كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

بعض مهارات التفكير التأملي اللازمة لطلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية في ضوء نظرية رايجلوث التوسعية

إعـــداد

الباحث/ بدر رمزي عبد الله عبد الرحمن

مدير مدرسة كودية الإسلام الثانوية المشتركة بديروط

إشراف

أ.د/ أحمد سيد محمد إبراهيم

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية

عميد كلية التربية السابق- جامعة أسيوط

د/ عبد الرحيم فتحي محمد

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية

كلية التربية -جامعة أسيوط

﴿المجلد الخامس والثلاثون–العدد الثاني عشر –جزء ثانى–ديسمبر ٢٠١٩م﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

أ.د/ أحمد سيد محمد إبراهيم
د/ عبد الرحيم فتحي محمد
أ/ بدر رمزي عبد الله عبد الرحمن

ملخص البحث

هدف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحديد بعض مهارات التفكير التأملي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي في ضوء نظرية رايجلوث التوسعية

مجموعة الدراسة

مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي بلغ عددهم (٣١) طالبا بمدرسة كودية الإسلام الثانوية المشتركة – إدارة ديروط التعليمية – محافظة أسيوط

إجراءات الدراسة

تم إعداد مجموعة من أدوات الدراسة وموادها اشتملت علي: قائمة بمهارات التفكير التأملي وفقا لنظرية رايجلوث التوسعية بما تطلبه من إعداد كتاب الطالب، ودليل المعلم، وبتطبيق هذه المواد والأدوات على مجموعة الدراسة تم التوصل إلى نتائج الدراسة وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

تم تحديد بعض مهارات التفكير التأملي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي

وأوصت الدراسة بتطبيق النظرية التوسعية في بقية فروع اللغة العربية كالنحو والقراءة....إلخ وكما أوصت الدراسة بأهمية تطبيق النظرية التوسعية على المواد الدراسية الأخرى، وأخيرا الإفادة من البرنامج في تنمية أنواع أخري من التفكير كالتفكير التفنيدى والتفكير النقدي والتفكير الاستدلالي.

مقدمة

التدريس في مدارسنا بحاجة إلي تعلم مهارات التفكير المختلفة وتنميته (التفكير الناقد–التفكير التأملي–التفكير الاستدلالي – التفكير الرياضي.....)، في ضوء النظريات التربوية الحديثة والنظرية التوسعية لرايجلوث واحدة من تلك النظريات التي قد تخدم عند تطبيق خطواتها مهارات التفكير المختلفة.

ومن خلال تدريس الباحث للجوانب البلاغية والنصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية لاحظ أن الطلاب لديهم خلط وتداخل بين المفاهيم البلاغية (الاستعارة –الكناية –الأسلوب – التضاد ...) فمثلا لا يقدر الطلاب على التميز بين(هات من الأبيات صورة بيانية–اشرح الأبيات شرحا أدبيا –استخرج من الأبيات أسلوبا وبين غرضه – هات محسنا بديعيا وبين سر جماله) لذلك فهم يحتاجون إلى تعلم مهارات تفكير مثل مهارات التفكير التأملي مثلا كي تساعدهم علي الربط وايجاد العلاقات بين تلك المفاهيم من خلال الأمثلة البسيطة الحياتية ثم التدرج إلى الأمثلة الأكثر تعقيدا من الشواهد الشعرية والنصوص الأدبية، وهذا هو لب عمل النظرية التوسعية.

ولقد أشارت بعض الدراسات إلى أن النظرية التوسعية بما تتضمنه من تعلم يبدأ من العام للخاص ومن عرض شامل وموجز لعناصر المهمة التعليمية الرئيسة المراد تنظيمها، ثم يتبع ذلك التفصيل والتوسع في هذه العناصر شيئا فشيئا، بشرط أن تتم عملية ربط كل مرحلة تعليمية بالمرحلة التي تليها أو تسبقها، وهو ما قد يجعلها من الاتجاهات الناجحة في تدريس البلاغة وعلاج بعض القصور في مقرراتها، ومن هذه الدراسات: دراسة البعلي(2001) ودراسة هويدا (2005) ودراسة أبوبكر (2005) ودراسة عمران (2009) ودراسة الحلفاوي (2010).

وتعد النظرية التوسعية Reigeluth Elaboration من النظريات الحديثة التي وضعها رايجلوث وهي تعالج تنظيم المحتوى على المستوى الموسع، وهو المستوي الذي يتناول تنظيم وتعليم أكثر من مفهوم أو مبدأ أو إجراء تعليمي في الوقت نفسه. وتقوم النظرية التوسعية على ثلاثة مبادئ أساسية هي:

- يبدأ التعلم من الأفكار العامة المجردة ثم يتدرج إلى الأمثلة المادية المحسوسة.
- يسير تنظيم المحتوى من أعلى إلى أسفل، أي من العام إلى الخاص.

- يبدأ التعلم بعرض شامل وموجز لعناصر المهمة التعليمية الرئيسة المراد تنظيمها، ثم يتبع ذلك التفصيل والتوسع في هذه العناصر شيئا فشيئا، بشرط أن تتم عملية ربط كل مرحلة تعليمية بالمرحلة ولما كانت البلاغة أهم فروع اللغة العربية، وتعلمها يتطلب إعمال العقل، واستخدام مهارات التفكير العليا، والتدبر والتأمل في النصوص الأدبية فإن تنمية مهارات التفكير التأملي وتحديدها يعد أحد المتطلبات الرئيسة للطلاب أثناء تعلم البلاغة، ومن مهاراته ربط المعلومات الجديدة بالفهم السابق، التفكير في المفاهيم المجردة والمحسوسة، تحليل موضوعات مختلفة وتقييمها، تطبيق استراتيجيات جديدة في مواقف غير مألوفة، تنمية الشعور الذاتي والوعي النفسي والاتصال بكافة أنواعه.

وفي هذا الصدد ذكر هاشم نقلا عن باريل: أن التفكير التأملي يتضمن التحليل واتخاذ القرار، وقد يسبق عملية التعلم ويحدث خلالها وبعدها، والذي يفكر تفكيرا تأمليا قادر على ربط الأفكار بالخبرات السابقة والحالية والتنبؤ بها ويسأل نفسه ويتساءل ويقيم الموقف، والمتأمل هو الذي يخطط ويراقب دائما، ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتخذها لإصدار القرار المناسب، وهو يقاوم اللجوء للحلول الجاهزة والنمطية، ويلجأ للتفكير في بدائل لمواجهة هذه المواقف. (هاشم الجدبة، صفية ،٢٠١٢، ٥٣).

والبلاغة كفرع مهم من فروع اللغة، تحتاج منا، أن نعمل ضروبا من التفكير لنصل لدقائق أسرارها الجمالية. والتفكير التأملي واحد من هذه الأنواع، وهو لازم وضروري لفهم اللغة وتذوق الجمال فيها، فما من عمل أدبي (شعر–قصة – مقال – رواية–مسرحية.....إلخ) إلا واحتاج من مؤلفه أو قارئه أو مستمعه إلى إعمال لشتي أنواع التفكير ليصل إلى غاياته. فهل يمكن الاستغناء عن التفكير التأملي في تعاملنا مع اللغة؟ والإجابة بالنفي، لأن مهارات التفكير عامة والتأملي خاصة يستخدمها الإنسان آليا في تعامله مع اللغة سواء أدرك ذلك ووعاه أم لم يفعل.

ومن الدراسات التي أكدت أهمية التفكير التأملي دراسة جلال (2013) التي هدفت إلى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس البلاغة وأثرها في تنمية التحصيل والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأسفرت نتائج الدراسة عن: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل والتفكير التأملي في البلاغة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الشكعة (2007) هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العلا بجامعة النجاح الوطنية، وأظهرت النتائج أن مستوى التفكير التأملي عند طلبة البكالوريوس والدراسات العلا كان جيدا كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) في مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العلا بجامعة النجاح الوطنية بين طلبة الكليات العملية والإنسانية لصالح الكليات الإنسانية.

ونظرا لتأكيد الدراسات التي سبق عرضها علي فاعلية النظرية التوسعية، وكذلك أهمية التفكير التأملي ومهاراته، ، وكيفية تنميته عند الطلاب، فإن الدراسة الحالية تسعي لتنمية مهارات التفكير التأملي لدي طلاب الصف الأول الثانوي، ولا سيما أن النظرية التوسعية (الأسس–الخطوات – المبادئ–المكونات) قد تسهم في تحقيق أهداف الدراسة.

مشكلة البحث

يسعى الباحث إلي تحديد مهارات التفكير التأملي اللازمة في ضوء نظرية رايجلوث التوسعية، حيث يقل الاهتمام بمهارات التفكير بوجه عام ويركز المعلمون في تدريسهم على أنواع التفكير التي تضمن التذكر والفهم والاستيعاب فقط، دون مهارات التفكير الأخرى التي تخاطب جميع ملكات الإنسان. كما لاحظ الباحث من خلال تدريسه مقرر البلاغة بالمرحلة الثانوية عامة والصفوف الأولي خاصة أن المفاهيم البلاغية تقدم بشكل مفكك وغير مترابط وغير توسعي وبشكل غير بنائي، وبالتالي يجد الطلاب صعوبة في تعلم مهارات التفكير المختلفة، نظرا لأن محتوى مقرر البلاغة للصف الأول الثانوي يتضمن تدريس مقدمة موجزة عن البلاغة وعلومها ثم يدرس طلاب الصفوف الأولي (البيان) التشبيه والاستعارة في الفصل الدراسي الأول والكناية والمجاز في الفصل الدراسي الثاني ويدرس طلاب الصف الثاني الثانوي البديع (تضاد– مقابلة–جناس–سجع–تورية) والمعاني(الأساليب الخبرية والإنشائية –القصر– التوكيد) وتكمن المشكلة هنا في أن الطلاب مطلوب منهم معرفة وفهم كل ما سبق في دراستهم الأولي للنصوص الأدبية بالصف الأول الثانوي.

طبق الباحث استبانة استطلاعية لعينة عشوائية من معلمي اللغة العربية (٢٦) معلما يمثلون عددا من المدارس الثانوية التابعة لإدارة ديروط التعليمية، وضمت الاستبانة خمس مهارات (تفكير تأملي) التي يراها المعلمون متحققة عند طلاب الصف الأول الثانوي، وصنفت المهارات كالتالي:

- مهارات متحققة بصورة كبيرة حصلت على نسبة ٤٠.٤٠% من إجابات المعلمين.
- مهارات متحققة بصورة متوسطة حصلت على نسبة ٣٦%.
- مهارات متحققة بصورة ضعيفة حصلت على نسبة ٢٤%.

