- 17- يمثل لمصادر الموسيقى الداخلية في النص.
- 18- يقترح خاتمة أخرى للنص.

الوسائل التعليمية: فيديو وثائقي عن مدينة دمشق، الكتاب المدرسي، المعجم، أوراق عمل، السبورة، أقلام ملونة.

قياس المتطلبات السابقة:

من محمد البزم؟

التمهيد للدرس:

- * تعرض المدرّسة فيديو وثائقياً عن مدينة دمشق.
- * مطالبة المجموعات بملاحظة وتأمل العرض وإبداء ملاحظاتهم وتسألاتهم عنه.
- * إجراء مناقشة شفوية مع الطلبة حول ملاحظاتهم على العرض تبدأ بالاستماع إلى ملاحظاتهم وتسألاتهم ومناقشتهم فيها.
- * تتابع المدرّسة شاهدتم جمال دمشق وعراقتها، دمشق التي تربعت على سدّة المجد وبلغت ذرا العزة والسؤدد وازدانت بالطبيعة الساحرة وطيب المقام فسبت العقول واستولت على القلوب ودفعت الشعراء إلى التغني بحاسنها الرائعة ومآثرها العظيمة، وها هو الشاعر محمد البزم يتغنى بدمشق في قصيدته (دمشق) موضوع درسنا.
- * تقرأ المدرّسة القصيدة قراءة جهرية معبرة.
- * يقرأ الطلبة القصيدة قراءة جهرية معبرة.
- * مطالبة المجموعات بقراءة القصيدة قراءة تأملية صامتة.
- * تدريب الطلبة على التساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع ليتسنى لهم التفكير في تفكيرهم.
- * مطالبة الطلبة بتوجيه مجموعة من الأسئلة لأنفسهم والتفكير ملياً قبل الإجابة عنها بصوت مرتفع مثل:
- 1 - ما غرض النص؟
 - 2- ما الفكرة العامة في النص؟
 - 3- ما الأفكار الفرعية في النص؟
 - 4- ما صفات دمشق في النص؟
 - 5- ما فضل دمشق وأهلها على الأمة العربية؟
- * مناقشة الطلبة وتوجيههم وتقديم التغذية الراجعة المناسبة للتوصل للإجابات الصحيحة.
- * مطالبة الطلبة بتدوين الإجابات الصحيحة على السبورة.
- * تدريب الطلبة على استراتيجية "ويتلي" بمطالبتهم بإنجاز مهمات عن طريق أوراق عمل تُوزع عليهم كمجموعات.
- * بعد الانتهاء من الوقت المخصص للمهمة تشكل المجموعات بحيث تصبح مجموعة احدة، وبوساطة الحوار والمناقشة بين المجموعات، والإرشاد والتوجيه وتقديم التغذية الراجعة المناسبة من قبل المدرّس يُتوصّل لإنجاز المهمات على النحو الأمثل.

التقويم النهائي:

فكر ثم أجب:

- 1- استبعد الإجابات غير الصحيحة مما بين القوسين:
 - يندرج النص تحت غرض: (الغزل - الحكمة - الفخر)
 - من الألقاب التي ذكرها الشاعر لمدينة دمشق في قصيدته:
 (مدينة الياسمين - مدينة النور - فيحاء)
 - من الصفات التي ذكرها الشاعر لمدينة دمشق:
 (الحسن والجمال - الأصالة والعراقة - الموقع الجغرافي المهم)
 - المذهب الذي ينتمي إليه النص: (الواقعي - الإبداعي - الاتباعي)
- 2- هات من المقطع الثاني مثلاً للاستعارة المكنية، ثم اذكر وظيفة من وظائفها النفعية مع التوضيح.
- 3- أعرب البيت الآتي مفرداتً وجملًا:
 رفَعْتُ على حرمِ الخلود بُنوداً ومضَتْ تُحَلِّقُ في الإباءِ صُعوداً

النشاط المنزلي: حرّر نصاً تتحدث فيه عن دمشق مستفيداً مما ورد في النص.

أوراق عمل (مهمات)

المهمة (1)

1- صنّف أفكار النص في مخطط مفاهيمي.

.....

2- استعن بالمعجم في تعرّف المعاني المختلفة لكلمة (قَصَرَ)، ثم اشرح معناها في النص.

.....

3- بين الفرق بين حال دمشق وحال أعدائها كما بدا في النص.

.....

4- اقترح عنواناً آخر للقصيدة.

.....

المهمة (2)

1- وضح مكانة دمشق اعتماداً على فهمك البيتين السادس والسابع.

.....

2- بم تفسّر تفوق دمشق في فصاحة لسانها على الحواضر والبداءة؟

.....

3- استخرج القيم الوجدانية التي انطوى عليها النص.

.....

المهمة (3)

1- وازن بين البيتين الآتين من حيث المضمون:

قال الشاعر سعيد عقل مخاطباً دمشق:

قبلك التاريخ في ظلمةٍ بعدك استولى على الشهب

قال الشاعر محمد البزم في قصيدته دمشق:

بنّت العصور الحاليات نُحورُها بالرَّهرِ تسطعُ ما عرفنَ جُمودا

.....

.....

2- اذكر المذهب الأدبي الذي ينتمي إليه النص ومثّل لسمتين له.

.....

3- نوع الشاعر في استعمال الجملتين الفعلية والاسمية، مثّل لكل منهما، وبين أثر ذلك في خدمة النص.

.....

المهمة (4)

1- استخرج من النص مثلاً للاستعارة المكنية، ثم اذكر وظيفة من وظائفها النفعية مع التوضيح.

.....

2- استخرج من النص محسناً معنوياً وسمّه.

.....

3- هات من النص شعوراً عاطفياً، وحدد موطنه، واذكر أداة من أدوات التعبير عنه.

.....

4- مثل لمصدرين من مصادر الموسيقى الداخلية في النص.

.....

5- أغلق الشاعر نصه بذكر مناقب أهل الشام، اقترح خاتمة أخرى.

.....

النص العلمي

دمشق*

نص شعري

محمد اليزم

(١٨٨٧-١٩٥٥م)

شاعرٌ أديبٌ من أعضاء المجمع العلمي العربي (مجمع اللغة العربية حالياً)، عكف على قراءة الشعر العربي القديم، وشغف بالنحو واللغة، تركت الثقافة التقليدية مياستها على شعره وطبعته بطابعها، فجاء شعره قوي النسيج جزل اللفظ، يجري فيه مجرى الشعراء الأقدمين، غلب عليه الطبع الحماسي، فأكثر من نظم القصائد الوطنية والفخر بأجداد العرب. له عدة كتب منها (كلمات في شعراء دمشق) و(كتاب الجحيم) وديوان شعر مطبوع أخذ منه هذا النص.

مدخل إلى النص:

ترنعت دمشق على سدة المجد ونبعت ذرا العزة والسودد وازدانت بالطبيعة الساحرة وطيب المقام فسبت العقول واستولت على القلوب ودفعت الشعراء إلى التغني بمحاسنها الرائعة ومآثرها العظيمة.

