مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية
Journal index of exploratory studies
المجلد 2، العدد 5، 2022
Vol: 2 / N°: 5 (2022)
ISSN: 2701-9233

The Effectiveness of a Program based on Social Constructivist Theory for Developing Reflective Thinking Skills among First-Year Secondary Students

Mohammed Gamal Saleh Mohammed

Aswan University. Egypt

Email : mohamedgamal40099@gmail.com

Received	Accepted	Published
04/08/2022	30/08/2022	05/09/2022

DOI: 10.17613/zjvc-g266

Abstract

The aim of the research was to investigate the effectiveness of a Program based on social Constructivist Theory for developing Reflective Thinking skills for first-year secondary students. Social Constructivist Theory, Plateau Climbing Strategy, and meditative thinking skills), then preparing the research tool (reflective thinking skills test), and applying them to the research sample consisting of (36) male and female students, who were divided - randomly - into two groups - control and experimental - equally. Using the arithmetic mean, standard deviation, correlation coefficients, Klumgrove-Smirnov test, t-test, Mann-Whitney test, Wilcoxon test, Blake-adjusted gain equation, and effect size; The research came to several results; Most notably: a program based on social constructivist theory is effective in developing the reflective thinking skills of first-year secondary students, and finally, a set of recommendations and proposed research.

Keywords: Social Constructivist Theory; Plateau Climbing Strategy; Reflective Thinking Skills

مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية
Journal index of exploratory studies
المجلد 2، العدد 5، 2022
Vol: 2 / N°: 5 (2022)
ISSN: 2701-9233

فاعلية برنامج قائم على النظرية البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي

محمد جمال صالح محمد
جامعة أسوان. مصر
الايميل: mohamedgamal40099@gmail.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/08/04	2022/08/30	2022/09/05

DOI: 10.17613/zjvc-g266

ملخص

يهدف البحث إلى استقصاء مدى فاعلية برنامج قائم على النظرية البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق هذا الهدف اتبع الباحث المنهجين: الوصفي، والتجريبي بتصميمه ذي المجموعتين: الضابطة، والتجريبية، وبدأت إجراءات البحث بالتأطير النظري لمتغيرات البحث عن: (النظرية البنائية الاجتماعية، واستراتيجية تسلق الهضبة، ومهارات التفكير التأمل)، ثم إعداد أداة البحث (اختبار مهارات التفكير التأملي)، وتطبيقهم على عينة البحث المؤلفة من (36) طالبًا، وطالبة، قُسموا – عشوائيًا- إلى مجموعتين – ضابطة، وتجريبية- بالتساوي، وباستخدام المُتوسط الحسابي, والانحراف المعياري, ومُعاملات الارتباط, واختبار "كلومجروف-سميرنوف"، واختبار (ت)، واختبار مان وتني، واختبار ويلكويكسون، ومُعادلة الكسب المُعدلة لـ "بليك"، وحجم التأثير؛ خَلُصَ البحث إلى نتائج عدة؛ أبرزها: أن برنامج قائم على النظرية البنائية الاجتماعية ذا فاعلية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وانتهاءً بمجموعة من التوصيات، والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: النظرية البنائية الاجتماعية؛ استراتيجية تسلق الهضبة؛ مهارات التفكير التأملي

مقدمة

إنّ دراسة التّاريخ تكمن في كون التّاريخ من أهم العناصر الّتي يستند عليها أي مجتمع في تطوّره أو انحطاطه، ولأنّ التّاريخ له علاقة وثيقة بمختلف العلوم؛ فدراسة هذه العلوم المختلفة تُعد دراسة للتّاريخ، ولأهميّة علم التّاريخ فقد خصّه العرب باهتمام كبير، فهم يميلون إلى معرفة مصير الأمم السّابقة وكذلك لاهتمامهم بالأنساب وحوادث الزّمان.

وتهدف مادة التاريخ إلى تعليم الطلاب كيف يُفكرون حيث أصبح منهج التاريخ وسيلة من الوسائل التي تُساعد علي اكتساب مفاهيم وتعميمات ومهارات وأساليب بحث تُساعد علي فهم أكثر للمادة التاريخية (إمام البرعي,2008, 17), كما تكمن أهمية مادة التاريخ كمادة دراسية في أنها تساهم بشكلٍ فعال في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب؛ لأنه لا تتضح قيمتها في تقديم معلومات تاريخية مُجردة فحسب, وإنما لإكساب الطلاب المهارات العقلية العليا من نقد وتحليل وتفسير واستنتاج وإصدار للأحكام, وهذا هو الدور الحقيقي الذي ينبغي أن يتحقق من خلال تدريس التاريخ (علي جودة,2008, 279).

وتعد تنمية مهارات التفكير التأملي من أهم أهداف تدريس التاريخ في المراحل التعليمية المُختلفة، نظرًا لمُناسبة طبيعة موضوعات التاريخ لتلك المهارات؛ حيث أن الموضوعات والاحداث والقضايا التاريخية تحتاج إلي التأمل والمُلاحظة الثاقبة، والكشف عن المُغالطات الموجودة بها، وإعطاء التفسيرات المُقنعة لبعض أحداثها، والوصول الي بعض الاستنتاجات, وإقتراح الحلول المُناسبة؛ مما يُسهم في حل المُشكلات بطريقة منطقية بعيدًا عن العشوائية, والتوجه نحو أهداف مُعينة؛ بحيث يصل المُتعلم إلى مرحلة مُتقدمة من الانفتاح العقلي علي نفسه, وعلي الأخرين, وعلي البيئة المادية المُحيطة به تُساعده على حل المُشكلاته التي تُوجه في الحياة اليومية.

ونظرًا لأهمية مهارات التفكير التأملي في مُختلف المراحل الدراسية بصفة عامة, والمرحلة الثانوية بصفة خاصة قد نشط عدد من الباحثين في إجراء مجموعة من البحوث والدراسات استهدفت تنمية هذا النمط من التفكير لدى المُتعلمين من خلال تعليم التاريخ وتعلمه, منها: دراسة عاطف سعيد (2007) التي أظهرت نتائجها اثر إستخدام نموذج ريجليوث للتدريس الموسع في تدريس التاريخ علي تنمية مهارات التفكير التأملي لدي طلاب الصف الاول الثانوي، ودراسة طلعت مدكور (2010) فاعلية استخدام استراتيجيتي المتناقضات والأمثلة المضادة في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وتوصلت سارة الصاوي (2013) إلي فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس التاريخ على تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ودراسة تامر عبد الله (2014) التي أكدت أثر إستخدام مدخل الاماكن التاريخية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

وأظهرت نتائج دراسة حنان الدسوقي (2015) فاعلية برنامج إثرائي في التاريخ علي تنمية مهارات التفكير التأملي لدي الطلبة المتفوقين بالمرحلة الثانوية.

وأشارت نتائج دراسة خليل المسيري (2015) إلي فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية المهارات الاستقصائية والتفكير التأملي في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وكان من نتائج دراسة زيد العدوان (2016) والتي أظهرت فاعلية التدريس الجمالي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بالأردن.

وأظهرت نتائج دراسة وسام وجيه، وسناء أبو الفتوح، ورضا هندي (2018) فاعلية المتاحف الافتراضية في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

وأشارت نتائج دراسة علاء الدين أحمد (2018) أثر استخدام استراتيجية عظم السمكة في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

بينما أشارت نتائج دراسة هبه السيد (2019) إلى فعالية برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية قائم على النظرية البنائية في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي والقدرة على اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

وجاءت نتائج دراسة رضا إبراهيم، عبدالرؤوف محمد، وأحمد زينهم (2021) لتُؤكد على تأثير استخدام الدراما التعليمية في تنمية مهارات التفكير التأملي في الدراسات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

يتضح من مُراجعة تلك المجموعة من الدراسات والبحوث السابقة أهمية تنمية مهارات التفكير التأملي لدى المُتعلمين في مراحل التعليم المُختلفة, كما أظهرت نتائجها أن الواقع التعليمي في مدارس التعليم العام, وخاصة الثانوية يحول دُون تنمية هذه المهارات ومُمارستها, كذلك تركيز المُتعلمين علي حفظ الحقائق والمعلومات التاريخية, كما أن المُعلمون يستخدمون طرق وأساليب ومداخل واستراتيجيات ونماذج تدريسية لا تعمل علي تنمية القدرات التأملية لدى المُتعلمين، استخدمت طرق وأساليب واستراتيجيات ونماذج تدريسية مُتنوعة لتنمية مهارات التفكير التأملي مثل: نموذج ريجليوث، واستراتيجية المتناقضات، واستراتيجية الأمثلة المضادة، واستراتيجية التساؤل الذاتي, ومدخل الاماكن التاريخية, كما يتضح عدم وجود أي دراسة عربية أو أجنبية – في حدود علم الباحث- استهدفت تقصي فاعلية برنامج قائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ؛ لتنمية التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

مشكلة البحث

بالنظر إلى الواقع الحالي للتدريس؛ يُلاحظ التركيز على عملية حفظ المعلومات ونقلها بدلًا من التركيز على توليدها، وبات دور المُعلم مُنحصرًا في الإلقاء والتلقين، ودور المُتعلم في الاستماع والحفظ؛ مما يحرم المُتعلم من فرصة التدريب على مهارات التفكير التأملي ؛ مما أدي تدني مُستوى مهارات التفكير التأملي لدى طلاب التعليم العام؛ ويُرجع ذلك إلي الاعتماد علي طرق التدريس واستراتيجياته المُعتادة, التي تتطلب من المُتعلمين حفظ المعرفة والمعلومات التي يقدمها المُعلم دون ان يفكروا فيها او يتفاعلوا معها؛ لذا ينبغي إستخدام إستراتيجيات تدريسية حديثة تُساعد المُتعلمين علي التفكير التأملي من خلال المشاركة الايجابية والتفاعل النشط في العملية التعليمية، ومن ثم تنمي مهارات التفكير التأملي لديهم كالمُلاحظة والتأمل والكشف عن المُغالطات والتفسير والإستنتاج وتقديم المُقترحات والحلول للمُشكلات التاريخية المُختلفة.

كما أنه بالنظر إلى الواقع الحالي للتدريس؛ يُلاحظ التركيز على عملية حفظ المعلومات ونقلها بدلًا من التركيز على توليدها، وبات دور المُعلم مُنحصرًا في الإلقاء والتلقين، ودور المُتعلم في الاستماع والحفظ؛ مما يحرم المُتعلم من فرصة التدريب على مهارات التفكير التأملي (مصطفي زكريا, 2016, 261).

وللوقوف على مدي امتلاك طالبات الصف الأول الثانوي لمهارات التفكير التأملي, تم القيام بدراسة استطلاعية طُبق خلالها اختبارًا مبدئيًا للتفكير التأملي(⍰) تضمن (15) فقرة على نفس المجموعة التي طُبق عليها مقياس القيم الاجتماعية, وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (1)

مُستوى نمو مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول الثانوي

م	مهارات التفكير التأملي	النسبة المئوية لدرجات الطالبات
1	الرؤية البصرية	%49.29
2	الكشف عن المُغالطات	%37.27
3	الوصول للاستنتاجات	%35.23
4	إعطاء التفسيرات	%42.00
5	وضع الحلول المُقترحة	%30.33
اختبار مهارات التفكير التأملي ككل		**%40.02**

يتضح من جدول (2) ضعف مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول الثانوي؛ حيث بلغت أعلى نسبة مُئوية في مهارة إعطاء التفسيرات (42.00%), وكانت أقل نسبة مُئوية في مهارة وضع الحلول المُقترحة (30.33%), ويعزي الباحث ذلك إلي التركيز على تعليم المادة للطالبات, وإكسابهم ما تضمنه من حقائق ومعلومات أكثر من التركيز على تنمية تلك مهارات, وتتفق تلك النتائج مع دراسة عباس راغب (2012) التي كشفت عن تدني وجود مهارات التفكير التأملي لدي المُتعلمين, ودراسة خليل عبد الغفار (2016) التي أكدت علي وجود صعوبة لدى المُتعلمين في تنمية مهارات التفكير التأملي لدي طلاب التعليم العام, ودراسة علاء الدين أحمد (2018) التي أشارت إلي تدني مُستوى مهارات التفكير التأملي لدى طلاب التعليم العام, والتركيز علي إكساب التلاميذ المعلومات والحقائق التاريخية أكثر من السعي لتنمية تلك المهارات.

وبذلك تحددت مشكلة البحث الحالي في: إنخفاض مُستوى مهارات التفكير التأملي, لدى طالبات الصف الأول الثانوي, وقد أُرجع ذلك إلي الطرق والاستراتيجيات والأساليب التدريسية المُتبعة في تدريس التاريخ في المدارس الثانوية, وعدم اهتمام المُعلمين بتنميتها, ومن ثم يحاول البحث الحالي مُعالجة هذا الانخفاض من خلال تقصي فاعلية برنامج قائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

أسئلة البحث

سعي البحث الحالي إلي الإجابة علي السؤال الرئيس التالي: **"ما فاعلية برنامج في تدريس التاريخ قائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية"**, ويتفرع منه الأسئلة التالية:

1. ما مهارات التفكير التأملي المُناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؟
2. ما الأسس والشروط التي يقوم عليها برنامج في تدريس التاريخ قائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة؟
3. ما صورة برنامج في تدريس التاريخ قائم علي النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة؟
4. ما فاعلية برنامج في تدريس التاريخ قائم علي النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

أهدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

1. تحديد مهارات التفكير التأملي المُناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.
2. تحديد الأسس والشروط التي يقوم عليها برنامج في تدريس التاريخ قائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة لدى طلابل الصف الأول الثانوي.
3. بناء برنامج في تدريس التاريخ قائم علي النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
4. قياس فاعلية برنامج في تدريس التاريخ قائم علي النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

فروض البحث

سعى البحث الحالي إلي التحقق من صحة الفروض التالية:

1. لا يُوجد فرق دال إحصائيًا عند مُستوى (0.05) بين مُتوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي ككل, ومهاراته.
2. لا يُوجد فرق دال إحصائيًا عند مُستوى (0.05) بين مُتوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي ككل, ومهاراته.

أهمية البحث

اتتضحت أهمية البحث الحالي والحاجة إليه فيما يلي:

1. الأهمية النظرية: قدم البحث الحالي دراسة نظرية حول النظرية البنائية الاجتماعية، وإستراتيجية تسلق الهضبة ومهارات الفكير التأملي.

2. الأهمية التطبيقية: وتتمثل في التالي:

أ- مُخططي مناهج برامج تعليم التاريخ وتعلمه: حيث يُمثل هذا البحث نقطة انطلاق نحو توجيه أنظار مُخططي مناهج برامج تعليم التاريخ وتعلمه نحو بناء برامج في تدريس التاريخ قائمة علي النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة, وتضمين مهارات التفكير التأملي، في هذه البرنامج.

ب- مُنفذي برامج تعليم التاريخ وتعلمه من مُعلمين ومُوجهين: يُزود مُوجهي التاريخ ومُعلميه بالمرحلة الثانوية بمهارات تخطيط وتنفيذ دروسهم (كتيب الطالب – أوراق عمل الطالب - دليل المُعلم) بطريقة تُساعدهم على توظيف برنامج قائم علي النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ؛ الأمر الذي قد يُسهم في تنمية مهارات مهارات التفكير التأملي, وكذلك يقدم اختبار مهارات التفكير التأملي؛ لقياس مدى نموه لديهن.

