أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن

Effect of a Training Program for Critical Thinking Skills on Developing Reflective Thinking of 10th Female Graders in Jordan

سهيلة العساسلة*، وموفق بشارة**

Suhilah Al-Asasleh & Muwafaq Bsharah

* وزارة التربية والتعليم، الأردن، ** كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال، الأردن

بريد الكتروني: besanasoli@yahoo.com

تاريخ التسليم: (٢٠١١/٣/١٠)، تاريخ القبول: (٢٠١٢/٩/١٣)

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبة، والموزعة عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين هما: المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وقام الباحثان بإعداد برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد وتطبيقه على المجموعة التجريبية، كما طُبّق مقياس التفكير التأملي القَبْلي والبَعْدي على المجموعتين. أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة احصائية (α =٠,٠٥) للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي وأبعاده الفرعية، ولصالح طالبات المجموعة التجريبية، ولم يظهر أثر دال احصائياً (α =٠,٠٥) للتفاعل بين البرنامج التدريبي والمعدل الدراسي في تنمية التفكير التأملي وأبعاده الفرعية، وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات للتعرف إلى أثر التدريب على مهارات التفكير الناقد في تنمية أنماط تفكير أخرى.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، التفكير الناقد، التفكير التأملي.

Abstract

This Study aimed at investigating the effect of a training program for critical thinking skills on developing reflective thinking of 10th female graders in Jordan. The sample of the study consisted of (80) students assigned into two groups, an experimental (40) students, and a control group (40) students. Pre and post test of reflective thinking was used,

and a training program based on critical thinking skills that the researchers prepared were used. The results showed a significant effect ($\alpha = 0.05$) of the training program on developing reflective thinking and its subtests in favor of the experimental group. But there wasn't a significant effect ($\alpha = 0.05$) for the interaction between training program and academic average on developing reflective thinking and its subtests. The researchers recommended doing more studies about the effect of a training program for critical thinking skills on developing other patterns of thinking.

Key words: A Training Program, Critical Thinking, Reflective Thinking.

مقدمة الدراسة وخلفيتها

حظي موضوع التفكير (Thinking) باهتمام العديد من الباحثين والدارسين في ميدان علم النفس المعرفي، والتطوري، والعصبي، وغيرها لما له من أثر هام في التطور المعرفي للمتعلم، بحيث يمكنه من مواجهة الصعوبات والمشكلات في المجالات الأكاديمية، ومواقف الحياة العامة سواء أكانت اجتماعية أم تربوية أم أخلاقية أم غيرها.

ويُشار إلى التفكير على أنه عملية عقلية تتضمن قيام المتعلم بمعالجات عقلية مختلفة تبعاً لمتطلبات الخبرة المعرفية والحاجة المُراد تحقيقها, حيث يتطور فيها المتعلم من خلال تفاعله العقلي مع الخبرة المعرفية، مما يطور الأداء المعرفي، ويوصله إلى افتراضات ومعانٍ جديدة (قطامي، ٢٠٠١).

ويوصف التفكير بأنه العملية العقلية التي يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجهه من خبرات ومواقف، ويولد ولديه منها الأفكار ويحللها ويحاكمها ويعيد تنظيمها بهدف إدماجها في بنائه المعرفي (غباين، ٢٠٠٤).

ويشير العتوم والجراح وبشارة (٢٠٠٧) إلى أن التفكير هو نشاط عقلي يستخدمه الفرد بحيث يعطي معنى ودلالة للمواقف والخبرات التي يواجهها اعتماداً على البنية المعرفية المتوافرة لديه، مما يساعده على التكيف والتفاعل العقلي مع المواقف التي يواجهها.

ويميز نيومان (Newmann, 1991) بين مستويين من مستويات التفكير بحسب درجة تعقيد كل نمط منها:

١. التفكير الأساسي (Basic Thinking)، ويتضمن الاستخدام المحدود للعمليات العقلية، ومن أنماطه: الحسّي والعملي والملاحظة والتصنيف والتطبيق والمقارنة والتعرّف والتذكر.

٢. التفكير المركب (Complex Thinking)، ويتطلب الاستخدام الواسع للعمليات العقلية، ومن أنماطه: الناقد والتأملي والإبداعي وما وراء المعرفي.

وأكدت العديد من الأدبيات النفسية والتربوية في مجال التفكير إلى أن هنالك علاقة بين التفكير الناقد والتأملي، مفادها أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي، فما يؤثر في التفكير الناقد يؤثر في التفكير التأملي، كما أن التفكير التأملي أداة للتفكير الناقد (Short & Rinehart, 1999). أما هينز وبينيت (Hynes & Bennet, 2004) فينظرا الى التفكير الناقد على أنه يتضمن المكونات الآتية: حل المشكلة، والتفكير التأملي، وصنع القرارات، وعمليات المعالجة، والتفكير الإبداعي. وهذا ما أكده كامس (Kaams, 2008) باعتبار التفكير التأملي هو أحد مكونات التفكير الناقد، ويستند بشكل أساسي إلى عمليات التحليل والتقييم وإعطاء أحكام حول ما يحدث. في حين تنظر سيميرسي (Semerci, 2007) إلى التفكير التأملي على أنه مكونّ عقلي يتضمن نمطين من التفكير، وهما: الناقد والإبداعي.

وظهرت تعريفات متعددة للتفكير الناقد ، ومنها ما أورده ليبمان (Lipman, 1991) بأنه تفكير مسؤول يسهل الوصول إلى أحكام جيدة، لكونه يعتمد على معايير, أي أنه التفكير التقويمي للذات. أما شفيه (Shafee, 2000) فهو يعتقد أن التفكير الناقد هو الطريق لفهم العالم، والقدرة على رؤية المواقف من وجهة نظر الآخرين، بحيث تجري عملية التفكير والشعور والتعاطف مع وجهات نظر الآخرين. وتذكر هينز وبينيت (Hynes & Bennet, 2004) أن التفكير الناقد يتضمن النظر بوضوح إلى ما وراء النتائج لاتخاذ قرارات مطلعة وهادفة.

واقترح واطسون وجليسر (Watson & Glaser, 1991) المهارات الرئيسة للتفكير الناقد، وهي: معرفة الافتراضات، والاستنتاج، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج. أما دانيل (Daniel, 2000) فهو يفترض أن التفكير الناقد يتضمن عدداً من المهارات توجد من خلال خصائص رئيسة، وهي: العقلانية، والوعي الذاتي، والأمانة، والعقل المفتوح، و الانضباط، والتقييم.

وتشير الأدبيات التربوية والنفسية إلى أن هنالك العديد من النشاطات التعليمية المقترحة لتعليم التفكير الناقد، ومنها: تشجيع الطلبة على قراءة الأدب الذي يحوي قيماً وتقاليداً مختلفة، وإجراء المناقشات والحوارات، وإدارة مناقشات مفتوحة تخص موضوعات في الحياة عامة، بحيث يقدّم فيها الطلبة آرائهم التي تحمل وجهات نظر مختلفة (Marzano etal., 1998, McCarthy, 2001, Heyman, 2008).

