

فاعلية تدريس الدراسات الاجتماعية باستخدام المدخل الجمالي في تنمية مهارات التفكير التأملي والميل نحو المادة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط

أ. د. أمل سعيد القحطاني

كلية التربية - جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن
المملكة العربية السعودية

الملخص

استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية تدريس مادة الدراسات الاجتماعية في ضوء المدخل الجمالي في تنمية مهارات التفكير التأملي والميل نحو المادة، لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من 60 طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط، مثلت 30 طالبة منها المجموعة التجريبية، درست وحدة "الخصائص الطبيعية لوطني" بعد إعادة صياغتها في ضوء المدخل الجمالي، وهي وحدة مقررة من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط، وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1439-1440هـ، بينما مثلت المجموعة الضابطة 30 طالبة درست بالطريقة المعتادة في التدريس، وطُبّق اختبار مهارات التفكير التأملي ومقياس الميل قبلًا وبعديًا على عينة الدراسة. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.001 بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير التأملي ومقياس الميل لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: المدخل الجمالي، التفكير التأملي، الميل، الدراسات الاجتماعية.

مقدمة

يعتبر الجمال سمة بارزة من سمات هذا الوجود إن لم يكن أكثر سماته وضوحاً، ولقد عرفت الإنسانية منذ أقدم عصور الفكر ثلاث قيم كانت تعدّها أهدافاً ينبغي أن يسعى الإنسان إلى تحقيقها في نفسه وفي العالم المحيط، وهي قيم: الحق، والخير، والجمال، وكان هذا التقسيم الثلاثي للقيم الإنسانية الكبرى مبنياً على نظرة متكاملة إلى طبيعة الإنسان الروحية التي لا تكتمل مقوماتها إلا إذا كرّس الإنسان حياته من أجل اكتساب الحقيقة في العلم، وتوحيّ الخير في التعامل مع الآخرين، والبحث عن الجمال في الطبيعة والفن (عبد العظيم، 2016). وتعد حاجة الإنسان للجمال من أرسخ الحاجات التي تميّز الكائن البشري، ومن أكثرها ثباتاً وقوة، وتتخصّص وظيفة الحاجة إلى الجمال في إرضاء متطلبات سيكولوجية الفرد في الاستمتاع بالوجود، فتمنحه قيمة ومعنى وجودياً حسياً ممتعاً. فالجمال يجب أن يكون جزءاً أساسياً من النظام التعليمي وهو ليس هدفاً، أو مجاًلاً أكاديمياً مستقلاً، بل وسيلة لتربية وتنمية ملكات التلاميذ وتفتيحها للإحساس بالجمال، فالمتعلم وفق هذا المفهوم لا يتذوّق الجمال فحسب بل يتعلم بمساعدة الجمال (عبد العظيم، 2016). وأشار سيد (2013) إلى الحاجة إلى عقل تدبّري تأملي، وذلك باقتراح مدخل في تنفيذ مناهج الدراسات الاجتماعية، يؤكّد على الطابع الجمالي لكل ما يحدث في الكون من ظواهر وتفسيرها بما يقدّم للطالب من مجالات واسعة، تتعدّى التفسير الجاف للظواهر إلى الاستمتاع بدراسة هذه الظواهر بما فيها من عناصر جمالية تؤدّي إلى تفتح مدارك التلاميذ، وتساعد على تنمية مهارات التفكير التأملي لديهم، ويطلق على هذا المدخل "المدخل الجمالي"؛ "وهو طريقة في التدريس، يتم من خلالها تقديم المفاهيم والأشكال الأخرى للمعرفة العلمية باستخدام التشبيهات والسرد القصصي والمنحنى التاريخي والاندماج، بأساليب جميلة وممتعة، تعتمد على إثارة العواطف والمشاعر والخيال، المتمثّل في تحرير الأفكار من الارتباطات المنطقية، وإثارة الحدس في فهم الحقيقة (البابطين والعيسى، 2010: 177). وأكّدت (الشربيني، 2005) أن مناهج الدراسات الاجتماعية

تهتم بدراسة الظواهر الطبيعية والبشرية في الكون، ويُعدُّ المكوّن الجمالي جزءاً أصيلاً من مكوّنات هذا الكون، فمناهج الجغرافيا مليئة بالآيات الجمالية الموجودة في الأرض والبحار والكون، التي تدلُّ جميعها على عظمة الخالق عزّ وجل، كذلك موضوعات التاريخ مليئة بإبداعات أجدادنا القدماء في العصور المختلفة وغيرها بما يساعد على تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين.

ويقوم المدخل الجمالي على إبراز عنصر الجمال وإعلائه في التدريس، وفيه يتخذ المعلم من الجمال مدخلاً لمادته، بحيث يفتح أحاسيس المتعلم وملكاته لإدراك الإيقاع والتوافق في شتى الظواهر، ويحسه في شتى المخلوقات، بمعنى أن يركّز في تدريسه وتعاملاته مع المتعلّم على الحس، والخيال، والذوق، وينطلق من المفهوم العام للجمال (سيد، 2013). ويشير سميث إلى أن كل من فردريك وجون ديوي هما من أوائل من أسسا لفكرة دمج علم الجمال بالعلوم الإنسانية والاجتماعية، وقد بين سكر أن التعليم لا بد أن يقَدِّم مجموعة من الظروف التي تولّد الإحساس بالحياة لدى الإنسان من خلال إدماجه بخبرات جمالية (Smith, 2005). وللمدخل الجمالي أهمية كبيرة في العملية التعليمية، حيث يساعد على تنمية الوعي والإدراك الحسي لدى المتعلمين، ويحفّزهم على الدراسة، وينمّي الشخصية المتوازنة التي تشعر بالجمال، ويحقق الصحة النفسية والمتعة الوجدانية والروحية، ويشجّع المتعلمين على التعبير الجميل، ويثير حواس الدارسين نحو التأمل والتفكير، كما يستثير سلوك الاستكشاف وحبّ الاستطلاع والخيال، ويسهم بالارتقاء بالقيم الجمالية والأخلاقية لدى المتعلمين، ويسهم في تيسير واستيعاب ما تمّ تعلّمه، حيث تمتزج المعرفة بالتقدير الجمالي، فيصبح التعلم لديهم ذا معنى (Webster & Wolfe, 2013). ويهدف المدخل الجمالي إلى تنمية مهارات التفكير المختلفة، ومن بينها التفكير التأملي، وهو نشاط عقلي هادف، يقوم على التأمل من خلال مهارات الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة للمشكلات (القطراوي، 2010). ويتطلب التفكير التأملي أن يحقق المتعلّم أهداف التعلم؛ ليتحوّل تعلّمه إلى سلوك، وبعد ذلك يُقيّم المتعلّم أدائه الخاص، ويكون لديه تصوّر للتقدّم الذي أحرزه، وبهذه الطريقة

سيكون من الممكن الاستفادة من تلك الخبرة عند حدوثها في المستقبل، أي: أن التأمل يربط بين الماضي والحاضر والمستقبل (Tan & Goh, 2008).

وتظهر أهمية التفكير التأملي في مساعدة المتعلمين على أن يصبحوا متفتحي العقول، وأن يحترموا وجهات نظر الآخرين، وأن يكونوا على استعداد لتغيير آرائهم في ضوء المعلومات الجديدة، وأن يلفتوا إلى الأفكار غير العادية وغير الشائعة، وأن يبحثوا عن أسباب قبول الأفكار المختلفة (مرزوقي وعبد الكريم، 2015).

واتفق كل من (القطراوي، 2010 و Hedberg, 2009) على أن التأمل ضروري لعملية التعلم، حيث ينمي التعلم ذا المعنى؛ وذلك لأنه يقوم على تأمل وتمعن الطالب لكل ما يُعرض عليه من معلومات، مما يبقي أثرًا للتعلم، ويؤكد على التعليم ذي المعنى وينمي، ويساعد الطلاب والمعلمين على تنمية المهارات التي تجعلهم أكثر تعبيرًا ونقدًا. وبناءً على ما سبق، ترى الباحثة أهمية تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، من خلال استخدام المدخل الجمالي الذي يمكن من خلاله تمرير ما تحتويه مادة الدراسات الاجتماعية من معلومات ومهارات واتجاهات وقيم إلى الطالبة، لكن بشكل جذاب وممتع، مستندًا على توضيح العلاقات بين مكونات الظواهر الطبيعية والعلمية وتفاعلاتها، مما يبرز الإحساس والوعي الجمالي لدى الطالبات. كما ترى الباحثة أن استخدام هذا المدخل الجمالي سوف يؤثر إيجابيًا على ميول الطالبات نحو تعلم مادة الدراسات الاجتماعية.

مشكلة البحث

ظهرت العديد من الدراسات مثل دراسة (حنفي، 2017)، ودراسة (عبدالعظيم، 2016)؛ ودراسة (عبد الفتاح، 2015)؛ ودراسة (Ibrahim, 2015)؛ ودراسة (غريب، 2014) التي تطالب بتعليم الطلاب مهارات التفكير التأملي؛ لأنه يساهم في انتقال أثر التعلم إلى مواقف أخرى ويحسن الطرق والممارسات التي يستخدمها الطلاب أثناء العملية التعليمية، مما يزيد من تعلمهم، كما يساعد على تحصينهم ضد التغيرات المتسارعة التي تشهدها الألفية الثالثة في مختلف نواحي الحياة؛ إذ يتعرض الطلاب إلى أنواع متباينة من المعلومات التي يتلقونها أو يحصلون عليها من مصادر متعددة،

وأحياناً تتسم هذه المعلومات بالتناقض، الأمر الذي يقتضي من الطلاب ممارسة التفكير التأملي بمستوياته المختلفة، وهذه ما أكدته دراسة (المرشد، 2014). ورغم أهمية التفكير التأملي وتنمية مهارته لدى المتعلمين إلا أن هناك قصوراً واضحاً في استخدام طرق تدريس ومداخل حديثة تساعد على تنميته، فما زال المعلمون يعتمدون على طرق تدريس تساعد على الحفظ والتلقين دون التحليل والتأمل، وهذا ما أكدته دراسة (الحصري، 2014) إلى أن تدريس الجغرافيا يواجه مشكلة رئيسة تتمثل في اعتماد تدريسها على التلقين للحقائق والمفاهيم من أجل حفظها، مما أدى إلى ضعف قدرة التلاميذ على التفكير التأملي.