ج- طلاب الصف الأول الثانوي المُستفيداين: يُقدم كُتيب للطلاب لكيفية استخدام برنامج قائم علي النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ؛ الأمر الذي قد يُساعد على دراسة مادة التاريخ بطريقة محببة لديهم؛ مما يُثري المواقف التعليمية التعلُمية, ويُزيد من مُشاركتهم النشطة داخل غرفة الصف؛ مما يُنمي لديهم مهارات والتفكير التأملي.

د- ميدان البحث في التاريخ: يُسهم البحث الحالي في فتح المجال لاجراء دراسات مُشابهة في تدريس التاريخ في المراحل الدراسية المُختلفة التي تهدف إلى بناء برنامج في تدريس التاريخ قائم علي النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة؛ لتنمية مُتغيرات تابعة أخرى.

حدود البحث

اقتصر البحث الحالي علي الحدود التالية:

1. بناء برنامج في تدريس التاريخ قائم علي النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
2. إعادة صياغة وحدة (حضارة مصر القديمة "الفرعونية") من منهج التاريخ للصف الأول الثانوي, المُقررة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2020-2021م باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة.
3. مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة أحمد محمد موسى الثانوية بنات التابعة لإدارة كوم أمبو التعليمية بمحافظة أسوان.
4. مجموعة من مهارات التفكير التأملي المُناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي, وهي: (الرؤية البصرية, والكشف عن المُغالطات, والوصول للاستنتاجات, وإعطاء التفسيرات, ووضع الحلول المُقترحة).

مواد البحث وأدواته

قام الباحث بأعداد مواد البحث واداته التالية:

مواد البحث: قائمة بمهارات التفكير التأملي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، وبرنامج قائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة، وكُتيب الطالب؛ لدراسة دروس الوحدة المُختارة، و أوراق عمل الطالب؛ لمساعدة الطلاب في دراسة دروس الوحدة المُختارة، ودليل المُعلم؛ لتوضيح كيفية السير في تدريس دروس الوحدة المُختار.

أداة البحث: اختبار مهارات التفكير التأملي.

منهج البحث

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبة التجريبي؛ لقياس فاعلية برنامج في تدريس التاريخ قائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

مصطلحات البحث

البرنامج القائم علي النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة: يُعرف إجرائيًا بأنه: "تتابع تعليمي يتضمن مجموعة من الأهداف واستراتيجية التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم لمجموعة من الخبرات التعليمية التي تم بناؤها وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة من خلال سبع خطوات مُتتابعة ومُتكاملة, وهي: التمهيد, عرض المُشكلة, والتأمل, والتشخيص, وصياغة الحلول, ومُعالجة الحلول, التقويم, ويتم تقديمها لطالبات الصف الأول الثانوي؛ بحيث تتعدل المعرفة الداخلية لهن, وتُركز علي تنمية المعرفة أولًا علي المُستوى الاجتماعي ثم المُستوى السيكولوجي الداخلي لهن؛ بهدف عدم الفصل بين أفكارهن والمُكونات الاجتماعية المُحيطة بهن؛ بغرض تنمية والتفكير التأملي لديهن".

التفكير التأملي: يُعرف إجرائيًا في البحث الحالي بأنه: "عملية تفكير عقلانية قائمة علي التأمل تُمارس من خلالها طالبات الصف الأول الثانوي مهارات: (الرؤية البصرية, والكشف عن المُغالطات, والوصول للاستنتاجات, وإعطاء التفسيرات, ووضع الحلول المُقترحة)؛ للوصول إلي نتائج محددة, وتقويم هذه النتائج أثناء دراستهن للبرنامج القائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة؛ وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار مهارات التفكير التأملي المُعد لهذا الغرض".

الإطار النظري

تُعد النظرية البنائية من نظريات التعلم التي حظيت باهتمام واسع؛ نظرًا لما قدمته من أفكار وتطبيقات حولت التركيز من العوامل الخارجية المُؤثرة في التعليم إلى العوامل الداخلية، وما يحدث داخل عقل المُتعلم أثناء المواقف التعليمية كمعرفته السابقة، وكيفية معالجة المعلومات، والأساليب التي تجعل التعليم ذا معنى بالنسبة له، عندما تتفاعل المعلومات الجديدة مع خبراته السابقة، لتكوين بنية معرفية جديدة أكثر تمايزًا بطريقة تضفي على الخبرات الجديدة معنى واضحًا ومُميزًا؛ مما يُؤدي

إلى تثبيتها ، وتسعى إلى تنمية الوظائف العقلية العليا من خلال التفاعل الاجتماعي داخل غرفة الصف مع التركيز على العوامل ذات التأثير في التنمية المعرفية للطلاب، وسماتهم الشخصية، مثل: العلاقة بين الطالب وإتقان اللغة.

وأوضح ستافر (Staver, 1998, 505) أن المعرفة تتكون عن طريق التفاعل الاجتماعي بصوره مُختلفة، وأشار إلى ثلاثة نقاط مُرتبطة بنظرية فيجوتسكي، وهي: إن التفاعل الاجتماعي وسيلة يتم من خلالها الحصول على المعاني من خلال اللغة، و اللغة هي المعاني التي يتم من خلالها التواصل بين الأفراد، كما يعتمد المعني داخل اللغة على البيئة الاجتماعية فالمرجع اللغوي الخاص بالأفراد يعود إلى الأحداث التاريخية والاجتماعية الخاصة ببيئتهم، بالإضافة إلى أن الغرض من اللغة استمرار العلاقات بين أفراد المُجتمع.

يتضح أن البنائية الاجتماعية تقوم على إن المُتعلم يعيش في بيئة اجتماعية، عندما يُمارس عملية التعلم، وهذه البيئة الاجتماعية تتضمن العناصر التي تؤثر عليه أثناء حدوث عملية التعلم، وتتمثل هذه العناصر في المُعلم والأقران والمدير والموجهين والأصدقاء، وجميع الفراد الذين يتعامل معهم أثناء قيامه بأنشطته التعليمية المُختلفة، وهذا التيار من البنائية يركز على بناء المعرفة من خلال التفاعل الاجتماعي(محمود الوهر، 2002، 109)، (عبدالله خطابية، 2005، 132-133)، (Fosnot, 2005,19)، (Larochelle, et all., 2009, 8).

ويُمكن القول بأن البنائية الاجتماعية نظرية في التعليم المعرفة تبحث في عملية اكتساب المعرفة من منظور تعليمي، على أساس أن المُتعلم يبني معرفته بنفسه من خلال مروره بخبرات مُتعددة تُؤدي إلى البناء الذاتي للمعرفة في عقله، وذلك عن طريق تعديل في المنظومات أو التراكيب المعرفية للمُتعلم بواسطة آليات عملية التنظيم الذاتي (التمثل والمواءمة)، والتي تستهدف تكيف المُتعلم مع الضغوط المعرفية والبيئية (أحمد النجدي، وعلى راشد، ومنى عبدالهادي، 2005، 358) (وحيد السيد، 2008، 244)، ((Flynn, et all., 2004, 4 ،yore, 2001, 45-58)).

وبالتالي يُمكن القول أن التعلم يحدث عندما يكون هناك تغير في أفكار الطلاب المُسبقة، وذلك عن طريق تزويدهم بمعلومات جديدة تتعلق بالوحدة المختارة أو إعادة تنظيم ما يعرفونه بالفعل أي أنه لا يتم نقل المعرفة من عقل المُعلم إلى عقل الطلاب بل يتم إكتسابها عن طريق بنائها أو من خلال نشاطهم وتفاعلهم مع العالم الخارجي؛ لذا على المُعلم أثناء القيام بتدريس الوحدة المُختارة تُشجع الطلاب على القيام بالأنشطة؛ حتى يكون للتعلم معنى لديهم.

في ضوء ما سبق يُمكن تلخيص الأسس والمرتكزات التي تقوم عليها النظرية البنائية الاجتماعية في أنها تُركز على المُتعلم و ليس على المُعلم، وتجعل التعليم كعملية، كما ان تفاعل المُتعلم مع البيئة المُحيطة به له دورًا إيجابيًا في تطوير ثقافته وبناء معرفته، وتضع المُتعلمين في مواقف حقيقية، وتأخذ النموذج العقلي للمُتعلم في الحسبان، وتأخذ في الاعتبار كيف يتعلم الطلاب، وتُؤكد على المُحتوى الذي يُحدث التعلم، وتُشجع وتقبل استقلالية ومُبادرة المُتعلمين، وتُشجع البحث والاستقصاء للمُتعلمين، وتجعل المُتعلمين كمُبدعين، وتؤكد على حب الاستطلاع، وتُؤكد الأداء والفهم عند تقييم التعلم، وتُشجع المُتعلمين على الاشتراك في المُناقشة مع المُعلم وفيما بينهم، كما أن البنية التعليمية ينبغي أن تتركز حول المُتعلم نفسه مع مُراعاة التركيز على مفاهيم والقواعد العامة مع ربط الجزئيات المُرتبطة بها، وسوف يلتزم الباحث بهذه الأسس والمُرتكزات عند إعداد البرنامج

القائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة.

ومن ناحية أخرى أكد جابر عبد الحميد (11 ،1997) على أن التفكير التأملي ضروري للمُعلم والمُتعلم، حيث يتطلب التعلم اندماج العقل فيما يتم تعلمه، ومع تنقل الطلاب من مُعلم إلى آخر يتعزز التفكير إذا ما تكررت أنماطه في مجالات المُحتوى عديدة، وإذا انتقلت المهارات عبر الموضوعات الدراسية وإذا تكونت علاقات بين خبرات حل المُشكلات التي يُمكن المُقارنة بينها والتي تواجههم في اليوم الدراسي.

ويرى مجدي عبدالكريم (2003، 24) أن أهمية التفكير التأملي بالنسبة للطلاب ترجع إلى اكسابهم المُتعة من خلال الاثارة العقلية المعرفية والتحدي، فتصبح عقولهم مُرتبطة ومُزودة بحل المُشكلات، كما أن تعلم مهارات التفكير التأملي تجعل الطلاب يستمتعون بحل الالغاز، فالبحوث الخاصة بالفصل الدراسي تُؤيد وتُؤكد أن الطلاب يُصبحون أكثر دافعية وارتباطًا بالفصول التي يجدوا فيها اثارة عقلية، كما أنهم يُفضلون الدروس التي يتم سؤالهم فيها ان يقدموا تفسيرًا و تحليلًا ومُعالجة للمعلومات وتطبيقًا للمعرفة المُكتسبة من المُشكلات الغريبة والمواقف الجديدة.

ويرى الباحث أن مُمارسة طلاب الصف الأول الثانوي لمهارات التفكير التأملي، ويُؤدي إلى التعمق والتبصر في الأمور، والخروج من المعرفة الملموسة إلى المعرفة غير الملموسة, كما أنه يُساعد الطالب على استخدام المعرفة السابقة في التعامل مع المواقف الجديدة ومُواجهة المُشكلات المُختلفة وتحليلها والتخطيط لها وإصدار القرارات المُناسبة، كما أنه يُساعد على تحمل المسؤولية والسيطرة على التفكير والنجاح في أداء المهام، ويُزيد من استعداد المُتعلم على مُمارسة مهارات التفكير العليا، كما يُتيح أمام المُعلم الفرصة لمُمارسة دور أكثر فاعلية من دور الخبير، بالاضافة إلى أنه يخلق جوًا تعليميًا تسوده الديمقراطية والتقبل، ويعمل على زيادة من حقوق المُتعلمين من اختيار وتنظيم وتفاعل للخبرات، ويُدرب المُتعلم على مواقف حياتيه ذات قيمه، ويُسهم في إعداد النشء للحياة مع مُمارستها بأقل قدر من الأخطاء.

ويُؤكد على كايد، وحسن محمد (2001،122،30)، وفاطمة محمد (2005،162) على أن أهمية مهارات التفكير التأملي تنبع من المكانة التي أصبح يحتلها التفكير كأحد الأهداف التربوية لجميع المواد الدراسية، وفي مقدمتها التاريخ، كما وصاغ "كرك (Kirk, 2000, 115-116)" ، و"أشبي" (Ashby,2010 ,152-153)" مجموعة خصائص للتفكير التأملي, منها: الاستماع إلى الآخرين مع الفهم, والمُرونة في التفكير وقلة الاندفاع أو التهور, والإدراك لكل ما يحدث والتفكير فيه, والمساءلة, واستيضاح المشاكل, وتصوير المعرفة السابقة وتطبيقها في مواقف جديدة

ويتفق كلًا من: بسام المشهراوي (2010 ، 27)، و زياد الفار (2011،45)، (Basol, Gencel, 2013,942)، وأماني حلمي (2016، 44) على أن التفكير التأملي تفكير فعال يتبع منهجية دقيقة و واضحة ويُبنى على افتراضات صحيحة ، كما أنه تفكير فوق معرفي يُوجد به استراتيجيات حل المُشكلات، واتخاذ القرارات، وفرض الفروض، وتفسير النتائج، والوصول الى الحل الأمثل للمُشكلة، وترى "جرفث، وفرندن" (Griffith,Frieden,2000,9) أنه هناك مجموعة من الخصائص التي تميز التفكير التأملي منها أنه تفكير نشط، ومُستمر، ودقيق لأي فكرة أو مُعتقد.

ويرى الباحث أن التفكير التأملي يجعل المُتعلم يمتلك عددًا من الخصائص التي تظهر في سلوكه لاحقًا, منها الاستماع للآخرين مع فهمهم وتقمصهم العاطفي, ويقلل من الاندفاع أو التهور, وتصوير المعرفة السابقة وتطبيقها في مواقف جديدة, والتبصر والفهم العميق ومرونة التفكير, وتنمية مهارات التساؤل وحب الاستطلاع, والاستمتاع بحل المُشكلات عن طريق إثارة الأحاسيس, والتمهل والتأني في اتخاذ القرارات وتبني الأفكار, والتعقل في إعطاء الأحكام وإخضاعها إلى معايير منطقية أو عقلانية يُمكن قبولها والانفتاح الذهني على جميع الآراء والأفكار, وعدم التحيز أو الانغلاق على أفكار مُحددة وطرح التساؤلات التي من شأنها فتح نوافذ مُتعددة توفر رؤية الشيء أو الأمر من زواياه المُتعددة, وتحليل الأفكار إلي جزئياتها, ومعرفة ما وراءها من أسباب وعلل, وبناء المعايير اللازمة؛ لإصدار الأحكام والتعليل والاستنتاج.

ولقد حدد تامر عبدالحميد (2014، 50) مهارات التفكير التأملي في التالي: مهاراة الوصف التأملي، ومهارة التحليل التأملي، والنقد التأملي، والتركيب التأملي، والتخطيط التأملي.

وترى حنان إبراهيم (2015، 23) أن مهارات التفكير التأملي تتمثل في التالي: الرؤية البصرية، والكشف عن المتناقضات، والوصول للإستنتاجات، وإعطاء تفسيرات مُقنعة، ووضع حلول مُقترحة، واتخاذ القرار.