ويشير كيش وشيهان (Kish & Sheehan, 1997) إلى أن التفكير التأملي هو الذي يبحث في الربط بين ما نعرفه وما نقرأه وما نشعر به، حيث تتم إثارة وتوجيه الفضول في الوقت الذي نقوم فيه بالربط بين التجارب وتتابع الأفكار.

ويعرّف جرفث وفريدن (Griffith & Frieden, 2000) التفكير التأملي بأنه الدراسة المستمرة للأفكار والافتراضات المتوافرة في ذهن الشخص، بحيث تسهم في تعزيز وتدعيم ما لديه من آراء وأفكار.

ويذكر جابر وشماسنة (٢٠٠٠) أن التفكير التأملي هو قدرة عقلية تحدث عند وجود خلل ما بين معتقدات الشخص وممارساته، مما يؤدي إلى تفكير داخلي عميق لدى الشخص من خلال توجيه أسئلة للذات، حيث يتم ترجمتها إلى أسئلة علنية، بهدف الوصول إلى اتزان بين معتقدات الشخص وممارساته.

ويحدد نورتن (Norton, 1997) أربع مهارات رئيسة للتفكير التأملي، وهي: الإنفتاح الذهني حول الاحتمالات البديلة، وتوافر الفضول والحماس، والتوجيه الذاتي، والمسؤولية الفكرية. كما يذكر شديفات (٢٠٠٧) أن مهارات التفكير التأملي تتضمن: توليد المعرفة ذات المعنى، والحوار التأملي، وربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي.

كما أن هنالك العديد من الأساليب المتبعة في تنمية التفكير التأملي، ومنها: ربط التعليم بواقع الحياة، وكتابة المقالات، وصياغة الأسئلة المثيرة للتفكير، والثقة المتبادلة بين المعلم والمتعلم، والاستقلال الذاتي فالمفكر المستقل لا يكرر ما يقوله ويفكر به الآخرون، وخلق مجتمع التقصي بحيث يحدث تحديا لأفكار الطلبة (Lipman, 1991, Milner, 2003)

الدراسات السابقة

إن الدراسات السابقة التي تناولت البحث في فعالية أو التدريب على التفكير الناقد كثيرة ومتوفرة في الدراسات التربوية، إلا أن هنالك نقصاً واضحاً في الدراسات التي تربط التفكير الناقد بالتفكير التأملي. فقد قام كمبر وآخرون (Kember et al., 1999) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي معتمد على كتابات الطلبة الذين يكتبون في الصحف في تحديد مستوى التفكير التأمليّ. تكونت عينة الدراسة من الطلبة الجامعيين في تخصصات التمريض والمعالجة المهنية والفيزيائية والعلاج بالأشعة. وتم إخضاع أفراد المجموعة التجريبية إلى منهاج جديد يحوي قضايا أكاديمية، ومقياس التفكير التأملي. كشفت النتائج عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي في التفكير التأملي.

أما الدراسة التي أجراها ليبنكوت (Lippincott, 1999) فقد هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي مستند إلى المعايير والاستفسارات والاختلاف في وجهات النظر في تنمية التفكير التأمليّ. تكونت عينة الدراسة من المعلمين الجدد خلال السنة الأولى من تدريسهم، والخريجين الجدد الذين لم يلتحقوا بعد في مهنة التعليم. وتم تطبيق مقياس التفكير التأملي والبرنامج التدريبي. أشارت النتائج إلى أن هناك أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي.

كما أجرى موشي (Moche, 1999) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي مستند إلى التدريب العقلي في تنمية التفكير التأملي. تكونت عينة الدراسة من (٣٢) معلماً

اسرائيلياً، والموزعين إلى ثلاث مجموعات تجريبية: الأولى تعرضت إلى التدريب العقلي، والثانية تم إخضاعها لبيئة تدريسية مطورة، والثالثة تعرضت لمناقشات عامة غير رسمية. وطبق مقياس التفكير التأملي. أشارت النتائج إلى أن المجموعة الأولى من المعلمين التي استخدمت طريقة التدريب العقلي حققت تحسناً متفوقاً في التفكير التأملي مقارنة بالمجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة.

واستهدفت الدراسة التي أجراها أستورجا (Ostorga, 2002) الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التأملي من خلال دراسة العلاقة النظرية المعرفية والتفكير التأملي عند القائمين على تعليم البرنامج الإعدادي. تكونت عينة الدراسة من (٤) طلاب في السنة الدراسية الأخيرة تم إشراكهم في دورات تدريبية. وتم إخضاع أفراد الدراسة إلى المقاييس الآتية: المقابلات الفردية، والاستبيانات، والكتابات التأملية، والأشرطة المسجلة، والروايات الشخصية. دلت النتائج على أن هناك أثر ذا دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي.

وأجرى ستودارد (Stoddard, 2002) دراسة عنوانها "أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التأملي ضمن حصة الفن بالتعاون مع مدرس المرحلة الإعدادية". تكونت عينة الدراسة من (٨) طلاب. وطُبّق برنامج استند إلى الكتابة عن تجاربهم التعليمية، واستخدمت المقابلات والملاحظات والواجبات المكتوبة. أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي.

وتناولت الدراسة التي أجراها خريسات (٢٠٠٥) أثر برنامج تدريبي على التفكير التأملي لحل المشكلات في الاستعداد للتفكير التأملي. تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في كلية الحصن الجامعية. وطبق عليهم مقياس التفكير التأملي والبرنامج التدريبي. أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي، كما لم يوجد أثر دال إحصائياً للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي باختلاف الجنس والتخصص والمعدل التراكمي.

وقام شديفات (٢٠٠٧) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر وجود برنامج تدريبي مستند إلى القصص القرآني في تنمية التفكير التأملي. تكونت عينة الدراسة من (٩٧) طالباً وطالبة من الصف الثامن الأساسي في الأردن. وطُبّق مقياس التفكير التأملي والبرنامج التدريبي. كشفت النتائج عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي.

وتناولت الدراسة التي أجراها بشارة (٢٠١٠) الكشف عن أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي. تكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالبة من طالبات كلية التربية في تخصص رياض الأطفال في جامعة الحسين بن طلال في الأردن. وتم تطبيق مقياس التفكير التأملي والجلسات التدريبية المستندة إلى الكتابة التأملية. أظهرت النتائج أن هنالك أثراً ذا دلالة إحصائية للتدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي.

