أثر احدى استراتيجيات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي عند طلاب الصف الرابع الادبي

م. وليد خالد طالب محمد
wkhald035@gmail.com
المديرية العامة لتربية محافظة الانبار

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى دراسة تأثير إحدى استراتيجيات التفكير الناقد في تطوير مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الرابع الأدبي. لتحقيق هذا الهدف، اختار الباحث احدى المدارس الإعدادية في محافظة الأنبار لتنفيذ تجربته، وبلغ حجم عينة البحث ٧١ طالبا، حيث تضمنت المجموعة التجريبية ٣٥ طالبا والمجموعة الضابطة ٣٦ طالبا. أعد الباحث خططًا نموذجية لكلتا المجموعتين؛ المجموعة التجريبية وضعت خطتها بناء على استخدام التفكير الناقد، بينما خضعت المجموعة الضابطة للطريقة الاعتيادية. واستند الباحث في قياس التفكير الـ تأملي إلى اختبار معرَّب تم استخدامه سابقًا من قبل الباحثة سعاد ريوان عام ٢٠١٤، نظرا لملاءمته لأهداف وإجراءات هذا البحث. في ختام التجربة، أشارت النتائج إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا مادة الأدب والنصوص باستخدام إحدى استراتيجيات التفكير الناقد.

الكلمات المفتاحية: التفكير الناقد، التفكير التأملي، متعلمو الصف الرابع الأدبي، موضوعات الأدب والنصوص.

The impact of one of the strategies of critical thinking in the development of reflective thinking among students in the fourth grade literary

Lecturer (M.A.): Waleed K.T. Mohammed
Directorate of Education of Anbar province

Abstract

This current research aims to identify the effect of one of the strategies of critical thinking in the development of thinking among the

fourth-grade students. To accomplish the study's objectives, a preparatory school located in Anbar province was selected to conduct the experiment. The research sample included (71) students, who were distributed into an experimental group of (35) students and a control group of (36) students. The researcher prepared model plans for the two research groups according to the critical thinking and according to the usual method, and relied on the test of the contemplative thinking expressed and used by the researcher (Suad Riwan, 2014) for its suitability and current research procedures. At the end of the experiment the researcher reached the superiority of the students of the experimental group who studied literature and texts according to one of the strategies of critical.

Keywords: Critical thinking, reflective thinking, fourth-grade literature learners, literature topics and texts.

الفصل الأول – التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

لقد شعر الباحث بمشكلة البحث من تفاعل وتلاقح عاملين مهمين اولهما: ضعف الطلبة في اللغة العربية لاسيما في مادة الادب والنصوص، وهذا ما اكدته الدراسات التربوية، وشكى منه المربون، وثانيهما: اهتمام المناهج الخاصة باللغة العربية ولاسيما منهج الادب والنصوص بالتلقين وحفظ المعلومات، وهي ليست مشكلة محلية بل هي عربية. فهذا الابراشي يؤكد: "ان درس الادب يقتصر على سرد الحقائق الادبية التي يمتاز بها سردا آليا" (الابراشي، ١٩٥٨، ص ١٨١ – ١٨٣). وهذه بنت الشاطئ تبين: "ان النصوص الادبية أجهدت المدرس تلقينا والطالب حفظا، وأننا نتعلم الادب على شكل قوالب صماء، واجراءات تلقينية، نتجرعها تجرعا عقيما" (بنت الشاطئ، ٢٠٠٠، ص ١٩٩ – ٢٠٩).

ويرى ابراهيم: "ان تدريس الادب في المدارس الثانوية لا يحقق الاغراض المنشودة، وان المادة الادبية تعرض على الطلاب فيما يسمى (محفوظات) بشكل سطحي، وتدرس دراسة جافة عقيمة دون عناية بالتحليل والموازنة" (ابراهيم، ١٩٧٣، ص ٢٦٣). وتضيف الدغمة قائلة: "ان درس الادب هو عملية حفظ الطلبة للنصوص، وان الحفظ من أصعب العمليات الذهنية" (الدغمة، ١٩٨٠، ص١٩).

وتبلورت مشكلة البحث من طريق خبرة الباحث في مجال التدريس، إذ وجد أن الطرائق التقليدية المتبعة في تدريس مادة اللغة العربية ولا سيما مادة الأدب والنصوص، وشيوع استعمالها في غالبية مدارسنا وتلك الطريقة لا تساعد الطالب على تنمية مهاراته العقلية ولا سيما مهارة التفكير التأملي، حيث يرتكز الاهتمام الأساسي حالياً على تلقين المعلومات واستحضارها ذهنياً فقط، وهو توجه لا ينسجم مع الطروحات التربوية المعاصرة التي تؤكد على حتمية الارتقاء بالمهارات العقلية العليا.

نظراً لتوجه البحث نحو استقصاء فاعلية استراتيجيات التفكير الناقد، فقد تبيَّن للباحث وجود فجوة في الممارسات التدريسية، تتمثل في عزوف قطاع واسع من مدرسي اللغة العربية عن تبني أساليب التفكير الناقد وتوظيفها داخل القاعات الدراسية. ومن طريق الفحص الدقيق للأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي اهتمت بمناهج اللغة العربية، استشعر الباحث ندرة واضحة في الأبحاث التي ركزت على هذه الاستراتيجيات الحديثة، فضلاً عن انعدام الدراسات –في حدود علم الباحث– التي سعت لربط استراتيجيات التفكير الناقد وتنمية القدرات التأملية عند طلبة المرحلة الإعدادية (الفرع الأدبي) في مادة الأدب والنصوص.

وبناء على ما تقدم، تتبلور مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤل الآتي:

ما أثر إحدى استراتيجيات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي عند طلاب الصف الرابع الأدبي؟

اهمية البحث والحاجة اليه:

ان الصلة بين فروع اللغة العربية صلة طبيعية وجوهرية وتؤلف جميعها وحدة متماسكة وان تجزئة اللغة العربية ما هي الا تسهيل لدراستها فالصلة الموجودة بين الادب واللغة تتجلى في ان الادب في اللغة العربية – بل وفي كل لغة "عماد مرصوص لحفظ كيان تلك اللغة" (الشيرازي، ١٩٦٩، ص ١٢٣).

والطريقة الجيدة لتدريس مادة الادب والنصوص هي ان يترك الطلبة يعبرون عن رأيهم بالإنتاج الادبي، وتجعلهم أكثر قدرة على الفهم وإصدار الاحكام الادبية، وأن تلائم قدرات الطلبة وتنوع ميولهم والاعتماد على استثمار نشاطهم الذاتي، والخلاص من اساليب التلقين والاستذكار الآلي (المظفر، ١٩٨٠، ص٧٦٩).

لقد اكدت وزارة التربية وما زالت تؤكد ان تعنى الهيئات التدريسية بطرائق التدريس وتطوير هذه الطرائق، ومتابعة الاتجاهات الحديثة ونواحي التجديد فيها، والسعي لتجريبها والانتفاع بالصالح منها، اذ ان الطرائق والاساليب المتبعة في تدريس مادة الادب والنصوص لم تحقق الاهداف المرجوة منها، وما زال مستوى الطلبة في تراجع مطرد ويفتقرون الى ابسط مقومات التفكير حتى على مراحل متقدمة من المراحل الدراسية لا سيما ونحن نعيش عصر التطور والتكنولوجيا.

عد التفكير من أرقى وأشد الأنشطة المعرفية تعقيدا، إذ يستند إلى قدرة الإنسان على معالجة الرموز والمفاهيم وتوظيفها بطرائق متعددة تمكّنه من مواجهة المشكلات التي تعترضه في مختلف مجالات الحياة. كما ينظر إليه بوصفه نشاطاً معرفيا يفعّل جملة من العمليات الذهنية الداخلية المرتبطة بالبناء المعرفي للفرد (نشواني، ١٩٨٥، ص٤٥١).

والتفكير عملية ذهنية يتفاعل فيها الادراك الحسي مع الخبرة والذكاء لتحقيق هدف ويحصل بدافع وفي غياب الدافع، وهو عملية مصاحبة للإنسان بنحوٍ دائم، والتفكير اليومي كالمشي اداء طبيعي نقوم به باستمرار، ونظرا لأهمية التفكير وحاجة الفرد إليه فقد كان موضع حوار منذ القدم، فمنذ فلاسفة الاغريق ولغاية الان لم يحصل اجماع على الكيفية التي نفكر بها وكيفية عمل العقل البشري (السرور، ٢٠٠٠، ص٢٧١).

