ISSN: 1817-6798 (Print)
Journal of Tikrit University for Humanities
available online at: http://www.jtuh.com

The impact of the RISK training program in the development of thinking thinking skills among middle school students

M.D. Jinan Qahtan Sarhan[1].

M.D. Nurgan Adel Mahmoud[2]

1- University of Kirkuk / College of Education for Human Sciences
2- University of Kirkuk / college of Arts

***Keywords*:**
Reflective thinking skills
Definition of procedural skills, reflective thinking

A R T I C L E I N F O

Article history:
Received 10 Jun. 2016
Accepted 22 January 2016
Available online 05 xxx 2016

A B S T R A C T

The research addresses the introduction to the effect of Risk training program on the development of reflective thinking skills, the sample of the study consists of(42) second intermediate female students in the center of Kirkuk province which were distributed into two groups, the experimental group which is (21) students and the control group also(21) students. The test consisted of (30) articles distributed into five skills (Meditation and Observation, Paralogism revealing , conclusions ,Provide convincing explanations, Proposed Solutions), The truth, stability and the recognition abilities of the test were elicited .Concerning the program, (9) lessons were prepared and the statistical means were used to process the data statistically (the T-test of two independent samples, and Chi Square and Pearson's correlation operator). The results show that experimental group was better than the control group in thinking in general and the five reflective thinking skills . In the light of the results, some recommendations and suggestion for further studies were represented.

© 2018 JTUH, College of Education for Human Sciences, Tikrit University

DOI: http://dx.doi.org/10.25130/jtuh.25.2018.05

Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities

اثر برنامج RISK التدريبي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة المتوسطة

م.د. جنان قحطان سرحان
جامعة كركوك/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

م.د. نورجان عادل محمود .
جامعة كركوك/ كلية الاداب

الخلاصة

يستهدف البحث التعرف على اثر برنامج RISK في تنمية مهارات التفكير التأملي، تكونت عينة البحث من (42) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في مركز محافظة كركوك تم توزيعهن على مجموعتين، مجموعة تجريبية مكونة من (21) طالبة ومجموعة ضابطة بواقع (21) طالبة، اعدت الباحثتان اختبار لقياس مهارات التفكير التأملي تكون من (30) فقرة وزعة على خمس مهارات (الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول الى استنتاجات، اعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقنعة) وقد تم استخراج الصدق والثبات والقدرة التمييزية للاختبار. اما فيما يتعلق بالبرنامج فقد تم اعداد (9) دروس، ولمعالجة البيانات احصائيا استخدمت الوسائل الإحصائية (القيمة التائية لعينيتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون). وقد اظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي تعرضت

* *Corresponding author: E-mail* : adxxxx@tu.edu.iq

للبرنامج في التفكير التأملي ككل ومهارات التفكير التأملي الخمس.
في ضوء النتائج توصي الباحثتان بعدد من التوصيات واجراء بعض الدراسات المستقبلية.

الفصل الأول

مشكلة البحث

ان العقل الانساني لا يستطيع الاحتفاظ بكل انواع المعارف وتفصيلاتها والاحاطة بها خصوصا والعالم يشهد انفجار علمي ومعرفي كبير في المجالات كافة وتترسخ القناعة بضرورة ايجاد العقل الواعي والمفكر الذي يستطيع التعامل مع تلك المعارف ، ومن هنا برزت الحاجة الى تطوير مهارات التفكير لدى الطلبة من خلال العملية التعليمية التي تعتبر من اكثر المجالات قدرة على تحقيق هذا الهدف (طامشان واخرون،2012: 246) .

فطلبتنا اليوم ليس بحاجة الى حشو عقولهم عن طريق تلقينهم المعارف بقدر ما هم بحاجة الى اكسابهم طرائق التفكير عبر عمليات التعليم والتعلم. ولذلك اخذت الصيحات تتعالى من اجل التجديد في الانظمة التعليمية التي ما زالت عاجزة عن توليد بنى تعليمية تكون اقدر على تكوين متعلمين يوظفون عقولهم فيما يملكونه من معارف ومهارات تلبي متطلبات سوق العمل والثورة المعرفية ذات التراكمات الهائلة (الجمل والهويدي، 2003: 203).

وفي وقتنا الحاضر يلاحظ ظاهرة ضعف استخدام التفكير التأملي عند معظم الطلبة، فالكل يفكر بطريقة نمطية كلاسيكية. بحيث اصبحت الحاجة ملحة للخروج من هذا النمط التقليدي في التفكير، وعلى الرغم من ان موضوع تطوير التعلم وتعليم التفكير لدى الطلبة اصبح مثار اهتمام الكثير من الباحثين التربويين الا ان الامر لا يزال في طور المهد فالتجارب العربية والمحلية تعتبر محدودة في ادخال وسائل تنمية هذا النمط من التفكير في المدارس (بشارة،2010: 29) .

وفي الصدد ذاته لخص جروان(1997) واقع ما يجري في مدارسنا بقوله بان ما يحدث داخل الغرف الصفية في مدارسنا تعلم يقتصر فقط على محتوى معين دون ان يرافقه نمو في التفكير ولذلك فليس بمستغرب دخول الطلبة صباحا الى المدرسة وهم متشوقون للانصراف منها (الجمل والهويدي،2003: 203) .

وهذا ما التمسته الباحثتان من خلال تصاعد شكاوي المدرسين والمدرسات من نمطية تفكير طلبتهم واقتصارهم على حفظ المعلومات وتسرعهم في اتخاذ القرارات والعجز عن حل المشكلات التي تواجههم. وبناء على ما تقدم فان مشكلة البحث تتمثل بالإحساس بان هناك تدنيا في قدرة الطلبة على التفكير التأملي ، فضلا عن ان اساليب وطرائق التدريس التقليدية اسهمت في اعاقة مهارات هذا النوع من التفكير.

ويمكن تلخيص مشكلة البحث من خلال التساؤل الاتي: هل لبرنامج ريسك(RISK) اثر في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثاني متوسط .

اهمية البحث

ان الفرد مهما بلغت طاقته لا يستطيع في عصر المعلومات والاتصالات ان يسيطر على اكثر من جزء يسير جدا من الكم الهائل للمعلومات التي تتدفق عبر وسائل الاتصال المختلفة ، ومع مرور الوقت تصبح معرفنا المعتمدة على معلومات الماضي غير كافية للتعامل مع المتغيرات السريعة المتوقعة في ميادين الحياة المختلفة(جروان، 1999: 16) .

اذا لم يعد في هذا العصر الاهتمام محصورا نحو بذل الجهود التربوية لتزويد الطلبة بالمعلومات والمعارف والحقائق والمفاهيم التعليمية المطلوبة فحسب ، بل اصبحت تتعداها الى تنمية قدراتهم بعمليات ومهارات التفكير (عليوي واخرون، 2008: 3) . ويتفق المربون على ان مسالة ادماج مهارات التفكير في التعليم يعتبر هدفا تربويا مهما يجب ان تعطى له الاولوية، وان على المؤسسة التربوية ان تفعل كل ما تستطيع فعله من اجل تحقيق هدف تعليم التفكير ومهاراته(مصطفى،2002: 40) .

يعد التفكير التأملي احد ابرز المهارات التي يحتاجها الطلبة ليصبح لديهم عقل وتأمل وفكر مفتوح ومرن قادر على الاكتشاف والابداع والتقويم واصدار الاحكام والتحليل والتركيب وحل المشكلات التي تواجههم (الناصر،2010: 4) .

والتفكير التأملي من انواع التفكير الذي يجعل الفرد يخطط دائما ويقيم اسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار المناسب، ويعتمد التفكير التأملي على كيفية مواجهة المشكلات وتغير الاحداث والظواهر، والفرد الذي يفكر تفكيرا تأمليا لديه القدرة على ادراك العلاقات والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهة نظره وتحليل المقدمات ومراجعة البدائل والبحث عنها (عبد الوهاب،2005: 160) كما يتضمن التفكير التأملي العديد من المهارات والمكونات ومن اهمها مهارة الرؤية البصرية والاستنتاج والكشف عن المغالطات ووضع الحلول المقترحة والتقويم والتقيد بالعلاقات المنطقية الصحيحة واستخلاص النتائج والعبر(كشكو، 2005: 44) .

ويرى كيش وشيهان (Kish&Sheehan,1997) ان تمكن الطلبة من مهارات التفكير التأملي يسهم في تمكن الطلبة من التفكير العميق وتحليل الاحداث والمواقف والتأمل بالمواضيع اعتمادا على افكار متعددة، فضلا عن تنفيذ المهام التي تساعدهم في تثبيت التعلم لديهم ، والتعامل مع المشكلات الحياتية اليومية بكفاءة عالية (بشارة،2010: 35) .

كما أشار(De Bono, 1994) إن التفكير مهارة يمكن أن يتحسن بالتدريب والمراس والتعلم، ويرى أن مهارة التفكير لا تختلف عن أي مهارة أخرى ويشبه التفكير بمهارة قيادة السيارة، وعن طريقه يعمل الذكاء، ويؤثر في خبرات الإنسان كما تعمل قوة محرك السيارة عن طريق قيادتها، فالتفكير عملية كلية نستخدمها للتعامل الذهني مع المدخلات الحسية، وبها نستدعي لنكون الأفكار، ونتعقلها، ونستدل عليها، أو نستدل بها على غيرها أو لنحكم على أمور ما أحكاما معينة، ويتضمن التفكير الإدراك والخبرات السابقة، والتناول الواعي(الشعوري) والمزاوجة، والدمج، كما يتضمن الحدس، وبهذا التفكير، نوجد معنى الخبرات(عصر، 2001 : 33).

