أثر استخدام أستراتيجية المشاريع في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة مادة مبادئ التربية الرياضية بجامعة الحسين بن طلال

*حسين علي اللواما، صادق خالد الحايك**

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى اثر استخدام إستراتيجية المشاريع في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة مادة مبادئ التربية الرياضية بجامعة الحسين بن طلال، تكونت عينة الدراسة من(105) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وموزعين على مجموعتين ضابطه وعددها (52) طالب وطالبة وتجريبية وعددها (53) طالب وطالبة، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وقد طور الباحث مقياس للتفكير التأملي لثلاث مجالات لمقياس التفكير التأملي (قبل العمل،أثناء العمل، بعد لعمل) وبعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية، أظهرت النتائج انه يوجد أثر دال إحصائياً لإستراتيجية المشاريع في تنمية التفكير التأملي، في حين لم يظهر اثر دال إحصائياً لمتغير الكلية، أو التفاعل بين إستراتيجية المشاريع والكلية في تنمية التفكير التأملي، وقد نوقشت النتائج في ضوء الأدب التربوي، وفي ضوء نتائج الدراسة؛ توصي الدراسة باستخدام إستراتيجية المشاريع في تدريس مادة مبادئ التربية الرياضية لما لها دور في تنمية التفكير التأملي، وإجراء دراسات مشابهة باستخدام استراتيجيات أخرى في تدريس مادة مبادئ التربية الرياضية وأثرها على التفكير التأملي.

الكلمات الدالة: إستراتيجية المشاريع، التفكير التأملي، مبادئ التربية الرياضية.

المقدمة

تعد التربية الرياضية من الأركان الأساسية التي تنهض ببناء شخصية المتعلم، وتعمل على تطوير نوعية حياة الفرد، وقدراته العقلية، والبدنية، والنفسية، والاجتماعية، وتقي الفرد من الإصابات، والأمراض الناتجة عن عدم ممارسة النشاط الرياضي، كالسمنة، وأمراض القلب؛ لذا لا بد من التركيز على الجانب الرياضي في حياة الأفراد في مختلف مراحل حياتهم.

وتحظى الرياضة بوصفها جزءا من العملية التعليمية بالاهتمام من قبل الخبراء، والمختصين في المناهج، بوضع إستراتيجيات لها تتماشى مع اهتمامات التلاميذ وحاجاتهم (الديري والحايك، 2011).

وتعتبر إستراتيجية المشاريع بديلاً عن الاستراتيجيات القائمة على نشاط المتعلم، حيث يقوم بسلسلة من ألوان النشاط لتحقيق الأهداف المرجوة له، وتأتي إستراتيجية المشاريع كواحدة من الإستراتيجيات التي تعمل على إعادة رسم دور كل من المعلم والطالب، بحيث يصبح المتعلم محور التعلم، والمعلم هو الوسيط والموجه لهذه العملية (Thomas, 2000).

ويمكن القول إن إستراتيجية التعلم بالمشاريع جاءت موفقة بين طريقتي المشاريع التي قدمها كيلباتريك، وبين التعلم بطريقة حل المشكلات التي قدمها جون ديوي، حيث يرجع الكثير من الباحثين الشكل الحالي لإستراتيجية المشاريع إلى ما قدمه جون ديوي بقوله:" المعرفة العلمية والتكنولوجية تتأتى من الحاجة إلى مواجهة المشكلات التي تعترضنا في الحياة "، حيث أكد ديوي أن المشروع التعليمي يجب أن يكون مصمماً بحيث يحث الطلبة على استخدام الطريقة العلمية الصحيحة في البحث، وجمع المعلومات، وأن يماثل الواقع الحقيقي دون تكييف للواقع الصفي (Ferriti&Okolo, 1996).

ولمواكبة تطورات العصر الحالي، والانفجار المعرفي والتكنولوجي، لا بد من اختيار الاستراتيجيات المثلى للتدريس للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة، وبما أن العملية التعليمية في الوقت الحالي تركز على المتعلم كمحور أساسي، واعتبار المدرس موجهاً، وميسراً للعملية التعليمية، نجد أن هناك إستراتيجيات تدريس تتناسب مع ذلك، كإستراتيجيتي حل المشكلات، والمشاريع اللتين تعطيان المتعلم فرصة لتحمل المسؤولية، والاعتماد على الذات، والقدرة على اتخاذ القرارات، والبحث عن حلول للمشكلات التي تواجهه (الحايك وخصاونة، 2013).

* كلية التربية الرياضية، الجامعة الاردنية. تاريخ استلام البحث 2016/8/10، وتاريخ قبوله 2016/11/16.

© 2019 عمادة البحث العلمي / الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

وتبرز إستراتيجية المشاريع في هذه الدراسة؛ بوصفها واحدة من الإستراتيجيات التي لم تحظ باهتمام الباحثين بها في الميدان الرياضي الكثير، إذ تم تركيز استخدامها، وتطبيقها في مجالات أخرى.

ويذهب التربويون إلى تنمية التفكير التأملي عند المتعلمين؛ لأن العلم تراكمي يتغير في كل لحظة، مما يتطلب تنمية مهارات التفكير التأملي ليساعد على التكيف مع التطورات المتغيرة، وحل المشكلات التي تعترضهم.

ويرى خريسات (2005) أن التفكير التأملي هو أحد أشكال التفكير، ويعني التفكير العميق أو(التفكر)، كما أنه استقصاء ذهني نشط ومتأن لاعتقادات الفرد، وأفكاره، وممارساته، مما يمكنه من معالجة المشكلات عن طريق مراجعته لخبراته السابقة.

ويمكن القول إن فوائد التفكير التأملي في العملية التعليمية تدور في فلك ثلاث نقاط، أوردها كومبوز وسيريل بول (المشار إليهما في بيدس، 2004)، هي: مساعدة الطلبة في التفكير العميق، وفي استكشاف آليات تعليمية جديدة، وفي تعزيز أدائهم من خلال مساعدتهم في حل المشكلات، وتنمية الثقة بالنفس، وتقدير الذات.

ويرى الباحث أن من أبرز مهارات التفكير التي يجب تنميتها هي: التفكير التأملي؛ لذا ذهب (عبيدوعفانة، 2009) إلى أن التفكير التأملي، هو تفكير يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محدودة، فالمشكلة تحتاج إلى مجموعة استجابات معينة من أجل الوصول إلى حل معين، وبذلك نجد أن التفكير التأملي هو النشاط العقلي الهادف لحل المشكلات.

إستراتيجية المشاريع:

أسلوب تعليمي فريد، محوره المتعلم أما المعلم فيقتصر دوره على الإشراف، والتوجيه، وتقديم المساعدة عند الحاجة، فالمتعلمون يقومون بأنشطة ذاتية تحت إشراف المعلم(نبهان، 2008).

كما يؤكد (مرعي والحيلة، 2009)على أن المتعلم هو محور العملية التعليمية، فهو الذي يختار المشروع، وينفذه تحت إشراف المعلم.

أهداف إستراتيجية المشاريع:

1- زيادة الدافعية: يمتلك الطلبة الأسئلة في التعلم المبني على المشاريع، ويقضون وقتا للعمل على الإجابة عليها خارج الغرفة الصفية، فالتعلم المبني على المشاريع يقدم العديد من الفرص؛ لزيادة دافعية المتعلمين، باعتماده على رغبات المتعلمين أنفسهم وتساؤلاتهم.

2- زيادة الاستقلالية المعرفية، يصبح الطلبة ذوي مسؤولية أكبر من تعلمهم، وتصقل مهاراتهم في الحصول على المعرفة من دون الاعتماد على المعلم كمصدر رئيس لهم، فتتطور قدراتهم الذهنية؛ لتساعد المتعلم ليمتلك استقلالية معرفية.

3- أن يصبح متعلما في فترات حياته كلها.

4- زيادة التحصيل،يمارس الطلبة مستويات عليا في التفكير من خلال توظيف معين، للحقائق الأكاديمية من أجل إنتاج حلول، وتفسيرات،واستنتاجات، وإصدار أحكام.(سعدي والبلوشي، 2009).

