جامعة آل البيت

كلية العلوم التربوية

قسم المناهج والتدريس

درجـة امتلاك معلمـي اللغة العربيـة لمهارات التفكير التأملي وممارستهم لها في الأردن

The Degree to which Teachers of Arabic language Possess and Practices the Skills of Reflective Thinking in Jordan

إعداد

ابراهيم نافع عبيد الكبيسي

إشـراف الأستاذ الدكتـور

أديـب ذيـــــــاب حمادنـــــــة

قـــُدمت هذه الرســالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجـــستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها

2017

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

آية قرآنية

بسم الله الرحمن الرحيم

وَسَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِنْهُ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿١٣﴾

(الجاثية: ١٣).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التفويـض

أنا الطالب ابراهيم نافع عبيد الكبيسي، ورقمي الجامعي (1521115001). أفوّض جامعة آل البيت بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم حسب التعليمات النافذة في الجامعة.

التاريخ: 1 / 11 /2017

التوقيع:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإقـــــرار

أنا الطالب: ابراهيم نافع عبيد الكبيسي. رقمي الجامعي (1521115001). تخصص مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها. أعلن بأنني قد التزمت بقوانين جامعة آل البيت وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة بإعداد رسائل الماجستير عندما قمت شخصيا بإعداد رسالتي بعنوان:

درجـة امتلاك معلمـي اللغة العربيـة لمهارات التّفكير التأملي وممارستهم لها في الأردن

وذلك بما ينسجم مع مبادئ الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل والأطروحات العلمية، كما أعلن بأنّ رسالتي هذه غير منقولة أو مستلة من رسائل أو أطاريح أو كتب أو أبحاث، أو أيِّ منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أيِّ وسيلة إعلامية، وتأسيساً على ما تقدم فإنني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك، بما فيه حق مجلس العمداء في جامعة آل البيت بإلغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها، وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أنْ يكون لي أيُّ حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن، بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب:..... التاريخ: 1 / 11 /2017

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قرار لجنة المناقشة

درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التّفكير التأملي وممارستهم لها في الأردن

إعداد

ابراهيم نافع عبيد الكبيسي

1521115001

إشراف الأستاذ الدكتور

أديب ذيـــاب حمادنـــة

	أعضاء لجنة المناقشة	التوقيـع
1	أ.د أديب ذياب حمادنة.....مشرفاً ورئيساً	
2	د. سامي محمد الهزايمة.....عضواً	
3	د. قاسم نواف البري.....عضواً	
4	د. سعاد عبد الكريم الوائلي.....عضواً خارجياً	

قُدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج والتدريس

تخصص أساليب تدريس اللغة العربية

نوقشت وأوصي بإجازتها بتاريخ : 2017/11/1

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإهـــــداء

ملاكي في الحياة، ومعنى الحب والحنان والتفـاني، وبسمة الحياة وسر الوجود، ومن كان دعاؤه سر نجاحي، وحنانه بلسم جراحي أغلى الناس.

والدي العزيز

إلى من رافقتني منذ أن حملنا حقـائب صغيرة وسرنا الدرب خطوة بخطوة وما زالت ترافقنا حتى الآن، الشمعة المتقدة التي تضيء ظلمة حياتي.

أمي الحبيبة

من تَحلّو بالإخاء وتميزوا بالوفـاء والعطاء، وينابيع الصدق الصافي، ومن معهم سعدت، وبرفقتهم في دروب الحياة الحلوة والحزينة سرت، وكانوا معي على طريق النجاح والخير، وعرفت كيف أجدهم وعلموني أن لا أضيعهم.

الإخوة والأخوات

رموز العلم والتفاني، ومن أناروا لنا دربنا، ومهدوا طريقنا بجهودهم وإخلاصهم.

أستاتذتي ومعلميّ الأفاضل

الذين وقفوا بجانبي ومدوا لي يد العون ولو بكلمة أو بابتسامة زرعوها في قلبي.

أصدقائي الأوفياء

إلى بلد الحضارات الجرح النازف منذ زمن

وطني الحبيب

أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشكـر والتقديـــر

الحمد لله الذي لولاه ما جرى قلم، ولا تكلم لسان، والصلاة والسلام على سيدنا محمد -صلى الله عليه وسلم- كان أفصح الناس لساناً وأوضحهم بياناً. أما بعد:

يطيب لي في هذا المقام أن أقدم كلمة شكر إلى أهلها ومستحقيها، واعترافاً بالفضل أتقدم إلى مشرفي الأستاذ الدكتور أديب ذياب حمادنة بوافر الشكر والثناء على تفضله بالإشراف على هذه الدّراسة، الذي لم يبخل يوماً في إسداء ملحوظاته العلمية القيمة؛ لتكون هذه الرسالة بصورتها النهائية، فلحضرتكم أقدم شكري وتقديري طالباً لكم من الله -عز وجل- أن يبارك جهودكم وآفاقكم وتطلعاتكم التربوية إلى أعلى مستوى.

وأتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة وهم: الدكتور سامي محمد الهزايمة، والدكتور قاسم نواف البري، والدكتورة سعاد عبد الكريم الوائلي ، لتفضلهم بقبول مناقشة هذا العمل، ولتكون ملاحظاتهم كنوزاً ثمينة تغني هذا العمل المتواضع.

ولا يفوتني أن أسجل من كل قلبي كلمة شكر صادقة لجامعة آل البيت التي احتضنتني طيلة مدة الدّراسة ممثلة بكلية العلوم التربوية، وأتقدم بالشكر إلى جميع أعضاء الهيئة التدريسية فيها، وإلى أساتذتي الذين تعلمت على أيديهم.

والشكر والعرفان أيضاً للملكة الأردنية الهاشمية حكوماً وشعوباً على حسن استقبالهم وضيافتهم، أدام الله عليهم أمنهم وأمانهم.

وأتقدم بجزيل الشكر لكل من بذل أيَّ جهدٍ أو قدم مشورة ولم أذكره فله من الله خير الجزاء.

الباحث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المحتويات

آية قرآنية ..... ب

التفويض ..... ج

الإقـــرار ..... د

قرار لحنة المناقشة ..... هـ

الإهـــداء ..... و

الشكر والتقديـــر ..... ز

قائمة المحتويات ..... ح

الموضوعات ..... ط

قائمة الجداول ..... ك

قائمة الملاحـق ..... ن

الملخص ..... س

الفصل الأول خلفية الدّراسة وأهميتها 1

الفصل الثاني الإطار النظري والدّراسات السابقة 9

الفصل الثالث الطريقة والإجراءات 36

الفصل الرابع نتائـــــج الدّراسة 42

الفصل الخامس مناقشة النتائج والتوصيات 77

التوصيات 85

المراجع 86

الملاحق 94

Abstrac 104

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الموضوعات

الفصل الأول خلفية الدّراسة وأهميتها

المقدمة

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

أهمية الدّراسة

حدود الدّراسة ومحدداتها

التعريفات الإجرائية

الفصل الثاني الإطار النظري والدّراسات السابقة

أولا. التّفكير

ثانيا. التّفكير التأملي

ثالثا. علاقة التّفكير التأملي باللغة العربية

التعقيب على الدّراسات السابقة

الفصل الثالث الطريقة والإجراءات

منهج الدّراسة

مجتمع الدّراسة وعينتها

أداة الدّراسة

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

صدق الأداة

إجراءات تطبيق الدّراسة

المعالجات الإحصائيّة

الفصل الرابع نتائـــــــج الدّراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

الفصل الخامس مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

مناقشة النتائج المتعلقة بالسّؤال الخامس

التوصيات

المراجع

الملاحق

Abstract

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

قائمة الجداول

الرقم	العنوان
1	توزيع عينة الدّراسة وفق متغيّـراتها.
2	معامل الثبات لفقرات أداة الدّراسة.
3	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي مرتبة تنازلياً.
4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات الرؤية البصرية مرتبة تنازلياً.
5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات الكشف عن المغالطات مرتبة تنازلياً.
6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات إعطاء تفسيرات مقنعة مرتبة تنازلياً.
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات الوصول إلى استنتاجات مرتبة تنازلياً.
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات وضع حلول مقترحة مرتبة تنازلياً.
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي مرتبة تنازلياً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات الرؤية البصرية مرتبة تنازلياً.
11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات الكشف عن المغالطات مرتبة تنازلياً.
12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات إعطاء تفسيرات مقنعة مرتبة تنازلياً.
13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات الوصول إلى استنتاجات مرتبة تنازلياً.
14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات وضع حلول مقترحة مرتبة تنازلياً.
15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي.
16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي حسب متغير الخبرة.
17	تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة على درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي.
18	المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر الخبرة على درجة الامتلاك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

19	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المؤهل العلمي على درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي.
20	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي.
21	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي حسب متغير الخبرة.
22	تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة على درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي.
23	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المؤهل العلمي على درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي.
24	معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة الامتلاك وبين درجة الممارسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحــق

الرقم	العنوان
1	أداة الدّراســــــــة
2	أسماء السادة المحكمين
3	كتب تسهيل المهمة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التّفكير التأملي وممارستهم لها في الأردن

إعداد

إبراهيم نافع عبيد الكبيسي

إشراف

أ.د أديب ذياب حمادنة

الملخص

هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا لمهارات التّـفكير التأملي وممارستهم لها في الأردن. استُخدِم المنهج الوصفي، واستبانة تضمنت مهارات التّـفكير التأملي موزعة على خمسة مجالات وهي:(مهارة الرؤية البصرية، ومهارة الكشف عن المغالطات، ومهارة الوصول إلى استنتاجات، ومهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، ومهارة وضع حلول مقترحة). وتكونت عينة الدراسة من (138) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا التابعين لمديرية تربية عمان الأولى. وأظهرت النتائج أنّ درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا لمهارات التّـفكير التأملي وممارستهم لها كانت مرتفعة. وعدم وجود فروق دالة إحصائيّاً في درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير التأملي وفق متغيّـر الجنس، ووجود فروق دلالة إحصائياً وفق متغيّـر الخبرة لصالح (10) سنوات فأكثر، ووجود فروق دالة إحصائياً وفق متغيّـر المؤهل العلمي لصالح دراسات عليا.

وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائيّاً في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير التأملي وفق متغيّـرات الدراسة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التّـفكير التأملي ودرجة ممارستهم لها.

الكلمات المفتاحية: درجة امتلاك، درجة ممارسة، معلمو اللغة العربية، مهارات التفكير التأملي.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الفصل الأول
خلفية الدّراسة وأهميتها

المقدمة

تعدُّ اللغة العربية من أكثر المواد الدّراسية أهمية وتنوعاً، فهي بحر عميق يمتلك الكنوز العظيمة، والكشف عن أسرارها يحتاج إلى الاهتمام بالتفكير، فمن خلال عملية التفكير فقط يمكن إدراك أهمية هذه اللغة والخوض فيها، واللغة عموماً ترتبط بالتّفكير ارتباطاً وثيقاً، فهي الوسيلة التي تُظهر الأفكار، فلا يمكن للتفكير أن يظهر إلى العلن دون وجود اللغة، ولا يمكن للغة أن تكون معبرة دون التفكير.

ومعلم اللغة العربية يجب أن يمتلك مهارات التّفكير التي أنعمها الله عليه، امتثالا لقوله عزّ وجل: ﴿أَ وَهُوَالَّذِي مَدَّ الْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَارًا وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِيالَّيْلَ ال نَّهَارَ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٣﴾﴾ الرعد: ٣. وقوله تعالى: الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ (191) آل عمران: ١٩١.

فالاهتمام بالتفكير ومهاراته مطلب ديني ودنيوي، وهو ما يفرض على المعلمين الاهتمام بجميع أنواع التّفكير ومهاراته، والتي أصبحت ضرورة ملحة لا غنى عنها في ظل مجتمع المعرفة الحالي (ابراهيم، 2011).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ونظراً لأهمية التّفكير في حياة الإنسان ودوره في تحديد تصرفاته، يتوجب النظر إليه بعين الاهتمام، والبحث عن الوسائل التي ترعاه وتنميه، ولعلّ أهمها عملية تطوير التّفكير، هذه العملية الذهنية التي كانت سبباً في رقي الأمم وتفوق بعضها على بعض، وهي من الأمور المهمة التي تنسجم مع تطورات العصر المتسارعة، مع ما يشهده من انفجار معرفي، وتطور تكنولوجي كبير، وتـزداد أهمية تعلّم مهارات التّفكير كلما أتقنها الطلبة، وكانوا قادرين على توظيفها واستخدامها في التعامل مع صنوف المعرفة التي يحصلون عليها، والقيام بعمليات التحليل، والتفسير، والتقييم، والاستنتاج، وتجنب الاعتقادات غير الصحيحة، والتمييز بين الحقائـق والآراء، وتقويم حقيقة كل ادعاء معرفي بالدليل الذي يدعمه، بدلاً من الحكم والوصول إلى نتائـج دون أدلة واضحة (خريشة، 2001).

ونادى التربويون للاهتمام بالتفكير وضرورة تعليمه للطلبة؛ لأنّه عملية ضرورية للإنسان، وتتضمن عمليات عقلية معقدة، ويتضمن التفكير استقبال مثيرات وخبرات وتنظيمها وتخزينها ودمجها بالمخزون المعرفي لهم، ومن وظائف التربية تعليم الطلبة كيف يفكرون، وتدريبهم على ذلك؛ لأنّهم بحاجة للتفكير كحاجتهم لأي مهارة حياتية أخرى، وهو أداتهم لحل الكثير من المشاكل وتجنب الأخطاء (العتوم، 2013).

ويعدّ المعلم بكل ما يمتلك من قدرات وأساليب ومواقف واتجاهات وسلوكيات، نقطة الانطلاق للتغيير من أجل الارتقاء بالطلبة واكتشاف مواهبهم وإبداعاتهم، فالمعلم الفاعل هو الذي ينشئ أجيالاً من المفكرين والمبدعين، وهذا ما تسعى إليه المؤسسات التربوية على المستويات الدولية والإقليمية (بيدس، 2004).

والمعلم مطالب بتعزيز وتنمية مهارات الطلبة التي تتمثل في تنمية مهارات التفكير لتحسين قدرتهم على إدارة الحياة ودعم قدراتهم، ودعم الاقتصاد المعرفي، والتعامل مع التكنولوجيا الحديثة، والمعلم المتميز بامتلاكه لمهارات التفكير يحدث تغييراً كبيراً في مستوى التعليم، وتحسين نتاجاته (عفانة واللولو، 2002).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولذلك يجب الاهتمام بالمعلم، والرقي بقدراته ومهاراته في ممارسة عملية التّفكير ضمن عمله، لإحداث التغيير المطلوب، ومن أنواع التّفكير المهمة التي تحقق ذلك، وتتطلبها طبيعة العصر الذي نعيشه هو التّفكير التأملي، وهو أحد أنماط التّفكير التي تجعل الشخص يخطط دائماً، ويقيّم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار المناسب، ويعتمد التّفكير التأملي على كيفية مواجهة المشكلات وتغيير الظواهر والأحداث، والشخص الذي يفكر تفكيراً تأملياً لديه القدرة على إدراك العلاقات وعمل الملخصات، والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهة نظره، وتحليل المقدمات ومراجعة البدائل والبحث عنها (عبد الوهاب، 2005).

ويسهم التّفكير التأملي في تنمية أداء الطلبة؛ لأنه يساعدهم على التعلم بالتأمل في الممارسات الصفية، ووضع الحلول المناسبة للتحسين المستمر في عملية التعلم، حيث يتم من خلال التأمل جمع البيانات وتحليلها وتوظيف نتائجها كموجه أساسي للتقييم الذاتي وبناء خطط التحسين، فهو بذلك يعمل على زيادة فهمهم لعملية التعليم والتعلم، ويعد من أهم أنواع التّفكير الذي يساهم في تحقيق المفاهيم التعليمية (خريسات، 2005).

وقد تبين للمختصين أنّ الخبرات التعليمية تبنى بالتدرج، من خلال المرور بمواقف تعليمية معينة، ولذلك أدركوا أنّ معرفة المتعلم تتشكل في جزء منها في المؤسسات التربوية المسؤولة عن إعدادهم، ولكن الجزء الأهم من هذه المعرفة يأتي من تفاعل المعلم مع نفسه في المواقف التعليمية، والتي تقتضي منه التأمل في ممارساته، وإعطائها التفسيرات والتبريرات قبل اتخاذه القرارات الخاصة بشأنها (أبو نحل، 2010).

ويؤكد التربويون أنّ نجاح الجهود المبذولة لتحسين عملية التعليم مرهونة بفعالية المعلم باعتباره عصب العملية التعليمية، وأنّ توفر المباني المدرسية الراقية، وتطور المناهج والتقنيات الحديثة رغم أهميتها لا تحقق الأهداف المنشودة في تفعيل مواقف التعليم، وامتلاك أدوات مناسبة لتطوير المعرفة ومهارات التفكير وتحسين أداء الطلبة، وارتقاء عملية التعليم مرهون بالمعلم بدرجة كبيرة (الحيلة، 2002).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد اشتق من التفكير التاملي التدريس التأملي، القائم على تحسين قدرة المعلمين على التعليم بنجاح بإعداد وتطوير أدائه بملاحظة وتحليل وتقويم كل الأعمال التدريسية، ومن خلال الصفات التي يجب أن يتصف بها المعلم المتأمل، وهي أن يكون متحمساً ومنفتحاً ومسؤولاً، فالتفكير التأملي يزوده بفهم أعمق لعملية التدريس التي يمارسها، مما ينعكس إيجاباً على الطلبة (المحرج، 2015).

ويعد التفكير التأملي أحد أدوات التنمية المستدامة للمعلمين، فهو يساعدهم على ممارسة مهنية واعية، ويكسبهم عمق النظر حول سلوكياتهم وأدائهم الوظيفي، وتحسينه بالممارسات التأملية المنظمة كالمذكرات اليومية والسجلات القصصية وصحف التأمل وقوائم المراجعة وتدوين الملاحظات، والمشاركة في الحوارات التأملية مع الآخرين، الأمر الذي يدفعهم إلى تطوير أدائهم وتحسينه جنباً إلى جنب مع طلبتهم (عمايرة، 2005).

ويعمل التفكير التأملي على تطوير المعلمين مهنياً بتحديد أهدافهم وربطها بحاجات طلبتهم واهتماماتهم وقدراتهم، والمساعدة في إيجاد لغة مشتركة بينهم وزيادة التفاعل بين المعلم وطلبته، والنمو المهني الذي يحدث للمعلم بمواجهة المشكلات أثناء عمله سواء مشكلات في المناهج أم طرائق التدريس، بالإضافة إلى دور التفكير التأملي في تحفيز الإبداع وإيجاد الخطوات المساعدة له التي يحتاجها المعلم (خريسات، 2005).