وحددت شريهان محمد، وعباس راغب، ومحمد محمد (2017، 971) خمس مهارات، وهي: وضع الحلول المُقترحة، والوصول للاستنتاجات، وإعطاء التفسيرات المُقنعة، والتأمل والمُلاحظة، والكشف عن المُغالطات.

كما حددت نورة توفيق، وطه الدليمي (2020، 798) خمس مهارات، وهي: وضع الحلول المُقترحة، والوصول للاستنتاجات، وإعطاء التفسيرات المُقنعة، والتأمل والمُلاحظة، والكشف عن المُغالطات.

ينما حددت سكينة محمود، ومنصور أبو زينة، وإبراهيم عبدالقادر (2021، 410) خمس مهارات، وهي: وضع الحلول المُقترحة، والوصول للاستنتاجات، وإعطاء التفسيرات المُقنعة، والرؤية البصرية، والكشف عن المُغالطات.

ومن خلال العرض السابق للآراء المُختلفة حول مهارات التفكير التأملي يتضح أن هناك اختلافًا واضحًا في تحديد مهارات التفكير التأملي, وقد يرجع ذلك إلى اختلاف مناحي الباحثين واهتماماتهم العلمية من جهة, وتعدد جوانب هذه الظاهرة وتعقدها من جهة أخرى, إلا أن مُعظم هذه الآراء تكاد تتفق حول بعض المهارات وهي: تحديد المُشكلة، وتحديد الإجراءات الخطأ في المُشكلة، وتقديم بدائل عديدة لحل المُشكلة، واختيار البديل المناسب لحل المُشكلة، واتخاذ القرار، وإضافة أفكار جديدة في المواقف التي تحتاج لذلك، والتفكير في استخدامات جديدة للأشياء المُختلفة، والقيام بعمل أبحاث علمية جديدة.

مما سيق عرضه يتضح أن تُعد تنمية مهارات التفكير التأملي هدفًا تربويًا مهمًا في التعلُّم الصفي, إذ يتطلب من المُعلم أن يُركز على هذا النوع من المهارات؛ لما لها من أهمية كبيرة, وفائدة في تنمية قدرات المُتعلمين الناقدة للجوانب الاجتماعية والتاريخية؛ لذا ينبغي على المُعلم توجيه المُتعلم لعدم تقبل التعامل مع الأشياء أو الموضوعات بصورة سطحية, بل عليه تفحصها, ومُحاولة اكتشاف الإفتراضات التي تضمنها, ويستنتج الوقائع التاريخية المُحتملة, والتي تُؤدي في كثير من الأحيان إلى حل المُشكلات التاريخية التي تعترضه.

وحتي يتمكن مُعلم التاريخ من تنمية مهارات التفكير التأملي لدي طلابه عليه أن يستمع لهم, ويتعرف على أفكارهم عن قرب, وأن يظهر ثقته بقدرات طلابه, واحترامه لهم, وإتاحة الفرصة أمامهم للكشف عن أفكارهم, وتثمين هذه الأفكار, واحترم التنوع والانفتاح, بإظهار المُعلم الاحترام والتقدير لحقيقة الاختلاف والفروق الفردية لدي طلابه, والانفتاح علي الأفكار الجديدة والفريدة التي تصدر عنهم, فالمُعلم مُطالب بتقبل أفكار طلابه بغض النظر عن درجة مُوافقته عليها, وبذلك يُؤسس لبيئة صفية صحية تخلو من التهديد, وتدعو إلى المبادرة، وعليه أن يهيئ فرصًا للنقاش وعرض وجهات النظر, ويُشجعهم علي المُشاركة, وفحص البدائل واتخاذ القرار, وكل ذلك يتطلب من المُعلم دعم الطلاب حتي لا تهتز ثقتهم بأنفسهم, وتعبيره عن تقديره عندما يظهر الطلاب تحسنًا في مهارات تفكيرهم.

كما ينبغي علي مُعلمي التاريخ التعاون مع مدير المدرسة ومُعلميها, من أجل توفير بيئة مدرسية مُحفزة على التفكير التأملي, ومنها: إتاحة الفرص أمام الطلاب؛ لمُمارسة أنشطة تعليمية قائمة على الاستقصاء وحل المُشكلات, والبحث, والتجريب, وخلق ثقافة مدرسية تحترم الفرد كإنسان, وخلق ثقافة قائمة على التسامح وعدم العقاب بشتي أشكاله يشعر فيها الفرد (طالبًا ومُعلما) بالأمن والتقدير والحرية في طرح وجهات النظر دُون خوف من النقد أو الاستهزاء أو التجريح.

ويعمل التاريخ على تنمية التفكير التأملي؛ مما يُثير التركيز على الجزيئات والتفاصيل الدقيقة التي يتطلبها الموقف، ثم وضعها في صورة عامة تمكن الطالب من فهم الأحداث التاريخية بصورة كلية؛ حيث يُركز على تشكيل المعنى الحقيقي من خلال معرفة التشابه والاختلاف، ثم استقراء وتقويم ما تم التوصل إليه وإتقانه تُساعد المُتعلم على اكتساب مهارات التفكير، واستخدام المنهج الصحيح في التفكير تجاه ما يقابله من قضايا مهمة ومُشكلات تعيقه في التقدم والرقي باستخدام طرق واستراتيجيات تعليمية تُساعد على ذلك .

ويلعب التاريخ دورًا بارزًا في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى المُتعلمين، فالتاريخ لا يقف عند مجرد تسجيل أحداث الماضي، وإنما يحاول تفسير التطور الذي طرأ على حياة الأمم والمُجتمعات، كما أن الهدف من دراسة التاريخ ليس مُجرد الوقوف على الأحداث التاريخية على النحو الذي وقعت فيه، ولكن لابد من فهم هذه الأحداث والكشف أوجه الارتباط والاختلاف بينها، وتحديد الصلة بين الأحداث؛ مما يتطلب البحث عن المادة التاريخية وجمعها وتحليلها وترتيبها ونقدها؛ مما يتطلب إعمال العقل والفكر والتأمل.

كما أن مادة التاريخ من المواد الدراسية التي تهتم بتنمية المهارات التفكير التأملي؛ حيث تُكسب الطالب القدرة على تنظيم الأفكار والمعلومات، وإصدار الأحكام المُناسبة استنادًا إلى معايير موضوعية، واتخاذ القرارات المُناسبة وحل المُشكلات بكفاءة، وإتاحة الفرصة للقيام بعمليات البحث والتأمل والاستقصاء، و مادة التاريخ تُساعد على تنمية التفكير التأملي لدى المُتعلمين من خلال تدريبهم على الفحص الموضوعي للأحداث والقضايا التاريخية المحلية والعالمية، والتفكير فيها والبحث عن الحلول المُناسبة لها؛ لذا ينبغي تركيز تدريس مادة التاريخ على تنمية مهارات التفكير العليا للطلاب الأمر الذي يتطلب تفسير المعلومات وتحليلها واستخدام العقل استخداماً سليماً، خاصة وأنها تُكسب المُتعلمين القدرة على التواصل مع البيئة عن طريق الإحساس بمظاهرها المُختلفة وخاصة فيما تجسده هذه المظاهر من رسومات ووثائق تاريخية وخرائط، ومصادر أصلية وثانوية تتطلب

من المُتعلم ضرورة إعمال العقل والفكر والتأمل.

ويُمكن تلخيص علاقة مهارات التفكير التأملي بتعليم التاريخ وتعلمه بالمرحلة الثانوية في التالي:

1. يُؤدي الاهتمام بتنمية مهارات التفكير التأملي لدى المُتعلمين إلى فهم أعمق للمُحتوي المعرفي الذي يتعلُّمونه، وأن توظيفه في التعلُّم يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي؛ يُؤدي إلى إتقان أفضل للمُحتوى، ويُؤدي استخدامها إلى الخروج بأفكار أكثر دقة وصحة, والتحرر من التبعية, وعدم التمحور الضيق حول الذات للانطلاق إلى مجادلات أوسع من خلال تشجيع روح التساؤل, والبحث وعدم التسليم بالحقائق دُون التحري عنها.

2. تعليم مهارات التفكير التأملى من خلال مناهج التاريخ يرفع من مُستوى التحصيل الدراسي للطلاب, ويجعل الخبرات المدرسية ذات معنى بالنسبة لهم, وتجعلهم أكثر تفاعلًا ومُشاركة وإيجابية في التعلُّم, وتعودهم الاستقلال في الفكر والمبادرة بالرأي, وتطبيق ما يتعلُّمه في واقع الحياة, بل يتعد ذلك كله؛ ليتيح للعديد منهم الابداع والتطوير والإضافة إلى المعرفة والتقنية.

3. يُساعد التفكير التأملي على استخدام المعرفة التاريخية السابقة في التعامل مع المواقف التاريخية الجديدة، ومُواجهة المُشكلات والمواقف وتحليلها والتخطيط لها وإصدار القرارات المُناسبة، كما أنه يُساعد على تنمية الإحساس بالمسئولية والسيطرة على التفكير والنجاح في أداء المهام، ويتفق التفكير التأملي مع طبيعة التاريخ التي يكون الانسان محور دراسته؛ فهي تُساعده على التأكد من الأفكار والمواقف التي تُواجهه.

4. من أهم أهداف تدريس التاريخ بالمرحلة الثانوية تنمية الرؤية البصرية الناقدة للأحداث التاريخية لدى المُتعلم, والكشف عن المُغالطات التاريخية, والوصول للاستنتاجات للقضايا والأحداث التاريخية, واكسابه القدرة على إعطاء التفسيرات المُقنعة للقضايا التاريخية, ووضع الحلول المُقترحة للمُشكلات التاريخية, وكل ذلك يتمثل في التفكير التأملي.

5. يُعد التاريخ مادة أساسية؛ لتكوين الفكر المعرفي للمُتعلم وحسه التأملي، وتزويده بالاداة المعرفية والمنهجية لإدراك أهمية الماضي في فهم الحاضر, وتأهيله لحل المُشكلات التي تُواجهه, فتنمية التفكير التأملي من خلال دراسة التاريخ تُساعد المُتعلم على إكسابه الحس التأملي عند تعامله مع الأحداث التاريخية.

وتأسيسًا على ما سبق تتضح الحاجة المُلحة لتعليم المُتعلمين مهارات التفكير التأملي من خلال تدريس التاريخ؛ وذلك لعدة أسباب منها, حل المُشكلات الحياتية, وتطوير عملية التعليم والتعلُّم, ومُواجه الكم الهائل من الحقائق والمعلومات تحت وطأة التكنولوجيا الحديثة؛ إذ يعود التفكير التأملى المُتعلمين على تدوين أفكاره تحقيقًا للأهداف التربوية المنشودة؛ ليتمكن الطلاب من مُواجهة تحديات الحياة بكل ثقة, وذلك عن طريق توظيف استراتيجيات تدريسية تُسهم بفاعلية في تنمية مهارات التفكير التأملي, ومن بين هذه الاستراتيجيات استراتيجية تسلق الهضبة.

إعداد مواد وأداة البحث

أولًا- إعداد أداة البحث

1- قائمة مهارات التفكير التأملي:

قام الباحث بإعداد قائمة مهارات التفكير التأملي المُتضمنة بمنهج التاريخ للصف الأول الثانوي, وقد اتبع الباحث في إعدادها التالي:

أ- **تحديد الهدف من القائمة:** تهدف القائمة إلى تحديد مهارات التفكير التأملي المُتضمنة بوحدة (حضارة مصر القديمة "الفرعونية") المُقررة في كتاب التاريخ للصف الأول الثانوي, وكذلك المُناسبة لطالبات هذا الصف, للاستفادة منها عند بناء البرنامج القائم على البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة؛ مما يُسهم في تنميتها لدي طلاب مجموعة البحث.

ب- **تحديد مصادر اشتقاق القائمة:** أكد المُتخصصون أهمية مهارات التفكير التأملي في تعليم وتعلم التاريخ؛ نظرً لأن المادة التاريخية تُعالج قضايا وأحداث ذات صبغة جدلية قابلة للفحص والنقد, ويتطلب ذلك التأمل والتحري والتقصي للوقوف على حقيقتها؛ حيث إن امتلاك المُتعلم لهذه المهارات يُؤهله للتقصي والبحث بعقلية مرنة فيبدو مُتقبلًا للآراء المُختلفة, موضوعيًا مُتجردًا عن ذاته, وغير مُتسرع في إصدار الأحكام, مُركزًا على القضايا الرئيسة أولًا ثم القضايا الفرعية, مُعتمدًا في ذلك علي عرض جوانب الموضوع أو المشكلة والتعرف على مُحتواها من خلال بياناها ومكوناتها؛ بحيث يمكن إكتشاف العلاقات الموجودة بصريًا, وقد تم الاعتماد على المصادر التالية عند اشتقاق قائمة مهارات التفكير التأملي: الاطلاع على الأدبيات العربية والأجنبية التي عالجت موضوع التفكير التأملي، وطبيعة وخصائص طلاب الصف الأول الثانوي، طبيعة مادة التاريخ، أهداف تعليم التاريخ وتعلمه بالمرحلة الثانوية، أهداف تعليم التاريخ وتعلمه بالصف الأول الثانوي.

ج- **تحديد الدلالة اللفظية لمهارات التفكير التأملي:** تم تحديد الدلالة اللفظية لمهارات التفكير التأملي **(ملحق (1) قائمة بالدلالة اللفظية لمهارات التفكير التأملي)** وذلك بالرجوع للكتب والمراجع المُتخصصة، والدراسات السابقة، ومنها: دراسة خليل المسيري (2015)، ودراسة زيد العدوان (2016)، ودراسة وسام وجيه، وسناء أبو الفتوح، ورضا هندي (2018)، ودراسة علاء الدين أحمد (2018)، ودراسة هبه السيد عبدالسميع السيد (2019)، ودراسة رضا إبراهيم، عبدالرؤوف محمد، وأحمد زينهم (2021).

د- **التوصل إلى القائمة المبدئية لمهارات التفكير التأملي:** تم إعداد القائمة المبدئية لمهارات التفكير التأملي بما تم تحديده في الخطوات السابقة.

