قسم علم النفس التربوى

أثر برنامج إثرائي فى تنمية مهارات التفكير التأملي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الإعدادية

إعداد الباحثة
رباب سيف النصر عبد العاطي جابر

إشراف

ا.د/ منى حسن السيد بدوى
أستاذ علم النفس التربوي
رئيس قسم علم النفس التربوي "سابقا
كلية الدراسات العليا للتربية
جامعة القاهرة

د./ هبه الله فاروق احمد حسين
مدرس بقسم علم النفس التربوي
كلية الدراسات العليا للتربية
جامعة القاهرة

1445هـ / 2024م

مستخلص الدراسة:
تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من أثر برنامج إثرائي فى تنمية مهارات التفكير التأملي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الإعدادية. تتكون العينة من(20) تلميذا من تلاميذ الحلقة الإعدادية تراوحت أعمارهم ما بين (13 - 15) أعوام، بمتوسط حسابي قدره (14.58) عامًا، وانحراف معيارى قدره (0.39)، واستخدمت الدراسة الادوات الاتية : مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن: إعداد رافن (ترجمة وتقنين: عماد حسن، 2016)،اختبار المسح النيورولوجي السريع (تعريب وتقنين: عبدالوهاب كامل، 1989)،بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (إعداد: فتحي الزيات، 2007) ،مقياس مهارات التفكير التأملي (إعداد: الباحثة)، البرنامج الاثرائي (إعداد: الباحثة). توصلت نتائج الدراسة إلى:توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير التأملي في القياس البعدي .. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير التأملي في القياس البعدي .توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في مهارات التفكير التأملي لدى المجموعة التجريبية .
الكلمات المفتاحية: برنامج إثرائي - مهارات التفكير التأملي لذوي صعوبات التعلم - الحلقة الإعدادية.

مقدمة

تعد عملية القراءة الأساس في عمليتي التعلم والتعليم والتي من خلالها التأمل ،ومفتاحا من مفاتيح المعرفة ومهارة أساسية للنمو المعرفي ، وهى من أولى المهارات التي يتعلمها التلميذ في المدرسة ، ومن هنا تبرز أهميتها في توفير سبل النجاح ، والتقليل من أسباب صعوبات التعلم في اللغة العربية ، والتي تنتقل مع التلاميذ من الحلقة الأولى إلي التالية إذا لم تعالج .

ويعتبر التفكير التأملي أحد أنماط التفكير المهمة التي كانت _ ولازالت _ موضع اهتمام كثير من الكتاب والباحثين الذين استفادوا من أعمال واعتمدوا عليها كأساس لأفكارهم وآرائهم التربوية ، والتفكير التأملي كعملية عقلانية متروية قام العديد من المؤلفين بتعريفه على أنه عملية عقلانية متروية ومدروسة، وتم وصفه بأنه مجموعة من العمليات العقلية والذهنية ويعتقد البعض بأن التفكير التأملي ينبغي أن ننظر إليه فقط من حيث التحليل والتعميم العقلاني ، بل يمكن تحويله إلي عملية وجدانية وتقل تدريجياً.

هناك مطلب مسبق من أجل التطور المبكر للقدرة التأملية الناقدة وهو اكتساب القدرة على التعرف على المشاعر والعواطف وتقديرها ومعالجتها، دور الوجدان والعاطفة قد أظهر السمات المحفزة والمثيرة للعواطف فمن ناحية التحفيز، كانت المشاعر هي الشرارة للتفكير التأملي، ومن ناحية إثارة العواطف، فإن بحث مشاعر الإنسان بشكل عميق قد أدى إلي وعى ذاتي أكبر وبداية للتغيير، إن معالجة المشاعر والعواطف المرتبطة بالخبرة كانت معنية بتوسيع القوى والمدى للتفكير التأملي(وتقسيم العمل من خلال المشاعر السلبية كأمر أساسي للارتقاء الشخصي)، نتيجة التعلم الوجداني قد تسبب في إحساس كبير بالثقة بالذات والأهلية وكذلك تقييم للاختلافات، والسماح بالغموض ومشاعر الشجاعة، والثقة بالنفس، والقوة الداخلية، إن أحداث التأمل الذاتي الناقد غالباً ما تشمل خبرات وجدانية مكثفة، وخاصة الوعي لفقدان تركيبات قديمة للمعنى واكتساب تركيبات أخرى. (زياد بركات ، 2005 : 15)

كما تعد البرامج الإثرائية من البرامج المهمة في تنمية التفكير وخاصة التأملي ، حيث يتضمن هذا البرنامج مواقف، وخبرات تتطلب التفكير، وتحفيز العقل، وتستند البرامج الإثرائية على تعليم التفكير بطريقة علمية وتطبيقية من خلال التدريبات، والمهام الفكرية الواردة فيه، والأنشطة المتنوعة التي تنمي التأمل والحكم على الأشياء .

ونظرا لانتشار صعوبات التعلم والتي تطلق على فئة معينة من التلاميذ والتي لم تنل القدر الوافي من الدراسة، والبحث حسب نوعها أكاديمية أم نمائية، وقد تختلف معدلات انتشار صعوبات التعلم نظراً للاختلاف بين الباحثين والمهتمين بهذا المجال حول تعريف صعوبات التعلم ومحكات تشخيصها، وتعتبر هي أكثر هذه الفئات عدداً، كما أن نسبة انتشارها تتراوح بين (5-6٪) تقريباً بالنسبة للأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين السادسة والسابعة عشرة .(عادل عبد الله محمد ، 2005، 25)

ولذلك تبنت الباحثة إلي دراسة كل من التفكير التأملي وذوي صعوبات التعلم(النمائية صعوبات التفكير) من خلال موضوعات القراءة المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي المتضمنة في برنامج إثرائي .

مشكلة الدراسة :

نبعت مشكلة الدراسة من خلال عمل الباحثة في مجال التدريس كمعلمة للحلقة الإعدادية ، حيث وجدت الباحثة رغبة التلاميذ في تنمية مهارات التفكير التأملي لديهم وذلك أثناء الحصص الدراسية المقررة ، ووجدت لديهم دافعا لذلك ، وهي مهارات تتم من خلال أنشطة إثرائية حديثة لم يقوموا بدراستها أو التعرف عليها سابقا ، ولقد اهتم العلماء والمفكرون اهتماما كبيرا بموضوع التفكير نظرا لأهميته في التربية، وقد وجد التربويون أن هناك ضرورة قصوى لتعليم التلاميذ مهارات التفكير، وأخذوا يوجهون اهتمامهم نحو تطوير هذه المهارات ، كما أكدت النظريات التربوية المعاصرة على تنمية مهارات التفكير، ومن أجل ذلك تم وضع الخطط والبرامج لتحقيق أهداف هذه المهارات ، وهذه الدراسة تشير إلى المفاهيم

السابقة بالإضافة إلى استخدام برنامج إثرائي في تنمية مهارات التفكير التأملي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، وبناءاً على ما تقدم ومن خلال عمل الباحثة كمدرسة فإن مشكلة الدراسة الحالية يمكن أن تتبلور في السؤال الرئيسى التالى:

ما أثر برنامج إثرائي فى تنمية مهارات التفكير التأملي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الإعدادية؟

ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة فرعية كالتالى:

ما أثر استخدام برنامج إثرائي في تنمية مهارات التفكير التأملي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ؟

ما الأثر التتبعي لبرنامج إثرائي في تنمية مهارات التفكير التأملي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ؟

ثانياً: أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي :

التعرف على أثر استخدام برنامج إثرائي في تنمية مهارات التفكير التأملي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي .

الكشف عن الأثر التتبعي لبرنامج إثرائي في تنمية مهارات التفكير التأملي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي .

ثالثاً: أهمية الدراسة

الأهمية النظرية :

تتمثل في نقل التراث العالمي المتاح حول هذه الظاهرة وبخاصة المتعلق بسبل تنمية مهارات التفكير التأملي ، وتكوين قاعدة بحثية لهذا النشاط.

الاهتمام بذوي صعوبات التعلم من حيث تنمية التفكير التأملى لديهم .

تساعد في فتح آفاق جديدة للباحثين في التفكير التأملي.

الأهمية التطبيقية :

1- تفيد القائمين على العملية التربوية في تدريب المعلمين والمعلمات لتوظيف طرائق وأساليب جديدة من شأنها إثارة التفكير التأملي و تنميته .

2- إمكانية وضع نتائج موضع التطبيق في المؤسسات ، والاستفادة من نتائجها في التخطيط للبرامج التربوية ، والتعليمية للمرحلة الإعدادية .

3-عقد دورات تدريبية للمعلمين في كيفية التعامل مع ذوي صعوبات التعلم في مجال التفكير التأملي في المرحلة الاعدادية .

رابعاً: مصطلحات الدراسة:

البرنامج الإثرائي Enrichmentprogram:-هو مجموعة من الخبرات التربوية والأنشطة التعليمية القراءة مقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية وتكون أكثر تنوعا مما يقدم لهم في المنهج المدرسي العام من خلال أنشطة بهدف تنمية مهارات التفكير التأملي في ضوء برامج رعاية ذوي صعوبات التعلم بمدارس وزارة التربية والتعليم .

التفكيرthinking:

تعرفه الباحثة إجرائيا أنه نشاط عقلي يقوم به المخ كرد فعل تلقائي عندما يتعرض لمثير خارجي ويتم استقباله عن طريق الحواس الخمس للإنسان وبها يكتسب الفرد الخبرة التي تؤدي إلي الهدف لمنشود.

التفكير التأملي reflective thinking :-

التعريف الإجرائي:-

الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مقياس التفكير التأملي من إعداد الباحثة ومهاراته :

مهارة الرؤية البصرية: ويقصد بها قدرة التلميذ على تعريف الموضوع من خلال الصور والأشكال،أي التعرف على جوانب الموضوع بصريا.

مهارة الكشف عن المغالطات: يقصد بها قدرة التلميذ على تحديد الفجوات في موضوع معين ، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة.

مهارة الوصول إلى استنتاجات: يقصد بها قدرة التلميذ على التوصل إلى علاقات منطقية صحيحة حول الموضوع.

مهارة إعطاء تفسيرات: يقصد بها القدرة على إعطاء معنى منطقي وذلك بالاستعانة بالخبرات السابقة والجديدة.

مهارة وضع حلول مقترحة: يقصد بها القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلات من خلال مجموعة من الخطوات القائمة على التصورات الذهنية لحل المشكلة .

صعـوبات التعـلم Learning Disabilities (LD)

التعريف الإجرائي الذي تتبناه الباحثة: فهو يشير إلي أن "مفهوم صعوبات التعلم بأنهم فئة غير متجانسة من التلاميذ الذين لا يستفيدون من أساليب التدريس العادية داخل الفصل المدرسي، وبالتالي يحتاجون إلي مصادر تعلم بديلة تتمثل في غرف مصادر التعلم، ويوجد لديهم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأكاديمية أو العقلية الأساسية المتضمنة في مهارات القراءة للغة العربية، ولديهم اضطراب في الأداء السلوكي تجاه المعلم أو تجاه أقرانهم، ويظهر آثاره من خلال انخفاض المستوى التحصيلي الفعلي عن تحصيلهم المتوقع ، ولا يعانون من تخلف عقلي، أو أية إعاقات حسية (بصرية أو سمعية) ولا يعانون من حرمان بيئي أو من اضطرابات انفعالية حادة. بالتالي هو مصطلح يستخدم لوصف مجموعة من التلاميذ يظهرون انخفاضاً فى القراءة من خلال اختبار تشخيصي محكي المرجع على الرغم من أنهم يتميزون بذكاء عادي أو فوق المتوسط، وأحياناً مرتفع جداً ويستبعد من هؤلاء المعوقين والمتخلفين عقلياً وذوي الإعاقات المختلفة.