عليه يمكن تعليم مهارات وعمليات التفكير لكل طالب بصرف النظر عن مستوياتهم الذهنية كونها تنمو بشكل متدرج في نسيج بناء شخصية الطالب ونموه العقلي والدراسي، ولقد ثبت كذلك ان تعليم مهارات التفكير العليا يرفع من مستوى التحصيل الدراسي للطلاب ويجعل الخبرات المدرسية ذات معنى بالنسبة للطالب وتجعله اكثر تفاعلا ومشاركة ايجابية في التعلم وتعوده الاستقلال في الفكر والمبادرة بالراي وعلى تطبيق ما يتعلمه في واقع الحياة بل تتيح للعديد منهم الابداع والتطوير والاضافة الى المعرفة والتقنية(النافع،2009: 23) ، فهذه المهارات تمثل الاساس الذي ينطلق منه التفكير الجيد، فتطوير براعة الطلاب في مهارات التفكير تزيد من فاعلية تفكيرهم وتجعلهم يكافحون من اجل النجاح في الامور التي تتحدى تفكيرهم، وهذا هدف رئيس ومهم كي يتحول التعليم والتعلم بشكل خاص الى مفهوم التعليم

والتعلم من اجل التفكير لنبني جيلا يفكر ويتعلم ليقدم ما عجز عن تقديمه ما سبقوه (العبوشي،2009: 122) .
وهناك العديد من البرامج التي ساهمت في تطوير حركة التعليم. وتوكد(السرور،2000) ان كثيرا من الدراسات التي طبقت البرامج الخاصة بمهارات التفكير لطلبة المدارس اسفرت نتائجها ان تعليم التفكير يؤثر بشكل ايجابي على العديد من النواحي، من مثل القدرة على التفكير التباعدي والقدرات الابداعية والانجاز الاكاديمي(السرور،2000: 233)، ومن هذه البرامج برنامج ريسك المعتمد في البحث الحالي والذي ارتأت الباحثتان ان تقومان بأعداد برنامج خاص على غرار هذا البرنامج لألقاء الضوء عليه ومعرفة اثره في تنمية مهارات التفكير التأملي .
في ضوء ما تقدم تتضح اهمية البحث في الاتي:

1- اهمية موضوع التفكير التأملي ومهارته وهذا ما اشارت اليه الدراسات الحديثة والادبيات كونه موضوعا ينسجم مع عصر ثورة المعلومات .
2- رفد المكتبة العلمية في قطرنا بالبرنامج لغرض تطبيقه في انماط اخرى من التفكير ولاختباره على عينات اكبر حجما .
3- انها خطوة نحو توفير اطار نظري للتفكير التأملي حيث يلاحظ افتقار دراسات علم النفس التربوي الى هذا الاطار محليا .
4- لعل ما يؤكد اهمية البحث الحالي بانه لا توجد دراسة مماثلة على حد علم الباحثتين محلية او عربية او اجنبية اختبرت العلاقة بين البرنامج المعتمد في البحث واثره في تنمية مهارات التفكير التأملي.
5- من المتوقع ان تعطي نتائج هذه الدراسة مؤشرات ودلائل تجريبية تلفت انتباه القائمين على التعليم بأهمية تدريب المتعلمين باختلاف مراحلهم العمرية على مهارات التفكير.

ثالثاً:- هدف البحث :
يهدف البحث الحالي إلى التعرف على" اثر برنامج RISK التدريبي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثاني متوسط"
ولأجل تحقيق هدف البحث تمت صياغة الفرضيات الآتية:-
الفرضية الأولى
لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار ألبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل.
الفرضية الثانية
لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار ألبعدي لاختبار مهارة التأمل والملاحظة.
الفرضية الثالثة
لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار ألبعدي لاختبار مهارة الكشف عن المغالطات.
الفرضية الرابعة
لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار ألبعدي لاختبار مهارة الوصول إلى استنتاجات.
الفرضية الخامسة
لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار ألبعدي لاختبار مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة.
الفرضية السادسة
لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار ألبعدي لاختبار مهارة وضع الحلول مقترحة.

رابعاً: حدود البحث:
يقتصر البحث الحالي على:-
1- طالبات المرحلة المتوسطة (الصف الثاني المتوسط) في المدارس الثانوية والمتوسطة الصباحية للبنات في مركز محافظة كركوك للعام الدراسي (2015-2016).
2- استخدام الجزء الاول من برنامج ريسك والذي يضم (9) مهارات.

خامسا: تحديد المصطلحات
أولا:- البرنامج التدريبي(Training Program) عرفه كل من:
1- كود(Good,1973) " مجموعة من الأنشطة المنظمة المخططة التي تهدف إلى تطوير معارف وخبرات واتجاهات المتدربين وتساهم في تحديث معلوماتهم ورفع كفاءتهم الإنتاجية وحل مشكلاتهم وتحسين أدائهم وهم في عملهم" (Good,1973:294)
2- نوفل(2008) " مجموعة من اللقاءات التعليمية- التعلمية والتي تهدف إلى تنمية مهارات محددة بذاتها وفق الأساس النظري الذي استند إليه البرنامج". (نوفل،2008 :42)

ثانياً:-مهارات التفكير وعرفها كل من :
1- جروان(1999) " بأنها عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات مثل مهارات تحديد المشكلة، إيجاد الافتراضات غير المذكورة في النص أو تقييم الدليل أو الادعاء". (جروان،1999: 35)
2- ويلسون(2002) " أنها تلك العمليات العقلية التي نقوم بها من اجل جمع المعلومات وحفظها أو تخزينها وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات ووضع القرارات" (سعادة،2003 :45)

ثالثاً:- التفكير التأملي: عرفه كل من:

1- إبراهيم(2005) " عملية عقلية تقوم على تحليل الموقف المشكل الى مجموعة من العناصر، ودراسة جميع الحلول الممكنة وتقويمها والتحقق من صحة الاختيار، او الوصول الى الحل الصحيح للموقف المشكل ". (إبراهيم،2005 :447) .
2- القطراوي(2010) " نشاط عقلي هادف يقوم على التأمل من خلال مهارات الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات،الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة للمشكلات العملية" (القطراوي،2010 :18)

وتعرف الباحثتان التفكير التأملي على انه "عمليات عقلية يلجأ اليها الفرد اثناء حياته اليومية عند تعرضه لمثيرات تتطلب الاستجابة لها مستعينا بمهارات الرؤية البصرية و الكشف عن المغالطات والوصول للاستنتاجات، اعطاء تفسيرات مقنعة فضلا وضع الحلول لما يواجه "

أما التعريف الإجرائي لمهارات التفكير التأملي فهو

" الدرجة الكلية التي تحصل عليها المستجيبة من خلال إجابتها على فقرات اختبار مهارات التفكير التأملي المعد لهذا الغرض".

رابعاً:- المرحلة المتوسطة:

" وهي المرحلة الدراسية التي تقع بين انتهاء الدراسة الابتدائية وقبل المرحلة الدراسية الإعدادية ومدتها ثلاث سنوات وتشمل الصفوف(الأول ، الثاني ، الثالث) متوسط" (وزارة التربية،4،1977) .

الفصل الثاني

تمهيد

يعد التفكير من المفاهيم التي لاقت الاهتمام من قبل العاملين في قطاع علم النفس حيث أشار أبو حطب وعثمان (١٩٧٨) إلى أن سيكولوجية التفكير تمثل منزلة خاصة في علم النفس المعاصر، وذلك نظرا لزيادة اهتمام علم النفس بالعمليات المعرفية، ومن هنا يمكن القول، إن العصر الراهن لعلم النفس هو عصر الاهتمام بسيكولوجية التفكير، وحول أنواع التفكير أشار بول(Paul,1987) إلى ثلاثة أنواع من التفكير هي:التفكير الموجه(Directed Thinking)، والتفكير العرضي(Autistic Thinking)،والتفكير العلمي(Scientific Thinking) الذي يساعد على تعلم المناهج وحل المشكلات وفق منهجية علمية، وله أنماط عديدة هي:(التفكير الناقد، والتفكير المنطقي، والتفكير الإبداعي،والتفكير ألاكتشافي، والتفكير الحدسي، والتفكير التحليلي، والتفكير التأملي).(الشكعة،2007: 1147).

يعود الفضل في تبلور التفكير التأملي إلى الجهود العلمية التي بذلها مجموعة من العلماء الباحثين أمثال(Kagan) و(Moss) و(Sigal) منذ عام1964، حيث قام هؤلاء الباحثون بدراسات هدفت إلى معرفة الطرق أو الأساليب التي يفضلها الأفراد عند تصورهم للمفاهيم المدركة وطبيعة تصنيف المثيرات من خلال استخدام المفاهيم العديدة.(Chiu,1985:235) .

والتفكير التأملي من انواع التفكير التي تجعل الفرد يمتلك العديد من الخصائص والسمات التي تظهر بشكل ايجابي في حياته مما يجعله يكتسب خبرات جديدة ومعارف متنوعة ويرى (Schoon.1987) بان التفكير التأملي يتكون من مجموعة خطوات اهمها ملاحظة وتأمل المشكلة من جميع جوانبها فضلا عن دراستها بشكلي منطقي، والبحث عن العلاقات التي تبين اسباب حدوث المشكلة والنتائج المترتبة عليها، اضافة الى تقديم التفسيرات التي تسهم في الاحاطة بالمشكلة ، واخيرا تقديم الحلول المناسبة بناء على توقعات مدى منطقية مشكلة الدراسة.

(الرشيدي،2015: 235)

مهارات التفكير التأملي:

يحتوى التفكير التأملي كبقية انواع التفكير على مهارات عدة اشار اليها الباحثين متمثلة بالاتي:-

1- التأمل والملاحظة

وتتمثل بالقدرة على عرض جوانب المشكلة والتعرف على مكوناتها سواءً كان ذلك من خلال المشكلة أو إعطاء رسم أو شكل يبين مكوناتها، بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً.

2- الكشف عن المغالطات

القدرة على تحديد الفجوات في المشكلة من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة او غير المنطقية .

3- الوصول إلى استنتاجات

القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون المشكلة والتوصل إلى نتائج مناسبة.

4- إعطاء تفسيرات مقنعة

القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة.

5- وضع حلول مقترحة

القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للمشكلة . (القطراوي،2010 : 51-52).

التفكير التأملي وعلاقته بالتفكير الناقد :

يقوم التفكير الناقد على عملية تقصي الدقة في ملاحظة الوقائع ذات العلاقة بالموضوعات التي تناقش، والدقة في تفسيرها، واستخلاص تلك النتائج بطريقة منطقية، ومراعاة الموضوعية في العملية كلها ، ويتضمن التفكير الناقد على العديد من المهارات التفكيرية من مثل التفكير التأملي، والاستدلالي والاستنتاجي،مما سبق نستطيع أن نستنتج أن التفكير التأملي يتضمن معظم أساليب التفكير، فجميع أنواع التفكير تتضمن في مجملها التفكير التأملي (كشكو،2005: 45) .

ويرى الخليلي(1996) ان التفكير الناقد هو تفكير تأملي يلجأ اليه الفرد عندما يواجه موقفا يتطلب منه اصدار حكم او ابداء راي، ويتم كل ذلك من خلال اخضاع المعلومات والبيانات لاختبارات عقلية ومنطقية وذلك لإقامة الادلة على القرائن(ابراهيم،2005: 372) .