أما بالنسبة للطلبة في المرحلة الأساسية العليا، فتزداد أهمية امتلاك معلمي هذه المرحلة لمهارات التفكير، وممارسة مهاراته أثناء التدريس؛ لأن ذلك ينعكس إيجاباً على الطلبة في هذه المرحلة التي تتسم بفترة المراهقة، ويساعدهم من خلال التفكير على التحكم بأفكارهم والتعامل معها بشكل منظم، وزيادة ثقتهم بنفسهم،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهو ما تتطلبه هذه المرحلة، ورفع مستواهم التعليمي، وتعزز عملية التفكير مفهوم التعلم الذاتي، وتحقيق النتاجات التعليمية بشكل أفضل، وكسر الروتين أثناء التدريس، والتحفيز وجذب انتباههم أثناء الدرس. وحرمانهم من فرص التدريب على مهارات التفكير يؤدي إلى عدم تحقيق وتطوّر هذه المهارات إلى أقصى مدى، ويزوَّد تعليم التفكير الطلبة بتحكم واعٍ لأفكارهم مما يجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم، وهذا بدوره يطوّر من إنجازهم داخل وخارج المدرسة، ويسهم التفكير في تحقيق أهداف الطلبة الحياتية وتحسين تواصلهم الاجتماعي مع الآخرين وإتمام المهمّات المطلوبة منهم في المجتمع (مصطفى، 2011).

وبما أنّ التّفكير التأملي نمط مهم من أنماط التّفكير، وأثبت جدواه في العملية التعليمية كما ورد في دراسات عدة كدراسة (بركات، 2005)، ودراسة (بخش، 2003)، وبما أنّه أحد أنماط التفكير المهمة التي يجب تشجيع الطلبة عليها وممارستها، لذا لابدّ للمعلم من امتلاك مهارات هذا النمط من التفكير، واستخدام الطرق المحفزة له، فالتفكير التأملي ليس عملية سهلة؛ لأنه يتطلب تركيزاً مستمراً ليس فقط في الموضوع، ولكن في كيفية تصوير المعرفة الكلية، وإمكانية تغيير طريقة التفكير في ظل الخبرة السابقة وتطويرها، وتحليل النشاطات والتدريبات والموضوعات بشكل دقيق، وموضوعات اللغة العربية تعدّ مادة خصبة لتنمية التّفكير التأملي، ولذلك لابدّ من اهتمام المعلمين بهذا النمط من التّفكير، فجاءت الدّراسة الحالية لمعرفة مدى امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التّفكير التأملي وممارستهم لها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

يتبين من خلال البحث ضمن المكتبات والشبكة العنكبوتية يتبين أنّ معظم الدّراسات التي تناولت موضوع التّفكير في اللغة العربية ركزت على أنواع معينة من التّفكير أهمها التّفكير الناقد والإبداعي في حين أنّها لم تتناول التّفكير التأملي جيداً بالرغم من أهميته، وأهمية تطبيق مهاراته في العملية التعليمية للحصول على نتائج أفضل، حيث أثبتت بعض الدّراسات أهمية التّفكير التأملي في التحصيل في مادة اللغة العربية، كدراسة الياسري والمحنّة ومحمد (2014)، ودراسة الفتلاوي وهادي (2013). وفي ضوء توصيات المؤتمرات التربوية التي حصلت في الأردن التي ركزت على الاهتمام بعملية التّفكير ضمن مناهجها الحديثة، ومنها مؤتمر التطوير التربوي للعام (2015) المنعقد في عمان، والذي نصّ في أحد توصياته على أنّه لابدّ من امتلاك معلمي اللغة العربية لمختلف أنواع التّفكير، والتركيز على الأنشطة والتدريبات التي تشجع على ذلك، والتحوّل إلى عملية التّفكير والابتعاد عن التلقين (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2016). ولذلك جاءت الدّراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1-ما درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الأولى لمهارات التّفكير التأملي ؟

2- ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الأولى لمهارات التّفكير التأملي ؟

3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)في درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الأولى لمهارات التّفكير التأملي تعزى إلى الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

4-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في تربية عمان الأولى لمهارات التّفكير التأملي تعزى إلى الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5-هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (⍺ = 0.05) بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الأولى لمهارات التّفكير التأملي وممارستهم لها؟

أهمية الدّراسة

تتلخص أهمية الدّراسة فيما يأتي:

- تُبصر القائمين على إعداد المعلمين بالوضع الراهن، بدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التّفكير التأملي، ومدى تمايزهم في كيفية استخدامها وفقاً لمتغيرات الدّراسة.

- زيادة الاهتمام بمهارات التّفكير التأملي من قبل معلمي اللغة العربية في مدارس مديرية تربية عمان الأولى.

- تعميق وعي معلمي اللغة العربية في مدارس تربية عمان الأولى بأهمية التّفكير التأملي.

- محاولة سد فجوة وجدها الباحث في مجال البحث بقلة البحوث الوصفية في مجال التّفكير التأملي ضمن تخصص مناهج اللغة العربية.

حدود الدّراسة ومحدداتها

تقتصر هذه الدّراسة على الحدود والمحددات الآتية:

الحدود الزمنية: الفصل الثاني من العام الدّراسي (2016 – 2017).

الحدود المكانية: المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الأولى.

الحدود البشرية: معلمو اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الأولى.

الحدود الموضوعية: مهارات التّفكير التأملي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

محددات الدّراسة: يتوقف تعميم النتائج على مدى صدق الأداة وثباتها.

التعريفات الإجرائية

تشتمل الدراسة على التعريفات الإجرائية الآتية:

درجة امتلاك: هي درجة التقدير التي يحددها معلم اللغة العربية بعد الإجابة على أداة الدّراسة، ويظهر من خلالها مستوى امتلاكه لمهارات التّفكير التأملي.

درجة ممارسة: هي درجة التقدير التي يحددها معلم اللغة العربية بعد الإجابة على أداة الدّراسة، ويظهر من خلالها مدى ممارسته لمهارات التّفكير التأملي.

مهارات التّفكير التأملي: هي المهارات الرئيسة التي تضمنتها أداة الدراسة وهي: (الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة) ومؤشراتها الفرعية.

معلمو اللغة العربية: هم الأشخاص المؤهلون لتدريس مادة اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا، والمكلفين من قبل وزارة التربية والتعليم في الأردن، والحاصلين على شهادة البكالوريوس في اللغة العربية.

المرحلة الأساسية العليا: هي الحلقة الثالثة من مراحل التعليم الأساسي في الأردن، وتتضمن صفوف (السابع والثامن والتاسع والعاشر).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني
الإطار النظري والدّراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل الإطار النظري للدّراسة الحالية، ويتضمن التفكير والتفكير التأملي وعلاقة اللغة العربية بالتفكير التأملي وممارسة معلم اللغة العربية للتفكير التأملي، والدّراسات السابقة ذات الصلة.

أولا. التّفكير

لغة: "هو إعمال الخَاطر في الشيء، وجمعه أَفكاراً" (ابن منظور،1993، ج5، 65).

"وفكَر وفُكِر وفِكراً: تأمل بنظر ورؤية في الشيء، وفكر في الأمر أعمل عقله ورتب بعض ما يعلم ليصل إلى المجهول. وأُفكر في الأمر فكر فيه فهو مفكر وفَكر في المشكلة: أي أعمل عقلة فيها ليتوصل إلى حلها فهو مفكر، وفِكر فلان بالأمر: أخطره في باله. وأفتكَر: تذكر، وفكر في الأمر: أعمل عقله فيه وتفكر في الأمر أفتَكر" (مجمع اللغة العربية، 2008، 698).

اصطلاحا: "نشاط عقلي يتضمن معالجة المعلومات الواردة عن طريق الحواس، واستخدام كافة العمليات العقلية كالإدراك والتخيل والتجريد وحل المشكلات، لتحقيق هدف معين في مهمة ما (Kim,2005, 17).

وعرفه جروان (2011، 40) بأنّـه: "عملية كلية نقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة، لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها، وهي عملية غير مفهومة تماماً، وتتضمن الإدارك والخبرة السّابقة، والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعرفه علوان (2011، 18) بأنه: "عملية داخلية تؤدي لحل مشكلة، تظهر من خلال السلوك الناتج عند الفرد، وهو القدرة على القراءة بين السطور والتقييم ثم إصدار الأحكام، ويعد التّفكير المعالجة العقلية للمدخلات الحسية لتشكيل الأفكار، مما يؤدي لإدراك الأمور والحكم عليها".

وعرفه سعادة (2003، 40) بأنه: "مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات، والأقل تعقيداً كالفهم والتطبيق، بالإضافة لمعرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة ولاسيما الاتجاهات والميول".

وفقاً لما سبق، يعرّف الباحث التّفكير على أنّه: نشاط عقلي يهدف لحل مشكلة ما، من خلال عدة عمليات عقلية يتسم بعضها بالبساطة والبعض الآخر بالتعقيد، وتتكامل فيها هذه العمليات جميعها، بدءاً من التعرض للمثير الخارجي وانتهاء بالوصول إلى نتيجة معينة.

من الملاحظ أنّ للتفكير تعريفات متنوعة وكثيرة، مع عدم وجود تعريف محدد ومتفق عليه ويرجع سبب ذلك إلى أنّ التفكير مفهوم مجرد عام يستخدم الرموز محل الأشياء والأحداث، بالإضافة إلى تعقيد هذه العملية وتداخلها مع العمليات العقلية المتنوعة، وتضمنه لأشياء متعددة تقود لنتاجات مختلفة، واختلاف نشاطات التفكير حسب قدرة الفرد، وحاجة التفكير إلى تفاعل بين الفرد والمثيرات التي يتعرض لها، ونتيجة لكونه سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ البشري وتضمنه مستويات عدة، ورؤية البعض أن التفكير عملية عقلية فقط ومنهم من يراها عملية معرفية وجدانية تبنى على المحصلات النفسية مما يجعل تعريف التفكير بشكل واضح وحدد أمرا صعباً (قطامي، 2004).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خصائص عملية التفكير

تعد عملية التفكير من أهم الصفات التي تميز الإنسان، والتي يسمو بها عن باقي المخلوقات الأخرى، فالتفكير يساعد على تخريج متعلمين فاعلين قادرين على التعلم الذاتي، وعلى تنظيم شؤون حياتهم، واتخاذ القرار المناسب والابتكار والإبداع في الاختيارات المتعددة، ويعد التفكير عملية داخلية لمعالجة المعلومات المعرفية، وربط الخبرات السابقة للمتعلم بالمعلومات الجديدة المتاحة لتكوين معرفة جديدة ينتج عنها حل المشكلة، وفق خطوات منظمة متتابعة مع الاستعانة بمهارات التذكر والإدراك والتخيل وغيرها، والتركيز على المضمون العام للمعاني، وعملية التفكير من الموضوعات المهمة التي تنسجم مع تغييرات العصر المتسارعة على الصعيد المعرفي والتكنولوجي، ومن خصائص التفكير أنّه سلوك هادف يدل على شخصية الإنسان، وهو جزء عضوي وظيفي من بنية الشخصية الكاملة، وهو نشاط عقلي غير مباشر ينطلق من الخبرة الحسية للفرد، يحدث بأشكال وأنماط متعددة، فمنها اللفظي أو اللغوي أو الكتابي، ويعتمد التفكير على ما استقر في ذهن الفرد من معلومات عن القوانين العامة للظواهر، ويعد التفكير إحدى عمليات تجهيز المعلومات، ويمكن ملاحظة عملية التفكير وقياسها ومعرفة مدى نموها (الحلاق، 2010؛ مصطفى، 2011).

أهمية التّفكير في العملية التعليمية

عملية التّفكير لها أهمية كبيرة في الموقف التعليمي، فهي تجعل الصف أكثر حيوية وتساعد الطلبة على البحث عن المعلومات وتصنيفها واستخدامها في التعامل الواعي مع ظروف الحياة المتغيرة، وتمكنهم من اكتساب مهارات عدة، وتنمية اتجاهات مرغوبة، ومعرفة ماذا وكيف يتعلمون، ومساعدتهم على ربط معلوماتهم بشكل أفضل ورفع كفاءتهم في تصريف الأمور على أسس واعية، وممارسة السلوك السوي (مجيد، 2008).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتنمي عملية التّفكير قدرة الطلبة على التّفكير العلمي، والتكيف مع المحيط والتعامل مع المشكلات والصعوبات التي تمر بهم، ويعدّ التّفكير أداة صالحة لتحقيق الأهداف التعليمية، ويساعد على توظيف المعلومات والمهارات التي يحصل عليها في تحقيق النجاح، وعملية التّفكير تزيد من حماس ونشاط الطلبة (طافش، 2004).

ويساعد التّفكير الطالب على التحكم بأفكاره والتعامل معها بشكل منظم، وزيادة ثقته بنفسه، ورفع مستواه التعليمي، ويعزز في نفسه مفهوم التعلم الذاتي، وتحقيق النتاجات التعليمية الموضوعة بشكل أفضل، ويؤدي فهم المعلمين لعملية التّفكير إلى تفاعلهم في عملية التعليم وتخطيط الدروس بشكل أفضل، ويؤدي تعليم التّفكير إلى كسر الروتين أثناء التدريس، ويصبح البحث عن المعرفة أمراً ممتعاً، وتؤدي عملية التّفكير إلى تعليم الطلبة كيف يتعاملون مع المعلومات المخزنة في دماغهم، وكيف يتعلمون من خبراتهم السّابقة، والتّفاعل مع الأشياء والأحداث والأشخاص، والتركيز على عمليات التعلّم ومهارات حل المشكلات، والاهتمام بالمحاكاة العقلية وتعليم مهارات التعلّم الذاتي وغيرها (مصطفى، 2011).

بالإضافة لما سبق، يرى الباحث أنّ للتّفكير أهمية في التعليم من خلال تنظيم المعلومات، فعملية التّفكير تتطلب القيام بعدة مهام تكون منظمة للوصول إلى أي نتيجة، وتزيد من ثقة الطلبة بأنفسهم في حال قيامهم بعمليات الملاحظة والتفسير والاستنتاج والتحليل والتقويم التي تتضمنها مهارات التّفكير، مما ينعكس إيجاباً على حياتهم اليومية أيضاً، لينقل الطالب خبرته في التّفكير من الصف إلى المشكلات التي تواجهه في الحياة اليومية، ليكمل بها تكوين شخصيته ونضوجها، فالطالب بوساطة التّفكير لا يكتفي بتلقي المعلومات فقط، بل يمكن أن يقيم ويصل للمعلومة نتيجة لجهده الذاتي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مستويات وأنواع التّفكير

يقصد بمستويات التفكير الترتيب الرأسي لعمليات التفكير، أي تدرجها بحسب تعقيدها من الأدنى إلى الأعلى، إذ يشير بعض المختصين إلى أنّ مستويات التفكير تتحدد على أساس مستوى التعقيد في التفكير الذي يعتمد على مستوى الصعوبة والتجريد في المهمة المطلوبة، وأنّ للتفكير ثلاثة مستويات: الأول مستوى التفكير التمييزي، ثم مستوى التفكير التجريبي، ثم مستوى التفكير النظري وهو ما يعتمد عليه العلماء ويستخدمونه في التفكير أثناء المسائل العلمية (عبيد وعفانة، 2003).

ويذكر التربويون والباحثون أنواعاً متعددة للتّفكير، فقد صنف جروان (2011، 34) التّفكير إلى الأنواع التالية: (التّفكير الفعال، التّفكير المتقارب، التّفكير الناقد، التّفكير المنتج، التّفكير الاستقرائي، التّفكير الجانبي، التّفكير الشامل، التّفكير المحسوس، التّفكير التأملي، التّفكير المجرد، التّفكير الوظيفي، التّفكير المعرفي، التّفكير الرياضي، التّفكير اللفظي، التّفكير فوق المعرفي، التّفكير العلمي، التّفكير المتباعد، التّفكير المبدع، التّفكير المنطقي، التّفكير الاستنباطي، التّفكير المركز، التّفكير التحليلي، التّفكير المتسارع).

وأورد عتوم (2004) تصنيفات للتّفكير وفق الآتي:

التّفكير المجرد: وهي عملية تهدف إلى استنباط النتائج والمعاني بوساطة التّفكير الافتراضي، وذلك بقدرته على وضع الفرضيات والتأكد من صحتها.

التّفكير التأملي: وهو التّفكير الذي يعتمد فيه الفرد على تأمله للموقف من خلال تحليله لما يواجهه من مشكلات للوصول إلى نتائج.

التّفكير الإبداعي: وهو التّفكير الذي يتميز بتعديله للأفكار بهدف الوصول إلى نتائجها والتي تتميز بالأصالة والطلاقة والمرونة والحساسية للمشكلات، حيث يعتمد هذا التّفكير بصورة خاصة على الخبرات السابقة المعرفية للفرد وعدم تقيده لأي قواعد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التّفكير الناقد: وهو التّفكير الذي يعتمد بصورة خاصة على المصداقية لأي ظاهرة كانت من خلال معاييرها وأسسها المحددة، من أجل إبراز المشكلة للوصول لحلها بالإضافة لتصويبه للذات.

التّفكير الاستبصاري: وهو التّفكير الذي يصل فيه الفرد من خلال تحليله للمواقف باعتماده على الخبرات السابقة وعلى قدرته.

التّفكير الجانبي: وهو الإحاطة بجميع ما يتوصل إليه الباحث حول المشكلة من خلال توليده للمعلومات للوصول لحلها.

التّفكير العامودي: وهو التّفكير الذي يعمل على تحريك الفرد للأمام بخطوات مدروسة بشكل جيد.

التّفكير ما وراء المعرفي: وهو من أعلى مستويات التّفكير حيث يقوم الفرد بممارسة العمليات من خلال التخطيط والمراجعة المستمرة.

التّفكير الاستنتاجي: ويتحقق من خلال قدرة الفرد على ربطه للأشياء بالإضافة لمحاولة تفسيرها وذلك باستخدام أسلوب طرح الأسئلة.

وصنف عبيد وعفانة (2003) والسرور (2005) التّفكير وفق الآتي:

- التّفكير البصري: وهو النظر المصحوب بالتدبر، والتّفكير الذي يؤدي إلى إنتاج المعارف والمعلومات والاكتشافات.

- التّفكير التأملي: وهو التأمل للموقف وتحليله إلى عناصر، ورسم الخطط اللازمة لفهمه، حتى يصل إلى النتائج.

- التّفكير المنظومي: وهو التفكير الذي يقوم على ربط العلاقات وإدراكها وتنظيمها للوصول إلى نتيجة.

- التّفكير العلمي: أي معرفة وفحص الفرضيات المتعلقة بطبيعة الأشياء.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- التّفكير السلوكي: أي اكتساب مهارات التّفكير من خلال السلوكيات السابقة في بعض المواقف.

- التّفكير الناقد: وهو السلوك العقلي الذي يتبعه الفرد عندما يطلب منه الحكم على قضية أو مناقشة موضوع.

- التّفكير الإبداعي: وهو الذي يختص بتوليد واكتشاف وإنتاج إبداع جديد.

- بالإضافة للتّفكير التقاربي، والتباعدي، والتنبؤي، والاجتراري، والشخصي، والتّفكير من خلال الملاحظة.

بعض الدراسات قد تخلط أو تساوي بين مستويات التفكير والمستويات المعرفية في سلم بلوم، وبين مهارات التفكير ومستوياته. بالرغم من العلاقة بين مهارات وعمليات التفكير ومستويات بلوم، إلا أنها مستويات للمعرفة وليست مهارات للتفكير أو بديلة لها، ووجود أنواع للتفكير ترتبط بمستويات معينة للتفكير مثل التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات والتي تندرج في مستوى التفكير المركب، ووجود بعض مهارات التفكير في مستوى معين للتفكير ضمن المستوى الأدنى مثل مهارات التفكير الأساسية كالملاحظة والمقارنة والتصنيف وغيرها (سعادة، 2003). ومن أهم أنواع التّفكير التي وردت ضمن تصنيفات الباحثين والتي تعد ضرورة في تعليم مادة اللغة العربية هو التّفكير التأملي.