وعلى الرغم من الجهود المكثفة التي بذلتها المؤسسات التعليمية، وما شهدته من تحولات كمية ونوعية، فإن مناهجها وأنشطتها وأساليبها التدريسية لا تزال محدودة الفاعلية في تنمية أنماط التفكير السليم لدى الطلبة. فما تزال طرائق التعليم والتقويم ترتكز بدرجة كبيرة على نقل المعلومات والحقائق بصورة تلقينية، مما يبقي المتعلم في موقع المتلقي السلبي داخل العملية التعليمية، مكتفيا باستقبال ما تتضمنه المقررات الدراسية دون ممارسة النقد أو البحث والتحليل (عزيز، ١٩٨٨، ص٣٢)

وقد أوضح كثير من التربويين وعلماء النفس التربوي أنّ مهارات اكتساب المعرفة تتكون من سلسلة طويلة من المهارات، تبدأ بالمهارات الاساسية اليسيرة، مثل الملاحظة والتفسير والتصنيف والتحليل وتمر بمهارات التعلم الذ اتي، ومهارات تعلم كيفية التعلم، وصولاً الى المهارات العليا للتفكير مثل مهارات التقويم والتفكير الناقد، والتفكير الابداعي وان مجموع هذه المهارات هو الذي يكون مهارات التفكير، لذلك إذا أردنا ان ننمي عملية التفكير ينبغي تنمية هذه المهارات جميعاً (الحارثي، ١٩٩٩، ص١٨).

تتضمن مهارات التفكير الناقد تعلّم كيفية صياغة الأسئلة المناسبة وتحديد توقيت طرحها، إلى جانب اختيار أساليب التحليل الملائمة وتوظيفها بفاعلية. ويتحقق التفكير الناقد عندما يمتلك الفرد القدرة على تمحيص الخبرات، وتقويم المعارف، وتحليل الأفكار والحجج بصورة منهجية، بما يفضي إلى إصدار أحكام تتسم بالاتزان والموضوعية. وتمثل هذه المهارات أدوات فاعلة في توليد المعرفة بمختلف صورها، كما تسهم في بناء الفهم وتعزيزه والتحقق من صدقيته (Boyer, 1987, P-22).

لا ينظر إلى التفكير الناقد بوصفه إجراء منهجيا مقصورا على فئة العلماء، بل يعد ممارسة عقلية يومية يلجأ إليها الفرد عند تقويم قضية، أو تحليل موقف، أو المفاضلة بين آراء متعددة. وتفرض المواقف الحياتية المتكررة التي تستدعي إصدار أحكام اتباع مسار تحليلي منظم يبدأ

بحصر المعطيات المرتبطة بالموضوع، ثم فحص التصورات المطروحة وتحليل مرتكزاتها، بما يسمح بالكشف عن مدى اتساقها وصحتها. ويتطلب ذلك أيضا تحديد عناصر القوة والقصور في الطروحات المتباينة، وإخضاعها لمعايير تقويم موضوعية تجنب التأثر بالميول الشخصية. وفي ضوء ذلك، يبنى الحكم النهائي على استدلال مدعوم بالشواهد والقرائن، مع توظيف أدوات التحليل والاستنباط ذات الطابع المنطقي (محمود، ١٩٧١، ص١١٦).

استنادا إلى ذلك، لا يمكن أن نعدَّ تنمية التفكير الناقد عملية تلقائية أو نتاجا عفويا للنمو العام، بل هي مسار تربوي مقصود يستلزم تخطيطا منهجيا قائما على بناء برامج تعليمية محكمة، وصياغة أهداف واضحة، وتصميم خبرات تعلمية موجهة نحو إحداث أثر معرفي محدد. ومن ثم، يغدو من الضروري إعادة تنظيم المواقف التعليمية بما يكفل إتاحة فرص منظمة لتطوير أنماط التفكير عند المتعلمين، والبحث في المتغيرات التربوية التي تسهم في تهيئة بيئة محفزة على ممارسته بوعي واستقلالية. وفي هذا السياق، تشير الأدبيات التربوية إلى أن تنمية التفكير الناقد لا ترتبط بمقرر دراسي بعينه، بل يمكن تعزيزها عبر مختلف التخصصات، شريطة توظيف استراتيجيات تدريسية وأساليب تعلم تتسم بالملاءمة، وتقوم على إثارة التساؤل، وتحفيز التحليل، وتعميق الفهم، ضمن ممارسات تعليمية مخططة ومقصودة (اللقاني، ١٩٧٩، ص٢٢).

وفي العراق يرى الباحث إن الحاجة ماسة إلى تنمية التفكير الناقد عند الجيل الناشئ، وإلى تأصيل التفكير الناقد بوصفه قيمة أساسية، فهو ضرورة أساسية في تحول المجتمع إلى مجتمع ديمقراطي يحتكم أفراده إلى العقل ويتعامل مع قضايا المجتمع بعقلية ناقدة وبناءة فلا يخدعون بالخطب الحماسية والعاطفية، بل يتريثون في الحكم على الأحداث والمواقف بانتظار التحقق من صحة الأدلة. ولكون الشباب شريحة اجتماعية واسعة تمتد في مختلف مفاصل المجتمع ولها قدرة وقابلية على العطاء والإبداع ومنهم طلبة المرحلة الاعدادية الذين يعدّون النخبة التي يقع على عاتقها مستقبل عملية بناء أي مجتمع وتطوره، سواء أ كانوا ذكوراً أم إناثاً، وفي التخصصات العلمية والإنسانية على حد سواء، وفي أي بيئة اجتماعية نشأوا.

ولما كان الهدف الأساس من تعليم التفكير –كما أشار إليه باير (Byer, 1987) يتمثل في إكساب الطلبة قدرة أعمق على توظيف عقولهم بفاعلية، وتمكينهم من التعامل المسؤول مع القضايا والمشكلات في السياقات العلمية والحياتية (Byer, 1987, p.54)، فإن تعليم التفكير أصبح ضرورة ملحة في النظم التعليمية المعاصرة. ويأتي في مقدمة ذلك تنمية القدرة على التفكير التأملي، بوصفه مطلبا عمليا وحيويا في آنٍ واحد، نظرا لما يؤديه من دور في مساعدة الطلبة على بناء فهم أوضح لذواتهم، واستيعاب طبيعة تفاعلهم مع البيئة والمحيط الخارجي (محمد، ١٩٩٣، ص٢٥١). وأن عدم ممارسة التفكير التأملي لا يوفر للطلبة عنصر الثقة بينهم ولا يوفر

جواً تسود فيه روح الطمأنينة لمناقشة مشكلاتهم مع بعضهم الاخر من غير أن يقلل ذلك من أهمية أي طرف من الأطراف سواء للطلبة او الأساتذة (الخروصي, ٢٠٠١, ص ١٩١).

إذا كان التفكير التأملي يمثل مطلبا جوهريا في حياة الفرد، بحكم أن كثيرا من المواقف اليومية تستلزم معالجة المشكلات واتخاذ قرارات ملائمة، ولا سيما أن السلوك الإنساني يعد من أكثر الظواهر تعقيدا وأهمية، فإن إكساب الطلبة هذا النمط من التفكير يسهم في دعم قدرتهم على إصدار قرارات رشيدة إزاء المواقف والأحداث المختلفة (أبو غزالة، ٢٠٠١، ص١٤). ويترتب على تنمية هذا النوع من التفكير تعزيز مستوى الوعي الذاتي عند الطلبة، وتوسيع نطاق استقلاليتهم الأكاديمية، إلى جانب مساعدتهم على تجاوز الأنماط السلوكية التقليدية. كما يسهم في ترشيد تفاعلهم أثناء عمليات الفهم والتحليل، وضبط توجهاتهم السلوكية، وبناء شخصية أكثر تماسكًا، فضلًا عن تحسين قدرتهم على التعامل مع المعطيات المعرفية المنتقاة بكفاءة، الأمر الذي ينعكس إيجابا على تحصيلهم الدراسي، ويعزز تغليب الاعتبارات العقلانية على الانفعالات (دواني، ٢٠٠٣، ص٢٧).

وإن استعمال التفكير التأملي بوصفة أحد الأساليب الوقائية لتزويد الأفراد بوسيلة تكيفية يساعدهم ليس على حل مشكلاتهم الراهنة فقط، وإنما على مواجهة مشكلات مستقبلية (France & mcdowell, 1983, p.1041). كما أشار برايتنو (Brayitno, 1981) إلى أن الطلبة لديهم مشكلات ويعرفون مصادرها إلا أنهم لا يمتلكون القدرة على حلها، فهم بحاجة إلى تفكير تأملي يساعدهم على ذلك (Brayitno, 1981, p.4293). وبين (Pratton, 1979) أن التفكير التأملي هو طريقة تفكير جديدة تختلف عن الطرائق التقليدية لكونها تساعد الطلبة على حل مشكلاتهم داخل المناهج الدراسية وخارجها (Pratton, 1979, p.4004)، وأوضح لي (Lee 1978,) أن التفكير التأملي يتميز بقدرته على الدخول في كل المجالات العلمية، ومواقف الحياة، فضلاً عن ترسيخ بعض الطرائق الإرشادية، التي تساهم في حل المشكلات (Lee, 1978, p.4001).