وهذه النتائج تشير لتدني التفكير التأملي لدي طلاب الصفوف الأولي بالمرحلة الثانوية، كما تتفق مع عدة دراسات أشارت إلى تدنى مهارات التذوق الأدبي والتفكير التفكير التأملي ومدى الحاجة إلى تحديدهاوضع برامج لتنميتها، مثل **دراسة الزيني(٢٠١٠) ودراسة عبد النبي(2013) ودراسة عبد الرحيم (201).**

وتأتي الدراسة الحالية كمحاولة لاستخدام نظرية رايجلوث التوسعية في تدريس البلاغة لتنمية بعض مهارات التفكير التأملي والتي قد تسهم ليس في علاج نواحي القصور في تدريس البلاغة فقط بل في تجربة بعض النظريات الحديثة التي قد تثري المقرر البلاغي وتقدمه بشكل يتلاءم مع التعلم القبلي والتعلم ذي المعني من خلال شبكة المفاهيم البلاغية (خرائط المعرفة)، كما أنها قد تسهم في زيادة فعالية التدريس من خلال دليل المعلم المبني على النظرية التوسعية والأنشطة التعليمية المصاحبة.

مصطلحات البحث: نظرية " رايجلوث " التوسعية

هي نظرية تربوية تعالج تنظيم محتوى المادة الدراسية وتعليمه على المستوى الموسع وهو المستوى الذي يتناول تنظيم وتعليم أكثر من مفهوم أو مبدأ أو إجراء تعليمي في الوقت نفسه، بحيث تكون هذه المعلومات محتوى وحدة دراسية أو منهج تعليمي يدرس في سنة أو فصل دراسي أو شهر. (حسن، زيتون،1999،92)

ولغرض هذه البحث تعرف النظرية التوسعية إجرائيا بأنها: نظرية موسعة للتدريس تبدأ بعرض شامل وموجز لمفهوم البلاغة وعلومها (البيان–البديع–المعاني) ثم يتبع ذلك التفصيل والتوسع في هذه العناصر شيئا فشيئا بالأمثلة الحياتية والشواهد الشعرية مما يساعد على تنمية التذوق الأدبي لدي طلاب الصف الأول الثانوي، كما تتم عملية ربط لكل عنصر أو مهمة تعليمية بالمرحلة التي تليها أو تسبقها، وفي النهاية يتم تحديد نقاط القوة والضعف بالعمل الأدبي.

التفكير التأملي

يعرف كشكو التفكير التأملي: بأنه" نشاط عقلي للفرد في المواقف التعليمية التي أمامه وتحديد نقاط القوة والضعف وكشف المغالطات المنطقية واتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة بناء على دراسة واقعية منطقية للموقف التعليمي" (كشكو، ٢٠٠٥: ٨)

وعرفه مجدي حبيب بأنه: تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة حتى يصل إلى النتائج في ضوء الخطط المرسومة. (هاشم الجدبة ،٢٠١٢، ٣)

ولغرض البحث **يعرف التفكير التأملي إجرائيا** بأنه نشاط عقلي يقوم به طالب الصف الأول الثانوي خلال دراسته الأعمال الأدبية يقوم على تأمل النص الأدبي وتحليله إلى عناصره البلاغية (ألفاظ وعبارات–فكر – خيال) ورسم الخطط اللازمة لكشف وتحديد نقاط القوة والضعف في النص الأدبي للوصول إلى المفاهيم البلاغية الصحيحة والتحقق منها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات التفكير التأملي. .

مهارات التفكير التأملي

تعرف مهارات التفكير التأملي بأنها قدرة طالب الصف الأول الثانوي على تأمل وتحليل الموقف الذي أمامه إلى عناصره الأساسية ويشتمل التفكير التأملي على خمس مهارات أساسية: التأمل والملاحظة، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة وضع حلول مقترحة. العماوي (70،2009)

ولغرض البحث **يعرف الباحث مهارات التفكير التأملي إجرائيا** بأنها: قدرة على تأمل النص الأدبي وتحليله إلى عناصره البلاغية الأساسية، وملاحظة أوجه القصور في النص الأدبي واستنتاج المواطن الجمالية واعطاء تفسيرات لاختيارات الأديب أو الشاعر لألفاظه وعباراته ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات التفكير التأملي.

أهداف البحث يهدف البحث الحالي إلى: تحديد بعض مهارات التفكير التأملي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي في ضوء نظرية رايجلوث التوسعية.

أسئلة البحث يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما مهارات التفكير التأملي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي في ضوء نظرية رايجلوث التوسعية.

أهمية البحث من المتوقع أن يفيد البحث الحالية:

الطلاب: قد يسهم البحث في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي والتذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

المعلمين: قد يساعد البحث معلمي العربية في تنظيم وتطوير أسلوب التدريس باستخدام النظرية التوسعية.
المخططين: قد يفيد البحث مخططي المناهج بصفة عامة ومناهج اللغة العربية بصفة خاصة للإفادة من تنظيم المحتوى وفقا للنظرية التوسعية.

الموجهين: قد يساعد البحث موجهي العربية في تطوير توجيهم الفني للمعلمين في ضوء النظرية التوسعية.

محددات البحث : يجرى البحث في إطار الحدود التالية:

بعض مهارات التفكير التأملي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.
يقتصر البحث على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة كودية الإسلام الثانوية المشتركة بإدارة ديروط التعليمية محافظة أسيوط.

مواد البحث وأدواته:

أدوات جمع البيانات:

١- قائمة ببعض مهارات التفكير التأملي اللازم تعلمها لطلاب الصف الأول الثانوي.
٢- **مواد البحث:** كتاب الطالب (وفقا لنظرية ريجليوث التوسعية)
دليل المعلم لتدريس محتوى منهج البلاغة من مقرر البلاغة للصف الأول الثانوي باستخدام نظرية رايجلوث التوسعية.

حدود البحث

التزم البحث الحالي الحدود التالية:
(مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي (فصل دراسي(٣١) طالبا بمدرسة كودية الإسلام الثانوية المشتركة-إدارة ديروط التعليمية) -نظرية رايجلوث التوسعية. - مهارات التفكير التأملي المحددة بالبحث).

منهج البحث المنهج الوصفي: واستخدم عند كتابة الإطار النظري للبحث ووصف الإجراءات والخطوات البحثية التي سار عليها، وتحديد المهارات التي تناولها.

الإطار التجريبي للبحث

للإجابة عن السؤال الرئيس للبحث "ما مهارات التفكير التأملي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي في ضوء نظرية رايجلوث التوسعية؟ تم اتباع الآتي:

- الاطلاع على نتائج بعض أدبيات التربية والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت تنمية مهارات التفكير التأملي.
- تصميم اختبار لمهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

- عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين.
- التوصل إلى الصورة النهائية لاختبار مستويات أداء طلاب الصف الأول الثانوي لمهارات التفكير التأملي.
- اختيار عينة استطلاعية من طلاب الصف الأول الثانوي لتطبيق اختبار لحساب ثبات المقياس.
- اختيار عينة البحث من محافظة أسيوط (مدرسة كودية الإسلام الثانوية المشتركة–إدارة ديروط التعليمية).
- تطبيق الاختبار تطبيقا قبليا على مجموعة البحث
- تطبيق الاختبار البعدي لمهارات التفكير التأملي على مجموعة البحث.
- رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا وتفسيرها.

الإطار النظري للبحث

يتناول هذا الفصل عرضا للإطار النظري للبحث، حيث تم تقسيمه إلي محورين:

المحور الأول للبحث نظرية رايجلوث التوسعية من خلال عرض مفهوم النظرية التوسعية، وطبيعتها، ثم الأفكار والآراء التي استندت إليها النظرية التوسعية، وتناول المحور الثاني مفهوم التفكير التأملي، وأهميته وأنواعه، ومهاراته، وخلال عرض المحورين قام الباحث بتوضيح العلاقة بين متغيري البحث عند عرض كل محور مع خلاصة وتعقيب.

المحور الأول: نظرية رايجلوث التوسعية

نظرية رايجلوث واحدة من النظريات التربوية التي مازالت تثري الحقل التعليمي بمزيد من الأفكار والتجارب التربوية خلال عقود من الزمن، دل على ذلك عديد الدراسات الأجنبية والعربية في ذلك الميدان ، وسوف يستعرض الباحث بعض هذه الدراسات لاحقا، ويشبه عمل النظرية التوسعية عمل الكاميرا وكمثال لتوضيح كيفية عمل النظرية التوسعية ،فأنت تسلط عدسة الكاميرا على مشهد عام يمثل (الأفكار العامة المجردة أو الفكرة الرئيسة للموضوع) وبتقريب عدسة الكاميرا من أي فكرة عامة تحدث حالة من التمدد (التوسع) في الرؤية وتظهر عناصر جديدة وبمحاولة ربطها بغيرها وايجاد العلاقات المختلفة بين الأفكار والمواقف التربوية التعليمية تتضح الصورة أكثر وتثبت في ذهن المتلقي، وفي السطور التالية سوف يتناول الباحث : مفهوم النظرية وطبيعة عملها، الفلسفة التي تستند إليها النظرية التوسعية، الافتراضات النفسية لنظرية رايجلوث التوسعية، المكونات الرئيسة للنظرية ، تطبيق النظرية، دور المعلم والمتعلم في النظرية ، أوجه النقد للنظرية التوسعية ، تعليق عام على المحور.

مفهوم النظرية التوسعية: Elaboration Theory

تداولت بين الأدبيات التربوية مجموعة من التعريفات التي تناولت مفهوم النظرية التوسعية وهي نظرية ظهرت في المجال التربوي مطلع الثمانينات على يد. تشارلز رايجلوث (Charles Reigeluth) ثم بدأت تطبيقاتها التربوية في الظهور تباعا بعد ذلك.

عرفها كل من إنجلش ورايجلوث (English& Reigeluth) نقلا عن حسام محمد (٢٠١١، ١٣) على أنها معالجة المعرفة سواء أكانت في صورة مفاهيم، أم إجراءات، أم نظريات من المجمل العام إلى المستويات التوسعية، أي إلقاء الضوء على الصورة الكلية للموضوع التي تمثل المجمل العام ثم الانتقال تدريجيا إلي الأجزاء الفرعية من الصورة الكلية لتوضيحها، ثم تأتي عملية التركيب التي يقصد بها ربط الأجزاء بالكل.

