أثر برنامج تعليميّ قائم على نظريّة التّلقّي في تنمية مهارات التّفكير التّأمّلي لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في الأردنّ

فايزة أحمد سعادة، عبدالرحمن الهاشمي *

ملخص

هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تعليميّ قائم على نظريّة التّلقّي في تنمية مهارات التّفكير التّأمّليّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في الأردنّ. تكوّن أفراد الدّراسة من (164) طالبًا وطالبة، وُزّعوا على مجموعتين: تجريبيّة وضابطة. ولتحقيق أهداف الدّراسة أُعدّ برنامج تعليميّ، وطوّر مقياس التّفكير التّأمّليّ. درست المجموعة التّجريبيّة مدة ثمانية أسابيع وفق البرنامج التّعليميّ، ودرست المجموعة الضّابطة المدّة نفسها وفق الطّريقة الاعتياديّة. وطُبّق مقياس التّفكير التّأمّليّ على المجموعتين قبل التّدريس وبعده. أظهرت نتائج تحليل التّباين المُشترك المُتعدّد (MANCOVA)، وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المجموعتين تُعزى إلى أثر البرنامج التّعليميّ في جميع مجالات المقياس، ولصالح المجموعة التّجريبيّة. وأنّ هناك فرقًا ذا دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين أداء الطّلاب والطّالبات في مهارات التّفكير التّأمّليّ ولصالح الطّلاب على مجال (إعطاء تفسيرات مُقنعة). ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزَى للتّفاعل بين الطّريقة والجنس في مجالي: (التّأمل والمُلاحظة، ووضح حلول مُقترحة) لصالح الطلّاب.

الكلمات الدالة: نظريّة التّلقّي، مهارات التّفكير التّأمّليّ، الصّف العاشر الأساسيّ.

المقدمة

حظيَ موضوع التفكير باهتمام كثيرٍ من الباحثين والدارسين في ميدان علم النفس المعرفيّ، والتّطوّريّ، والعصبيّ، وغيرها؛ لما له من أثر مهمّ في التطوّر المعرفيّ للمتعلّم، ومواجهة المشكلات والصّعوبات التي تواجهه في مواقف الحياة العامة؛ فلا تقتصر أهميته على الجوانب المعرفيّة التعليميّة للمتعلّم، بل تمتد لأوسع من ذلك لتشمل حياته بكلّ تفاصيلها. وقد أصبح التّفكير وتعليمه وتمكين الطلبة من مهاراته الهدف الأسمى الذي تطمح الأنظمة التربويّة لتحقيقه، فتُبنى السياسات وتوضع البرامج وتُصمّم الاستراتيجيات للوصول إلى متعلّم يفكّر ويمتلك مهارات التّفكير.

ويوجد مستويان من مستويات التّفكير وفق درجة تعقيد كلّ نمط، هما: التّفكير الأساسيّ ويتضمن الاستخدام المحدود للعمليات العقلية القائمة على الأعمال الروتينيّة، ومن أنماطه: الحسّي والعملي والملاحظة والتصنيف والتطبيق والمقارنة والتعرّف والتذكّر. والتّفكير المُركّب ويتطلب الاستخدام أكبر وأوسع للعمليات العقلية ويحمل نوعًا من التّحدّي، ومن أنماطه: الناقد والتّأمليّ والإبداعيّ وما وراء المعرفيّ (العياصرة، 2011؛Newmann, 1991).

ويُعدّ التّفكير التّأمّليّ واحدًا من العمليات العقليّة المعرفيّة الأساسية التي من شأنها أن تصنع مفارقةً بين الطّلبة في سرعة استجاباتهم لمواقف الحياة المختلفة، ومدى كفاءة ودقّة استجاباتهم المناسبة لتلك المواقف، فالطلبة التّأمّليون يغلب عليهم صفة التأنّي والتريّث في تقديم استجاباتهم فيأخذون وقتًا أطول في تفحّص البدائل المتاحة قبل عملية اتّخاذ القرار، وهذا من شأنه أن يُقلّل وقوعهم في الأخطاء، ويجعلهم يخططون دائمًا ويراقبون ويقيّمون أسلوبهم في العمليات والخطوات التي يتبعونها لاتّخاذ القرار، وهذه العمليّة التأمّليّة، تجعل الطلبة في حالة تأمّل لكلّ ما يُعرض عليهم من معلومات؛ مما يُبقي أثرًا للتعلّم في عقل المتعلّم يُمكّنه من توظيفه في مواقف مُشابهة، وهذا يؤكّد التعلّم ذا المعنى الذي نادى به اوزوبل، وهو أساس وجوهر ما تُركّز عليه استراتيجيّات التّعليم الحديثة (محمد، 1993؛ حسين والمفتي، 2002؛ الفتلاوي وهادي، 2014).

والتّامّل نشاط إنسانيّ مهمّ، يقتضي التفكير في الخبرة الجديدة والتّفاعل معها وتقييمها. والتّفكير التّأمّليّ سبيل إلى تطوير مهارات التّفكير المختلفة، كما أنّه أداة مهمّة في التّعلم القائم على الممارسة؛ إذ يتعلّم النّاس من تجاربهم وخبراتهم المهنيّة الخاصّة،

* وزارة التربية والتعليم؛ الجامعة الاردنية، الأردن. تاريخ استلام البحث 2016/9/7، وتاريخ قبوله 2016/12/6.

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

وليس عبر التعلّم الرّسميّ القائم على نقل المعرفة، إضافة إلى أن التفكير التّأمّليّ يُعدّ أفضل مصدر للتّطوير الذاتيّ والتنمية المهنيّة وهو سبيل لتقليص الفجوة بين النّظريّة والتّطبيق (Porntaweekul, Raksasataya & Nethanomsak, 2016). ويرى حسن (2013)، أن التّأمّل عملية يتمّ فيها استرجاع خبرة ما والتفكير فيها وتقويمها بغرض التّقويم وصنع القرا ر، والتّخطيط، والأداء، وحلّ المشكلات، مما يعني أن التّفكير التّأمّلي ينطوي على عدّة أنواع من التّفكير، كالتّفكير النّاقد والإبداعيّ.

وقد قدّم شون (Shon) كثيرًا من المفاهيم المرتبطة بالتّفكير التّأمّلي، وسبقه ديوي (Dewey) الذي يُعدّ من أوائل من كتبوا في التّفكير التّأمّلي في القرن العشرين، وقد وجد بعض الباحثين في كتابات أرسطو انطلاقة الكتابة حوله. وحديثًا، تطوّر البحث حول التّفكير التّأمّلي ونظرياته، وبدا الاهتمام بتكامليّة النظريّة والتّطبيق، والنمط الذّاتي في الخبرات والوعي بتلك الخبرات التي يتمّ تعلّمها من خلال الدروس (Porntaweekul et. al., 2016). ويُصنَّف يوست وسنتنر (Yost & Sentner,2000) مهارات التّفكير التّأمّلي إلى مجموعتين من المهارات: مهارة الاستقصاء وتتضمن جمع البيانات وتحليلها، وتكوين الفروض، والتّوصلّ إلى استنتاجات، وتقديم تفسيرات منطقيّة، والمهارة الثانية، مهارة التّفكير الناقد وتتضمّن مهارات الاستنتاج، والاستنباط، والاستدلال، وتقويم الحُجج.

والتّفكير التّأمليّ مصطلح قديم، نال اهتمام كثيرٍ من التربويين في كتاباتهم في علم النّفس مثل ديوي (Dewey) وجيمس (James)وبينت (Binet)، ومما يبدو أن هذا الاهتمام قد تضاءل مدّة ازدهار المدرسة السلوكيّة، وعاد للظهور مُجدّدًا على يد العالم (شون) الذي كتب عن أهمية التّفكير التّأمّلي في إعداد المعلمين أثناء الخدمة وقبلها، ثم تنبّه التربويون مجدّدًا إلى أهمّية التّفكير التّأمّليّ للطلبة والمعلّمين. ومن أوائل من تناول التّفكير التّأمّلي جون ديوي (1939) الذي عرّفه أنّه: النّظر إلى المعتقدات بطريقة فعّالّه وثابته ومتأنّية، وهو شكل من أشكال المعرفة المفترَضة القائمه على أرضيةٍ داعمةٍ لها ونتائج مُتوقّعه (جاسم وخليل، 2011 ؛ طاشمان والمساعيد وخريش والمقصقص، 2012).

وقد عرّف جرفث وفريدن (Griffith & Frieden, 2000:82) التّفكير التّأمّليّ بأنه "الدراسة المستمرة للأفكار والافتراضات الموجودة في ذهن الفرد، بحيث تُسهم في تعزيز وتدعيم ما لديه من آراء وأفكار". كما عرّفه بركات (2005: 13) بأنه "القدرة على التّعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التّعليميّة بيقظة، وتحليلها بعمق وتأنٍّ من أجل الوصول إلى اتّخاذ القرار المناسب في الوقت والمكان المناسبين لتحقيق الأهداف المُخطّط لها والمتوقعة منه". وعرّفه ريان (2010: 75) أنه "قدرة الطلبة على التفاعل مع المواقف التعليمية بدرجة واعية متعمقة تتّسم بالتأنّي والاستمرارية والتنظيم، ثم المراجعة الفاحصة الناقدة لهذه المواقف، بهدف تعميق خبرات التعلم وصولاً إلى اتخاذ قرارات جدية تتعلق بتحقيق الأهداف المنشودة". وعرّفه العساسلة وبشارة (2012: 1661) بأنه " مجموعة من القدرات والمهارات التي تشتمل على: توليد المعرفة ذات المعنى، والحوار التأمّليّ، وربط عناصر المعرفة، والتّخطيط التّأمّليّ". وعرّفته عشا وعياش (2013 :1434) أنّه "نوع من التفكير الذي يتطلب قدرات عقلية عليا، تتضمن إعادة التفكير في الأحداث واتّخاذ قرارات". وعرّفه الفتلاوي وهادي، (2014: 549) بانّه " تأمّل الطلبة لموقف يواجههم وتحليله إلى عناصره الأساسية، ثم إيجاد العلاقات غير الصحيحة بين هذه العناصر، وإعطاء معنىً أو تفسيرات لهذه العلاقات ومن ثم وضع حلول مُناسبة لحلّ المشكلة القائمة من خلال عناصر الموقف".

ويتّضح من خلال التّعريفات السابقة أنّ التّفكير التّأمّلي هو تفكير موجّه، يشتمل على مجموعة من العمليّات الذهنيّة بهدف التوصّل إلى حلول وفهم صحيح، كما انّه يقتضي حدوث "تأمّل" للموقف أو المهمّة أو المشكلة، وتحليلها ووضع خطط للحلّ وتقويم فاعلية هذه النتائج، ولا بدّ من التمعّن والتبصّر والتّفكير الهادئ واستقصاء الظواهر المختلفة، كما أنّه يحتاج إلى مجموعة من الخصائص تتمثّل في: الهدوء، والتريّث، والتّفكير العميق، والمراجعة المستمرة للخطط وللعمل.

وقد أشار كلّ من: (عبيد وعفانة، 2003؛ منصور والشرقاوي وعزالدين وأبو عوف، 2003؛ عمران والعجمي، 2005) إلى مراحل التّفكير التّأمّلي كما حدّدها (ديوي)، إذ يمرّ التّفكير التّفكير التّأمّلي بمراحل تبدأ بالوعي بالمشكلة، ثم تصنيف البيانات واكتشاف العلاقات ووضع الحلول، واستنباط نتائج الحلول وإصدار الحكم بشأنها، ومن ثمّ اختبار الحلول عمليًّا بالتّجريب. ولا تسير هذه المراحل بالتّتابع نفسه الذي حدّده (ديوي)، كما أنّها ليست مراحل فكريّة منفصلة، فكثير من التّداخل قد يحدث بينها، والفرد ينتقل من خطوة إلى أخرى فيُغيّر ويُبدّل، في حين يتّخذه بعض الأفراد طريقةً اعتياديّة في حلّ مشكلاتهم، وفي الوقت الذي لا تنجح عاداتهم في التّوصّل إلى الحلّ، يُركّزون على مرحلة واحدة من مراحل حلّ المشكلات وهي "استيضاح المشكلة" (عبيد وعفانة، 2003).

والتّفكير التّأمّليّ يتضمّن عمليّة إصدار الأحكام حول شيء حدث ويحدث، في حين عدّه بعض الباحثين جزءًا من التّفكير النّقديّ، ويتضمّن تأمّل المتعلّم طريقة تفكيره، ويتطلّب التّقويم المستمرّ للمعتقدات والافتراضات والفرضيات، كما يُعدّ المفتاح الحقيقيّ لفهم الذات، ويتضمّن الاعتبارات الشخصيّة لإنجازات المتعلّم وفشله، كما أنّه يقود إلى جودة وتحسين العمل الأكاديميّ،

ويدعمه توظيف استراتيجيّة التعلّم في مجموعة؛ إذ يتمّ تأمّل الطريقة التي يتمّ فيها إنجاز العمل من قبل المجموعة ذاتها والمجموعات الأخرى، وهو وسيلة لتقويم الذّات بمراجعة النّشاطات اليوميّة (Odiba & Baba, 2013).

ويشتمل التّفكير التّأمّليّ على خمس مهارات أساسيّة، أشار إليها الأدب التربويّ واعتمدها كثير من الباحثين، تتمثّل في: الرؤية البصرية (التّأمّل والملاحظة) وهي القدرة على عرض جوانب الموضوع المختلفة والتعرف إلى مكوناته بحيث يمكن الكشف عن علاقاته بصريًّا. والكشف عن المغالطات ويُقصدُ بها القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع، من خلال تحديد العلاقات غير المنطقية أو التصورات الخطأ. وكذلك الوصول إلى استنتاجات وتعني القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال التمعّن والتّفكير في الموضوع والتوصّل إلى نتائج. وإعطاء تفسيرات مقنعة، أيّ: إعطاء معنى منطقيّ للنتائج؛ اعتمادًا على معلومات سابقة أو وفق طبيعة الموضوع. ووضع حلول مقترحة ويُقصدُ بها وضع خطوات منطقية مدروسة لحلّ، قائمة على تصورات ذهنية متوقّعة (القطراوي، 2010؛ الحارثي،2011؛ أبو بشير، 2012؛ حميد، 2013؛ Lyons, 2012). وقد اعتمد الباحثان هذه المهارات وتعريفاتها؛ في تطوير مقياس للتّفكير التّأمّليّ؛ لوضوح عباراتها، وكفايتها في تفسير المعاني المقصودة بتلك المهارات، وشموليتها في التعبير عن مهارات التّفكير التّأمّليّ. وتمّ وضع مؤشّرات مناسبة استنادًا إلى مراجعة الأدب التربويّ، والمقاييس المُستخدمة في الدراسات السّابقة، وخبرة الباحثَين التّدريسيّة والإشرافيّة.

