ISSN: 1817-6798 (Print)
Journal of Tikrit University for Humanities
available online at: http://www.jtuh.tu.edu.iq

The Effect of John Zahorek's Model on the Development of Reflective Thinking among Second Grade Students

Prof. Raed Idris Al – Khafaji[1]
Taha Banyan Al – Qaisi[1]

1- University of Tikrit - Faculty of Education for Humanities - Department of Educational and Psychological Sciences

***Keywords*:**
Zahorek
Reflective Thinking
Second Grade Students

A R T I C L E I N F O

Article history:
Received 8 Mar. 2019
Accepted 27 Mar 2019
Available online 6 Dec 2019
Email: adxxx@tu.edu.iq

A B S T R A C T

The research aims to identify the effect of John Zahorek's model on the development of the contemplative thinking of second-grade students. In order to achieve the goal of the research, the researchers followed the procedures of the experimental method. The researchers prepared a teaching plan according to Zahorek. The researchers confirmed their validity by presenting them to a group of experts and arbitrators. The researcher chose randomly the intermediate school of Hassan al-Sumaida'i to represent the experimental group that was taught according to the model of John Zahorek by 30 students and the average displaced to represent the control group which is taught according to the usual method by 34 students belonging to the General Directorate of Salahuddin Governorate. In fact, the researcher prepared the test of contemplative thinking and be of (20) paragraph of the type of multiple choice, after being confirmed the validity and stability, the researchers used the following statistical means: (the test of the two independent samples, Pearson correlation coefficient, and equation Alpha Kronbach). After analyzing the results statistically, the researchers reached the following:1. There are statistically significant differences between the experimental and control groups in the test of reflective thinking in favor of the experimental group The researchers reached a number of conclusions:

1. The effectiveness of John Zahorek's model in the development of contemplative thinking among second-grade students in Islamic education. .Through the findings of the researchers, a number of recommendations and proposals were presented

© 2019 JTUH, College of Education for Human Sciences, Tikrit University

DOI: http://dx.doi.org/10.25130/jtuh.26.2019.18

Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities

أثر انموذج جون زاهوريك في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط

ا.د. رائد إدريس الخفاجي/ جامعة تكريت– كلية التربية للعلوم الإنسانية
طه بنيان القيسي/ جامعة تكريت– كلية التربية للعلوم الإنسانية

الخلاصة:

يهدف البحث إلى التعرف على أثر انموذج جون زاهوريك في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة

الصف الثاني المتوسط ولتحقيق هدف البحث، اتبع الباحثان إجراءات المنهج التجريبي، إذ اعد الباحثان خططاً تدريسية على وفق زاهوريك ، بعد ان تأكد الباحثان من صلاحيتها بعرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين.

اختار الباحث عشوائياً مدرسة متوسطة حسن الصميدعي لتمثل المجموعة التجريبية التي تدريس على وفق انموذج جون زاهوريك بواقع (٣٠) طالباً، ومتوسطة النازحين لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية بواقع (٣٤) طالباً، التابعتان للمديرية العامة لتربية محافظة صلاح الدين/ تكريت المركز، وأعدَّ الباحث اختبار التفكير التأملي وتكون من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، بعد ان تأكد من صدقه وثباته، استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة معمل الفا كرونباخ) . **وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصل الباحثان إلى ما يأتي:**

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية والضابطة في اختبار التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية

وقد توصل الباحثان إلى جملة من الاستنتاجات:

١. فاعلية انموذج جون زاهوريك في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الاسلامية. .

ومن طريق النتائج التي توصَّل إليها الباحثان، تم تقديم عدداً من التوصيات والمقترحات.

لفصل الاول

أولاً :مشكلة البحث:

إن معضلة التربية والتعليم والتكوين والاعداد أضحت تمثل مشكلة، تثير الانشغال وتستأثر بالاهتمام في المؤسسات التربوية، وتدعو بإلحاح الى تأمل عميق لإشكالياتها منها ان الطابع العام السائد في دراسة المناهج الدراسية والكتب المدرسية المقررة في صفوف المرحلة المتوسطة مازال يعتمد في أساليب التعلم في البيئة التربوية على اغداق المعلومات وتقديمها للمتعلم كقوالب جامدة تعمل على حشو الادمغة بها مؤقتا بقصد استظهارها خلال فترة الاختبارات المطلوبة وعده خزانا للمعلومات او بنكا للاستعادة والفرق بين الامم المتقدمة والمتخلفة اصبح في مدى اتاحة الفرص او عدمها امام العقول المبدعة في ابراز طاقاتها الابداعية. وإن هذه الاساليب التقليدية يلاحظ عليها نزوع نحو الكم المعرفي وغاياته التحصيل الدراسي للمتعلمين وانتقالهم الى المراحل الدراسية الأعلى او تحقيق المكانة الاجتماعية او الحصول على الوظيفة ،وهو أمر لا يتفق مع طبيعة مادة التربية الاسلامية المستندة بالإساس الى القران الكريم والسنة المطهرة والتي تحث على التعلم والتأمل والتطبيق والانتقال بهم من التعليم الى التعلم ومساعدتهم على فهم المادة الدراسية المتضمنة للحقائق والمعلومات وعلى تنمية التفكير واحداث التغيير

المنشود المرغوب وليصبح المتعلم أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترضه في حياته، وتشكيله وصقله وصناعته وتطوير شخصيته في الجوانب العقلية والجسمية والانفعالية والوجدانية والذوقية والجمالية كافة وصولا الى انسان محب للعلم والمعرفة، (الصمدي ،٢٠٠٧: ٥٠)

ويرى الباحث ان الطرائق والاساليب المستعملة رسخت عند الطلبة الحفظ والاستظهار للمواد الدراسية مما ولد عدم قدرتهم على فهمها والافادة منها، والتي تحدث التحول المطلوب في المعلم والمتعلم معا ولاسيما في مادة القران الكريم والتربية الاسلامية بقدر كبير من التأثر والعمق، إذا ما توافرت لها الشروط العلمية والتربوية والتواصلية والفنية المطلوبة، من خلال ارتباطها بمصادر الوحي وقدرتها على حل المشاكل وبناء الانسان في اسمى صوره تحقيق سعادة البشرية وفق المنهج الرباني.

ومن خلال لقاء الباحث مع بعض المشرفين التربويين والكوادر التدريسية والاطلاع على الادبيات التربوية والدراسات السابقة منها دراسة (السعدون، ٢٠٠٣، ص ٤-٥) ودراسة الطائي(٢٠٠٤: ٣)، ودراسة المرزوك (٢٠٠٧: ٩٣)، ودراسة احمد(٢٠١٣ :٣٢٠)، وجد هناك تدرني في طرائق تدريس مادة التربية الإسلامية وقدرتها على تحقيق اهداف تدريس المادة.

لذلك ارتأى الباحث اجراء دراسته الحالية اعتقادا منه اذا اثبتت فاعليتها من انها قد تؤدي الى تغيير الواقع الذي يشوبه الكثير من تشويه المفاهيم الإسلامية وتحقيق تعلم مفاهيم المادة وفق المنظور الإسلامي ومشروعية مراده، مما يعني استقلالية المتعلم وقدرته على توليد الافكار وبناء المعرفة الجديدة والى تفاعل التلاميذ مع المادة التي يدرسونها، وأن يجري دراسته (أثر انموذج جون زاهوريك في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط) عسى أن يعالج هذه المشكلة، أو يحد منها .