* ديوان اليزم، صبعة وفرحة، سليم الزركلي وعدنان مردم بك، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، الجمهورية العربية السورية الجزء الأول، ص ١.





الخرس الثاني

النّص:

- ١ رفَعَتْ على حرم الخلود بُنودا ومَضَتْ تُحَلِّقُ في الإِبْساءِ صُعودا
 - ٢ يَنْتُ العصورَ الحَالِياتِ نُحُورُها بِالزُّهُرِ تَسْطُغُ ما عَرَفْنَ جُمُودا
 - ٣ كَبَحَتْ جِماجِجَ الرومِ، ما هَجَرَتْ كَرِيّ والرومُ تَصَحَّبُ ليلَها تَشْهيدا
 - ٤ فيحاءُ ما قَسَمَ الصَّلَاةَ مَسافِرُ فيها، ولا خَشَنَتْ عليه مُهودا
- ✦
- ٥ رِيحانةُ الدُّنيا وظِلُّ نعيمِها مِنْ قَبْلِ مَوْلِدِ يَعرِبِ وتَمُودا
 - ٦ بَسَمَتْ بِها الدُّنيا إلى عُشاقِها فتنَاهِبُوا وجَنائِها تَخْديدا
 - ٧ وتكاذُ تَشْرِبُها النُّفوسُ لُطافاً وتكاذُ تُحْدِثُ في الوجودِ فُقُودا
- ✦
- ٨ خِدرُ العروبةِ مِنْذُ عهدِ أميةِ تُعلي وتُحكِمُ صرَحَها تَشيدا
 - ٩ تجري العروبةُ من نفوسِ رجالِها مَجْرَى النُّفوسِ ترائِباً ووريدا
 - ١٠ يتوقّدون فُتُوّةً في نَخْوةِ مُضَرِّيّةٍ تدعُ البليدَ حديدا
 - ١١ فَضَّلُوا الحِواضِرَ والبُدَاةَ فصاحَةً ورجاحةً وصباحةً وقسدودا

ترائب: عظام الصدر

تاهب: تسابق

بنود: أعلام

شرح المفردات



الدرس العاشر:

قواعد اللغة (صرف)

الإبدال

الزمن المخصص: حصتان

الأهداف العامة للدرس:

- 1- يعرف الإبدال.
 - 2- يوضح الغاية من الإبدال.
 - 3- يستنتج مواضع إبدال كل من الياء والواو إلى همزة.
 - 4- يستنتج إبدال حرف المد الزائد إلى همزة.
 - 5- يستنتج إبدال الواو إلى تاء.
 - 6- يستنتج إبدال التاء إلى طاء ودال.
 - 7- يوضح الإبدال الذي طرأ على كلمة.
 - 8- يعلل الإبدال الذي طرأ على كلمة.
 - 9- يحدد أصل الكلمات.
 - 10 - يقدم أمثلة عن الإبدال.
- الوسائل التعليمية: جهاز لعرض الشفافيات، شفافيات، السبورة، أقلام ملونة.
- قياس المتطلبات السابقة:

- 1- ما معنى اسم الفاعل؟
- 2- ما معنى المصدر؟
- 3- ما معنى فاء الكلمة؟
- 4- ما معنى الثلاثي الأجوف؟

التمهيد للدرس:

تمهد المدرّسة للدرس بقولها درسنا سابقاً في دروس الصرف الإعلال.
ما الإعلال؟

واليوم سنتناول درساً من دروس الصرف هو الإبدال.

عرض الدرس:

- * تعرض المدرّسة عنوان الجلسة والأمثلة على شفافيات.
* مطالبة الطلبة بملاحظة الأمثلة وتأملها.

الأمثلة

أمثلة المجموعة (1)

- 1- رفعتُ على حرم الخلود بنوداً
- 2- فقال الشام؟ قلت: الشام فانتة
- ومضتُ تحلقُ في الإباء صعوداً
- جناؤها وسماءُ الأعين النجل

أمثلة المجموعة (2)

- 1- أيُّها السائرُ المجدُّ رويداً
- 2- لك في تربٍ ميسلون دفينٌ
- واخفض الطرفَ عندها إجلالاً
- كان للذائدين عنك مثالا

أمثلة المجموعة (3)

- 1- إذا ما غزو بالجيش حلق فوقهم
- 2- إن تلمني عجائز من نزار
- 3- قال الرفاق وقد هبت خمائلهما
- عصائب طير تهتدي بعصائب
- فأراني فيما فعلت مُصيباً
- الأرض دارٌ لها الفيحاء بستانُ

أمثلة المجموعة (4)

- 1- إن كنت تبغين للعلياء منزلةً
- يا أمّتي اتّحدي يا أمّتي اتّحدي

أمثلة المجموعة (5)

- 1- إذا ألّمت بوادي النيل نازلةً
- باتت لها راسيات الشام
- تضطربُ

- 2- قالوا اصطبر قلت صبري غيرُ مُتّسع
- 3- اطلع على الدنيا بوجه ضاحك
- 4- شمس وبدر ونجم يُستضاء به
- قالوا اسلمهم، قلتُ ودّي غيرُ منصرمٍ
- وانثر على أقطارها الأنوار
- ترتيبه ازدان من فرع إلى قدم

*تدريب الطلبة على التساؤل الذاتي عن طريق طرح أسئلة على أنفسهم مثل:

1- ما معنى الإبدال؟

2- هل يمكننا القيام به دائماً؟

3- لماذا يحصل الإبدال؟

*تدريب الطلبة على التفكير بصوت مرتفع ليتسنى لهم معالجة المعلومات واستيعابها، وذلك عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة عليهم ومطالبتهم بالإجابة عنها بصوت مرتفع.

*مطالبة الطلبة بقراءة أمثلة المجموعة (1) قراءة صامتة وتأمل الكلمتين الملونتين (إباء - سماء) ثم طرح مجموعة من الأسئلة عليهم ومطالبتهم بالإجابة عنها بصوت مرتفع مثل:

1- ما وزن كل من الكلمتين (إباء وسماء)؟

2- ما جذر كل منهما؟

3- إلام تحولت كل من (الياء والواو) في الكلمتين السابقتين؟

4- ما الحرف الذي سبق الهمزة في (إباء وسماء)؟

5- هل هو من أصل الكلمة أم زائد عليها؟

6- ما التغيير الذي أصاب الهمزة بعد وقوعها متطرفة بعد ألف زائدة؟

7- ماذا نسميه؟

*مناقشة الطلبة واستنتاج تعريف الإبدال " هو جعل حرف مكان حرف آخر لسهولة النطق والتجانس الصوتي ويكون في الحروف الصحيحة والمعتلة".

تبدل كل من الياء والواو همزة إذا جاءت متطرفة بعد ألف زائدة.

*قيام المدرّسة بكتابة النشاط الآتي على السبورة.

1- وضح ما طرأ على كل من الكلمتين الآتيتين من إبدال؛ مع التعليل: (قضاء - كساء).

2- هات من عندك مثالين لإبدال الياء والواو في طرف الكلمة.