يُلاحظ من الدراسات السابقة سواء أكانت عربية أم أجنبية أنها لم تركز مباشرة على العلاقة بين التفكير الناقد والتأملي، لذا انفردت الدراسة الحالية بالكشف عن هذه العلاقة من خلال تطوير برنامج متكامل في التفكير الناقد، ومعرفة مدى مساهمته في التفكير التأملي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تسعى المؤسسات التربوية في الأردن إلى تنمية التفكير لدى طلبتها باعتباره أحد الأهداف الرئيسة للعملية التربوية في القرن الواحد والعشرين، إلا أن تعليم التفكير من خلال المادة الدراسية ليس كافياً لتحقيق هذا الهدف، حيث أن أنماط التفكير المختلفة تحتاج إلى قدرات مناسبة لدى المعلمين، ونصوص خاصة تدرس من خلالها، وكل ذلك أدى إلى تدني امتلاك الطلبة لمهارات التفكير التي تمكنهم من حل مشكلاتهم، ووضع الخطط اللازمة لحياتهم الدراسية والعامة.

ويُعد التفكير الناقد أحد أنماط التفكير المهمة التي تحتاج إلى مدرب متمكن، ووقت مناسب، ونصوص معرفية خاصة، وخصوصاً أن الاعتماد على المادة الدراسية فقط أدى إلى حرمان الطلبة من اكتساب المهارات العقلية التي تمكنهم من توليد المعرفة ذات المعنى، والقدرة على الحوار والمناقشة، والتخطيط لبناء قرارات آنية صحيحة تعينهم على تشكيل قرارات مستقبلية. وبالتحديد فإن الدراسة الحالية تتمثل في الإجابة عن السؤالين الآتيين :

١. هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي؟
٢. هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) للتفاعل بين البرنامج التدريبي والمعدل الدراسي في تنمية التفكير التأملي ؟

أهمية الدراسة

تعتبر الدراسة الحالية بمثابة خطوة إضافية في توفير إطار نظري للتفكير التأملي، حيث يُلاحظ افتقار دراسات علم النفس التربوي إلى هذا الإطار محلياً وعربياً. كما أنها تختبر العلاقة بين نمطين مختلفين من التفكير، وبذلك فإن الدراسة الحالية تُعد اختباراً لهذه العلاقة، لا بل اختباراً عملياً لمدى فعاليتها.

ولعل الفائدة التي تعود بها نتائج هذه الدراسة على الطالبات المشاركات فيها، وهي إمكانية تنمية التفكير التأملي كنتاج لتدريبهم على التفكير الناقد، باعتبار هذا الاتجاه هو الأكثر حداثة وأصالة في علم النفس المعرفي.

ولعل ما يؤكد أهمية الدراسة الحالية أنه لم توجد دراسة مماثلة سواء أكانت عربية أم أجنبية (وفي حدود علم الباحثين) تناولت بناء مواقف تدريبية تستند إلى التفكير الناقد، وأثره في تنمية التفكير التأملي.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدفين الآتيين :

١. الكشف عن أثر التدريب على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي.

٢. الكشف عن أثر التدريب على مهارات التفكير الناقد والمعدل الدراسي في تنمية التفكير التأملي.

فرضيات الدراسة

١. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0,05$) للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي.

٢. لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0,05$) للتفاعل بين البرنامج التدريبي والمعدل الدراسي في تنمية التفكير التأملي.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالظروف التي وفرتها الدراسة سواء فيما يتعلق باختيار أفراد الدراسة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة كفرنجة الثانوية الشاملة للبنات بمحافظة عجلون, أو بالأجواء التي أحاطت بعملية تطبيق البرنامج, وبالمؤشرات التي تحققت لمقياس التفكير التأملي من حيث صدقه وثباته وفاعلية فقراته والبرنامج المستخدم وزمن التطبيق خلال الفترة الواقعة ما بين ٢٠٠٩/٣/٨ ـ ٢٠٠٩/٤/٢٨م.

مصطلحات الدراسة

البرنامج التدريبي: وهو برنامج لتعليم مهارات التفكير الناقد، ويتكون من مجموعة التدريبات والنشاطات والخبرات التعليمية المصممة، بحيث يتيح للطالبات فرصة اكتساب مهارات التفكير الناقد موضع الدراسة، وسيتم تعليمها في ضوء مواقف (نصوص) تدريبية مختارة، وبواقع (٨٥) نشاطاً تدريبياً.

التفكير الناقد: وهو مجموعة من القدرات والمهارات التي تشتمل على: معرفة الافتراضات، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج.

التفكير التأملي: هو مجموعة من القدرات والمهارات التي تشتمل على: توليد المعرفة ذات المعنى، والحوار التأملي، وربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي، ويقاس لأغراض هذه الدراسة بدرجات الطالبات على اختبار التفكير التأملي الذي طوّره شديفات (٢٠٠٧).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اتبع الباحثان في دراستهما المنهج شبه التجريبي، وذلك وفق تصميم لمجموعتين غير متكافئتين، ويمكن تمثيل هذا التصميم بالرموز كالآتي:

G1 O1 X1 O2

G2 O3 - O4

وقد اشتملت الدراسة على تناول متغيرين مستقلين هما المجموعة (ضابطة وتجريبية)، والمعدل الدراسي (مرتفع، ومتوسط، ومنخفض). أما المتغيرات التابعة، فهي التفكير التأملي، وبأبعاده الثلاثة، كما تحددها درجات الطالبات. وتكمن قوة هذا التصميم العشوائي في اختيار مجموعات الدراسة التي تساهم في تحقيق التكافؤ بين المجموعات، كما أنه يمكن التحقق من هذا التكافؤ من خلال الاختبار القبلي.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة كفرنجة الثانوية الشاملة للبنات، والتابعة لمديرية التربية والتعليم – عجلون للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م. والبالغ عددهن (٢٥٤) طالبة.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (٨٠) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة كفرنجة الثانوية الشاملة للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم – عجلون للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩م. والتي تحتوي على (٦) شعب، وبواقع (٢٥٤) طالبة، وذلك لتيسُّر هذه العينة، تم اختيار شعبتين بالطريقة العشوائية البسيطة لتكونا عينة الدراسة، فكانت الشعبتان (أ و ج)، وبعدها تم اختيار إحدى الشعبتين (أ) عشوائياً لتكون مجموعة ضابطة مكوّنة من (٤٠) طالبة، والشعبة الأخرى (ج) مجموعة تجريبية مكوّنة من (٤٠) طالبة.

ولضمان تكافؤ مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية، فقد تم اختبار التكافؤ القبلي لأداء طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب مقياس التفكير التأملي، وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبارات (ت) للأداء الكلي والأبعاد الفرعية الثلاثة حسب مجموعات الدراسة، كما هو مبين في الجدول رقم (١).

جدول (١): نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق بين أداء المجموعة الضابطة وأداء المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس التفكير التأملي القبلي.

