# فاعلية استراتيجية المحطات التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

## إعـــــداد

**أ/ إبراهيم عبدالعزيز إسماعيل**

معلم دراسات اجتماعية

## إشراف

**أ.د/ علي حسين عطية**

أستاذ المناهج وطرق تدريس الجغرافيا
كلية التربية - جامعة المنوفية

**أ.د/ سها حمدي زوين**

أستاذ المناهج وطرق تدريس الجغرافيا المساعد
كلية التربية- جامعة المنوفية

**مستخلص البحث**

**هدف البحث** للتعرف على فاعلية استراتيجية المحطات التعليمية في الدراسات الاجتماعية وقياس أثرها في تنمية مهارات التفكير التأملي من خلال تطبيق الاختبار قبليًا وبعديًا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وتكونت عينة البحث من تلاميذ فصلين بالصف الخامس الابتدائى، يمثل أحدهما المجموعة التجريبية والأخر يمثل المجموعة الضابطة، وقد تم تدريس وحدتين ضمن منهج الدراسات الاجتماعية بالفصل الدراسي الأول للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية المحطات التعليمية، في حين تم التدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وتم تطبيق اختبار مهارات التفكير التأملي في الدراسات الاجتماعية على تلاميذ المجموعتين.

وكان من بين نتائج البحث وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي وهي : (الملاحظة (الرؤية البصرية) – الكشف عن المغالطات – الوصول إلى استنتاجات – إعطاء تفسيرات مقنعة – وضع حلول مقترحة) لصالح المجموعة التجريبية، إلى جانب وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدى، وهذا يرجع إلى استخدام استراتيجية المحطات التعليمية فى تدريس الوحدتين المختارتين.

**الكلمات المفتاحية:**

استراتيجية المحطات التعليمية، تدريس الدراسات الاجتماعية، مهارات التفكير التأملي

**مقدمة البحث: Introduction**

يتميز العصر الذي نعيش فيه بالتغير المستمر والاتجاه نحو الجديد والحديث ومع تعدد مصادر المعرفة في عصرنا هذا والتطور المستمر يتحتم على التربية أن تهتم بالتنمية البشرية من أجل إيجاد العقلية القادرة على التفكير والتي تستطيع اقتراح حلول جديدة للمشكلة الواحدة تبعاً لتغير ظروف الفرد والمجتمع في الحاضر والمستقبل .

ومن أهم المهارات التي يجب تنميتها لدى التلاميذ هي مهارات التفكير، لأن الاهتمام بتعليم التفكير مطلب تسعى إليه جميع الدول، وتضع لذلك الأهداف والخطط التعليمية، والتفكير مهارة قابلة للتعلم والاكتساب فهي عملية ذهنية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات وتتضمن تعلم استراتيجيات واضحة المعالم ( أسماء الأهدل، ٢٠٠٧، ٦٣ )[١]

وتسعى الأنظمة التربوية المعاصرة إلى استثمار القدرات العقلية للمتعلمين في المراحل التعليمية والتربوية من خلال وضع برامج تربوية تعمل على تنمية التفكير والقدرات العقلية المختلفة لديهم والتي يمكن تنميتها من خلال الأنشطة المختلفة ولم تعد برامج التعلم الحديثة تركز على حشو ذهن المتعلم بالحقائق والمعارف بل أصبحت تؤكد على أهمية اكتساب التلميذ للمهارات التعليمية ومهارات البحث والتفكير المختلفة بواسطة الأنشطة التعليمية التي تنظم وتخطط بشكل يستثير التفكير لديهم (نجوى خضر، ٢٠١١، ٤٨٤ ).

ويجب علينا مساعدة التلاميذ على اكتساب مهارات التفكير وممارستها وتطبيقها وهي الأهداف الأساسية للتربية التعليمية وتتطلب تنمية مهارات التفكير تعديل الأنشطة لتلائم التعلم الذاتي للطلاب والسماح لهم بتجربة البحث والتقصي والاكتشاف بما يواءم قدراتهم وخبراتهم السابقة. (Baker,2008,105).

[١] يتبع الباحث في التوثيق ( اسم المؤلف الأول والأخير، السنة ، رقم الصفحة )

ويعد التفكير التأملي من أهم مهارات التفكير التي ينبغي تنميتها لدى المتعلمين، وذلك لأنه تفكير موجه، يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة، فالمشكلة تحتاج إلى مجموعة استجابات معينة من أجل الوصول إلى حل معين، لذلك يعد التفكير التأملي هو النشاط العقلي الهادف والموجه لحل المشكلات.

ويتضح أهمية التأمل في عمليتي التعليم والتعلم في تشجيع المتعلمين على فهم المحتوى المعرفي بصورة أعمق بالإضافة إلى تحويل ما يتعلق بمشاعرهم من خبرات سلبية إلى خبرات إيجابية، كما أن التفكير التأملي هو الذي يساعدنا على الاحساس بالمشكلة وإدراك عناصر الموقف وتحديد الغاية ووضع الخطة واختيار الوسيلة وهو الذي يعيننا على تعديل سلوكنا في كل خطوة تبعا لمقتضيات الموقف فإذا كان التفكير ناقصًا أو منحرفًا فإن السلوك يبعد تبعًا لذلك عن الصواب. (عائشة عمران، ٢٠٢٢، ٩٤٣)

والتفكير التأملي قادر على جعل المتعلم يخطط دائماً ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار المناسب، ومساعدته على مواجهة المشكلات وتفسير الظواهر والأحداث، والشخص الذي يفكر تفكيراً تأملياً لديه القدرة على إدراك العلاقات وعمل الملخصات والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهة نظره وتحليل المقدمات ومراجعة البدائل ( فاطمة عبد الوهاب، ٢٠٠٥ ، ١٦٠ ) .

إن تنمية التفكير التأملي لدى المتعلم داخل الغرفة الصفية يعني إيجاد متعلم لديه الإرادة الذهنية للعمل والشجاعة لذلك والقدرة على التنبؤ بالمشكلات التي تواجهه وتحليلها من خلال مراقبة تعلمه وتطوره، واكتساب المهارات والبدء دون تردد في طرح الأفكار الجديدة والقدرة على التخيل الذي يفتح أفاق جديدة له ويرتقي من المحسوس إلى المجرد ( Decker,2007,112 ) .

ونظراً لأهمية التفكير التأملي فقد تناولته العديد من الدراسات ومنها دراسة : (Lee, 2005) (جمال أبو نحل: ٢٠١٠ ، محمود الأستاذ: ٢٠١١ ، أحمد الشرعة: ٢٠١٢ ،

آلاء العبادلة: ٢٠١٣ ) والتي أكدت على أهمية تنمية التفكير التأملي وذلك من خلال المناهج المختلفة .

وتعد الدراسات الاجتماعية من أكثر المواد الدراسية التي تسهم في تحقيق النمو الشامل المتكامل في جميع جوانب شخصية المتعلم العقلية والنفسية والحركية والاجتماعية وتنمية اتجاهاتهم وقيمهم وإكسابهم المهارات اللازمة لكي يكونوا أفراداً صالحين قادرين على حل المشكلات ومواجهة التحديات ( محمد قطاوي، ٢٠٠٧ ، ٨١ ) .

ومن خلال ما تقدم أصبح من الضروري الإهتمام بتنمية مهارات التفكير التأملي لذا يجب علينا أن نجعل للتفكير التأملي مكانًا محوريًا في المناهج بصفة عامة والدراسات الاجتماعية بصفة خاصة وذلك نظرًا لطبيعتها التي تتسم بالنظرية وبالتالي يصعب على المتعلمين تصور بعض الأحداث للبعدين الزماني والمكاني، فيجب إبدال الحقائق والمفاهيم التاريخية والأثرية المجردة التي يصعب فهمها إلى حقائق ومفاهيم ملموسة ومرئية، وتساعده على التفكير المتأمل المتدبر في الأحداث التاريخية والمواقع الجغرافية. (القرشي، ٢٠٠٧، ١٢٠)

وقد ظهرت العديد من الاستراتيجيات التي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير التأملي لدى التلاميذ ضمن إطار محتوى الموضوعات، ومنها "استراتيجية المحطات التعليمية" والتي تجعل بيئة التعلم أكثر فاعلية، حيث ترى حنان زكي (٢٠١٣، ٥٣ ) أن استراتيجية المحطات التعليمية من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة نسبياً والتي تمثل أحد أشكال التنوع والتميز وطرق التدريس بل والأنشطة التعليمية المختلفة حيث يتحول فيها شكل الفصل عن الشكل التقليدي إلى بعض الطاولات التي يطوف حولها مجموعات التلاميذ وفقاً لنظام معين .

وتعد استراتيجية المحطات التعليمية من استراتيجيات التدريس الممتعة في تدريس الدروس التعليمية والنظرية معاً لكونها تضفي على الصف جواً من المتعة والحركة اللازمة

لتنشيط التلاميذ وزيادة دافعيتهم للتعلم حيث تؤكد المحطات التعليمية على الدور النشط للطلاب في التعلم فضلاً عن تنمية مهارات التفكير وهذا ما أكثره ( سليمان البلوشي وعبد الله سعيدي ، ٢٠١١ ، ٢٨ )

وتؤكد هذه الاستراتيجية على الدور الايجابي للتلميذ والتعلم في مجموعات صغيرة ويمكن للمعلم اختيار عدد من المحطات وفقاً لطبيعة الدرس وعدد التلاميذ داخل الفصل والأنشطة والمحتوى العلمي، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف رؤية مصر ٢٠٣٠ فهي تساعد في جعل المتعلم قادر على الإسهام الفعال في التنمية المستدامة.

وترجع أهمية استخدام استراتيجية المحطات التعليمية إلى أنها تزيد من اهتمام التلاميذ بالمادة التعليمية وتزيد دافعيتهم للعلم وتقضي على العديد من مشاكل السلوك أثناء التدريس للطلاب في مجموعات كما تساعد التلاميذ على تعلم ناجح ، وأنه من اثنين إلى أربع محطات هي الأمثل بالنسبة لمعظم الأنشطة كما أنه يؤكد على أن مقدار الوقت لكل محطة يمكن أن يختلف من محطة لأخرى ويمكن أن يصل إلى ( ٢٠ دقيقة ) في حال استخدام المعلم لمحطتين فقط، وجدير بالذكر أنه بعد انتهاء كل المجموعات من المرور على كل المحطات يقوم المعلم بمناقشة التلاميذ في الإجابة عن الأسئلة الموجودة بأوراق العمل لكل محطة ثم يقوم بغلق الدرس وإبراز أهم عناصره (Jones,2007,75).

كما تساعد استراتيجية المحطات التعليمية على تلبية احتياجات المتعلم في عمليتي التعليم والتعلم، فيطلب من المتعلم العديد من المهام التعليمية لإكمالها داخل المحطات أثناء مرور المتعلم بها سواء أكانت فردية أو جماعية تسمح بإستخدام أساليب تعلم متعددة، والتي تؤكد على الدور الفعال للمتعلم أثناء عملية التعليم في هذه المحطات، فيؤدي ذلك إلى تنوع خبرات المتعلمين من خلال مشاركتهم بإيجابية وحرية في المحطات مما يؤثر على تحسين وتطوير العملية التعليمية. (Ediger, 2011, 47)

ونظـراً لأهميـة اسـتراتيجية المحطـات التعليميـة فقـد تناولتهـا العديـد مـن المـواد الدراسـية كـالعلوم والرياضـيات وغيرهـا والكثيـر مـن الدراسـات مثـل دراسـات ( ثـاني الشـمري ٢٠١٢ ، ماجـد الشـيباوي ٢٠١٢، مـي ديـاب ٢٠١٨) ولكـن هنـاك نـدرة فـي الدراسـات التـي توضـح اسـتخدام اسـتراتيجية المحطـات التعليميـة فـي الدراسـات الاجتماعيـة وذلـك فـي حـدود علـم الباحـث، لـذلك جـاءت هـذه الدراسـة لمعرفـة أثـر اسـتراتيجية المحطـات التعليميـة علـى تنميـة مهارات التفكير التأملي في الدراسات الاجتماعية.

**الإحساس بالمشكلة:**

نما لدى الباحث الإحساس بالمشكلة من خلال الآتي :

أولاً: الخبـرة العمليـة للباحـث، حيـث يعمـل الباحـث معلمًـا للدراسـات الاجتماعيـة بمحافظـة المنوفيـة ومـن خـلال عملـه لاحـظ قصـورًا فـي تحقيـق متطلبـات تنميـة مهـارات التفكيـر التـأملي فـي التخصصـات المختلفـة، وكـذلك عـدم اهتمـام المعلمـين باسـتخدام الاسـتراتيجيات والأسـاليب التـي تمكـن مـن تنميـة المهـارات لـدى التلاميـذ ومنهـا مهـارات التفكير التأملي.

