مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٧-٥٥، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لدى عينة من طالبات رياض الأطفال في جامعة الحسين بن طلال

موفق سليم بشارة
أستاذ مساعد، رئيس قسم التربية الخاصة
جامعة الحسين بن طلال، الأردن

(قدم للنشر في ١٤٢٨/١١/٤هـ ؛ قبل للنشر في ١٤٢٩/٢/١٦هـ)

الكلمات المفتاحية: التدرب، الكتابة، التأمل، التفكير.

ملخص البحث. هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر التدرب 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 طُبقت الجلسات التدريبية التي قام الباحث بإعدادها للتدرب على الكتابة التأملية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وعددها عشرة مواقف (جلسات) تدريبية مدة كل منها (٥٠) دقيقة. أظهرت نتائج الدراسة أثراً ذا دلالة إحصائية للتدرب 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.

المقدمة

تُعد عملية الكتابة من الموضوعات المهمة التي نالت اهتمام العديد من علماء اللغة وعلماء النفس المعرفيين، 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، فهنالك 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 بعامة، 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 وهايز (Flower & Hayes, 1981) باعتبار اللغة عملية معرفية مركبة من ثلاث عمليات، وهي:

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

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

٣- 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

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

مشكلة الدراسة وأسئلتها

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 المهد. 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 تذمر وشكوى من الطلبة وأولياء أمورهم من الطرق التقليدية المتبعة في تعليم الكتابة، مما ينعكس سلباً على نمط تفكيرهم.

لذا فان الدراسة الحالية تهدف إلى اختبار أثر التدرب 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, 2003; Kirk, 2000; Stickel, 1994). وبناء على ذلك تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α = ٠,٠٥) في مستوى التفكير التأملي بين مجموعتي الدراسة قبل التعرض للمعالجة (التدرب على الكتابة التأملية) ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α = ٠,٠٥) في مستوى التفكير التأملي تعزى إلى التدرب على الكتابة التأملية؟

أهمية الدراسة

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.

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.

حدود الدراسة

تتأثر نتائج الدراسة الحالية بالحدود الآتية :

١- تتحدد 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- تتحدد النتائج في الأبعاد (الأجزاء) المشمولة بالأدوات التي قام الباحث بتطبيقها.

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

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

١- **التدرب على الكتابة التأملية :** وهو مجموعة من الأنشطة والمواقف التدريبية لتعليم الكتابة 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.

٢- **التفكير التأملي:** 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).

الإطار النظري والدراسات السابقة

تعرّف 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 :

(htpp://www.services.ex.ac.uk/cas/employ : ability/students/reflective.htm)

١- رد الفعل (البعد الـشعوري /الانفعـالي)

Reaction : فالمتأمل عندما يعيد اختبار وصياغة الحدث، فما الشعور الذي يتولد لديه تجاه الخبرة أو الحدث؟

٢- الارتباط بالموضوع (البعد المعرفي / التفكير)

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

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

٣- المسؤولية (البعد الحركي / العمل) Responsibility : فالمتأمل 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 :

(htpp://www.services.ex.ac.uk/cas/employ : abilitty/students/reflective.html**)**

١- الفقرة التقديمية : فالمقدمة هي إعادة اختبار لما حدث، كما أنها تصنع المشهد أو الموقف من خلال إعطاء المعلومات الحقيقية والواقعية.

٢- جسم (جسد الورقة) : حيث يتم وضع ما هو متوقع من الخبرة أو التجربة التي قدمت، مالذي 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.