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
توليد المعرفة ذات المعنى	الضابطة	٣,٨٧	٠,٤١	٠,٤٦	٠,٦٥
	التجريبية	٣,٨٢	٠,٤٧		
الحوار التأملي	الضابطة	٣,٩١	٠,٥٧	٠,٥٣	٠,٦٠
	التجريبية	٣,٩٦	٠,٥٣		
ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي	الضابطة	٣,٨٧	٠,٤٨	٠,٣٤	٠,٧٣
	التجريبية	٣,٨٣	٠,٤٢		
الكلي	الضابطة	٣,٨٨	٠,٤٣	٠,١٧	٠,٨٧
	التجريبية	٣,٨٦	٠,٤٣		

يُلاحظ من الجدول رقم (١) وجود فروق ظاهرية محدودة بين متوسطات أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية. إلا أن نتائج اختبارات (ت) تظهر عدم وجود فوق ذات دلالة إحصائية (α= ٠,٠٥) في القدرة على التفكير التأملي بين طالبات المجموعتين. مما يعني تكافؤ المجموعتين في الأداء الكلي والأبعاد الفرعية على المقياس القبلي للتفكير التأملي قبل تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية.

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الأداتان الآتيتان:

أولاً: البرنامج التدريبي

وهو برنامج لتعليم مهارات التفكير الناقد، ويتكون من مجموعة من التدريبات والنشاطات التعليمية التي صممها الباحثان، باعتبارها مادة تدريبية مستقلة، وتم اختيارها بحيث تتناسب مع الخصائص النمائية المعرفية لطلبة الصف العاشر الأساسي، وتمس الخبرات المعرفية التي يتعرضون لها، أو الواقع المعاش. ويشتمل البرنامج على خمسة أجزاء، وهي: معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج. وكل منها يتكون من (٤) دروس في التفكير.

وتم بناء البرنامج التدريبي بإتباع الخطوات الآتية:

١. تحديد الأساس النظري للبرنامج التدريبي

تم استعراض الأطر النظرية المختلفة للبرامج الخاصة بتنمية التفكير, وقد استقر الباحثان على تبني النظرية المعرفية كاساس لبناء البرنامج, والتي تهتم بالمهارات العقلية (التفكيرية) التي ينشغل فيها المتعلم مع الخبرة المعرفية المعطاة، بهدف تطوير الأبنية المعرفية، مما يمكنه من تحسين أنماط متقدمة من التفكير لديه، والتي منها التفكير التأملي بعد تعريضه لمواقف تدريبية مصممة لهذه الغاية (قطامي، ٢٠٠١).

٢. تحديد أهداف البرنامج والمهارات التي يعمل البرنامج التدريبي على تعليمها

يهدف البرنامج التدريبي المطوّر لتنمية التفكير التأملي إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

١. تعليم الطالبات التفكير الناقد من خلال تعريفهن وتدريبهن على المهارات التفكيرية الآتية: (معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج).

٢. تنمية قدرة الطالبات على التفكير التأملي من خلال عرض خبرات معرفية متنوعة وفقاً لمواقف تفكيرية معطاة، ومبنية على مهارات التفكير الناقد الخمس، وهي كالآتي:

١. معرفة الافتراضات: وتمثلت بالقدرة على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما، بحيث يحكم الفرد بأن افتراضاً ما وارد أو غير وارد تبعاً لفحصه للوقائع المعطاة.

٢. التفسير: وتقيس قدرة الفرد على استخلاص نتيجة ما من حقائق مفترضة لدرجة معقولة من اليقين.

٣. تقويم المناقشات: وتقيس قدرة الفرد على إدراك الجوانب الهامة التي تتصل اتصالاً مباشراً بقضية ما، ويمكن تمييز نواحي القوة والضعف فيها.

٤. الاستنباط: وتمثلت بقدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى له، بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقةً تماماً من هذه الوقائع المعطاة أم لا بغض النظر عن صحة الوقائع.

٥. الاستنتاج: وتمثلت بقدرة الفرد على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له.

واستخدمت استراتيجية العمل الجماعي والمتضمنة المناقشات والحوارات الجماعية لتعليم مهارات التفكير الناقد، لكونها تضمن تطور الدافعية، وتفتح المجال أمام الطالبات الأقل مشاركة في إبداء الآراء وإعطاء الإجابات (غباري، ٢٠٠٨). وتم تقسيم أفراد المجموعة التجريبية إلى ثماني مجموعات، وفي كل مجموعة خمس طالبات من خلال التوزيع العشوائي للطالبات قبل

البدء بتطبيق البرنامج، ويشكلن قدرات متنوعة لأنه تم اختيار المجموعة بطريقةٍ مزجت فيها الطالبات المتفوقات والمتوسطات مع أخريات أقل تحصيلاً.

٣. محتوى البرنامج التدريبي

- **صياغة الجلسات المكونة للبرنامج التدريبي:** تم في هذه الخطوة تنظيم (٨٥) نشاطاً تدريبياً تهدف إلى تعليم مهارات التفكير الناقد السابقة، حيث تم تبني اطار موحد للجلسة الواحدة، يضم أهداف الجلسة، والاستراتيجيات المستخدمة في تنفيذ محتوى الجلسة، ووصفا اجرائيا للانشطة الواجب اتباعها للتدرب على المهارات موضع الاهتمام. وقد تم تصميم الجلسات بطريقة تحث الطالبات على تطوير أبنيتهن المعرفية من خلال التفاعل الذهني مع الخبرات المعروضة. ويوضح الملحق رقم (١) احدى الجلسات التي تم تطبيقها متضمنة اجراءات تطبيق النشاط.

- **الاستراتيجيات المستخدمة في تطبيق أنشطة البرنامج التدريبي:** تقدم أنشطة البرنامج التدريبي من خلال استخدام الاستراتيجيات الاتية التي تحث الطالبات على تشكيل الأفكار الناقدة: العمل الجماعي، وإثارة التساؤل، والحوار والنقاش، والتساؤل الذاتي، والتخيل الذهني.

٤. التوصل لمؤشرات عن فاعلية الجلسات

تم عرض البرنامج بصورته الاولية على ثمانية محكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم التربوية في جامعة الحسين بن طلال وآل البيت والبلقاء التطبيقية وجدارا، ومن تخصصات علم النفس التربوي والقياس والتقويم والمناهج وأساليب التدريس، بالإضافة إلى (٤) من المشرفين التربويين والمدرسين ذوي الخبرات الطويلة في مجالي التدريس والإشراف التربوي, وذلك بهدف التعرف على أية مقترحات تفيد في تطوير البرنامج.

وطُلب من المحكمين تحديد مدى تمثيل الفقرات التدريبية للمهارات التي اندرجت تحتها، ومدى صحة الصياغة اللغوية، وكذلك عدد الأنشطة والزمن المخصص لها. وأية تعديلات يرونها مناسبة، وأجمع المحكمون على قبول محتوى جميع الفقرات، وكانت هناك بعض الملاحظات حول عدد الأسئلة المطروحة على كل فقرة تدريبية، وتم تعديل الصياغة اللغوية لعدد من الفقرات، وتكونت الأداة بصورتها النهائية من (٨٥) نشاطاً تدريبياً موزعاً إلى خمس مهارات للتفكير الناقد. وبذلك تكون جاهزة لمرحلة التجريب الأساسي والتأكد من فاعليته.