ويعرفها ويلسون وكول (Wilson & Cole) بأنها نموذج لتنظيم وتتابع المقررات التعليمية من البسيط إلي المعقد ومن العام إلي الخاص ومن التصنيف المفاهيم الأكثر عمومية إلي تصنيفات فرعية اكثر تفصيلا في البناء الكلي العام. ويعرفها ناصر عبد الرازق (٢٠٠١، ٣٠٣) بأنها نظرية تربوية ابتكرت لتنظيم المحتوي التعليمي (مفاهيم – إجراءات – تعميمات) الذي يكون في صورة وحدة تعليمية أو منهج دراسي، على أن يتم تدريسه في فترة زمنية طويلة نسبيا، ومن على المستوي الموسع ثم تعليمه على المستوي الموسع، حيث يأتي التعليم على مراحل تبدأ في صورة عامة، وشاملة، وموجزة متضمنة أهم عناصر المهمة.

ويعرفها إبراهيم البعلي (٢٠٠١،١١) بأنها نظرية تعليمية تعالج لتنظيم المحتوي التعليمي بشكل مرتب ومتسلسل من العام إلى الخاص، وبصورة أكثر تفصيلا عن طريق عرض مقدمة شاملة تتضمن الأفكار الرئيسة العامة للمحتوي التعليمي، ثم يلي ذلك عرض تفصيلي لمحتويات المقدمة على عدة مراحل، والربط بين هذه المراحل، ثم تنتهي مراحل التفصيل بعمليات التلخيص والتجميع للمادة المفصلة.

ولغرض هذه البحث تعرف النظرية التوسعية إجرائيا بأنها: نظرية موسعة للتدريس تبدأ بعرض شامل وموجز لمفهوم البلاغة وعلومها (البيان–البديع–المعاني) ثم يتبع ذلك التفصيل والتوسع في هذه العناصر شيئا فشيئا بالأمثلة الحياتية والشواهد الشعرية مما يساعد على تنمية التذوق الأدبي على أن تتم عملية ربط كل عنصر أو مهمة تعليمية بالمرحلة التي تليها أو تسبقها وفي النهاية يتم تحديد نقاط القوة والضعف (مهارة تفكير تأملي).

تعليق على التعريفات السابقة:

يخلص الباحث من التعريفات السابقة بما يلي:

- ❖ النظرية التوسعية بسيطة وسهلة التطبيق لأنها تبدأ من العموميات المعروفة إلى الخاص المفصل لأي محتوي تعليمي.
- ❖ تقوم النظرية التوسعية على بنية الفرد التعليمية والخبرات الحياتية من خلال التركيب والربط وايجاد العلاقات.

التلخيص وفن التوسع مهارتان ضروريتان عند استخدام النظرية التوسعية.

طبيعة النظرية التوسعية

لفهم طبيعة النظرية التوسعية لا بد من الإشارة إلي عدد من الدراسات والأدبيات التي اهتمت بالنظرية التوسعية على سبيل المثال رايجلوث (1979) Reigeluth رايجلوث وكيرتس (٢٠٠٠) كمال زيتون (٢٠٠٨) يوسف قطامي ، ماجد أبو جابر ، نايفة قطامي (٢٠٠٨) وسوزان هوفمان ((2009 Suzanne Hoffman وأحمد الجلاد (٢٠١٠) هويدا سيد (٢٠٠٥) يوسف عبد الله (٢٠١٣) حيث أشارت تلك الدراسات إلي أنه لفهم النظرية التوسعية يمكن مقارنتها بالعدسات اللامة في آلة التصوير .

يشرح ذلك كل من يوسف قطامي، ماجد أبو جابر، نايفة قطامي (٢٠٠٨، ٣٦٤، ٣٦٥) فيقول إن دراسة موضوع ما باستخدام النظرية التوسعية هو أشبه بدراسة صورة عن طريق عدسة لامة في آلة تصوير متحركة، إذ يبدا الفرد بمنظر واسع كبير يسمح له برؤية العناصر الرئيسة للمنظر والعلاقات الأساسية ضمن هذه الأجزاء (تركيب الصورة) بدون إدراك التفاصيل. ثم يركز الفرد على جزء من الصورة أو على صورة متقطعة، والتركيز على جزء محدد في مستوى واحد على الصورة، بحيث يسمح للفرد برؤية أشياء كثيرة من الأجزاء الرئيسة، وبعد دراسة هذه الأجزاء وعلاقاتها الداخلية فإن الفرد يمكن له أن يراجع الأجزاء الأخرى في الصورة الكلية، ثم مراجعة السياق لذلك الجزء ضمن الصورة الكلية.

ويواصل الفرد التركيز وفق المستوي الأول ليري الأجزاء الفرعية والرئيسة ثم يعيد التركيز عليه ضمن السياق ومراجعته، ويقوم الفرد بإكمال كل أجزاء المستوي الأول قبل الانتقال إلى المستوى الثاني أو الذهاب إلى مستوي العمق المتضمن للتفاصيل، ويستطيع الفرد اختيار متابعة اهتمامه في النظر إلى الصورة (معتمدا على المعلومات المتضمنة في المنظر الواسع) ولا يستطيع الفرد أن يتابع أو يستمر في التعمق إلا إذ نظر إلي المعلومات أو الصورة من زاوية أعلى أو مستوي أوسع.

وبالطريقة نفسها فإن النظرية التوسعية تبدأ عملية التعليم بتقديم فكرة عامة بسيطة، وتتضمن أفكارا أساسية في موضوع دراسي محدد واضافة كمية محددة من التفاصيل المعقدة لجانب من الجوانب في المقدمة العامة (الشاملة) ثم تتم مراجعة الفكرة واظهار العلاقات بين الأفكار الأكثر جدة ، والأفكار المقدمة أولا ، ويتقدم النموذج التعليمي وفق هذا النمط من التوسع ويتبع بملخص وتركيب حتي يتم الوصول إلي المستوي المعقد المخطط له في كل الأجزاء أو ملامح المحتوي الدراسي ثم يساعد المتعلم على ضبط عمليات الاختيار والتتابع للمحتوي موضوع البحث

الفلسفة إلى تستند إليها نظرية رايجلوث التوسعية:

ذكر البعلي(٢٠٠١) والأدغم(٢٠٠٢) وبرهوم(٢٠١٢) ويوسف عبد الله(٢٠١٣) أن رايجلوث وزملاءه وضعوا هذه النظرية بناء على الكثير من النظريات والأفكار التربوية المتمثلة في:

- **أفكار أوزبل Ausubel** التي تهتم بتتابع المحتوي التعليمي من العام إلي الخاص ، وكذلك المنظمات المتقدمة Advanced Organizers التي تساعد المتعلم على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة عنده ربطا كاملا لا يتجزأ ، وبالتالي يصبح التعلم ذا معني ، ويبقي أثره فتره طويله ، فقد افترض أن المعرفة التي تكون أكثر عمومية وأكثر اختصارا تجعل عملية تعلم المفاهيم والأفكار المرتبطة بها أكثر سهولة ، وهذا ما أطلق على مفهوم السقالات المعرفية العقلية، وعلى المتعلم استخدام تلك السقالات المعرفية لاستحضار الخبرات المخزونة . عبد الله يوسف (٢٠١٣ ،٢٠).
- **أفكار جانييه Gagne**إن جانييه يؤكد أن تنظيم محتوي المنهج ينبغي أن يكون في ترتيب هرمي يتكون من مستويات تبدأ بأكثرها سهولة وتنتهي بأكثرها تركيبا، ويتضمن كل مستوي مهمة أو مجموعة من المهام لها نفس الدرجة من السهولة أو التركيب، حيث تعد مهام كل مستوي بمثابة متطلبات قبلية لازمة لتعلم مهام المستوي الأرقي، والأكثر تركيبا في الترتيب الهرمي. أمنية السيد، منير صادق (٢٠٠١ ،٣٠٢).
- **أفكار برونر: Bruner** يؤكد برونر على فكرة المنهج الحلزوني، حيث يشير إلى أن الأفكار العامة تقدم أولا وبشكل مبسط ثم تتدرج في دورات إلى المعلومات الكثر تفصيلا وتعقيدا، وهذا العرض المبدئي للمعرفة في شكلها العام المبسط يكون مكافئ المقدمة الشاملة (Epitome) للنظرية التوسعية والرجوع التكراري والدوري للأفكار التي في الغالب تكون في شكل معقد وكامل يوازي مستويات التفصيل بشكل أوسع. هويدا سيد (٢٠٠٥ ،٢٤).

- **أفكار نورمان Norman: يتبنى** نورمان نظرية التعلم الشبكي Web Learning والتي تؤكد بصفة أساسية على أهمية تنظيم المفاهيم التي يتضمنها المحتوي التعليمي المقدم للتلاميذ وذلك على شبكة مفاهيم منظمة مترابطة توضح العلاقة التي تربط المفاهيم الرئيسة بالمفاهيم الفرعية المتضمنة في ذلك المحتوي.
- **أفكار ميرل Merrill** تدور أفكار ميرل حول نظرية عرض المكون Component Display Theory والتي تؤكد على أهمية عملية تلخيص الأفكار المتضمنة بالموضوع الواحد، مع توضيح العلاقات التي تربط المفاهيم الرئيسة والحقائق والمبادئ والقوانين داخل الموضوع الواحد، وكذلك العلاقات التي تربط بين تلك المفاهيم والحقائق والقوانين في الموضوعات الأخرى. ناصر عبد الرازق (٢٠١٠، ٣٠٩، ٣١٠)

العناصر الرئيسة المكونة للنظرية التوسعية:

ذكر حكمت شيال العلم (٢٠١٣،٥٤) نقلا عن حسن شحاتة أن النموذج التوسعي يتكون من العناصر التالية:

١-المقدمة الشاملة (The Epitome) (الصورة المصغرة عن الموضوع).

هي عبارة عن الأفكار الرئيسة والشاملة التي يتضمنها محتوي المادة الدراسية المراد تنظيمها، سواء كانت هذه الأفكار مفاهيم في طبيعتها، أم مبادئ، أم إجراءات، أم حقائق، نتبعها بأمثلة توضحها ثم فقرات تدريبية، فتغذية راجعة وذلك بهدف تعلمها على مستوي التطبيق.

٢-المقارنة التشبيهية ((Analogy

يعرف حسن زيتون التشبيه (١٩٩٩ ،٩٤) التشبيه Analogy بأنه عملية مقارنة بين بما جاء في المقدمة الشاملة وتشبيهها بموضوع مألوف لدي المتعلم وله علاقة بما جاء في المقدمة، وذلك لرؤية أوجه الشبه والاختلاف بين ما هو مألوف وما هو غير مألوف، وبين التعلم الجديد والتعلم القديم.

ويرى كمال زيتون (٢٠٠٨ ،١١٩) أن التشبيه Analogyهو استخدام فكرة مألوفة أو مفهوم مألوف لتعريف فكرة جديدة أو مفهوم جديد.