مميزات التعلم بالمشاريع:

1- تنمية مهارات البحث المنظم، سواء أكان ذلك خارج حدود المدرسة أم داخلها.
2- تنمية الشعور بالمسؤولية، والثقة بالنفس.
3- الربط بين الجانب النظري، والتطبيقي.
4- تعديل سلوك المتعلم نحو الأفضل.
5- الكشف عن الفروق الفردية عند المتعلمين(نبهان، 2008).

خصائص إستراتيجية المشاريع:

1- تلبي حاجات المتعلمين، وميولهم، ورغباتهم.
2- تدعم خاصية التكامل بين المواد الدراسية.
3- يكتسب المتعلم المعلومات من خلال مروره بالخبرة التعليمية، وليس تلقيناً من المعلم.
4- تكوين علاقات اجتماعية بين المتعلمين أنفسهم من جهة، ومع البيئة المحلية، وأفراد المجتمع خارج حدود المدرسة من جهة أخرى.
5- تساهم في بناء الإنسان المتكامل من الناحية العقلية، والمهارية، والانفعالية، والاجتماعية. (الهويدي، 2006).

قسم وليم كلباتريك المشاريع المشار إلية في(الحريري، 2010) على أربعة أنواع رئيسة منها مشروعات ذات صبغة علمية تهدف إلى العمل، والإنتاج، وتسمى المشروعات البنائية (الإنشائية)، ومشروعات تطبيقية ترفيهية على شكل رحلات تعليمية، أو زيارات ميدانية،

وتسمى المشروعات الترفيهية، ومشروعات تهدف إلى دفع المتعلمين على التفكير المبدع، وتسمى المشروعات في صورة مشكلات، ومشروعات الغرض منها التعرف إلى مهارة أو اكتسابها(الهويدي، 2006).

ويرى (الأحمد ويوسف، 2005) أن المشاريع الأربعة السابقة الذكر يمكن تنفيذها من خلال نمطين للتعلم، وذلك بحسب عدد المشاركين فيها، وهما:

1- المشروعات الفردية: يقوم فيها كل متعلم بإعداد مشروع بمفرده يختلف عن بقية المشاريع، أو يكون نفس المشروع ولكن كل متعلم يعمل على انفراد. كما أن المشاريع الفردية كما يرى(سليمان وآخرون، 2002) تبرز ذاتية المتعلم، وتكشف عن جوانب القوة والضعف في شخصيته.

2- المشاريع الجماعية:تتطلب مشاركة مجموعة من المتعلمين في الإعداد، والتنفيذ، كما أنها تعود المتعلم على حب التعاون، والعمل الجماعي الهادف(نبهان، 2008)

خطوات إستراتيجية التدريس بالمشاريع:

1- اختيار المشروع:هي أهم مرحلة من مراحل المشروع، فيجب أن يكون المشروع متنوعا، ومتوافقا مع ميول المتعلمين، ومستوياتهم، ويراعي الفروق، والإمكانات المتاحة.

2- التخطيط للمشروع:يقوم المتعلمون بوضع خطة متكاملة للمشروع، بإشراف المعلم مع تحديد أدوار المجموعات في تنفيذ الخطة.

3- التنفيذ: وهي مرحلة العمل والنشاط يقوم فيها المتعلمون بتأدية أدوارهم المكلفين بها، ويقوم المعلم بالتوجيه، والتشجيع على العمل، وعقد الاجتماعات مع المتعلمين لمناقشة الصعوبات التي يواجهونها، والقيام بالتعديل إذا دعت الحاجة.

4- التقويم: وهي عملية مستمرة من بداية المشروع وإلى نهايته مرورا بجميع المراحل. أي تقويم ما وصل إليه المتعلمون في أثناء تنفيذ المشروع، إذ يقوم كل متعلم باستعراض عمله،والفوائد التي عاد المشروع فيها بالنفع عليهم،مثل: نمو الخبرات، والتدرب على التفكير في مواجهة مشكلاتهم (بدير، 2002).

أدوار المعلم في إستراتيجية المشاريع:

1- التخطيط المسبق للمشروع.
2- تحديد نتاجات التعلم.
3- ملاحظة النتائج باستخدام إستراتيجية التقويم المناسبة.
4- اختيار المشاريع التي تناسب الطلبة.
5- تشجيع الطلبة، ودعمهم.
6- تقديم المساعدة للمتعلمين إذا دعت الحاجة.
7- إعطاء فرص للمتعلم، لاستعراض إنجازه أمام زملائه (الديري، علي والحايك، صادق، 2011).

أدوار المتعلم في إستراتيجية المشاريع:

1- تحديد الاهتمامات الشخصية.
2- تحديد الأهداف التعليمية.
3- تطوير مهارات تنظيمية لإبقاء العمل منظما.
4- احترام الوقت، والالتزام به.
5- التعاون مع الآخرين.
6- البحث عن معارف جديدة.(الديري، علي والحايك، صادق، 2011)

العوامل المؤثرة في إستراتيجية المشاريع:

1- إمكانات المتعلمين في تنفيذ المشروع.
2- طبيعة المشروع.
3- توفر المواد، والوسائل، والإمكانات المادية في انجاز المشروع.
4- المرحلة الدراسية للمتعلمين.
5- قدرة المدرس على متابعة المشاريع.
6- الوقت المتاح لمتابعة المشاريع (الأحمد ويوسف، 2005).

التفكير التأملي:

يعد التفكير التأملي الذاتي أحد القدرات فوق الذهنية،ويستخدم التفكير التأملي أحيانا تحت اسم تفكير حل المشكلات، أو التفكير المنظم،وهو تفكير موجه يتم فيه توجيه العمليات التفكيرية إلى أهداف محدده، ويعتمد على عمليتين أساسيتين، هما:الاستنباط، والاستقراء؛ كي يصل الفرد لحل مشكلته(جميل، 2001).

عرف جرفث وفريدن (Griffith & Frieden, 2000) التفكير التأملي بأنه دراسة الأفكار، والافتراضات المتوفرة لدى المتعلم بطريقة مستمرة، بحيث تعزز مجموعة من آرائه ومعتقداته.

كما عرفه الخوالدة (2007) بأنه نشاط عقلي هادف، وموجه للعمليات العقلية للوصول إلى أهداف محددة، وذلك من خلال التأمل في ظروف المشكلة، والبحث عن الاستجابات المناسبة لحل المشكلة.

ويشير كامس(kaams, 2008) إلى أن التفكير التأملي هو من مكونات عملية التفكير الناقد، ويعتمد على مجموعة من العمليات بشكل أساسي، وهي: التحليل، والتقييم، وإصدار الأحكام حول ما يحدث.

خصائص التفكير التأملي:

حدد رودجرز (Rodgers, 2002) الخصائص التي يمتاز بها التفكير التأملي، وهي:

1- يشكل المتعلم معنى تفاعليا عن طريق التأمل، بحيث يربط الخبرات السابقة بالحالية.
2- يستند التأمل إلى الاستقصاء العلمي، كونه طريقة تفكير منطقية.
3- تفاعل الفرد مع الآخرين يوفر محتوى موقفي للتأمل.
4- التأمل مواقف يستطيع من خلالها المتعلم تقييم الآخرين.

أما شون (Schon, 1987)المشار إليه في الخوالدة (2007) وبركات (2005) فقد حدد ثلاث مراحل تمر بها عمليات التفكير التأملي، وهي:

أولاً: التأمل من أجل العمل Reflection for Action

وهي المرحلة التي يتبع فيها المعلم خططا تتطابق مع الأهداف التربوية والمتوقع تحقيقها للمتعلمين.

ثانياً: التأمل في أثناء العمل Reflection on Action

وتتم هذه المرحلة من خلال عملية الممارسة، بحيث يتبع فيها المعلم أساليب معرفية، من أجل إنجاز المهمات بفعالية.

ثالثاً: التأمل بعد العمل Reflection for Action

يتم في هذه المرحلة فهم النتائج وإدراكها، واتخاذ القرارات للاستمرار بعملية التنفيذ وإجراء التعديل المناسب لتحقيق الهدف.

ويشمل التفكير التأملي من وجهة نظر (Lee،Rodgers;2005،2002) مجموعة من العمليات العقلية ومنها: سياق المشكلة، وحلها المقترح، والتعريف بها، وتحليلها، وتجريب الحلول المقترحة، وتقييمها من أجل قبول الحل، أو رفضه.