ثانياً: اختبار التفكير التأملي:

وهو اختبار أعدّه شديفات (٢٠٠٧)، ويتكون من (٣٢) فقرة موزعة إلى ثلاثة مجالات (أبعاد)، وهي:

١. **توليد المعرفة ذات المعنى**: وهي عملية العناية الفكرية بالمتدربين بهدف ممارسة العمل والتبصر فيه لأجل توليد معرفة جديدة تزيد من إتقانهم التأملي، وتمّدهم بقاعدة مرجعية يستندون إليها لتطوير عملهم. ويقيس هذا البعد الفقرات من (١-٩).

٢. **الحوار التأملي**: وهو يصف الحوارات التي تجري بين المتدربين بمساعدة مدربهم لتفسير ما يقومون به من أعمال بهدف بناء لغة مشتركة تنتج عدالة ومساواة في تقديم الآراء. ويقيس هذا البعد الفقرات من (١٠-١٩).

٣. **ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي**: وهو استقصاء وتنشيط العقل لدى المتدربين بهدف تسكين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى من خلال استدعاء المعرفة السابقة ذات العلاقة بالمعرفة الحالية، ودمجها معاً لتشكيل معرفة جديدة، ويتحقق ذلك من خلال التغذية الراجعة للمعرفة التي حملها الفرد قبل وأثناء لحظات التدريب. ويقيس هذا البعد الفقرات من (٢٠-٣٢).

صدق الاختبار وثباته

قام شديفات (٢٠٠٧) بالتحقق من صدق هذا المقياس من خلال اختبار صدق المحتوى، وذلك بعرضه على لجنة من المحكمين، طالباً منهم إبداء الرأي حول مناسبة الفقرات مع أبعاد المقياس، ومدى ملاءمتها لغوياً ونحوياً. كما تم حساب معاملات الارتباط الخطية (Pearson) بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٢٢ إلى ٠,٨٥)، وجميعها دالة إحصائياً، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,١٢ إلى ٠,٨٠)، وجميعها دالة إحصائياً (α =٠,٠١).

ولتأكيد صدق هذا الاختبار قام الباحثان بتطبيقه على أفراد التطبيق الأولي البالغ عددهم (٥٦) طالبة من خارج عينة الدراسة ممن يتشابهن مع أفراد الدراسة الحالية بالظروف الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على البعد، وقد تم قبول الفقرات إذا كان معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على البعد (٠,٢٥) فأكثر، وأن يكون دالاً إحصائياً (α =٠,٠١). ووجد أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٣٩ إلى ٠,٧٦) ودالة إحصائياً، وكذلك الدرجة الكلية على المقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٢٩ إلى ٠,٦٣). وبناءً على ذلك تم اعتماد جميع فقرات هذا المقياس. كما تم حساب الارتباط بين الدرجة الكلية على كل بُعد من الأبعاد الثلاثة، والدرجة الكلية على المقياس، وكانت معاملات الارتباط لأبعاد المقياس مع الدرجة الكلية (٠,٦٩ ، ٠,٤٧ ، ٠,٦٩) على التوالي.

كما قام شديفات (٢٠٠٧) بالتأكد من ثبات الاختبار من خلال تطبيقه على عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون على نتائج العينة القبلية والبعدية. وأظهرت النتائج أن معامل ثبات الاستقرار الكلي هو (٠,٧٧)، أما الأبعاد فكانت (٠,٤٧، ٠,٧٠، ٠,٥٠) على التوالي، ولحساب ثبات التجانس الكلي أستخدم له اختبار كرونباخ ألفا

للأداء، وكان معامل ثبات التجانس (٠,٩٢). ولتأكيد ثبات هذا الاختبار قام الباحثان باستخدام عينة الصدق نفسها، وحُسب ثبات المقياس بطريقتين هما: الاتّساق الداخلي، وذلك بحساب معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل، ولكل بُعد من الأبعاد الثلاثة، كما حُسب الثبات مرة أخرى بطريقة التجزئة النصفية. ويبين الجدول (٢) قيم كرونباخ ألفا المحسوبة، وقيم معامل الثبات النصفي (معامل جتمان) المصححة باستخدام معادلة سبيرمان – براون لكل بُعد من الأبعاد الثلاثة والاختبار ككل.

جدول (٢): معاملات ثبات مقياس التفكير التأملي.

الأبعاد	التجانس الداخلي (كرونباخ ألفا)	التجزئة النصفية
توليد المعرفة ذات المعنى	٠,٦٧	٠,٦٦
الحوار التأملي	٠,٦٨	٠,٥٥
ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي	٠,٨١	٠,٨٢
الكلي	**٠,٨٨**	**٠,٨١**

يُلاحظ من الجدول (٢) أن معاملات كرونباخ ألفا تراوحت بين (٠,٦٧ إلى ٠,٨٨)، في حين تراوحت معاملات الثبات النصفي بين (٠,٥٥ إلى ٠,٨٢)، وجميعها دالة إحصائية (α =٠,٠١). وفي ضوء المؤشرات السابقة تبين أن الصيغة المختارة للمقياس يمكن الوثوق بها واستخدامها لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات تنفيذ الدراسة

نفذت الدراسة وفق الإجراءات الآتية :

- حدد الباحثان أفراد الدراسة، والتي اشتملت على شعبتين، قسمتا عشوائياً إلى مجموعة تجريبية (تعرضت للبرنامج التدريبي)، ومجموعة ضابطة (لا يطبق عليها أي برنامج).
- تم الحصول على الموافقة من وزارة التربية والتعليم، وزيارة المدرسة التي اختيرت منها عينة الدراسة، والتحدث مع مديرة المدرسة حول الدراسة وأهدافها لتقديم التسهيلات اللازمة لإنجاح الدراسة من حيث تخصيص حصص لتطبيق البرنامج على أفراد الدراسة اللواتي تم اختيارهن، بحيث لا يتعارض مع سير الدراسة العادية في المدرسة، وبناءً عليه تم وضع برنامج أسبوعي تضمن إعطاء الطالبات ثلاث جلسات أسبوعيا كل جلسة مدتها (٤٥) دقيقة.
- تم تطبيق اختبار التفكير التأملي القبلي على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، وتصحيح الإجابات.

- تم الاجتماع مع أفراد المجموعة التجريبية، وذلك بعد أسبوعين من تطبيق الاختبار القبلي بهدف تعريفهن بأهداف البرنامج وإجراءاته والمهمات المتضمنة فيه.
- تم تدريب طالبات المجموعة التجريبية على البرنامج التدريبي، وذلك بإعطاء (٣) جلسات تدريبية أسبوعياً وبمعدل (٤٥) دقيقة للجلسة الواحدة، أي الوقت المخصص للحصة الصفية في المدارس. أما المجموعة الضابطة فبقيت في الحصص العادية، ولم تتعرض للتدريب، واستمر تطبيق البرنامج لمدة شهرين متتاليين.
- تم تطبيق المقياس البعدي للتفكير التأملي على مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية), وتصحيح الاجابات.
- استخراج النتائج.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن سؤالي الدراسة، تم استخراج متوسطات أداء المجموعتين على كل من الاختبارين القبلي والبعدي لكل من مقياس التفكير التأملي، وأبعاده الفرعية، وللوقوف على أثر البرنامج التدريبي على مهارات التفكير التأملي, تم استخدام تحليل التباين المصاحب الثنائي (Ancova Tow Way)، وتحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات التابعة (Mancova).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0,05$) للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي ؟.

