





( / / / / )

: التدرّب، الكتابة، التأمل، التفكير.

. هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر التدرّب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لدى عينة من طالبات رياض الأطفال في جامعة الحسين بن طلال للعام الجامعي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م. تكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالبة، والموزعات عشوائياً على المجموعة الضابطة (٥٣) طالبة، والمجموعة التجريبية (٥٩) طالبة. وتم التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي. كما طبقت الجلسات التدريبية التي قام الباحث بإعدادها للتدرّب على الكتابة التأملية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وعددها عشرة مواقف (جلسات) تدريبية مدة كل منها (٥٠) دقيقة. أظهرت نتائج الدراسة أثراً ذا دلالة إحصائية للتدرّب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لصالح الطالبات اللواتي تعلمن الكتابة التأملية. وقد نوقشت النتائج في ضوء الأدب التربوي والدراسات السابقة، وقدمت التوصيات والاستنتاجات المناسبة.

اهتمام العديد من علماء اللغة وعلماء النفس

تُعد عملية الكتابة من الموضوعات المهمة التي نالت تعريفين، باعتبارها عملية ذهنية ( Cognitive process )

تسهم في إكساب الطلبة مهارات ذهنية متنوعة وأنماط مختلفة من التفكير كالناقد والإبداعي والتأملي. كما تُعد أحد المداخل التي تسهم في تنمية مهارات لغوية متنوعة، ولعل هذا يفسر استمرارية التركيز على النشاط الكتابي لدى الطلبة كمعلم من معالم غرفة التدريس ( Cho, 2003; Bosher, 1992 ).

ويعتقد العديد من الباحثين والمهتمين في مجال اللغة أنه عند قيام الأطفال بكتابة جملة ما، فهناك العديد من الاحتمالات المتوقعة للوقوع في الأخطاء، الأمر الذي يستدعي تعليمهم اعتماداً على طرق مختلفة من الأداء. كما يعتبر تعليم الكتابة أحد المداخل المتبعة للتغلب على صعوبات التعلم التي يظهرها الطلبة في مواقف التعلم والتعليم، إضافة إلى التقليل من ظاهرة الضعف اللغوي السائدة لدى الطلبة في مراحل تعليمية مختلفة. وعليه فإن تحسين الكتابة يتوقع أن يؤدي إلى تغيرات كمية ونوعية في التحصيل الدراسي بعامه، وفي تنمية التفكير بأنماطه المختلفة ( Hall, 1990 ).

وتشير العديد من الأبحاث والدراسات النفسية واللغوية في ميدان الكتابة إلى أن هنالك تحولاً ملحوظاً بخصوص اهتمام الباحثين من النظر إلى الكتابة كنتاج تعليمي يُراد تحقيقه بعد مرور الطلبة بخبرات تعليمية محددة إلى النظر إليها كعملية ذهنية ( Stotsky, 1982 ). وينظر هوجان ( Hogan, 1980 ) إلى الكتابة على أنها العملية الذهنية الأدائية التي يقوم بها الطلبة بهدف إنتاج مادة كتابية تخص موضوعات وقضايا معينة.

وتشمل هذه العملية الذهنية : تحديد الأهداف، توليد الأفكار وتنظيمها، بناء النصوص، عمل مسودات، والمراجعة لما تم إنجازه. ويؤكد هذه الفكرة فلور وهاي ( Flower & Hayes, 1981 ) باعتبار اللغة عملية معرفية مركبة من ثلاث عمليات، وهي :

- التخطيط ( Planning ) : ويتم فيها توليد الأفكار وتنظيمها.

- التدوين ( Transcribing ) : ويعمل الكاتب على تدوين الأفكار بصورة لغة مكتوبة.

- المراجعة ( Revising ) : ويعمل الكاتب على مراجعة النص أو الفكرة بهدف التخلص من التناقض.

ويفسر كيلوج ( Kellogg, 1996 ) عملية الكتابة باعتبارها نموذج تفاعلي يستند إلى ثلاثة أنظمة معالجة، وهي :

١- التشكيل ( Formulation ) : ويشمل عمليتي التخطيط والترجمة، وهنا تحدد الأفكار واللغة.

٢- التنفيذ ( Execution ) : ويعتمد على البرمجة والتنفيذ، حيث يقرر الكاتب كيفية التنفيذ.

٣- المراقبة ( Monitoring ) : وتتكون من عمليتي القراءة والتحرير.

وظهرت العديد من الدعوات التربوية التي تشير إلى استخدام أسلوب الكتابة في تعزيز التفكير التأملي، والتي منها الكتابة التأملية باعتبارها فرصة لإتاحة وخلق جو تأملي، فالمعلم يقرأ كل ما يكتبه الطلبة

ينعكس سلباً على نمط تفكيرهم. لذا فان الدراسة الحالية تهدف إلى اختبار أثر التدريب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي. كما تعد الدراسة الحالية اختباراً لوجهة نظر العديد من الباحثين والدارسين في ميدان علم النفس المعرفي، والتي تشير إلى أن كتابة المقالات التأملية من الإستراتيجيات التي تطور التفكير التأملي (Milner, 1994; Kirk, 2000; Stickel, 2003). وبناء على ذلك تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ( $\alpha = 0.05$ ) في مستوى التفكير التأملي بين مجموعتي الدراسة قبل التعرض للمعالجة (التدريب على الكتابة التأملية)؟
- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ( $\alpha = 0.05$ ) في مستوى التفكير التأملي تعزى إلى التدريب على الكتابة التأملية؟

تكمن الأهمية النظرية لهذا الدراسة في حداثة موضوعها، كما تُعد الدراسة الحالية بمثابة خطوة نحو توفير إطار نظري للتفكير التأملي والكتابة التأملية، حيث يُلاحظ افتقار دراسات علم النفس التربوي إلى هذا الإطار محلياً وعربياً، مما يعكس حاجة شديدة لدى الباحثين والمهتمين بهذا المجال إليه.

ويعلق عليه بإمعان (Fiona & Iain, 2003; Kirk, 2000; Stickel & Trimmer, 1994; Moon, 1990; Ross, 1990).

في ضوء خلفية الدراسة والدراسات السابقة يعد التفكير التأملي من النتاجات التعليمية التي يراد تحقيقها لدى الطلبة، لما لهذا النمط من التفكير من دور هام في زيادة فهمهم للعالم من حولهم، غير أن المؤشرات في الميدان الجامعي لا تفصح عن مستوى مقبول من القدرة على التفكير التأملي لدى طلبة الجامعات. وفي الوقت الحاضر يلاحظ ظاهرة ضعف استخدام التفكير التأملي عند معظم الطلبة، فالكل يفكر بطريقة نمطية كلاسيكية، بينما أصبحت الحاجة ملحة للخروج من هذا النمط التقليدي من التفكير. وعلى الرغم من أن موضوع تطوير التعلم، وتعليم التفكير لدى الطلبة أصبح مثار اهتمام لدى الكثير من الباحثين التربويين، إلا أن الأمر لا يزال في طور المهيد. فالتجارب العربية والمحلية تعتبر محدودة في إدخال وسائل تنمية هذا النمط من التفكير إلى الجامعات.

وبناء على ما تقدم فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإحساس أن هناك تدنياً في قدرة الطلبة على التفكير التأملي، كما أن استراتيجيات التدريس التقليدية لا تسهم في تطوير هذا النمط من التفكير لدى الطلبة. كما أشارت الدراسات إلى تدمير وشكوى من الطلبة وأولياء أمورهم من الطرق التقليدية المتبعة في تعليم الكتابة، مما

:

...

التأملية في ضوء نصوص ( فقرات ) تدريبية صممها الباحث، بحيث تضم ( ١٠ ) جلسات تدريبية في الكتابة التأملية. تحتوي كل جلسة على فقرات تدريبية (عرض المشكلة) وأوراق الطالبات وبطاقات العمل.

- : هو مجموعة من القدرات أو المهارات التي تشمل : الانفتاح الذهني، التوجيه الذاتي، والمسؤولية الفكرية. ويقاس لأغراض هذه الدراسة بدرجات الطالبات على اختبار التفكير التأملي الذي أعده خريسات (٢٠٠٥).