كما قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية بإحدى مدارس الرياض؛ لتحديد مدى توافر مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الدراسات الاجتماعية وكان عددهن 25 طالبة، حيث قامت الباحثة بتطبيق 10 أسئلة، متضمنة 5 مهارات في التفكير التأملي، هي: التأمل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة، وتوصلت نتائج الدراسة لوجود ضعف في مهارات التفكير التأملي لدى طالبات هذه المرحلة في مادة الدراسات الاجتماعية. ورأت الباحثة أهمية تنمية مهارات التفكير التأملي، وذلك من خلال مداخل جديدة، مثل: المدخل الجمالي الذي يسهم بأساليبه المتعددة بما تشمله من متشابهات، وسرد قصصي، ومدخل تاريخي، ولعب أدوار وغيرها في تنمية التفكير التأملي لدى المتعلمين.

لذلك ظهرت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة لقياس فاعلية استخدام المدخل الجمالي في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي والميل، لندرة الدراسات التي تناولت أثر المدخل الجمالي في تنمية مهارات التفكير التأملي في الدراسات الاجتماعية، وعدم وجود دراسة -في حدود علم الباحثة- تناولت قياس أثر استخدام المدخل الجمالي في تنمية الميل نحو مادة الدراسات الاجتماعية، وكل ذلك يؤكد الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة.

تتحدّد مشكلة البحث الحالي في تدني أداء طالبات الصف الثالث المتوسط في مهارات التفكير التأملي، وكذلك ميولهم نحو مادة الدراسات الاجتماعية، وللتصدي

لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: ما فاعلية تدريس الدراسات الاجتماعية باستخدام المدخل الجمالي في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي والميل نحو المادة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما فاعلية وحدة الخصائص الطبيعية لوطني في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط وفقاً للمدخل الجمالي؟
- ما فاعلية وحدة الخصائص الطبيعية لوطني في تنمية الميل نحو المادة لدى طالبات الثالث المتوسط وفقاً للمدخل الجمالي؟

فروض البحث: يسعى هذا البحث إلى التحقق من صحة الفرضين التاليين:

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار مهارات التفكير التأملي القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس الميل نحو دراسة المادة القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

- وضع تصور مقترح لوحدة مختارة من منهج الدراسات الاجتماعية وفق المدخل الجمالي.
- الكشف عن أثر الوحدة المعدة وفق المدخل الجمالي في تنمية مهارات التفكير التأملي لطالبات الصف الثالث المتوسط.
- الكشف عن أثر الوحدة المُعدّة وفق المدخل الجمالي في تنمية الميل نحو دراسة مادة الدراسات الاجتماعية لطالبات الصف الثالث المتوسط.

أهمية البحث: ترجع أهمية البحث إلى أنه يُمثل محاولة لبناء:

- نموذج لوحدة في تدريس الدراسات الاجتماعية وفق المدخل الجمالي، يمكن الاسترشاد بها في إعداد وحدات أخرى من المادة أو المواد الأخرى.

- دليل للمعلمة لوحدة في تدريس الدراسات الاجتماعية وفق المدخل الجمالي، تستفيد منها المعلمات وغيرهن.
- اختبار لمهارات التفكير التأملي لطالبات الصف الثالث المتوسط، يمكن استخدامه في صفوف ومراحل أخرى.
- مقياس للميل نحو دراسة المادة لطالبات الصف الثالث المتوسط، يمكن استخدامه في صفوف ومراحل أخرى.
- يفيد مصممي برامج إعداد المعلمات، ويوجّه أنظارهم إلى ضرورة تضمين المدخل الجمالي ضمن برامج إعداد معلمات الدراسات الاجتماعية.

حدود البحث؛ اقتصر البحث على ما يلي:

- مجموعة من طالبات الصف الثالث المتوسط مدرسة (أم سلمة) بالحرس الوطني.
- الاقتصار على تدريس وحدة (الخصائص الطبيعية لوطني) بعد إعادة صياغتها في ضوء المدخل الجمالي، وهي وحدة مقررة من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط، وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1439-1440هـ.

- مهارات التفكير التأملي (الرؤية البصرية، الكشف على المغالطات، الوصول إلى الاستنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة).

مصطلحات البحث

المدخل الجمالي Aesthetic Approach: عرّف (Girod et al., 2003: 3) بأنه "الخبرات التي يكتسبها الفرد؛ نتيجة التأمل وإعمال الخيال؛ للبحث عن التآلف والانسجام في قوة الأفكار العلمية وجمالها بطريقة جديدة، تشعر المتعلّم بالدهشة ورعة الأفكار". ويُعرّف إجرائياً بأنه: المدخل التدريسي الذي تستعمله الباحثة لتدريس وحدة (الخصائص الطبيعية لوطني) من كتاب الصف الثالث المتوسط، بما يحقق أهداف العملية التعليمية، ويؤدي في الوقت ذاته إلى الاستمتاع بالجوانب الجمالية.

التفكير التأملي Reflective Thinking: عرّفه (Hong & Choi, 2011: 687) بأنه "عملية

عقلية قائمة على مراقبة الذات، ونقد أدائها المعرفي، والذي يحتاج من المعلم إتاحة الوقت لطلابه لممارسته وتصميم البيئة المناسبة القائمة على المشكلات الحياتية؛ لتكون جزءاً من البنية المعرفية لهم، وإعدادهم للحياة المستقبلية". وتُعرّف الباحثة إجرائياً بأنه: الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار التفكير التأملي الذي قامت الباحثة ببنائه وتطبيقه على عينة الدراسة.

الميل (Tendency): يُعرّفه (شحاته والنجار، 2003: 208) بأنه "يُمثل نزعة سلوكية إيجابية نحو شيء أو موضوع ما". ويُعرّف إجرائياً بأنه: الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الميل نحو مادة الدراسات الاجتماعية الذي قامت الباحثة بتصميمه وتطبيقه على عينة الدراسة.

الإطار النظري

أولاً- المدخل الجمالي:

مفهوم المدخل الجمالي: تعددت تعريفات الباحثين للمدخل الجمالي، منها ما عرّفه (Eisner, 2005: 16) بأنه: "كل عمل تعليمي يقرن بعمل فني، ويهدف إلى تشكيل منظم للأداء، بحيث ينمو ويتطور بإيقاع متناغم ومتناسق، مما يجعل من أجزائه وحدة واحدة متماسكة، وهذا ما يضيف الحيوية والسرور لبيئة التعلم". كما تعرّفه (الشربيني، 2013: 20) بأنه: "مجموعة الخبرات التي يتم الانطلاق منها لعملية التدريس، ويتم فيها إكساب الطالبات مجموعة من الخبرات؛ نتيجة التأمل والخيال؛ للبحث عن التآلف والانسجام في قوة وجمال الأفكار بما يضيفي المتعة والتشويق على عملية التعلم والتعلم". في ضوء التعريفات السابقة، فالمدخل الجمالي يركّز على تعزيز وتوظيف عنصر الجمال بشتى صورته في التدريس، بحيث يحتوي المحتوى الدراسي على أنشطة فنية تحوّل البيئة التعليمية إلى بيئة ممتعة وجذابة.

التدريس الجمالي: يُرجع الأدب التربوي فضلاً كبيراً للعالم التربوي إليوت إيزنر في وضع أفكار جوهرية في مجال علم الجمال والتدريس الجمالي، فهو يشير إلى أن هناك أربعة أسباب لأجلها نطلق على التعليم أنه حالة جمالية وفنية (مراشدة، 2009).

أولاً: أن التدريس يؤدي بمهارة وطريقة جمالية من قبل كل من المعلم والطالب. ثانياً: أن التدريس من حيث إن المعلمين مثل الرسامين والمحنين يعطون أحكاماً مبنية بشكل واسع على التصورات التي تكشف في أثناء سير العمل. ثالثاً: التدريس فن حيث يعمل المعلم بطريقة إبداعية تمكنه من التكيف مع أية توقعات مستجدة. رابعاً: التدريس خبرة جمالية، يعتمد على الإدراك، والتحكم بالصف، وكنشاط موجه وتلقائي، وباحث عن الغايات الناشئة.

مراحل التدريس الجمالي: تذكر (مراشدة، 2009) أن (Barone, 1983) أبدع في توضيح مراحل التدريس الجمالي، وأعطى كل مرحلة صفة تميزها عر عنها بما يلي: الشكل الدينامي: حيث يقوم المعلم باختيار أكثر العناصر الحيوية بالمحتوى، ويعرضها على الطلاب بطريقة جمالية وفنية، مما يدفع الطلاب إلى المشاركة ويزيد من الإنجاز لديهم. العلاقة العضوية بين العناصر المعرفية والعاطفية: يحرص المعلم على تقديم الخبرات الجمالية داخل الفصول الدراسية ويتولد لدى الطلاب الشعور بالعاطفة حيال هذه الخبرات، التوتر الجمالي: إن الخبرات الجمالية التي تُقدّم للطلاب داخل البيئات الصفية لا تصوّر الطالب مستقبلاً للمعرفة، وإنما فرد متفاعل مع محتوى المقرر، يقوم بتصوره بما يناسب تكوينه وذاته، فالتوتر الذي يسبق ذلك، هو الذي يساعد على إدامة الحيوية بالخبرة الجمالية.