هـ- **ضبط القائمة المبدئية لمهارات التفكير التأملي:** بعد أن تم التوصل إلى الصورة الأولية لقائمة مهارات التفكير التأملي تم عرضها على مجموعة من السادة المُحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس التاريخ وعدد من مُعلمي ومُوجهي التاريخ بالمرحلة الثانوية **(ملحق (2) السادة المحكمين)** ؛ وذلك للتعرف على أرائهم وتوجهاتهم حول القائمة من حيث: مدى سلامتها من الناحية العلمية واللغوية, ومدى الارتباط بقضايا مُقرر التاريخ بالصف الأول الثانوي، ومدى الارتباط بمهارات الفهم التاريخي، ومدى الارتباط بالقيم الاجتماعية، ومدى أهمية تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وحذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه من مهارات التفكير التأملي مُناسبا لمجموعة البحث الحالي, وقد أكدوا علي إعادة صياغة التعريفات الإجرائية لها؛ لتناسب مجموعة البحث, وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المُحكمون, كما هو مُوضح في جدول (9) التالي:

جدول (9)

تعديلات السادة المُحكمين في قائمة لمهارات التفكير التأملي المُناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي

مهارات التفكير التأملي قبل التعديل	مهارات التفكير التأملي بعد التعديل
1- مهارة التأمل والمُلاحظة: يُقصد بها: "القدرة على عرض جو انب المشكلة والتعرف على محتواها من خلال بياناها ومُكوناتها؛ بحيث يمكن إكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً".	1- مهارة التأمل والمُلاحظة: يُقصد بها: "القدرة على عرض جو انب الموضوع أو المشكلة والتعرف على مُحتواها من خلال بياناتها ومُكوناتها؛ بحيث يُمكن إكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً".
2- مهارة الكشف عن المُغالطات يُقصد بها: "القدرة علي توضيح الفجوات في المشكلة, وإعطاء تبريرات أو استخلاص نتيجة مُعينة في ضوء الوقائع أو الأحداث التاريخية التي يقبلها العقل".	2- مهارة الكشف عن المُغالطات: يُقصد بها: "القدرة علي توضيح الفجوات في المشكلة, وإعطاء تبريرات أو استخلاص نتيجة مُعينة في ضوء الوقائع أو الأحداث التاريخية التي يقبلها العقل, وتحديد النتائج المُترتبة علها".
3- مهارة الوصول للاستنتاجات: يُقصد بها: "القدرة علي إيضاح العلاقة المنطقية المُحددة من خلال تحليل مضمون المُشكلة, والتمييزبين مواطن القوة والضعف في الحكم علي قضية أو و اقعة في ضوء الأدلة المُتاحة؛ بحيث يُمكن التميزبين الاستنتاجات غير المترتبة على الموقف".	3- مهارة الوصول للاستنتاجات: يُقصد بها: "القدرة علي إيضاح العلاقة المنطقية المُحددة من خلال تحليل مضمون المُشكلة, والتمييزبين مواطن القوة والضعف في الحكم علي قضية أو و اقعة في ضوء الأدلة المُتاحة؛ بحيث يُمكن التميزبين الاستنتاجات المُترتبة على الموقف التاريخي, والاستنتاجات غير المُترتبة على الموقف".
4- مهارة إعطاء التفسيرات المُقنعة: يُقصد بها: "القدرة علي إدراك العلاقات والرو ابط بين مجموعة الأحداث المُتضمة في الموقف المُشكل, واستخلاص العلاقات بين الوقائع المُعطاة بحيث يتم الحكم علي مدي ارتباطها ببعضها البعض؛ لحل المُشكلة القائمة من خلال التصورات الدماغية للمشكلة الموجودة".	4- مهارة إعطاء التفسيرات المُقنعة: يُقصد بها: "القدرة علي إدراك العلاقات والرو ابط بين مجموعة الأحداث المُتضمة في الموقف المُشكل المبنية علي المعلومات والمعرفة الصحيحة, واستخلاص العلاقات بين الوقائع المُعطاة بحيث يتم الحكم علي مدي ارتباطها ببعضها البعض؛ لحل المُشكلة القائمة من خلال التصورات الدماغية للمُشكلة الموجودة".
5- مهارة وضع الحلول المُقترحة: يُقصد بها: "القدرة على وضع خطوات منطقية لحل الموضوع او المشكلة المطروحة وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للموضوع أو للمشكلة المطروحة".	5- مهارة وضع الحلول المُقترحة: يُقصد بها: "القدرة على وضع خطوات منطقية لحل الموضوع او المُشكلة المطروحة وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للموضوع أو للمُشكلة المطروحة".

و- **التوصل إلي القائمة النهائية لمهارات التفكير التأملي:** في ضوء تعديلات السادة المُحكمين تم التوصل للقائمة النهائية لمهارات التفكير التأملي المُناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي والتي احتوت على (خمس) مهارات.

2- إعداد برنامج قائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة

ز- **الأسس والشروط التي يقوم عليها البرنامج:** تم إعداد قائمة بالأسس والشروط التي يقوم عليها البرنامج القائم علي النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة لتدريس التاريخ للصف الأول الثانوي بعدعرضها علي السادة المُحكمين تم أجراء التعديلات في ضوء آراءهم تم التوصل إلي الصورة النهائية للقائمة **(ملحق (3) الأسس والشروط التي يقوم عليها البرنامج)** .

ح- **صورة البرنامج القائم علي النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة:** تم التوصل إلي صورة البرنامج القائم علي القائم علي النظرية البنائية الاجتماعية باسخدام استراتيجية تسلق الهضبة لتدريس التاريخ لطلاب الصف الأول الثانوي في ضوء قائمة الأسس والشروط سالفة الذكر ، ومن خلال تحليل مُحتوي مُقرر التاريخ والذي يشتمل علي أربع وحدات, هي : الوحدة الأولى: مدخل لدراسة حضارة مصر والعالم القديم، الوحدة الثانية: حضارة مصر القديمة (الفرعونية)، الوحدة الثالثة: حضارة بلاد العراق القديم وحضارة فينيقيا، الوحدة الرابعة: حضارة اليونان وحضارة الرومان, وتحديد القيم الاجتماعية في كل وحدة من وحدات البرنامج, وروعي في وحدات البرنامج إضافة بعض الأنشطة التي تعالج مهارة أو أكثر من مهارات الفهم التاريخي، والتفكير التأملي، والقيم الاجتماعية، والأهداف التعليمية، والأنشطة والتطبيقات، والوسائل التعليمية، واستراتيجية التدريس، وأساليب التقويم بعدعرضها علي السادة المُحكمين المُتخصصين في المناهج وطرق التدريس؛ لإبداء آرائهم فيها تم أجراء التعديلات في ضوء آراءهم تم التوصل إلي الصورة النهائية للقائمة **(ملحق (4) برنامج في تدريس التاريخ قائم علي علي النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة)** .

3- إعداد كُتيب الطالب

لإعداد كُتيب الطالب لدراسة الوحدة المُختارة باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة تم اتباع الخطوات التالية:

أ- **اختياروحدة الدراسة:** قام الباحث بمراجعة مُحتوى كتاب التاريخ للصف الأول الثانوي؛ وذلك لاختيار الوحدة المُناسبة لتنمية مهارات التفكير التأملى وتم اختيار وحدة (حضارة مصر القديمة "الفرعونية") من كتاب التاريخ المُقررعلى طلاب الصف الأول الثانوي خلال العام الدراسي 2020-2021م.

ب- **إعادة صياغة الوحدة المُختارة وفقًا لاستراتيجية تسلق الهضبة:** لتطبيق البحث الحالي والإجابة عن أسئلته تم إعادة صياغة الوحدة المُختارة وفقًا لاستراتيجية تسلق الهضبة، وقد اتبعت الخطوات التالية عند إعادة صياغة دروس الوحدة:

1- **تحديد الأهداف العامة للوحدة المُختارة:** تم تحديد الأهداف العامة للوحدة المُختارة في ضوء الأهداف العامة لتدريس منهج التاريخ للصف الأول الثانوي .

2- **تحديد الأهداف السلوكية للوحدة المُختارة:** تم تحديد الأهداف السلوكية لدروس الوحدة المُختارة؛ حيث اشتمل كل درس من دروس الوحدة المُختارة على مجموعة من الأهداف السلوكية الخاصة بكل درس.

3- **تحديد موضوعات الوحدة المُختارة والخطة الزمنية لتدريسها:** اشتملت الوحدة على (سبعة) موضوعات كما هو مُوضح بالجدول (12) التالي:

جدول (12) المُحتوي العلمي لوحدة حضارة مصر القديمة "الفرعونية" المُقررة على طلاب الصف الأول الثانوي

عنوان الوحدة	الدروس	الأنشطة التي تتضمنها دروس الوحدة المُختارة	عددالحصص
حضارة مصر القديمة "الفرعونية"	الدرس الأول: ملامح من تاريخ مصر القديمة	نشاط (1): العصر العتيق (عصر بداية الأسرات). نشاط (2): عصر الدولة القديمة (الأسرات 3-6) نشاط (3): عصر الانتقال الأول (الأسرات 7-10). نشاط (4): عصر الدولة الوسطى (الأسرات 11-12) نشاط (5): عصر الانتقال الثاني (الأسرات 13-17). نشاط (6): عصر الدولة الحديثة (الأسرات 18-20). نشاط (7): العصر المتأخر (الأسرات 21-30). نشاط (8): خصائص الحضارة المصرية القديمة (الفرعونية).	3
	الدرس الثاني: الحياة الاقتصادية	نشاط (1): الزراعة في مصر القديمة (الفرعونية). نشاط (2): الصناعة في مصر القديمة (الفرعونية). نشاط (3): التجارة في مصر القديمة (الفرعونية).	2
	الدرس الثالث: الحياة السياسية والإدارية	نشاط (1): الوحدة السياسية. نشاط (2): الملك في مصر القديمة (الفرعونية). نشاط (3): الوزير في مصر القديمة (الفرعونية). نشاط (4): الإدارة المركزية في مصر القديمة (الفرعونية). نشاط (5): الإدار المحلية في مصر القديمة (الفرعونية). نشاط (6): القضاء في مصر القديمة (الفرعونية). نشاط (7): الجيش في مصر القديمة (الفرعونية). نشاط (8): الأسطول في مصر القديمة (الفرعونية). نشاط (9): الشرطة في مصر القديمة (الفرعونية).	3
	الدرس الرابع: الحياة الاجتماعية	نشاط (1): طبقات المُجتمع في مصر القديمة (الفرعونية).. نشاط (2): القوانين والعدالة الاجتماعية في مصر (الفرعونية). نشاط (3): الأسر في مصر القديمة (الفرعونية). نشاط (4): تربية البناء في مصر القديمة (الفرعونية). نشاط (5): المرأة في مصر القديمة (الفرعونية). نشاط (6): المسكن والأثاث في مصر القديمة (الفرعونية). نشاط (7): الملابس واداة الزينة في مصر القديمة (الفرعونية). نشاط (8): الألعاب الترفيهية والاحتفالات في مصر القديمة (الفرعونية).	3
	الدرس الخامس: الحياة الدينية	نشاط (1): تعدد المعبودات في مصر القديمة (الفرعونية). نشاط(2): الإيمان بالبعث والخلود في مصر القديمة (الفرعونية). نشاط (3): الإيمان بالحساب بعد الموت في مصر القديمة (الفرعونية). نشاط (4): السمو إلى التوحيد في مصر القديمة (الفرعونية).	2
	الدرس السادس: الحياة الثقافية والفكرية	نشاط (1): الكتابة المصرية القديمة (الفرعونية). نشاط (2): مراكز العلم في القديمة (الفرعونية). نشاط (3): الأدب في مصر القديمة (الفرعونية). نشاط (4): العلوم في مصر القديمة (الفرعونية). نشاط (5): العمارة في مصر القديمة (الفرعونية). نشاط (6): الفنون في مصر القديمة (الفرعونية).	3
	الدرس السابع: التواصل الحضارى	نشاط (1): معابر التواصل الحضاري المصري مع قارة أفريقيا. نشاط (2): التواصل الحضاري بين مصر وشمال السودان.	2

	المصرى مع إفريقيا	نشاط (3): التواصل الحضاري بين مصر ووسط افريقيا وبلاد بونت (الصومال حاليًا).	

4- **تحديد الوسائل التعليمية ومصادر التعلم المُناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي:** تطلب تدريس الوحدة المختارة باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة استخدام عددًا مُتنوعًا من الوسائل التعليمية ومصادر التعلم، منها: (المقالات، والخرائط، والنصوص التاريخية، والصور، والمواقع التعليمية، والرسوم التوضيحية، والأشكال التخطيطية، والأفلام)؛ حيث يُعد وجودها جوهريًا؛ لتكون مصدرًا للمعرفة والمعلومات وعنصرًا جاذبًا لإثارة الاهتمام بموضوعات الدروس المُختلفة المُتضمنة بالوحدة المُختارة.

5- **تحديد الأنشطة التعليمية المُتضمنة في الوحدة المُختارة:** احتوى كل درس من دروس الوحدة المُختارة على مجموعة من الأنشطة التعليمية التي يتم تنفيذها داخل حجرة الدراسة وخارجها، وفيما يلي عرض للأنشطة التعليمية المُقترحة:

أ- أنشطة أولية: تُستخدم لإثارة انتباه واهتمام الطلاب أو طرح أسئلة أو فتح باب المُناقشات بين المُعلم وطلابه، مثل: عرض الصور والشرائح، وقراءة نص تاريخي.

ب-أنشطة تطويرية: تسعى تلك الأنشطة إلى تطوير وبناء المعارف والمهارات والخبرات للطلاب، مثل: قراءة النصوص التاريخية، جمع المعلومات التاريخية، استخدام المراجع، كتابة التقارير التاريخية، مُراجعة الصورة والخرائط والأفلام التاريخية، مشاهدة ودراسة بعض الأفلام التسجيلية، استكشاف مواقع الشبكة المُحددة، وتسجيل المعلومات.

ج- أنشطة المُناقشة: تُساعد تلك الأنشطة على توضيح المعلومات وإتاحة الفرصة للطلاب؛ لتقويم ما تم إنجازه، مثل: طرح الأسئلة، أو إجراء حورات بين الطلاب، وعقد حلقات للمناقشة الجماعية؛ لتنفيذ مهام المُوكلة لكل مجموعة.

6- **تحديد أساليب التقويم:** تم الاعتماد في تقويم نواتج التعلم المُستهدفة، وهي: مهارات والتفكير التأملى على ثلاثة انواع من التقويم، هما: التقويم القبلي: ويُقصد به: " اختبار مهارات التفكير التأملى "، والتقويم التكويني: ويُقصد به: "الأسئلة الموجودة في كل درس من دروس الوحدة المُختارة" والتقويم البعدي: ويُقصد به: " اختبار مهارات التفكير التأملى ".

ج- **التوصل للصورة المبدئية لكُتيب الطالب:** تمهيدًا لعرضها على السادة المُحكمين.

