أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية

(دراسة تجريبية)

إعـــــداد

د./ محمد عبد الله جبر العارضة

قسم العلوم التربوية - كلية الأميرة عالية الجامعية

جامعة البلقاء التطبيقية - المملكة الأردنية الهاشمية

د. خالد شاكر تركي الصرايرة

قسم العلوم التربوية - كلية الأميرة عالية الجامعية

جامعة البلقاء التطبيقية - المملكة الأردنية الهاشمية

د./ أسمى عبد الحافظ خلف الجعافرة

قسم العلوم التربوية - كلية الأميرة عالية الجامعية

جامعة البلقاء التطبيقية - المملكة الأردنية الهاشمية

مجلة بحوث التربية النوعية – جامعة المنصورة

العدد الرابع عشر – مايو ٢٠٠٩

أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية

(دراسة تجريبية)

د./ محمد عبد الله جبر العارضة د./ خالد شاكر تركي الصرايرة

د./ أسمى عبد الحافظ خلف الجعافرة

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية.

وقد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية المعرفية لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية؟

تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة في مرحلة البكالوريوس تخصص تربية الطفل،تم اختيارهن بطريقة قصدية.وتم تقسيمهن إلى مجموعتين مناصفة إحداهما تجريبية،والأخرى ضابطة.

لتحقيق هدف الدراسة بنى الباحثان برنامجاً تدريبياً يستند إلى النظرية المعرفية،تكون من (٦٠) تمرينا موزعاً على قدرات ومهارات التفكير التأملي الست.وقد تم تطبيقه في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠٠٨/٢٠٠٩).كما طور الباحثون مقياساً لأسلوب المعالجة الذهنية المعرفية تكون من (٣٧) فقرة أتبعت كل فقرة بثلاثة بدائل،

تم تطبيق المقياس على المجموعتين كاختبار قبلي،وبعدها طبق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية.وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج طبقت المقياس مرة أخرى على طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كاختبار بعدي.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس أسلوب المعالجة الذهنية المعرفية لصالح المجموعة التجريبية.

THE EFFECTS OF REFLECTIVE THINKING TRAINING PROGRAM OF PRINCESS ALIA UNIVERSITY COLLEGE FEMALE STUDENTS' MENTAL PROCESSING STYLES IN LEARNING.

By

Dr. Mohammad Abdullah Jabr Al-Ardah

Dr. Khaled Shaker Turky Al Sarayra

Dr. Asma Abdelhafez Khalaf Al-Jaafra

Abstract

This study aimed at examining the effect of reflective thinking training program on the style of mental processing in learning for the female students at Princess Alia University College.

The study, therefore, tried to answer the question:

What is the effect of a reflective thinking training program on the mental processing style of the female students at Princess Alia University College?

The sample of the study consisted of (60) female students who were selected on purpose from students in the Childhood Education Program. They were equally divided into two groups: The first is experimental, while the other is a control group. Each group consisted of (30) students.

To achieve the objective of the study, the researchers have set up a training program based on "the Cognitive Theory" comprising (60) exercises according to the six capabilities and reflective thinking skills. The program was implemented during the fall semester of the academic year (2008/2009).Further, the researchers have developed a scale to the cognitive mental processing style consisting of (37) items where each item has three choices. The developed scale were applied on the two groups as a pre-test followed by the application of the training program on the experimental group.

The scale were then applied again on the students of the experimental and control groups as a post-test.

The results of the study indicated significant differences among the means of the experimental and control groups on the scale, favoring the experimental group.

أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية

(دراسة تجريبية)

د./ محمد عبد الله جبر العارضة د./ خالد شاكر تركي الصرايرة

د./ أسمى عبد الحافظ خلف الجعافرة

مقدمة الدراسة

أصبحت المجتمعات الحديثة أكثر تعقيداً،والمعلومات أصبحت متوفرة بغزارة،بل إنها متغيرة بسرعة كبيرة جداً،مما يستدعي من الفرد/الطالب ليطوّر استراتيجيات تساعده في التفكير التأملي ليستخدمها في المواقف المعقدة التي تمر عليه في النشاطات اليومية التي يختبرها.

إن التفكير التأملي يساعد المتعلم في تطوير مهارات التفكير العليا (Higher-orderThinking Skills) وذلك:

بربط المعلومات الجديدة بالفهم السابق المتحصل لديه،وتكوين المفاهيم والمصطلحات المفاهيمية المجردة،وتطبيق الاستراتيجيات المعرفية الخاصة في المواقف الجديدة،وفهم تفكيره واستراتيجيات التعلم الخاصة به (Koszalka,et al.,2001).

يتكرر على مسامع المعلمين عبارة أنه يجب عليكم أن تُعَلِّموا طلبتكم كيف يفكرون،هذه الفكرة التي ظهرت في الآونة الأخيرة،وقد أخذت حيزاً واهتماماً كبيرين من قبل علماء النفس التربوي الذين يسعون جاهدين إلى تقديم المعرفة النظرية والتطبيقية لكل من يمارس مهنة التعليم، إذ أن مجال التفكير يعد من الميادين الرئيسة في علم النفس عامة،وفي علم النفس التربوي خاصة.

وقد أظهرت البحوث أن تعلم التفكير يمكن أن يفتح باب الاستزادة من التعلم.وهناك بعض الآباء الإيجابيين الذين يعلون من أصواتهم ليقولوا:لا يعنيني ماذا يعلمون أولادي،بل ولا يعنيني ماذا يدرسون،إنما الذي يعنيني حقاً هو أن يتعلموا كيف يفكرون؛إذ يجب أن يتعلموا كيف يتخذون قراراتهم بأنفسهم (هلفش وسميث،١٩٦٣).

في حين يميل بعض المعلمين إلى روتين العادة ويجدونه مريحاً،إذ يجدون الكتاب المدرسي مريحاً وهو الذي يجمع في طياته جميع المعرفة المتحصلة في مجال معلوماتي أو معرفي معين.وقد تم نقل هذا التصور للطلبة؛ليس فقط في المدرسة الأساسية والثانوية،بل نجد أنه تعداه إلى الجامعة بمستوياتها الأكاديمية كافة.إن هذا التوجه الذي تسيّد المناهج والنظام التربوي ككل لمدة طويلة من الزمن وما زال،أفرز نِتاجيْن يمكن قياسهما قياساً مباشراً هما:المعلم الضعيف عديم الإبداع الذي أصبحت لديه مهنة التعليم مهنة روتينية سهلة لا تحتاج ذلك الجهد الكبير.والمتعلم حين يؤكد

معلمه باستمرار ما ورد في الكتاب فحسب،يكتسب (أي الطالب) عادة تلقي المعلومات الجاهزة والمبرمجة دون أي تأثير من قبله فيها.