ثانياً: أهمية البحث:

أصبحت التربية في حياة الامم والشعوب تمثل قارب الاصلاح واداة فاعلة تتكفل بالنهوض بمستوى الانسان وتجويد حياته لمواكبة التحولات السريعة في جميع مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وقد فطنت الدول المتقدمة إلى أهمية التربية فأولتها كل الاهتمام والعناية وخصصت لها المال والجهد وأعدت الخبراء والمتخصصين لذا جعلت للتربية حيزا نافذا لم تحتله في أي عهد من العهود كما تحتله اليوم في عصر التحول والتقدم من المرحلة الصناعية إلي الثورة المعرفية لهذا فإن القائمين على المؤسسات التربوية في كل بقاع العالم يهتمون الآن في العمليات التربوية وما تؤدي إليه تلك العملية من خدمات تعليمية للمجتمعات المتطورة وانها الوسيلة والاسلوب الاجتماعي الامثل الذي يكتسب به الافراد طرائق الحياة وقيم المجتمع الذي يعيشون فيه لأنها أداة رئيسة يعتمد عليها في التعبير عن أرادة التغيير وعلى تقوية الممانعة الايجابية لمواجهة التصعيد المنهج لاستهداف وتقويض القيم المجتمعية والاخلاق المجتمعية الذي اصبح مقصودا لتشكيل أفراد المجتمع تبعاً لطبيعة القوى التي تسعى لتقويض شعوبنا وثقافتها ولبناء أفراد المجتمعات تبعا لذلك لإرضاخها وقهرها بالمؤثرات الهادفة لها وان مسؤولية المجتمع

ونظمه التربوية لابد ان تعمل على تكوين ممانعة وتصدي للقيم والمفاهيم الدخيلة للحفاظ على هويته من الاضمحلال والانتهاك القيمي وعشوائية في المفاهيم المستعملة او تحريف معناها عن المقصد والغاية الشرعية لها، ولما كانت التربية جزءا" من منظومة متكاملة هي المجتمع، فلابد ان تقوم بتزويد أفراده بالإمكانات التي تطور من قدراتهم وكفاءاتهم لمواجه هذه التغيرات (الصانع، ٢٠٠٣ :٣٦)

ولذلك كان الاهتمام في برامج التربية الحديثة بالإنسان المتعلم باعتباره المعول عليه في التغيير الايجابي لنهضة الشعوب وحريتها والعيش الكريم للإفراد، و المرآة العاكسة لصورة المجتمع وفلسفته وأهدافه ومفاهيمه، وتحقيق الغايات العليا للمجتمع، وعملية مهمة لبناء الانسان، الحر الكريم، مفكرا عالما، وتحقق له نموا كاملا واعدادا في جوانب شخصيته النفسية والعقلية والجسمية والاجتماعية واعطاء مكانة خاصة ومتميزة له في السياسات التربوية والمناهج وطرائق التدريس ،.والتأكيد في المناهج الدراسية على إكسابه للقيم والمضامين الإنسانية والعالمية دون إغفال القيم والأخلاق الإسلامي لذلك اصبحت التربية الاسلامية هي قارب الاصلاح بما تتسم ما تتضمنه من ابعاد روحية وتربوية وعلمية واخلاقية مستنبطة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة المطهرة ومراعية في ذلك استعدادات الفرد وقدراته وحاجات المجتمع الذي يعيش فيه تركز التربية الاسلامية على وجوب تكوين الفرد تكوينا يمكنه من استعمال المعلومات والمفاهيم بالمجتمع كما تركز على ضرورة إعداده لكي يتعلم بشكل مستمر وبشكل أفضل بكل ما يحقق سعادته والمجتمع الذي يعيش فيه متمتعا بالثقة بهذه التربية والدعوة الربانية وأساليبها المبتكرة، واجراءاتها الميدانية، من الايمان بالله تعالى ورسوله الكريم (محمد صلى الله عليه وسلم) والاهتمام بالتربية وتحقق الرغبة في الدعوة الى الدين الاسلامي في ربط الدين بالعلوم مما يدفع الى نشر العقيدة الصحيحة في مجالات التربية والتعليم والأعداد للحياة بكل ما يتضمنه ذلك من تنمية القدرة على فهم البيئة والتعامل معها والسيطرة عليها والانتفاع بها الى اقصى حد ممكن تحقيقا لاستمرار نمو الفرد ولتغذية المجتمع بالكفاءات الضرورية. مما يبرز أهمية توفير الفرص للارتقاء بهم الى تفهم العلم كبناء معرفي منظم وتساعدهم على اكتساب مهارات التعلم الذاتي والقدرة على التعلم المستمر وتوظيف ما اكتسبوه في حل ما يواجههم من مشكلات في حياتهم اليومية خاصاً مع ما يشاهده العالم من ثورة تكنولوجية عالمية وثقافية عابرة الجسور (الخوالدة ،٢٠٠٣: ٢٠)

ومن المعروف ان التعليم في الإسلام ليس حق من حقوق الانسان فحسب وانما فرض واجب والفرق كبير بين ان يكون حقاً من الحقوق يناله أو لا يناله فما أكثر الحقوق الضائعة وبين ان يكون واجباً فتقع مسئولية التعليم على الدولة والفرد، وسن الاسلام مبدأ الزامية التعليم ووجوبه على كل مسلم ومسلمه، (مرسي، ٢٠٠٧: ١٠٢) ولقد اهتمت الجهات التربوية في تطوير المناهج الدراسية لكي تصبح بالمستوى الملائم ويتكيف مع التغيرات العالمية مما يبرز الحاجة من بناء أو إعادة بناء نظام تعليمي قوي ومتماسك من خلال التركيز على تدعيم الهوية الثقافية للمجتمع ومسايرة التطورات المعاصرة. لتطوير مدرسي مادة التربية الإسلامية وتحديث عدتهم التربوية والتعليمية لتتناسب وهذه التحولات وتكون مستجيبة لمواجهة تلك

التحديات، من خلال اعدادهم وتكوينهم إعداداً علمياً ومهنياً وثقافياً وافادتهم من تكنولوجيا التعليم وإذكاء نمائهم اللغوي، والعقلي والروحي والعقدي والنفسي والاجتماعي، والاخلاقي واشباع حاجاتهم ورغباتهم وميولهم النافعة، والاسهام في إعادة بناء شخصية الناشئين الإسلامية لتصبح شخصية متوازنة ومتفاعلة وقوية ومنتجة تعمل على أداء دورها في نهوض المجتمعات الإسلامية وتعزيز بنائها الداخلي ودورها الحضاري والإنساني (الجلاد، ٢٠٠٤: ٦٢)، و إن لهذه المناهج دورا فاعلا ومحوريا مهماً في إكتساب المعارف المختلفة للمتعلمين و في المساهمة في تحقيق وغايات الأهداف التربوية بانواعها وتحديد الخطط التدريسية وبيان الوسائل التعليمية والاستراتيجيات والطرق والنماذج التعلمية .وانطلاقاً من المسلمات التربوية التي تقول إن نجاح التعليم يرتبط إلى حد كبير بنجاح المعلم للطريقة السديدة في ضوء روح العصر ومتطلباته مع تحقيق التوازن بين التقدم العلمي والتكنولوجي ، وفي ضوء الخصوصيات الثقافية للأمة، التي تستطيع أن تعالج كثيراً من أوجه القصور ، وضعف التلاميذ ، وصعوبة الكتاب المدرسي وغير ذلك من مشكلات التعليم . ويرى الباحث كذلك ان الاهتمام في تكوين واعداد المدرسين ومنهم مدرسي مادة القران والتربية الإسلامية والنظر إلى البعدين المعرفي والأخلاقي للمدرس، والتكامل بينهما في شخصيته، المفتاح الرئيس لنجاحه في أداء مهمته، التي تمثل عنصرا مهما من عناصر المنهاج لنيل ثمار التربية الاسلامية بالنسبة للفرد والمجتمع وإن تعليم الطلبة المفاهيم والتفكير يتطلب وجود المدرس المعد اعداداً جيداً، سواء بالتفاعل مع قضايا امته العربية والاسلامية وتقديم المشورة في بناء قيمها ونشر الوعي الديني و يعمق صلة المتعلم بالقران الكريم تلاوة وفهما وحفظا وتذوقا ومحبة وايمانا به بانه الكتاب المنزل، وبالحديث الشريف، وايمانا ان مصادر التشريع الاسلامي صالحا لكل زمان ومكان، وتوثيق صلة المسلم بسنة الرسول الكريم محمد فهما وعملا وتطبيقا (القيسي،٢٠١٣: ٣٠).