وقام الباحث بعد الرجوع إلى العديد من المصادر، والمراجع ذات العلاقة ببناء مقياس التفكير التأملي ويشتمل على المراحل الآتية: أولا: التأمل قبل العمل (التفكير في المشكلة، والمشروع ثم وضع خطة لهما)، ثانيا: التأمل في أثناء العمل (التفكير في وضع حلول للمشكلة، وطرق تنفيذ المشروع)، ثالثا: التأمل بعد العمل (وضع حلول بديلة للمشكلة، وتقييمها، وتقييم المشروع في ضوء النتائج).

إن تنمية التفكير التأملي لدى المتعلم، تعني إيجاد متعلم لديه الإرادة الذهنية للعمل، والقدرة على التنبؤ بالمشكلات التي تواجهه، وتحليلها، وطرح الأفكار الجديدة دون تردد(Decker, 2007). ويرى ديوي إمكانية تحقيق ذلك بإطلاق حرية تفكير المتعلمين، وإعطائهم الفرصة الكافية لتأمل المعرفة الجديدة، والتحدث عن فهمهم الخاص بها، لإثارة دافعية المتعلمين الآخرين لربط خبراتهم السابقة بالحالية، وتوليد معرفة جديدة وعرضها وتطبيقها في مواقف جديدة(Lukey, 2006).ويمكن تحقيق ذلك باستخدام طرائق متعددة واستراتيجيات مختلفة أوصت بها الكثير من الدراسات والبحوث التربوية لتنمية التفكير التأملي لدى المتعلمين ومنها الاستقصاء والتجريب، واستخدام التكنولوجيا الحديثة، واستراتيجية المشاريع موضوع الدراسة الحالية Chung&Gyong،Yousef;2004 ،(et al, 2009). ويشير جرفث وفريدن (Griffith & Frieden, 2000) إلى طريقتين لتنمية التفكير التأملي، وهما:

1- الحوار الشخصي:تتحقق هذه الطريقة من خلال قيام المعلم بطرح المشكلة للحوار، والتفاعل الشخصي للمشكلة، أو المشروع للحوار، والتفاعل الشخصي،ويطرح كل طالب فكرته حول الموضوع عن طريق الحوار وصولا لحل المشكلة أو إنجاز المشروع.

2- التفكير السقراطي:يقوم فيه المعلم بطرح أسئلة، ومفاهيم فلسفية تربوية، على المتعلمين؛ لإثراء الحصيلة المعرفية لديهم، وإثارة دافعيتهم للتفكير بموضوع المشكلة المطلوب حلها، أو المشروع المراد إنجازه.

وفي ضوء ما سبق قام الباحث بإجراء هذه الدراسة، التي تبحث في أثر استخدام إستراتيجية المشاريع من خلال تصميم برنامج تعليمي في مادة مبادئ التربية الرياضية؛ لدراسة أثرها في التفكير التأملي.

مشكلة الدراسة:

يشير الباحثون ومنهم الحايك وخصاونة (2013) إلى أن استخدام الإستراتيجيات المثلى في التدريس تسهم في زيادة فهم، وقدرات المتعلم، وتساعد في معالجة المشكلات، وتنمي التفكير، وتعمل على تطوير شخصيته وقدراته على التفكير التأملي، والإبداعي، وتوظيف المهارات الحياتية، كما تساعد على انتقال أثر التعلم. وهذا يتطلب إعادة النظر في البرامج المتبعة التي تهدف إلى تحسين المخرجات التعليمية، وذلك من خلال التطوير في المناهج، وأدوار المتعلم، واستراتيجيات التدريس المتبعة في الجامعات؛ لتشمل جميع التخصصات،ومن ضمنها مجال تدريس مبادئ التربية الرياضية.

ويعد الاهتمام بإستراتيجيات التدريس بأشكالها المختلفة، ومنها المشاريع أحد الأهداف التي تشغل بال التربويين؛ لما لهذه الإستراتيجية من أهمية كبيرة في تنمية المتعلمين. فإستراتيجية المشاريع تساعد المتعلمين على إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم، وتنمي العمليات العقلية للوصول للإبداع، والابتكار لديهم، وتزيد من مقدرتهم على تحمل المسؤولية والاعتماد على الذات، وتراعي الفروق الفردية بينهم،وبالنظر لاستراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس مادة التربية الرياضية ومن جلسات الحوار، والمناقشة مع المدرسين، ومن خلال خبرة الباحث بوصفه مدرسا لمادة مبادئ التربية الرياضية في جامعة الحسين بن طلال، لاحظ وجود ضعف في استخدام إستراتيجيات التدريس، ومنها المشاريع في تدريس مادة مبادئ التربية الرياضية من قبل أعضاء هيئة التدريس، إذ أنهم ما زالوا يستخدمون الإستراتيجية الاعتيادية في تدريسهم التي تحد من دافعية المتعلم. ومن هنا برزت الحاجة الملحة للخروج من هذه الإستراتيجية.

وفي حدود اطلاع الباحث فإن الدراسات العلمية التي تناولت استراتيجية المشاريع في مادة التربية الرياضية قليلة، وهو ما استدعى الباحث لتناول هذه الدراسة وبالتحديد تحاول هذه الدراسة الإجابة عن أثر استخدام إستراتيجية المشاريع في تدريس مادة مبادئ التربية الرياضية، والوقوف على أثرها في تنمية التفكير التأملي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في حداثة موضوعها، والحاجة للبحث فيها، والمتوقع إضافة نتائج للمعرفة العلمية في هذا المجال، ولعل الفائدة التي تعود على استفادة مدرسي الجامعات، ومصممي الخطط الدراسية، وما توفر من نتائج تعود بالنفع عليهم،واستخدام إستراتيجية المشاريع التي تلبي حاجات المتعلمين، وتعد المتعلم جزءا

مهما في العملية التعليمية،والعمل على تفعيل إستراتيجية المشاريع التي تساعد في تنمية التفكير التأملي.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة للتعرف إلى:

1- معرفة أثر استخدام إستراتيجية المشاريع في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة مادة مبادئ التربية الرياضية بجامعة الحسين بن طلال.

2- التعرف إلى استخدام إستراتيجية المشاريع في تنمية التفكير التأملي، لدى طلبة مادة مبادئ التربية الرياضية بجامعة الحسين بن طلال تبعا لمتغير الكلية، والجنس، والسنة الدراسية، والمعدل التراكمي.

أسئلة الدراسة:

السّؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تنمية التفكير التأملي تعزى لإستراتيجيات التدريس(المشاريع، والاعتيادية) لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال؟

السّؤال الثّاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تنمية التفكير التأملي، تعزى لمتغير(الكلية، والجنس، والسنة الدراسية، والمعدل التراكمي) لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال؟

محددات الدراسة:

1. الحدود الزمانية: قام الباحث بإجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2015/.2016
2. الحدود المكانية: جامعة الحسين بن طلال.
3. الحدود البشرية: طلبة جامعة الحسين بن طلال المسجلون في مقرر مبادئ التربية الرياضية.

مصطلحات الدراسة:

تعتمد الدّراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها:

إستراتيجية المشاريع:

هي أنشطه غير صفية تتم تحت إشراف المعلم، سواء أكانت داخل المدرسة أم خارجها، وهي كغيرها من الأنشطة العلمية، قد تكون فردية، أو جماعية، ولكن من الأفضل أن تكون جماعية من أجل تكامل المشروع، وتحقيق أهداف المجال الوجداني لدى الطلبة.(الناشف، 2009).

التفكير التأملي:

هو نشاط عقلي واع، ومتأن يستخدم فيه الفرد معتقداته، وخبراته المعرفية في ضوء الواقع الذي يتعامل معه،بحيث يستطيع أن يحل مشكلاته، وأن يوصلها إلى مرحلة الوعي الجديد؛ لتقوده فيما بعد إلى تكوين نظرية خاصة به للممارسات التي يريد تحقيقها بالمستقبل (العساسلة وبشارة، 2012).

مبادئ التربية الرياضية:

هي إحدى مواد المتطلبات الاختيارية في خطة طلبة جامعة الحسين بن طلال لجميع التخصصات، بواقع (3) ساعات معتمدة وتشمل الوحدات الدراسية الآتية: (التغذية، والسمنة، واللياقة البدنية، وأمراض القلب).