أكدت جملة من الأدبيات العلمية على الدور الجوهري للممارسات التأملية في تحقيق مخرجات إيجابية متعددة الأبعاد. ويبرز في هذا السياق تعزيز الكفاءة الذاتية (Self-efficacy) عبر ترسيخ القناعة بإمكانية بلوغ الأهداف المنشودة. كما تساهم هذه الممارسة في تنمية المرونة الذهنية، والمتمثلة في الانفتاح على منظور الآخرين والقدرة على التكيف مع المتغيرات، فضلاً عن تعميق المسؤولية المجتمعية القائمة على إدراك أن المعرفة لا تبنى بمعزل عن التفاعل والنقاش البناء. علاوة على ذلك، يعزز التأمل الوعي والتمكين من طريق موازنة العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار عبر الحوار الذاتي والبيني، مما يطور مهارات التقصي والاستبصار الحواري، ويدعم تبني نماذج تفاعلية مبتكرة (عطاري وآخرون، ٢٠٠٥).

تكمن القيمة الجوهرية لبحث التفكير التأملي في كونه يمثل الركيزة الأساسية والمنطلق الذي تستند إليه مختلف الأنماط الذهنية الأخرى. فثمة إجماع بحثي يشير إلى أن العمليات التأملية تشكل القاسم المشترك واللبنة التأسيسية التي تتداخل مع أنواع التفكير المتعددة، بما في ذلك التفكير العلمي (Scientific Thinking)، والتفكير الناقد (Critical Thinking)، والتفكير الاستدلالي (Reasoning Thinking)، وغيرها من العمليات الإدراكية المعقدة (الحسو, ٢٠١٠, ص ٨).

وفي ضوء ما تقدم يتبين أن هذا النوع من التفكير يركز نوعاً ما في إتباع المنهجية العلمية في معالجة الأمور، ومثل هذا الدور ينبغي أن تركز عليه الجامعات، إذ إن دور الجامعات اليوم. كما أشار (الكردي, ١٩٨٨) لم يعد الدور المنوط بالمؤسسات الجامعية المعاصرة منحصراً في الجوانب التلقينية أو شحن رصيد الطالب المعرفي وتطوير مهاراته الأكاديمية فحسب. بل امتدت الفلسفة التعليمية لتشتمل أبعادا أكثر شمولية تستهدف صقل الشخصية الإنسانية، وتمكين الدارس من أدوات التفكير لمواكبة تحديات العصر. ويأتي هذا التوجه انسجاما مع السياسات التربوية الحديثة التي ترتكز على إعداد الفرد إعدادا كليا (ذهنيا، ونفسيا، واجتماعيا، وبدنيا)، عبر إتاحة المجال له للانخراط في حزمة متنوعة من الأنشطة الفكرية المنهجية واللامنهجية التي تعزز وحدته التكاملية (الكردي، ١٩٨٨، ص ٩٠)

هدف البحث:

يرمي البحث الحالي الى تعرف (أثر احدى استراتيجيات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي في مادة الادب والنصوص عند طلاب الصف الرابع الادبي).

فرضية البحث:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الادب والنصوص باستعمال التفكير الناقد، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها في اختبار التفكير التأملي.

حدود البحث:

يتحدد هذا البحث بـ:

١ـ طلاب الصف الرابع الادبي في المديرية العامة لتربية محافظة الانبار / مركز المحافظة للمدارس الثانوية والاعدادية النهارية في محافظة الانبار.

٢ ـ الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨ – ٢٠١٩.

٣ ـ عدد من موضوعات كتاب الادب والنصوص للصف الرابع الادبي المقرر تدريسه في العام الدراسي ٢٠١٨ – ٢٠١٩.

تحديد المصطلحات:

أولاً: الأثر:

(أ) لغةً: ورد مفهوم " الأثر" في المعاجم اللغوية ومنها (لسان العرب) " الأثر بالتحريك: ما بقي من رسم الشيء. والتأثير: إبقاء الأثر في الشيء وأثّر في الشيء: ترك فيه أثرا. والآثار: الاعلام. والأثر: الخبر، والجمع آثار. وقوله عز وجل: (ونكتب ما قدَّموا وآثارهم) *[1] ؛ أي نكتب ما اسلفوا من اعمالهم ونكتب آثارهم أي من سنَّ سنة حسنة كُتب له ثوابها، ومن سنَّ سنة سيئة كتب عليها عقابها " (ابن منظور، ج١، ٢٠٠٥: ص٤٢ ـ ٤٣).

(ب) اصطلاحا: عرفه:

ـ **(السعدون) بأنه:** مقدار التحول أو التغيير القصدي الذي يطرأ على المتغير التابع نتيجة خضوعه لتأثير المتغير المستقل (السعدون، ٢٠١٢، ص ٢٢).

اما التعريف الإجرائي " للأثر":

هو منظومة تخطيطية متكاملة تجمع بين الغايات التربوية والآليات التنفيذية، فضلاً عن أدوات القياس والتقويم؛ وقد اعتمدها الباحث في تعامله مع متعلمي الصف الرابع الأدبي لتبسيط المحتوى الدراسي وإضفاء طابع من الحيوية على البيئة التعليمية، سعيا لتحقيق المخرجات والأهداف التي رسمها البحث.

ثانيا: الاستراتيجية:

(أ) **لغةً:** يذهب المختصون إلى أن لفظ الاستراتيجية (Strategy) تعود جذوره التاريخية إلى المفردة اليونانية القديمة (Strategos)، والتي ارتبطت دلالاتها بمهارات القيادة العسكرية وإدارة الجيوش في النزاعات، كما تفهم بمعناها الواسع كقدرة فائقة على رسم المسارات العملياتية وتوجيه الوحدات القتالية داخل ساحات المواجهة (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧، ص ١٧٧). وهي من المفاهيم التي يدور الجدل فيها، وقد يعود ذلك لأتساع استخدامات المفهوم. (اسماعيل، ٢٠١٣، ص ١٧٥).

(ب) اصطلاحا: عرفها:

ـ **(زيتون) بأنها :** مجموعة من الإجراءات المخططة سلفاً والموجهة لتنفيذ التدريس بغية تحقيق أهداف معينة وفق ما هو متوافر من الامكانات. (زيتون، ٢٠٠١، ص ٢٧٩).

ـ **(المسعودي) بأنها :** تتابعا منظما من الخطوات الإجرائية والممنهجة، التي تهدف في جوهرها إلى إنجاز الأهداف العامة أو المنظومة التكاملية من الأهداف الفرعية والخاصة. (المسعودي، ٢٠١٣، ص ١٥٠).

[1] ـ سورة يس: الآية ١٢

اما التعريف الإجرائي للاستراتيجية:

وهي مجموعة من الإجراءات والاساليب والانشطة المنظمة التي يؤدي استخدامها إلى حدوث التعلم للوصول إلى الأهداف المنشودة.

ثالثًا: التفكير الناقد:

(أ) **التفكير لغةً:** حالة من التأمل الذهني أو إعمال البصيرة والخاطر في مسألة ما؛ ويقال "فكر في الأمر" أي أعمل عقله فيه بعمق، وقام بتنظيم معارفه الحالية للوصول إلى استنتاجات حول أمور كانت مجهولة لديه (إبراهيم وآخرون، ٢٠٠٠، ج١، ص ٢٧).

(ب) التفكير اصطلاحا: عرفه:

- **(التربويون) بأنه:** كل نشاط عقلي هادف مرن يتصرف بشكل منظم في محاولة لحل المشكلات، وتفسير الظواهر المختلفة، والتنبؤ بها، والحكم عليها باستخدام منهج معين يتناولها بالملاحظة الدقيقة والتحليل، ويتم ذلك عبر إخضاع تلك النشاطات لعمليات التجريب المنهجي، سعياً لاستخلاص القواعد الحاكمة وتشييد الأطر النظرية المنظمة لها (عبد الكريم بكار، ٢٠٠٠، ص ١٣-١٤).