التفكير التأملي وعلاقته بتفكير حل المشكلات:-

تشير الدراسات الى ان هناك تداخلاً كبيراً بين التفكير التأملي والأسلوب العلمي في حل المشكلات، فنلاحظ أن كل خطوة من خطوات حل المشكلة تتضمن تفكيراً تأملياً، ولكن لا يعتبر مرادفا لهذه الطريقة في حل المشكلات ولكن هناك صعوبة في وضع المشكلات التي يختارها المعلم والطلبة وفق التفكير التأملي، نظراً لتعقدها وصبغتها العاطفية وقصر الزمن وقلة الإمكانيات، وأقصى ما يستطيع الدارس عمله إزاء

هذه المشكلات المعقدة أن يشعر بالمسئولية نحوها، ويعمل بفكره فيها بأناة وإبداع، بينما طريقة حل المشكلات يكون وضع الحلول لها سهل، مع أن مراحل المشكلات ومهاراتها غالبا ما يتضمنها التفكير التأملي، وبهذا فإن لكل من حل المشكلات والتفكير التأملي طريقة أو عملية أكثر منها نتاج نهائي، ففي التفكير التأملي لا قيمة للحقائق سوى أنها تفيد كمادة للتحليل، بينما تفيد المفاهيم والتعميمات في توضيح وإثراء التأمل وتدعيمه.(كشكو،2005: 44) .

النظريات المفسرة للتفكير التأملي:-

اهتمت عدة نظريات في التفكير التأملي، ومن أشهر هذه النظريات وأكثرها تكاملاً

1- نظرية أيزنك (Eysenck,1977) للشخصية: حيث حدد أربعة ابعاد للشخصية هي ألانبساطية، والعصابية، والذهانية، والذكاء(Intelligence)، وأشار أيزنك أن الشخص صاحب الشخصية التأملية هو شخص متحفظ، ومحافظ وهادئ المزاج، ومتردد في التحدث وفي اتخاذ القرارات الحاسمة في حياته، ودائم الانطواء على نفسه، ولكنه ينشد الكمال في تفكيره.

2- نظرية سولومون(Solomon,1984) حول التفكير والتصور الإدراكي، وبنيت هذه النظرية على أساس انه يمكن تنمية التصور الإدراكي لدى الأطفال من خلال التعلم والتدريب، وذلك من خلال تزويد الموقف التعليمي بالوسائل اللازمة، ويوجد للتصور الإدراكي ثلاثة مستويات هي : التصور الواقعي، والتصور الرمزي، والتصور التأملي التجريدي.

3- نظرية كلارك وبترسون(Klark & Peterson, 1988): والتي تقوم على فرضية أن التفكير التأملي له علاقة بمرحلة النضج التي يبلغها الفرد، من حيث خصائصه البدنية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية، إضافة إلى عوامل بيئية معززة تدفع الشخص للتفكير التأملي، تسهم في اكتساب الاتجاهات والمهارات المهنية الفعالة، وبالتالي فأن القرارات التي يتخذها المتعلم سواء أكانت آنية أم مستقبلية تمر بأربع مراحل هي: مرحلة التخطيط، ومرحلة إعداد الإجراءات التنفيذية، ومرحلة القيام بالتحليل والمقارنة، ومرحلة التطبيق، حيث أن مرحلة التطبيق تمثل العودة إلى الذات والتأمل بالمفاهيم والمعلومات المقدمة للشخص، من أجل تطبيقها في مواقف جديدة مشابهة.(الشكعة،2007: 1148)

4- نظرية جيهارد (Gebhard): والذي يقوم على الإجراء التجريبي لتنمية التفكير التأملي للأفراد لزيادة فعالية السلوكيات والمهارات التعليمية التعلمية لكل من المعلم والمتعلم ، ويتم تنفيذه من قبل المعلمين لتحسين ممارستهم المهنية ويكون ذلك بتصنيف تفكير المعلم التأملي ضمن مستويات متدرجة : تحديد المشكلة ، وجمع البيانات، والتخطيط والإعداد ، وتنفيذ الإجراء ، والتأمل في الملاحظات والبيانات التي تم جمعها، وأخيرًا مراجعة
الخطة وتنظيمها.

5- نظرية هاريسون وبرومسون(Harrison&Bromson): والذي يسمى بنموذج التفكير بالأساليب المتداخلة ، والتي قسمت إلى:

أ- التداخلات الثنائية(Two Dimensions Thinking) والتي تتكون من :

1- التفكير المثالي- التحليلي.2- التفكير التحليلي- الواقعي.3- التفكير التركيبي- المثالي. 4- التفكير المثالي- الواقعي. 5- التفكير العملي- الواقعي. 6-التفكير المثالي- العملي. 7- التفكير التحليلي- العملي. 8- التفكير التحليلي- التركيبي.9- التفكير التركيبي- العملي. 10- التفكير التركيبي- الواقعي.

ب- التداخلات الثلاثية(Three Dimentions Thinking): ويتحقق هذا النوع من التفكير بنسبة بسيطة جدًا لدى الأفراد بحيث لا تتعدى) (2%تقريبًا ، والفرد ذو التفكير الثلاثي البعد ، يكون له أرائه الخاصة المستقلة الرائدة ، ويتميز عن الفرد ذو التفكير الأحادي أو الثنائي ، بعدد من الاستراتيجيات المتنوعة التي يستخدمها عادة للوصول إلى مستوى من التأمل العميق للأشياء والموضوعات .

6- نظرية كاجان(Kagan,1988)الأسلوب الاندفاعي- التأملي: حيث يربط كاجان الأسلوب الاندفاعي – التأملي بأسلوب اتخاذ القرارات عند حل مشكلة من المشكلات, فالطالب غير المدرب تأمليًا يقوم باستجابة اندفاعية في مواجهة موقف ما ، يختلف عن الطالب المدرب على التأمل والتروي والتفكير حول طبيعة الموقف ، وصحة الاستجابة وتشير دراسات عديدة قام بها كاجان وغيره من الباحثين إلى أن الطالب المتأمل يقع في أخطاء أقل من غيره من الطلاب غير المتأملين (Wallace , 1991 ؛ Kagan , 1982 ؛Douglas ,1980) وقد صاغ كاجان نظريته على أساس إن الشخصية الإنسانية تتألف من عدد من السمات(Triats) وان الناس يختلفون في المستويات من حيث التعقيد والتركيب على هذه السمات تبعًا للخلفية الثقافية والحضارية لكل منهم ، على متصل(Continuum) بين سمة الاندفاعية الخالصة التي تنتج عن ردود الفعل الذهنية أو عن مؤثرات الخارجية دون استخدام التأمل والوعي ، والتأملية الخالصة التي تعزى الى معرفة العمليات الذهنية المناسبة والاستعداد لممارسة التفكير وإعطاء الأحكام . وان هاتين السمتين تحددان سلوك الفرد في موقف(بركات،2005: 103)

البرنامج المعتمد في الدراسة (برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة " RISK")

برنامج في تعليم التفكير الناقد وهو المطور عن البرنامج الأجنبي لهارنادك (Harnadek) في التفكير الناقد، وعرض البرنامج في أربعة أجزاء،احتوى كل جزء دليلين احدهما دليل الطالب المتضمن المهارات، والتمرينات التي يتدرب عليها الطلبة، والآخر دليل المعلم الذي يتضمن توجيهات عامة في تطبيق الدروس والحلول للتدريبات المطروحة في دليل الطلبة .

هدف البرنامج

يهدف البرنامج الى تطوير مهارات التفكير الناقد، والقدرات الابداعية والخصائص والسمات السلوكية الابداعية، وتفعيل أنماط التفكير ذات العلاقة بالتفكير الناقد نفسه، وتحديداً استثارة وتطوير مهارات التحليل والتقييم واصدار الاحكام.

الفئات العمرية التي يمكن تطبقه عليها

يصلح هذا البرنامج للطلبة ابتداءً من الصف الخامس الابتدائي، ولكن قوته تظهر بفاعلية اكبر عند تدريسه في المرحلة الثانوية وللمستويات الجامعية الأولى، ولمختلف مستويات الطلبة الموهوبين. يتم تعليم هذا البرنامج في حصص مستقلة عن الحصص المدرسية العادية، وان تعذر تخصيص حصة خاصة لتعليم البرنامج يمكن دمج مهارة التفكير الناقد ضمن تدريبات المنهج المدرسي العادي، بشرط أن يكون هناك فهم صحيح للمهارة، وتتم عملية الدمج بشكل صحيح ودقيق، وتظهر منسجمة مع نسيج محتوى المادة الدراسية ولا يجري إقحامها بشكل يربك فهم الموضوع وكفاية المنهج التعليمي ويضيع معه هدف المهارة التفكيرية، يتكون هذا البرنامج من أربعة أجزاء رئيسة هي:

- الجزء الأول: المهارات الحياتية تقع في ثلاثة أبواب تتضمن تسع مهارات هي (الحفز الذهني، والمشكلات اليومية المتعددة

الجوانب، وتمييز المناقشات المؤيدة، وتأييد صاحب الحجة، وإدراك الافتراضات، والتمييز بين الحقيقة والرأي) .

- الجزء الثاني: النظام يقع في بابين يتضمنان ست مهارات وهي: (المعايير المزدوجة، والحد الفاصل، والصفات المميزة للمناقشة الجيدة، والعبارات العاطفية والأحكام).
- الجزء الثالث: قوة التفكير يقع في بابين يتضمنان أربع عشرة مهارة وهي: (أخطاء التفكير، والبرهنة على صحة الكلام، والتعليل الخطأ، والتبرير، والتفكير الدائري، والمنطقية، وعدم التسلسل) .
- الجزء الرابع: النجاح يقع في ثلاثة أبواب تتضمن اثنتين وعشرين مهارة وهي: (الإقناع بلغة التكرار، وتغيير الاتجاهات، وتقديم الدليل، والتضليل، وجاذبية الاسم، وتسويق الفكرة ،والعروض الجيدة ،وأسئلة الدفاع ،والدعاية ،والمناورة) (فقيهي،2006: 97-99).

مهارات الجزء الاول المعتمد في الدراسة الحالية

1- مهارة الحفز الذهني: عندما تصادف الفرد مشكلة ويجلس مع مجموعة من الاشخاص لغرض حلها ، فان ذلك من شأنه ان يجعل الافراد يستمطرون مجموعة كبيرة من الافكار، فالحفز الذهني يمكن الذهن من اطلاق العنان للأفكار بان تتدفق دون أي كابح وبغض النظر عن مستوى تحققها .

2- مهارة المشكلات اليومية المتعددة الجوانب: يواجه الفرد العديد من المشكلات خلال حياته اليومية، وسرعان ما يبدأ بالبحث عن حلول لتلك المشكلات، ونجد ان العديد من هذه المشكلات تحتمل حلول متعددة ومتنوعة ، بعض هذه الحلول تكون مرغوبة وبعضها الاخر تكون غير مرغوبة وذلك لأنها تسهم في ظهور مشاكل اخرى،أي انها تعمل على حل المشكلة ولكن هذا الحل يمهد لمشكلة اخرى .