الدراسات السابقة المتعلقة بإستراتيجية المشاريع:

- دراسة بيرس (Beres, 2011) هدفت معرفة التعلم القائم على المشروع، وأثره على التحفيز للرياضيات داخل الفصل الدراسي للمراهقين، واستخدم الباحث المنهج التجريبي في معرفة أثر التعلم القائم على المشروع على التحفيز، وقام بإعداد الاختبار، والاستبانة، وطبقهما على عينة الدراسة المكونة من (55)طالب، والمكونة من مجموعات صغيرة من 3-4طلاب، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن التعلم بالمشروع هو طريقة فاعلة، وإيجابية لتحفيز معظم الطلاب، وتوصي الدراسة بإجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة بحيث تشمل عينات اكبر حتى يستطيع تعميم النتائج.

- دراسة آردم (Erdem, 2010) هدفت معرفة أثر التعلم بالمشروع على تجاه الطلاب نحو الكيمياء، والقلق الاختباري، حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي ذا المجموعة الواحدة عند قياس أثر التعلم بالمشروع، وقام بإعداد اختبار، ومقياس تجاه، وطبقهما على عينة الدراسة المكونة (29) طالبا من المستوى الرابع تخصص الكيمياء، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي، والبعدي.

- دراسة الصعيري (2010)هدفت إلى الكشف عن أثر التعلم بالمشاريع القائمة على الويب على تنمية مهارة حل المشكلات، والتحصيل في مادة الحاسوب، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي في مرحلة التحليل، والمنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة في معرفة فاعلية التعلم بالمشاريع القائمة على الويب على تنمية مهارة حل المشكلات، والتحصيل في مادة الحاسوب، وقامت بإعداد اختبار مهارة حل المشكلات، واختبار تحصيلي (قبلي وبعدي)، وطبقتهما على عينة الدراسة المكونة من: (21) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي في مدرسة الرواد النموذجية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي، حيث نمت مهارة حل المشكلات، مع زيادة التحصيل في مادة الحاسوب لدى الطالبات في التطبيق البعدي.

- دراسة ستورياك (Sirotik, 2008) هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية التعلم بالمشاريع على تنمية مهارات القيادة، والتواصل، والإدارة، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي في الكشف عن أثر الإستراتيجية، وقام بإعداد الاختبار، والاستبانة، وطبقهما على عينة الدراسة، المكونة من: (60) طالبة، وبينت الدراسة مدى فاعلية إستراتيجية التعلم بالمشاريع على تنمية مهارة الطلاب في الحياة العملية.

الدراسات التي تناولت التفكير التأملي:

– قامت الشمايلة (2015) بدراسة لتعرف أثر تصميم منهاج محوسب في تعليم بعض مهارات الجمباز باستخدام استراتيجية حل المشكلات على مستوى التفكير التأملي, والإبداع الحركي, والأداء المهاري لدى الطالبات في البحرين, حيث تكونت عينة الدراسة من (51) طالبة من طالبات مدرسة النور الثانوية في البحرين، تم توزيعهم على مجموعتين متكافئتين حيث طبقت المجموعة الأولى (التجريبية) المنهج المحوسب القائم على استراتيجية حل المشكلات، واستخدمت المجموعة الثانية (الضابطة) المنهج القائم على الطريقة المعتادة بالتدريس، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لملاءمته لطبيعة الدراسة، وتم استخدام الأساليب الإحصائية المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معامل ارتباط بيرسون، اختبار كرونباخ ألفا، واختبار (t-Test).

وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التعليمي المحوسب القائم على استراتيجية حل المشكلات كان له أثر إيجابي في تعلم مهارات الجمباز، وبينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى التفكير التأملي, ومستوى الإبداع الحركي والأداء المهاري لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة العساسلة وبشارة (2012) هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، وتكونت العينة من: (80) طالبة حيث جاء توزيعها عشوائيا على مجموعتين متكافئتين إحداهما ضابطة تكونت من: (40) طالبة وتجريبية مكونة من: (40) طالبة، ثم تصميم برنامج تجريبي على مهارات التفكير الناقد، وتطبيقه على المجموعة التجريبية، ثم طبق القياس البعدي، وأظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي، ولم يظهر أثر دال إحصائيا على التفاعل بين البرنامج التدريبي، والمعدل الدراسي في تنمية التفكير التأملي، وأوصت الدراسة بالتعرف إلى أثر التدريب على مهارات التفكير الناقد في تنمية أنماط تفكير أخرى.

- أجرى لي (Lie, 2006) دراسة هدفت إلى تعرف مستويات التفكير التأملي لدى الطلبة في البيئات التعليمية المتعددة على حل المشكلات، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة على عينة مؤلفة من (391) طالباً وطالبة، ممن تتراوح أعمارهم بين (16-26) سنة موزعين على أربع مراحل، وقد أظهرت نتائج الدراسة من خلال المتوسطات الحسابية استجابة الطلبة على مستويات مقياس التفكير التأملي، وحصول مستوى الفهم على ترتيب الأول، ثم يليه مستوى التأمل، ثم مستوى التأمل الناقد، وفي الترتيب الأخير جاء مستوى العمل الاعتيادي، والتأمل الناقد وفقا للمرحلة الدراسية

– أجرى خريسات (2005) دراسةهدفت إلى كشف الأثر باختلاف جنس الطلبة، وتخصصاتهم، ومعدلاتهم التراكمية، وقد تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من مستوى البكالوريوس، وشمل البرنامج التدريبي (10) مواقف، وتم تدريب المجموعة التجريبية عليها من خلال مجموعة من المهارات الخاصة بالتفكير التأملي في حل المشكلات، هي: تحليل المشكلة وتحديدها، ووضع الفروض، والبدائل، واختيار الفروض، واختيار البديل المناسب، وذلك في كل جلسة تدريبية وكان عدد الجلسات (10) مدة كل منها (50) دقيقة، كما قام ببناء مقياس التفكير التأملي الذي تكون من (الانفتاح الذهني، والتوجيه الذاتي، والمسؤولية الفكرية)، وأظهرت النتائج وجود فروق في أثر البرنامج التدريبي في التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق في أثر البرنامج التدريبي على التفكير التأملي، وجاء ذلك على حسب متغيرات الجنس والتخصص، والمعدل التراكمي، وأوصت الدراسة باستخدام البرنامج التدريبي لتطوير التفكير التأملي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة لم يحظى بوجود دراسات ذات صلة باستراتيجية المشاريع بالتربية الرياضية،لكن هناك دراسات مشابهة لها بالمواد الاخرى كما دراسة بيرس (Beres, 2011)، ودراسة آردم (Erdem, 2010)، ودراسة الصعيري (2010)، ودراسة ستورياك (Stiroik, 2008)، واستخدمت معظم الدراسات المنهج التجريبي وشبة التجريبي واظهرت نتائج الدراسات فاعلية استراتيجية المشاريع.

اما الدراسات المتعلقة بالتفكير التاملي فكانت ذات صلة مباشرة واستخدمت المنهج شبه التجريبي كما في دراسة الشمايلة (2015)، ودراسة العساسلة وبشارة (2012)، ودراسة لي (Lie, 2006)، ودراسة خريسات (2005) وأظهرت نتائج الدراسات لصالح التفكير التاملي وهذا مايتفق مع نتائج الدراسة الحالية.

وممّا أفاده الباحث من الدراسات السابقة:

- اعتماد المنهج التجريبي للقياس القبلي والبعدي.
- التعرف إلى محتوى الأساليب والبرامج التعليمية الموجودة بالدراسات.
- البحث عن مشكلات لم يتم التطرق إليها في الدراسات السابقة.
- مساعدة الباحث في اختيار وسائل جمع البيانات.
- طريقة اختيار عينة الدراسة.
- اختيار الاستراتيجيات التدريسية.
- الاطلاع على التصاميم التجريبية المستخدمة؛ بهدف تحديد التصميم المناسب.