استراتيجية " التفكير الناقد" عرفها:

ـ **(Watson & Glassier) بأنها:** مركب من الاتجاهات والمعارف والمهارات ويتضمن هذا المركب: اتجاهات التقصي التي تتضمن قدرة التعرف على ابعاد المشكلة وقبول الادلة والبراهين الصحيحة، والمعارف المرتبطة بطبيعة الاستدلال او المعتمدة على قواعد المنطق، والمهارة في استخدام وتطبيق الاتجاهات والمعارف السابقة. (Watson & Glasser , 1964: p 10).

ـ **(علي) بأنها:** "عملية عقلية تعتمد على استخدام قواعد الاستدلال المنطقي يهدف الى اصدار الاحكام السليمة، واتخاذ القرارات المناسبة في ضوء الادلة والحجج المقدمة"(علي،٢٠٠٤، ص١٠).

اما التعريف الاجرائي لاستراتيجية " التفكير الناقد ":

فهي استراتيجية تدريسية تتضمن الاستنتاج ومعرفة المسلمات او الافتراضات، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج.

رابعا: التفكير التأملي (Reflective Thinking):

(أ) التأمل لغةً: وهو التثبت والانتظار، وقيل التأمل والتثبت في النظر (ابن فارس، ١٩٩٤، ص ٨٩)، وقيل التثبت في الأمر، و النظر في الشيء، وقيل تدبَّره وأعاد النظر فيه مرة بعد أخرى ليستيقنه، وتأمَّلت الشيء؛ أي نظرت إليه متثبتاً له. (ابراهيم، وآخرون ،٢٠٠٠، ص ٢٧).

(ب) التأمل اصطلاحا: عرفه:

ـ ديبونو (Debono) بأنه: استكشاف قدر ما من الخبرة من أجل الوصول إلى هدف، وقد يكون ذلك الهدف الفهم واتخاذ القرار، أو التخطيط، او حل المشكلات أو الحكم على شيء ما (Debono, 1989, P.43).

ـ براوت (Prawat): بأنه: سيرورة استقصائية قد تنبثق عن الملاحظة المباشرة أو الإدراك الحسي لمواقف محيرة، ويمكن إقرار هذه السيرورة عبر توليد أفكار جديدة أو إحداث تغييرات في البنية الفكرية حينما يتشكل لدى الفرد اقتناع تام، أو من طريق استكشاف أنماط تضفي أبعادا دلالية مستحدثة للموقف، وتعمل على تطوير طبيعة التساؤلات المطروحة. (Prawat, 2000, P.441)

إما التعريف الإجرائي " للتفكير التأملي ":

فيتمثل بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في اختبار التفكير التأملي المعتمد في هذا البحث.

الصف الرابع الادبي:

وهو السنة الاولى من صفوف المرحلة الاعدادية، التي تقع بين المرحلة المتوسطة والمرحلة الجامعية ويدرس الطلبة في هذا الصف علوما انسانية.

الفصل الثاني- دراسات سابقة

١- دراسة (عبد الوهاب ،٢٠٠٥)

أجريت الدراسة في مصر سعت إلى قياس أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في رفع مستوى التحصيل الدراسي بمادة الفيزياء، وتطوير مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري. وقد اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي على عينة من طلاب معهد بنها (بنين)، حيث اقتصر التجريب على الفصل الدراسي الثاني للتحقق من فاعلية تلك الاستراتيجيات. شملت أدوات البحث اختبارا تحصيليا، ومقياسا للتفكير التأملي، فضلاً عن استبانة لقياس الاتجاه نحو استراتيجيات ما وراء المعرفة. وتوزعت عينة البحث على مجموعتين: تجريبية قوامها (٣٨) طالبا، وضابطة شملت (٣٣) طالبا. وبعد تطبيق التدريس لمدة (٣٢) حصة دراسية، أظهرت المعالجات الإحصائية (اختبار ت، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري) تفوقاً ملحوظًا للمجموعة التجريبية التي درست وحدتي خواص السوائل باستراتيجيات ما وراء المعرفة؛ حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لصالح المجموعة التجريبية في كل من التحصيل والتفكير التأملي والاتجاه. (عبد الوهاب، ٢٠٠٥، ص١٥٩-٢١٢)

٢- دراسة (Yousef, and other, 2009)

أجريت الدراسة في جامعة آزاد في إيران ورمت إلى استقصاء أثر التعلم على شبكة الانترنيت بأسلوب التعلم المتمركز حول المشكلة على تفكير الطالب التأملي في مادة الأدب الانكليزي. فقد تكونت عينة البحث من (٣٠) طالبا من المرحلة الثالثة قسم الانكليزي توزعوا إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة وكل منهما تحتوي على (١٥٩ طالباً) درست المجموعة التجريبية بأسلوب التعلم المرتكز على المشكلة، والضابطة بالطريقة الاعتيادية وجرى تكافؤ المجموعتين من مجموعة من العوامل المتغيرة التي يحتمل أن تمارس تأثيرا على النتائج المترتبة على التجربة ومنها اختبار التفكير التأملي القبلي. واستعان البحث باختبار التفكير التأملي الموضوع من قبل (Kember et al. ,2000) المستند على تعريف دون جوي، ويتكون الاختبار من أربع مهارات للتفكير التأملي ومكون من ١٦ فقرة. واستخدمت الدراسة الاختبار التائي وم عامل إلفا ومعامل ارتباط بيرسون بوصفها وسائل إحصائية. وكان من نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط اختبار التفكير التأملي ولصالح المجموعة التجريبية وأعزت الدراسة الفرق لأسلوب المتمركز حول المشكلة المنفذ من طريق موقع على شبكة الانترنيت. (Yousef, and other,2009: p. 33- 38)

<u>جوانب الإفادة من الدراسات السابقة</u>

١. أفاد الباحث في الاطلاع على أنماط التصاميم التجريبية التي تناولتها البحوث السابقة، وتحديد المدد الزمنية للتطبيق، واختيار التصميم الأنسب للبحث الحالي.

٢. استمداد عدد فقرات مقياسها عددا من الدراسات التي ذكرت فيها فقرات التفكير التأملي بعد إجراء التعديلات المناسبة عليها وفقا لهدف بحثه وملاءمته عينته والبيئة الدراسية العراقية.

٣. التعرف على خطوات اعتماد اختبار التفكير التأملي وذلك من طريق الاطلاع على الاختبارات المماثلة في الدراسات السابقة.

٤. أفاد من مناقشة نتائج بحثه بنتائج الدراسات السابقة، ومدى اتفاقها واختلافها مع نتائج الدراسة.

٥. وجهت الدراسات السابقة نظرة الباحث إلى طبيعة الإجراءات التي اتبعها الباحثون في دراساتهم لأجل الاستفادة منها في إجراءات البحث الحالي.

٦. الاستفادة من الأساليب المنهجية المعتمدة في تحقيق تكافؤ المجموعات، والتقنيات الإحصائية الملائمة للسيطرة على المتغيرات المؤثرة في الموقف التجريبي.

الفصل الثالث– منهجية البحث واجراءاته

اولاً/ منهجية البحث:

اتبع الباحث المنهج التجريبي للتعرف على أثر احدى استراتيجيات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي عند طلاب الصف الرابع الادبي؛ لأنه المنهج الملائم لطبيعة البحث، إذ يعد واحدا من الركائز المنهجية للبحث العلمي المعتمدة في الدراسات التربوية والنفسية.

ثانيا/ التصميم التجريبي:

يمثل التصميم التجريبي نسقاً إجرائيا دقيقاً يوضح آليات تنفيذ التجربة، من طريق التخطيط المسبق للظروف المحيطة والمتغيرات المرتبطة بالظاهرة موضوع الدراسة (عمر، ٢٠٠٩، ص ٥١). وبما أن الضبط الكامل في البيئات التربوية يعد أمرا صعب المنال (النجار وآخرون، ٢٠٠٩، ص ٣٣)، فقد استقر اختيار الباحث على النماذج التي تعتمد الضبط الجزئي. والشكل الاتي يوضح ذلك.