٣- مقدمة فقرة نهائية : 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 تحتمل 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

ومنها :

١- حدد القضية / القضايا المراد التعبير عنها بالكتابة التأملية ؟

٢- ما الأشياء التي تحتاج لها في ضوء السياق (الحدث) الذي تواجهه ؟

٣- حدد طبيعة (أهمية) الحدث الذي تواجهه ، ولماذا ؟

٤- صف شعورك تجاه الحدث أو الخبرة التي تواجهها ؟

٥- استحضر الخبرات المتجمعة لديك حول الحدث ، والتي ستمكنك من التفكير بها بشكل مختلف؟

٦- هل لديك وجهات نظر للآخرين ذات العلاقة بموضوع الحدث ؟

٧- ما المعلومات التي تشعر أنك بحاجة لها (أفكار ، معارف ، آراء ، ...) ؟

٨- هل هنالك تأثير لطبيعة وصفك للحدث على الحالة التي تعبر عنها بالكتابة التأملية ؟

٩- 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 انك خارج موضوع التأمل (القضية) فهل تنظر لها بشكل مختلف ؟

١٤- هل تلاحظ أن مشاعرك تجاه موضوع التأمل تتغيير 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 (Ehzabeth & Angene, 2002) :

١- تستخدم كوسيلة هامة في تسجيل الخبرات والأفكار ، بحيث تجعلها أكثر وضوحا وتشكل بدورها المعرفة الذاتية.

٢- تؤسس وتقوي العلاقة بين المدرس والطلبة.

٣- تسهم في تنمية الحوار الداخلي (ضبط العملية المعرفية).

٤- تسهل التقدير الذاتي لنمو الطالب.

٥- تستخدم كنوافذ ووسائل لتحسين تفكير الطلبة وتعليمهم.

٦- تستخدم كأدوات تعلم ذات فائدة ، أي أننا نتعلم بهدف تعلم شيء ما ، ونتعلم كنتيجة لعملية التأمل.

٧- تحقق مهارات انتقال أثر التعلم.

٨- تحسين القدرة على مراقبة الذات ، ومواجهة الذات كعمليات فوق المعرفية.

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

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

٢- التأمل في الممارسات السلوكية السائدة في الجامعة.

٣- كتابة الصحف في البريد الالكتروني.

٤- الإطلاع على تعليقات المعلم الموضوعة في البريد الالكتروني.

٥- التغذية الراجعة الإبداعية (المقدمة من المعلم للطالب المتأمل).

٦- 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 والأصيلة لشخصية الفرد، إذ يكون الطلبة في نهاية المرحلة الثانوية وبداية المرحلة الجامعية قد واجهوا مرحلة طويلة من تشكيل مفاهيمهم ومواقفهم لما يواجهونه من 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 تؤكده أهداف التعليم الجامعي المتمثلة بوصول الطلبة إلى نمط من الشخصية المنفتحة، الناضجة، الناقدة، والمتأملة 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 (Ehzabeth & Angene, 2002; Gebhard, 1992; Mezirow, 1991; Clark, 1988; Kagan, 1988; Solomon, 1984; Schon, 1983):

اتجاه شون (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.

اتجاه كاجان (Kagan): ويربط الأسلوب الاندفاعي – التأملي Reflective Impulsive بأسلوب اتخاذ القرار لحل مشكلة ما.

اتجـــاه جبـــهارد (Gebhard): وقـدم منحـى الاستقـصاء التـأملي الـذاتي Self – Reflective Inquiry المعتمـد علـى الإجـراء التجـريبي بهـدف تنميـة الـتفكير التأملي لكل من المعلم والمتعلم.

اتجاه كلارك وبترسون (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.

اتجـــاه ســـولومون (Solomon) : ويـرى أن التـصور الإدراكـي يمكـن تنميتـه لـدى الأطفـال بـالتعلم والتدريب، وأن المستوى الأخير من هذا التصور هو المستوى التأملي التجريدي Abstract-Imagery Level.

اتجاه ديوي (Dewey) : ويفترض أن التفكير التـأملي يتطلـب وجـود معتقـد أو شـكل مـن أشـكال المعرفة تواجه بنظرة ايجابية وثابتة وحذرة من قبل الفرد اعتمـاداً علـى معـايير تـدعم هـذا المعتقـد أو المعرفـة 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 :

١- عدم وضوح كيفية اختلاف التفكير التأملي عن أنماط التفكير الأخرى .

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

٣- لا توجد صورة واضحة حول كيفية حدوث عملية التأمل (شكل التأمل).

٤- 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 الموضوعة، وهذا النمط من التفكير يتطلب توجيه الذهن صوب التجارب والمفاهيم والمدركات 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.