*مطالبة الطلبة بقراءة أمثلة المجموعة (2) قراءة صامتة وتأمل الكلمتين الملونتين (سائر - ذائد) ثم طرح مجموعة من الأسئلة عليهم ومطالبتهم بالإجابة عنها بصوت مرتفع مثل:

1- ما مصدر الكلمتين (سائر - ذائد)؟

2- ما موقع حرفي العلة (الياء والواو) في مصدر الكلمتين السابقتين؟

3- ما التغيير الذي أصاب حرفي العلة في المصدر عند تحويل الكلمتين إلى اسم الفاعل؟

*مناقشة الطلبة واستنتاج: تبدل كل من الواو والياء همزة إذا وقعت عيناً في اسم الفاعل المصوغ من الثلاثي الأجوف.

*قيام المدرّسة بكتابة النشاط الآتي على السبورة.

صغ اسم الفاعل من كل من الفعلين (مال - فاز) موضحاً ما طرأ عليه من إبدال مع التعليل.

*مطالبة الطلبة بقراءة أمثلة المجموعة (3) قراءة صامتة وتأمل الكلمات الملونة (عصائب - عجائز - خمائل) ثم طرح مجموعة من الأسئلة عليهم ومطالبتهم بالإجابة عنها بصوت مرتفع مثل:

1- ما نوع جمع كل من (عصائب - عجائز - خمائل)؟

2- ما مفرد كل منهما؟

3- دلّ على حرف المدّ الزائد.

4- ما موقعه من الألف في الكلمات السابقة.

*مناقشة الطلبة واستنتاج: يُبدل حرف المد الزائد همزة إذا وقع بعد ألف صيغ منتهى الجموع.

*قيام المدرّسة بكتابة النشاط الآتي على السبورة.

اجمع كلمة (قصيدة) جمع تكسير، ثم وضح ما طرأ عليها من إبدال؛ مع التعليل.

*مطالبة الطلبة بقراءة المثال في المجموعة (3) قراءة صامتة وتأمل الكلمة الملونة (اتَّحدي) ثم طرح الأسئلة عليهم ومطالبتهم بالإجابة عنها بصوت مرتفع مثل:

1- ما جذر كلمة (اتَّحدي)؟

2- ما وزنها؟

3- أين وقعت (الواو)؟

4- إلام تحولت؟

*مناقشة الطلبة واستنتاج: تبدل الواو تاءً إذا وقعت فاءً للكلمة في صيغة افتعل ومشتقاتها ومصدرها.

*قيام المدرّسة بكتابة النشاط الآتي على السبورة.

وضح الإبدال الذي طرأ على كلمة (اتَّجاه)؛ مع التعليل. ثم هات تصريفات أخرى للكلمة تُدَلِّل على هذا النوع من الإبدال.

*مطالبة الطلبة بقراءة أمثلة المجموعة (5) قراءة صامتة وتأمل الكلمات الملونة (تضطرب - اضطبر - اطلع) ثم طرح مجموعة من الأسئلة عليهم ومطالبتهم بالإجابة عنها بصوت مرتفع مثل:

1- ما جذر الكلمات الآتية (تضطرب - اضطبر - اطلع)؟

2- وما وزن كل منها؟

3- إلام تحولت التاء الزائدة في صيغة (افتعل)؟

4- ما الحروف التي سبقتها؟

5- ما وزن (ازدان).

6- إلام تحولت التاء في صيغة (افتعل) وما الحرف الذي سبقتها؟

*مناقشة الطلبة واستنتاج: تبدل التاء في صيغة (افتعل) ومصدرها ومشتقاتها.

أ- طاءً إذا وقعت بعد صاد أو ضاد أو طاء.

ب- دالاً إذا وقعت بعد زاي.

*قيام المدرّسة بكتابة النشاط الآتي على السبورة.

هات أصل كل من (اضطرم - ازدحم)، ووضح الإبدال الذي لحق بكل منهما.

التقويم الختامي:

1- ميز الكلمات التي لم يحصل فيها إبدال من غيرها مع التعليل.

أضواء - سماء - بدائل - موائد

2- الذي يفسر إبدال الواو تاء في كلمة (اتساع) لأنها:

- أ - في صيغة افتعال ب- وقعت عيناً للكلمة ج- في صيغة مصدر افتعل
د - وقعت فاء للكلمة في صيغة افتعال.

3- استخرج الكلمات التي حصل فيها إبدال ووضح حالتها في البيت الشعري الآتي:

قد سد طرق النائبات بحزمه عن ساحة المُلْك الذي فيه ازدهر

النشاط المنزلي:

عد إلى الشبكة واختر بيتين من الشعر جاء فيهما كلمات حصل فيها إبدال.

قواعد اللغة (صرف) - الإبدال

...١...

* اقرأ ما يأتي، ثم أجب عن الأسئلة التالية:

— قال محمد البزم:

رفعتُ على حرمِ الخلودِ بنوداً ومضتُ تحلقُ في الإباءِ صعوداً

— قال إبراهيم المازني:

فقال ألسَّامُ؟ قلتُ: السَّامُ فاتنةٌ جنَّاتها وسماءُ الأعينِ النُّجَلِ

الأسئلة:

١. ما وزن كلٍّ من الكلمتين: (إباء، سماء)؟ وما جذر كلٍّ منهما؟
٢. لإلامٍ تحولت كلٌّ من (الياء والواو) في الكلمتين السابقتين؟
٣. ما الحرف الذي سبق الهمزة في (إباء و سماء)؟ أمن أصل الكلمة هو أم زائد عليها؟
٤. ما التغيير الذي أصاب الهمزة بعد وقوعها متطرفة بعد ألف زائدة؟ وماذا نسميه؟

الإبدال: تغيير حرف بحرف، فيزال المبدل منه ويوضع البديل مكانه.
تبدل كلٌّ من الياء والواو همزة إذا جاءت متطرفة بعد ألف زائدة.

استنتج

تطبيق:

١. وضح ما طرأ على كلٍّ من الكلمتين الآتيتين من إبدال: مع التعليل: (قضاء - كساء).
٢. هات من عندك مثالين لإبدال الياء والواو في طرف الكلمة.

...٢...

* اقرأ ما يأتي، ثم أجب عن الأسئلة التالية:

— إبراهيم طوقان:

أُبْهَها السَّائِرُ المَجْدُ رويداً واخضِ الطرفَ عندها إجلالاً

— وقال أيضاً:

لَكَ في تَرْبٍ ميسلونَ دفينٌ كان للذائدين عنكَ مثالا

الأسئلة:

١. ما مصدر الكلمتين الآتيتين في المثالين الأول والثاني: (سائر، ذائد)؟
٢. ما موقع حرفي العلة (الياء والواو) في مصدر الكلمتين السابقتين؟



٣. ما التغيير الذي أصاب حرفي العلة في المصدر عند تحويل الكلمتين إلى اسم الفاعل؟

تُبدل كل من الواو والياء همزة إذا وقعت عيناً في اسم الفاعل المصوغ من الثلاثي الأجوف.

استنتج

تطبيق:

* صغ اسم الفاعل من كل من الفعلين (مال - فاز)، موضحاً ما طرأ عليه من إبدال مع التعليل.