لمعرفة أثر البرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي لدى عينة من طالبات الصف العاشر الأساسي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على المقياس الكلي للتفكير التأملي البعدي، كما هو موضّح في الجدول (٣).

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس التفكير التأملي البعدي حسب المجموعة.

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	٣,٨٤	٠,٤٨
التجريبية	٤,١٠	٠,٦٠

يُلاحظ من الجدول رقم (٣) أن المتوسط الحسابي لأداء المجموعة التجريبية على مقياس التفكير التأملي البعدي (٤,١٠)، وبانحراف معياري (٠,٦٠) كان أعلى من المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة (٣,٨٤)، وبانحراف معياري (٠,٤٨). وللكشف عن دلالة هذه الفروق

بين المتوسطات الحسابية، وبهدف تثبيت الفروق الظاهرية غير الدالة إحصائياً للمقياس القبلي للتفكير التأملي على المقياس البعدي، فقد استخدم تحليل التباين المصاحب الثنائي (Tow Way Ancova)، كما هو موضّح في الجدول رقم (٤).

جدول (٤): نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لمعرفة أثر البرنامج التدريبي على درجات التفكير التأملي البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
المصاحب (القبلي)	٠,٢٩	١	٠,٢٩	١,١٩	٠,٢٨
المجموعة	١,٦٦	١	١,٦٦	٦,٨٠	٠,٠١*
المعدل الدراسي	٠,٠٣	٢	٠,٠٣	٠,٠٦	٠,٩٥
التفاعل	٠,٧٨	٢	٠,٣٩	١,٦٠	٠,٢٢
الخطأ	١٧,٨٣	٧٣	٠,٢٤		
المجموع	٢١,٨٦	٧٩			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

يُلاحظ من الجدول رقم (٤) وجود أثر ذي دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي، وبالرجوع إلى متوسطات الأداءات البعدية لأفراد الدراسة الموضحة في الجدول (٣)، تبين أن متوسط أداء المجموعة التجريبية (٤,١٠) هو أعلى من متوسط أداء المجموعة الضابطة (٣,٨٤)، أي أن أثر البرنامج التدريبي كان لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للتدريب على مهارات التفكير الناقد.

ولمعرفة أثر البرنامج التدريبي في تنمية الأبعاد الثلاثة للتفكير التأملي لدى أفراد الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على أبعاد التفكير التأملي الثلاثة (توليد المعرفة ذات المعنى، والحوار التأملي، وربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي)، كما هو موضّح في الجدول رقم (٥).

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على أبعاد التفكير التأملي الثلاثة بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
توليد المعرفة ذات المعنى	الضابطة	٣,٨٢	٠,٦١
	التجريبية	٤,١١	٠,٤١
الحوار التأملي	الضابطة	٣,٨٥	٠,٦٧
	التجريبية	٤,١٩	٠,٤٣
ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي	الضابطة	٣,٨٦	٠,٦٢
	التجريبية	٤,١٨	٠,٤١

يُلاحظ من الجدول رقم (٥) أن هنالك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات الطالبات على الأبعاد الثلاثة للتفكير التأملي. ولمعرفة دلالة هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية، وبهدف تثبيت الفروقات المحدودة غير الدالة إحصائياً للمقياس القبلي للتفكير التأملي على المقياس البعدي، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب المتعدد (Mancova). كما هو موضّح في الجدول رقم (٦).

جدول (٦): نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب المتعدد لمعرفة أثر البرنامج التدريبي على درجات الأبعاد الثلاثة للتفكير التأملي بعد تطبيق البرنامج.

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
المصاحب القبلي	توليد المعرفة ذات المعنى	١,٣٩	١	١,٣٩	٥,٥٥	٠,٠٢
	الحوار التأملي	٠,٢٠	١	٠,٢٠	٠,٦٠	٠,٤٤
	ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي	٠,١٢	١	٠,١٢	٥,٥٩	٠,٥٠
المجموعة	توليد المعرفة ذات المعنى	١,٣٩	١	١,٣٩	٥,٦٥	*٠,٠٢
	الحوار التأملي	١,٩٠	١	١,٩٠	٥,٦٥	*٠,٠٢
	ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي	٠,٦٦	١	٠,٦٦	٦,٢٣	*٠,٠٢
الخطأ المعياري	توليد المعرفة ذات المعنى	٠,٠٤	٢	٠,٠٢	٠,٠٧	٠,٩٣
	الحوار التأملي	٠,٠٤	٢	٠,٠٢	٠,٠٥	٠,٨٥
	ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي	٠,٩٠	٢	٠,٤٥	٠,١٧	٠,١٤

... تابع جدول رقم (٦)

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
التفاعل	توليد المعرفة ذات المعنى	١,٠٠	٢	٠,٥٠	٢,٠١	٠,٣٥
	الحوار التأملي	٠,٧١	٢	٠,٣٥	١,٠٥	٠,٢٠
	ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي	٠,٩٠	٢	٠,٤٥	٠,٢٠	
الخطأ	توليد المعرفة ذات المعنى	١٧,٧٢	٧١	٠,٢٥		
	الحوار التأملي	٢٣,٨٣	٧١	٠,٢٧		
	ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي	١٨,٩٨	٧١	٠,٢٧		
الكلي	توليد المعرفة ذات المعنى	٢٣,٥٠	٧٩			
	الحوار التأملي	٢٨,٠٣	٧٩			
	ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي	٢٤,٦٢	٧٩			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

يُلاحظ من الجدول رقم (٦) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) للبرنامج التدريبي في تنمية الأبعاد الثلاثة للتفكير التأملي, ولصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي.

لقد أيدت النتيجة السابقة الأفكار النظرية التي تبناها العديد من الباحثين والدارسين في ميدان علم النفس المعرفي من أن هنالك علاقة بين التفكير الناقد والتفكير التأملي، مفادها أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي، وأن التفكير الناقد هو أحد مراحل التأمل (Rinehart, 1999; Short & Lipman, 1991).

وقد ترجع فعالية التدريب المقترح لتنمية التفكير التأملي لعدّة عوامل، ومنها:

- تضمين التدريب مجموعة من الأنشطة التدريبية الزاخرة بالنصوص المعرفية ذات موضوعات مختلفة تمس العالم الواقعي، والتي اتصفت بالحداثة، مما أثار اهتمام الطالبات نحو العمل على المهمات التدريبية، والذي بدوره أحدث تحسُّناً ملحوظاً في مهارات التفكير التأملي الثلاثة (توليد المعرفة ذات المعنى، والحوار التأملي، وربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي) لدى طالبات المجموعة التجريبية, في حين لم تتاح لطالبات المجموعة الضابطة فرصة مثل هذه المحاكاة. فهن نتاج نظام تربوي تلقن منه محتوى التفكير أي (لماذا نفكر؟) ؟ أكثر بكثير من عملية التفكير نفسها (كيف نفكر؟).