مثل تشبيه الخلية الحية بالمصنع أو التقريب بين الأمثلة البلاغية في حياتنا وأمثالنا الشعبية وشواهد البلاغة في الأعمال الأدبية، وتساعد التشبيهات المعلم في إدراك خبرة المتعلم.

٣-مستويات التوسع(Elaboration Levels) حكمت شيال العلم (٢٠١٣،٥٥)

وهي مراحل عرض وتقديم المحتوي التعليمي وتشمل:

(أ) المستوي الأول من التفصيل

هو ذلك الجزء من محتوي المادة الدراسية الذي يزودنا بمادة تفصيلية للأفكار التي وردت في المقدمة الشاملة، بمعني أخر هو ذلك الجزء من التعليم الذي يزودنا بمعرفة أكثر غزارة عن أجزاء المحتوى التعليمي المراد تعلمه.

(ب) المستوي الثاني من التفصيل

هو ذلك الجزء من المادة الدراسية الذي يزودنا بمادة تفصيلية للأفكار التي وردت في المستوى الأول من التفصيل (معرفة أكثر غزارة).

(ج) المستوى الثالث من التفصيل

هو ذلك الجزء من محتوى المادة الدراسية الذي يزودنا بمادة تفصيلية للأفكار التي وردت في ذلك المستوى. وهكذا تستمر مستويات التوسع حسب حجم وصعوبة المادة الدراسي.

٤ –التلخيص Summarization

التلخيص هو القيام بعرض موجز لأهم الأفكار التي تضمنتها المهمة التعليمية عن طريق إعطاء تعريفات عامة لهذه الأفكار (المفاهيم والمبادئ والإجراءات) فقط دون إعطاء أمثلة أو أمثلة مضادة، أو فقرات للممارسة والتدريب أو تغذية راجعة كما يحصل في المقدمة الشاملة على مستوي التطبيق. حسن زيتون (١٩٩٩، ٩٤) أفنان دروزة (٢٠٠٠، ١٥٤) واتفق كل من يوسف قطامي، ماجد أبو جابر، نايفة قطامي (٢٠٠٨، ٣٨٢، ٣٨٣) على أن عملية التلخيص تعتبر ضرورية للتعلم الذي يسير وفق منحي منظم، ومن أجل المساعدة على الاحتفاظ بالمعلومات **وتتمثل تلك الأهمية في التالي:**

صياغة دقيقة لكل فكرة أو حقيقة تم تدريسها.

مثال مرجعي (سهل تذكره) لكل فكره.

بعض الفقرات التشخيصية أو الاختبارات الذاتية لكل فكره.

ويمكن ذكر نوعين من الملخصات:

الأول: الملخص الداخلي (Internal summary) والذي يتم إجراؤه في نهاية كل درس ويلخص الأفكار والحقائق التي تم تدريسها في ذلك الدرس فقط.

الثاني: ملخص الأفكار المتضمنة في مجموعة الدروس أو المواقف (Within–set Summarizer) والذي يلخص كل الأفكار والحقائق التي تم تدريسها في مجموعة الدروس التي يدرسها المتعلم.

٥ –التركيب Synthesization

يعرف حسن زيتون (١٩٩٩، ٩٤) التركيب / التجميع Synthesizers هو حالة خاصة من التلخيص، إلا أنها توضح العلاقات الداخلية التي تربط بين الأفكار الرئيسة التي وردت في المهمة التعلمية بعضها ببعض (ترابط الوحدة). أي كيف يرتبط المفهوم أو المبدأ أو الإجراء بغيره الذي ورد في النص المدروس.

ويؤكد كمال زيتون (٢٠٠٨، ١١٩) أن الغاية من التركيب هي تحقيق التكامل بين الأفكار التي تم تدريسها حتي الدرس الجديد، ويكون الهدف هنا هو تسهيل الفهم العميق، والتعلم ذي المعني واستبقاء المعلومات.

إن دراسة التركيب تستخدم من أجل ربط وادماج الأفكار المفردة و يتضمن النموذج الموسع نوعين من التراكيب النمط الأول : التركيب ذو النمط الداخلي (Internal Synthesizer) النمط الثاني : التركيب ذو النمط ضمن المواد التعليمية (Within–Set Synthesizer) ويظهر التركيب ذو النمط الداخلي العلاقات بين الأفكار الجديدة التي تم تدريسها ضمن الدرس ، بينما يظهر التركيب ذو النمط المتضمن للمواد الدراسية ارتباط الأفكار الجديدة مع الأفكار التي تم تدريسها في مجموعة من الدروس التي تم تقديمها حتي لحظة تدريس الأفكار الجديدة، لذلك فإن التركيب الداخلي يعمل بالتحديد وظيفة أفقية ليعكس العلاقة بين الأفكار التي تم تقديمها في درس واحد ، بينما يعمل التركيب المتضمن للمواد الدراسية على مستوي أفقي ليظهر العلاقة بين الأفكار المقدمة ضمن مجموعة من الدروس والأفكار الأكثر عمومية .

٦–الخاتمة الشاملة Expanded Epitome

وهي صور من التركيب والتجميع يتم فيها توضيح العلاقات الخارجية التي تربط الأفكار الرئيسة التي وردت في المحتوى التعليمي المدروس والأفكار والموضوعات ذات العلاقة التي تم تدريسها سابقا والتي سيتم تدريسها لاحقا. حكمت شيال العلم(٢٠١٣،١٠١).

دور الطالب وفقا للنظرية التوسعية

لخص كل من يوسف قطامي ونايفة قطامي (١٩٩٨، ٤٥٧ ،٤٦١) ونورا مصيلحي (٢٠٠٢) هويدا سيد (٢٠٠٥، ٥٦ ،٥٧) دور الطالب في النظرية التوسعية على النحو التالي.

- يقوم الطالب بالمعرفة من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.
- يعمل الطالب على تنظيم أفكار المادة العلمية التي يريد تعلمها.
- يقوم الطالب ببناء مخططات مفاهيميه تساعده على تنظيم المعرفة وادماجها في بنائه المعرفي.
- يتدرب على استراتيجية العدسة اللامة في المحتوي الذي يعرض عليه واستخدام المقدمة الشاملة، وبذل الجهد في استيعاب عناصر المحتوي المعرفي التي يريد الإلمام بها إدماجها في بنيته المعرفية.
- يتدرب على بناء ملخصات داخلية، ملخصات الأفكار المتضمنة في مجموعة من الدروس تعكس وضوح البنية المعرفية لديه ومدى فهمه للعلاقات بينها.
- يستطيع تحديد المتطلبات التعليمية الأساسية لي خبرة تعليمية يريد تحصيلها إذ أن تحديد هذه المتطلبات والسعي نحو استيعابها يسهم في نجاح الطالب وزيادة ثقته بنفسه في مستوي تعلمه.
- يطور فهما متدرجا للخبرات التي يواجها والتي تقدم له أو تعد في المواقف التعليمية التي يتفاعل معها.

- بتدرب الطالب على ممارسة الفهم المتعمق للأفكار المجزأة خلال عمليات المقارنة والمقابلة.
- أن يتدرب المتعلم على الاستخدام الواعي للاستراتيجيات المعرفية.

دور المعلم وفقا للنظرية التوسعية

ذكر حسن شحاته (٢٠٠٨، ٤١٥، ٤٤١) وهويدا سيد (٢٠٠٥، ٥٦، ٥٧) ناصر عبد الرازق (٢٠٠١، ٣٢٣) يوسف عبد الله نقلا عن يوسف قطامي وماجد أبو جابر ونايفة قطامي(٢٠٠٢،٤٠٩،٤٠٦) أدوار المعلم وفقا للنظرية التوسعية كالتالي:

- مساعدة الطلاب على الإدراك الكلى للخبرات التي تعرض مجزأة، واستدعاء الخبرات السابقة المرتبطة بالمحتوى التعليمي عن طريق استخدام المنظم المتقدم

❖ يتحمل مسئولية العرض والتنظيم لمساعدة المتعلمين على الاستيعاب والاندماج والتخزين.

❖ يعد مجموعة من المخططات والأشكال (Blueprints) لاستخدامها أثناء العرض إذ تناسب المخططات والأشكال حاجات الطلاب المعرفية أو حاجاتهم المحيطة المتعلقة بالبيئة التعليمية أو المجتمع وتصمم المخططات كالتالي: مخططات لتوضيح محتوي المادة الدراسية، مخططات تمثل المبادئ التي يتم فيها تنظيم المادة التعليمية على صورة مخططات توضح التسلسل والعلاقات بين المبادئ المتضمنة في الموضوع الدراسي.

❖ يقوم بعرض التفصيلات التي تضمنتها المواد الدراسية التي يتم إعدادها وفق النموذج المفصل بعدد من الصور إما تفصيل بشكل عمودي (Vertical Elaboration) أو تفصيل بشكل أفقي.Horizontal

❖ قيام المعلم بممارسة عمليات الاختيار، والتدرج، والتركيب، والتلخيص حتى يحقق الهدف الذي يسعي إليه، وهو مساعدة المتعلم على بناء هيكل الأبنية المعرفية.

❖ يساعد المعلم المتعلم على ممارسة عمليات أساسية للتعلم مثل:

- التسلسل من البسيط إلى المعقد في بنية الموضوع.
- صياغة ملخصات للموضوع على صورة بني تربطها علاقات منطقية.
- إجراء عمليات التشبيه والتدريب على عمليات تحكم المتعلم.

❖ يقوم بتهيئة الظروف التعلمية لممارسة التعلم وفق المراحل التالية:

❖ وبالنسبة لمعلم اللغة العربية فإن دوره وفقا للنظرية التوسعية يتمثل في إعداد شبكي عنكبوتي لعلوم البلاغة الثلاث(المعاني – البيان – البديع) من خلال خرائط معرفية ومخططات توضح التشابه والاختلاف بين الاستعارة والتشبيه مثلا، الفرق بين اللون البديعي واللون الخيالي، إلي جانب البناء على بنية الطالب المعرفية عن أساليب البلاغة المستخدمة في حياتنا اليومية لأغراض شتى، يلخص المعلم في نهاية كل درس مفاهيم البلاغة المختلفة (التشبيه مفهومه وأركانه وصوره– الاستعارة أنواعها وسر جمالها – الكناية وحالاتها – مفهوم المجاز) وفي النهاية إعطاء أمثلة تطبيقية لكل الصور البلاغية إلى درسها الطلاب.