ثانياً- مهارات التفكير التأملي:

مفهوم التفكير التأملي: عرّف جون ديوي التفكير التأملي بأنه: "تبصّر في الأعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والناتج من خلال تقييم العمليات التي يتم الوصول بها إلى تلك الإجراءات والقرارات والناتج" (Killion & Todnem, 1991: 14)، ويعرّفه (Kember et al., 2000: 38) بأنه: "عملية الكشف الداخلية عن قضية مثيرة للاهتمام نجمت عن خبرة سابقة، وتوضّح المعنى على ضوء الذات، وينتج عنها منظور مفاهيمي يتم تغييره".

أهمية التفكير التأملي: إن التفكير العميق في المواقف يكسب الفرد قدرة على إحصار

مالا يبصره غيره ممن ينظر إلى المواقف نظرة سطحية دون تدقيق وتدبر في التفاصيل، وفي المواقف التعليمية يساعد هذا النمط من التفكير على إكساب المتعلمين القدرة على إقامة الروابط بين الخبرات الحديثة والخبرات القديمة. القدرة على اتخاذ القرار والحكم والتخطيط البناء. استخدام خطوات حل المشكلات لمواجهة المواقف التي تحتاج إلى حل (ألعارضة، 2008) و(عبد الوهاب، 2006).

المهارات الأساسية لتنمية التفكير التأملي: نظراً لاختلاف الآراء حول مفهوم التفكير التأملي، فقد انعكس ذلك على تحديد مهاراته، يصنف (Yost & Sentner, 2000) مهارات التفكير التأملي إلى مجموعتين من المهارات.

مهارات الاستقصاء: وتتضمن مهارات تجميع المعلومات وتحليلها، الفحص الدقيق للمعلومات، تكوين الفروض المناسبة، التوصل إلى نتائج مناسبة، تقديم تعليقات منطقية.

مهارات التفكير الناقد: وتتضمن مهارات الاستنباط، الاستدلال، الاستنتاج، تقييم الحجج. بينما يرى (Yost & Sentner, 2000) أن الفرد المفكر عليه أن يمارس عدداً من مهارات التفكير التأملي حينما يقرأ موضوعاً أو يتناول بيانات معينة، وتتمثل فيما يلي (إبراهيم، 2011) تحديد استنتاجات المؤلف، تحديد الأدلة المنطقية، تحديد المتناقضات. تحديد الادعاءات الوصفية، تقييم الاستدلالات المنطقية، تحديد المعلومات الناقصة، تحديد أهداف المؤلف بطريقة عميقة.

ثالثاً- الميل:

مفهوم الميل: نظراً لأهمية الميل في العملية التربوية، قد تعددت التعريفات التي تناولته، وهناك اختلاف بينها لاختلاف آراء الباحثين حول مدى أهمية الميل في العملية التعليمية، فقد عرّفه (عبد الهادي، 2000: 246) بأنه: "نزعة لدى المتعلم للانجذاب نحو نوع من الأنشطة". وعرّفه اللقاني والجمل (2013: 130) بأنه: "اهتمامات المتعلم وارتباطه ارتباطاً قوياً بمجال معين من المجالات والإقبال عليه

دون غيره"، وعزّفته (عبد الله، 2002: 40) بأنه: "مجموعة من الاستعدادات الفطرية التي تؤدي إلى الانتباه إلى موضوع معين أو موقف محدد".

أنواع الميل: تشير الأدبيات والدراسات السابقة إلى أن الميل يضم الأنواع التالية (يوسف، 2017) و(ملحم، 2005): الميل المعبر عنه لغوياً؛ حيث يعبر المتعلم عن ميله أو عدم ميله لشيء معين بمجرد القول بأنه يحب هذا أو لا. الميل الظاهر؛ ويتمثل في أنواع النشاط أو العمل الذي يقوم به المتعلم. الميل الذي تبنيه الاختبارات الموضوعية؛ باعتبار أن المتعلمين الذين يميلون نحو موضوع معين تكون معلوماتهم عنه كافية. الميل الحصري؛ ونتعرف عليه من خلال طرق مشابهة لطريقة الاستفتاء أو الاستبانة، بحيث يكون لكل سؤال في القائمة التي تختبر الميل درجة معينة.

مكونات الميل: تتضمن الميول ثلاثة عناصر أساسية كما يلي (عبد القادر، 2018): الجانب الوجداني: حيث يرافق ممارسة الميول مشاعر وانفعالات متعددة، مثل مشاعر السرور والكراهية. الجانب المعرفي؛ ويتمثل هذا الجانب على ما لدينا من معارف حول موضوع الميول، الجانب السلوكي؛ وهو الذي يدفع الشخص نحو التصرف بطريقة مناسبة حيال المعلومات، ويحاول البعد عن الألم.

الدراسات السابقة

أولاً- المحور الأول: الدراسات التي اهتمت بالمدخل الجمالي:

هناك العديد من الدراسات اهتمت بالمدخل الجمالي مثل دراسة (زكي، 2017) التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج مقترح في تدريس العلوم وفقاً للمدخل الجمالي في تصويب المفاهيم البديلة، وتنمية التفكير البصري والتذوق العلمي الجمالي لدى طلاب كلية التربية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح وفق المدخل الجمالي في تصويب المفاهيم البديلة، وتنمية التفكير البصري والتذوق العلمي والجمالي لدى عينة البحث. ودراسة (الغزاوي، 2018) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام المدخل الجمالي في تدريس التاريخ في تنمية بعض

القيم الجمالية والوعي الثقافي لدى الطالبة معلمة التاريخ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالمدخل الجمالي، الذي أدى إلى تنمية وعي الطالبات الثقافي واستيعابهن واكتسابهن القيم الجمالية. دراسة (Griod et al., 2010) هدفت هذه الدراسة إلى تدريس العلوم من خلال الخبرة الجمالية، وأجريت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدينة مديسترن بالولايات المتحدة الأمريكية لمدة عام دراسي كامل، وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية التي تستخدم الخبرة الجمالية لدراسة العلوم على المجموعة الضابطة التي تدرس العلوم بالطريقة المعتادة، وتغيرت نظرتهم إلى العلم والعالم من حولهم.

ثانياً- المحور الثاني: دراسات تناولت التفكير التأملي

دراسة (عبد الفتاح، 2015) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية استراتيجيتي جدول التعلم KWI والرؤوس المرقمة في تنمية مهارات التفكير التأملي نحو مادة التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كلٍّ من (اختبار مهارات التفكير التأملي والميل نحو مادة التاريخ) عند مستوى دلالة 0.01 لصالح المجموعة التجريبية. دراسة (عبدالعال، 2016) التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج قائم على استخدام المنظمات التخطيطية لتنمية التفكير التأملي لدى الطالب المعلم شعبة الدراسات الاجتماعية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي واختبار الذكاء البصري لصالح درجات الطلاب المعلمين في المجموعة التجريبية. دراسة (حفني، 2017) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام مدخل الإعجاز البيئي للقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة في تدريس الجغرافيا في تنمية مهارات التفكير التأملي، وتصحيح التصورات الخاطئة لبعض المفاهيم البيئية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فاعلية كبيرة للمدخل في التطبيق

البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي 1.2 وفي التطبيق البعدي لاختبار التصورات الخاطئة للمفاهيم البيئية 1.3 لدى مجموعة البحث التجريبية.

ثالثاً- المحور الثالث؛ دراسات تناولت الميل نحو دراسة المادة:

دراسة (عطية، 2017) التي هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استراتيجية فكر، زوج، شارك في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الحياتية، والميل نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست وفقاً لاستراتيجية (فكر - زوج - شارك) ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التدريس في التطبيق البعدي لاختبار المواقف ومقياس الميل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. دراسة (أبو مغنم، 2018) التي هدفت إلى تقصي فاعلية الاستراتيجية السداسية (PDEODE) في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير الجغرافي والميل نحو المادة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الجغرافية واختبار التفكير الجغرافي ومقياس الميل نحو الجغرافيا لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ويرجع ذلك إلى فاعلية استراتيجية (PDEODE) في تدريس الدراسات الاجتماعية.

إجراءات البحث

منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي في بعض مراحل البحث، وذلك باستقراء البحوث والدراسات السابقة عن المدخل الجمالي، وتحديد مهارات التفكير التأملي، والميل نحو دراسة المادة، وفي إعادة صياغة الوحدة المختارة وإعداد أدوات البحث، والمنهج التجريبي عند تطبيق الوحدة المختارة التي تم صياغتها وفق المدخل الجمالي على عينة البحث، وتطبيق أدوات البحث (اختبار مهارات التفكير التأملي والميل وتحليل نتائجهما).

مجتمع البحث وعينته: تكوّن مجتمع البحث من جميع طالبات التعليم العام في الصف الثالث المتوسط المنتظمات في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي

(1440هـ) بمنطقة الرياض، بينما تكونت عينة البحث من 60 طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط في مدرسة (أم سلمة) بالحرس الوطني في الفصل الدراسي الأول لعام 1440هـ) بمدينة الرياض.