الاطار النظرى للبحث:

المحور الاول: التفكير التأملي:

تعد تنمية قدرة التلاميذ علي التفكير من الأهداف الرئيسية التي يسعي التربويون لتحقيقها من أجل أن يصبح هؤلاء الطلبة قادرين علي التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة حاضراً ومستقبلاً، وتعتبر عملية التفكير للإنسان أشبه ما تكون بعملية التنفس إذ لا غني له عنها، ولقد أصبح تعليم مهارات التفكير حاجة ملحة في عالم اليوم بسبب اتساع المعرفة، حيث تزودنا هذه المهارات بالأدوات اللازمة للتعامل مع هذه الكم الهائل من المعرفة المتجددة التي يشهدها عالمنا المعاصر.

أولاً: ماهية التفكير التأملي:

ويعتبر التفكير التأملي أحد أنماط التفكير المهمة التي كانت ولازالت – موضع اهتمام كثير من الكتاب والباحثين الذين استفادوا من أعمال واعتمدوا عليها كأساس لأفكارهم وأرائهم التربوية. (أسماء جمال،25,2022)

التفكير التأملي كعملية عقلانية متروية Rational,Deliberative,Process قام العديد من المؤلفين بتعريفه على أنه عملية عقلانية متروية ومدروسة وتم وصفه بأنه مجموعة من العمليات العقلية والذهنية (خالد سفر،85,2019)

فلقد عرفه سعيد سالم (2021) على أنه قدرة الشخص على التفكير في الموقف، وتحليله إلى عناصر، ورسم الخطط اللازمة لفحصه والوصول إلى نتائج منطقية، ثم بعد ذلك تقويم هذه النتائج على الخطط المحددة مسبقاً،

وعرفته إيناس النعيمات (2018) على أنه "القدرة المتوقعة للمعلم على تصور موقف التعليم وتحديد نقاط الضعف والقوة في ذلك الموقف، واكتشاف الأخطاء المنطقية فيه، وصنع القرارات المناسبة بناءاً على الدراسة المنطقية والواقعية لهذا الموقف".

ومؤكداً على الجوانب المعرفية العليا للتفكير التأملي، تصور (Dewey.,2018) التفكير التأملي على أنه "عملية معرفية عليا بشأن التعليم والتعلم من خلال مراقبة الرموز ووضع القرارات لتكييف التعليم وتعديله بقدر المستطاع من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعليم والتعلم.

عرف التفكير التأملي على أنه عملية استدعاء، وتناول وتداول وتقويم الخبرات الشخصية بهدف التوصل إلى طرق جديدة لفهم ذات المعلم وخبراته الشخصية.

ثانياً: خصائص التفكير التأملي:

من الواضح أنه لا يوجد إجماع على معنى التفكير التأملي، فهناك أيضاً اتفاق أقل على الخصائص المميزة للتفكير التأملي، وعلى أية حال، فتحديد خصائصه يوضح طبيعته ويساعد على تعميم المساعي والطرق المناسبة لدعمه وتشجيعه وفي محاولة لتوضيح مفهوم التفكير التأملي، فقد تم استنباط مجموعة من خصائصه0

إن التفكير التأملي يرتبط بشدة بمواقف الشك وعدم التأكد:

يتجلى التفكير التأملي في المواقف غير الروتينية أو المحيرة حيث توجد المخاوف والشكوك والحيرة، والمشكلات الأصلية، والمفاجآت، والصراعات والمتناقضات (Lee.Hea–Jin,2015) وبالتالي فالتفكير التأملي "لا يتم استدعاؤه في المواقف التي لا يوجد بها جدل أو شك، أو التي فيها تسود الفروض المتصورة مسبقا .

التفكير التأملي له مدى واسع من الاهتمامات:

ومن إحدى الخصائص المميزة للتفكير التأملي هي أنه عملية متعددة الوجوه، والتي لا تركز على حدث شخص أو معلم فردى. بل إنه يوسع مدى اهتمامه ليشمل أهداف، ووسائل، وعواقب الفعل، أي أنه نخبة لا نهائية من القضايا، والسياق التاريخي، والاجتماعي، والثقافي والسياسي والموقفي والأخلاقي لأي موقف يتم تناوله ودراسته(فاطمة السيد، 65,2015).

التفكير التأملي هو عملية لها نتيجة متمثلة في التغير:

كما أكد (Grossman,S.&Williston,2015,88) فالتفكير التأملي هو عملية تغيير. وربما يتضح هذا التغير في العديد من الجوانب مثل التحسن المهنى والاستجابة للبيئة التعليمي.ودعم قدرات المعلمين على تحليل وتقويم وتعديل النتائج، وزيادة كفاءتهم ومعرفتهم الذاتية ونقل منظوراتهم ومزاعمهم والارتقاء المعرفي الذي يُحدث تفهمات وتقييمات جديدة.

التفكير التأملي والخبرة يدعمان بعضهما البعض:

أن الخبرة هي مادة التفكير التأملي)فالتفكير التأملي هو عملية متروية ومتأنية والتي تركز على الخبرة وتنطبق عليها0 وعندما نتأمل، فنحن نكتشف جوانب جديدة ومختلفة لخبراتنا الحالية، ونستمد نتائج عن خبراتنا، ونطور تبصرات جديدة يمكن أن نطبقها على خبراتنا المستقبلية (رانيه الطوطو،2018 ،87)

التفكير التأملي هو عملية متوجهة نحو الفعل:

إن الفعل هو جزء مكمل للتفكير التأملي والذي بدونه سيكون التفكير التأملي مجرد كلام وأقوال0 إن التفكير التأملي ليس مجرد عملية سيكولوجية فردية، بل هو عملية ممزوجة بالفعل ويؤدى إلى أفعال)، وهذه الأفعال يتم إرشادها من خلال المعرفة البحثية والفعلية والتطبيقية)وبالعمليات العقلانية، والأخلاقية

التي توضح الطرق المفضلة للفعل.وهذه الأفعال ربما تتناول تطبيق الحلول على المشكلات، والمشاركة في نشاط اجتماعى، والتحيز لجانب معين في القضايا، وتخريب المعرفة وإعادة هيكلة العملية التعليمية. (Griffith, B. A. & Friden,, 2013,73)

التفكير التأملي هو عملية حلزونية ومستمرة:

يُوصف التفكير التأملي على أنه عملية دينامية، حلزونية ومستمرة للنمو والإرتقاء ومهما كانت خطواته أو إجراءاته، فهناك دوماً علاقة ديناليكتية مستمرة بين مراحل التفكير التأملي والتي فيها يراقب المعلمون ويقيمون، ويراجعون ممارستهم. (منال محمد حسين ،2015 ، 58)

ثالثاً: أهمية التفكير التأملي:

يتضمن التفكير التأملي التحليل واتخاذا لقرار، وقد يسبق عملية التعلم ويحدث أثناءها وبعدها، والذي يفكر تفكيراً تأملياً قادراً على ربط الأفكار بالخبرات السابقة والحالية والمتنبأ بها ويسأل نفسه ويتساءل ويقيم الموقف، والمتأمل هو الذي يخطط ويراقب دائماً، ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتخذها لإصدار القرار المناسب، وهو يقاوم اللجوء للحلول الجاهزة ويلجأ للتفكير في بدائل لمواجهة هذه المواقف (وحيد عبدالرشيد، 216,2016).

كما أن التفكير التأملي ضروري للمتعلم، حيث يتطلب التعلم إندماج العقل فيما يتم تعلمه، ومع تنقل التلاميذ من معلم إلى آخر يتعزز التفكير إذا ما تكررت أنماط التفكير في مجالات المحتوى العديدة، وإذا انتقلت المهارات عبر الموضوعات التعليمية وإذا تكونت علاقات بين خبرات حل المشكلات التي يمكن المقارنة بينها والتي تواجههم في اليوم الدراسي (جابر عبد الحميد ، 11,1997).

واستخدام التفكير التأملي لا يعني أن يكون لدينا فكراً واضحاً فقط ولكن أيضاً امتلاك السلوك الذكي وأن يكون لدينا ثقة بأنفسنا، وبقدرتنا على حل المشكلات وكذلك عقل متفتح بحيث نستطيع أن نستمع لأفكار لآخرين ومشاعرهم بالإضافة إلى تجنب الإندماج في العمل والتأني والمرونة.(Teekman,2017,58)

وما سبق نجد أن التفكير التأملي يساعد الشخص على استخدام المعرفة السابقة في التعامل مع المواقف الجديدة ومواجهة المشكلات والمواقف المختلفة وتحليلها والتخطيط لها وإصدار القرارات المناسبة كما أنه يساعد على تنمية الإحساس بالمسئولية والسيطرة على التفكير والنجاح في أداء المهام.

رابعاً: أنواع التفكير التأملي:

لقد ظهرت توجهات مختلفة بشأن أنواع التفكير التأملي. "وكل توجه قد أكد على بعد مختلف وراعى الاهتمام به، مثل بعد الوقت، والهدف، والسياق".

بناء على مفهوم Dewey للتفكير التأملي وتوسيعه، أكد Grelius,Sue,Williston,Judy(2011) على الأبعاد التوقيتية للسياقات العملية التي يحدث فيها التفكير التأملي من خلال التميز بين نوعين للتأمل في العمل من أجل التحليل، والتأمل في العمل من أجل المراجعة.

ولقد أكد Martin(2012) أنه ينبغى أن نرفض نماذج التأمل الوقتية المجزأة التي تركز على التأمل المعاصر والاستعداد لتطبيق النموذج الوقتى الثلاثى الأجزاء الذي يؤكد على التأمل المتوقع بالإضافة إلى أنواع أخرى. وبالتالى، فأنواع Schon قد وسعها باحثون آخرون لكي تشمل أنواع أخرى مثل التأمل فيما يخص العمل، والتأمل من أجل العمل.

ويحدث التأمل في العمل عندما يتأمل المهنى ما حدث لمراجعة السياقات الشخصية، والاقتصادية، والأخلاقية والسياسية والأوسع وقت حدوث الفعل وعلى الرغم من أن هذا النوع يساعد المعلمين على المحافظة على منظورات أوسع للعلاقات بين السياقات، والأغراض، والممارسات والنتائج"، إلا أن معظم المعلمين لا يهتمون بالأسباب والمبررات أو التبريرات الأخلاقية الخاصة بتدريسهم .(Florenn,2015, 25)

خامساً: مستويات التفكير التأملي:

هناك بعض المحاولات التي استهدفت تحديد مستويات التفكير التأملي وكل هذه المحاولات مبنية على المبدأ الأساسي الذي يقول أن التفكير التأملي هو سمة توجد بين كل الأشخاص لكن بدرجات متفاوتة وفكرة مستويات التفكير التأملي قد بدأها Koszalka(2011) والذي اقترح أن التفكير التأملي يحدث على ثلاث مستويات مختلفة ومتميزة، كل منها له معايير مختلفة للاختيار بين الطرق البديلة للعمل، وهذه المستويات هي التأمل الفني Technical، والعملي Practical.

أما مستوى التأمل العملي يذهب إلى ما وراء المستوى الفني، فيحلل الجوانب المتعددة لخبرة المعلمين مثل الأهداف، والوسائل، والفروض التي تقوم عليها الأفعال وعواقب الأفعال والأداء، لكن مع ميل شخصي وتصورات ذاتية للمواقف.

أما المستوى الثالث وهو المتأمل الناقد فنجد فيه المعلمون يبحثون عن الأبعاد الأخلاقية لقراراتهم فهم يرون خبرتهم التعليمية على أنها غير ثابتة ومحكومة بالقيمة بدون تأثير الميول الشخصية ولقد ذكر Koszalka(2015) أن التأمل الناقد يركز على ثلاث عمليات متداخلة ومترابطة:

1-العملية التي بها يبحث المتعلمون في فروضهم المقبولة بدون نقد ويعيد صياغتها.

2-العملية التي من خلالها يتبني المتعلمون منظوراً بديلاً.

3- العملية التي بها يتعرفون على الجوانب المتناقضة للقيم الثقافية السائدة.

سادساً: مهارات التفكير التأملي

لقد تعددت الآراء واختلفت حول تحديد ماهية التفكير التأملي وهو ما انعكس على تحديد مهاراته، فقد تباينت الآراء حول هذه المهارات، اقترح إيميل Koszalka(2015) قائمة بمهارات التفكير التأملي شملت مايلى:

التفكير في ما، ولماذا، وكيف يؤدي الآخرون الأفعال0

البحث عن البدائل.