تعرف الكتابة التأملية بأنها ليست تقرير لغوي بخصوص المعلومات والبيانات الحقيقية التي نواجهها، بقدر ما هي تعبير عن التوقعات والآراء والمشاعر مدعمة بالأدلة التي تدعمها تجاه الخبرة أو التجربة التي تُعرض، بحيث تشمل الكتابة التأملية التي يستخدمها الطلبة ثلاث صيغ، وهي :

(<http://www.services.ex.ac.uk/cas/employability/students/reflective.htm>)

- ( / )  
Reaction : فالتأمل عندما يعيد اختبار وصياغة الحدث، فما الشعور الذي يتولد لديه تجاه الخبرة أو الحدث؟

- ( / )  
Relevance : يتساءل المتأمل الذي يعيش الحدث أو الخبرة ويفهمه، ما النقاط ( الآراء ) البديلة المتوافرة

ولعل ما يؤكد أهمية الدراسة الحالية أنه لم توجد دراسة أردنية أو عربية ( وفي حدود علم الباحث) تناولت بناء مواقف تدريبية تستند إلى الكتابة التأملية يتوقع أن تسهم في تنمية التفكير التأملي، أي أن تتيح الفرصة للطالب بأن يتجه بنظرة جديدة من الأفكار لما يواجهه من مواقف وقضايا. لذلك قد تؤدي هذه الدراسة إلى نتائج ذات أهمية بالغة في لفت انتباه القائمين على عمليات تعلم الكتابة بضرورة الاهتمام بتعليم الكتابة التأملية لما لها من دور هام في تحسين أنماط التفكير المتقدمة لدى الطلبة.

تتأثر نتائج الدراسة الحالية بالحدود الآتية :

١- تحدد نتائج الدراسة بطبيعة العينة في الدراسة، فعينة الدراسة مقتصرة على طالبات رياض الأطفال في كلية العلوم التربوية بجامعة الحسين بن طلال للعام الجامعي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م.

٢- تحدد النتائج في الأبعاد ( الأجزاء ) المشمولة بالأدوات التي قام الباحث بتطبيقها.

٣- تحدد النتائج بمدى تمتع أداتي الدراسة بدلالات الصدق والثبات.

١- : وهو مجموعة من الأنشطة والمواقف التدريبية لتعليم الكتابة

إعطاء المعلومات الحقيقية والواقعية.

- ( ) : حيث يتم وضع ما هو متوقع من الخبرة أو التجربة التي قدمت، والذي تشعر به وتلاحظه بشكل واضح ومحدد، استخدام عبارة (أنا) بحيث تتيح للشخص الآخر أن يرى ما تراه أنت بغض النظر عن طبيعة الشيء الذي تتأمل به.

- : وما يهمنا هنا كيف أن الخبرة أحدثت تأثيراً في ذاتك، وكيف أنها ستجعلك معلماً أفضل.

كما أن الكتابة التأملية ليست وصفاً متتابعاً ومباشراً لخبرة أو حدث ما، فهي تتطلب وصفاً لما تريد التأمل به، وأن تربط ذلك بالهدف من قيامك بعملية التأمل والتفكير التأملي وتقييم الأداء في التقديم (الاستفسار الذاتي / التساؤل / والتحدث مع الذات). أخذاً بعين الاعتبار أن موضوعات التأمل تأخذ صوراً متعددة منها: قضية، حدث، موضوع، خطة، مشروع، ومهمة. فالكتابة التأملية تحدث في مجالات وسياقات متنوعة ومنها: أنشطة وتمارين قرائية، أنشطة تفكيرية، والمجلات (الصحف) المعرفية، حيث تكون على صورة مواضيع تشمل وصفاً لأفكار حول مفاهيم مثل المحبة، الصداقة، التمييز العرقي، والعدالة، كما أنها لا تحتل الصواب أو الخطأ لما ينجزه الطلبة من كتابات تأملية (Moon, 1990).

ويعتقد مون ( Moon, 1990 ) أن هنالك العديد من الأسئلة التي تسهل الكتابة التأملية حول موضوع ما

لديه؟ ما التغييرات (التحسينات) أو الحلول التي يمكن طرحها اعتماداً على الخبرات التي حصل عليها.

- ( / ) Responsibility : فالتأمل للخبرة أو الحدث يحصل على المعرفة، فكيف يمكن الاستفادة منها في الحياة المهنية ( العملية ).

وينظر إلى الكتابة التأملية على أنها تعبير مكتوب على الورق أو الشاشة اعتماداً على العمليات الذهنية التي تتطلبها العملية التأملية، فهي ليست انعكاس لما يحدث داخل الرأس بقدر ما هي تقديم أو تمثيل لعملية ذهنية داخلية، والتي تتطلب تشكيل ونمذجة محتوى تأملاتنا تجاه تأثيرات ومتغيرات مسؤولة عن تأملاتنا. وعليه فإن هذا النمط من الكتابة هو تمثيل داخلي تتم ترجمته على الورق، ويقوم الفرد بالكتابة التأملية لأسباب شخصية أو أكاديمية. كما أن هنالك دوراً هاماً للحالة الانفعالية حول ماذا تكتب حدث مزعج لا تريد التفكير به، شيء ما عملته بشكل جيد وترغب الاستمتاع به من خلال إعادة عملية التفكير به ( Moon, 1990 ).

وتشير العديد من الأدبيات النفسية والتربوية إلى أن الكتابة التأملية تتكون من ثلاث صيغ، وهي :  
(<http://www.services.ex.ac.uk/cas/employability/students/reflective.html>)

- : فالمقدمة هي إعادة اختبار لما حدث، كما أنها تصنع المشهد أو الموقف من خلال

...

:

- ومنها:
- حدد القضية / القضايا المراد التعبير عنها بالكتابة التأملية؟
  - ما الأشياء التي تحتاج لها في ضوء السياق (الحدث) الذي تواجهه؟
  - حدد طبيعة (أهمية) الحدث الذي تواجهه، ولماذا؟
  - صف شعورك تجاه الحدث أو الخبرة التي تواجهها؟
  - استحضّر الخبرات المتجمعة لديك حول الحدث، والتي ستمكنك من التفكير بها بشكل مختلف؟
  - هل لديك وجهات نظر للآخرين ذات العلاقة بموضوع الحدث؟
  - ما المعلومات التي تشعر أنك بحاجة لها (أفكار، معارف، آراء، ... )؟
  - هل هنالك تأثير لطبيعة وصفك للحدث على الحالة التي تعبر عنها بالكتابة التأملية؟
  - هل تستند إلى نظرية محددة في كتابتك التأملية؟
  - ١٠ - ما الدوافع التي تواجهك نحو سياق الكتابة التأملية؟
  - ١١ - هل هناك تفسيرات بديلة يمكن أن تؤخذ بعين الاعتبار؟
  - ١٢ - هل ترتبط القضية (موضوع التأمل) بسياقات تأملية أخرى ذات أهمية؟
  - ١٣ - تخيل أنك خارج موضوع التأمل (القضية) فهل تنظر لها بشكل مختلف؟
  - ١٤ - هل تلاحظ أن مشاعرك تجاه موضوع التأمل تتغير مع الزمن؟
  - ١٥ - هل هنالك قضايا أخلاقية، اجتماعية، وأدبية تريد اكتشافها؟
- كما أن هناك العديد من الفوائد النفسية والتربوية المترتبة بخصوص تعليم الكتابة التأملية لدى الطلبة ومنها ( Ehizabeth & Angene, 2002 ):
- تستخدم كوسيلة هامة في تسجيل الخبرات والأفكار، بحيث يجعلها أكثر وضوحاً وتشكل بدورها المعرفة الذاتية.
  - تؤسس وتقوي العلاقة بين المدرس والطلبة.
  - تسهم في تنمية الحوار الداخلي (ضبط العملية المعرفية).
  - تسهل التقدير الذاتي لنمو الطالب.
  - تستخدم كنوافذ ووسائل لتحسين تفكير الطلبة وتعليمهم.
  - تستخدم كأدوات تعلم ذات فائدة، أي أننا نتعلم بهدف تعلم شيء ما، ونتعلم كنتيجة لعملية التأمل.
  - تحقق مهارات انتقال أثر التعلم.
  - تحسين القدرة على مراقبة الذات، ومواجهة الذات كعمليات فوق المعرفية.

قضايا ومشكلات. مما يتوجب عليهم التحدي لهذه الخبرات والمواقف بأنماط تفكير متقدمة، والتي منها نمط التفكير التأملي العميق، والذي يستند على نبذ الأحكام السابقة، والحفاظ على درجة من الشك المنطقي لما يواجهونه (Frances, et. al, 1999). وهذا ما تؤكد أهداف التعليم الجامعي المتمثلة بوصول الطلبة إلى نمط من الشخصية المنفتحة، الناضجة، الناقدة، والتأمل للأشياء والمفاهيم، وهذا يُعد تطبيقاً للمفاهيم النظرية التي تبناها بياجيه (Piaget) التي تشير إلى أن الأفراد يتمكنوا من أن يتعلموا وفقاً لمستويات معقولة من التجريد والتصور والتأمل العميق للأشياء بعد سن السادسة عشرة من العمر (Rohwer, et. al, 1974).