3- مهارة تمييز المناقشات المؤيدة: ويقصد بها القدرة على تحديد فيما اذا كانت العبارة تقف في صف (نعم) او صف (لا) من السؤال، قد يكون بعض العبارات كما لو انها تؤيد عبارة معينة في حين انها في الحقيقة ليست كذلك ، لذا من الضروري ان نعرف كيف نكون قادرين على رسم الاختلاف الكائن بين العبارة التي تدعم او تؤيد وجهة نظر معينة والعبارة التي لا تؤيد وجهة نظر نفس العبارة .

4- مهارة اسئلة المناقشات: وتشير الى ان الافراد يعبرون عن ارائهم ويطلقون عبارات تؤيد آرائهم، ويستخدمون طرقا مختلفة من اجل المحافظة على تلك الاراء فلهذا يلجئون الى استخدام طريقة طرح الاسئلة اثناء الحوار حتى وان كانوا لا يريدون من وراء ذلك الحصول على اجوبة شافية ، ولكن يتم الطرح من اجل تأييد آرائهم .

5- تفنيد المناقشات والمجادلات: عندما تحصل مناقشة ما، ليس ان توافق او لا توافق على رأي شخص ما، ولكن يجب ان يكون الفرد منا قادرا على ايجاد مناقشات تؤيد وتدعم ما تفكر به وعندما لا توافق على النقاش ايضا يجب ان تكون قادرا على اكتشاف الخطأ الموجود في النقاش.

6- مهارة التمييز بين المناقشة القوية والمناقشة الضعيفة : وتتمثل بالقدرة على التمييز بين المناقشة الضعيفة والقوية، وان نتجنب وصف المناقشة بانها قوية لمجرد انها تقف مع جانب نؤمن به ، لذا يجب علينا ان نميز المناقشة القوية عن الضعيفة ونضعها بالوصف المناسب بموضوعية ومصداقية .

7- مهارة تأييد صاحب الحجة: اذا ما حصلت مناقشة بين شخصين او اكثر فأننا نلاحظ ان هناك من يؤيد ويدعم الافكار التي طرحت، وفي الوقت ذاته نجد ان هناك من لا يؤيدها ولا يدعمها، ومن الممكن ان يقول الشخص نعم ادعم الفكرة او هذا صحيح ويقدم الحجة على صحة كلامه.

8- مهارة ادراك الافتراضات: الافتراض يتضمن تحديد وكشف مدى صدق الافكار التي نأخذها على علتها او نميل الى قبولها على علتها، فعندما تستمع الى القضايا المطروحة وتستطيع معرفة الموضوع الحقيقي من الزائف اثناء النقاش وتستطيع التمييز بين المناقشة الضعيفة والقوية وعندما تحدد من يدعم النقاش ومن لا يدعمه بالتالي بإمكانك ان تمتلك القدرة لتدرك الاخطاء الكامنة في المناقشة والآراء وما تخفيه المناقشة من كلمات ورائها.

9- مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي: تطلق الحقيقة على المواضيع والأفكار الثابتة الواضحة التي لا تتغير بسرعة، الا اذا ما استجدت امور تثبت عكس ذلك، فالحقائق عادة ما تكون قد وقعت في الماضي وتم برهنتها وإثباتها بصورة علمية وتحتوي على معلومات رقمية وأمثلة محددة، وتبنى في ضوء خبرة العديد من الافراد، اما الرأي فيمثل مقولات عامة لم تثبت بصورة علمية، أي افكار مطروحة من قبل اشخاص تعبر عن ما يجول في ذهنهم حول موضوع معين، ومن المحتمل ان تحدث مستقبلا او انها حدثت في الماضي وتم البرهنة على انها غير صحيحة ، وهي تستند الى التخمينات والمشاعر والاتجاهات التي تخلو من الموضوعية .
(الجدوع،2007: 169-178)

واهم الخطوات الإجرائية التي يتم من خلالها البرنامج هي:

1- إعلان اسم المهارة، شرحها، توضيح الأهداف، إعطاء أمثلة على المهارة مع توضيح مكان استخدام المهارة في المثال.

٢ -شرح الأسئلة أو التمارين أو التدريبات الواردة في ورقة العمل بشكل واضح ومبسط.

٣ -إعطاء الطالب الوقت الكافي لحل التمارين في ورقة العمل، وعلية أن يتم حل التمارين بشكل فردي، زوجي، أو جماعي، حسب طبيعة التمارين.

٤ - يقوم المعلم بمناقشة إجابات التمارين مع جميع الطلبة داخل الفصل الدراسي، ويتأكد من فهم جميع الطلبة للحل أو الإجابة، مستعيناً بالإجابات الواردة في كتاب المعلم، ويثني على جميع إجابات الطلبة المماثلة.

٥- بعد الانتهاء من تعليم المهارة وإعطاء الأمثلة وحل التمارين ومناقشتها، يعمل المعلم على مراجعة المهارة، مدلولها، أهدافها، واستخداماتها.

6- يعمل المعلم على تشجيع الطلبة على الإتيان بأمثلة على استخدامات المهارات ليتأكد من اتقانهم لاستخداماتها. (فقيهي،2006: 98) .

الدراسات السابقة

اولا الدراسات التي تناولت برنامج RISK

1- دراسة فقيهي(2006)

استهدفت معرفة اثر برنامج ريسك(Risk) في تنمية التفكير الناقد لطالبات الصف الرابع قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة، وتكونت عينتها من(60) طالبة، وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ضمت(30) طالبة، ومجموعة ضابطة (30) طالبة، واستخدم اختبار واطسون وجلاسر المقنن للبيئة السعودية من قبل(عبد السلام وسليمان،1982)، استخدام الجزء الثالث (الباب الأول) من برنامج ريسك ولمدة(5)أسابيع، لمعالجة البيانات إحصائيا استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في كل مهارة من مهارات التفكير الناقد وفي اختبار التفكير الناقد البعدي ككل.(فقيهي،2006: 1-233) .

2- دراسة الجدوع(2007)

استهدفت معرفة اثر برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة (RISK) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى عينة من طلبة الصف العاشر في الأردن ، تكونت العينة من (53) طالبا ، تم توزيعهم عشوائيا الى مجموعتين مجموعة تجريبية ضمت (26) طالبا ومجموعة ضابطة ضمت (27) طالبا .استخدم اختبار تورانس للتفكير الابداعى الصورة اللفظية ومقياس كورتيل للتفكير الناقد المستوى X، وبرنامج النظام الذكي لمعالجة الموضة بأجزائه الأربعة المهارات الحياتية ،النظام قوة التفكير ،النجاح، المطور من قبل السرور (2005) استخدم تحليل التباين لمعالجة البيانات إحصائيا ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على إبعاد الطلاقة والمرونة والدرجة الكلية للتفكير الإبداع في أداء ومهارات التفكير الناقد، كما إشارة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد الأصالة .(الجدوع ،2007: 1-286) .

3- دراسة المرشدي واخرون(2014)

استهدفت معرفة فاعلية برنامج ريسك في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الاحياء ،تكونت العينة من(47) طالبا تم توزيعهم عشوائيا الى مجموعتين مجموعة تجريبية بواقع(36) طالبا ومجموعة ضابطة وبواقع (38) طالبا، تم بناء اختبار تحصيلي واختبار للتفكير الناقد وفقا لمهارات واطسون وجلاسر للتفكير الناقد، استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في معالجة البيانات احصائيا، اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل لمادة الاحياء ومهارات التفكير الناقد (المرشدي واخرون،2014: 509- 522) .

ثانيا :الدراسات التي تناولت مهارات التفكير التأملي

1- دراسة القطراوي(2010)

اثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الاساسي في مدارس قطاع غزة، تكونت العينة من (64) طالبا تم توزيعهم بالتساوي الى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، اعد الباحث اختبار مهارات التفكير التأملي موزع على خمس مهارات(الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، اعطاء تفسيرات مقنعة، الوصول الى استنتاجات، ووضع حلول مقترحة)، كما قام بأعداد اختبار مهارات العلم ، ولمعالجة البيانات احصائيا استخدم الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين ومربع ايتا، وقد اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار مهارات التفكير التأملي ككل ومهاراته ولصالح المجموعة التجريبية (القطراوي، 2010: 1-236) .

2- دراسة العساسلة وبشارة (2012)

استهدفت معرفة اثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الاساسي في مدرسة كفرنجة في الاردن، تكونت عينة الدراسة من (80) طالبة، تم توزيعهن عشوائيا على مجموعتين مجموعة تجريبية ضمت(40) طالبة ومجموعة ضابطة ضمت (40) طالبة، استخدم اختبار التفكير التأملي المطور من قبل (شديفات،2007) موزعة على ثلاث أبعاد(توليد المعرفة ذات المعنى ،الحوار التأملي، ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي) ، تم إعداد برنامج تكون من خمس اجزاء هي (معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج) ولكل جزء اربع دروس، ولمعالجة البيانات إحصائيا استخدم الاختيار التائي وتحليل التباين الثنائي،وقد اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التفكير التأملي ككل وابعاده ولصالح المجموعة التجريبية (العساسلة وبشارة،2012: 1655-1678) .

3- ابو بشير(2012)

استهدفت معرفة اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف التاسع الاساسي بمحافظة الوسطى بغزة، تكونت عينة الدراسة من (104) طالبة، تم توزيعهن عشوائيا على مجموعتين مجموعة تجريبية ضمت(52) طالبا وطالبة ومجموعة ضابطة ضمت (52) طالبا و طالبة، تم بناء اختبار التفكير التأملي مكون من خمس مهارات(الرؤية البصرية، كشف عن المغالطات، الوصول الى استنتاجات ،اعطاء تفسيرات مقنعة ،الوصول الى الحلول)، استخدمت استراتيجيات ما وراء المعرفة والمتمثلة بـ(التفكير بصوت مرتفع والتساؤل الذاتي والاشكال التوضيحية) مع افراد المجموعة التجريبية، ولمعالجة البيانات إحصائيا استخدم معامل ارتباط بيرسون والاختيار التائي ومعادلة جتمان ومربع ايتا، وقد اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التفكير التأملي ككل ومهاراته ولصالح المجموعة التجريبية (ابو بشير،2012: 1-177)

4- دراسة تيجان وتسبينر(Tican&Taspinar,2015)

استهدفت معرفة اثر التدريس القائم على استخدام انشطة تعليم التفكير الناقد على مهارات التفكير التأملي للمعلمين قبل الخدمة ومهارات التفكير الابداعي لدى طلبة السنة الثانية من كلية التربية جامعة غازي ، تكونت عينة الدراسة من (42) طالبا تم توزيعهم عشوائيا الى مجموعتين مجموعة تجريبية بواقع (21) طالبا، ومجموعة ضابطة ضمت (21) طالبا ، استخدم الباحثان مقياس كاليفورنيا لقياس التفكير الناقد وقياس للتفكير التأملي، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية على اختبار مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير التأملي ولصالح المجموعة التجريبية .(Tican&Taspinar,2015:111-120) .