مزايا نظرية رايجلوث التوسعية

لخص حسام محمد (٢٠١١، ١٩) نقلا أمنية السيد الجندي ومنير موسي صادق (٢٠٠٠،١٦١،١٢٣) مزايا النظرية التوسعية فيما يلي:

١- تساعد الطالب على تعلم المفاهيم المجردة بصورة مبسطة وموسعة وبذلك يتحقق التعلم ذو المعني.
٢- تعلم الطالب بصورة موسعة يؤدي إلى بقاء أثر التعلم.
٣- تشجع الطالب على التفكير في موضوع الدرس وربطه بالموضوعات الأخرى.
٤- تشجع الطالب على استمرار عملية التعلم مما ينتج عنه تحسين أدائه وزيادة الدافعية لديه.
٥- تساعد الطالب على الفهم والاستيعاب في أقصر وقت وبأقل جهد ممكن.
٦- المنهج المنظم يساعد المعلمين في اختيار طريقة التدريس والأنشطة المناسبة التي تزيد من فاعلية العملية التعليمية.
٧- تساعد الطالب على الوعي بالسياق التعليمي للدرس وبالتالي ترتب أفكاره وتحسن تعلمه.

مما سبق استطاع الباحث الاستفادة من تلك المزايا التي ترتكز عليها النظرية في تعلم المفاهيم البلاغية المجردة من كناية وتشبيه واستعارة بصورة مبسطة وموسعة في الوقت نفسه، إلي جانب مساهمة النظرية في تشجيع الطلاب على التفكير في موضوع الدرس وربطه بالموضوعات الحياتية الأخرى، وقد يفيد كذلك طلاب الصف الأول الثانوي في التغلب على مشكلة يتعرضون لها وهى التعرض لبعض المفاهيم البلاغية الجديدة وخاصة في فرع النصوص دون دراستها في فرع البلاغة.

تعليق الباحث على المحور الأول.

- البلاغة فرع، جديد درسه وتدريسه بالصفوف الأولي بالمرحلة الثانوية، لذلك فالطلاب في حاجة إلى مقدمة شاملة عن البلاغة وعلومها الثلاث، كما يحتاجون لمعرفة أوجه التشابه والاختلاف بين تلك المفاهيم الجديدة، وما هو موجود في بنيتهم المعرفية من خلال تنشئتهم الاجتماعية، وهذا ما تحاول أن تقدمه النظرية التوسعية في مرحلة التشابه ومرحلة التركيب والتلخيص، وايجاد العلاقات.
- البلاغة العربية لغة حية تحتاج دائما إلى الجديد المتجدد فكرا وتعليما وتعلما في شتي مناحي الحياة، وهذا يحتاج للتوسع والتفصيل والتلخيص والتركيب والتقديم المفهومي الشامل لهذه المعارف الجديدة كأحد خطوات النظرية التوسعية.
- إن عدم قدرة بعض الطلاب على التفريق بين بعض المصطلحات والمفاهيم البلاغية (اللون البياني واللون البديعي، التوضيح الخيالي والشرح النثري، الاستعارة والتشبيه والكناية) يتطلب دراسة تلك المفاهيم كمقدمة شاملة لكل علوم البلاغة ثم التوسع والتفصيل بالأمثلة، وقد تساهم النظرية التوسعية بخطواتها ومراحلها والأسس التي بنيت عليها في علاج بعض هذه المشكلات.

المحور الثاني التفكير التأملي : وسوف يتناول الباحث في هذا المحور التفكير التأملي مفهومه وأهميته ومراحله ومهاراته .

مفهوم التفكير التأملي:

جاء في قاموس المعجم الوسيط، اللغة العربية المعاصر مادة التفكير ما يلى: التفكير في الموضوع إعمال الفكر فيه وامعان النظر، والتفكير :إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها،

وردت مادة الفكر والتفكر في مواضع كثيرة من القرآن الكريم وذلك لأهميته الكبرى في الحياة حتى عده العقاد فريضة إسلامية وجعله عنوانا لأحد كتبه الهامة (التفكير فريضة إسلامية)، وللتفكير وتعليمه أهمية كبرى في الحياة عامة والمجال التربوي خاصة.

وجاء في قاموس المعجم الوسيط اللغة العربية المعاصر في مادة تأمل يتأمل تأملا: أعاد فيها النظر، وتأمل في الأمر تروى في النظر فيه، وتبصر فيه مليا ليتحقق ويستيقن منه بإمعان، ويتثبت منها. وفي (علم النفس) استغراق ذهني أو حالة يستسلم فيها الإنسان لما يمر في خاطره من معان وأفكار، تفكير متعمق في موضوع يتطلب تركيز الذهن والانتباه. (المعجم الوسيط –معجم اللغة العربية المعاصر) به إلي التبصر الدقيق للأعمال والذي يتطلب تحليل كافة الإجراءات والقرارات والنتائج من خلال تقييم العمليات التي يتم من خلالها الوصول إلي تلك الإجراءات والقرارات والنتائج (1999,106) .Mc Apline,Et Al

أما تيكمان (1999)Teekman فقد عرفه على أنه: نشاط معرفي وعملية مستمرة حلزونية يتم بناؤها على الخبرات الماضية والحالية من أجل الاستفادة والإسهام في الموقف الراهن.

وعرفه دنكلمان (2000) Dinkelman على أنه: ممارسة تعليمية مبنية على التروي والتفكير في الأبعاد الأخلاقية للممارسة التربوية.

على الجانب الأخر يري كروسبي Crosby(2001) التفكير التأملي على أنه عملية استدعاء، وتناول وتداول وتقويم الخبرات الشخصية بهدف التوصل إلى طرق جديدة لفهم ذات المعلم وخبراته. واستندوا في رؤيتهم أن التفكير التأملي عملية أطلقتها التجربة. نقلا عن أمل محرم (٢٠٠١٠، ١٨، ٢٤)

وعرف عبد الوهاب (٢٠٠٥، ١٦٦) التفكير التأملي بأنه: القدرة على تبصر وادراك العلاقات والاستفادة من المعطيات في تحديد وتدعيم وجهة نظر المتعلم ومراجعة البدائل واتخاذ الإجراءات المناسبة للموقف التعليمي.

ولغرض تلك البحث يعرف الباحث التفكير التأملي إجرائيا بأنه: نشاط معرفي يقوم به المتعلم عندما يواجه موقف تعليم (مقرر البلاغة البيان – البديع – المعاني) من خلال مراقبة الرموز والإشارات (في خبرات الفرد وتجاربه الحياتية السابقة) ووضع القرارات لتكييف التعليم وتعديله بقدر المستطاع من أجل تحقيق فهم أفضل للمفاهيم البلاغية الجديدة.

أنواع التفكير التأملي:

ميز هيلر (2002) Hillier بين ثلاثة أنواع من التأمل:

- **التأمل السياقي:** يراجع فيه المعلم قصة تجربة ما من حيث القوي المؤثرة المحيطة مثل الوقت والمكان وغرفة النشاط والسياسات التي أثرت عليه وشكلته.
- **التأمل المزاجي:** يتم فيه تحديد ميول ونزعات المعلم والمتعلمين فيما يخص التعليم وخبرات التعلم.
- **التأمل التجريبي:** تأمل في المشاعر والإرادة ويركز على الخبرة الحية لقصة التعلم.

واقترح (1999) Day خمسة أشكال للتأمل:

التأمل الفوري Immediate Reflection: يؤكد على المطالب الفورية والاحتياجات الضرورية في حجرة التعلم.

التأمل الفني Technical: يركز على تطوير واكمال الأساليب السلوكية المستخدمة في حجرة التعلم من أجل تقديم المناهج بشكل كافي.

التأمل التشاوري :Deliberative يهدف إلى مساعدة المعلمين على اكتشاف وتحديد وتقييم المعني الشخصي في المكان التعليمي من خلال قبول غاياته المحددة ولكن مع مناقشة عمليته ومحتواه.

التأمل الجدلي: ويتم فيه التحرر سياسيا واجتماعيا والبحث الدائم في الغايات التربوية والمحتوي والوسائل التعليمية.

أما ماك ألبن (1999) Mc Albine **فقد حدد ثلاث طبقات مختلفة للتفكير التأملي:**

التفكير التأملي العملي Practicalوهو يركز على تحسين الأفعال في غرفة النشاط **والتأمل الاستراتيجي** Strategic فهو يشجع المعلمين على إنتاج معرفة عامة واستنباط مبادئ شاملة عن التعليم والتي يمكن تطبيقها عبر السياقات، ويشير التفكير الإدراكيEpistemic إلى قدرة الشخص على تحليل أفكاره بشأن التعليم والأسس أو الفروض التي بنيت عليه أفكاره. وهناك أنواع أخري للتفكير التأملي أشار إليها عدد من الباحثين والدارسين وسوف يكتفي الباحث بهذه الإطلالة السابقة على بعض أنواع التفكير التأملي.

أهمية التفكير التأملي:

وردت مادة الفكر والتفكر في مواضع كثيرة من القرآن الكريم وذلك لأهميته الكبرى في الحياة حتى عده العقاد فريضة إسلامية وجعله عنوانا لأحد كتبه الهامة (التفكير فريضة إسلامية)، وللتفكير وتعليمه أهمية كبرى في الحياة عامة والمجال التربوي خاصة، والتفكير بوجه عام له أهمية كبيرة للمعلم والمتعلم من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، واذا أخذنا أحد روافد التفكير وهو التفكير التأملي لنقف على أهميته للمعلم والمتعلم فيمكن إيجاز هذه الأهمية فيما يلي:

- التفكير التأملي ضروري للمتعلم حيث يتطلب التعلم اندماج العقل فيما يتم تعلمه، ومع تنقل التلاميذ من معلم غلي أخر يتعزز التفكير غذا ما تكررت أنماط التفكير في مجالات المحتوي العديدة وكذلك إذا انتقلت المهارات بين الموضوعات التعليمية. جابر عبد الحميد (١٩٩٩، ١١)
- أهمية التفكير التأملي كعنصر أساسي في برامج المعلم حيث يمكن للمعلم أن يستفيد من كون التفكير التأملي هدف أساسي لبرامج تعليم المعلم وهناك فوائد رئيسة يمكن عرضها فيما يلي: **أمل محرم (٢٠١٠،٣٣،٣١). نقلا عن جون باريل (١٩٩٨)**

- التعلم من الخبرة وتحسين الأداء.
- دعم معرفة المعلم والمهارات الاستراتيجية وحل المشكلة.
- دعم نمو وارتقاء المعلم.
- نقل معتقدات ومزاعم المعلمين.
- تطوير الأخلاقيات المهنية.
- تكوين بيئة تعلم إيجابية.
- ربط النظرية بالتطبيق.
- دعم المعلمين وجدانيا.