ونظريّة التّلقّي – التي يقوم عليها برنامج هذه الدراسة – ظهرت نتيجة اختلاف توجّهات المناهج النقديّة التي تُغذّيها نظريّات معرفيّة مختلفة وطُرحت مبادئها على يد روّادها الأوائل من جامعة كونستانس الألمانية، (روبرت ياوس) و(فولفغانغ آيزر) وتمتدّ جذورها إلى بداية السبعينيات، حيث نادوا بجماليات القراءة وآلياتها، وعملوا على تأصيل دورالمتلقّي (القارئ) بحيث تُعدّ القراءة عمليّة تفاعل بين المتلقّي بما لديه من خبرات وبين النّص المقروء (هولب، 2000؛ عفاني،2011؛ Li, 2014) .

وقد أجملت صالح (2001) العمر المنهجيّ الحديث بلحظات ثلاثة: لحظة (المؤلّف) التي تجلّت في النقد الأدبيّ في القرن التّاسع عشر. ولحظة (النّص) التي جسّدها النقد البنائيّ في الستينيات من هذا القرن. ولحظة (القارئ/ المتلقّي) كما في اتّجاهات ما بعد البنيويّة وخاصّة نظريّة التلقّي. وهذا الاستبدالُ لبؤرة اهتمام بين أضلاعٍ لمثلّث واحد، يُمثّلها كلٌّ من: المؤلّف، والنّص، والقارئ أحدث النقلة النوعيّة الكبيرة عند توجيه الاهتمام إلى "المتلقّي"؛ فجاءت نظريّة التلقّي لردّ اعتبار القارئ والسامع والشّاهد وهم "مُتلقّون" (هولب، 2000؛ عفاني، 2011).

وقد ورد تعريف نظريّة التلقّي في "المصطلحات الأدبيّة الحديثة"، أنّها "مصطلح يُستخدم بمعنى ضيّق للإشارة إلى مجموعة من أصحاب النّظريات المتعلّقة باستقبال الأعمال الفنيّة أو تلقّيها، ومعظم المجموعة من الألمان، كما يُستخدم بمعناه الأوسع للإشارة إلى أيّ نظريات خاصة بتذوّق المشاهد أو القارئ أو السّامع" (السّايح، 2012: 59).

وذهب الرويلي والبازعي (2002) في دليل الناقد الأدبي إلى أنّ ما يجمع أصحاب هذا التوجّه النقديّ هو الاهتمام المطلق بالمُتلقّي والتركيز على دوره الفعّال في إنتاج النّص وتحديد معانيه. وقد أشار آيزر(1987) أنّ التّلقّي عملية تهتمّ بمهمّة المؤوّل في توضيح المعاني الكامنة في النّص من خلال تصوّره للمعنى كأنّه شيء يحدث متجاهلاً طبيعة النّص بوصفه حدثًا وتجربةً للقارئ ينشّطها هذا الحدث؛ فالقراءة نشاط موجّه من طرف النّص، وهذا النّص يجب أن يعالجه المتلقّي ليتأثّر بدوره بما سبق أن عالجه.

وأشار هولب (2000: 12) إلى أن تلقّي الأدب هو "العمليّة المقابلة لإبداعه أو إنشائه أو كتابته، وأنّ النظريّة تشير إجمالاً إلى ذلك التحوّل في الاهتمام إلى النّص والقارئ". وقد ذكر عزالدين (2008) أنّها فرعٌ من الدّراسات الأدبيّة التي تهتمّ بالطرق التى يتمّ بها استقبال الأعمال الأدبية من قبل القرّاء بدلًا من التّركيز التقليديّ، فتقوم على عملية إنتاج النصوص أو فحصها وتقييمها فى حدّ ذاتها. وعرّفها إبراهيم (2000: 6)، أنّها "نظرية نقديّة تُعنى بتداول النّصوص الأدبيّة وتقبّلها وإعادة إنتاج دلالاتها". في حين يرى ستاروبينكسي وشيفريل وباجو (2000) أن دراسة التلقّي لعمل ما دراسة تسمح بفهمٍ أفضل لطبيعة الجمهور القارئ وأفق توقعاته وذوقه العام ومعاييره الجماليّة وطبيعته النفسيّة، مما يُقدّم مؤشّرًا على تلك العمليّة التفاعليّة بين القارئ والنّص ويفيد في رصد بعض الظواهر الأدبيّة والنفسيّة والاجتماعيّة.

وقد أحدثت نظريّة التّلقّي تبدّلاً جوهريًّا في أدوار القارئ في تلقّي النّص، بحيث أمكن أن يُقال أن القارئ هو الذي "يُنتِج" النّص، ويصبح هناك عددٌ من النّصوص بقدر القرّاء الذين يتلقّون النّص (إسماعيل، 2002)؛ فالقارئ يستطيع أن يَنفُذ إلى أعماق النّص ليستخرج ما به من أسرار، ويستلهم ما به معانٍ وأفكار؛ وهذا مدعاة إلى أن يغدو القارئ مثقّفًا حتى يتمكّن من الولوج إلى بواطن النّص وتأويل أفكاره ومعانيه (المعمري، 2010).

إنّ الموقع الحقيقيّ للعمل الأدبيّ يقع بين النّص والقارئ، وتحقيقه لا شكّ، نتيجة التّفاعل بين الاثنين، فالتّركيز على إبداع

الكاتب أو على نفسيّة القارئ وحدها لن يفيد كثيرًا في عمليّة القراءة نفسها؛ بل هناك علاقة حيويّة بينهما، وإذا أهملنا هذه العلاقة سنكون حتمًا قد أهملنا العمل الأدبيّ (آيزر، 1987). وتلتقي في العمل الأدبيّ أو تتقاطع مقاصد كلّ من: المؤلّف، والنّص، والقارئ، ولو أمكن أن تتلاقى المقاصد الثلاث وتتفاعل لأمكن إنتاج دلالة أكثر تنوّعًا وشمولًا وخصبًا (إبراهيم، 2000)، فيبدو الدور الحاسم للقارئ في تشكيل المعنى لديه، فتبرز كفاءاته واستعداداته ومزاجه القرائيّ باعتمادها العادات القرائيّة والنماذج الثّقافيّة المُتداوَلة والطريقة التي تجري ضمنها فعاليات القراءة (عبيد، 2010).

وتقوم نظريّة التّلقّي على مجموعة من المحاور الأساسيّة، منها:

أفق التّوقّعات: يشير أفق التوقّعات إلى نظام ذاتيّ مشترك أو بُنية من التوقّعات يستطيع فردٌ "افتراضيّ" أن يواجه بها أيّ نصّ. فالأعمال الأدبية تُعدّ نموذجيّة إذا استثارت لدى القارئ أفق توقعاته التي تشكّلت لديه نتيجة إدراكه للأجناس الأدبيّة المختلفة، أو الأسلوب (هولب، 2000).

المسافة الجماليّة: تُمثّل المسافة الجماليّة الفرقَ بين كتابة المؤلّف وأفق توقّع القارئ (ميرقادري والكياني، 2011).

الفراغات: كلّ عملٍ أدبيّ – وفق نظريّة التّلقّي – في حقيقته غيرُ تامّ، ويحتاج إلى تكملة إضافيّة، والفراغات قد تُملأ أحيانًا، وقد تبقى مفتوحة أو تُهمَل تمامًا أحيانًا أخرى.

القارئ الضمنيّ: يُمثّل القارئ الضمنيّ الذي تعدّه صالح (2001) قمّة الهرم فيما ابتدعه آيزر، حالة نصيّة وعملية إنتاج للمعنى على السّواء، والمصطلح يدمج بين عملية تشييد النّص للمعنى المُحتَمل وتحقيق هذا المعنى من خلال القراءة، والقارئ الضمنيّ مُرادف لبُنية التشويق في العمل الأدبيّ (هولب، 2000).

ويرى آيزر أن فعل القراءة هو الذي يُشكّل العمل الأدبيّ، وجوهر النّص ومعناه ينتميان إلى العمليّة التي تتفاعل فيها الوحدات البنائيّة في النّص مع تصوّرات الكاتب، فكلّ قارئ سيجلب إلى النّص تجربته الشخصيّة، ومشاعره وعواطفه، ورؤيته الخاصّ والفكر الذي يحمله؛ لذلك أصبح لزامًا تحليل وتفسير عمليّة القراءة ذاتها وإيلاؤها الأهميّة التي تليق بها، كعمليّة تتضمّن التّفكير والتّأمّل للوصول إلى المقصود من المقروء (ولد خليل، 2013).

والقراءة – وفق نظريّة التّلقي– عمليةُ إبداعيّة إنتاجيّة، وهناك ما يؤطّر هذه العمليّة؛ فعملية التفاعل بين القارئ والنّص وحدوث الفهم والتّفسير ليست بلا حدود، وانفلات هذه العمليّة من حدودها قد يؤدّي إلى تشويه النّص نفسه، فيصبح في وعي القارئ مجرد صور وتداعيات جديدة، فلا يكون لها صِلة بفكرة الكاتب المبدع، وهنا تتجلّى الخطورة ؛ لأن القارئ سيصبّ من ذاته على النّص ويحمّله تفسيرات ودلالات ومعانٍ لا تكمن فيه، مما يتطلّب منه إعمال العقل والتفكّر للوصول إلى بواطن النّص وفهم مقاصده وإدراك معانيه (إسماعيل، 2002).

وتبدو لنظريّة التّلقّي تطبيقات تربويّة، أشار إليها الأدب التربويّ والدراسات السابقة والقراءة الواعية في مفاهيم النّظرية ومبادئها، ومن هذه التّطبيقات:

- جوهر النّص ومعناه لا ينتميان إلى النّص بل إلى العمليّة التي تتفاعل فيها الوحدات البنائيّة النّصيّة مع تصوّر القارئ (هولب، 2000؛ ميرقادري وكياني، 2011؛ Li, 2014؛Kemelbekova, Shengelbaeva, Mukasheva, Kopbayeva, 2014)
- العمليّة العقليّة في تلقّي نصّ ما، ليست انطباعات ذاتيّة مجرّدة، ولكنّها عمليةٌ إدراكيّة موجّهة، وللقارئ الدور الأكبر في إسقاط المعنى على النصِّ المقروء والمكتوب؛ لأنَّ المعنى في النّص والفهم لدى القارئ، بدلالة موجّهات ومؤثّرات داخل النصّ، تُساعد في العثور على هذا المعنى؛ ودلالة ذلك أنَّ لكلّ قارئ معنى خاصًّا به، يختلف عن القارئ الآخر، وبحسب ثقافته وخلفيته المعرفيّة (هولب، 2000؛ اسماعيل،2002؛ حسين، 2007؛ عبيد، 2010) .
- القراءة تتجاوز حدود استهلاك المقروء لتدخل في مضمار وظيفة مُركّبة، تُعيد فيها إنتاج المقروء بقدرةٍ فعّالة على التمثّل والاستيعاب والاستنباط والاستنتاج والتّواصل الدائم مع النّص (عبيد، 2010)، كما تُمثّل عدة ضروب من النشاط، منها التّعرّف بالرموز من خلال النّظر، والتّفسير من خلال العقل، ومنها مهارات قرائيّة، تتمثّل في: سلامة النّطق والسّرعة، والفهم للأفكار الأساسيّة وما بين السّطور من غرض الكاتب، وتذوّق المادة المقروءة والتجاوب النقديّ، والانتفاع بالمعلومات، وذلك كله يتطلّب أنشطة ذهنية متعددة، واستعدادات، ومهارات لدى المُتلقّي (حسين، 2007؛ طارش، 2015).
- إنجاز مستوى عالٍ من الفهم للنّصوص يتطلّب استخدام عمليات ذهنيّة معقّدة تتضافر فيها البنيات المعرفيّة للقارئ ومعالجة المعطيات اللّسانيّة الدالّة (عبيد، 2010)، متمثّلة في العتبات الفنيّة في النّصوص فتغدو موجّهات قراءة توجّه القارئ نحو المعنى والفهم، كالأغلفة والعناوين والأمكنة والتّواريخ والملاحظات والهوامش والحواشي وجمل الاستهلال والختام وسواها (الصكر، 2010).

- القارئ المشارك، لا يقف عند فهمه المعاني المتضمّنة، بل يستكشف فراغات أو فجوات النّص التي تتطلّب ملء القارئ لها من خلال خبراته السّابقة (ستاروبينكسي وآخرون، 2000؛ اسماعيل،2002).
- القارئ يتوقّع عند القراءة، وقد يصدق توقّعه وقد يخيب فيتغيّر الأفق مُحدثًا "الانزياح" ومكوّنًا ما نسمّيه "المسافة الجماليّة" (ستاروبينكسي وآخرون، 2000؛ هولب، 2000؛ صالح،2001).
- القراءة عملية بنائيّة نشطة هدفها الفهم وذلك من خلال مجموعة من العمليّات الذهنيّة التي يقوم بها القارئ، وتعتمد على المعرفة التى يجلبها القارئ للنّص من خلال خبراته السابقة المختزنة ودمجها بالخبرات الجديدة. فالقارئ يبني المعنى ذاتيًّا من خلال جهازه المعرفى، لأن المعرفة متجذّرة فى عقله ولا تنتقل إليه من المعلّم؛ بمعنى أن القراءة عملية ابتكار مستمرّ يُعيد خلالها القارئ تنظيم ما يمرّ به من خبرات ساعيًا لفهمٍ أشمل متأثّرًا بخبراته السّابقة وبالسّياق الذي يحصل فيه التعلّم الجديد.
- المعلم مُيسِّر ومساعد لبناء المعرفة، فهو يُخطّط ويُنظّم ويُوجّه طلبته ويرشدهم لبناء تعلّم ذى معنى لديهم (حسين، 2007).

ويُمكن الاستفادة من التطبيقات التربويّة لنظريّة التّلقّي في تقديم نموذج جديد في تدريس النّصوص القرائيّة، فكان هذا البرنامج التّعليميّ يتبنّى نموذجًا جديدًا في تدريس النّصوص القرائيّة يتّفق مع النظرة المعاصرة للقراءة وللقارئ؛ سعيًا إلى تحسين مستويات الاستيعاب القرائيّ ومهارات التّفكير التّأمّلي لدى الطّلبة.

وكان سميث (Smyth, 2009) قد أجرى دراسة هدفت إلى الكشف عن منحى تعليميّ يهدف إلى إشراك المتعلّمين في عمليّة التعلّم بشكل أعمق بهدف تطوير مهارات التّفكير النّاقد، وذلك عبر استخدام منهج متخصّص مكوّن من النّظريّة التّربويّة للتّعلّم التّفاعليّ إلى جانب نظريّة التّلقّي، أكّدت الدّراسة إمكانيّة استخدام مفاهيم التّلقّي واستراتيجيّات الحوار في تدريس الأدب مما يحقّق التّطوّر المفاهيميّ في التّفكير المعرفيّ عند الطّلبة بجعل الطّلبة يتفحّصون مشاركاتهم الخاصّة ويتأمّلونها في أثناء سير التّعلّم .