ولما كان هدف التعليم في نظر الإسلام هو تنشئة الإنسان العابد لله على المعنى الشامل للعبادة فيجب أن يحقق التعليم أمرين هما: تعريف الإنسان بخالقه ليعبده اعتقادا بواحدانيته وتطبيقا لشريعته، وتعريفه أيضًا بسنن الله في الكون ليعبده بعمارة الأرض فأن أستعمال استراتيجيات تعليمية – تعلمية متنوعة حديثة يسهم في تنمية تفكيره واكتسابه للحقائق والمعلومات والمفاهيم، ويضيف انشطة تعليمية تجعل تعلمه ذا معنى وفهم وليس حفظ المعلومة فقط. (بدوي، ٢٠١٤: ٥٦)،ويمكن إن تسهم في رفع مستوي عمليتي التعليم والتعلم وحل مشكلاتها باستخدام استراتيجيات ومداخل جديدة في مجال تدريس التربية مع مراعاة أن تكون تلك الاستراتيجيات والمداخل من تلك التي تثير الدافعية لدى التلاميذ وتنمي قدرتهم على التفكير وان يكونوا محورا في العملية التربوية وقد ظهرت نماذج تدريس حديثة اعتمدت على النظرية البنائية اذ ترى ان الانسان يبني المعلومات بالافادة من خبراته السابقة، والمعرفة تبنى فردياً وجماعياً فهي متغيرة دائماً، ، وان دور المدرس فيها ليس ايصال المعلومات وتلقينها للطالب لتعلم المفاهيم الاولية لبناء صور كلية شاملة بين اجزاء الموضوع فحسب وانما موجه ومرشد في عمليات بناء المعرفة للطالب، ومن بين النماذج البنائية انموذج جون زاهوريك فيعد من النماذج الحديثة نسبياً، إذ يرى زاهوريك تقديم المعلومات بصورتها الكلية ثم بعدها تقدم اجزائها ووجوب تماسك المعلومات وصقلها

والمفاهيم من خلال اجراءات تطبيقها وان اكتشاف الفروقات الفردية بين التعلم الجديد والتعلم المبني على المعرفة السابقة يحقق الفهم المنشود من المعلومات وبهذا يكسب المتعلم التبصر في اعادة المعلومات وبنائها لديه (الاسدي ومحمد، ٢٠١٥: ١٣٦)، كما انه يُمكِن الطالب من القيام بالعديد من المناشط العلمية ومشاركتهم الفعالة فيها ليستنتج المعرفة بنفسه، ويحدث عنده التعلم لمستويات متقدمة تؤدي إلى تنظيم البنية المعرفية له. ويتفق الباحث مع اهداف التربية الحديثة الساعية في مجمل برامجها لتنمية التفكير وممارسة التفكير التأملي ليحول الفرد من مستهلك للمعرفة الى عملية توليدها. (Lyons, 2010, 12).

وان اختيار الباحث للمرحلة الدراسية المتوسطة في انها غاية الأهمية اذ تهدف التربية في هذه المرحلة إلى تحقيق مطالب النمو واستمراره واكتشاف استعداداتهم وميولهم واجتهاداتهم وتزويدهم بالمعارف المناسبة لهم وتشكل لدى المتعلم في المرحلة المتوسطة المفاهيم الأساسية ، وتشكل العمر المناسب لاكتساب المهارات المختلفة لانه في هذه المرحلة يتميز بقدرته على الاحتفاظ ببعض المعلومات واكتساب الخبرات (عويس ، ١٩٩٤ :٢٧)

ثالثاً: هدف البحث:

أثر انموذج جون زاهوريك في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط

رابعاً: فرضية البحث

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التربية الإسلامية باستعمال أنموذج جون زاهوريك ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسوا باستعمال (الطريقة الاعتيادية) في التفكير التأملي.

رابعاً: حدود البحث:

يتحدد البحث بـ:

١- موضوعات مادة التربية الإسلامية المقرر للصف الثاني متوسط.

٢- عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨م.

خامساً: تحديد المصطلحات:

- **الأثر اصطلاحاً:** " محصلة تغيير مرغوب او غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعلم". (شحاته وزينب، ٢٠٠٣: ٢٢).

- **التعريف الإجرائي للأثر:** التعريف الاجرائي: مقدار التغيير الذي يحصل لدى طلاب مجموعة البحث في اختبار التفكير التأملي .
- **أنموذج جون زاهوريك:** وهو انموذج بنائي يقوم على أساس ان المعرفة تبنى بواسطة الطالب، وانها ليست مجموعة من الحقائق والمفاهيم تنتظر الطالب ان يكتشفها، وان المعرفة ليست شيئاً موجوداً مستقلاً عن الطالب. (النجدي وآخرون، ٢٠٠٥: ٤١٦).
- **التفكير التأملي اصطلاحاً:** هو التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي امامه، ويحلله الى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول الى النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة. (العتوم، واخرون،٢٠١٧: ٣٠)
- **التعريف الإجرائي للتفكير التأملي:** نوع من انواع التفكير يقوم على التأمل من خلال مهارات التأمل والملاحظة والكشف عن المغالطات، الوصول الى استنتاجات واعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة ويقاس باختبار التفكير التأملي الذي أعده الباحث.