ويتضمن التفكير التأملي التحليل واتخاذ القرار، وقد يسبق عملية التعلم ويحدث خلالها وبعدها، والذي يفكر تفكيرا تأمليا قادرا على ربط الأفكار بالخبرات السابقة والحالية والمتنبأ بها ويسأل نفسه ويتساءل ويقيم الموقف والمتأمل هو الذي يخطط ويراقب دائما ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتخذها لإصدار القرار المناسب وهو يقاوم اللجوء للحلول الجاهزة ويلجأ للتفكير في بدائل لمواجهة هذه المواقف.

مستويات التفكير التأملي:

حاول الباحثون والدراسون وضع مستويات للتفكير التأملي توضح درجاته ومعاييره وسوف أعرض في إطلالة موجزة لبعض هذه المستويات التي تم التوصل إليها.

اقترح كينج King وكيتشنر Kitchener (1990) بناء على الفروض المتنوعة للطلاب بشأن المعرفة ثلاثة مستويات للتفكير التأملي:

- **ما قبل التفكير التأملي:** حيث الأشخاص الذين يفكرون في المعرفة على أنها مطلقة ومؤكدة ويعتقدون أن المعرفة تأتي من الملاحظة المباشرة.
- **التفكير شبه التأملي:** نجد فيه الأشخاص يقبلون المعرفة على أنها غير مؤكدة ونسبية وشخصية.
- **التفكير التأملي:** حيث نجد فيه الأشخاص قد اعترفوا بأن المعرفة ترتبط بالسياق ومكتسبة من موارد مختلفة.

وميز مانن (1991)Manen بين أربع مستويات للتأمل هي كالتالي:

- مستوي التفكير والتصرف اليومي المعتاد والروتيني، والذي يشبه التفكير ما قبل التأمل، وشبه التأملي.
- المستوي الذي نتأمل فيه بطريقة محدودة وعارضة في خبراتنا العملية وسرد الأحداث وصياغة القواعد او المبادئ العملية.
- المستوي الذي نتأمل فيه بشكل أكثر تنظيما وبطريقة مستديمة في خبراتنا وتجاربنا وخبرة وتجارب الأخرين بهدف تطوير تفاهمات نظرية وبحثية ونظرة ناقدة وهامة بشأن التصرفات اليومية.
- المستوي الذي نتأمل فيه الطريقة التي بها نتأمل في شكل تفكيرنا من أجل أن يكون لنا فكرة تأملية ذاتية عن طبيعة المعرفة وكيفية توظيف المعرفة في العمل والتصرف وكيف يمكن تطبيقها وفهمنا النشط لأفعالنا العملية.

ومن المحاولات الجادة في مجال تحديد مستويات التفكير التأملي ومعاييره ما قام به نويلز وآخرون (2001,192) Knowels بتحديد أربعة مستويات للتفكير التأملي كالتالي:

المستوي الأول:

ا–القدرة على التأمل ومعاييره الوعي، الملاحظة، الوصف.

ب–القدرة على التأمل الوجداني ومعياره الوعي بالمشاعر (الأفراد).

المستوي الثاني:

التأمل للوصول لأهداف معينة ومعاييره: قضايا الكفاءة والفعالية والجدية.

المستوي الثالث:

ا–التأمل في العلاقات بين المبادئ والممارسة ومعاييره: تقييم المضامين وعواقب الأفعال والمعتقدات الذاتية وكذلك المذهب العقلي للممارسة.

ب – تأمل أوسع ومعياره: يساهم الممارس في المناقشة مع الأخرين بشأن طبيعة المعتقدات والقضايا الأخلاقي.

المستوي الرابع:

التأمل الناقد ومعياره: القضايا التي تثير الجدل بشأن قيمة الأهداف المهنية والممارسة، والممارس يضع روابط وعلاقات بين مكان الممارسة اليومية والهياكل الاجتماعية المختلفة وربما يساهم في صنع القرار الأخلاقي في الممارسة.

تعليق للباحث

يرى الباحث أن مستويات التفكير التأملي ومعاييره التي قام بها نوبلز وآخرون تنطبق إلى حد كبير مع تدريس البلاغة وفقا لنظرية رايجلوث التوسعية، فالمستوي الأول مثلا الذى معياره القدرة على التأمل للمفاهيم والعلوم البلاغية معاييره: الوعي بمفهوم البلاغة وعلومها الثلاث (البديع – البيان – المعاني)، الملاحظة الدقيقة للحقيقة والمجاز في الأعمال الأدبية، الوصف لسر جمال الخيال (التشبيه – الاستعارة – الكناية) أما القدرة على التأمل الوجداني ومعياره الوعي بالمشاعر بتعرف حالة الأديب الوجدانية والحكم عليها وبالانتقال للمستوى الثاني والثالث نجد التأمل للوصول لأهداف معينة من خلال تحليل النص الأدبي وفهمه من أجل الوصول لحالة التذوق الجمالي للعمل الأدبي والتأمل في العلاقات بين المبادئ التي تحكم القواعد والمفاهيم البلاغية والممارسة الفعلية للتذوق الأدبي في كتاباتنا وحديثنا، وأخيرا التأمل الناقد بالحكم على الأعمال الأدبية قوة وضعفا.

مهارات التفكير التأملي:

اختلف الباحثون والدارسون في تحديد مهارات التفكير التأملي وذلك ناتج عن عدم اتفاقهم على ماهية التفكير التأملي وقدم كل باحث أو دارس مجموعة من المهارات التي تمثل التفكير التأملي:

ذكر هاتون وسميث (1995) Hatton & Smith أربعة مهارات للتفكير التأملي هي كالتالي:

- وصف حدث أو موقف معين.
- تحديد وشرح الأسباب الممكنة لحدوث الموقف.
- تفسير كافة البيانات المتوفرة.
- تحديد أسباب اتخاذ قرار ما.

ويرى الليثي (١٩٩٩) أن مهارات التفكير التأملي تشمل:

- تحديد المشكلة أو الموقف.
- تحليل عناصر ومكونات الموقف أو المشكلة.
- تحديد العلاقات بين مكونات الموقف واستدعاء القواعد العامة التي يمكن تطبيقها في الموقف.
- استدعاء الأفكار والمعلومات المرتبطة بالمشكلة أو الموقف.
- صياغة فروض معينة من أجل حل الموقف أو المشكلة.
- اختبار كل فرض على أساس معايير مقبولة.
- تنظيم النتائج.

ومن مهارات التفكير التأملي التي يري الباحث تشابها بينها وبين مهارات التذوق الأدبي وافترض شيرمز (1999) Shermis أنها القائمة الشاملة لمهارات التفكير التأملي ما يلي:

١-تحديد استنتاج المؤلف.

٢-تحديد الفروض الوصفية.

٣-تحديد الأسباب والدليل.

٤-تقويم التبرير الإحصائي.

٥-تحديد اللغة الغامضة والمبهمة.

٦-تقويم التبرير المنطقي.

٧-تقويم أخذ العينة والمقاييس.

٨-تحديد فروض وصراعات القيمة.

٩-تحديد المعلومات المحذوفة.

١٠- إظهار قيم الشخص بطريقة ودية وعقلانية.

كما أشارت نسرين السويدي (٢٠٠٧) إلى قائمة أخري من مهارات التفكير التأملي تضمنت بعض أفكار شيرمز وأضافت إليها ما يلي:

- تنظيم الأفكار – التخطيط.
- استخدام الدليل من أجل دعم وتقييم قرار أو موقف ما.
- تحليل المحتوى.

- التفكير في الحلول البديلة للمشكلة.
- توفير نهايات بديلة أو كتابة نتائج مختلفة.
- تكوين وجهة نظر.
- كتابة فقرة تأملية.
- تقويم ما تم اكتسابه.
- اختبار الآراء وتناول جميع وجهات النظر.
- القراءة الشاملة.
- اتخاذ أو صنع القرار.

ومما سبق قام الباحث باستخلاص مجموعة من مهارات التفكير التأملي لعرضها على المحكمين لاختيار الأنسب للمرحلة الثانوية وتدريس البلاغة، وقام الباحث بإعادة صياغة بعض هذه المهارات لتناسب مقرر البلاغة والنصوص الأدبية.

من العرض السابق للتفكير التأملي مفهومه ومهاراته وأهميته يمكن القول بأن هناك حاجة للتفكير التأملي ومهاراته في تدريسنا للبلاغة.

بديهيا التفكير التأملي يعد واحدا من أنواع التفكير المختلفة التي تعد هدفا للطلاب لذا يعد تعلم التفكير التأملي هدف أساسي لبرامج التعلم المختلفة.

يتضمن التفكير التأملي مهارات اتخاذ القرار والتحليل قبل وأثناء وبعد عملية التعلم، والذي يفكر تأمليا يكون قادرا على ربط الأفكار والمفاهيم (البلاغة والتعبير المجازي – علوم البلاغة الثلاثة: علم البديع – البيان المعاني) بالخبرات السابقة التي مر بها الطالب في حياته وكذلك الخبرات الحالية التي يستخدمها الطلاب في تعاملاتهم ثم يتنبأ بالاستعارة والكناية والتشبيه في النصوص الأدبية المعطاة.

أدوات البحث ومواده

أولا –إعداد قائمة بمهارات التفكير التأملي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي العام ملحق (٢)

من أدوات جمع البيانات التي تطلبتها البحث الحالية: إعداد قائمة بمهارات التفكير التأملي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي وقد تم إعدادها وفقا لما يلي:

هدف القائمة هدف بناء القائمة إلى تحديد مهارات التفكير التأملي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي من المرحلة الثانوية العامة واعتمد الباحث على القائمة عند تصميم برنامج البحث.

مصادر إعداد القائمة: اعتمد الباحث في إعداده لهذه القائمة على مصادر عدة هي:

- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير التأملي المتصلة بموضوع البحث الحالية ومنها دراسة الأدغم (٢٠٠٢)، دراسة هويدا (٢٠٠٥)، دراسة أبو بكر (٢٠٠٦)، دراسة إبراهيم (٢٠٠٧)، دراسة عمران (٢٠٠٩)، دراسة الحلفاوي (٢٠١١) دراسة برهوم (٢٠١٢).
- آراء المختصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية وبعض معلمي اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم.

إعداد القائمة في صورتها الأولية:

بعد تحديد مصادر إعداد القائمة تم التوصل للمهارات الرئيسة والفرعية والأدائية لمهارات التفكير التأملي، ووضعها في صورة قائمة وقد روعي في هذه المهارات أن:

- ترتبط بالأهداف العامة للغة العربية.
- تناسب طلاب المرحلة الثانوية.
- تتناسب مع أهداف تدريس البلاغة لهذه المرحلة.
- تكون محددة وواضحة الصياغة.
- تكون قابلة للقياس.