ثانيًـا : الاطـلاع علـى نتـائج الدراسـات السـابقة والتـي أكـدت علـى أهميـة تنميـة وامـتلاك المتعلمـين لمهـارات التفكيـر التـأملي، ومنهـا دراسـة (إبـراهيم البعلـي، ٢٠٠٦؛ أميـرة عبدالرحمن، ٢٠١٥؛ أحمد عبداللطيف، ٢٠١٦؛ أماني الشربيني، ٢٠١٦).

ثانيًـا: نتـائج تطبيـق الدراسـة الاستكشـافية باسـتخدام اختبـار مهـارات التفكيـر التـأملي فـي الدراسـات الاجتماعيـة علـى عينـة مـن تلاميـذ الصـف الخـامس الابتـدائي بلـغ عـددها (٣٠) تلميـذًا وتلميـذة بمدرسـة عطيـات عجـلان بمركـز البـاجور منوفيـة، وكانـت أسـئلة الاختبـار (٣٠) سـؤالًا وكانـت النهايـة العظمـى لـدرجات هـذا الاختبـار (٣٠) درجـة بواقـع درجة واحدة لكل سؤال، وجاءت النتائج كالتالي :

جدول (١)

نتائج تطبيق اختبار مهارات التفكير التأملي

| فئات الدرجات | (٠ : ٥) | (٦ : ١٠) | (١١ :١٥) | (١٦ : ٢٠) | (٢١: ٢٥) | (٢٦: ٣٠) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| عدد التلاميذ | ٩ | ٧ | ٨ | ٣ | ٣ | ٠ |
| النسبة المئوية | %٣٠ | %٢٣.٣٣ | %٢٦.٦٦ | %١٠ | %١٠ | %٠ |

ويتضح من خلال الجدول السابق أن هناك ضعف في مستوى مهارات التفكير التأملي لدى ٨٠% من هؤلاء التلاميذ والذين حصلوا على درجات منخفضة في الاختبار.

**مشكلة البحث : Research Problems**

تمثلت مشكلة البحث الحالي في وجود قصور في تحقيق مهارات التفكير التأملي في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، الأمر الذي تطلب استخدام استراتيجية المحطات التعليمية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى التلاميذ، ولمحاولة علاج هذه المشكلة تم صياغتها في السؤال الرئيس الآتي :

**كيف يمكن استخدام استراتيجية المحطات التعليمية في تنمية مهارات التفكير التأملي خلال تدريس الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟**

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية :

١) ما مهارات التفكير التأملي التي يجب تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية خلال تدريس الدراسات الاجتماعية ؟

٢) ما التصور المقترح لوحدتين في الدراسات الاجتماعية باستخدام استراتيجية المحطات التعليمية لتنمية مهارات التفكير التأملي في المرحلة الابتدائية ؟

٣) ما فاعلية استخدام استراتيجية المحطات التعليمية في تنمية مهارات التفكير التاملي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

**هدف البحث : Research Objective**

هدف البحث الحالي : استخدام استراتيجية المحطات التعليمية في الدراسات الاجتماعية وقياس أثرها في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

**أهمية البحث : :Research importance**

تمثلت أهمية البحث فيما يلي :

١) مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة في الاعتماد على استراتيجيات تدريس حديثة تؤكد على أهمية التعامل بين المعلم والتلميذ في المواقف التعليمية.
٢) تقديم قائمة بمهارات التفكير التأملي يمكن الاستفادة منها في تطوير المناهج .
٣) تقديم اختبار مهارات للتفكير التأملي يمكن الاستفادة منه في تقويم تعليم التلاميذ في المرحلة الابتدائية.
٤) تقديم دليل المعلم في استخدام استراتيجية المحطات التعليمية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية يمكن الاستفادة منه في برامج إعداد وتدريب المعلمين .

**فروض البحث : Research Hypotheses**

سعى البحث الحالي إلى التحقق من مدى صدق الفروض التالية:

١) يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠٥ ) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتي التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل وكل مهارة على حده، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.
٢) يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدى لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل وكل مهارة على حده، لصالح التطبيق البعدي.

٣) يوجد فاعلية لاستخدام استراتيجية المحطات التعليمية في تنمية مهارات التفكير التأملي في الدراسات الاجتماعية عند مستوى (٠.٨) بمعادلة حجم الأثر.

**منهج البحث : Research Methodologies**

في ضوء أسئلة البحث الحالي وفروضه تم استخدام المنهج الوصفي، وذلك عند مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث وكتابة الإطار النظرى، وعند إعداد قائمة بمهارات التفكير التأملي في الدراسات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية، وعند تصميم الأنشطة التي تم استخدامها مع المحطات التعليمية، وخلال إعداد دليل المعلم، واختبار مهارات التفكير التأملي في الدراسات الاجتماعية.

وأيضًا استخدام البحث المنهج التجريبى في التطبيق الميداني لمدى فاعلية استراتيجية المحطات التعليمية وأدوات البحث والمواد التعليمية على عينة البحث قبليًا وبعديًا.

**التصميم التجريبي: Experimental Design**

اعتمد البحث الحالي على التصميم شبه التجريبي القائم على الاختيار العشوائي لمجموعتي البحث: المجموعة التجريبية التي تعرضت للمتغير التجريبي (استراتيجية المحطات التعليمية)، والمجموعة الضابطة التى لم تتعرض لهذا المتغير، حيث تم التدريس لها بالطريقة المعتادة، ثم مقارنة نتائج المجموعتين من خلال البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق أدوات القياس قبليًا وبعديًا بما يسمى بالتصميم التجريبي قبلي- بعدي مع وجود مجموعة ضابطةThe Pre-Test-Post-Test Control Group Design

**متغيرات البحث: Research Variables**

تمثلت متغيرات البحث فيما يلى :

١. المتغير المستقل: استراتيجية المحطات التعليمية.

٢. المتغير التابع: مهارات التفكير التأملي.

**حدود البحث : Research Limitations**

اقتصر البحث على الحدود التالية :

١) حدود بشرية : عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وذلك لملائمة موضوعات المنهج لاستخدام استراتيجية المحطات التعليمية.

٢) حدود مكانية : تم تطبيق تجربة البحث في مدرسة الشهيد آنيس الابتدائية إدارة الشهداء التعليمية بمحافظة المنوفية.

٣) حد زمني : تم تطبيق استراتيجية المحطات التعليمية على موضوعات الدراسات الاجتماعية بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١٩، ٢٠٢٠).

٤) حدود موضوعية :

- اقتصر البحث الحالي على تنمية وقياس مهارات التفكير التأملي في الدراسات الاجتماعية مثل، (الملاحظة (الرؤية البصرية) – الكشف عن المغالطات – الوصول إلى استنتاجات – إعطاء تفسيرات مقنعة – وضع حلول مقترحة).
- تم تدريس موضوعات وحدتين (الموارد الطبيعية في مصر، مصر قبل الإسلام) من منهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي.

**إجراءات البحث : Research Procedures**

للإجابة عن تساؤلات البحث والتحقق من صدق الفروض، اتبع البحث الحالى الإجراءات التالية:

١) الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بمتغيرات البحث والاستفادة منها في إعداد أدوات البحث والإطار النظري.

٢) إعداد قائمة بمهارات التفكير التأملي في الدراسات الاجتماعية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وعرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من مدى ملائمتها لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣) تصميم أنشطة ومواد تعليمية لوحدتي الموارد الطبيعية في مصر، مصر قبل الإسلام من منهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي، باستخدام استراتيجية المحطات التعليمية لتنمهية مهارات التفكير التأملي وعرضها على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء آرائهم والقيام بالتعديلات اللازمة وإعدادهما في صورتهما النهائية.

٤) إعداد دليل المعلم لتدريس الوحدتين المعاد صياغتهما باستخدام استراتيجية المحطات التعليمية لتنمية مهارات التفكير التأملي، وعرضه على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء آرائهم والقيام بالتعديلات اللازمة وإعداده في صورته النهائية.

٥) إعداد أوراق عمل لمهارات التفكير التأملي في الدراسات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

٦) إعداد اختبار لمهارات التفكير التأملي في الدراسات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وعرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء آرائهم والقيام بالتعديلات اللازمة وللتأكد من صدقه وثباته.

٧) تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية وتقسيمها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.
٨) تم تطبيق الاختبار قبليًا على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة للتأكد من تكافؤ المجموعتين.
٩) تم التدريس للمجموعة التجريبية بواسطة الوحدات المختارة بعد تعديلها باستخدام استراتيجية المحطات التعليمية والتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.
١٠) تم تطبيق الاختبار بعديًا على المجموعتين التجريبية والضابطة.
١١) تم رصد البيانات وتحليلها ومعالجتها إحصائياً والتوصل للنتائج.
١٢) تم عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.
١٣) تم تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

**مصطلحات البحث :**

**استراتيجية المحطات التعليمية Scientific Station Strategy :**

عرف دينيس جونز Jones (2007,16) استراتيجية المحطات التعليمية بأنها : طريقة تدريس ينتقل فيها التلاميذ في مجموعات صغيرة عبر سلسلة من المحطات مما يتيح للمتعلمين تأدية كل الأنشطة المختلفة عبر التناوب على المحطات المختلفة ويمكن للمحطات أن تدعم تدريس المفاهيم المجردة فضلاً عن المفاهيم التي تحتاج إلى قدر كبير من التكرار ويمكن للمحطات أن تعطي مفهوماً واحداً أو عدة مفاهيم .

وتعرف إجرائيًا بأنها : استراتيجية تدريسية تتمثل في مجموعة من المحطات التعليمية ( الاستقصائية – القرائية – الصورية – الالكترونية – نعم ولا) والتي يقوم التلاميذ بالمرور عليها وممارسة الأنشطة التعليمية الموجودة بها مما يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير التأملي لتلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال العمل في مجموعات صغيرة (٤–٦) تلاميذ .

**التفكير التأملي : Reflective Thinking**

تعرفه هيلة الزهراني ( ٢٠١٣، ٦٨ ) بأنه: عبارة عن عملية عقلية يقوم بها التلاميذ خلال مواجهتهم لموقف أو موضوع ما، ويمارس التلاميذ فيه بعض المهارات العقلية المتمثلة في استبصار المواقف التعليمية وتحديد نقاط القوة والضعف وكشف المغالطات في هذه المواقف واتخاذ القرارات .

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه : عملية عقلية هادفة يقوم بها تلاميذ الصف الخامس من المرحلة الابتدائية خلال دراسة موضوعات ( وحدتي الموارد الطبيعية في مصر ، مصر قبل الإسلام ) وتمارس من خلالها بعض العمليات العقلية في الوصول لاستنتاجات وإعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة والكشف عن المغالطات بهدف التبصير بأبعاد الموقف وتحليله إلى عناصره حتى تصل لحد هذا الموقف ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلاميذ في اختبار التفكير التأملي المعد لذلك.

**الإطار النظري :**

**أولًا : التفكير التأملي :**

**تعريف التفكير التأملي :**

- عرفه Kim (2005, 28 ) بأنه : معالجة الفرد المتأنية و الهادفة للأنشطة من خلال عمليات المراقبة والتحليل والتقييم وصولاً إلى تحقيق أهداف العلم والمحافظة على استمرارية الدافعية، وبناء فهم عميق باستخدام استراتيجيات تعلم مناسبة، ومن خلال التفاعل مع الأقران والمعلمين بما يقود مباشرة إلى عمليات التعلم وإنجازها .
- عرفه Schneider (2006, 18 ) على أنه : استراتيجية ما وراء معرفية تهدف لمساعدة المتعلمين أفراداً أو مجموعات على التأمل في خبراتهم وقراراتهم التي يتخذونها.

- وعرفته سماح إبراهيم (٢٠١٩، ١٠) بأنه " عملية عقلية منضبطة فيها تدبر واستقصاء تقوم على تحليل الموقف أو المشكلة إلى مجموعة من العناصر، وتأمل الفرد للموقف يمكنه من اتباع خطوات تمكنه من الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهه".
- وعرفته عائشة عمران (٢٠٢٢، ٩٤٧) بأنه "نشاط عقلي هادف يقوم على التأمل يمارسه التلميذ عندما يواجه مشكلة أو موقفًا محيرًا".
- وعرفه كل من مروة رفعت وعفت درويش وسحر سمير(٢٠٢٢، ١٤٧ – ١٤٨) بأنه " نشاط عقلي هادف يقوم به التلميذ خلال مواجهته لموقف تعليمي أو مشكلة معينة أو تخيله لموضوع ما، حيث يمارس خلاله بعض مهارات التفكير العقلية مثل (الرؤية البصرية، والوصول إلى استنتاجات والكشف عن المغالطات وإعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة)".