وقد تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بما يلي:

- تتطرق هذه الدراسة إلى موضوع استخدام استراتيجية المشاريع في تنمية التفكير التأملي.
- تعد هذه الدراسة على حد علم الباحث فاتحة في الدراسات في التربية الرياضية, إذ تبحث في استراتيجية المشاريع, والتفكير التأملي.
- عمد الباحث في هذه الدراسة إلى بناء مقياس خاص بالتفكير التأملي،مشتملاً على المجالات التالية:التأمل قبل العمل(التفكير

في المشكلة والمشروع ثم وضع خطه لهما)،التأمل أثناء العمل (التفكير في وضع حلول للمشكلة, وطرح تنفيذ المشروع)، التأمل بعد العمل (وضع حلول بديلة وتقييم المشروع في ضوء النتائج).

إجراءات الدراسة:

يتضمن هذا الجزء وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وأدوات الدراسة، والإجراءات التي اتباعها للتأكد من صدق الأدوات، وثباتها بالإضافة إلى الطرق الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات.

منهج الدراسة وتصميمها:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي، نظرا لملاءمته لطبيعة الدراسة، من خلال تصميم مجموعتين، على النحو الآتي: مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية، ثم طبق القياس القبلي، والبعدي على كل مجموعة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الحسين بن طلال المسجلين لمادة مبادئ التربية الرياضية للعام الجامعي (2016/2015)، والبالغ عددهم (650) طالباً وطالبة، استناداً لسجلات وحدة القبول والتسجيل في الجامعة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من(105) طالب وطالبة، من طلبة مادة مبادئ التربية الرياضية في جامعة الحسين بن طلال، موزعين على مجموعتين التجريبية وعددها (53) طالب وطالبة، والضابطة وعددها (52) طالباً وطالبة، حيث تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لإستراتيجية التدريس.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس وإستراتيجية التدريس

المجموعة	الجنس		طريقة التدريس	المجموع
	ذكور	إناث		
التجريبية	30	23	المشاريع	53
الضابطة	22	30	الاعتيادية	52
المجموع	79	79	–	105

أداة الدراسة:

مقياس التفكير التأملي:

قام الباحث ببناء المقياس بصورته الأولية بعد الرجوع إلى العديد من المصادر، والمراجع ذات العلاقة، ومنها دراسات كل من الحايك، والشمايله (2014)، الحايك والكردي (2014) العساسلة وبشارة، (2012)، والشمايلة، (2015)، وخريسات، (2005) وشديفات، (2007)، ونورتن، (1997). وأشتمل المقياس على المهارات الآتية: التأمل قبل العمل(التفكير في المشكلة والمشروع ثم وضع خطة لهما)، التأمل أثناء العمل (التفكير في وضع حلول للمشكلة، وطرق تنفيذ المشروع)، التأمل بعد العمل(وضع حلول بديلة للمشكلة وتقييمها وتقييم المشروع في ضوء النتائج) ملحق رقم (3).

الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

صدق الأدوات: قام الباحث بإيجاد صدق المحتوى لأدوات الدراسة لاستراتيجية التدريس المقترحة، ومقياس التفكير التأملي، وذلك بتوزيعها على عدد من الخبراء، والمتخصصين في كليات التربية بشكل عام، والتربية الرياضية بشكل خاص في الجامعات الأردنية، وعلى عدد من المشرفين التربويين، والمدرسين في الميدان التربوي من أصحاب الخبرة في هذا المجال؛ لإبداء الرأي حول مدى ملاءمة فقرات المقياس من حيث وضوح فقراته، والمضمون والصياغة، واللغة، ومدى مناسبة الفقرة للمهارة التي تندرج تحتها، وإضافة أية فقرة، أو حذفها، أو اقتراحات يرونها مناسبة قد تغني هذه الدراسة والملحق رقم (1) يبين أسماء الخبراء والمحكمين في مقياس التفكير التأملي، والوحدات التدريسية بإستراتجية المشاريع.

ثبات الأداة: قام الباحث بإيجاد ثبات أداة الدراسة: مقياس التفكير التأملي، عن طريق تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة مكونة من (30) طالباً وطالبة من طلبة مبادئ التربية الرياضية، ومن خارج عينتها، وحسب معامل الثبات للمقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وبفارق زمنى مقدارة اسبوعين، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، كما تم حساب

معامل ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا، والجدول (2) يبين معامل ثبات الإعادة ومعامل ثبات الاستقرار لمجالات المقياس والمقياس ككل، وهذا يشير إلى صلاحية المقياس، وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (30) فقرة لأغراض الدراسة الحالية الملحق (30).

جدول رقم (2) معامل ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي لمجالات مقياس التفكير التأملي والمقياس ككل

المجال	ثبات الإعادة	كرونباخ ألفا
التأمل قبل العمل	0.84	0.83
التأمل أثناء العمل	0.81	0.85
التأمل بعد العمل	0.85	0.87
المقياس ككل	0.87	0.93

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بالإجراءات الآتية:

- الحصول على الموافقة المبدئية الرسمية من جامعة الحسين بن طلال.
- تحديد عينة الدراسة.
- استخدام استراتيجيات التدريس المقترحة، وإيجاد الصدق والثبات لهما.
- الاجتماع مع أفراد الدراسة،بعد تسجيلهم في الشعبتين.
- تطبيق الاختبار القبلي على أفراد المجموعتين.
- قام الباحث بتطبيق إستراتيجية المشاريع على المجموعة التجريبية، والاعتيادية على المجموعة الضابطة.
- تم تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين بعد الانتهاء من التطبيق باستخدام الاستراتيجيات قيد الدراسة.
- إدخال البيانات في نظام الحاسوب.
- الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS).

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

- إستراتيجية التدريس ولها مستويان: المشاريع، والاعتيادية.
- المتغيرات الديمغرافية: الجنس، الكلية، السنة الدراسية، المعدل التراكمي.

المتغير التابع:

استجابات الطلبة على مهارات التفكير التاملي.

المعالجات الإحصائية:

قام الباحث في هذه الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة البيانات إحصائيا، حيث استخدم مجموعة من العمليات الإحصائية بهدف الإجابة عن سؤالي الدراسة وهي:

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية.
- اختبار (Test – Retest)
- تحليل التباين الأحادي المصاحب (ONE WAY ANCOVA)

نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجية المشاريع في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة مادة مبادئ التربية الرياضية بجامعة الحسين بن طلال،مقارنة بالإستراتيجية الاعتيادية، وللاجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في تنمية التفكير التأملي تعزى لاستراتيجيات التدريس (المشاريع، والاعتيادية) لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الدراسة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات الطلبة في مجموعتي الدراسة (المشاريع، والاعتيادية) على مقياس تنمية التفكير التأملي، والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة في مجموعتي الدراسة (المشاريع، والاعتيادية) على مقياس تنمية التفكير التأملي

المجال	المجموعة	عدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	الاعتيادية	52	13.17	8.22	21.71	8.7
	المشاريع	53	20.0	10.0	24.5	6.4
الثاني	الاعتيادية	52	11.48	8.15	19.6	7.7
	المشاريع	53	17.85	9.6	23.17	4.8
الثالث	الاعتيادية	52	13.88	8.31	21.31	7.18
	المشاريع	53	20.43	10.0	23.50	4.82
المجموع	الاعتيادية	52	38.38	24.61	65.60	23.0
	المشاريع	53	55.23	30.64	71.20	15.15

يلاحظ من النتائج في جدول (3) أن هناك فروقاً ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس تنمية التفكير التأملي بمجالاته الثلاث (التأمل في العمل، التأمل في أثناء العمل، التأمل بعد العمل)، والمقياس ككل، كما يلي:

المجال الأول: التأمل في العمل

جاءت طريقة التدريس باستخدام إستراتيجية المشاريع بأعلى متوسط حسابي بلغ (24.5)، وانحراف معياري بلغ (6.4)، في حين جاءت طريقة التدريس الاعتيادية بأدنى متوسط حسابي بلغ (21.71)، وانحراف معياري (6.32).

المجال الثاني: التأمل في أثناء العمل

جاءت طريقة التدريس باستخدام إستراتيجية المشاريع بأعلى متوسط حسابي بلغ (23.17)، وانحراف معياري بلغ (4.8)، في حين جاءت طريقة التدريس الاعتيادية بأدنى متوسط حسابي بلغ (19.60)، وانحراف معياري (7.7).