وقدم العديد من الباحثين الدارسين في علم النفس التربوي مجموعة من التوجهات النظرية المفسرة للتفكير التأملي، والتي منها (Ehizabeth & Angene, 2002; Gebhard, 1992; Mezirow, 1991; Clark, 1988; Kagan, 1988; Solomon, 1984; Schon, 1983):

(Schon): ويفترض أن هنالك

ثلاث مراحل أساسية لهذه النمط من التفكير (التأمل من أجل العمل Reflection for action، التأمل أثناء العمل Reflective in action، والتأمل بعد العمل Reflective on action).

(Kagan): ويربط الأسلوب

الاندفاعي - التأملي Reflective Impulsive بأسلوب اتخاذ القرار لحل مشكلة ما.

ويمكن تحسين الكتابة التأملية لدى الطلبة من خلال الممارسات الآتية (Ehizabeth & Angene, 2002):

- قراءة تجارب ونماذج من الكتابات (الصحف) التأملية في الأدبيات ذات العلاقة.

- التأمل في الممارسات السلوكية السائدة في الجامعة.

- كتابة الصحف في البريد الإلكتروني.

- الإطلاع على تعليقات المعلم الموضوعية في البريد الإلكتروني.

- التغذية الراجعة الإبداعية (المقدمة من المعلم للطلاب المتأمل).

- تعزيز واحترام الأفكار الإبداعية التي يظهرها الطلبة.

ويعد التفكير التأملي نمطاً من أنماط التفكير القصدي أو العلمي الذي يشير إلى التفكير المنظم والمخطط له، يضع فيه الفرد لنفسه مخططاً ذهنياً ذا مستوى عال من العمليات الذهنية لتحقيق أهداف معينة ويحتاج إلى كفاءة ذهنية كفهم واستيعاب الخبرات المتعلمة، وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى (Paul, 1987).

وينظر إلى التفكير التأملي على أنه نمط من التفكير وسمة من السمات الأساسية والأصلية لشخصية الفرد، إذ يكون الطلبة في نهاية المرحلة الثانوية وبداية المرحلة الجامعية قد واجهوا مرحلة طويلة من تشكيل مفاهيمهم ومواقفهم لما يواجهونه من

(Gebhard): وقد منحى

الاستقصاء التأملي الذاتي Self – Reflective Inquiry المعتمد على الإجراء التجريبي بهدف تنمية التفكير التأملي لكل من المعلم والمتعلم.

(Clark & Peterson):

ويفترض أن التفكير التأملي يرتبط بمرحلة النضج التي وصل إليها الفرد من حيث خصائصه الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، والعوامل البيئية التي تعززه نحو ممارسة التفكير التأملي.

(Solomon): ويرى أن

التصور الإدراكي يمكن تنميته لدى الأطفال بالتعلم والتدريب، وأن المستوى الأخير من هذا التصور هو المستوى التأملي التجريدي Abstract-Imagery Level.

(Dewey): ويفترض أن التفكير

التأملي يتطلب وجود معتقد أو شكل من أشكال المعرفة تواجه بنظرة ايجابية وثابتة وحذرة من قبل الفرد اعتماداً على معايير تدعم هذا المعتقد أو المعرفة أو النتيجة المترتبة عليها. فهذا النمط من التفكير يبدأ بحالة من الشك والتردد، ويتحرك الفرد من خلال البحث لإيجاد مادة توضح هذا الشك اعتماداً على الخبرة السابقة.

ويشير رودجرز (Rodgers, 2002) إلى أن هنالك

صعوبات تواجه الباحثون بخصوص تعريف واضح للتفكير التأملي، وهي:

- عدم وضوح كيفية اختلاف التفكير التأملي

...

عن أنماط التفكير الأخرى .

- صعوبة تتمثل في تقييم المهارة الذهنية (التفكيرية)، أي المعيار المستخدم لحدوث عملية التأمل.

- لا توجد صورة واضحة حول كيفية

حدوث عملية التأمل ( شكل التأمل ).

- يصعب دراسة وبحث التفكير التأملي دون تعريف واضح لما يقصد بعملية التأمل.

وقد ظهرت تعريفات متعددة للتفكير التأملي، ومنها ما أورده (الشيخلي، ٢٠٠١): من أن التفكير التأملي هو التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه ويحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعية، وهذا النمط من التفكير يتطلب توجيه ذهن صوب التجارب والمفاهيم والمدرجات والأفكار والتركيز عليها.

ويرى شون (Schon, 1983) أن التفكير التأملي هو استقصاء ذهني نشط واع ومتأن للفرد حول معتقداته وخبراته ومعرفته المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه لكي يمكنه من حل مشكلاته وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، وهذا المعنى يؤهله إلى اشتقاق استدلالات لخبراته الحسية، والتي ستقوده إلى تكوين نظرية خاصة به للممارسات التي يريد تحقيقها في المستقبل.

ولشك في النتائج المترتبة على أي موقف يتم اتخاذه. ويرى كيش وشيهان ( Kish & Sheehan, 1997 ) أن تمكن الطلبة من مهارات التفكير التأملي يحقق الأهداف الآتية:

- مساعدة الطلبة على التفكير العميق بمسألة ( محتوى ) ما.
- تحليل الأحداث والمواقف، والتأمل بالموضوع اعتماداً على أفكار متعددة.
- يمكن الطلبة من تنفيذ المهام التي تساعدهم في تثبيت التعلم لديهم.
- تنمية الإبداع لدى الطلبة ( الاصاله والمرونة).
- التعامل مع المشكلات الحياتية اليومية بكفاءة عالية.

كما تعد كتابة المقالات التأملية من الاستراتيجيات التي تطور التفكير التأملي، حيث يقوم الطلبة بكتابة مقالات تعبيرية، توضح من خلالها مشاعرهم وأحاسيسهم تجاه المشكلة المطروحة، ويقوم المعلم بالإطلاع على كتابات الطلبة بهدف تعزيز وتقييم فهمهم وأفكارهم ذات الصلة بالقضية المطروحة ( Milner, 2003 ).

وتتطلب جلسات الكتابة التأملية تحديد إجراءات كتابة الموضوع من قبل المدرس، بحيث تتم مراعاة خصائص البيئة الصفية المناسبة لذلك ومنها الشعور بالحرية، إحساس الطالب بالثقة والارتياح، والتأمل بالموضوع حسب ما يراه.

وهناك من ينظر إلى التفكير التأملي على أنه السلوك الداخلي الذي يتضمن التفكير الحذر والنشط المستمر في أية ممارسة أو اعتقاد أو صيغة مفترضة من المعرفة، اعتماداً على الأسس التي تدعمه والنتائج التي يتوقع أن تصدر عنه. فالتأمل أسلوب لمواجهة المشكلات والاستجابة لها (Carl, et. al, 1984). ويؤكد هذه الفكرة ميزرو ( Mezirow, 1991 ) فهو يفهم التفكير التأملي على أنه نمط تفكيري يتضمن انتقاد لمقدمات منطقية ذات صلة بمحتوى ما أو افتراضات محددة ذات الصلة بطريقة عرض المشكلة لا حلها. ويعرف 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. ويشمل التفكير التأملي أربع مهارات رئيسية، وهي ( Norton, 1997 )

- الانفتاح الذهني حول الاحتمالات البديلة، وإدراك مواطن الخطأ في الاعتقادات.
- الإخلاص، أي توافر التسامح والفضول والحماس، ويشار إليها بالعقلانية المنفردة.
- التوجيه الذاتي المتمثل في الثقة بالذات ومراقبة الذات باستقلالية، وعدم الخوف والقلق حول الذات.
- المسؤولية الفكرية وتتمثل في التفكير الحذر بخصوص نتائج الخطوة المنوي ممارستها، والاستعداد

وتجدر الإشارة إلى ندرة الدراسات العربية التي تناولت أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي أو على متغيرات أخرى، وتوفر عدد قليل من الدراسات الأجنبية أيضاً. وفيما يلي عرضاً لبعض الدراسات التي أجريت على استخدام الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي.