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 رئيسة، وهي (Norton, 1997)

١- الانفتاح الذهني حول الاحتمالات البديلة، وإدراك مواطن الخطأ في الاعتقادات.

٢- الإخلاص، أي توافر التسامح والفضول والحماس، ويشار إليها بالعقلانية المنفردة.

٣- التوجيه الذاتي المتمثل في الثقة بالذات ومراقبة الذات باستقلالية، وعدم الخوف والقلق حول الذات.

٤- المسؤولية الفكرية وتتمثل في التفكير الحذر بخصوص نتائج الخطوة المنوي ممارستها، والاستعداد للشك في النتائج المترتبة على أي موقف يتم اتخاذه.

ويرى كيش وشيهان (Kish & Sheehan, 1997) أن تمكن الطلبة من مهارات التفكير التأملي يحقق الأهداف الآتية:

١- مساعدة الطلبة على التفكير العميق بمسألة (محتوى) ما.

٢- تحليل الأحداث والمواقف، والتأمل بالموضوع اعتماداً على أفكار متعددة.

٣- يمكن الطلبة من تنفيذ المهام التي تساعدهم في تثبيت التعلم لديهم.

٤- تنمية الإبداع لدى الطلبة (الاصالة والمرونة).

٥- 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.

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، ١٩٩٨ ؛ Lipman, 1991).

كما أن هناك إمكانية لتطوير التفكير التأملي ومهاراته، فهو يسير وفق عملية تدريجية من عدة مراحل يتدرب 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 إستراتيجية الكتابة في تنمية وتعزيز التفكير التأملي، والتي منها دراسة فريبرغ وواكسمان (Freiberg &Waxman, 1990)، والتي أشارت إلى أن كتابة المقالات تعمل على تطوير التفكير التأملي وتنميته.

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 (٥) طلاب أثناء إعدادهم ليصبحوا معلمين، حيث طُلب منهم كتابة موضوعات صحفية استناداً إلى الأسئلة المعدة. أظهرت النتائج أن هنالك أربعة من اصل 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 الالكترونية) في تنمية التفكير التأملي. تكونت عينة الدراسة من (٦) طلاب مسجلين في مساق الاستراتيجيات التربوية الخاصة ببرنامج إعداد المعلمين.

أشارت النتائج إلى أن الكتابة التأملية باستخدام الحاسوب يمكن أن تسهم في تعزيز التفكير التأملي.

واستهدفت الدراسة التي أجراها كمبر وأخرون (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. وطُلب 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 طُلب منهم خلال 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 مانشتز. 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

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 ايجابياً 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).

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة

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.

أدانا الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدام الباحث أداتي الدراسة الآتيتين :

أولاً التدرب على الكتابة التأملية: 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 l. Browman) بهدف التمكن 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

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.

آلية دروس التدرب على الكتابة التأملية

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.

إجابات الطالبات: 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 أخر، ففي بعض الأحيان تقدم عينات مختارة من الإجابات، وفي 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.

إجراءات صدق الجلسات التدريبية: 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. وطُلب منهم تحديد مدى تمثيل كل موقف تدريبي للمهارة التي يُراد التدرب عليها (الكتابة التأملية)، ومدى صحة الصياغة اللغوية للعبارات 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 طُلب إبداء أية تعديلات أخرى مناسبة، يرون ضرورة إجرائها على فقرات التدريب، حيث اعتبر إجماع (٨٠٪) من المحكمين كافيا لقبول الفقرة التدريبية، وان قدمت

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.

إجراءات تطبيق الجلسة التدريبية

١- 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.

٢- يقوم الباحث بعرض النص التدريبي (الموقف) المراد التدرب 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.

٣- يقوم الباحث بطرح الأسئلة التي تتضمنها خطوات التدرب 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 شفوياً وفقاً للخطوات التدريبية، أو التعليق على الإجابات الواردة من بقية الطالبات، (٣٠ دقيقة).