وقد تكون انعكاسات هذا التوجه من الأسباب الرئيسة التي ساهمت وراكمت عوامل التخلف والتأخر في مختلف النواحي إن كان تربوياً أو اجتماعياً أو ثقافياً أو اقتصادياً...إن تأكيد ممارسة التفكير التأملي والمعالجات الذهنية المختلفة هي ما يمكن أن يُخرج المتعلم من حاله المتعثر إلى حال أفضل وأكثر فاعلية وإنتاجاً.

يعد التفكير من أكثر الموضوعات دراسة وبحثاً في مجالات علم النفس عامة،وعلم النفس التربوي وعلم النفس المعرفي خاصة.وموضوع التفكير ليس من اهتمام الاتجاه المعرفي فقط بل عنيت به جميع المدارس النفسية والفكرية التربوية،لمساعدة الفرد كي يصبح أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض طريقه في جميع مناحي الحياة المختلفة سواء أكانت اجتماعية أم اقتصادية أم تربوية أم خُلقية أم سياسية.

ويعد التفكير من أكثر الظواهر إثارة،حيث يدرك الأفراد بسرعة ومنذ سن الطفولة أنهم يفكرون،وأن لديهم سرعة البديهة لإبداء آرائهم حول ما نفعله عندما نفكر.كما يمارس الأطفال ومنذ ولادتهم ما سماه "بياجيه" التفكير الحس- حركي،ثم تفكير ما قبل العمليات في الطفولة المبكرة،ثم التفكير المادي في مرحلة الطفولة المتأخرة،وأخيراً التفكير المجرد مع بداية مرحلة البلوغ (العتوم،٢٠٠٤).

كما يعد موضوع التفكير من المواضيع الشائكة على الباحث المتقصي والباحث عن إجابات لأسئلته المختلفة والمتعلقة بماهية وآليات وديناميكيات عملية التفكير.وتتدرج عمليات التفكير من البسيطة (السطحية) مروراً بالمتوسطة وانتهاءً بالمعقدة (العميقة).

إن موضوع الدراسة يدور حول نوع من الأنواع العليا من التفكير ألا وهو التفكير التأملي.وهذا النوع من أنواع التفكير يتخذ وضعاً مختلفاً عن بقية أنواع التفكير الأخرى مثل التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وتفكير صنع واتخاذ القرار.إلا أنه من الضرورة بمكان تأكيد عدم وجود حدود فاصلة بين هذه الأنواع وغيرها من أنواع التفكير،إذ إنها جميعاً تدور حول موضوع/مشكلة معينة،وكذلك إنها جميعاً تهدف إلى الوصول إلى حل للموقف/المشكلة مدار التفكير.ولكن ما يميز نوعاً عن آخر من أنواع التفكير ما يدور عند الفرد من عمليات حال تعرضه للمثيرات وقبل استجابته نحو هذه المثيرات.

والتفكير في أبسط تعريف له عبارة عن سلسلة من النشاطات الذهنية العقلية (Intellectual) التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير بيئي داخلي أو خارجي يتم التنبه له (الانتباه) عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة:اللمس- البصر- السمع- الشم- الذوق.

ولكن التفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة.وقد يكون هذا المعنى ظاهراً حيناً وغامضاً حيناً آخر،يتطلب التوصل إليه تأملاً وتعمقاً في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد.ولذلك فهو يتضمن استكشافاً وتجريباً،ونتائجه غير مضمونة.وعندما نفكر،فإننا نقوم

بمخاطرة محسوبة قد تكون ناجحة أحياناً وقد تنتهي بإخفاق أحياناً أخرى.ويعد التفكير مفهوماً متعدد الجوانب إذ ينطوي على أبعاد ومكونات متشابكة تعكس الطبيعة المعقدة للدماغ البشري (جروان،٢٠٠٥).

ولأن عملية التفكير معقدة بطبيعتها،فإن دراستها تصعب على مهاراتنا العادية وعلى مستوانا التصوري المفاهيمي (Conceptual).حيث أن عدداً من ملامح عملية التفكير ما زالت غامضة،مع أن التقدم في علم النفس المعرفي،وبصفة خاصة في العشرين سنة الأخيرة،أدى إلى اكتشاف مجموعة هائلة من أساليب البحث العلمي التجريبية والنماذج النظرية التي استطاعت اكتشاف بعض حقائق عملية التفكير،وانتظامها في إطار عمل جدير بالتصديق لنظرية نفسية راسخة ودقيقة (سولسو،١٩٩٦).

يشير مفهوم العمليات الذهنية المعرفية إلى الخطوات المتضمنة في محاولة الفرد معرفة العالم من حوله.ويعد التفكير من أهم هذه المعالجات أو العمليات الذهنية،إذ يتداخل مع العديد من العمليات الأخرى من مثل:إصدار الأحكام (Judging) والتجريد (Abstracting) والاستدلال (Reasoning) والتخيل (Imagining) وحل المشكلات (Problem-Solving) وغيرها من العمليات (جمل،٢٠٠٥).

إذن فالتفكير هو العملية التي عن طريقها يتشكل التمثيل العقلي والتجريد من خلال تحويل المعلومات عن طريق التفاعل المعقد بين الخصائص العقلية لكل من العمليات سابقة الذكر.

وما زال هناك جدل شديد يدور حول ما إذا كان التفكير عملية داخلية (Internal) أو أنها عملية موجودة فقط بقدر ما يمكن قياسه منها سلوكياً.فربما يدرس لاعب الشطرنج خطوته التالية لدقائق عديدة قبل أن يستجيب بشكل عملي وصريح.فهل يحدث التفكير أثناء الوقت الذي يفكر فيه اللاعب ملياً بخصوص النقلة أو الحركة التي سيقوم بها؟ ويبدو من الواضح أنه يحدث فعلا،ومع ذلك ما زال بعض العلماء يرى أنه ولأن سلوك التفكير الصريح ليس قابلاً للمشاهدة،فإن النتيجة النهائية للتفكير لا تقوم على أساس من المشاهدة الواقعية التجريبية (Empirical)،ولكنها تقوم على أساس من التأمل (سولسو،١٩٩٦).

وقد اهتمت هذه الدراسة بنوع واحد يكاد يكون نادراً من بين أنواع مختلفة من التفكير ألا وهو التفكير التأملي.