...٣...

* اقرأ ما يأتي، ثم أجب عن الأسئلة التالية:

- قال النابغة الذبياني:

إذا ما غزوا بالجيش حلق فوقهم

عصائب طير تهدي بعصائب

- وقال كليب بن ربيعة:

إن تلمني عجائز من نزار

فلأراني فيما فعلت مصيبا

- قال أحمد شوقي:

قال الزفاق وقد هبت خمائلها

الأرض دار لها الفيحاء بستان

الأسئلة:

١. ما نوع جمع كل من (عصائب، عجائز، خمائل)؟ وما مفرد كل منهما؟

٢. دل على حرف المد الزائد، وبين موقعه من الألف في الكلمات السابقة.

استنتج

يُبدل حرف المد الزائد همزة إذا وقع بعد ألف صيغ منتهى الجموع^١.

تطبيق:

* اجمع كلمة (قصيدة) جمع تكسير، ثم وضح ما طرأ عليها من إبدال؛ مع التعليل.



١. صيغ منتهى الجموع: كل جمع تكسير بعد ألف جمعه حرفان متحركان مثل (مساجد - كنائس...) أو ثلاثة أحرف أو سطرها ساكن مثل (مفاتيح - فناديل...).

...٤...

* اقرأ البيت، ثم أجب:

- قال الشاعر:

إِنْ كُنْتُ تَبْغِيَنَّ لِلْعِلْيَاءِ مَنَزَلَةً
يَا أُمَّتِي اتَّحِدِي يَا أُمَّتِي اتَّحِدِي

الأسئلة:

١. ما جذر كلمة (اتَّحِدِي) وما وزنهما؟

٢. أين وقعت (الواو) والإلام تحولت؟

تبدل الواو تاءً إذا وقعت فاءً للكلمة في صيغة افتعل ومشتقاتها ومصدرها.

تطبيق:

* وضح الإبدال الذي طرأ على كلمة (اتَّجَاهُ) مع التعليل. ثم هات تصريفات أخرى للكلمة تُدَلِّل على هذا النوع من الإبدال.

...٥...

* اقرأ ما يأتي، ثم أجب عن الأسئلة التالية:

- قال حافظ إبراهيم:

إِذَا أَلَمْتُ بِوَادِي النِّيلِ نَازِلَةً
بَاءَتْ لَهَا رَاسِيَا الشَّامِ تَضَطَّرِبُ

- قال صفي الدين الحلي:

قَالُوا اصْطَبِرْ قُلْتُ صَبْرِي غَيْرُ مُتَّسِعٍ
قَالُوا اسْلُفْهُمْ، قُلْتُ وَدِّي غَيْرُ مَنْصَرَمٍ

- قال أحمد محرم:

أَطْلِعْ عَلَى الدُّنْيَا بِوَجْهِ ضَاحِكٍ
وَانْثُرْ عَلَى أَقْطَارِهَا الْأَنْوَارِ

- قال ابن معصوم:

شَمْسٌ وَبَدْرٌ وَنَجْمٌ يُسْتَضَاءُ بِهِ
تَرْتِيبُهُ أَزْدَانٌ مِنْ فَرْعٍ إِلَى قَدَمٍ

الأسئلة:

١. ما جذر الكلمات الآتية (تضطرب، اصطبر، أطلع) وما وزن كلٍّ منها؟

٢. الإلام تحولت التاء الزائدة في صيغة (افتعل)؟ وما الحروف التي سبقتها؟

٣. ما وزن (ازدان)؟

٤. الإلام تحولت التاء في صيغة (افتعل) وما الحرف الذي سبقها؟



تُبدلُ التاء في صيغة (افتعل) ومصدرها ومشتقاتها.
أ . طاء إذا وقعت بعد صادٍ أو ضادٍ أو طاء.
ب . دالاً إذا وقعت بعد زاي.

* تطبيق:

* هاتِ أصل كلٍّ من (اضطرم - ازدحم)، ووضّح الإبدال الذي لحق بكلٍّ منهما.

القواعد العامة

الإبدال: تغيير حرف بحرف، فيزال المبدل منه، ويوضع البديل مكانه.
من حالات الإبدال:

١. تبدل كلٌّ من الواو والياء همزة:
أ . إذا تطرّفت بعد ألف زائدة.
- ب . إذا وقعت عيناً في صيغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي الأجوف.
٢. يبدل حرف المد الزائد همزة إذا وقع بعد ألف صيغ منتهى الجموع.
٣. تبدل الواو تاء، إذا وقعت فاء للكلمة في صيغة (افتعل) ومشتقاتها ومصدرها.
٤. تبدل التاء في صيغة (افتعل) ومصدرها ومشتقاتها:
أ . طاء، إذا وقعت بعد صادٍ أو ضادٍ أو طاء.
ب . دالاً، إذا وقعت بعد زاي.

الدرس الحادي عشر:

قواعد اللغة

كم الاستفهامية وكم الخبرية

الزمن المخصص: حصتان

الأهداف العامة للدرس:

- 1- يتعرّف مفهوم كم الاستفهامية.
 - 2- يتعرّف مفهوم كم الخبرية.
 - 3- يقارن بين كم الاستفهامية وكم الخبرية.
 - 4- يقدّم أمثلة على كم الاستفهامية.
 - 5- يقدّم أمثلة على كم الخبرية.
 - 6- يعرب كم الاستفهامية وكم الخبرية.
 - 7- يقدم أمثلة على الحالات الإعرابية لكم (الاستفهامية وكم الخبرية).
- الوسائل التعليمية: جهاز لعرض الشفافيات، شفافيات، أوراق عمل، السبورة، أقلام ملونة.

قياس المتطلبات السابقة:

- 1- ما أدوات الاستفهام؟
- 2- ما أنواع أدوات الاستفهام؟

التمهيد للدرس:

تمهد المدرّسة للدرس عن طريق حوار مع الطلبة يتضمن أسئلة تبدأ بكم الاستفهامية وكم الخبرية وبالاتماد على المناقشة يطرح عليهم سؤالاً، ما الأداة التي استخدمتها في بداية أسئلتي؟ وهل الغاية من الإجابات واحدة؟ هذا ما سنتعرف عليه في درسنا.

عرض الدرس:

* تعرض المدرّسة عنوان الدرس والأمثلة على شفافيات.

*مطالبة الطلبة بملاحظة الأمثلة وتأملها وإبداء ملاحظاتهم وتساؤلاتهم عليها.

الأمثلة

المجموعة (أ)

1- كم **ليرة** أنفقت في الرحلة؟

2- **بكم** **ليرة** اشتريت ساعتك؟

3- **في كم ساعة** أجبت عن الاختبار؟

سورية!

المجموعة (ب)

1- كم **عالم** أنجبت سورية!

2- كم **علماء** أنجبتهم سورية!

3- كم من **علماء** أنجبتهم

4- كم **سهرت** من ليال!