٤- 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 :

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

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

٣- حدد الموضوع (المشكلة) الرئيسة الذي يتحدث عنه النص التدريبي بكلماتك ومفرداتك الخاصة

٤- استحضر الخبرات المتحققة السابقة لديك حول موضوع النص .

٥- حدد الأفكار الرئيسة التي يتضمنها النص القرائي، بهدف استيعاب المادة المكتوبة بشكل أفضل : سجلها، دوّنها، واستوعبها.

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

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

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

أ) اسأل نفسك مالذي تتأمل فيه ؟

ب) اسأل نفسك مالذي تريد الوصول إليه ؟

ج) اسأل نفسك ما البيانات والمعلومات الموجودة لديك ؟

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

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

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

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

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

١٤- حدد ايجابيات الافتراضات والبدائل التي افترضتها لحل المشكلة.

١٥- حدد سلبيات الافتراضات والبدائل التي افترضتها لحل المشكلة.

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

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

١٨- حاول البدء بكتابة مقالة تأملية تلخص فيها رؤيتك للموضوع (المشكلة) المطروحة في النص التدريبي.

ثانياً: اختبار التفكير التأملي : 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 :

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

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

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

صدق الاختبار : يتوافر لهذا الاختبار دلالات

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.

ثبات الاختبار : 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. ويبين الجدول رقم (١) قيم كرونباخ الفا المحسوبة لكل من الأبعاد الخمسة، والاختبار ككل، والتي تشير إلى دلالات مقبولة من الثبات.

الجدول رقم (١). معاملات الاتساق الداخلي لاختبار التفكير التأملي باستخدام طريقة كرونباخ الفا.

الأبعاد	كرونباخ الفا
الانفتاح الذهني	٠,٧٧
التوجيه الذاتي	٠,٧٢
المسؤولية الفكرية	٠,٥٤
الكلي	٠,٨٥

إجراءات الدراسة

اتبعت هذه الدراسة الخطوات والإجراءات الآتية :

١- 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، ويبقن في المحاضرة العادية).

٢- 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 أسبوعيا كل جلسة مدتها (٥٠) دقيقة.

٣- تم تطبيق اختبار التفكير التأملي القبلي على عينة الدراسة .

٤- 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.

٥- 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.

تصميم الدراسة ومتغيراتها

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

نتائج الدراسة

قبل الإجابة على السؤال الرئيس للدراسة " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α = ٠,٠٥) في مستوى التفكير التأملي تعزى إلى التدرب 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).

الجدول رقم (٢). نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق بين أداء المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة على أبعاد التفكير التـأملي والاختبار الكلي القبلي.

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

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 (α = ٠,٠٥) 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 الذي نص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α = ٠,٠٥) في مستوى التفكير التأملي تعزى إلى التدرب على الكتابة التأملية؟ " فقد تم إجراء التحليلات الإحصائية الآتية :

١- النتائج المتعلقة بأثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي (العلامة الكلية): تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد عينة الدراسة على الاختبار الكلي البعدي للتفكير التأملي، كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار التفكير التأملي البعدي المعدل حسب المجموعة.

المجموعة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الانفتاح الذهني	٤٣,٠٥	٢,٦٢	٤٠,٦٠	٥,٠٦
التوجيه الذاتي	٥٦,٢٧	٢,٥٣	٥٥,٨٧	٥,٦٠
المسؤولية الفكرية	٣١,٣٤	١,٦٠	٢٦,٧٥	٤,١٩
الكلي	١٣٠,٦٦	٤,٦٤	١٢٣,٢٣	١٣,١١

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 من المتوسط الحسابي المعدل لأداء المجموعة الضابطة (١٢٣,٢٣) وبانحراف معياري (١٣,١١).

ولمعرفة ما إذا كان الفرق بين المجموعتين ذا دلالة

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

الجدول رقم (٤). نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لفحص الفروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير التأملي البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
المصاحب (القبلي)	٤١٣٣,١٨	١	٤١٣٣,١٨	٧٤,٤	٠,٠٠٠
المجموعة	١٥٤٣,٢١	١	١٥٤٣,٢٢	٢٧,٧٨	٠,٠٠٠
الخطأ	٦٠٥٥,٣٢	١٠٩	٥٥,٥٥		
المجموع	١٨٢٢٢٤٦,٠	١١٢			

يلاحظ من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١) 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.