د- **عرض كُتيب الطالب على السادة المُحكمين:** لضبط كُتيب الطالب, والتأكد من صلاحيته للتطبيق على مجموعة البحث الحالي, ثم عرضه على مجموعة من السادة المُحكمين ، وقد تم إجراء التعديلات وفقًا للمُقترحات التي أبداها السادة المُحكمون, وهي: تعديل بعض الكلمات غير المُناسبة لمُستوى طلاب الصف الأول الثانوي, وتوضيح بعض الصور والخرائط المُستخدمة في دروس الوحدة المُختارة, والتنويع في أساليب التقويم بشكلٍ واضح في نهاية الدرس؛ لتناسب هدف البحث الحالي، بعد إجراء التعديلات وفق المُقترحات التي أبداها السادة المُحكمون, أصبح كُتيب الطالب في صورته النهائية, وجاهزًا للتطبيق **(ملحق (5) كتيب الطالب).**

4- **إعداد أوراق عمل الطالب:** تم إعداد أوراق عمل الطالب الطالب؛ بحيث تم إعداد نشاط تقويمي على كل نشاط وارد في كُتيب الطالب، وقد بلغ عدد أوراق العمل التقويمية (41) نشاطًا، وتكونت ورقة العمل من ثلاثة أسئلة تتعلق بالتفكير التأملي **(ملحق (5) أوراق عمل الطالب).**

5- **دليل المُعلم الإرشادي:** هدف دليل المُعلم الإرشادي مُساعدة المُعلم في تنفيذ دروس الوحدة المُختارة, وقد جاء الدليل في جزأين ، وتم **التوصل للصورة المبدئية لدليل المُعلم:** تمهيدًا لعرضها على السادة المُحكمين؛ لضبطه والتأكد من صلاحيته للتطبيق على مجموعة البحث تم عرضه على مجموعة من السادة المُحكمين، وقد تم إجراء التعديلات وفقًا للمُقترحات التي أبداها السادة المُحكمون, وهي: إعادة صياغة بعض الأهداف العامة والسلوكية، وإضافة مجموعة من الأهداف؛ لتناسب جوانب التعلم المُتضمنة بالمُحتوى التدريس، وأهداف البحث الحالي, وتوضيح بعض الصور والخرائط المُستخدمة في دروس الوحدة المختارة، بعد إجراء التعديلات وفقًا للمُقترحات التي أبداها السادة المُحكمون, أصبح دليل المُعلم في صورته النهائية, وجاهز للتطبيق **(ملحق (6) دليل المعلم الإرشادي).**

ثانياً- إعداد أداة البحث

تتمثل أداتي البحث الحالي في اختبار مهارات التفكير التأملي وفيما يلي خطوات إعداد كل منها:

أ- **تحديد الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس مدى نمو طلاب الصف الأول الثانوي لمهارات التفكير التأملي في وحدة (حضارة مصر القديمة "الفرعونية") بعد دراستهم للوحدة التجريبية.

ب- **تحديد أبعاد الاختبار:** تم الاطلاع على عدد من الكتابات لتحديد مهارات التفكير التأملي, واقتصر البحث الحالي على (خمس) مهارات رئيسة للفكير التأملي, وهي: التأمل والمُلاحظة (الرؤية البصرية الناقدة)، والكشف عن المُغالطات، والوصول للاستنتاجات، وإعطاء التفسيرات المُقنعة، ووضع الحلول المُقترحة، وتندرج تحت كل مهارة رئيسة (أثنى عشر) سؤلًا ليصبح المجموع (ستون) سؤلًا.

ج- **تحديد نوع مُفردات الأسئلة:** أُستخدم في إعداد اختبار مهارات التفكير التأملي نوعًا من الاختبارات الموضوعية وهو الاختيار من مُتعدد (Multiple Choice), وتتكون هذه النوعية من الأسئلة من المتن الذي يشرح المُشكلة, ويتبعه أربع بدائل أو أكثر, أحد هذه البدائل يُعد الإجابة الصحيحة, وباقي البدائل مُموهات, وتُعد أنسب الاختبارات وأكثرها ثباتًا لما يتميز به من مزايا.

د- **تحديد طريقة تصحيح الاختبار:** تم تحديد درجة واحدة لكل مُفردة من مُفردات الاختبار تكون إجابة الطالب عنها صحيحة, وصفرًا لكل مُفردة متروكة أو أجاب عنها الطالب إجابة خاطئة, وبذلك تكون الدرجة العظمي للاختبار (60) درجة, كما تم إعداد مُفتاح لتصحيح الاختبار؛ وذلك لسرعة وتسهيل عملية التصحيح.

هـ- **التجربة الاستطلاعية للاختبار مهارات التفكير التأملي:** بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية الاختبار وعرضها على السادة المُحكمين, وعمل التعديلات المطلوبة تم تطبيق الاختبار في صورته النهائية على مجموعة استطلاعية من غير مجموعة البحث تتكون من (30) طالب بمدرسة "عوض السيد عبد الله" التابعة لإدارة أسوان التعليمية, بعد دراسة موضوعات الوحدة موضع التجريب, والتنبيه علي الطلاب مجموعة البحث بموعد الاختبار، وقد استخدم الباحث طريقة تصحيح تعتمد علي شطب الإجابات المُتعددة للسؤال الواحد, والاستعانة بمُفتاح التصحيح الذي أعد من قبل, وكان الغرض من التجربة الاستطلاعية ما يلي:

1. **حساب مُعاملات ثبات اختبار مهارات التفكير التأملي:** قيم مُعاملات ثبات "ألفا كرونباخ" لأبعاد الاختبار ككل بالاعتماد على المجالات بلغت (0.71)، وبالاعتماد على الفقرات (0.75)؛ مما يُعني أن الاختبار يتمتع بمُستوى مُناسب من الثبات تناسب غرض البحث العلمي؛ مما جعل الباحث مُطمئنًا لاستخدامه كأداة قياس، ومعامل الثبات باستخدام مُعادلة سبيرمان براون لحساب بطريقة التجزئة النصفية، وقد بلغ (0.75)، ويُعد مُعامل ثبان مُناسب؛ مما جعل الباحث مُطمئنًا لاستخدامه كأداة قياس

2. **حساب مُعاملات صدق اختبار مهارات التفكير التأملي:** الصدق الذاتي الذي يُساوى الجذر التربيعي لمُعامل الثبات فوجد إنه يُساوى (0.93)؛ مما يُشير إلى أن الاختبار صادق بصورة مرضية, أي أنه يقيس ما وضع لقياسه؛ مما جعل الباحث مُطمئنًا لاستخدامه كأداة قياس

3. **حساب زمن تطبيق الاختبار:** تم تحديد الزمن اللازم للاختبار بعد رصد الزمن الذي استغرقته أول طالب وآخر طالب من أفراد المجموعة في الإجابة عن أسئلة الاختبار، وفى نهاية التجربة تم حساب متوسط زمن الاختبار, وقد بلغ (60+70) ÷ (2) = (65) دقيقة, بالإضافة إلي الزمن اللازم لإلقاء التعليمات اذ يُمكن إضافة (5) دقائق لتوضيح تعليمات الاختبار, وبذلك يصبح الزمن الكلي الاختبار (70) دقيقة.

و- **التوصل إلى الصورة النهائية لاختبار مهارات التفكير التأملي:** بعد إجراء التعديلات في ضوء آراء السادة المُحكمين، وحساب صدق الاختبار, وثباته أصبح اختبار مهارات التفكير التأملى مُكونًا من (60) مُفردة في صورته النهائية وبذلك أصبح الاختبار صالحًا للتطبيق على مجموعة البحث النهائية **(ملحق (7) دليل المعلم الإرشادي).**

تجربة البحث

تم اتباع الخطوات التالية عند تطبيق تجربة البحث:

أ- اختيار مدرسة أحمد موسى الثانوية بنات التابعة لإدارة كوم أمبو التعليمية بمحافظة أسوان خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2021/2020م؛ لتطبيق تجربة البحث فيها علي طالبات الصف الأول الثانوى

ب- تطبيق أداة البحث قبليًا: وكانت النتائج كالآتي:

جدول (40) قيمة (ت) للفرق بين مُتوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لاختبار التفكير التأملي ككل، وكل مهارة من مهاراته

المهارات	المجموعة	ن	م	ع	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الرؤية البصرية	التجريبية	30	5.72	1.18	0.45	(0.65) غير دالة
	الضابطة		5.88	1.02		
الكشف عن المُغالطات	التجريبية	30	5.44	1.04	0.16-	(0.87) غير دالة
	الضابطة		5.39	1.04		
الوصول للاستنتاجات	التجريبية	30	4.67	1.14	0.31	(0.76) غير دالة
	الضابطة		4.78	1.00		
إعطاء التفسيرات	التجريبية	30	4.33	0.84	0.78	(0.71) غير دالة
	الضابطة		4.44	0.92		
وضع الحلول المُقترحة	التجريبية	30	3.44	0.98	0.31-	(0.76) غير دالة
	الضابطة		3.33	1.14		
اختبار مهارات التفكير التأملي ككل	التجريبية	30	23.61	4.60	0.15	(0.89) غير دالة
	الضابطة		**23.83**	**4.51**		

يتضح من جدول (40) أنه عند حساب الفرق بين مُتوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث كانت قيمة (ت) المحسوبة (-1.36), وهى أقل من قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (34), وبذلك لا يكون للفرق بين مُتوسطي الدرجات في اختبار مهارات التفكير التأملى دلالة إحصائية عند مُستوى (0.05) أي أن المجموعتين مُتكافئتان في اختبار مهارات التفكير التأملى.

ج- بدء تطبيق البرنامج القائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة: بدأ عملية تطبيق البرنامج باجتماع الباحث مع طالبات المجموعة التجريبية والمُعلمة المُشاركة في التطبيق، وذلك بهدف توضيح الفكرة العامة للبرنامج، والهدف منه، كيفية دراسة وحدة (تاريخ مصر القديمة "الفرعونية")، والاجابة على أسئلة واستفسارات الطالبات المُختلفة فيما يتعلق بتطبيق البرنامج، ولقد بدء تطبيق البرنامج يوم الأحد المُوافق 2020/11/1م بواقع (16) حصة خلال (ثمانية) أسابيع وفقًا للجدول المدرسي, واستغرق تدريس الوحدة في الفترة من يوم الأحد المُوافق :2020/11/1م إلى الخميس المُوافق: 2020/12/31م, كما هو مُوضح بالجدول التالي:

جدول (42) التوزيع الزمني لتطبيق تجربة البحث

الوحدة	موضوع الدرس	عدد الأسابيع	عدد الحصص	التاريخ
(حضارة مصر القديمة "الفرعونية")	الدرس الأول: ملامح من تاريخ مصر القديمة.	ثمانية أسابيع	3	**2020/11/1م إلى 2020/12/31م**
	الدرس الثاني: الحياة الاقتصادية.		1	
	الدرس الثالث: الحياة السياسية والإدارية.		4	
	الدرس الرابع: الحياة الاجتماعية.		4	
	الدرس الخامس: الحياة الدينية.		1	
	الدرس السادس: الحياة الثقافية والفكرية.		2	
	الدرس السابع: التواصل الحضارى المصرى مع إفريقيا		**1**	

يتضح من جدول (42) أن عدد الحصص التي استغرقت لتدريس الوحدة المُختارة بلغ (16) حصة.

د- **تطبيق اداة البحث بعديًا:** بعد الانتهاء من تنفيذ تجربة البحث وتدريس الوحدة المُختارة للطالبات مجموعتي البحث قام الباحث بتطبيق اداة القياس بعديًا للمجموعتين التجريبية والضابطة في اليوم نفسه حتى لا تلتقي طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة, وهي: اختبار مهارات التفكير التأملي: وذلك يوم الأربعاء المُوافق 2020/12/30م.

وبعد الانتهاء من تطبيق اداة البحث تم تصحيحهما وجدولتهما تمهيدًا لمُعالجتهما احصائيًا, وذلك بهدف تقصي فاعلية برنامج في تدريس التاريخ قائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية, تم التوصل إلى النتائج, التي سيتم عرضها فيما بعد.

نتائج البحث

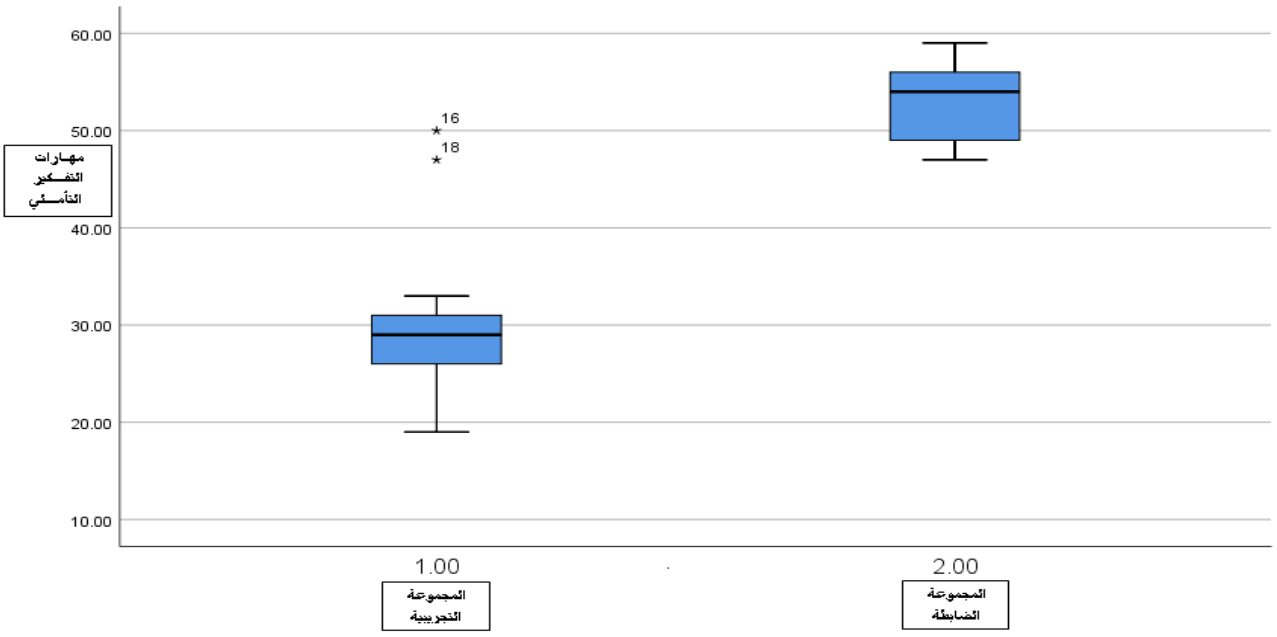
لما كان عدد أفراد مجموعة البحث أقل من (20) طالبة؛ وجب اختبار مدى إمكانية استخدم الإحصاء البارمتري، وذلك من خلال توافر عدة شروط، هي: الاعتدالية، والعشوائية، والاستقلالية، والمترية، والتجانس، ويتم اختبار شرط التجانس احصائيًا في حالة تحليل التباين، أما شرط الاعتدالية فيتم اختبار احصائيًا في حالة مجموعتين مُستقلتين أو غير مستقلتين، وبقية الشروط يتم التأكد منها نظريًا، وعليه تم اختبار شرط الاعتدالية كما يتضح من جدول (43) التالي:

جدول (43)

نتائج اختباري: "كلومجروف-سميرنوف"، و"شبيرو-ولك" لدراسة اعتدالية التوزيع الاحتمالي

المتغيرات	المجموعة	اختبار "كلومجروف-سميرنوف"			اختبار "شبيرو-ولك"		
		احصائي الاختبار (Z)	درجات الحرية (DF)	الاحتمال المُناظر SIG(P-VALUE)	احصائي الاختبار (Z)	درجات الحرية (DF)	الاحتمال المُناظر SIG(P-VALUE)
التفكير التأملي	التجريبة	0.256	18	0.003	0.894	18	**0.006**
	الضابطة	**0.266**	**18**	**0.002**	**0.829**	**18**	**0.004**

يتضح من نتائج التحليل الاحصائي لاختبار "كلومجروف-سميرنوف" أن قيمة (Z) بالنسبة لاختبار التفكير التأملي لمجموعتي البحث تساوي (0.265- 0.266)، وقيمة الاحتمال المُناظر تساوي (0.0.003- 0.002)، وهي قيم أقل من مُستوى الدلالة (0.05) وبالتالي فإن بيانات مجموعة البحث مسحوبة من مجتمع لا تتبع بياناته التوزيع الطبيعي، وعليه تم استخدام الاحصاء اللابارمتري (اختباري: مان وتني Mann-Whitney - ويلكويكسون Willcoxon)، وذلك كما تُوضحه الأشكال التالي:



شكل (10) نتائج اختبار "كلومجروف-سميرنوف" لدراسة اعتدالية التوزيع الاحتمالي لدرجات الطالبات في اختبار التفكير التأملي

1- **التحقق من مدى صحة الفرض الأول**: الذي نصه: "**لا يُوجد فرق دال إحصائياً عند مُستوى (0.05) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل, و أبعاده**", ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان وتنيMann-Whitney لعينتين غير مُرتبطتين, وذلك لحساب ما يلي:

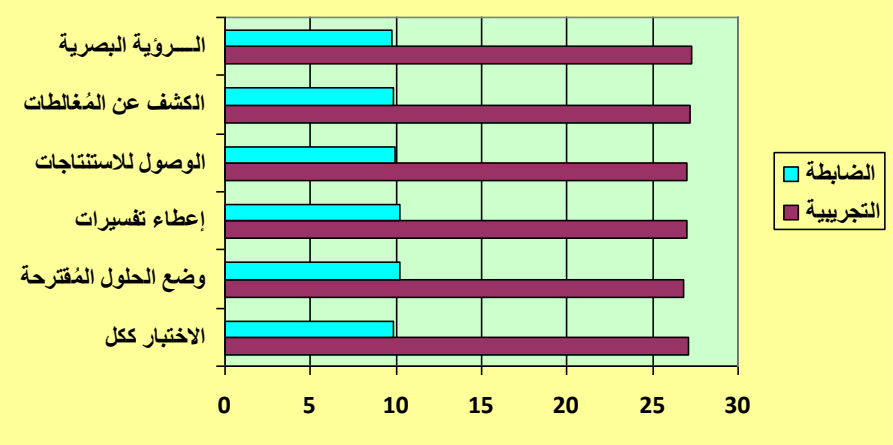
- مُتوسط الرتب ومجموع الرتب بين درجات طالبات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي, وفي كل مهارة من مهاراته.