يتضح من التعريفات السابقة للتفكير التأملي أنها اتفقت فيما بينها على أن :

١) التفكير التأملي استقصاء ذهني نشط واعي ومتأن للمتعلم حول معتقداته وخبراته ومعتقداته المفاهيمية والإجرائية، ويشمل تأمل المتعلم للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره ورسم الخطط للوصول إلى نتائج ومن ثم تقييم النتائج.

٢) يتضمن التفكير التأملي أسس التفكير كلها واستبصار، وتدبر الموقف، وتوليد للأفكار لذا من الضروري تحليل الظواهر إلى عناصرها المختلفة.

٣) الاهتمام بتحليل العناصر والظواهر، ودراسة جميع الحلول الممكنة وتقويمها، والتأكد من صدقها، ورسم الخطط اللازمة لفهم الموقف وحل المتناقضات والمغالطات، واتخاذ القرارات المناسبة في ضوء الموقف بناء على دراسة واقعية، ومنهجية، وفهم ودراية وتبصر للأمور في الموقف التعليمي.

٤) التفكير التأملي عملية عقلية تقوم على حل المشكلات .

٥) التفكير التأملي يحتوي على مهارات يمكن تعلمها وتنميتها .

٦) التفكير التأملي يكون فيه التركيز على نشاط المتعلم .

٧) يتضمن التفكير التأملي قدرة الفرد على تبصر الأعمال واستقصاء الظواهر المختلفة.

٨) التفكير التأملي يتضمن تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره.

٩) التخطيط العقلي الواعي لمعرفة المتناقضات وكشف المغالطات .

١٠) اقتراح حلول معينة للموقف المشكل وتقييم مدى فاعليتها .

**خصائص التفكير التأملي :**

يتميز التفكير التأملي بمجموعة من الخصائص ، ومن أهم هذه الخصائص كما أوردتها ( نجفة الجزار، ٢٠١٧، ١١٧- ١١٨ ) :

١- أنه عملية عقلية معقدة وهادفة يتأمل فيها الفرد ذاته أو المواقف والظروف التي يمر بها .

٢- يعد عملية عقلية تعتمد على النظرة المتعمقة والمدققة للمواقف والموضوعات .

٣- يعد عملية عقلية تتطلب امتلاك الفرد لمجموعة من المهارات العقلية .

٤- يعد عملية عقلية لها مراحل وخطوات يجب الإلمام بها والتدريب عليها .

٥- يعد عملية عقلية تنمو بالتدريب والممارسة وتحتاج إليها .

٦- عملية عقلية تشمل كافة عناصر ومكونات الموضوع أو الموقف والعلاقة بينها .

٧- يعد عملية عقلية تكشف عن العلاقات المتناقضة في الموقف أو الموضوع .

٨- عملية عقلية تسعى للوقوف على أسباب اتخاذ القرار تجاه موق أو قضية .

٩- عملية عقلية ملازمة وأساسية لعملية حل المشكلة والتفكير الناقد والتحليلي .

١٠- عملية عقلية تدفع للتروي وعدم الاندماج في المواقف والقضايا والمشكلات .

١١- عملية عقلية تعتمد على الربط بين الخبرات السابقة والمعلومات الجديدة عن الموقف .

١٢- عملية عقلية يقيم بها الفرد الأسلوب والعمليات والخطوات والقرارات والنتائج .

ويرى الباحث أن خصائص التفكير التأملي تتمثل في أن يكون المتعلم منفتحاً على كل جديد ولديه القدرة على الوصول إلى استنتاجات مقنعة ولديه القدرة في الكشف عن المغالطات.

**أهمية التفكير التأملي :**

تتمثل أهمية التفكير التأملي كما توضحه دراسة كل من : أحمد سيد (٢٠١٢، ٦٧ ) أسماء المهر ( ٢٠١٣ ) ، أماني الديب ( ٢٠١٤ )، محمد أصلان ( ٢٠١٥ )، سعيد محروس ( ٢٠١٧ )، ( Kovalik, S, & Olsen, K, 2010 )، ( Yousef & Others, 2009 ) في أنه يساعد المتعلم على :

١- الربط بين خبراته السابقة المتعلقة بالموقف والمعلومات المتاحة حول الموضوع أو القضية .
٢- تدقيق النظر وتفحص المواقف والموضوعات والتساؤل الذاتي حولها لتفهمها وتقييمها .
٣- الوعي بتفكيره والتخطيط ومراقبة وتقييم أسلوبه في الخطوات التي يتبعها لإصدار القرار .
٤- التروي والتأني وعدم التسرع قبل اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام تجاه القضايا والموضوعات.
٥- اكتساب مهارات التفكير التي تساعده على التعلم المستمر ومواجهة مواقف الحياة المستقبلية .
٦- اكتساب الثقة بالنفس وتوجيه حياته من خلال التفكير الجيد الذي يحقق التكامل بين البصر والبصيرة، والعقل والقلب، والمشاعر والأفكار .
٧- مواجهة مشكلات الحياة بعد التفكير العميق حولها وفيها بغية إدراك عناصرها، وأبعادها وتحديد أهدافه ووضع خطة لتحقيقها واختيار الوسائل التي تعينه وتأمل خطوات الحل وتقييمها اولاً بأول .
٨- تحقيق النجاح في حياته العلمية والعملية وإعداده مهنياً كإنسان متزن متحري الدقة والحكمة قبل اتخاذ القرار .
٩- تغيير نظرته للأمور والمواقف والظواهر والأشياء حيث أنه يعيد النظر إليها من زوايا وأبعاد عديدة بعيداً عن السطحية والتسرع والعشوائية .
١٠- تجنب الحلول النمطية أو الجاهزة أو الاعتماد على آراء وخبرات الآخرين لمواجهة الموقف، ووضع البدائل وتقييمها أولاً بأول والاختيار من بينها .
١١- الإحساس بالمسئولية والاعتماد على الذات وامتلاك مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار.

مما سبق يرى الباحث أن التفكير التأملي نشاط من النشاطات العقلية التي تساعد المتعلم على تكوين مهارات تفكير ذات مستوى أعلى وتطويرها، حيث أن ممارسة التفكير التأملي يزيد من خبرة المتعلم وتعمقه في الأمور والمشكلات وبذلك تساعد المتعلم على تدريب عقله على التفكير السليم

والتعليم الجيد، وأيضاً يتيح التفكير التأملي للمتعلمين الانفتاح العقلي وهي بذلك تزيد من فاعلية التعلم وانجازه في اكتساب المعرفة وتحقيق أهدافه .

**ثانيًا : استراتيجية المحطات التعليمية:**

**ماهية استراتيجية المحطات التعليمية:**

- عرفها Jones (2007,16) بأنها : طريقة تدريس ينتقل فيها مجموعة صغيرة من الطلبة عبر سلسلة من المحطات مما يسمح للمعلمين إعتماد وسائل محددة تتيح لكل طالب تأدية كل النشاطات عبر التناوب على المحطات المختلفة.
- وعرف Timmar (2008) المحطات التعليمية على أنها إستراتيجية تعاونية تعتمد في الأساس على استخدام الأنشطة التعليمية، حيث يتم تقسيم المحتوى إلى أجزاء يتم معالجتها بالأنشطة وتقسيم المتعلمين إلى مجموعات يتم تدويرهم على المحطات بالتناوب .
- وعرفها Bowman (٢٠١٤، ١) بأنها "استراتيجية تدريسية يمر فيها التلاميذ عبر سلسلة من المحطات التعليمية بنحو متتابع، خلال مجموعة من الأنشطة المتنوعة في كل محطة، ويقومون بالإجابة عن أوراق العمل المتضمنة فيها، من أجل تحسين تحصيلهم".
- وعرفتها كل من ثناء قاسم وإزدهار أكرم (٢٠١٥، ٦١) بأنها "استراتيجية تدريس تتضمن تقديم مادة علمية متنوعة موزعة على عدد طاولات تزورها بالتناوب مجموعات صغيرة من الطالبات، لغرض التزود بالمعلومات المتنوعة".
- وعرفتها مروة عبدالحميد (٢٠٢٣، ٤١٤) بأنها " استراتيجية تدريسية يستخدمها المعلم، تتمثل في مرور الطالب على مجموعة من المحطات التعليمية بشكل متتابع، لدراسة الموضوعات المقررة على الطلاب، من خلال ممارسة مجموعة من الأنشطة المتنوعة في كل محطة، وتكليف الطلاب بالإجابة على أوراق العمل".

ونستنتج من خلال التعريفات السابقة أنه لا يوجد اختلاف في تعريف استراتيجية المحطات العلمية، فهي عبارة عن مجموعة من الطاولات داخل الفصل، كل طاولة محطة علمية تحقق هدفًا محددًا، وتتضمن أنشطة لمحتويات الدرس، ويتم فيها تقسيم الطلاب على المحطات بالتناوب،

ويجيبون عن أوراق العمل المتضمنة بكل محطة في ضوء الوقت المحدد، وبعدها تنتقل المجموعة لمحطة أخرى.

**أنواع المحطات التعليمية :**

هناك أنواع مختلفة من تطبيقات المحطات التعليمية يعتمد في تصميمها على طبيعة كل درس ، والمفاهيم العلمية المقررة في الدرس والزمن المتاح في كل محطة وصنف عبد الله سعيدي ، وسليمان البلوشي (٢٠٠٩، ٢٨٦- ٢٩١ ) المحطات التعليمية على النحو التالي :

**١) المحطة الاستكشافية :**

وفيها يتم وضع الأدوات المختلفة التي يحتاج إليها الطلبة عند مرورهم بهذه المحطة ويقوم الطلاب بالقيام بما هو مطلوب منهم في أوراق العمل الموزعة عليهم والإجابة عن الأسئلة المحددة، كما تهدف هذه المحطة أن يقوم الطلاب بأنفسهم باكتشاف ما هو محدد لهم والتوصل لنتيجة معينة ( تزوبرج وآخرون، ٢٠٠٤، ٢٧٥ ) .

ويعد الاكتشاف من أفضل أساليب التدريس لأن المتعلم يكون في موقف المكتشف ولا يكون مجرد منفذ لأوامر المعلم وبذلك يتيح فرصة للتفكير والحصول على المعرفة بنفسه والفهم الجيد .

وتكون في الغالب الخريطة هي الوسيلة الرئيسية في هذه المحطة التي يكتشف التلاميذ من خلالها العديد من المعلومات بأنفسهم، ومن ثم الإجابة على عدد من الأسئلة المصاحبة.

**٢) المحطة القرائية :**

في هذه المحطة يوضع مادة تعليمية قرائية كمقال في صحيفة أو مقال من الإنترنت، أو نشرة علمية، أو مطبوعة علمية، أو كتاب، أو مادة من موسوعة، وتكون المادة الموجودة في هذه المحطة متعلقة بموضوع الدرس ويقوم التلاميذ بقراءتها، وذلك لتكوين متعلمين قادرين على الاعتماد على أنفسهم في الحصول على معلومات ولديهم القدرة على استخراج المعرفة من مصادرها الأصلية ولديهم الاستقلالية في التعليم دون الاعتماد على وسيط كالمعلم أو الكتاب المدرسي مما يؤدي لزيادة دافعيتهم في التعلم والوصول إلى الإجابات الصحيحة في النهاية .

والقراءة عملية ذهنية تأملية تستند على عمليات عقلية عليا، ونشاط يحتوي على أنماط التفكير والتقويم والتحليل والتعليل وحل المشكلات وليس نشاطاً بصرياً ينتهي بتعرف الرموز المطبوعة فقط .( رشدي طعيمة، ١٩٩٨، ٥٤ ) .

ولن يتأتى لأي فرد أن يكون عظيماً أو مبتكراً ما لم يكن قارئاً وما لم يكن مجدداً في قراءته ( فتحي يونس، ٢٠٠٠، ٢٢ ) .

**٣) المحطة الصورية :**

تتميز هذه المحطة بوجود عدد من الصور أو الرسومات والتي يتصفحها التلاميذ ويجيبون عن الأسئلة المتعلقة بها وقد يكون مصدر الصور موسوعة علمية أو ملصقاً جاهزاً أو قصص مصورة تساعد المتعلقين على تقريب المفاهيم العلمية والخبرات المحسوسة لعقولهم .

وقد أكدت دراسة ليفن وبندر وبرسيلي (Levin, Bender, Pressley ) أن الأطفال الذين شاهدوا صوراً عند قراءة القصص لهم يتذكرون ٤٠% من المعلومات أكثر من الأطفال الذين قرأت لهم قصص بدون صور ووجود الصور يساعد على التذكر لأن الأفكار وضع بها ترميز بطريقتين لفظية ومرئية فالترميز الثنائي أسهل للتذكر من الترميز الأحادي( Word&wandress, 2002 ).