المقارنة والتباعد.

البحث عن أساس وقاعدة نظرية وعقلية.

النظر من منظورات مختلفة.

تناول الاحتمالات الأخرى.

الاحتفاظ بالعقل المتفتح.

طلب أفكار وأراء الآخرين.

سابعاً: خصائص التلميذ القادر على التفكير التأملي:

لما كان التفكير التأملي هو عملية تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج ثم تقويم النتائج فى ضوء الخطط المرسومة ولذلك فالفرد القادر على ذلك لابد وأن يكون أكثر اهتماماً بالمعاني والمفاهيم والمعلومات ويتجاوز الأساليب المألوفة فى الإدراك والتفكير والاستفادة من الخبرة والتدريب والبحث والتحليل والاكتشاف وممارسة أوجه النشاط المختلفة وبالتالي ينتقل من مرحلة التفكير الداخلي إلى مرحلة المواجهة المادية والفهم والتمييز لإصدار أحكام حول المواقف المختلفة وبالتالي فإن المعلم المفكر المتأمل يتمتع بتوافق أكثر بالمقارنة بالأشخاص العاديين وبالقدرة على إيجاد أكثر من تحليل للوصول لحلول المواقف أو المشكلات التى تواجهها؛ لذلك اتفق العديد من الباحثين على تحديد مجموعة من الخصائص التى يميز المعلم المفكر المتأمل والتى يتمثل فى أنه: يتوفير مناخاً تفاعلياً يشجع التلاميذ فيه على المشاركة والتأمل والتفكير، ولديه القدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة المحيطة بها والمشكلات الخاصة بالتلاميذ أو المنهج والعملية التعليمية وأساليب تقديم الأنشطة وتزيد من الوقت المتاح للتعليم إلى أقصى حد (خيري عبدالله ، 2018: 57).

لا يتبع طرق تقليدية فى العمل وتمثيل إلى إيجاد أكثر من حل وتفسير للمواقف التى تواجهها، كما أنها متعددة الميول والاهتمامات ومتزنة انفعالياً ولديها قدر من المرونة الذهنية وحب الاستطلاع والتأمل (عفاف المحمدي ، 2017: 24).

تقبل كل تلميذأو طفلة ككيان بشري كفء تشعره بذلك وتعاون التلاميذ على أن يشعر بالرضا عن أنفسهم وتوفر الفرص والأنشطة لكل تلميذ ليفكر ويجرب ويكتشف النجاح (سالي علوان ، 2018: 16).

تقدم أسئلة تثير الانتباه وتنشط الذهن بعيداً عن أسئلة الحفظ والتلقين تشبع حاجات وميول التلاميذ للاستطلاع والتأمل والتفكير وتكلف التلاميذ بأنشطة منزلية تظهر ذلك لديهم، تشجع فرص التعلم الذاتى وقادرة على التعلم المستمر وإعادة تعلم المهارات المهنية (نغم عبد الحسين، 2022: 33).

ثامناً: أسس تنمية قدرة التلميذ على التفكير التأملي:

هناك مجموعة من الأسس لتنمية التفكير التأملي لدى التلميذ تشمل: تعلم التلميذ الأنشطة المختلفة التى يقوم بها وطرق البحث عن الأفكار والمعتقدات وفهمها وتصنيف المعرفة الجديدة.(Dewey,., 2018,67)

ويحدث التفكير من خلال المواقف المباشرة والنماذج الجيدة للمناقشات التى تستهدف حل المشكلات واتخاذ القرار.

وينبغي أن تعطي الفرصة للتلميذ لكتابة تأملاته حول الموضوعات التى يتعلمها وعمل مناقشات حولها والتشكك فى الاستنتاجات مع التأكيد أثناء ذلك على رؤية التلميذ لنفسه عند التفكير فى الموضوعات وتحديد منطق لأهمية هذه الموضوعات بالنسبة لهم.(Griffin, 2013,56)

ويمكن تنمية التفكير التأملي للتلميذ من خلال إجراء بعض الأنشطة مثل الأنشطة المفتوحة النهاية والتى لا تستلزم إجابة واحدة وإنما إجابات مختلفة، والأنشطة التى تركز على توليد الأسئلة والأفكار، وخاصة التى تبدأ لماذا؟ وكيف؟ ولماذا؟ والأنشطة التي تركز على البحث توفير بيئة تعلم جيدة(منال حسين، 59,2015) .

ومما سبق نجد أنه يمكن تنمية التفكير التأملي لدى التلميذ من خلال:

إتاحة الفرصة والوقت الكافي والبيئة التعليمية المناسبة والدعم الكافي للاشتراك بفاعلية فى الأنشطة المختلفة فى الكتابة والقراءة والاستماع والمناقشة والتأمل والتحليل واتخاذ القرار وحل المشكلات وذلك فى المواقف التعليمية المختلفة.

توجيه التلميذ لطرح أسئلة عن أنفسهم ومحاولة وضع إجابات لها مع مراقبة ذاتهم أثناء طرح الأسئلة وأثناء خطط للإجابة عنها.

المحور الثانى: صعوبات التعلم Learning Disabilities:

تُعد فئة ذوي صعوبات التعلم من أكثر الفئات انتشارًا فى التربية الخاصة، والتي لا يتوقف تأثيرها على النواحي الأكاديمية فقط بل يتعداها ليشمل تأثيراتها السلبية النواحي النفسية، والانفعالية، والاجتماعية، من هنا ينبغي الانتباه إلى خطورة عدم التدخل العلاجي لمثل هذه الصعوبات والتي يؤدى إلى تكوين صورة سالبة عن الذات، وحدوث مزيد من الإحباطات، وعدم الثقة بالنفس.

أولاً : تعريف صعوبات التعلم

عرفها بطرس حافظ، على أنها قصور فى الانتباه، وفى العمليات الإدراكية، وضعف فى الذاكرة، وصعوبة فى التعبير واستخدام اللغة، والإحساس بالعجز وضعف الثقة بالنفس، وصعوبة فى المهام التعليمية، وسوء العلاقة بين المعلم والطالب (بطرس حافظ، 2011، 19).

ويرى Saks,Brian : أن التلميذ ذو صعوبة التعلم هو التلميذ الذى يكون مستوى الذكاء لديه فى حدود المتوسط على الأقل ويعانى من ضعف فى الأداء الأكاديمى ، ويرجع هذا إلى قصور نمائى فى قدرته على التركيز والإنتباه على موضوع معين ، و يتطلب ذلك طرائق تعليم خاصة حتى يتمكن من استخدام كامل قدراته العقلية الكامنة لديه (Saks, Brian,2017,159).

وعرف بطرس غالى مخائيل صعوبات التعلم بأنها: "مصطلح يشير إلى مجموعة من الأمور التي تكون لدى التلميذ الذي يكون مستوى الذكاء لديه في حدود المتوسط على الأقل، ويعاني من ضعف في الأداء الأكاديمي يرجع إلى قصور فجائي في قدرته على التركيز والانتباه إلى موضوع معين، وهو التلميذ الذي يتطلب طرائق تعليم خاصة؛ حتى يتمكن من استخدام كامل قدراته العقلية الكامنة لديه"(بطرس مخائيل، 2018، 128).

يتضح مما سبق أنّ تعرف الباحثة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنهم هم: التلاميذ الذين ليس لديهم إعاقات جسدية أو تخلف عقلي أو إدراكي، وبالتالي فهم تلاميذ عاديون من حيث الذكاء، ولكن لا يستطيعون الاستفادة من أنشطة وخبرات التعليم المتاحة لهم في الفصل الدراسي وخارجه. فهم لديهم صعوبات سلوكية وأكاديمية تحصيلية تجعلهم أقل من زملائهم في تحصيل مادة الحساب أو بعض وحداتها التعليمية.

رابعاً: أسباب صعوبات التعلم:

تشير الأدبيات التربوية إلى أنّ التلميذ كائن اجتماعي له خصائصه الفردية وظروفه البيئية، التي قد تساعد أو تعوق نمو مستواه التحصيلي في المواد الدراسية ، وفي الحالة الأخيرة تحدث صعوبات التعلم التي تتطلب تدخلا علاجيا، وفيما يلي العوامل المسببة في صعوبة التعلم عند التلميذ:

أ-العوامل العضوية، والبيولوچية Organic and B actors:

وهي العوامل المتعلقة بالفرد منذ تكوينه ونشأته ونمو خصائصه الجسمية وقدرته العقلية وسماته الشخصية، ويمكن إجمالها فيما يلي:

(أ) أسباب قبل الولادة:

ومنها إصابة الأم بالحمى القرمزية، وخاصة فى الثلاثة شهور الأولى من الحمل ، وصغر سن الأم، وكثرة عدد الولادات السابقة، والتدخين بكثرة، وسوء تغذية الأم الحامل(عبير عبد ربه، 2012: 9).

(ب) أسباب أثناء الولادة:

ومنها تعسُر الولادة، وطول فترة الولادة، ونقص الأكسجين، الإصابات الناتجة عن استخدام أدوات طبية.

(جـ) أسباب بعد الولادة:

من أكثر أسباب صعوبات التعلم إصابة المخ أو الإضطراب الوظيفى البسيط قبل الولادة أو فى أثنائها أو بعدها (كيرك وكالفانت، 1988: 61-62) حيث يظهر التلاميذ ذوى صعوبات التعلم موجات غير عادية للمخ تم قياسها بالتسجيل الرقمى للكمبيوتر، وتحليل موجات رسام المخ الكهربى (Kavale,&Forness,2017:107-108).

ب-العوامل العصبية:

توجد بعض الأدلة العلمية التي تؤكد الأساس العصبي لصعوبات تعلم القراءة، وهذا يعني أنّ تركيب المخ والوصلات العصبية اللازمة لمعالجة المعلومات قد تتشكل وتتطور بشكل مختلف لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة عنه لدى العاديين وللوصول إلى الفروق في التركيب البنائي والتشريحي، وطبيعة النشاط العصبي للمخ بين الأشخاص المصابين بصعوبات تعلم القراءة والأشخاص العاديين، فإنّ العلماء عادة ما يعتمدون على العديد من التقنيات الحديثة، مثل: صور الرنين المغناطيسي، والتصوير المقطعي بالحاسوب وصور الرنين المغناطيسي الوظيفي والتصوير القائم على تقنية الانبعاث البوزيتروني وباستخدام التقنيات السابقة وغيرها، فقد أوردت نتائج الدراسات وجود اختلافات واضحة بين العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة، ففي دراسة أجريت على نصفي كرة المخ كان النصفان متساويين، وهو على خلاف العاديين (Jenelle,M.,&Robert,2012,69) .

ج- العوامل البيئية:

وهي العوامل الخاصة بالوسط الذي ينشأ فيه الفرد، وينمو أبرز مظاهره فيما يلي:

** البيئة البيولوجية (الرحم):

ففي هذه البيئة ينمو التلميذمنذ الإخصاب وحتى الولادة، ومن العوامل السلبية المؤثرة في نموه سوء تغذية الأم الحامل، ونقص الرعاية الجسمية والنفسية والاجتماعية المتوافرة لها، وإصابتها بالأمراض، مثل: الزهري والحصبة الألمانية، أو تعرضها للإشعاع، وتناولها المخدرات أو المسكرات، التي يمكن أن تؤدي إلى حدوث مشكلات نيورلوجية تؤدي إلى صعوبات التعلم دون إشراف الطبيب، وكل العوامل يمكن أن تعوق النمو الطبيعي للتلميذ واكتساب الخبرات التربوية (سليمان عبد الواحد ، 159:2011).

** البيئة الجغرافية والطبيعية:

لا تتوافر لدينا معلومات تشير نتائجها إلى العلاقة بين عوامل البيئة الجغرافية أو الطبيعية وصعوبات التعلم لدى الأطفال، وإن كان هناك اتجاه لدى علماء علم نفس النمو أشار إلى أنّ البيئة المعتدلة ذات الإمكانات الطبيعية الوفيرة تساعد على التعلم والنمو (قيس المقداد واخرون ، 159:2011).