وأجرى كرندل وأبرسك (Kerndl and Aberšek, 2012) دراسة هدفت إلى معالجة نقص معلومات المعلّمين في المدارس السّلوفونيّة في تعرّف أدوار القارئ لما وراء المعرفة في قراءة النّصوص الأدبيّة وتحليلها والوعيّ بأفق توقّعات طلبتهم. وقد وصلت الدّراسة إلى أن ما نسبته 79.6 % من المعلّمين غير مُدركين لأفق توقّعات طلبتهم، كما كشفت نتائج الدّراسة عن أن ما نسبته 81% من المعلّمين يرون أنّ تطوير مفاهيم التّلقّي لما وراء المعرفة للقارئ يساعد على تحفيز المتعلّمين وإثارة دافعيّتهم وتبادل الخبرات وتحسين مهارات التّفكير النّقديّ لديهم.

وفي دراسة لي (Li, 2014) التي هدفت إلى فحص استراتيجيّات القراءة الأدبيّة في كليّة اللّغة الإنجليزيّة في الصّين استنادًا إلى نظريّة التّلقّي الجماليّة وإلقاء الضّوء على نظريّتي التّلقّي الجماليّة واستجابة القارئ. وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ نظريّة التّلقّي تقدّم منظورًا جديدًا في تدريس الأدب حيث ترتقي باهتمامات الطّلاب وخبراتهم، ومن منظور نتائج التّعلّم تفيد أيضاً في تطوّر الطّلاّب وإثراء خيالهم والتّفكير المستقلّ والحكم النّقديّ في أثناء فترة دراستهم في الكلّيّة.

وفي دراسة طارش (2015) التي هدفت إلى تعرّف فاعِليّة بَرنامج قائم على نظريّة التّلقّي في تَنمية مَهَارَات القراءة الإبداعيّة والتّذوّق الأدبي عندَ طُلّاب الصّف الرّابع الأدبيّ في بغداد، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (66) طالباً، توزّعوا على مجموعتين: تجريبيّة وضابطة، أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مهارات القراءة الإبداعيّة والتّذوّق الأدبيّ لصالح المجموعة التّجريبيّة.

ويعقوب والتميمي (2016) أجريا دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استعمال نظريّة التّلقيّ في تحصيل طلبة قسم اللّغة العربيّة لمادّة الأدب الإسلاميّ في كلّيّة الآداب في الجامعة العراقيّة. تمّ تطبيق هذا البرنامج على عيّنة من طلبة المرحلة الثّانية في كلّيّة الآداب في الجامعة العراقيّة، حيث تمّ تدريس المجموعة التّجريبيّة وفق نظريّه التّلقّي والضّابطة وفق الطّريقة الاعتياديّة المتّبعة لمدّة (8) أسابيع، وتمّ إجراء اختبار تحصيليّ لكلتا المجموعتين. كشفت نتائج الدّراسة عن وجود فرق دالّ إحصائيّاً في التّحصيل لصالح المجموعة التّجريبيّة.

ونلاحظ أنّ الدّراسات والأبحاث السّابقة ذات الصّلة بنظريّة التّلقّي، أظهرت أهمّيّة هذه النظريّة وفوائد تطبيقاتها التّربويّة في تحسين مهارات الطّلبة؛ إذ بيّنت دراسة كرندل وأبرسك (Kerndl and Aberšek, 2012) فعاليّتها تحفيز المتعلّمين وإثارة دافعيّتهم وتبادل الخبرات وتحسين مهارات التّفكير النّقديّ لديهم. ودراسة لي (Li, 2014) التي كشفت عن أهميّتها في تطوير اهتمامات الطّلبة وخبراتهم وإثراء خيالهم والتّفكير المستقلّ والحكم النّقديّ لديهم. ودراسة سميث (Smyth, 2009) التي بيّنت أن تدريس الأدب من خلال مفاهيم التّلقّي يُحقّق التطوّر المفاهيميّ عند الطلبة ويُتيح لهم تفحّص مشاركاتهم وتأمّلها أثناء سير التّعلّم، ودراسة طارش (2015) التي بيّنت أثر النّظريّة في مهارات القراءة الإبداعيّة والتّذوّق الأدبيّ، وأظهرت دراسة يعقوب والتّميمي (2016) فاعلية النظريّة في تحسين تحصيل الطّلبة.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

على الرّغم من الأهميّة الكبيرة لمهارة القراءة وأداورالقارئ؛ فإنّ واقع تعليمها يُظهر ضعفًا عامًّا لدى معظم المتعلمين وفي الاتجاهات نحوها، كما يُظهر بُعدًا عن الاتّجاهات المعاصرة في تدريسها (البصيص، 2011)، وهذا ما تؤكده التقييمات الدولية المتعدّدة، إذ يشير المركز الوطنيّ لتنمية الموارد البشريّة (29:2014)، أنّ الأردنّ في مشاركتة الأخيرة في دورة البرنامج الدوليّ لتقييم الطلبة 201(PISA) Assessment Program for International Student، وضمن محور "القرائيّة"، إذ شاركت (65) دولة، وكان متوسّط تحصيل طلبة الأردنّ "هو من بين أدنى المتوسّطات للدول المشاركة" فكان ترتيب الأردنّ (58) بمتوسّط (399) في حين بلغ المتوسّط الدوليّ (496).

وفي دراسة أخرى أجراها المركز الوطنيّ لتنمية الموارد البشريّة (2011) حول مستويات إتقان الطلبة لمهارات اقتصاد المعرفة في محور "القرائيّة"، وبهدف التعرّف إلى مستويات إتقان طلبة الصفوف الخامس والتاسع والحادي عشر للكفايات الرئيسة في مجال القرائيّة، فقد حُدّدت خمسة مستويات للأداء، من المستوى الأوّل الذي يُمثّل مستوى الأداء المنخفض، إلى المستوى الخامس الذي يُمثّل مستوى الأداء المتقدم، وقد بيّنت الدراسة أنّ (1.2%) من طلبة الصّف الخامس و(0.3%) من طلبة الصّف التاسع و(1.8%) من طلبة الصّف الحادي عشر قد بلغوا المستوى الخامس في النسبة المئويّة لأفراد عينة الدّراسة، في حين أن نسبة الطّلبة الذين وقعوا في مستوى الأداء المنخفض، في الصّف الخامس (18%) وفي الصّف التّاسع (13.7%) وفي الصّف الحادي عشر (8.5%).

وفي تقرير الوكالة الأمريكيّة للتنميّة الدوليّة (2012: 28)، وضمن تقييم أداء الطّلبة في مهارات القراءة للصّفوف الأولى (إيجرا)، رُصدت المهامّ الفرعيّة للقراءة كالآتي: معرفة أصوات الأحرف، قراءة الكلمات غير المألوفة، والطّلاقة في القراءة الشفويّة، والفهم القرائيّ، والفهم الاستماعيّ، وقد أشارت النتائج إلى أن مهارات القراءة الأولى للطلبة العينة في الأردن "كانت ضعيفة حسب كلّ مقاييس تقييم القراءة للصفوف الأولى".

كما كشفت نتائج دراسة المعيقلي (2005) أن معظم معلمي اللغة العربية تقليديون في توجّهاتهم النظريّة وممارساتهم التطبيقيّة حول تدريس اللغة العربيّة ومهاراتها، حيث يُشكّل التقليديون ما نسبته (83.8%)، في حين يُشكّل الانتقائيون (15.7%) أمّا البنائيون فهما معلمان اثنان فقط، أيّ ما نسبته (0.07%).

وفي ظلّ عصر العلم والتّقدّم والتقنيّة؛ تبدو الحاجة الملحّة لمواكبة كلّ جديد في المجالات جميعها، وفي العمليّة التّعليميّة على وجه الخصوص؛ لإيجاد جيلٍ مفكّر متأمّل يملك الأدوات المناسبة لحلّ مشكلاته.

فبرزت الدعوات إلى التحوّل من التعليم إلى التّعلّم، ومن التّلقين إلى الاهتمام بمهارات التّفكير، وسعت المؤسسات التّربويّة إلى تحقيق هذا التّحوّل، وتجسيد الاهتمام بالتّفكير ومهاراته. وترسيخ التحوّل في دور الطّالب كمحور للعمليّة التّربويّة، وتمكينه من مهارات التّفكير جميعها في ظلّ تأكيد الأدب التّربويّ أهميّة تعليمها. ومن خلال عمل الباحثَين وخبراتهم التّدريسيّة والإشرافيّة، لاحظا طغيان العمل الاعتياديّ المألوف على سبل تعلّم الطلبة وسلوكهم التّعليميّ، وميلهم إلى الحفظ وإغفال التأمّل والتّدبّر والتّفكير.

وحيث إنّ مهارات التّفكير مطلبٌ تعليميّ ومطلبٌ للحياة، ولمّا كان محور نظرية التلقّي وأساسها قائمًا على تفاعل القارئ مع النّص المقروء؛ ولأن مفاهيم النّظرية تُركّز على الفهم وإمعان النّظر في النّصوص وتأمّلها والسعي إلى سدّ تلك الفجوات المتضمّنة فيها؛ كانت هذه الدراسة في محاولةٍ لمواكبة الاتّجاهات الحديثة في تدريس اللّغة وسعيًا إلى الارتقاء بمهارات التّفكير، سَعَت الدّراسة إلى بناء برنامج تعليميّ قائمٍ على نظريّةٍ في النّقد الأدبيّ، في محاولة لتبنّي وجهة جديدة في تدريس النّصوص القرائيّة وتنمية مهارات التّفكير لدى الطّلبة، وبالتّحديد سَعت هذه الدّراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر برنامج تعليميّ مُقترح قائم على نظريّة التّلقّي في تنمية مهارات التّفكير التأمّليّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في الأردن؟ ويتفرّع من هذا السؤال الأسئلة الفرعيّة الآتية:

1- ما مكوّنات البرنامج التعليميّ المقترح القائم على نظريّة التّلقّي لتنمية مهارات التّفكير التأمليّ لدى الطلبة ؟

2- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي أداء أفراد الدراسة في مهارات التفكير التأمّليّ لدى طلّبة الصّف العاشر الأساسيّ في الأردن يُعزى إلى نوع البرنامج التعليميّ (البرنامج التعليميّ القائم على نظرية التلقّي، والطريقة الاعتياديّة)؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات أداء أفراد الدراسة على مقياس مهارات التفكير التأمّليّ لدى طلّبة الصّف العاشر الأساسيّ في الأردن يُعزى إلى التّفاعل بين جنس الطلبة (ذكور، إناث) ونوع البرنامج التعليمي (البرنامج القائم على نظرية التلقّي، والطريقة الاعتياديّة)؟

أهميّة الدّراسة

قد ترفد هذه الدّراسة الأدب التربويّ بمعرفة أساسيّة حول نظريّة التلقّي وتطبيقاتها التربويّة؛ وقد يكون من شأنها أن ترتقي بمهارات التّفكير التّأمّليّ لدى الطلبة؛ خاصة مع قلّة الدراسات والأبحاث التي تناولت التطبيقات التربويّة لهذه النظريّة. في حين تتجسّد الأهميّة التطبيقيّة في التوصّل إلى معلومات ونتائج من المُتوقّع أن يستفيد منها المعنيون في مجال التربية والتعليم، أعضاء ومؤلفو المناهج الدراسيّة وذلك عند بناء مناهج اللّغة العربيّة أو تطويرها بتضمين المناهج المفاهيم والآليات المنبثقة عن نظريّة التلقّي وأدوار القارئ الفاعلة في النّص القرائيّ. ومعلمو اللغة العربيّة بتقديم مفاهيم وأنماط وآليات ونماذج جديدة في تدريس مهارة القراءة وتعزيز مهارات التّفكير التّامّليّ لدى طلبتهم.

أهداف الدّراسة

1- بناء برنامج تعليميّ قائم على نظريّة التّلقّي لتنمية مهارات التّفكير التّأمّليّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ.

2- تعرّف فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التّفكير التّأمّليّ.

التّعريفات الإجرائيّة

تتضمّن هذه الدّراسة عددًا من المصطلحات يُمكن تعريفها على النحو الآتي:

- **البرنامج التّعليميّ:** مجموعة مدروسة ومُخطّطة من المعالجات للنّصوص القرائيّة قائمة على نظريّة التلقّي تشمل أهدافًا ومسوّغات ومحتوى يتضمّن نصوص القراءة الواردة في منهاج اللّغة العربيّة للصّف العاشر الأساسيّ في الأردنّ للعام الدراسيّ 2015-2016، مُرفقةً بدليلٍ يُبيّن كيفية التّعامل مع هذه النّصوص القرائيّة وكيفية تنفيذها في الموقف التعليميّ متمثّلاً في النّتاجات الخاصّة واستراتيجيات التّدريس والأنشطة والوسائل واستراتيجيات التقويم وأدواته التي اتّبعها المعلم لتطبيق البرنامج التعليمي المقترح.

- **نظريّة التلقّي:** هي النظريّة التي تمّ تبنّيها في هذه الدراسة، وتمّ بناء البرنامج التعليمي وفق مفاهيمها ومبادئها ومرتكزاتها، وتتمثّل في مجموعة الأفكار والرؤى التي تقوم على بناء القارئ للمعنى وإنتاجه وإعادة صياغته للنّصوص في عملية تفاعليّة بين القارئ (طالب الصّف العاشر الأساسيّ) بما لديه من خبرات ومعارف سابقة وبين النّص، فيصنع دلالاته ويملأ فجواته ليبتدع بذلك معنىً جديدًا، ولم يَعُد القارئ ضمن هذا السياق مستهلِكًا للنّصوص، بل هو مُنتِجٌ للمعاني، ناقدٌ، يناقش ويُحلّل ويُصدر حكمًا خاصًّا.

- **مهارات التّفكير التأمليّ:** قدرة طالب الصّف العاشر الأساسيّ على القيام بمجموعة من العمليات الذهنيّة التي من شأنها أن تساعده على تحليل موقفٍ ما قد يتعرّض له وصولاً إلى فهمه ومعالجة أفكاره وأنشطته ومراجعتها وتقويمها مستعينًا بما لديه من خبرات سابقة، وقيس بمقياس التفكير التأمّليّ الذي طوّره الباحثان مستندين إلى الأدب التّربوي والدّراسات السّابقة وما ورد فيها من مقاييس كمقياس ايزنك وويلسون(Eysenck & Weilson) ومقياس كمبير وآخرين (Kember et al.) القائم وفق فرضيات ميزيراو (Mezirow) لمستويات التّفكير التأمّليّ.

- **الصّف العاشر:** الصّف الدراسيّ الذي يُمثّل نهاية المرحلة الأساسيّة في النظام التعليميّ الأردنيّ، ويمثّل سنّ (16) سنة.

مُحدّدات الدّراسة

تتناول هذه الدراسة أثر برنامج تعليميّ مُقترح قائم على نظريّة التلقّي في تنمية مهارات التّفكير التأمّليّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في الأردن؛ ولذا فإنّها تتحدّد بما يلي:

1- طُبّقت الدراسة على عينة من طلبة الصّف العاشر في مديريّة تربية لواء الجامعة في مدرستين إحداهما للذكور وأخرى للإناث (مدرسة ذكور الجبيهة الثانوية، ومدرسة الجبيهة الثانوية للبنات) للعام الدراسيّ 2015 – 2016م.