والتفكير التأملي (Reflective Thinking) تفكير منضبط يحكمه الغرض وهو حل المشكلات.ويعتمد على التعامل المتروي والمتبصر،ويولد معرفة جديدة يمكن تسميتها معرفة العمل.فالتأمل يعد مطلباً رئيساً لعدد من الأمور منها حل المشكلات أو الممارسة المهنية أو العادية،إذ إن من المتوقع أن تتحسن الأفعال من خلال هذا التفكير (Maltin,1998).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تشير الدراسات والبحوث إلى وجود اهتمام عالمي وعالي المستوى في مفهوم التفكير التأملي لما له من أهمية لاحقة في صنع القرار الحكيم والأقرب إلى الصواب والدقة في مختلف نواحي الحياة وخاصة الحياة التعليمية التعلمية التفاعلية.وفي هذا الصدد يشير "جلتر" (Gelter,2003) إن مفهوم التفكير التأملي غير شائع في الأدبيات النظرية،لأن هذا التفكير لا يستخدم يومياً عند الفرد إنما في المواقف التي تتطلب منا التفكير المتأني في مشكلة معقدة أو عندما نكتشف عدم نجاعة حلولنا لمشكلة ما.لهذا،فإن هذا النوع يحتاج إلى الوعي الكامل بالعمليات المعرفية التي نستخدمها عند التعرض إلى موقف أو مشكلة ما.

من هنا تتحدد مشكلة الدراسة بتقصي أثر برنامج تدريبي خاص في التفكير التأملي (Reflective Thinking) على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم.وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:ما أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية المعرفية لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية؟

أهمية الدراسة

تتلخص أهمية الدراسة على النحو التالي:

- **الأهمية النظرية**:

بعد الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات التي أجريت في مجال التفكير،تبين وجود حاجة لدراسة التفكير التأملي نظراً لقلة بل ندرة الدراسات في هذا المجال.

ويكتسب هذا البرنامج أهمية خاصة،لا سيما مع وجود عشرات الدراسات العلمية التي أجريت حول مفاهيم التفكير الناقد،والتفكير الإبداعي،أما بخصوص التفكير التأملي وحسب ما توافر من أدب وتراث سيكولوجي تم مسحه (المراجع والدراسات العلمية) ؛فقد ظهر نقص شديد حول هذا المفهوم،هذا من ناحية،ومن ناحية أخرى إن هذه الدراسة تجيء لتضيف إلى المعرفة العلمية المتحصلة حول مفهوم التفكير عامة،والتفكير التأملي خاصة.كذلك إن من الأهمية بمكان أن يخرج الطلبة من الصف التقليدي إلى أسلوب أكثر فاعلية وإثراءً عن طريق استخدام استراتيجيات التفكير التأملي.

وعندما تم مسح الدراسات ذات العلاقة،ظهر لدى الباحثان أنه لا يوجد سوى بضع دراسات باللغة العربية تناولت مفهوم التفكير التأملي،وكتابيْن مترجمين يتحدثان عن نفس المفهوم،مما يضع علامة استفهام كبيرة حول القصور الواضح من قبل الباحثين العرب في هذا الموضوع.وكما تم التأكيد فيما سبق؛تجيء هذه الدراسة لتضيف إضافة نوعية تصب في إغناء الموضوع وتترجمه بشكل عملي تطبيقي.

- **الأهمية التطبيقية**:

إن نظم متغيرات الدراسة في سلسلة من العمليات والإجراءات على شكل برنامج تدريبي يجسد الرابط النظري والتطبيقي لكل هذه المتغيرات،حيث إن هذا البرنامج يمكن أن يوفر أسلوباً

يتميز بالجدة والأصالة من حيث مكوناته وأهدافه العامة والخاصة وكذلك مواده وقيمته التطبيقية للمعلمين والمتعلمين على حد السواء.

إذن لا بد للمعلمين المتأملين - الطلبة- من أن يعرفوا ما يقومون به ولماذا يقومون به،ومن ثم تحديد أثر ذلك كله ونتائجه.إذ تحدث شون (Schon,1983 في بارسونز وبراون،٢٠٠٥) في أن القرارات المهمة تتخذ أثناء عملية التدريس وأن أغلب هذه القرارات تستند بالأساس إلى الخبرة بأسلوب ارتجالي وعفوي.وعلى الرغم من أن التفكير التأملي هو ميزة يمتاز بها المعلم الكفء،حتى وإن كان هذا التفكير مستنداً إلى ذكريات عابرة لأحداث مضت أو ملاحظات عابرة،فإن أهميته تزداد حينما يستند إلى المعلومات الناتجة عن ملاحظات منظمة.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على:

- عينة من طالبات مرحلة البكالوريوس تخصص تربية الطفل في كلية الأميرة عالية الجامعية- جامعة البلقاء التطبيقية.
- الأدوات المعتمدة في الدراسة الحالية.

تعريفات الدراسة

أولاً: التفكير التأملي (Reflective Thinking)

نشاط (Active) أو عملية إعمال فكر متروية متواصلة نشطة لأي معتقد أو نموذج مفترض من المعرفة (Knowledge) في ضوء الأسباب الموجبة له أو أي حكم آخر تؤول إليه (Kim,et al.,2004) (Griffith, and Frieden,2000) (Zeichner, and Liston,1996).

ثانياً: أساليب المعالجة الذهنية (Mental Processing Styles)

تلك الفروق بين الأفراد في أساليب الإدراك- التذكر- التخيل- التفكير،وفي طريقتهم في الفهم والحفظ والتحويل ومعالجة المعلومات بغض النظر عما إذا كان مصدر هذه المعلومات هو العالم المحيط بالفرد أو الفرد ذاته (قطامي،١٩٩٠).

الدراسات السابقة

أجرت بيدس (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى معرفة درجة فهم مدير المدرسة الثانوية الرسمية في الأردن لمفهوم التفكير التأملي وممارسته له،وعلاقة ذلك باتخاذ القرار الإداري تبعاً لمتغير جنس المدير والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية والدورات التدريبية.

وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) مديراً ومديرة من مديري المدارس الثانوية الرسمية في الأردن بفروعها العلمي والأدبي والمهني،من مديريتي عمان الكبرى الأولى والثانية.

وقد أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى فهم التفكير التأملي وممارسته لدى مديري المدارس الثانوية الرسمية إذ بينت أن هناك فروقاً إحصائية تعزى إلى المؤهل العلمي لصالح "البكالوريوس"،ولم تظهر أي فروق جوهرية ضمن متغيرات الدراسة الأخرى.

وأجرى بركات (٢٠٠٥) دراسة تناولت "العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية".