** البيئة الاجتماعية أو الثقافية :

وتتمثل في الأوساط المختلفة ذات الثقافات المتنوعة التي تساعد على تحفيز الفرد على التعلم أو تفرقة ومنها:

** الأسـرة:

تُعدّ الأسرة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تسهم في تنشئة الأبناء، وهي الوسط الأول الذي ينشأ فيه الفرد، وهي تؤثر على نمو التلميذمن خلال عدة جوانب، كما يلي:

حجم الأسرة:

إذا كان حجم الأسرة كبيرا غالبا ما يؤثر سلبيا على نمو التلميذوتحصيله الدراسي، وقد توصل بعض العلماء إلى نتيجة مؤداها أنّ ذكاء التلميذمرهون بحجم أسرته، ويرجع ذلك إلى إمكانات الإشراف والمتابعة للأطفال من جانب الوالدين وغيرهما(فتحية عبد الرؤوف ، 2015: 159).

تركيب الأسرة:

الأسرة أول خلية لتكوين المجتمع، فالأسرة المتكاملة التي تضم الوالدين والأبناء، تكون أفضل في تربيتها لأبنائها وإشرافها على تعليمهم ومتابعة نموهم التحصيلي، من الأسرة المفككة بالشجار أو الطلاق أو موت أحد الوالدين أو كليهما؛ لأن هذا يترتب عليه في الغالب مشكلات نفسية واجتماعية وإحساس بعدم الأمان لدى التلاميذوضعف متابعتهم والإشراف على نموهم النفسي والدراسي (محمد السيد ، 142:2015).

** المدرسة:

تشير مؤمنه نصر الدين (2020) إلى أنّ البيئة المدرسية تؤدي دورا رئيسا في ارتفاع أو انخفاض المستوى التحصيلي للطلاب؛ لأنها المسؤولة فنيا ورسميا عن تحصيل الطلاب للمواد الدراسية المقررة، وهي تلعب ذلك الدور المهم من خلال الوسائط التربوية التالية:

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة أن هناك عوامل وأسباب عديدة تكمن خلف صعوبات التعلم، إلا أنه يمكن القول أن هذه الأسباب في حد ذاتها ليست هي السبب المباشر لها. ومما سبق يتضح ،أنه لا تزال الأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم غير واضحة تماماً.

خامساً: تشخيص صعوبات التعلم:

اهتم المربون وعلماء النفس منذ فترة طويلة بعملية تشخيص صعوبات التعلم من خلال استخدام (الاختبارات التشخيصية – والملاحظة والمقابة – واستبعاد الحالات التى ترجع لإعاقة مختلفة) وغيرها ، كما توضح له كيف يساعدهم بأفضل الطرق الممكنة لإنجاح عملية التعلم وتحقيق أهدافها ، ومن محكات التشخيص :

أ-الاختبارات التشخيصية:
وقد أشار عبد الحميد بكرى (2018: 19) إلى بعض الاختبارات التشخيصية لتعرف صعوبات التعلم منها:
اختبارات الاستعدادات: حيث يستهدف الاختبار الكشف عما إذا كان هناك عيوب في تربية التلميذأو تأخر في مستوى النضج ، أو افتقار في البيئة المربية لهذا الطفل.
اختبارات القدرات : حيث من خلاله يمكن الحكم على ما إذا كان ذلك التأخر التحصيلي يرجع إلى ضعف القدرات في العمليات النفسية الأساسية ؛حيث يكمن منشأ صعوبات التعلم.
اختبارات العمليات النفسية : حيث إن هذه الاختبارات ماهي إلا تقييم للعمليات الإدراكية ، والتي تعتبر من أكثر العمليات تأثيرا في التحصيل الدراسي للطفل.
ب- طريقة الدرجة المعيارية:
ويبين فوزية الدعيكى (2012: 177) أنه يمكن التشخيص من خلال طريقة الدرجة المعيارية ، حيث يمكن حسابها : مدى التباعد = الدرجة المعيارية للذكاء – الدرجة المعيارية للتحصيل .
ج-محك الاستبعاد:
تذكر أمان محمود وسامية صابر (2014: 218) أنه يمكن التشخيص من خلال مدخل الاستبعاد ،الذي يعتمد على استبعاد الحالات، التي ترجع إلى : التخلف العقلي – إعاقات حسية – حالات اضطراب نفسي شديد – حالات حرمان بيئي وثقافي واقتصادي .
سادساً: خصائص ذوى صعوبات التعلم:
يذكر أحمد محمد أنه تشير (2016) إلى أن هناك مجموعة من الخصائص أو الصفات التى غالبًا ما يشيع تكرارها لذوى صعوبات التعلم وهى:
تاريخ لتكرار الفشل الأكاديمى فى مواصلة المراحل التعليمية حيث يوجد تاريخ من تكرار مرات الرسوب والفشل لهذا الفرد فى التحصيل الأكاديمى.
إضطراب وبطء فى الدافعية حيث أن تكرار النبذ من جانب المدرسة والرفاق، ونقص التدعيم، كل هذه العوامل تؤدى إلى انخفاض الدافعية لدى هؤلاء الأطفال.
سلوكيات شاذة وعنيفة (غير مستقرة) حيث يظهر على التلاميذ بعض السلوكيات المتغيرة فجأة (متقلبة) بصورة أكثر من المتوقعة بالنسبة لعمره الزمنى فيكون التلميذ أحيانًا يقظًا ومنتجًا وأحيانًا أخرى عكس ذلك.
يتضح مما سبق أن الأفراد ذوى صعوبات التعلم لديهم مهارات سلوكية وعقلية ومعرفية واجتماعية تميزهم عن أقرانهم العاديين، يظهر تأثيرها واضحاً مع تقدم مستواهم في المدرسة بل وتؤثر أيضاً على شخصية الفرد وقدرته على التعامل مع الآخرين سواء في المدرسة أو خارجها مع ملاحظة ضرورة تحديد خصائص الأفراد ذوى صعوبات التعلم.
ثامناً: تصنيف صعوبات التعلم:
قام جونسون Johnson (1979) بتصنيف صعوبات التعلم على أساس أنها ترجع إلى التفاعل السلبي مع المكونات الأساسية للتحصيل الدراسي إلى ما يلي:
- صعوبات التعلم الأكاديمية:
وتشمل صعوبات تعليم القراءة والكتابة والحساب في المدرسة الابتدائية، وما يستتبعها من صعوبات في تعليم المواد الدراسية المختلفة في المراحل التعليمية التالية، ومن ثم تعدّ صعوبات التعلم الدراسية نتيجة لصعوبات التعلم النمائية أوالنفسية(Nancy,.,Elizabeth,.,&Jessica,2013:102)
صعوبات التعلم النمائية:

تُعدّ صعوبات التعلم النمائية أحد العوامل التي تفسر انخفاض التحصيل الدراسي، حيث تتضمن اضطرابات في فاعلية الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، تلك الاضطرابات تؤدي إلى صعوبات تعوق التقدم الأكاديمي(Frauke,Annemie,.,& Herbert., 2013:369).

تستخلص الباحثة مما سبق أنّ صعوبات التعلم النمائية تؤدي إلى صعوبات تعلم أكاديمية، حيث يشيرون إلى أن تدني التحصيل الدراسي عند التلاميذيعود إلى صعوبات في العمليات النفسية؛ ولهذا فهم يؤكدون عدم إهمال صعوبات التعلم النمائية عند دراسة صعوبات التعلم بوجه عام.

ثالثا: دراسات سابقة:

دراسات تناولت التفكير التأملى لدى ذوى صعوبات التعلم :

دراسة سعيد محمد سالم (2021) بعنوان مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الابتدائية

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكر التأملي لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الابتدائية في منطقة عسير، تكونت عينة الدراسة من (٢٥٣) طالبا. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ما يلي: - أن مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية كان متوسطا. - وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\mu \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة الموهوبين واستجابات الطلبة العاديين على مقياس التفكر التأملي ولصالح الموهوبين. - أن العلاقة ايجابية بين التفكير التأملي والموهبة للتحاور وهذه العلاقة داله إحصائيا.

دراسة نغم عبد الرضا عبدالحسين (2022) بعنوان السلوك التأملي لدى الطلبة المتميزين.

يهدف البحث الحالي التعرف إلى: ١-مستوى السلوك التأملي لدى طلبة المتميزين. ٢-الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى السلوك التأملي لدى طلبة المتميزين تبعا لمتغير: أ الجنس (ذكور-إناث) ب الصف (الرابع -الخامس). وتحقيقا لأهداف البحث، ، تم التطبيق على عينة البحث النهائية، والبالغة (٢٤٥) طالب وطالبة، وتوصل البحث إلى النتائج: - ١-أن الطلبة المتميزين يمتلكون مستوى جيدا من السلوك التأملي. ٢-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى السلوك التأملي لدى طلبة المتميزين، تبعا لمتغير (الجنس -الصف). وقد تمخض البحث عن عدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

دراسة أميرة شوقي محسن (2022) بعنوان تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية الفنية.

هدف البحث إلى التعرف على كيفية تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية الفنية. واعتمد البحث على المنهج التجريبي. وجاءت أدوات البحث متمثلة في قائمة بأبعاد الوعي الاجتماعي، والتفكير التأملي، ومقياس الوعي الاجتماعي. وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج منها، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\geq$ (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة لمقياس الوعي الاجتماعي بعديًا لصالح المجموعة التجريبية. واختتم البحث بطرح عدة توصيات منها، ضرورة تحسين طرق التعلم القائمة على الحفظ باستخدام أساليب أخرى من الأنشطة تساعد الطلاب على تنمية واكساب مهارات متعددة ومختلفة.

دراسة أسماء جمال محمد (2022) بعنوان التفكير التأملي والميل للانتحار لدى المراهقين في الثانوي العام والفني.

هدف البحث إلى التعرف على الفروق بين المراهقين في التعليم الثانوي (العام والفني) من الذكور والإناث بالمرحلة الثانوية في كل من التفكير التأملي والميل للانتحار، وبلغ عدد المشاركين في البحث (270) طالبا وطالبة من المدارس الثانوية العامة والفنية بمحافظة أسيوط، وطبق مقياس التفكير التأملي (إعداد: أسماء جمال محمد 2022) ومقياس الميل للانتحار (إعداد: أسماء جمال محمد 2022)، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات طلاب الثانوي العام والفني على مقياس التفكير التأملي،

لصالح طلاب الثانوي الفني، كما تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات طلاب الثانوي العام والفني على مقياس الميل للانتحار، لصالح طلاب الثانوي العام، وكذلك أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المراهقين من الذكور والإناث على مقياس التفكير التأملي، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المراهقين من الذكور والإناث على مقياس الميل للانتحار، وتم عرض مجموعة من التوصيات في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث.

دراسة فوزية محمود عبدالمقصود (2022) بعنوان برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطالبة المعلمة: تخصص رياض الأطفال

برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التأملي لدي الطالبة المعلمة تخصص رياض التلاميذ"هدف البحث الحالي إلي التعرف علي فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التأملي لدي الطالبة المعلمة تخصص رياض الأطفال، وتم استخدام المنهج شبة التجريبي، وتكونت عينة البحث من (٣٠) طالبة معلمة بقسم رياض التلاميذ بكلية التربية جامعة كفر الشيخ واستخدمت مقياس التفكير التأملي (إعداد إنزنك ولسون تعريب بركات ٢٠٠٥) وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية وتحليل النتائج بالطريقة الإحصائية أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي/ البعدي علي مقياس التفكير التأملي لصالح القياس البعدي، وهذا ما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدي الطالبة المعلمة تخصص رياض الأطفال.

التعقيب على الدراسات تناولت التفكير التأملي لذوى صعوبات التعلم.

