البحث الأول:

" فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط فى تنمية مهارات التفكير التأملى والتحصيل الاكاديمى للطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم "

إعـــداد :

د/ صفاء احمد محمد محمد

الأستاذ المساعد بقسم العلوم التربوية

كلية رياض الأطفال جامعة الفيوم

" فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط فى تنمية مهارات التفكير التأملى والتحصيل الاكاديمى للطالبات المعلمات بكلية رياض الاطفال جامعة الفيوم "

د/ صفاء احمد محمد محمد

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط على التفكير التأملى و التحصيل الأكاديمى لمقرر التدريب الميدانى للطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبة وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، ودرست المجموعة التجريبية مقرر التدريب الميدانى باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، بينما درست المجموعة الضابطة المقرر نفسه بالطريقة التقليدية. وتم قياس تحصيل عينة الدراسة، من خلال تطبيق اختبار تحصيلى، كذلك طبق مقياس تحصيل عينة الدراسة، من خلال تطبيق اختيار تحصيلى، كذلك طبق مقياس فى التفكير التأملى وتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ومنها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لطالبات المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة فى كل من الاختبار التحصيلى ومقياس التفكير التأملى، وأوصت الدراسة بتعميم استراتيجيات التعلم النشط على المقررات الدراسية.

the effect of active learning strategies for reflective thinking and academic achievement for the field training for students for Faculty kindergarten Fayoum University

Dr. Safaa Ahmaed Mohamed

ABSTRACT :

This study aimed to investigate the effect of active learning strategies for reflective thinking and academic achievement for the field training for students for Faculty kindergarten Fayoum University , the study sample consisted of(150) students were divided the sample into two groups , one experimental and the other control, and studied experimental group training field using strategies active learning , while the control group studied the traditional way . Was measured to collect a sample of the study, through the application of an achievement test , as well as application in reflective thinking Test was used appropriate statistical methods and the study found a range of results , including the presence of statistically significant differences for the experimental group from the control group in each of the achievement test and measure of reflective thinking , the study recommended circulate the strategy of active learning course

• **مقدمة** :

يعد تنمية التفكير بشتى أنواعه بمثابة الأدوات التى يجب أن يزود بها الطالب حتى يتمكن من التعامل بكفاءة وفعالية مع المعلومات والمتغيرات التى يأتى بها المستقبل ومن هنا يكتسب التعليم من أجل التفكير وتنمية مهاراته أهمية متزايدة كحاجة أساسية لنجاح الطالب وتطور المجتمع كما بعد تنمية التفكير وخاصة التأملى من أهداف التدريس وذلك على اعتبار أن التفكير التأملى يجعل الطالب يخطط دائما ويراقب ويقيم أسلوبه فى العمليات والخطوات التى يتبعها لاتخاذ القرار ويقوم التفكير التأملى على تأمل وتمعن الطالب فى كل ما يعرض عليه من معلومات وهذا بدوره يبقى أثرا كبيرا

للتعلم فى عقل ا لمتعلم وهذا يؤكد على التعلم ذى المعنى وهو جوهر ما تركز عليه استراتيجيات التدريس الحديثة (عبد العزيز، ٢٠١٠).

ومن هنا تنبع أهمية التدريس باستخدام الاستراتيجيات المنبثقة عن النظرية البنائية وأهمها استراتيجيات التعلم النشط التى تركز على مبدأ التعلم بالعمل و التشجيع على التعلم العميق الذى يساعد الطالب فى فهم المادة التعليمية بشكل أفضل ويتوقع أن يكون قادرا على شرحها أو توضيحها بكلماته الخاصة ويطرح الأسئلة المختلفة ويجيب عن أ سئلة المعلم، ويعمل ج اهدا على حل المشكلات المتنوعة بعد التعامل بفعالية معها والوصول إلى تعميمات مفيدة واتخاذ قرارات بشأنها (ا نتصار، ٢٠١٢).

إن الأنشطة ا لمتعدة والمتنوعة التى يعتمد عليها التعلم النشط تقلل من الأنشطة التعلمية السلبية مثل الإصغاء السلبى وتدوين الملاحظات طيلة الوقت، ويزيد من الأنشطة ا لإيجابية ويثير الدا فعية للتعلم (Carroll & Leander, 2001)

وفى ضوء ما يشير إليه الأدب التربوى والنفسى فى مجال التعلم النشط من أهمية تدريب الطلبة على التعلم النشط وممارسة استراتيجياته من خلال برامج تعد لذلك أو من خلال التدريب ضمن المحتوى واستنادا إلى ندرة الدراسات التى أجريت فى هذا المجال وخاصة مع طلبة التعليم الجامعى، ووجود حاجة ماسة إلى تحسين ا لطرائق المستخدمة بالتعليم الجامعى، ولرفع مستوى تحصيل الطلاب ومستوى تفكيرهم فقد جاءت هذه الدراسة لتطبيق استرا تيجيات التعلم النشط، وا لكشف عن أ ثرها فى تحصيل الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال لإحدى المقررات وهو مقرر التدريب الميدانى حيث يعد العمود الفقرى لبرامج إعداد المعلمات قبل الخدمة، فهو التطبيق العملى لما اكتسبته الطالبات من خبرات فى المقررات الدراسية المختلفة، فهو يعرفهم بشكل تدريجى بمهنة المستقبل، إذ إن من أ هدافه صقل المعلومات النظرية التخصصية، وتحسين كفاءة الطالب المعلم فى المهارات والخبرات ومتطلبات الصف الدراسى با لإضافة إلى أنه مجالا تطبيقيا يتم التدرب فيه على جميع الأعمال وا لمهام التى سوكل إلى الطالبة المعلمة فيما بعد، وبذلك تتم ا لتحقق من صلاحية وملاءمة جميع ما تم تعلمه فى برامج الإعداد. ونظرا لما لمقرر التدريب الميدانى من أهمية كبيرة فى إعداد المعلمين، فقد تصدت لها العدي من البحوث و الدراسات المحلية والعربية والأجنبية (محمد قاسم، ٢٠٠٩).

تمشياً مع ما آلت عليه الكثير من الدراسات ومنها دراسة انتصار خليل (٢٠١٢) دراسة القطراوى (٢٠١٠)، دراسة فان (Phan, 2009) التى أوصت بضرورة تحديث استراتيجيات التدريس ا لتى تنمى أنواء التفكير المختلة ومنها التفكير التأملى.

فمن هنا جاءت مبررات البحث الحالى فى التعرف على أثر استراتيجيات التعلم النشط فى تنمية مهارات التفكير التأملى والتحصيل الأكاديمى لمقرر التدريب ا لميدانى لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال.

- **مشكلة الدراسة** :

من خلال الملاحظة المباشرة في الواقع الحالي في التدريس فى كلية رياض الأطفال نجد أن هناك قصورا في برامج اعداد المعلمات لتنمية التفكير التأملى حيث تبين أن برامج كلية رياض الأطفال قائمة أساسا علي الكتب الخاصة بالمقررات ومحاضرات تعمل علي تأهيل الطالبات للاختبارات التحصيلية فقط و ينحصر الاهتمام بالجانب المعرفي دون سواه، ولا يتطرق إلى أهداف غاية في الأهمية، ومنها تنمية التفكير التأملى . برغم من تعدد طرق التدريس المتاحة للتعليم التي تساعد على التجريب والاكتشاف والممارسة العملية والخبرة المباشرة والنشاط الذاتى وحل المشكلات إلا أن التعلم يعتمد على العملية التقليدية وهو التلقين المباشرالذي يقوم على الإلقاء والحفظ الآلي للمفاهيم أوالمعلومات أو تزويد الطالبات بالمعلومات في صورة جاهزة، وقلة الاهتمام بالنواحي الوظيفية والاهتمام بالجوانب النظرية، والأساليب التقليدية التي تشجع على النمطية، وترفض التجديد وتؤدي إلى فقد الطالبات مهارات التفكير بصفه عامة والتفكير التاملى بصفه خاصة.

وبذلك أصبحت هناك مشكلة حقيقة في الكيفية أو الإستراتيجية التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير التأملى والاهتمام ايضا بالتحصيل الاكاديمى

وتعتبر استراتيجيات التعلم النشط من أحدث الطرق التي تعتمد على أسلوب حل المشكلات والنشاط التلقائي والألعاب التعليمية والعمل التعاوني، والخبرة العملية المباشرة وتتعامل مع الفروق الفردية بين الطالبات مما يجعلهم أكثر دفاعية لعملية التعلم والتعليم كما أنها تساعد في تحديد نقاط القوة والضعف لديهم وتعمل على خلق بيئة صغيرة أكثر فاعلية من خلال توافر أنشطة تعليمية في تقديم المقررات الدراسية بصفة عامة ومقرر التدريب الميدانى بصفة خاصة حيث يعد مقرر التدريب الميداني المادة الرئيسية التي تمكن الطلبة في البرهنة على إمكانية ربط المعرفة بالتطبيق، فكلما كانت صورة الواقع واضحة ومدروسة كان النجاح في مجالات التطبيق والتدريب في الميدان أكثر تأكيداً والعكس صحيح. وبذلك فإننا بحاجة ماسة إلى استخدام هذه الاستراتيجيات في تقديم تعلمنا فى كلياتنا في رياض الأطفال حيث أنها تخاطب وتنمي التفكير كما أنها تعطي فرصة للطالبة المعلمة في تنوع أساليب التعلم والتعليم وتوسيع دائرة استراتيجياتها التدريسية فى واقعها العملى كما أن هناك قصور في الدراسات العربية التي تناولت الأساليب والاستراتيجيات الخاصة بتنمية مهارات التفكير التأملى بذلك أصبح هناك ضرورة ملحة لكي تسهم هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات التفكير التاملى ، وأيضًا تنمية التحصيل الاكاديمى ويسعى البحث الحالي إلى تصميم وتجريب أنشطة لمقرر التدريب الميدانى باستخدام استراتيجيات التعلم النشط حيث توضع الطالبة المعلمة في موضع التجريب والعمل والتفكير والتساؤل والاستفسار والاكتشاف والتعاون وتوفر أكبر قدر من الحرية كما تدفع إلى تنمية التفكير وخاصة مهارات التفكير التأملى . وبناء على ما سبق تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الآتي : **ما فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية**

مهارات التفكير التأملى والتحصيل الاكاديمى لمقرر التدريب الميدانى لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الاطفال ؟

وينبثق من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

أ) ما مهارات التفكير التأملي التي يمكن تنميتها لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الاطفال ؟

ب) ما استراتيجيات التعلم النشط التي يمكن استخدامها مع الطالبات المعلمات بكلية رياض الاطفال ؟

ج) كيف يمكن إعادة صياغة مقرر التدريب الميدانى لتنمية مهارات التفكيرالتأملى والتحصيل الاكاديمى لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الاطفال جامعة الفيوم باستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط ؟

- **هدف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف والتحقق من فعالية استخدام استراتيجيات التعلم النشط على مهارات التفكير التأملي والتحصيل الاكاديمى فى مقررالتدريب الميدانى لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الاطفال جامعة الفيوم

- **أهمية الدراسة** :

- التعرف على مهارات التفكير التأملى التى يجب تنميتها لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال.
- التعرف على فاعلية استراتيجيات التعلم النشط على مهارات التفكير التأملى والتحصيل الأكاديمى فى مقرر التدريب الميدانى لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم.
- قد تفيد الدراسة الحالية في تزويد الطالبات المعلمات بطرق جديدة تساعدهم في زيادة التحصيل وكذلك إثارة التفكير التأملي وتنميته في مجالات اخرى.