4- كم **ثمن** الكتاب؟

*إجراء مناقشة شفوية مع الطلبة حول ملاحظاتهم على الأمثلة المعروضة تبدأ بالاستماع إلى ملاحظاتهم وتساؤلاتهم ومناقشتهم فيها ثم طرح أسئلة عليهم مثل:

1- لو نظرنا إلى الأمثلة لماذا لون (كم) في المجموعة (أ) يختلف عنه في المجموعة (ب)؟

2- لماذا تنتهي الجمل في المجموعة (أ) بإشارة استفهام و في المجموعة (ب) بإشارة تعجب؟

2- ماذا نسمي الكلمة الملونة باللون الأحمر؟

3- لماذا جاءت الكلمة الملونة بالأحمر في المجموعة (أ) في الأمثلة مفردة، وجاءت في

المجموعة (ب) في المثال (1) مفردة وفي المثالين (2) و (3) جمع؟

4- لماذا جاءت الكلمة الملونة بالأحمر في المجموعة (أ) في المثال (1) منصوبة وفي

المثالين (2) و (3) مجرورة؟

5- لماذا جاءت الكلمة الملونة بالأحمر في المجموعة (ب) في جميع الأمثلة مجرورة؟

6- لماذا ما نستفهم عنه في المثال (4) في المجموعة (أ) محذوفاً، وهل مفهوماً من الكلام؟

7- لماذا ما نريد الإخبار عنه في المثال (4) في المجموعة (ب) محذوفاً، وهل يوجد ما يدل عليه ؟

*مناقشة الطلبة وبالتوجيه والإرشاد وتقديم التغذية الراجعة المناسبة يُستنتج أن:

كم في المجموعة (أ): يُستفهم بها أو يُقصد بها السؤال عن عدد مجهول، وتحتاج إلى إجابة،

وتسمى **كم الاستفهامية**، وتنتهي جملتها بعلامة استفهام، ويكون تمييزها مفرداً منصوباً غالباً،

ويجوز أن يأتي مجروراً إذا سبق بحرف جر. وقد يُحذف إذا كان مفهوماً من الكلام.

كم في المجموعة (ب): يُقصد بها الإخبار عن الكثرة، ولا تحتاج إلى جواب، وتسمى **كم الخبرية**

التكثيرية، وتنتهي جملتها بعلامة تعجب، ويكون تمييزها مفرداً أو جمعاً مجروراً بالإضافة أو

بمن، وقد يُحذف إذا دل عليه دليل.

*قيام المدرسة بكتابة النشاط الآتي على السبورة.

1- نظم مخططاً توضيحياً قارن فيه بين كم الاستفهامية وكم الخبرية.

2- أدخل (كم) على عبارة (محنة واجهت البلاد) على أن تكون مرة استفهامية ومرة خبرية مراعيًا الضبط الصحيح.

* تعرض المدرّسة عنواناً و أمثلة على شفافيّات إعراب كم (الاستفهامية والخبرية التكميلية)

الأمثلة

- 1- كم درهماً مالك؟
- 2- كم كان عدد الأبيات التي حفظتها ؟
- 3- كم جناح جميل في المعرض!
- 4- كم دولة اشتركت في المعرض؟
- 5- كم سائح زار المعرض!
- 6- كم جناح زرت في المعرض!
- 7- كم يوم سرت في رحاب دمشق!
- 8- كم حلما حلمت؟
- 9- كم مرة زرت المعرض؟
- 10- كم تظلمون ولستم تشتكون؟
- 11- بكم صديق التقيت في المهرجان؟
- 12- ثناء كم مدرّساً نلت؟

*مطالبة الطلبة بملاحظة الأمثلة وتأملها وإبداء ملاحظاتهم وتساؤلاتهم عليها.

*إجراء مناقشة شفوية مع الطلبة حول ملاحظاتهم على الأمثلة المعروضة تبدأ بالاستماع إلى ملاحظاتهم وتساؤلاتهم ومناقشتهم فيها ثم طرح أسئلة عليهم مثل:

- 1- ما نوع الاسم الذي جاء بعد مميز كم؟
- 2- هل هو نكرة أم معرفة؟
- 3- إذا حذفنا كم، كيف تصبح الجملة؟

*تداول المدرّسة الطلبة وتناقشهم وتقدم لهم التغذية الراجعة المناسبة وتوجههم لتمكنهم من الوصول إلى الحكم الصحيح. جاء الاسم بعد مميز كم معرفة، ولكي نستطيع إعرابها نحذف كم، وتأخذ كم إعراب الاسم الذي بعدها، فهنا في هذا المثال عندما نحذف كم نقول: درهم مالك أو مالك درهم؛ لأن المبتدأ لا يأتي نكرة، فهنا درهم تعرب خبر، أي أن كم تعرب خبر، وهنا في هذا المثال الخبر مقدم، ويكون إعرابها:

كم: اسم استفهام مبني على السكون في محل خبر مقدم.

درهماً: تمييز منصوب.

مالك: مبتدأ مؤخر مرفوع، وهو مضاف والكاف ضمير متصل مبني في محل جر بالإضافة.

نستنتج أن كم أُعربت وفق علاقتها بما بعدها من الكلام.

*مطالبة الطلبة بملاحظة المثال (2) وتأمله ثم سؤالهم:

1- ما نوع الفعل الذي جاء بعد كم؟

2- هل استوفى خبره؟

3- كيف تُعرب كم في هذه الحالة؟

تُعرب في محل نصب خبر مقدّم. لماذا؟

لأنه أتى بعدها فعل ناقص لم يستوف خبره.

- مطالبة الطلبة بملاحظة المثال (3) وتأمله ثم سؤالهم:

ما نوع التركيب الذي جاء بعد مميز كم جملة هو أم شبه جملة؟

وبالتوجيه والإرشاد يُنَوِّصُ للحكم الصحيح فأصل الكلام هنا: جناح جميل في المعرض. فتُعرب

كم في هذه الحالة: خبرية تكميلية مبنية على السكون في محل رفع مبتدأ.

*مطالبة الطلبة بملاحظة المثال (4) وتأمله ثم سؤالهم:

ما نوع الفعل الذي أتى بعد كم؟

وبالمناقشة يوجه الطلبة لاحظنا أن نوع الفعل لازم ولا يحتاج إلى مفعول به، وأصل الكلام، دولة

اشتركت في المعرض. فتُعرب كم في هذه الحالة مبتدأ.

*مطالبة الطلبة بملاحظة وتأمل المثال (5) ثم سؤالهم:

ما نوع الفعل الذي أتى بعد كم؟

وبالمناقشة يوجه الطلبة لاحظنا أن نوع الفعل متعد واستوفى مفعوله، فتُعرب كم في هذه الحالة مبتدأ.

-مطالبة الطلبة بملاحظة المثال (6) وتأمله ثم سؤالهم:

ما نوع الفعل الذي أتى بعد مميز كم؟

وبالمناقشة يوجه الطلبة لاحظنا أن نوع الفعل متعد ولم يستوف مفعوله، فتُعرب كم في هذه الحالة

في محل نصب مفعول به.

*مطالبة الطلبة بملاحظة المثال (7) وتأمله ثم سؤالهم:

ما دلالة الظرف بعد كم؟

وبالمناقشة يوجه الطلبة لاحظنا أن الظرف الذي جاء بعد كم ظرف زمان.