ثانيا. التّفكير التأملي

يعدّ من أنماط التّفكير التي استقطبت اهتمام كثير من الباحثين الذين استفادوا من أعمال جون ديوي واعتمدوا عليها بوصفها إطار فلسفي لأفكارهم وآرائهم التربوية، ويعتمد هذا النوع من التّفكير على التحليل الموضوعي المعمق والاستبصار في مواجهة المشكلات التي تواجه الفرد، والتعامل بكفاءة مع مختلف المتغيرات المتسارعة التي يتصف بها العصر الحالي (العتوم، 2013).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وشكلت أفكار ديوي اللبنة الأولى في هذا المجال، فطرح مفهوم التّفكير التأملي في كتابه (كيف نفكر) الذي أعده حينها للمعلمين وكان الافتراض الأساسي له أنّ التعلم يتحسن على قدر الدرجة التي يعتمد فيها على تأملات الفرد، والتّفكير التأملي بوصفه تفكير متعمق يتضمن السعي للعثور على معنى للأحداث، فهو يستهدف توضيح العناصر الغامضة والاستفادة من الخبرات السابقة، وانطلاقاً من مهارات الوصف والتحليل والاستدلال، ويعد ديوي التفكير التأملي تبصر معرفي في الأعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج، ويمثل هذا التفكير حالة من الشك أو التردد بحيث تمثل نشأة أو منطلقا لعملية التفكير، ثم البحث والاستقصاء لحل الحالة(Lyons,2010) .

وقد تعددت تعريفات التّفكير التأملي من وجهة نظر المختصين، وفيما يلي بعضاً منها:

عرفه كيم (Kim,2005) بأنّه: معالجة الفرد المتأنية والهادفة للأنشطة من خلال عمليات المراقبة والتحليل والتقييم، وصولاً إلى تحقيق أهداف التعلم والمحافظة على استمرارية الدافعية، وبناء فهم عميق باستخدام استراتيجيات تعلم مناسبة، من خلال التفاعل مع الآخرين والمعلمين، وبما يقود مباشرة إلى تحسين عمليات التعلم.

وعرفه شون (Schoon) المشار إليه عند ابراهيم (2006) بأنّه: استقصاء ذهني نشط وواعٍ ومتأن للفرد حول معتقداته وخبراته ومعرفته المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، يمكنه من حل المشكلات العلمية وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، ويساعده ذلك المعنى في اشتقاق استدلالات لخبراته المرغوب تحقيقها في المستقبل.

وعرفه عبيد وعفانة (2003، 50) بأنّه: "تفكير موجه حيث يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة، فالمشكلة تحتاج مجموعة استجابات معينة من أجل الوصول إلى حل معين وبذلك نجد أنّ التّفكير التأملي هو النشاط العقلي الهادف لحل المشكلات".

وعرفه جروان (2011) بأنّه: نشاط عقلي يتأمل فيه الفرد الموقف أو المشكلة التي حدثت ويحللها إلى أجزاء ويضع الفروض ويقترح الحلول المناسبة في ضوء المعلومات والبراهين التي تؤكد صحة الحل المقترح.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بينما تراه ليونز (Lyons,2010) بأنّه: نوع من التّفكير الذي يعتمد بشكل مباشر على معالجة أكثر مـن موضـوع في الدماغ ويعطيها اهتماماً واضحاً حسب أهميتها.

يُستنتج من التعريفات السابقة أنّ التّفكير التأملي هو: التّفكير الذي يتعمق بالنظر في الأشياء، ويدرس مكوناتها، بشكل تحليلي يصاحبها عمليات الملاحظة والتفسير والاستنتاج، للوصول إلى نتيجة معينة تضاف إلى خبرات الشخص السابقة.

خصائص التّفكير التأملي

يعدّ التّفكير التأملي تفكير فعال يتبع منهجية دقيقة وواضحة، ويبنى على افتراضات صحيحة، وهو تفكير فوق معرفي يوجد فيه استراتيجيات حل المشكلات واتخاذ القرارات وفرض الفروض وتفسير النتائج، والوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة، وهو نشاط عقلي مميز، يعتمد على القوانين العامة للظواهر، حيث ينطلق من النظر والتدبر والاعتبار والخبرة الحسية، ويعكس العلاقات بين الظواهر، ولا ينفصل التّفكير التأملي عن النشاط العلمي للإنسان، فهو يدل على شخصيته، بالإضافة إلى أنّ التّفكير التأملي يعد تفكيراً ناقداً يستخدم المقاييس والرؤية البصرية الناقدة، وتفكير واقعي عقلاني تبصري يتفاعل بحيوية ويتوصل إلى حل المشكلات (جروان، 2011).

ويعد التّفكير التأملي أحد أنماط التّفكير، التي تجعل الفرد يخطط دائماً، ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار المناسب، ويعتمد على كيفية مواجهة المشكلات وتغيير الظواهر والأحداث، والشخص الذي يفكر تفكيراً تأملياً لديه القدرة على إدراك العلاقات وعمل الملخصات، والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهة نظره، وتحليل المقدمات ومراجعة البدائل والبحث عنها (عبد الوهاب، 2005).

ويمكن أن تتميز العمليات العقلية (المهارات) المتضمنة فـي التّفكير التـأملي بالميل والانتباه الموجهان نحو الهدف، وإدراك العلاقات وتفسيرها، واختبار وتذكر الخبرات الملائمة، وتمييز العلاقات بين مكونات الخبرة، وتكوين أنماط عقلية جديدة، وتقويم الحل كتطبيق عملي (القطراوي، 2010).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مراحل التّفكير التأملي

يمر التّفكير التأملي بمراحل متعددة أوردها العفون (2012) وهي:

التفسير المبدئي للمشكلة: وهو تفسير يتسم بالعفوية والتلقائية، يظهر في أعقاب الإحساس بمشكلة معينه بناءً على تجارب وخبرات سابقة.

تحديد المشكلة بصورة منظمة دقيقة: وتعد هذه المرحلة أول مرحلة من مراحل التّفكير التأملي.

وضع الفرضيات: ويتم ذلك في ضوء تحديد المشكلة وأبعادها، حيث يتم وضع الفرضيات التي قد تؤدي إلى حل تلك المشكلة، وذلك في ضوء ما يتجمع من استدلالات مبدئية تختبر صحتها بعد ذلك للتأكد من سلامتها وقدرتها على حل المشكلة من مختلف أبعادها.

اختبار الفرضيات: وذلك من خلال التحقق من صدقها بتجريبها، تمهيداً لإصدار الحكم العام.

أما شون (shone) المشار إليه في عودات (2006) فقد صنف مراحل التفكير التأملي وفق الآتي:

- التأمل من أجل العمل: ويقوم المعلم وفقها باستخدام طرائق ذهنية بعد تحديد الأهداف المطلوبة، والنتاجات والسلوكيات المطلوب تحقيقها.

- التأمل أثناء العمل: وفيها يقوم المعلم باستخدام طرائق ذهنية واعية ليدرك وفقها أثر السلوكيات المتبعة في إنجاز المهام التعليمية، ليقوم بعدها باتخاذ إجراءات مناسبة وتعديلات على الممارسات غير المرغوب فيها أثناء العمل.

- التأمل بالعمل: وفيها يتم إجراء عمليات تفكير منظمة، وبها يعي المعلم النتائج المترتبة على سلوكياته، والقيام بعمليات التحليل والنقد والتغذية الراجعة، ليضع بعدها القرارات الأكبر قبولاً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مستويات التّفكير التأملي

أشارت العفون (2012) إلى خمسة مستويات للتّفكير التأملي وهي:

الرؤية البصرية: يعني التعرف على جوانب الموضوع وملاحظته بصرياً بغرض تحديد مكوناته.

الكشف عن المغالطات: يعني بالقدرة على تحديد الفجوات الكامنة في الموضوع من خلال اكتشاف العلاقات غير المنطقية، وتحديد بعض التصورات الخاطئة.

مستوى الوصول الى الاستنتاجات: يهتم بالتوصل الى علاقات منطقية محددة من خلال التمعن في الموضوع، وفرض الفروض والتوصل إلى حلول مناسبة.

إعطاء التفسيرات: تهتم بالقدرة على إعطاء تفسيرات منطقيه مقنعة، وتعتمد هذه المهارات على طبيعة المشكلة وخصائصها، والمعلومات السابقة المرتبطة بها.

وضع الحلول المقترحة: يهتم هذا المستوى بالقدرة على وضع خطوات منطقيه لحل مشكله ما، وهي عبارة عن فرض فروض يتم اشتقاقها من طبيعة المشكلة ذاتها.

معايير التفكير التأملي

أورد رودغارد (Rodgers, 2002) عدة معايير للتفكير التأملي وفق ما يأتي:

- التأمل كعملية صياغة المعنى: حيث يتم إضافة خبرة للمعنى بتنظيم التجربة، وتوجيه مسار التجارب الجديدة، وفق التفاعل والاستمرارية، فالتأمل يؤدي لتشكل المعنى لأجل صياغة العلاقات والاستمرار بين عناصر التجربة وبين التجارب المتنوعة مع إيجاد تعلم مع تفاعل، فتعلم دون تفاعل يكون سلبياً وعقيماً ولن يغير المتعلم على نحو جوهري، ودون الاستمرارية فالتعليم سيكون عشوائياً وغير مترابط.

- التأمل كطريقة دقيقة للتفكير: حيث تنقل المتأمل من حالة الاضطراب إلى التوازن وتقوم على التجربة والتفسير العفوي لهذه التجربة والإحساس بها، ثم تحديد المشكلة ووضع الفرضيات واختبارها وتجريبها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- التأمل في المجتمع: إن إشراك الطالب في التأمل مع زملائه ومحيطه شعره بأهمية ذاته ومسؤوليته تجاه مجتمعه عامة، وتفعيل التعاون وتأثير الطالب وتأثره بغيره، والمشاركة الفاعلة في عملية التحقق من المعلومة.

- التأمل كاتجاهات متعددة: فالاتجاهات التي يحملها الطالب نحو التأمل تفتح الطريق للتعلم أو تغلقه أمامه، فإدراك المواقف والعواطف والرغبة في استخدامها من أجل المصلحة يعد جزءاً مهما من عمل الفكر.

مهارات التّفكير التأملي

يوجد عدة مهارات للتّفكير التأملي، وإن اختلفت من وجهة نظر إلى أخرى، إلا أن معظمها يتفق في النقاط التالية كما ذكرها (ابراهيم، 2006) وهي:

الطلاقة والقدرة على توليد الأفكار والقدرة على إضافة تفاصيل جديدة متنوعة لحل مشكلة ما والمرونة في التّفكير، والأصالة والتفرد والجدة في التّفكير.

الشعور بالمشكلة والبحث عن حل لها، ووضع تفسيرات للموقف ومحاولة تحليله إلى عناصره وأجزائه.

التمييز بين المعلومات والأسباب ذات العلاقة بالمشكلة، والتمييز بين الحقائق والتأكد من صحتها.

التأكد من مصداقية المعلومات والتعرف على المغالطات إن وجدت، واستخدام قواعد الاستدلال والاستنباط المنطقي، والعمل على توليد الأفكار.

وضع فروض واقتراح حلول منطقية وواقعية للمشكلة بعد التحري والتمحيص والتدقيق والمراجعة وتخمين الإجابة الصحيحة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إصدار حكم من جانب الشخص الذي يمارس التّفكير التأملي.

وصنفها عفانة واللولو (2002) إلى خمس مهارات وهو التصنيف الذي اختاره الباحث، وهو:

1- التأمل والملاحظة: وتعني الرؤية البصرية الناقدة، والقدرة على تأمل وتحليل وعرض جوانب المشكلة والتعرف على محتواها من خلال بياناتها ومكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقة بصرياً.

2- الكشف عن المغالطات: أي القدرة على توضيح الفجوات في المشكلة من خلال تحديد وتوضيح العلاقات غير الصحيحة أو الطبيعية والمنطقية والخطأ في إنجاز المهمات.

3- الوصول إلى استنتاجات للمشكلة: أي القدرة على إيضاح العلاقة المنطقية المحددة من خلال تحليل مضمون المشكلة وطبيعتها والتوصل إلى فرض الفروض والتوصل لحلول مناسبة.

4- إعطاء تفسيرات مقنعة: أي القدرة على وضع الخطط والمقترحات الواقعية المبنية على المعلومات والمعرفة الصحيحة لحل المشكلة القائمة من خلال التصورات الدماغية للمشكلة الموجودة.

5-وضع حلول مقترحة: أي القدرة على تقديم حلول للمشكلة المطروحة بخطوات منطقية وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة لحل المشكلة المطروحة.

وصنفها ابراهيم (2011) إلى خمس مهارات أيضا وهي:

تحديد السبب الرئيس للمشكلة: أي القدرة على فحص أبعاد الموقف المشكل، وتحليله بدقة لتحديد السبب الأساسي الذي أدى لحدوث المشكلة.

تحديد الإجراءات الخطا في حل المشكلة: أي القدرة على تحديد الخطوات الخطأ التي تم تنفيذها في حل مشكلة ما أو تناول موقف ما.

التوصل إلى الاستنتاجات المناسبة: أي القدرة على استخلاص نتيجة معينة من خلال معلومات وبيانات يتضمنها الموقف، بحيث يمكن التمييز بين الاستنتاجات المترتبة على الموقف وبين الاستنتاجات غير المترتبة عليه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تقديم تفسيرات منطقية: أي القدرة على إدراك العلاقات والروابط بين مجموعة الأحداث المتضمنة في الموقف المشكل، والربط بين الأسباب والنتائج المتعلقة بها، وتقديم تفسير منطقي لذلك.

تقديم حلول مقترحة أو قرارات معينة: أي القدرة على التوصل إلى نتائج وحلول منطقية للمشكلة المطروحة، من خلال المعلومات المتوافرة عن طبيعة المشكلة وخصائصها وأبعادها، ثم تحديد الخطوات الإجرائية اللازمة لها.

أسس وخطوات تناول التّفكير التأملي

يتطلب التّفكير التأملي تحري الأفكار المطروحة والسير وفق استراتيجيات استقرائية، وطرح البدائل والأسئلة المفتوحة، والتركيز على المناقشات، واحترام قيمة الرأي الفردي والفكرة المطروحة، والإصغاء لوجهات النظر المختلفة، وإتاحة الفرصة للجميع للتعبير عن أفكارهم، واستخدام أسلوب الإقناع والاقتناع وتوفير فرص التعلم للطلبة لاكتشاف التنوع في وجهات النظر، وتشجيع الطلبة على متابعة تفكيرهم والتّفكير جيدا في المعلومات التي يتلقونها، وتبدأ خطوات التّفكير التأملي من التعرف إلى المشكلات، والاستجابة لها من خلال إجراء مشابهة بينها وبين مشكلات أخرى جرت في سياقات مماثلة، وتفحص المشكلة من عدة جوانب، وتجربة الحلول المقترحة، والكشف عن نتائج الحلول والمغزى من اختبار كل حل، وتفحص النواتج الظاهرة والضمنية لكل حل ثم تجربته، ثم تقييم الحل المقترح (Ross,1999).

ولابدّ للمدرسين عند القيام بالتدريب على تنمية مهارات التّفكير التأملي العمل على اتخاذ مجموعة من التدابير بعين الاعتبار لذلك، وذلك من خلال تطوير البرامج والأنشطة التي تساعد الطلبة على ذكر أي التجارب أو خبرات سابقة ذات صلة بالموضوع الرئيسي، وكذلك استخدام الاستراتيجيات والبرامج التعليمية الملائمة كاستخدام جدول الأعمال اليومية، والإجراءات المكتوبة لضمان معرفة مدى تعلم الطلبة وفق إطار زمني محدد، وتوفير الوقت الكافي للتوصل إلى الفهم وإكمال المهام التعليمية، إضافة إلى ذلك لابدّ أن تكون البيئة الصفية ملائمة، وذلك لإعادة التركيز على التعلم وتنشيط وتوجيه الطلبة خلال تعلمهم (Kovalik & Olsen, 2010).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعلى المعلم أن يحدد مشكلات موضوع البحث، واستيعابه بوضوح لممارسة التفكير التأملي، وحثّ المتعلمين على استدعاء الأفكار المتعلقة بالمشكلة، من خلال تشجيعهم على تحليل المواقف، وتكوين الافتراضات لاستدعاء قواعد عامة من الممكن أن تطبق،

وتشجيع المتعلمين على تقويم كل اقتراح بعناية من خلال تشجيعهم على تكوين اتجاه غير متحيز، ونقد كل اقتراح واختيار الأنسب بنظام ومراجعة النتائج، وتنظيم المادة للمساعدة في عملية التفكير من خلال تشجيعهم على إحصاء النتائج من حين لآخر، واستخدام طرق الجدولة والتعبير البياني، والتعبير عن النتائج المؤقتة باختصار من حين لآخر (عبيد وعفانة، 2003).

أهمية التّفكير التأملي في التعليم

تظهر أهمية التّفكير التأملي من خلال النظر إلى المجتمع الحديث وازدياد تعقيداته، وكذلك تيّسر المعلومات وتغيرها بسرعة أكبر، مما يقتضي من مستخدميها إعادة التّفكير بشكل مستمر، كذلك تغير الاتجاهات وتغير أساليب حل المشكلات، وهكذا تتنامى أهمية التّفكير التأملي في التعليم، لمساعدة الطلبة في تطوير أساليب تطبيق المعرفة الجديدة في المواقف الصعبة خلال نشاطاتهم اليومية، والتّفكير التأملي نوع من النشاطات العقلية التي تساعد الطلبة على تكوين وتطوير مهارات تفكير ذات مستوى أعلى، وينمي قدرة الطلبة على التعلم الذاتي المستقل فهو يعلمهم كيف يتعلمون وكيف يعتمدون على أنفسهم في جميع المعلومات وفي تقييمها، ويسهم في تنمية قدرة الطلبة على التّفكير في المفاهيم المجردة والمحسوسة، ويساعد في زيادة قدرة الطلبة على ربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة، ويتيح فرصاً واسعة لتطبيق استراتيجيات تفكير جديدة في المواقف غير المألوفة (الحارثي، 2011).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويزوّد التّفكير التأملي الطلبة بالمهارات اللازمة لحل المشكلات، ويدربهم على الخطوات المنهجية العلمية لحلها، وينمي عندهم القدرة على الإحساس بالمسؤولية، وإعدادهم لمواجهه صعوبات الحياة، ويعوّد التّفكير التاملي الطلبة على الدقة والتحري ورفض الحلول المطلقة، ويساهم في زيادة ثقة المتعلمين بأنفسهم في مواجهه كل ما يعترضهم من مواقف وأحداث، ويسهم في تنميه التفاعل الاجتماعي بين الطلبة فيما بينهم من جهه وبين المعلمين والطلبة من جهة أخرى، بصورة تدعم العملية التعليمية وتزيد من فاعليتها، ويعمل التّفكير التأملي على تنمية قدرة الطلبة على اتخاذ القرارات المناسبة مع المعطيات المحددة، فهو ينمي لديهم المرونة التّفكيرية، والتكيف مع مختلف المستجدات (القطراوي، 2010).