- **فروض الدراسة** :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات التفكير التأملى قبل وبعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة علي مقياس مهارات التفكير التأملى بعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في التحصيل الاكاديمى قبل وبعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل الاكاديمى بعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

- **حدود الدراسة** :

تتحدد الدراسة بالحدود الآتية :

- **الحدود البشرية:** الطالبات المعلمات بكلية رياض الاطفال الفرقة الثانية ويبلغ عدد الطالبات (١٥٠) طالبة (٧٥) مجموعة تجريبية (٧٥) مجموعة ضابطة .

- **الحدود الزمنية:** وهى تتحدد في الفترة من ٢٠١٣/٢/١٥ الى٢٠١٣/٥/١٥ اى (١٢) أسبوع بواقع ساعتين اسبوعيا
- **الحدود المكانية :** ويتم تطبيق الدراسة بكلية رياض الاطفال جامعة الفيوم

• **إجراءات الدراسة** :

- استطلاع البحوث و الدراسات في مجال التعلم النشط و التفكيرالتأملى للاستفادة من نتائجها في مراحل البحث الحالي
- تحديد مهارات التفكير التأملى التي يمكن تنميتها من خلال استرايتجات التعلم النشط وذلك من خلال
- نتائج البحوث والدراسات التي تناولت تنمية التفكير التأملى
- الاطلاع علي نتائج البحوث والدراسات التي تناولت استرايتجات التعلم النشط
- صياغة مقرر التدريب الميدانى باستخدام استرايتجات التعلم النشط
- إعداد اختبار خاص بمهارات التفكير التأملى واختبار تحصيلى
- تطبيق اختبار مهارات التفكير التأملى علي عينة استطلاعية من طالبات كلية رياض الاطفال لحساب الصدق و الثبات ووضعه في الصورة النهائية
- التصميم التجريبي ويعتمد على

✓ اختيارعينة من طالبات كلية رياض الاطفال وتقسمها إلي مجموعة(ضابطة ،تجريبية)

✓ تطبيق اختبار مهارات التفكير التأملى والاختبار التحصيلى قبلياً علي عينة أفراد المجموعتين

✓ تدريس مقررالتدريب الميدانى المعاد صياغته من خلال استرايتجات التعلم النشط علي المجموعة التجريبية لمدة (١٢) أسبوعيا وتركت المجموعة الضابطة للأساليب التقليدية

✓ تطبيق اختبار مهارات التفكير التأملى والاختبار التحصيلى بعدياً علي أفراد المجموعتين

- المعالجة الإحصائية وتفسير ومناقشة النتائج
- إعداد التوصيات و المقترحات في ضوء نتائج البحث

• **مصطلحات الدراسة** :

• **التعلم النشط** :

هو طريقة تجعل الطالب يبذل جهد فى الأنشطة الصفية بدلاً من أن يكون فردا سلبيا حيث أنه يشجع الطلاب على التفاعل والعمل فى مجموعات، وطرح العديد من الأسئلة والاشتراك فى لأنشطة القائمة على حل المشكلات، مما يسمح لهم ب استخدام مهارات التفكير المتنوعة (Mathews, 2006).

• **مهارات التفكير التأملى** :

هو مجموعة من القدرات والمهارات التى تشتمل على : توليد المعرفة ذات المعنى، والحوار التأملى، وربط عناصر المعرفة و التخطيط التأملى، ويقاس لأعراض هذه الدراسة بدرجات الطالبات على اختبار التفكير التأملى (شديفات، ٢٠٠٧).

- **التحصيل الاكاديمى** Academic Achievement :

قدرة معرفية للطالب على موضوع معين تقاس بأدائه على اختبار يتضمن مجموعة من اسئلة لقياس هذا الموضوع (بركات ،٢٠٠٥)

- **التعريفات الإجرائية** :

التعلم النشط : طريقة تعليم وتعلم فى آن واحد، يشارك فيها الطلبة فى الأنشطة والتمارين المعدة فى أ ثناء تدريس مقرر التدريب الميدانى، من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح لهم با لإصغاء الإيجابى، والحوار البناء والمنافسة الثرية، والتحليل اسليم لكل ما يتم قراءته أو كتابته أو طرحه من آراء وقضايا وموضوعات بين بعضهم بعضاً، مع تشجيعهم على تحلم مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشراف دقيق، ودفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمادة الدراسية، والتى تركز على بناء الشخصية المتكاملة للطالبة للمعلمة.

التفكير التاملى : بأنه التفكير المتعمق في المواقف، والذي يكسب الطالبة القدرة على التنظيم الذاتي لتعلمها، والاستفادة من المعلومات السابقة في استنتاج معارف جديدة وتفحص التعلم الحالي، وتحليل الموقف، وادراك العلاقات و بين المعارف التي تم تعلمها ، ومراجعة البدائل والبحث عن الحلول الصحيحة ،ويعبر عنه بالدرجات الخام التي تحصل عليها الطالبة في اختبار التفكير التأملي المعد لذلك.

والتحصيل الأكاديمى : هو نا تج ما تعلمته الطالبة بعد فترة زمنية من الدراسة، وقدرتها على استرجاع وفهم وتطبيق المحتوى المتعلم، مقاسا بالعلامة التى حصلت عليها الطالبة على اختبار تحصيلى.

- **الاطار النظرى** :
- **أولا** : **التعلم النشط** :

تعددت تعريفات التعلم النشط : ومن أبرز هذه التعريفات ما جاء به لورنزن (Lorenzen, 2006) الذى عرف التعلم النشط بأنه طريقة لتعلم الطلبة بشكل يسمح لهم ب المشاركة الفاعلة فى الأنشطة التى تتم داخل قاعة الدرس، بحيث يتغير الدور الاعتيادى للطالب من تدوين الملاحظات إلى أخذ زمام المبادرة فى ا لأنشطة المختلفة مع زملائه خلال عملية التعليم والتعلم، ويتمثل دور المعلم فى توجيه الطلبة إلى اكتشاف الموادا لتعليمية التى تؤدى إلى فهم المنهج الدراسى بدرجة أكبر بحيث تشمل فعاليات التعلم النشط مجموعة من تقنيات أو أساليب تدريس متنوعة مثل استخدام مناقشات المجموعات الصغيرة من خلال التعلم ا لتعاونى. ولعب الأدوار ا لمختلفة التعلم الذاتى وعمل المشاريع البحثية المت نوعة وطرح الأسئلة بمستوياتها المتعددة.

وعرفه كل من بولسون وفوست (Paulson & Faust, 2006) بأنه أى نشاط يقوم به المتعلم فى قاعة الدرس غير الإصغاء السلبى لما يقوله المعلم داخل المحاضرة، بحيث يشمل بدلاً من ذلك لاإصغاء الإيجابى الذى يساعدهم على فهم ما يسمعونه، وكتابة أهم الأفكار الواردة فيما يطرح من أقوال أو آراء، والتعليق أو التعقيب عليها، والتعامل مع المجموعات وأنشطتها وتطبيق ما تعلموه فى مواقف حياتية مختلفة، أو حل المشكلات اليومية المتنوعة.

- **مبادئ التعلم النشط** :

هناك عدد من المبادئ التى ينبغى الاستناد عليها عند تنفيذ التعلم النشط فى الغرفة الصفية ومنها ما ذكر (بدير، ٢٠٠٨) من أن التعلم النشط ينبغى أن يعمل على :

- تشجيع التفاعل بين المعلم و المتعلمين هذا التفاعل يشكل عاملاً مهم فى تحفيزهم ويجعلهم يفكرون بطريقة أفضل.
- تشجيع المتعلمين على التعلم بشكل أ فضل من خلال التحدث والكتابة عما يتعلمونه وربطه بخبراتهم السابقة، وتطبيقه فى حياتهم اليومية.
- تقديم تغذية راجعة سريعة حيث أن معرفة المتعلمين بما يعرفونه وما لايعرفونه تساعدهم على فهم طبيعة معارفهم وتقييمها، فا لمتعلمون بحا جة إلى أن يتأملوا ما تعلموه.

- **أهمية التعلم النشط** :

- يتعلم المتعلمون فى التعلم النشط عن طريق العمل، وتوظيف المعرفة عن طريق ممارسة ما تعلموه.
- يتعلم المتعلمون فى التعلم النشط عن طريق العمل، وتوظيف المعرفة عن طريق ممارسة ما تعلموه.
- يعزز التعلم النشط التعاونى والمشاركة بين المتعلمين ويعطى صورة وا ضحة عن الأنماط التى يستخدمونها فى الاستماء والفهم وتحليل وتفسير المعلومات (عويس، ٢٠٠٠).