في هذه الحالة كيف تُعرب كم؟

تُعرب كم في محل نصب مفعول فيه ظرف زمان، وفي حالة جاء بعدها ظرف مكان تعرب في محل نصب مفعول فيه ظرف مكان.

- *مطالبة الطلبة بملاحظة الأمثلة (8) و(9) و(10) وتأملها ثم سؤالهم:

ماذا جاء بعد كم؟

وعن طريق الحوار والمناقشة والتوجيه يُتوصَّل إلى الحكم بأن كم تعرب في محل نصب مفعول مطلق إذا جاء بعدها مصدر أو لفظ (مرة) ظاهراً أو مقدراً.

*مطالبة الطلبة بملاحظة المثالين (11) و(12) وتأملهما ثم سؤالهم:

بماذا ارتبطت كم؟

وكيف جاءت في المثال (12)؟

وبالحوار والمناقشة والتوجيه يُتوصَّل إلى إعراب كم في هذه الحالة. تعرب كم في محل جر إذا أضيفت أو سُبقت بحرف جر.

قيام المدرّسة بكتابة النشاط الآتي على السبورة:

مثّل ل (كم) الاستفهامية بثلاث جمل على أن تكون في الأولى مبتدأ وفي الثانية خبراً وفي الثالثة مفعولاً به.

التقويم النهائي:

1 - وضح نوع كم (استفهامية أم خبرية) فيما يأتي:

- كم معروف قدّمت.....

- كم طالباً نجح في الامتحان.....

- كم عالم أفاد البشرية.....

- كم صفحة قرأتها.....

2- صحح الغلط في كل من الجملتين الآتيتين:

- كم ليرة معك؟

الصواب.....

- كم عالماً أنجبت سورية!

الصواب.....

3- دل على التمييز الملفوظ وقدر التمييز المحذوف فيما يأتي:

- كم سهرت من ليالٍ!

التمييز.....

- كم ثمن هذا الكتاب؟

التمييز.....

- كم جُلْتُ في هذا المتحف!

التمييز.....

4- اجعل كم الاستفهامية خبرية وكم الخبرية استفهامية مع تغيير ما يلزم.

- كم دولةً انفتحت عليها سوريا؟.....

- كم سفينةً عبرت قناة السويس!.....

5- أعرب (كم) في كل من الأمثلة الآتية:

- كم رجلاً جاء؟.....

- كم كتاباً قرأت؟.....

- كم ميلاً سرت؟.....

- كم إحساناً أحسنت!.....

النشاط المنزلي: ابحث في مرجع مطبوع أو إلكتروني عن أبيات من الشعر تتضمن كم الاستفهامية والخبرية التكنيرية.

قواعد اللغة - كم الاستفهامية وكم الخبرية

...١...

* اقرأ ما يأتي، ثم أجب عن الأسئلة التالية:

١ - قال الشاعر عبد الرحيم الحصني:

كَمْ لَوْحَةٍ لَامَسَتْ كَفَّكَ يَابِسَهَا فَأَزْهَرَتْ وَجَلَّتْ عَنْهَا يَدُ الْعَدَمِ

٢ - كم بيتاً من الشعر حفظت؟

٣ - قال علي الجارم:

كَمْ حِكْمَةٍ فِيهِ لَا تَفْنَى بِشَاشَتِهَا وَمِنْ حَدِيثٍ عَلَى الْأَيَّامِ سَيَّارِ

٤ - قال الشاعر سعيد قندقجي:

كَمْ مِنْ طَغَاةٍ أَقْبَلُوا بَعْتَادِهِمْ وَقَرَّغُوا بِتَرَابِنَا وَتَبَدُّدُوا

٥ - كم ثمن الكتاب؟

الأسئلة:

١. استعمل الحصني (كم) للسؤال أم الإخبار عن الكثرة؟ أحتاج إلى جواب؟ ماذا أسميتها؟
٢. لم استعملت (كم) في المثال الثاني؟ أحتاج إلى جواب؟ ماذا أسميتها؟
٣. كيف جاء تمييز (كم) الاستفهامية في المثال الثاني من حيث العدد والإعراب؟
٤. كيف جاء تمييز (كم) الخبرية في المثالين الثالث والرابع من حيث العدد والإعراب؟
٥. أذكر تمييز "كم" في المثال الخامس أم حذف؟ ما تقديره؟

كم الخبرية التكميلية: يُقصدُ بها الإخبار عن الكثرة، ولا تحتاج إلى جواب، ويكون تمييزها مفرداً أو جمعاً مجروراً بالإضافة أو بمن، وقد يُحذف إذا دلَّ عليه دليل.
كم الاستفهامية يُقصدُ بها السؤال عن عدد مجهول، وتحتاج إلى جواب، ويكون تمييزها مفرداً منصوباً، وقد يُحذف إذا كان مفهوماً من الكلام.



تطبيق:

* أدخل (كم) على عبارة (محنة واجهت البلاد) على أن تكون مرة استفهامية وأخرى خبرية مراعيًا الضبط الصحيح.

...٢...

* اقرأ ما يأتي، ثم أجب عن الأسئلة التالية:

- قال علي الجارم:

كم شارِدٍ في مصرٍ يا كثرةً من عددٍ يُعجزُ عن حصرِه

- كم عددُ الأبيات التي حفظتها؟

- كم طالباً كافأت المدرسة؟

- قال الشاب الظريف:

كم ليلةٍ أسهرتُ أحداقي بها ملقى ولأفكارٍي إحدائق

الأسئلة:

١. ما نوع التركيب بعد تمييز (كم) في المثال الأول أجملة هو أم شبه جملة؟
٢. بين نوع الاسم بعد (كم) في المثال الثاني وفق التنكير أو التعريف.
٣. جاء الفعل بعد (كم) في المثال الثالث متعدياً. فهل استوفى مفعوله؟
٤. بين دلالة الظرف بعد (كم) في المثال الرابع.

١. إلا إذا جُزيت بحرف جرٍّ فيجوز جرُّه، كما في: (على كم جذع ينكس ميتي؟).



* تعرب كم الاستفهامية و كم الخبرية:

١. في محل رفع مبتدأ إذا أتى بعدها شبه جملة أو فعلٌ لازمٌ أو فعلٌ متعَدٌ استوفى مفعوله^١.
٢. في محل نصب مفعول به إذا أتى بعدها فعلٌ متعَدٌ لم يستوفِ مفعوله.
٣. في محل نصب مفعول مطلق إذا أتى بعدها مصدر أو لفظ (مرة) ظاهراً أو مقدراً^٢.
٤. في محل نصب مفعول فيه ظرف مكانٍ أو زمانٍ إذا جاء بعدها أحد أسماء المكان أو الزمان.
٥. في محل جرٍّ إذا أضيفت أو سبقت بحرف جرٍّ^٣.
٦. تعرب كم الاستفهامية في محل رفع خبر مقدَّم إذا أتى بعدها اسم معرفة، أو في محل نصب خبر مقدَّم إذا أتى بعدها فعلٌ ناقضٌ لم يستوفِ خبره^٤.