وقد طبق في هذه الدراسة مقياس آيزنك وويلسون للتفكير التأملي (Eysenck and Wilson Reflectiveness Scale) بعد تعريبه وتطويره على عينة مكونة من (٤٠٠) طالب وطالبة،نصفهم من الذكور،والنصف الآخر من الإناث،موزعين بالتساوي بين مرحلة التعليم الجامعي،والثانوية العامة ، وقد خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها:

- عدم وجود فروق جوهرية في مستوى التفكير التأملي تعزى إلى متغير الجنس.
- وجود فروق في مستوى التفكير التأملي تعزى إلى المتغيرات الآتية:نوع الدراسة- المرحلة التعليمية- عمل الأم- مهنة الأب،لمصلحة دراسة الفرع العلمي،والمرحلة الجامعية،وأبناء الأمهات العاملات،وأبناء المزارعين على الترتيب.
- عدم وجود فروق جوهرية في تحصيل الطلبة العام،بحيث تعزى إلى مستوى التفكير التأملي لديهم.
- عدم وجود أثر للتفاعل المشترك بين مستوى التفكير التأملي ومتغيرات:الجنس- نوع الدراسة- المرحلة التعليمية- مهنة الأب في التحصيل العام للطلبة،في حين كان هناك أثر لهذا التفاعل في ضوء متغير عمل الأم،لمصلحة الطلبة ذوي التفكير المرتفع وأبناء الأمهات العاملات.

وفي دراسة أجراها مصطفى (١٩٩٢) هدفت إلى معرفة "أثر تنمية التفكير التأملي عند معلمي العلوم في المرحلة الأساسية على فاعليتهم التعليمية".وقد تألفت عينة الدراسة من (٣٤) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية،وكان متغير الجنس هو المتغير الطبقي،ووزعوا عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين في العدد والجنس،اعتبرت أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة.

وأشارت النتائج وجود اختلاف بين المجموعتين في سبعة أبعاد من أبعاد الفاعلية التعليمية مما يشير إلى أن تنمية القدرة على التفكير التأملي لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية العليا تزيد من فاعليتهم التعليمية.

وأجرى دوابشة (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام منحى التعليم التأملي على التحصيل العلمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة الكيمياء في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة نابلس واتجاهاتهم نحوها.وتكونت عينة الدراسة من (١٣٦) طالباً وطالبة.

ومن بين ما أظهرته الدراسة أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في:

- التحصيل العلمي عند طلبة الصف العاشر الأساسي بين الطريقتين التقليدية والتأملية،وكان الفارق لصالح المجموعة التي تعلمت باستخدام طريقة التعليم التأملي.
- اتجاهات الطلبة نحو مادة الكيمياء وعلوم الأرض عند طلبة الصف العاشر الأساسي بين الطريقتين التقليدية والتأملية،وكان الفارق لصالح المجموعة التي تعلمت باستخدام طريقة التعليم التأملي.
- اتجاهات الطلبة نحو معلم الكيمياء وعلوم الأرض عند طلبة الصف العاشر الأساسي بين الطريقتين التقليدية والتأملية،وكان الفارق لصالح المجموعة التي تعلمت باستخدام طريقة التعليم التأملي.
- اتجاهات الذكور نحو مادة الكيمياء وعلوم الأرض واتجاهات الإناث نحوها،وكان الفارق لصالح الإناث.

وأجرى عمايرة (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى اختبار أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في تحصيل طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الوطنية والمدنية وتنمية التفكير التأملي لديهم،ومعرفة أثر الجنس في ذلك.

وبينت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي،تعزى إلى الطريقة حيث كانت هذه الفروق بين طريقة دورة التعلم وطريقة خرائط المفاهيم لصالح خرائط المفاهيم،بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية،والتي درست باستخدام دورة التعلم،ولا يوجد أيضاً فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية،والتي درست باستخدام خرائط المفاهيم.

وبينت الدراسة كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التفكير التأملي البعدي،تعزى إلى الطريقة بين المجموعة التي درست بخرائط المفاهيم والمجموعة التي درست بدورة التعلم لصالح خرائط المفاهيم،ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التي درست بخرائط المفاهيم،والمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية لصالح خرائط المفاهيم،وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية،والمجموعة التي درست بدورة التعلم.

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في الاختبار التحصيلي،ولم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التفكير التأملي تعزى للجنس،كما لا يوجد فروق تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس في كل من اختبار التفكير التأملي والاختبار التحصيلي.

وأجرت "كوسزالكا" ورفاقها (Koszalka, et al.,2002) دراسة تناولت فحص تصميم بيئة التعلم من أجل إثارة التفكير التأملي بطريقة التعلم القائم على المشكلات.حيث وضع الباحثون رؤية تستند إلى التأمل يتضمن نشاطاً واعتباراً حريصاً لأي معتقد أو ممارسة يرتقي بالفهم والمعرفة

في المواقف الجديدة،وأضافوا أن طريقة التعلم القائم على المشكلات تزود بالآلية التعليمية الناجحة للتفكير التأملي.وأن التفكير التأملي يكمن بوصفه تقنية جديدة تساعد المتعلمين على تطوير مهارات التفكير العليا،وذلك من خلال ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة والفهم السابق.

وقد خلصت الدراسة إلى استنتاجات منها:

- أدرك الطلبة مجموعة من العوامل الجوهرية تعمل على زيادة فاعلية التفكير التأملي لديهم منها:بيئة التعلم الغنية،والمعلمون،والأدوات والوسائل المدعمة.
- تم التركيز على نشاطات التعلم المصاحبة التي تدعم أهمية التعلم الجماعي.
- فضل الطلبة النشاطات التعليمية الجماعية التي يتم من خلالها اتخاذ قرارات تشاركية،عدا تأكيدهم أهمية حل المشكلات واتخاذ القرارات،وأهمية تشجيع الطلبة بحيث يصبحون أكثر إنتاجية خلال العمل التشاركي التعاوني.

وأجرت "ويست" (West,2001) دراسة هدفت استكشاف التفكير الناقد والتفكير التأملي لدى الطلبة المستجدين في مساقات علوم تمهيدية.

وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنه في حين زاد معدل علامات التفكير التأملي لدى كل الطلبة المستجدين،بقي معدل مهارات التفكير الناقد على حاله.وزاد طلبة المساق المصمم خصيصاً اعتمادهم على مستويات أعلى من التفكير التأملي.وفي المساق الآخر زادت مرحلة التفكير التأملي المفضلة.

وأظهرت الدراسة أيضاً أن علامات اختبارات التحصيل في العلوم والتفكير التأملي والتفكير الناقد كان لها ارتباطات إحصائية مختلفة بعلامات الطلبة.وبالإضافة إلى ذلك تم توضيح العلاقة بين التفكير التأملي والناقد بشكل أكبر.

وأجرى "كاو" (Kao,2001) دراسة هدفت إلى وصف المستوى المعرفي للتعليم وتفكير الطالب التأملي في مساق مدعم بشبكة المعلومات في جامعة أوهايو.شملت الدراسة ثلاثة عشر طالباً من الخريجين في فصل الربيع من عام ٢٠٠١.واعتماداً على تصنيف "بلوم" طور كل من "نيوكمب" و"تريفز" (Newcomb & Trefz) نسخة معدلة اشتملت مستويات أربعة جديدة هي:التذكر،والمعالجة،والإبداع،والتقييم.