من حيث الهدف:

هدفت دراسة سعيد محمد سالم (2021) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكر التأملي لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الابتدائية في منطقة عسير، هدفت دراسة نغم عبد الرضا عبدالحسين (2022) في ظل التغييرات التي تسود مجتمعنا وما أفرزته من مشكلات أصبح فيها الطلبة غير قادرين على التفكير والتأمل في حل المشكلات بشكل صحيح، . هدفت دراسة أميرة شوقي محسن (2022) هدف البحث إلى التعرف على كيفية تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية الفنية.هدفت دراسة أسماء جمال محمد (2022)هدف البحث إلى التعرف على الفروق بين المراهقين في التعليم الثانوي (العام والفني) من الذكور والإناث بالمرحلة الثانوية في كل من التفكير التأملي والميل للانتحار،هدفت دراسة فوزية محمود عبدالمقصود (2022) هدف البحث الحالي إلي التعرف علي فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التأملي لدي الطالبة المعلمة تخصص رياض الأطفال.

التعقيب على المحور الأول من حيث النتائج:

توصلت دراسة سعيد محمد سالم (2021) وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\mu \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة الموهوبين واستجابات الطلبة العاديين على مقياس التفكر التأملي ولصالح الموهوبين.توصلت دراسة نغم عبد الرضا عبدالحسين (2022) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى السلوك التأملي لدى طلبة المتميزين، تبعا لمتغير (الجنس - الصف).توصلت دراسة أميرة شوقي محسن (2022) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≥ (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة لمقياس الوعي الاجتماعي بعديًا لصالح المجموعة التجريبية.توصلت دراسة أسماء جمال محمد(2022) أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المراهقين من الذكور والإناث على مقياس التفكير التأملي، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المراهقين من الذكور والإناث على مقياس الميل للانتحار.توصلت دراسة فوزية محمود عبدالمقصود (2022) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي/ البعدي علي مقياس التفكير التأملي لصالح القياس البعدي.

ثانياً: فروض الدراسة :
توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير التأملي في القياس البعدي .
توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير التأملي في القياس البعدي .
توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في مهارات التفكير التأملي لدى المجموعة التجريبية .
رابعا: المنهج وإجراءات الدراسة
يتناول هذا البحث الطريقة والإجراءات المتبعة في البحث الحالي متضمن المنهج المستخدم وعينة البحث ، والأدوات المستخدمة وطرق حساب الصدق والثبات الخاص بها، وخطوات الدراسة، وتختتم الباحثة هذا الفصل بالأساليب الإحصائية.
أولاً: منهج الدراسة
اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي وذلك للتحق من الهدف الرئيسي للدراسة وهو تنمية مهارات التفكير التأملي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الإعدادية من خلال البرنامج الإثرائي.
ثانياً: عينة الدراسة
أُجريت الدراسة على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين:
1- عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات:
تكونت عنية التحقق من الكفاءة السيكومترية من (50) تلميذا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم ما بين (13 - 15) أعوام، بمتوسط حسابي قدره (14.58) عامًا، وانحراف معيارى قدره (0.39).
2- العينة الأساسية:
تم اختيار هذه العينة من إجمالي عينة تكونت من (76) تلميذًا، حيث تم تطبيق مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن: عليهم فتم استبعاد (9) تلاميذ زاد معامل الذكاء لديهم عن (110) معامل فأصبحت العينة الأساسية مكونة من (67) تلميذًا، وتم تطبيق اختبار المسح النيورولوجي السريع وبطاربة مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية عليهم فتم استبعاد (29) تلميذًا ليس لديهم صعوبات تعلم فأصبحت العينة الأساسية مكونة من (38) تلميذًا، وتم تطبيق مقياس مهارات التفكير التأملي على التلاميذ فتم استبعاد (12) تلميذ ترتفع لديهم درجة مهارات التفكير التأملي لديهم، ومن هنا بقي (26) تلميذًا، ومن هنا بقي (20) تلميذًا، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (13 - 15) عامًا، بمتوسط حسابي قدره (14.60) عامًا، وانحراف معيارى قدره (1.88)، ومعامل ذكائهم بين (90 – 110) تم الاعتماد عليهم في الدراسة الحالية، وقد تم تقسيم العينة إلى:
1- المجموعة التجريبية، وعددهم (10) تلاميذ.
2- المجموعة الضابطة، وعددهم (10) تلاميذ.
وقد تم التكافؤ بين أفراد العينة، من حيث العمر الزمني، ومعامل الذكاء، والمسح النيورولوجي ، التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم، التفكير التأملي ، وذلك على النحو التالي:
أ- تكافؤ مجموعتي الدراسة في العمر الزمني، معامل الذكاء، والمسح النيورولوجي:
جدول (1)
تكافؤ مجموعتي الدراسة في العمر الزمني، معامل الذكاء، المسح النيورولوجي والتقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (ن1 = ن2 = 10)

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	14.70	0.95	11.15	111.50	43.5	0.521	غير دالة
	الضابطة	14.50	0.85	9.85	98.50			
معامل الذكاء	التجريبية	100.70	4.47	10.20	102.00	47.0	0.230	غير دالة
	الضابطة	100.90	4.28	10.80	108.00			
المسح النيورولوجي	التجريبية	63.80	1.03	9.60	96.00	41.0	0.725	غير دالة
	الضابطة	64.10	0.88	11.40	114.00			
التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم	التجريبية	186.80	4.66	10.45	104.50	49.5	0.038	غير دالة
	الضابطة	186.50	2.99	10.55	105.50			

يتضح من جدول (1) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من: العمر الزمني، معامل الذكاء، المسح النيورولوجي ، والتقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، وهذا يدل علي تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي، الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

ب- تكافؤ مجموعتي الدراسة في مهارات التفكير التأملي:

جدول (2)

تكافؤ مجموعتي الدراسة في مهارات التفكير التأملي (ن1 = ن2 = 10)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	z	مستوى الدلالة
الرؤية البصرية	التجريبية	0.70	0.67	10.05	100.50	45.5	0.382	غير دالة
	الضابطة	0.80	0.63	10.95	109.50			
الكشف عن المغالطات	التجريبية	0.90	0.57	9.65	96.50	41.5	0.796	غير دالة
	الضابطة	1.10	0.57	11.35	113.50			
الوصول إلى استنتاجات	التجريبية	0.90	0.74	9.75	97.50	42.5	0.616	غير دالة
	الضابطة	1.10	0.74	11.25	112.50			
إعطاء تفسيرات	التجريبية	1.30	0.67	10.05	100.50	45.5	0.376	غير دالة
	الضابطة	1.40	0.70	10.95	109.50			
وضع حلول مقترحة	التجريبية	1.00	0.82	9.80	98.00	43.0	0.577	غير دالة
	الضابطة	1.20	0.63	11.20	112.00			
الدرجة الكلية	التجريبية	4.80	1.55	8.80	88.00	33.0	1.336	غير دالة
	الضابطة	5.60	1.43	12.20	122.00			

يتضح من جدول (2) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير التأملي، وهذا يدل علي تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي، الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

وقد رُوعى فى اختيار عينة الدراسة الشروط والمواصفات التالية:

استُبعد من عينة الدراسة أى تلميذ لديه إعاقة أخرى مصاحبة لصعوبات التعلم.

يتراوح العمر الزمنى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بين (13-15) عامًا.

ثالثا: أدوات الدراسة

(1) المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن: إعداد رافن (ترجمة وتقنين: عماد حسن، 2016):

تم استخدام مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة في قياس القدرة العقلية لدي عينة الدراسة. ويهدف هذا المقياس إلي قياس القدرة على استنباط العلاقات والارتباطات، أي معرفة الجزء الناقص من الأشكال، وتتكون المصفوفات المتتابعة الملونة من (36) بندًا موزعة علي ثلاثة أقسام هي: أ، أب، ب، يشمل كل منها (12) بندًا، وقد أعدت لكي تقيس بشكل تفصيلي العمليات العقلية من عمر 5,5 إلي 68,4 سنة وقد استخدمت الألوان لكي أجعل المقياس أكثر تشويقًا ووضوحًا.

وبخصوص الخصائص السيكومترية للاختبار، فتم حساب معاملات ثبات هذا المقياس في كثير من البحوث التي أجريت لتقدير ثبات المصفوفات المتتابعة، فقد قام عماد أحمد حسن (2016) بحساب ثبات هذا المقياس على عينة قوامها (11284) من الجنسين تتراوح أعمارهم الزمنية من عمر(5,5- 68,4) سنة؛ وذلك من خلال طريقة إعادة تطبيق المقياس والتجزئة النصفية باستخدام معادلة " ألفا كرونباخ" فكان معامل الثبات مقداره (0.91) وهو دال عند مستوي (01. 0).

وقد تم اختيار وتفضيل مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة دون غيره للأسباب الآتية:

أنه مقياس غير لفظي، لا يعتمد على اللغة ولا الثقافة في الإجابة عن بنوده وبالتالي يمكن تطبيقه علي أفراد عينة الدراسة.

أنه يمتد إلى مرحلة زمنية من 5,5 -68,4، وبالتالي يشمل العمر الزمني لعينة الدراسة.

صلاحيته للتطبيق بشكل فردي وبشكل جماعي، مما يسهل تطبيقه.

أن هذا المقياس يقيس القدرة العامة للتفكير المرتب والقدرة العقلية التي تعبر عن قدرة الأطفال على إصدار أحكام سريعة.

(2) اختبار المسح النيورولوجي السريع (تعريب وتقنين: عبدالوهاب كامل، 1989):

يستهدف الاختبار رصد التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم، ويتضمن سلسلة من المهام المختصرة المشتقة التي تتسم بالسرعة وسهولة التطبيق. ويتضمن الاختبار سلسلة قوامها (15) من المهام القابلة للملاحظة الموضوعية بقصد التعرف على صعوبات التعلم نتيجة لاضطراب نيورولوجي. وعلي الرغم من أن هذا الاختبار وضع في الأساس للتعرف علي الأطفال ذوي صعوبات التعلم، إلا أن الخبرة العلمية أظهرت كفاءته مع حالات المراهقين ذوي صعوبات التعلم. ويتم تقدير الدرجة الكلية للاختبار في ضوء ما يتم رصده من ملاحظات موضوعية لـ (15) من المهام الفرعية المتضمنة به على النحو التالي: الدرجة المرتفعة (درجة كلية تزيد عن 50)، وتوضح ارتفاع احتمال معاناة الطفل من مشاكل التعلم في ظروف الفصل الدراسي النظامي، درجة الاشتباه (درجة كلية تزيد عن 25)، الدرجة العادية (درجة كلية من 25 فأقل) ، وهي درجة تشير إلي السواء، فالمفحوص الذي يحصل علي الدرجة العادية ليس لديه أي اضطرابات في المخ والقشرة المخية، مما يؤكد علي سلامة الطفل النيورولوجية. ويستغرق تطبيق هذا الاختبار حوالي 20 دقيقة بالنسبة لكل مفحوص.

وفيما يتعلق بالخصائص السيكومترية للاختبار، فقد تم حساب الصدق المرتبط بمحك من خلال استقصاء العلاقة بين درجات اختبار المسح النيورولوجي السريع ودرجات اختبار بندر جشطلت الحركي البصري

للأطفال علي عينة مكونة من 30 طفلًا وكانت قيمة معامل الارتباط (0.51). أما ثبات المقياس، فتم حسابه عن طريق إعادة تطبيق الاختبار، إذ تم إجراء دراسة علي (33) من الأطفال ذوي صعوبات التعلم واستخدم معهم اختبار المسح النيورولوجي السريع، وبعد مدة شهر من التطبيق الأول تم إعادة تطبيق الاختبار مرة أخري، وبلغ مقدار معامل الثبات (0.81). وهذا يشير إلي أن الاختبار علي درجة عالية من الثبات والصدق (عبد الوهاب محمد كامل، 1989، 59).

(3) بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (إعداد: فتحي الزيات، 2007)

تهدف هذه المقاييس إلي تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتتمثل هذه المقاييس في بطارية تمثل مجموعة من المقاييس الفرعية التي تقوم على تقدير المعلم لمدى تواتر الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم، من حيث الحدة والتكرار والديمومة من خلال الملاحظة المباشرة التي تقوم على رصد هذه المظاهر السلوكية المتعلقة بصعوبات التعلم. وتتألف مقاييس البطارية الأساسية مما يلي:

مقاييس صعوبات التعلم النمائية وتتكون من خمسة مقاييس هي الانتباه، والإدراك السمعي، والإدراك البصري، والإدراك الحركي، والذاكرة.

مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية وتتكون من ثلاثة مقاييس هي القراءة والكتابة والرياضيات.

مقياس صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي.

وتحتوي كل من هذه المقاييس الفرعية على (20) عبارة يتم تقدير الاستجابة عليها وفقًا لمدى تكرارها، وتقدر مستويات الاستجابة بـ (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرا، لا تنطبق).

وبخصوص طريقة التصحيح، فقد قام مصمم المقياس بتقدير الإجابة علي الإختبار متدرجة، حيث وضع (4) لمن يختار (دائمًا) ولمن يختار (غالبًا) فستكون درجته (٣) ومن يختار (أحيانًا) فستكون درجته (٢) ومن يختار (نادرًا) فستكون درجته (١) ومن يختار لا تنطبق فسوف يحصل على (صفر)، ولتشخيص التلميذ العادي فيجب الحصول علي درجة تتراوح من صفر - ٢٠، ومن ٢١ - 40 فهو خفيف الصعوبة، ومن 41 - 60 يكون متوسط الصعوبة، ومن يزيد عن (٩١) درجة فهو شديد الصعوبة.

وفيما يتعلق بالخصائص السيكومترية للمقياس، فقد تم التحقق من صدق بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية بعدة طرق هي صدق المحتوى، صدق التكوين، والتحليل العاملي، وقد اتضح من خلال صدق المحتوى أن جميع فقرات البطارية تستوفى مؤشر للقوة التمييزية المناسبة لقبول أي فقرة في البطارية، أما صدق التكوين فقد تم حساب العلاقات الارتباطية البينية بين درجات المقاييس الفرعية. كذلك تم حساب معامل ثبات الاختبار على البيئة المصرية بطريقة الاتساق الداخلي وقد تراوح معامل الثبات بين (0,925- 0,955) وباستخدام طريقة (التجزئة النصفية) بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية بعدة طرق وقد تراوح معامل الثبات بين (0,920- 0,946) وهي معاملات مرتفعة ومقبولة.

(4) مقياس مهارات التفكير التأملي (إعداد: الباحثة):

يهدف هذا المقياس إلى قياس مهارات التفكير التأملي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية، بالاضافة الى أن المقاييس التى هدفت قياس مهارات التفكير التأملي ، وقد صممت لعينات تختلف في طبيعتها وخصائصها عن عينة الدراسة الحالية.

وقد استطاعت الباحثة من خلال استقرائها للأدبيات النفسية ومقاييس مهارات التفكير التأملي التوصل إلى الأبعاد التالية:

البعد الأول: الرؤية البصرية (5) بنود

البعد الثاني: الكشف عن المغالطات (5) بنود

البعد الثالث: الوصول إلي استنتاجات (5) بنود

البعد الرابع: إعطاء تفسيرات (5) بنود
البعد الخامس: وضع حلول مقترحة (5) بنود
بعد الانتهاء من الصورة الأولية للمقياس قامت الباحثة بعرضها على (10) من المحكمين لإبداء الرأى والملاحظات على عبارات ومكونات المقياس من حيث وضوحها ومناسبتها للظاهرة موضوع القياس وكذلك تقدير صلاحية المقياس، وبناء على ذلك لم يتم استبعاد أي عبارة لأن نسبة الاتفاق لم تقل عن (80%).

الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التفكير التأملي:
تم حساب الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التفكير التأملي وفقا لما يلي:
أولا: الاتساق الداخلي:
1- الاتساق الداخلى للمفردة مع الدرجة الكلية للبعد:
وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الخصائص السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية والجدول (3) يوضح ذلك:
جدول (3)
معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد على مقياس مهارات التفكير التأملي (ن = 50)

الرؤية البصرية		الكشف عن المغالطات		الوصول إلي استنتاجات		إعطاء تفسيرات		وضع حلول مقترحة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.437	1	**0.552	1	**0.491	1	**0.461	1	**0.518
2	**0.594	2	**0.567	2	**0.665	2	**0.478	2	**0.532
3	**0.539	3	**0.385	3	**0.597	3	**0.658	3	**0.514
4	**0.565	4	**0.525	4	**0.631	4	**0.487	4	**0.582
5	**0.557	5	**0.543	5	**0.424	5	**0.370	5	**0.632

** مستوى الدلالة 0.01

يتضح من جدول (3) أنَّ كل مفردات مقياس مهارات التفكير التأملي معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01)، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

2- الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس مهارات التفكير التأملي:
تم حساب معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس مهارات التفكير التأملي، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد. ويوضح جدول (4) معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس، والدلالة الإحصائية:

جدول (4)
معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس مهارات التفكير التأملي، والدلالة الإحصائية (ن=50)

م	الأبعاد	1	2	3	4	5	الكلية
1	الرؤية البصرية	-					
3	الكشف عن المغالطات	**0.426	-				
3	الوصول إلي استنتاجات	**0.598	**0.627	-			
4	إعطاء تفسيرات	**0.490	**0.678	**0.652	-		
5	وضع حلول مقترحة	**0.625	**0.541	**0.639	**0.552	-	
الدرجة الكلية		**0.699	**0.791	**0.892	**0.845	**0.582	-

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

أوضحت النتائج فى جدول (4) أن معاملات الارتباط لأبعاد مقياس مهارات التفكير التأملي من خلال المصفوفة الارتباطية، كلها قيم مرتفعة.

ثانيا: الصدق:

1- صدق المحكمين:

تم عرض أبعاد مقياس مهارات التفكير التأملي على لجنة من أساتذة التربية الخاصة وعلم النفس والصحة النفسية مكونة من (10) محكمين، للحكم على صدق عبارات كل بعد من أبعاد مقياس مهارات التفكير التأملي. وقد أجمعت اللجنة على صدق عبارات أبعاد مقياس مهارات التفكير التأملي مع إدخال بعض التعديلات الطفيفة في صياغة بعض العبارات، وبناء على الخطوة السابقة لم يتم حذف أي عبارة من المقياس لأن نسبة الاتفاق لم تقل عن (80%) في أي عبارة.

2- صدق المحك (الصدق التلازمى):

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالي (إعداد الباحثة) ومقياس التفكير التأملي (إعداد: محمد موسى الكساسبة، 2022) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (0.599) وهى دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثالثا: الثبات:

تم حساب ثبات مقياس مهارات التفكير التأملي بالطرق التالية:

1- طريقة إعادة التطبيق:

وتمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس مهارات التفكير التأملي من خلال إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعين وذلك على عينة الخصائص السيكومترية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات تلاميذ العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وبيان ذلك في الجدول (5):

جدول (5)
نتائج ثبات مهارات التفكير التأملي بطريقة إعادة التطبيق

الأبعاد	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى
الرؤية البصرية	**0.852
الكشف عن المغالطات	**0.861
الوصول إلي استنتاجات	**0.812
إعطاء تفسيرات	**0.763
وضع حلول مقترحة	**0.854
الدرجة الكلية	**0.810

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من خلال جدول (5) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى لأبعاد مقياس مهارات التفكير التأملي، والدرجة الكلية، مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس مهارات التفكير التأملي لقياس السمة التي وُضع من أجلها.

2- طريقة معامل ألفا لكرونباخ:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة الفا لكرونباخ. ويبين جدول (6) قيم ثبات المقياس باستخدام معادلة الفاكرونباخ:

جدول (6)
قيم ثبات مقياس مهارات التفكير التأملي باستخدام معادلة الفا لكرونباخ

الأبعاد	ألفا لكرونباخ
الرؤية البصرية	0.795
الكشف عن المغالطات	0.787
الوصول إلي استنتاجات	0.763
إعطاء تفسيرات	0.767
وضع حلول مقترحة	0.786
الدرجة الكلية	0.798

يتضح من خلال جدول (6) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطى مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

3- طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية باستخدام كل من معادلة سبيرمان- براون وجتمان - ويبين جدول (7) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس مهارات التفكير التأملي:

جدول (7)
معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس مهارات التفكير التأملي

الأبعاد	سبيرمان براون	جيتمان
الرؤية البصرية	0.865	0.753
الكشف عن المغالطات	0.879	0.784
الوصول إلي استنتاجات	0.859	0.769
إعطاء تفسيرات	0.906	0.747
وضع حلول مقترحة	0.895	0.793
الدرجة الكلية	0.947	0.783

يتضح من جدول (7) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان - براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات فى قياسه لمهارات التفكير التأملي.

طريقة تقدير الدرجات

تكون المقياس من (25) بند ذات التدريج الثنائي (صفر، 1)، وبذلك تتراوح درجات المفحوصين الكلية بين (صفر – 25) درجة.

ويوضح جدول (8) أبعاد وأرقام المفردات التى تقيسها الصورة النهائية.

جدول (8)
أبعاد مقياس مهارات التفكير التأملي والمفردات التى تقيس كل بعد

م	البعد	البنود
1	الرؤية البصرية	5
2	الكشف عن المغالطات	5
3	الوصول إلي استنتاجات	5
4	إعطاء تفسيرات	5
5	وضع حلول مقترحة	5

تعليمات المقياس:

1- يجب عند تطبيق المقياس خلق جو من الألفة مع من يقوم بالتطبيق، حتى ينعكس ذلك على صدقه فى الإجابة.

2- يجب على القائم بتطبيق المقياس توضيح أنَّه ليس هناك زمن محدد للإجابة، كما أنَّ الإجابة ستحاط بسرية تامة.

3- يتم التطبيق بطريقة فردية، وذلك للتأكد من عدم العشوائية فى الإجابة.

4- يجب الإجابة على كل العبارات لأنَّه كلما زادت العبارات غير المجاب عنها كلما انخفضت دقة النتائج.

خامسا: نتائج البحث ومناقشتها

تمهيد

يتم في هذا البحث عرض النتائج التي أسفرت عنها البحث الحالي ومناقشة هذه النتائج، حيث تبدأ الباحثة بعرضها للأساليب الاحصائية للوصول إلى النتائج ثم مناقشة تلك النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

أولاً: نتائج الدراسة

التحقق من نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير التأملي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني ويوضح الجدول (9) نتائج هذا الفرض:

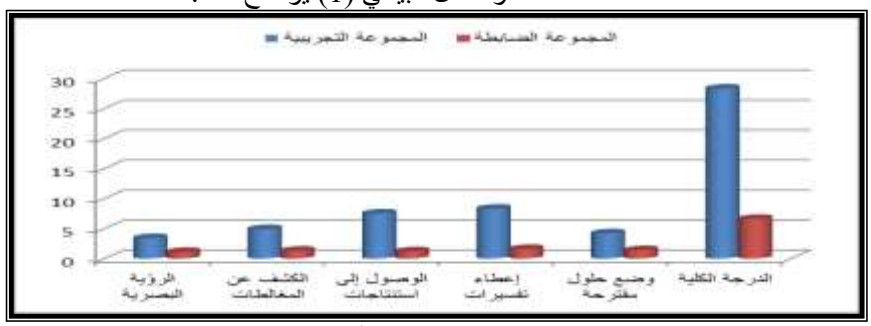
جدول (9)

اختبار مان ويتني وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير التأملي (ن1 = ن2 = 10)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
الرؤية البصرية	التجريبية	3.40	0.52	15.50	155.00	3.933	0.01
	الضابطة	1.10	0.57	5.50	55.00		
الكشف عن المغالطات	التجريبية	4.90	0.74	15.50	155.00	3.907	0.01
	الضابطة	1.30	0.48	5.50	55.00		
الوصول إلى استنتاجات	التجريبية	7.50	0.53	15.50	155.00	3.869	0.01
	الضابطة	1.20	0.79	5.50	55.00		
إعطاء تفسيرات	التجريبية	8.30	0.95	15.50	155.00	3.886	0.01
	الضابطة	1.60	0.70	5.50	55.00		
وضع حلول مقترحة	التجريبية	4.20	0.79	15.50	155.00	3.854	0.01
	الضابطة	1.40	0.70	5.50	55.00		
الدرجة الكلية	التجريبية	28.30	1.06	15.50	155.00	3.810	0.01
	الضابطة	6.60	1.65	5.50	55.00		

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (0.01) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مهارات التفكير التأملي لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، أي أن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة، وهذا يحقق صحة الفرض الأول.