2- اقتصرت الدّراسة على النّصوص القرائيّة الواردة في كتاب مهارات الاتصال الذي يُدرّس لطلبة الصّف العاشر الأساسيّ في مدارس المملكة الأردنيّة الهاشميّة للعام الدراسيّ 2015 – 2016م في طبعته 2006- 2014.

3- اقتصرت الدراسة على قياس بعض مهارات التّفكير التّأمليّ.

4- يتحدّد تعميم نتائج هذه الدّراسة بمدى مُلاءمة الأدوات المستخدمة، ودرجة صدقها وثباتها.

الطريقة والإجراءات

منهجيّة الدّراسة

استخدم الباحثان التّصميم شبه التّجريبيّ الذي قام على مجموعتين: تجريبيّة وضابطة، وعلى قياسين: قبلي وبعدي لمهارات التّفكير التّأمّليّ؛ وذلك لمناسبة هذا المنهج لأغراض الدّراسة.

أفراد الدراسة

تألّف أفراد الدراسة من (164) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرستين حكوميتين هما: (مدرسة الجبيهة الثّانويّة للبنات)، ومدرسة (الجبيهة الثّانويّة للذّكور) التابعتين لمديرية التّربية والتّعليم للواء الجامعة، في الفصل الثّاني من العام الدّراسيّ 2015– 2016 م، اختيرتا قصديًّا؛ لوجود معلمين ذوي خبرة وكفاية، واستعداد المدرستين والمعلمين للتعاون مع الباحثة لتنفيذ إجراءات الدراسة، وسهولة الوصول إليهما، واحتواء كلّ منهما على أكثر من شعبة للصف العاشر الأساسي. اختيرت شُعَب أفراد الدراسة من المدرستين بطريقة عشوائية، فكانت الشعبتان (أ، ب) في مدرسة الجبيهة الثّانويّة للبنات، والشعبتان (ب، ج) في مدرسة الجبيهة الثّانويّة للذكور، ممثلة لأفراد هذه الدراسة، حيث مثّلت الشعبتان (ب) في كلتا المدرستين المجموعة التّجريبيّة، وعدد أفرادها (87) طالبًا وطالبة، منهم (41) طالبًا و(46) طالبة. ومثّلت الشعبتان (أ،ج) في كلتا المدرستين المجموعة الضابطة، وعدد أفرادها (77) طالبًا وطالبة، منهم (35) طالبًا و(42) طالبة. ويبيّن الجدول (1) توزيع أفراد الدّراسة تبعًا لمتغيري المجموعة والجنس.

الجدول(1)

توزيع أفراد الدراسة تبعًا لمتغيري المجموعة والجنس

المجموعة	ذكور	إناث	المجموع
التّجريبيّة	41	46	87
الضابطة	35	42	77
المجموع	76	88	164

أداة الدّراسة

بغرض جمع البيانات المناسبة لتحقيق أهداف الدّراسة، طُوّر مقياس للتّفكير التّأمّلي. كما اقتضت الدّراسة إعداد مجموعة من المواد التعليميّة التي من شأنها تحقيق أهداف الدّراسة والمساعدة في إعداد أدواتها. ويمكن وصف أداة الدراسة على النحو الآتي:

مقياس التّفكير التّأمّليّ

وهو مقياس على صورة استبانة يقيس مهارات التّفكير التّأمّليّ لدى الطّلبة عينة الدّراسة ، تكوّن من (16) فقرة، تتوزّع على مقياس خماسيّ التّدريج، يُجيب المفحوص عن كلّ فقرة باختيار أحد البدائل الآتية: (دائمًا)، وتُعطى الوزن (5)، و(غالبًا) وتُعطى الوزن (4)، و(أحيانًا) وتُعطى الوزن (3)، و(نادرًا) وتُعطى الوزن (2)، و(أبدًا) وتُعطى الوزن (1). وبناء عليه، تكون الدّرجة الكليّة على المقياس تتراوح بين (16– 80).

إجراءات تطوير المقياس

تمّ تطوير المقياس وفق الخطوات الآتية:

أوّلًا: مراجعة الأدب التّربويّ والدّراسات السّابقة وتقصّي مهارات التّفكير التّأمّلي، وتمّ تحديد خمس مهارات للتّفكير التّأمّليّ تتمثّل في الآتي: (القطراوي، 2010؛ جاسم وخليل، 2011؛ الحارثي، 2011؛ أبو بشير، 2012؛ ؛ حميد، 2013؛Lyons, 2012).

1. التّأمّل والملاحظة: وهي القدرة على عرض جوانب الموضوع المختلفة والتعرف إلى مكوناته بحيث يمكن الكشف عن علاقاته بصريًّا.
2. الكشف عن المغالطات: وهي القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع، من خلال تحديد العلاقات غير المنطقية أو التصورات الخطأ.
3. الوصول إلى استنتاجات: وهي القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال التمعّن والتّفكير في الموضوع والتوصّل إلى نتائج.
4. إعطاء تفسيرات مقنعة: إعطاء معنى منطقيّ للنتائج؛ اعتمادًا على معلومات سابقة أو وفق طبيعة الموضوع وخصائصة.

5. وضع حلول مقترحة: وضع خطوات منطقية مدروسة لحلّ قائمة على تصورات ذهنية متوقّعة للموضوع.

ثانيًا: مراجعة الأدوات والمقاييس التي استُخدمَت في الدّراسات السّابقة، كمقياس ايزنك وويلسون Eysenck & Weilson (Reflective Scale) ومقياس كمبير وزملائه (Kember et al.) وقد تبنّى هذا المقياس فرضيات ميزايروا (Mezirow) لمستويات التفكير التّأمّليّ المتضمّنة قسمين: فعل غير تأمّليّ، وفعل تأمّليّ. وقد استفاد الباحثان من الفقرات المتعلّقة بمستوى الفعل التأمّليّ ببُعديه: التّأمّل النّاقد، والتّأمّل؛ لتمثيل فقراتهما مهارات تفكير تأمّليّ مناسبة، تنسجم مع المهارات التي تمّ اعتمادها في الدّراسة الحاليّة، ولمُناسبتها خصائص الطلبة وممارساتهم.

ثالثًا: قام الباحثان بعمليات إضافة وحذف وتغيير لبعض الفقرات وتعديل صياغة فقرات أخرى في المقاييس السّابقة؛ لتغطية المهارات التي اعتمدتها متمثّلة في: (التّأمّل والملاحظة، الكشف عن المُغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مُقنعة، الوصول إلى حلول مُقترحَة) بما يتناسب وينسجم مع البيئة التّعليميّة في المدارس الأردنيّة وخصائص الفئة المُستهدفة وسِماتها، واستنادًا إلى مقاييس التّفكير التّأمّلي في الدّراسات التي تمّت مُراجعتها، وإلى خبرتهما التّدريسيّة والإشرافيّة. وتكوّن المقياس من (16) فقرة، تُغطّي المهارات الخمس. والجدول (2) يوضّح المهارات والفقرات الدالّة عليها.

الجدول (2)

مهارات التّفكير التّأمّلي وأرقام الفقرات الدّالة عليها

الرّقم	المهارة	أرقام الفقرات الدالّة على كلّ مؤشّر	عدد الفقرات
1	التّأمّل والملاحظة	8 ، 9 ، 10	3
2	الكشف عن المُغالطات	3 ، 7 ، 11 ، 15	4
3	الوصول إلى استنتاجات	2 ، 4 ، 5	3
4	إعطاء تفسيرات مُقنعة	12 ، 14 ، 16	3
5	وضع حلول مُقترحَة	1 ، 6 ، 13	3
	المجموع		16

رابعًا: إجراء التّجربة الاستطلاعيّة، إذ تمّ بعد إعداد المقياس وتحكيمه وتعديله، إجراء تجربة استطلاعية على عينة من طالبات الصّف العاشر الأساسيّ في مدرستي الخنساء الثّانويّة للإناث، ومدرسة سيف الدّولة الثانويّة للذكور التّابعتين لمديريّة تربية لواء الجامعة، قوامها (40) طالبًا وطالبة؛ بهدف ضبط بعض الجوانب المرتبطة بهذا بالمقياس، والتحقّق من وضوح الصياغة ومُناسَبة الفقرات وتحديد الزّمن المناسب للإجابة عن فقرات المقياس.

صدق المقياس

بغرض التّحقّق من صدق المقياس؛ عُرِض في صورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النّفس التربويّ في الجامعات الأردنية والمتخصصين في القياس والتقويم التربويّ، واللغة العربية وآدابها، وعدد من مشرفي اللغة العربية، للسؤال عن مدى مناسبة وضوح الصّياغة اللغويّة، ومناسَبة الفقرة للبعد الذي صُنّفت فيه، وللسؤال عن مناسبة المهارة لطلبة الصّف العاشر. حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم ورصد تعديلات قد يقترحونها للأخذ بها. وفي ضوء تلك الآراء، تمّ تعديل بعض الفقرات، إذ استُبدلت الفقرات (1 ، 2 ، 3 ، 5 ، 10) بإضافة فقرات بديلة، وتمّ تغيير بعض الصياغات اللغويّة.

ثبات المقياس

تم التّأكد من ثبات المقياس من خلال إجراء الاتساق الداخلي والاختبار– إعادة الاختبار، حيث تمّ حساب الاتّساق الداخليّ باستخدام معادلة كرونباخ الفا، بتطبيق المقياس على عينة الاستطلاعية (من خارج عينة الدّراسة) والبالغ عددها (40) طالبا وطالبة، من الصّف العاشر الأساسيّ في مدرستي الخنساء الثّانويّة للإناث، ومدرسة سيف الدّولة الثانويّة للذّكورالتّابعتين لمديريّة تربية لواء الجامعة، وفي إجراء الاختبار– إعادة الاختبار (Test-Re-test)، وتمّ حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون. والجدول (3) يُبيّن قيم الاتّساق الداخلي، ومعاملات الارتباط بين التّطبيقين.

الجدول (3)

قيم معاملات الثبات والاتساق الداخلي لمقياس التفكير التأملي

المجال	كرونباخ الفا	الاختبار–إعادة الاختبار (بيرسون)
التّأمّل والملاحظة	0.84	0.89
الكشف عن المُغالطات	0.79	0.83
الوصول إلى استنتاجات	0.87	0.92
إعطا تفسيرات مُقنعة	0.91	0.85
وضع حلول مُقترَحة	0.83	0.86
الدّرجة الكليّة		0.87

يُلاحَظ من الجدول (3)، أن قيم الاتّساق الداخليّ لمقياس التّفكير التّأمّليّ قد تراوحت بين (0.79– 0.91) ، كما بلغت قيم معاملات ارتباط بيرسون من (0.83 – 0.92) وللدرجة الكلية (0.87) وتُعدّ هذه القيم مناسبة لأغراض هذه الدراسة (Nunnally, 1994).

البرنامج التّعليميّ

يُقدّم البرنامج التّعليميّ مجموعة مدروسة ومُخطّطة من المعالجات لمجموعة من النّصوص القرائيّة الواردة في منهاج اللّغة العربيّة للصّف العاشر الأساسيّ في الأردنّ للعام الدراسيّ 2015–2016، والقائمة على مرتكزات نظريّة التلقّي، إذ من المُتوقّع أن يُسهم البرنامج في تحسين مهارات التّفكير التّأمّليّ لدى الطلبة؛ وذلك بتبنّي توجّه حديث في تدريس النّصوص القرائيّة ينأى بالقراءة عن كونها عملية تقتصر على فكّ الرموز، كما ينأى بالنّص القرائيّ عن كونه نصّ إخباريّ مُكتمل الإعداد، ويرتقي بدور الطّلبة ليجعل قراءة النّص عملية تأمّليّة إبداعية وفق ما يمتلك المُتلقّي من معارف وخبرات سابقة يُبدع قارئها تمامًا كما أبدع كاتبها من قبل.

إجراءات إعداد البرنامج التّعليميّ

1– الاطّلاع على منهاج اللغة العربيّة ودليل المعلّم والإطار العام وتحديد عناوين الوحدات، استراتيجيّات التّدريس والتّقويم، الأنشطة، مصادر التّعلّم.

2– مراجعة الأدب التّربويّ والدّراسات السّابقة ذات الصّلة كدراسة كلّ من: (حسين، 2007؛ طارش، 2015)؛ للوقوف الآليّة التي يتمّ من خلالها بناء برنامج تعليميّ مُحكَم.

3– وضع قائمة المهارات المُشتقّة من نظريّة التّلقّي ومفاهيمها، ووضع نموذج لتدريس القراءة وفق هذه المرتكزات والمفاهيم، إذ توصّل الباحثان إلى اشتقاق قائمة المهارات، ووضع نموذج لتدريس القراءة، وذلك من خلال:

- مراجعة الأدب التّربويّ والمصادر والمراجع في النّقد الأدبيّ ونظريّة التّلقّي.
- مراجعة الدّراسات السابقة ذات الصّلة بالنّقد الأدبيّ ونظريّة التّلقيّ في مجال النّقد الأدبيّ كدراسة كلّ من: (سليمان، 2009؛ ناجي، 2012؛ باللودمو، 2015).
- مراجعة الدراسات التي استخدمت النّظريّة في مجال التّربية كدراسة (حسين، 2007؛ طارش، 2015 ؛ Li, 2014 ؛ Poyas, 2004).
- التواصل مع أساتذة في النّقد الأدبي، ومناقشة النّظريّة وتطبيقاتها التربويّة.

وقد عُرِضت قائمة المهارات المشتقة ونموذج تدريس القراءة بصورتهما الأوليّة على مجموعة من المُحكّمين؛ لإبداء آرائهم حول مدى ملاءمة ووضوح الصياغة اللغويّة، ومدى مُناسبة المهارة للمحور الذي صُنّفت فيه، ومدى مناسبة المهارة لطلبة الصّف العاشر الأساسيّ، ومدى تنظيم خطوات النموذج ومنطقيتها ودقّتها وقدرتها على تحقيق النتاجات المرجوة. حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم ورصد تعديلات قد يقترحونها للأخذ بها. وفي ضوء تلك الآراء، تمّ تعديل بعض المهارات، ودمج مهارات أخرى، وتغيير بعض الصياغات اللغويّة.

4– اعتماد الوحدات الدّراسيّة التي ستُدرّس وفق البرنامج التّعليميّ.

5- إعداد دليل المعلّم.

وفيما يأتي عرض مفصّل لمحاور البرنامج التّعليمي:

أوّلاً : فلسفة البرنامج

ينطلق البرنامج الحاليّ من مبدأ جوهريّ تقوم عليه نظريّة التّلقّي يتمثّل في تركيزها على القارئ وجعله المحور الأساسيّ في عمليّة القراءة، بما لديه من معارف وخبرات سابقة، فالقراءة – وفق النّظريّة – عملية تفاعلية، والقارئ بؤرة التّركيز في هذه العمليّة. وهذا المبدأ تؤكده الاتّجاهات التربوية الحديثة في التعليم عامّة وتعليم القراءة على وجه الخصوص، حيث تؤكد أنّ القراءة تتطلّب مجموعة من العمليات الذهنيّة يقوم بها القارئ الذي ارتقى دوره وتحوّل من دور المستهلِك إلى دور المُنتج المُبدع للمعاني والأفكار.