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	استراتيجية التفكير الناقد	تنمية التفكير التأملي
الضابطة	ـــــــ	

ثالثاً/ مجتمع البحث وعينته:

١. مجتمع البحث

تعد من المراحل الدقيقة والمهمة، حيث تعتمد عليها خطوات البحث وتصميمه ودقة نتائجه. ويقصد بمفهوم المجتمع المجموعة الكاملة التي تتشارك خصائص معينة يمكن ملاحظتها (شفيق، ٢٠٠١، ص١٨٤). وفي هذا السياق، تكون مجتمع البحث من جميع طلاب الصف الرابع الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية للبنين في مدينة الرمادي خلال العام الدراسي. (٢٠١٨ ـ ٢٠١٩)

٢. عينة البحث:

تُشير عينة البحث إلى تلك المجموعة التي تعكس خصائص المجتمع الأصلي بشكل كاف. تمكن الباحثون من استخدام العينة لتمثيل المجتمع، مما يتيح تعميم النتائج عليه بهدف فهم خصائص ذلك المجتمع بشكل أفضل. توفر العينة للباحثين نتائج دقيقة مع توفير الوقت والجهد وبأقل التكاليف. يتم اختيار العينة بأساليب متنوعة تختلف تبعاً لطبيعة المشكلة أو الظاهرة قيد الدراسة. ونظراً لكبر حجم المجتمعات غالباً، يصبح من الصعب دراسة الظاهرة على مستوى المجتمع بأكمله، مما يجعل اختيار عينة تمثيلية ضرورة لتحقيق أهداف البحث. (صبري، ٢٠٠٦، ص٢٤)، وعليه اختار الباحث احدى مدارس مدينة الرمادي التابعة لمديرية تربية محافظة الانبار التي تتوافر فيها الشروط. وهي اعدادية الامام علي (عليه السلام) للبنين. بطريقة السحب العشوائي البسيط، وهي أسلوب يتم من طريقه اختيار العينة بحيث تتاح لجميع

وحدات المعاينة وبنفس الفرصة أو الاحتمالية في الاختيار. – ثم زار الباحث المدرسة، ووجدها تضم شعبتين للصف الرابع الادبي، وهي وبطريقة السحب العشوائي البسيط (١) وقد وقع اختيار الباحث على شعبة (أ) لتكون المجموعة التجريبية بقوام (٣٥) طالبا، بينما مثلت الشعبة (ب) المجموعة الضابطة بواقع (٣٦) طالبا، ليكون إجمالي العينة (٧١) طالبا.

والجدول (١) يوضح ذلك [٢]

الصف والشعبة	المجموعة	عدد الطلاب
الرابع الادبي (أ)	التجريبية	٣٥
الرابع الادبي (ب)	الضابطة	٣٦
المجموع		٧١

ثالثاً/ تكافؤ مجموعتي البحث (السلامة الداخلية للتصميم التجريبي)

أ - العمر الزمنيّ للطلبة محسوباً بالشهور*

جدول (٢) نتائج الاختبار التائي لطلبة مجموعتي البحث في العمر الزمني محسوبًا بالشهور

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابيّ	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	١٨٣و٦٣	١٨و٠٥١	٦٩	٠و٩٤٢	٢و٠٠٠	غير دالة احصائياً
الضابطة	٣٦	١٨٤و٣٩	١٥و٤٩٦				

ب- التحصيل الدراسي للآباء:

جدول (٣) تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) (المحسوبة والجدولية)

المجموعة	حجم العينة	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية	بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية	قيمتا (كا٢)		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	٣	٤	٦	٩	١٣	(٤)٣	٠و٢٠٨	٧و٨٢	غير دالة احصائياً
الضابطة	٣٦	٤	٤	٧	٨	١٣				

ج- التحصيل الدراسي للأمهات:

جدول (٤) تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) (المحسوبة والجدولية)

المجموعة	حجم العينة	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية	بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية	قيمتا(كا٢)		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	٣	٤	٦	٩	١٣	(٥)٣	٠و٣٥٨	٧و٨٢	غير دالة احصائياً
الضابطة	٣٦	٤	٦	٧	٧	١٢				

د- درجات العام السابق في اللغة العربية:

جدول (٥) نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في درجات العام السابق

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابيّ	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	٦٨و٦٩	٢و٤٦٧	٦٩	٠و٨٥٤	٢و٠٠٠	غير دالة
الضابطة	٣٦	٦٧و٥١	٢و٨٢٠				

(١) كتب الباحث أسماء الشعب في اوراق صغيرة ، ووضعها في كيس، وسحب ورقة فكانت تحمل اسم شعبة (أ) لتكون المجموعة التجريبية، وسحب ورقة اخرى فكانت تحمل اسم شعبة (ب) لتكون المجموعة الضابطة.

(٣) لم يعثر الباحث على طلاب مخفقين في هذا الصف للعام الدراسي السابق ٢٠١٨-٢٠١٩.

* حصل الباحث على المعلومات الخاصة بالطلاب من طريق استمارة اعدها ووزعها على الطلاب، ضمت معلومات عن: (الاسم الثلاثي، والشعبة، وتاريخ الولادة (اليوم/الشهر/السنة)، والتحصيل الدراسي للوالدين).

(١) دمج الباحث الخلايا (يقرأ، ويكتب، والابتدائية) في خلية واحدة، وكذلك دمج الخلايا (دبلوم، وبكالوريوس فما فوق) في

خلية واحدة لأن التكرار المتوقع اقل من (٥)، وبذلك أصبح عدد الخلايا (٤) بدرجة حرية (٣).

(١) دمج الباحث الخلايا (يقرأ ويكتب، والابتدائية) في خلية واحدة، وكذلك دمج الخلايا (دبلوم، وبكالوريوس فما فوق) في

خلية واحدة؛ لأن التكرار المتوقع كان اقل من (٥)، وبذلك أصبح عدد الخلايا (٤)، بدرجة حرية (٣).

رابعا/ تحديد المادة العلمية:

حدد الباحث النصوص والموضوعات الأدبية المقررة ضمن المنهج الدراسي لطلاب الصف الرابع الأدبي للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ في جمهورية العراق.

خامسا/ اعداد الخطط التدريسية:

اعد الباحث أنموذجين للخط التدريسية الاول على وفق احدى استراتيجيات التفكير الناقد لطلاب المجموعة التجريبية، والآخر على وفق الطريقة التقليدية لطلاب المجموعة الضابطة، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين لمعرفة آرائهم في صلاحيتها، وبعد اجراء بعض التعديلات والملاحظات التي ابداها السادة الخبراء، اصبحت الخطط جاهزة للتنفيذ.

سادسا/ اداة البحث: مقياس التفكير التأملي (Reflective Thinking Scale):

استند الباحث في هذه الدراسة إلى مقياس التفكير التأملي الذي طوره (Phan, 2008)، وذلك بصيغته المعرَّبة والمكيَّفة إلى البيئة العراقية من قبل (سعاد عباس ريوان، ٢٠١٤). وقد اعتمد الباحث النسخة التي قامت ريوان بترجمتها وتقنينها في دراستها، بعد التأكد من صدقها وثباتها من قبل الباحث لتحقيق أهداف البحث والتي استندت بدورها إلى الدراسة الأصلية الموسومة: Disorganization, Reflective Thinking, Effort, Persistence, and Academic Performance: A Mediational Approach

ويتكون المقياس من (١٦) فقرة موزعة على أربع مستويات مختلفة للتأمل تقيس أبعاد التفكير التأملي.، وهي:

المستوى الأول: الاستجابة النمطية (Habitual Action)

يشير هذا المستوى إلى الممارسات الروتينية المتكررة التي يمارسها الفرد بانتظام، حيث تتحول هذه الأفعال بمرور الوقت إلى نمط سلوكي آلي (تلقائي) لا يتطلب جهدا ذهنيا واعيا. ولغرض القياس الإحصائي والبحثي، يتم تقييم هذا المستوى عادة عبر مقياس يتألف من أربعة بنود (فقرات).

المستوى الثاني: الاستيعاب المعرفي (Understanding)

يصنف هذا المستوى ضمن العمليات الذهنية التفكيرية؛ وفيه يستطيع المتعلم استحضار المعلومات وتوظيفها دون الحاجة إلى نقدها أو تحليل محتواها بعمق، فهو يركز على الربط المباشر بالمضمون. وكما هو الحال في المستوى السابق، يتم استقصاء هذا الجانب من طريق أربع فقرات اختبارية.

المستوى الثالث: التفكير التأملي (Reflective Thinking)

يمثل هذا المستوى النمط التفكيري الواعي والنشط، الذي يستوجب نوعا من التروي والحذر الذهني تجاه القناعات المسبقة أو الأنماط المعرفية القائمة على الانطباعات الوجدانية والذاتية. في هذا السياق، يفترض إخضاع المعرفة لعملية تقييمية دقيقة تستند إلى البراهين والنتائج المترتبة عليها، ويستدل على هذا المستوى بحثيا بواسطة أربعة مقاييس (فقرات) فرعية.