إعداد أدوات ومواد البحث:

أولاً- خطوات بناء الوحدة باستخدام المدخل الجمالي: تم الاستفادة من دراسة (خيرى، 2010) التي وضحت الخطوات الأساسية التي لا بد من الاعتماد عليها عند إعادة صياغة وحدة من المناهج الدراسية المختلفة؛ لذا كان التركيز في (وحدة الخصائص الطبيعية لوطني) على المدخل الجمالي الذي تم من خلاله عرض الموضوعات العلمية المختلفة في الوحدة، كما تم التركيز على تنمية مهارات التفكير التأملي من خلال الوحدة، وتمثلت في وضع الأهداف العامة (لوحدة الخصائص الطبيعية لوطني) والأهداف الخاصة بكل موضوع؛ وذلك بالتركيز على إبراز الوجهة الجمالية للعالم. إعادة صياغة محتوى الوحدة بما يحقق المنظور الجمالي لكل موضوعات الوحدة، ويبرز النواحي الفنية والجمالية المرتبطة بالمكون الجمالي في الموضوعات العلمية المتضمنة في الوحدة، مع تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطالبات. التنوع في الطرق والاستراتيجيات التدريسية؛ لإتاحة الفرصة للطالبات لرؤية وتذوق الجمال في الموضوعات المختلفة في (وحدة الخصائص الطبيعية لوطني)، وفي الوقت نفسه تنمية المهارات التأملية لديهم. التنوع في استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية، مثل: الصور، الأفلام، النماذج؛ يسهل على الطالبة تلمس النواحي الجمالية في كل ما يعرض عليها داخل الغرفة الصفية. تشجيع الطالبات على حب الاستطلاع والتأمل والخيال، من خلال طرح الأسئلة المختلفة والملاحظة من خلال فحص الطبيعة ومواردها من أشكال طبيعية متنوعة في الشكل واللون، وبذلك يتم دمج الخبرات الجمالية في سياق الخبرات العادية للطالبات. إتاحة الوقت الكافي للطالبة للتأمل والتفكير العميق للمحاكاة أو الاندماج مع الموضوع الذي تدرسه. إتاحة حرية التعبير للطالبات عما تستشعره وبما يدفعها للإبداع، وتقبل المعلمة لجميع نواتج العملية التعليمية. صلاحية الوحدة

الدراسية بعد إعادة صياغتها: قامت الباحثة بعرض الوحدة الدراسية على مجموعة من السادة المحكّمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وفي ضوء آرائهم تم إجراء التعديلات المطلوبة، وأصبحت الوحدة في صورتها النهائية.

ثانيًا- إعداد دليل المعلمة: قامت الباحثة بإعداد دليل المعلمة لتسترشد به المعلمة في تدريس (وحدة الخصائص الطبيعية لوطني) في ضوء المدخل الجمالي لطالبات المجموعة التجريبية، وتضمّن الدليل: مقدمة الدليل، والفلسفة التي يقوم عليها، والأهداف العامة للوحدة. تحديد محتوى الوحدة، والجدول الزمني لتدريس موضوعاتها، حيث قدرت بـ 6 حصص دراسية، ودروس الوحدة يتضمن كل درس فيها: الأهداف الإجرائية، مصادر التعلم، والتمهيد للدرس، وخطة السير في الدرس، والتقويم، ومراجع الوحدة. ضبط دليل المعلمة: تم عرضه على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس؛ للتأكد من صحة الموضوعات المتضمنة في دليل المعلمة. الإجراءات التدريسية من أجل تحقيق أهداف الوحدة. الصياغة اللغوية ومناسبتها لمستوى الطالبات. وفي ضوء ذلك تم إجراء التعديلات المطلوبة، وأصبح الدليل في صورته النهائية.

ثالثًا- إعداد اختبار مهارات التفكير التأملي: الهدف من الاختبار: قياس مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط (عينة البحث)، وهذه المهارات هي: الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، التوصل إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، تقديم حلول مقترحة. خطوات إعداد الاختبار: اعتمدت الباحثة في إعداد هذا الاختبار على الاطلاع على مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة التي أعدت اختبارات لقياس مهارات التفكير التأملي، ومن بين هذه الدراسات: (دراسة غريب، 2014؛ دراسة محمد، 2015؛ دراسة عبد العال، 2016؛ دراسة محمد، 2016)، وقد تم إعداد الاختبار في صورته الأولى، حيث اشتمل على 22 مفردة في نمط الاختيار من متعدد، حيث يعتمد هذا النوع من الأسئلة على فهم واستيعاب وإدراك بصري، وتفسير للبيانات المتعلقة بالمشكلة أو ما تستنتج من علاقات وما تقترحه من حلول، وبهذا أصبح الاختبار في صورته الأولى.

صدق الاختبار: لتحقيق ذلك، تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي؛ وذلك للتأكد من تحقيقه للهدف الذي وضع لقياسه، كذلك التأكد من دقته العلمية، وسلامة ووضوح صياغة مفرداته، ووجود تعليمات للاختبار واضحة، وقد تم الأخذ بآراء السادة المحكمين، وتم إجراء مجموعة من التعديلات من حيث ترتيب الأسئلة، وتعديل بعض الكلمات الواردة في الأسئلة، وحذف عبارة واحدة، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من 20 مفردة من نمط الاختيار من متعدد.

ثبات الاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة عددها 38 طالبة غير عينة الدراسة، حيث انتهت هذه العينة من دراسة الوحدة المختارة (الخصائص الطبيعية لوطني)، وبعد تصحيح الاختبار تم حساب معامل الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار (ألفا كرونباخ)، حيث كانت معامل ثبات الاختبار 0.84 وهي قيمة مقبولة، تؤكد ثبات الاختبار وصلاحيته تطبيقه على عينة الدراسة. تحديد زمن الاختبار: تم ذلك بحساب الباحثة الزمن لأول خمس طالبات انتهوا من الإجابة، وآخر خمس طالبات انتهوا من الإجابة عن الاختبار، وفي ضوء ذلك تم حساب متوسط هذه الأزمنة، ووجدت الباحثة أن الزمن المناسب هو 60 دقيقة. الصورة النهائية للاختبار: في ضوء الخطوات السابقة أصبح الاختبار في صورته النهائية، واشتمل على عدد 20 مفردة من نوع أسئلة الاختيار من متعدد. مفتاح التصحيح للاختبار: النهاية العظمى للاختبار 20 درجة، فالاختبار مكون من 20 مفردة، لكل مفردة إجابة واحدة صحيحة، ولها درجة واحدة، والإجابة الخاطئة لها صفر.

رابعاً- إعداد مقياس الميل نحو مادة الدراسات الاجتماعية: لإعداد المقياس، قامت الباحثة بتحديد الهدف من مقياس الميل، حيث هدف إلى قياس ميل الطالبات نحو مادة الدراسات الاجتماعية بعد دراستهن للوحدة المختارة (الخصائص الطبيعية لوطني) في ضوء المدخل الجمالي. ثم تحديد بنود المقياس: قامت الباحثة بالاطلاع على بعض الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي اهتمت بدراسة الميل نحو المواد الدراسية المختلفة بصفة عامة ومادة الدراسات الاجتماعية بصفة خاصة، وفي ضوء ذلك حددت الباحثة أربعة أبعاد للميل نحو الدراسات الاجتماعية، وهذه

الأبعاد هي: الاهتمام بقيمة الدراسات الاجتماعية، طبيعة دروس مادة الدراسات الاجتماعية، استمتاع الطالبة بتعلم الدراسات الاجتماعية، الاتجاه نحو معلمة الدراسات الاجتماعية. ثم صياغة مفردات مقياس الميل نحو دراسة الدراسات الاجتماعية: بعد الانتهاء من جمع المعلومات على مفردات المقياس، تم صياغة مفرداته التي تمثلت في 20 مفردة موزعة على محاور المقياس الأربعة، وروعي في صياغتها أن تكون المفردة واضحة مناسبة لمستوى الطالبات محددة بفكرة واحدة. استخدمت الباحثة توزيع ليكرت الخماسي: موافقة تماماً - موافقة - محايدة - غير موافقة - غير موافقة إطلاقاً؛ وذلك لتوزيع درجات المقياس. ثم ضبط المقياس: بعد أن تم الانتهاء من إعداد المقياس في صورته المبدئية تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي؛ وذلك لأخذ مرئياتهم حول دقة مفردات المقياس العلمية وسلامتها اللغوية، ومدى وضوح تعليمات المقياس (حذف أو إضافة أو تعديل أي مفردة لا تناسب ما وضع المقياس لقياسه)، وفي ضوء آرائهم وضع المقياس في صورته النهائية، وقامت الباحثة بتجريبه على مجموعة من الطالبات عددهن 38 طالبة في المرحلة المتوسطة، والتأكد من السلامة اللغوية لبنود المقياس، وحساب الزمن المناسب لتطبيقه على الطالبات، وكذلك حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وتم التوصل إلى معامل ثبات قيمته 0.85، وهي قيمة تدل على ثبات مرتفع. وبعد التأكد من صدق المقياس وثباته أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من 20 مفردة، تجانس المجموعات في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير التأملي: للتحقق من تجانس طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير التأملي قامت الباحثة بتطبيق الاختبار قبلياً على طالبات المجموعتين، ثم استخدمت الباحثة اختبار (ت) t-test للمجموعات المستقلة Independent Sample T-Test، للتحقق من عدم وجود فروق في متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التأملي الخمس: الرؤية البصرية - الكشف عن المغالطات - إعطاء تفسيرات مقنعة - الوصول إلى استنتاجات - وضع حلول مقترحة، والاختبار ككل، والجدول رقم 1 يوضح ذلك.