- قيمة (U) للفرق بين مُتوسطي رتب درجات طالبات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي, ومهاراته: (الـرؤية البصـرية, والكشـف عـن المُغالطات, والوصـول للاسـتنتاجات, وإعطـاء التفسـيرات, ووضـع الحلـول المُقترحة), ويُوضح جدول (48) ذلك تفصيليًا:

جدول (48) مُتوسط الرتب ومجموع الرتب وقيمة (U) للفرق بين مُتوسطي رتب درجات طالبات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي

مهارات التفكير التأملي	المجموعة التجريبية ن=18		المجموعة الضابطة ن=18		قيمة U	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
الرؤية البصرية	27.28	491.00	9.72	175.00	4.00	5.09	دال إحصائيًا عند مُستوى (0.05)
الكشف عن المُغالطات	27.22	490.00	9.78	176.00	5.00	5.07	
الوصول للاستنتاجات	27.17	489.00	9.83	177.00	6.00	5.01	
إعطاء التفسيرات	27.03	486.50	9.97	179.50	8.50	4.92	
وضع الحلول المُقترحة	26.81	482.50	10.19	183.50	12.50	4.79	
مهارات التفكير التأملي ككل	**27.11**	**488.00**	**9.89**	**178.00**	**7.00**	**4.92**	

يتضح من جدول (48) أن قيمة "U" المحسوبة لكل مهارة من المهارات, والاختبار ككل (4.00 , 5.00 , 6.00 , 8.50، 12.50، 7.00) علي الترتيب, مما يُعني وجود فرقًا دال إحصائيًا عند مُستوى (0.05) بين مُتوسطي رتب درجات طالبات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي, وكل مهارة من مهارته لصالح رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية, وهذا يقود إلى رفض الفرض الثاني من فروض البحث, وقبول الفرض البديل, والذي نصه: "**يُوجد فرق دال إحصائياً عند مُستوى (0.05) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل, و أبعاده، لصالح رتب درجات المجموعة التجريبية**" ويُمكن تمثيل ذلك بيانيًا كما يُوضحه الشكل التالي:



شكل (16) النسب المُئوية لمُتوسط رتب درجات التطبيق البعدي لمجموعتي البحث في اختبار التفكير التأملي ككل, ومهاراته.

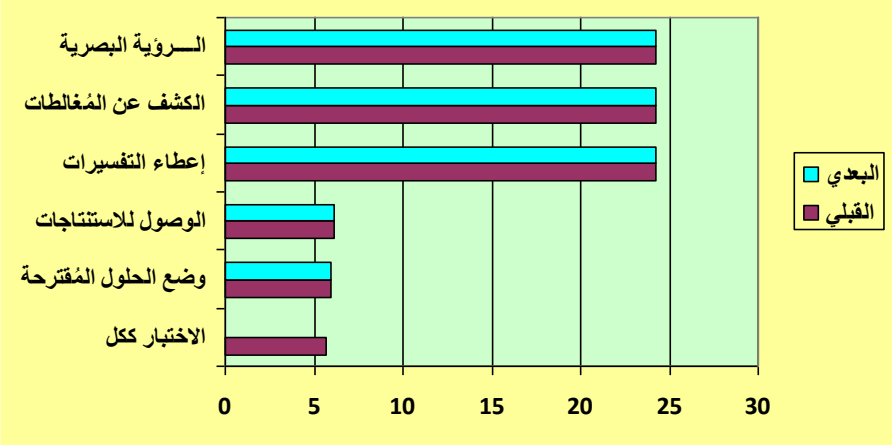
2- **التحقق من مدى صحة الفرض الرابع**: الذي نصه: "**لا يُوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (0.05) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل, و أبعاده**", ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Willcoxon لعينتين مُرتبطتين؛ وذلك لحساب ما يلي:

- مُتوسط الفرق بين رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي, وفى كل مهارة من مهاراته.
- قيمة (Z) للفرق بين مُتوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي, ومهاراته: (الرؤية البصرية, والكشف عن المُغالطات, والوصول للاستنتاجات, وإعطاء التفسيرات, ووضع الحلول المُقترحة), ويُوضح جدول (22) ذلك تفصيليًا:

جدول (49) مُتوسط الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z) للفرق بين مُتوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي

مهارات التفكير التأملي	مجموع رتب الفروق الموجبة (T+)	مجموع رتب الفروق السالبة (T-)	متوسط رتب الفروق الموجبة (T+)	متوسط رتب الفروق السالبة (T-)	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
الرؤية البصرية	171.00	0.000	9.50	0.000	3.76	**0.82**
الكشف عن المُغالطات	171.00	0.000	9.50	0.000	3.76	**0.82**
الوصول للاستنتاجات	171.00	0.000	9.50	0.000	3.74	**0.82**
إعطاء التفسيرات	171.00	0.000	9.50	0.000	3.74	**0.82**
وضع الحلول المُقترحة	171.00	0.000	9.50	0.000	3.75	**0.82**
مهارات التفكير التأملي ككل	**171.00**	**0.000**	**9.50**	**0.000**	**3.72**	**0.82**

يتضح من جدول (49) أن قيمة "Z" المحسوبة لكل مهارة من المهارات, والاختبار ككل (3.76 , 3.76 , 3.74, 3.74، 3.75، 3.72) علي الترتيب, مما يُعني وجود فرقًا دال إحصائيًا عند مُستوى (0.05) بين مُتوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي, وكل مهارة من مهارته لصالح درجات الطالبات في التطبيق البعدي في اختبار التفكير التأملي ككل, وهذا يقود إلى رفض الفرض الخامس من فروض البحث, وقبول الفرض البديل, والذي نصه: "**يُوجد فرق دال إحصائياً عند مُستوي (0.05) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل, و أبعاده لصالح التطبيق البعدي**"، ويُمكن تمثيل ذلك بيانيًا كما يُوضحه الشكل التالي:



شكل (17) قيمة (Z) للفرق بين مُتوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي

3- إجابة السؤال الرابع من أسئلة البحث, والذي نصه: " **ما فاعلية برنامج في تدريس التاريخ قائم علي النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**؟"، للإجابة على السؤال السابع من أسئلة البحث تم حساب التالي:

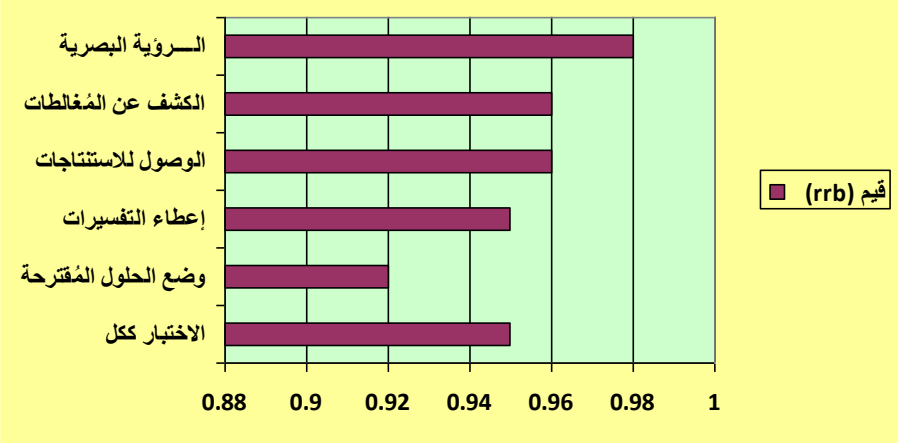
- **حساب حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات التفكير التأملي**: للتأكد من فاعلية البرنامج في تنمية التفكير التأملي، ومهاراته تم حساب حجم التأثير (rrb), وقد جاءت النتائج, كما هو مُوضح في جدول (50) التالي:

جدول (50)

قيم مُعامل الارتباط الثنائي للرتب (r_{rb})، ومقدار حجم التأثير بالنسبة للتفكير التأملي, و أبعادها.

العامل المُستقل	العوامل التابعة	قيم (r_{rb})	مقدار حجم التأثير
برنامج في تدريس التاريخ قائم علي النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة	الرؤية البصرية	0.98	مُرتفع
	الكشف عن المُغالطات	0.96	مُرتفع
	الوصول للاستنتاجات	0.96	مُرتفع
	إعطاء التفسيرات	0.95	مُرتفع
	وضع الحلول المُقترحة	0.92	مُرتفع
	اختبار مهارات التفكير التأملي	0.95	مُرتفع

يتضح من الجدول (50) أن قيم حجم تأثير العامل المُستقل البرنامج قائم علي النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة في العامل التابع مهارات التفكير التأملي ككل > 0.8 , وهذا يدل على أن حجم تأثير العامل المُستقل على مهارات التفكير التأملي ككل مُرتفعًا, وعند كل مهارة فرعية من مهارات التفكير التأملي، ويُمكن تمثيل ذلك بيانيًا كالتالي:



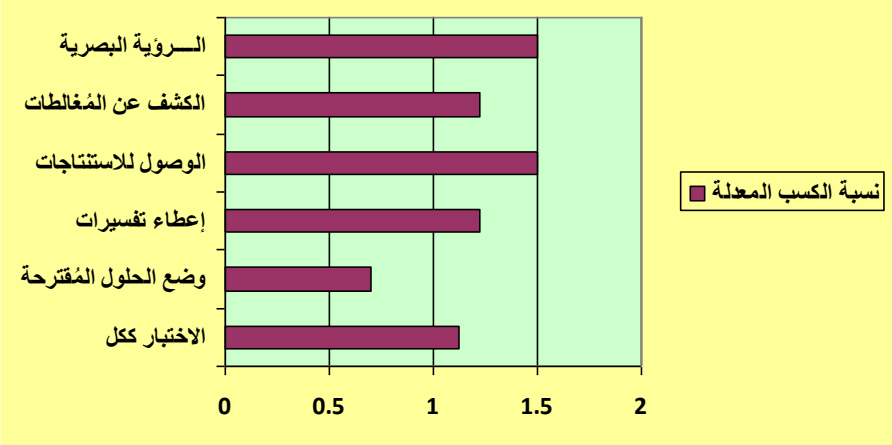
شكل (18) قيم معامل الارتباط الثنائي للرتب (r_{rb}) بالنسبة للتفكير التأملي, و أبعادها.

- **حساب نسبة الكسب المُعدلة لـ "بليك" بالنسبة لاختبار مهارات التفكير التأملي:** للتأكد من فاعلية البرنامج بالنسبة لاختبار التفكير التأملي, وكل مهارة من مهاراته تم استخدام مُعادلة الكسب المُعدلة لـ "بليك" التي تتطلب معرفة مُتوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار والدرجة النهائية له, كما هو مُوضح في جدول (51) التالي:

جدول (51) نسبة الكسب المُعدل لـ "بليك" بالنسبة لاختبار مهارات التفكير التأملي, ومهاراته بالنسبة لطالبات المجموعة التجريبية.

التغير التابع	التطبيق القبلي	التطبيق البعدي	الدرجة العظمى	نسبة الكسب	الدلالة
	م1	م2			
الرؤية البصرية	0.83	9.30	12	1.50	مقبولة
الكشف عن المُغالطات	0.80	7.86	12	1.22	مقبولة
الوصول للاستنتاجات	0.83	9.30	12	1.50	مقبولة
إعطاء التفسيرات	0.80	7.86	12	1.22	مقبولة
وضع الحلول المُقترحة	0.62	4.67	12	0.70	غير مقبولة
التفكير التأملي ككل	**2.27**	**21.87**	**60**	**1.12**	مقبولة

يتضح من الجدول (51) أن قيم نسبة الكسب المعدلة لـ "بليك" بالنسبة لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل ومهاراته مقبولة؛ حيث أنها تقع في المدى الذي حدده بليك من (1-2), ماعد مهارة وضع الحلول المُقترحة كانت نسبة الكسب المُعدلة غير مقبولة؛ حيث بلغت (0.70)، إلا أنه بوجه عام تدل نسبة الكسب المعدلة لـ "بليك" علي أن البرنامج ذا فاعلية في تنمية التفكير التأملي ككل لدى طالبات المجموعة التجريبية، ويُمكن تمثيل ذلك بيانيًا كما يُوضحه الشكل التالي:



شكل (19) نسبة الكسب المُعدلة لنمو مهارات التفكير التأملي بالنسبة لطالبات المجموعة التجريبية.