المستوى الرابع: التأمل النقدي (Critical Reflection)

يمثل هذا المستوى المرتبة العليا والذروة في سلم التفكير التأملي؛ إذ يعد ركيزة جوهرية في تنمية الإدراك الذاتي لدى المتعلم حول آليات فهمه للمدركات من حوله. كما يسهم في تعميق استيعاب الفرد لنمط استجاباته السلوكية وتفاعلاته مع الوسط المحيط. ولغرض التحقق من هذا المستوى، يتم توظيف أربعة بنود قياسية (كما هو موضح في الملحق ٣). وقد وقع اختيار الباحثة على مقياس "فان" كأداة بحثية نظراً لندرة الدراسات التي تناولته ضمن السياق البيئي العراقي، واستنادا إلى كفاءة مستوياته الأربعة في مواءمة معايير نتاجات الجمال.

صدق مقياس التفكير التأملي وثباته:

لغرض التحقق من صلاحية الأداة لعينة البحث الحالية في محافظة الأنبار، قام الباحث باستخراج الخصائص السيكو مترية (الصدق والثبات) وفق الآتي:

١. صدق الأداة (Validity): تحقق الباحث من صدق المقياس من طريق:

الصدق الظاهري (Face Validity): لغرض التحقق من الصلاحية الظاهرية لأداة البحث، خضعت المسودة الأولية لمقياس "التفكير التأملي" –بما تتضمنه من تعليمات وفقرات وأطر تعريفية– لعملية تحكيم علمي من قبل نخبة من المختصين في مجالات العلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس؛ وذلك لتقييم الا تساق المنطقي للبنود ومدى مواءمتها للمستوى الإدراكي لطلبة

الصف الرابع الأدبي، فضلاً عن مراجعة السلامة اللغوية والقدرة القياسية للمقياس. وبناء على مرئيات السادة الخبراء، أُجريت التعديلات اللازمة لتكييف الفقرات مع العينة المستهدفة، حيث نالت جميع البنود نسبة توافق تجاوزت ٨٠%، وبذلك استقر المقياس في صورته النهائية الجاهزة للتطبيق الميداني.

٢. ثبات الأداة (Reliability): للتأكد من استقرار المقياس واتساقه، قام الباحث باستخراج الثبات باستخدام الوسائل الإحصائية الآتية:

أ- معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha): تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث الأساسية، وحسب معامل الاتساق الداخلي للفقرات، وبلغت قيمة المعامل (٠.٨٢)، وهي قيمة ثبات عالية وممتازة تفي بأغراض البحث العلمي الذي يتطلب عادة معامل ثبات أعلى من (٠.٧٠).

ب- طريقة إعادة الاختبار (Test-Retest): تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مرتين بفاصل زمني مدته أسبوعان، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠.٧٩)، مما يشير إلى استقرار الأداة عبر الزمن.

تعليمات مقياس التفكير التأملي:

تمثل تعليمات المقياس الدليل التوجيهي الذي يسترشد به المستجيب لتقديم إجاباته على البنود؛ لذا حرص الباحث عند تكييف أداة "التفكير التأملي" على صياغة إرشادات تتسم بالتبسيط والوضوح التام، ولضمان الحصول على استجابات موضوعية، تضمنت التعليمات تأكيداً على سرية البيانات واستخدامها حصرياً للأغراض العلمية. كما تم إغفال مسمى المقياس وهدفه المباشر تماشياً مع ما تقره الأدبيات المنهجية في القياس والتقويم، وذلك للحد من انحياز الإجابات أو تزييفها (فائق، وعبد القادر، ١٩٧٢: ٥١٨). وقد وضع الباحث آليات توضيحية لكيفية استيفاء المقياس معززة بمثال تطبيقي، فضلاً عن حث المشاركين (الطلاب) على توخي الدقة وضمان استكمال الإجابة على كافة الفقرات دون استثناء.

تصحيح مقياس التفكير التأملي:

تعد عملية التصحيح وتحويل استجابات الأفراد إلى قيم كمية وتفسيرها ركيزة أساسية لاتخاذ القرارات العلمية أو فهم السمة المقاسة لدى العينة (الأنصاري، ٢٠٠٠، ص ٢٤٥). وفي هذا الإطار، يشتمل مقياس التفكير التأملي على (٤) مستويات، يتضمن كل مستوى منها (٤) فقرات، يجاب عنها عبر سلّم خماسي البدائل (تنطبق بدرجة: كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، حيث تمنح الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي. وبناء على هذا التصميم، تراوحت درجات كل مستوى بين حد أدنى قدره (٤) درجات وحد أقصى يصل إلى (٢٠) درجة،

بمتوسط فرضي مقداره (١٢) درجة. أما على مستوى المقياس ككل، فإن الدرجة الكلية تتراوح بين (١٦) و(٨٠) درجة، بمتوسط نظري عام قدره (٤٨) درجة.

سابعا/ الوسائل الإحصائية:

١- الاختبار التائي (T-Test) لعينيتين مستقلتين

٢- مربع كاي (كا٢)

٣-معادلة ألفاكرونباخ

الفصل الرابع

نتائج البحث وتفسيرها

للتثبت من صحة فرضية البحث، استخدم الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، حيث كشفت المعالجة الإحصائية عن وجود تباين دال بين المجموعتين؛ إذ سجل طلاب المجموعة التجريبية متوسطاً حسابيا قدره (٣٣.٩٦)، في حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة (٢٧.٢٣). وعند مقارنة القيمة التائية المحسوبة والبالغة (٢.٥٧) بنظيرتها الجدولية البالغة (٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٦٩)، تبين أنها أكبر منها، مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي تميل لصالح المجموعة التجريبية. وتعزى هذه النتيجة إلى الأثر الإيجابي لاستراتيجية التفكير الناقد في تنمية مهارات التفكير التأملي، وهو ما أدى بدوره إلى رفض الفرضية الصفرية، والجدول رقم (٦) يوضح تفاصيل هذه النتائج.

جدول (٦)المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية في التفكير التأملي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠٥و٠)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	٣٣و٩٦	١٨و٩٦	٦٩	٢و٥٧	٢	دالة لصالح التجريبية
الضابطة	٣٦	٢٧و٢٣	١٤و٤				

تفسير النتائج:

يمكن ان يعزو الباحث النتيجة السابقة إلى الأسباب الآتية:

١. التفوق الملحوظ للمجموعة التجريبية إلى طبيعة استراتيجية التفكير الناقد التي ترتكز على تنظيم المادة التعليمية وتحليلها من خلال وضع المشكلات والمهام في سياقات ترتبط بواقع الطلاب الحياتي. فقد ساهم هذا المدخل في تحفيز العمليات الذهنية لدى المتعلمين، وإتاحة مساحة أوسع للتصور الذهني والمشاركة الفاعلة؛ مما دفع الطالب نحو صياغة الافتراضات المحتملة للحلول، والبحث عن البدائل المتاحة، وتحدي الأفكار السائدة للوصول إلى استنتاجات منطقية.

٢. عزز التفكير الناقد دافعية الطلاب العقلية؛ ولاسيما أنشطته التي خاطبت البعد الشخصي لهم، والبعد الاجتماعي من حياتهم، عندما تناول موضوعات الادب، وربطها بمثيرات خارجية، فانعكس ايجابيا على مهاراتهم التأملية، موازنة مع الطريقة التقليدية.

٣. وفر التعليم من طريق التفكير الناقد لطلاب المجموعة التجريبية فرصا حقيقية لقيادة الموقف التعليمي، يناقشون ويطرحون الأفكار والآراء، ويتآلفون بنسق موحد من التفكير؛ للوصول إلى نتاجات جديدة، ربما أسهم ذلك في تشجيعهم على انتقال ما تعلموا، وتوظيفه في مواقف جديدة، مما أسهم في تفوق هذه المجموعة على نظيرتها (الضابطة).

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

اولاً / الاستنتاجات:

١. امكانية تدريس الادب والنصوص على وفق استراتيجيات التفكير الناقد، بوصفها تنمي العملية الفكرية.

٢. إن اعتماد استراتيجيات التفكير الناقد في هندسة البيئة التعليمية يسهم بفاعلية في تنمية مهارات التفكير التأملي وتحسين مستوياتها لدى الطلاب.

٣. استراتيجيات التفكير الناقد تشجع الطلاب وتحفزهم من طريق حرية الرأي، والتقصي، وطرح التساؤلات الجوهرية، وتعزيز روح المنافسة الإيجابية.

ثانيا / التوصيات:

١. ضرورة العناية بالجانب التطبيقي والعملي في دروس اللغة العربية، وربطها بالواقع المعيش للمتعلمين لضمان استدامة الأثر التعليمي وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم.

٢. ضرورة مراعاة مجالات استراتيجيات التفكير الناقد عند تأليف مناهج اللغة العربية.