ويعمل التّفكير التأملي على تثبيت المعلومات الجديدة وربطها بالمعلومات السابقه كما يعمل على إثارة التّفكير النقدي وتنميته لدى الطلبة، ويساعد في زيادة الحرية الأكاديمية والتخلص من السلوك الروتيني والتفاعل أثناء التعلم بجذب انتباههم وتحديد سلوكهم، وقد ذكر (ديوي) أنّ نمو التّفكير التأملي للشخص يأتي من خلال تنظيم خبراته وتأملها بما يمكنه من رسم منظوره في التعليم من جديد،

وتكمن أهمية ذلك في وجود علاقة مشتركة بين التعليم التأملي والتطور المهني للمعلم والمتعلم، وبالتالي فإنّ ممارسة التّفكير التأملي تكسب الطلبة القدرة على ربط المعرفة الجديدة بفهم سابق والارتقاء بالتّفكير، وتطبيق استراتيجيات محددة على مهمات جديدة لم يسبق لها مثيل مع فهم التّفكير الخاص بهم (العارضة، 2008).

ويضيف خوالدة (2010) أنّ التفكير التأملي يزود المتأمل بآليات تعلم جديدة، ويقلل من الاندفاع، مع تحسين مهارات حل المشكلات، ويساعد الطالب على التحليل والعمل على حل جميع القضايا التي تواجهه، فالتفكير التأملي يزيد من الخبرة في التعمق والتبصر حول هذه المشكلات مما يؤدي لحلها، وتمكين المتعلم من تبني بعض الآليات للتنوع في التعليم، والمساعدة في مواجهة الكثير من الصعوبات المرتبطة بالتعلم بتوفير الكثير من الحلول المناسبة لها، ويعمل التفكير التأملي على إحداث نقلة نوعية في التعليم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بالإضافة لما سبق فإنّ أهم ما يقدمه التفكير التأملي للطالب هو إعطائه إحساساً بالسيطرة على تفكيره، واستخدامه بنجاح لحل المشكلات، وتعزيز ثقته بنفسه، وتذليل الصعاب التي تواجهه في دراسته، وتنمية الإحساس بالمسؤولية ورفع مستوى الإدراك والتعامل بإيجابية مع المشكلات للبحث عن حلول لها بطرق سليمة (عبد الوهاب، 2005).

وأهمية التفكير التأملي لا تنبع من إيجابياته على تعليم الطلبة فقط، بل انعكاسه على المعلمين أيضاً، إذ يؤدي استخدام التفكير التأملي من قبل المعلمين إلى تطويرهم مهنياً بتحديد أهدافهم وربطها بحاجاتهم، وقدرات طلبتهم واهتماماتهم، وإيجاد الوسيلة المناسبة لزيادة التفاعل بين الطلبة والمعلم، ويعمل التفكير التاملي على زيادة النمو المهني عند المعلم، بسبب ما يواجهه من مشكلات تخص المناهج أو طرائق التدريس مما يدعوه لاتباع خطوات التفكير التأملي لحل المشكلات واكتساب خبرات جديدة (Chack.etl, 2000).

ثالثا. علاقة التّفكير التأملي باللغة العربية

هناك علاقة وثيقة بين مهارات اللغة العربية (الاستماع والقراءة والتحدّث والكتابة) والتّفكير التأملي، فكل مهارة من مهارات اللغة العربية يحتاج إلى تطبيق التأمل لإتقانه بشكل جيد ومهاراته تتقاطع مع مهارات التّفكير التأملي، فمهارات الاستماع وفق ما يورده مدكور (2007) تتضمن: تعرف العلاقات بين الأفكار وربط الأسباب بالنتائج،

وتحديد الأفكار الرئيسة والتفاصيل الداعمة والاستدلال على المعنى من خلال الأداء الصوتي، والتمييز بين الحقيقة والخيال، والحكم على المسموع وإبداء الرأي فيه، وعمل استنتاجات حول الموضوع، والتمييز بين الحقيقة والرأي، وتعرف وجوه الشبه والاختلاف، والاستدلال على وجهة نظر الكاتب ومشاعره.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما القراءة فهي فهم متعمق للمقروء وتأمل في الجمل والأفكار لفهم المضمون، ومهارات القراءة ترتبط بمهارات التّفكير التأملي فهي تتطلب فهم معاني الكلمات والتراكيب، وتحديد أهداف الكاتب وموضوعه، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية (شحاتة، 2008).

أما الكتابة بطريقة تأملية فتفيد الطلبة بإجراء التحليل والتفسير للنتائج التي يتوصلون اليها من خلال التأمل في ما يكتبون على الورق بشكل مقالات قصيرة أو تقارير، وتعد الكتابة والتّفكير مظهران لعملية عقلية واحده ونمو كل منهما مرتبط بنمو الآخر وارتقائه، وكلاهما مرتبط بالخبرات التي يعيشها الإنسان في حياته، ومتى يكون التعبير حينا لا بد ان يثير في نفسي احاسيس وذكريات (نوفل وسعيفان، 2011).

والعلاقه بين التّفكير التاملي والتعبير علاقة تبادلية فالتعبير رياضة الذهن فبعض المعاني والأفكار غالبا ما تكون غامضة غير محددة في الذهن، والإنسان عندما يضطر للتعبير فهو يضطر إلى إعمال الذهن لتحديد الأفكار والمعاني وتوضيحها والتعبير عنها شفهيا أو كتابيا، وحتى يعبر الشخص في موقف معين أو حادثة ما او يكتب في موضوع، فإنه يقوم بفهم هذا الموقف المشكل وتحليله للعناصر المكونه له، واستدعاءالمعرفة السابقة عن الموقف وتنظيمها للوصول الى استنتاجات وحلول ثم تطبيق الحلول، وهذه بطبيعة الحال هي مراحل التّفكير التاملي (الفتلاوي وهادي، 2013).

أهمية امتلاك معلم اللغة العربية لمهارات التفكير التأملي

أضحى من الضروري الارتقاء بمعلم اللغة العربية في العصر الحديث، إذ يتفق معظم دعاة الإصلاح التربوي على أنّ زيادة فعالية المعلمين هي السبيل لإصلاح التعليم، وهذا يتطلب أن يمتلك المعلمين وسائل تنمية التفكير لدى الطلبة، وأن يمتلك خصائص المعلم الفعال، والتي من ضمنها امتلاك مهارات التفكير المتعددة ومنها مهارات التفكير التأملي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فمعلم اللغة العربية الجيد هو الذي يقود الطلبة إلى أداء عمليات التّفكير المتنوعة، وتشجيعهم على استخدام قدراتهم للاكتشاف والاستنتاج والتحليل والتركيب والتقويم والتطبيق، ومعلم اللغة العربية الجيد هو الذي يتقن مبادئ ومهارات عرض الدروس بطريقة مثيرة للتفكير،

وإدارة النقاش الاستقصائي، وطرح الأسئلة، واستخدام أسلوب العصف الذهني وحل المشكلات وغيرها من وسائل تنمية التفكير (عصر، 2005).

بالإضافة إلى وجود مهارات مهمة في التّفكير يجب على معلم اللغة العربية تنميتها وتفعيلها لدى الطلبة، وهي التي تتضمن مهارات التفكير العليا، كالتحليل وإدراك العلاقات بين أجزاء المادة، وتكوين تصورات كلية حول الموضوع، ويساعد امتلاك معلم اللغة العربية لمهارات التفكير التأملي على تحقيق فهم أفضل لأنماط تعلم الطلبة، وتنويع أساليب التعلم وتحسين طرائق التدريس، واستكشاف آليات تعليم جديدة، وممارسته لعمله بمسؤولية ومهنية عالية، وإدارة عمليات التفكير (الأستاذ، 2011).

وأوردت دراسة بركات (2005) إيجابيات استخدام التّفكير التأملي من خلال زيادة التّفكير في تحسين التعليم والاطلاع على الأفكار الجديدة والمفاهيم الخلاقة، وزيادة الوعي بحاجات الطلبة والإمكانيات التعليمية والمواد، وإثراء التوجه نحو حل المشكلات وتحسين فهم الذات والنقد وتحسين قابلية المتعلم للتعلم من أخطائه، ويتسم التّفكير التأملي بالتفاعلية الاجتماعية، ويتضمن تفاعل الطالب مع الطالب، وتفاعل المعلم مع الطالب، وهو مبدأ من مبادئ التعلم؛ لأنه يشمل تحفيز الاتصال بين الأشخاص وتواصلهم.

وعلى معلم اللغة العربية امتلاك مهارات التّفكير وتفعيلها لدى الطلبة، وهي التي تتضمن مهارات التفكير العليا، كالتحليل وإدراك العلاقات بين أجزاء المادة، وتكوين تصورات كلية حول الموضوع، الذي يكامل بين عمليات التّفكير من تحليل للموقف ثم إعادة تركيب مكوناته بكل مرونة، ويعمل على التفكير المفتوح، شاملاً لأبعاد المشكلة التي تواجه الطالب، لينطلق من منظور كلي وعلاقة الكل بالجزء، وعلاقة الأجزاء ببعضها، وإدارة عمليات التفكير (المسيعدين والدليمي والنجادات، 2016).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويتحدد دور معلم اللغة العربية في ممارسة التفكير التأملي بتحقيق مجموعة من المهارات اللغوية التفصيلية التي تندرج تحت المهارات الرئيسة الأربعة لمادة اللغة العربية، ويقوم المعلم بإدارة الدروس بطريقة تشويقية مع إثارة دافية الطلبة وتحفيزهم، والتواصل اللغوي السليم، ليكون القدوة لطلبته أثناء اهتمامه بمهارات االتفكير التأملي، واستخدام الأنشطة والتدريبات التي تدعم ذلك، ومعالجة ضعف الطلبة من خلال تفعيل مهارات التفكير التأملي، وتدريب الطلبة على إعمال العقل والتدبر، وحتى تؤدي هذه العملية النتيجة المرجوة لابدّ لمعلم اللغة العربية من امتلاك مهارات التفكير التاملي بشكل جيد (المحرج، 2015).

ويعتقد الباحث بالإضافة لما سبق أنّ أهمية امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير التأملي وممارستها سببه حاجة المعلم إلى ارتباط التأمل بمهارات اللغة العربية المتعددة، حيث يحتاج الطالب إليها لإتقان مهارة الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، فالتأمل يجعل الطالب مشاركاً في العملية التعليمية بشكل أكبر، ويعطيه ثقة بنفسه للوصول إلى النتيجة المرجوة، ويعلّم التفكير التأملي الطلبة على التروي والتأني في إصدار النتائج في جميع المشكلات التي قد تواجههم في الحياة، ويساعدهم على تصحيح الأخطاء اللغوية وتصويبها والتي أصبحت من المشكلات التي تعاني منها مادة اللغة العربية، ويعاني منها الطلبة في المجتمع والتي تتجلى في كتاباتهم أو إلقائهم باللغة العربية الفصحى، والتفكير التأملي يجعل الطالب يقوم بالتغذية الراجعة لنفسه لتقويم ما يقدمه وتصويب أخطائه.

أهمية التفكير التأملي في المرحلة الأساسية العليا

تبدأ في المرحلة الأساسية العليا شخصية الطلبة بالتشكل، وهي مرحلة تحتاج إلى عناية واهتمام، ولعل توجيه الطالب إلى مهارات التفكير التأملي، يساعده في بناء شخصيته بشكل سليم، والمتابع لحال التعليم يجد أنّه بالرغم من كل الجهود المبذولة لتطويره، إلا أن هذا التعليم ظل عاجزًا عن تزويد المتعلم بمدخلات تثير ذهنه وتحفز فكره، فمناهج التعليم ركزت على تهذيب سلوك المتعلم وزيادة معلوماته من خلال معرفة حفظية لفظية سماعية، أما ثقافة التفكير فلم تأخذ الحيز الكافي في المناهج التعليمية في الوطن العربي (المغيصيب، 2006).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويلاحظ في التعليم التقليدي أنّ الطلبة في معظم الأوقات متلقين للمعلومات، وفي ظل التكنولوجيا الحديثة وكمّ المعلومات الكبير، يحتاج الطلبة أن يتعلموا كيفية اختيار اللازم والمفيد من المعلومات، لا أن يكونوا مستقبلين سلبيين، لذا فمن المهم للطلبة أن يطوروا ويطبقوا بفعالية مهارات التفكير في دراستهم وحياتهم، فالتفكير التأملي عملية تثير التساؤل لدى الطلبة، وهذا مهم من أجل التقدم العلمي الذي يعتمد على التفكير، كما أنّ المجال المعرفي يبقى حياً ومتجددًا طالما أنّ هناك أسئلة تثار وتعالج بجدية، بالإضافة إلى أنّ تدريس التفكير يُصمم عادة لفهم العلاقة ما بين اللغة والمنطق، وهذا يؤدي إلى إتقان مهارات التحليل والنقد، والتوصل لنتائج واقعية (العظمة، 2006).

وغالباً ما تهتم الكتب الدراسية بالخصائص النمائية للطلبة، وطلبة المرحلة الأساسية العليا تتراوح أعمارهم بين (13-17) عاماً وهي فترة المراهقة،

حيث يبدأ الفرد بالنظر إلى الحياة في هذه المرحلة بشكل مختلف، وتبدأ شخصيته بالتشكل، ويبدأ بالتواصل مع الآخرين اجتماعياً ويحتاج إلى مهارات عدة تساعده على هذا التواصل، ويميل الطالب في هذه المرحلة إلى حب المناقشة والجدل، والتفكير التأملي قد يناسب هذه الصفات، فيجعل ردود أفعاله متأنية ومتناسبة مع الموقف الذي يوجد فيه، وتنمو لدى الطلبة في هذه الفترة القدرات العقلية التي تشمل كل نشاط إدراكي يتجلى في حياة المراهق ويتضمن المستويات المتقدمة للعمليات العقلية، وقدرات خاصة مثل القدرة العددية والحفظ والقدرة المكانية، وينمو لديه الخيال الخصب الذي يعينه على التفكير المجرد، ويميل المراهق إلى حب المناقشة والجدل، والتعرف والنقد والفهم والإدراك، وتزداد الذاكرة اتساعا كماً ونوعاً، وتبدأ تظهر الفروق الفردية في قدرات الطلبة المراهقين، ويتمايز الطلبة في قدرتهم على التأمل، واهتمامهم بمهاراته، مع ضرورة اهتمام المعلم بهم لتطوير قدراتهم على التفكير التاملي الذي يضبط تصرفاتهم وإجاباتهم، ويساعدهم على حل مشكلاتهم (غباري وأبو شعيرة، 2010).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدّراسات السابقة

يتضمن هذا المحور الدّراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة مرتبة زمنياً من الأقدم فالأحدث.

أجرى الكخن وعتوم (2004) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تركيز معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة جرش على مهارات التّفكير الناقد أثناء تدريسهم، استخدم المنهج الوصفي، وأسلوب تحليل المحتوى، وتم إعداد قائمة بمهارات التّفكير الناقد موزعة على خمسة مجالات وهي: التعرف على الافتراضات، ومهارات التفسير، ومهارات الاستنتاج، ومهارات التحليل، ومهارات التقويم، وتكونت عينة الدّراسة من (10) معلمين من معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة جرش، وقد أظهرت النتائج أنّ نسبة تركيز المعلمين على مهارات التّفكير الناقد جاءت منخفضة.

وأجرت لي (Lee,2005) دراسة هدفت إلى قياس مستوى التفكير التأملي لدى عينة من المعلمين المتدربين في بريطانيا. تم استخدام المنهج النوعي، وأدوات الدّراسة المكونة من المقابلات والملاحظة ومؤشرات التأمل، وتكونت عينة الدّراسة من ثلاثة معلمين من معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في برنامج التدريب الميداني في التعليم في بريطانيا، وقد أظهرت نتائج المقابلات والملاحظة وتحليل بيانات التأمل أنّ هناك اختلافاً في مضامين التفكير لدى المعلمين، وتنوع تفكيرهم بين التفكير البسيط والتفكير التأملي المعمق، معللة ذلك بالخبرات التي يعتمد عليها التفكير التأملي وشخصية المعلمين، واستراتيجيات الاتصال التي يقومون بها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقام الشكعة (2007) بدراسة هدفت معرفة مستوى التّفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدّراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بفلسطين إضافة لتحديد الفروق في مستوى التّفكير تبعاً لمتغيرات الدّراسة. باستخدام المنهج الوصفي، تكونت عينة الدّراسة من (641) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج أنَ مستوى التّفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدّراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية كان جيداً، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التّفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدّراسات العليا في جامعة النجاح وبين طلبة الكليات العلمية والإنسانية ولصالح طلبة الكليات الإنسانية، وبين طلبة الماجستير والبكالوريوس ولصالح طلبة الماجستير، بينما لم يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس.

وأجرى بازرعة (2008) دراسة هدفت إلى معرفه مستوى أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القراءة في ضوء المهارات اللازمة لتنميه التّفكير الابتكاري لطلاب الصف الأول الثانوي في العاصمة المقدسة. تم استخدام المنهج الوصفي، واستبانة تضمنت (75) من مهارات التّفكير الابتكاري، بالإضافة الى بطاقة ملاحظة، وتكونت عينه الدّراسة من (40) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية في العاصمة المقدسة، وأظهرت النتائج ضعف امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات تنمية التّفكير الابتكاري وذلك في مجالي مهارات التدريس القائم على التّفكير الابتكاري ومهارات التقويم القائمة على تنمية التّفكير الابتكاري.

وأجرت الشواهين (2009) دراسة هدفت إلى تقدير مدى امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التّفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها، حيث تكونت عينة الدّراسة من (100) معلم ومعلمة من معلمي اللغة العربية اختيروا بالطريقة العشوائية من مديرية التربية والتعليم في بني كنانة، وبعد التحليلات الإحصائية توصلت الدّراسة إلى أنّ امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التّفكير الناقد وممارستهم لها كانت عالية وضمن المستوى المقبول تربوياً، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك المعلمين لمهارات التّفكير الناقد وممارستهم لها تعزى للخبرة في التدريس ولصالح (10) سنوات فأكثر، بينما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المعلمين لمهارات التّفكير الناقد تعزى للجنس والمؤهل العلمي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرت مونيكا (2011) دراسة هدفت إلى تطوير نظرية موضوعية حول العلاقة بين التفكير التأملي للمعلمين وتحسين ممارساتهم التأملية في التعليم، تم استخدام المنهج النوعي، وإعداد عناصر التفكير التأملي، وخمسة أسئلة ثانوية للإجابة عنها من خلال المقابلات الشخصية

تضمنت (وصف التفكير التأملي، وتعريفه، وأنشطته، واستخداماته، وأغراضه). وتكونت عينة الدراسة من (15) معلماً في الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت النتائج أنّ المشاركين الذين استفادوا من قدراتهم على الانخراط في التعقيد الكامل لعملية التفكير التأملي أظهروا نمواً كبيرا نحو تطوير الممارسة التعليمية التأملية، بالإضافة إلى أهمية التفكير التأملي وانعكاس أثره على الطالب والمعلمين وتوجيه التنمية المهنية الخاصة بهم.