موازنة الدراسات السابقة ومدى الافادة منها

بعد اطلاع الباحثتان على الدراسات السابقة يمكن تحديد بعض المؤشرات وكالاتي :-

اولا: الاهداف

1- بالنسبة للدراسات التي تناولت برنامج ريسك. استهدفت جميعها معرفة اثر البرنامج في تنمية التفكير الناقد كدراسة(الفقيهي،2006) و(جدوع،2007) و(المرشدي واخرون،2014).
2- بالنسبة للدراسات التي تناولت التفكير التأملي فقد استهدفت معرفة اثر استراتيجيات وبرامج تدريبية في تنمية التفكير التأملي كدراسة (القطراوي ،2010) و(العساسلة وبشارة،2012) ودراسة (ابو بشير،2012) و دراسة تيجان وتسبينر (Tican&Taspinar,2015).

ثانيا: العينة

اعتمدت الدراسات السابقة عينات مختلفة من حيث الفئة العمرية والمرحلة الدراسية والحجم. فقدد بلغ الحد الادنى للعينة (42) كما في دراسة تيجان وتسبينر (Tican&Taspinar,2015) وكان الحجم الاعلى للعينة (104) طالباً وطالبة كما في دراسة (ابو بشير، 2012). والدراسة الحالية فقد بلغت (42) طالبة من طالبات الصف الثاني متوسط .

ثالثاً: ادوات البحث

اختلفت الادوات المستخدمة في قياس مهارات التفكير التأملي فقد قامت اغلب الدراسات بأعداد الاداة ما عدا دراسة (العساسلة وموفق، 2012) فقد اعتمدت على مقياس جاهز. اما الدراسة الحالية فستقوم الباحثتان بأعداد مقياس لمهارات التفكير التأملي تتلائم اهداف البحث وعينته.

رابعاً: الوسائل الاحصائية:

تباينت الوسائل الاحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة تبعاً لأهداف تلك الدراسات والمقاييس ومنها (الاختبار التائي، مربع ايتا، تحليل التباين).،اما في الدراسة الحالية فتستخدم الوسائل الاحصائية الاتية (الاختبار التائي، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون).

خامساً: النتائج:

اختلفت النتائج التي توصلت اليها الدراسات السابقة باختلاف الاهداف والاطر النظرية التي اعتمدتها ومجتمع البحث والعينة والفئة العمرية وسيتم التطرق لعدد من تلك النتائج عند مناقشة نتائج البحث الحالي.

الفصل الثالث اجراءات البحث

مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث الحالي من جميع طالبات الصف الثاني متوسط في المدارس المتوسطة والثانوية الصباحية في مركز محافظة كركوك للعام الدراسي (2015 –2016) والبالغ عددهن (6218) طالبة .

عينة البحث

1-عينة التحليل الاحصائي

لغرض التحليل الاحصائي اختيرت عينة عشوائية من طالبات الصف الثاني بلغت(200) طالبة موزعة على(8) مدارس متوسطة وثانوية .

2- عينة البحث

اختيرت ثانوية ايبك يولو لغرض تطبيق البرنامج ، والتي تحتوي على (3) شعبة وبواقع (72) طالبة، تم اختيار شعبتين وبشكل عشوائي لتكونا عينة البحث فكانتا الشعبتان(ب،ج) ومن ثم تم اختيار شعبة (ب) عشوائيا لتكون المجموعة التجريبية وبواقع(25) طالبة والشعبة(ج) مجموعة ضابطة مكونة من (23)، وبعد استبعاد الطالبات الراسبات وممن كانت اعمارهن اكثر من (14) سنة، اصبحت عينة البحث الرئيسية تتكون من (42) طالبا وبواقع (21) طالبة في كل مجموعة.

التصميم التجريبي

استخدمت الباحثتان احدى التصاميم ذات الضبط الجزئي والمتمثل بتصميم المجموعة الضابطة اللاعشوائية الاختيار ذات الاختبار القبلي والبعدي، والذي في ضوئه تم توزيع مجموعات البحث على الصفوف من قبل إدارة المدرسة وبدون أن يكون للباحثتين اي دور في توزيعهم مسبقا، غير انهما استخدمتا العشوائية في اختيار المجموعة التجريبية والضابطة من الشعب .

تكافؤ المجموعات :

لغرض ضبط المتغيرات التي تؤثر على نتائج البحث تم إجراء التكافؤ بين طلبة المجموعتين في متغيرات العمر، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، عمل الأب، عمل الأم، درجات الاختبار القبلي لاختبار مهارات التفكير التأملي وعلى النحو الآتي :

1 – العمر :

تم مكافئة مجموعتي البحث في متغير العمر الزمني باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بعد أن تم تحويل اعمار الطلبة الى الأشهر ولغاية (2015/10/1) وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين، فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.575) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.021) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (40). وبذلك تكون المجموعتين متكافئتين في العمر، وكما مبين في الجدول (1)

الجدول (1)

نتائج الاختبار التائي لمتغير العمر الزمني لمجموعتي البحث

		ال[illegible]	الا[illegible]	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	21	170.571	7.674	0.575	2.021	غير
الضابطة	21	169.238	7.428			

2 – المستوى التعليمي للأب :

استخدم مربع كاي لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، وقد أظهرت نتائج تحليل مربع كاي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين، إذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (0.180) وهي اقل من قيمة مربع كاي الجدولية البالغة (5.99) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة الحرية (2) . وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتين في متغير المستوى التعليمي للأب ، وكما مبين في الجدول (2)

المستوى التعليمي للأباء موزعين بحسب المجموعة وقيمة مربع كاي

المجموعة	العدد	تحصيل الاب			قيمة مربع كاي		الدلالة
		الابتدائية فما دون	المتوسطة والاعدادية	المعهد والبكالوريوس	المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	21	10	5	6	0.180	5.99	غير
الضابطة	21	10	6	5			

3- المستوى التعليمي للام:

استخدم مربع كاي لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، وقد أظهرت نتائج تحليل مربع كاي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين، إذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (0.466) وهي اقل من قيمة مربع كاي الجدولية البالغة (5.99) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة الحرية (2) . وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتين في متغير المستوى التعليمي للأم ، وكما مبين في الجدول (3)

المستوى التعليمي للأمهات موزعين بحسب المجموعة وقيمة مربع كاي

المجموعة	العدد	تحصيل الامهات			قيمة مربع كاي		الدلالة
		الابتدائية فما دون	المتوسطة والاعداد ية	المعهد والبكالوريوس	المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	21	9	5	7	0.466	5.99	غير
الضابطة	21	8	7	6			

4- مهنة الاب

لاختبار الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متغير مهنة الأب استخدم مربع كاي، وقد أظهرت نتائج تحليل مربع كاي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، إذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (0.426) وهي أقل من قيمة مربع كاي الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05)وبدرجة حرية(1). وبذلك تعد المجموعتين متكافئتين في هذا المتغير وكما مبين في الجدول(4)

مهن الآباء بحسب المجموعة وقيمة مربع كاي

المجموعة	العدد	عمل الاب		قيمة مربع كاي		الدلالة
		موظف	كاسب			
التجريبية	21	8	13	المحسوبة	الجدولية	غير دالة
الضابطة	21	6	15	0.426	3.84	

5- مهنة الام :

لاختبار الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متغير مهنة الأم استخدم مربع كاي، وقد أظهرت نتائج تحليل مربع كاي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، إذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (0.932) وهي أقل من قيمة مربع كاي الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية(1). وبذلك تعد المجموعتين متكافئتين في هذا المتغير وكما مبين في الجدول(5)

مهن الأمهات بحسب المجموعة وقيمة مربع كاي

	العدد	عمل الاب		قيمة مربع كاي		الدلالة
		موظفة	ربة بيت			
التجريبية	21	6	15	المحسوبة	الجدولية	غير دالة
الضابطة	21	9	12	0.932	3.84	

6- درجات الاختبار القبلي لاختبار مهارات التفكير التأملي

أخضعت المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار مهارات التفكير التأملي وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في المقارنات جميعها إذ تراوحت القيم التائية المحسوبة بين (1.808 – 0.148) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.021) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجات حرية (40)، وبذلك تعد المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتين في مهارات التفكير التأملي وكما مبين في الجدول (6) .

الجدول(6)

نتائج الاختبار التائي للمجموعتين في الاختبار القبلي لمهارات التفكير التأملي

المهارة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		القيمة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الرؤية البصرية	4.857	1.152	4.619	1.116	0.680
الكشف عن المغالطات	3.142	0.792	2.952	0.864	0.744
الوصول الى استنتاجات	4.761	7.068	4.523	1.167	0.781
اعطاء تفسيرات مقنعة	3.809	1.077	3.476	1.167	0.962
وضع حلول مقنعة	3.571	0.676	3.428	0.810	0.620
الكلي	20.333	1.197	20.047	1.829	0.599

اداتا البحث:

اولا – اختبار مهارات التفكير لتأملي :

تحقيقا لهدف البحث فقد تطلب الامر اعداد اداة لاختبار مهارات التفكير التأملي، وقد اطلعت الباحثتان على عدد من الادبيات والدراسات السابقة التي تناولت التفكير التأملي ومهاراته بشكل عام والأدوات التي استعملت فيه، وقد وجدت بعض الدراسات قد قاست ابعاد ومستويات التفكير التأملي كدراسة(بشارة2010،العساسلة وبشارة2010، طاشمان واخرون2012) وقد اعدت ادواتها على شكل فقرات يجيب عليها وفق سلم متكون من عدة بدائل، وكانت تلك الادوات اقرب الى انها تقيس سمات الشخصية التأملية،في حين تناولت دراسات اخرى مهارات التفكير التأملي كدراسة (القطراوي 2010 ،ابوبشير2012)، في ضوء ذلك تم اعداد (35) فقرة موزعة على خمس مهارات هي(الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول الى استنتاجات، اعطاء تفسيرات مقنعة ، وضع حلول) ولكل فقرة ثلاثة بدائل احدها صحيح والاخرين خاطئان، ولأجل التحقق من صلاحية المقياس وللحكم على صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس لما وضعت لأجله، عرضت الاداة على مجموعة من الخبراء والمختصين في العلوم التربوية والنفسية(ملحق1) للأخذ بآرائهم وتوجيهاتهم، وقد حصلت على نسبة اتفاق مقبولة تراوحت ما بين(82-% -100%)، هذا وقد اخذت الباحثتان بآراء الخبراء ومقترحاتهم فيما يخص تعديل بعض الفقرات .