- **استراتيجيات التعلم النشط** :

استراتيجيات التعلم النشط هى جميع الأساليب التى تتطلب من المتعلم القيام ببعض المهمات فى الموقف التعليمى أكثر من مجرد الاستماع إلى المعلم وتتمحور المهمات التى يقوم بها المتعلم فى التحدث والاستماع، والقراءة، والكتابة، والقاء الأسئلة والحركة، و التفاعل مع الموقف التعليمى بمختلف عناصره ليكونوا أكثر فاعلية عن طريق تنمية مهاراتهم للتكيف مع المستجدات والمتسحدثات ومن خلالها يتحول المتعلمون إلى ممارسة الأنشطة و عمليات التفكير و استخلاص الأفكار وعرضها والتعبير عن آرائهم. (Mckinney, 2004)

نظراً للتطور والتغير فى لاعملية التعليمية كان لابد أن يحاول المعلمون تشجيع التعلم داخل الصف من خلال استخدام الاستراتيجيات التى تعزز التعلم النشط، والتى يشترط أن يكون المتعلم بنيته بنفسه، وأن يحل التعارضات المعرفية التى تواجهه عن طريق المشاركة والحوار والتفاعل الصفى، فالطلاب يفضلون دائما الاستراتيجيات التعليمية التى تسمح بمناقشتهم ومحاوراتهم حول المحتوى والقضايا المقررة (ا لمهدى، ٢٠٠١).

وهناك عدد من استرات يجيات التعلم النشط التى يمكن للمعلم استخدامها فى التمهيد للدرس أو عرضه أو فى الختام، وهى تسمح بمشاركة كبيرة للمتعلمين وتساعد على التفاعل بين المجموعات ومنها :

- استراتيجية العمل الفورى.
- ا ستراتيجية الأسئلة الحافزة.
- التفكير بصوت مرتفع.
- استراتيجية (فكر ، زواج، شارك).
- ا ستراتيجية المجموعات الثنائية.
- استراتيجية (تكلم – اكتب).
- إستراتيجية التعلم التعاوني
- إستراتيجية الجمل المعبرة عن النتائج

وفيما يلى استراتيجيات التعلم النشط وا لتى استخدمتها الباحثة :

- استراتيجية السؤال التحفيزى : وهو عبارة عن سؤال يركز على انتباه المتعلمين ويثير تفكيرهم وا لهدف منه زيادة اهتمامهم ورغبتهم فى الرس وتركيز ا نتباههم إليه.
- إستراتيجية (تكلم ... أكتب) تعمل على زيادة فعالية المتعلمين للدرس، وتحتوى على محطات توقف ضرورية يعرف المتعلمون من خلالها بأنها مخصصة لكتابة ردود أفعالهم (هارمن، ٢٠٠٨).
- إستراتيجية التعلم التعاونى بأنه تربية الفرد لكى يكون عضواً فعالاً فى الجماعة، تتطلب الابتعاد عن تلك التربية الفردية البحتة التى تنمى روح الأنانية والتنافس بين المتعلمين واعتماد التربية التفاعلية بالعمل التعاونى الجماعى حين يقوم المتعلمين أنفسهم بالتعلم فى مجموعات يتعاون أعضاؤها بالتفاعل فيما بينهم لتنمية روح الجماعة فى الصف (مداح، ٢٠٠١).
- استراتيجية العصف الذهنى : هو أسلوب يعتمد على نوع من التفكير الجماعى ومناقشة بين مجموعات صغيرة، بهدف إثارة الأفكار وتنوعها، وبالتالى توليد قائمة من الأفكار التى يمكن أ ن تؤدى إلى حل للمشكلة مدار البحث، حيث تساهم الأفكار المتبادلة بين من اجتمعوا فى توليد أفكار جديدة (حسنى وفخرو، ٢٠٠٨).
- الزيارات الميدانية : نشاط عملى ينفذ وفق خطة منظمة خلال فترة زمنية محددة يمارس فيها الطالب المتدرب عملية التدريب حيث يطبق الجوانب النظرية التى درسها لتحقيق أهداف التدريب الميدانى.
- لعب الأدوار : بأنه طريقة تعليمية تقوم على تمثيل موقف يمثل مشكلة محددة من قبل بعض الطلبة بتوجيه المعلم، وخلال التمثيل بتقمص الطلبة الممثلون الشخصيات الموقف وأحداثه ويدون أدوارهم بفاعلية فى حين يشا هد ا لطلبة الآخرون ويلاحظون المواقف الممثلة وينقدوها بعد الانتهاء من التمثيل ينظم المعلم مناقشة موجهة يشارك فيها الطلبة (الجلاد، ٢٠٠٨).

- **التفكير التأملى** :

هو التفكير الذى يتأمل فيه الفرد الموقف الذى أمامه ويحلله إلى عناصره المختلفة، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بغية الوصول إلى النتائج التى يتطلبها هذا الموقف، وتقويم النتائج فى ضوء الخطط الموضوعة (الحلاق، ٢٠١٠). بينما تراه ليونز (Lyons, 2010) بأنه نوع من التفكير الذى يعتمد بشكل مباشر على معالجة أكثر من موضوع فى العقل ويعطيها اهتماما وواضحا حسب أهميتها.

نوع من التفكير الذي يؤدى الى اعمال فيما يطلق عليه الفكر ويشمل حالة من الشك والارتباك ووجود صعوبة عقلية تدعو إلى التفكير، ادت الى حالة من البحث والاستفسار، عن الكيفية التى يمكن أن تحل هذا الشك وصولا إلى الاستقرار الفكرى والتخلص من حالة القلق. (Reed & Canning, 2010)

وانه عملية تفكر واهتمام ومراقبة للموقف الذي يواجهه الفرد أو الموضوع الذي يكتب فيه بحيث يجب تحليله بعد فهمه واستيعابه، وتقويمه ضمن ثالث مهارات أساسية هي: الانفتاح الذهني و التوجيه الذاتي، والمسؤولية الفكرية في ضوء المعارف والخبرات التي يكتسبها. (خوالده، ٢٠١٠)

ويبدو كوفاليك وولسن (Kovalik & Olsen, 2010) أنه لابد للمدرس عند القيام بالتدريب على تنمية مهارات التفكير التأملى العمل على اتخاذ مجموعة من الاعتبارات، وذلك من خلال تطوير البرامج ولاأنشطة التى تساعد الطلبة على ذكر أ ى التجارب أو خبرات سابقة ذات صلة بالموضوع الرئيسى، وكذلك استخدام الاستراتيجيات والبرامج التعليمية الملائمة كاستخدام جدول الأعمال اليومية، وفق إطار زمنى محدد إضافة إلى ذلك لابد أن تكون البيئة الصفية ملائمة، وذلك لإعادة التركيز على التعلم وتنشيط وتوجيه الطلبة خلال تعلمهم مهارات التفكير التأملى.

والدراسة الحالية سوف تتناول مهارات التفكير التأملى الآتية :

- الرؤية البصرية : القدرة على عرض جوانب المشكلة والتعرف على مكوناتها سواء كان ذلك من خلال المشكلة أو إعطاءٍ رسم أو شكل يبين مكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصريا.
- الكشف عن المغالطات : القدرة على تحديد الفجوات فى المشكلة وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية أو تحديد بعض الخطوات الخاطئة فى إنجاز المهام.
- الرؤية البصرية : القدرة على عرض جوانب المشكلة والتعرف على مكوناتها سواء كان ذلك من خلال المشكلة أو إعطاءٍ رسم أو شكل يبين مكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصريا.
- الكشف عن المغالطات : القدرة على تحديد الفجوات فى المشكلة وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية أو تحديد بعض الخطوات الخاطئة فى إنجاز المهام التربوية.
- الوصول إلى استنتاجات القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون ا لشكلة والتوصل إلى نتائج مناسبة.
- إعطاء تفسيرات مقنعة القدرة على إعطاء معنى منطقى للنتائج أو العلاقات الرابطة وقد يكون هذا المعنى معتمداً على معلومات سابقة أو على طبيعة المشكلة وخصائصها.
- وضع حلول مقترحة القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة وتقوم تلك الخطوات على تطورات ذهنية متوقعة للمشكلة المطروحة (اللولو، عفانة، ٢٠٠٢).

- **أهمية التفكير التأملي** :

- مساعدة المتعلم في تطوير أساليب تطبيق المعرفة الجديدة في المواقف الصعبة خلال نشاطاتهم اليومية،
- تساعد المتعلم على تكوين وتطو ير مهارات تفكير ذات مستوى أعلى
- تطبيق استراتيجيات محددة على مهمات جديدة لم يسبق لها مثيل. (العارضة ، ٢٠٠٨)
- يساعد التفكير التأملي فى التخلص من التفكير بشكل روتيني، وتوجيه أنشطتنا وفقا خطة توصلنا إلى النتيجة التي نرغب بها وذلك عبر طرق مختلفة. (Boydston, 2008)

- **التحصيل الاكاديمى** Academic Achievement :

يعتبر التحصيل الدراسي مفهوما مرتبطا بالتعلم والدراسة، وعادة ما يقاس مدى تقدم الطالب في التعلم من خلال قياس مستوى تحصيله الدراسي الذي يعبر عنه عادة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد دراسته لمقرر معين وخضوعه لاختبار تحصيلي يقيس مقدار تعلمه. يعرفه بأنه اسلوب لتقدير عينة من السلوك التعليمي، وتحديد مستوى الطلبة في المقررات الدراسية الذى سبق تعلمها . (Wee, B ، ٢٠٠٧). كما يعرف بأنه " تحصيل إدراكي نظري في معظمه يتركز على المعارف والتخبرات التي تجسدها المواد المنهجية المختلفة. (خضر،٢٠٠٠). إجراء منظم وفق معايير محددة يرمي إلى قياس ما اكتسبه الطالب من الحقائق والمفاهيم، والتعميمات والمهارات بعد دراسة موضوع دراسي، أو وحدة، أو مقرر تعليمي، به تتم مواجهة الطالب بمجموعة على نفسه، ثم من أسئلة أو التعيينات الهادفة، ويطلب منه الاستجابة لها معتمدا معالجة هذا الموقف بطريقة تعكس مستوى أداء الطالب الذين شاركوا في الاختبار (عطيه ، ٢٠٠٨)

- **أغراض قياس التحصيل الدراسي** :

- ترشيد تعلم الطالب، حيث يبادر المعلم نتيجة معرفته بتحصيل طالبه إلى توجيههم لقراءات وخبرات إضافية أو نشاطات صفية أو منزلية، أو حتى تشجيعهم بالاستمرار نحوالافضل .
- معرفة مستوى الطالب ومقدار معرفتهم للمادة قبل التدريس.
- معرفة درجة فعالية المواد والطرق التدريسية المستخدمة في إحداث التعلم وتحسين مستوى التحصيل، حيث تزود المعلم بتغذية راجعة بخصوص ملائمة هذه المواد والطرق لمستوى الطالب، ثم تعديل ما يلزم على أساس ذلك
- تعديل وتنقيح المناهج والوسائل التعليمية، وتحسين التسهيلات المدرسية وأساليب التفاعل مع الطالب، دارتهم للتعلم والتحصيل حسبما تمليه نتائجهم ونماذج تنظيمهم والتحصيلية.