وأجرى الفتلاوي وهادي (2013) دراسة هدفت إلى تعرف أثر مهارات التّفكير التأملي في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العلمي. تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدّراسة من (70) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية في مدرسة النهضة للبنين في مركز محافظة الديوانية في العراق، مقسمين على مجموعتين تجريبية وضابطة، وإعداد قائمة بمهارات التّفكير التأملي واختبار تحصيلي قبلي بعدي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء التعبيري ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق مهارات التّفكير التأملي.

وأجرى الياسري والمحنّه ومحمد (2014) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التّفكير التأملي في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة. جرى استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدّراسة من (40) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي في إعدادية الطليعة في مركز محافظة بابل في العراق، مقسمين لمجموعتين تجريبية درست مادة البلاغة وفق خريطة التّفكير التأملي وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وإعداد خطة تدريس بوساطة مهارات التّفكير التأملي، واختبار تحصيلي قبلي بعدي في اكتساب المفاهيم البلاغية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرى آفوك وصبيحة وآتيلا (2014) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى إدراك معلمي العلوم والتكنولوجيا ما قبل الخدمة للتفكير التأملي والنقدي. تم استخدام المنهج الوصفي المسحي. وأداة تضمنت مجموعة من الأسئلة المفتوحة حول نظرتهم ورأيهم بمهارات التفكير التأملي ودورها في التدريس، تكونت عينة الدراسة من (32) معلماً ومعلمة من معلمي قسم تدريس العلوم في كلية التربية بجامعة بايبورت بتركيا، وأظهرت النتائج أنّ معظم مهارات التفكير العلمي عند المعلمين كانت واضحة جداً مقارنة بمهارات التفكير التأملي، وأظهرت النتائج مساهمة المعلمين الإيجابية ورغبتهم في تطوير مهارات التدريس باستخدام مهارات التفكير التأملي.

وأجرى المحرج (2015) دراسة هدفت إلى معرفة مدى ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لمهارات التدريس التأملي. باستخدام المنهج الوصفي، وتم إعداد قائمة بمهارات التدريس التأملي اللازم توافرها لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وبطاقة ملاحظة وفق مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم، تم تطبيقها على عينة تكونت من (22) معلماً من معلمي اللغة العربية في الرياض، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لمهارات التدريس التأملي مرتفعة في مهارات التخطيط، ومتوسطة في مهارات التنفيذ ومهارات التقويم.

وأجرى ديمر (Demir,2015) دراسة هدفت إلى تحديد وتقييم مهارات التفكير النقدي ومهارات التفكير التأملي لدى المعلمين المرشحين لتدريس مادة العلوم في تركيا. استخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (30) مرشحاً مدرساً مسجلين في قسم تدريس العلوم في جامعة تركيا، وتم إعداد استبانة تضمنت مهارات التفكير النقدي والتأملي وفق مقياس جامعة كاليفورنيا، واستخدام مقياس ليكرت الخماسي للإجابة على فقرات الاستبانة، وقد أظهرت نتائج الدراسة ميلاً قوياً للمعلمين تجاه التفكير النقدي والتأملي باستثناء بعض الفقرات مثل إجراء المقارنات وتقديم الحلول، والتوصل لحلول مختلفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرى المسيعدين والدليمي والنجادات (2016) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التّفكير المنظومي، تم استخدام المنهج الوصفي، واستبانة تضمنت مهارات التّفكير المنظومي بواقع (36) فقرة، وتكونت عينة الدّراسة من (30) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية في محافظة العقبة، وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ هناك (8) مهارات يمارسها أفراد الدّراسة بدرجة مرتفعة، و(10) مهارات يمارسونها بدرجة منخفضة و(18) مهارة يمارسونها بدرجة متوسطة، وبينت النتائج أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغيّـرات الدّراسة.

وأجرى ييم وتشينغ وليونغ (Yim,Ching&Long,2017) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى التفكير التأملي بين معلمي الحماية في ماليزيا، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتقديم استبيان تقرير ذاتي للمعلمين، واستخدام نموذج (سيم) لتحليل النموذج المقترح للتفكير، وتكونت عينة الدراسة من (1070) معلماً من معلمي الحماية في ماليزيا، وأظهرت النتائج أنّ التفكير التأملي عند معلمي الحماية يقع في الدرجة الجيدة، وأظهرت النتائج أيضاً أنّ الاهتمام بالتفكير التأملي يؤدي إلى الكفاءة الذاتية والتقييم الذاتي والكفاءة التعليمية وتطوير االثقة والكفاءة بين المعلمين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعقيب على الدّراسات السابقة

منهج الدّراسة: تتشابه الدّراسة الحالية مع معظم الدّراسات السابقة التي استخدمت المنهج الوصفي، واختلفت مع دراسة الياسري والمحنّه (2014)، ودراسة الفتلاوي وهادي (2013) في استخدام المنهج شبه التجريبي.

مكان تطبيق الدّراسة: تشابهت مع دراسة المسيعدين وآخرون (2016) ودراسة الشواهين (2009) ودراسة الكخن وعتوم (2004) التي طبقت في الأردن، واختلفت مع باقي الدّراسات التي طبقت بأماكن مختلفة كدراسة المحرج (2015) في السعودية، ودراسة الشكعة (2007) في فلسطين ودراسة الفتلاوي وهادي(2013) والياسري والمحنة (2014) في العراق.

أداة الدّراسة: تشابهت مع الدّراسات التي استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة كدراسة المسيعدين وآخرون (2016) ودراسة الشواهين (2009) ودراسة الشكعة (2007). واختلفت مع بعضها التي استخدمت بطاقة الملاحظة مع الاستبانة كدراسة بازرعة (2008) ودراسة المحرج (2015).

المحددات الموضوعية: تشابهت مع دراسة المحرج (2015) ودراسة الشكعة (2007) في اختيار التّفكير التأملي واختلفت مع دراسات المسيعدين وآخرون (2016) في اختيارها التّفكير المنظومي، ودراسة الشواهين (2009) في التّفكير الناقد، ودراسة بازرعة (2008) في التّفكير الابتكاري.

وقد أفادت الدّراسة الحالية من الدّراسات السابقة في إعداد أداة الدّراسة، وتميزت عنها من حيث مجتمع الدّراسة وعينتها، بالإضافة لقياسها مستوى امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية عمان الأولى للتّفكير التأملي وممارستهم لها، وهو ما لم يجده الباحث في دراسات أخرى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل منهج الدّراسة ومجتمعها وعينتها، والأداة المستخدمة وصدقها وثباتها، والمعالجة الإحصائية وإجراءات تطبيق الدّراسة ومتغيراتها، وفيما يلي توضيحاً لذلك:

منهج الدّراسة

تم استخدام المنهج الوصفي؛ لمناسبته لأهداف الدراسة وهي معرفة درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي وممارستهم لها.

مجتمع الدّراسة وعينتها

تكون مجتمع الدّراسة وعينتها من جميع معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الأولى /لواء الجامعة، والبالغ عددهم (168) معلماً ومعلمة، وفق إحصائيّة دائرة التخطيط في مديرية تربية عمان الأولى للعام الدراسي 2017/2016. وقد استنثى الباحث (30) معلماً ومعلمة لغايات الثبات، ليصبح حجم العينة (138) معلمة ومعلمة، منهم (58) معلماً و(80) معلمة. والجدول (1) يوضح ذلك

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (1)

توزيع مجتمع الدّراسة وعينتها وفق متغيّـراتها

المتغيّـرات	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	58	40.6
	أنثى	80	59.4
الخبرة	أقل من (5) سنوات	22	15.9
	من (5) إلى أقل من (10) سنوات	24	17.4
	(10) سنوات فأكثر	92	66.7
المؤهل العلمي	بكالوريوس	90	69.7
	دراسات عليا	48	30.3
المجموع		138	100.0

أداة الدّراسة

تم إعداد أداة الدّراسة بالاستعانة ببعض الدّراسات السّابقة مثل دراسة المحرج (2015)، ودراسة الشكعة (2007)، ودراسة عفانة واللولو (2002). تضمنت أداة الدّراسة جزأين: الأول المعلومات الشخصية وهي: (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي)، والثاني مجالات التّفكير التأملي ومؤشراتها وهي: مهارات الرؤية البصرية، ومهارات الكشف عن المغالطات، ومهارات إعطاء تفسيرات مقنعة، ومهارات الوصول إلى استنتاجات، ومهارات وضع حلول مقترحة، والملحق (1) يوضح ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صدق الأداة

للتـأكد من صدق الأداة تم عرض الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين من الجامعات الأردنية ومن أصحاب الخبرة، وطُلب منهم إجراء التعديلات على الأداة وفق آرائهم واقتراحاتهم، ومن أبرز التعديلات التي أجريت إعادة توزيع مهارات التّفكير التأملي ضمن المجالات، وحذف بعضها، مثل فقرات (توضيح العلاقة بين الموضوعات النحوية، مساعدة الطلبة في تنظيم الأفكار في مجالات متنوعة، وإعطاء ملاحظات للطلبة وربطها بالاستنتاجات) وتصحيح فقراتها لغوياً.

ثبات الأداة

للتأكد من ثبات الأداة، تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدّراسة مكوّنة من (30) معلماً ومعلمة، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، وتم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الأداة وفق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) والجدول (2) يوضح ذلك

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (2)

معامل الثبات لفقرات أداة الدّراسة

الرقم	المجالات	الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة
1	مهارات الرؤية البصرية	0.89	0.82
2	مهارات الكشف عن المغالطات	0.88	0.87
3	مهارات إعطاء تفسيرات مقنعة	0.91	0.85
4	مهارات الوصول إلى استنتاجات	0.90	0.89
5	مهارات وضع حلول مقترحة	0.85	0.83
الدرجة الكلية		0.87	0.86

يتبين من الجدول (2) أن الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدّراسة (0.87)، وهي درجة تسم الأادة بالثبات، بينما حصل ثبات الإعادة على (0.86).

إجراءات تطبيق الدّراسة

لتطبيق الدّراسة قام الباحث بالإجراءات الآتية:

1- إعداد أداة الدّراسة بالاستعانة بالأدب النظري، وببعض الدّراسات السّابقة، ثم التأكد من صدقها وثباتها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة آل البيت لمديرية تربية عمان الأولى.

3- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مديرية تربية عمان الأولى لمديري المدارس التابعين لها.

4- استرجاع أداة الدّراسة بعد توزيعها، وإدخال بيانات الاستبانات للتحليل الإحصائي ضمن برنامج (SPSS) والحصول على النتائج.

المعالجات الإحصائيّة

استخدمت في هذه الدّراسة الأساليب الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأول والثاني استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

- للإجابة عن السؤال الثالث والرابع استخدم اختبار (ت) وتحليل التباين، وطريقة شيفيه.

- للإجابة عن السؤال الخامس استخدم معامل ارتباط بيرسون.

- استخدام مقياس ليكرت الخماسي وإعطائه قيم تتدرج كما يلي (5-4-3-2-1)، ولتحديد درجة الموافقة فقد اعتمد الباحث ثلاثة مستويات هي : مرتفعة، متوسطة، منخفضة بناء على المعادلة التالية : طول الفئة= المدى ÷ عدد الفئات

المدى = أكبر قيمة لفئات الإجابة – أصغر قيمة لفئات الإجابة (5 – 1 = 4).

وبالتالي يكون طول الفئة= 4 ÷ 3 = 1.33 . وعليه يكون:

- الحد الأدنى= 1 + 1.33= (2.33). أقل من 2.33 (منخفضة).

- الحد المتوسط= 2.33 + 1.33 =(3.66). بين 2.33 – 3.66 (متوسطة).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الحد الأعلى= 3.67 فأكثر (مرتفعة).

متغيّـرات الدّراسة

المتغيّـرات المستقلة: وتتضمن ثلاث فئات وهي:

الجنس : ذكر - أنثى

الخبرة: أقل من (5) سنوات – من (5) إلى أقل من (10) سنوات – (10) سنوات فأكثر.

المؤهل العلمي: بكالوريوس – دراسات عليا.

المتغيّـر التابع: ويتضمن مستويان :

- درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التّفكير التأملي.

- درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التّفكير التأملي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع
نتائـــــــــج الدّراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدّراسة مرتبة وفق أسئلتها، وفق ما يأتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

وهو: ما درجة امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي، والجدول أدناه يوضح ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	4	مهارات الوصول إلى استنتاجات	4.09	.553	مرتفعة
2	2	مهارات الكشف عن المغالطات	4.08	.625	مرتفعة
3	3	مهارات إعطاء تفسيرات مقنعة	4.07	.594	مرتفعة
4	5	مهارات وضع حلول مقترحة	4.05	.557	مرتفعة
5	1	مهارات الرؤية البصرية	3.93	.614	مرتفعة
الدرجة الكلية			4.04	.494	مرتفعة

يبين الجدول (3) أنّ درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي مرتفعة، وجاء مجال "مهارات الوصول إلى استنتاجات" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.09)،

وجاء مجال "مهارات الكشف عن المغالطات" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.08)، ثم جاء المجال"مهارات إعطاء تفسيرات مقنعة" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (4.07) ثم مهارات "وضع حلول مقترحة" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (4.05)، وجاء مجال "مهارات الرؤية البصرية" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.93)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجالات الخمسة (4.04).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدّراسة على فقرات كل مجال على حدة، وجاءت كما هي في الجداول (4، 5، 6،7، 8).

أولاً: مجال مهارات الرؤية البصرية

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات الرؤية البصرية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	4	إعطاء أمثلة لتوضيح المفاهيم الواردة في المقرر	4.32	.866	مرتفعة
2	3	إيضاح العلاقة بين موضوعات كتاب اللغة العربية	4.10	.910	مرتفعة
3	6	توجيه انتباه الطلبة نحو المشكلة بشكل دقيق	4.03	.804	مرتفعة
4	5	توظيف الرسوم التوضيحية لشرح القاعدة اللغوية	3.80	.994	مرتفعة
5	1	استخدام المعلم الرسوم لعرض الموضوعات بطريقة مبسطة	3.75	1.035	مرتفعة
6	2	توجيه الطلبة لعمل رسوم توضيحية للموضوع	3.59	.960	متوسطة
الدرجة الكلية			3.93	.614	مرتفعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتبين من الجدول (4) أنّ درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات الرؤية البصرية جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.93). وجاءت فقرة " إعطاء أمثلة لتوضيح المفاهيم الواردة في المقرر" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.32)، وحصلت الفقرات (3-6-5-1) على درجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي تراوح بين (3.75) و(4.10).وجاءت فقرة " توجيه الطلبة لعمل رسوم توضيحية للموضوع" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.59) وبدرجة تقدير متوسطة.

ثانياً: مجال مهارات الكشف عن المغالطات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات الكشف عن المغالطات مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	11	توضيح جوانب الغموض في موضوعات اللغة العربية المطروحة	4.20	.867	مرتفعة
2	7	تحديد المعلم العلاقات في الموضوعات اللغوية المتنوعة	4.14	.733	مرتفعة
2	10	توجيه الطلبة إلى التحقق من صدق المعلومات التي يتلقونها	4.14	.772	مرتفعة
4	8	الإسهام في تعديل التصورات غير الصحيحة لدى الطلبة	4.09	.818	مرتفعة
5	9	مساعدة الطلبة على إتمام جوانب النقص في موضوع معين	3.96	.812	مرتفعة
5	12	طرح مشكلات تخص قضايا في اللغة العربية لإيجاد أجوبة لها	3.96	.930	مرتفعة
الدرجة الكلية			4.08	.625	مرتفعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتبين من الجدول (5) أنّ درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات الكشف عن المغالطات جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (4.08). وجاءت فقرة " توضيح جوانب الغموض في موضوعات اللغة العربية المطروحة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.20)، وحصلت الفقرات (7-10-8-9-12) على درجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي تراوح بين (3.96) و(4.14).وجاءت فقرة " طرح مشكلات تخص قضايا في اللغة العربية لإيجاد أجوبة لها " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.96) وبدرجة تقدير مرتفعة.

ثالثاً: مجال مهارات إعطاء تفسيرات مقنعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات إعطاء تفسيرات مقنعة مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	19	إبداء الرأي في ما هو مطروح في النص	4.20	.797	مرتفعة
2	13	تقديم المعلم معلومات تيسّر الوصول إلى الحقائق	4.16	.797	مرتفعة
3	16	إعطاء ملاحظات للطلبة وربطها بالاستنتاجات	4.12	.697	مرتفعة
4	15	تفسير الاختلافات اللغوية الواردة في موضوعات اللغة العربية	4.09	.887	مرتفعة
5	14	تقديم تفسير منطقي للحقائق الواردة في النص	4.06	.745	مرتفعة
6	17	تبرير الصور البيانية الواردة في النص	3.96	.845	مرتفعة
7	18	تفسير النتائج بالاعتماد على مقدمات الموضوع	3.90	.779	مرتفعة
الدرجة الكلية			4.07	.594	مرتفعة

يتبين من الجدول (6) أنّ درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات إعطاء تفسيرات مقنعة جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (4.07). وجاءت فقرة "إبداء الرأي في ما هو مطروح في النص" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.20)، وحصلت الفقرات (13-16-15-14-17-18) على درجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي تراوح بين (3.90) و(4.16).وجاءت فقرة " تفسير النتائج بالاعتماد على مقدمات الموضوع " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.90) وبدرجة تقدير مرتفعة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رابعاً: مجال مهارات الوصول إلى استنتاجات

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات الوصول إلى استنتاجات مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	20	مساعدة المعلم الطلبة بالانتقال من العام إلى الخاص	4.22	.683	مرتفعة
2	23	توظيف الخبرات السابقة للطلبة للوصول إلى استنتاجات جديدة	4.14	.791	مرتفعة
3	21	مساعدة الطلبة في تقديم أحكام تؤيد صحة الاستنتاج	4.10	.622	مرتفعة
3	25	القدرة على استدعاء القاعدة اللغوية التي يمكن تطبيقها	4.10	.731	مرتفعة
5	22	مساعدة الطلبة في تنظيم الأفكار في مجالات اللغة العربية	4.00	.664	مرتفعة
6	24	تحليل العلاقات بين فروع اللغة العربية للوصول لاستنتاجات	3.99	.776	مرتفعة
الدرجة الكلية			4.09	.553	مرتفعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتبين من الجدول (7) أنّ درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات الوصول إلى استنتاجات جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (4.09). وجاءت فقرة "مساعدة المعلم الطلبة بالانتقال من العام إلى الخاص" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.22)، وحصلت الفقرات (23-21-25-22-24) على درجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي تراوح بين (3.99) و(4.14).وجاءت فقرة " تحليل العلاقات بين فروع اللغة العربية للوصول لاستنتاجات " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.99) وبدرجة تقدير مرتفعة.