تفسير النتائج المُتعلقة بالفرضيين: الأول والثاني من فروض البحث، والسؤال الربع من أسئلته :

تُشير هذه النتائج إلى أن المُتغير المُستقل (برنامج في تدريس التاريخ قائم علي النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة) له أثر دال في تنمية التفكير التأملي ككل, وكل مهارة من مهاراته لدى طالبات الصف الأول الثانوى في مادة التاريخ ويُمكن أن تُعزى النتيجة السابقة إلى التالي:

- تضمن البرنامج القائم على البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة مجموعة من الاجراءات من شأنها تنمية مهارات التفكير التأملي؛ حيث أنه أتاح للطالبات الفرصة لعرض المُشكلات التاريخية وتأملها وتشخيصها، ومن ثم صياغة حلول لها ومُعالجتها مُعالجة صحيحة؛ لحل التناقضات حولها من خلال الاستعانة بالبيئة التي تحيط بهن؛ مما ساعد على تنمية التفكير التأملي لدى طالبات المجموعة التجريبية.
- أثارة تفكير الطالبات ومُمارستهن لعمليات عقلية عليا أثناء التدريس باستخدام استراتيجية تسلق المُتضمنة بالبرنامج القائم علي النظرية البنائية الاجتماعية الهضبة، مثل: الكشف عن المُغالطات والتفسير والإستنتاج وإقتراح الحلول؛ مما ساعد علي تنمية التفكير التأملي لديهن.
- تنوع الأنشطة والوسائل التعليمية أثناء التدريس باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة المُتضمنة بالبرنامج القائم علي النظرية البنائية الاجتماعية أدي إلي إثارة دافعية الطالبات نحو التعلم، كما أتاح لهن الفرصة للتحول نمط التفكير من موقف إلي أخر، وشجعهن علي مُمارسة انواع عديدة من التفكير من بينها التفكير التأملي؛ مما ساعد على تنميته لديهن.
- الدور الفعال للبرنامج القائم علي النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة في جذب انتباه الطالبات وتعاونهم على إنجاز الأنشطة المُكلفات بها، فلقد هيأ البرنامج جوًا تعليميًا بعيدًا عن الروتين والملل؛ مما يزيد من ثقة الطالبات بأنفسهن، كما أن الاعتماد على الجانب اللفظي والصوري معًا جعل من عملية تنظيم المعلومات أكثر دقه؛ مما ساهم في تنمية مهارات التفكير التأملي لديهن.
- ساعد استخدام البرنامج القائم علي النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة على تنمية القدرة لدى الطالبات علي إدراك العلاقات والروابط بين مجموعة الأحداث المُتضمة في الموقف المُشكل المبنية علي المعلومات والمعرفة الصحيحة, واستخلاص العلاقات بين الوقائع المُعطاة بحيث يتم الحكم علي مدي ارتباطها

ببعضها البعض؛ لحل المشكلة القائمة من خلال التصورات الدماغية للمُشكلة الموجودة؛ مما ساعد على تنمية مهارات التفكير التأملي لديهن.

- ساعد البرنامج القائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة على تعميق المعرفة التاريخية لدى الطالبات واستخدامها استخدام ذو معنى؛ ما أسهم في التوصل إلى التفسيرات المُقنعة والاستنتاجات المنطقية، ومن ثم الوصول لحل المُشكلات التاريخية؛ مما كان له أثر بالغ في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطالبات.

وتتفق هذا نتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Teague, 2000)، ودراسة (Teekman, 2000)، (Sharpe, et. all,2010)، دراسة أحمد محمد، ولاء أحمد ، أحمد عبد الحميد (2012)، ودراسة عباس راغب (2012)، ودراسة تامر محمد (2014)، ودراسة حنان إبراهيم (2015)، ودراسة هبة الله حلمي (2015)، ودراسة إبراهيم بن عبدالله (2016)، ودراسة زيد سليمان محمد العدوان (2016)، ودراسة سحر محمود، ويحيي عطية (2016)، ودراسة عباس راغب (2016)، ودراسة فيصل عبد منشد، وأمل مهدي (2018)، ودراسة شريهان محمد، وعباس راغب، ومحمد محمد (2017)، ودراسة ناز بدرخان (2018)، ودراسة محمد السيد ، ومحمد محمد ، ويحيى عطية (2018).

توصيات البحث

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي, يُوصي الباحث بما يلي:

1- إعادة صياغة وتنظيم وحدات منهج التاريخ بالمرحلة الثانوية وفقًا استراتيجية تسلق الهضبة؛ بحيث يُصبح المُتعلم إيجابيًا ومشاركًا في مُسئولية تعلمه؛ مما يُزيد من تحصيله الدراسي, وينمي الفهم التاريخي لديه.

2- عدم الاعتماد كُليًا على الأسلوب المُعتاد في تدريس التاريخ بالمرحلة الثانوية, والذي يعتمد علي سرد المُعلم, والحفظ والاستظهار بدُون مُراعاة لخصائص الطلاب والفروق الفردية بينهم.

3- عقد برامج تدريبية لمُعلمي التاريخ في أثناء الخدمة بالمرحلة الثانوية؛ بهدف اكسابهم المهارات والكفايات اللازمة لاستخدام استراتيجية تسلق الهضبة بنجاح في التدريس, وتطوير قدرتهم على تصميم التدريس بهذا الاستراتيجية؛ مما يجعلهم أكثر قدرة علي تحقيق أهدافهم التدريسية.

4- تدريب مُعلمي التاريخ على إعداد مهام حقيقية للطلاب تتماشى مع قدراتهم وميولهم واهتماماتهم؛ مما يُساهم في زيادة فاعليتهم في أثناء عملية التعلم.

5- تطوير الأسئلة في كتب التاريخ, بحيث لا ينصب الاهتمام على قياس مدى حفظ الطلاب للمعلومات والحقائق واستظهارها فحسب, بل يلزم المُتعلم القيام بالتعليل والتساؤل والبحث والتنبؤ بالافتراضات والربط بين الأسباب والنتائج, وتدريبه على المُقارنة, والموازنة وفرض الفروض والتحليل والتصنيف, مما يُساعد على تنمية تحصيلهم لمادة التاريخ.

6- إعداد أدلة لتقويم تعلم التاريخ بالمرحلة الثانوية تركز على السئلة التي تتعلق بتنمية التفكير التأملي.

البحوث المُقترحة

في ضوء الهدف من هذا البحث, والنتائج التي أسفر عنه, تبدوا الحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات والبحوث التربوية في هذا المجال؛ مما يزيده عمقًا وثراء؛ لذا يقترح الباحث البحوث التالية:

1- فاعلية برنامج قائم على البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ في تنمية التفكير عالي الرتبة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

2- فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تدريس التاريخ قائم على البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة لتنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية.

3- فاعلية استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ على تنمية عمق المعرفة التاريخية والتفكير التباعدي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

قائمة البيلبيوغرافيا

- إبراهيم أحمد سلامة الزغبي. (2014). "أثر استخدام إستراتيجية الهضبة في تدريس وحدة الفقه الاسلامي علي تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي في قصبة المفرق", مجلة دراسات في العلوم التربوية, عمادة البحث العلمي, الجامعة الادرنية, (41), 347-361.
- إبراهيم بن عبدالله العلي الحميدان (2016). "أثر توظيف برنامج جوجل إيرث (Google Earth) في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية على تطوير مهارتي قراءة وتحليل الخرائط، وتنمية التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية", المجلة التربوية الدولية المتخصصة, دار سمات للدراسات والأبحاث, المجلد (5), العدد (2), 129- 150.
- أحمد النجدي، وعلي راشد, ومنى عبد الهادي. (2005). إتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية, القاهرة : دار الفكر العربي.
- أحمد عبد الحميد احمد. (2013). "فاعلية استخدام المدخل الجمالي في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- أحمد عبدالحميد أحمد سيد (2012) : "فاعلية استخدام المدخل الجمالي في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية", مجلة تربوية الدراسات الاجتماعية, الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية, كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (47), 121-156.
- أحمد محمد عبدالله، ولاء أحمد غريب، وعباس راغب علام. (2016). "أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية." مجلة كلية التربية: جامعة بورسعيد - كلية التربية، العدد (20)، 437 - 471.
- إمام محمد على البرعى. (2008). تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها الواقع والمأمول, كفر الشيخ : العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

- إمام مختار حميدة. (2000). مهارات التدريس, القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- أمل سعد محمود محمد عمر. (2014). "فاعلية مدخل التاريخ الشفوي في تدريس الدراسات الاجتماعية علي تنمية الفهم والتعاطف التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية", رسالة ماجستير, كلية التربية, جامعة بنها.
- أمل سعد محمود محمد عمر، وعلي جودة محمد, ورضا محمد توفيق, وسناء أبو الفتوح. (2015). "تنمية الفهم والتعاطف التاريخي في الدراسات الاجتماعية باستخدام التاريخ الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية", مجلة كلية التربية, جامعة بنها, المجلد (26), العدد (103), يوليو, 261-284.
- تامر محمد عبدالعليم عبدالله (2014) : "برنامج مقترح باستخدام مدخل الأماكن التاريخية قائم على التعلم الذاتي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية و أثره على أدائهم و تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذهم"، مجلة تربوية الدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (31)، 62- 76.
- حنان إبراهيم الدسوقى محمد. (2015). "فاعلية برنامج إثرائى فى التاريخ فى تنمية مهارات التفكير التأملى والتحصيل المعرفى لدى الطلبة المتفوقين بالمرحلة الثانوية", مجلة تربوية الدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية, كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (67),13 - 53.
- خالد ممدوح العزي، وصلاح إبراهيم هيلات. (2013). "أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف العاشر في مبحث التاريخ", مجلة كلية التربية, كلية التربية, جامعة أسيوط المجلد ()29, العدد (1), 57 - 82.
- خضير عباس جريّ. (2017). "أثر استراتيجية التخيل في تنمية الفهم التاريخي والميل نحو المادة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي", مجلة آداب المستنصرية, العدد (77), 1-39.
- خليل عبد الغفار عبد الحى المسيري. (2015). "فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية بعض المهارات الاستقصائية والتفكير التأملي في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة طنطا.
- دينا رياض فريد. (2016). "أثر التعلم المستند إلى الدماغ في تحصيل مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي", مجلة كلية التربية, كلية التربية, الجامعة المستنصرية, العدد (6), 185 - 232.
- رجاء محمد عبدالجليل عبدالعال، وهالة الشحات عطية يوسف. (2015). "فعالية استخدام استراتيجية شكل البيت الدائرى فى تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض المفاهيم ومهارات التفكير التأملى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، مجلة تربوية الدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية, كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (68), 211 - 268.

- زيد سليمان محمد العدوان. (2016). "أثر التدريس الجمالي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طلاب الصف السادس الأساسي في الأردن." رسالة التربية وعلم النفس: جامعة الملك سعود - الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد (21)، 52 - 137.
- سارة عبد الستار الصاوي أحمد. (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.
- سامح سليم أحمد عبد ربه, وإبراهيم عبد القادر القاعود, هاني حتمل عبيدات. (2018). "أثر مدخل التاريخ الشفوي في تدريس التاريخ في تنمية مهارات الفهم التاريخي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مدارس وكالة الغوث (الأنروا) في الأردن", مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية, المجلد (8), العد (24), 1-13.
- سحر محمود عبدالفتاح عبدالعال، ويحيي عطية سليمان (2016) : "برنامج قائم على استخدام المنظمات التخطيطية لتنمية التفكير التأملي لدى الطالب - المعلم بشعبة الدراسات الاجتماعية"، مجلة تربوية الدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية, كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (77), 227 - 248.
- سعد علي زاير, وآخرون. (2013). الموسوعة الشاملة استراتيجيات وطرائق ونماذج وأساليب وبرامج, بغداد: دار المرتضي.
- السعيد الجندي عبدالعزيز. (2004). "أثر استخدام إستراتيجية قائمة على العصف الذهني في تدريس التاريخ على الفهم التاريخي وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية، جامعة بنها, المجلد (14), العدد(59), 1-29.
- سماح عبد الكريم عباس الفتلي, ونضال عيسي عبد المظفر. (2019). "فاعلية استراتيجيتي تسلق الهضبة ومثلث الاستماع في تحصيل مادة المختبر التعليمي لدى طلبة المرحلة الرابعة في قسم الفيزياء", مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والنفسية, جامعة بابل, العدد (43), 1537-1577.
- سهيلة الفتلاوي. (2004). كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق, عمان: دار الشروق.
- شريهان محمد صديق عبدالحميد نعمه، وعباس راغب علام، ومحمد محمد أحمد حال. (2017). "فاعلية التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الإجتماعية على تنمية بعض مهارات التأملي لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي", مجلة كلية التربية, كلية التربية, جامعة بورسعيد, العدد(22),959 - 985.
- الشيماء إبراهيم طه. (2011). "فعالية التدريس التبادلي في تنمية الفهم التاريخي ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة ماجستير, كلية التربية، جامعة طنطا0
- صبحي ناجي عبدالله الجبوري. (2015). "أثر استراتيجية تسلق الهضبة في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدي طالبات الصف الأول المتوسط", مجلة كلية التربية الأساسية, المجلد (21), العدد (91), 333-352.

- صفاء علام سالم محمد يحيي. (2008). "فاعلية مدخل القضايا والمشكلات في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية الفهم والتعاطف التاريخي لطلاب المرحلة الإعدادية"، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية, جامعة القاهرة.
- صفاء محمد على. (2008). رؤي معاصرة في تدريس الدراسات الاجتماعية, القاهرة: عالم الكتب.
- طلعت صلاح مدكور محمد حسن. (2010). "فاعلية استخدام استراتيجيتي المتناقضات والأمثلة المضادة في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- طلعت صلاح مدكور محمد حسن، وعلي أحمد علي الجمل، وفهيمة سليمان عبدالعزيز. (2010). "فاعلية استخدام استراتيجيتي المتناقضات و الأمثلة المضادة في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية"، مجلة تربوية الدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية, كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (30), 146 - 170.
- عارف عيد الدهام، وحامد عبدالله طلافحه. (2018). "أثر استراتيجية خرائط العقل في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة التاريخ لدي طلبة التاسع الأساسي", المجلة التربوية الأردنية، الجمعية الأردنية للعلوم التربوية, المجلد (3), العدد (1), 313 - 338.
- عاطف محمد بدوي، نجفة قطب الجزار. (2006). "فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس التاريخ علي تنمية الفهم التاريخي ومهارات ما وراء المعرفة لدي طلاب الصف الاول الثانوي"، مجلة تربوية الدراسات الاجتماعية, كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (6), يناير, 22-46.
- عايش زيتون. (2007). النظرية البنائية وإستراتيجية تدريس العلوم، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عباس راغب علام. (2012). "فعالية نموذج التعلم البنائي الاجتماعي لتدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي و حل المشكلة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية", مجلة تربوية الدراسات الاجتماعية, الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية العدد(43), 93 - 132.
- عدوية محمد مسعود الكرخي, وعبد الرزاق عبد الله زيدان العنبكي. (2015). "أثر استراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر"، مجلة ديالي, العدد (65), 343-371.
- علي جودة محمد. (2008). اتجاهات حديثة في تدريس التاريخ, بنها: مركز الشرق الأوسط للخدمات التعليم.
- علي حطاب مشتت المنشداوي. (2011). "أثر إستراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الرابع العلمي"، رسالة ماجستير, كلية التربية (ابن رشد), جامعة بغداد.
- فادية محمد يوسف الغزالي (2001). "استخدام بعض أنماط تكنولوجيا التعليم في تدريس التاريخ على الفهم والقدرة على التنبؤ"، حولية كلية البنات للآداب والعلوم والتربية - القسم الادبي - التربوي, كلية البنات للآداب والعلوم والتربية, جامعة عين شمس، العدد (2)، الجزء (2)، 45-84.