- المشاركة الفاعلة التي أظهرتها طالبات المجموعة التجريبية أثناء العمل على مهام المادة التدريبية والأسئلة التفكيرية، حيث أظهرن الدافعية والمتعة والتفكير بعمق من خلال التنوع في الاجابات أثناء الجلسات التدريبية، مما أتاح لهن تطوير أبنيتهن المعرفية، وتعديلها في أثناء التعامل مع المواقف التدريبية.
- الحوارات والنقاشات بصورة العمل الجماعي في أثناء تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي من حيث تقبّل الأفكار ووجهات النظر المختلفة سواء أكانت صحيحة أم خاطئة، وإصغاء الطالبات بعضهن إلى بعض باحترام. وهذا ما أكده جرفت وفريدن (Griffith & Frieden, 2000) من أن الجلسات الحوارية التي تخص قضية ما تمثل إحدى الطرق المتبعة لتنمية التفكير التأملي. وهذا يتفق مع رأي ليبمان Lipman (١٩٩٨) الذي يؤكد على أن يصغي الطلبة إلى بعضهم باحترام، ويتحدثون بعضهم بعضاً في تقديم الأفكار، ويساعدون بعضهم بعضاً في استخلاص النتائج عن طريق الحوار الذي يتفق مع المنطق. كما أنه لم يُفرض نوعاً من البناء المعرفي على تفكير الطالبات، إنما قدمت محتويات معرفية يتبعها أسئلة تصاغ على صورة: قدم افتراضاتك، وماذا تستنتج من النص السابق ؟، وما الذي تستدل عليه من النص السابق ؟، وهل من الضروري؟، وما النتائج المقترحة من النص السابق ؟.
- الربط بين المشكلة المطروحة في الموقف التدريبي والواقع المعاش, حيث تحدثت بعض الطالبات عن مرورهن بخبرات مشابهة لبعض المواقف التدريبية الواردة في البرنامج التدريبي، مما جعلهن يربطن بين خبراتهن السابقة والموقف المطروح. وهذا يتفق مع رأي هاتس Hutz (المشار إليه في Mccarthy, 2001) الذي يؤكد على أن تطوير التفكير الناقد هو هدف تعليمي لأية مدرسة، وهذا لن يتحقق إلا من خلال مواقف الحياة العامة.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية في بعض جوانبها مع نتائج العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي بحثت في أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التأملي (Moche, 1999; Lippincot, 1999; Ostorga, 2002; بشارة, ٢٠١٠ ؛ شديفات، ٢٠٠٧).

ثانياً: هل يوجد أثر دال إحصائياً ($\alpha \leq 0,05$) للتفاعل بين البرنامج التدريبي والمعدل الدراسي في تنمية التفكير التأملي ؟.

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس التفكير التأملي حسب متغيري المجموعة والمعدل الدراسي، كما هو موضّح في الجدول رقم (٧).

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس التفكير التأملي البعدي حسب المجموعة والمعدل الدراسي.

مستوى المعدل الدراسي	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مرتفع	الضابطة	٣,٩٤	٠,٥٠
	التجريبية	٤,٠٨	٠,٣٧
متوسط	الضابطة	٣,٧٢	٠,٦٢
	التجريبية	٤,٢٧	٠,٣٩
منخفض	الضابطة	٣,٨٩	٠,٦١
	التجريبية	٤,١٣	٠,٣٤

يُلاحظ من الجدول رقم (٧) أن هنالك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات الطالبات على المقياس الكلي للتفكير التأملي حسب متغيري المجموعة والمعدل الدراسي. ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، فقد تم استخدام تحليل التباين المصاحب الثنائي (Two Way Ancova)، وبالرجوع إلى الجدول رقم (٤)، تبين أنه لا يوجد أثر دال إحصائياً للتفاعل بين البرنامج التدريبي والمعدل الدراسي في تنمية التفكير التأملي.

ولمعرفة أثر التفاعل بين البرنامج التدريبي والمعدل الدراسي في تنمية الأبعاد الثلاثة للتفكير التأملي، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على أبعاد التفكير التأملي حسب متغيري المجموعة والمعدل الدراسي، كما هو مبين في الجدول رقم (٨).

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على أبعاد التفكير التأملي الثلاثة البعدي حسب متغيري المجموعة والمعدل الدراسي.

الأبعاد	المجموعة	مستوى المعدل الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موليد المعرفة ذات المعنى	الضابطة	مرتفع	٣,٩١	٠,٥٢
		متوسط	٣,٦٤	٠,٦٣
		منخفض	٣,٩١	٠,٦٣
	التجريبية	مرتفع	٣,٩٨	٠,٥١
		متوسط	٤,٢٥	٠,٣٨
		منخفض	٤,٠٩	٠,٣٦
الحوار التأملي	الضابطة	مرتفع	٣,٩٨	٠,٥٧
		متوسط	٣,٦٩	٠,٦٩
		منخفض	٣,٨٩	٠,٧٦

... تابع جدول رقم (٨)

الأبعاد	المجموعة	مستوى المعدل الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التجريبية	مرتفع	٤,١١	٠,٤٧
		متوسط	٤,٣٠	٠,٤٦
		منخفض	٤,١٥	٠,٣٥
ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي	الضابطة	مرتفع	٤,٠٤	٠,٦٢
		متوسط	٣,٧٦	٠,٦٦
		منخفض	٣,٨٠	٠,٥٤
	التجريبية	مرتفع	٤,٠٣	٠,٤٢
		متوسط	٤,٣٥	٠,٣٨
		منخفض	٤,١٤	٠,٤٤

يُلاحظ من الجدول رقم (٨) أن هنالك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات الطالبات على أبعاد التفكير التأملي الثلاثة حسب متغيري المجموعة والمعدل الدراسي، ولمعرفة دلالة هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية، فقد تم استخدام تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات التابعة (Mancova). وبالرجوع إلى الجدول رقم (٦)، يتبين أنه لا يوجد أثر للتفاعل بين البرنامج التدريبي والمعدل الدراسي في تنمية أبعاد التفكير التأملي الثلاثة.

تؤكد النتيجة السابقة أن فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة لم يختلف باختلاف مستوى المعدل الدراسي (مرتفع، ومتوسط، ومنخفض). وهذا يضيف مزيداً من الصدق البنائي له، ويتيح الفرصة لإمكانية تطبيقه من الباحثين على أي مستوى من مستويات التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن جميع الطالبات قد استفدن من البرنامج التدريبي بشكل متوازن تقريباً، خاصة وأنهن أظهرن دافعية داخلية مرتفعة في الاستفادة من البرنامج التدريبي، وتطوعن للمشاركة في الجلسات المصممة دون إلزامهن بذلك، حيث لاحظ الباحثان أن دافعية الطالبات المشاركات قد ازدادت بعد البدء بحضور الجلسات التفكيرية.