وضوح تعليمات المقياس وفقراته وحساب وقته

طبق الاختبار على عينة متكونة من(50) طالبة من طالبات الصف الثاني متوسط تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مدرسة ثانوية الحريري للبنات ، وبناء على نتائج التطبيق تبين ان فقرات الاختبار واضحة ومفهومة، حيث لم تبدِ الطالبات أي تساؤل أو استفسار بشأنها . وقد تم حساب الوقت المناسب للإجابة ، وذلك باستخراج الوسط الحسابي للوقت الذي استغرقته الطالبات في الإجابة حيث بلغ الوسط الحسابي (30) دقيقة.

تصحيح الاختبار

تم تصحيح الاختبار بناء على مفتاح التصحيح المعد وقد اعطيت درجة واحدة لكل اجابة صحيحة على كل فقرة من فقرات الاختبار وصفر لكل اجابة خاطئة .

التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار

يعد تحليل الفقرات من المستلزمات المهمة في بناء المقاييس لان يكشف عن دقة الاختبار وقدرته على قياس ما وضع من اجل قياسه ، ولتحقيق ذلك فقد تم تطبيق الاختبار على عينة عشوائية من طلبة الصف الثاني متوسط بلغت(200) طالبة من مجتمع البحث وبواقع(8) مدارس، ومن ثم تم حساب مستوى القوة التمييزية ومعامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية ومعامل ارتباط الفقرة بالمهارة التي تنتمي اليها وعلى النحو التالي:-

قوة تمييز الفقرة :

وفقا لمعيار ايبل فأن الفقرة تعتبر مميزة إذا حصلت على نسبة 0.30 فأكثر(Ebel,1972:401) وقد أخذت الباحثتان بهذا المعيار لقبول الفقرة في الاختبار وقد كانت جميع الفقرات دالة إحصائيا (مميزة) ماعدا (1، 5، 10، 13، 22) وكما مبين في الجدول(7).

الجدول(7)

قيم معاملات تمييز فقرات اختبار مهارات التفكير الناقد للمجموعتين العليا والدنيا

رقم الفقرة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل التمييز
1	0.074	2	0.481	3	0.759	4	0.555	5	0.055	6	0.611	7	0.314
8	0.481	9	0.537	10	0.111	11	0.518	12	0.481	13	0.111	14	0.370
15	0.340	16	0.481	17	0.555	18	0.611	19	0.888	20	0.759	21	0.611

0.314	28	0.574	27	0.407	26	0.407	25	0.370	24	0.314	23	0.166	22
0.407	35	0.516	34	0.500	33	0.537	32	0.481	31	0.611	30	0.555	29

صدق الفقرات(الاتساق الداخلي للاختبار):

أ- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية

ان الاتساق بين درجة الفقرة والدرجة الكلية من خلال معاملات الارتباط الدالة احصائيا يشير الى ان فقرات الاختبار متماسكة ومتسقة فيما بينها، بل ان معامل الاتساق الداخلي مؤشرا على صدق البناء(Anastasi,1988:154)، وباستخدام معامل الارتباط تم ايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار، وعند مقارنة معاملات الارتباط المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة(0.139) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (198)، تبين ان جميع الفقرات دالة احصائيا ما عدا الفقرة(22،10،1) وكما مبين في الجدول (8)

الجدول(8)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.120**	**2**	**0.523**	**3**	**0.640**	**4**	**0.511**	**5**	**0.175**	**6**	**0.219**	**7**	**0.329**
8	**0.395**	**9**	**0.418**	**10**	**0.114**	**11**	**0.369**	**12**	**0.234**	**13**	**0.164**	**14**	**0.179**
15	**0.334**	**16**	**0.270**	**17**	**0.403**	**18**	**0.403**	**19**	**0.496**	**20**	**0.586**	**21**	**0.512**
22	**0.107**	**23**	**0.152**	**24**	**0.205**	**25**	**0.293**	**26**	**0.242**	**27**	**0.338**	**28**	**0.473**
29	**0.473**	**30**	**0.285**	**31**	**0.213**	**32**	**0.222**	**33**	**0.374**	**34**	**0.520**	**35**	**0.533**

ب- علاقة درجة الفقرة بدرجة المهارة

تم استخراج معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المهارة والدرجة الكلية لتلك المهارات وعند مقارنة معاملات الارتباط المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة(0.139) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية(198)، تبين ان جميع الفقرات دالة احصائيا(صادقة) وكما مبين في الجدول (9)

الجدول (9)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمهارة

رقم	مهارة	قيم معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمهارة						
		1	2	3	4	5	6	7
1	الرواية البصرية	0.419	0.397	0.598	0.566	0.397	0.395	0.366
2	الكشف عن المغالطات	0.494	0.448	0.283	0.401	0.382	0.463	0.311
3	الوصول الى استنتاجات	0.355	0.386	0.571	0.746	0.739	0.703	0.609
4	اعطاء تفسيرات مقنعة	0.353	0.601	0.316	0.549	0.217	0.417	0.598
5	الوصول الى حلول	0.345	0.484	0.480	0.603	0.516	0.425	0.552

الخصائص السيكومترية للأداة:

صدق الاداة: ولتحقق من الصدق تم ايجاد نوعين من الصدق وهما :

1- الصدق الظاهري وقد تحقق حينما عرض الاختبار على مجموعة من المختصين من العلوم التربوية والنفسية .

2- صدق البناء : وقد تم التحقق من هذا النوع من الصدق عن طريق إيجاد معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للاختبار وعلاقة الفقرة بدرجة المهارة ، فضلا عن حساب معاملات التمييز التي تعد مؤشرا اخر على صدق البناء .

الثبات: تم حسابه من خلال طريقة اعادة الاختبار، حيث طبق الاختبار على عينة بلغت (40) طالبة ثم اعيد تطبيق الاختبار ذاته بعد (15) يوما على العينة ذاتها، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بلغ معامل الثبات (80%) .

ثانيا: البرنامج التدريبي (برنامج Risk):

اعدت الباحثتان برنامج تدريبي، وقد تم اعداد البرنامج بالاعتماد على البرنامج المطور من قبل السرور عام (2005) عن البرنامج العالمي

المعد من قبل هارنادك (Harnadek,1980) ،وقد وظف الجزء الاول والذي يقع في ثلاثة ابواب تتضمن تسع مهارات، وقد تكون من (9) دروس يغطي كل درس منها احد مهارات الجزء الاول ملحق (2) ، وقد تكون كل درس من مجموعة التدريبات والنشاطات التي تتيح للطلبة فرصة اكتساب او تنمية مهارات التفكير، وقد صممت الدروس على شكل مشاكل ومواقف تتلاءم والمستوى المعرفي للطالبات، ولتحقق من صلاحية البرنامج عرضت الدروس على مجموعة الخبراء والمختصين في مجال التربية وعلم النفس ملحق (1)، وذلك للحكم على صلاحية البرنامج للهدف الرئيسي للبحث وملائمة محتواه لعينة البحث ومدى تمثيل الفقرات التدريبية للمهارات التي اندرجت تحتها،وقد اجمع الخبراء على قبول محتوى جميع الفقرات، وقد اخذت الباحثتان بآراء الخبراء ومقترحاتهم .

اجراءات تطبيق البرنامج

قبل المباشرة بالتطبيق قامت احدى الباحثتين بزيارة المدرسة التي تم اختيارها لغرض تطبيق البرنامج (ثانوية ايبك يولو)، وقد اوضحت الباحثة لإدارة المدرسة طبيعة البحث وما يتطلبه من اجراءات لتحقيقه وقد ابدت ادارة المدرسة تعاونها. هذا وقد طبق الاختبار القبلي لمهارات التفكير التأملي على المجموعة التجريبية والضابطة معا، وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار القبلي، عقدت جلسة افتتاحية تم فيها اللقاء بطالبات المجموعة التجريبية ، شرحت فيها طبيعة البرنامج والهدف الذي يسعى الى تحقيقه ولأزاله الحواجز النفسية، كما اوضحت لهم بان البرنامج ليس مقرر دراسي كحال المقررات التي يدرسونها، كما اوضحت لهم ان لهم الحرية في طرح الافكار دون خوف او شعور بالخجل من طرح الافكار، كما اوضحت لهم التعليمات التي يجب عليهم اللالتزام بها، اما الاستراتيجيات المتبعة في تطبيق البرنامج هي(العمل الجماعي من خلال التعلم على شكل مجموعات ، والمناقشة والحوار، البحث والاستقصاء).

آلية دروس التدريب :

تم توزيع الطالبات على مجموعات صغيرة، حيث تم تقسيمهن على خمس مجموعات ، وتم تحديد متحدثة لكل مجموعة لكي تعطي النتائج ، فخلال الأنشطة كانت قائدة المجموعة هي من تقوم بالتحدث وإعطاء الأجوبة الخاصة بالنشاطات (التمارين) ومع ذلك فكانت الباحثة تسمح بالمشاركة الفردية خلال توضيح المثال او في فقرة المناقشة حيث يسمح لكل فرد بالمناقشة والحوار وإبداء وجهة نظره والاستماع الى وجهة نظر الآخرين وعدم مقاطعتهم .

وعادة يتم تغير المتحدثة (القائدة) الخاصة بكل مجموعة بين فترة وأخرى في ما بين طالبات المجموعة، هذا وقد اعدت الباحثة بطاقة خاصة بكل درس يتم توزيعها من قبل قائدة المجموعة في بداية كل درس الى كل طالبة ثم تأخذ منهن في نهاية الدرس، وتحتوي كل بطاقة على التمارين والأسئلة المطلوبة منهم الإجابة عنها بالإضافة الى فقرة المناقشة، أما بالنسبة للأجوبة فكانت الباحثة تحصل عليها بطريقة شفوية بعد أن تقوم متحدثة كل مجموعة بكتابتها في الدفتر الخاص بكل مجموعة ومن ثم تقوم قائدات المجموعات بتقديم أفكارهم وقد تغيرت الطريقة المتبعة لجمع ما توصلت اليه المجموعة من درس الى آخر ففي بعض الأحيان كان يطلب من المجموعات أن تعطي حصيلتها الكلية أي ما لديها من أفكار وتكتب تلك الأفكار على اللوحة أمام الحقل الخاص بالمجموعة وبعد الانتهاء من الكتابة يتم حذف الإجابات المتشابهة ويتم تعزيز وتشجيع المجموعة التي تطرح أفكار أكثر، وفي احيان اخرى يطلب من مجموعة ما أن تعطي حصيلتها الكلية أي ما لديها من افكار ثم يطلب من المجموعات الأخرى أن تضيف نقاطا جديدة لم تذكر وفي حالات أخرى أسهمت كل مجموعة بنقطة (فكرة) واحدة كل مرة بالتناوب. ويتم تقديم الدرس وفقا للخطط الدراسية المعدة مسبقا حيث يتم في الحصة الأولى تقديم المهارة ثم يعطى مثال للطالبات يوضح مفهوم الدرس، ومن بعد يطلب من كل قائد مجموعة من المجموعات الخمس بتوزيع بطاقات العمل كلا على مجموعته، ومن ثم تطلب الباحثة من الطالبات قراءة التمرين ويطلب منهم الإجابة عن مجموعة من الأسئلة وبالتشاور فيما بينهن، أي يتم العمل عليه من قبل المجموعات كل مجموعة على حدة وبمساعدة الباحثة لهم وبعد فترة تتراوح ما بين (10 – 15) دقيقة تستلم الإجابات ومن ثم تقدم تغذية راجعة لهم وخلالها تدور مناقشات بالإضافة الى تلخيص أو إعادة بعض الإجابات قبل الانتقال الى الفكرة التالية ، اما الحصة الثانية فقد طلبت الباحثة من كل مجموعة بعد توزيع بطاقات العمل عليهن العمل على التمرين المخصص وبعد توضيح الأفكار ومناقشتها وتقويمها يتم فتح باب الحوار لمناقشة فقرة المناقشة وفي نهاية الحصة يكلف الطلبة بالواجب البيتي وهكذا بالنسبة لبقية الدروس .