وأشارت النتائج على أن المستويين الأكثر استعمالاً من قبل المعلم والطلبة هما:التذكر والمعالجة حيث كان الثاني أقل استعمالاً.وأظهرت الدراسة أيضاً وجود فرقاً بسيطاً بين توزيع المستوى المعرفي في غرفة الدرس والتعليم عن طريق الشبكة بالحاسوب.ولكن بيَّنت النتائج أن الواجبات خارج غرفة الدرس حققت مستوى معرفي أعلى بدلاً من الدرس داخل الصف أو عبر الشبكة.

وأجرت "انجرام" (Ingram,2001) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير تدريب مساعدي التدريس على التفكير التأملي،واستخدام النشاطات التعليمية،وفاعلية التعليمات،والحافز للتعليم واتجاهات الطلبة من التعليمات.

تكونت عينة الدراسة من ثمانية أفراد من مساعدي التدريس الخريجين الذين علموا في جامعة كبيرة تقع في الجنوب الشرقي من الولايات المتحدة الأمريكية وذلك في خريف عام ٢٠٠٠ .وقد تم اختيارهم من بين المشاركين في سلسلة جامعية واسعة من ورشات عمل تعليمية تعريفية.وجاؤوا من حقول معرفية شتى ولديهم خبرة واسعة في التعليم.

تلقى الأفراد الأربعة المشاركون في المجموعة التجريبية مجموعة من التعليمات والتدريبات والتغذية الراجعة في كيفية استخدام التفكير التأملي،لتحسين ممارساتهم التعليمية في ثلاث حلقات دراسية.وتم تزويد المجموعتين،التجريبية والضابطة،بمفكرات يومية لتسجيل تفكيرهم (تأملهم وانطباعهم) بخصوص ممارساتهم التعليمية خلال الفصل الدراسي.ولكن أعطيت المجموعة التجريبية تعليمات عن كيفية استخدام المفكرة اليومية من أجل تأمل (التفكر في) ممارساتهم التعليمية،وتحديداً بشكل أكثر،كيفية استخدام النشاطات التعليمية الست لريزر وديك (Reiser & Dick).أما المجموعة الضابطة فقد تلقت أقل التعليمات.

وخرجت الدراسة بنتيجة مفادها أن تأثير التدريب على التفكير التأملي كان محدوداً على المجموعة التجريبية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة.

وأجرى ويتنبرغ (Wittenburg,2000) دراسة كانت بعنوان "صدق وثبات الميول في استبانة التفكير التأملي:اختبار الميول التأملية لدى معلمي التربية الرياضة قبل الخدمة".

كان الغرض من هذه الدراسة هو التأكد من صدق الميول في استبيان التفكير التأملي واختبار ثباتها.وقد تم إجراء اختبار صدق تمييزي أولي لتحديد إن كانت العناصر في كل فئة مرتبطة بعضها ببعض.ومعرفة إن كان هناك فرق في ميول التفكير التأملي لدى المدرسين قبل التدريب الميداني والمدرسين المتدربين قبل الخدمة،وكذلك إن كان هناك فرق في جنس المعلم.

وقد دل التحليل الإحصائي (MANOVA) أن ليس هناك فروق ذات دلالة لدى هذه الفئات.ولكن تميل نتائج تحليل التباين لتعزيز الصدق لعناصر الاستبانة،وتبين أن درجة الثبات متوسطة.وأخيراً أشار التحليل النوعي للناتج أنه مع أن لهذا الاختبار صدق من الناحية النظرية فهو بحاجة إلى بناء عناصر مفصلة أكثر من أجل الحصول على تحليل كمي دقيق لنزعات التفكير التأملي.

وأجرت "ديفيز" (Davis,2000) دراسة وصفية عنوانها "ممارسة التفكير التأملي لدى الطلبة المعلمين المختصين بالطفولة المبكرة من خلال أعمال الأطفال".حيث جمعت البيانات من خلال مقابلة هؤلاء المعلمين في أثناء ممارستهم تعليم الصفوف الأساسية في الفصل الأخير من دراستهم الجامعية.

واستلت البيانات أيضاً من مذكراتهم اليومية التي احتفظوا بها طوال الأسابيع التي عاشوها في حجرات الدرس،ومن أوراق ذاتية تم تدوينها في حجرة الدرس،ومن الملاحظات الميدانية عند مشاهدة (زيارة) المشاركين.وطلب من هؤلاء المتدربين الحديث عن عينات من أعمال الطلاب عدوها ذات معنى لهم على وجه الخصوص.

واتضح من تحليل مقابلات المعلمين المتدربين أن هناك تبايناً كبيراً في قدرات التفكير التأملي بينهم.أما العوامل الثلاثة المشتركة فكانت:نشاطاً حقيقياً،وحاجات التلاميذ مقابل حاجات المعلمين،والبنائية مقابل التعليم الإجباري.

وأدى الطلب من أولئك المعلمين المتدربين التفكر في أعمال الطلبة إلى خلق فرصة ايجابية لبناء معرفي إضافي بشأن ما معنى أن يكون المرء منهم مدرساً للأطفال الصغار.

وأجرت "لبنكوت" (Lippincott,1999) دراسة عنوانها "التفكير التأملي لدى المعلمين المحترفين المستجدين".

تناولت هذه الدراسة مفهوم التفكير التأملي كما يتجلى في التفاعلات بين المربين المستجدين.وفي حين يزعم البحث في الجزء الأكبر منه أن المعلمين المستجدين لا يمكن أن يمارسوا التفكير التأملي الذي يتجاوز التركيز على الاهتمامات الفنية والعملية.ولكن نتائج هذه الدراسة تتحدى هذه المزاعم.

تم جمع المعلومات من مجموعتين من المعلمين المستجدين:المعلمين في سنتهم الأولى،وخريجين جدد من الذين لم يمارسوا التعليم بموجب عقد لحد الآن.وكانت كل مجموعة تعمل لبناء حقيبة المستندات والأوراق الخاصة بدراستهم ماجستير التربية،وتحليل القضايا التي اعتبروها حاسمة بالنسبة لمهنتهم التعليمية.وتضمنت البيانات تسجيلات صوتية للتفاعلات،وملحوظات من المواقف الميدانية ونصوص مكتوبة من قبل المعلمين المستجدين.

وقد افترض التوجيه النظري لهذه الدراسة أربع مقدمات هي:

- التعلم يقوم على أساس اجتماعي.
- الكلام والكتابة مظهران للتفكير.
- فرص التعلم هي المصادر التي يتعامل معها الفرد اجتماعياً ويستطيع أن يختار منها مواقف تعلمية.
- واستيعاب (تفهم) فرص التعلم أي ما يختاره الفرد ليفكر فيه أو تطبيقه عملياً.