ويهدف البرنامج الحاليّ إلى تحسين مهارات التّأمّليّ لدى الطلبة، إذ يقوم على مرتكزات نظريّة التّلقّي ومفاهيمها الأساسيّة، ورؤيتها للقارئ والنّص وتطبيقاتها التربويّة المختلفة.

ثانيًا: مسوّغات البرنامج

- تأكيد الأدب التربويّ والدراسات السابقة أهميّة تطبيقات نظريّة التّلقي في تحسين المهارات اللغويّة ومهارات التّفكير لدى الطلبة وإثارة دافعيّتهم.
- عدم توافر دراسات عُنيت ببناء برامج وفق نظريّة التّلقّي في الميدان التّربويّ في الأردن، وقلّتها في الوطن العربيّ وذلك في حدود اطّلاع الباحثَين.
- تأكيد الأدب التّربويّ والدّراسات السابقة أهميّة مهارات التّفكير التّأمّليّ للطّلبة، وأثره في تحصيلهم الدّراسي في مبحث اللغة العربيّة والمباحث الأخرى وفي الحياة.
- التوجّهات التربويّة الحديثة التي غدت تُركّز على دور الطالب محور عملية التعلّم، كتوجّه "مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة" الذي تتبناه الأردن منذ عام 2003.
- الحاجة المُستمرة إلى مواكبة كل جديد، والتطوير المستمرّ وفق النّظريات الحديثة والمستجدّات التي ثبتت نجاعتها وقيمتها التربويّة.

ثالثًا: أسس بناء البرنامج

- النتاجات التعلّميّة المحورية لمبحث اللغة العربية، والنتاجات العامّة لمحور القراءة للصّف العاشر الأساسيّ، والنتاجات العامّة والخاصّة للصّف.
- أسس ومُرتكزات ومحاور نظريّة التّلقّي وتطبيقاتها التربويّة.
- المرحلة العُمريّة والخصائص النمائيّة لطلبة الصّف العاشر الأساسيّ.
- اهتمامات الطّلبة وحاجاتهم؛ فالطّالب هو محور عمليّتي التعلّم والتّعليم.

وفي ضوء هذه الأسس مجتمعة، تمّ التخطيط للبرنامج وإعداد دروسه وتنفيذها وتقويمها لتحقيق الأهداف المنشودة.

رابعًا : مكوّنات البرنامج

فيما يأتي، عرضٌ لأبرز مكوّنات البرنامج التّعليميّ:

أهداف البرنامج

تتمثّل الأهداف العامة للبرنامج في مُحصّلة الخبرة العملية الكليّة التي يُتوقّع تحققها لدى الطلبة بعد تدريس الدروس المُقرّرة، مُمثّلةً في تحسين مهارات التّفكير التّأمّليّ، وإتقان ممارسة هذه المهارات في ضوء نظريّة التّلقّي، وتندرج تحتها الأهداف الخاصّة الآتية:

- إتقان الطلبة بعض المهارات العامة للقراءة ومهارات التّفكير التّأمّليّ – المُحددة في هذه الدّراسة – وتوظيفها في قراءاتهم للموضوعات المختلفة توظيفًا سليمًا.
- توقّع أفكار نصّ مقروء ونهايته، والتنبؤ بمعلوماته ومحتواه وعنوانه والخيال فيه.
- استخلاص ما تحويه النّصوص من أفكار رئيسة وفرعيّة، واستنتاج غرض الكاتب.
- قراءة النّصوص قراءة فاهمة تأمّلية لاستنباط أفكارها وربط بعضها ببعض.
- تحديد وجهات النّظر في النّص، وتبني موقفٍ خاصّ مع تبريره.
- ربط النّص المقروء بخبرات الطّلبة السابقة ومشكلاتهم الحاليّة.
- إعادة بناء معاني النّصوص وفق خبراتهم القرائيّة ومعارفهم في ضوء موجّهات القراءة .

- تأمّل النصوص للتوصّل إلى فهم ما بين السطور، والحكم على ما يقرؤون، ، وبيان أوجه القوة والضعف فيه، وتبنّي موقف منه مع التّبرير.
- ترسيخ مهارات القراءة الأساسية عند الطّلبة، وزيادة حصيلتهم من المفردات اللغويّة.
- غرس بعض القيم والاتجاهات الإيجابيّة في نفوس الطّلبة.

وسعى الباحثان إلى تحقيق أهداف البرنامج عن طريق ترجمتها إلى أهداف خاصة ومجموعة من المهارات اشتُقّت من مرتكزات نظريّة التّلقّي، وبناء معالجات وأنشطة واستراتيجيات تدريس وتقويم تنسجم مع مرتكزات النّظريّة.

ب_ المحتوى التّعليميّ

يتضمّن المحتوى التّعليميّ للبرنامج مجموعة من الدروس المُقرّرة في كتاب مهارات الاتّصال/ الجزء الثاني، لطلبة الصف العاشر الأساسيّ في الأردن للعام الدراسيّ 2015- 2016 في طبعته 2006- 2014. إذ اعتُمدت - على وجه التّحديد - الوحدات الدراسية (وصف الحمّى، الخلايا الجذعيّة، موشّح يا شقيق الرّوح، السّلط حاضرة البلقاء). ويُتوقّع بها تحسين مهارات التّفكير التّأمّليّ، وقد تمّ تناوُلها في صورة مجموعة من المناقشات والأنشطة اللغوية المُرتكزة في بنائها وتنفيذها وتقويمها على مرتكزات نظريّة التّلقّي ومفاهيمها.

ج_ المهارات المُستهدفة

تمّ التوصّل إلى قائمة مهارات مشتقّة من مرتكزات نظريّة التّلقي ومفاهيمها، إذ تمّ حصر بعض مفاهيم نظريّة التّلقّي، يندرج تحت كل مفهوم منها مجموعة من المهارات، والجدول (4) يوضّح ذلك:

الجدول (4)
قائمة مفاهيم نظريّة التّلقّي ومهاراتها

الرّقم	مفاهيم التّلقّي	عدد المهارات
1	أفق التّوقعات	4
2	سدّ الفراغات	6
3	القراءة التّفاعليّة وإنتاج المعنى	6
4	المسافة الجماليّة	1
المجموع		17

ولم يتّبع الباحثان تنظيمًا مُعيّنًا في تقديم المهارات في موضوعات البرنامج ومحتواه، إذ تمّ تقديمها بما ينسجم وطبيعة النّص ونوعه الأدبيّ، وربط الأسئلة والتدريبات والأنشطة بالمهارات المتضمّنة بأهداف البرنامج ومحتواه.

د_ مصادر التّعلم

تساعد مصادر التّعلم المختلفة في تنفيذ البرنامج بفاعليّة، وقد تمّ توظيف المصادر الآتية، وفق الموقف التّعليميّ : الكتاب المدرسيّ، معجم لغوي (المعجم الوسيط)، السبورة، الأقلام الملونة، أوراق عمل، صور ورسومات وأشكال توضيحيّة، الحاسوب، مواقع متخصّصة على شبكة الإنترنت.

هـ_ استراتيجيات التّدريس

تجمع الاستراتيجيات المُستخدمة في البرنامج الحالي بين مجموعة من الاستراتيجيات، بعضها يُمثّل استراتيجيات تنبثق من مرتكزات نظريّة التّلقّي وتنسجم مع تقديم المهارات المُشتقّة منها، وذلك استنادًا إلى الأدب التربويّ والدّراسات السّابقة، كما في دراسة كلّ من: (حسين، 2007؛ طارش، 2015)، إضافة إلى استراتيجيّات تبنّتها خطّة التّطوير التربويّ نحو اقتصاد المعرفة (EREfKI) وتنسجم أيضًا مع تقديم المهارات المشتقّة من نظريّة التّلقّي، إذ اعتمدت - على وجه الخصوص- : استراتيجية تنشيط المعرفة السّابقة: (K.W.L.)، استراتيجية REAP لاستيعاب النّص، استراتيجيّة التّدريس المباشر، استراتيجيّة التعلّم التّعاونيّ، كما اعتمدت أنشطة انبثقت من نظريّة التّلقّي، منها: نشاط التوقّع من خلال المعرفة السّابقة، ونشاط سدّ الفراغات، ونشاط إنتاج المعنى.

و_ التقويم

تمّ التقويم وفق استراتيجيات وأدوات التّقويم الواقعيّ التي تمتاز بالاستمراريّة والشّمول والتنوّع، كاستراتيجيّة التّقويم المُعتمد على الأداء، ومراجعة الذّات، والتّواصل. ومن أدوات التّقويم: سلّم التقدير اللفظيّ، وقائمة الشّطب، وسجلّ سير التعلّم والسجلّ القصصيّ. ويتمّ التّقويم في مراحل: التّقويم القبليّ، والتّكوينيّ والختاميّ.

ز_ زمن البرنامج

تُمثّل الزّمن المُتوقّع لتنفيذ البرنامج الحالي، وتحقيق أهدافه المرجوة، إذ بدأ تنفيذ البرنامج بتاريخ 6-3-2016 وانتهي بتاريخ 8-5-2016، وقد حُدّدت الخطة الدراسية، والجدول الزمنيّ لتدريسها. ويُبيّن الجدول (5) ذلك.

الجدول (5)

الخطّة الدراسيّة لموضوعات البرنامج وجدولها الزمني

الوحدة	الموضوع	عدد الحصص	زمن التّنفيذ
الثانية عشرة	وصف الحُمّى	5	آذار 2016
الثالثة عشرة	الخلايا الجذعيّة	5	آذار 2016
الرابعة عشرة	موشّح يا شقيق الرّوح	5	نيسان 2016
الخامسة عشرة	السّلط حاضرة البلقاء	5	نيسان 2016

ح_ القائمون على التّدريس

يقوم معلّم / معلّمة اللغة العربيّة في المدرستين بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة، بعد أن تلقّيا تدريبًا مُكثّفًا على البرنامج، عبر لقاءات دوريّة، بواقع ثلاثة لقاءات سبقت التطبيق، وأربعة لقاءات في أثناء التّطبيق، كانت تتمّ بعد الانتهاء من تنفيذ كلّ وحدة دراسيّة؛ بُغية تزويدهم بأوراق العمل ونماذج التّقويم المتعلّقة بالوحدة اللاحقة. ولقاء بعد الانتهاء من التّطبيق، وحضور موقفين صفيّين تلتهما مُناقشات مُثمرة.

ط_ المستهدفون في البرنامج

طلبة الصفّ العاشر الأساسيّ في المدارس الحكوميّة في الأردن، وتمّ تطبيق البرنامج تحديدًا، في مدرستي الجبيهة الثانويّة للبنات ومدرسة الجبيهة الثانويّة للذكور.

صدق البرنامج

للتّحقق من صدق محتوى البرنامج التّعليميّ ودليل تنفيذه، تمّ عرضه على المحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج والتدريس، وقسم اللغة العربيّة وآدابها في الجامعات الأردنية والعربيّة ، وعدد من مشرفي اللغة العربية ومعلميها، حيث تمّ مقابلة عددٍ منهم للتحقّق من صدق البرنامج التّعليميّ كاملًا، والتّأكّد من أنّه يُحقّق أهداف الدّراسة، وطُلب إليهم إبداء آرائهم من حيث شمولية البرنامج وتكامل عناصره، ومدى ملاءمة الصياغة اللغويّة والتسلسل والإخراج. وقد اقترح المحكّمون مجموعة من المقترحات تتضمّن بعض التّعديلات اللغويّة والإملائيّة، وتعديل استراتيجيّات التّدريس المُستخدَمة، بتنويعها وعدم الاقتصار على استراتيجيات جديدة وغير مألوفة. كما تمّ جعل استراتيجيّات التّقويم وأدواته تلي كل وحدة دراسيّة.

دليل المعلّم وفق البرنامج المُقترَح

وُضع دليل المعلّم بصورة إرشادات مكتوبة ضمن محورين:

المحور الأوّل: الإطار النّظريّ والفلسفيّ ويتضمّن (مقدّمة حول البرنامج التّعليمي وأهدافه، ونبذة عن النّظريّة وأبرز مرتكزاتها، والمهارات المُستهدفة المُشتقّة من مرتكزات نظريّة التّلقّي، ونموذج تدريس القراءة وفق مرتكزات النظريّة، والخطّة الزمنيّة للتطبيق، ومصادر التّعلّم، واستراتيجيات التّدريس ووسائله، والأنشطة، واستراتيجيات التّقويم وأدواته.

المحور الثّاني: الإطار التّطبيقيّ (الدّروس الأنموذجيّة) ويتضمّن توضيح إجراءات تنفيذ الدروس لطلبة المجموعة التجريبية بشكل خطوات منتظمة وأدوار المعلم/ المعلمة، والطلبة، وأنشطة منسجمة مع النظريّة، ضمن مراحل القراءة الثلاث (قبل القراءة، في أثناء القراءة، بعد القراءة)، ووظّفت أوراق العمل المناسبة بواقع ورقتي عمل لكلّ وحدة دراسيّة، واحدة مرتبطة بالنّص والثّانية

تتعلّق بنصّ خارجيّ يُحاكي النّص المذكور في الكتاب من حيث نوعه الأدبيّ. وروعي أن يكون دليل المعلّم منسجمًا مع خطّة التّطوير التّربويّ المنبثقة من فلسفة وزارة التّربية والتّعليم في الأردنّ وأهداف تطوير التّعليم نحو اقتصاد المعرفة.

إجراءات تدريس نصوص القراءة وفقا لنظريّة التّلقّي

يتمّ تنفيذ دروس القراءة وفقًا لمرتكزات نظريّة التّلقّي بحسب الإجراءات الآتية:

أولًا: مرحلة (قبل القراءة)، وتتضمّن: التّمهيد للدّرس، نشاط التوقّع من خلال المعرفة السّابقة، نشاط التّوقّع من خلال إدراك النّوع الأدبيّ.

ثانيًا: مرحلة (في أثناء القراءة)، وتتضمّن: قراءة النّص، نشاط سدّ الفراغات، نشاط إنتاج المعنى.

ثالثًا: مرحلة (بعد القراءة)، وتتضمّن: نشاط المسافة الجماليّة، إضاءات نحويّة أو صرفيّة.

رابعًا: الأنشطة الختاميّة، وتتضمّن: ورقتي عمل إحداهما مرتبطة بالنّص، والثانية نصّ خارجي من النّوع الأدبيّ ذاته للنّص الذي تمّ تناوله.

خامسًا: التّقويم، يتمّ باستخدام إحدى أدوات التّقويم الواقعيّ، رُوعي أن تكون منوّعة وقابلة للتّطبيق.