**٤) المحطة الالكترونية :**

في هذه المحطة يوضع جهاز حاسوب ويقوم التلاميذ بمشاهدة عرض تقديمي (PowerPoint ) أو أفلام تعليمية مرتبطة بموضوع الدرس، أو يقومون بالبحث على الانترنت، ثم الإجابة عن الأسئلة المصاحبة لهذه المادة العلمية .

وتتيح هذه المحطة للمتعلم إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه حيث يتم تصميم المحتوى على هيئة وحدات تعلم صغيرة أو مقاطع من المعارف والمهارات ممكنة للتعلم في زمن يتراوح من ( ٥ : ١٥ ) خمس إلى خمسة عشر دقيقة ( هبة نور الدين، ٢٠١٧، ٤٠ ) .

**٥) المحطة السمعية البصرية :**

في هذه المحطة يمكن وضع جهاز تسجيل أو فيديو أو تلفاز لمشاهدة فيلم تعليمي ذو صلة بموضوع الدرس إذ يستمع التلاميذ أو يشاهدون المادة العلمية المعروضة، ويجيبون عن الأسئلة المصاحبة في أوراق العمل، ويمكن للمعلم تصميم المادة العلمية بمساعدة بعض التلاميذ .

**٦) المحطة الاستشارية :**

تعد هذه المحطة مخصصة للخبراء فيقف المعلم خلف هذه المحطة أو استقدام زائر كخبير أو أحد التلاميذ المتفوقين ويكون الخبير متخصص مهندس أو طبيب له علاقة بموضوع الدرس وعند وصول المتعلمين لهذه المحطة يمكنهم أن يسألوا أيه أسئلة يقترحونها ويفكرون فيها وتتعلق بموضوع الدرس أو إلقاء الأسئلة المكتوبة عندهم في أوراق العمل، وتكون الأسئلة في صورة حوارية وذلك لتوسيع مداركهم حول الجوانب المتنوعة للمادة العلمية التي لم يستطيعوا فهمهما .

**٧) محطة متحف الشمع :**

في هذه المحطة يطلب المعلم من أحد التلاميذ من داخل الفصل أو من خارجه تقمص شخصية علمية أو تاريخية مثل أحد العلماء أو الشخصيات التاريخية ويرتدي ملابس العصر الذي عاشت فيه هذه الشخصية العلمية أو التاريخية وتكون هذه الشخصيات لها علاقة بموضوع الدرس ومن الأفضل أن تكون أمامه نماذج من كتبه أو صور تحكي أهم إنجازاته أو صور للآثار التي تركها خلفه وكانت من أعماله البارزة وتتحدث هذه الشخصية عن أهم اعماله التي تكون بالطبع مرتبطة بموضوع الدرس نفسه .

**٨) محطة النعم واللا :**

تعتبر هذه المحطة من المحطات المثيرة للتفكير والممتعة لدى التلاميذ بشكل كبير جداً حيث يقوم المعلم أو أحد التلاميذ المتفوقين في هذه المحطة بصياغة بعض الأسئلة على المجموعة التي تصل لهذه المحطة ويبدأ تلاميذ المجموعة بالرد على سؤال المعلم بأسئلة أخرى بغرض الوصول

للجواب الصحيح ولكن شرط أن تكون إجابة هذه الأسئلة إما ( نعم ) أو ( لا ) حتى يتم التوصل إلى الإجابة الصحيحة في النهاية.

ومن الملاحظ هنا أن الوقت المخصص لزيارة كل المجموعات لكل محطة يعتمد على زمن الحصة وعدد المحطات لمخصصة لها، فعلى سبيل المثال إذا اختار المعلم ٦ محطات في الحصة التي زمنها ٤٥ دقيقة فيمكنه تخصيص ٥ – ١٠ دقائق لكل محطة، بينما إذا اختار المعلم ثلاث أو أربع محطات فيمكنه زيادة مدة زيارة التلاميذ لهذه المحطات، ويمكن زيادة أو تقليل زمن المحطات كيفما يراه المعلم مناسبًا للأنشطة الواردة بالدرس، ولطبيعة التلاميذ أنفسهم ومستواهم الدراسي.

وقد استخدم الباحث المحطات التعليمية الآتية في هذا البحث :

١) المحطة الاستكشافية . ٢) المحطة القرائية . ٣) المحطة الصورية . ٤) المحطة الالكترونية .

٥) محطة النعم واللا .

وتم اختيار هذه المحطات للأسباب الآتية :

١- تلائم محتوى مهارات التفكير التأملي .

٢- تلائم محتوى الوحدتين المقررتين .

٣- تتلائم مع قاعة التدريس .

٤- تتلائم مع العمر الزمني للتلاميذ .

**أهداف إستراتيجية المحطات التعليمية :**

يبين عبد الله سعيدي، وسليمان البلوشي (٢٠٠٩، ٢٨٣ – ٢٨٥ ) والعنكبي (٢٠١٤) وريم بهجات (٢٠٢١، ٣١٥- ٣١٦) أن إستراتيجية المحطات التعليمية لها أهداف عديدة يمكن تحقيقها أثناء تنفيذها ومنها :

١) التغلب على قلة الموارد المتاحة أو مشكلة نقص الأدوات والمواد والإمكانات المتاحة لممارسة الأنشطة التعليمية فتفيد استراتيجية المحطات التعليمية في التغلب على هذه المشكلة فيتم

وضع كل المواد على طاولة مستقلة ويقوم المتعلمون في مجموعاتهم مجموعة بعد أخرى بزيارة هذه المحطة وهذا لا يحتاج إلى توفير مواد ووسائل وأدوات بعدد المجموعات .

٢) إضفاء جو من المتعة والتغيير والحركة في الصف الدراسي، بعد تقسيم الطفال إلى مجموعات، وتصميم المحطات التعليمية، تقوم كل مجموعة بالمرور على كل محطة، والتفاعل معها وممارسة النشاط المطلوب فيها حسب أسمها وطبيعتها فقد يقوم الأطفال بإجراء تجربة أو غيرها، ثم حل مجموعة من أوراق العمل في كل محطة، مما يضفي جوًا من المتعة والتغيير والحركة داخل غرفة الصف.

٣) تنوع الخبرات العملية والنظرية، ففيها يتم تصميم المحطات التعليمية بحيث تتنوع الخبرات فيها بين قراءة واستكشاف واستماع وغيرها، فهذه محطة للاكتشاف، وهذه محطة لاستخراج معلومات من شبكة الانترنت، ومحطة لمشاهدة فيلم قصير، وأخرى لتصميم نموذج معين، وهكذا يتم تصميم المحطات بحيث تعالج كل محطة جزء من محتوى النشاط.

٤) عرض المصادر العلمية الأصلية حيث يتم استخدام المصادر العلمية الأصلية كالموسوعات والقواميس والنشرات العلمية وغيرها التي توضع على طاولة المحطة القرائية لاستخراج المعلومات من مصادرها الأصلية .

٥) تنمية عمليات العلم لأن المحطات التعليمية متنوعة فيمكن تنمية عدة عمليات للعلم، حيث ذكر ( Geore. E. O'Brien, (2005, 82 أن إستخدام الاستقصاء يعمل على تنمية مهارات العلم مثل التخيل، التواصل، الملاحظة، الاستنتاج، التصنيف، التنبؤ، التركيب، والتقييم وغيرها من أجل الوصول إلى عمليات عقلية نشطة .

٦) تنمية الذكاءات المتعددة كالذكاء الطبيعي واللغوي والرياضي والبصري والمكاني.

٧) زيادة الدافعية للعلم وذلك خلال قيام المتعلم بممارسة أنواع الأنشطة التعليمية المختلفة.

٨) تنمية عمليات العلم: وذلك من خلال تنوع المحطات وذلك يؤدي إلى ممارسة المهارات الأساسية المختلفة من ملاحظة، استنتاج، تصنيف، قياس اتصال، وتنبؤ وغيرها.

٩) التغلب على سلبيات العروض العملية امام التلاميذ.

ويرى الباحث أنه أيضاً من أهداف إستراتيجية المحطات التعليمية ما يلي :

- تساعد الحركة داخل الصف على التخلص من بعض المشكلات السلوكية لدى بعض التلاميذ
- تضفي جواً من التشويق والحوار داخل الغرفة الصفية بين المجموعات المختلفة .
- تنمية أنواع متعددة من التفكير مثل التفكير الإبداعي والتفكير التأملي والتفكير الناقد، اتخاذ القرار، حل المشكلات، وغيرها.
- زيادة جودة المواد التعليمية.

وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات السابقة بأن استراتيجية المحطات التعليمية تحقق العديد من الأهداف السابقة كدراسة ( Marvin,2007 )، ودراسة ( Nermin & Olga,2010 )، ودارسة ( Ocak, 2010 )، ودراسة ( ثاني الشمري، ٢٠١١ )، ودراسة ( ماجدة البلوي، ثاني الشمري، ٢٠١٢ )، ودراسة (محمود الأطرقجي، ٢٠١٢)، ودراسة( Gruzev, A. Aisakove & Lmshukurova,2013) ، ودراسة ( وردة حسن، ٢٠١٣ )، ودراسة ( وفاء العنبكي، ٢٠١٤ )، ودراسة ( ساهر فياض، ٢٠١٥ )، ودراسة ( ثاني الشمري، محمد رشيد، ٢٠١٦ )، ودراسة ( هادي العبد الله، ماجد الشيباوي، ٢٠١٦ )، ودراسة ( كفاح عوده، ٢٠١٧).

**مميزات إستخدام إستراتيجية المحطات التعليمية :**

هناك مميزات عديدة لإستخدام إستراتيجية المحطات التعليمية منها :

١- الاستفادة من جميع الموارد المتاحة مثل الكتب والكمبيوتر والوسائل التعليمية والأدوات وغيرها.

٢- تسهم المحطات التعليمية في تنوع الخبرات العملية والنظرية التي يكتسبها التلميذ من خلال اكتشاف المعلومات بنفسه وتعد ملائمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

٣- ممارسة التلاميذ لأنواع الاكتشاف ينمي لديهم مستوى الثقة بالنفس والقدرة على الحصول على المعلومات واكتشافها بأنفسهم ويؤكد المنحى البنائي في الحصول على المعرفة وهذا ما تنادي به الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم .

٤- مرور التلاميذ بخبرات حسية واكتشافهم المعلومات من خلال الاستقصاء يجعل التعليم والتعلم أبقى أثراً .

٥- المحطات التعليمية تعمل على تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حيث يمارس التلاميذ عمليات الملاحظة، الاستنتاج، الاتصال، التنبؤ، والتصنيف وغيرها .

٦- ممارسة التلميذ لدور العالم في الحصول على المعرفة وممارسة عمليات العلم تجعله يقدر العلم ويقدر جهود العلماء .

٧- عمل التلاميذ في مجموعات تعاونية ينمي لديهم العديد من المهارات الاجتماعية مثل التعاون ومشاركة الآخرين وتقبل الرأي والرأي الآخر وغيرها .

٨- المتعة التي يشعر بها المتعلم من خلال المحطات التعليمية تنمي لديه اتجاهات موجبة نحو العلم.

٩- التقليل من المشكلات السلوكية التي تكون لدى بعض التلاميذ .

١٠- المحطات التعليمية تساعد على تنمية مهارات التفكير المختلفة مثل التفكير الابداعي وغيرها ( حنان ذكي، ٢٠١٣، ٢١٢ ) .

من خلال ما سبق يرى الباحث أنه أيضاً من مميزات استراتيجية المحطات التعليمية :

١- تدريب التلاميذ على إكتشاف وبناء المعرفة بأنفسهم وعدم تلقيها من المعلم فقط.

٢- تنمية مهارات التفكير التأملي لدى التلاميذ .

٣- تساعد التلاميذ على زيادة الدافعية لديهم وجذب انتباههم .

٤- تحقق المحطات التعليمية المتعة والتشويق في التعلم .

٥- تساعد التلاميذ على بقاء أثر التعلم لفترات أطول .

٦- تساعد في إكساب العديد من المهارات العلمية والعملية.

٧- تنمية العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين أنفسهم.

٨- يمكن من خلالها تدريس كمًا كبيرًا من المفاهيم للمتعلمين في فترة زمنية قصيرة.

**إعداد أدوات البحث والمواد التعليمية**

فيما يلي عرض لتلك الإجراءات:

**أولاً: إعداد قائمة مهارات التفكير التأملي في الدراسات الاجتماعية والتي يمكن تنميتها باستخدام استراتيجية المحطات التعليمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية:**

**١. الهدف من بناء القائمة:**

استهدفت القائمة تحديد مهارات التفكير التأملي والتي ينبغي تنميتها من خلال الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

**٢. مصادر اشتقاق القائمة:**

تم الاعتماد في اشتقاق قائمة مهارات التفكير التأملي على العديد من المصادر التي تمثلت فيما يلي:

- الدراسات والبحوث السابقة، كدراسة كل من : (إبراهيم البعلي، ٢٠٠٦؛ سماح إبراهيم، ٢٠١٩؛ عائشة عمران، ٢٠٢٢).
- الدراسة النظرية للتفكير التأملي من حيث: (ماهية التفكير التأملي، ومداخل تدريسها وأهميتها بالنسبة للمعلمين والمتعلمين وتصنيفها).
  - خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية وحاجاتهم التعليمية.
  - طبيعة وأهداف مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية.
  - استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين فى مجال تدريس الدراسات الاجتماعية.