وهذه المقدمات تقتضي وجود نموذجاً منهجياً مختلفاً عن المنهج التقليدي المتبع في هذا الحقل من الأبحاث.وقد أعطى تحليل نقاشات المعلمين المستجدين عندما كانوا يتكلمون ويكتبون عن عملهم في المدرسة نتائج تبين أن التفكير التأملي لديهم قد تأثر بالتفاعل مع أقرانهم.وأدى إلى زيادة تحليل الحديث الجاري بين المعلمين لتوضيح نمو العملية مع الزمن.

وهكذا،نجد أن هذه الدراسة قد ساهمت مساهمة منهجية مع إضافة فهم جديد للتفكير التأملي لدي المعلمين المستجدين.

ونتائج هذه الدراسة ليس لها مضامين خاصة بإعداد المعلمين بشكل عام فحسب،بل تنطوي على توجيهات محددة لسياسة تعليمية معاصرة.

وتشير النتائج إلى أن هناك تراكيب وعمليات حاسمة تدعم تطور التفكير التأملي منها:المعايير.وصياغة الأسئلة،والمحيط الذي يتيح الانخراط في دائرة بناء النظرية (عبر الزمان والمكان) وتنوع وجهات النظر.

وأجرت "بورز" (Powers,1999) دراسة هدفت إلى تقصي الممارسات اليومية لثلاثة معلمين يمارسون التفكير التأملي،كي يتم الفهم بشكل أفضل لممارسة التفكير التأملي وعملية التأمل من ناحيتين:

- نشاط فردي (متوحد).
- تفاعل اجتماعي.

وقد ركزت الدراسة على دور الحوار في التأمل - تحديداً الارتباط بين الحوارات مع الآخرين والحوارات الذهنية مع الذات - .وقد اختير أفراد الدراسة بناءً على توصية المديرين والمرشدين ورؤساء الأقسام.وقد تم اختيار ثلاثة معلمين من بين خمسة وثلاثين معلماً.

ارتكزت الدراسة على ثلاثة محاور هي:المراقبة والمقابلة ودراسة اليوميات.وتم تحليل الأفكار التي نجمت عن دراسة الحالة هذه.وهي:علم أصول التدريس التأملي،والتأمل كحوار متوحد (مع الذات) وكنشاط اجتماعي،والمدرسة التأملية كجزء من نسيج الحياة ذاته وهذه لها فكرتان فرعيتان:شروط التأمل،وزمن التأمل.

وكانت النتائج أن هؤلاء المدرسين كان لديهم التزام عميق بتعلم الطالب،وهو ما غذى قاعدة الحوار ومراقبة الأطفال.

وهذه الدراسة تناولت فقط المرحلة الأولى من عملية حل المشكلات بالتفكير التأملي أي تحديد المشكلة ولم يبذل أي جهد لمواصلة العملية أو تنفيذ العملية التعليمية بالفعل.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية للعام الجامعي (٢٠٠٨/٢٠٠٩) تخصص تربية الطفل لمرحلة البكالوريوس،حيث بلغ عددهن (١٠٠٠) طالبة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة من مرحلة البكالوريوس في مستوى السنة الثالثة.تم اختيارهم بطريقة قصدية ويرجع السبب في اختيار العينة قصدياً لأن الباحثين يعملان في قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية مما يضمن سهولة وتعاون في تنفيذ إجراءات الدراسة.

أدوات الدراسة:

- مقياس المعالجة الذهنية المعرفية في التعلم.

تم إعداد هذا المقياس حيث تكون من (٣٧) فقرة،توزعت على بعدين رئيسين هما:

- المعالجة الذهنية السطحية.
- المعالجة الذهنية العميقة.

وقد تدرجت إجابات الفقرات على ثلاثة مستويات هي:دائماً وأحياناً وأبداً،وإعطاءها العلامات الآتية:١،٢،٣ .كما تضمن المقياس معلومات أولية عن أفراد العينة منها:اسم الطالبة،والرقم الجامعي،والمستوى الدراسي.

اشتقت تلك الفقرات من الأدب النظري،وتحليل الدراسات السابقة وتمحيصها،وكذلك مما جاء في الدوريات ذات العلاقة بموضوع المعالجة الذهنية المعرفية،والخبرة الذاتية الميدانية،والاستعانة بالمختصين لتوضيح بعض المصطلحات المفاهيمية.

صدق الأداة وثباتها:

أولاً:صدق الأداة:

تم عرض المقياس على (٥) من الخبراء من أعضاء الهيئة التدريسية في أقسام علم النفس التربوي في الجامعات الأردنية لتعرف مدى ملاءمة الفقرات.وبلغت نسبة اتفاق المحكمين (٨٠٪) وأجريت بعض التعديلات من إضافة وحذف.

ثانياً:ثبات الأداة:

تم استخراج الثبات لهذا المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وبلغ معامل الثبات (٠,٨٢) وهذا المعامل يعد مناسباً لأغراض الدراسة الحالية.

البرنامج التدريبي للتفكير التأملي:

لتحقيق هدف الدراسة وللإجابة عن سؤالها قام الباحثان ببناء برنامج مكون من (٦٠) تمريناً موزعاً على القدرات المختلفة للتفكير التأملي كالآتي:

جدول (١) يبين

القدرات والمهارات المعرفية المستخدمة في البرنامج التدريبي

الرقم	القدرة/المهارة	عدد التمارين
١	الاستبطان الذهني	١٠
٢	الوعي في التفكير	١٠
٣	التفكير في التفكير	١٠
٤	المعرفة الذاتية	١٠
٥	التفكير بصوت عالٍ	١٠
٦	التفكير الصامت	١٠
إجمالي تمارين البرنامج		٦٠

هذا وقد خصص لهذا البرنامج دليل لتطبيقه اشتمل على تمارين البرنامج،والزمن المقرر لكل تمرين على حدة،والتعليمات المنسابة مع كل تمرين،وكذلك كراسات خاصة لإجابات الطالبات عن التمارين.

تضمنت التمارين مجموعة كبيرة ومتنوعة من القصص والمواقف والصور والرسومات الكاريكاتورية،وكذلك الأمثلة الشعبية والمقالات.كانت تلك التمارين تناسب طبيعة المرحلة النمائية للطالبات من نواح متعددة:مثل الجانب المعرفي والاجتماعي والانفعالي...