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

أولاً: جوانب نظرية

نشأة وتطور النظرية البنائية:

تشير الادبيات التربوية ان البدايات الأولية للنظرية البنائية تعود إلى المفكر سقراط الذي رأى ضرورة مساعدة المتعلم على بناء معنى خاص به، وتبلورت افكارها نتيجة مساهمات الكثير من منظري الادبيات التربويين على مر العصور من ديكارت، والفيلسوف فيكو والالماني كانت، ثو، جون لوك، ووليم جيمس، وبرونر، وزوبل، وسوزان هورسلي، وفيجوتسكي، ومن الجهود البنائية التي قدمها بياجيه العالم السويسري، مؤسس علم تكوين المعرفة هو استعماله المصطلحات البيولوجية ،ورؤيته تتلخص بان اكتساب المعرفة يقوم على عملية نشطة تتضمن تعديل التراكيب المعرفية من خلال عمليات أطلق عليها التمثل والموائمة والتنظيم والذي قال عن المعرفة "المعرفة تبنى في عقل المتعلم وتتطور بنفس الطريقة التي تتطور بها البيولوجية، واستنتج ان نمو المعرفة نتيجة للبناءات الفردية تلك التي يصيغها المتعلم وهو الذي تمسك بالإجابة عن السؤال المزدوج "كيف تولد وكيف تنمو معرفتنا(جابر،٢٠٠٥: ٢٦٨). بينما يرى فيجوتسكي منظر البنائية الاجتماعية ان اكتساب المعرفة يتم من خلال التفاعل الاجتماعي بين المعلم والطالب وبين الطلاب انفسهم، والبنائية في تصورها للمعرفة بانها ليست كيانا ينتقل من شخص إلى اخر، سواء أكان الكيان كتابا أم معلما فكل متعلم يدرك ويفسر المعرفة الجديدة في ضوء عوامل مثل المعرفة

القبلية، والاهتمامات والدوافع، الاتجاه نحو الذات، وتبعا لذلك لا ينتهي متعلمان تماما لنفس المفاهيم والحقائق.

النماذج التدريسية:

يشهد عصر التسارع المعرفي وتداعياته اتساعا للفجوات بين حاجة المتعلمين التربوية وبين قدرات المدرسين المهنية على مواجهة ومواكبة مستحدثات التقنيات وتغيير في الاساليب المستعملة في التدريس لجني ثمار التربية وتجويد التعليم ومخرجاته، مما يعني الحاجة الى توظيف العديد من النماذج الحديثة التي برزت فكرة إستعمالها للوهلة الاولى عند المهندسين المعماريين عندما قاموا بتصميم مجسمات صغيرة تمثل مشاريع البناء الذي سيقومون بانشائه وقد وظفت هذه الفكرة الى المجال الانساني المعرفي والذي يعبر عن المعارف والحقائق والقواعد، والقوانين، والمعلومات، والنظريات وترجمت الى نماذج لتنظيم عمل الدرس كما هو مشاع حاليا. وتعد بمثابة دليل يسترشد بها وخطة عمل تستند إلى اسس علمية وتربوية وشاملا للنشاطات التي يمكن ان تؤثر في نتاجات التعلم وتحقق غاياته التي تتلاءم وطبيعة المادة الدراسية؛ لإكسابهم القدرة على التعامل مع هذه المعارف، ومواكبة الانفجار المعرفي والتكيف معه. (المقدادي، ٢٠٠٣: ٣١٤-٣١٩)

أهمية النماذج التدريسية:

رسمت النماذج إجراءات تمكن المتعلم من القيام بالعديد من المناشط العلمية، ومشاركته الفعالة فيها ليستنتج المعرفة بنفسه،وتساعدُه على الافادةمن كافة المحتويات المؤثّرة في نظامِ التعليم ومنها العمل على تعديل المفهوم الخطأ وتنمية مهارات البحث وعمليات التعلم، وربط المفهوم بمواقف الحياة العملية. ويمكن الاشارة الى بعض اهمية النماذج ومنها:

١. مساعدة المتعلمين على التعلم الجديد وتمثيل ما تقدم لهم من خبرات تعليمية فعالة.بأقل جهد ووقت وبذلك تسهم في اكتساب المفهوم بجهد أقل.

٢. توضيح مهام المعلم وتجعلُ المعلمين قادرين على فهم الوظائف، والمهام المطلوبة منهم الى التوازن المعرفي. وتصميما لبيئته الصفية التي تتيح توليد الافكار ومناقشتها وتقييمها واختيار للاستراتيجيات المناسبة لأحداث التعلم المرغوب فيه .

٣. تسهم النماذج في تطوير البيئة التدريسية ورفع الاداء، واستنتاج الحقائق، وتمثيلها في الواقع، ودقة الفرضيات وتوفر الجهد بالعمل والوقت اي انها تسهم في اكتساب المفهوم بصورة أقل، ووضع المفاهيم وسهولة المعالجة والتنفيذ والربط بالإجراءات التدريسية، والخلو من اللبس والغموض.

٤. اهمية الانموذج التدريسي تنبع من خلال ثمارها في بناء خبرات تعليمية ملائمة ليس لتعلم الطلبة فحسب وانما للمعلم ايضا وبما يتوافق مع موضوع دراسته في توفير الوقت والجهد والتكلفة للوصول الى الى المعرفة العلمية .

٥. يراعي الانموذج الخصائص المعرفية والنفسية للمتعلم والمبادئ والقوانين التي تحكم عملية التعلم فضلاً عن الآراء والخبرات التجريبية، وان ما يميزه هو قيمة المنهجية الكشفية، فضلا عن وظيفته الوصفية والتحليلية.

٦. مراعاة حاجات وخصائص المتعلمين والمساهمة في فهم انفسهم والبيئة التعليمية المناسبة لهم لتحقق التعلم الجيد في تعلم المعلومات والافكار والمهارات وفق إطار متكامل .

(العدوان، والحوامدة، ٢٠١١ : ١٥)، (داود،٢٠٠٣: ٦٠)

أنموذج جون زاهوريك:

ابتكر هذا الانموذج (جون زاهوريك) أستاذ المناهج وطرائق التدريس في جامعة ويسكونسن ميلووكي، وقد استمد انموذج زاهوريك فلسفته من النظرية البنائية، وانطلق منها وتقوم رؤيته للمعرفة بانها ليست عبارة مجموعة من الحقائق والمفاهيم أو القوانين تنتظر من يكتشفها، وانما تكمن بانهاعملية بناء وانشاء للمعرفة أي انها محاولة من الطلبة لتقديم معنى لتجاربهم ويتكون هذا الانموذج من عدة خطوات على الترتيب،(ياسين وزينب، ٢٠١٢: ١١٤ – ١١٥) (زاير واخرون، ٢٠١٧: ٤٣٦– ٣٤٨).

افتراضات انموذج جون زاهوريك البنائي:

ان الانموذج يعتمد على الافتراضات الأتية:

١. يعتمد الطالب في بناء معرفته الجديدة على ما يمتلكه من خبرات سابقة باعتبارها الاساس والمنطلق لأي تعليم وتعلم جديد.

٢. تحقق المعرفة بقدر ما يبذل من جهد. والخبرات الجديدة تكتسب بوساطة سعي الطالب المتعلم.

٣. الفهم الاعمق يكون عن طريق المناقشة.

٤. المعرفة ليس ثابتة وهي تبنى والطالب ليس بمعزل عنها. (النجدي واخرون، ٢٠٠٥: ٤١٧)

دور المتعلم في أنموذج جون زاهوريك البنائي:

١. مكتشف لما يتعلمه من خلال ممارسته للتفكير والمتعلم مبدع وتتهيأ كل الظروف لمساعدته على الابتكار واكتشاف العلاقات وبناء المعرفة.

٢. باحث عن المعنى لخبراته مع مهام التعلم، نشاط المتعلم وأثناء عملية التعلم من خلال المناقشة والاستكشاف وحل المشكلات والعصف الذهني.

٣. بان للمعرفة : اي ان المتعلم يرفض ان يكون سلبيا ومجرد وعاء فارغ تسكب في عقله المعلومات. وبهذا المعنى يبنى ذاتيا من قبل الجهاز المعرفي للتلميذ نفسه ولا يتم نقله من المعلم ويتشكل المعنى في عقل التلميذ نتيجة تفاعل حواسه مع العالم الخارجي وليس لسرد المعلم له.