٣. تدريب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على استعمال استراتيجيات التفكير الناقد.

ثالثاً/ المقترحات:

١. إجراء دراسة لتعرف أثر استراتيجيات التفكير الناقد في تنمية مهارات التحدث عند طلاب المرحلة الاعدادية.

٢. إجراء دراسة لتعرف أثر استراتيجيات التفكير الناقد في الاداء التعبيري الكتابي عند طلاب المرحلة الاعدادية.

مصادر البحث

١. ابراهيم، عبد العليم ،١٩٧٣. **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية.** ط٧، دار المعارف بمصر.

٢. ابراهيم، مصطفى، وآخرون ،٢٠٠٠. **المعجم الوسيط**، المكتبة الاسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، تركيا.

٣. السعدون، زينة عبد المحسن، ٢٠١٢. أثر برنامج تعليم التفكير في حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ من المرحلة الابتدائية، **اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم.**

٤. ابن فارس، أحمد بن الحسين، ١٩٩٤. **معجم المقاييس في اللغة**، دار الفكر، بيروت.

٥. ابن منظور، جمال الدين بن مكرم , ٢٠٠٥. **لسان العرب**، ج١، ط٤، دار صادر بيروت.

٦. أبو جادو، صالح محمد علي، ونوفل محمد بكر، ٢٠٠٧. **تعليم التفكير بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

٧. أبو غزاله، طلال، ٢٠٠١. **مهارات التفكير الإبداعي في حل المشكلات، مؤسسة طلال أبو غزاله للتدريب المهني**، المملكة العربية السعودية.

٨. اسماعيل، بليغ حمدي ٢٠١٣. **استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عماد، الاردن.

٩. الابراشي، محمد عطية، ١٩٥٨. الطرق الخاصة في التربية لتدريس اللغة العربية والدين، ط٢، مكتبة الانجلو المصرية.

١٠. الأنصاري، بدر محمد، ٢٠٠٠. **قياس الشخصية**، دار الكتاب الحديث، الكويت.

١١. المسعودي، محمد حميد مهدي ٢٠١٣. طرائق تدريس الجغرافيا، دار رضوان وكتبه العلامة الحلي، عمان الاردن.

١٢. الحارثي، ابراهيم احمد مسلم، ١٩٩٩. **تعليم التفكير**، مطابع الحمصي، دار الرواد، الرياض.

١٣. الحسَّو، ثناء يحيى قاسم، ٢٠١٠. أثر استراتيجيات الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الرابع الأدبي، **مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، العدد ٢.**

١٤. الخروصي، بدريه، ٢٠٠١. **الممارسة التأملية للتربويين، المكتب الفني للدراسات والتطوير**، المملكة العربية السعودية.

١٥. الدغمة، فاطمة العودة، ١٩٨٠. **طرق تدريس اللغة العربية**، بحث مقدم الى جمعية المعلمين الكويتية.

١٦. السرور، ناديا هايل، ٢٠٠٠. **مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين**، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

١٧. الشيرازي، السيد حسن، ١٩٦٩. **العمل الادبي**، دار الصادق، بيروت.

١٨. الكردي، عصمت، ١٩٨٨. **اتجاهات الممارسة الرياضية في الوقت الحر لدى طلاب الجامعة الأردنية**، دراسة استكشافية مقارنة بين طلاب الكليات العلمية والإنسانية، عمان، الاردن.

١٩. اللقاني، احمد حسين، ١٩٧٩. **المواد الاجتماعية وتنمية التفكير الناقد**، القاهرة، عالم الكتاب.

٢٠. المظفر، جاسم، ١٩٨٠. " **نظام المدارس الثانوية للدراسات الاسلامية** "، التشريعات التربوية، الجمهورية العراقية، وزارة التربية.

٢١. النجار، فايز جمعة صالح وآخرون، ٢٠٠٩. **أساليب البحث العلمي منظور تطبيقي**، دار الحامد، عمان.

٢٢. بنت الشاطئ، عائشة عبد الرحمن، ٢٠٠٠. **لغتنا والحياة**، مطبعة الجيلاوي، القاهرة.

٢٣. زيتون، حسن حسين ٢٠٠١. **مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس**، عالم الكتب، القاهرة.

٢٤. دواني، كمال، ٢٠٠٣. **الأشراف التربوي**، ط١، من منشورات الجامعة الأردنية.

٢٥. ريوان، سعاد عباس، ٢٠١٤ . النتاج الجمالي وعلاقته بالتفكير التأملي والتمكن المعرفي لدى طلبة معاهد الفنون الجميلة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)**.

٢٦. شفيق، محمد، ٢٠٠١. **البحث العلمي والخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية**، المكتبة الجامعية، الإسكندرية.

٢٧. صبري، ماهر اسماعيل، ٢٠٠٦. **الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم**، ط١، الرياض، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

٢٨. عبد الكريم، بكار، ٢٠٠٠. **فصول في التفكير الموضوعي منطلقات ومواقف**، دار القلم، دمشق، سوريا.

٢٩. عبد الوهاب، فاطمة محمد، ٢٠٠٥. فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الثاني الثانوي الأزهري، **مجلة التربية العلمية**، كلية التربية، ع٤، م٨.

٣٠. عزيز، صبحي خليل، ١٩٨٨. **أصول وتقنيات التدريس والتدريب**، الجامعة التكنولوجية، بغداد.

٣١. عطاري، محمد سيد، وآخرون، ٢٠٠٥. **الاشراف التربوي**، ط١, مكتبة الفلاح، القاهرة.

٣٢. علي، إسماعيل إبراهيم، ٢٠٠٤. أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الإعدادية، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)**.

٣٣. عمر، سيف الإسلام سعد، ٢٠٠٩. **الموجز في منهج البحث العلمي**، دار الفكر، دمشق.

٣٤. فائق، احمد، ومحمود عبد القادر، ١٩٧٢. **مدخل علم النفس العام**. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

٣٥. محمد، سليمان خضر، ١٩٩٣. **التفكير التأملي طريقة للتربية**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، القاهرة.

٣٦. محمود، ابراهيم وجيه، ١٩٧١. **التعلم**، عالم الكتب، القاهرة.

٣٧. نشواتي، عبد المجيد، ١٩٨٥. **علم النفس التربوي**، ط٢, عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

38. Phan, H. (2008). Achievement goals, the classroom environment, and reflective thinking: A conceptual framework. **Electronic Journal of Research in Education Psychlogy. ISSN, 6 (3), 571 – 602**

39. Beyer, B.K. (1987). Teaching Thinking Skills, A Hand book for Secondary School, teachers copy.

40. **Brayitno, G.C** (1981) enhancing adult divergent thinking ability used Edward debono me trod dissertation abstract international vol.45, no.12, p.4293.

41. **Debono, E.** (1989) the curt thinking program, ist. Edition, sra u.s.a ,155 north watcher drive, Chicago Illinois.

42. **France & mcdowell,** becoming areflective teacher from (1983) the internet.

43.Lee, H.W., Lim, K.Y. & Grabowski, B. (1978). Generative Learning Strategies and Metacognitive Feedback to Facilitate comprehension of Complex Science Topics and Self-Regulation. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 18**(1), 5-25. Chesapeake, VA: AACE.

44.**Pratton, G.nelson,** (1979) the effect of heuristic in struction on problem solving ability in colleye al yebra, mississippi stste univ. disser tation abstract international vol. 38no. 7, p. 4004.

45. **Prawat, g.** (2000). toward acitical the oretic perspective in information systems. Library quarterly. 72(4), 441471.

46.Yousef Namvar1, and other, 2009, Studying the Impact of Web-Based Learning (Weblog) With a Problem-Solving Approach on Student's Reflective Thinking, **iJET – Volume 4, Issue 2, June 2009 p. 33- 38**

47. Watson, G.B. and Glasser. E - H: watson – Glasser Critieal thinking appraisal, New York, World Book, Co. 1964.

ملاحق البحث:

الملحق (١)

مقياس التفكير التأملي بصيغته الأجنبية

Habitual Action

1. When I am working on some activities, I can do them without thinking about what I am doing.

5. In this course we do things so many times that I started doing them without thinking about it.

9. As long as I can remember handout material for examinations, I do not have to think too much.

13. If I follow what the lecturer says, I do not have to think too much on this course.

Understanding

2. This course requires us to understand concept s taught by the lecturer.

6. To pass this course you need to understand the content.

10. I need to understand the material taught by the teacher in order to perform practical tasks.

14. In this course you have to continually think about the material you are being taught.

Reflection

3. I sometimes question the way others do something and try to think of a better way.

7. I like to think over what I have been doing and consider alternative ways of doing it.

11. I often reflect on my actions to see whether I could have improved on what I did.

15. I often re-appraise my experience so I can learn from it and improve for my next performance.

Critical Reflection

4. As a result of this course I have changed the way I look at myself.

8. This course has challenged some of my firmly held ideas.

12. As a result of this course I have changed my normal way of doing things.

16. During this course I discovered faults in what I had previously believed to be right.

الملحق (٢)

مقياس التفكير التأملي بعد ترجمته إلى اللغة العربية

المستوى الأول: الاستجابة النمطية (Habitual Action)

١ . عندما اعمل على بعض الفعاليات او الانشطة، اقوم بها بدون التفكير بما اقوم به.