جدول رقم 1

نتائج اختبار (ت) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمهارات التفكير التأملي

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	قيمة الدلالة	معنى الدلالة
الرؤية البصرية	التجريبية	30	1.23	1.006	58	1.519	0.134	غير دالة
	الضابطة	30	1.63	1.033				
الكشف عن المغالطات	التجريبية	30	2.10	0.960	58	0.839	0.405	غير دالة
	الضابطة	30	2.33	1.184				
إعطاء تفسيرات مقنعة	التجريبية	30	1.63	0.850	58	1.442	0.155	غير دالة
	الضابطة	30	1.33	0.758				
الوصول إلى استنتاجات	التجريبية	30	2.33	1.061	58	0.125	0.901	غير دالة
	الضابطة	30	2.37	0.999				
وضع حلول مقترحة	التجريبية	30	0.77	0.679	58	1.316	0.193	غير دالة
	الضابطة	30	1.00	0.695				
الاختبار ككل	التجريبية	30	7.87	2.030	58	1.598	0.116	غير دالة
	الضابطة	30	8.67	1.845				

يتضح من الجدول رقم 1 أن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (درست باستخدام المدخل الجمالي في تدريس الدراسات الاجتماعية) في اختبار مهارات التفكير التأملي الخمس: الرؤية البصرية - الكشف عن المغالطات - إعطاء تفسيرات مقنعة - الوصول إلى استنتاجات - وضع حلول مقترحة، والاختبار ككل كانت على التوالي: 1.23 - 2.10 - 1.63 - 2.33 - 0.77 - 7.87، وأن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة (درست بالطريقة الاعتيادية) في اختبار مهارات التفكير التأملي الخمس: الرؤية البصرية - الكشف عن المغالطات - إعطاء تفسيرات مقنعة - الوصول إلى استنتاجات - وضع حلول مقترحة، والاختبار ككل كانت على التوالي: 1.63 - 2.33 - 1.33 - 2.37 - 1.00 - 8.67، وأن قيمة (ت المحسوبة) كانت على التوالي: 1.519 - 0.839 - 1.442 - 1.316 - 0.125 - 1.598، وهي غير دالة عند مستوى أقل من 0.05، ودرجة حرية

58، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية، وبذلك يتضح تجانس طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير التأملي الخمس.

تجانس المجموعات في التطبيق القبلي لمقياس الميل نحو الدراسات الاجتماعية: للتحقق من تجانس طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الميل نحو الدراسات الاجتماعية؛ قامت الباحثة بتطبيق المقياس قبلياً على طالبات المجموعتين، ثم استخدمت الباحثة اختبار (ت) t -test للمجموعات المستقلة Independent Sample T-Test، للتحقق من عدم وجود فروق في متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الميل نحو الدراسات الاجتماعية بأبعاده الأربعة: الميل نحو طبيعة مادة الدراسات الاجتماعية - الميل نحو تعلم الدراسات الاجتماعية - الميل نحو الاستمتاع بمادة الدراسات الاجتماعية - الميل نحو معلمة الدراسات الاجتماعية، والمقياس ككل، والجدول رقم 2 يوضح ذلك.

جدول رقم 2

نتائج اختبار (ت) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الميل نحو الدراسات الاجتماعية

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	قيمة الدلالة	معنى الدلالة
الميل نحو طبيعة المادة	التجريبية	30	1.58	0.302	58	0.547	0.587	غير دالة
	الضابطة	30	1.54	0.288				
الميل نحو تعلم المادة	التجريبية	30	1.71	0.233	58	1.487	0.143	غير دالة
	الضابطة	30	1.61	0.265				
الميل نحو الاستمتاع بالمادة	التجريبية	30	1.64	0.394	58	0.171	0.864	غير دالة
	الضابطة	30	1.62	0.358				
الميل نحو معلمة المادة	التجريبية	30	1.54	0.307	58	0.178	0.860	غير دالة
	الضابطة	30	1.55	0.234				
المقياس ككل	التجريبية	30	1.62	0.136	58	0.902	0.371	غير دالة
	الضابطة	30	1.58	0.166				

يتضح من الجدول رقم 2 أن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (درست باستخدام المدخل الجمالي في تدريس الدراسات الاجتماعية) في مقياس الميل نحو الدراسات الاجتماعية بأبعاده الأربعة: (الميل نحو طبيعة مادة الدراسات الاجتماعية - الميل نحو تعلم الدراسات الاجتماعية - الميل نحو الاستمتاع بمادة الدراسات الاجتماعية - الميل نحو معلمة الدراسات الاجتماعية)، والمقياس ككل كانت على التوالي: 1.58 - 1.71 - 1.64 - 1.54 - 1.62، وأن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة (درست بالطريقة الاعتيادية) في مقياس الميل نحو الدراسات الاجتماعية بأبعاده الأربعة: (الميل نحو طبيعة مادة الدراسات الاجتماعية - الميل نحو تعلم الدراسات الاجتماعية - الميل نحو الاستمتاع بمادة الدراسات الاجتماعية - الميل نحو معلمة الدراسات الاجتماعية)، والمقياس ككل كانت على التوالي: 1.54 - 1.61 - 1.62 - 1.55 - 1.58. وأن قيمة (ت المحسوبة) كانت على التوالي: 0.547 - 1.487 - 0.171 - 0.178 - 0.902، وهي غير دالة عند مستوى أقل من 0.05، ودرجة حرية 58، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية، وبذلك يتضح تجانس طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الميل نحو الدراسات الاجتماعية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

وفيما يلي عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها، للإجابة عن هذا السؤال؛ تم صياغة الفرضية التي تنصُّ على: "يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار مهارات التفكير التأملي القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي". وللتحقق من صحة هذه الفرضية: استخدمت الباحثة اختبار (ت) t-test للمجموعات المستقلة Independent Sample T-Test، للتحقق من وجود فروق في متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات التفكير التأملي الخمس: الرؤية البصرية - الكشف عن المغالطات - إعطاء تفسيرات مقنعة - الوصول إلى استنتاجات - وضع حلول مقترحة، والاختبار ككل، والجدول رقم 3 يوضح ذلك:

جدول رقم 3

نتائج اختبار (ت) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	قيمة الدلالة	معنى الدلالة
الرؤية البصرية	التجريبية	30	3.53	0.571	58	6.671	0.000	دالة
	الضابطة	30	2.10	1.029				
الكشف عن المغالطات	التجريبية	30	4.47	0.629	58	9.648	0.000	دالة
	الضابطة	30	2.53	0.900				
إعطاء تفسيرات مقنعة	التجريبية	30	2.50	0.731	58	4.233	0.000	دالة
	الضابطة	30	1.63	0.850				
الوصول إلى استنتاجات	التجريبية	30	4.43	0.728	58	8.423	0.000	دالة
	الضابطة	30	2.57	0.971				
وضع حلول مقترحة	التجريبية	30	2.77	0.430	58	5.546	0.000	دالة
	الضابطة	30	1.57	1.104				
الاختبار ككل	التجريبية	30	17.70	1.557	58	16.637	0.000	دالة
	الضابطة	30	10.40	1.831				

يتضح من الجدول رقم 3 أن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (درست باستخدام المدخل الجمالي في تدريس الدراسات الاجتماعية) في اختبار مهارات التفكير التأملي الخمس: الرؤية البصرية - الكشف عن المغالطات - إعطاء تفسيرات مقنعة - الوصول إلى استنتاجات - وضع حلول مقترحة، والاختبار ككل كانت على التوالي: 3.53 - 4.47 - 2.50 - 4.43 - 2.77 - 17.70، وأن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة (درست بالطريقة الاعتيادية) في اختبار مهارات التفكير التأملي الخمس: الرؤية البصرية - الكشف عن المغالطات - إعطاء تفسيرات مقنعة - الوصول إلى استنتاجات - وضع حلول مقترحة، والاختبار ككل كانت على التوالي: 2.10 - 2.53 - 1.63 - 2.57 - 1.57 - 10.40، وأن قيمة (ت المحسوبة) كانت على التوالي: 6.671 - 9.648 - 4.233 - 8.423 - 5.546 - 16.637، وهي دالة عند مستوى أقل من 0.05، ودرجة حرية 58،

مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية، وبذلك يتم قبول الفرضية التي تنص على: "يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار مهارات التفكير التأملي القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي".

تدل هذه النتيجة على وجود فاعلية لوحدة (الخصائص الطبيعية لوطني) في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى طالبات، وفقاً للمدخل الجمالي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. وللتعرف على حجم أثر هذه الفاعلية؛ تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك Modified Gain Ratio (Black) وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{الكسب المتوقع}}{\text{الكسب الخام}} + \frac{\text{الكسب الخام}}{\text{الكسب الخام}} = \frac{\text{الكسب المتوقع} + \text{الكسب الخام}}{\text{الكسب الخام}}$$

حيث الكسب الخام = ص-س حيث ص الدرجة في الاختبار البعدي
حيث س الدرجة في الاختبار القبلي
والكسب المتوقع = د-س حيث د النهاية العظمى للاختبار

قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب وفقاً لمعادلة بلاك، التي تعطي مؤشراً عما إذا كان هناك فاعلية للمتغير المستقل (الوحدة المطورة وفقاً للمدخل الجمالي) على المتغير التابع (بعض مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط لمقرر الدراسات الاجتماعية) لدى طالبات المجموعة التجريبية، من خلال مقارنة درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية، مع الأخذ في الاعتبار الدرجة العظمى للاختبار، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم 4.