إجراءات الدراسة

تمّت الدّراسة وفق الإجراءات الآتية:

- مراجعة الأدب التّربويّ، المراجع والمصادر والدراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة.
- بناء الأداة والتّحقق من صدقها وثباتها.
- الحصول على الموافقات الرّسميّة، وتنفيذ التّجربة الاستطلاعيّة.
- تصميم البرنامج التعليميّ ودليل المعلّم، والتحقّق من صدقهما.
- تحديد المدارس المستهدفة والاتّفاق مع الإدارة والمعلمَن، ولقاء المعلّمين ومناقشة الإجراءات.
- تطبيق المقياس على أفراد الدراسة قبل البدء بتطبيق التّجربة.
- تطبيق التّجربة بتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتياديّة، وتدريس المجموعة التجريبية وفق البرنامج التعليمي، ومتابعة التّطبيق العمليّ بحضور الحصص الصفيّة ومناقشتها.
- تطبيق المقياس على المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد الانتهاء من التدريس، وفي وقت واحد. ومن ثمّ تصحيح الاختبار ورصد النتائج وتسجيلها.
- تحليل النّتائج، وعرضها، ومناقشتها، وتقديم التّوصيات المُناسبة في ضوئها.

متغيّرات الدّراسة

- **المتغيّر المستقل** وله مستويان:

البرنامج التعليمي المقترح القائم على نظرية التلقّي والذي دُرّس للمجموعة التجريبية .

الطّريقة الاعتيادية في التدريس وهي مجموعة الإجراءات المحددة في دليل المعلم المعتمد الذي تعدّه وزارة التربية والتعليم في الأردن، ودُرّست للمجموعة الضابطة.

- **المتغيّر التصنيفي:** الجنس.
- **المتغيّر التّابع:**

مهارات التّفكير التأمّليّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في الأردنّ.

نتائج الدّراسة

نتائج سؤال الدّراسة الأوّل ونصّه: ما مكوّنات البرنامج التعليميّ المقترح القائم على نظريّة التّلقّي لتعرّف مهارات التّفكير التّأمّليّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ إعداد برنامج تعليميّ قائم على نظريّة التّلقّي، وتضمّن أهدافًا، وأسسًا، ومسوّغات، ومحتوى، واستراتيجيّات تّدريس وأساليب، وأنشطه ومصادر تّعلّم. وتمّ تفصيل ذلك في الطريقة والإجراءات.

نتائج سؤال الدّراسة الثّاني ونصّه: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي أداء أفراد الدراسة في مهارات التفكير التأمّليّ لدى طّلبة الصّف العاشر الأساسيّ في الأردن يُعزى إلى نوع البرنامج التعليميّ (البرنامج التعليميّ القائم على نظرية التلقّي، والطريقة الاعتياديّة)؟

للإجابة عن هذا السّؤال تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء الطّلبة على مقياس التّفكير التّأمّليّ باختلاف مجموعة الدّراسة، والجدول (6) يوضّح ذلك.

الجدول (6)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعات الدّراسة على مقياس التّفكير التّأمّليّ القبليّ والبعديّ وفق المجموعة

المهارة	المجموعة	العدد	القبليّ		البعديّ	
			المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
التأمّل والمُلاحظة	تجريبيّة	87	3.06	0.75	4.23	0.71
	ضابطة	77	3.06	0.68	4.00	0.69
الكشف عن المُغالطات	تجريبيّة	87	2.75	0.88	4.07	0.62
	ضابطة	77	2.56	0.96	3.70	0.54
الوصول إلى استنتاجات	تجريبيّة	87	2.63	0.85	4.03	0.72
	ضابطة	77	2.71	0.88	3.68	0.67
إعطاء تفسيرات مُقنعة	تجريبيّة	87	2.90	0.88	4.33	0.64
	ضابطة	77	2.64	0.89	4.09	0.68
وضع حلول مُقترحة	تجريبيّة	87	2.72	0.88	4.33	0.55
	ضابطة	77	2.82	0.86	4.03	0.77
الدّرجة الكليّة	تجريبيّة	87	2.80	0.63	4.07	0.57
	ضابطة	77	2.75	0.48	3.88	0.48

يُبيّن الجدول (6) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسّطات الحسابيّة لأداء الطّلبة على مقياس التّفكير التأمّلي. إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ للدّرجة الكليّة (2.80) للمجموعة التجريبيّة على التَطبيق القبليّ، ثم ارتفع إلى (4.07) بالتّطبيق البعديّ، ولمعرفة إن كانت هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية تم استخراج تحليل التّباين المُشترك مُتعدّد المُتغيّرات (MANCOVA)، والجدول (7) يُبيّن ذلك.

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين المتعدّد على المستوى العام للفروق على مقياس التّفكير التّأمّليّ

التأثير		القيمة	F	مستوى الدلالة
المجموعة	Pillai's Trace	0.268	9.412	0.000
	Wilks' Lambda	0.732	9.412	0.000
	Hotelling's Trace	0.367	9.412	0.000
	Roy's Largest Root	0.367	9.412	0.000

يُظهر الجدول (7) أن قيمة (ف) بالنسبة لمؤشّر (Wilks Lambda) بلغت (9.412) وهي دالّة إحصائيّا عند مستوى الدلالة **(α=0.05)** ، مما يدلّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات أداء مجموعتي الدّراسة على الدّرجة الكليّة لمقياس التّفكير التّأمّليّ، وجاءت نتائج تحليل التّباين المشترك متعدّد المتغيّرات على النحو الذي يوضّحه الجدول (8).

الجدول **(8)**

نتائج تحليل التّباين المُشترك المُتعدّد المُتغيّرات (MANCOVA) للفروق بين متوسّطات درجات مجموعات الدّراسة على مقياس التّفكير التّأمّليّ البعديّ باختلاف الجنس والمجموعة والتّفاعل بينهما.

مصدر التّباين	المهارة	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدّلالة	مربع ايتا
التّطبيق القبلىّ لمقياس التّفكير التّأمّليّ	الدّرجة الكليّة لمقياس التّفكير التّأمّليّ	0.420	1	0.420	1.537	0.217	
	التّأمّل والمُلاحظة	0.005	1	0.005	0.010	0.920	
	الكشف عن المُغالطات	0.012	1	0.012	0.035	0.853	
	الوصول إلى استنتاجات	1.583	1	1.583	3.302	0.071	
	إعطاء تفسيرات مُقنعة	0.096	1	0.096	0.223	0.637	
	وضع حلول مقترحة	1.091	1	1.091	2.441	0.120	
المجموعة	الدّرجة الكليّة لمقياس التّفكير التّأمّليّ	1.861	1	1.861	6.820	*0.010	.0410
	التّأمّل والمُلاحظة	2.442	1	2.442	5.057	*0.026	.0310
	الكشف عن المُغالطات	5.591	1	5.591	16.423	*0.000	.0940
	الوصول إلى استنتاجات	5.980	1	5.980	12.477	*0.001	.0730
	إعطاء تفسيرات مُقنعة	2.310	1	2.310	5.351	*0.022	.0330
	وضع حلول مقترحة	2.470	1	2.470	5.527	*0.020	.0340
الجنس	الدّرجة الكلية لمقياس التفكير التأملي	0.379	1	0.379	1.390	0.240	.0090
	التّأمّل والمُلاحظة	0.256	1	0.256	0.530	0.467	.0030
	الكشف عن المُغالطات	0.088	1	0.088	0.258	0.612	.0020
	الوصول إلى استنتاجات	0.059	1	0.059	0.124	0.725	.0010
	إعطاء تفسيرات مُقنعة	2.150	1	2.150	4.981	*0.027	.0300
	وضع حلول مقترحة	0.001	1	0.001	0.003	0.950	.0000
المجموعة * الجنس	الدرجة الكليّة لمقياس التّفكير التّأمّليّ	1.700	1	1.700	6.229	*0.014	.0380
	التّأمّل والمُلاحظة	2.474	1	2.474	5.123	0.025*	.0310
	الكشف عن المُغالطات	0.214	1	0.214	0.629	0.429	.0040
	الوصول إلى استنتاجات	1.787	1	1.787	3.730	0.055	.0230
	إعطاء تفسيرات مُقنعة	0.126	1	0.126	0.292	0.590	.0020
	وضع حلول مُقترحة	3.177	1	3.177	7.109	*0.008	.0430
الخطأ	الدرجة الكليّة لمقياس التّفكير التّأمّليّ	43.394	159	0.273			
	التّأمّل والمُلاحظة	76.787	159	0.483			
	الكشف عن المُغالطات	54.126	159	0.340			
	الوصول إلى استنتاجات	76.202	159	0.479			
	إعطاء تفسيرات مُقنعة	68.636	159	0.432			
	وضع حلول مُقترحة	71.070	159	0.447			
الكليّ	الدّرجة الكليّة لمقياس التّفكير التّأمّليّ	2642.793	164				
	التّأمل والمُلاحظة	2871.000	164				

مصدر التّباين	المهارة	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدّلالة	مربع ايتا
	الكشف عن المُغالطات	2551.563	164				
	الوصول إلى استنتاجات	2532.778	164				
	إعطاء تفسيرات مُقنعة	2991.000	164				
	وضع حلول مُقترحة	2803.111	164				

يُشير الجدول (8) أن قيمة (ف) بالنسبة للمجموعة بلغت (6.820) وهي دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (**α=0.05**) ، مما يدلّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات أداء مجموعتي الدّراسة على الدّرجة الكليّة لمقياس التّفكير التّأمّليّ، كما كانت هناك فروق دالّة إحصائيًّا، لجميع مهارات مقياس التّفكير التّأمّليّ حيث كانت قِيم مستوى الدّلالة الخاصّة بـ (ف) أقلّ من (0.05) عند كلّ مهارة، ويُلاحظ أن قيمة مربع ايتا (التباين المفسّر) للمجموعة قد تراوحت (0.031 – 0.094) وجاءت في المستوى المتوسط (Brown, 2008)، ولمعرفة عائدية الفروق تم استخراج المتوسطات المُعدلة والأخطاء المعياريّة كما في الجدول (9).

الجدول(9)

المتوسّطات الحسابيّة المُعدّلة والأخطاء المعياريّة لأداء الطّلبة على مقياس التفكير التأملي والمهارات باختلاف المجموعة والجنس

المهارة	المجموعة	الجنس	العدد	البعديّ	
				المتوسّط الحسابيّ	الخطأ المعياريّ
التامل والملاحظة	تجريبية	ذكور	41	4.41	0.11
		اناث	46	4.07	0.1
		المجموع	87	4.24	0.105
	ضابطة	ذكور	35	3.94	0.12
		اناث	42	4.06	0.11
		المجموع	77	4.00	0.115
الكشف عن المغالطات	تجريبية	ذكور	41	4.08	0.09
		اناث	46	4.06	0.09
		المجموع	87	4.07	0.09
	ضابطة	ذكور	35	3.65	0.1
		اناث	42	3.75	0.09
		المجموع	77	3.70	0.095
الوصول إلى استنتاجات	تجريبية	ذكور	41	4.17	0.11
		اناث	46	3.92	0.103
		المجموع	87	4.05	70.10
	ضابطة	ذكور	35	3.59	0.117
		اناث	42	3.79	0.107
		المجموع	77	3.69	0.112
إعطاء تفسيرات مقنعة	تجريبية	ذكور	41	4.49	0.104
		اناث	46	4.20	0.098
		المجموع	87	4.35	0.101
	ضابطة	ذكور	35	4.20	0.111
		اناث	42	4.00	0.102
		المجموع	77	4.10	0.1065

المهارة	المجموعة	الجنس	العدد	البعديّ	
				المتوسّط الحسابيّ	الخطأ المعياريّ
وضع حلول مقترحة	تجريبية	ذكور	41	4.41	0.104
		اناث	46	4.27	0.097
		المجموع	87	4.34	10.10
	ضابطة	ذكور	35	3.92	0.11
		اناث	42	4.11	0.101
		المجموع	77	4.02	60.10
الدرجة الكلية	تجريبية	ذكور	41	4.23	0.083
		اناث	46	3.93	0.078
		المجموع	87	4.08	0.081
	ضابطة	ذكور	35	3.83	0.088
		اناث	42	3.91	0.081
		المجموع	77	3.87	0.061

يُلاحظ من الجدول (9) أن الفروق في مقياس التفكير التأملي ومهاراته تُعزى للمجموعة التجريبية، فيلاحظ في الدرجة الكليّة أن المتوسطات الحسابية المُعدلة للمجموعة التجريبية قد بلغت(4.08) بينما بلغت (3.87) للمجموعة الضابطة، وكذلك المهارات، فقد كانت متوسطات المجموعة التجريبية أفضل منها في حالة المجموعة الضابطة.

نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الثّالث ونصّه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات أداء أفراد الدراسة على مقياس مهارات التفكير التأمّليّ لدى طّلبة الصّف العاشر الأساسيّ في الأردن يُعزى إلى التّفاعل بين جنس الطلبة (ذكور، إناث) ونوع البرنامج التعليمي (البرنامج القائم على نظرية التلقّي، والطريقة الاعتياديّة)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة لأداء الطّلبة على مقياس التّفكير التّأمّليّ باختلاف المجموعة والجنس، والجدول (10) يُبيّن ذلك.

الجدول (10)

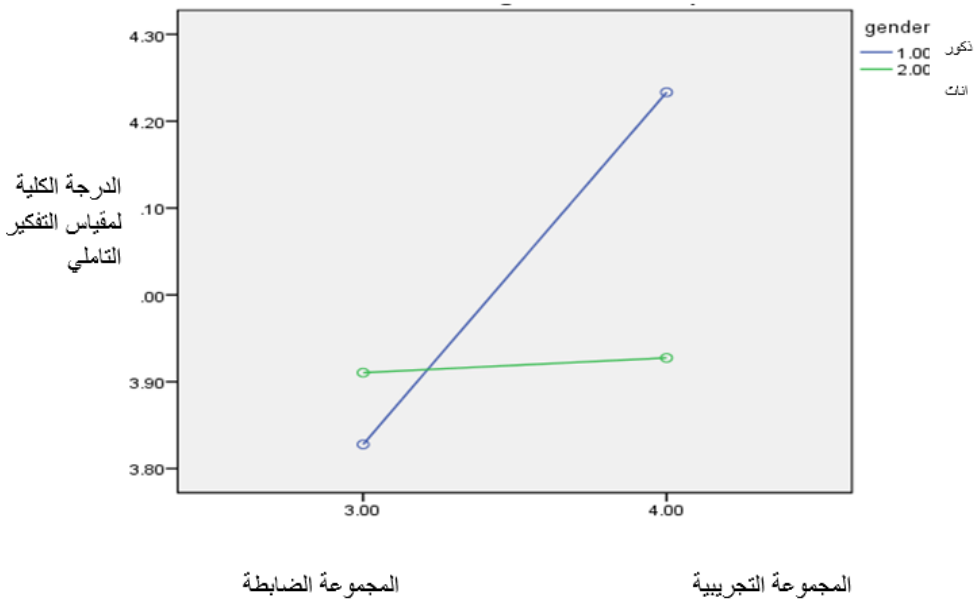
المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء الطّلبة على مقياس التّفكير التّأمّليّ باختلاف الجنس والمجموعة.