وتضمنت القائمة في صورتها الأولية مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعدادها ومفهوم التفكير التأملي، والمطلوب منهم إبداء الراي فيها من حيث التعديل والحذف والإضافة وفقا لما يرونه، وذلك من حيث:

- مدى اتساق كل مهارة أدائية مع المهارة الفرعية المنبثقة منها.
- مناسبة كل مهارة فرعية وأدائية من مهارات التفكير التأملي لطلاب المرحلة الثانوية.
- مدى سلامة الصياغة العلمية واللغوية لكل مهارة.
- الإضافة والتعديل والحذف في كل محور من محاور القائمة. وجاءت القائمة في صورتها الأولية تتضمن مهارة رئيسة: هي التفكير التأملي وتفرع عنها مهارات التوصل إلى استنتاجات مناسبة، واستدعاء الأفكار والمعلومات المرتبطة بالموقف، تحديد الموقف أو المشكلة، وتقديم تفسيرات منطقية، وتحديد استنتاجات الأديب، وتحديد الأسباب والدليل، وتقويم الحجج والمناقشات كمهارات فرعية، وانبثق منها مجموعة من الأفكار الأدائية للتفكير التأملي.

تحكيم القائمة

عرضت القائمة في صورتها الأولية على المحكمين (٢١) محكما من المختصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية وبعض موجهي ومعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وذلك بهدف التوصل إلى شكلها النهائي والأخذ بآرائهم فيما يتعلق بالحذف والتعديل والإضافة.

تعديل القائمة وفقا لنتائج التحكيم:

بعض عرض القائمة على المحكمين تم حساب الأوزان النسبية لنسب اتفاقهم على المهارات الأدائية الواردة بالقائمة، والجدول التالي يوضح الأوزان النسبية لكل مهارة من مهارات الأداء للتفكير التأملي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.

جدول (١) يمثل القائمة النهائية لمهارات التفكير التأملي

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	المهارة الأدائية	الوزن النسبي
التفكير التأملي	تحديد الموقف التعليمي	يحدد (الحقيقة–المجاز –التشبيه –الاستعارة) في لغة الحياة وكذلك بالعمل الأدبي.	%٩٠
التفكير التأملي	استدعاء الأفكار والمعلومات المرتبطة بالموقف التعليمي	يعطي أمثلة من واقع الحياة على الاستعارة والتشبيه والكناية.	%٩٠
		يحدد ألوانا من البيان (استعارة –كناية – تشبيه) من واقع الحياة ويربطها بالعمل الأدبي.	%١٠٠
		يذكر ألوانا من البديع ضمها العمل الأدبي أو من واقع الحياة.	%٩٠
		يستنتج القيمة الفنية للتشبيه والاستعارة والكناية والمجاز بالنص الأدبي	%٩٠
التفكير التأملي	تحديد استنتاجات الأديب.	يحدد معتقدات وقيم الأديب من خلال العمل الأدبي.	%١٠٠
		يستنبط العاطفة المسيطرة في النص الأدبي.	%١٠٠
التفكير التأملي	تحديد الأسباب والدليل	يقدم استشهادات للعاطفة المسيطرة في العمل الأدبي.	%١٠٠
		يستدل على اختيارات الأديب لأفكاره	%١٠٠
التفكير التأملي	تقويم الحجج والمناقشات	يقيم العمل الأدبي بتعرف أوجه القصور في العمل الأدبي.	%٩٠
		يستخدم الدليل من أجل دعم وتقييم اختيارات الأديب.	%٩٠
		يعلل لاختيارات الأديب إلي وردت بالعمل الأدبي.	%١٠٠

وقد اتفق المحكمون على المهارات الرئيسة والفرعية دون تعديل أو حذف، أما المهارات الأدائية فقد تم تعديل بعضها، وحذف التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها إلى ٩٠%، وأما المهارات الأدائية التي تم حذفها فهي كالتالي:

جدول (٢) المهارات الأدائية التي تم حذفها من القائمة لعدم وصولها لنسبة اتفاق ٩٠%

المهارات الأدائية التي تم تعديلها

المهارات الأدائية قبل التعديل	المهارات الأدائية بعد التعديل	المهارة الفرعية التي تنتمي إليها	المهارة الرئيسة التي تنتمي إليها
يستنتج الغرض الأدبي للنص المقدم.	يحدد الغرض الأدبي للنص المقدم بالعمل الأدبي.	التوصل إلى استنتاجات مناسبة	التفكير التأملي
يوضح ألوان البديع التي ضمها العمل الأدبي.	يحدد ألوان البديع (تضاد–مقابلة – سجع–جناس) التي وردت بالنص الأدبي	تحديد الموقف التعليمي	التفكير التأملي
يقيم العمل الأدبي بتعرف القصور في العمل الأدبي.	يقيم العمل الأدبي بتعرف أوجه القوة والضعف بالعمل الأدبي.	تقويم الحجج والمناقشات	التفكير التأملي
يستدل على رأيه بالحجة والبرهان.	يعلل لاختيارات الأديب إلي وردت بالعمل الأدبي.	تقويم الحجج والمناقشات	التفكير التأملي

جدول (٣)

المهارات الأدائية التي تم تعديلها في قائمة مهارات التفكير التأملي وفقا لآراء المحكمين

المهارات الأدائية التي تم حذفها	المهارة الفرعية التي تنتمي إليها	المهارة الرئيسة التي تنتمي إليها
يستخدم الدليل من أجل دعم وتقييم اختيارات الأديب.	تقويم الحجج والمناقشات	التفكير التأملي
. يتعرف على التشابهات والاختلافات بالعمل الأدبي	التوصل إلى استنتاجات مناسبة	التفكير التأملي
يعطي أمثلة من واقع الحياة على الاستعارة والتشبيه والكناية.	استدعاء الأفكار والمعلومات المرتبطة بالموقف التعليمي	التفكير التأملي
يسجل الأفكار التي تنتمي إلى النص أو لا تتوافق معه.	التوصل إلى استنتاجات مناسبة	التفكير التأملي

صوغ مهارات التفكير التأملي في شكلها النهائي:

وفقا لآراء المحكمين تم تعديل قائمة مهارات التفكير التأملي، وأصبحت في شكلها النهائي تحتوي مهارات التفكير التأملي كمهارة رئيسة، وتفرع منها التوصل إلى استنتاجات مناسبة واستدعاء الأفكار والمعلومات المرتبطة بالموقف أو المشكلة وتحديد الموقف التعليمي وتحديد استنتاجات الأديب وتحديد الأسباب والدليل و. تقويم الحجج والمناقشات كمهارات فرعية وانبثق عن كل منهم مجموعة من المهارات الأدائية للتفكير التأملي.

ملحق رقم (٣) وبالتوصل للصورة النهائية لقائمة مهارات التفكير التأملي، تتم الإجابة عن سؤال البحث الرئيس والذي نصه: ما مهارات التفكير التأملي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي بالمرحلة الثانوية.

نتائج البحث وتوصياته

يتناول هذا الفصل نتائج البحث تفسيرا وتحليلا في ضوء السؤال الذى حدده الباحث، بهدف تعرف بعض مهارات التفكير التأملي والتذوق الأدبي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي في ضوء النظرية التوسعية، من خلال الإجابة عن سؤال البحث الذي سبق تحديده وهو كالتالي:

ما مهارات التفكير التأملي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي في ضوء نظرية رايجلوث التوسعية؟

توصل الباحث إلى قائمة مهارات التفكير التأملي المناسبة لطلاب بشكلها النهائي بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون من حيث السلامة اللغوية ومناسبة المهارات الفرعية والأدائية لطلاب الصف الأول من مرحلة الثانوي العام.

نتائج البحث

الوصول لتحديد قائمة مناسبة من مهارات التفكير التأملي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي دلت النتائج على ارتفاع درجات الطلاب في الاختبار البعدي لمهارات التفكير التأملي بعد استخدام النظرية التوسعية لرايجلوث مما يؤكد ضرورة استخدام النظرية التربوية في تدريس البلاغة.

يأتي هذه البحث بنتائجه ليؤكد على ما توصلت إلى الدراسات السابقة من فعالية النظرية التوسعية وأثرها الإيجابي في الميدان التربوي ومن هذه الدراسات: البعلي (٢٠٠١) ودراسة هويدا سيد(٢٠٠٥) ودراسة أبو بكر(٢٠٠٥) ودراسة الحلفاوي (٢٠١٠) وبرهوم (٢٠١٢) ويوسف عبد الله (٢٠١٣) وبذلك تتفق البحث الحالية مع الدراسات السابقة في أهمية النظرية التوسعية وتطبيقاتها في الميدان التربوي.

توصيات البحث

حاجة المناهج الدراسية إلى توظيف نظرية رايجلوث التوسعية وتطبيقاتها في فروع اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى.

استخدمت البحث الحالية أدوات قياس لتحديد مهارات التفكير التأملي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي لذا يمكن الإفادة من أدوات البحث الحالية في تنمية أنواع أخرى من المهارات لأشكال التدريب المختلفة كالتفكير النقدي والاستدلالي والرياضي.

عند تطبيق الباحث لأدوات البحث لاحظ الباحث عدم فهم واستيعاب المعلمين والموجهين لبعض المصطلحات التربوية البسيطة التي وردت بالبحث وبالتالي لابد من:

سعى القائمين على اللغة العربية تدريسا وتوجيها بزيادة ساعات التدريب وورش العمل التربوية للمعلمين والموجهين معا.

وجد الباحث كثيرا من الصعوبات عند تطبيق البرنامج نتيجة خلو معظم المدارس الثانوية من أدلة التعلم الشارحة (خاصة اللغة العربية) لكيفية تدريس المناهج وفقا للطرق الحديثة، وبالتالي لابد من وضع دليل للمعلم لكل فرع من فروع اللغة العربية.

مقترحات البحث

أظهرت نتائج البحث الحالية الحاجة لمزيد من الدراسات والبحوث المتعلقة بالنظرية التوسعية واللغة العربية إضافة إلى المواد الدراسية الأخرى.

أثر برنامج قائم على النظرية التوسعية في تدريس النحو للصفوف (الأول–الثاني–الثالث) بالمرحلة الثانوية، لتنمية أنواع أخرى من التفكير

أثر برنامج قائم على النظرية التوسعية في تدريس القراءة للصفوف (الأول–الثاني–الثالث) بالمرحلة الثانوية في تحصيل الطلاب.

برنامج قائم على النظرية التوسعية في تدريس المواد الدراسية الأخرى (الأحياء–الجغرافيا–الرياضيات) لتنمية مهارات التفكير المختلفة وزيادة التحصيل الدراسي.