أجرى وينزلاف ( Wenzlaff, 1994 ) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي يستند إلى المقالات الصحفية في تنمية التفكير التأملي. تكونت عينة الدراسة من (5) طلاب أثناء إعدادهم ليصبحوا معلمين، حيث طُلب منهم كتابة موضوعات صحفية استناداً إلى الأسئلة المعدة. أظهرت النتائج أن هنالك أربعة من أصل خمسة طلاب بدأوا الكتابة الصحفية عند المستوى التأملي (التقني). وبدأ طالب واحد الكتابة الصحفية عند المستوى التأملي (العملي)، وقد تحول جميع الطلبة بعد الأسبوع الثاني إلى المستوى التأملي (العملي)، وبعد الأسبوع السابع دخل ثلاثة طلاب إلى المستوى الثالث (النقدي)، حيث استمروا في نفس المستوى حتى نهاية التدريب، مما يشير إلى أن الكتابة الصحفية تسهم في تنمية مهارة التأمل.

وقام ستامبير (Stamper, 1996) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي (استخدام الصحافة التأملية الإلكترونية) في تنمية التفكير التأملي. تكونت عينة الدراسة من (6) طلاب مسجلين في مساق الاستراتيجيات التربوية الخاصة ببرنامج إعداد المعلمين.

وأشار العديد من الباحثين إلى أن هناك مجموعة من الأنشطة والممارسات التي يتوجب تحقيقها إذا ما أردنا تحسين التفكير التأملي لدى الطلبة، ومنها: صياغة الأسئلة بطريقة جيدة، الثقة المتبادلة بين المعلم والطلبة (الجو التأملي)، ربط التعليم بالحياة الواقعية، تحويل البيئة الصفية إلى مجتمع تقصي، استخدام أسلوب المناقشة وتبادل الآراء، والكتابة التأملية (ليبمان، 1998؛ Lipman, 1991).

كما أن هناك إمكانية لتطوير التفكير التأملي ومهاراته، فهو يسير وفق عملية تدريجية من عدة مراحل يتدرّب عليها الطالب وتبدأ من مرحلة ما قبل التفكير التأملي، ثم مرحلة شبه التفكير التأملي، وأخيراً مرحلة التفكير التأملي (الحقيقي). وبالممارسة الفعلية المنتظمة يصبح المفكر تأملياً. ومن أجل تهيئة البيئة الصفية التي تسهل التفكير التأملي، فلا بد من استخدام الإستراتيجيات الآتية: التفكير السقراطي، كتابة المقالات التأملية، الحوار الشخصي والجلسات الحوارية على صورة الفرق التأملية (Milner, 2003; Kirk, 2000; Griffith & Frieden, 2000; Kish & Sheehan, 1997).

وأكدت العديد من الدراسات على استخدام إستراتيجيات الكتابة في تنمية وتعزيز التفكير التأملي، والتي منها دراسة فريبيرغ وواكسمان (Freiberg & Waxman, 1990)، والتي أشارت إلى أن كتابة المقالات تعمل على تطوير التفكير التأملي وتنميته.

الخمسة أسابيع الأولى بكتابة صفحتين عن كل تجربة فنية قاموا بها. أظهرت النتائج أن هنالك أثراً للتدرب على المقالات التأملية في تحسين التفكير التأملي لديهم. كما أجرى أوستورجا (Ostorga, 2002) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التأملي. تكونت عينة الدراسة من (٤) طلاب في السنة الدراسية الأخيرة. وتم إشراكهم في دورات تدريبية استندت إلى الكتابات التأملية والمقابلات الفردية والاستبانات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدم الكتابات التأملية يطور التفكير التأملي.

وقام ريس وويتنكنس وموريس (Rees, Watkins & Morris, 2003) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التأملي من خلال تطوير الممارسة التأملية. تكونت عينة الدراسة من طلبة السنة الرابعة في تخصص الصيدلة في جامعة مانشتر. وتم تطوير كتاب في الممارسة التأملية يشمل توضيح مفهوم التأمل، الحاجة إلى المهارات التأملية وتطبيقات تأملية، تم تعبئتها من قبل الطلبة حول أدائهم. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الممارسات التأملية تسهم في تنمية التفكير التأملي.

وأجرى المنصوري (٢٠٠٤) دراسة بعنوان: "التدريب التأملي والتعلم عن طريق التأمل"، وهدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي في التفكير التأملي. تكونت عينة الدراسة من طالبات تخصص اللغة الإنجليزية في كلية التربية، وتم تعريضهن لتدريبات في

أشارت النتائج إلى أن الكتابة التأملية باستخدام الحاسوب يمكن أن تسهم في تعزيز التفكير التأملي. واستهدفت الدراسة التي أجراها كمبر وآخرون (Kember, et. al, 1999) الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تحديد مستوى التفكير التأملي من خلال كتابات الطلبة. تكونت عينة الدراسة من طلبة الجامعة في تخصصات التمريض والمعالجة المهنية والفيزيائية والعلاج بالأشعة. وطلب منهم الكتابة حول موضوعات معينة. أشارت النتائج إلى أن هنالك أثر ذو دلالة إحصائية للتدرب على الكتابة حول القضايا في تحسين التفكير التأملي.

كما أجرى روسين (Rosen, 2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التأملي. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) مشاركاً. وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات (التعليم التقليدي، التعليم عن طريق الكتابة، والتعليم عن طريق وسائل الإعلام). أشارت النتائج إلى أن التفكير التأملي عند الطلبة الذين تم تعليمهم بطريقة وسائل الإعلام كان متفوقاً قياساً بالطلبة الذين تم تعليمهم بالطريقة التقليدية أو عن طريق الكتابة.

وفي دراسة أخرى أجراها ستودارت (Stoddardt, 2002) هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي (المقالات التأملية الجماعية، وأشرطة الحوار التأملي) في تنمية التفكير التأملي. تكونت عينة الدراسة من (٨) طلاب من المرحلة الابتدائية، حيث طلب منهم خلال

:

الممارسة التأملية. أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين التفكير التأملي.

يُلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة توفر عدد لا بأس به من الدراسات الأجنبية وندرة الدراسات العربية التي بحثت في أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الجامعات. كما تبين أن هنالك أثراً إيجابياً لطريقة الكتابة للمقالات التأملية في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة. وفي البيئة الأردنية فإن الميدان يبدو خالياً من أية دراسة تحاول تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الجامعات من خلال اعتماد برامج تدريبية في الكتابة التأملية، لذا فإن الدراسة الحالية هدفت إلى الكشف عن أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي، وذلك باستخدام مواقف تدريبية قام الباحث بتطويرها، ومقياس التفكير التأملي من إعداد خريسات ( ٢٠٠٥).

تكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالبة من طالبات بكالوريوس رياض الأطفال في جامعة الحسين بن طلال، والمسجلات للفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٦/٢٠٠٧م. وذلك لتيسر هذه العينة، وتم اختيار شعبتين من طالبات رياض الأطفال بالطريقة العشوائية لتكونا عينة الدراسة فكانتا الشعبة ( ١ ) و ( ٢ ). بعدها تم اختيار إحدى الشعبتين عشوائياً لتكون مجموعة

...

ضابطة، والشعبة الأخرى مجموعة تجريبية، وبلغ عدد طالبات المجموعة الضابطة ( ٥٣ ) طالبة، وعدد طالبات المجموعة التجريبية (٥٩) طالبة.

لتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدام الباحث أدوات الدراسة الآتيتين:

: وهو برنامج

لتعليم الكتابة التأملية، ويتكون من مجموعة النشاطات والتدريبات التعليمية التي صممها الباحث، بحيث يتيح للطالبات فرصة اكتساب الكتابة التأملية موضع الدراسة، وتم تعليمها في ضوء نصوص تدريبية مختارة، بحيث تعكس قضايا ومشكلات تمس الواقع المعاش، ويشتمل على (١٠) جلسات تدريبية.

ولأعداد هذا البرنامج قام الباحث بالخطوات والإجراءات الآتية:

١- الإطلاع على البرامج التدريبية والتعليمية التي اهتمت بموضوع الكتابة التأملية وتعليمها، ومنها برنامج ريتشارد برومان (Richard I. Browman) بهدف التمكين من فهم العناصر الرئيسة للتدريب كالأهداف وإجراءات التدريب وتصميم المشكلة (موضع التدريب)، والفترات الزمنية المخصصة للأنشطة والمواقف التي يراد التدرب عليها (Richard, 2004).

٢- اعتماد المواقف والمشكلات التي صيغت للتدرب على الكتابة التأملية على خبرات معرفية متنوعة، سواء أكانت من الخبرات المعرفية السابقة، أو

حالات أخرى أسهمت كل طالبة بنقطة ( فكرة ) لم تذكر من زميلاتها.