خامساً: مجال مهارات وضع حلول مقترحة

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات وضع حلول مقترحة مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	26	مناقشة المعلم الأفكار المطروحة مع الطلبة	4.30	.734	مرتفعة
2	27	توجيه الطلبة إلى الاهتمام بالآراء المطروحة	4.17	.706	مرتفعة
3	29	مساعدة الطلبة على الاهتمام بالتفاصيل في أي موضوع	4.07	.773	مرتفعة
4	28	مساعدة الطلبة على تقديم أكبر عدد من الحلول لمشكلة معينة	3.97	.840	مرتفعة
5	30	تشجيع الطلبة على التفكر في المشكلات لإيجاد حلول لها	3.93	.810	مرتفعة
الدرجة الكلية			4.05	.557	مرتفعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتبين من الجدول (8) أنّ درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات وضع حلول مقترحة جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (4.05). وجاءت فقرة " مناقشة المعلم الأفكار المطروحة مع الطلبة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.30)، وحصلت الفقرات (26-27-29-28-30) على درجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي تراوح بين (3.93) و(4.17).وجاءت فقرة " تشجيع الطلبة على التفكر في المشكلات لإيجاد حلول لها " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.93) وبدرجة تقدير مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

وهو: ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي؟ للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي بحسب المجالات، والجدول (9) يوضح ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	4	مهارات الوصول إلى استنتاجات	4.15	.493	مرتفعة
2	5	مهارات وضع حلول مقترحة	4.09	.534	مرتفعة
3	2	مهارات الكشف عن المغالطات	4.06	.439	مرتفعة
3	3	مهارات إعطاء تفسيرات مقنعة	4.06	.557	مرتفعة
5	1	مهارات الرؤية البصرية	3.86	.493	مرتفعة
الدرجة الكلية			4.04	.418	مرتفعة

يبين الجدول (9) أنّ درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي مرتفعة، وجاء مجال "مهارات الوصول إلى استنتاجات" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.15)، وجاء مجال "مهارات وضع حلول مقترحة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.09)، ثم جاء المجالان "مهارات الكشف عن المغالطات ومهارات إعطاء تفسيرات مقنعة " في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (4.06)، وجاء مجال "مهارات الرؤية البصرية" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.86)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجالات الخمسة (4.04).

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدّراسة على فقرات كل مجال على حدة، والجداول (10، 11، 12، 13، 14) توضح ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً: مجال مهارات الرؤية البصرية

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات الرؤية البصرية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	4	إعطاء أمثلة لتوضيح المفاهيم الواردة في المقرر	4.38	.688	مرتفعة
2	3	إيضاح العلاقة بين موضوعات كتاب اللغة العربية	4.01	.776	مرتفعة
3	6	توجيه انتباه الطلبة نحو المشكلة بشكل دقيق	3.94	.784	مرتفعة
4	5	توظيف الرسوم التوضيحية لشرح القاعدة اللغوية	3.80	.833	مرتفعة
5	1	استخدام المعلم الرسوم لعرض الموضوعات بطريقة مبسطة	3.55	.832	متوسطة
6	2	توجيه الطلبة لعمل رسوم توضيحية للموضوع	3.49	.933	متوسطة
الدرجة الكلية			3.86	.493	مرتفعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتبين من الجدول (10) أنّ درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات الرؤية البصرية جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.86). وجاءت فقرة " إعطاء أمثلة لتوضيح المفاهيم الواردة في المقرر" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.38)، وحصلت الفقرات (3-6-5) على درجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي تراوح بين (3.55) و(4.01). وحصلت فقرة " استخدام المعلم الرسوم لعرض الموضوعات بطريقة مبسطة" على درجة تقدير متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.55)، وجاءت فقرة " توجيه الطلبة لعمل رسوم توضيحية للموضوع" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.49) وبدرجة تقدير متوسطة.

ثانياً: مجال مهارات الكشف عن المغالطات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات الكشف عن المغالطات مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	8	الإسهام في تعديل التصورات غير الصحيحة لدى الطلبة	4.18	.698	مرتفعة
2	10	توجيه الطلبة إلى التحقق من صدق المعلومات التي يتلقونها	4.13	.616	مرتفعة
2	11	توضيح جوانب الغموض في موضوعات اللغة العربية المطروحة	4.10	.765	مرتفعة
4	7	تحديد المعلم العلاقات في الموضوعات اللغوية المتنوعة	4.09	.636	مرتفعة
5	9	مساعدة الطلبة على إتمام جوانب النقص في موضوع معين	4.01	.716	مرتفعة
6	12	طرح مشكلات تخص قضايا في اللغة العربية لإيجاد أجوبة لها	3.90	.775	مرتفعة
الدرجة الكلية			4.06	.439	مرتفعة

يتبين من الجدول (11) أنّ درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات الكشف عن المغالطات جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (4.06). وجاءت فقرة "الإسهام في تعديل التصورات غير الصحيحة لدى الطلبة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.18)، وحصلت الفقرات (10-11-7-9-12) على درجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي تراوح بين (3.90) و(4.13). وجاءت فقرة " طرح مشكلات تخص قضايا في اللغة العربية لإيجاد أجوبة لها" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.90) وبدرجة تقدير مرتفعة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً: مجال مهارات إعطاء تفسيرات مقنعة

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات إعطاء تفسيرات مقنعة مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	13	تقديم المعلم معلومات تيسّر الوصول إلى الحقائق	4.26	.656	مرتفعة
2	16	إعطاء ملاحظات للطلبة وربطها بالاستنتاجات	4.13	.784	مرتفعة
3	18	تفسير النتائج بالاعتماد على مقدمات الموضوع	4.12	.777	مرتفعة
3	19	إبداء الرأي في ما هو مطروح في النص	4.12	.676	مرتفعة
5	15	تفسير الاختلافات اللغوية الواردة في موضوعات اللغة العربية	4.10	.825	مرتفعة
6	17	تبرير الصور البيانية الواردة في النص	3.88	.883	مرتفعة
7	14	تقديم تفسير منطقي للحقائق الواردة في النص	3.83	.804	مرتفعة
الدرجة الكلية			4.06	.557	مرتفعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتبين من الجدول (12) أنّ درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات إعطاء تفسيرات مقنعة جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (4.06). وجاءت فقرة " تقديم المعلم معلومات تيسّر الوصول إلى الحقائق" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.26)، وحصلت الفقرات (16-19-20-15-17-14) على درجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي تراوح بين (3.83) و(4.13). وجاءت فقرة " تقديم تفسير منطقي للحقائق الواردة في النص" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.83) وبدرجة تقدير مرتفعة.

رابعاً: مجال مهارات الوصول إلى استنتاجات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات الوصول إلى استنتاجات مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	23	توظيف الخبرات السابقة للطلبة للوصول إلى استنتاجات جديدة	4.32	.630	مرتفعة
2	25	القدرة على استدعاء القاعدة اللغوية التي يمكن تطبيقها	4.23	.710	مرتفعة
3	20	مساعدة المعلم الطلبة بالانتقال من العام إلى الخاص	4.16	.633	مرتفعة
4	22	مساعدة الطلبة في تنظيم الأفكار في مجالات اللغة العربية	4.16	.633	مرتفعة
5	24	تحليل العلاقات بين فروع اللغة العربية للوصول لاستنتاجات	4.04	.865	مرتفعة
6	21	مساعدة الطلبة في تقديم أحكام تؤيد صحة الاستنتاج	4.01	.630	مرتفعة
الدرجة الكلية			4.15	.493	مرتفعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتبين من الجدول (13) أنّ درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات الوصول إلى استنتاجات جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (4.15). وجاءت فقرة "توظيف الخبرات السابقة للطلبة للوصول إلى استنتاجات جديدة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.32)، وحصلت الفقرات (25-20-22-24-21) على درجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي تراوح بين (4.04) و(4.23). وجاءت فقرة " مساعدة الطلبة في تقديم أحكام تؤيد صحة الاستنتاج" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.01) وبدرجة تقدير مرتفعة.

خامساً: مجال مهارات وضع حلول مقترحة

الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات وضع حلول مقترحة مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	26	مناقشة المعلم الأفكار المطروحة مع الطلبة	4.30	.671	مرتفعة
2	27	توجيه الطلبة إلى الاهتمام بالآراء المطروحة	4.14	.733	مرتفعة
3	28	مساعدة الطلبة على تقديم أكبر عدد من الحلول لمشكلة معينة	4.03	.747	مرتفعة
4	29	مساعدة الطلبة على الاهتمام بالتفاصيل في أي موضوع	4.01	.737	مرتفعة
5	30	تشجيع الطلبة على التفكر في المشكلات لإيجاد حلول لها	3.99	.757	مرتفعة
الدرجة الكلية			4.09	.534	مرتفعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتبين من الجدول (14) أنّ درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات وضع حلول مقترحة جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (4.09). وجاءت فقرة "مناقشة المعلم الأفكار المطروحة مع الطلبة " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.30)، وحصلت الفقرات (27-28-29-30) على درجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي تراوح بين (3.99) و(4.14). وجاءت فقرة " تشجيع الطلبة على التفكر في المشكلات لإيجاد حلول لها " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.99) وبدرجة تقدير مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي تعزى إلى متغيّـرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي بحسب متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، واستخدام اختبار "ت" لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي وتحليل التباين الأحادي لمتغير الخبرة، والجداول (15، 16، 17، 18، 19) توضح ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مهارات الرؤية البصرية	ذكر	28	3.95	.630	.156	67	.876
	أنثى	41	3.92	.610			
مهارات الكشف عن المغالطات	ذكر	28	3.94	.680	-.852	67	.397
	أنثى	41	4.07	.588			
مهارات إعطاء تفسيرات مقنعة	ذكر	28	3.94	.624	-.837	67	.406
	أنثى	41	4.06	.574			
مهارات الوصول إلى استنتاجات	ذكر	28	3.91	.596	-2.063	67	.043
	أنثى	41	4.18	.498			
مهارات وضع حلول مقترحة	ذكر	28	3.81	.557	-2.622	67	.011
	أنثى	41	4.15	.519			
الدرجة الكلية	ذكر	28	3.91	.531	-1.444	67	.153
	أنثى	41	4.08	.460			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتبين من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

الجدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي حسب متغير الخبرة

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات الرؤية البصرية امتلاك	أقل من 5 سنوات	22	3.61	.507
	من 5 الى أقل من 10 سنوات	24	3.85	.584
	من 10 سنوات فاكثر	82	4.03	.625
	المجموع	138	3.93	.614
مهارات الكشف عن المغالطات امتلاك	أقل من 5 سنوات	22	3.57	.579
	من 5 الى أقل من 10 سنوات	24	3.92	.526
	من 10 سنوات فاكثر	82	4.15	.616
	المجموع	138	4.02	.625
مهارات إعطاء تفسيرات مقنعة امتلاك	أقل من 5 سنوات	22	3.58	.697
	من 5 الى أقل من 10 سنوات	24	3.89	.478
	من 10 سنوات فاكثر	82	4.15	.546

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	المجموع	138	4.01	.594
مهارات الوصول إلى استنتاجات امتلاك	أقل من 5 سنوات	22	3.75	.438
	من 5 الى أقل من 10 سنوات	24	3.99	.363
	من 10 سنوات فاكثر	82	4.17	.592
	المجموع	138	4.07	.553
مهارات وضع حلول مقترحة امتلاك	أقل من 5 سنوات	22	3.77	.579
	من 5 الى أقل من 10 سنوات	24	4.07	.446
	من 10 سنوات فاكثر	82	4.05	.573
	المجموع	138	4.01	.557
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	22	3.65	.406
	من 5 الى أقل من 10 سنوات	24	3.94	.369
	من 10 سنوات فاكثر	82	4.11	.505
	المجموع	138	4.01	.494

يبين الجدول (16) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي بسبب اختلاف فئات متغير الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (17).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (17)

تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة على درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مهارات الرؤية البصرية	بين المجموعات	1.720	2	.860	2.375	.101
	داخل المجوعات	23.908	66	.362		
	الكلي	25.629	68			
مهارات الكشف عن المغالطات	بين المجموعات	3.107	2	1.553	4.366	.017
	داخل المجوعات	23.486	66	.356		
	الكلي	26.593	68			
مهارات إعطاء تفسيرات مقنعة	بين المجموعات	3.153	2	1.576	5.002	.009
	داخل المجوعات	20.801	66	.315		
	الكلي	23.954	68			
مهارات الوصول إلى استنتاجات	بين المجموعات	1.623	2	.812	2.799	.068
	داخل المجوعات	19.137	66	.290		
	الكلي	20.760	68			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مهارات وضع حلول مقترحة	بين المجموعات	.783	2	.392	1.271	.287
	داخل المجوعات	20.332	66	.308		
	الكلي	21.115	68			
امتلاك ككل	بين المجموعات	1.944	2	.972	4.385	.016
	داخل المجوعات	14.629	66	.222		
	الكلي	16.573	68			

يتبين من الجدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (⍺=0.05) تعزى الخبرة في جميع المجالات، وفي درجة الامتلاك الكلية، ولبيان الفروق الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول (18).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (18)

المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر الخبرة على درجة الامتلاك

		المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 الى أقل من 10 سنوات	10 سنوات فاكثر
مهارات الكشف عن المغالطات	أقل من 5 سنوات	3.57			
	من 5 الى أقل من 10 سنوات	3.92	.35		
	من 10 سنوات فأكثر	4.15	*.58	.23	
مهارات إعطاء تفسيرات مقنعة	أقل من 5 سنوات	3.58			
	من 5 الى أقل من 10 سنوات	3.89	.31		
	من 10 سنوات فأكثر	4.15	*.57	.27	
امتلاك ككل	أقل من 5 سنوات	3.65			
	من 5 الى أقل من 10 سنوات	3.94	0.29		
	من 10 سنوات فأكثر	4.11	*0.46	0.17	

* دالة عند مستوى الدلالة (⍺ = 0.05).

يتبين من الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (⍺ = 0.05) بين أقل من 5 سنوات ومن 10 سنوات فاكثر وجاءت الفروق لصالح من 10 سنوات فأكثر في الامتلاك ككل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المؤهل العلمي على درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مهارات الرؤية البصرية	بكالوريوس	90	3.92	.610	-.297	67	.767
	دراسات عليا	48	3.98	.650			
مهارات الكشف عن المغالطات	بكالوريوس	90	3.98	.640	-.914	67	.364
	دراسات عليا	48	4.15	.564			
مهارات إعطاء تفسيرات مقنعة	بكالوريوس	90	3.99	.622	-.588	67	.558
	دراسات عليا	48	4.10	.473			
مهارات الوصول إلى استنتاجات	بكالوريوس	90	4.05	.567	-.547	67	.586
	دراسات عليا	48	4.14	.504			
مهارات وضع حلول مقترحة	بكالوريوس	90	4.01	.519	-.151	67	.880
	دراسات عليا	48	4.03	.711			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	90	3.99	.504	-.613	67	.542
	دراسات عليا	48	4.08	.462			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتبين من الجدول (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (⍺ = 0.05) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الامتلاك ككل وجاءت الفروق لصالح "دراسات عليا".

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي تعزى إلى متغيّـرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي

بحسب متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي وتحليل التباين الأحادي لمتغير الخبرة، والجداول (20، 21، 22، 23) توضح ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (20)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مهارات الرؤية البصرية ممارسة	ذكر	56	3.85	.457	-.154	67	.878
	أنثى	82	3.87	.522			
مهارات الكشف عن المغالطات ممارسة	ذكر	56	4.08	.432	.611	67	.544
	أنثى	82	4.01	.448			
مهارات إعطاء تفسيرات مقنعة ممارسة	ذكر	56	4.09	.557	.651	67	.517
	أنثى	82	4.00	.561			
مهارات الوصول إلى استنتاجات ممارسة	ذكر	56	4.22	.472	1.022	67	.311
	أنثى	82	4.10	.506			
مهارات وضع حلول مقترحة ممارسة	ذكر	56	4.08	.444	.343	67	.733
	أنثى	82	4.03	.593			
الدرجة الكلية	ذكر	56	4.07	.401	.623	67	.535
	أنثى	82	4.01	.432			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتبين من الجدول (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (⍰ = 0.05) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الممارسة ككل.

الجدول (21)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي حسب متغير الخبرة

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات الرؤية البصرية ممارسة	أقل من 5 سنوات	22	3.67	.624
	من 5 الى أقل من 10 سنوات	24	3.92	.505
	من 10 سنوات فاكثر	92	3.89	.456
	المجموع	138	3.86	.493
مهارات الكشف عن المغالطات ممارسة	أقل من 5 سنوات	22	3.95	.576
	من 5 الى أقل من 10 سنوات	24	3.87	.331
	من 10 سنوات فاكثر	92	4.10	.421
	المجموع	138	4.04	.439
مهارات إعطاء تفسيرات مقنعة	أقل من 5 سنوات	22	3.73	.756
	من 5 الى أقل من 10 سنوات	24	3.93	.529
	من 10 سنوات فاكثر	92	4.14	.486

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	المجموع	138	4.04	.557
مهارات الوصول إلى استنتاجات ممارسة	أقل من 5 سنوات	22	3.87	.597
	من 5 الى أقل من 10 سنوات	24	4.13	.519
	من 10 سنوات فاكثر	92	4.22	.444
	المجموع	138	4.15	.493
مهارات وضع حلول مقترحة ممارسة	أقل من 5 سنوات	22	3.78	.743
	من 5 الى أقل من 10 سنوات	24	4.07	.526
	من 10 سنوات فاكثر	92	4.11	.469
	المجموع	138	4.05	.534
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	22	3.80	.560
	من 5 الى أقل من 10 سنوات	24	3.98	.412
	من 10 سنوات فاكثر	92	4.10	.366
	المجموع	138	4.03	.418

يبين الجدول (21) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي بسبب اختلاف فئات متغير الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي بحسب الجدول (22).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (22)

تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة على درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مهارات الرؤية البصرية	بين المجموعات	.505	2	.253	1.039	.359
	داخل المجوعات	16.048	66	.243		
	الكلي	16.553	68			
مهارات الكشف عن المغالطات	بين المجموعات	.623	2	.311	1.643	.201
	داخل المجوعات	12.506	66	.189		
	الكلي	13.129	68			
مهارات إعطاء تفسيرات مقنعة	بين المجموعات	1.675	2	.837	2.846	.065
	داخل المجوعات	19.422	66	.294		
	الكلي	21.097	68			
مهارات الوصول إلى استنتاجات	بين المجموعات	1.115	2	.558	2.388	.100
	داخل المجوعات	15.411	66	.233		
	الكلي	16.526	68			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مهارات وضع حلول مقترحة	بين المجموعات	.971	2	.485	1.736	.184
	داخل المجوعات	18.451	66	.280		
	الكلي	19.421	68			
ممارسة ككل	بين المجموعات	.837	2	.419	2.503	.090
	داخل المجوعات	11.035	66	.167		
	الكلي	11.873	68			

يتبين من الجدول (22) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (⍺=0.05) تعزى الخبرة في جميع المجالات وفي الممارسة ككل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (23)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المؤهل العلمي على درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مهارات الرؤية البصرية	بكالوريوس	90	3.85	.503	-.459	67	.648
	دراسات عليا	48	3.92	.466			
مهارات الكشف عن المغالطات	بكالوريوس	90	4.01	.457	-1.007	67	.317
	دراسات عليا	48	4.14	.354			
مهارات إعطاء تفسيرات مقنعة	بكالوريوس	90	4.01	.587	-.868	67	.389
	دراسات عليا	48	4.15	.417			
مهارات الوصول إلى استنتاجات	بكالوريوس	90	4.12	.503	-.970	67	.335
	دراسات عليا	48	4.27	.451			
مهارات وضع حلول مقترحة	بكالوريوس	90	4.05	.528	-.010	67	.992
	دراسات عليا	48	4.05	.579			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	90	4.01	.435	-.800	67	.427
	دراسات عليا	48	4.11	.345			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتبين من الجدول (23) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (⍺ = 0.05) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الممارسة ككل.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

وهو: هل هناك علاقة ارتباطية بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي ودرجة الممارسة ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرج معامل ارتباط بيرسون بين درجة امتلاك وبين درجة الممارسة، والجدول (24) يوضح ذلك.