المجال الثالث: التأمل بعد العمل

جاءت طريقة التدريس باستخدام إستراتيجية المشاريع بأعلى متوسط حسابي بلغ (23.50)، وانحراف معياري بلغ (4.82)، في حين جاءت طريقة التدريس الاعتيادية بأدنى متوسط حسابي بلغ (21.31)، وانحراف معياري (7.18).

المقياس ككل:

جاءت طريقة التدريس باستخدام إستراتيجية المشاريع بأعلى متوسط حسابي بلغ (71.20)، وانحراف معياري بلغ (15.15)، في حين جاءت طريقة التدريس الاعتيادية بأدنى متوسط حسابي بلغ (65.60)، وانحراف معياري (23.0).

وللتحقق من أثر استخدام إستراتيجيتي التدريس (المشاريع، الاعتيادية) على تنمية التفكير التأملي / المجال الأول لدى أفراد عينة الدراسة، قامت الدراسة بإجراء تحليل التباين الأحادي المشترك (ONE WAY ANCOVA) لاستجابات الطلبة على مقياس تنمية التفكير التأملي/المجال الأول القبلي ومقياس تنمية التفكير التأملي/المجال الأول البعدي لأفراد مجموعتي الدراسة تبعاً لطريقة التدريس، والجدول رقم (4) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (4) نتائج تحليل التباين الأحادي المشترك (ANCOVA) لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس تنمية التفكير التأملي / المجال الأول

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
طريقة التدريس	1942.016	1	1942.016	44.671	0.000*
الاختبار القبلي	89.364	1	89.364	4.111	0.044
الخطأ	3347.495	154	21.737		
المجموع	191226.0	158			

يلاحظ من النتائج الموضحة في الجدول (4) أن قيمة (ف)(F) لطريقة التدريس المستخدمة في تدريس مجموعة الدراسة التجريبية بلغت (44.671)، حيث كان مستوى الدلالة لها (0.000)، وهي ذات دلالة إحصائية عند($\alpha \leq 0.05$) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة على مقياس تنمية التفكير التأملي/المجال الأول يعزى لمتغير طريقة التدريس، ولصالح إستراتيجية المشاريع.

وللتحقق من أثر استخدام إستراتيجيتي التدريس (المشاريع، الاعتيادية) على تنمية التفكير التأملي / المجال الثاني لدى أفراد عينة الدراسة، قامت الدراسة بإجراء تحليل التباين الأحادي المشترك (ONE WAY NCOVA) لاستجابات الطلبة على مقياس تنمية التفكير التأملي/المجال الثاني القبلي ومقياس تنمية التفكير التأملي/المجال الثاني البعدي لأفراد مجموعتي الدراسة تبعاً لطريقة التدريس، والجدول رقم (5) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (5) نتائج تحليل التباين الأحادي المشترك (ANCOVA) لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس تنمية التفكير التأملي / المجال الثاني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
طريقة التدريس	1471.323	1	1471.323	44.279	0.000*
الاختبار القبلي	292.926	1	292.926	17.631	0.000
الخطأ	2558.615	154	16.614		
المجموع	167936.0	158			

يلاحظ من النتائج الموضحة في الجدول (5) أن قيمة (ف)(F) لطريقة التدريس المستخدمة في تدريس مجموعة الدراسة التجريبية بلغت (44.279)، حيث كان مستوى الدلالة لها (0.000)، وهي ذات دلالة إحصائية عند($\alpha \leq 0.05$) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة على مقياس تنمية التفكير التأملي/المجال الثاني يعزى لمتغير طريقة التدريس، ولصالح إستراتيجية المشاريع.

وللتحقق من أثر استخدام إستراتيجيتي التدريس (المشاريع، الاعتيادية) على تنمية التفكير التأملي / المجال الثالث لدى أفراد عينة الدراسة، قامت الدراسة بإجراء تحليل التباين الأحادي المشترك (ONE WAY ANCOVA) لاستجابات الطلبة على مقياس تنمية التفكير التأملي/المجال الثالث القبلي ومقياس تنمية التفكير التأملي/المجال الثالث البعدي لأفراد مجموعتي الدراسة تبعاً لطريقة التدريس، والجدول رقم (6) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (6) نتائج تحليل التباين الأحادي المشترك (ANCOVA) لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس تنمية التفكير التأملي / المجال الثالث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
طريقة التدريس	1717.945	1	1717.945	38.441	0.000*
الاختبار القبلي	294.132	1	294.132	13.163	0.000
الخطأ	3441.127	154	22.345		
المجموع	168363.0	158			

يلاحظ من النتائج الموضحة في الجدول (6) أن قيمة (ف)(F) لطريقة التدريس المستخدمة في تدريس مجموعة الدراسة التجريبية بلغت (38.441)، حيث كان مستوى الدلالة لها (0.000)، وهي ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة على مقياس تنمية التفكير التأملي/المجال الثالث يعزى لمتغير طريقة التدريس، ولصالح إستراتيجية المشاريع

وللتحقق من أثر استخدام إستراتيجيتي التدريس (المشاريع، الاعتيادية) على تنمية التفكير التأملي الكلي لدى أفراد عينة الدراسة،

قامت الدراسة بإجراء تحليل التباين الأحادي المشترك (ONE WAY ANCOVA) لاستجابات الطلبة على مقياس تنمية التفكير التأملي الكلي القبلي، ومقياس تنمية التفكير التأملي الكلي البعدي لأفراد مجموعتي الدراسة تبعاً لطريقة التدريس، والجدول رقم (7) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (7) نتائج تحليل التباين الأحادي المشترك (ANCOVA) لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس تنمية التفكير التأملي الكلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
طريقة التدريس	15339.781	1	15339.781	50.356	0.000*
الاختبار القبلي	1785.728	1	1785.728	11.724	0.001
الخطأ	23456.255	154	152.313		
المجموع	1576201.0	158			

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على أنه هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$)في تنمية التفكير التأملي تعزى لإستراتيجيات التدريس(المشاريع، والاعتيادية) لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال؟

يلاحظ من النتائج الموضحة في الجدول (7) أن قيمة (ف)(F) لطريقة التدريس المستخدمة في تدريس مجموعة الدراسة التجريبية بلغت (50.356)، حيث كان مستوى الدلالة لها (0.000)، وهي ذات دلالة إحصائية عند ($0.05\geq\alpha$)مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة على مقياس تنمية التفكير التأملي الكلي، يعزى لمتغير طريقة التدريس، ولصالح إستراتيجية المشاريع.

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن إستراتيجية المشاريع تعتبر بديلاً عن الاستراتيجيات القائمة على نشاط المتعلم؛ حيث يقوم المتعلم بسلسلة من ألوان النشاط لتحقيق الأهداف المرجوة له، وتأتي إستراتيجية المشاريع كواحدة من الإستراتيجيات التي تعمل على إعادة رسم دور كل من المعلم والطالب، بحيث يصبح المتعلم محور التعلم، والمعلم هو الوسيط والموجه لهذه العملية.

ويمكن تفسير ذلك أيضاً إلى أن إستراتيجية التعلم بالمشاريع، جاءت موفقة بين طريقتي المشاريع التي قدمها كيلباتريك، وبين التعلم بطريقة حل المشكلات التي قدمها جون ديوي، حيث يرجع الكثير من الباحثين الشكل الحالي لإستراتيجية المشاريع إلى ما قدمه جون ديوي بقوله" المعرفة العلمية، والتكنولوجية تتأتى من الحاجة إلى مواجهة المشكلات التي تعترضنا في الحياة "، حيث أكد ديوي أن المشروع التعليمي يجب أن يكون مصمما بحيث يحث الطلبة على استخدام الطريقة العلمية الصحيحة في البحث، وجمع المعلومات، وأن يماثل الواقع الحقيقي دون تكييف للواقع الصفي، وهذا ما أكدته نتائج البحث الحالي.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من: (Beres،2011)، (Leung & Kember،2003)، (Albert،1996)، التي كان من نتائجها أن إستراتيجية المشروع فاعلة، وايجابية في تحفيز معظم الطلبة، كما أشارت إلى أن استخدام الأشكال المختلفة للتمثيل يعزز ممارسة التفكير البصري، والتفكير الروائي، والتفكير التأملي، والتفكير المتعدد الحواس، وتكامل المعرفة.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Erdem،2010)، التي أظهرت نتائجها إلى عدم وجود أثار معنوية لاستراتيجية المشاريع على تنمية التفكير لدى الطلبة أفراد الدراسة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$)في تنمية التفكير التأملي تعزى لمتغير(الكلية، والجنس، والسنة الدراسية، والمعدل التراكمي) لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال؟ للإجابة على هذا السؤال قامت الدراسة بحساب المتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية، لاستجابات الطلبة على مقياس تنمية التفكير التأملي للعينة التجريبية والضابطة؛ وذلك بعد استخدام إستراتيجية المشاريع في التدريس، والجدول رقم (8) يوضح ذلك.