- **أدوات قياس التحصيل الدراسي** :

تعتبر أدوات القياس هي الوسائل المعينة على تحديد مقدار تحصيل الطالب في المحتوى الدراسي الذي تمت دراسته، وتختلف هذه الادوات باختلاف أهداف

التقويم، أن التقويم قد يرمي إلى قياس أهداف معرفية أو وجدانية أو مهارية، فقياس التحصيل الدارسي يعد قياسا أهداف معرفية وأفضل وسيلة لقياسه هي الاختبارات التحصيلية.

- **أنواع الاختبارات التحصيلية** :

تقسم الاختبارات التحصيلية الى :

- الاختبارات الشفهية: وهي تلك الاختبارات التي تتم إجابتها مشافهة من الطالب.
- الاختبارات الكتابية: وهي تلك الاختبارات التي تتم إجابتها كتابة، وهي نوعين: الاختبارات المقالية، الاختبارات الموضوعية.
- الاختبارات العملية: (فرج ،٢٠٠٥)

- **الدراسات السابقة** :

- **اولا : الدراسات العربية والاجنبية التى تتعلق بالتعلم النشط** :

دراسة انتصار خليل (٢٠١٢) هدفت هذه الدارسة لاستقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط فى تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمى بلغ عدد العينة (٥٩) من طلبة السنة الثانية من كلية العلوم التربوية الجامعية تخصص معلم صف ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس فى الفاعلية الذاتية واختبار تحصيلى فى مادة الإرشاد التربوى، وتم التحقق من صدق المقياس وثباته بالطرق المناسبة كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة فى مجموعتى الدراسة فى الفاعلية الذاتية و التحصيل الدراسى لصالح المجموعة التجريبية وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة التوصيات والمقترحات تدعو إلى الاهتمام بتوظيف استراتيجيات التعمل النشط فى المواد الدراسية المختلفة وللمستويات الدراسية المتنوعة.

دراسة محمد زياد (٢٠١٠) هدفت الدراسة إلى تقصى أثر تطبيق استراتيجيتين للتعلم النشط فى تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسى فى مادة التاريخ وفى تنمية تفكيرهم الناقد، واقتصرت عينة الدراسة على ثلاث مدارس وثلاث شعب صفية من طلاب الصف التاسع الأساسى تم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات وهى كالآتى :

دراسة محمد زياد (٢٠١٠) هدفت الدراسة إلى تقصى أثر تطبيق استراتيجيتين للتعلم النشط فى تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسى فى مادة التاريخ وفى تنمية تفكيرهم الناقد، واقتصرت عينة الدراسة على ثلاث مدارس وثلاث شعب صفية من طلاب الصف التاسع الأساسى تم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات وهى كالآتى، المجموعة التجريبية الأولى والتى تم تدريسها باستراتيجية المناقشة النشطة وبلغ عدد أفرادها (٣٨) طالبا والمجموعة التجريبية الثانية والتى تم تدريسها باستراتيجية المحاضرة المعدلة (الموجهة) وبلغ عدد أفرادها (٣٦) طالبا والمموعة الضابطة والتى تم تديسها بالطريقة الاعتيادية وبلغ عددها (٣٦) طالبا والمجموعة الضابطة والتى تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية وبلغ عدد أفرادها (٣٥) طالبا. وأسفرت النتائج عن تفوق استراتيجية

المناقشة النشطة على استراتيجية المحاضرة المعدلة (الموجهة) والطريقة الاعتيادية فى التحصيل والتفكير الناقد وتفوق استراتيجية المحاضرة المعدلة (الموجهة) على الطريقة الاعتيادية فى التحصيل والتفكير الناقد لدى طلاب الصف التاسع الأساسى، وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات أهمها : تدريب معلمى التاريخ على استخدام استراتيجيات التعلم النشط وتفعيلها فى خططهم التدريسية دراسة شيفنز وجريفين (Scheyvens, R Griffin, 2008) هدفت إلى استقصاء أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس الجغرافيا وأهمية هذه الاستراتيجيات فى إشراك المتعلمين فى الموقف التعليمى مقارنة بطرائق التعليم التقليدية التى تركز على دور المعلم على الموقف التعليمى، ولا تتيح الفرصة للمتعلمين للمشاركة الفاعلة فيه تؤكد الدراسة على أهمية توظيف استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس ما دة الجغرافيا، ورفض كل الاعتقادات أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط صعب تنفيذها فى الكثير من المواقف التعليمية، وذلك لأنها تتطلب أن يكون لدى الطلبة معرفة مسبقة بالمحتوى التعليمى، وأن تطبيق غالبية استراتيجيات التعلم النشط تتطلب جهدا كبيرا من قبل المدرسين والطلبة على حد السواء.

ثانيا : الدراسات العربية والأجنبية التى تتعلق بالتفكير التأملى :

- **ثانيا :الدراسات العربية والاجنبية التى تتعلق بالتفكير التأملى** :

انتصار خليل عشا وآمال نجاتى عياش (٢٠١٣) هدفت هذه الدارسة إلى استقصاء أثر استراتيجية العقود فى تصحيل طالبات الصف التاسع فى المفاهيم فى ما دة العلوم الحياتية والتفكير التأملى لديهن، وتكونت عينة الدراسة من (٧٨) طالبة من طالبات مدرسة إناث مخيم عمان التابعة لوكالة الغوث، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضا بطة، ودرست المجموعة التجريبية وحدة فى الأحياء باستخدام استراتيجية ا لعقود، بينما درست المجموعة الضابطة الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية وتم قياس تحصيل عينة الدراسة، من خلال تطبيق اختبار تحصيلى، كذلك طبقت مقياس فى التفكير التأملى على عينة الدراسة وتوصلت الدراسة إ لى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط علامات طالبات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية فى كل من الاختبار التحصيلى ومقياس التفكير التأملى.

دراسة الحارثي (٢٠١١) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر أسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الاول المتوسط وتم استخدام المنهج التجريبي على عينة من طالبات الصف الاول المتوسط عددهن (٥٠) طالبة طبقت عليهن تجربة الدراسة، وأعدت الباحثة لذلك اختبارين أحدهما لقياس التحصيل الدراسي، والاخر لقياس التفكير التأملي، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- وجود فرو ق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الاختبار البعدي للمجموعتين في التحصيل الدراسي ككل وعند مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل) لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فرو ق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الاختبار البعدي للمجموعتين في مستوى مهارت التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة القطراوي** (٢٠١٠) :

فقد تناولت أثر إستراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالب الصف الثامن الاساسى، و اعتمد فيها الباحث على المنهج شبه التجريبي لقياس أثر هذه الاستراتيجية على عينة تكونت من (٦٤) طالبا ، كما استخدم لذلك اختبار عمليات العلم، واختبار التفكير التأملي وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في اتختبار عمليات العلم واختبار التفكير التأملي

- **دراسة القطراوي** (Pahn, 2009) :

- إن استكشاف ممارسات الطلبة فى التفكير التأملى واستراتيجيات المعالجة العميقة والجهد وتحقيق الهدف وا لتوجهات. تكونت عينة هذه الدارسة من (٣٤٧) طالبا وطالبة من الطلبة الجامعيين فى مستوى السنة الثانية والثالثة، وقد أشارت نتائج هذه الدارسة إلى وجود آثار مباشرة للتفكير التأملى والناقد والتحصيل الأكاديمى والتعلم لدى الطلبة.

- **تعليق على الدراسات السابقة** :

من خلال مراجعة الدراسات السابقة، يتضح أن الحاجة تقتضى تطوير طرق تدريس من أجل إحداث تطوير فى تعلم الطلبة وتحقيق الأهداف التى تتركز فى دعم وبناء المعانى العلمية، وقد جاءت هذه الدراسة والتى نأمل أن تحمل بين نموذج لمفهوم التدريس الموجه نحو مهارات التفكير التأملى ورفع مستوى التحصيل الأكاديمى من خلال استخدام استرايتجيات التعلم النشط حيث أثبتت نتائج الدراسات السابقة على أن التعلم النشط من دافعية الطلبة للتعلم ويعمل على تكوين اتجاهات إيجابية لديهم. ويزيد من فهم الطلبة لحتوى المواد الدراسية ويعزز تعلمهم الذاتى وثقتهم بقدرتهم على التعلم وتحسين مستوى التحصيل الدراسى. ويمكن تحديد النقاط المستفادة من الدراسات السابقة في الاتى:

- صياغة فروض الدراسة الحالية بناء على النتائج السابقة للدراسات.
- الاستفادة من الأطر النظرية والدراسات التي تضمنتها الدراسات السابقة
- الاستفادة من أدوات الدراسات السابقة في إعداد أدوات الدراسة الحالية.

- **منهج الدراسة وإجراءاتها** :

تعتمد الدراسة على المنهج التجريبى سوف تتناول الباحثة الإجراءات الخاصة بالدراسة ووصف للأدوات وكيفية تقنينها والعينة وكيفية اختيارها والتطبيق والعملي للدراسة وعرض لأهم الأساليب الإحصائية .