٢- النتائج المتعلقة بأثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية أبعاد التفكير التأملي: تم حساب 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).

الجدول رقم (٥). نتائج تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات التابعة لأبعاد اختبار التفكير التأملي البعدي حسب متغير المجموعة.

المتغير المستقل	الأبعاد	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
	الانفتاح الذهني	١٦٧,١٩	١٦٧,١٩	١٠,٦٣	٠,٠٠١
المجموعة	التوجيه الذاتي	٤,٥٤	٤,٥٤	٠,٢٥	٠,٦٢
	المسؤولية الفكرية	٥٨٦,٧٥	٥٨٦,٧٥	٦٠,٨٣	٠,٠٠٠

يلاحظ من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) 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.

مناقشة النتائج

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) 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 الجلسات التدريبية 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 التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي في ضوء ما تتضمنه الخطوات التدريبية وإجراءات إعداد وتصميم الأنشطة والمواقف التدريبية المعتمدة على مشكلات افتراضية في هذه الدراسة، بحيث اتيح الوقت اللازم للطالبات للتأمل والقراءة الناقدة والمرنة للنصوص التدريبية. وعليه فإن المحاكاة بين إجراءات تصميم المواقف والأنشطة التدريبية، والتي تطرح مشكلات ومواقف من الحياة الواقعية، ومهارات التفكير التأملي المستخدمة في هذه الدراسة،

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 الايجابي في تعليم الكتابة التأملية. وقد ترجع فعالية التدريب المقترح في تنمية التفكير التأملي لعدة عوامل من بينها :

١- 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 بعضهن بعضا 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.

٢- الدور الايجابي لطالبات المجموعة التجريبية في العمل على المادة التدريبية، حيث أظهرن مشاركة فاعلة في عملية التعلم أثناء توزيع المادة التدريبية. كما أن إجراءات التدريب كانت مثيرة لدافعية الطالبات وتطوير قدراتهن الذهنية، أي وجدن المتعة أثناء التدريب لكونه أسلوباً جديداً في التعلم.

٣- 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.

٤- 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 والخاطئة، ومواقف الحوار والنقاش التي تمثلت بإصغاء الطالبات باحترام أثناء تقديم الأفكار، والسعي نحو تحديد افتراضات بعضهن بعضاً عن طريق الحوار الذي يتوافق مع المنطق.

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

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 وأخرون (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.

أمّا فيما يتعلق ببعد التوجيه الذاتي، باعتباره من أبعاد التفكير التأملي. فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) 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 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.

الاستنتاجات والتوصيات

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

المقترحة في البيئة الأردنية.

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

٢- إن تصميم مواقف تدريبية لتعليم الكتابة التأملية من خلال مادة تدريبية مستقلة ينمي التفكير التأملي. لذا يوصي الباحث بإجراء دراسات تتضمن التدريب على الكتابة التأملية ضمن مناهج دراسية، للتأكد من تناسب النتيجة الحالية مع نتائج هذه الدراسات المقترحة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

خريسات، محمد. "*أثر برنامج تدريبي على التفكير التأملي لحل المشكلات في الاستعداد للتفكير التـأملي*". رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد : جامعة اليرموك، ٢٠٠٥م.

الشيخلي، عبد القادر. *تنمية التفكير الإبداعي*، عمـان : وزارة الشباب، ٢٠٠١م.

ليبمان، ماثيو. *المدرسة وتربية الفكر*. ترجمـة : ابـراهيم الشهابي. دمشق : وزارة الثقافة، ١٩٩٨م.

المنصوري، خلود. " التدريب التأملي والتعليم عن طريق التأمل ". *مؤتمر التدريب التأملي التاسع والعشرين لتدريب اللغة الانجليزية لغير الناطقين بها*، رومـا، إيطاليـا، ٢٠٠٤م. تم تحميلـه بتـاريخ ٢٠٠٧/٤/١٧م، من الموقع

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

ثانياً: المراجع الأجنبية

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 alarg-scale Esl testing context ". *Unpublised. Doctoral Dissertion*, 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 Encourge 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 Negrao. " 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.