٥ . في هذا الفصل نفعل أشياء عدة مرات التي بدأت اقوم بها دون التفكير بها.

٩. طالما اتذكر حسنة المواد للامتحانات، لا يتوجب عليَّ ان أفكر كثيراً.

١٣ . إذا كنت متابع لما يقوله المحاضر، ليس من الضروري ان أفكر كثيرا في هذا الفصل.

المستوى الثاني: الاستيعاب المعرفي (Understanding)

٢ .هذا الفصل يتطلب منا ان نفهم الافكار العامة التي تدرس من قبل المحاضر.

٦. لكي تنجح في هذا الفصل عليك ان تفهم المحتوى.

١٠. انا بحاجة لفهم المواد التي يدرسها المعلم لكي أنجز مهام عملي

١٤. في هذا الفصل عليك التفكير باستمرار بخصوص المواد التي يتم تدريسها.

المستوى الثالث: التفكير التأملي (Reflective Thinking)

٣ . في بعض الاحيان اشكك في طريقة الاخرين يفعلون اشياء ويحاولون التفكير بطريقة أفضل.

٧. أحب ان أفكر أكثر مما تم القيام به والأخذ بالحسبان طرائق بديلة لفعل ذلك.

١١ . انا غالبا اعكس على افعالي لمعرفة ما إذا كان من الممكن ان أُحسن ما فعلت.

١٥. انا غالبا اعيد تقييم خبرتي لكي اتعلم منها وأُحسن أدائي القادم.

المستوى الرابع: التأمل النقدي (Critical Reflection)

٤. كنتيجة لهذا الفعل لقد غيرت النظرة التي انظر بها الى نفسي.

٨. هذا الدرس أتحدى بعض من افكاري المعقودة بحزم.

١٢. كنتيجة لهذا الفصل لقد غيرت طريقتي العادية لتنفيذ الأشياء.

١٦. أثناء هذا الفصل لقد اكتشفت الاخطاء فيما كنت اعتقد في السابق انه صحيح.

الملحق (٣)استبانة آراء الخبراء لمقياس التفكير التأملي

أولاً: الاستجابة النمطية (Habitual Action): وهي تلك الأعمال المتكررة التي يؤديها الفرد فتصبح نشاطاً يؤديه تلقائياً. وتقيسها الفقرات الآتية:

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	عند القيام ببعض الأنشطة أستطيع القيام بها بدون تفكير.			
٢	في هذا الفصل الدراسي أقوم بأداء أعمال لعدة مرات، بحيث بدأت أعملها بدون تفكير.			
٣	طالما يمكنني تذكر مواد الملخصات الخاصة بالامتحانات فلا أحتاج التفكير كثيراً.			
٤	إذا انتبهت لشرح المدرس فلا أحتاج التفكير كثيراً في هذا الفصل الدراسي.			

ثانيا: الاستيعاب المعرفي (Understanding): ويطلق عليه العمل التفكيري، ويمكن للطالب الإفادة من المعرفة دون محاولة تقويم تلك المعرفة، ودون ربط المحتوى أو المضمون. وتقيسه الفقرات الآتية:

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	يتطلب منا هذا الفصل فهم المفاهيم التي يقوم بتدريسها المدرس.			
٢	لاجتياز الفصل الدراسي عليَّ فهم المحتوى.			
٣	أحتاج فهم محتوى المادة التي يُدرسها المدرس لكي أُؤدي مهام تطبيقية.			
٤	أفكر باستمرار بالمادة التي درستها أثناء الفصل الدراسي.			

ثالثاً: التفكير التأملي (Reflective Thinking): التفكير النشط والفاعل والحذر من أي اعتقاد أو صيغة مفترضة من المعرفة التي تعتمد في أساسها على شعورنا الداخلي، بل في ضوء الأُسس التي تدعمه والنتيجة التي يذهب إليها. وتقيسه الفقرات الآتية:

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	في بعض الأحيان أشكك في الطريقة التي ينجز بها الآخر شيء ما، وأحاول التفكير بالطريقة الأفضل.			
٢	أحب التفكير بما أنجزه آخذاً بالحسبان الطرائق البديلة لإنجازه.			
٣	غالباً ما أتأمل أعمالي لمعرفة ما إذا كان من الممكن أن أُحسن ما فعلت.			
٤	غالباً ما أُعيد تقويم خبرتي كي أتعلم منها لأحسن من أدائي القادم.			

رابعا: التأمل النقدي (Critical Reflection): يعد المستوى الأعلى من التفكير التأملي الذي يجعل الطالب أكثر وعيا بكيفية استشعاره للأشياء والطريقة التي يعمل ويتصرف بها. وتقيسه الفقرات الآتية:

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	دراستي جعلتني أُغير نظرتي إلى نفسي.			
٢	ما قدم في هذا الفصل تحد لبعض أفكاري الراسخة.			
٣	ما درسته في هذا الفصل الدراسي زاد من خبرتي وجعلني أكثر وعياً للطريقة التي أُنجز بها واجباتي.			
٤	من طريق هذا الفصل الدراسي اكتشفت أخطاء كنت أعتقد بأنها صحيحة.			

الملحق (٤) مقياس التفكير التأملي (بصيغته النهائية)

الطالب العزيز... .

تحية طيبة، وبعد:

يروم الباحث إجراء دراسته ليعرف بعض الأمور والقضايا التي تتعلق بدراستك، لذا يرجو الباحث قراءة الفقرات المرفقة طياً بدقة وتجيب عليها بوضع علامة (√) تحت أحد البدائل أمام كل فقرة والتي تنطبق على حالتك، وإن إجابتك عن الأسئلة ليس الغرض منها إعطاء درجة نجاح أو رسوب وإنما لأغراض البحث العلمي، وأن نجاح الباحث في مهمته تعتمد على دقة اجابتك وصدقها.

شـاكرا تعاونكـم...

اسم الطالب:

الشعبة:

ت	الفقرات	تنطبق عليَّ بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
١	أنجز أعمالي الجمالية وانشطتي بدون التفكير بما أعمله أو أنجزه.					
٢	لكي أُنجز أعمالي يتطلب ذلك مني فهم المفاهيم التي يتضمنها الدرس.					
٣	في بعض الأحيان أشكك في الطريقة التي ينجز بها زملائي نتاجاتهم، وأحاول التفكير بعملها بطريقة أفضل.					
٤	دراستي جعلتني أُغير نظرتي إلى نفسي.					
٥	إذا اعتدت على أداء عمل فاني انجزه في المرات القادمة بدون التفكير في كيفية عمله.					
٦	لكي أنجح في إنتاج عمل ذا مواصفات جمالية عليَّ فهم محتوى المواد الدراسية.					
٧	أحب التفكير بما أنجزه من أعمال آخذاً بالحسبان الطرائق البديلة لإنجازه.					
٨	دراستي للمفاهيم المختلفة غيرت من بعض أفكاري الراسخة.					
٩	طالما يمكنني تذكر مواد الملخصات الخاصة بالامتحانات فلا أحتاج للتحضير كثيرا.					
١٠	أحتاج فهم محتوى المادة التي يدُرسها المدرس كي أستطيع تطبيقها في انجاز أعمالي.					
١١	أتأمل أعمالي التي أنجزها لمعرفة ما إذا كان من الممكن أن أُحسن ما عملت.					
١٢	ما درسته جعلني أكثر وعياً للطريقة التي أُنجز بها أعمالي.					
١٣	إذا انتبهت لشرح المدرس فلا أحتاج التفكير كثيراً في المادة الدراسية.					
١٤	أفكر باستمرار بالمواد الدراسية التي درستها كي أُكمل مشروع عملي.					
١٥	أُعيد تقويم خبرتي كي أتعلم منها لأُحسِن من أدائي القادم.					
١٦	من طريق دراستي اكتشفت أخطاء كنت أعتقد بأنها صحيحة.					