والشكل البياني (1) يوضح ذلك:



شكل (1)

الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير التأملي

يتضح من الشكل البياني (1) مهارات التفكير التأملي لغوية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بالمقارنة بدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في قياس مهارات التفكير التأملي بعد تطبيق البرنامج الإثرائي.

التحقق من نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مهارات التفكير التأملي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي " ولاختبار صحة هذا الفرض ثم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " ويوضح الجدول (10) نتائج هذا الفرض.

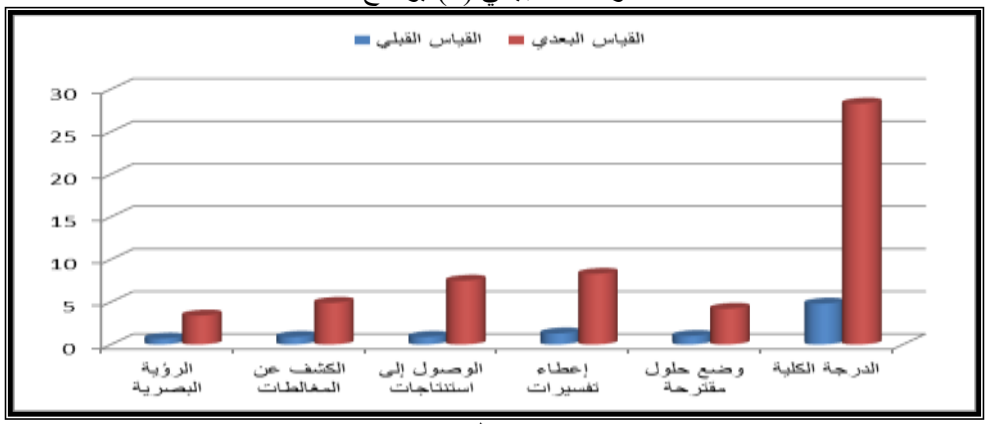
جدول (10)

اختبار ويلككسون وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسيين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي (ن = 10)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة	N2	حجم التأثير
الرؤية البصرية	القبلي	0.70	0.67	-	صفر	0.00	0.00	2.831	0.01	0.895	قوي جدا
	البعدي	3.40	0.52	+	10	5.50	55.00				
				=	صفر						
الكشف عن المغالطات	القبلي	0.90	0.57	-	صفر	0.00	0.00	2.842	0.01	0.899	قوي جدا
	البعدي	4.90	0.74	+	10	5.50	55.00				
				=	صفر						
الوصول إلى استنتاجات	القبلي	0.90	0.74	-	صفر	0.00	0.00	2.848	0.01	0.901	قوي جدا
	البعدي	7.50	0.53	+	10	5.50	55.00				
				=	صفر						
إعطاء تفسيرات	القبلي	1.30	0.67	-	صفر	0.00	0.00	2.869	0.01	0.907	قوي جدا
	البعدي	8.30	0.95	+	10	5.50	55.00				
				=	صفر						
وضع حلول مقترحة	القبلي	1.00	0.82	-	صفر	0.00	0.00	2.877	0.01	0.910	قوي جدا
	البعدي	4.20	0.79	+	10	5.50	55.00				
				=	صفر						
الدرجة الكلية	القبلي	4.80	1.55	-	صفر	0.00	0.00	2.823	0.01	0.893	قوي جدا
	البعدي	28.30	1.06	+	10	5.50	55.00				
				=	صفر						

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (0.01) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مهارات التفكير التأملي لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، أي أن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس البعدي في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمهارات التفكير التأملي أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالقياس القبلي وهذا يحقق صحة الفرض الثاني.

والشكل البياني (2) يوضح ذلك:



شكل (2)

الفروق بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي

يتضح من الشكل البياني (2) ارتفاع درجات مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي بالمقارنة بدرجاتهم في القياس القبلي.

التحقق من نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في مهارات التفكير التأملي لدى المجموعة التجريبية " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " والجدول (12) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (12)

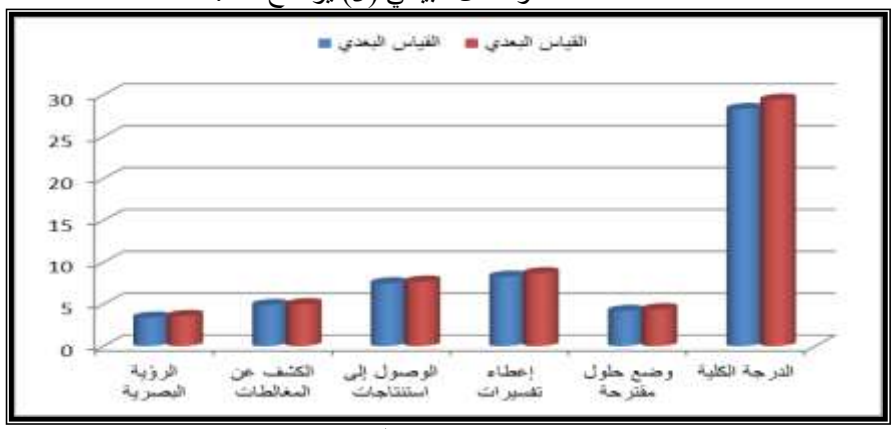
اختبار ويلككسون وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي (ن = 10)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
الرؤية البصرية	البعدي	3.40	0.52	- + =	2 4 4	3.50 3.50	7.00 14.00	0.816	غير دالة
	التتبعي	3.60	0.52						
الكشف عن المغالطات	البعدي	4.90	0.74	- + =	3 4 3	4.17 3.88	12.50 15.50	0.264	غير دالة
	التتبعي	5.00	0.67						
الوصول إلى	البعدي	7.50	0.53	-	1	2.50	2.50	1.000	غير

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
استنتاجات	التتبعي	7.70	0.48	+ =	3 6	2.50	7.50		دالة
إعطاء تفسيرات	البعدي	8.30	0.95	- + =	2 4 4	3.00 3.75	6.00 15.00	0.973	غير دالة
	التتبعي	8.70	0.67						
وضع حلول مقترحة	البعدي	4.20	0.79	- + =	2 4 4	4.00 3.25	8.00 13.00	0.541	غير دالة
	التتبعي	4.40	0.70						
الدرجة الكلية	البعدي	28.30	1.06	- + =	2 8 صفر	4.75 5.69	9.50 45.50	1.472	غير دالة
	التتبعي	29.40	1.07						

يتضح من الجدول (12) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مهارات التفكير التأملي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مهارات التفكير التأملي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهذا يحقق صحة الفرض الثالث.

والشكل البياني (3) يوضح ذلك:



شكل (3)

الفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي

يتضح من الشكل البياني (3) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مهارات التفكير التأملي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمجموعة التجريبية، مما يدل على بقاء أثر البرنامج الإثرائي لدى المجموعة التجريبية.

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة
أشارت نتائج الدراسة الحالية على أن البرنامج الإثرائي له أثر واضح في تنمية مهارات التفكير التأملي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الإعدادية في المواقف المختلفة، وكان ذلك واضحًا في نتائج الفروض ، وتفسر الباحثة تحسين مهارات التفكير التأملي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الإعدادية عند المجموعة التجريبية، أن البرنامج الإثرائي المستخدم بني على اشراك أفراد العينة من ذوي صعوبات التعلم في أنشطه فنية، يتفاعلوا مع بعضهم البعض وهذا يعني فاعلية البرنامج الإثرائي في تحسين مهارات التفكير التأملي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الإعدادية، واستمرار فاعليته إلى ما بعد انتهاء فترة المتابعة وبهذا فأنة ما توصلت إلية الدراسة الحالية يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أكدت على تحسين مهارات التفكير التأملي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الإعدادية.
وترى الباحثة أن اكتساب التلميذ لمهارات التفكير التأملي يكون مدفوعًا بعدة عوامل تتداخل وتتشابك جميعها لتشكل ذلك، ودور الأسرة مهمٌ جدًا في ظل التغيرات الحضارية والثقافية العالمية والمحلية التي تمر بها.
كما يعود نجاح البرنامج فى هذا الشأن على اعتماد أساليب ارتفاع مستوى مهارات التفكير التأملي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الإعدادية وذلك نظرًا لاعتماد البرنامج على فنيات متعددة لارتفاع مستوى مهارات التفكير التأملي كالنمذجة، والتعليمات، كما أن هذه الفنيات تتيح للتلميذ أن يفعل بعض السلوكيات المرغوب فيها من خلال هذه الفنيات بالإضافة إلى فنية لعب الدور.
ويمكن تفسير نجاح البرنامج الغثرائي المطبق على أفراد المجموعة التجريبية فى تحقيق أهدافه في تحسين مهارات التفكير التأملي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الإعدادية بجوانبها المختلفة لعدة أسباب نتناولها كما يلي:
- طريقة التعلم مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم طريقة تدريس بعيده عن الملل، وتوفر جو من المتعة والتشويق لم يعهدوها من قبل، كما أنها تعمل على استثارة دافعية التلاميذ للإنجاز، كما أن استخدام الأنشطة المتعددة أحد الطرق التى تعمل على توصيل المعلومات عن طريق التلاميذ أنفسهم، حيث أعتمدت الباحثة على توظيف التلاميذ لتدريب زملائهم داخل الجلسات، وإلى جانب دعمه وتدخله عند إحتياج التلاميذ لذلك، عكس بعض الطرق التقليدية الاعتيادية والتى تعتمد في معظمها على استخدام الأساليب المجردة والنظرية.
- أستخدام الأنشطة المتعددة بما تضمنته من صور وألوان قُدمت لهم بطرق ممتعة يتخللها الحركة والتقليد جعلهم أكثر جذبًا أثناء تنفيذ البرنامج، وأيضا تنوع الأنشطة المستخدمة داخل البرنامج، فقد كانت الباحثة تقدم وتستخدم نشاط جديد يتناسب مع الهدف المطلوب تحقيقة مع التلاميذ، وهذا ما يتناسب مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لما يشعرون به بشكل مستمر من ملل، ولهذا حرصت الباحثة على تنوع الأنشطة المستخدمة، حتى لا يصابون بإي نوع من الملل أو الضيق.
- جميع الأنشطة كانت تنفذ وفقًا لخطوات متسلسلة ومنظمة، تتضمن تعليمات واضحة وبسيطة يمكن للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تنفيذها، وكانت تقوم الباحثة بشرح وتكرار تعليمات كل نشاط أكثر من مرة، وتستعين بتلاميذ من أفراد المجموعة لتكرار التعليمات لزملائهم.
- ربط جميع الأهداف الخاصة بالبرنامج القائم على الأنشطة المتعددة بنشاط عملى يطبق من خلال اللعب، وبطريقة تبدأ من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلي المعقد، سهل ذلك من إتقان التلاميذ وهذا ما ساهم في فعَّالية كبيرة فى تحسين مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.
- تنوع الفنيات المستخدمة، له أثر واضح في تحسين مهارات التفكير التأملي لدى أفراد المجموعة التجريبية من ذوى صعوبات التعلم، حيث تُعد فنية تبادل الأدوار والتي وظفتها الباحثة مع التلاميذ أنفسهم أثناء تنفيذ الأنشطة، حيث نجح التلاميذ أنفسهم في تعليم وتدريب بعضهم البعض أثناء ممارسة الأنشطة،

وهذا ما أثر بشكل واضح في نجاح البرنامج الاثرائي، وكذلك الفنيات الأخرى التى أعتمدت عليها الباحثة مثل المناقشة والحوار، والتلقين، والتدعيم الإيجابي، والنمذجة، والتغذية الرجعة كان لها أثر بارز وهام في تحسين مهارات التفكير التأملي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

- تنوع شكل الجلسات ما بين طريقة جماعية تضم جميع أفراد المجموعة التجريبية، وكذلك تقسيمهم إلى مجموعتين، أو إلي ثلاث أو إلي أربع أو خمس مجموعات، وكذلك تنوع طريقة جلوس التلاميذ ما بين الجلوس حول الطاولات، والجلوس على الكراسي، والجلوس على الأرض، وكذلك التنوع في الجلوس على شكل حدوة فرس أو الجلوس بشكل دائري، وكذلك التنوع في الوقوف بشكل دائري أو بشكل مستقيم، كل ذلك ساعد أفراد المجموعة التجريبية في متابعة المهام المقدمة لهم، وعدم شعورهم بإي نوع من أنواع روتين الجلسات، وهذا ما ساعد في فعالية البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية.