- **أدوات الدراسة** :

اولا: إعداد اختبار التفكير التأملي: استخدمت الباحثة لقياس التفكير التأملي لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الاطفال اختبار قامت ببنائه من نوع الاختيار من متعدد ، بهدف قياس أثر التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط ، وقد اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

- الاطلاع على الادب التربوي والدراسات السابقة التى أعدت مقاييس مشابهة في التفكير التأملي
- تحديد الغرض من الاختبار: يهدف اختبار التفكير التأملي إلى قياس مدى توافر مهارات التفكير التأملي (مهارة الرؤية البصرية، مهارة الكشف عن المغالطات، مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، مهارة الوصول إلى استنتاجات، مهارة وضع حلول مقترحة) لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الاطفال
- تحديد مهارات التفكير التأملي: اعتمدت الباحثة على قياس المهارات التالية والتي يعتمد قياسها على المحتوى التعليمي المقدم للطالبة كما جرت على قياسه الدراسات السابقة المتصلة بموضوع البحث، وتتمثل المهارات المراد قياسها لدى الطالبات فيما يلي: (مهارة الرؤية البصرية، مهارة الكشف عن المغالطات، مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، مهارة الوصول إلى استنتاجات، مهارة وضع حلول مقترحة)
- صياغة فقرات الاختبار: قامت الباحثة بصياغة فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد على صورة مشكلة،أو موقف ، أو سلوك هي:

ضعف القدرة على إدارة الوقت فى قاعة النشاط ، الافتقار لادارة النقاش الناجح مع الاطفال ، الشرود الذهني وعدم الانتباه والتركيز عند الطفل. ، التفاعل اللفظي غير المناسب. ،رفض تعليمات وأوامر المعلمة.، زيادة النشاط والحركة داخل قاعة النشاط .

ويندرج تحتها أربع بدائل مشتقة منها وتقيس إحدى المهارات المحددة مسبقاً كما راعت الباحثة في إعدادها سهولة اللغة ووضوح العبارات.

- **إعداد الاختبار في صورته الأولية** :

تم بناء الاختبار في صورته الاولية حيث يحتوي على (٢٧) مفردة موزعة على المهارات الخمس للتفكير التأملي على النحو التالي: عدد أسئلة قياس مهارة الرؤية البصرية (٦)، عدد أسئلة قياس مهارة الكشف عن المغالطات (٤)، عدد أسئلة قياس مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة (٥) عدد أسئلة قياس مهارة الوصول إلى استنتاجات (٧)، عدد أسئلة قياس مهارة وضع حلول مقترحة (٥).

- **صياغة تعليمات الاختبار** :

تم وضع تعليمات الاختبار في صفحة منفردة بحيث تمثل الصفحة الاولى من أسئلة، و روعي فيها تحديد الهدف من الاختبار وكيفية الاجابة على فقراته بلغة واضحة سهلة، مع تزويده بمثال يوضح طريقة الاجابة والمكان المتخصص لها.

- **صدق الاختبار** :

وقد استخدمت الباحثة طريقتين للتأكد من صدق الاختبار :

- **أولاً : صدق المحكمين** :

وقد تحققت الباحثة من صدق الاختبار عن طريق عرض الاختبار فى صورته الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين من المتخصصين حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاختبار، ومدى انتماء الفقرات إلى كل بعد من الأبعاد الخمسة للاختبار، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفى ضوء

تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد فقرات الاختبار (٢٥) فقرة.

- **ثانياً : صدق الاتساق الداخلى** :

وقد تم إيجاد صدق الاتساق الداخلى للاختبار بتطبيق الختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبا، من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار الذى تنتمى إليه وذلك باستخدام البرنامج الإحصائى (SPSS) .

- **ثبات الاختبار**:

لحساب معامل ثبات الاختبار التفكير التأملي تمت معاجلة البيانات الناتجة عن التجزئية النصفية لفقراته باستخدام معادلة سبيرمان براون التنبؤية، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار (٠.٧٢٣) و هي قيمة كافية للدلالة على ثبات فقرات ومن ثم تم اعتماد الاختبار في صورته النهائية ملحق رقم (١)

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار**:

بعد الانتهاء من إعداد الاختبار قامت الباحثة بتجريبة على عينة استطلاعية عشوائية مكونة من (٣٠) طالبة من غير عينة الدراسة،وذلك للتحقق من مدى وضوح تعليمات الاختبار. ، مدى وضوح مفردات الاختبار. ، حساب ثبات وصدق الاختبار. وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار على العينة استطلاعية اتضح أن تعليمات الاختبار كانت واضحة، وضوح فقرات الاختبار بالنسبة للطالبات، وعدم وجود أي لبس في المفردات لدى عينة الاستطلاعية

- **تصحيح فقرات الاختبار** :

قامت الباحثة بناء على نوع الاختبار المعد بالتعبير عن قيمة الاجابة الصحيحة اعطائها درجة عن السؤال(١)، والتعبير عن الاجابة الخاطئة بالدرجة (.)، وبناء عليه تم إعداد مفتاح الاجابة الصحيحة ملحق رقم (٢)

- **تطبيق الاختبار في صورته النهائية** :

قامت الباحثة بعد الانتهاء من التجربة الاستطلاعية بإعداد الصورة النهائية للاختبار مع الاخذ فى الاعتبار ما تم ملاحظته في التجربة الاستطلاعية، وما أشار إليه المحكمون، وما أسفرت عنه نتائج التحليل الاحصائى، وقد تم اعتماد الاختبار كما ظهر في التجربة الاستطلاعية من نوع الاختيار من متعدد وذو عدد فقرات تساوي (٢٥) فقرة، وتم تطبيقه .

- **ثانياً : اختبار التحصيل الأكاديمى** :

تم إعداد اختبار تحصيلى فى مادة التدريب الميدانى بعد التجربة لقياس أثر الاستراتيجيات التعلم النشط فى التحصيل الأكاديمى ضمن المستويات الأولى من تصنيف بلوم (المعرفة و التذكر والفهم والاستيعاب والتطبيق و التحليل) وتشكل الاختبار بصورته النهائية من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد حيث ان عدد البدائل (٤) بدائل لكل فقرة، وت وزعت الفقرات العشرون على مستويات الفهم و الاستيعاب و(٤) فقرات فى مستوى التطبيق والتحليل.

- **الخطوات التى اتبعت فى بناء هذا الاختبار كالآتى** :

- تحديد الأهداف المتضمنة فى خطط التدريس السابق ذكرها وتحليل المحتوى.
- إعداد جدول المواصفات بناء على تحديد الوزن النسبى للأهداف والمحتوى.
- صياغة (٢٠) فقرة لتكون الاختبار فى صورته الأولية.
- تحديد الأهداف المتضمنة فى خطط التدريس السابق ذكرها وتحليل المحتوى.
- إعداد جدول المواصفات بناء على تحديد الوزن النسبى للأهداف والمحتوى.
- صياغة (٢٠) فقرة لتكون الاختبار فى صورته الأولية.
- عرض الاختبار فى صورته الأولية بفقراته العشين وجدول المواصفات الخاص به على هيئة محكمين والطلب منهم تحكيم فقرات الاختبار من حيث سلامة الفقرات من الناحية العلمية واللغوية ومدى ارتباط كل فقرة بمستوى الهدف المقصود منها وإبداء أية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. ومناقشة ملاحظاتهم واقتراحاتهم، وفى ضوء لك صيغت فقرات الاختبار بصورتها النهائية، وبذلك تم التحقق من صدق المحتوى لهذا الاختبار.
- حساب معامل ثبات الاختبار تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة (خارج عينة الدراسة) يبلغ عدهم (٣٠) طالبة ومن ثم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون وقد بلغ معامل الاتساق الداخلى (٠,٨٩) وهو مرتفع ومقبول لأعراض الدراسة الحالية، كما تم إيجاد معاملات صعوبة فقرات الاختبار وتمييزها وقد تراوحت معاملات الصعوبة مابين (٠,٣٢ و ٠,٧٨) باستثناء فقرة واحدة صنفت على أنها صعبة كان معامل صعوبتها (٠,٢١) وأخرى صنفت على أنها سهلة كان معامل صعوبتها (٠,٨٧) كما تراوحت معاملات التمييز ما بين (٠,٦٨- ٠,٠١٦) ملحق رقم (٣).

- **ثالثا : اعداد مقرر التدريب الميدانى بإستخدام استراتيجيات التعلم النشط** :

فى ضوء توصيف مقررالتدريب الميدانى للفرقة الثانية لكلية رياض الاطفال تم اختيار استراتيجيات التعلم النشط (طرح الأسئلة والعصف الذهني والزيارات الميدانية وطريقة التعلم التعاونى ولعب الادوار) للتتناسب مع الموضوعات المطروحة وتحقق اهداف المقرر ملحق(٤)

- **الإجراءات** :
- **عينة الدراسة** :

اشتملت عينة الدراسة علي (١٥٩) طالبة من طالبات الفرقة الثانية بكلية رياض الاطفال تم تقسمهم كالاتى (٧٥) طالبة يمثلون المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لدروس مقرر التدريب الميدانى باستخدام استرتيجيات التعلم النشط (طرح الأسئلة والعصف الذهني والزيارات الميدانية وطريقة التعلم التعاونى ولعب الادوار) (٧٥) طالبة يمثلون المجموعة الضابطة قدم لهم مقرر التدريب الميدانى باسلوب التقليدى المحاضرة بعد استبعاد عدد (٩) من الطالبات نظرا التكرار تغيبهم أثناء التجربة اربعة طالبات من المجموعة التجريبية وخمس طالبات من المجموعة الطالبة وبذلك أصبح العدد النهائي (١٥٩).

- **التطبيق العملي للدراسة** :

[١] قامت الباحثة بتطبيق اختبار التحصيل الاكاديمى تطبيقياً قبلياً ومعرفة مستوي الطالبات من خلال الدرجات التي حصلوا عليها وقد قامت الباحثة بتعيين درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي وبالنسبة للدرجات بالمعالجة الإحصائية قامت الباحثة بحساب فروق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في التحصيل الاكاديمى لكل من طالبات المجموعة التجريبية والضابطة قبل تطبيق دروس مقرر التدريب الميداني باستخدام استرتيجيات التعلم النشط (طرح الأسئلة و العصف الذهني و الزيارات الميدانية وطريقة التعلم التعاونى والتعلم الذاتى) ثم حساب (ت) وذلك للتعرف علي تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي كما يتضح من الجدول رقم (١).