* تطبيق:

١. مثل لـ (كم) الاستفهامية بثلاث جمل على أن تكون في الأولى مبتدأ وفي الثانية خبراً وفي الثالثة مفعولاً به.
٢. أعرب كم في المثال الآتي:

— قال الشاعر قسطاكي الحمصي:

كم في الحمى من فؤادٍ فيك مُشتغلٍ وكم تحنُّ إلى مرآك أكبادُ

١. كم جاد الزمان / كم كتب قرأتها.
٢. كم حلمت حلمت؟ / كم نظلمون ولستم تشككون / كم مرة زرت المعروض؟
٣. كم صديق التقيت في المهرجان؟ / بناء كم مدرسا نلت؟
٤. كم كان عدد الأبيات التي حفظتها؟



الدرس الثاني عشر:

التعبير الوظيفي

التقرير

الزمن المخصص: حصتان

الأهداف العامة للدرس:

- 1- يعرف التقرير.
 - 2- يحدّد عناصر التقرير.
 - 3- يوضّح ما تتضمنه المقدمة.
 - 4- يوضّح ما يتضمنه العرض.
 - 5- يوضّح ما تتضمنه الخاتمة.
 - 6- يحرر تقريراً.
- الوسائل التعليمية: جهاز لعرض الشفافيات، شفافيات، سبورة، أقلام ملونة.
- قياس المتطلبات السابقة:

- 1- اذكر بعض الفنون النثرية.
 - 2- وضّح بعض استخدامات الفنون النثرية.
- التمهيد للدرس:

تمهد المدرّسة للدرس عن طريق طرح السؤال الآتي:

ما الخطوات التي تتبعها عندما تواجه مشكلة ما؟

عرض الدرس:

- * تعرض المدرّسة نموذجاً لتقرير على شفافية.
- * مطالبة الطلبة بملاحظة النموذج المعروض وتأمّله وإبداء ملاحظاتهم وتساؤلاتهم عنه.
- * إجراء مناقشة شفوية مع الطلبة حول ملاحظاتهم على النموذج المعروض تبدأ بالاستماع إلى ملاحظاتهم وتساؤلاتهم ومناقشتهم فيها ثم طرح أسئلة عليهم مثل:
- 1- هل حُدّد في النموذج الجهة المكلفة؟
 - 2- هل حُدّد في النموذج الجهة المكلفة؟
 - 3- هل حُدّد في النموذج المهمة الموكولة إلى المكلف إعداد التقرير؟
 - 4- هل حُدّد في النموذج الزمان والمكان؟
 - 5- ماذا تضمنت الحيثيات والوقائع؟
- * تدريب الطلبة على التفكير بصوت مرتفع ليتسنى لهم معالجة المعلومات واستيعابها، وذلك عن طريق لو نظرنا إلى النموذج هل يتكون من عناصر؟

*مناقشة الطلبة ومحاورتهم للتوصل للاستنتاج:

يتكون النموذج من:

المقدمة وتتضمن: الجهة المكلفة - الجهة المكلفة - المهمة الموكولة إلى المكلف إعداد التقرير - الزمان والمكان.

العرض ويتضمن: الحثيات والوقائع.

الخاتمة وتتضمن: الحلول والمقترحات والتوصيات، واسم منظم التقرير وصفته.

*تدريب الطلبة على توجيه مجموعة من الأسئلة لأنفسهم في أثناء المناقشة مثل:

1- هل الحلول والمقترحات مناسبة للمشكلة المطروحة؟

2- هل اللغة سهلة، واضحة، مباشرة؟

3- هل تضمن النموذج لغة رمزية؟

4- هل استعمل في النموذج المصطلحات المرتبطة بالموضوع؟

5- هل توخى النموذج الدقة والموضوعية؟

6- هل اعتمد النموذج المبالغة في عرض الوقائع؟

7- ماذا يسمى هذا النموذج؟

*مناقشة الطلبة واستنتاج اسم النموذج وتعريفه.

التقرير: هو وثيقة رسمية تُرفع إلى جهة مسؤولة بهدف اطلاعها على معلومات صحيحة ودقيقة في مسألة معينة، ويتكون من المقدمة، العرض، الخاتمة.

*قيام المدرّسة بكتابة النشاط الآتي على السبورة.

نظم مخططاً توضيحياً لعناصر التقرير.

* * تدريب الطلبة على استراتيجية "ويتلي" بمطالبتهم بإنجاز مهمة بالاعتماد على أوراق عمل تُوزع عليهم كمجموعات.

*بعد الانتهاء من الوقت المخصص للمهمة تشكل المجموعات بحيث تصبح مجموعة احدة، وعن طريق الحوار والمناقشة بين المجموعات، والإرشاد والتوجيه وتقديم التغذية الراجعة المناسبة من قبل المدرّس يُتوصّل لإنجاز المهمة على النحو الأمثل.

التقويم النهائي:

1- حدّد العبارة غير الصحيحة مما بين القوسين:

أ- التقرير:

(قطعة نثرية - وثيقة رسمية - وثيقة توجه لجهة مسؤولة - وثيقة تتضمن معلومات صحيحة في مسألة معينة).

ب- تتضمن المقدمة في التقرير:

(الجهة المكلفة - الحلول - المهمة الموكولة إلى المكلف إعداد التقرير - الزمان والمكان).

ج- تتضمن الخاتمة في التقرير:

(الجهة المكلفة - الحلول - المقترحات - اسم منظم التقرير).

النشاط المنزلي: اكتب تقريراً عن حالة التلوث في الحدائق العامة والأخطار الناجمة عنها.

المهمة

***لاحظ وتأمل النموذج المعروض على الشفافية، ثم أجب عن المطلوب:**

السيد مدير المدرسة المحترم

بناء على كتابكم الإداري الصادر بتاريخ 2020/1/1 الذي ينص على تكليفي إعداد تقرير حول تراحم الطلاب في مدخل المدرسة عند الانصراف. وبعد الاطلاع على الوضع أرفع إليكم التقرير الآتي:

في الحثيات والوقائع:

- أ- يبلغ عدد طلاب المدرسة ألف طالب.
- ب- ينصرف جميع الطلاب في وقت واحد.
- ج- ليس للمدرسة سوى مدخل واحد.
- د- مدخل المدرسة ضيق.
- هـ- يفتح مصراع واحد من باب المدخل.
- و- يندفع الطلاب من الصفوف دون انضباط.
- ز- يتزاحم الطلاب بشدة في المدخل.
- ح- يتأذى كثير من الطلاب بسبب الازدحام.
- ط- تنشأ مشاجرات بين الطلاب بسبب الازدحام.

في الحلول والمقترحات:

- أ- تنظيم ساعات انصراف الطلاب.
- ب- محاولة توسيع مدخل المدرسة.

- ج- فتح باب المدخل على مصراعيه.
- د- تنظيم الطلاب بصورة أرتال عند الخروج.
- هـ- معاقبة الطلاب المخالفين لقوانين المدرسة.