يلاحظ من النتائج الموضحة في الجدول (8) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على **مقياس تنمية التفكير التأملي**، باختلاف متغيرات الدراسة كما يلي:

متغير الكلية: حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف مستويات الكلية بين (67.4−70.9)، وجاءت الكليات الإنسانية بأعلى متوسط حسابي بلغ (70.9)، وانحراف معياري (17.31)، وجاءت الكليات العلمية بأدنى متوسط حسابي بلغ (67.4)، وانحراف معياري (18.7).

متغير الجنس: تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (66.9–69.29)، حيث جاء الذكور بأعلى متوسط حسابي بلغ (69.29)، وانحراف معياري (18.3)، وجاءت الإناث بأدنى متوسط بلغ (66.9)، وانحراف معياري (18.61).

متغير السنة الدراسية: تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (65.33–71.75)، حيث جاءت السنة الدراسية الثالثة بأعلى متوسط حسابي بلغ (71.75)، وانحراف معياري (19.14)، وجاء السنة الدراسية الرابعة بأدنى متوسط بلغ (65.33)، وانحراف معياري (14.4).

جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد المجموعات التجريبية والضابطة على تنمية التفكير التأملي تبعاً لمتغيرات (الكلية، الجنس، السنة الدراسية، المعدل التراكمي)

المتغير	مستوى المتغير	العدد	تنمية التفكير التأملي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكلية	علمية	127	67.40	18.70
	إنسانية	31	70.90	17.31
الجنس	ذكور	79	69.29	18.30
	إناث	79	66.90	18.61
السنة الدراسية	الأولى	109	68.10	18.71
	الثانية	24	67.40	19.70
	الثالثة	12	71.75	19.14
	الرابعة	13	65.33	14.40
المعدل التراكمي	60–67.9	51	66.16	18.11
	68–75.9	53	70.66	21.10
	76–83.9	29	66.86	16.27
	84–100	25	68.04	15.60

متغير المعدل التراكمي: تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (66.16–70.66)، حيث جاء مستوى المتغير (68–75.9) بأعلى متوسط حسابي بلغ (70.66)، وانحراف معياري (21.1)، وجاء مستوى المتغير (60–67.9) بأدنى متوسط بلغ (66.16)، وانحراف معياري (18.11).

وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة باختلاف مستويات متغيرات الدراسة: (الكلية، والجنس، والسنة الدراسية، والمعدل التراكمي) على مقياس تنمية التفكير التأملي، تم إجراء تحليل التباين الرباعي (4 WAY ANOVA)لاختبار أثر متغيرات الدراسة: (الكلية، والجنس، والسنة الدراسية، والمعدل التراكمي) في استجابات أفراد العينة على مقياس تنمية التفكير التأملي، والجدول (9) يبين نتائج التحليل

جدول رقم (9) تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة لأثر متغيرات الدراسة (الكلية، الجنس، السنة الدراسية، المعدل التراكمي)على استجابات أفراد العينة لكل من أداتي الدراسة (تنمية التفكير التأملي، وتنمية المهارات الصحية الحياتية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
الجنس	553.809	1	553.809	1.596	0.208
الكلية	447.699	1	447.699	1.290	0.258
السنة الدراسية	158.813	3	52.938	0.153	0.928
المعدل التراكمي	831.240	3	277.080	0.799	0.497
الخطأ	51700.050	149	346.980		
المجموع	786009.0	158			

يتبين من الجدول (9) أن قيمة (F) لمقياس تنمية التفكير التأملي تبعاً لمتغير الجنس، بلغت (1.596)، وبمستوى دلالة إحصائية بلغ (0.208)، وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$)تعزى لأثر متغير الجنس على استجابات أفراد

الدراسة على أداة الدراسة.

كما يتبين من الجدول (9) أن قيمة (F) لمقياس تنمية التفكير التأملي تبعاً لمتغير الكلية، بلغت (1.290)، وبمستوى دلالة إحصائية بلغ (0.258)، وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير الكلية على استجابات أفراد الدراسة على أداة الدراسة.

ويلاحظ من النتائج الجدول (9) أن قيمة (F) لمقياس تنمية التفكير التأملي تبعاً لمتغير السنة الدراسية، بلغت على التوالي (0.153)، وبمستوى دلالة إحصائية بلغ (0.928)، وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر متغير السنة الدراسية على استجابات أفراد الدراسة على أداة الدراسة.

كما يتضح من النتائج الجدول (9) أن قيمة (F) لمقياس تنمية التفكير التأملي تبعاً لمتغير المعدل التراكمي، بلغت على التوالي (0.799)، وبمستوى دلالة إحصائية بلغ (0.497)، وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$)تعزى لأثر متغير المعدل التراكمي على استجابات أفراد الدراسة على أداة الدراسة.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن تعدد الاستراتيجيات التي يتم توظيفها في النظام التربوي؛ التي تسعى إلى تطوير مهارات المتعلم على التفكير، والبحث، والاستنتاج تعمل على زيادة الدافعية لديه لتحقيق الأهداف المرجوة لكافة الطلبة، دون التمييز بينهم تبعاً لمتغيرات الدراسة المختلفة.

فالتدريس عملية تعاونية يتم التفاعل فيها بين المعلم والمتعلم، أو بين المتعلمين على اختلاف خصائصهم بتوجيه من المعلم، ويتضمن التدريس مجموعة من المفاهيم تشمل الإستراتيجية، والطريقة والأسلوب، حيث أن ما تركز عليه هذه الدراسة فعالية الإستراتيجية المستخدمة في التدريس، بالإضافة إلى أن تم تقسيم المجموعات التجريبية بطريقة متكافئة تبعاً للمتغيرات موضوع الدراسة، حيث تم التركيز من قبل الباحث على مجموعة الإجراءات والوسائل، التي تؤدي إلى تمكين المتعلمين بغض النظر عن جنسه، وكليتهم، والسنة الدراسية، ومعدلاتهم التراكمية، من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة، وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من: (الحايك، 2012)، (الحايك، 2004)، (خريسات، 2005)، التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تنمية التفكير التأملي، لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس، والسنة الدراسية.

الاستنتاجات:

وفي ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها والمعالجات الإحصائية وتحليل النتائج، توصل الباحث إلى الاستنتاجات التالية:

1. ساعد تدريس الطلبة باستخدام إستراتيجية المشاريع في تنمية التفكير التأملي.
2. جاءت نتائج الدراسة مؤكدة لنتائج الدراسات السابقة التي تؤكد فاعلية إستراتيجية المشاريع في تحفيز تفكير الطلبة.
3. استخدام إستراتيجية المشاريع في تنمية التفكير التأملي، لم تظهر فروقا إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة: (الكلية، والجنس، والسنة الدراسية، والمعدل التراكمي).

التوصيات:

1. التأكيد على استخدام إستراتيجية المشاريع في تدريس مادة مبادئ التربية الرياضية لما لها من دور إيجابي في تنمية التفكير التأملي.
2. تفعيل الاستراتيجيات الحديثة في تدريس التربية الرياضية بالجامعات الأردنية.
3. إجراء المزيد من البحوث، والدراسات في مجال استخدام إستراتيجية المشاريع في المقررات الجامعية الأخرى.

المصادر والمراجع

الأحمد، ر ويوسف، ح.(2005) طرائق التدريس منهج، أسلوب، وسيلة، عمان، دار المناهج.

بدير، ك(2008) التعلم النشط، عمان، دار المسيرة

بركات، ز.(2005) العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين، مجلة جامعة القدس، العدد6، المجلد (4).