جدول رقم 4

نتائج حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك للكشف عن وحدة (الخصائص الطبيعية لوطني) في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط وفقاً للمدخل الجمالي ضمن القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لمقرر الدراسات الاجتماعية في المجموعة التجريبية

المهارة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النهاية العظمى للمهارة	معدل الكسب لبلاك
الرؤية البصرية	القبلي	1.23	1.006	4	1.405
	البعدي	3.53	0.571		
الكشف عن المغالطات	القبلي	2.10	0.960	5	1.291
	البعدي	4.47	0.629		
إعطاء تفسيرات مقنعة	القبلي	1.63	0.850	3	1.00
	البعدي	2.50	0.731		
الوصول إلى استنتاجات	القبلي	2.33	1.061	5	1.206
	البعدي	4.43	0.728		
وضع حلول مقترحة	القبلي	0.77	0.679	3	1.563
	البعدي	2.77	0.430		
الاختبار ككل	القبلي	7.87	2.030	20	1.302
	البعدي	17.70	1.557		

يتبين من خلال نتائج الجدول رقم 4 أن نسبة الكسب المعدل لبلاك في المجموعة التجريبية ضمن القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي الخمس: الرؤية البصرية - الكشف عن المغالطات - إعطاء تفسيرات مقنعة - الوصول إلى استنتاجات - وضع حلول مقترحة، والاختبار ككل كانت على التوالي: 1.405 - 1.291 - 1.00 - 1.206 - 1.563 - 1.302، ويلاحظ أن نسبة الكسب المعدل لبلاك في المجموعة التجريبية تقع في المدى الذي حدده (Black) للفاعلية، وهو من 1- 2 حتى تعد فاعلية الطريقة مقبولة، وهذا يدل على فاعلية وحدة (الخصائص الطبيعية لوطني) في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط وفقاً للمدخل الجمالي. وعلى ذلك تم الإجابة عن السؤال

الأول بوجود فاعلية لوحدة (الخصائص الطبيعية لوطني) في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط وفقاً للمدخل الجمالي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى فاعلية الوحدة (الخصائص الطبيعية لوطني) التي تم إعادة تطويرها وفق أسس المدخل الجمالي، مما أضفى على محتوى الوحدة الجمال، وأثر على زيادة التشويق والاستماع لدى الطالبات عند دراسة هذه الوحدة، وأدى إلى زيادة مهارات التفكير المختلفة خاصة (الملاحظة- والتأمل- والتحليل- والوصول إلى استنتاجات) إلى جانب أن المدخل الجمالي الذي قامت عليه الوحدة راعى الأسس النفسية للمتعلمة في أبرز الجوانب الجمالية والفنية في الطبيعة وخلق الله -عز وجل- للكائنات الحية؛ فشجّع على المناقشة والتأمل في كل مظاهر الطبيعة من حولنا، كما أن المدخل الجمالي أيضاً من أساليب التعلم الفعال التي تركّز على الدور النشط للمتعلم، فهو في أثناء تعلمه يتذوّق مجموعة من الأعمال الفنية، مما يتطلب منه الاستكشاف والتحليل والتقويم والاستدلال والوصف والتفسير، وهذا كله يزيد من مستوى أداء الطلبة، ويزيد من مهاراتهم التفكيرية. كما أن المدخل الجمالي يساعد المتعلم على بناء المعرفة بذاته، وهذا يتطلب ممارسة مهارات التفكير التأملي، ليتم بناء معرفته بناءً صحيحاً، حيث يقوم المتعلم بالتأمل في المعرفة والتعمّق في فهمها وتفسيرها، واستنتاج جوانبها الظاهرة من خلال منهجية علمية منظمة، تساعد على الوصول إلى حلول منطقية واقعية للظاهرة أو المشكلة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سليمان، 2016)، ودراسة (أبو زيد، 2017)، ودراسة (الغزاوي، 2017)، ودراسة (عبد الهادي، 2014).

للإجابة عن السؤال الثاني؛ تم صياغة الفرضية التي تنص على: "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس الميل نحو دراسة المادة القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي". وللتحقق من صحة هذه الفرضية: استخدمت الباحثة اختبار (ت) t-test للمجموعات المستقلة Independent Sample T-Test، للتحقق من وجود فروق في متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في مقياس الميل نحو

الدراسات الاجتماعية بأبعاده الأربعة: الميل نحو طبيعة مادة الدراسات الاجتماعية - الميل نحو تعلم الدراسات الاجتماعية - الميل نحو الاستمتاع بمادة الدراسات الاجتماعية - الميل نحو معلمة الدراسات الاجتماعية، والمقياس ككل، والجدول رقم 5 يوضح ذلك:

جدول رقم 5

نتائج اختبار (ت) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الميل نحو الدراسات الاجتماعية

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	قيمة الدلالة	معنى الدلالة
الميل نحو	التجريبية	30	3.75	0.794	58	4.818	0.000	دالة
طبيعة المادة	الضابطة	30	2.96	0.414				
الميل نحو تعلم	التجريبية	30	3.70	0.668	58	5.250	0.000	دالة
المادة	الضابطة	30	3.00	0.294				
الميل نحو	التجريبية	30	3.68	0.534	58	9.557	0.000	دالة
الاستمتاع	الضابطة	30	2.51	0.406				
بالمادة								
الميل نحو معلمة	التجريبية	30	3.87	0.742	58	5.423	0.000	دالة
المادة	الضابطة	30	3.07	0.329				
المقياس ككل	التجريبية	30	3.75	0.320	58	12.505	0.000	دالة
	الضابطة	30	2.89	0.204				

يتضح من الجدول رقم 5 أن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (درست باستخدام المدخل الجمالي في تدريس الدراسات الاجتماعية) في مقياس الميل نحو الدراسات الاجتماعية بأبعاده الأربعة (الميل نحو طبيعة مادة الدراسات الاجتماعية - الميل نحو تعلم الدراسات الاجتماعية - الميل نحو الاستمتاع بمادة الدراسات الاجتماعية - الميل نحو معلمة الدراسات الاجتماعية)، والمقياس ككل كانت على التوالي: 3.75 - 3.70 - 3.68 - 3.87 - 3.75، وأن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة (درست بالطريقة

الاعتيادية) في مقياس الميل نحو الدراسات الاجتماعية بأبعاده الأربعة (الميل نحو طبيعة مادة الدراسات الاجتماعية - الميل نحو تعلم الدراسات الاجتماعية - الميل نحو الاستمتاع بمادة الدراسات الاجتماعية - الميل نحو معلمة الدراسات الاجتماعية)، والمقياس ككل كانت على التوالي: 2.96 - 3.00 - 2.51 - 3.07 - 2.89، وأن قيمة (ت المحسوبة) كانت على التوالي: 4.818 - 5.250 - 9.557 - 5.423 - 12.505، وهي غير دالة عند مستوى أقل من 0.05، ودرجة حرية 58، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية، وبذلك يتم قبول الفرضية التي تنص على: "يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس الميل نحو الدراسات الاجتماعية القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي". تدل هذه النتيجة على وجود فاعلية لوحدة (الخصائص الطبيعية لوطني) في تنمية الميل نحو الدراسات الاجتماعية وفقًا للمدخل الجمالي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. وللتعرف على حجم أثر هذه الفاعلية؛ تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black) Modified Gain Ratio وفقًا للمعادلة الآتية:

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{الكسب الخام}}{\text{الكسب المتوقع}} + \frac{\text{الكسب الخام}}{\text{النهاية العظمى للاختبار}}$$

حيث الكسب الخام = ص - س حيث ص الدرجة في الاختبار البعدي

حيث س الدرجة في الاختبار القبلي

والكسب المتوقع = د - س حيث د النهاية العظمى للاختبار

قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب وفقًا لمعادلة بلاك، والتي تعطي مؤشرًا عما إذا كان هناك فاعلية للمتغير المستقل (الوحدة المطورة وفقًا للمدخل الجمالي) على المتغير التابع (مقياس الميل نحو الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط) لدى طالبات المجموعة التجريبية، من خلال مقارنة درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية، مع الأخذ في الاعتبار الدرجة العظمى للاختبار، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم 6:

جدول رقم 6

نتائج حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك للكشف عن وحدة (الخصائص الطبيعية لوطني) في تنمية الميل نحو الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط وفقاً للمدخل الجمالي ضمن القياسين القبلي والبعدي لمقياس الميل نحو الدراسات الاجتماعية في المجموعة التجريبية

المهارة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النهاية العظمى للمهارة	معدل الكسب لبلاك
الميل نحو طبيعة المادة	القبلي	1.58	0.302	5	1.07
	البعدي	3.75	0.794		
الميل نحو تعلم المادة	القبلي	1.71	0.233	5	1.00
	البعدي	3.70	0.668		
الميل نحو الاستمتاع بالمادة	القبلي	1.64	0.394	5	1.02
	البعدي	3.68	0.534		
الميل نحو معلمة المادة	القبلي	1.54	0.307	5	1.14
	البعدي	3.87	0.742		
المقياس ككل	القبلي	1.62	0.136	5	1.06
	البعدي	3.75	0.320		

يتبين من خلال نتائج الجدول رقم 6 أن نسبة الكسب المعدل لبلاك في المجموعة التجريبية ضمن القياسين القبلي والبعدي لمقياس الميل نحو الدراسات الاجتماعية بأبعاده الأربعة: الميل نحو طبيعة مادة الدراسات الاجتماعية - الميل نحو تعلم الدراسات الاجتماعية - الميل نحو الاستمتاع بمادة الدراسات الاجتماعية - الميل نحو معلمة الدراسات الاجتماعية، والمقياس ككل كانت على التوالي: 1.07 - 1.00 - 1.02 - 1.14 - 1.06، ويلاحظ أن نسبة الكسب المعدل لبلاك في المجموعة التجريبية تقع في المدى الذي حدده (Black) للفاعلية وهو من 1-2 حتى تعد فاعلية الطريقة مقبولة، وهذا يدل على فاعلية وحدة (الخصائص الطبيعية لوطني) في تنمية الميل نحو الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط وفقاً للمدخل الجمالي. وعلى ذلك تم الإجابة عن السؤال الثالث بوجود فاعلية لوحدة (الخصائص الطبيعية لوطني) في تنمية الميل نحو الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط وفقاً للمدخل الجمالي، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن استخدام طرق ومداخل تدريس حديثة قد تلعب دوراً أساسياً في تنمية

الميول الإيجابية نحو دراسة المادة، وهذا ما اتضح من خلال استخدام المدخل الجمالي الذي أتاح الفرصة للطلبة للتعبير عن رأيها دون خجل، وجعلها نشطة في الموقف التعليمي، وتستطيع أن تربط بين ما تعلمته في الصف ببعض الظواهر الطبيعية التي تعيشها، مما جعل التعلم ذا معنى لديها، كل ذلك ساعد على تكوين ميول إيجابية نحو مقرر الدراسات الاجتماعية لارتباطه بواقع الطلبة، إلى جانب أن جمال عرض محتوى الوحدة وفق أسس المدخل الجمالي زاد من التشويق والدافعية لدى الطالبات، مما قوى ميولهن الإيجابية نحو دراستها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الشحات، 2017) فيما يتعلق بالميل.