جدول رقم (١) يبين تكافؤ المجموعة والتجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الاكاديمى في القياس القبلي

العامل المقاس	المجموعة	م	ع	ت	مستوى الدلالة
التحصيل الاكاديمى	التجريبية	١٣,٨٥	2.96	.٦١	غير دالة
	الضابطة	١٣,٤٥	2.55		

[٢] ثم قامت الباحثة بتطبيق اختبار التفكير التأملى علي طالبات المجموعة التجريبية والضابطة تطبيقا قبليا ومعرفة مستوي مهارات الطالبات في التفكير التأملى من خلال الدرجات التي حصلوا عليها وقد قامت الباحثة بتعيين درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي وبأجراء المعالجة الإحصائية قامت الباحثة بحساب فروق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في اكتساب الطالبات لمهارات التفكير التأملى لكل من طالبات المجموعة التجريبية والضابطة قبل تطبيق مقررالتدريب الميداني باستخدام أسترتيجيات التعلم النشط (طرح الأسئلة و العصف الذهني و الزيارات الميدانية وطريقة التعلم التعاونى ولعب الادوار) ثم حساب (ت) وذلك للتعرف علي تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي كما يتضح من الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢) يبين تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة وفي مهارات التفكير التأملى في القياس القبلي

العامل المقاس	المجموعة	م	ع	ت	مستوى الدلالة
التفكير التأملى	التجريبية	١٣,٣١	٢,٧٣	٠,٩٦٩	غير دالة
	الضابطة	١٤	٣,٣١		

[٣] ثم قامت الباحثة بتطبيق مقرر التدريب الميدانى باستخدام استراتيجيات التعلم النشط (طرح الأسئلة والصعف الذهنى والزيارات الميدانية وطريقة التعلم التعاونى ولعب إلأدوار) وهى الاستراتيجيات التى تبنتها الدراسة، حيث تضمنت الخطط وصفا لطريقة التعليم والتعلم، كما اشتملت على إرشادات وتوجيهات وأسئلة المناقشة. وتم إعدا كتابة المادة التعليمية وفق هذه ال استراتيجيات أخذ بعين الاعتبار إعادة تنظيم المحتوى التعليمى لكل موضوع بما يتلاءم واستراتيجية التعلم النشط، وتحديد المتلطبات السابقة اللازمة للتعلم الجديد إذ يتم طرحها فى المقدمة، وتقديم التغذية الراجعة للطالبات كلما لزم الأمر، وكذلك توجيههم فى أ ثناء تقديم المادة التعليمية فى

المهمات المختلفة على عينة الدراسة (المجموعة التجريبية) واستمرت فترة التطبيق (١٢) أسبوع فى الفترة من (٢٠١٣/٢/١٥) إلى ٢٠١٣/٥/١٥ على مدى ساعتين أسبوعيا و استعانت الباحثة ببعض الزملاء من المتخصصين تطبيق مقرر التدريب الميدانى والمقاييس الخاصة بموضوع الدراسة.

تركت الباحثة المجموعة الضابطة لممارسة الدروس التقليدية لمقرر التدريب الميدانى .في نهاية التطبيق قامت الباحثة بإعادة تطبيق اختبار التفكير التاملى واختبار التحصيل الاكاديمى علي كل من المجموعة التجريبية والضابطة.

[٤] تم رصد درجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة لكل من التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير التاملى واختبار التحصيل الاكاديمى وذلك لأجراء المعالجة الإحصائية وتفسير النتائج.

[٥] المعالجة الإحصائية قامت الباحثة برصد الدرجات لكل من التطبيق القبلي والتطبيق ألبعدي من المجموعة التجريبية والضابطة ثم استخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة للحصول علي النتائج إجراءات الدراسة:

- **نتائج الدراسة وتفسيرها** :
- **الفرض الاول** :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات التفكير التأملى قبل وبعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط

ولاختبار صحة الفرض الأول تم حساب دلالة الفروق بين درجات طالبات المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات التفكير التأملى قبل وبعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط باستخدام الأساليب الإحصائية كما هو مبين بالجدول (٣)

جدول رقم (٣) : يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها في تنمية مهارات التفكير التأملى لطالبات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط

العامل المقاس	المجموعة التجريبية	م	ع	ت	مستوي الدلالة
مهارة الرؤية البصرية	البعدى	٣,٤٩	١,٦٦	٣,٩١	دالة عند مستوي أقل من ٠,٠٠١
	القبلى	١,٥٠	١,٥٦		
مهارة الكشف عن المغالطات	البعدى	١,٩٩	٠٨٧	٢٠٩	دالة عند مستوي أقل من ٠,٠٠١
	القبلى	١,١٣	٠٧٦		
مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة	البعدى	٢٠٥٣	٠٩٧٧.	٣٠٨٧	دالة عند مستوي أقل من ٠,٠٠١
	القبلى	١٠٩١	١٠,٧٦		
مهارة الوصول إلى استنتاجات	البعدى	٢٠٢٢	٠٨٢٢.	٢٠٧٣	دالة عند مستوي أقل من ٠,٠٠١
	القبلى	١٠٣٢	١٠٨٥		
مهارة وضع حلول مقترحة	البعدى	٢٠٩٧	١٠,٨٧	٣٠٨	دالة عند مستوي أقل من ٠,٠٠١
	القبلى	١٠٢٨	١٠,٩٧		
مهارات التفكير التأملى	البعدى	١٢٠٩٦.	١١,٣٠	٥٠٩٩	دالة عند مستوي أقل من ٠,٠٠١
	القبلى	٧٠٢٥	١٠,٩١		

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيمة ت للتفكير التأملى (٥٠٩٩) عند مستوى اقل من ١٠,٠٠١اذا ت دالة إحصائية في التفكير التأملى لطالبات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط . وبذلك تثبت صحة الفرض الاول أي انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة

التجريبية علي مقياس التفكير التأملى قبل وبعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط .

- **الفرض الثانى** :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة علي مقياس مهارات التفكير التأملى بعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط

ولاختبار صحة الفرض الثانى تم حساب دلالة الفروق بين درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس التفكير التأملى بعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط كما هو مبين بالجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومدى دلالتها في تنمية مهارات التفكير التأملى لطالبات المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط

العامل المقاس	المجموعة التجريبية	م	ع	ت	مستوي الدلالة
مهارة الرؤية البصرية	التجريبية	٣,٤٩	١,٣٦	٤,٤١	دالة عند مستوي أقل من ٠٠٠١.
	الضابطة	٢,٠٠	١,٢٦		
مهارة الكشف عن المغالطات	التجريبية	١,٩٩	٠٨٨	٣٠٦	دالة عند مستوي أقل من ٠٠٠١.
	الضابطة	١,٠٢	٠٧٧		
مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة	التجريبية	٢٠٥٣	٠٨٧٧.	٤٠٦٧	دالة عند مستوي أقل من ٠٠٠١.
	الضابطة	١٠٦١	١٠,٥٢		
مهارة الوصول إلى استنتاجات	التجريبية	٢٠٢٢	٠٨٢٢.	٢٠٥٣	دالة عند مستوي أقل من ٠٠٠١.
	الضابطة	١٠٤٤	١٠٢٥٤		
مهارة وضع حلول مقترحة	التجريبية	٢٠٩٧	١٠,٢٠	٣٠٨	دالة عند مستوي أقل من ٠٠٠١.
	الضابطة	١٠١٧	١٠,٥٨		
مهارات التفكير التأملى	التجريبية	١٢٠٩٦.	١٠,٢٠	٦٠٧٧	دالة عند مستوي أقل من ٠٠٠١.
	الضابطة	٧٠٢٢	١٠,٥٨		

يتضح من الجدول رقم(٤) : أن قيمة ت لمهارات للتفكير التأملى (٦٠٧٧)عند مستوى اقل من ١٠,٠٠١اذا ت دالة إحصائية في التفكير التأملى لطالبات المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط .

وبذلك تثبت صحة الفرض الثانى اى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة علي مقياس مهارات التفكير التأملى بعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط

- **الفرض الثالث** :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في التحصيل الاكاديمى قبل وبعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

ولاختبار صحة الفرض الثالث تم حساب دلالة الفروق بين درجات طالبات المجموعة التجريبية علي الاختبار الاكاديمى قبل وبعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط. كما هو مبين جدول رقم (٥)

جدول رقم (٥): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها في التحصيل الاكاديمي لطالبات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

العامل المقاس	المجموعة التجريبية	م	ع	ت	مستوي الدلالة
التحصيل الاكاديمى	القبلى	١١,٨٤	١,٩٦	٣٥,٦	دالة عند أقل من ٠,٠٠١
	البعدى	٢٦,٩٧	٣,٩٦		

ويتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة (ت) = ٣٥,٦ عند مستوي أقل من ٠,٠٠١. وإذا (ت) دالة إحصائية أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ارتفاع التحصيل الاكاديمى لطالبات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط وبذلك تثبيت صحة الفرض

- **الفرض الرابع** :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل الاكاديمى بعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط .

ولاختبار صحة الفرض الرابع تم حساب دلالة الفروق بين درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل الاكاديمى بعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط كما هو مبين بالجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦) : يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)ومدى دلالتها في تنمية التحصيل الاكاديمى لطالبات المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط

العامل المقاس	المجموعة	م	ع	ت	مستوي الدلالة
التحصيل الاكاديمى	التجريبية	٢٦,٩٧	٣,٩٦	٤٢,٤٧	دالة عند أقل من ٠,٠٠١
	الضابطة	١٣,٥١	٢,٤٣		

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيمة ت = ٤٢,٤٧عند مستوى اقل من ٠,٠٠١اذا (ت) دالة إحصائية اى أنة توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الاكاديمى لطالبات المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط. وبذلك تثبت صحة الفرض

- **تفسير النتائج** :
- **تفسير الفرض الاول** :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات التفكير التأملى قبل وبعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط

يلاحظ أن هذه الفروق لصالح التطبيق التطبيق البعدى، مما يعنى أن استراتيجيات التعلم النشط تؤثر إ يجابيا على تنمية مها رات لاتفكير التأملى ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن استراتيجيات التعلم النشط قد عملت على تدعيم ثقة الطلبة بأنفسهم وبقدراتهم من جهة، وتعزيز الثقة بينهم وبين مدرس المادة من جهة أخرى. زادت إيجابيتهم وأصبحوا يملكون فرصة الاختيار والعمل بأنفسهم. والتأمل فى ممارستهم وتفكيرهم والتعبير عن خبراتهم فأصبحوا يهتمون بتنفيذ الواجبات والمهمات المنوطة بهم ويقضون جهدا ووقتا إضافيين فى إجازها وقد بدوا منشغلين بنشاط فى أعمالهم ومستمعين بها ويعتزون بـ إنجازهم للتعلم، وهذا كله اعكس على إحساسهم تفكيرهم وخاصة التفكير التأملى وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة انتصار خليل عشا وآمال نجاتى عياش (٢٠١٣) دراسة الحارثى (٢٠١١) ودراسة القطراوى (٢٠١٠) دراسة فان

(Phan, 2009) ويمكن إرجاع ذلك إلى أن التعلم فى ضوء استراتيجيات التعلم النشط ساعدت الطالبة على التفكير وإعمال العقل فلم يعد الطالبات فى دور المتلقى الذى عليه تلقى المعلومة كما هى وحفظها واستظهارها بل أ صبح الطالبات يستخدمن العقل فى كل ما يعرض عليهن من معلومات ويربطهن بما لديهن من معلومات وكما ساعدت استراتيجيات التعلم النشط ومن خلال ما يقوم به الطالبات من أنشطة تنمو لديهن مهارات التفكير التأملى كما أن إستراتيجية التعلم النشط ومن خلال ما تقدمه من أ مثلة تشبيهية وا لتى صاحبها أنشطة نمت لدى الطالب مهارة الرؤية البصرية وتحديد العلاقات غير الصحيحة وإعطاء تفسيرات مقنعة والوصول إلى استنتاجات والوصول إلى اقتراحات وهذه تمثل مهارات التفكير التأملى، كذلك فإن استخدام الباحثة نماذج وأمثلة بسيطة غير المعقدة وقريبة من بيئة الطالب سا هم إلى حد كبير فى تنمية مهارات التفكير التأملى كذلك استخدام الوسائل التعليمية التى ساهمت إلى حد كبير فى تنمية مهارة الرؤية البصرية لدى الطالبات وذلك من خلال عرض الرسوم التوضيحية وإعطاء الفرصة للطالبات للتفكير وا لمييز بين هذه الصور هذا بالإضافة إلى أن التعلم وفقا لإستراتيجية التعلم النشط ساعد على جذب انتباه الطالبات وزيادة دافعيتهم للتعلم مما ساعد على تعلم الطالبات تعلما ذا معنى أى أن نتائج الدراسة الحالية أكدت أن استراتيجية التعلم النشط قد نمت مهارات التفكير التأملى لدى أ فراد المجموعة التجريبية مقابل أفراد المجموعة الضابطة وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسة انتصار خليل (٢٠١٢) ودراسة محمد زياد (٢٠١٠) دراسة شينفز وجريفين (ns, R Griffin, 2008

- **تفسير الفرض الثانى** :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة علي مقياس مهارات التفكير التأملى بعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط: وقد يرجع سبب ذلك إلى أن استيراتيجيات التعلم النشط تدعو إلى تحديد النقطة الصحيحة التي يفترض أن يبدأ منها البحث عن الجواب الصحيح، كما توجه أنظار الطالبات إليها من خلال نقد كل الاجابات وتبريرها للتأكد من الاتجاه الصحيح نحو الحل، وبالتالي تركيز النظر على المحور أساسي لمعرفة موضوع السؤال، أو المشكلة قيد البحث. كما أن استيراتيجيات التعلم النشط تدعو الطالبات للتعمق في الاجابات من خلال تبريرها؛ وإلزالة ما قد يشوبها من غموض وتدخلات وبالتالي مساعدتهن على تنمية هذه المهارة. واستيراتيجيات التعلم النشط تدعو إلى تبرير أي إجابة تصدرها الطالبة، والعمل على تفسيرها لتوضيح الاجابة عند غموض العبارات المستتخدمة في التعبير عنها. وتدفع الطالبات إلى الوصول إلى الحل بأنفسهن وعدم الاكتفاء بالإجابة بنعم أو لا بل التعمق أكثر في المعرفة للوصول إلى تعميم متختصر للاجابة الصحيحة. و تتيح للطالبة فرصة تقديم إجابات متعددة تبعا لاتجاه سير الأسئلة، وبالتالي الوصول لحلول مختلفة في المراحل التي يمر بها الموقف التعليمي مع نقد تلك الاجابات، وبالتالي المرونة في التفكير باتجاهات متنوعة للوصول إلى حلول للاسئلة المتتالية. كما أكدت نتائج الدراسة الحالية أن استراتيجية التعلم النشط قد نمت مهارات التفكير التأملى لدى أفراد المجموعة التجريبية مقابل أ فراد المجموعة الضابطة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسة انتصار

خليل (٢٠١٢) دراسة محمد زياد (٢٠١٠) دراسة شيفنز وجريفين (Scheyvens, R Griffin, 2008) .

وأظهرت الدراسة تفوق ط البات المجموعة التجريبية فى التفكير التأملى مقارنة مع طالبات المجموعة الضابطة. وهذا يعنى أن استرا تيجية التعلم النشط أسهمت فى تنمية القرارات العقلية العليا غير طالبات المجموعة التجريبية، ويعتبر التفكير التأملى جراء هذه القدرات اللعيا عند طالبات المجموعة التجريبية، ويعتبر التفكير التأملى. جزء هذه القرارات العقلية العليا. ويمكن تفسير ذلك بأن الطالبة أصبح لديهم الفرصة للبحث عن مصادر المعرفة وتوظيف كل التقنيات والاستراتيجيات، وتوظيف مهارات البحث والاستقصاء النشط وحل المشكلات وكل هذه المهارات تجعل المتعلم فرد استثمر كل طاقاته الكامنة للوصول عن المعرفة. مفكرا باحثا إلى حلول للمشكلات التى تواجهه وتتحرى تفكيره وهذه النتيجة اتفت إلى حد كبير مع دراسة انتصار خليل (٢٠١٣) دراسة ا لحارثى (٢٠١١) دراسة القطراوى (٢٠١٠) دراسة فان (Phan, 2009) دراسة شيفنز وجريفين (Scheyvens, R Griffin, 2008).

- **تفسير الفرض الثالث** :

توجد فروق جوهرية فى التحصيل الأكاديمى فى مقرر التدريب الميدانى بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التى تعرضت لاستراتيجيات التعلم النشط ومتوسط أداء المجموعة التجريبية التى تعرضت لا ستراتيجيات التعلم النشط ومتوسط أداء المجموعة الضابطة فى الاختبار البعدى وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية يلاحظ أن هذ هالفروق لصالح المجموعة التجريبية مما يعنى أن استراتيجيات التعلم النشط تؤثر إيجابيا على تنمية التحصيل الأكاديمى للطالبات ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة المجموعة التجريبية التى خضعت للتعلم النشط كانوا مشاركين فاعلين فى العملية التعليمية – التعلمية، وأتيحت لهم الفرصة فى ظل هذه الاستراتيجيات لتطوير اتجاهات إيجابية نحو التعلم وتشجيعهم على استكشاف اتجاهاتهم وقيمهم، وتطوير دافعيتهم الداخلية لحفزهم على التعلم، وتسهيل تعلمهم من خلال مرورهم بخبرات عملية مرتبطة بمشكلات حقيقية فى حياتهم، وزيادة انتباههم. وزيادة التفاعل داخل قاعة الدرس، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم، وكل هذا يقود فى المحصلة إلى زيادة تحصيل الطلبة لما يتعلمونه، ولا سيما أن الأفراد الذين أجريت عليهم الدراسة هم طلبة جامعيون يتحملون مسؤولية تعلمهم، ويدركون أهدافهم ويشاركون فى مجريات المحاضرة بشكل فاعل وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة انتصار خليل عشا وآمال نجاتى عياش (٢٠١٣) ودراسة الحارثى (٢٠١١) دراسة القطراوى (٢٠١٠) ودراسة فان (Phan, 2009). كما ان نتيجة تفوق طالبات المجموعة التجريبية الالتي درسن استيراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الاكاديمى على طالبات المجموعة الضابطة الالتي درسن بالطريقة التقليدية، إلى تأثير استيراتيجيات التعلم النشط والمتمثل في إعطاء فرصة للطالبات في المشاركة والتفكير في والاجابة في ضوء قدراتهن العقلية، واستعداداتهن المعرفية التي تمكنهن من السير نحو الوصول إلى الاجابة الصحيحة، مما يزيد من تهيئ للطالبات فرصا للثقة في القدرة على الوصول

للحل،بطرق مختلفة في تنمية المهارات العقلية الدنيا من خلال تذكر الحقائق السابقة، وفهم المعارف الجديدة والعلاقات المختلفة بينها، وتوظيفها في تطبيقات تسهل تقريب المفهوم إلى الاذهان وتدل على الفهم الصحيح لها، وكذلك فهم الروابط المختلفة بين أجزاء المعرفة وتشكيلها في بنية معرفية جديدة تعبر عنها الطالبة من خلال الخروج بتعميم يظهر في صورة حل صحيح للسؤال المطروح، كما تؤكد على تبرير المعلومات ونقدها وتفسير سبب اختيارها كحل، وبذلك فإن استيراتيجيات التعلم النشط تتيح فرصة مناسبة للتعامل مع الافكار والمعلومات بحرية دون التقيد بنوع أو مستوى معين من التفكير، مما ينعكس على مستوى تحصيل الطالبات المقاس من خلال التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لدى المجموعة التجريبية.