إجراءات الدراسة:

- تم تخصيص أحد الشعبتين التي يدرسها أحد الباحثين في الفصل الدراسي الأول (٢٠٠٨/٢٠٠٩).
- حددت إحدى المجموعتين بالمجموعة التجريبية وكان عدد الطالبات فيها (٣٠) طالبة.وكانت الأخرى ضابطة وبلغ عدد الطالبات فيها (٣٠) طالبة كذلك.
- وزع المقياس قبل تطبيق البرنامج في كلتا المجموعتين (الاختبار القبلي).
- تم تطبيق البرنامج التدريبي على الطالبات في المجموعة التجريبية حيث استغرقت مدة التطبيق (٣) أشهر متتالية.
- بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج،تم تطبيق المقياس مرة أخرى (الاختبار البعدي).

المعالجة الإحصائية:

عولجت البيانات بعد ترميزها باستخدام الحاسوب،واستخدمت التحليلات الإحصائية التي تمثلت في استخراج المتوسطات الحسابية،والانحرافات المعيارية،واستخدام تحليل التباين المشترك المتعدد (MNCOVA) وتحليل التباين المشترك الأحادي (ANCOVA).

والجدول التالي يوضح تصميم الدراسة التجريبي المستخدم.

جدول (٢) يبين

تصميم الدراسة المستخدم

		الخطوة١	الخطوة٢	الخطوة٣
المجموع التجريبية	تم اختيارها بشكل قصدي	اختبار قبلي	تطبيق البرنامج	اختبار بعدي
المجموعة الضابطة	تم اختيارها بشكل قصدي	اختبار قبلي	عدم تطبيق البرنامج	اختبار بعدي

النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية.

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية في المجموعتين التجريبية والضابطة على المقياس المصمم قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده.كما تم إجراء تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات التابعة من أجل التعرف على أثر تطبيق البرنامج على طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية على أسلوب المعالجة الذهنية.وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (٣) يبين

نتائج تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات التابعة لتأثير البرنامج التدريبي على متغير أسلوب المعالجة الذهنية

	لامبدا	الإحصائي ف	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المجموعة (التجريبية،الضابطة)	٠,٧٧٥	٥,٢١١	٣	٠,٠٠٣

❖ دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق وجود فروقا دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة.

جدول (٤) يبين

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المعدلة للمتغير التابع في الدراسة (أسلوب المعالجة الذهنية)

المتغير	المجموعة	الاختبار القبلي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الانحراف المعياري
أسلوب المعالجة الذهنية	الضابطة	٨٦,٨٠	٨,١٨	٨٦,١٣	٦,٤٤
	التجريبية	٨٦,٤٣	٧,٦٥	٩١,٢٤	٦,٤٥

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغير التابع،ولمعرفة إذا ما كانت هذه الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) تم إجراء تحليل التباين المشترك الأحادي كما يتضح من الجدول رقم (٥).

جدول (٥) يبين

نتائج تحليل التباين المشترك الأحادي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أسلوب المعالجة الذهنية	القبلى	١٢٦,٨٧٨	١	١٢٦,٨٧٨	٢,٣١٨	٠,١٣٣
	المجموعة	٣٩٧,٥٢٩	١	٣٩٧,٥٢٩	٧,٢٦٤	٠,٠٠٩
	الخطأ	٣,١٧٤,١١٥	٥٨	٥٤,٧٢٦		
	الكلى	٣,٦٨٨,٠٦٦	٦٠			
	المجموعة	١٧١,٥٧	١	١٧١,٥٧	٦,٦٨	٠,٠١٢
	الخطأ	١٤٨٩,٩٧	٥٨	٢٥,٦٩		
	الكلى	١٧٤٨,٨٥	٦٠			

❖ دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) .

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين أداء الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية على متغير أسلوب المعالجة الذهنية،حيث كانت قيمة ف ٧,٢٦٤،وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية،فقد كان المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية ٩١,٢٤ وللمجموعة الضابطة ٨٦,١٣.مما يدل على أن البرنامج التدريبي كان فعالا في تنمية كل من أسلوب المعالجة الذهنية.

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية،من خلال الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس:

ما أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية؟

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) في الأداء بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس المعالجة الذهنية المعرفية لصالح المجموعة التجريبية،مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تحسين أداء الطالبات اللواتي طبق عليهن البرنامج في جوانب المعالجة الذهنية،

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى عدة أسباب أهمها أن التدريب الذي تلقته الطالبات في المجموعة التجريبية على مهارات التفكير التأملي بأبعاده ومجالاته كافة ساهم في تغير القدرة على المعالجة الذهنية،

وقد يكون لطول تطبيق البرنامج الأثر الايجابي في تطوير أسلوب المعالجة الذهنية،حيث تم تطبيق البرنامج على مدار ثلاثة أشهر،مما أتاح الفرصة أمام الطالبات للتعرض لخبرات ومعارف أكثر تغني تفكيرهن من جوانب متعددة.

ومن الأمور الأخرى التي ساهمت في تحقيق هذه النتيجة وجعلت البرنامج الذي أعده الباحثان فعالاً أن البرنامج تم بناؤه استناداً إلى البيئة الثقافية والاجتماعية التي تعيش بها الطالبات.كما أن المواقف التدريبية كانت منسجمة مع المرحلة العمرية التي تمر بها الطالبات ومتلائمة مع قدراتهن العقلية،وتم ترتيبها تبعاً لأبعاد ومهارات التفكير التأملي المختلفة.

ويمكن أن ترد نتيجة هذه الدراسة على تنوع الموضوعات التي تناولتها المواقف التدريبية والتي تمثلت بقصص ومواقف ورسوم وكاريكاتير،مما جعل من تلك المواقف مشكلات حقيقية تتحدى الطالبات وتدفعهن لمعالجتها بعمق وتجعلهن أكثر مرونة معرفية.

ومما ساهم مساهمة فعالة في ظهور الأثر الايجابي للبرنامج،أن الباحثان قد قاما بتنفيذ البرنامج كاملاً،ولعل حماسهما وحرصهما على الالتزام بكل خطوة من خطوات البرنامج في أثناء تطبيقه ؛لعب دوراً في تلك الفاعلية.

هذا وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة بركات (٢٠٠٥) بعدم وجود فروق جوهرية في مستوى التفكير التأملي تعزى إلى متغير الجنس إذ جاءت عينة هذه الدراسة من الإناث فقط.كما اتفقت مع دراسة مصطفى (١٩٩٢) والتي توصلت إلى الفاعلية التي حققها برنامج في التفكير التأملي عند معلمي العلوم في المرحلة الأساسية،إذ جاءت عينة الدراسة من الطالبات في السنة الدراسية الثالثة والمؤهلات للعمل في رياض الأطفال والمدارس لاحقاً.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة "ويست" (West,2001) في أن للتفكير التأملي علاقة وطيدة وديناميكية مع العمليات الذهنية المعقدة ذات المعالجات الذهنية العميقة.كما توافقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة "بورز" (Powers,1999) على أهمية التفكير الصامت والتفكير بصوت مرتفع على حد سواء.