يتبين للباحثة من النتائج السابق ذكرها ان المدخل الجمالي حقق نتائجاً في التدريس أفضل بكثير مما حققه المدخل التقليدي؛ في تنمية مهارات التفكير التأملي والميل نحو المادة لدى عينة البحث وترجع الباحثة ذلك إلى ما يلي:

- استخدام المدخل الجمالي يتيح الفرصة للطلبات للنظر الى الموقف المشكل والسلوك السلبي من جوانب مختلفة مع تحديد جميع العوامل المؤثرة فيه، والنتائج المنطقية المترتبة عليه، مما يمكن في النهاية الوصول الى الحلول المناسبة.
- ما تضمنته استراتيجيات المدخل الجمالي من تنوع الأنشطة وتبادل الأدوار زاد من تفاعل الطالبات وتبادل الخبرات بينهن مما أثر إيجابياً على تنمية التعمق في التأمل والتفكير لديهن.
- أن المدخل الجمالي يساعد على الاعتدال في السلوك وبناء الثقة والسيطرة عن طريق التأمل العميق والعمل الجماعي والتعاون بين الطالبات أنفسهن واستخدام الحواس بشكل مباشر وهذا انعكس على نتائج الطالبات في اختبار التفكير التأملي.
- أن التدريس باستخدام المدخل الجمالي حسن من ميول الطالبات نحو الدراسات الاجتماعية بما وفره توظيف المدخل الجمالي من فرص للطلبة للتفاعل درامياً مع نشاطات التعلم، إذ جعلت تلك النشاطات من التعلم عملية مثيرة وممتعة ومفعمة بالأحاسيس والمشاعر، كما جعلت الأنشطة الطالبات في حالة ترقب دائم لما سيأتي لاحقاً مما حسن من ميولهم نحو المادة.

- ساعد المدخل الجمالي على إضافة جو من البهجة والمتعة والتشويق لعملية التعلم وذلك من خلال الألوان، والرسومات، والصور، ومظاهر الجمال المتنوعة في موضوعات وحدة (الخصائص الطبيعية لوطني) بوجه عام الامر الذي أدى إلى تقليل كم المعلومات النصية، مما كان له الأثر على زيادة نمو مهارات التفكير التأملي والميل نحو المادة لدى الطالبات عينة البحث.
- فعالية المدخل الجمالي في اكساب المهارات المختلفة للتفكير التأملي من حيث استخدامه للأنشطة التي تعزز التفاعل الحواري بين الطالبات، والاقتناع من خلال المناقشة الحرة وطرح الأسئلة المثيرة وتضمنين المهام والمشكلات العلمية القائمة على التشبيهات والطرائق العلمية والخرائط المفاهيمية في دعم الاداءات والتأملات المعرفية فإن ذلك من شأنه أن يعمل على الانتقال التدريجي الإيجابي لإكساب الطالبات مهارات التفكير التأملي المتمثلة في الرؤية البصرية إلى الوصول لوضع حلول مقترحة.
- اتفقت نتائج هذه الدراسة في إثبات فعالية المدخل الجمالي مع نتائج دراسات (زكي، 2017) و(الغزاوي، 2018) و(أبو مغنم، 2018) و(Girod et al., 2010).

التوصيات

في ضوء الدراسة الحالية يمكن طرح التوصيات التالية:

- 1 - تزويد مخططي ومطوري مناهج الدراسات الاجتماعية بنتائج الدراسات التي أثبتت فاعلية المدخل الجمالي في التدريس؛ حتى يتسنى لهم تطوير المناهج وطرق التدريس في ضوءها.
- 2 - لما كانت نتائج الدراسة قد بيّنت أن التدريس باستخدام الوحدة المطورة القائمة على المدخل الجمالي له أثر فعال على تنمية التفكير التأملي، لذا يوصي معلمو ومعلمات الدراسات الاجتماعية بالابتعاد عن الطرق التقليدية في التدريس، واستخدام الوحدة المطورة في ضوء المدخل الجمالي.

- 3 - استخدام أسس المدخل الجمالي ليتم تطوير وحدات تعليمية في ضوءها في موضوعات مختلفة (عناصر المناخ-التضاريس-التوزيع النباتي والحيواني وغيرها).
- 4 - إعداد خطط تدريبية للقائمين على تطوير وتدرّس المناهج الدراسية في كافة المراحل الدراسية؛ لتوضيح كيفية إبراز النواحي الجمالية في المقررات الدراسية، وعرض المحتوى بطريقة جذابة مشوقة، ترفع من دافعية وميول الطلاب الإيجابية، مما يزيد من فاعلية عملية التعليم والتعلم.

The Effectiveness of Teaching Social Studies Using the Aesthetic Approach in the Development of Reflective Thinking Skills and the Tendency towards the Subject for Intermediate Third Grade Students

Dr. Amal S. Al-Qahtani

Faculty of Education - Princess Noura Bint Abdul Rahman University
K.S.A

Abstract

The study aims to explore the effectiveness of teaching social studies using the aesthetic approach in the development of reflective thinking skills and the tendency towards a subject for intermediate third grade students in Riyadh city in Saudi Arabia. The study sample consisted of 60 female students from the intermediate third grade students. 30 students of them represented the experimental group, and they studied the unit of "Natural Resources of My country"; after rephrasing it in light of the aesthetic approach. It is one of the units of the text book of Social studies for intermediate third grade students in the first semester of the school year 1439-1440; while the control group (n=30) studied using the traditional method of teaching. The reflective thinking skills test and the tendency for the subject scale were applied before and after on the study sample. Results revealed statistically significant differences at the level of 0.001 between the mean scores of the students of the experimental group and the mean scores of the students of the control group, in the reflective thinking skills test and the tendency towards the subject. The result was in favor of the experimental group.

Keywords: Aesthetic approach, Reflective thinking, Tendency, Social studies.

المراجع

أبو مغنم، كرامي (2018). فاعلية استراتيجية بديديوي (PDEODE) في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير الجغرافي والميل نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط. *مجلة العلوم التربوية جامعة الإمام محمد بن سعود*، 22(13)، 411-477.

إبراهيم، عطيات (2015). أثر استخدام شبكات التفكير البصري في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية العلمية*، 14(1)، 103-141.

بابطين، هدى والعيسى، هنادي (2010). فاعلية المدخل الجمالي في تدريس مقرر الأحياء على فهم المفاهيم العلمية وطبيعة العلم والاتجاهات العلمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *مجلة التربية العلمية*، 13(1)، 169-195.

حفني، مها (2017). فاعلية استخدام مدخل الإعجاز البيئي للقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة في تدريس الجغرافيا في تنمية مهارات التفكير التأملي وتصحيح التصورات الخاطئة لبعض المفاهيم البيئية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، 4(91)، 229-288.

ربان، محمد (2011). *التفكير الناقد والتفكير الابتكاري تعليمها وتعلمها للرقى الحضاري*، ط1. مكتبة الفلاح.

زكي، حنان (2017). برنامج مقترح وفقاً للمدخل الجمالي في تدريس العلوم وأثره في تصويب المفاهيم البديلة وتنمية التفكير البصري والتدوق العلمي الجمالي لطلاب كلية التربية. *مجلة التربية العلمية*، 20(10)، 1-70.

سيد، أحمد (2013). فاعلية استخدام المدخل الجمالي في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

شحاته، حسن والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية.

الشرباصي، أمل (2013). فاعلية المدخل الجمالي في تنمية المفاهيم والمهارات الصحية بمادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي بغزة، [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية غزة.

الشربيني، فوزي (2005). التربية الجمالية في مناهج التعليم. مركز الكتاب للنشر. العارضة، جبر (2008). أثر برنامج تدريس للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية وعلاقة ذلك بأدائهن التدريسي التطبيقي ومرونتهن الذهني، [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

عبد الحميد، عبد العزيز (2011). أثر تصميم استراتيجيات للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً وتنمية مهارات التفكير التأملي. مجلة كلية التربية، 75 (2)، 317-347.

عبد العظيم، ريم (2016). وحدة مقترحة في أدب الأطفال قائمة على المدخل الجمالي لتنمية الخيال الأدبي والطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، 216 (2)، 193-272.

عبد الفتاح، هبة الله (2015). فاعلية استراتيجيات جدول التعلم - KWL - والرؤوس المرقمة على تنمية مهارات التفكير التأملي نحو مادة التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، 22 (75)، 115-171.

عبد الله، فاطمة (2002). الميول نحو النشاط الرياضي والأنشطة المدرسية الأخرى لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية. مجلة التربية المعاصرة، 1 (13)، 246-247.

عبد الوهاب، فاطمة (2005). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهرى. مجلة التربية العلمية (الجمعية المصرية للتربية العلمية)، 8(4)، 159-212.

عبد العال، سحر (2016). برنامج قائم على استخدام المنظمات التخطيطية لتنمية التفكير التأملي لدى الطالب المعلم بشعبة الدراسات الاجتماعية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، 4(77)، 227-248.

غريب، ولاء (2014). أثر استخدام الخرائط الذهنية في تنمية التفكير التأملي وعلاقته بالتحصيل في مادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 3(51)، 249-284.

الغزاوي، نشوه (2017). استخدام المدخل الجمالي في تدريس التاريخ لتنمية بعض القيم الجمالية والوعي الثقافي لدى الطالبة معلمة التاريخ. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، 1(87)، 40-94.

القطراوي، عبد العزيز (2010). أثر استخدام استراتيجيات التشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية غزة.