(العبيدي، ٢٠٠٦ : ٣٥)

دور المعلم في أنموذج جون زاهوريك البنائي

١. المدرس المقدم: يقوم المدرس بدمج الطلبة، في خبرات والتي قد يبني عليها بعض الفروض وتشجيعهم للاشتراك بالنقاش الجماعي، اي ان خلال المناقشات تظهر استجابات تجعل الفائدة عظيمة لدرس واقعي يتفاعل به المتعلمون يتحتم على المعلم ان يغيّر أسلوب التدريس في تدريس المحتوى. فمثلا ان موضوع الدرس عن المباحات في الاكل، هنا سأل طالب عن اكلة مفضلة له لا يتوفر للمعلم معلومات عنها، وبذلك يكون الدرس مشوقا للوصول مع المفاوضة الاجتماعية كاثراء للدرس وبدون ان يفكر المعلم ان المنهج يتطلب انتهائه في وقت محدد فالسماح في تغيير الاسلوب حل للوصول لا ثراء التعلم وبناء المفهوم.

٢. المدرس المراقب: التعرف على خصائص الطلبة وتحقيق التعليم الفعال والسعي لمشاركة الطلبة باستجابتهم الأولية وتوضيحها، واخذ معرفتهم السابقة في نظر الاعتبار، اي توفير بيئة تعليمية وممارسات تعلمية– تعليمية وتوظيف الخبرات السابقة للطلبة في مواقف تعلمية– تعليمية.

٣. موجه الاسئلة او طارح الاسئلة: يسعى المدرس إلى توسيع وتطوير استجابات المتعلمين الأولية يمنحهم وقتاً أطول للتفكير والإجابة على أسئلته المطروحة.. اي انها ربما لا تكون بالضرورة هي استجابات نهائية ومن خلال توضيح المعلم يعيد الطلبة بناء وتكوين المفاهيم وتقييم اخطائهم

٤. المدرس المنظم: توفير بيئة صفية بنائية قائمه على الاستقصاء والاكتشاف والتجريب ول المشكلات .فالاستقصاء هي مرحلة البحث والتقصي حول المعلومة ومحاولة إدراك المفاهيم والعلاقات في محاولة للتوصل إلى إجابة عن الأسئلة التي لم يتمكن المتعلم من التعامل معها ،واما الاكتشاف فهو يعوّد المتعلم على التخلص من التسليم للآخرين والتبعية التقليدية ويعطيه دوراً فاعلا في اكتشاف المعلومات، مما يساعدها في الاحتفاظ بالتعلم.

٥. المدرس المنسق للعلاقات التعاونية العامة: تزويد الطلبة بوقت لبناء العلاقات وخلق الابتكار مع بعضهم، وانهم أصحاب إرادة ويشجع المتعلمين للدخول في مناقشات معه ومع بعضهم البعض.

ان الحوارات الاجتماعية تعد طريقة فعالة في تغيير وتأصيل المفاهيم، وان السماح للطالب بعرض افكاره والاستماع لا فكار الاخرين يعمل على تسهيل ايجاد المعنى.

٦. المدرس القائم بتوثيق التعلم: يوثق تعلم الطلاب ويقيس تطور مهاراتهم استعمال أساليب جديدة للتقويم، ومن ملامحه تقديرات الاداء وسجلات الاداء واختبارات الكتابة وخرائط المفاهيم.

٧. المدرس المصمم: الذي يقوم بتصميم وبناء استراتيجيات تدريسية تنطلق من فكرة البنائية ومعايرها في التدريس الفعال. وان يكون ميسرا وموجها ومرشدا لعملية التعليم، لا يحكم على المتعلمين بالفشل بل يتخذ من مواطن أخطائهم طرقا لتحفزهم على البحث عن الطرق الصائبة.

(الهويدي،٢٠٠٥: ٣٠٥- ٣٠٦).

التفكير التأملي:

مقدمة

اصبح تعليم التفكير حاجة ملحة في ضوء التحديات والتغيرات العلمية المتسارعة وان العناية والتركيز في عملية تعلم تفكير للطلبة في عصر ثورة المتغيرات السريعة، وتدفق المعلومات التي لا حدود لها في عصرنا الحالي، تدعونا جميعاً لان نُفكر بطرق وأساليب جديدة، تتواكب مع هذه المتغيرات والمستجدات. والتي تُشير إلى الحاجة الماسّة إلى المبدعين، لا على مستوى الأفراد فحسب، وانما على المستوى العام، ينبغي على التربيه ان تساعد على الفهم الاعمق لهذا العالم وان يكون الشغف الاستمرار في التعلم وتنمية التفكير ومهاراته والتشجيع على التعاون وألتفاهم المتبادل والمشاركه الوجدانيه والرحمة (جابر ،٢٠١٠: ٣٢) وللتفكير اهمية عالية في حياة الناس والمتعلمين فهم ليسوا مجرد متلقين سالبين للمواد الدراسية والمحاضرات التي يلقيها المدرس وتقديمه الحلول المقدمة والجاهزة التي قدمها لهم ، وانما يجب مساعدتهم على ايجاد الحلول اللازمة لما تعتريهم من مشاكل وتجنب الأخطار والتنبؤ بها عن طريق الاستدلال والتحليل والتعامل الفكري مع البيئة شرطا لتقدم الانسان نحو التغير المنشود (كاظم،٢٠١٨: ١٠)

خصائص التفكير التأملي :

١. يسهم في تنمية الإحساس بالمسؤولية والعقل المتفتح والخلاق.

٢. يكون الفرد المتأمل أكثر قدرة على توجيه حياته، وأقل انسياقاً للآخرين

٣. يعطي طلاب إحساساً بالسيطرة على تفكيرهم واستعماله بنجاح.

٤. ينمي شعور الثقة بالنفس في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية.

(أبو بشير، ٢٠١٢: ٧٠)

مهارات التفكير التأملي

وصنفت (عطيات، إبراهيم) مهارات التفكير التأملي فيما يأتي:

١. تحديد السبب الرئيس للمشكلة: القدرة على فحص أبعاد الموقف المشكل، وتحليله بدقة لتحديد السبب الرئيس الذي أدى إلى حدوث المشكلة.

٢. تحديد الإجراءات الخطأ في حل المشكلة: القدرة على تحديد الخطوات الخطأ التي تم تنفيذها في حل مشكلة ما، أو تناول موقف ما.

٣. التوصل إلى الاستنتاجات المناسبة: القدرة على استخلاص نتيجة معينة من خلال معلومات وبيانات يتضمنها الموقف ب يمكن التمييز بين الاستنتاجات المترتبة على الموقف ب يمكن التمييز بين الاستنتاجات المترتبة على الموقف وبين الاستنتاجات غير المترتبة على الموقف.

٤. تقديم تفسيرات منطقية: القدرة على إدراك العلاقات والروابط بين مجموعة الأحداث المتضمنة في الموقف المُشكل، والربط بين الأسباب والنتائج المتعلقة بها، وتقديم تفسير منطقي لذلك.

٥. تقديم حلول مقترحة أو قرارات معينة: القدرة على التوصل إلى نتائج وحلول منطقية للمشكلة المطروحة من خلال المعلومات المتوافرة عن طبيعة المشكلة، وخصائصها، وأبعادها، ثم تحديد الخطوات الإجرائية اللازمة لحلها. (عطيات، إبراهيم، ٢٠١١: ١١٥).