وتخلل الدروس تقديم التغذية الراجعة التي تطلبت حسن التركيز والإصغاء، لذا تم تشجيعهن على ذلك، بالإضافة إلى تلخيص أو إعادة بعض الإجابات مثل الانتقال إلى الفكرة التالية. وبعد الانتهاء من خطوات التدريب، تم تكليف الطالبات بكتابة مقالة تأملية تلخص فيها الطالبة رؤيتها للموقف ( المشكلة ) الافتراضية.

: تم التحقق من صدق المحتوى للمواقف التدريبية في هذه الدراسة بعرض الصورة الأولية قبل التطبيق على لجنة محكمين من أعضاء هيئة التدريس من حملة درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي والقياس والتقويم والمناهج وأساليب التدريس في جامعتي الحسين بن طلال واليرموك. وطلب منهم تحديد مدى تمثيل كل موقف تدريبي للمهارة التي يُراد التدرب عليها ( الكتابة التأملية )، ومدى صحة الصياغة اللغوية للعبارة التي تتضمنها الفقرات التدريبية ووضوحها، وكذلك عدد الأنشطة التدريبية والزمن المخصص لكل جلسة تدريبية، والأسئلة التي تلي النص التدريبي، ودرجة إبراز الموقف لدور الطالبة، كما طلب إبداء أية تعديلات أخرى مناسبة، يرون ضرورة إجرائها على فقرات التدريب، حيث اعتبر إجماع ( ٨٠٪ ) من المحكمين كافياً لقبول الفقرة التدريبية، وان قدمت

الخبرات الجامعية التي يُعايشها طالبات الجامعة.

٣- تصميم عشرة مواقف تدريبية، يتضمن كل موقف منها مشكلة افتراضية بحيث تم تدريب الطالبات من خلالها على الكتابة التأملية.

٤- التحقق من صدق الجلسات التدريبية (مواقف التدريب).

٥- تجريب الجلسات التدريبية (مواقف التدريب).

وفي ضوء البرامج التدريبية والتعليمية المتوفرة في مجال تعليم الكتابة التي تم الإطلاع عليها، والمعطيات النظرية في مجال الكتابة التأملية، قام الباحث ببناء مواقف التدريب في صورتها الأولية والمكونة من ( ١٠ ) جلسات تدريبية.

**فقرات التدريب :** تكون كل درس من فقرة

تدريبية، تم اختيار فقرات التدريب بحيث تعكس مشكلات تمس واقعهم اليومي، كما روعي في تصميمها التنوع في المشكلات المقترحة ضمن فقرات التدريب.

: قامت الطالبات بتقديم

أفكارهن، ويمثلن الطالبات ذوات التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض، وتم تشجيعهن على طرح المزيد من الإجابات والأفكار. وتغيرت الطريقة المتبعة لجمع ما توصلت إليه الطالبات من درس إلى آخر، ففي بعض الأحيان تقدم عينات مختارة من الإجابات، وفي

:

ملاحظات من أكثر من ( ٢٠٪ ) اعتبر ذلك كافياً لتعديل الفقرة أو حذفها، أو إضافة فقرات جديدة. حيث أجمع المحكمون على قبول الفقرات التدريبية دون أية تعديلات.

- يقدم الباحث في بداية كل جلسة تدريبية تمهيداً قبل قراءة كل موقف (خبرة) تُعرض للمتدربين، بهدف توضيح الأهداف المتوخاة من تطبيق النص التدريبي، ( ٥ ) دقائق.

- يقوم الباحث بعرض النص التدريبي (الموقف) المراد التدرّب عليه في الجلسة الواحدة على شفافية، ويتم توزيعه مصوراً على ورقة خاصة ( مرفقة بملحق إجابة الطالبة ) لكل طالبة في المجموعة التي تتعرض للتدريب. بعدها يقوم الباحث بقراءة النص التدريبي على مسامع الطلبة، ( ٥ ) دقائق.

- يقوم الباحث بطرح الأسئلة التي تتضمنها خطوات التدرّب على الكتابة التأملية، أي أن تتاح الفرصة للطالبة بأن تلخص رؤيتها للموضوع المطروح في المشكلة التي يكشف عنها النص التدريبي. بحيث تتاح الفرصة لأكبر عدد ممكن من الطالبات للإجابة عن كل سؤال شفويّاً وفقاً للخطوات التدريبية، أو التعليق على الإجابات الواردة من بقية الطالبات، ( ٣٠ دقيقة ).

- يقوم الباحث بتكليف كل طالبة بكتابة مقالة تأملية حول الموقف التدريبي بهدف إتاحة الفرصة

...

للأفكار بالانطلاق على طبيعتها، ( ١٠ ) دقائق. ولتنفيذ النشاط التدريبي، اتبعت الخطوات الآتية :

- إقرأ النص التدريبي السابق قراءة واعية وناقدة بهدف الوصول إلى استيعاب دقيق للمشكلة المطروحة.

- انظر إلى المشكلة المطروحة في النص، وما يتعلق بها من نقاط مثيرة للاهتمام، وعندما تشعر بأنك استوعبت المادة المكتوبة انتقل إلى الخطوات الآتية :

- حدد الموضوع ( المشكلة ) الرئيسة الذي يتحدث عنه النص التدريبي بكلماتك ومفرداتك الخاصة - استحضّر الخبرات المتحققة السابقة لديك حول موضوع النص .

- حدد الأفكار الرئيسة التي يتضمنها النص القرآني، بهدف استيعاب المادة المكتوبة بشكل أفضل : سجلها، دوّنّها، واستوعبها.

- تحدث مع ذاتك عما قرأته في النص من أفكار هامة ولعدة مرات، وقم بصياغة محتوى النص على صورة جديدة ( المشكلة المطروحة ).

- انظر إلى مضمون المشكلة من زوايا مختلفة محاولاً كتابة جملتين تتحدث فيهما عن المشكلة المطروحة.

- مارس العمليات الذهنية الآتية، على اعتبار أنها أسئلة توجه لذاتك.

أ ) اسأل نفسك مالذي تتأمل فيه ؟

فيها رؤيتك للموضوع ( المشكلة ) المطروحة في النص التدريبي.

: وهو اختبار طوره :

خريسات ( ٢٠٠٥ )، ويتكون من ( ٣٠ ) فقرة، بواقع ( ١٠ ) فقرات تقيس الانفتاح الذهني، و ( ١٣ ) فقرة تقيس التوجيه الذاتي، و ( ٧ ) فقرات تقيس المسؤولية الفكرية.

أما الأبعاد الفرعية التي يتضمنها اختبار التفكير التأملي فهي :

- و يقيس الرغبة النشطة للاستماع لأكثر من جانب، وإعطاء انتباه اكبر لاحتمالات البديلة وإدراك إمكانية الخطأ حتى في الاعتقادات. و يقيس هذا البعد العبارات ذوات الأرقام ( ١، ٣، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٧، ٢٩ ).

- ويتمثل في الثقة بالذات، ونقص الانهماك بالشؤون الذاتية، والى غياب القلق حول الذات، ومراقبة الذات بطريقة أكثر استقلالية. و يقيس هذا البعد العبارات ذوات الأرقام ( ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٢٨ ).

- و يقيس قدرة الفرد على التفكير الحذر في نتائج الخطوة المنوي عملها، والاستعداد للشك في النتائج التي تصدر عن أي موقف يتم اتخاذه. و يقيس هذا البعد العبارات ذوات الأرقام : ( ٢، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٣٠ ).

: يتوافر لهذا الاختبار دلالات

ب ) اسأل نفسك مالذي تريد الوصول إليه ؟

ج ) اسأل نفسك ما البيانات والمعلومات الموجودة لديك ؟

- ركز في إجاباتك الواردة في البند (٨) محاولاً إعادة النظر في صياغتها إن لزم.

- أعط وقتاً للتأمل والقراءة الواعية للخطوات والبنود السابقة، حتى تعتقد أنك تقدمت في تأملك حول الموضوع.

- حاول صياغة الافتراضات ( البدائل ) الأولية مستعيناً بالخبرات التي يتضمنها النص ( ولا تتسرع في صياغتها ).

- لاحظ أنه لا يوجد رقم صحيح لعدد الافتراضات المراد صياغتها. وكن على استعداد لشرح الافتراضات التي تمت صياغتها في البند السابق.