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. Clif, 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 Quartely*. 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/students/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 Educa*tion. 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%20s%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.

بسم الله الرحمن الرحيم

مقياس التفكير التأملي

أختي الطالبة :

يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن التفكير التأملي لدى طالبات الجامعة. لذا يرجى التكرم بقراءة الفقرات التي يتضمنها المقياس الحالي لتجيب عليها بالطريقة التي يوضحها المثال الآتي :

الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
أشك في أفكار الآخرين واسأل عن مدى صحتها		√			

فإن كانت إجابتك (غالباً) ما عليك إلا أن تضعي (√) في المربع المناسب. ليس هنالك إجابة صـحيحة أو خاطئـة، إنمـا الإجابة الصحيحة هي التي تمثل تفكيرك التأملي فعلاً.

شكراً على تعاونك

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١-	أحاول تفحص وجهات النظر المطروحة قبل اتخاذ القرار.					
٢-	أبدو مهتماً بتعلم طريقة التفكير الموصلة إلى الحقائق بدلاً من تعلم الحقائق نفسها.					
٣-	اتفهم طبيعة المشكلة غير المألوفة عند عرضها من وجهات نظر مختلفة.					
٤-	استخدم خبراتي السابقة في سبيل الحصول على خبرات جديدة.					
٥-	أتبنى وجهات نظر متوازنة حول المشكلة.					
٦-	أفكر بأي عمل أثناء قيامي به.					
٧-	استخدم الأسلوب العلمي أثناء دراستي لأية مشكلة بدلاً من التركيز على النتائج.					
٨-	أفكر بعمق لحل مشكلة ما معتمداً على خبراتي السابقة.					
٩-	أتوصل إلى المعلومة الجديدة من خلال ربط وجهات النظر المطروحة حول المشكلة.					
١٠-	لدي رغبة قوية باحترام ذاتي وتطويرها.					
١١-	أميل إلى دراسة الموضوعات التي تستثير تفكيري.					
١٢-	أشعر بالأمن تجاه ذاتي.					
١٣-	أضع حلولاً متعددة للمشكلة النطروحة لاختيار أفضلها.					
١٤-	أعمل على الربط بين ما أتعلمه وما هو في واقع الحياة.					
١٥-	أبحث عن طريق جديدة لتنفيذ أية مهمة توكل إلي.					
١٦-	أشعر بالحرية أثناء معالجتي لأية مشكلة.					
١٧-	أتعاون مع زملائي لحل أية مشكلة بروح الفريق.					
١٨-	أستطيع ترتيب أفكاري لحل أية مشكلة.					
١٩-	لدي الاستعداد لمواجهة الكثير من المشكلات.					
٢٠-	أفكر في نتائج الخطوة التي أنوي القيام بها.					
٢١-	اتفحص الاقتراحات المتعلقة بحل المشكلة وانقدها.					
٢٢-	اتخذ القرار بعد دراسة وافية للموضوع وبكل ثقة.					

-٢٣	أستطيع تغيير طريقة أدائي الاعتيادية وأسلوبي في العمل.					
-٢٤	أعمل على تحديد المشكلة بشكل جيد لأتمكن من حلها.					
-٢٥	اتبع أساليب متميزة في معالجة المشكلات بدلاً من إتباع الأساليب التقليدية.					
-٢٦	أعطي نفسي الوقت الكافي للتفكير قبل البدء بالإجابة عن أية مسألة.					
-٢٧	استمع لأفكار الآخرين، الصحيحة منها والخاطئة.					
-٢٨	يهمني تعلم المهارات التي يستمر تعلمها مدى الحياة.					
-٢٩	أتعامل مع الآخرين بأسلوب ديمقراطي.					
-٣٠	أشك في أفكاري واسأل نفسي عن مدى صحتها					

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.