وتفضلوا بقبول الاحترام

13/ 1/ 2020 الاسم والتوقيع

أجب عما يلي:

- 1- حدّد عناصر التقرير وما يتضمنه كل عنصر.
- 2- هل الحلول والمقترحات مناسبة للمشكلة المطروحة؟
- 3- هل اللغة سهلة، واضحة، مباشرة؟
- 4- هل تضمن النموذج لغة رمزية؟
- 5- هل استعمل في النموذج المصطلحات المرتبطة بالموضوع؟
- 6- هل توحى النموذج الدقة والموضوعية؟
- 7- هل اعتمد النموذج المبالغة في عرض الوقائع؟

النص العلمي



التعبير الوظيفي

التقرير

هو وثيقة رسمية تُرفع إلى جهة مسؤولة بهدف إطلاعها على معلومات صحيحة ودقيقة في مسألة معينة.
النشاط:

- * كلفك مدرّسك بموجب كتاب إعداد تقرير حول انحسار المطالعة في المدرسة، ما الذي سيتضمّن هذا التقرير؟
- ١. تعرّف:
- * اقرأ التقرير الآتي ثم نفذ الأنشطة التي تليه:

السيد مدرّس اللغة العربية..... المحترم
بناءً على كتابكم الصادر بتاريخ ١ / ٤ / ٢٠١٦م الذي يقضي بتكليفني إعداد تقرير حول انحسار المطالعة في المدرسة.
وبعد الاطلاع على الوضع، أرفع إليكم التقرير الآتي:

١. في الحثّيات والوقائع:
 - أ. إنّ مكتبة المدرسة تضمّ كتباً أدبية وعلمية.
 - ب. الكتب الأدبية ضمتّ مراجع للأدب العربي في عصوره المختلفة، وكتب نحو وبلاغة، ودواوين شعرية وقصصاً قديمة.
 - ج. الكتب العلمية ضمتّ: موسوعات علمية وكتباً في الفيزياء الميسرة والرياضيات والكيمياء.
 - د. اقتصار استعارة الطلاب على مراجع الأدب في عصور مختلفة.
 - هـ. تدنّي استعارة الكتب الأدبية والقصص والدواوين الشعرية والكتب العلمية.
 - و. افتقار المكتبة إلى قاعة مطالعة.
٢. في الحلول والمقترحات:

أقترح عليكم ما يأتي:

 - أ. تنويع الكتب الأدبية لتشمل الإبداعات الشعرية والقصصية المعاصرة.
 - ب. تنويع الكتب العلمية والتركيز على الكتب المزودة بالرسوم والخرائط التفصيلية الجاذبة.
 - ج. تكليف الطلاب كتابة مواضيع أدبية حول شعراء وكتاب من مختلف العصور وتشجيعهم على الاستفادة من إبداعاتهم الأدبية وما كتب عنهم من دراسات.
 - د. تشجيع الطلاب على العودة إلى المراجع العلمية للتوسع في دراسة ظاهرة علمية.
 - هـ. تخصيص قاعة واسعة للمطالعة.
 - و. وضع أسماء الطلاب الذين استعاروا الكمّ الأكبر من الكتب ولخصوها، في لوحة الشرف، أو منحهم وسام المطالعة الرمزي.

وتفضّلوا بقبول الاحترام

في ١ / ٤ / ٢٠١٦ الاسم والتوقيع:



الملحق (6): كتاب وزارة التربية لمدارس المتفوقين في محافظة مدينة دمشق لتسهيل المهمة لتطبيق أدوات البحث في مدارس المتفوقين



الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية

التاريخ : / / ١٤٤٠ هـ

الموافق لـ: ١٢ / ٩ / ٢٠١٨ م

الرقم: ٤٣ / (٣/٤) ٦١٧٧

مديرية التربية في محافظة دمشق

إشارة إلى كتاب جامعة دمشق رقم ٦٤١٦ س/ تاريخ ٢٠١٨/١١/١٤ المتضمن طلب تسهيل مهمة طالبة الدكتوراة في كلية التربية غادة أمين يوسف لتطبيق بحثها بعنوان " فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً".

وافق السيد الوزير بحاشيته تاريخ ٢٠١٨/١٢/٩ م على تسهيل مهمة الطالبة المذكور أعلاه في مدارس المتفوقين في مديريتك .

للاطلاع وإجراء ما يلزم

معاون وزير التربية
الدكتور فرح سليمان المطلق

الجمهورية العربية السورية
وزارة التربية - الديوان العام
صورة طبق الأصل



صورة اليوم:
- مكتب السيد الوزير
- مكتب السيد معاون الوزير
- مديرية التوجيه
- مراسلات التوجيه

الملحق (7): شهادة تطبيق أدوات الدراسة

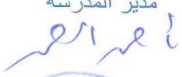
الجمهورية العربية السورية

مديرية التربية في محافظة دمشق

مدرسة الباسل للمتفوقين

إلى جامعة دمشق / كلية التربية / قسم التربية الخاصة

نود إعلامكم أن السيدة غادة يوسف قامت بتطبيق أدوات الدراسة والبرنامج التدريبي في مدرستنا، وقد تم تطبيق البرنامج التدريبي لدراساتها والتي هي بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، في الفصل الدراسي الثاني من ١٢ / ١ - ٢٦ / ٢ / ٢٠٢٠.

مدير المدرسة



الجمهورية العربية السورية

مديرية التربية في محافظة دمشق

مدرسة نذير نبرة للمتفوقين

إلى جامعة دمشق / كلية التربية / قسم التربية الخاصة

نود إعلامكم أن السيدة غادة يوسف قامت بتطبيق أدوات الدراسة في مدرستنا، والتي هي بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً.

مديرة المدرسة



الملحق (8): شهادة تدقيق الرسالة لغوياً

٢٧١ / ٢٠٢١

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم اللغة العربية وآدابها

الأستاذ الدكتور عميد كلية التربية

تحية طيبة وبعد:

فقد قمت بالتدقيق اللغوي (لرسالة الماجستير - لأطروحة الدكتوراه) التي أعدها
الطالبة غادة أمين يوسف، وعنوانها:
"فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير
التأملي لدى الطلبة المتفوقين عالياً"

بإشراف الدكتور أ.د. بها زعلوف، المشرف المشارك د. بسام آدم

يرجى أخذ العلم

دمشق ٢٠٢١ / ٩ / ٣

المدقق: أ.م.د. ميسر داود

قسم اللغة العربية - جامعة دمشق

رقم الهاتف: ٠٩٦٤٠٦٧٥٠٤

التوقيع:

رئيس قسم اللغة العربية وآدابها
أ.د. منيرة فاعو

Syrian Arab Republic
Damascus University
Faculty of Education
Department of Special Education



**The Effectiveness of a Training Program
Based on Meta Cognition Strategies
in Developing Reflective Thinking Skills of
Mentally Gifted Students**

*A dissertation submitted in fulfilment of the requirements
for the degree of PhD in Special Education*

by
Ghada Amin Youssef

Supervised by

Prof. Dr.
Maha Zahlouk
Department of Special Education

Co-supervisor
Basmaa Adam
Assistant Professor Department of Psychology

2022