ثانياً: دراسات سابقة

- **دراسة علي (٢٠١٥)**

" فاعلية أنموذج جون زاهوريك في تحصيل مادة تاريخ الحضارات القديمة لدى طلاب الصف الأول المتوسط"

اجريت هذه الدراسة العراق/ جامعة بابل/ كلية التربية الاساسية

هدفت الدراسة الى " فاعلية أنموذج جون زاهوريك في تحصيل مادة تاريخ الحضارات القديمة لدى طلاب الصف الأول المتوسط ".

بلغت عينة الدراسة (٧٠) طالباً .

استمر تطبيق التجربة فصلاً دراسياً كاملاً ، درس الباحثة نفسها مجموعة البحث.

أعدّت الباحث اختبار التفكير التأملي.

استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الاتية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل الصعوبة، ومعامل قوة التمييز، وفعالية البدائل المخطوءة، ومربع كاي(كا٢) ، ومعامل ارتباط بيرسون، معادلة كيودر ريتشاردسون)

توصلت الدراسة الى ما يأتي: وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التأريخ على وفق أنموذج زاهوريك ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في التفكير الاستدلالي ولصالح المجموعة التجريبية.

(علي ،٢٠١٥: ج- خ)

- **دراسة فرج (٢٠١٥)**

" فاعلية استراتيجية العنقود في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة التأريخ ".

اجريت هذه الدراسة في العراق/جامعة ديالى/ كلية التربية للعلوم الانسانية.

هدفت الدراسة الى " فاعلية استراتيجية العنقود في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة التأريخ ".

بلغت عينة الدراسة (٦٦) طالبة .

استمر تطبيق التجربة فصلاً دراسياً كاملاً ، درس الباحث نفسها مجموعة البحث.

أعدتّ الباحثة اختبار التفكير التأملي.

استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الفا كرونباخ، ومربع كاي. مستقلتين)

تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة التأريخ على وفق استراتيجية العنقود على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة نفسها في اختبار التفكير التأملي. (فرج،٢٠١٥: ط- ي)

- **جوانب الافادة من الدراسات السابقة:**

أفاد الباحثان من اطلاعهما على الدراسات السابقة في الجوانب الآتية: تحديد مشكلة البحث الحالي، وهدفه، والاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي فضلا عن الاطلاع على أدوات القياس، واختيار الوسائل الاحصائية المناسبة لإجراءات البحث الحالية.

الفصل الثالث

منهج البحث واجراءاته

أولا: منهج البحث: اعتمد الباحث المنهج التجريبي لتحقيق اهداف بحثة.

ثانياً: التصميم التجريبي: أعتمد الباحث التصميم التجريبي ذو المجموعتي المتكافئتين باختبار قبلي وبعدي، فجاء التصميم على ما موضح في شكل (١١) .

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاداة
التجريبية	انموذج جون زاهوريك	التفكير التأملي	اختبار التأملي
الضابطة	الطريقة الاعتيادية		

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته :

- **مجتمع البحث:** يمثل تحديد مجتمع البحث من الخطوات المنهجية المهمة في البحوث التربوية وتتطلب دقة بالغة، إذ يتوقف عليها إجراء البحث وتصميم أدواته وكفاءة نتائجه، ويُعرّف مجتمع البحث كذلك بانه مجموعة الأفراد الذي يجري الاهتمام عليهم في دراسة معينة، ومن الباحثين من يسمي مجتمع البحث بـ(مجتمع الأصل) (السعداوي واخرون،٢٠٠٧: ١٥).

ويشتمل مجتمع البحث الحالي على طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة النهارية الحكومية في مركز محافظة صلاح الدين/ تكريت، للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨م)، والبالغ عددها(٨) مدرسة

- **عينة البحث :** اختار الباحث العينة بشكل عشوائي متوسطة حسن الصميدعي لتمثل المجموعة التجريبية التي تدريس على وفق انموذج جون زاهوريك بواقع (٣٠) طالب ، ومتوسطة النازحين لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية بواقع (٣٤) طالب.

- **رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث(السلامة الداخلية للتصميم التجريبي)**

أجرى الباحث قبل الشروع ببدء التجربة تكافؤا إحصائيًا بين طلبة مجموعتي البحث في بعض المتغيرات منها:

أ- **العمر الزمني للطلبة محسوباً بالشهور:** طبق الباحثان معادلة الاختبار التائي(T) لعينتين مستقلتين حلل النتائج وتوصل أنّ مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني، وجدول (٤) يوضح ذلك.

ب-**اختبار الذكاء:** تم الاعتماد على اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الذي وضعه(رافن ١٩٨٣) وطبق على البيئة العراقية من قبل الدكتور (فخري الدباغ)لما يتصف به من صدق وثبات، وثبت صلاحية استعماله للبيئة العراقية ويتألف الاختبار من (٦٠) فقرة موزعة على خمس مجموعات (أ، ب، جـ، د، هـ) بمعدل (١٢) فقرة في كل مجموعة وبمعدل ستة بدائل متاحة لكل فقرة من فقرات المجموعة (أ، ب، ج) وثمانية بدائل لفقرات المجموعة (د، هـ) وللاختبار ورقة إجابة منفصلة.(رافن، ١٩٨٣)، ودلت النتائج على تكافؤ المجموعات في اختبار الذكاء.

ت- **الدرجة النهائية في مادة القران الكريم والتربية الاسلامية للصف الاول المتوسط في العام الدراسي السابق ٢٠١٦-٢٠١٧م:** لقد حصل الباحث على المعلومات المطلوبة لأفراد عينة البحث الخاصة بالدرجة النهائية من البطاقات المدرسية الخاصة بطلاب المجموعات الثلاث وبمساعدة إدارة المدرسة، والجدول (٤) يوضح ذلك.

خامساً : المادة العلمية: حدد الباحث المادة العلمية التي سيدرّسها لطلاب مجموعات البحث التجريبيتين والضابطة في أثناء التجربة، وهي الموضوعات التي تتضمنها الفصول الثلاثة الأولى من كتاب القران الكريم والتربية الإسلامية إعداد لجنة من وزارة التربية الطبعة الثامنة لسنة ٢٠١٧ م والمقرر تدريسه لطلاب الصف الثاني متوسط للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨م

سادساً: الاهداف السلوكية: فقد صاغ الباحث لكل مفهوم ثلاثة أهداف سلوكية بلغ عددها الكلي(١٠٨) هدفاً منها (٣٦) هدفاً سلوكياً في تعريف المفهوم وبواقع (١٨) هدفاً لكل كورس دراسي، و(٣٦) هدفاً سلوكياً في تمييز المفهوم وبواقع (١٨) هدفاً لكل كورس دراسي، و(٣٦) هدفاً سلوكياً في تطبيق المفهوم وبواقع (١٨) هدفاً لكل كورس دراسي

سابعاً: الخطط الدراسية: أعد الباحث الخطط التدريسية لموضوعات مادة التربية الإسلامية التي سيدرّسها في أثناء التجربة في ضوء الأهداف السلوكية ومحتوى الكتاب للمادة الدراسية وعلى وفق انموذج جون زاهوريك للمجموعة التجريبية، والطريقة التقليدية (الاستجواب) لطلاب المجموعة الضابطة، ولقد تم عرض هذه الخطط على مجموعة من المختصين، ملحق (٤) لاستطلاع ملاحظاتهم وآرائهم ومقترحاتهم لغرض

إعادة صياغة هذه الخطط وتحسينها وجعلها سليمة لضمان نجاح التجربة. وبذلك تم تعديلها اصبحت بصورتها النهائية (الملحق).