**٣. الصورة الأولية للقائمة:**

من خلال الاستعانة بالمصادر السابقة، تم التوصل إلى قائمة مبدئية بمهارات التفكير التأملي التي ينبغي تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال تدريس الدراسات الاجتماعية، والتي اشتملت على خمس مهارات، يندرج تحت كل مهارة منها عدد من المكونات السلوكية وهي على النحو التالي:

أ) الرؤية البصرية (التأمل والملاحظة).
ب) الكشف عن المغالطات.
ج) الوصول إلى استنتاجات.
د) إعطاء تفسيرات مقنعة.
هـ) وضع حلول مقترحة.

وعلى ضوء ذلك، قام الباحث بتحليل كل مهارة من هذه المهارات إلى مؤشراتها التي تشتمل عليها، حيث اشتملت مهارة الرؤية البصرية (التأمل والملاحظة) على (٦) مؤشرات، واشتملت مهارة الكشف عن المغالطات على (٦) مؤشرات، واشتملت مهارات الوصول إلى استنتاجات على (٦) مؤشرات، واشتملت مهارات إعطاء تفسيرات مقنعة على (٦) مؤشرات، واشتملت مهارات وضع حلول مقترحة على (٦) مؤشرات.

**٤. ضبط القائمة:**

للتأكد من سلامة القائمة علميًا، ومن أسلوب تنظيمها، تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، وذلك لاستطلاع آرائهم في هذه القائمة من حيث:

- مدى مناسبتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى.
- مدى ارتباط المؤشرات بالمهارة التي تندرج تحتها بالقائمة.
- مدى إمكانية تنمية كل مهارة من هذه المهارات باستخدام استراتيجية المحطات التعليمية.
- حذف أو إضافة أي مهارة وما تتضمنه من مؤشرات.

وقد أسفرت عملية التحكيم عن الآتي:

- أولاً: وافق جميع المحكمين على جميع المهارات.
- ثانيًا: أكد جميع المحكمين مناسبة مهارات التفكير التأملي ومؤشراتها لطبيعة وخصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- ثالثًا: طلب معظم السادة المحكمين تعديل صياغة بعض المؤشرات، وتم تعديل صياغة هذه المؤشرات وإخراج القائمة في صورتها النهائية.

**الصورة النهائية لقائمة مهارات التفكير التأملي:**

بعد الانتهاء من إجراءات التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون، أصبحت قائمة مهارات التفكير التأملي في صورتها النهائية مضبوطة علميًا وصالحة للاستخدام، وتشمل (٥) مهارات، يندرج تحتها (٣٠) مؤشرًا مقسمة على النحو التالي:

- مهارة الرؤية البصرية (التأمل والملاحظة) ، واشتملت على (٦) مؤشرات.
- مهارة الكشف عن المغالطات ، واشتملت على (٦) مؤشرات.
- مهارة الوصول إلى استنتاجات ، واشتملت على (٦) مؤشرات.
- مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة ، واشتملت على (٦) مؤشرات.
- مهارة وضع حلول مقترحة ، واشتملت على (٦) مؤشرات.

**ثانيًا: التصميم التعليمي للتدريس بالمحطات التعليمية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية:**

لما كان البحث الحالي يستهدف قياس فاعلية استخدام استراتيجية المحطات التعليمية في تنمية مهارات التفكير التأملي في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، لذا كان من الضروري استخدام استراتيجية المحطات التعليمية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد تم إعداد واستخدام هذه الاستراتيجية من خلال الاسترشاد بالإطار النظري لاستراتيجية المحطات التعليمية ولمهارات التفكير التأملي، والأسس والخطوات الإجرائية التي تقوم عليها الاستراتيجية، لذا اتبع الباحث النموذج العالمي (ADDIE Model) عند تنفيذ الدروس بالمحطات التعليمية، وذلك لسهولته وبساطة استخدامه ومناسبته لإجراءات هذه الدراسة وكذلك سهولة التعديل فيه، ويتكون هذا النموذج من خمس مراحل، وهي :

**أولًا : مرحلة التحليل (Analysis) :**

وتعد هذه المرحلة هي الأساس للمراحل الأخرى في عملية التصميم التعليمي، وفي هذه المرحلة قام الباحث بالتحليل وفق التالي :

١. تحديد الهدف من استراتيجية المحطات التعليمية : استهدفت استراتيجية المحطات التعليمية تنمية مهارات التفكير التأملي في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
٢. تحليل خصائص المتعلمين : استهدف البرنامج تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، حيث تتراوح أعمارهم في الفئة العمرية (١١-١٠) عامًا، لذلك جاءت الاستراتيجية مراعية لخصائص هذه الفئة.
٣. تحليل المادة التعليمية : قام الباحث باختيار وحدتي الموارد الطبيعية في مصر، مصر قبل الإسلام، والمقررتان على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لمنهج الدراسات الإجتماعية للفصل الدراسي الأول.
٤. الأهداف التعليمية : تم صياغة الأهداف التعليمية السلوكية، بحيث تكون شاملة للوحدتين المحددتين وكذلك تكون مرتبطة بالأهداف العامة، وقابلة للقياس والملاحظة، وتم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين في مجال تخصص مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، وتم إجراء التعديلات التي أوصوا بها.
٥. تحديد إمكانيات البيئة التعليمية : جاء اختيار الباحث للمدرسة مكان التطبيق بناء على إمكانية توفير غرفة صفية فارغة، توفير مقاعد دراسية، أجهزة حاسوب للمحطات الالكترونية.

**ثانيًا : مرحلة التصميم Design Stage :**

قام الباحث بتبني خطوات إعداد إستراتيجية المحطات التعليمية، وهي كالتالي (تهاني سليمان، ٢٠١٥، ١١) :

١. تحديد أهداف الموضوع المراد بناء المحطات التعليمية فيه.
٢. تحديد المفاهيم المراد تدريسها وخاصة تلك التي تحتاج إلى مهارات تفكير عليا لتعلمها.
٣. إعداد الأدوات والمعدات والإمكانات اللازمة لتنفيذ الأنشطة، مثل : العروض التقديمية، الكتب، والأجهزة وغيرها من الوسائل، والتأكد من صلاحيتها للاستخدام لضمان الاستفادة منها بشكل جيد.
٤. تقرير نوعية الأنشطة التي يمكن تنفيذها داخل المحطات، وقد تم دراسة وتحديد الخيارات المتاحة جيدًا لتناول المفهوم الواحد من أكثر من زاوية وأكثر من اتجاه، وتحديد المحطات التي تتطلب تواجد المعلم بشكل مستمر، والمحطات التي يمكن للمتعلمين استكمالها بشكل مستقل وبحد أدنى من التعليمات، وعلى جميع المتعلمين أن ينتهوا من جميع المحطات في نفس الوقت تقريبًا.
٥. تم إعداد محتوى المحطات التعليمية بحيث تكون بسيطة وواضحة بقدر الإمكان لتقليل كمية الورق المستخدمة، ومراعاة التدرج في مستوى الأنشطة بحيث تناسب قدرات المتعلمين واهتماماتهم وأنماط تعلمهم.
٦. تم تقسيم المتعلمين عشوائيًا إلى مجموعات بالاعتماد على اختبار قبلي يمكن إجرائه للمساهمة في ذلك، ويتوقف حجم المجموعة على الإمكانات المتاحة وحجم الفصل.

ولقد قام الباحث باختيار المحطات التعليمية الآتية في تعليم الوحدتين المختارتين للصف الخامس الابتدائي، وهذه المحطات هي :

٢) المحطة الاستكشافية . ٢) المحطة القرائية . ٣) المحطة الصورية . ٤) المحطة الالكترونية .
٥) محطة النعم واللا .

**ثالثًا : مرحلة التطوير Development Stage :**

في هذه المرحلة ثم إنتاج مصادر التعلم المختلفة في ضوء الأهداف والمحتوى التعليمي، حيث قام الباحث بتصميم المحطات الخمس وتجهيزها للتنفيذ، وذلك وفق دليل المعلم الذي قام

الباحث بتصميمه، حيث يشمل دليل المعلم على الأهداف التعليمية المطلوبة، وأدوار التلاميذ والخطوات التنفيذية في ضوء إستراتيجية المحطات التعليمية.

**رابعًا : مرحلة التطبيق Implementation Stage :**

أولًا : المجموعة التجريبية :

أ. تقسيم التلاميذ إلى مجموعات: فقد اتبع الباحث الخطوات الآتية في تقسيم التلاميذ وتوزيع المهام، كما يلي :

١. تقسيم التلاميذ إلى (٨) مجموعات، كل مجموعة تتكون من ٥ تلاميذ.

٢. تسمية كل مجموعة بأسم محدد، وقام التلاميذ بتحديد أسم مجموعتهم وذلك بعد النقاش والاتفاق فيما بينهم.

٣. ترتيب التلاميذ داخل كل مجموعة، مع توضيح دول تلميذ داخل المجموعة كما هو موضح بالجدول التالي :

**التصميم التجريبي المستخدم في التجربة:**

اعتمد البحث الحالي على التصميم شبه التجريبي القائم على الاختيار العشوائي لمجموعتين إحداهما تجريبية تعرضت للمتغير التجريبي (استراتيجية المحطات التعليمية)، والأخرى ضابطة لم تتعرض لهذا المتغير، حيث تم التدريس لها باستخدام الطريقة التقليدية المتبعة، ثم مقارنة نتائج المجموعتين من خلال البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق أدوات القياس قبليًا وبعديًا بما يسمى بالتصميم التجريبي (قبلي– بعدي) مع وجود مجموعة ضابطة The Pretest–Post–Test Control Group Design

**اختيار مجموعة البحث:**

اقتضت طبيعة البحث الحالي اختيار مجموعتين متكافئتين من صف دراسي واحد، بحيث يتم التدريس للمجموعة الأولى (التجريبية) باستخدام استراتيجية المحطات التعليمية، بينما يتم التدريس للمجموعة الأخرى (الضابطة) بالطريقة المعتادة.

وحرصًا من الباحث على أن تكون العينة ممثلة للمجتمع الأصلي الذي أخذت منه العينة، فقد تم اختيار مجموعة البحث من المدارس الحكومية، وتم اختيار فصلين من مدرسة الشهيد آنيس الابتدائية إدارة الشهداء التعليمية بمحافظة المنوفية في العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠ ، الفصل الأول يمثل المجموعة التجريبية، والفصل الثاني يمثل المجموعة الضابطة.

**الإجراءات العملية المتبعة لتنفيذ التجربة:**

بعد ضبط العوامل السابقة قام الباحث بإجراء التجربة الأساسية للبحث على النحو التالي:

**- التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير التأملي في الدراسات الاجتماعية:**

استهدفت عملية التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير التأملي فى الدراسات الاجتماعية تكافؤ المجموعتين، والحصول على نتائج تفيد في المقارنة بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، وتفسير نتائج البحث بعد الانتهاء من عملية التدريس وإجراء التطبيق البعدي.

وقام الباحث في الأسبوع الثالث من شهر أكتوبر من العام الدراسي (٢٠١٩/٢٠٢٠)، بتطبيق اختبار مهارات التفكير التأملي في الدراسات الاجتماعية (ملحق) على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة ورقيًا؛ وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين في مهارات التفكير التأملي قبل تطبيق أدوات البحث، وتم تصحيح الاختبار ومعالجة النتائج إحصائيًا.

**التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث قبلياً [*] :**

للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث قبليًا تم وصف وتلخيص بيانات البحث بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري) لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير التأملي، وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين تم استخدام اختبار ( ت) للمجموعتين المستقلتين المتساويتين في عدد الأفراد، وبتطبيق اختبار( ت) لفرق المتوسطين لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطى درجات مجموعتي البحث اتضح ما يلى:

[*] استخدم الباحث الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة باسم : SPSS : Statistical Package for the Social Sciences الاصدار ٢٥

جدول (٢)

نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين

في مهارات التفكير التأملي

| البعد | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الرؤية البصرية (الملاحظة) | تجريبية | ٤٠ | ١.٠٨ | ١.٠٥ | ٧٨ | ٠.٣٤٧ | غير دالة احصائيا |
| | ضابطة | ٤٠ | ١.٠٠ | ٠.٨٨ | | | |
| الكشف عن المغالطات | تجريبية | ٤٠ | ١.٣٣ | ٠.٩٧ | ٧٨ | ٠.٢٤٥ | غير دالة احصائيا |
| | ضابطة | ٤٠ | ١.٢٨ | ٠.٨٥ | | | |
| الوصول الي استنتاجات | تجريبية | ٤٠ | ١.٧٠ | ٠.٩٧ | ٧٨ | ١.٠١٦ | غير دالة احصائيا |
| | ضابطة | ٤٠ | ١.٥٠ | ٠.٧٨ | | | |
| اعطاء تفسيرات مقنعة | تجريبية | ٤٠ | ١.٦٠ | ١.٠٦ | ٧٨ | ١.٢٩٣ | غير دالة احصائيا |
| | ضابطة | ٤٠ | ١.٣٠ | ١.٠٢ | | | |
| وضع حلول مقترحة | تجريبية | ٤٠ | ١.١٣ | ١.٠٩ | ٧٨ | ٠.٢١٧ | غير دالة احصائيا |
| | ضابطة | ٤٠ | ١.٠٨ | ٠.٩٧ | | | |
| التفكير التأملي ككل | تجريبية | ٤٠ | ٦.٨٣ | ٣.٧٩ | ٧٨ | ٠.٨٦٦ | غير دالة احصائيا |
| | ضابطة | ٤٠ | ٦.١٥ | ٣.١٥ | | | |

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لأداة البحث، مما يعتبر مؤشراً علي تكافؤ مجموعتي البحث قبلياً، وأن الفروق التي قد تظهر في التطبيق البعدي للاختبار يمكن ارجاعها الي متغير المعالجة التدريسية (استراتيجية المحطات التعليمية).

**تطبيق التجربة:**

بعد اختيار مجموعتي البحث، وتطبيق أدوات القياس قبليًا على المجموعتين التجريبية والضابطة، تم البدء في تطبيق التجربة.

**التطبيق البعدي لأدوات القياس:**

التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي في الدراسات الاجتماعية، بعد الانتهاء من تدريس الموضوعات المختارة لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة في (٢٠١٩/١١/٢٨)؛ قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات التفكير التأملي للمجموعتين في (٢٠١٩/١١/٢٨).

**الأساليب الاحصائية المستخدمة :**

قام الباحث باستخدام الاساليب التالية للتحقق من صحة فروض البحث، وهى :

- ✓ للتحليل الإحصائي لبيانات البحث استخدم الباحث الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة باسم SPSS: Statistical Package for the Social Sciences v.25.
- ✓ استخدم الباحث التحليل الاحصائي الوصفي، المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وأكبر درجة وأصغر درجة.
- ✓ استخدم الباحث التمثيل البياني بالأعمدة.
- ✓ استخدم الباحث اختبار " ت " للمجموعتين المستقلتين لدلالة الفرق بين درجات المجموعتين Independent Samples –t– test.
- ✓ استخدم الباحث اختبار " ت " للمجموعتين المرتبطتين لدلالة الفرق بين درجات التطبيقين Paired Samples –t– test.
- ✓ استخدم الباحث اختبار التحليل البعدي مربع إيتا وحجم الأثر.
- ✓ الكسب المعدل لبلاك لقياس الفاعلية.
- ✓ معامل ارتباط بيرسون للاتساق الداخلي وللثبات.
- ✓ معامل ألفا كرونباخ للثبات.

**عرض النتائج وتحليلها :**

**أولاً: النتائج المتعلقة بالفرض الأول : والذى ينص على :** " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل وكل مهارة على حده، لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض بفروضه الفرعية قام الباحث بوصف وتلخيص بيانات البحث بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، أكبر درجة، أصغر درجة) لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي، كما يوضحها الجدول التالي :

**جدول (٣)**

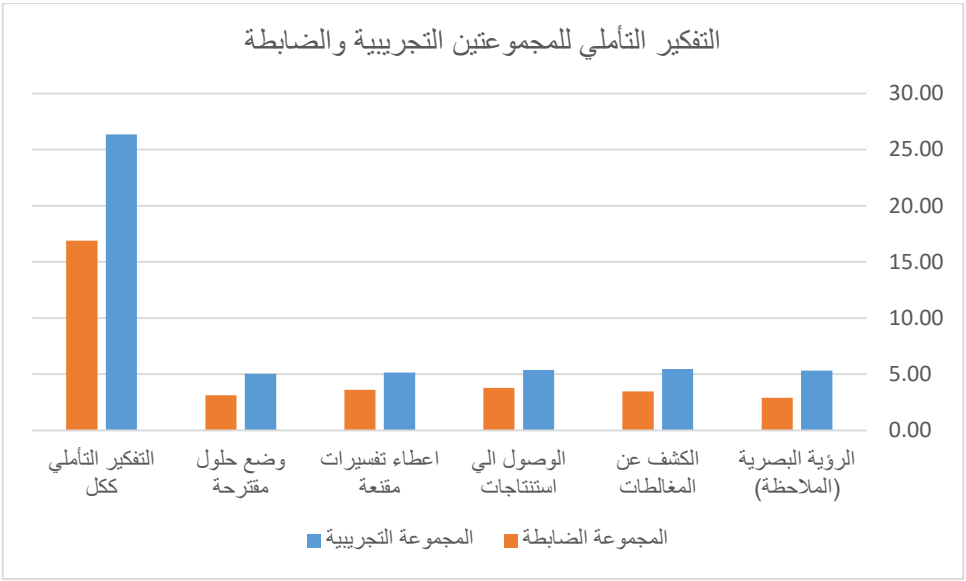
**الإحصاءات الوصفية لدرجات المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي**

| البعد | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | أصغر درجة | أكبر درجة | فرق المتوسطين | الدرجة النهائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الرؤية البصرية (الملاحظة) | تجريبية | ٤٠ | ٢.٩٠ | ١.١٩ | | | ٢.٤٣ | ٦ |
| | ضابطة | ٤٠ | ٥.٣٣ | ٠.٦٦ | ٤ | ٦ | | |
| الكشف عن المغالطات | تجريبية | ٤٠ | ٣.٨٤ | ١.١١ | ١ | ٦ | ٢ | ٦ |
| | ضابطة | ٤٠ | ٥.٤٨ | ٠.٥٥ | ٤ | ٦ | | |
| الوصول الي استنتاجات | تجريبية | ٤٠ | ٣.٧٨ | ١.٠٠ | ١ | ٦ | ١.٦ | ٦ |
| | ضابطة | ٤٠ | ٥.٣٨ | ٠.٥٤ | ٤ | ٦ | | |
| اعطاء تفسيرات مقنعة | تجريبية | ٤٠ | ٣.٦٠ | ١.٢٢ | ١ | ٦ | ١.٥٥ | ٦ |
| | ضابطة | ٤٠ | ٥.١٥ | ٠.٨٣ | ٣ | ٦ | | |
| وضع حلول مقترحة | تجريبية | ٤٠ | ٣.١٣ | ١.٣٢ | ١ | ٦ | ١.٩ | ٦ |
| | ضابطة | ٤٠ | ٥.٠٣ | ٠.٨٠ | ٤ | ٦ | | |
| مهارات التفكير التأملي ككل | تجريبية | ٤٠ | ١٦.٨٨ | ٤.٤٧ | ١٠ | ٣٠ | ٩.٤٨ | ٣٠ |
| | ضابطة | ٤٠ | ٢٦.٣٥ | ٢.٦٨ | ٢٢ | ٣٠ | | |

**ويتضح من الجدول السابق ما يلى:**

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط درجات المجموعة التجريبية بالنسبة لمهارات التفكير التأملي بلغت (٢٦.٣٥) من الدرجة النهائية ومقدارها (٣٠) درجة، وهو أعلي من المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة الذي بلغ (١٦.٨٨) درجة من الدرجة النهائية بفارق مقداره (٩.٤٨) درجة مما يدل علي وجود فرق بين متوسطى درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في

التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل لصالح المجموعة التجريبية نتيجة تعرضهم للمعالجة التجريبية (التدريس باستراتيجية المحطات التعليمية). وبتمثيل درجات مجموعتي البحث باستخدام شكل الأعمدة البيانية اتضح ما يلي:




**شكل (١)**

يوضح التمثيل البياني بالأعمدة لمتوسطات درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي ويتضح من التمثيل البياني السابق وجود فروق واضحة بيانيا بين درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل.

وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين عند مستوى (٠.٠٥) تم استخدام اختبار(ت) للمجموعتين المستقلتين المتساويتين في عدد الأفراد، وبتطبيق اختبار(ت) لفرق المتوسطين لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطى درجات مجموعتي البحث اتضح ما يلى:

جدول (٤)

نتائج اختبار " ت " للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في مهارات التفكير التأملي ككل

| المهارة | المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | مستوي الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التفكير التأملي ككل | الضابطة | ٢٦.٣٥ | ٢.٦٨ | ٧٨ | ١١.٥٠٨ | مستوي ٠.٠١ |
| | التجريبية | ١٦.٨٨ | ٤.٤٧ | | | |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " المحسوبة (١١.٥٠٨) تجاوزت قيمة " ت " الجدولية عند درجة حرية (٧٨) ومستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على وجود فرق حقيقي بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لصالح المجموعة التجريبية ( ذات المتوسط الأكبر).

وبالتالي تم قبول الفرض الذي ينص على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية المحطات التعليمية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل لصالح المجموعة التجريبية." ويتفق ذلك مع ما توصلت اليه دراسة فداء الزيناتى (٢٠١٤)

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرض الثانى :**

**والذي ينص على :** " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل وكل مهارة على حده، لصالح التطبيق البعدي ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم وصف وتلخيص بيانات البحث بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، أكبر درجة، أصغر درجة) لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي ما يوضحها الجدول التالي:

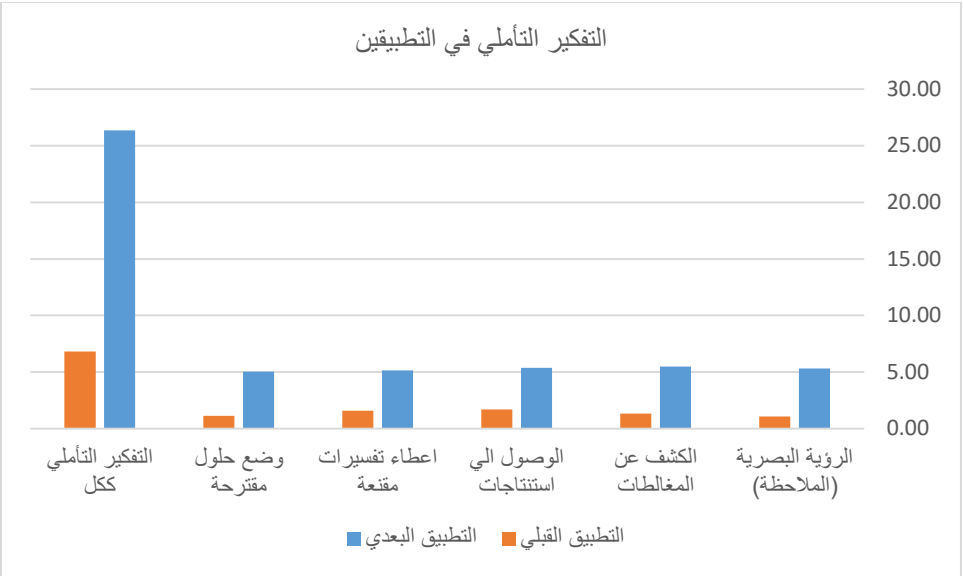
جدول(٥)

الإحصاءات الوصفية لدرجات المجموعتين في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي

| البعد | التطبيقين | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | أصغر درجة | أكبر درجة | الدرجة النهائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الرؤية البصرية (الملاحظة) | البعدي | ٤٠ | ٥.٣٣ | ٠.٦٦ | ٤ | ٦ | ٦ |
| | القبلي | ٤٠ | ١.٠٨ | ١.٠٥ | ٠ | ٤ | |
| الكشف عن المغالطات | البعدي | ٤٠ | ٥.٤٨ | ٠.٥٥ | ٤ | ٦ | ٦ |
| | القبلي | ٤٠ | ١.٣٣ | ٠.٩٧ | ٠ | ٣ | |
| الوصول الي استنتاجات | البعدي | ٤٠ | ٥.٣٨ | ٠.٥٤ | ٤ | ٦ | ٦ |
| | القبلي | ٤٠ | ١.٧٠ | ٠.٩٧ | ٠ | ٤ | |
| اعطاء تفسيرات مقنعة | البعدي | ٤٠ | ٥.١٥ | ٠.٨٣ | ٣ | ٦ | ٦ |
| | القبلي | ٤٠ | ١.٦٠ | ١.٠٦ | ٠ | ٤ | |
| وضع حلول مقترحة | البعدي | ٤٠ | ٥.٠٣ | ٠.٨٠ | ٤ | ٦ | ٦ |
| | القبلي | ٤٠ | ١.١٣ | ١.٠٩ | ٠ | ٣ | |
| التفكير التأملي ككل | البعدي | ٤٠ | ٢٦.٣٥ | ٢.٦٨ | ٢٢ | ٣٠ | ٣٠ |
| | القبلي | ٤٠ | ٦.٨٣ | ٣.٧٩ | ٢ | ١٨ | |

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي بالنسبة للتفكير التأملي ككل بلغت (٢٦.٣٥) من الدرجة النهائية ومقدارها (٣٠) درجة، وهو أعلي من المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق القبلي الذي بلغ (٦.٨٣) درجة من الدرجة النهائية مما يدل علي وجود فرق بين متوسطى درجات التطبيقين لصالح التطبيق البعدي نتيجة تعرضهم للمعالجة التجريبية (التدريس باستراتيجية المحطات التعليمية).