هذا وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة "كاو" (Kao,2001) إذ بينت أهمية العمليات الذهنية في التفكير التأملي من مثل التذكر والمعالجة والإبداع والتقييم.كذلك دراسات "انجرام" (Ingram,2001) و"ديفيز" (Davis,2000) و"لبنكوت" (Lippincott,1999) التي أكدت أهمية تدريب المدرسين على التفكير التأملي مما ينعكس إيجاباً على الممارسات التعليمية على أرض الواقع.

الاستنتاجات والتوصيات

- إجراء مزيد من الدراسات تتناول مفهوم التفكير التأملي لما لهذا المفهوم من معان متعددة ومضامين متنوعة.
- ربط موضوع التفكير التأملي بسائر العمليات المعرفية (أنواع التفكير) الأخرى مثل التفكير الناقد،والتفكير الإبداعي.

- إنشاء حاضنات ومراكز تدريبية في الجامعات العربية تقوم على تطبيق هذا البرنامج وغيره من برامج التفكير لكل مهتم.
- توسيع شريحة المستفيدين من هذا البرنامج – تكييفه – ليناسب مراحل عمرية مبكرة ليتم التدريب على التفكير التأملي ويصبح جزءاً من ذات الفرد.

المراجع والمصادر

المراجع العربية:

- بارسونز،ريتشارد د. وكيمبر لي،براون س. (٢٠٠٥). **المعلم:ممارس متأمل وباحث إجرائي**.(ط١).ترجمة:علي رشيد الحسناوي.غزة:دار الكتاب الجامعي.
- بركات،زياد أمين (٢٠٠٥).العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية،**مجلة العلوم التربوية والنفسية**،٦ (٤):٩٧- ١٢٦.
- بيدس،هالة حسني (٢٠٠٤). **درجة فهم مدير المدرسة الثانوية الرسمية في الأردن مفهوم التفكير التأملي وممارسته له،وعلاقة ذلك باتخاذه القرار الإداري**،أطروحة دكتوراه (غير منشورة).الجامعة الأردنية،عمان،الأردن.
- جروان،فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٥). **تعليم التفكير:مفاهيم وتطبيقات**.(ط٢).عمان:دار الفكر.
- جمل،محمد جهاد (٢٠٠٥). **العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم**.(ط٢).العين:دار الكتاب الجامعي.
- دوابشة،بلسم عبد الفتاح زيد (٢٠٠٠). **أثر استخدام منحى التعليم التأملي على التحصيل العلمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة الكيمياء في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة نابلس واتجاههم نحوها**.رسالة ماجستير (غير منشورة)،جامعة النجاح الوطنية،نابلس،فلسطين.
- سولسو،روبرت (١٩٩٦). **علم النفس المعرفي**.(ط١).ترجمة:محمد نجيب الصبوة،وآخرون.الكويت:دار الفكر الحديث.
- العتوم،عدنان يوسف (٢٠٠٤). **علم النفس المعرفي:النظرية والتطبيق**.(ط١).عمان:دار المسيرة.
- عمايرة،أحمد عبد الكريم محمد (٢٠٠٥). **أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر في التربية الوطنية والمدنية**.أطروحة دكتوراه (غير منشورة).جامعة اليرموك،إربد،الأردن.
- قطامي،يوسف (١٩٩٠). **تفكير الأطفال:تطوره وطرق تعليمه**.(ط١).عمان:الدار الأهلية.
- مصطفى،شريف محمد (١٩٩٢). **أثر تنمية قدرة التفكير التأملي عند معلمي العلوم في المرحلة الأساسية على فاعليتهم التعليمية**.أطروحة دكتوراه (غير منشورة).الجامعة الأردنية،عمان،الأردن.
- هلفش،جوردن وسميث،فيليب (١٩٦٣). **التفكير التأملي:طريقة للتربية والتعليم**.(ط١).ترجمة:محمد العزاوي،وإبراهيم خليل شهاب.القاهرة:دار النهضة العربية.

المراجع الأجنبية:

- Davis, S. (2000).Reflective practice of early childhood student teachers through children's work, Unpublished Doctoral Dissertation, Oklahoma State University, Oklahoma.
- Gelter, H. (2003).Why is reflective thinking uncommon? Reflective Practice, 4 (3) , 220-226.
- Ingram, K. W. (2001).The effects of reflective training on TAs' reflective thinking, use of instructional activities, instructional effectiveness, motivation to teach, and their student' attitudes toward instruction. Unpublished Doctoral Dissertation, Florida State University, Florida.
- Griffith, B. A.,& Frieden, G. (2000).Facilitating reflective thinking in counselor education, Counselor Education and Supervision, 40 (2), 82-112.
- Kao, K. (2001).Levels of cognition of instruction and of student' reflective thinking in a selected Web-enhanced course. Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Ohio.
- Kim, K., Grabowski, B. L. & Sharma, P. (2004).Designing a classroom as a learner-centred learning environment prompting students' reflective thinking in K-12.

Retrieved 20/12/2004 from

http://www.higp.hawaii.edu/kaams/resource/reflection.htm

- Koszalka, T. A., & Song, H., & Ggrabowski, B. (2002).Examining learning environment design issues for prompting reflective thinking in Web-Enhanced PBL. Paper presentation at the meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, Louisiana.
- Koszalka, T. A., & Song, H., & Ggrabowski, B. L. (2001).Learners' perception of design factors found in problem-based learning (PBL) that Support Reflective Thinking. Paper presentation at the national Convention of the Association for Educational Communications and Technology, Atlanta.
- Lippincott, A. C. (1999).Reflective thinking among between beginning professionals. Unpublished Doctoral Dissertation, University of California, Santa Barbara.
- Maltin, W. M., (1998). cognition,(4st ed). Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Powers, L. (1999).The nature, roles, and interplay of the inner and outer voices of reflective teaching. Unpublished Doctoral Dissertation, Oklahoma University, Oklahoma.

- West, E. J. (2001).Exploring the critical and reflective thinking of freshmen in introductory college science courses. Unpublished Doctoral Dissertation, Cornell University, Cornell.
- Wittenburg, D. K. (2000).Validation and reliability of reflective thinking questionnaire: Examining the reflective dispositions of pre-service physical education teachers. Unpublished Doctoral Dissertation, Texas A&M University, Texas.
- Zeichner, K. M.,& Liston, D. P. (1996). Reflective teaching: an introduction,(1st ed).Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Thinking Reflective Thinking (Performance Guidelines). Retrieved 20/12/2004 from

http://www.education.tas.gov.au/ocll/publications/outcomes/reflective.htm