المهارة	الجنس	المجموعة	العدد	القبليّ		البعديّ	
				المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
التأمّل والمُلاحظة	ذكور	تجريبيّة	41	3.17	0.57	4.41	0.44
		ضابطة	35	3.23	0.55	3.91	0.63
		المجموع	76	3.20	0.56	4.18	0.58
	إناث	تجريبيّة	46	2.97	0.86	4.07	0.86
		ضابطة	42	2.92	0.73	4.08	0.73
		المجموع	88	2.94	0.80	4.07	0.79
الكشف عن المُغالطات	ذكور	تجريبيّة	41	2.97	0.86	3.93	0.81
		ضابطة	35	2.78	1.04	3.64	0.50
		المجموع	76	2.89	0.94	3.80	0.70
	إناث	تجريبيّة	46	2.54	0.87	3.74	0.89
		ضابطة	42	2.40	0.87	3.76	0.56
		المجموع	88	2.47	0.87	3.75	0.75
الوصول إلى	ذكور	تجريبيّة	41	2.75	0.92	4.13	0.70

المهارة	الجنس	المجموعة	العدد	القبليّ		البعديّ	
				المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
استنتاجات		ضابطة	35	2.56	0.98	3.57	0.67
		المجموع	76	2.66	0.95	3.88	0.74
	إناث	تجريبيّة	46	2.52	0.77	4.50	0.56
		ضابطة	42	2.82	0.78	4.20	0.63
		المجموع	88	2.67	0.79	4.36	0.61
إعطاء تفسيرات مقنعة	ذكور	تجريبيّة	41	3.30	0.59	4.49	0.56
		ضابطة	35	2.71	0.79	4.19	0.63
		المجموع	76	3.03	0.74	4.36	0.60
	إناث	تجريبيّة	46	2.56	0.95	4.19	0.69
		ضابطة	42	2.58	0.96	4.01	0.72
		المجموع	88	2.57	0.95	4.10	0.71
وضع حلول مقترحة	ذكور	تجريبيّة	41	2.90	0.88	4.30	0.44
		ضابطة	35	2.64	0.89	3.79	0.81
		المجموع	76	2.78	0.89	4.07	0.67
	إناث	تجريبيّة	46	2.85	0.77	4.07	0.68
		ضابطة	42	2.77	2.85	4.09	0.73
		المجموع	88	2.82	0.82	4.08	0.70
الدّرجة الكليّة	ذكور	تجريبيّة	41	3.01	0.49	4.21	0.45
		ضابطة	35	2.81	0.64	3.81	0.47
		المجموع	76	2.92	0.56	4.03	0.49
	إناث	تجريبيّة	46	2.63	0.61	3.94	0.64
		ضابطة	42	2.70	0.63	3.93	0.49
		المجموع	88	2.66	0.60	3.93	0.57
		الكليّ	164	2.78	0.58	3.98	0.53

يُلاحَظ من الجدول (10) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسّطات الحسابيّة للذّكور والإناث باختلاف المجموعة، ولمعرفة دلالة هذه الفروق بين المتوسّطات إحصائيًّا، بالعودة إلى جدول (8) يُلاحظ فيما يتعلق بمتغيّر الجنس، وجود فروق دالّة إحصائيًّا على مهارة (إعطاء تفسيرات مُقنعة) فقط، إذ بلغت قيمة ف (4.981) وهي دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة (**α=0.05**). ولمعرفة لمن تُعزى الفروق على مهارة (إعطاء تفسيرات مقنعة) فيما يتعلق بالجنس، يُبيّن الجدول (10) أن الفروق لصالح الطّلبة الذّكور، إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ لأداء الطلبة الذكور على المقياس (4.49) بينما بلغ في حالة الإناث (4.19).

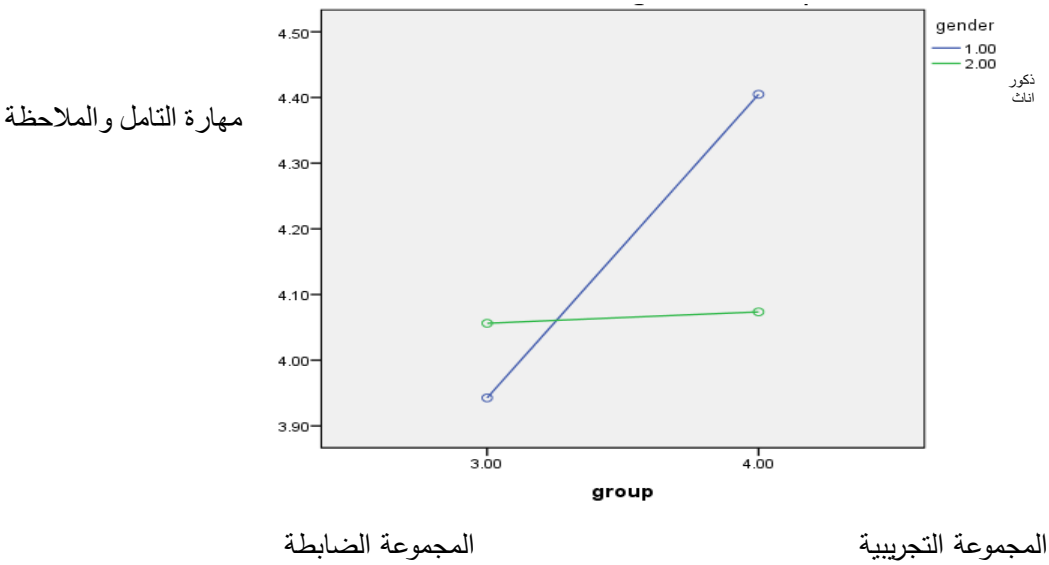
أما بالنسبة للتّفاعل بين المجموعة والجنس فقد كانت الفروق دالّة إحصائيًّا على الدرجة الكلية لمقياس التّفكير التّأمّليّ إذ بلغت قيمة ف (6.229) وهي دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (**α=0.05**) ، وعلى مهارة (التّأمّل والمُلاحظة) ومهارة (وضع حلول مقترحة)، إذ كانت قيم مستوى الدّلالة الخاصة بـ (ف) أقلّ من (0.05) عند كلّ حالة، ولمعرفة لمن تُعزى الفروق النّاتجة عن التّفاعل بين الجنس والمجموعة على الدّرجة الكليّة وعلى مهارة (التّامل والمُلاحظة) ومهارة (وضع حلول مُقترحة) يوضّح الجدول (9) أنّ الفروق كانت لصالح الطلبة الذّكور، إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ لأداء الطلبة الذكور على مهارة (التّأمّل والملاحظة) (4.41) مقابل (4.07) للإناث. وعلى مهارة (وضع حلول مُقترحة) بلغ للذكور (4.41) مقابل الإناث (4.27). كما يُلاحظ من الجدول أن قيم مربع إيتا قد تراوحت بين (0.031 – 0.043) لكل من الدرجة الكلية و(مهارة التأمل والملاحظة) و(مهارة وضع حلول مقترحة)، وهي تُشير إلى أن مقدار التّباين المفسَّر في المتغيّر التّابع من قبل المتغيّر المستقل كان متوسطًا (Brown, 2008). والرسوم البيانية الآتية في الأشكال (3–1) توّضّح التّفاعل بين متغيريّ المجموعة والجنس.



الشكل (1)

التمثيل البياني للتفاعل بين أداء الطلبة على مقياس التفكير التأملي والجنس والبرنامج التّعليميّ

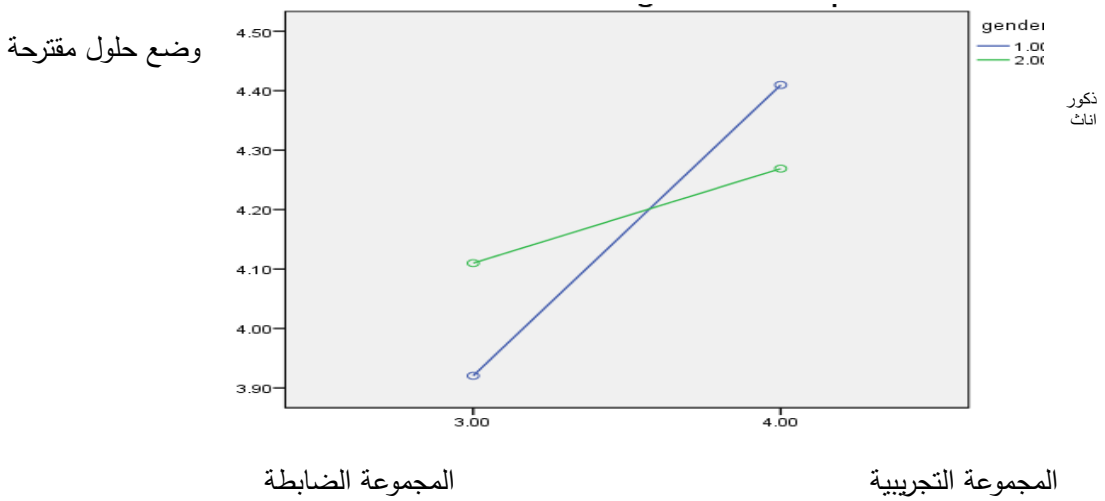
يلاحظ من الشكل (1) أن الفروق في التفاعل بين الجنس والمجموعة هي لصالح الذكور في المجموعة التجريبية .



الشكل (2)

التمثيل البياني للتّفاعل بين أداء الطّلبة على مهارة (التأمل والملاحظة) والجنس والبرنامج التّعليميّ

يُلاحظ من الشكل (2) أن الفروق في التّفاعل بين الجنس والمجموعة على مهارة (التّأمّل والمُلاحظة) هي لصالح الذّكور في المجموعة التجريبيّة.



الشكل (3)

التّمثيل البيانيّ للتّفاعل بين أداء الطلبة على مهارة (وضع حلول مُقترحة) والجنس والبرنامج التعليميّ

يُلاحَظ من الشكل (3) أن الفروق في التّفاعل بين الجنس والمجموعة على مهارة (وضع حلول مقترحة) كانت لصالح الذّكور في المجموعة التجريبيّة.

مناقشة النّتائج

أظهرت نتائج التّحليل الإحصائيّ وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين أداء المجموعتين، التّجريبيّة التي درست بالبرنامج التّعليميّ المُقترَح القائم على نظريّة التّلقّي، والضابطة التي درست بالطّريقة الاعتياديّة، في التّطبيق البعديّ لمقياس التّفكير التّأمّليّ، وفي مجالاته جميعها لصالح المجموعة التّجريبيّة. ويُستَدلُّ من هذه النتائج على فعالية البرنامج التّعليميّ المُقترَح في تحسين مهارات التّفكير التّأمّليّ، إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ للدّرجة الكلّية (2.80) للمجموعة التّجريبيّة على التّطبيق القبليّ، ثمّ ارتفع إلى (4.07) في التّطبيق البعديّ.

ويُمكن أن يُعزَى ذلك إلى البرنامج التّعليميّ المُقترَح الذي يتّفق مع التّوجهات الحديثة في نظرتها إلى مفهوم القراءة كمجموعة من المهارات المُركّبة تتطلّب مجموعة من العمليات الذهنية القائمة على إعمال العقل والتأمّل والتّدبّر، ولا تقتصر على عملية فكّ الرموز فحسب(عمّار، 2002؛ المعمري، 2010). كما يتّفق مع النّظرة الحديثة إلى الطّالب كمحور للعمليّة التّعليميّة، تنأى به عن كونه متلقّ سلبيّ للمعرفة، وترتقي به ليكون مشاركًا نشطًا يتأمّل وينقد ويُحلّل ويستنتج. فالبرنامج التّعليميّ المُقترَح قائم على نظريّة حديثة في النّقد الأدبيّ، لها مفاهيم ومرتكزات خاصّة انبثق عنها مجموعة من التطبيقات التّربويّة تُعلي من شأن القارئ (الطّالب)، وتفتح الآفاق أمامه كي يُعمل عقله مستثمرًا ما لديه من خبرات ومعارف سابقة والقيام بمجموعة من العمليات الذهنيّة؛ لتحقيق التّفاعل مع النّصوص القرائيّة (عفاني، 2011).

ولا يوجد – في حدود اطّلاع الباحثَين– أية دراسة تناولت أثر برنامج تعليميّ قائم على نظريّة التّلقّي في التّفكير التّأمّليّ، لكن هذه النّتيجة تتّفق جزئيًّا مع دراسة كرندل وبرسك (Kerndl & Abersek, 2012) التي توصّلت إلى أنّ مفاهيم التّلقّي تساعد على تحفيز المُتعلّمين وإثارة دافعيتهم وتحسين مهارات النّقديّ لديهم. وقد يُعزَى إلى وضوح خطوات تدريس النّصوص القرائيّة وإجراءاتها بتحديد دور كلّ من الطالب والمعلم في صورة إرشادات تضمّنها دليل المعلّم؛ مما ساعد المعلمين على التّنفيذ الدّقيق للبرنامج. وكذلك قد يُعزَى إلى البيئة التّعليميّة النشطة التي تسمح بالتّأمّل وتفتح المجال لتعدّد الإجابات، وتُعزّز الذّاتية والاستقلاليّة، كما في نتائج دراسة لي (Li, 2014) التي كشفت عن أثر التّلقي في تحسين القدرة القرائيّة وإثراء خيال الطّلبة والتّفكير المستقلّ لديهم، ودراسة طارش (2015) التي بيّنت أثر النّظريّة في مهارات القراءة الإبداعيّة والتّذوّق الأدبيّ.

وقد تُعزى هذه النتيجة كذلك، إلى توظّيف البرنامج التعليميّ المُقترَح مجموعة من الاستراتيجيّات الحديثة التي تنسجم مع نظريّة التّلقّي ومع نظرة الدّراسات المعاصرة للقراءة والنّظرة الحديثة للطّالب. وقُدّمت معالجات النّصوص بمجموعة من الأنشطة المُنبثقة عن

مفاهيم التّلقّي، تفتح المجال بقيام الطّالب فرديًّا أو ثنائيًّا أو ضمن المجموعة الصّغيرة، مما يجعله إيجابيًّا متأمّلاً ، ومفكّرًا ومُشاركًا في بناء المعنى ومنتجًا له؛ فدرس القراءة لديه لا يتوقّف على فكّ الرّموز وحفظ الأفكار ونبذة عن حياة الكاتب، بل يرتقي دوره ونظرته إلى القراءة ليصبح مُبدعًا، يتأمّل ويُبدع في بناء المعنى وإنتاجه؛ مما يُعزّز ثقته بنفسه ويثير دافعيته نحو التّعلم ويُحسّن اتجاهاته نحو درس القراءة ودروس اللغة العربيّة بمجملها، فقد أظهرت نتائج دراسة سميث (Smyth,2009) أنّ التّعلّم بالتّلقّي يُحقّق التّفاعل التطوّر المفاهيميّ في التّفكير المعرفيّ لدى الطّلبة ويجعلهم يتفحصّون مشاركاتهم ويتأمّلونها في أثناء سير التّعلّم.