- **تفسير الفرض الرابع** :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل الاكاديمى بعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط . وتعزى نتيجة تفوق طالبات المجموعة التجريبية الالتي درسن بطريقة استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الدراسي على طالبات المجموعة الضابطة الالتي درسن بالطريقة التقليدية، إلى تأثير استراتيجيات التعلم النشط والمتمثل في إعطاء فرصة للطالبات في المشاركة والتفكير في الاجابة في ضوء قدراتهن العقلية واستعداداتهن المعرفية التي تمكنهن من السير نحو الوصول إلى الاجابة الصحيحة، وهذا مايتفق مع النتيجة التي توصلت إليها بعض الدراسات مثل دراسة شيفنز وجريفين (Scheyvens, R Griffin, 2008) حيث تؤكد على أن استيراتيجيات التعلم النشط تضيف الفرصة لمشاركة كل طالب في الصف وتفاعله مع الطلبة الاخرين من خلال التعبير عن أفكاره، يزيد من حماس الطالب ويثير دافعيتهم نحو المشاركة في الاجابة عن الاسئلة، كما يزيد لديهم الشعور بالمسئولية تجاه عملية التعلم، وبالتالي زيادة التحصيل، كما أن السير وفق استيراتيجيات التعلم النشط المختلفة وبشكل منتظم يجعل الطالبات تنتقل في تعلمهن بكل سهولة وهذا مايساهم في زيادة تحصيلهن. كما لاحظت الباحثة أثناء التطبيق أن الطلبة من ذوى التحصيل العالى يحرصون على المنافسة والاهتمام لأن لديهم الدافعية القوية والرغبة فى التفوق فهم يتبعون استرايتجيات مناسبة لفهم موضوعات الدراسة واستيعابها ويناقشون الصعوبات التى تواجههم مع أساتذتهم مما أثر فى رفع مستويات تحصيلهم الأكاديمى، وربما يطورون لأنفسهم استراتيجيات مناسبة كما يمكن أن يكونوا أكثر وعيا لهذه الاستراتيجيات وكيفية استخدامها من طلبة مستوى التحصيل المتدنى وهذه الا سترايتجيات تدع مت بفعل عوامل متعددة لديهم مفاهيم إيجابية عن الذات ويشعرون بالثقة بأنفسهم وهم أحرص على تنفيذ ما يطلب منهم. ولديهم القدرة على أ داء ذلك، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة انتصار خليل عشا وآمال نجاتى عياش (٢٠١٣) دراسة الحارثى (٢٠١١) دراسة القطراوى (٢٠١٠) دراسة فان (Phan, 2009).

- **توصيات الدراسة** :

◄◄ التوسع في استخدام استراتيجيات التعلم النشط من قبل اعضاء هيئة التدريس في التدريس لمقررات دراسية مختلفة كمحفزات لتدريب الطالبات

على مهارات التفكير التأملي، وتشجيعهن على التفكير بعمق للتعامل مع مختلف المصاعب التي قد تواجههن.

- ضرورة مراعاة أعضاء الهيئة التدريسية تضمين المناهج والمقررات الدراسية على
- الموضوعات التي تنمي التفكير التأملي لدى الطلبة.
- رفع مستوى استراتيجيات التعلم النشط لدى الطلبة بالتدريب المناسب على الجوانب العملية لها وعدم الاكتفاء بتقديم المعلومات النظرية لمقرر مهارات دراسية وبحثية.

- **مقترحات الدراسة** :

استخلصت الباحثة من نتائج الدراسة بعض المقترحات التي نوردها فيما يلي:

- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية بحيث تشمل مراحل دراسية مختلفة، ومقررات تعليمية أخرى للكشف عن أثر التدريس استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى الطالبات
- تشجيع الطالبات على ممارسة أنماط التفكير المختلفة ومنها التفكير التأملى كأحد الأهداف الهامة فى التدريس.
- دعوة الجامعات وكليات رياض الأطفال لتضمين هذه الاستراتيجية فى برامج إعداد المعلمات قبل الخدمة.
- إجراء مزيد من البحوث وا لدراسات بهدف استقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط على متغيرات أخرى ذات علاقة ب العملية التعليمية التعلمية.
- إجراء دراسة مقا رنة بين استراتيجيات تعليم التفكير المختلفة لدى طلبة الجامعات.

- **المراجع العربية والاجنبية** :

- الجلاد، ماجد زكى (٢٠٠٥) : تعلم القيم وتعليمها تصور نظرى وتطبيقى لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم، ط٢، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- العماوى، جيهان أحمد (٢٠٠٩) : أثر استخدام طريقة لعب الأدوار، تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملى لدى الماجستير فى المناهج وطرق التدريس، كلية التربية فى الجامعة الإسلامية، غزة.
- المهدى، محمود سالم (٢٠٠١) : أثر إستراتيجيات التعلم النشط فى مجموعات المناقشة على التحصيل والاستيعاب المفاهيمى والاتجاهات نحو الفيزياء لدى طلاب الصف الأولى الثانوى، مجلة التربية العلمية، المجلد الرابع، العدد الثانى، يونيو.
- بدير ، كريمان (٢٠٠٨) التعلم النشط ، ط١ ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
- بركات، زياد (٢٠٠٥) : ا لعلاقة بين التفكير التأملى والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين طلبة وطلاب المرحلة الثانوية فى ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جا معة مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (٤)، المجلد (٦)، ديسمبر.
- الحارثي ، حصه (٢٠١١).أثر ألسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف ألاول المتوسط الماجستير في المناهج وطرق تدريس العلوم الماجستير في المناهج وطرق تدريس العلوم جامعة أم القرى كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس

- حسين ،شائر و فخرى عبد الناصر ، (٢٠٠٢) ، دليل مهارات التفكير: ١٠٠ مهارة في التفكير ،عمان، جهينة للنشر والتوزيع
- محمد ، قاسم محمود (2009) مشكلات طالبات التدريب الميداني في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر الطالبات أنفسهن. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية المجلد ٧، العدد ١ إربد، الأردن
- الحلاق، على (٢٠١٠) : اللغة والتفكير الناقد، أسس نظرية وإستراتيجية تدريسية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- خضر ، فخرى رشدى ٢٠٠٦ طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية ، دار المسيرة، عمان ،الاردن
- خليل ، انتصار عشا عياش، آمال نجاتى (٢٠١٣) : أثر استراتيجية العقود فى تحصيل المفاهيم فى ما دة العلوم الحياتية وتنمية التفكير التأملى لدى طالبات الصف التاسع فى مدارس وكالة الغوث الدولية فى الأردن، مجلة العلوم التربوية، المجلد (٤)، ملحق (٤).
- خوالدة، أكرم صالح (٢٠١٠)فاعلية إستراتيجية التقويم اللغوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الاردن.
- درزة، أفنان نظير(٢٠٠٠) الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي. الطبعة الأولى، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- شديفان، محمود (٢٠٠٧) : أثر برنامج تدريبى مستند إلى القصص القرآنى فى تنمية التفكير التأملى لدى طلبة الصف الثامن "دراسة دكتوراه غير منشورة"، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- العارضة، محمد عبد الله (٢٠٠٨) أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية وعلاقة ذلك بأدائهن التدريسي التطبيقي ومرونتهن الذهنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية.
- عبدالحميد، عبدالعزيز طلبة (٢٠١١) أثر تصميم استراتيجية للتعلم الالكترونى قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الالكترونى المنظم ذاتيا وتنمية مها ارت التفكير التأملي، مصر مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، العدد (٧٠)، الجزء(٢)
- عشا، انتصار خليل وأبو عواد، فريال محمد والشلبى إلهام على وعبد أثر إيمان رسمى (٢٠١٢) : إستراتيجيات التعلم النشط فى تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمى لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا) الأردن مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٨- العدد الأول.
- عطية، محسن على (٢٠٠٨) الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، الطبعة أولى، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عفانة، غزو واللولو فتحية (٢٠٠٢) : مستوى مها رات التفكير التأملى فى مشكلات التدريب الميدانى لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، مجلة التربية العلمية، المجلد الخامس، العد الأول، كلية التربية جامعة عين شمس.
- فرج، عبداللطيف حسين (٢٠٠٥) التدريس الفعال. الطبعة أولى، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- القطراوي، عبدالعزيز جميل (٢٠١٠) أثر إستراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالب الصف الثامن أساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة، فلسطين.

- محمد زياد الأسطل (٢٠١٠) : أثر تطبيق إستراتيجيتين للتعلم النشط فى تحصيل طلاب الصف التاسع فى مادة التاريخ وفى تنمية تفكيرهم ا لناقد، الماجستير فى المناهج وطرق التدريس.
- مداح، سامية صدقة (٢٠٠١) : فاعلية استخدام التعلم التعاونى ومعمل الرياضيات فى تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائى بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المركمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- هارمن، ميريل (٢٠٠٨) : إستراتيجيات لتنشيط التعلم الصفى، ترجمة مدارس الظهران الأهلية : دار الكتاب التربوى الدمام.
- Carroll, L. & Leander, S, (2001). Improve Motivation Through the Use of Active Learning Strategies. Unpublished Master Dissertation universitychem./active/main.html.
- Kovalik ,S and Olsen, K. (2010) . Kid's Eye View of Science: A Conceptual Integrated Approach to Teaching Science K-6. firstedition , U.S.A : Sage
- Kovalik ,S and Olsen, K. (2010) : Kid's Eye View of Science: A Conceptual Integrated Approach to Teaching Science K-6, first edition , U.S.A : Sage
  Lorenzen, M. (2006). Active Learning and Library Instruction Illinois Libraries. 83(2), 19-24.
- Lyons, N (2010) . Handbook of reflection and reflective inquiry Mapping a Way of Knowing for professional reflective inquiry. U.S.A: Sppringer
- Mathews, L . K. (2006) " Elements of active learning " Available athttp://www.2una.edu/geograghy / active/ elements .htm.
- Mckinny,K.,L.,Cartier,J.,L.,& Pass more , c., M., (2004)Engaging students through active learning. Newsletter from the Center for the Advancement of Teaching. Illinois State University.
- Paulson, D. & Faust, J. (2006). Active Learning for the College Classroom. Available at: http:/chemistry.calstatela.edu/chem.&Bio
- Phan, Huy Phuong (2009): Exploring Students' Reflective Thinking Practice, Deep Processing Strategies, Effort, and Achievement Goal Orientations. Educational Psychology. v29, n3, p297-313 .
- Scheyvens, R Griffin, A., J ocoy, C., Liu, Y. & Bradford, M.,(2008) Experimenting with Active Learning in Geography: Dispelling theMyths That Perpetuate Resistance. Journal of Geography in Higher Education. 32(1), 51-69.
- Wee, B. & Shepardson, D. & Harbor, J.(2007). Teaching and Learning about Inquiry : Insights and Challenges in Professional Development.Journal of Science Teacher Education. 18 (1), 63-91.