فعالية برنامج قائم على النظرية التوسعية بالدمج مع بعض الاستراتيجيات الأخرى في التدريس من أجل زيادة تحصيل الطلاب وتنمية أواع التفكير المختلفة.

المراجع

١-إبراهيم، شرين (٢٠٠٧) فعالية نموذج مقترح في ضوء النظرية التوسعية لتنمية التحصيل والتفكير المنطقي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الأحياء، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٢-أبو جادو، صالح محمد على، نوفل، محمد بكر (٢٠٠٦) تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط١دار المسيرة، عمان، الأردن.

٣-أبوبكر، عبد اللطيف وعبد القادر، على) 2006 (تنظيم محتوى منهج النحو في ضوء النظرة التوسعية لريجلوث وقياس أثره في التحصيل والاتجاه لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بسلطنة عمان، العلوم التربوية، مصر، المجلد، (١٤)، العدد(٣)، ص ص ٤٠:٧٥.

٤-الأدغم، رضا (٢٠٠٢) فعالية تنظيم محتوى مادة المواريث وفق النظرية التوسعية في التحصيل الأكاديمي والاحتفاظ للطلاب المعلمين بشعبة الدراسات الإسلامية، المجلة العلمية بكلية التربية بدمياط، الجزء (١) العدد(٤٠) ص ص١١٨ :١٨٧.

٥-برهوم، مجدي جمعة (٢٠١١) أثر توظيف نظرية رايجلوث التوسعية على تنمية بعض المهارات التكنولوجية لدى طلاب الصف العاشر بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

٦-البعلي، إبراهيم عبد العزيز (٢٠٠١) فعالية تنظيم محتوى منهج العلوم وفق نظرية "جانيه الهرمية" رايجلوث التوسعية" في التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس، رسالة دكتوراه، كلية التربية فرع بنها، جامعة الزقازيق.

٧-الجارم على، أمين مصطفي (١٩٩٩) البلاغة الواضحة، دار المعارف، القاهرة.

٨-جروان، فتحي عبد الرحمن(١٩٩٩) تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط١ دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات المتحدة.

٩-الجلاد، أحمد عبد الحميد محمد (٢٠١٠) تصميم برنامج قائم على النظرية التوسعية وقياس أثره في تنمية المفاهيم والمهارات المتعلقة باستخدام آليات الإنترنت لدي طلاب الصف الثاني الإعدادي في ضوء معايير سكورم، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

١٠- جلال، محمد أحمد محمد (استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس البلاغة وأثرها في تنمية التحصيل والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بورسعيد.

١١- الجندي، أمنية الجندي، صادق، منير مرسي (٢٠٠١) فعالية نظرية رايجلوث التوسعية في تنظيم وتدريس بعض المفاهيم الكيميائية في التحصيل والاتجاه نحو مادة الكيمياء لدي طلاب الصف الأول الثانوي، المؤتمر العلمي الثاني، رؤي مستقبلية للبحث التربوي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ١٧-١٩ مايو.

١٢- الحارثي، إبراهيم بن أحمد مسلم(٢٠٠٩) تعليم التفكير، ط٤، دار المقاصد للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.

١٣- الحلفاوي، خديجة (٢٠١٠) تنظيم محتوى منهج العلوم في ضوء نموذج التعليم الموسع وفعاليته في التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية، مجلة التربية العملية، مص، المجلد(١٣)، العدد(١) ص ص ٢٠١:٢٠٧.

١٤- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٨) تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية تأصيل فكري وبحث إمبريقي، ط١، عالم الكتب، القاهرة.

١٥- سلامة، محمد صابر أحمد (٢٠١٢) فاعلية برنامج أثرائي مقترح قائم على الشعر القصصي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وتذوقه لدي طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

١٦- السيد، علياء على عيسى على(٢٠٠٣) تنظيم مقترح لمقرر العلوم في ضوء النظرية التوسعية وأثره على التحصيل وبعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

١٧- شافعي، سحر حمدي فؤاد(٢٠١١) فاعلية استراتيجيتي خرائط التفكير ودورة التعلم في تنمية التفكير التأملي والتحصيل في مادة العلوم التلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية ،جامعة حلوان.

١٨- شعيب، حسيب عبد الحليم (٢٠١١) طرائق تدريس اللغة العربية، دار العلوم العربية، بيروت، لبنان.

١٩- الشكعة، (٢٠٠٧) معرفة مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٢٠- شيال العلم، حكمت عبد الله إسماعيل (٢٠١٣) فاعلية أنموذجي التعليم التوليدي ورايجلوث التوسعي في التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو مادة الفيزياء لدي طلاب الصف الرابع العلمي الثانوي. رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات العربية، قسم البحوث والدراسات التربوية. القاهرة.

٢١- الصاوي، سارة عبد الستار(٢٠١٣) فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس التاريخ على تنمية بعض مهارات التفكير التأملي والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.
٢٢- طعيمه، رشدي أحمد (٢٠٠٩) المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.
٢٣- عبد العزيز، هبة فتحي أحمد(٢٠٠) فعالية استخدام النظرية التوسعية لرايجلوث في تدريس الهندسة الفراغية لطلاب الصف الأول الثانوي الصناعي علة قدرتهم المكانية ثلاثية البعد، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا.
٢٤- عبد الله، يوسف (٢٠١٣) أثر استخدام النظرية التوسعية ودورة التعلم فوق المعرفية في تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي والتفكير الابتكاري لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، كلية التربية فرع الوادي الجديد، جامعة أسيوط.
٢٥- عبد النبي، فاطمة حسنى عطا الله (٢٠١٢) فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس علم البيان لتنمية المفاهيم البلاغية ومهارات التذوق الأدبي لدى الطالب المعلم، كلية التربية، جامعة قناة السويس.
٢٦- عبد الوهاب، فاطمة محمد (٢٠٠٥) فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الثاني الثانوي الأزهري، مجلة التربية العلمية كلية التربية، عدد ٤، مجلد ٨.
٢٧- عدلي، أسماء ربيع (٢٠١٠) أثر نموذج مقترح قائم على نظرية رايجلوث التوسعية في تدريس العلوم على تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الفيوم.
٢٨- على، نورا مصيلحي (٢٠٠٢) فعالية نظرية رايجلوث التوسعية على تحصيل مفاهيم الاقتصاد وبقاء أثر تعلمها لدي طالبات المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد المنزلي ، جامعة حلوان.
٢٩- عمران، خالد عبد اللطيف محمد (٢٠٠٩) تنظيم محتوي مادة الجغرافيا وفق نظرية ريجليوث التوسعية وأثره على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو المادة لدي طلاب الصف الأول، كلية التربية، جامعة سوهاج، قسم المناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، العدد (١٤٨) يوليو ٢٠٠٩م، نموذج التدريس المفصل، النظرية البنائية.
٣٠- قطامي، يوسف، أبو جابر، ماجد، نايفة، قطامي(٢٠٠٨) تصميم التدريس، ط٣، دار الفكر، عمان، الأردن.

٣١- قطامي، يوسف، نايفة (١٩٩٨) نماذج التدريس الصفي، ط ٣، عمان، دار الشروق.
٣٢- كشكو، حمدان جميل كمال (٢٠٠٥) أثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي بالقرآن على تنمية التفكير التأملي رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، الجامعة الإسلامية، عزة.
٣٣- محمد، ناصر عبد الرازق (٢٠٠١) تجريب استخدام نظرية (رايجلوث التوسعية) في رفع مستوي تحصيل التلاميذ في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية، السنة السادسة عشر.
٣٤- مدكور، على أحمد(٢٠٠٦) تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة.
٣٥- مصطفي، شريف (١٩٩٢) أثر تنمية قدرة التفكير التأملي عند معلمي العلوم في المرحلة الأساسية على فاعليتهم التعليمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا بالجامعة الأردنية.
٣٦- هاشم الجدبة، صفية أحمد محمود (٢٠١٢) فاعلية توظيف استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مفاهيم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.

المراجع الأجنبية

1- Databases \ERICDIGESTS\ed4.36007.html.

2- Day, p. (1999) Professional Development and Reflection Practice, Purposes and Processes and Partnerships, Pedagogy, Culture & Society, 7(2), 221- 223.

3- Digest No, D143, Retrieved 15 June 2008, from http://www.ed.gov\.

4- Dinkelman, T, (2000) An Inquiry into the Development of Critical Reflection in Secondary student Teachers, Teaching & Teacher Education, 16159-222.

5- English, R. E. & Reigeluth (1996) Charles M, Formative Research on Sequencing Instruction with Elaboration Theory, Educational Technology and Development.

6- Griffin, M, L (2003) Using Critical In Cadent to Promote and Assess Reflective Thinking in Preserves Teachers Reflective Practice, Vol. 4, No,2.

7- Hatton, M, & Smith, D (1995) Reflective in Teacher Reduction: Towards Definition and Implication, Teaching Teacher Education, 11(1), 33-49.

8- Hillier, Y, (2002) Reflective Teaching in Further and Adult Education (2nd. Ed) London, Continuum.

9- Kitchener, K , & King, P. (1990) The Reflective Judgement Model : Transforming Assumptions About Knowing in J. Mezirow and Associates (Eds). Fostering Critical Reflective in Adulthood, A guide to Transformative and Emancipatory Learning (pp. 159-176) San Francisco, Jossey-bass Publishers.

10- Knowles, Z. and Et Al. (2001) Developing the Reflective Sports Coach, A study Exploring the Processes of Reflective Practice within A higher Education Coaching Program Reflective Practice , 2 (2), 185-207.

11- Manen, M, V.(1991) Linking ways of Knowing.

12- McApline, L, Et Al (1999) Building A Metacognitive Model of Reflection, Higher Education, 37.

13- Reigrluth, Charles, M (1979) in Search of a Better way to Organize Instruction, The Elaboration Theory.

14- Richards,J, & Lockhart, C, (1994) Reflective Teaching in Second Language Teaching , in, J, C, Richards &D, Nuanan (Eds), Second Language Teacher Education, Cambridge University Press.

15- Shermis, S, S, (1999) Reflective Thought, Critical Thinking EEIC

16- Teekman, B, (1999B) A sense- Making to Explore Reflective Thinking in Nursing Practice , Paper Presented at A Non-Divisional Workshop Held at the Meeting of the International Communication Association, San Francisco, USA, Retrieved October 24, 2007.

17- Wilson, B, & Cole, (1992) A Critical Review of Elaboration Theory, Educational Technology Research and Development Vole, 40, No. 3 P64.

18- With Ways of Being Practical, Curriculum Inquiry, 6(3), 205-228.