الجدول (24)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة الامتلاك وبين درجة الممارسة

		مهارات الرؤية البصرية ممارسة	مهارات الكشف عن المغالطات ممارسة	مهارات إعطاء تفسيرات مقنعة ممارسة	مهارات الوصول إلى استنتاجات ممارسة	مهارات وضع حلول مقترحة ممارسة	الدرجة الكلية
مهارات الرؤية البصرية	معامل الارتباط ر	.510**	.189	.339**	.420**	.283*	.417**
	الدلالة الإحصائية	.000	.121	.004	.000	.019	.000
	العدد	138	138	138	138	138	138
مهارات الكشف عن المغالطات	معامل الارتباط ر	.153	.499**	.460**	.441**	.333**	.465**
	الدلالة الإحصائية	.210	.000	.000	.000	.005	.000
	العدد	138	138	138	138	138	138

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مهارات إعطاء تفسيرات مقنعة	معامل الارتباط ر	.226	.523**	.637**	.600**	.391**	.591**
	الدلالة الإحصائية	.062	.000	.000	.000	.001	.000
	العدد	138	138	138	138	138	138
مهارات الوصول إلى استنتاجات	معامل الارتباط ر	.195	.385**	.456**	.533**	.273*	.455**
	الدلالة الإحصائية	.108	.001	.000	.000	.023	.000
	العدد	138	138	138	138	138	138
مهارات وضع حلول مقترحة	معامل الارتباط ر	.213	.324**	.414**	.428**	.540**	.477**
	الدلالة الإحصائية	.079	.007	.000	.000	.000	.000
	العدد	138	138	138	138	138	138
امتلاك ككل	معامل الارتباط ر	.301*	.470**	.559**	.582**	.435**	.579**
	الدلالة الإحصائية	.012	.000	.000	.000	.000	.000
	العدد	138	138	138	138	138	138

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (24) وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين درجة الامتلاك بجميع مجالاتها ودرجة الممارسة بجميع مجالاتها باستثناء درجة ممارسة مهارات الرؤية البصرية، ودرجة امتلاكها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس
مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها مرتبة وفق أسئلتها، وفيما يأتي توضيحا لذلك:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

وهو: ما درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الأولى لمهارات التّفكير التأملي؟

أظهرت نتائج السؤال الأول أنّ درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن لمهارات التّفكير التأملي جاءت مرتفعة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أهمية موضوع التّفكير والاهتمام الكبير الذي ناله من قبل الأردن ومن قبل الباحثين كما يظهر من الدراسات السابقة، حيث انعكس هذا الاهتمام على المعلمين من خلال الدورات التدريبية أو من خلال دعم المناهج المدرسية ومناهج الإعداد الأكاديمي الجامعي بضرورة التركيز على مهارات التّفكير أثناء التدريس لتجاوز طرائق التدريس التقليدية والتحول من التلقين إلى المناقشة والحوار وإلى الاهتمام بعمليات التّفكير، وقد يعزو الباحث أيضاً هذه النتيجة إلى اقتناع معلمي اللغة العربية، وإدراكهم لأهمية عملية التّفكير في الحصول على نتائج أكثر إيجابية من قبل الطلبة وأكثر تفاعلاً في الصف، وقد أوردت دراسة الفتلاوي وهادي(2013) أن عملية التّفكير تجعل الطلبة أكثر نشاطاً وأوردت دراسة الياسري وآخرون (2014) أنّ هناك فروقاً إيجابية بالنسبة للطلبة الذين يتعلمون بأسلوب التّفكير التأملي. وأظهرت نتائج السؤال الأول مايأتي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حصول مهارة الوصول إلى استنتاجات على المرتبة الأول: ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اعتقاده باهتمام معلمي اللغة العربية وحرصهم على امتلاك هذه المهارة أولاً لأنهم يعدونها الهدف المرجو من عملية التّفكير، التي تبدأ بمشكلة ما وتنتهي بالوصول إلى استنتاج، والاهتمام بهذه المهارة يفوق الاهتمام بباقي المهارات التي تعد عمليات تجري ضمن مراحل عملية التّفكير وكلها تتجه نحو المهارة الأساسية التي هي الوصول إلى استنتاج معين.

وحصلت مهارة الكشف عن المغالطات على المرتبة الثانية: ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تنوع موضوعات اللغة العربية واتساع مجالاتها،

وبالتالي تكون مادة اللغة العربية ميدان خصب لطرح هذه المهارة والاهتمام بفقراتها التي تركز على العلاقة بين الموضوعات وتوضيح جوانب الغموض وتصحيح الأفكار الخاطئة وغيرها، وكلها فقرات يجد المعلم نفسه يطرحها أثناء تدريس مادة اللغة العربية، ومن الضروري الاهتمام بها وامتلاك مهاراتها.

وحصلت مهارتي إعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة على المرتبة الثالثة والرابعة: ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى المرحلة العمرية التي يتم تدريسها حيث يُعتقد أنّ طلبة المرحلة الاساسية العليا لا يهتمون بهذه المهارات بشكل كاف، وبالتالي جاء اهتمام المعلمين بها أيضاً أقل من باقي المهارتين السابقتين إلا أنّه بقي تقديرهم لامتلاكها مرتفعاً، وقد يعزى ذلك إلى عدم تركيز المناهج -كما يعتقد الباحث- على هاتين المهارتين مقارنة بباقي المهارات ولذلك يجد معلم اللغة العربية أن اهتمامهم يقل عن باقي المهارات التي يتم التركيز عليها ضمن المنهاج والتي تتطلب من المعلم تحضيرا لها أثناء إعداد الدرس.

وحصلت مهارة الرؤية البصرية على المرتبة الأخيرة: ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ مهارات الرؤية البصرية تحتاج إلى أدوات إضافية من قبل المعلمين وتتطلب مجهوداً أكبر، ووسائل متنوعة قد لا يجد معلم اللغة العربية الوقت الكافي لإعدادها أو قد لا تكون متوافرة، أو إنّ أعداد الطلبة ضمن الصف الدّراسي قد تعيق استخدام الوسائل التي تدعم مهارات الرؤية البصرية، وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى عدم معرفة بعض معلمي اللغة العربية بكيفية توظيف الصور ومهارات الرؤية البصرية في تدريس مادة اللغة العربية، واعتمادهم على الكتاب المقرر فقط في تدريسهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

وهو: ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الأولى لمهارات التّفكير التأملي ؟

أظهرت نتائج السؤال أنّ درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الأولى لمهارات التّفكير التأملي مرتفعة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى حرص معلمي اللغة العربية على الاهتمام بمهارات التفكير والتزامهم بتوصيات مؤتمرات التطوير التربوي التي تدعو إلى التركيز على مهارات التفكير، ويعزى أيضاً إلى التزام المعلمين بخطة منهاج اللغة العربية، والأنشطة والتدريبات المتنوعة الموجودة ضمن كتب اللغة العربية الحديثة والتي قد تتناول مهارات التفكير بدرجة كبيرة، وهو ما أثبتته دراسات عديدة مثل دراسة الدليمي (2015) التي أظهرت اهتمام كتب اللغة العربية بمهارات التفكير الناقد، ولعل هناك قواسم مشتركة عديدة بين التفكير التأملي والناقد ضمن مهارات كل منهما.

وأظهرت النتائج ما يأتي:

- حصول مجال الوصول إلى استنتاجات على المرتبة الأولى: ويعزى ذلك إلى أهمية هذه المهارة كونها الهدف الذي تصبو إليه عملية التفكير، بالإضافة إلى أن أي موضوع من موضوعات اللغة العربية يهدف للوصول إلى نتيجة من خلال عمليات التفكير، ولذلك فإنّ هذه المهارة من أكثر المهارات ممارسة من قبل المعلمين، فهم يحتاجونها في تدريس جميع مهارات اللغة العربية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي هذا المجال جاءت فقرة "توظيف الخبرات السابقة للطلبة للوصول إلى استنتاجات جديدة" أولاً، ويعزى ذلك إلى دور خبرة الطالب السابقة في تكوين الخبرة الجديدة، ومادة اللغة العربية تتسم بالتسلسل المنطقي وحديثاً مناهجها تتبع المنهج التكاملي الذي يعتمد على خبرات الطالب السابقة لبناء الخبرة الجديدة، ودراسة جميع مهارات اللغة بشكل متكامل، وخبرة الطالب أمر ضروري فيها، وطالب المرحلة الأساسية العليا مطالب بتوظيف خبراته السابقة للحصول على خبرات جديدة، وهو ما يتوافق مع أحد مبادئ عملية التفكير، وهذا الأمر أيضاً يحفز الطالب ويثير اهتمامه للموضوع الجديد.

وجاءت فقرة "مساعدة الطلبة في تقديم أحكام تؤيد صحة الاستنتاج" في المرتبة الأخيرة، ويعزى ذلك إلى اعتقاد بعض المعلمين بعدم قدرة الطلبة في هذه المرحلة على إنجاز هذه المهارة، لتعقيد المهارة واحتياجها لخبرات عالية، وتركيز من الطلبة وربط عدة مهارات مع بعضها للوصول إليها.

حصول مجال وضع حلول مقترحة على المرتبة الثانية: ويعزى ذلك إلى دور هذه المهارة في تنشيط عملية التعلم، وزيادة ثقة الطالب بنفسه، وجعله مشاركاً نشطاً في العملية التعليمية، وقد يكون اهتمام المعلمين بممارسة هذه المهارة انعكاساً لاهتمام كتاب اللغة العربية بها.

وجاءت فقرة "مناقشة المعلم للأفكار المطروحة مع الطلبة" في المرتبة الأولى: ويعزى ذلك إلى ما ذكر من تعزيز دور الطالب ومشاركته الفعالة في الصف، وتفعيل المناقشة وتعزيزها بما يتوافق مع أهداف المنهاج التي تركز على المناقشة كما أوردت دراسة الشواهين (2009) ولما للمناقشة من فائدة في زيادة التحصيل وتحسين المخرجات التعليمية.

وجاءت فقرة " تشجيع الطلبة على التفكير في المشكلات لإيجاد حلول لها" في المرتبة الأخيرة: ويعزى ذلك إلى أنّ موضوعات اللغة العربية قد لا تحتوي مشكلات يجب على الطالب إيجاد حلول لها، إنّما تتضمن آراء واختلافات متنوعة يجب على الطالب البحث فيها واكتشافها، والطالب في هذه المرحلة لا يمتلك القدرة الكافية على البحث في اختلافات الآراء في اللغة العربية والتي تحتاج العودة إلى مصادر خارجية متنوعة قد لا تتوافر عند الطالب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وجاء المجالان إعطاء تفسيرات مقنعة والكشف عن المغالطات: في المرتبة الثالثة: ويعزى ذلك إلى صعوبة هذه الفقرات بالنسبة لطلبة المرحلة الأساسية العليا الذين يميلون غالبا إلى المهارات البسيطة في التفكير كما أوردت دراسة الشواهين (2009)، واحتواء هذين المجالين على مهارات مركبة تتسم بالتعقيد أحياناً، وحاجتها إلى التعمق في التفكير، والروية لإتمام مهاراتها الأمر الذي قد يفتقده طلبة المرحلة الأساسية العليا الذين يعيشون مرحلة المراهقة التي تتسم بالشدة الانفعالية لدى الطلبة وزيادة نشاطهم وتسرعهم.

وجاءت فقرة " تقديم المعلم معلومات تيسر الوصول إلى الحقائق" في المرتبة الأولى: ويعزى ذلك إلى دور المعلم في تسهيل عملية التعليم وتيسيرها للطلبة، ومعلم اللغة العربية في ظل المناهج الحديثة وتطور أساليب التدريس أصبح ميسراً وموجها للعملية التعليمية وليس ملقناً فقط.

وجاءت فقرة " الإسهام في تعديل التصورات غير الصحيحة لدى الطلبة" أولا: ويعزى ذلك إلى ارتباط هذه المهارة بالتغذية الراجعة وأهميتها في تحسين التعلم من خلال التصحيح المباشر، واقتناع المعلمين بضرورة عدم الانتقال من فكرة إلى أخرى قبل التأكد من وضوح مواضيع اللغة العربية وصحتها في أذهان الطلبة، من خلال تعديل التصورات غير الصحيحة الذي يظهرها الطلبة أحياناً.

وجاءت فقرة "تقديم تفسير منطقي للحقائق الواردة في النص" في المرتبة الأخيرة: ويعزى ذلك إلى اهتمام المعلمين في هذه المرحلة ببناء شخصية الطالب وحصوله على المعلومة وزيادة خبراته ومخزونه المعرفي، مع عدم الإلحاح عليه بتقديم تفسيرات لما يتعلمه لعدم قدرته على ذلك، والخوف من شعوره بالإحباط في حال لم يجد تفسيرات منطقية للحقائق الواردة.

وجاءت فقرة " طرح مشكلات تخص قضايا في اللغة العربية لإيجاد أجوبة لها أخيراً: ويعزى ذلك إلى ما ورد سابقاً من حاجة هذه المهارة لخبرات كبيرة لا يمتلكها الطلبة في هذه المرحلة، وحاجتها لمصادر مختلفة ومتنوعة قد لا يمتلكها الطالب ويصعب عليه الحصول عليها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حصول مجال الرؤية البصرية على المرتبة الأخيرة: ويعزى ذلك إلى حاجة هذه المهارة إلى مجهود أكبر من قبل معلمي اللغة العربية، وعدم توافر الوقت الكافي لتطبيقها، وتقيد المعلمين بالخطة الدّراسية السنوية لإنهاء المنهاج والتي قد يعيق تطبيقها التركيز على مهارة الرؤية البصرية كما يعتقد البعض، بالإضافة لعدم توافر الأدوات اللازمة لذلك.

وجاءت فقرة " إعطاء أمثلة لتوضيح المفاهيم الواردة في النص أولاً: ويعزى ذلك إلى ضرورة تدعيم الأفكار بالأمثلة لتثبيتها في ذهن الطلبة، واهتمام مناهج اللغة العربية بذلك، وعدم حاجة هذه المهارة لجهد كبير من الطلبة ومن المعلمين لتطبيقها.

وجاءت فقرة " توجيه الطلبة لعمل رسوم توضيحية للموضوع" أخيراً: ويعزى ذلك إلى عدم رغبة المعلمين بتكليف الطلبة أعباء إضافية في التعليم، والاكتفاء بالواجبات والأنشطة المطلوبة في الكتاب المدرسي، ونظرة بعض المعلمين إلى موضوعات اللغة العربية على أنّها لا تحتاج إلى رسوم لتوضيحها إنما يمكن الاكتفاء بالأمثلة لتدعميها وتوضيحها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (⍺=0.05) في درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الأولى لمهارات التّفكير التأملي تعزى إلى الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أظهرت نتائج السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (⍺=0.05) في درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الأولى لمهارات التّفكير التأملي تعزى إلى متغير الجنس، ويعزى ذلك إلى أنّ امتلاك مهارات التفكير لا يرتبط باهتمامات الأشخاص حسب جنسهم فلا فرق بين الذكر والأنثى في القدرة على امتلاك مهارات التفكير، بالإضافة إلى تشابه المجتمع الذي يعيشون فيه وتلقيهم لنفس المستوى التعليمي سواء في البكالوريوس أم الدّراسات العليا. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (⍺=0.05) في درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الأولى لمهارات التّفكير التأملي تعزى إلى متغير الخبرة لصالح (10) سنوات فأكثر ومتغير المؤهل العلمي لصالح دراسات عليا.

ويعزو الباحث ذلك إلى معرفة أصحاب الخبرة العالية والدراسات العليا بمهارات التفكير التأملي أكثر من غيرهم نتيجة مرورهم بخبرات متنوعة في التدريس واهتمامهم بمهارات التفكير بشكر أكبر لإدراكهم لأهميتها وفعاليتها في التدريس، وحرصهم على امتلاك أهم مهارات التفكير ليكونوا قدوة لغيرهم في ذلك، بالإضافة إلى التزامهم أكثر من غيرهم بتوصيات المؤتمرات التربوية، ومعرفتهم بقيمتها ودورها في تحسين التعليم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (⍺=0.05) في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الأولى لمهارات التّفكير التأملي تعزى إلى الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

أظهرت نتائج السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (⍺=0.05) في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الأولى لمهارات التّفكير التأملي تعزى إلى الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ ممارسة مهارات التفكير التأملي يربطها معظم المعلمين بالمنهاج الدّراسي وامتلاك بعض المعلمين لهذه المهارات أكثر من غيرهم لا يعني ممارستهم لها بدرجة أكبر بل يعتقد الباحث أنّ الجميع يلتزمون بخطة المنهاج التي يمكن أن تحدد لهم المهارات الواجب ممارستها في التعليم، وأنشطة الكتاب وتدريباته هي تحدد لهم درجة ممارسة مهارات التفكير التأملي وبما أنّهم يدرّسون الكتاب نفسه فممارستهم تكاد تكون متساوية لهذه المهارات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسّؤال الخامس

وهو: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05=⍺) بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الأولى لمهارات التّفكير التأملي ودرجة ممارستهم لها؟

أظهرت نتائج السؤال وجود علاقة ارتباط بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في مديرية تربية عمان الأولى لمهارات التّـفكير التأملي ودرجة ممارستهم لها. ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ امتلاك المعلمين لهذه المهارات وممارستها المرتفعة والعلاقة الإيجابية بينهما جاء نتيجة اهتمام كبير من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية ببرامج إعداد المعلمين وتركيزها على التفكير، وضرورة امتلاك المعلمين لمهاراته حتى يتمكنوا من مجاراة التطوير الحاصل في المناهج الدّراسية والتي أصبحت تركز على مهارات التفكير كما أوردت توصيات المؤتمر التربوي التي ذكرت. وقد يعزى ذلك إلى اقتناع معلمي اللغة العربية وحرصهم على الاهتمام بمهارات التفكير التي يعتبرونها جسر العبور نحو التعليم الحديث والابتعاد عن النمط التقليدي في التعليم والذي قد يسبب الملل للطلبة، وشعورهم بأهمية التفكير في تحسين عملية التعلم في مادة اللغة العربية فانعكس ذلك على ممارستهم بعد امتلاكهم لمهارات التفكير التأملي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- تشجيع معلمي اللغة العربية على الاهتمام بمهارتي التفكير الآتيتين: (البحث في المشكلات لإيجاد الحلول لها، وتوجيه الطلبة لعمل رسوم توضيحية لموضوعات اللغة العربية).

- تعزيز مهارات الرؤية البصرية في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا.

- تكثيف الدورات التدريبية حول موضوع التفكير التأملي وأهميته لمعلمي مرحلة البكالوريوس.