- فاطمة ناصر حسين، بيريفان عبد الله المفتي. (2002). "تأثير برنامج مقترح بالنشاط الحركي في تنمية التفكير التأملي لدي طالبات مرحلة الصف الخامس الابتدائي"، مجلة التربية الرياضية، المجلد (11)، العدد (3)، كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد.
- فيصل عبد منشد، وأمل مهدي جبر الهادلي. (2018). "أثر أسلوب الحوار التعليمي في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات كلية التربية للبنات." مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية: جامعة البصرة - كلية التربية للعلوم الإنسانية، المجلد (43)، العدد (3)، 214 - 233.
- كمال عبد الحميد زيتون. (2002). تدريس العلوم لفهم رؤية بنائية، القاهرة، عالم الكتب.
- مجدي عزيزز ابراهيم. (2005). التفكير من منظور تربوي, القاهرة: عال الكتب.
- محمد إبراهيم علي. (2017). "أثر استراتيجيتي عظم السمكة وتسلق الهضبة في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدي طالبات الصف الأول المتوسط", مجلة الأستاذ, العدد (223), المجلد (2), 225-252.
- محمد حميد مهدي المسعودي, وسنابل ثعبان سليمان الهداوي. (2018). استراتيجيات التدريس في البنائية والمعرفية وما وراء المعرفة, عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- محمد علي حسين سيد. (2012). "فعالية وحدة مقترحة قائمة علي التعلم الإلكتروني في تنمية الفهم التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية لمادة الدراسات الإجتماعية", رسالة ماجستير, كلية التربية, جامعة حلوان.
- محمد فالح مسلم الجبور (2009) : تدريس التاريخ بطريقة تحليل النص, عمان: دار جليس الزمان.
- محمود عبدالله عبيدالله الخوالده، وعلي كايد الخرابشة. (2007). "أثر استخدام المدخل القائم على القضايا في تنمية مهارات التفكير التأملي ومهارات تحديد المشكلات الاجتماعية في مبحث التربية الوطنية و المدنية لدى طلاب الصف العاشر في الأردن", رسالة دكتوراه, جامعة اليرموك, الأردن.
- مراد أحمد خلف ياسين. (2018). "فاعلية أنموذج (بيركنزوبلايث) في تنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي فى مادة التاريخ", مجلة الأطروحة للعلوم الإنسانية, دار الأطروحة للنشر العلمي السنة (3), العدد(13), 249 - 282.
- مصطفى زكريا أحمد السحت. (2016). "تأثير استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية (الويب كويست Web Quest) فى تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى", مستقبل التربية العربية, المركز العربى للتعليم والتنمية, المجلد (23), العدد (102), 259 - 328.
- مها محمد اسماعيل الصوالحي. (2017). "أثر الدمج بين إستراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم لدى طلبة الصف العاشر في تنمية قدراتهم المكانية وتنورهم الجغرافي, رسالة ماجستير, عمادة الدراسات العليا, جامعة القدس, فلسطين.
- مهاباد عبد الكريم أحمد. (2014). "أثر استخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل الأدب لدي طلبة قسم اللغة الكردية", مجلة كلية التربية الأساسية, المجلد (20), العدد (82), 821-848.

- نيفين محمد محمود. (2016). "استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست في مادة الدراسات الإجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي", مجلة كلية التربية, جامعة طنطا, كلية التربية, المجلد (46), العدد (4), 2549 - 578.
- هبة الله حلمي عبدالفتاح. (2015). "فاعلية استراتيجيتي جدول التعلم -KWL- والرؤوس المرقمة على تنمية مهارات التفكير التأملي نحو مادة التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي", مجلة تربوية الدراسات الاجتماعية: الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية , العدد (75), 135 - 171.
- هلفش، جوردن، وفيليب سميث. (2012)، التفكير التأملي (طريقة للتربية والتعليم)، ترجمة السيد محمد العزاوى وإبراهيم خليل شهاب، القاهرة: دار النفائس.
- وسام وجيه محمد دياب، وسناء أبو الفتوح مغاوري، ورضا هندي جمعة. (2018). "فاعلية المتاحف الافتراضية فى تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التأملى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى", مجلة كلية التربية, كلية التربية, جامعة بنها, المجلد (29), العدد (16), 201 - 224.
- وضاح رجب حسن التكريتي، وهيفاء عبدالهادي حمدان الدلابيح. (2018). "درجة ممارسة معلمي التاريخ في مديرية تربية صلاح الدين لمهارات التفكير التأملي", رسالة ماجستير, جامعة آل البيت، الأردن.

- Basol, G., & Evin Gencel, I. (2013). Reflective Thinking Scale: A Validity and Reliability Study. **Educational Sciences**: Theory and Practice, 13(2), 941-946.
- Al-Nofli, M. A. (2009). Perceptions of social studies teachers about social studies goals and content areas in oman. Southern Illinois University at Carbondale . https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1052562908316714
- Chee, Choy& Pou, Sasa.(2012). Reflective thinking and teaching practices: a precursor for incorporating critical thinking into the classroom?, International Journal of Instruction . 5(1) ,167–182.
- Griffin, M. L. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. Reflective practice, 4(2), 207-220.
- Griffith, B., & Frieden, G. (2000). Facilitating Reflective Thinking in Counselor Education. Counselor Education and Supervision, EBSCOHOST, 40(2), 8-11.
- Kember, D., Leung, D. Y., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., ... & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. Assessment & evaluation in higher education, 25(4), 381-395.
- 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. The Pennsylvania State University.
- Kirk, R. (2000). A study of the use of a private chat room to increase reflective thinking in pre-service teachers. College Student Journal, 34(1), 115-115.
- Meek, J. A., Riner, M. E., Pesut, D., Runshe, D., & Allam, E. (2013). A pilot study evaluation of student reflective thinking in a doctor of nursing practice program. Journal of Nursing Education and Practice, 3(8), 82.

- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. Teachers college record, 104(4), 842-866.
- San, O. P., Chee, C. S., & Campus, P. B. (2010). Reflective Thinking Among Teachers: A Way of Incorporating Critical Thinking in the Classroom?. EMERGING TRENDS IN HIGHER EDUCATION LEARNING AND TEACHING, 197.
- Semerci, Ç. (2007). Developing a reflective thinking tendency scale for teachers and student teachers. Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri, 7(3), 1369.
- 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, 34(1), 63-87.
- Teekman, B. (2000). Exploring reflective thinking in nursing practice. Journal of advanced nursing, 31(5), 1125-1135.
- Zehavi, N., & Mann, G. (2005). Instrumented techniques and reflective thinking in analytic geometry. The Mathematics Enthusiast, 2(2), 83-92.
- Ashby, R. (2010). Understanding historical evidence: Teaching and learning challenges. In Debates in history teaching (pp. 151-161). Routledge.
- Basol, G., & Evin Gencel, I. (2013). Reflective Thinking Scale: A Validity and Reliability Study. Educational Sciences: Theory and Practice, 13(2), 941-946.
- Flynn, P. (2004). Applying standards-based constructivism: A two-step guide for motivating middle and high school students. Eye On Education.
- Griffith, B., & Frieden, G. (2000). Facilitating Reflective Thinking in Counselor Education. Counselor Education and Supervision, EBSCOHOST, 40(2), 8-11.
- Kirk, R. (2000). A study of the use of a private chat room to increase reflective thinking in pre-service teachers. College Student Journal, 34(1), 115-115.
- Larochelle, M., & Désautels, J. (2009). Constructivism and the" great divides. Constructivist Foundations, 4(2), 91-99.
- Larochelle, M., Bednarz, N., Garrison, J., & Garrison, J. W. (Eds.). (1998). Constructivism and education. Cambridge University Press.
- Staver, J. R. (1998). Constructivism: Sound theory for explicating the practice of science and science teaching. Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 35(5), 501-520.
- Yore, L. D. (2001). Guest Editorial: What is Meant by Constructivist Science Teaching and Will the Science Education Community Stay the Course for Meaningful Reform?. The Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education.

Romanization of Arabic Bibliography

- Ibrahim Ahmed Salama Al Zoghbi. (2014). "ʾaṯr astẖdām istrātīğīẗ al-hḍbẗ fī tdrīs ūḥdẗ al-fqh al-āslāmī ʿlī thṣīl ṭlāb al-ṣf al-ʿāšr al-ʾasāsī fī qṣbẗ al-mfrq" [The effect of using the plateau strategy in teaching the unit of Islamic jurisprudence on the achievement of tenth grade

students in the Mafraq Kasbah], Journal of Studies in Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, University of Jordan, (41), 347-361.

- Ibrahim bin Abdullah Al-Ali Al-Humaidan (2016). "ʾaṯr tūẓīf brnāmğ ğūğl īrṯ (Google Earth) fī tdrīs al-drāsāt al-āğtmāʿīẗ wālūṭnīẗ ʿli tṭwyr mhārtī qrāʾẗ ūṭḥlīl al-ḫrāʾiṭ, ūtnmīẗ al-tfkīr al-tʾamlī ldi ṭlāb al-mrḥlẗ al-ṯānwyẗ" [The effect of employing Google Earth in teaching social and national studies on developing the skills of reading and analyzing maps, and developing reflective thinking among secondary school students], Specialized International Educational Journal, Simat House for Studies and Research, Volume (5), Issue (2), 129-150.

- Ahmed Al-Najdi, Ali Rashid, and Mona Abdel-Hadi. (2005). Modern trends of science education in the light of international standards and the development of thinking and constructivist theory, Cairo: Arab Thought House.

- Ahmed Abdel Hamid Ahmed. (2013). The effectiveness of using the aesthetic approach in teaching social studies in developing the reflective thinking skills of primary school students, Master's thesis, Faculty of Education, Ain Shams University.

- Ahmed Abdel Hamid Ahmed Sayed (2012): "The Effectiveness of Using the Aesthetic Approach in Teaching Social Studies in Developing Contemplative Thinking Skills for Preparatory Stage Students", Educational Journal of Social Studies, Educational Society for Social Studies, Faculty of Education, Ain Shams University, Issue (47) , 121-156.

- Ahmed Mohammed Abdullah, Walaa Ahmed Gharib, and Abbas Ragheb Allam. (2016). The effect of using some teaching strategies based on the theory of multiple intelligences on developing some reflective thinking skills among middle school students. Journal of the College of Education: Port Said University - College of Education, No. (20), 437 - 471.

- Imam Muhammad Ali Al-Borai. (2008). Teaching Social Studies and Learning Reality and Hope, Kafr El-Sheikh: Science and Faith for Publishing and Distribution.

- Imam Mukhtar Hamida. (2000). Teaching skills, Cairo: Zahraa Al Sharq Library.

- Amal Saad Mahmoud Mohamed Omar. (2014). The effectiveness of the oral history entrance in teaching social studies on developing historical understanding and empathy for preparatory stage students, Master's thesis, Faculty of Education, Benha University.

- Amal Saad Mahmoud Muhammad Omar, Ali Judeh Muhammad, Reda Muhammad Tawfiq, and Sana Aboul Fotouh. (2015). Developing understanding and historical empathy in social studies using oral history for preparatory stage students, Journal of the Faculty of Education, Benha University, Volume (26), Issue (103), July, 261-284.

- Tamer Mohamed Abdel Alim Abdullah (2014): "A proposed program using the entrance to historical places based on self-learning for social studies teachers in the primary stage and its impact on their performance and the development of reflective thinking skills among their

students", Educational Journal of Social Studies, Educational Association for Social Studies, College of Education Ain Shams University, No. (31), 62-76.

- Hanan Ibrahim El-Desouky Mohamed. (2015). The effectiveness of an enrichment program in history in developing reflective thinking skills and cognitive achievement for outstanding students in the secondary stage, Educational Journal of Social Studies, Educational Society for Social Studies, Faculty of Education, Ain Shams University, No. (67), 13-53.

- Khaled Mamdouh Al-Ezzi, and Salah Ibrahim Heilat. (2013). The effect of using the problem-solving strategy in developing reflective thinking among tenth grade students in the subject of history, Journal of the College of Education, Faculty of Education, Assiut University, Volume (29), No. (1), 57 - 82.

- Khudair Abbas. (2017). The effect of the strategy of imagination in developing the historical understanding and the tendency towards the subject among the fifth grade students, Journal of Arts of Al-Mustansiriya, Issue (77), 1-39.

- Khalil Abdel Ghaffar Abdel Hai El-Mesiri. (2015). The effectiveness of self-organized learning strategies in developing some investigative skills and reflective thinking in social studies for preparatory stage students, PhD thesis, Faculty of Education, Tanta University.

- Dina Riad Farid. (2016). The effect of brain-based learning on the achievement of the history of Arab-Islamic civilization and reflective thinking for fourth-grade literary female students, Journal of the College of Education, College of Education, Al-Mustansiriya University, No. (6), 185-232.

- Ragaa Mohamed Abdel-Jalil Abdel-Aal, and Hala El-Shahat Attia Youssef. (2015). The effectiveness of using the circular house-shape strategy in teaching social studies on developing some concepts and reflective thinking skills for primary school students, Educational Journal of Social Studies, Educational Society for Social Studies, Faculty of Education, Ain Shams University, Issue (68), 211-268.

- Zaid Suleiman Muhammad Al-Adwan. (2016). The effect of aesthetic teaching on developing reflective thinking skills and historical empathy among sixth graders in Jordan. Education and Psychology Thesis: King Saud University - Saudi Association for Educational and Psychological Sciences, No. (21), 52-137.

- Sarah Abdel-Sattar Al-Sawy Ahmed. (2013). The effectiveness of the strategy of self-questioning in teaching history on developing reflective thinking skills and achievement among first-year secondary students, Master's thesis, Faculty of Education in Hurghada, South Valley University.

- Sameh Salim Ahmed Abd Rabbo, Ibrahim Abdel Qader Al Qaoud, Hani Tammal Obaidat. (2018). The effect of oral history approach in teaching history in developing historical understanding skills for tenth grade students in UNRWA schools in Jordan, Al-Quds Open

University Journal for Educational and Psychological Research and Studies, Volume (8), Count (24), 1- 13.

- Sahar Mahmoud Abdel-Fattah Abdel-Aal, and Yehia Attia Suleiman (2016): "A program based on the use of planning organizations to develop reflective thinking among the student - teacher in the Social Studies Division", Educational Journal of Social Studies, Educational Society for Social Studies, Faculty of Education, Ain Shams University, No. (77), 227 - 248.

- Saad Ali Zayer, and others. (2013). The comprehensive encyclopedia: Strategies, methods, models, methods and programmes, Baghdad: Dar Al-Murtada.

- Al-Saeed Al-Jundi Abdulaziz. (2004). The effect of using a strategy based on brainstorming in teaching history on historical understanding and the development of creative thinking among first-year secondary students, Journal of the College of Education, Benha University, Volume (14), Issue (59), 1-29.

- Wadah Rajab Hassan Al-Tikriti, and Haifa Abdel-Hadi Hamdan Al-Dalabeeh. (2018). "drğẗ mmārsẗ mʿlmī al-tārīẖ fī mdīrīẗ trbīẗ ṣlāḥ al-dīn lmhārāt al-tfkīr al-tʾamlī" [The degree to which history teachers in the Salah al-Din Education Directorate practice reflective thinking skills], Master's Thesis, Al al-Bayt University, Jordan.