كما يلاحظ أن التلميذ في هذه العمر من (13-15) عامًا وهو عمر العينة الحالية لديه ميل إلى التعلم والتجاوب مع من حوله من الآخرين والتعبير عن نفسه بشتى الطرق والتجاوب مع الآخرين، ويتعلم كيفية أداء بعض المهام مع مساعدة الباحثة له.

وبذلك فإن مهارات التفكير التأملي المقدمة له من خلال البرنامج الإثرائي ومساعدة الباحثة له تتيح الفرصة له أن يعتمد على نفسه ويحاول تكرار المحاولة إذا فشل من أجل إيجاد نوع من الثقة في الذات وسط بيئة مشجعة وودودة وهي جلسة التدريب لأجل رفع مستوى مهارات التفكير التأملي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الإعدادية، ومن ثم يدرك أنه ليس أقل من أقرانه العاديين.

ولذلك يجب مساعد التلميذ ذي صعوبات التعلم على ملاحظة أخطاءة والتعرف عليها وسؤال القرين عنها فمهارات التواصل تكتسب من خلال المحيط الطبيعي للتلاميذ بسهولة ويسر.

كما يمكن التأكد على صحة هذه النتائج بالنظر إلى كل من المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث معامل الذكاء إلى جانب مهارات التفكير التأملي موضع الدراسة الحالية فإنهم متساويين في كل من الذكاء مهارات التفكير التأملي وهذا يدل على أن التقدم الذى تم من خلال جلسات البرنامج الإثرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية، وما تضمنه من مهارات ومواقف توجيهية وإرشادية حيث ارتفعت متوسطات المجموعة التجريبية على مقياسي مهارات التفكير التأملي مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذا يحقق ويؤكد فاعلية البرنامج الإثرائي لهؤلاء التلاميذ.

ثالثا: ملخص النتائج

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير التأملي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وأسفرت عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي في القياسين البعدي والتتبعي.

رابعا: توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يتم تقديم مجموعة من التوصيات التي قد تسهم في تطوير وتنمية جوانب شخصية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهذه التوصيات تتمثل فيما يلي:

ضرورة مراعاة الفروق الفردية فى البرامج لهذه الفئة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من حيث تخطيطها لتحقيق الرعاية لكل تلميذ على حده.

ضرورة الاهتمام بفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وإنشاء فصول وغرف مصادر خاصة بهم واستراتيجيات تعليمية على أسس علمية وموضوعية تراعي هؤلاء التلاميذ وسمات شخصيتهم، وتتيح لهم فرص نمو طبيعي.

يجب تقليل النقد واللوم الموجه للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وخاصة أمام الآخرين، بل إلتماس التصرفات الإيجابية فى سلوكياتهم ومدحهم والثناء عليهم حتى ينتزع من أنفسهم أحاسيس الخوف والقلق.

خامسا: دراسات مقترحة

أثار ما جاء في البحث الحالي من عرض للإطار النظري وفيما يلي تعرض الباحثة بعض الدراسات التي تري إمكانية إجرائها في المستقبل:

فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات التفكير التأملي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

فاعلية برنامج قائم على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات في تحسين مهارات التفكير التأملي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

فاعلية برنامج باستخدام الأنشطة اللا صفية في تحسين مهارات التفكير التأملي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المراجع :

أحمد محمد أحمد (2016) بعنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتفكير التأملي لدى طلبة الجامعة. ماجستير. جامعة مؤتة. عمادة الدراسات العليا. الأردن. ماجستير. الجامعة الهاشمية. كلية الدراسات العليا. الاردن.

أسماء جمال محمد (2022) بعنوان التفكير التأملي والميل للانتحار لدى المراهقين في الثانوي العام والفني. المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية.جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية - الجمعية العربية للدراسات المتقدمة في المناهج العلمية.ع12.سبتمبر.1 – 34.

أميرة شوقي محسن (2022) بعنوان تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية الفنية. مجلة كلية التربية.جامعة طنطا - كلية التربية.مج85، ع1.يناير.1 – 28.

إيناس صالح النعيمات (2018) بعنوان التفكير التأملي وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلبة جامعة مؤتة. ماجستير. جامعة مؤتة. عمادة الدراسات العليا. الأردن.

بطرس حافظ بطرس(2011) تدريس التلاميذذوى صعوبات التعلم. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

بطرس غالى مخائيل (2018). تشخيص صعوبات القراءة. مؤتمر التربية الخاصة العربي "الواقع والمأمول"، الجامعة الأردنية، عمان، إبريل 1 – 45.

جابر عبد الحميد جابر (1997) قراءات في تعليم التفكير والمنهج القاهرة، دار النهضة العربية.

خالد وصل الله سفر (2019) بعنوان التفكير التأملي وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين بمحافظة الطائف. مجلة كلية التربية.جامعة أسيوط - كلية التربية.مج35، ع8.أغسطس.383 – 421.

خيري أحمد عبدالله (2018) بعنوان التفكير التأملي لدى المراهقين: دراسة تطورية. مجلة العلوم التربوية والنفسية،الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية،ع136،العراق،.401 – 442.

رانيه موفق الطوطو (2018) بعنوان اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة جامعة دمشق. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية.جامعة البعث.مج40، ع4.سوريا.11 – 45.

زياد امين بركات (2005): العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب المرحلة الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة البحرين.

سالي طالب علوان (2018) بعنوان التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية للبنات.جامعة بغداد - كلية التربية للبنات.مج29، ع2.العراق.2171 – 2187.

سعيد محمد سالم (2021) بعنوان مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الابتدائية. مسالك للدراسات الشرعية واللغوية والإنسانية.ع11.السعودية.مايو.283 – 330.

عادل عبد الله محمد(٢٠٠٥).سيكولوجية الموهبة. القاهرة. دار الرشاد.

عبد الحميد بكرى (2018) اثر استخدام برنامج تعليمى قائم على الذكاءات المتعددة فى معالجة صعوبات التعلم لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائى. مجلة العلوم النفسية والتربوية 4(1)، 102 – 128 .
عبد الحميد سعيد حسن عبد الحميد(2017). دراسة مقارنة للمهارات الاجتماعية بين التلاميذذوي صعوبات التعلم والعاديين، مجلة جامعة أم القرى للدراسات التربوية،(35)، 70-112
عبير السيد أحمد عبد ربه (2012). فاعلية برنامج تأهيلي في خدمة الجماعة للتخفيف من سلوك العنف لدى التلاميذذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان.
عفاف سالم المحمدي (2017) بعنوان التفكير التأملي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لطالبات الجامعة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس.رابطة التربويين العرب.ع89.السعودية.سبتمبر.517 – 540.
فاطمة محمود السيد (2015) بعنوان برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير التأملي لتنمية الدافع المعرفي لدى الطالب المعلم. دراسات تربوية واجتماعية.جامعة حلوان - كلية التربية.مج21، ع2.ابريل.943 – 1003.
فوزية محمود عبدالمقصود (2022) بعنوان برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطالبة المعلمة: تخصص رياض الأطفال. مجلة كلية التربية.جامعة كفر الشيخ - كلية التربية.ع105.59 – 89.
قيس المقداد، أسامة بطاينة، وعبد الناصر الجراح(2011). مستوى المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، المجلة الأردنية فى العلوم التربوية، مجلد7، (3).
محمد السيد الزهرى (2015). دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى ذوى صعوبات التعلم النمائية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة سوهاج.
منال محمد حسين (2015). بعنوان مستوى التفكير التأملي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس.رابطة التربويين العرب.ع60. السعودية.ابريل.257 – 282.
مؤمنه محمد نصر الدين(2020). صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، دار الفكر العربي، القاهرة.
نغم عبد الرضا عبدالحسين (2022) بعنوان السلوك التأملي لدى الطلبة المتميزين. مجلة العلوم الإنسانية.جامعة بابل - كلية التربية للعلوم الإنسانية.مج29، ع2.العراق.1 – 19.
وحيد حامد عبدالرشيد (2016) بعنوان استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم التخيلي لتنمية مهارات الأداء اللغوي المقروء والمكتوب ومهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم اللغة العربية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث،مج5، ع2،الأردن،151 – 173.

Dewey, J. (2018). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Chicago: Henry Regnery.
Dewey, J. (2018). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Chicago: Henry Regnery.
Florenn, Y. (2015). Cultivating reflective thinking: The effects of a reflective thinking. Tool on learners' learning performance and metacognitive awareness in the context of on-line learning. Unpublished Doctoral dissertation, College of Education, the Pennsylvania State University, U.S.A.
Frauke, D., Annemie, D.,& Herbert, R..(2013). Behavioral inhibition in children with .learning disabilities, Research in Developmental Disabilities ,34 , 1998–2007
Grelius, Sue, Williston, Judy (2011): Strategies for teaching Earlychild hood students to connect Reflective thinking to practice teaching strategies, Childhood Education, Vol.77, N4, p. 236-40 (Anon Line Eric Data base Abstract No. EJ63 7798).
Griffin, M. L (2013): Using Critical In Cidents To promote and Assess Reflective thinking in Preserves teachers Reflective Practice, Vol. 4, No.2.
Griffith, B. A. & Friden, G. (2013). Facilitating reflective thinking in counselor education. Counselor Education & Supervision, 40 (2). Retrieved from Academic Search Elite Database.
Grossman,S. & Williston,J. (2015): Strategies for teaching Earlychild- hood students to connect Reflective thinking to practice teaching strategies, Childhood Education, Vol.77, N4, p. 236-40 (Anon Line Eric Data base Abstract No. EJ63 7798).
-Jenelle, M.,& Robert, M . (2012) . Predicting performance on academic and non-academic tasks: A comparison of adolescents with and without learning disabilities , .Contemporary Educational Psychology, April,37 (2) , 162-169
Koszalka, T.A. (2011): Learners Perceptions Design factors Found in problem-Based Learning (PBL) that Support Reflective thinking papers Presemted at the National Convention of the Association for Educational Communications and technology Attanta, Nov. 8-12.
Koszalka, T.A.and.(2015): Exploring In Structional Design Factors Prompting Reflective Thinking in young Teachnology, Vol. 31, No2, pp 49-68.
Lee. Hea – Jin (2015): Understanding and assign preservice teachers, reflective thinking, teaching & teacher Education, Vol. 21 N6 p.699-715.
Martin. (2012): Learners Perceptions Design factors Found in problem-Based Learning (PBL) that Support Reflective thinking papers Presemted at the National Convention of the Association for Educational Communications and technology Attanta, Nov. 8-12.
Nancy, H., Elizabeth, R., & Jessica, R. (2013). Perceptions of Academic Performance: Positive Illusions in Adolescents With and Without Learning Disabilities, Journal of Learning Disabilities, September/October; 46(5),402-412.
Saks, Brian C(2017): Applied explanatory style, self-esteem, and early-adolescents with learning disabilities: An informational 'website for helping professionals,California: Alliant International University, San Francisco Bay;. Publication Number: AAJ 3417159.

Taylor, L. E. & Kao, K. (2012). Levels of congnition of instruction and of students' reflective thinking in a selected web-enhanced course. Proceedings of the 18th Annual AIAEE Conference (280-286). Durban, South Africa: AIAEE. Retrieved March 15, 2008, from http://www.aiaee.org/2002/miller280-286.pdf
-Teekman, B. (2017): A sense - making examination of reflective thinking in nursing practice. The Electronic Journal of Communication. Retrieved May 25, 2007,Fromhttp://communivation.sbs.ohio-stateedu/sensemaking/ zennezejoc zennezejoc 99teekman.html