- أعد تنظيم افتراضاتك ( البدائل والحلول المقترحة للمشكلة )، واكتبها بصيغتها النهائية.

- حدد إيجابيات الافتراضات والبدائل التي افترضتها لحل المشكلة.

- حدد سلبيات الافتراضات والبدائل التي افترضتها لحل المشكلة.

- فكر بالطرق التي يتوجب إتباعها مستقبلاً لتفادي ظهور المشكلة المطروحة في النص.

- حدد البديل ( الحل ) الأنسب للمشكلة المطروحة في النص.

- حاول البدء بكتابة مقالة تأملية تلخص

صدق في البيئة الأردنية ( خريسات، ٢٠٠٥ ). ولتأكيد  
صدق هذا الاختبار قام الباحث بتطبيقه على عينة  
استطلاعية مكونة من ( ٤٠ ) طالبة من طالبات رياض  
الأطفال، ومن خارج عينة الدراسة اللواتي يتشابهن  
مع أفراد الدراسة الحالية في المستويات الثقافية  
والاجتماعية والاقتصادية، وتم حساب معاملات  
الارتباط لأبعاد الاختبار مع العلامة الكلية ( ٠,٨٨ ،  
٠,٧٨ ، ٠,٨٨ ) على التوالي.

: رغم توفر دلالات ثبات الاختبار  
في البيئة الأردنية ( خريسات، ٢٠٠٥ )، تم تأكيد ثبات  
هذا الاختبار، حيث قام الباحث باستخدام نفس عينة  
الصدق، وحسب ثبات الاختبار باستخدام طريقة  
كرونباخ الفا. وبين الجدول رقم ( ١ ) قيم كرونباخ الفا  
المحسوبة لكل من الأبعاد الخمسة، والاختبار ككل،  
والتي تشير إلى دلالات مقبولة من الثبات.

( )

٠,٧٧	الافتتاح الذهني
٠,٧٢	التوجيه الذاتي
٠,٥٤	المسؤولية الفكرية
٠,٨٥	الكلية

اتبعت هذه الدراسة الخطوات والإجراءات  
الآتية :

- حدد الباحث عينة الدراسة والتي اشتملت  
على شعبتين من تخصص رياض الأطفال، قسمتا  
عشوائياً إلى مجموعة تجريبية ( تعرضت للتدريب )،  
ومجموعة ضابطة ( لا يطبق عليهن أي تدريب، ويبقى  
في المحاضرة العادية ).

- تم الحصول على الموافقة من رئاسة  
الجامعة بخصوص تقديم التسهيلات اللازمة لإنجاح  
الدراسة من حيث تخصيص الوقت اللازم لتطبيق  
جلسات التدريب، بحيث لا يتعارض مع سير الدراسة  
العادية في المحاضرات. وبناء عليه تم وضع برنامج  
أسبوعي تضمن إعطاء الطالبات جلستين أسبوعياً كل  
جلسة مدتها ( ٥٠ ) دقيقة.

- تم تطبيق اختبار التفكير التأملي القبلي  
على عينة الدراسة .

- تم الاجتماع من قبل الباحث مع أفراد  
المجموعة التجريبية، بهدف الاتفاق على بعض الشروط  
اللازمة مثل الالتزام بحضور الجلسات، وتنفيذ ما  
يطلب من مهمات، ثم بدأ تدريب الطالبات في  
المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فلم يطبق  
عليها التدريب، واستمر تطبيق البرنامج لمدة خمسة  
أسابيع، وبواقع عشر جلسات تدريبية، وذلك اعتباراً  
من ٢٠٠٧/٤/٩م. ولغاية ٢٠٠٧/٥/١٤م.

- تم إخضاع أفراد الدراسة المجموعة  
التجريبية والمجموعة الضابطة للاختبار البعدي ( التفكير  
التأملي ) بعد أسبوع من انتهاء التدريب، ثم بدئ

بتفريغ البيانات البعدية، وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة على سؤالي الدراسة.

قبل الإجابة على السؤال الرئيس للدراسة "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى  $\alpha = 0.05$  في مستوى التفكير التأملي تعزى إلى التدريب على الكتابة التأملية، تم اختبار التكافؤ لأداء طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب الأداء القبلي لاختبار التفكير التأملي، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبارات (ت) للأداء الكلي والأبعاد الفرعية لاختبار التفكير التأملي حسب مجموعات الدراسة، كما هو مبين في الجدول رقم (٢).

تعد هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية التي اعتمدت على تصميم قبلي وبعدي لمجموعتين، حيث طُبّق التدريب على المجموعة التجريبية، وبقيت المجموعة الضابطة بدون تدريب. وكانت المتغيرات القبليّة والبعدية هي استجابة الطالبات على اختبار التفكير التأملي.

( ) .( )

( )					
٠,٧٧	٠,٣٠	٤,٤٧	٤٠,٢٥	التجريبية	الانفتاح
		٤,٦٨	٤٠,٥٠	الضابطة	الذهني
٠,٩٢	٠,١١	٦,٣١	٥٥,٠٥	التجريبية	التوجيه
		٥,٥٧	٥٥,١٧	الضابطة	الذاتي
٠,٧٧	٠,٣٠	٣,٦٤	٢٦,٠٣	التجريبية	المسؤولية
		٣,٦٠	٢٥,٨٣	الضابطة	الفكرية
٠,٩٤	٠,٠٨	١٢,٥٧	١٢١,٣٤	التجريبية	الكلي
		١١,٢٩	١٢١,٥١	الضابطة	

:

...

الذي نص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ( $\alpha = 0.05$ ) في مستوى التفكير التأملي تعزى إلى التدريب على الكتابة التأملية؟ " فقد تم إجراء التحليلات الإحصائية الآتية :

-١

( ) : تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد عينة الدراسة على الاختبار الكلي البعدي للتفكير التأملي، كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

يلاحظ من الجدول رقم (٢) وجود فروق ظاهرية محدودة بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والضابطة. إلا أن نتائج اختبارات (ت) تظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) في القدرة على التفكير التأملي بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، مما يعني تكافؤ المجموعتين في الأداء الكلي والأبعاد على الاختبار القبلي للتفكير التأملي قبل البدء بتطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية. وللإجابة على السؤال الرئيس في هذه الدراسة

(.)

٥.٠٦	٤٠.٦٠	٢.٦٢	٤٣.٠٥	الانفتاح الذهني
٥.٦٠	٥٥.٨٧	٢.٥٣	٥٦.٢٧	التوجيه الذاتي
٤.١٩	٢٦.٧٥	١.٦٠	٣١.٣٤	المسؤولية الفكرية
١٣.١١	١٢٣.٢٣	٤.٦٤	١٣٠.٦٦	الكلي

من المتوسط الحسابي المعدل لأداء المجموعة الضابطة (١٢٣.٢٣) وبانحراف معياري (١٣.١١). ولمعرفة ما إذا كان الفرق بين المجموعتين ذا دلالة

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أن المتوسط الحسابي لأداء المجموعة التجريبية على اختبار التفكير التأملي البعدي (١٣٠.٦٦)، و بانحراف معياري (٤.٦٤)، كان أعلى

إحصائية، فقد استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One – Way Ancova) وذلك لتحديد أثر الفروق المحدودة في الاختبار القبلي للتفكير التأملي، كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

(.)

( )					
٠.٠٠٠	٧٤.٤	٤١٣٣.١٨	١	٤١٣٣.١٨	المصاحب ( القبلي )
٠.٠٠٠	٢٧.٧٨	١٥٤٣.٢٢	١	١٥٤٣.٢١	المجموعة
		٥٥.٥٥	١٠٩	٦٠٥٥.٣٢	الخطأ
			١١٢	١٨٢٢٢٤٦.٠	المجموع

المتوسطات الحسابية لعلامات أفراد عينة الدراسة على أبعاد اختبار التفكير التأملي البعدي والانحراف المعياري لهذه العلامات. وبالرجوع إلى الجدول رقم (٣) يلاحظ أن المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء المجموعة التجريبية على اختبار التفكير التأملي البعدي كانت أعلى من المتوسطات الحسابية لأداء المجموعة الضابطة.

ولمعرفة ما إذا كان الفرق بين المجموعتين ذا دلالة إحصائية، فقد استخدم تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات التابعة (One-Way Manova)، وكانت النتائج كما يظهر في الجدول رقم (٥).