ثامناً: أداة البحث :

اختبار اكتساب التفكير التأملي:

- **صياغة الفقرات الاختبارية:**

- **إعداد الاختبار:** اطلع الباحث على الاختبارات السابقة التي تم بنائها في التفكير التأملي من الباحثين الذين سبقوه في هذا المجال، واطلع الباحث أيضاً على بعض الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع، فحرص الباحث على ان تبني اختبارا في التفكير التأملي، وقد تكون(٢٠) فقرة يتم الإجابة عليها من خلال اربعة بدائل فقط.

- **صدق الاختبار:** عرض الباحث الاختبار الذي أعدته على عدد من الخبراء والمختصين في طرائق التدريس، وفي العلوم النفسية والتربوية ملحق (٩) لغرض التأكد من صدق الاختبار، وبعد ان حصل الباحث على ملاحظات المحكمين وآرائهم عدلت بعض الفقرات، وأعيد صياغة بعضها الأخر.

ولقد قام الباحث من التحقق من صدق اختبار التفكير التأملي من خلال:

- **الصدق الظاهري:** اذ عرض الباحث فقرات الاختبار على مجموعة من المحكمين المختصين في العلوم النفسية والتربوية لإعطاء ملاحظاتهم وتقييمهم وجاءت النتائج بنسبة اتفاق (٨٠ %) فأكثر على مضمون الاختبار مع وجود بعض التعديلات البسيطة بالجوانب اللفظية واللغوية التي تم الأخذ بها.

- **قوة تمييز الفقرات:** يقصد بها قدرة الفقرة على تمييز المجموعة العليا من الدنيا، فيما يتعلق بالصفة التي يقيسها الاختبار. (عبد الدائم،١٩٨١: ٤٥٠)، وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار، وجد انها تراوحت بين (٠,٣٣) و(٠,٥٩) ملحق (١٠)، إذ يرى (Ebel) ان فقرات الاختبار تعدّ جيدة إذا كانت قوة تمييزها (٠,٣٠) فأكثر

- **ثبات الاختبار:** يقصد به ان يعطي الاختبار نفس النتائج (او قريبة منها)، إذا ما أعيد تطبيقه على نفس الأفراد (الأمام،٢٠١١: ١١٧)، بعد ان تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية تم حساب ثبات الاختبار باستعمال معادلة (كيودر ريتشاردسون–٢٠) من الدرجات التي حصلوا عليها في اختبار التفكير التأملي، وبلغ معامل ثبات الاختبار بهذه الطريقة (٠,٨٢٩) ويعد معامل الثبات جيداً

بالنسبة إلى الاختبارات غير المقننة التي تجعل الباحث على ثقة بإمكانية تطبيقه على طلاب الصف الثاني متوسط.

- **التجربة الاستطلاعية لاختبار التفكير التأملي:** بعد ان تأكد الباحث من صدق الاختبار، ولأجل الحصول على أكبر قدر من الموضوعية، وللحصول على إجابات صحيحة على فقرات الاختبار، فقد قامت الباحث بإجراء التجربة الاستطلاعية في تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (١٠٠) طالب من طلاب الصف الثاني متوسط في مدارس مركز محافظة صلاح الدين.

- **التطبيق النهائي لاختبار التفكير التأملي:** تمت عملية تطبيق الاختبار على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (٩٤)طالب، وقد قام الباحث بتوضيح طريقة الإجابة على الفقرات مع الحرص على الإجابة على جميع الفقرات بدون ترك أي فقرة، ملحق (١١).

- طريقة تصحيح اختبار التفكير التأملي: تمت عملية تصحيح اختبار التفكير التأملي بإعطاء (٣) درجة للبديل تنطبق، و(٢) درجة للبديل غير متأكد، و(١) درجة للبديل لا تنطبق، وتقاس الدرجة الكلية بحاصل جمع درجات البدائل الثلاثة جميعها.

تاسعاً: الوسائل الاحصائية:

استعمل الباحثان الوسائل الاحصائية الاتية: (معادلة الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين، مربع كاي (كا٢)، معامل الصعوبة لفقرات الاختبار، معامل تمييز فقرات الاختبار. ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة الفا كرونباخ)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

اولاً: عرض النتائج وتفسيرها:

الفرضية نصت على أنه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون مادة التربية الإسلامية باستعمال أنموذج جون زاهوريك ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسوا باستعمال (الطريقة الاعتيادية) في اختبار التفكير التأملي)

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، استعمل الباحث الاختبار التائي(t–test) لعينتين مستقلتين، فقد دلَّت النتائج على وجود فرق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، البالغ(١٩,٥٣) ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة، البالغ (١٦,١٥)،ملحق (١٦)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة البالغة (٥٤,٢٦٤)، أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٢٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية(٦٢)، وهذا يدلُّ على وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار

التفكير التأملي ، أي ان انموذج جون زاهوريك أثَّر تأثيراً ايجابياً في تنمية التفكير التأملي؛ وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، وجدول (١٤)، يوضح ذلك:

جدول(١٤)

المتوسط الحسابي، والتباين، والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، والدلالة الاحصائية لدرجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار التفكير التأملي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمتان التائياتان		درجة الحرية	الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٠	١٩,٥٣	١,٧٤	٥٤,٢٦٤	٣,٢٠	٦٢	دالة إحصائياً
الضابطة	٣٤	١٦,١٥	١,٧١				

ويعزوا الباحث النتيجة الى عدد من الاسباب منها :

١. إن استعمال انموذج جون زاهوريك يزيد من قدرة الطلاب على التفاعل فيما بينهم ومع الموقف التعليمي من خلال سهولة استرجاع المعلومات والحصول على المساعدة اللازمة من قبل زملاؤهم أو من المدرسة أو أي شخص آخر ذي خبرة في موضوع الدرس لذا يكون لها دور ايجابي في العملية التعليمية.

٢. يضع انموذج (جون زاهوريك) الطالب بمواجهة حقيقية مع الموقف التعليمي مما يتيح له بأن تبني التعلم بنفسه، مما يوسع مداركه وبذلك تستطيع أن تحدد ما إذا كان بإمكانها اجتياز عملية التعلم بمفرده أم إنه يحتاج إلى دعم ومساعدة الآخرين، يحقق انموذج (جون زاهوريك) في هذه الحالة نوع من التشويق وجذب الانتباه وإثارة الطلاب للتفكير بشكل أفضل ومن ثم يخرج الطالب بحصيلة من المعلومات المرتبة التي تبقى في الذاكرة لأطول فترة ممكنة.

ثانياً: الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث يستنتج الباحثان ما يأتي:

١. إن استخدام انموذج (جون زاهوريك) له دور فعال في تنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثاني متوسط في مادة التربية الإسلامية.

٢. إن استعمال انموذج جون زاهوريك يؤكد على الدور الايجابي للطالب لأنه المحور الأساسي في العملية التعليمية التربوية من خلال المشاركة الفعالة لجميع الطلاب في الدرس.

ثالثاً : التوصيات

في ضوء الاستنتاجات التي توصل اليها الباحثان في هذه البحث ، فإنَّهما يوصيان بما يأتي :

١. التأكيد على المدرسين والمدرسات باستعمال انموذج جون زاهوريك في تدريس مادة التربية الاسلامية، لفاعليته في تنمية التفكير التأملي عند الطلاب.