الوسائل الاحصائية:-

من اجل تحقيق اهداف البحث استخدمت الباحثتان الوسائل الاحصائية الاتية:

(الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومربع كاي و معامل ارتباط بيرسون)

الفصل الرابع : عرض النتائج ومناقشتها

ولتحقيق هدف البحث تمت صياغة الفرضيات الاتية:-

الفرضية الاولى(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل ومهاراته).

لاختبار هذه الفرضية، تم تحليل البيانات الخاصة بالاختبار البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي، واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجموعة من المجموعتين التجريبية والضابطة، اذ بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (28.190) وبانحراف معياري قدره(3.641) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (16.285) وبانحراف معياري (1.230) .وللتعرف على دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين ، استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، فأظهرت نتائج التحليل عن وجود فرق ذا دلالة احصائية بين المجموعتين ، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة(14.192) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.021) عند مستوى دلالة(0.5) ودرجة حرية (40) وكما مبين في الجدول (10)

الجدول(10)

نتائج الاختبار التائي لاختبار الفروق بين اداء المجموعة التجريبية واداء المجموعة الضابطة على مهارات التفكير التأملي والاختبار الكلي البعدي

المهارة	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	درجة	القيمة التائية	الدلالة عند

	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحرية	المحسوبة	الجدولية	مستوى 0.05
الرؤية البصرية	4.047	0.864	2.000	1.224	40	6.259	2.021	دالة
الكشف عن المغالطات	3.809	1.249	2.285	0.462	40	5.240	2.021	دالة
الوصول الى استنتاجات	5.666	0.912	3.285	0.783	40	9.068	2.021	دالة
اعطاء تفسيرات مقنعة	4.619	1.071	2.571	1.287	40	5.603	2.021	دالة
وضع حلول مقنعة	5.714	0.956	3.746	0.679	40	8.743	2.021	دالة
المهارة الكلية(التأمل)	24.095	3.160	13.619	2.201	40	14.463	2.021	دالة

وتشير هذه النتيجة الى وجود فرق دال احصائيا بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على ان البرنامج كان له اثر فعال على المجموعة التجريبية وعليه ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة .

الفرضية الثانية (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي تبعا لمهارة الرؤية البصرية) .

بعد تحليل بيانات الاختبار البعدي لمهارة الرؤية البصرية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية(4.047) وبانحراف معياري قدره (0.864)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة(2.000) وبانحراف معياري قدره(1.224) ، ولمعرفة الفرق بين المتوسطين استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، اظهرت النتائج وجود فرق ذا دلالة احصائية بين المجموعتين، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (6.259) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة(2.021) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية(40) ، وكما موضح في الجدول (10) . وتشير هذه النتيجة الى ان للبرنامج اثر فعال على المجموعة التجريبية تبعا لمهارة الرؤية البصرية، وعليه ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة .

الفرضية الثالثة (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي تبعا لمهارة الكشف عن المغالطات) .

بعد تحليل بيانات الاختبار البعدي لمهارة الكشف عن المغالطات للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، اذ بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية(3.809) وبانحراف معياري قدره (1.249)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة(2.285) وبانحراف معياري قدره(0.462) ، ولمعرفة الفرق بين المتوسطين استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، اظهرت النتائج وجود فرق ذا دلالة احصائية بين المجموعتين، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (5.240) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة(2.021) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية(40) ، وكما موضح في الجدول (10) . وتشير هذه النتيجة الى ان للبرنامج اثر فعال على المجموعة التجريبية تبعا لمهارة الكشف عن المغالطات ، وعليه ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة .

الفرضية الرابعة (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي تبعا لمهارة الوصول الى الاستنتاجات) .

بعد تحليل بيانات الاختبار البعدي لمهارة الوصول الى الاستنتاجات للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، اذ بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية(5.666) وبانحراف معياري قدره (0.912)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة(3.285) وبانحراف معياري قدره(0.783) ، ولمعرفة الفرق بين المتوسطين استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، اظهرت النتائج وجود فرق ذا دلالة احصائية بين المجموعتين، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (9.068) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة(2.021) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية(40) ، وكما موضح في الجدول (10) . وتشير هذه النتيجة الى ان للبرنامج اثر فعال على المجموعة التجريبية تبعا لمهارة الوصول الى الاستنتاجات ، وعليه ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة .

الفرضية الخامسة (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي تبعا لمهارة اعطاء تفسيرات مقنعة) .

بعد تحليل بيانات الاختبار البعدي لمهارة اعطاء تفسيرات مقنعة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، اذ بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية(4.619) وبانحراف معياري قدره (1.071)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة(2.571) وبانحراف معياري قدره(1.287) ، ولمعرفة الفرق بين المتوسطين استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، اظهرت النتائج وجود فرق ذا دلالة احصائية بين المجموعتين، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (5.603) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة(2.021) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية(40) ، وكما موضح في الجدول (10) . وتشير هذه النتيجة الى ان للبرنامج اثر فعال على المجموعة التجريبية تبعا لمهارة اعطاء تفسيرات مقنعة، وعليه ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة .

الفرضية السادسة (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي تبعا لمهارة وضع حلول مقنعة) .

بعد تحليل بيانات الاختبار البعدي لمهارة وضع حلول مقنعة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، اذ بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية(5.714) وبانحراف معياري قدره (0.956)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة(3.746) وبانحراف معياري

قدره(0.679) ، ولمعرفة الفرق بين المتوسطين استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، اظهرت النتائج وجود فرق ذا دلالة احصائية بين المجموعتين، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (8.743) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة(2.021) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية(40) ، وكما موضح في الجدول (10) . وتشير هذه النتيجة الى ان للبرنامج اثر فعال على المجموعة التجريبية تبعا لمهارة وضع حلول مقنعة، وعليه ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة .

مناقشة النتائج

اظهرت النتائج التي تم عرضها وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في تنمية مهارات التفكير التأملي ولصالح المجموعة التجريبية التي تدربت على البرنامج التدريبي (Risk)، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات (فقيهي،2006) و(جدوع،2007) و(المرشدي واخرون،2014) كما اتفقت مع نتائج دراسات اخرى استخدمت برامج اخرى تدريبية واستراتيجيات اسهمت في تنمية مهارات التفكير التأملي كدراسة (القطراوي،2010) و(العساسلة وموفق،2012) و(ابو بشير،2012) وتيجان وتسبينر (Tican&Taspinar,2015). ويمكن تفسير هذه النتيجة المتحققة في ضوء ما اشار اليه مارلو وانمان (Marlow&Inman,1992) بانه اذا ما اريد تنمية مهارات التفكير لابد من التدريب عليها، وقد اكدا على فكرة ان تعليم مهارات التفكير وتطويرها ممكنة اذ توفرت المواقف والخبرات التدريبية المناسبة (العبوشي،2008: 121-122)

كما يمكن ان تعزى النتيجة الى البرنامج التدريبي المعتمد على الرغم من انه برنامج مستخدم في تنمية التفكير الناقد، الا ان البرنامج اسهم في تنمية مهارات التفكير التأملي، ويبدو ان النتيجة تتفق مع ما اكدت عليه العديد من الادبيات النفسية والتربوية في مجال التفكير من ان هناك علاقة بين التفكير الناقد والتأملي، مفادها ان التفكير الناقد هو تفكير تأملي فما يؤثر في التفكير الناقد ومهاراته يوثر في التفكير التأملي ومهاراته، وفي هذا الصدد يؤكد كامس (Kaams,2008) على اعتبار التفكير التأملي احد مكونات التفكير الناقد ويستند بشكل اساسي الى عمليات التحليل والتقييم واعطاء احكام حول ما يحدث (العساسلة وبشارة،2012 :1657) . هذا وتعزى النتيجة الى طبيعة البرنامج والمواقف والانشطة التدريبية التي احتواها والتي تضمنت موضوعات متعددة ذات علاقة بالعالم الواقعي الذي تعايشه الطالبات، الامر الذي اسهم في اثارة اهتمام الطالبات نحو العمل على المهمات التدريبية مما اسهم في تطوير مهارات التفكير التأملي، كما كان لطبيعة الاساليب التي استخدمت اثناء جلسات التدريبات من حوارات ونقاشات والعمل الجماعي بين الطالبات وتقبل الافكار ووجهات النظر المختلفة اثناء حل المشكلات التي تضمنتها كل جلسة من البرنامج كل ذلك اسهم في لجوء الطالبات الى التأني والتأمل وعدم التسرع في حل المشكلات وجاء النتيجة لتظهر تفوق المجموعة التجريبية .

الاستنتاجات

استنادا الى النتائج توصلت الباحثتان الى الاستنتاجات الاتية:

1- قدرة البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطالبات .
2- يمكن تنمية وتعليم مهارات التفكير من خلال التدريب المباشر وتوفير البرنامج المتكامل والبيئة المدرسية الملائمة .

التوصيات:

1- العمل على تفعيل برامج تعليم التفكير في المدارس بكافة مراحلها ومنها البرنامج المعتمد في البحث الحالي لأهميتها في اثارة التفكير بأنماطه المتعددة ومهارته التي تسهم في جعل المتعلمين قادرين على التعايش مع العصر الحالي بكل معطياته .
2- دعوة وزارة التربية للعمل على تطوير وتجديد المناهج والتي من شانها ان تسهم في اثارة وتنمية التفكير لدى الطلبة .
3- تضمين برامج الكليات التي تتولى اعداد المدرسين والمعلمين مقرر تنمية مهارات التفكير ضمن مقرراتها التربوية ليتمكنوا بوصفهم مدرسي المستقبل من تبني سياسة تنمية التفكير لدى المتعلمين .