يلاحظ من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) في قدرة الطالبات على التفكير التأملي البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة. وبالرجوع إلى قيم المتوسطات المعدلة لأفراد عينة الدراسة الموضحة في الجدول رقم (٣) تبين أن متوسط أداء المجموعة التجريبية (١٣٠.٦٦) كان أعلى من متوسط أداء المجموعة الضابطة (١٢٣.٢٣)، أي أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للتدريب على الكتابة التأملية.

-

: تم حساب

(.)

( )

٠.٠٠١	١٠.٦٣	١٦٧.١٩	١٦٧.١٩	الانفتاح الذهني	
٠.٦٢	٠.٢٥	٤.٥٤	٤.٥٤	التوجيه الذاتي	المجموعة
٠.٠٠٠	٦٠.٨٣	٥٨٦.٧٥	٥٨٦.٧٥	المسؤولية الفكرية	

الجلسات التدريسية لتعليم الكتابة التأملية. لقد أيدت نتائج هذه الدراسة الأفكار النظرية التي تبناها العديد من الباحثين والدارسين في ميدان علم النفس المعرفي من أن كتابة المقالات التأملية من الإستراتيجيات التي تطور التفكير التأملي لدى الطلبة (Milner, 2003; Kirk, 2000; Stickel, 1994; Ross, 1990). ويمكن تفسير أثر التدريب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي في ضوء ما تتضمنه الخطوات التدريسية وإجراءات إعداد وتصميم الأنشطة والمواقف التدريسية المعتمدة على مشكلات افتراضية في هذه الدراسة، بحيث يتيح الوقت اللازم للطلبات للتأمل والقراءة الناقد والمرنة للنصوص التدريسية. وعليه فإن المحاكاة بين إجراءات تصميم المواقف والأنشطة التدريسية، والتي تطرح مشكلات ومواقف من الحياة الواقعية، ومهارات التفكير التأملي المستخدمة في هذه الدراسة،

يلاحظ من الجدول رقم ( ٥ ) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على أبعاد التفكير التأملي البعدي ( الانفتاح الذهني ، والمسؤولية الفكرية )، في حين لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية على بعد التوجيه الذاتي. وبالرجوع إلى الجدول رقم ( ٣ ) يتضح أن الفروق الدالة إحصائياً كانت جميعها لصالح المجموعة التجريبية.

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في تنمية التفكير التأملي، وكل بعد من أبعاد التفكير التأملي ( الانفتاح الذهني ، والمسؤولية الفكرية ) الذاتي باستثناء بعد التوجيه الذاتي، لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللواتي تدربن على

إجراءات التدريب كانت مثيرة لدافعية الطالبات وتطوير قدراتهن الذهنية، أي وجدن المتعة أثناء التدريب لكونه أسلوباً جديداً في التعلم.

- إن استخدام الخطوات التفكيرية المقصودة في التدريب كأداة تعليمية يدفع الطالبات للتفكير بتأمل وبطريقة ذات معنى، كما ساعدت على التنوع في إجاباتهن وتقديمها بصورة مثيرة للاهتمام والدهشة. أي أنها أتاحت الفرصة أمام الطالبات لاستغلال ما لديهن من معارف وخبرات (البناء المعرفي) وربطها مع المعرفة الجديدة التي تعرضن لهن ضمن الموقف التدريبي، مما ساعد على تنمية التفكير التأملي.

- المناخ التعليمي السائد أثناء جلسات التدريب على الكتابة التأملية، والذي وفره الباحث، وامتاز بتقبل وجهات النظر المختلفة بصورة موضوعية بغض النظر عن الاعتقادات الشخصية، وبناء الثقة بين الباحث والطالبات المتدربات المتمثلة ببناء الأفكار الصحيحة منها والخطئة، ومواقف الحوار والنقاش التي تمثلت بإصغاء الطالبات باحترام أثناء تقديم الأفكار، والسعي نحو تحديد افتراضات بعضهم بعضاً عن طريق الحوار الذي يتوافق مع المنطق.

- المادة التدريبية الزاخرة بالنصوص المعرفية ذات مشكلات افتراضية تمس العالم الواقعي، مما أثار اهتمام الطالبات وانتباههن ودافعيتهن نحو العمل على

شجع على تنمية وتطوير هذا النمط من التفكير لدى الطالبات. لذا كان تحسن التفكير لدى طالبات المجموعة التجريبية متفوقاً بدلالة إحصائية على طالبات المجموعة الضابطة، التي لم يحدث لديها مثل هذه المحاكاة، فهن نتاج مجتمع لم يعتد على تعليم هذا النمط من الكتابة بشكل كاف سواء داخل الجامعة أو خارجها.

وأوضحت نتائج الدراسة الحالية فعالية التدريب المقترح في إكساب الطالبات التفكير التأملي. ويعزى ذلك إلى الأثر الإيجابي في تعليم الكتابة التأملية. وقد ترجع فعالية التدريب المقترح في تنمية التفكير التأملي لعدة عوامل من بينها :

- تضمين التدريب مجموعة من الأنشطة التدريبية والتأملية المتمثلة في تدريب الطالبات على استخدام الكتابة التأملية، والتي اعتمدت على استخدام مهارة الانفتاح الذهني لديهن، وذلك بتقبل لأفكار بعضهم بعضاً وإعطائهن اهتماماً للإجابات البديلة، وإدراكهن لإمكانية الخطأ في الفروض والاعتقادات، كما أظهر التدريب تحسناً ملحوظاً في تنمية المسؤولية الفكرية لدى الطالبات، والمتمثل بالتفكير الحذر في النتائج قبل اتخاذها، والشك في النتائج التي تم التوصل إليها.

- الدور الإيجابي لطالبات المجموعة التجريبية في العمل على المادة التدريبية، حيث أظهرن مشاركة فاعلة في عملية التعلم أثناء توزيع المادة التدريبية. كما أن

الخطوات التفكيرية التي تم التدريب عليها في البرنامج التدريبي ، كما أنه إذا ما أريد تنمية مهارة التفكير التأملي ( التوجيه الذاتي ) فلا بُدَّ من تصميم النشاطات والمواقف التدريبية وإثارة الأسئلة التي ترتبط بمستوى التوجيه الذاتي أثناء جلسات التدريب بشكل كاف. وهذا ما افتقرت إليه الفقرات التدريبية المتضمنة في البرنامج التدريبي.

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ، ومناقشة تلك النتائج ، فإن الباحث يقدم الاستنتاجات والتوصيات الآتية :

١ - يوجد أثر للكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي. وهذا يقودنا إلى توصيات منها :

أ ) التوصية بإجراء مزيد من الدراسات للتعرف على أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية مهارات أنماط تفكير أخرى متقدمة كالناقد والإبداعي وما وراء المعرفي.

ب ) التوصية بإجراء دراسات تجريبية تشمل أنماط (اشكال ) أخرى للتدريب ( المقالات الصحفية ، الصحافة التأملية الإلكترونية ، التعليم عن طريق وسائل الإعلام ) وأثرها في تنمية التفكير التأملي. بهدف التأكد من تناسب النتيجة الحالية مع نتائج مثل هذه الدراسات

المهمات التدريبية ، حتى أن الطالبات طبقن مهارة الكتابة التأملية في قضايا خارجة عن مادة التدريب. كما أنهن لم يظهرن مشاعر الملل والضجر داخل الموقف التدريبي فقد لاحظ الباحث مرور الوقت المخصص لحصة التدريب دون شعور بالملل من قبل الطالبات.

وقد جاءت نتائج الدراسة الحالية متفقة مع نتائج دراسة كل من وينزلاف (Wenzlaff, 1994) ، ستامبير (Stamper, 1996) ، كمبر وآخرون ( Kember, et. al, ) (1999) ، روسين (Rosen, 2000) ، ريس ويتكنس وموريس ( Rees, Watkins & Morris, 2003 ) ، ستودارت (Stoddart, 2002) ، أوستورجا (Ostorga, 2002) ، والتي أشارت بياناتها إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتدريب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي.

أما فيما يتعلق بعقد التوجيه الذاتي ، باعتباره من أبعاد التفكير التأملي. فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0,05$ ) في تنمية هذا البعد بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى التدريب ( المعالجة ). أي أن المادة التدريبية لم تحدث أثراً ذا دلالة إحصائية في تنمية الخصائص الدالة على هذا البعد ( المكون ) من التفكير التأملي : الثقة بالذات ، ونقص الانهماك بالشؤون الذاتية ، وغياب القلق حول الذات ، ومراقبة الذات بطريقة أكثر استقلالية لدى الطالبات. وقد يفسر ذلك لكون هذه المهارة التفكيرية غير مرتبطة ومتداخلة مع

المقترحة في البيئة الأردنية.