اللقاني، أحمد والجمال، علي (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. عالم الكتب.

مراشدة، كوثر (2009). أثر التدريس الجمالي في مبحث الدراسات الاجتماعية لطلبة الصفوف المرحلة الأساسية الوسطى في تحصيلهم الدراسي واتجاهاتهم نحو مبحث الدراسات الاجتماعية وعلى البيئة التعليمية الصفية، [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

مرزوقي، وعد وعبد الكريم، سهى (2015). التفكير وأنماطه، ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- المرشد، يوسف (2014). مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف: دراسة مستعرضة. *مجلة جامعة طيبة (العلوم التربوية)*، 2(9)، 163-184.
- ملحم، سامي (2005). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*، ط3. دار المسيرة.
- نبيل، وليد (2002). *مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي*. دار وائل للنشر والتوزيع.
- النجار، أسماء (2013). أثر توظيف استراتيجيات فكر، زوج، شارك، في تنمية التحصيل والتفكير التأملي في الجبر لدى طالبات التاسع الأساسي بمحافظة خان يونس، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر.
- يوسف، هالة (2017). فاعلية استراتيجية (فكر - زوج - شارك) في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض المهارات الحياتية والميل نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية أسيوط*، 33(9)، 190-262.
- Abdel Aal, S.M. (2016). A program based on the use of planning organizations to develop reflective thinking among the teacher student in the Department of Social studies, (in Arabic). *Journal of the Educational Association for Social Studies*, 4 (77), 227-248.
- Abdel Azim, R.A. (2016). A proposed Unit in Children's literature based on the aesthetic approach to develop literary imagination and linguistic fluency among primary school students, (in Arabic). *Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods*, 216, 193-272.
- Abdel Fattah, H.A. (2015). The Effectiveness of the Learning Table Strategy - KWL - and Digital Tops on Developing Reflective Thinking Skills towards History for Elementary Students, (in Arabic). *Journal of the Educational Association for Social Studies*, 22(75), 115-171.
- Abdul Hamid, A. (2011). The effect of designing an e-learning strategy based on the synthesis of active learning methods via the web and self-organizing skills on both achievement and self-organized e-learning strategies and developing reflective thinking skills, (in Arabic). *Journal of the College of Education, Mansoura University*, 75(2), 317-347.
- Abdullah, F.H. (2002). The tendencies towards sports activity and other school

- activities among primary school pupils, (in Arabic). *Journal of Contemporary Education*, 1(13), 246-247.
- Abdel Wahab, F. (2005). The Effectiveness of Using Some Metacognitive Strategies in the Acquisition of Physics and the Development of Contemplative Thinking and the Tendency Towards Its Use among Students of the Third Class of Secondary Al-Azhari, (in Arabic). *Journal of Scientific Education (Egyptian Society for Scientific Education)*, 8(4), 159-212.
- Abu Mughnem, K.B. (2018). The Effectiveness of PDEODE Strategy in Teaching Social Studies in the Development of Geographical Concepts, Geographical Thinking Skills, and the Tendency towards Subject Matter among First Intermediate Students, (in Arabic). *Journal of Educational Sciences, Imam Muhammad bin Saud University*, 13, 411-477.
- Al-Arda, J. (2008). *The effect of a teaching program for reflective thinking on the method of mental processing in learning among students of Princess Alia University College and its relationship to their applied teaching performance and mental flexibility*, (in Arabic). (Unpublished PhD Thesis), University of Jordan.
- Al-Ghazzawi, N.M. (2017). Using the aesthetic approach in teaching history to develop some aesthetic values cultural awareness among the teacher student of history, (in Arabic). *Journal of the Educational Association for Social Studies*, 1(87), 40-94.
- Al-Laqani, A.H. & Al-Jamal, A. (2003). *Glossary of Educational Terms, Knowledge in Curricula and Teaching Methods*. The World of Books.
- Al-Murshid, Y.A. (2014). Levels of Reflective Thinking among Jouf University Students: A Cross-Sectional Study, (in Arabic). *Taibah University Journal (Educational Sciences)*, 2(9), 163-184.
- Al-Najjar, A. (2013). *The Impact of Employing Think, Pair, Participate Strategy in the Development of Achievement and Reflective Thinking in Algebra among the ninth primary students in Khan Yunis Governorate*, (in Arabic). (Unpublished MA Thesis), Al-Azhar University (Gaza).
- Al-Qatrawi, A. (2010). *The Effect of Using the Isotropic Strategy on the Development of Science Processes and Reflective Thinking Skills in*

- Science among Basic Eighth Grade Students*, (in Arabic). (Unpublished Master Thesis), Islamic University (Gaza).
- Al-Sherbasi, A.Z. (2013). *The Effectiveness of Aesthetic Approach in the Development of Health Concepts and Skills in the Subject of Science for Sixth Grade Students in Gaza*, (in Arabic). (Unpublished Master Thesis), (in Arabic). Islamic University (Gaza).
- Babtain, H. & Al-Issa, H. (2010). The effectiveness of the aesthetic approach in teaching the biology course on understanding scientific concepts, the nature of science and scientific trends among first-grade secondary school students, (in Arabic). *Journal of Scientific Education*, 13(1), 169-195.
- Barone, T. (1983). Education as Aesthetic Experience: Art in germ. *Educational Leadership*, 40(25), 21-26.
- Eisner, E. (2005). Back to whole. *Educational Leadership*, 63(1), 14-18.
- El-Sherbini, F. (2005). *Aesthetic Education in Education Curricula*, Book Center for Publishing.
- Gharib, W.A. (2014). The Effect of Using Mind Maps on the Development of Contemplative Thinking and Its Relation to Achievement in Philosophy Subject at the Secondary Level, (in Arabic). *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, 3 (51), 249-284.
- Girod, M., Rau, C. & Schepige, A. (2003). Appreciating the Beauty of Science Ideas: *Teaching for Aesthetic Understanding Science Education*, 78(40), 574-587.
- Girod, M., Toddo, T. & Steve, W. (2010). Teaching and Learning Science for Transformative, Aesthetic Experience. *Journal of Science Teacher Education*, 2, 100-119.
- Hedberg, P. (2009). Learning through Reflective Classroom practice, Applications to Educate the Reflective Manager. *Management. Education*, 33(1), 10-36.
- Hefni, M.K. (2017). The Effectiveness of Using the Introduction to Environmental Miracles of the Holy Qur'an and the Noble Prophet's Sunnah in teaching geography in developing reflective thinking skills and correcting misconceptions of some environmental concepts among sixth-grade

- students, (in Arabic). *Journal of the Educational Association for Social Studies*, 4(91), 229-288.
- Hong, Y.Ch. & Choi, I. (2011). Three Dimensions of Reflective Thinking in Solving Design Problems: A conceptual Model. *Educational Technology Research and Development*, 59(5), 687-710.
- Ibrahim, A. (2015). The Effect of Using Visual Thinking Networks in Teaching Science on Academic Achievement and Development of Reflective Thinking Skills for Intermediate Third Grade Students in K.S.A., (in Arabic). *Journal of Scientific Education*, 14 (1), 103-141.
- Kember, D., Leung, D., Jones, A., et al. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25, 381-395.
- Killion, J., Todnem, P. & Guy, R. (1991). A process for Personal Theory Building. *Education Leadership*, 48(6), 14-16.
- Marashda, K.M. (2009). *The effect of aesthetic teaching on the subject of social studies for students of middle basic school grades on their academic achievement and attitudes towards the topic of social studies and the classroom learning environment*, (in Arabic). (Published PhD Thesis), University of Jordan.
- Marzouki, W.M. & Abdel-Karim, S.I. (2015). *Thinking and its patterns*, (in Arabic). Dar Al-Masirah for Publication and Distribution.
- Melhem, S.M. (2005). *Measurement and Evaluation in Education and Psychology* (3rd Edition), (in Arabic). Dar Al-Masirah.
- Nabil, W.A. (2002). *An introduction to educational measurement and evaluation and its use in the field of classroom teaching*, (in Arabic). Dar Wael for Publication and Distribution.
- Raban, M.H. (2011). *Critical thinking and innovative thinking: its teaching and learning for the advancement of civilization*, (in Arabic). Al-Falah Bookstore.
- Shehata, H.S. & Al-Najjar, Z. (2003). *Dictionary of Educational and Psychological Terms*, (in Arabic). The Egyptian Lebanese House.
- Smith, R. (2005). Book review: the aesthetic form of life: Eisner on arts education. *Arts Education Policy Review*, 6(104), 35-37.

- Syed, A.A. (2013). The Effectiveness of Using Aesthetic Approach in Teaching Social Studies in Developing Reflective Thinking Skills for Intermediate School Students, (in Arabic). (Unpublished Master Thesis), Ain Shams University
- Tan, K. & Goh, N. (2008). Assessing students' reflective responses to chemistry - related learning tasks. *US-China Education Review*, 5(11), 28-36.
- Webster, R. & Wolfe, M. (2013). Incorporating the Aesthetic Dimension into Pedagogy. *Australian Journal of teacher Education*, 38(10), Article 2, Oct.
- Yost, D. & Sentner, S. (2000). An Examination of the Construct of Critical Reflective: Implication for teacher Education Programming in the Century. *Journal of Teacher Education*, 1(1), 39-50
- Yusef, H.A.A. (2017). Strategic Effectiveness of (Think - Pair - Share) in Teaching Social Studies on the Development of Some Life Skills and the Inclination towards Subject Matter among Elementary Students, (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education Asyut*, 33(9), 190-262.
- Zaki, H.M.A. (2017). A Proposed program according to the aesthetic approach in science education and its effect on correcting alternative concepts and developing visual thinking and aesthetic scientific appreciation for students of the college of education, (in Arabic). *Journal of Scientific Education*, 20(10), 1-70.