المقترحات:

1- اجراء دراسة مقارنة حول اثر البرنامج التدريبي المعتمد في الدراسة الحالية على متغيرات
الجنس (الذكور- الاناث) التخصص الدراسي (العلمي- الادبي) .
2- اجراء دراسات وبحوث مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسية اخرى كالمرحلة الاعدادية والجامعية.

المصادر

1- ابراهيم، مجدى عزيز(2005): التفكير من منظور تربوي تعريفه-طبيعته- مهارته- تنميته- انماطه، ط1،دار الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر .
2- ابو بشير، اسماء عاطف (2012): اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الاساسي بمحافظة الوسطى، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة غزة.
3- بركات ، زياد(2005) العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد (6)، العدد(4) ، جامعة البحرين ،100-126.
4- بشارة، موفق (2010): اثر التدريب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لدى عينة طالبات رياض الاطفال في جامعة الحسين بن طلال، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الاسلامية ، ع(22)، 27-55.
5- الجدوع، عصام(2007): اثر برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" في تنمية مهارات التفكير الابداعي والناقد لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في الاردن، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
6- جروان، فتحي عبد الرحمن(1999): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط1، دار الكتاب الجامعي ، العين، الامارات العربية المتحدة .
7- جمل، محمد جهاد والهويدي، زيد (2003) اساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والابداع، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة .
8- الرشيدي، فاطمة سحاب (2015): مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة القصيم

وعلاقته بتقدير الذات، مجلة جامعة الخليل للبحوث ب، المجلد(10)، العدد(1)، 233-249.
9- سعادة، جودت احمد (2003): تدريس مهارات التفكير مع مئات الامثلة التطبيقية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .
10- الشكعة ،علي (2007): مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم التربوية)، المجلد (21)، العدد(4)، 1145-1162.
11- طامشان ،غازي واخرون(2012): اثر استخدام استراتيجيتي: الذكاءات المتعددة، والخرائط المفاهيمية، في تنمية التفكير التأملي في مبحث جغرافيا الوطن العربي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الاسراء في (الاردن)، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد (20)، العدد (1)،ص 243-281.
12- العساسلة، سهيلة وبشارة، موفق(2012): اثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الاردن ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الانسانية) المجلد(26) العدد (7)، ص1655-1678.
13- عليوي، احمد صالح واخرون (2008): معوقات تعليم مهارات التفكير في مرحلة التعليم الاساسي (دراسة ميدانية)، مركز البحوث والتطوير التربوي، عدن، اليمن، 1- 79.
14- عصر، حسني (2001) : التفكير: مهاراته واستراتيجيات تدريسه، مركز الاسكندرية للكتاب ، الاسكندرية، مصر .
15- فقيهي، رانيا احمد علي (2006): برنامج ريسك"Risk" واثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية .
16- القطراوي، عبد العزيز جميل عبد الوهاب(2010): اثر استخدام المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الاساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية ، غزة.
17- كشكو، عماد جميل حمدان (2005): اثر برنامج تقني في ضوء الاعجاز العلمي بالقران على تنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الاساسي بغزة ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية ، غزة.
18- المرشدي، عماد حسين واخرون(2014): فاعلية برنامج رسك(Risk) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى الطلاب الصف الخامس العلمي في مادة الاحياء، مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية، العدد 18،جامعة بابل،509-522.
19- عبد الوهاب، فاطمة (2005): فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الازهري، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد(8)، العدد(4)، 212-159.
20- عبدالناصر، جمال(2010): مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الاسلامية للصف العاشر الاساسي ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ، الجامعة الاسلامية ، غزة .
21- مصطفى، فهيم (2002): مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر .
22- السرور، ناديا (2000): مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين، دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ، الاردن .
23- النافع، عبد الله (2009): تعليم التفكير في العالم العربي خطة استراتيجية مقترحة، ورقة عمل مقدمة الى اللقاء العربي الثاني لتعليم التفكير وتنمية الابداع.
24- العبوشي، نوال (2009): فاعلية تدريس مادة تنمية مهارات التفكير في تنمية التفكير الابتكاري اللفظي واكتساب مهارات عمليات العلم لدى عينة من طالبات كلية التربية في جامعة ام القرى، ورقة عمل مقدمة الى اللقاء العربي الثاني لتعليم التفكير وتنمية الابداع.
25- نوفل، محمد بكر(2008): تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
26- وزارة التربية(1977): نظام المدارس الثانوية رقم(2)، بغداد ، العراق .
27-Anastasi,A (1988): Psychological Testing, Macmillan ,New York.
28-Chiu,L.H.(1985): The relafion of Cognitive style and an xiety to academic performance among Chinese Children social psychology.
29-Eble,R.L.(1972): Essentials of Educational Measurement, prentice-Hall .New Jersey.
30-Good,C.V.(1973):Dictionary of Education.3rd.ed.mcGraw Hill-New York.
31-Tican.C& Taspinar.M.(2015):The Effects of Reflective Thinking –based Teaching Activities on Pre-service Teachers' Reflective Thinking Skills, Critical Thinking Skills ,Democratic Attitudes, an Academic Achievement, Anthropologist, 20(1,2): 111-120

الملاحق

ملحق رقم (1) اسماء الخبراء موزعة حسب اللقب الحروف الابجدية واللقب العلمي

ت	اسم الخبير	مكان العمل
1	أ.م.د. اديب محمد نادر	جامعة تكريت/ كلية التربية للعلوم الانسانية
2	أ.م.د. حميد سالم خلف	جامعة تكريت/ كلية التربية للعلوم الانسانية
3	أ.م.د. صباح مرشود منوخ	جامعة تكريت/ كلية التربية للعلوم الانسانية
4	أ.م.د. لمعان مصطفى	جامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية

5	أ.م.د. علاء الدين كاظم عبد الله	جامعة كركوك/ كلية التربية للعلوم الانسانية
6	أ.م.د. علاء صاحب عسكر	جامعة كركوك/ كلية التربية للعلوم الانسانية
7	أ.م.د. هادي صالح رمضان	جامعة كركوك/ كلية التربية للعلوم الانسانية
8	م.د. جنار عبد القادر احمد	جامعة كركوك/ كلية التربية للعلوم الانسانية

ملحق رقم (2) نموذج درس من البرنامج التدريبي

الدرس الاول : الحفز الذهني

عندما تصادف الفرد مشكلة ويجلس مع مجموعة من الاشخاص لغرض حلها، فان ذلك من شأنه ان يجعل الافراد يستمطرون مجموعة كبيرة من الافكار ، فالحفز الذهني يمكن الذهن من اطلاق العنان للأفكار بان تتدفق دون اي كابح وبغض النظر عن مستوى تحققها .

تهتم هذه المهارة اثناء الجلسة بالاقتراحات ، ويتم تشجيع كل المقترحات المطروحة (الافكار المتدفقة) حتى وان كانت غريبة كما انها تؤكد على ضرورة تجنب نقد الافكار او التعليق او السخرية من افكار الاخرين فكل فكرة او راي مهم وفي النهاية يتم اختيار الحل الانسب من الحلول او الاقتراحات.

يكون في جلسة الحفز الذهني مقرر ليسجل كل الاقتراحات ، ويجب ان يحرص من يدير الجلسة على ان لا يصدر اي تعليق او ايماء او حكم حول الافكار التي تطرح ، بل يعمل على تشجيعهم لطرح المزيد من الافكار ضمن وقت محدد.

المثال

في احدى المصانع التي تنتج اعواد لتنظيف الاسنان ، لوحظ وجود انخفاض واضح في مبيعاته، الامر الذي دعى مدير المصنع الى عقد اجتماع مع رؤساء الاقسام في المصنع واراد منهم اقتراح افكار من اجل تسويق هذا المنتج ، وخلال الجلسة قال لهم مدير المصنع اطرحوا افكاركم ولا تترددوا حتى وان كانت غريبة وخلال وقت لا يتجاوز (10) دقائق ، وبعد انتهاء الوقت طرحت الافكار الاتية:-

1- استخدامها في بناء العاب للأطفال .
2- لتنظيف الفتحات الصغيرة .
3- اسلحة للدفاع عن النفس .
4- استخدامها لالتقاط الطعام او غلقه .
5- وضع القطن على اخرها لتنظيف الاذن .
6- التقاط الديدان والحشرات الميتة من على الارض.
7- عمل مؤشر يستخدم لتحديد الصفحة التي وصلت اليها بعد الانتهاء من القراءة.
8- بناء اشكال مختلفة ولوحات متعددة وبصور متعددة بعد تثبتها بالصمغ .
9- تعبئة الشقوق في الجدران ومن ثم ذهنها بالطلاء .
10-تثبيت المنشورات على لوحة الاعلانات.

التمارين :

1- يلاحظ في عموم مجتمعنا العراقي ومنها محافظة كركوك عزوف الفتيات عن الالتحاق باعدادية التمريض، ما المقترحات التي تضعينها من اجل حل هذه المشكلة ؟
2- يمتاز مناخ بلدنا في فصل الصيف بالجفاف والحر الشديد ، اضافة الى ذلك يلاحظ في السنوات العشرة الاخيرة انتشار ظاهرة تعرض بلدنا الى العواصف الرملية المحملة بالأتربة فقط طوال فترة الصيف مما يسهم في زيادة العبء على قطاع الصحة ممن يعانون من امراض الجهاز التنفسي فضلا عن اضرارها على الكثير من المرافق الحيوية، وزيادة العبء على ميزانية الدولة ، ما المقترحات التي تضعينها لحل هذه المشكلة؟

المناقشة:

1- ايهما افضل عند حل المشكلة استخدام شخص واحد ام اشتراك اكثر من شخص لحلها ؟
2- لماذا في جلسة الحفز الذهني يشجع على طرح اي مقترح كان في البدء.

الواجب البيتي:

1- يحتل قطاع الزراعة موقعا محوريا في البنية الاقتصادية للدول المتقدمة والنامية على حد سواء، غير انه
2- في بلدنا نجد ان هذا القطاع يشهد اهمالا واضحا بحيث انه خلال تجوالنا في الاسواق نجد ان اكثر الخضروات والفواكه مستوردة، ما المقترحات التي تضعيها لحل المشكلة؟
3- يشكو الكثير من اولياء الامور من جلوس ابنائهم لساعات طويلة على الانترنيت وتطبيقاته المتعددة لفترات طويلة الامر الذي ينعكس سلبا على مستوى تحصيلهم الدراسي، ما المقترحات التي تضعيها لحل المشكلة؟

The effect of Risk Training Program on the Development of Reflective Thinking skill of Intermediate school female students.

Dr.Ganan Qahtan Sarhan
University of Kirkuk
College of Education for Humanities

Dr.Noorjan Adil Mahmood
University of Kirkuk
College of Arats