وقد تُعزَى إلى توظيف أدوات تقويم مستمرّة فعّالة تُشكّل في حدّ ذاتها موقفًا تعليميًّا؛ يُمكّن الطّالب من مراجعة ذاته ومراقبة تعلّمه. وإلى رغبة الطّلبة في تغيير النّمط الاعتياديّ المألوف في تدريس النّصوص القرائيّة، كما في دراسة يعقوب والتّميمي (2016) التي كشفت عن فاعلية النظريّة في تحسين تحصيل الطّلبة.

كما أظهرت نتائج التّحليل الإحصائيّ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين، التّجريبيّة التي درست بالبرنامج التّعليميّ المُقترَح القائم على نظريّة التّلقّي، والضابطة التي درست بالطّريقة الاعتياديّة، يُعزى إلى التّفاعل بين الجنس ونوع البرنامج التّعليميّ. وهذا يعني وجود تفاعل بين مُتغيريّ (الجنس ونوع البرنامج التّعليميّ). وذلك على مهارة: (التّأمّل والملاحظة) و(وضع حلول مُقترحة) ولصالح الذّكور. ويمكن تفسير هذه النّتيجة؛ بأنّ الذّكور يتعرّضون إلى العديد من الخبرات والمواقف الحياتيّة التي تُتيح لهم فرصًا حقيقيّة للاحتكاك مع المجتمع، في مواقف واقعيّة تتطلّب منهم تفكيرًا تأمليًّا ووضع حلول مقترحة؛ بغية تأكيد الذّات والحصول على المقبوليّة الاجتماعيّة. وهذه النّتيجة تختلف جزئيًّا عن النتيجة التي توصّلت إليها دراسة كلّ من (طاشمان وآخرون، 2012؛ العساسلة وبشارة، 2012) بعدم وجود أثر للتّفاعل بين متغيريّ الجنس ونوع البرنامج التّعليميّ على مهارات التّفكير التّأمّليّ، وقد يُعزى هذا إلى اختلاف نوع البرنامج التّعليمي أو منهجيّة الدّراسة أو عيّنتها.

التوصيات والمُقترَحات

في ضوء النّتائج التي توصّلت إليها هذه الدّراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

1. تضمين مناهج اللغة العربيّة التّطبيقات التربويّة لنظريّة التّلقّي والمهارات المشتقّة منها.
2. اعتماد البرنامج التّعليمي المُقترَح القائم على نظريّة التّلقّي، وتوصّلت إليه الدّراسة الحاليّة في تدريس النّصوص القرائيّة لطلبة الصّف العاشر الأساسيّ.
3. إجراء المزيد من الدّراسات في مجال توظيف التّطبيقات التّربويّة لنظريّة التّلقّي في تدريس مهارات اللغة العربيّة ومهارات التّفكير التّامّليّ، وللمراحل المختلفة.

المراجع

آيزر، فولفغانج (1987). فعل القراءة، ترجمة حميد لحمداني والجلالي الكدية. فاس: منشورات مكتبة المناهل.

ابرهيم، عبدالله (2000). التّلقّي والسياقات الثقافيّة. لبنان: دار الكتاب الجديدة المتّحدة.

أبو بشير، أسماء (2012). أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميّة، غزّة، فلسطين.

إسماعيل، سامي (2002)، جماليات التّلقّي، (ط1)، القاهرة: المجلس الأعلى للثّقافة.

باللودمو، خديجة (2015). نظرية التلقي والأدب الرقمي: حفر في نقاط الاتفاق. مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، (4)، 123- 130.

بركات، زياد (2005). العلاقة بين التّفكير التّامّليّ والتّحصيل لدى عينة من الطّلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافيّة. مجلّة العلوم التربويّة والنفسيّة جامعة البحرين، 6(4)، 126-98.

البصيص، حاتم (2011). تنمية مهارات القراءة والكتابة. دمشق: منشورات الهيئة العامة السوريّة للكتاب.

جاسم، بتول وخليل محمد (2011). أثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي بالقرآن على التفكير التأملي في العلوم العامة لدى طلبة المرحلة الجامعية. مجلة كلية التربية/ واسط، (10)، 366 – 402.

الحارثيّ، حصّة (2011). أثر الأسئلة السّابرة في تنمية التّفكير التّأمّليّ والتّحصيل الدّراسيّ في مقرر العلوم لدى طالبات الصّف الأوّل المتوسّط في مدينة مكة المكرّمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمّ القرى، السعوديّة.

حسن، جابر محمود حسن (2013). برنامج قائم على التّدريس التّأمليّ لتنمية مهارات التّدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجّه النّظريّة التدريسيّة لدى معلّمات اللغة العربيّة والدّراسات الإسلاميّة ما قبل الخدمة بمصر والسّعوديّة. المجلة الدوليّة التربويّة المتخصّصة، 2 (7)، 659 – 682.

حسين، فاطمة والمفتي، بيريفان (2002). تأثير برنامج مقترح في تنمية النشاط الحركي لدى طالبات مرحلة الخامس الابتدائي. مجلة التربية الرياضية، 11(3)، 57-78.

حسين، السيّد (2007). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية العامة. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.

حميد، شادي (2013). أثر توظيف أساليب التّقويم البديل في تنمية التّفكير التّأمليّ ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدى طالبات الصّف العاشر الأساسيّ. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميّة، غزّة، فلسطين.

الرويلي، ميجان والبازعي، سعد (2002). دليل النّاقد الأدبيّ. (ط3)، الدار البيضاء: المركز الثّقافيّ العربيّ.

ريّان، عادل (2010). دلالة التّمايز في مستويات التّفكير التّأمّليّ في مستويات التّفكير التّأمّليّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في ضوء فاعلية الذّات الرياضيّة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراسات، (20)، 79-49.

السّايح، ثريّا (2012). الخصائص البلاغيّة في خُطب الخلفاء الأمويين وولاتهم في ضوء نظريّة التلقّي. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

ستاروبينكسي، جان وشيفريل، إيف وباجو، دانييل هنري (2000). في نظريّة التّلقّي. ترجمة غسّان السيّد، دمشق: دار الغد .

سليمان، رولا (2009). التّلقّي النّقدي لشعر بشّار بن برد حتى نهاية القرن الخامس الهجريّ. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلب، حلب، سورية.

شديفات، محمود (2007). أثر برنامج تدريبي مستند إلى القصص القرآني في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثامن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

صالح، بشرى (2001). نظريّة التّلقي: أصول وتطبيقات. (ط1)، الدار البيضاء: المركز الثّقافي العربي.

الصكر، حاتم (2010). القراءة ومحدّدات التّلقي. ندوة القراءة وإشكالية المنهج، جامعة نزوى،عُمان 28-2010/3/30.

طارش، طارق (2015). فاعلية برنامج قائم على نظريّة التّلقّي في تنمية مهارات القراءة الإبداعيّة والتذوّق الأدبيّ عند طلاب الصّف الرابع الأدبيّ. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة المستنصريّة، بغداد، العراق .

طاشمان، غازي والمساعيد، مفضي وخريش سعود والمقصقص، محمد (2012). أثر استخدام استراتيجيتي : الذكاءات المتعددة، والخرائط المفاهيمية، في تنمية التفكير التأملي في مبحث جغرافيا الوطن العربي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20 (1)، 243 – 281.

عبيد، محمد (2010). إشكالية القراءة والتلقّي: النظريّة والممارسة. ندوة القراءة وإشكالية المنهج، جامعة نزوى، عُمان 28-2010/3/30.

عبيد، وليم وعفانة عزو (2003). التّفكير والمنهاج المدرسيّ. (ط1)، بيروت: مكتبة الفلاح.

عز الدين، حسن (2008). قراءة الآخر/ قراءة الأنا: نظريّة التلقّي وتطبيقاتها في النقد الأدبيّ المعاصر. (ط1)، القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة.

عفاني، فؤاد (2011). نظريّة التّلقّي: رحلة الهجرة. دمشق: دار نينوى.

العساسلة، سهيلة و بشارة، موفق (2012). أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الانسانية ، 26 (7)، 1656 – 1678.

عشا، انتصار وعياش، آمال (2013). أثر استراتيجيّة العقود في تحصيل المفاهيم في مادة العلوم الحياتيّة وتنمية التّفكير التّأمّليّ لدى طالبات الصّف التّاسع في مدارس وكالة الغوث الدوليّة في الأردن، دراسات، العلوم التربويّة، 40، ملحق 4، 1430 – 1440.

عمّار، سام (2002). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربيّة. بيروت: مؤسسة الرّسالة للطباعة والنّشر والتّوزيع.

عمران، محمد إسماعيل والعجمي، حمد بليه حمد (2005). أسس علم النّفس التربويّ: رؤية تربويّة إسلاميّة معاصرة، بيروت: مكتبة الفلاح.

العياصرة، وليد (2011)، التّفكير واللغة. (ط 1)، عمّان: دار أسامة.

الفتلاويّ، جؤذر وهادي، ثابت كامل (2014). أثر مهارات التّفكير التّأمليّ في الأداء التعبيريّ لدى طلاب الصّف الرابع العلمي، مجلّة كليّة التّربية الأساسيّة للعوم التّربويّة والإنسانيّة. جامعة بابل، 18، 534-561.

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

محمد، سليمان (1993). التّفكير التّأمّليّ طريقة للتربيّة والتّعليم. دار النّهضة العربيّة للطباعة والنشر: القاهرة.

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2011). الدّراسة الوطنية التقويمية الشاملة لمهارات اقتصاد المعرفة. عمّان، الأردن.

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2014). دراسة البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA 2012. عمّان، الأردن.

المعمريّ، طالب (2010). توظيف الموروث الصوفيّ في الشّعر المعاصر ومشكلات التلقّي. ندوة القراءة وإشكالية المنهج، جامعة نزوى، عُمان 28-2010/3/30.

المعيقلي، عبد المحسن (2005). التوجّهات النظريّة والتطبيقيّة لمعلمي اللغة العربية في مدينة الرّياض ومدى علاقتها بالنّظريّة. المجلّة التربويّة جامعة الكويت، 19(76) 23- 39.

منصور، طلعت والشرقاوي، أنور وعزالدين، عادل وأبو عوف، فاروق (2003). أسس علم النّفس العام. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة.
ميرقادري، سيّد فضل الله وكياني، حسين (2011). نظرية التلقّي في ضوء الأدب المقارن. مجلة الجمعية العلميّة الإيرانية للغة العربيّة وآدابها، (18)، 1-21.
ناجي، آلاء (2012). شعر ابي القاسم الشّابيّ في ضوء نظريّة التّلقّي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمّان، الأردن.
هولب، روبرت (2000). نظريّة التلقّي. ترجمة عزالدين إسماعيل، القاهرة: المكتبة الأكاديمية.
الوكالة الأمريكيّة للتنميّة الدوليّة (2012). أداء الطلبة في القراءة والحساب، والممارسات التربويّة، والإدارة المدرسيّة في الأردن. معهد ترابنجل العالمي، أمريكا.
ولد خليل، جمال (2013). "لاشعور النّص" في استراتيجيّات القراءة. جامعة بسكرة، مجلّة قراءات، (5)، 77-61.
يعقوب، بلال والتّميمي رافد (2016). أثر استعمال نظريّة التّلقّي في تحصيل طلبة قسم اللغة العربيّة لمادة الأدب الإسلاميّ في كليّة الآداب في الجامعة المستنصريّة. مجلّة آداب المستنصريّة، 72، 1- 35.
Brown, J. D. (2008). Question and answers about language statistics. Jalt & Evaluation. 12 (2), 38 – 43.
Griffith, B. & Frieden, G. (2000). Facilitating reflective thinking in counselor education". Counselor Education and Supervision,. 40 (2), 82.
Kemelbekova, Z., Shengelbaeva, N., Mukasheva, A., Kopbayeva, S. (2014). Reception Of Literary Texts At The French Language Class State Kazakhstan. International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature, 2 (7), 135-148
Kerndl, Milena & Aberšek, Metka Kordigel (2012) . Teachers' Competence For Developing Reader's Reception Metacognition, problems of education in the 21st century, 46, 52 – 60 .
Li, Na (2014). Strategies on Literary Reading in College English Teaching Based on Aesthetic Reception Theory, International Conference on Education, Language, Art and Intercultural Communication, Jilin, China,5-7 May, 408-410
Lyons, N. (2010). Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a Way of Knowing for professional reflective inquiry, U.S.A: Sppringer.
Newmann, F. (1991). "Promoting higher order thinking skills in social studies: over view of study 16 high school departments". Theory and Research in Social Education. 19, 324-340.
Nunally, J.C. (1994). Psychometric Theory. New York. Mc Graw Hill, Boock Company
Odiba, Isaac A.& Baba, Pauline A. (2013). Using Reflective Thinking Skills for Education Quality Improvement in Nigeria. Journal of Education and Practice, 4(16),196-201
Porntaweekul, Satjatam and Raksasataya, Sarintip and Nethanomsak, Teerachai(2016). Developing reflective thinking instructional model for enhancing students' desirable learning outcomes. Academic Journals, 11(6), 238- 251.
Poyas, Yael (2004). Exploring the Horizons of the Literature Classroom Reader Response, Reception Theories and Classroom Discourse. Educational Studies in Language and Literature, 4 (1), 63-84.
Smyth, K. E. (2009). Enhancing the agency of the listener: introducing reception theory in a lecture. Journal of Further & Higher Education. 33 (2),131-140.
Yost, D. Sentner, S.(2000). An Examination of the Construct of Critical Reflective: Implication for Teacher Education Programming in the 21st Century. Journal of Teacher Education,1(1) , 39-50

The Effect of an Educational Program Based on Reception Theory on The Reflective Thinking Skills for Tenth Grade Students in Jordan

*Fayza A. saadah, Abdul Rahman Al Hashemi **

ABSTRACT

This study aimed at exploring the effect of a training program based on the reception theory on the reflective thinking skills for tenth grade students in Jordan, the sample of the study consisted of (164) students, distributed in two groups: experimental and controlled. To achieve the purpose of this study a training program was constructed and a reflective thinking skills inventory was developed. The experimental group studied using the educational program for 8 weeks while the controlled group studied for the same period using the traditional way. Both groups were exposed to a pre and post reflective thinking skills inventory. The results showed a multivariate analysis of covariance (MANCOVA) a significant statistical differences at (α= 0.05) between the two groups in favor of experimental group, also the results showed a significant statistical differences at (α= 0.05) in reflective thinking skills in (giving convincing interpretations) in favor of male, meanwhile the results showed that there are statistically significant differences for the interaction between males and females in the two domains: (reflection and observation) and (suggesting solution) for the favor of male.

Keywords: Reception theory, reflective thinking skills, tenth grade.

* Ministry of Education; The University of Jordan. Received on 7/9/2016 and Accepted for Publication on 6/12/2016.