٢. ضرورة تضمين انموذج جون زاهوريك، ضمن مفردات محتوى مادة طرائق التدريس في كليات التربية، مع بيان أهم مميزاته وخطوات تنفيذه.

رابعاً : المقترحات

يقترح الباحثان ما يأتي :

١. إجراء دراسات أخرى مماثلة للدراسة الحالية تقوم باستعمال انموذج جون زاهوريك على مراحل دراسية أخرى (الابتدائية، الاعدادية، او الجامعية.

٢. دراسة أثر نموذجي (جون زاهوريك) في مواد دراسية مختلفة ومع متغيرات أخرى.

Almsadr:

1. 'abu bishayr, 'asma' eatif, ٢٠١٢ 'iithr aistiratijiaat maa wara' almaerifat fi tanmiat maharat altafkir altaamalii fi munhaj altiknulujia ladaa tlbt alsafi alttasie al'asasii bimuhafazat alwusataa, risalat majstayr ghyr manshuratin, kuliyat altarbiati, jamieat alaizhar, ghazat, filastin.
2. al'asadi , saeid jasim wamuhamad hamid almaseudi , ٢٠١٥ , aistiratijiat tadris al'asalib alhadithat fi aljughrafia , t ١ , dar safa' , lilnashr waltawzie , eamman , al'urdunn.
3. badawi , eatif muhamad , ٢٠١٤ , altaaris alttarikh 'ahdath manahij waturuq tadris alttarikh , altibeat al'uwlaa , dar alkitab alhadiyat lilnashr waltawzie , alqahirat.

4. barikati, 'iibrahim, waeutayat muhamad ٢٠١١ 'athara aistiemal shabakat altafkir albasrii fi tadris aleulum ealaa altahsil 'aladu rasi watanmiat maharat altafkir altaamalii ladaa talibat alsafi alththalith almutawasit bialmamlakat alearabiat alsaeudiati, majalat altarbiat aleilmiati, alsaeudiat.
5. jabir , walid wakharun (٢٠٠٥): "traq tadris aleama" , t ٢ , dar alfikr , eamman
6. jabir (٢٠١٠) eilm alnafs altarbawii , dar alnahdat alearabiat ٣٢ sh eabd alkhaliq tharwat alqahir.
7. aljalad , majid zuki , ٢٠٠٤ , tadris altarbiat al'iislamiat al'usus alnazariat walasalib aleamaliat , dar almasirat lilnashr waltawzie , al'urdunn.
8. alkhualidat , nasir 'ahmad , waeid yahyaa 'iismaeil , (٢٠٠٣) , tarayiq tadris altarbiat al'iislamiat , dar hanin.
9. dawud , wadie , (٢٠٠٣) albinayiyat fi eamaliatay taelim wataelu alriyadiaat , almutamar alearabialuthalith , jamieat eayan shams , misr.
10. zayir , saed eali wakharun , ٢٠١٤ , almawsueat altaelimiat almueasrt–j ٢ , maktabat nur alhasan , baghdad.
11. alsaedawiu , muhamad wakharun , ٢٠٠٧ , 'adwat albahth aleilmii fi bihawth altarbiat alriyadiat , t ١ , dar almawahib alnajaf al'ashraf , aleiraq.
12. alsaedun, eadilat eali naji, ٢٠٠٣ 'iithr al'asalib alealajiat liltaealum min ajl altamakun fi altahsil walaitijah nahw madat altarbiat al'iislamiat ladaa tlbt almarhalat almutawasiti, atrawhat dukturah, kuliyat altarbia (abin rshd) jamieat baghdad, aleiraq.
13. alssanie , muhamad 'iibrahim , (٢٠٠٣) manahij aleulum walthaqafat fi daw' mutatalabat aleasr , almutmralieilmi alkhamis eashar , aljameiat almisriat , alqahirat.
14. alttayiy, hudana eabd alrazzaq hubi ٢٠٠٤ 'iithr aistiemal dayirat altaelim wa'anmudhaj hiladaan tabaan fi aiktisab mafahim madat altarbiat al'iislamiat ladaa talibat alsafi alrrabie alaiedadii walaihtifaz biha, atruhat dukturahu, jamieatan baghadad, kuliyat abn rushd.
15. eabd aldayim, eabd allah, ١٩٨١ altarbiat altajribiat walbahth altajribia, t ٤ dar aleilm lilmalayini, bayrut.
16. aleabidiu, hani 'iibrahim (٢٠٠٦) aistiratijiaat hadithat fi altadris waltaqwiumi, t ١ ealam alkitab alhadithi, eumaanu, al'urdunn.
17. aleatum, eudnan, wakharun ٢٠٠٧ tanmiat maharat altafkir namadhij nazariatan watatbiqat eamaliat, t ١ dar almasirat lilnashr waltawzie waltabaeati, euman, al'urdunn.

18. aleuduan, zayd sulman, walhuamidat, muhamad fuaad, ٢٠١١ tasmim altadris bayn alnazariat waltatbiuqi, t ١ dar almasirat lilnashr waltawzie waltabaeati, eumaanu, al'urdunn.
19. euys, eafaf 'ahmad (١٩٩٤), altaeamul mae alaitfali, eilm wafan, mawhibati, maktabat alzahara'i, alqahirat.
20. alqisi, th bunyan sultan, (٢٠١٣) faeiliat altaealum albinayiyi fi tahsil altarbiat al'iislamiat latalbat alaiedadiaat alsinaeiat aleiraqiati, risalat majsatayr ghyr munshurat, maehad albihwth waldirasat alearabiati, alqahirat.
21. kazam, awan, (٢٠١٨) altafkir alnaaqid waealaqatah bibaed simat alshakhsiat ladaa marsii almarhalat althaanwiati, dar alabdae, alzahur, takrit, aleiraq.
22. almarzuk, alharith shakir (٢٠٠٧). 'iithr aistiemal altaelim altaeawunii fi tanmiat almafahim aljughrafiat ladaa tlbt alsafi alththalith fi maeahid almuelamati, rasayil majsatayr ghyr manshurati, kuliyat altarbiat abn rushd, jamieat baghdad.
23. marsiun muhamad munir ٢٠٠٧ mi, 'usul altarbiati, ealam alkitab ٣٨, sharie eabd alkhaliq tharuta. alqahirat.
24. almuqdadi, 'ahmad, ٢٠٠٣ taqwim barnamaj altarbiat aleamaliat li'iiedad muealam majal alriyadiaat fi aljamieat al'urduniyati, dirasat aljamieat alardnyt, silsilat aleulum altarbawiatu, al'urdunn.
25. alnajdiu, 'ahmad wakharun ٢٠٠٥ aitijahat hadithatan fi taelim aleulum fi daw' almaeayir alealamiat watanmiat altafkir walnazariat albinayiyat, t ١ dar alfikr alearabi, alqahr
26. alhuidi, zid, ٢٠٠٥ al'asalib alhadithat fi tadris aleulumi, t ١ dar alkitab aljamieii, al'iimarat alearabiat almutahidat.
27. yasin, wathiq eabd alkarim waraji, zaynab hamzat, ٢٠١٢almadkhal albinayiya namadhij waistiratijiaat fi tadris almafahim aleilmiati, t ١maktabat nur alhasni, baghdad.