وبتمثيل درجات مجموعتي البحث باستخدام شكل الأعمدة البيانية اتضح ما يلي:




شكل ( ٢ )

التمثيل البياني بالأعمدة لمتوسطات درجات التطبيقين

ويتضح من التمثيل البياني السابق وجود فروق واضحة بيانيا بين متوسطات درجات التطبيقين لاختبار التفكير التأملي ككل. وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين تم استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المترابطتين (مجموعة واحدة تطبيق متكرر)، وبتطبيق اختبار(ت) لفرق المتوسطين لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطى درجات التطبيقين اتضح ما يلى:

جدول (٦)

نتائج اختبار " ت " للفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في التفكير التأملي

| البعد | فرق المتوسطين | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوي الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الرؤية البصرية (الملاحظة) | ٤.٢٥ | ١.٣٢ | ٢٠.٤٣١ | ٣٩ | مستوي ٠.٠١ |
| الكشف عن المغالطات | ٤.١٥ | ١.٠٣ | ٢٥.٥٦٨ | ٣٩ | مستوي ٠.٠١ |
| الوصول الي استنتاجات | ٣.٦٨ | ١.٠٧ | ٢١.٦٩٢ | ٣٩ | مستوي ٠.٠١ |
| اعطاء تفسيرات مقنعة | ٣.٥٥ | ١.٢٢ | ١٨.٤٢٧ | ٣٩ | مستوي ٠.٠١ |
| وضع حلول مقترحة | ٣.٩٠ | ١.٣٧ | ١٧.٩٥٥ | ٣٩ | مستوي ٠.٠١ |
| التفكير التأملي | ١٩.٥٣ | ٤.٤٧ | ٢٧.٦٤٨ | ٣٩ | مستوي ٠.٠١ |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " المحسوبة بالنسبة للتفكير التأملي ككل بلغت (٢٧.٦٤٨) تجاوزت قيمة " ت " الجدولية عند درجة حرية (٣٩) ومستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على وجود فرق حقيقي بين متوسطى درجات التطبيقين لصالح التطبيق البعدى ( ذا المتوسط الأكبر).

وبالتالي تم قبول الفرض الذي ينص علي وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطى درجات التطبيقين لاختبار التفكير التأملي ككل، وكل مهارة على حده لصالح التطبيق البعدي.

**اختبار صحة الفرض الثالث:**

**والذى ينص على :** " يوجد فاعلية لاستخدام استراتيجية المحطات التعليمية في تنمية مهارات التفكير التأملي في الدراسات الاجتماعية عند مستوى (٠.٨) بمعادلة حجم الأثر "

يتضح مما سبق وجود فروق ونتائج ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية. ولكن تسليماً بأن وجود الشيء قد لا يعني بالضرورة أهميته، فالدلالة الإحصائية في ذاتها لا تقدم للباحث سوي دليلاً علي وجود فرق بين متغيرين بصرف النظر عن ماهية هذا الفرق وأهميته، من هنا فالدلالة الإحصائية وحدها غير كافية لاختبار فروض البحث فهي شرط ضروري ولكنه غير كافي، فالضرورة تتحقق بوجود

الدلالة الإحصائية والكفاية تتحقق بحساب درجة الأثر وأهمية النتيجة التي ثبت وجودها إحصائياً، ولذلك وجب أن تتبع اختبارات الدلالة الإحصائية ببعض الإجراءات لفهم معنوية النتائج الدالة إحصائياً وتحديد أهمية النتائج التي تم التوصل إليها، ومن هذه الأساليب المناسبة للبحث الحالي اختبار مربع ايتا(η2) واختبار حجم الأثر (d)، ويهدف اختبار مربع ايتا (η2 ) الى تحديد نسبة من تباين المتغير التابع ترجع للمتغير المستقل، كما يوضح الجدول ( ٧ ) نتائج تطبيق حجم الأثر ومقياس مربع إيتا( $\eta^2$ ) كمقياس لأثر ودرجة أهمية نتائج البحث ذات الدلالة الإحصائية :

جدول ( ٧ )

نتائج مربع ايتا وحجم الأثر

| المتغير | | ت | درجة الحرية | مربع ايتا (η2) | حجم الأثر (d) | مستوي الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التطبيق البعدي لمجموعتي البحث | الرؤية البصرية (الملاحظة) | ١١.٢٥٨ | ٧٨ | ٠.٦٢ | ٢.٥٥ | أثر كبير |
| | الكشف عن المغالطات | ١٠.٢٠٢ | ٧٨ | ٠.٥٧ | ٢.٣١ | أثر كبير |
| | الوصول الي استنتاجات | ٨.٩٠٦ | ٧٨ | ٠.٥ | ٢.٠٢ | أثر كبير |
| | اعطاء تفسيرات مقنعة | ٦.٦٥٢ | ٧٨ | ٠.٣٦ | ١.٥١ | أثر كبير |
| | وضع حلول مقترحة | ٧.٧٦٧ | ٧٨ | ٠.٤٤ | ١.٧٦ | أثر كبير |
| | التفكير التأملي | ١١.٥٠٨ | ٧٨ | ٠.٦٣ | ٢.٦١ | أثر كبير |

يتضح من الجدول أن قيمة اختبار مربع إيتا( $\eta^2$ ) لنتائج المجموعتين التجريبية والضابطة فى درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي ككل (= ٠.٦٣ ) وقد تجاوزت القيمة الدالة علي الأهمية التربوية والدلالة العملية ومقدارها (٠.١٤) (صلاح مراد ، ٢٠٠٠). وهي تعني أن ( ٦٣٪) من التباين بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة يرجع الي متغير المعالجة التدريسية، أي أن (٦٣٪) من التباين بين المجموعتين في التفكير التأملي يمكن تفسيره بسبب اختلاف المعالجة التدريسية التي تعرض لها مجموعتي البحث، ويتضح من الجدول أن قيمة حجم الأثر = ٢.٦١ (تجاوزت الواحد الصحيح) مما يدل علي أن مستوي الأثر كبيرة جدا ، وأن

**هناك أثر كبير ومهم تربويًا لاستخدام استراتيجية المحطات التعليمية في تنمية التفكير التأملي ككل وكذلك بالنسبة للمهارات الفرعية علي حدة.**

- كما تم قياس الفعالية عن طريق درجات المتعلم فى الاختبار الذى يطبق قبلياً وبعدياً حيث يعتمد فى حسابه على نسبة الكسب المعدل لبلاك والمتمثلة فى المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الكسب المعدل لبلاك} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}}$$

حيث أن: ص= الدرجة فى الاختبار البعدى. س= الدرجة فى الاختبار القبلى ، د=النهاية العظمى للاختبار.

وبتطبيق اختبار الكسب المعدل لبلاك علي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار تبين ما يلي:

جدول ( ٨ )

الكسب المعدل لبلاك في اختبار مهارات التفكير التأملي

| المهارة | الدرجة الكلية للاختبار | الفرق بين المتوسطين | الكسب المعدل لبلاك | الفاعلية |
|---|---|---|---|---|
| الرؤية البصرية (الملاحظة) | ٦ | ٤.٢٥ | ١.٥٧ | فاعلية مرتفعة |
| الكشف عن المغالطات | ٦ | ٤.١٥ | ١.٥٨ | فاعلية مرتفعة |
| الوصول الي استنتاجات | ٦ | ٣.٦٧٥ | ١.٤٧ | فاعلية مرتفعة |
| اعطاء تفسيرات مقنعة | ٦ | ٣.٥٥ | ١.٤ | فاعلية مرتفعة |
| وضع حلول مقترحة | ٦ | ٣.٩ | ١.٤٥ | فاعلية مرتفعة |
| التفكير التأملي | ٣٠ | ١٩.٥٢٥ | ١.٤٩ | فاعلية مرتفعة |

**تفسير النتائج للدراسة الحالية:**

بصفة عامة يتضح أهمية تدريس الدراسات الاجتماعية بعيدًا عن الطرق والوسائل التقليدية وهو الأمر الذي سعت إليه الدراسة الحالية وأثبتت فاعليته في تنمية مهارات التفكير التأملي في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتعد استراتيجية المحطات التعليمية من أكثر الاستراتيجيات التي استخدمت في تنمية الأهداف التدريسية والمهارات والاتجاه نحو التعلم وقد حرص الباحث أن يواكب هذا الاتجاه في التدريس، خاصة أن الدراسات الاجتماعية كمادة دراسية تتصل بالانسان والمكان والزمان والتغيرات والأحداث والتي تؤثر على واقعنا الحاضر، وقد جاءت نتائج البحث تؤكد على أهمية تنمية مهارات التفكير التأملي والتي تدعم استراتيجية المحطات التعليمية استخدامها وتنميتها في الدراسات الاجتماعية وفي غيرها من المواد الدراسية، وربما يكون ذلك لأن استراتيجية المحطات التعليمية قد دعمت بخصائص وأنشطة مختلفة سواء أكانت ورقية أو إلكترونية، بالإضافة إلى الخصائص الأخرى التي توفرها استراتيجية المحطات التعليمية من التفاعل والتواصل بين التلاميذ وبعضهم البعض وبين التلاميذ والمعلمين وغيرها من الخصائص، مما يحقق بيئة تعلم موفرة لمناخ جيد لتنمية المهارات وتحقيق الأهداف المرجوة من تدريس المناهج.

**توصيات البحث:**

لما كانت نتائج البحث الحالي قد كشفت عن فاعلية استخدام استراتيجية المحطات التعليمية في بعض موضوعات الدراسات الاجتماعية والمقررة على تلاميذ الصف الخامس الابتدائى في الفصل الدراسي الأول فى تنمية مهارات التفكير التأملي، بدلالة حدوث تحسن في مستوى مهارات التفكير التأملي لدى مجموعة البحث؛ فإن الباحث يوصي بما يلي:

- الاهتمام بتعميم استخدام استراتيجية المحطات التعليمية لكافة المراحل التعليمية.
- الاهتمام باستخدام استراتيجية المحطات التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية؛ حيث أن استخدامها يؤدي إلى تحسين عمليتى التعليم والتعلم.
- الاهتمام بتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية (أهداف ومحتوى ووسائل وطرق وأنشطة وأساليب تقويمية)، بما يتمشى مع إمكانية استخدام المحطات التعليمية.
- تجريب استراتيجية المحطات التعليمية في مختلف المراحل التعليمية، للكشف عن مدى فاعليتها وجدواها، خاصة أن البحث الحالي قد أثبت فاعليتها في تدريس الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية، وأسهمت في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى.
- توفير كافة الإمكانات والتجهيزات اللازمة داخل المدارس، والتي تُمكِن المعلمين من تطبيق استخدام استراتيجية المحطات التعليمية والاستفادة منها في أثناء التدريس.
- وضع دليل إرشادي للمعلم؛ لإرشاده حول طرق ووسائل تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذه باستخدام استراتيجية المحطات التعليمية.
- ضرورة الاهتمام بتدريب معلم الدراسات الاجتماعية على استخدام استراتيجية المحطات التعليمية، وذلك للاستفادة من مميزاتها المتعددة.
- ضرورة التوسع فى استخدام استراتيجية المحطات التعليمية داخل غرفة الفصل وفى كل المواد الدراسية.