- إجراء دراسات أخرى في التفكير التأملي ضمن موضوعات اللغة العربية المختلفة.

- إجراء دراسات في تحليل محتوى مناهج اللغة العربية في الأردن؛ لبيان مدى تضمنها مهارات التفكير التأملي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع

المراجع باللغة العربية

ابراهيم، إلهام (2011). دور معلمي اللغة العربية في تنمية مهارات التّفكير الناقد لدى طلاب الصف الثالث الثانوي: دراسة ميدانية بمدارس محلية أمدرمان. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

ابراهيم، مجدي (2006). التّفكير من منظور تربوي تعريفه وطبيعته ومهاراته وأنماطه. العين: دار الكتاب للنشر.

ابن منظور، محمد بن مكرم (1993). لسان العرب. بيروت: دار صادر للنشر.

أبو نحل، محمد (2010). مهارات التّفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

الأستاذ، محمود (2011). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة. مجلة جامعة الأزهر بغزة. فلسطين،1(13)، 1329- 1370.

بازرعة، عصام (2008). تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القراءة في ضوء المهارات اللازمة لتنمية التّفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالعاصمة المقدسة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

بخش، هالة (2003). فعالية برنامج مقترح للتدريس التأملي في تطوير التربية العملية بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، 1(10)، 112-162.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بركات، زياد (2005). العلاقة بين التّفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلبة الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(6)، 97-126.

بيدس،هالة (2004). درجة فهم مدير المدرسة الثانوية الرسمية في الأردن مفهوم التّفكير التأملي وممارسته له وعلاقة ذلك بإتخاذ القرار الإداري. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

جروان، فتحي (2011). تعليم التّفكير مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الحارثي، حفصة (2011). أثر الأسئلة السابرة في تنمية التّفكير التأملي والتحصيل الدراسي في العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

الحيلة، محمد (2002). مهارات التدريس الصفي. عمان: دار المسيرة للنشر.

خريسات، محمد (2005). أثر برنامج تدريبي على التفكير التأملي لحل المشكلات في الاستعداد للتفكير التأملي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

خريشة، علي (2001). مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التّفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 10(19)، 13-45.

خوالدة، أكرم (2010). فاعلية استراتيجية التقويم اللغوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتّفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

السرور، ناديا (2005). تعليم التّفكير في المنهج المدرسي. عمان: دار وائل للنشر.

سعادة، جودت أحمد (2003). تدريس مهارات التّفكير. جامعة النجاح الوطنية ، نابلس : دار الشرق للنشر.

شحاتة، حسن (2008). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. مصر: الدار المصرية للنشر.

الشكعة، علي (2007). مستوى التّفكير التأملي لدى طلبة البكالوريس والدّراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية.مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، فلسطين، 21(4)،1145-1162.

الشواهين، سوزان (2009). مدى امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التّفكير الناقد لدرجة ممارستهم لها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

طافش، محمود (2004). تعليم التّفكير مفهومه أساليبه مهاراته. عمان: دار جهينة للنشر.

العارضة، محمد (2008). أثر برنامج تدريبي للتّفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية وعلاقة ذلك بأدائهن التدريسي التطبيقي ومرونتهن الذهنية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

عبد الوهاب، فاطمة (2005). فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التّفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، مجلة التربية العلمية، 4(8)، 159-212.

عبيد، وليم وعفانة، عزو (2003). التّفكير والمنهاج المدرسي. الأردن: مكتبة الفلاح للنشر.

عتوم، كامل (2004). مدى تركيز كتب اللغة العربية ومعلميها للمرحلة الثانوية في الأردن على مهارات التّفكير الناقد والإبداعي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العتوم، عدنان (2013). تنمية مهارات التّفكير نماذج وتطبيقات. عمان: دار المسيرة للنشر.

عصر، حسني (2005). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

العظمة، رند تيسير (2006). التوحد: تنمية التفكير الناقد من خلال برنامج الكورت. عمان : دار ديبونو للنشر.

عفانة، عزو واللولو، فتحية (2002). مستوى مهارات التّفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، مجلة التربية العلمية، 5(1)، 1-26.

العفون، نادية (2012). التّفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعلمه وتعليمه. عمان: دار صفاء للنشر.

علوان، عامر ابراهيم (2011). تربية الدماغ البشري وتعليم التّفكير. عمان : دار صفاء للنشر.

عمايرة، أحمد (2005). أثر دورة التعلم وترابط المفاهيم في التّفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر في التربية الوطنية والمدنية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عودات، ميسر (2006). أثر استخدام طرائق العصف الذهني والقبعات الست والمحاضرة المفعلة في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الوطنية في الاردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

غباري، ثائر وأبو شعيرة، خالد (2010). سيكولوجيا النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفتلاوي، جؤذر وهادي، ثابت (2013). أثر مهارات التّفكير التأملي في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العلمي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل، 1(18)، 543-561.

قطامي، نايفة (2004). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. عمان: دار الفكر للنشر.

القطراوي، عبد العزيز (2010). أثر استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التّفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

الكخن، أمين وعتوم، كامل (2004). مدى تركيز معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة جرش على مهارات التّفكير الناقد أثناء تدريسهم. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 1(24)، 137- 162.

مجيد، سوسن (2008). تنمية مهارات التّفكير الإبداعي الناقد. عمان: دار صفاء للنشر.

المحرج، زياد (2015). مدى ممارسة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التدريس التأملي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

مدكور، علي (2007). طرق تدريس اللغة العربية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المغيصيب، عبد العزيز(2006). تعليم التفكير الناقد: قراءة في تجربة تربوية معاصرة. منشورات كلية التربية، جامعة قطر .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المسيعدين، عاهد والدليمي، طه والنجادات، إيمان (2015). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التّفكير المنظومي من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 169(1)، 101-116.

مصطفى، نمر (2011). استراتيجيات تعليم التّفكير. عمان: دار البداية للنشر.

مجمع اللغة العربية (2008). المعجم الوسيط. مصر: مكتبة الشروق الدولية للنشر.

وزارة التربية والتعليم الأردنية (2016). توصيات مؤتمر التطوير التربوي. مؤتمر التطوير التربوي المنعقد في عمان بتاريخ: 1-2/ اغسطس/2015. موقع وزارة التربية والتعليم الالكتروني: تاريخ الاسترجاع: 4-6-2017.

http://www.moe.gov.jo/NewsDetails.aspx?NewsID=2682

نوفل، محمد وسعيفان، محمد (2011). دمج مهارات التفكير في المنهج المدرسي. عمان: دار المسيرة للنشر.

الياسري، وفية والمحنة، علي ومحمد، زينب (2014). أثر التّفكير التأملي في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. مجلة كلية التربية بجامعة واسط، 1(20)، 419-476.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع باللغة الإنجليزية

Chack,A. (2000). Reflection on the self: Am experience in a preschool. Reflective practice,7(1),31-42.

Choy, S. Chee; Yim, Joanne Sau-Ching; Tan, Poh Leong. (2017). Reflective Thinking among Preservice Teachers: A Malaysian Perspective. Eric: Issues in Educational Research, 27(2),234-251.

Demir, S. (2015). Evaluation of Critical Thinking and Reflective Thinking Skills among Science Teacher Candidates. Journal of Education and Practice, 6(18),17-22.

Kim, A.(2005).Cultivating reflective thinking tool on learning performance and meta cognitive awareness in the context of on line learning. Unpublished doctoral dissention,The Pennsylvania state University.

Kovalik, S and Olsen, K. (2010). Kid's Eye View Of Science: A Science K-6, first edition, Conceptual Integrated Approach to Teaching U.S.A.

Lyons, N (2010). Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping aWay of Knowing for professional reflective inquiry, U.S.A: Sppringe.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Monica, Josten.L. (2011). Reflective Thinking: A Tool for Professional Development in Educational Practice. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Walden University.

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. Teachers College Record, 104,p: 842-866

Ross, D . (1999). Programmatic Structures for the Preparation of Reflective Teacher. A Research on Teacher Reflective Thinking, Vol. 48 , No. (6), pp. 23–54.

Ufuk,Tömam; Sabiha, Odabasi Çimer, Atilla, Çimer, (2014). Analysis of Pre-Service Science Teachers' Views about the Methods Which Develop Reflective Thinking. International Journal on new trends in education and their implications, 5(4), 162- 172.

www.manaraa.com

الملاحق

الملحق (1)

أداة الدّراسة

جامعة آل البيت

كلية العلوم التربوية

قسم المناهج والتدريس

المعلم/ـه.....المحترم/ـه

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

يجري الباحث دراسة بعنوان: "درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التّفكير التأملي وممارستهم لها في الأردن"، ولذا نرجو منكم الإجابة عن فقرات هذه الأداة بكل دقة وموضوعية، علماً أنّ هذه الأداة أُعدت للبحث العلمي فقط. .... ولكم جزيل الشكر والتقدير

وتفضلوا بقبول فائق الاحترم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المعلومات الشخصية

الجنس: ذكر - أنثى

الخبرة: أقل من (5) سنوات _ من (5) إلى أقل من (10) سنوات_ (10) سنوات فأكثر.

المؤهل العلمي: بكالوريوس _ دراسات عليا

درجة الامتلاك						مهارات التّفكير التأملي	درجة الممارسة				
عالي ة جدا	عالية	متوس طة	قليلة	قلي لة جد اً	م	المجال الأول: مهارات الرؤية البصرية	عالية جدا	عالية	متوس طة	قلي لة	قليل ة جداً
					1	استخدام المعلم الرسوم لعرض الموضوعات بطريقة مبسطة					
					2	توجيه الطلبة لعمل رسوم توضيحية للموضوع					
					3	إيضاح العلاقة بين موضوعات كتاب اللغة العربية					
					4	إعطاء أمثلة لتوضيح المفاهيم الواردة في المقرر					
					5	توظيف الرسوم التوضيحية لشرح القاعدة اللغوية					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

					توجيه انتباه الطلبة نحو المشكلة بشكل دقيق	6					
					المجال الثاني: مهارات الكشف عن المغالطات						
					تحديد المعلم العلاقات في الموضوعات اللغوية المتنوعة	7					
					الإسهام في تعديل التصورات غير الصحيحة لدى الطلبة	8					
					مساعدة الطلبة على إتمام جوانب النقص في موضوع معين	9					
					توجيه الطلبة إلى التحقق من صدق المعلومات التي يتلقونها	10					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

					توضيح جوانب الغموض في موضوعات اللغة العربية المطروحة	11					
					طرح مشكلات تخص قضايا في اللغة العربية لإيجاد أجوبة لها	12					
					المجال الثالث: مهارات إعطاء تفسيرات مقنعة						
					تقديم المعلم معلومات تيسّر الوصول إلى الحقائق	13					
					تقديم تفسير منطقي للحقائق الواردة في النص	14					
					تفسير الاختلافات اللغوية الواردة في موضوعات اللغة العربية	15					
					إعطاء ملاحظات للطلبة وربطها بالاستنتاجات	16					
					تبرير الصور البيانية الواردة في النص	17					
					تفسير النتائج بالاعتماد على مقدمات الموضوع	18					
					إبداء الرأي في ما هو مطروح في النص	19					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

					المجال الرابع: مهارات الوصول إلى استنتاجات					
					مساعدة المعلم الطلبة بالانتقال من العام إلى الخاص	20				
					مساعدة الطلبة في تقديم أحكام تؤيد صحة الاستنتاج	21				
					مساعدة الطلبة في تنظيم الأفكار في مجالات اللغة العربية	22				
					توظيف الخبرات السابقة للطلبة للوصول إلى استنتاجات جديدة	23				
					تحليل العلاقات بين فروع اللغة العربية للوصول لاستنتاجات	24				
					القدرة على استدعاء القاعدة اللغوية التي يمكن تطبيقها	25				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

					المجال الخامس: مهارات وضع حلول مقترحة						
					مناقشة المعلم الأفكار المطروحة مع الطلبة	26					
					توجيه الطلبة إلى الاهتمام بالآراء المطروحة	27					
					مساعدة الطلبة على تقديم أكبر عدد من الحلول لمشكلة معينة	28					
					مساعدة الطلبة على الاهتمام بالتفاصيل في أي موضوع	29					
					تشجيع الطلبة على التفكر في المشكلات لإيجاد حلول لها	30					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق (2)

أسماء السادة المحكمين

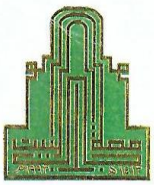
رقم	اسم المحكم	التخصص	مكان العمل
1	أ.د صالح ذياب هندي	مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها	الجامعة الهاشمية
2	أ. د طه علي الدليمي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	الجامعة الإسلامية
3	أ.د عبد الرحمن عيد الهاشمي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	الجامعة الأردنية
4	أ.د كامل علي عتوم	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة جرش
5	أ.د ماجدة الخزرجي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة جرش
6	د. إيمان عبد الفتاح عبابنة	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	الجامعة الأردنية
7	د. أمية أحمد باكير	المناهج والتدريس	الجامعة الأردنية
8	د. ختام أحمد بني عامر	المناهج والتدريس	جامعة جرش
9	د. رائد محمود خضير	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة اليرموك
10	د. سامي محمد الهزايمة	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة آل البيت
11	د. سعاد عبد الكريم الوائلي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	الجامعة الهاشمية
12	د. قاسم نواف البري	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة آل البيت
13	د. هيثم ممدوح القاضي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة آل البيت
14	د. فايزة أحمد سعادة	مشرفة تربوية	مديرية تربية عمان الأولى
15	شعاع خليل الأحمد	معلمة	مدرسة اللّبن الأساسية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق (3)

كتب تسهيل المهمة

جامعة آل البيت
AL aL BAYT UNIVERSITY



Office of the president

مكتب الرئيس

الرقم : ٩/١/٦٦٣٦
التاريخ: ١٠ شعبان ١٤٣٨هـ
الموافق : ٧ أيار ٢٠١٧م

السيد مدير مديرية التربية والتعليم المحترم
عمان / لواء الجامعة

تحية طيبة، وبعد،

فأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز لمن يلزم لتسهيل مهمة طالب الماجستير **ابراهيم نافع عبيد** لتطبيق أداة الدراسة الموسومة بـ:

" **درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير التأملي وممارستهم لها في الأردن**"

شاكرين ومقدرين لكم اهتمامكم وحسن تعاونكم ودعمكم الموصول لجامعة آل البيت.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام التقدير،،،

نائب رئيس الجامعة لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور محمد الخلايلة

هاتف (٠٢-٦٢٩٧٠٠٠)، فاكس (٠٢-٦٢٩٧٠٢٥)، ص.ب (١٣٠٠٤٠) المفرق ٢٥١١٣ المملكة الأردنية الهاشمية
Tel. (02-6297000), Fax (02-6297025), P.O.Box (130040), Mafraq 25113, The Hashemite Kingdom of Jordan
www.aabu.edu.jo info@aabu.edu.jo

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربيـــة و التعليـــم
مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة / محافظة العاصمة

الرقـــم : ٢٦٥٩ / ١٢ / ٧
التاريخ : ١٩ / ٥ / ١٤٣٨ هـ
الموافق : ١٥ / ٢ / ٢٠١٧ م

مديري المدارس (الحكومية) و مديراتها

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم و رحمة الله وبركاته ،

إشـــارة لكتاب معالي وزير التربيه والتعليم رقم 24596/10/3 تاريخ 2017 /5/9م

أرجو العلم بأن الطالب / إبراهيم نافع عبيد ، يقوم بإجراء دراسة عنوانها " درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير التأملي وممارستهم لها في الأردن " ، استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص المناهج والتدريس / اللغة العربية من جامعة آل البيت ويحتاج ذلك إلى بيانات ومعلومات و توزيع أداة الدراسة على عينة من معلمين مدارسكم .

راجيا تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له ، على أن تكون الأدوات المطبقة موقعة ومختومة من قسم الاشراف .

و اقبلوا الاحترام ،،،

مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون الإداريه
حمد فليح الشبير

- نسخة / مدير الشؤون التعليمية و الفنية
- نسخة / رئيس قسم التدريب و التأهيل و الإسناد التربوي
- نسخة / عضو قسم الإشراف
- نسخة / الديوان

هاتف : ٤٦٤٦٣٠٤ ، فاكس: ٤٦٣٧٨٤٤ ، ص.ب ٩٦٢٥٣٠ المدينة الرياضية ، الموقع الالكتروني
http://www.moe.gov.jo/dir/AMMAN2/index.htm

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وزارة التربية والتعليم

الرقم ٣/١١٠ ٢٤٥٩٦
التاريخ ..... ١٢ شعبان ١٤٣٨
الموافق ٢٠١٧/٠٥/٠٩

الآنسة مديرة إدارة مركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا التعليم والمعلومات
السيـــــــــــدة مدير التربية والتعليم للواء الجامعة/ محافظة العاصمـــــــة

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

فأرجو العلم بأن الطالب إبراهيم نافع عبيد يقوم بإجراء دراسة عنوانها "درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير التأملي وممارستهم لها في الأردن"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص المناهج والتدريس/ اللغة العربية من جامعة آل البيت، ويحتاج ذلك إلى بيانات ومعلومات من إدارتكم، وتطبيق استبانة على عينة من معلمي المدارس التابعة لمديريتكم.

راجياً تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له، على أن تتم مطابقة الاستبانة المرفقة مع الاستبانة المطبقة، وشريطة مرافقة مشرف من مديرية التربية والتعليم للباحث أثناء تطبيق أدوات الدراسة.

واقبلوا الاحترام

وزير التربية والتعليم

معن محمد سليمان مومني
مدير البحث والتطوير التربوي

نسخة/ مدير إدارة التخطيط والبحث التربوي
نسخة/ مدير البحث والتطوير التربـــوي
نسخة/ رئيس قسم البحث التربوي بالوكالة
نسخة/ الملف ٣/١٠
المرفقات: (٤) صفحات

المملكة الأردنية الهاشمية
هاتف: ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس: ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب: ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

The Degree to which Teachers of Arabic language Possess and Practices the Skills of Reflective Thinking in Jordan

By: Ibrhim, N. ALkobaise

Advisor: prf. Adeb,Th. Hamadneh

Abstrac

t

This study aimed at identifying the extent of the high basic stage Arabic teachers' possession of reflective thinking skills and practicing them in Jordan. The adescriptive approach and questionnaire in reflective thinking skills was use distributed on five domains(visual sight skill, discovering faults, drawing conclusions, giving convincing explanations and putting suggested solutions). and research sample consisted of (138)female and male teachers of the Arabic language of the basic stage related to the first directorate of education in Jordan.

The study findings showed that the extent of the high basic stage Arabic teachers' possession of reflective thinking skills in Jordan was high total degree .There were no differences of statistically significant in the degree of Arabic teachers' possession of reflective thinking skills according to the gender variable, and there were differences statistically significant according to the experience variable in favour of (ten years and more). there are differences of statistically significant according to the scientific qualification variable in favour of high studies. There were no statistically differences of significant in Arabic teachers' practice of reflective thinking skills according to the research variables.

www.manaraa.com

The results showed that there was a positive relationship between the extent of the high basic stage Arabic teachers' possession of reflective thinking skills and practicing them in Jordan.

Keywords: Degree of possession, Degree of Practices, Arabic language Teachers, Reflective Thinking Skills.

www.manaraa.com