بيدس، هـ. (2004) درجة فهم مدير المدرسة الثانوية الرسمية في الأردن لمفهوم التفكير التأملي وممارسته له، وعلاقة ذلك باتخاذ القرار الإداري. الجامعة الأردنية، رسالة دكتوراة غير منشورة.

جميل، ج. (2001). العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم، العين: دار الكتاب الجامعي.

الحايك، ص. (2009) المهارات الحياتية المعاصرة المواكبة للتطورات التربوية المدمجة في مناهج كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية الرسمية، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات،المجلد 25(4)

الحايك، ص، الشمايلة، س. (2014)أثر تصميم منهاج محوسب في تعليم بعض مهارات الجمباز باستخدام إستراتيجية حل المشكلات على مستوى التفكير التأملي لدى الطالبات. المجلد الاول لمؤتمر الدولي لعلوم الرياضة، الجامعة الأردنية.

الحايك، ص، والكردي، ع، والحايك، ف. (2014) مهارات التفكير ما وراء المعرفي المكتسبة من دراسة مساقات التربية الرياضية النظرية في الجامعة الأردنية. المجلد الاول لمؤتمر الدولي لعلوم الرياضة، الجامعة الأردنية.

الحايك، ص، وخصاونة، غ. (2013) أثر برنامج تعليمي قائم على الاقتصاد المعرفي لتطوير منهاج الجمباز، المؤتمر العلمي الخامس للإبداع الرياضي، المجلد الأول، عمان، الأردن.

الحريري، ر. (2010) طرائق التدريس بين التقليد والتجديد، عمان، دار الفكر.

خريسات، م.(2005) أثر برنامج تدريبي على التفكير التأملي لحل المشكلات في الاستعداد للتفكير التأملي، إربد، أطروحة دكتوراة، غير منشورة، جامعة اليرموك.

الخوالدة، م. (2007) اثر استخدام المدخل القائم على القضايا في تنمية التفكير التأملي، ومهارات تحديد المشكلات الاجتماعية في مبحث التربية الوطنية والمدنية لدى طلاب الصف العاشر في الأردن، جامعة اليرموك، رسالة دكتوراه غير منشورة.

الديري، ع والحايك، ص. (2011) استراتيجيات تدريس التربية الرياضية المبنية على المهارات الحياتية في عصر الاقتصاد المعرفي وتطبيقاتها العملية، إربد،مركز الهلال للطباعة.

سعيدي، ع، والبلوشي،س. (2009) طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية، عمان،دار المسيرة.

سليمان،س والجمال، ب، و. (2002) الدليل الإرشادي لإدخال وتطوير التربية التكنولوجية في التعليم العام،بيروت، مكتب اليونسكو.

شديفات، م.(2007) أثر برنامج تدريبي مستند إلى القصص القرآني في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثامن، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الشمايلة، س.(2015) تأثير منهاج تعليمي محوسب قائم على إستراتيجية حل المشكلات في تعليم بعض مهارات الجمباز وتحسين مستوى التفكير التأملي والإبداع الحركي لدى الطالبات في مملكة البحرين، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن

الصعيري،هيفاء.(2010) التعلم بالمشاريع القائم على الويب وأثره على تنمية مهارة حل المشكلات والتحصيل في مادة الحاسوب الآلي، السعودية، رسالة دكتوراة، جامعة الملك بن عبد العزيز.

عبيد، و، وعفانه، ع. (2003) التفكير والمنهاج المدرسي. بيروت: مكتبة الفلاح للنشروالتوزيع.

العساسلة، س،بشاره، م. (2012) أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث للعلوم الإنسانية.المجلد 26(7)

مرعي، ت. والحيلة، م. (2009) طرائق التدريس العامة،، عمان، دار المسيرة.

الناشف.س.(2008) المفاهيم العلمية وطرائق التدريس، عمان،دار المناهج.

نبهان، ي. (2008) الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم، عمان، دار اليازوري.

الهويدي، ز. (2006) أساليب واستراتيجيات تدريس الرياضيات، العين،دار الكتاب الجامعي.

Beres، P. (2011)project – Based learning and its Effect on Motivation in the Adolescent Math ematics class room، The college at Brockport، state university of New York، Retrieved 2\2\20\3 From

Chung، N.، & Gyoung، S. (2004) The effect of instruction on children's creativity and self-efficacy in thetreating of the practical arts subject. Journal of Technology Studies. 30(2)، 116-122.

Decker، S. (2007) Simulation as an educational strategy in the development of critical and reflective thinking: a qualitative exploration. Unpublished Dissertation، Texas Woman's University. Fbbutt، S. (2009). All about problem solving، Nursery word، 10. (4177)، 19-22.

Erdem،E. (2012) Examination of the Effects of project Based learning Approach on Students Attitudes Towards chemistry and Test Anxiety، In Ternational Diqital Organizion For scientificativ For matioivRettieved 2\2\2013،

Ferreti،R. P. & Okolo.C. M.(1996) "Authenticity in Learning: Multimedia Design Projects in the Social Studies for Students with". Journal of Learning Disabilities. 29 (5)، 450-460. p. Retrieved October، 2009 from ebsco research database

Griffith، B7& Frieden، G.(2000) Facilitating reflective thinking in counselor education. Counselor Education and Supervision، 40 (2)،82

http:\\digitalcommons.brockpot:edu\cgi\viewconteut.cgi2.article=louo&context=ehdtheses

http:\\idos:org\wast\wass\7(6)12\15.pdf

Kaams، (2008) Reflective thinking RT.Retrieved june20، 2008،from www.highp.hawii.edu/kaams/resource/Reflection.htm.

Lee،H.(2005).Thinking critically.(6th ed).NewYork:Houghton Mifflin combany

Lou، Y.، MacGregor، K.، (2004) Enhancing Project-Based Learning Through Online Between-Group Collaboration، PBworks | Online Team Collaboration، Retrieved 2/2/2013، from http://cedu521-k-f07.pbworks.com/f/15890039.pdf

Lukey، N. (2006) Philosophy for children hawai' I and its influence on the development of students' reflective thinking in classroom discussions. Unpublished M.A، University of Hawai' 1

Norton،J.(1997) Locus of control and reflective thinking in preservice teacher.education،117(3).401.

Rodgers،C.(2002) Defining reflective، Another look at john Dewey and reflective thinking. Teacher College Record،104(4).

Semerci،C.(2007) Developing a reflective thinking tendency scale for teacher and student teachers.Retrieved may 28،2008،from ebsco host mastar filed database.

Sirotiak، T. (2008) The effect of problem project – based learning on a desired skill set، lowa state university Research، from http\\tib.dr.iastaste.edu\cgiviewconuteut.cgi?article=2145&couxd=etd.

Thomas ،J. W.; Mergendoller ،J. R. & Michaelson ،A. (2000) ProjectBased Learning: A Hand Book for Middle and High School Teachers. Novato ،CA: The Buck Institute for Education.

The Effect of Using Projects Strategy on the Development of Reflective Thinking Skills among the Students of Principles of Physical Education Class in Al-Hussein Bin Talal University (AHU)

Hussein Al-lawama, Sadeq al-Hayek*

ABSTRACT

This study aimed at identifying the effect of using projects strategy on developing reflective thinking among the students of principles of physical education class in AHU. The study sample consisted of (105) students who were randomly chosen and distributed on two groups: a control group (52) students، and an experimental group (53) students. The researcher used the quasi-experimental approach. He developed a tool to measure reflective thinking in three domains: before work، during work، and after work. After determining the validity and reliability of the study tool، it was applied on a pilot sample. The results showed that there was a statistically significant effect of using projects strategy on reflective thinking. The results also showed that there was no statistically significant effect of the variable college or the interaction between the projects strategy and college on the development of reflective thinking.

In light of the study results ،the researcher recommends using the projects strategy in teaching principles of physical education due to its role in developing reflective thinking. The researcher also recommends conducting similar studies on using other strategies in teaching principles of physical education and their impact on reflective thinking.

Keywords: project strategy ،reflective thinking ،principles of physical education.

* School of Physical Education, University of Jordan. Received on 10/8/2016 and Accepted for Publication on 16/11/2016.