ج) ضرورة العمل على بناء وتصميم أداة تقيس مستوى الكتابة التأملية تناسب البيئة الأردنية لضمان فعالية هذا التدريب.

- إن تصميم مواقف تدريجية لتعليم الكتابة

التأملية من خلال مادة تدريجية مستقلة ينمي التفكير التأملية. لذا يوصي الباحث بإجراء دراسات تتضمن التدريب على الكتابة التأملية ضمن مناهج دراسية، للتأكد من تناسب النتيجة الحالية مع نتائج هذه الدراسات المقترحة.

<http://www.ittihad.ac.ae/aevents.htm>

- Bosher, S. " The Composing processes of three Southeast Asian writers at the post – secondary level : an exploratory study ". *Journal of Second language writing*, 72, pp. 205 - 241, 1999.
- Carl, A; Grant; knneth, M & Zeichner. *Preparing for Reflective Teaching*. Allyn and Bacon, Inc, 1984.
- Cho, Y. " Examining a process – oriented writing assessment in a large-scale Esl testing context ". *Unpublished. Doctoral Dissertation*, champagn : university of illinois at urban, 2003.
- Clark, C. M & Peterson, P. *Teachers Thought Processes*. 3ed, New York : Macmillan, 1988.
- Ehzabeth, S; Angene, W. "Demystifying Reflection : A study of Pedagogical Strategies that Encourage Reflective Journal Writing ". *Teachers College Record*, vol.104, 7 (1393-1421), 2002.
- Fiona & Iain. " Barriers to reflective writing at Masters' level ". *Napier University Business School*, 2003. Reflectived 29/01/2007 from the world wide web :
- <http://www.business.heacademy.ac.uk/resources/reflect/conf/2003/oldham/index.html>.
- Flower, L. & Hayes, J. " The dynamics of Composing : Making Plans and Juggling Constrain ". In Gregg, L. & sternberg, E. (eds), *Cognitive processes in writing*, Erlbaum , Hillsdale, NJ (1981), pp. 31950, 1981.
- Frances, A. Conray, M & Forbis, W. " An analysis of the efficacy of a reflective thinking instructional module on the reflective thinking demonstrated in the field experience logs of early elementary preservice teachers ", *Action in Teacher Education*, 21, (3) 38 - 44, 1999.

- Mezirow, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco : Jossey - Bass , 1991.
- Milner, H. " Teacher Reflection and Race in Cultural Contexts : History, Meanings and Methods in Teaching ". *Theory into practice*, 42 (3) 173, EBSCOHOST, 2003.
- Moon, J. *Reflection in learning and professional development*, London : Kogan Page, 1990.
- Norton, J. " Locus of Control And Reflective Thinking in Preservice Teachers ". *Education*, 117 (3) 401, EBSCOHOST, 1997.
- Ostorga, Alcion Negroa. " Relationships Between epistemology and reflective thinking of instructional paraprofessionals in an elementary teacher education program ". *Dissertation Abstracts*, 63 (6) 2205, 2002.
- Paul, R. W. *Critical Thinking and the Critical Person*. New Jersey : Hillsdale, 1987.
- Rees, J; Watkins, C & Morris, M. Developing reflective practice for use in continuing professional development", 2003. Retrieved August. 9. 2004 From the world wide web: [http://www.hsrpp.org.uk/abstarct/2003\\_29.html](http://www.hsrpp.org.uk/abstarct/2003_29.html).
- Richard. L. " Reflective Thinking and Writing ". Retrieved 29/01/2007 From the world wide web , 2004. <http://www.bridgewater.edu/rbowman/pdp150/ppp150Reflection-for.html>.
- Rodgers, C. "Defining Reflection: Another look at John Dewey and Reflective Thinking ". *Teachers College Record*, 104 (4), 842, EBSCOHOST, 2002.
- Rohwer, W. Ennis, R & Roos, D. *Understanding Intellectual Development*. U.S.A : The Dryden Press, 1974.
- Rosen, Dina B. "Media and the development of student teachers reflective thinking ". *Dissertation Abstracts*, 61 (4) 1365, 2000.
- Ross, D. "Programmatic structures for the preparation of reflective teacher ". in R. T. Clift W. R. Houston & M. C. Pugach (Eds), *Encouraging reflective practice in education : An analysis of issues and programs*. New York : Teachers College Press, 1990.
- Schon , D. *The Reflective practitioner : How Professional Think in Action*. London : Temple Smith, 1983.
- Freiberg, H & Waxman, H. Reflections and the acquisition of technical teaching skills. In R. Clift, W. Houston, & M. Pugach (Eds), *Encouraging reflective practice in education : an analysis of issues and programs*. New York : Teacher College Press, 1990.
- Gebhard, J. G. Awareness of teaching : Approaches benefits, tasks. *Forum*, 40 (4) 2 - 8, 1992.
- Griffith, B & Frieden, G. "Facilitating Reflective Thinking in Counselor Education and Supervision ", 40 (2), 82, EBSCOHOST, 2000.
- Hall, C. Managing the complexity of revising across languages. *TESOL Quarterly*. 24, 1, pp. 43 - 66, 1990.
- Hogan, T. " Students interests in writing activities ". *Research in the teaching of English*, 14 (2) pp .119 - 126, 1980. <http://www.services.ex.ac.uk/cas/employability/student/s/reflective.html>.
- Kagan, J. M. " Teaching as clinical problem solving " : A critical examination of the analogy and its implications. *Teaching & Teacher Education*, 6(4) 337 - 354, 1988.
- Kellogg, R. A. model of working memory in writing. In: Levy, C, & Ransdell, S. (Eds) *The science of writing : Theories, Methods Individual Differences and application*, pp.57-72. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 1996.
- Kember, D, Jones A, Loke, A, McKay, J; Sinclair, K, Tse, H; Webb, c, Wong; F, Wong, M, & Yeung, E. Determining the level of reflective thinking from students written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*, 18 (1) 18, EBSCOHOST, 1999.
- Kirk, R. " A study of the use of private chatroom to increase Reflective Thinking in pre-service teachers ". *College Student Journal*, 34 (1) 115, EBSCOHOST, 2000.
- Kish, Chery, K & Sheehan, Janet. K. Portfolios in the classroom : " A Vehicle for Developing Reflective Thinking". *High School Journal*, 80 (4) 254. EBSCOHOST, 1997.
- Lipman, M. *Thinking in Education*. U.S.A : Cambridge University Press, 1991.

- Solomon, G. " The analysis of concept to abstract classroom instructional ". *Journal of Research & Development in Education*,8,261-278, 1984.
- Stickel, Sue A. & Trimmer, Kimberlee, J. knowing in Action : A first – year counselor’s process of reflection ". *Elementary School Guidance and Counseling*, 29 (2), 102, EBSCOHOST, 1994.
- Stamper, Carol Elizabeth. " Fostering Reflective Thinking Through Computer – Mediated Journaling ". *Dissertation Abstracts*, 57 ( 3 ) 1006, 1996.
- Stoddardt, Shari .S. "Reflective Thinking Within an Art Methods For Preservice Elementary Teachers ", 2002. Retrieved August. 9. 2004. From the world wide web :  
<http://www.hiceducation.org/eduproceedings/shari%20stoddard2.pdf>.
- Stotsky, S. The role of writing in developmental reading. *Journal of Reading*, 25, pp.330-339, 1982.
- Wenzlaff, Terri. " Training the Student to Be A reflective Practitioner ". *Education*, 115 (2) 278, EBSCOHOST, 1994.

...

:

:

:

			√		

(√)

( )





## **The Effect of Reflective Writing Training On Developing Reflective Thinking Among A sample of Early Childhood Education Program Students at Al-Hussien Bin Talal University**

**Muwafaq Saleem Bsharah**

*Assistant professor*

*Department of Special Education*

*College of Educational Science*

*Al-Hussein Bin Talal University, Jordan*

(Received 11/6/1428H; accepted for publication 16/2/1429H.)

**Key words :** Training, Writing, Reflective, Thinking.

**Abstract.** This study aimed at investigating the effect of reflective writing training on developing reflective thinking among a sample of childhood students at Al-Hussein Bin Talal University. The sample of the study consisted of (112) students assigned in two groups , an experimental (59) students , and a control group (53) students. pre and post test of reflective thinking was used. Results of the study showed a significant effect of training (reflective writing) on developing reflective thinking favor of the students who already taught reflective writing .The results of this study were discussed in light of pervious and theoretical literature. The suitable recommendations and conclusions were given.