كما أن صغر حجم عينة الدراسة قد أخفض التفاعل، وكلما صغر حجم العينة، كانت النتائج غير حساسة للفروق، مما يعني أن الفروق يجب أن تكون كبيرة بين المجموعات حتى تكون ذات دلالة إحصائية. في حين إذا كانت العينة كبيرة، فإن الفروق الصغيرة ربما تكون ذات دلالة إحصائية.

واتفقت النتيجة السابقة في بعض جوانبها مع دراسة خريسات (٢٠٠٥)، والتي أشارت بياناتها إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي باختلاف المعدل الدراسي.

التوصيات والمقترحات

في ضوء الدراسة الحالية ونتائجها, فانه يمكن الوصول إلى التوصيات والمقترحات الآتية :

- إجراء مزيد من الدراسات للتعرف إلى أثر التدريب على مهارات التفكير الناقد في تنمية أنماط تفكير أخرى متقدمة كالإبداعي وما وراء المعرفي وغيرها.
- إجراء دراسات تجريبية تشمل أشكال أخرى للتدريب (المقالات الصحفية، والحوار الإلكتروني، والتعليم بوساطة وسائل الإعلام)، وأثرها في تنمية التفكير التأملي، بهدف التأكد من تناسب النتيجة الحالية مع نتائج مثل هذه الدراسات المقترحة في البيئة الأردنية.
- إجراء دراسات تتضمن التدريب على مهارات التفكير الناقد ضمن مناهج دراسية للتأكد من تناسب النتيجة الحالية مع نتائج هذه الدراسات المقترحة.
- تبنّي البرنامج التدريبي لأغراض التدريب على التفكير الناقد لطلبة المرحلة الثانوية والجامعية.
- إجراء دراسة تحليلية للكشف عن مهارات التفكير الناقد التي يمكن تضمينها للمناهج الدراسية المختلفة.
- تغيير بناء المناهج المدرسية لتكون غنية بالمواقف والمواد التي تنمّي التفكير التأملي لدى الطلبة.
- إدخال البرنامج التدريبي في برمجيات الحاسوب التعليمية لإتاحة الفرص للطلبة للتدرب على مواقفه التي تنمّي التفكير التأملي بشكل ذاتي.
- التأكد من صلاحية هذا البرنامج لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المراجع العربية والأجنبية

- بشارة، موفق. (٢٠١٠). "أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لدى عينة من طالبات رياض الأطفال في جامعة الحسين بن طلال". مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. (٢٢). ٢٧ ـ ٥٥.
- جابر، ليانا. وشماسنة، رائد. (٢٠٠٠). "نشرة موجزة حول الأبحاث الإجرائية". مركز القطان للبحث والتطوير. رام الله. فلسطين.

http:/ww.eshraf.com/articles.php?id=78.

- خريسات، محمد. (٢٠٠٥). "أثر برنامج تدريبي على التفكير التأملي لحل المشكلات في الاستعداد للتفكير االتأملي". رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.
- شديفات، محمود. (٢٠٠٧). "أثر برنامج تدريبي مستند إلى القصص القرآني في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثامن". رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.
- العتوم، عدنان. والجراح، عبد الناصر. وبشارة، موفق. (٢٠٠٧). تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات عملية). دار المسيرة. عمان. الأردن.
- غباري، ثائر. (٢٠٠٨). الدافعية: النظرية والتطبيق. دار المسيرة. عمان. الأردن.
- غباين، عمر. (٢٠٠٤). تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير. دار جهينة. عمان. الأردن.
- قطامي، نايفة. (٢٠٠١). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. دار المسيرة. عمان. الأردن.
- ليبمان، ماثيو. (١٩٩٨). المدرسة وتربية الفكر. (إبراهيم الشهابي. مترجم). وزارة الثقافة. دمشق. سوريا.

- Daniel, J. (2000). "Critical reading. Critical thinking". http //www.critical.com.
- Griffith, B. & Frieden, G. (2000). "Facilitating reflective thinking in counselor education". Counselor Education and Supervision. 40 (2). 82.
- Heyman, G. (2008). "Children critical thinking when learning from others. Current Directions in Psychological Science". http://searchebscohost.com/login.aspx.
- Hynes, P. & Bennet, J. (2004). About critical thinking. Program director. Clinical Specialties. Toronto.
- Kaams, A. (2008). "Reflective thinking RT".
- www.highp.hawii.edu/kaams/resource/reflection.htm
- Kember, D. Jones, A. locke, A. McKay, J. Sinclair, K. Tse, H. Webb, C. Wong, F. Wong, M. & Yeung, E. (1999). "Determining the level of reflective thinking from students written journals

using a coding scheme based on the work of Mezeirow". International Journal of Life Long Education. 18. (1). 18.

- Kish, C. Sheehan, J. (1997). "Portfolios on the classroom: Avehicle for developing reflective thinking". High School Journal. 80 (4). 254.
- Lipman, M. (1991). Thinking in education. Cambridge University Press. USA.
- Lippincott, A. (1999). "Reflective thinking among and between beginning professionals". Dissertration Abstracts International. 61 (2). 571.
- Marzano, R. Brandt, R. Hughest, C. Jones, B. Presseisen, B. Rankin, R. & Suhor, C. (1998). Dimensions of thinking: a framework for curriculum and instruction. The Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria.
- McCarthy-Tucker, S. (2001). "Developing student critical thinking skills through teaching psychology: An Interview with Claudia S. Hutz ". Teaching psychology. 28 (1). 72-77.
- Milner, H. (2003). "Teacher reflection and race in cultural context: History. Meanings. Methods in teaching". Theory into practice. 42 (3). 173.
- Moche, R. (1999). "Cognitive coaching and reflective thinking of jewish day school teachers". Dissertation Abstracts International. 60 (2). 300.
- Newmann, F. (1991). "Promoting higher order thinking skills in social studies: over view of study 16 high school departments". Theory and Research in Social Education. X1 X (4). 324-340.
- Norton, J. (1997). "Locus of control and reflective thinking in preservice teacher". Education. 117 (3). 401.
- Ostorga, A. (2002). "Relationships between epistemology and reflective thinking of instructional paraprofessionals in an

elementary teacher education program.". Dissertation Abstracts international. 63 (6). 2205.

- Semerci, C. (2007). "Developing a reflective thinking tendency scale for teacher and student teachers". EBSCOHOST Master File Database.
- Shafee, J. (2000). Thinking critically. 16th ed. Houghton Mifflin Company. New York.
- Short, P & Rinehart, J. (1999). "Critical reflective thinking as a means of professional development. The annual meeting of the university council for educational administration". ERC Full Text Master File database.
- Stoddard, S. (2002). "Reflective thinking within an art method for preserves elementary teaching".
- http://www.hiceducation.org/eduproeedings/shari%20s%20stoddar.ed.pdf.
- Watson, E. & Glaser, M. (1991). Waston- Glaser manual forms A. B and C. The Psychological Corporation. UK.