**البحوث المقترحة:**

في ضوء أسئلة البحث والنتائج التي أسفرت عنها، يقترح الباحث إجراء المزيد من الدراسات في المجالات التالية:

- أثر استخدام استراتيجية المجطات التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية فى الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- أثر استخدام المحطات التعليمية الالكترونية في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.
- أثر استخدام المحطات التعليمية الالكترونية فى تنمية التفكير الناقد فى الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- أثر استخدام المجطات التعليمية في تنمية بعض مهارات التفكير التاريخى لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- برنامج مقترح لتدريب معلمى الدراسات الاجتماعية على استخدام المحطات التعليمية الالكترونية لتنمية مهارات التفكير العليا.
- فاعلية استخدام برنامج قائم على الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

## قائمة المراجع

**أولاً : المراجع العربية :**

إبراهيم عبد العزيز البعلي ( ٢٠٠٦ ). وحدة مقترحة في الفيزياء قائمة على الاستقصاء لتنمية بعض مهارات التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد ١١ ، ١٤ – ٥٢ .*

أحمد عبد الحميد سيد (٢٠١٢). فاعلية استخدام المدخل الجمالي في تدريس الدراسات الاجتماعية فى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية – العدد ٤٧.*

أحمد كريم الشرعة ( ٢٠١٢ ). تطوير كتاب الجغرافيا في ضوء معايير التربية الوقائية وقياس أثره في تنمية الوعي الوقائي ومهارات التفكير التأملي. *(رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة اليرموك ، العراق) .*

أحمد محمد عبداللطيف (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. *(رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بورسعيد ، مصر) .*

أسماء صادق الأهدل ( ٢٠٠٧ ). تعليم التفكير من خلال تدريس الجغرافيا وأثره على تحصيل تلميذات الصف الرابع. *مجلة كلية المعلمين، العلوم التربوية ، المجلد السابع .*

أسماء عبد المنعم المهر (٢٠١٣ ). فاعلية التعليم الإلكتروني باستخدام الاستقصاء الشبكي الموجه في تنمية كل من مهارات التفكير التأملي والقدرة على تصميم المواقف التعليمية لدى طلاب كلية التربية النوعية. *(رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، مصر).*

آلاء عبد العظيم العبادلة ( ٢٠١٣ ). أثر توظيف القبعات الست في تدريس العلوم على مستوى التحصيل ومهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر. *(رسالة ماجستير غير*

*منشورة ، جامعة الأزهر ، فلسطين) .*

أماني محمد الديب (٢٠١٤). فاعلية برنامج قائم على التدريس فى تنمية مهارات التذوق الأدبي والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *(رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة دمياط ، مصر).*

أماني محمد الشربيني (٢٠١٦). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية واتجاهاتهم نحو المادة . *(رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة).*

أمير إبراهيم القرشي (٢٠٠٧). فاعلية برنامج مقترح عن الأماكن التاريخية في تنمية بعض المفاهيم الأثرية لتلاميذ المرحلة الاعدادية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع ١١، ابريل، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.*

أميرة الدسوقي عبدالرحمن(٢٠١٥). فعالية استخدام شبكات التفكير البصرى في تنمية التحصيل والتفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم. *(رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ).*

تهاني محمد سليمان (٢٠١٥). برنامج أنشطة مقترح قائم على المحطات العلمية لإكساب أطفال الروضة بعض المفاهيم العلمية وعمليات العلم. *الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج ١٨، ع ٢، ١ – ٤٥.*

ثاني حسين الشمري ( ٢٠١٢ ). أثر استراتيجيتي المحطات العلمية ومخطط البيت الدائري في تحصيل مادة الفيزياء وتنمية عمليات العلم لدى طلاب المعلمين. *(رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد، العراق) .*

ثاني حسين الشمري، محمد عبد الكريم رشيد ( ٢٠١٦ ). أثر استراتيجيتي المحطات العلمية وويتلي في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي بمادة الرياضيات وتنمية اتجاهاتهم نحوها. *دراسات*

*عربية في التربية وعلم النفس ، السعودية ( ٧٢ ) ، أبريل ، ٣٥٩ – ٣٧٦ .*

ثناء يحيي قاسم وإزدهار أكرم (٢٠١٥). أثر استراتيجية المحطات العلمية في تحصيل مادة الجغرافية وإنتقال أثر تعلمها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية. ع ١١٨، ٥٦ – ٩٠.*

جمال عبد الناصر أبو نحل ( ٢٠١٠ ). مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي. *(رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، غزة) .*

حنان مصطفى زكي ( ٢٠١٣ ). أثر استخدام استراتيجية المحطات العلمية في تدريس العلوم على التحصيل المعرفي وتنمية عمليات العلم والتفكير الإبداعي والدافعية في العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *(رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة سوهاج).*

رشدي أحمد طعيمه ( ١٩٩٨ ). *الأسس العامة لمناهج اللغة العربية*. دار الفكر العربي، القاهرة .

ريم محمد بهجات ( ٢٠٢١ ). فعالية برنامج قائم على استخدام استراتيجية المحطات التعليمية في تنمية مفاهيم الفضاء وعلوم الأرض لدى طفل الروضة. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة، مج ٣، ع ٥، ٣٠١ – ٣٧٤ .*

ساهر ماجد فياض(٢٠١٥). أثر توظيف استراتيجيتي المحطات العلمية والخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير البصرى في مادة العلوم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بغزة. *(رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية بغزة، فلسطين) .*

سعيد أحمد محروس (٢٠١٣). فاعلية برنامج مقترح قائم على الجيل الثاني للويب في تنمية مهارات الكتابة والتفكير التأملي لدى طلاب معلمي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية. *(رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسوان).*

سماح حلمي إبراهيم (٢٠١٩). فاعلية استخدام إستراتيجية الاكتشاف الموجه في تدريس مادة الاقتصاد المنزلي لتنمية التحصيل المعرفي والتفكير التأملي والوعي بقضايا المعاصرة لدى

تلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية ببنها، ع ١١٧، ج ٢، ١ – ٥٦.*

عائشة عمار عمران (٢٠٢٢). فاعلية استخدام برنامج كورت في تدريس مادة الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة التربوي، ع ٢١، ٩٤٢ – ٩٧٢.*

عبد الله خميس سعيدي ، سليمان محمد البلوشي (٢٠٠٩). *مفاهيم الأنشطة العلمية لطفل ما قبل المدرسة*. عالم الكتب، جامعة القاهرة.

فاطمة محمد عبد الوهاب ( ٢٠٠٥ ). *فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الثاني الثانوي الأزهري. مجلة التربية العملية ، المجلد الثامن ، العدد الرابع ، الجمعية المصرية للتربية العملية، كلية التربية ، جامعة عين شمس .*

فتحي علي يونس ( ٢٠٠٠ ). *عن القراءة والمعرفة* ، مجلة القراءة والمعرفة. العدد الأول، نوفمبر .

كفاح عصام عودة (٢٠١٧). أثر تدريس العلوم باستخدام المحطات العلمية في التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن. *(رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الاردن).*

ماجد شريف الشيباوي ( ٢٠١٢ ). أثر التدريس باستراتيجية المحطات العلمية على التحصيل والذكاء البصري المكاني في الفيزياء لدى طلاب الصف الأول المتوسط. *(رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القادسية ، العراق).*

ماجدة إبراهيم الباوي، ثاني حسين الشمري ( ٢٠١٢ ). أثر استراتيجية المحطات العلمية في تنمية عمليات العلم لدى طلاب معاهد إعداد المعلمين. *مجلة جامعة كركوك، الدراسات الإنسانية ٧ ، بغداد.*

محمد إبراهيم قطاوي ( ٢٠٠٧ ). *طرق تدريس الدراسات الاجتماعية*. ط١ ، دار الفكر ، عمان، الأردن .

محمد رياض أصلان (٢٠١٤ ). فاعلية توظيف التعليم المدمج لتنمية مفاهيم الوراثة ومهارات التفكير التأملي في العلوم الحياتية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. *(رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة)* .

محمود حسين الأستاذ ( ٢٠١١ ). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة. *مجلة جامعة الأزهر ١ ( ١٣ )* .

محمود عمار الاطرقجى (٢٠١٢). أثر المحطات العلمية في إكساب طلبة الصف الثاني متوسط المفاهيم الحاسوبية وتنمية تفكيرهم الاستدلالي. (*رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق)*.

مروة أحمد رفعت و عفت حسن درويش وسحر سمير (٢٠٢٢). أثر استراتيجية السرد القصصي في القرآن الكريم على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية – جامعة كفر الشيخ، ع ١٠٧، ١٣٧ – ١٨٠*.

مروة أحمد عبدالحميد ( ٢٠٢٣ ). استخدام استراتيجية المحطات العلمية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. *مجلة بحوث في تدريس اللغات، ع ٢٢، ٤٠١ – ٤٦٠*.

مي كمال دياب ( ٢٠١٨ ). فاعلية استخدام إستراتيجية المحطات التعليمية فى تدريس التاريخ لتنمية مهارات الفهم التاريخى لدى طلاب الصف الأول الثانوى. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع ١٠٢، ١٩٢ – ٢٢٠*.

نجفة قطب الجزار (٢٠١٧). *التفكير العلمي (مهاراته – أنماطه – تعليمه وتعلمه)*. دار الحسين للطباعة والنشر، مصر ١١٣-١٢٧

نجوى بدر خضر ( ٢٠١١ ). أثر برنامج قائم على بعض الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طفل الروضة ( دراسة تجريبية على أطفال الروضة ). *مجلة دمشق ، المجلد ٢٧ .*

هبة نور الدين الشرابي ( ٢٠١٧ ). فاعلية استراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارات التدريس الاستقصائي لدى التلاميذ المعلمين بشعبة العلوم. *(رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة المنوفية) .*

وردة يحيى حسن (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية المحطات العلمية في حل المسائل الرياضية والميل نحو المادة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي. *(رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، العراق).*

وفاء عبدالرازق العنكبى (٢٠١٤). أثر التدريس باستراتيجية المحطات العلمية على التحصيل والاستبقاء في مادة العلوم العامة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي. *مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق (١٥) ١٧-٥١ .*

**ثانياً : المراجع الأجنبية :**

Baker, W.P & Barstak, R., Clark, D, Hulle E, Goodman, B, Cook, J, kraft, K, Ramakrishna. P, Roberts, E, Shaw, J & Lang, M ( 2008 ) writing – to – learn in the inquiry– science classroom : Effective strategies from middle school . *A Journal of Educational strategies .vol ( 2 ), No 81, PP 105 -108* .

Bowman, L. (2014): Rapid Learning Stations Learning a lot of in a Little Time. *The Ten Minute Yrainer, Retrieved from http: bowperson.com sharons- articles.*

Decker, Sharon ( 2007 ), Simulation as an education strategy in the development of critical and reflective *.unpublished Doctored Disserloation, Texas women's university* .

Ediger, M. (2011). Learning stations in the social studies. *College Student Journal, Vol. 45, No. 1, 47-50.*

George E. O'Brien, Chapter 4. Developing Inquiry Skills in science in Elementary Education : methods, concepts, and Inquiries ( 2005 ), by Goseph, M. Peters & David, L. stout-Tenth Edition, by Prentice Hall*, London, UK. From :http://www.prenhall.com/peters* .

Gruzev, A.A Usakov & Lmshukurova ( 2013 ), Analysis of Reation Ship between Conden Station Activity of Surface Aeroso I and Its Chemical Composition and Relative Air Humidity according to measure ments at the zevenigorod scientific station, *Iss N 1024-8560, Atmospheria and Oceanic optics. Vol (27), No (2), PP ( 169-175 ).*

Jones, Denis ( 2007 ), The station approach : How to teach with limited . resources science scope . *Form www3.nsta.org/main/news/…../ Science_Scope-php*

Kim, Y ( 2005 ), Cultivating reflective thinking: The effects of a reflective thinking tool on learners' learning performance and metacognitive awareness in the context of on-line learning- *Un Published doctoral*

*dissertation, the Pennsylvania state university* .

Kovalik, S. & Olsen, K. ( 2010 ), Kid's Eye View of Science: A Conceptual, *Integrated Approach to Teaching Science, USA : sage publication* .

Lee, h. j (2005). understanding and assessing preservice teachers reflective thinking, *journal of research and studies ,vol. 21, m6, p.p699-715 aug.*

Marvin, M.E ( 2007 ), Using learning station in the secondary Esl English Class room, *Journal of Bethlehem Collage, Master of Education* .

Ocak, G ( 2010 ), The effect of learning station on the level of academic success and retention of elementary school students, *The New Educational Review. Vol (21), No (2), PP ( 146-157 )* .

Schneider, D.( 2006 ), Refection . *https://educhwiki–unige-ch/en/ Refection*

Timmare, L. ( 2008 ), Station Teaching Ratified from Timmons times- *Blog–Sport com/ 2018/4 station teaching-html* .

Ward, R. E. & Wandersee, J. H. ( 2002 ), Struggling to understand abstract science topics: A roundhouse diagram-based study. *International Journal of Science Education, 24(6), 575–592.*

Youssef Namvarl & Other ( 2009 ), *Studying the Impact of web based ( web log ) with a problem solving Approach on Students Reflective Thinking, jet volume* .